

Prof. Dr. Ulrich Bartosch, Prof. Dr. Raingard Knauer
Christiane Bartosch, Johanna Bleckmann, Elena Grieper, Agnieszka Maluga, Imke Nissen

Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie



GEFÖRDERT VOM

Impressum

Bildnachweis: Titelfoto © .shock – Fotolia.com

Layout und Korrektorat: schmidtundweber, Kiel

Druck: ndruck, Kiel

ISBN: 978-3-00-048327-1

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV1123 (Fachhochschule Kiel) und 01NV1124 (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und dem Autor.

Prof. Dr. Ulrich Bartosch, Prof. Dr. Raingard Knauer
Christiane Bartosch, Johanna Bleckmann, Elena Grieper, Agnieszka Maluga, Imke Nissen

Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernergebnisbeschreibungen aus der kategorialen Ordnung heraus	22
Abbildung 2: Zusammenfassende Übersicht der Untersuchungsschritte	24
Abbildung 3: Zum Verhältnis von Disposition und Performanz	26
Abbildung 4: Gesamtprozess der Datenerhebung	30
Abbildung 5: Auszug aus der Mindmap: Vieldimensionalität einer Kategorie	33
Abbildung 6: Fünf Merkmale pädagogischen Handelns für Demokratie in der Kita	43
Abbildung 7: Handlungsmerkmale und dazugehörige Kategorien	43
Abbildung 8: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Anerkennung	45
Abbildung 9: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: pädagogische Gestaltung.....	49
Abbildung 10: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Transparenz	55
Abbildung 11: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Demokratie in der ganzen Einrichtung	57
Abbildung 12: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Präsentation nach außen	62
Abbildung 13: Schematische Darstellung der Dimensionen des QR Frühpädagogik B.A.	67
Abbildung 14: Demokratiebildung als Bestandteil des QR Frühpädagogik B.A.	78
Abbildung 15: Merkmale des Qualifikationsprofils DemoKita	78
Abbildung 16: Bestätigte Handlungsmerkmale in Kindertageseinrichtung und Schule	87
Abbildung 17: Fünf Merkmale pädagogischen Handelns für Demokratiebildung in der Schule/Hochschule	88
Abbildung 18: Übersicht der Lehr-Lern-Arrangements für Demokratiebildung	98
Abbildung 19: Entwicklungsperspektive der Lernenden	112
Abbildung 20: Ebene A: Pädagogisches Handeln der Fachkraft in Bezug auf Demokratie mit dem Kind	s. Anhang
Abbildung 21: Ebene B: Pädagogisches Handeln in Bezug auf Demokratie auf der Ebene Organisation	s. Anhang

Abkürzungsverzeichnis

A	Abteilungsleitung	MBW	Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein
AWiFF	Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte	NQI	Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch	QP	Qualifikationsprofil
BJK	Bundesjugendkuratorium	QP DemoKita	Qualifikationsprofil für Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	QR	Qualifikationsrahmen
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales	RBZ I	Regionales Berufsbildungszentrum Soziales, Ernährung und Bau der Landeshauptstadt Kiel
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst	S	Schülerinnen/Schüler/Studierende
Duz	Unabhängige Deutsche Universitätszeitung	STMAS	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen	SGB	Sozialgesetzbuch
E	Eltern	T	Träger
FK	Fachkräfte	TQM	Total Quality Management
I	Interviewerin	VEK	Verband evangelischer Kindertageseinrichtungen Schleswig-Holstein
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik	WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
JMK	Jugendministerkonferenz		
K	Kinder		
KMK	Kultusministerkonferenz		
L	Leitung		
LK	Lehrkraft		
MBF	Ministerium für Bildung und Forschung des Landes Schleswig-Holstein		

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	4	
Abkürzungsverzeichnis	4	
Inhaltsverzeichnis	5	
Vorwort	7	
Teil I: Demokratie und Partizipation.		
Anforderungen an das Handeln pädagogischer Fachkräfte	11	
1. Komplexe Ausgangslage	12	
2. Zur Bedeutung von Demokratie für die Qualität von Kindertageseinrichtungen	14	
3. Untersuchungsdesign: Demokratiebildung und Bildung der Demokratie	22	
4. Forschungsmethodologische Aspekte	25	
5. Wie pädagogische Fachkräfte Kindern Demokratiebildung ermöglichen können – Ergebnisse 1	31	
5.1 Demokratie in den Bildungsrahmenplänen Schleswig-Holstein und Bayern	31	
5.2 Kategorien demokratischer Bildung in Kindertageseinrichtungen	32	
5.3 Handlungsmerkmale demokratischer Gestaltung von Kindertageseinrichtungen	42	
5.4 Ein Qualifikationsprofil für Demokratiebildung in der Kita	66	
Teil 2: Wie pädagogische Fachkräfte Kompetenzen in ihren Ausbildungen erwerben können		73
6. Demokratiekompetenz als Qualitätsmerkmal der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen	74	
7. Untersuchungsdesign der Erhebungen in den (schulischen/hochschulischen) Ausbildungsinstitutionen	77	
8. Wie die Aneignung von Demokratiekompetenzen angehender pädagogischer Fachkräfte in Ausbildung und Hochschule unterstützt werden kann – Ergebnisse II	80	
8.1 Kompetenzziele von Lehrenden und Lernenden	80	
8.2 Handlungsmerkmale für Demokratiebildung in den Settings beruflicher und hochschulischer Bildung	87	
8.3 Welche Lehr-Lern-Arrangements unterstützen die Aneignung von Demokratiebildungskompetenzen in den untersuchten Ausbildungssettings?	96	
9. Die Kindertageseinrichtung als demokratischer Bildungsraum – eine Schlussbetrachtung, aber kein Ende	114	
Anhang	118	
Literaturverzeichnis	122	

Die Großen sind die Böse.

Kinder auf die Frage, wer in der Kindertagesstätte die Bestimmer seien,
Kita 2, Kinder, Z. 65

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Ergebnisse eines zweieinhalbjährigen Forschungsprozesses (Januar 2012 bis Juni 2014) zum Thema Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Ziel der Untersuchung war es, einerseits empirisch fundiertes Wissen darüber zu gewinnen, welcher Befähigungen pädagogischer Fachkräfte es bedarf, den Alltag in der Kindertageseinrichtung (Kita) demokratisch zu gestalten, andererseits Hinweise darauf zu erhalten, wie sie diese Kompetenzen in Ausbildungen erwerben (können).

Das Forschungsvorhaben wurde gemeinsam von der Fachhochschule Kiel (Prof. Dr. Raingard Knauer, Johanna Bleckmann, Elena Griepner und Imke Nissen) und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Prof. Dr. Ulrich Bartosch, Christiane Bartosch, Agnieszka Maluga) durchgeführt. Es ist ein Teilvorhaben des Programms „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. In diesem Rahmen wurden 29 Forschungsprojekte gefördert, um die Qualifikationsanforderungen im Arbeitsfeld von Kindertageseinrichtungen sowie die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte empirisch zu beleuchten. Die im Rahmen der geförderten Vorhaben gewonnenen Erkenntnisse dienen als Grundlage für die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsangeboten im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung für Kinder, von Geburt an bis zum Schulbeginn.

Das Forschungsvorhaben trägt dazu bei, *empirisch gestützte Kenntnisse zur Gestaltung einer demokratischen Praxis in Kindertageseinrichtungen und den Erwerb entsprechender Kompetenzen in Ausbildungen für pädagogische Fachkräfte zu generieren und zu erweitern*. Während es seit einigen Jahren in der Praxis erprobte Konzepte von Partizipation in Kindertageseinrichtungen gibt, wurde die Gestaltung demokratischer Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung in Deutschland empirisch bislang wenig untersucht.

Vereinzelt liegen Studien vor u. a.

- zu Beteiligungsmodellen und Verfahren (vgl. Bruner, Winklhofer und Zinser 2001)
- zur Implementierung einer demokratischen Alltagskultur in Kindertageseinrichtungen (vgl. Büttner 2006; Rehmann 2010)
- zur Verankerung von Partizipation in Gesetzgebungen von Kindertagesstätten und Bildungsrahmenplänen (Knauer 2007)
- zur Praxis von Demokratie-Werkstätten (Priebe 2007, 2009)
- zu Wirkungen und Anforderungen von Partizipation in Kindertageseinrichtungen (Sturzenhecker, Knauer, Richter und Rehmann 2010; Richter, Knauer und Sturzenhecker 2011)

Die Frage der Befähigungen der pädagogischen Fachkräfte für eine demokratische Gestaltung ist explizit bislang nur am Rande behandelt worden. Bezüglich der Frage, wie diese Befähigungen zu Lernzielen der Ausbildungsgänge an Fachschulen und Hochschulen werden können, sind uns keine Untersuchungen bekannt. Die in diesem Bericht dokumentierten Ergebnisse des Forschungsprojekts „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ sind ein Beitrag zur empirisch fundierten Reflexion und Weiterentwicklung der Gestaltung von Demokratiebildung im Alltag des Fachkrafthandelns in der Kindertageseinrichtung und in der Ausbildung.

Das Projekt setzte als These voraus, dass Demokratiebildung von Kindern als Erfahrung eines demokratisch gestalteten Alltags in der Kindertageseinrichtung beginnt. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, entsprechend zu handeln. Dies stellt Anforderungen an die Ausbildungen, die den Erwerb solcher Handlungskompetenzen befördern sollen.

Zwei Forschungsfragen waren daher leitend:

1. Welche Kompetenzen benötigen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, um Kindern Demokratiebildung zu eröffnen?
2. Wie erwerben pädagogische Fachkräfte diese Kompetenzen in ihrer beruflichen/hochschulischen Ausbildung?

In einem *ersten Schritt* ging es darum, Aspekte demokratischen Handelns der Fachkräfte im Alltag der Kindertageseinrichtung zu identifizieren. Hierzu wurden Kinder, pädagogische Fachkräfte, Leitungen, Trägervertreterinnen und Trägervertreter, Eltern und externe Expertinnen und Experten befragt. Als Ergebnis konnten *zehn Kategorien gebildet* werden, die den Erfahrungs- und Handlungsraum strukturieren. Daraufhin konnten *fünf Handlungsmerkmale demokratiefördernden Handelns der Akteure rekonstruiert* werden. Während die Kategorien ein analytisches Raster des Kita-Alltags in Bezug auf Demokratieerfahrungen der Kinder ermöglichen, beschreiben die Handlungsmerkmale Aspekte des demokratiefördernden pädagogischen Tuns der Fachkräfte. Die zugrunde liegenden *Befähigungen wurden in Form von „Lernergebnissen“ formuliert*.

Lernergebnisse sind „Aussagen darüber, was ein/e Lernende/r weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Kennedy 2008, S.28). In unserem Fall werden damit sichtbare und ggf. messbare Fähigkeiten der Fachkräfte bezeichnet, die als Performanz von zugrunde liegenden Kompetenzen beobachtet werden können (siehe auch: Schermutzki 2007).

In einem *zweiten Schritt* wurde die Frage fokussiert, wie in Ausbildungseinrichtungen und Studium die betreffenden Kompetenzen vermittelt werden können, die zur Förderung demokratischer Bildungsprozesse befähigen. Hierzu wurden Lehrende und Lernende in der beruflichen Ausbildung und einem hochschulischen Studiengang befragt. Wiederum wurden *„Lernergebnisse“* und darüber hinaus *„Lernarrangements“* bestimmt, die in den Befragungen auftraten. Sie wurden mit den Ergebnissen des ersten Schrittes verbunden und zur Erstellung eines *spezifischen Qualifikationsprofils* genutzt, das vorhandene Rahmenwerke ergänzen kann.

Der postulierten Bedeutung von Demokratie in der Kita-Praxis folgend, muss die Gestaltung demokratischer Bildungsprozesse auch als *Bestandteil der Ausbildungsgänge an Fachschulen und Hochschulen verankert* sein. Die Untersuchung zeigte nun, dass die in den Kindertageseinrichtungen gefundenen Handlungsmerkmale auch analog in den Ausbildungssettings bedeutsam sind. Daraus konnten *Hinweise* für Lehr-Lern-Arrangements, die Demokratiebildungs-Befähigungen befördern, abgeleitet werden. Auf dieser Grundlage *könnte in nachfolgenden Untersuchungen* nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der beruflichen und hochschulischen Ausbildung für Demokratie in Kindertageseinrichtungen gesucht werden. Im vorliegenden Band können hierzu nur erste Überlegungen formuliert werden.

Das Forschungsprojekt wurde durch zwei Kooperationspartner unterstützt: dem Verband evangelischer Kindertageseinrichtungen Schleswig-Holstein (VEK) sowie dem Regionalen Berufsbildungszentrum Soziales, Ernährung und Bau mit der Fachschule für Sozialpädagogik und Berufsfachschule für Sozialpädagogik (RBZ I) in Kiel.

Zusätzliche fachliche Expertise und Begleitung erfuhr das Projektteam durch einen Beirat:

- Herr Prof. Dr. Friedhelm Beiner, Bergische Universität Wuppertal
- Herr Dr. Michael Hempel, Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein
- Frau Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten, Leuphana Universität Lüneburg
- Frau Prof. Dr. Sylvia Kägi, Fachhochschule Kiel
- Herr Prof. Dr. Jens Luedtke, Universität Augsburg
- Herr Jan Nissen, Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein
- Herr Prof. Dr. Guido Pollak, Universität Passau
- Herr Prof. Dr. Joachim Thomas, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Für die erfahrene Beratung und kritische Förderung sind wir überaus dankbar. Die gemeinsamen Sitzungen waren beste kollegiale Forschungserfahrungen und haben uns konstruktiv weitergeholfen. Für die möglichen verbliebenen Fehler und Ungenauigkeiten unserer Arbeit sind wir freilich alleine verantwortlich.

Zahlreiche Expertinnen und Experten für Demokratie in Kindertageseinrichtungen haben den Forschungsprozess unterstützt. Ohne sie und ihre Bereitschaft, uns Einblicke in das komplexe Alltagsgeschehen in Kitas bzw. in der Ausbildung zu gewähren, wären die Ergebnisse nicht möglich gewesen. Dafür bedanken wir uns ganz herzlich bei

- den Kindern
- den pädagogischen Fachkräften
- den Leitungen der Kindertageseinrichtungen
- den Müttern und Vätern
- den Vertreterinnen und Vertretern der Träger
- den Lehrkräften an Fachschulen und Berufsfachschulen sowie den Lehrenden der befragten Hochschule
- den Schülerinnen und Schülern
- den Studierenden
- den Expertinnen und Experten für Partizipation in der Kindertageseinrichtung

Projektdaten in Kürze

Titel

„Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“

Beteiligte Hochschulen

Fachhochschule Kiel (Prof. Dr. Raingard Knauer)
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (Prof. Dr. Ulrich Bartosch)

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

Christiane Bartosch, Agnieszka Maluga (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)
Johanna Bleckmann, Elena Grieper, Imke Nissen (Fachhochschule Kiel)

Studentische Mitarbeiterinnen

Melanie Brüderle (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)
Sara-Kim Ebeling, Erik Fließwasser, Fee Jäger, Nathalie Kegel, Annika Schneider (Fachhochschule Kiel)

Laufzeit

Januar 2012 bis Juni 2014

Im Bereich „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung 29 Vorhaben. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen Transparenz, Qualität und Anschlussfähigkeit der Aus- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte. Die Vorhaben hatten zum Ziel, empirische Erkenntnisse über institutionelle und personelle Voraussetzungen und Notwendigkeiten im Bereich der frühen Bildung zu gewinnen. Folgende Themenfelder sollten untersucht werden: Anforderungen im Arbeitsfeld und Qualifikationsprofile des Personals sowie die Bedeutung von Unterstützungssystemen; System der Ausbildung sowie institutionsbezogene Fragen der Weiterbildung; Berufswahl, Berufseinmündung und Karriereverläufe und die Lage auf dem Arbeitsmarkt; Evaluation von Weiterbildungsangeboten. Der Förderbereich ist eine Ausweitung der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung initiierten und in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut durchgeführten „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) (<http://www.weiterbildungsinitiative.de>).

AWiFF wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in den Jahren 2011 bis 2014 mit insgesamt rund 7,5 Mio. € finanziert.

Teil 1

Demokratie und Partizipation.
Anforderungen an das Handeln
pädagogischer Fachkräfte

1. Komplexe Ausgangslage

Erziehung beginnt meist als harmlose Angelegenheit, wird aber schnell kompliziert.

(Winkler 2006, S.9)

Pädagogisches Handeln vollzieht sich vor allem im Alltag – in der Familie, im Jugendzentrum und auch in der Kindertageseinrichtung. Alltag zeichnet sich gewöhnlich dadurch aus, dass er in der Regel nicht wahrgenommen wird (vgl. Winkler 2000); das Alltägliche tritt in den Hintergrund – eben, weil es alltäglich ist. Deshalb ist Pädagogik in besonderer Form auf das Nachdenken über das Alltägliche in der pädagogischen Praxis angewiesen, „einer Praxis, die als solche erst zugänglich wird, wenn sie sich ihrer selbst vergewissert“ (Winkler 2006, S.9). Dabei ist die Reflexion prinzipiell unabschliessbar: „Erziehung setzt Reflexion ebenso voraus, wie sie sie abverlangt. Die fortlaufende Problemerzeugung ist nicht ein für alle Mal zu erfassen, sondern erzeugt viele Reflexionen, die in kein widerspruchsfreies Gesamt einmünden. Keine Reflexion erfasst Erziehung *total*, wie die ‚fertig gestellte Theorie‘ voraussetzen müsste. Umgekehrt *ist* Erziehung auch keine begrenzbare Totalität oder Ganzheit, vielmehr muss sie vorgestellt werden als beständige Neuanpassung in der Zeit, ohne dass die Theorie erfassen könnte, was dabei insgesamt geschieht“ (Oelkers 2001, S.232; vgl. dazu auch Kiel und Pollak 2011).

Ein solches Alltagsgeschehen steht am Anfang dieser Dokumentation. Die folgende Szene ist zwar fiktiv, könnte so oder ähnlich aber in jeder Kindertageseinrichtung geschehen. Beobachtet werden können viele Situationen, die sich fast gleichzeitig abspielen:

Morgens 9.30 Uhr in der Kita „Regenbogen“: In der roten Gruppe ist wie jeden Dienstag um diese Zeit Freispielphase.

In der Bauecke bauen drei vierjährige Kinder eine große Burg aus Holzklötzen. Gerade legt Josie einen weiteren Stein auf den schon sehr hohen Turm. Jonas verkündet: „Ich will den Turm umwerfen!“ Niklas, der rund um die Burg Bahnschienen verlegt, stimmt zu. Er sagt, dass er Angst habe, dass ihm der Turm auf den Kopf fällt, wenn er noch höher wird. Josie hingegen will weiterbauen. Es kommt zu einer verbalen Auseinandersetzung zwischen den Kindern, die immer lauter wird.

Die dreijährige Mia ist währenddessen gerade auf dem Weg, um ihren Rucksack aus der Garderobe zu holen. Mit ihrer Freundin Kim hat sie sich zum Frühstück am Tisch in der Mitte des Gruppenraumes verabredet (die Gruppe hat ein offenes Frühstück). Unterwegs sieht sie, dass die Erzieherin Jule das kleine Bällebad auf dem Flur für den Tag eröffnet und drei Kinder einer anderen Gruppe hineinspringen. Kurzerhand läuft sie – samt Rucksack – zu Jule und möchte nun hier mitspielen.

Kim setzt sich schon mal an den Frühstückstisch, neben die pädagogische Fachkraft Barbara, die sie freundlich anlächelt. „Schön, dass du mit mir frühstückst, Kim“, sagt sie. „Gleich kommt auch Mia“, antwortet Kim. Während sich beide unterhalten fällt Barbara auf, dass Kim ihr Frühstücksbrot gezielt auseinander pflückt. „Kim, wieso pickst du denn die Gurken von deinem Brot?“ „Heute will ich nur die Gurken essen. Kein Brot“, antwortet sie bestimmt.

Am Basteltisch vor der Fensterfront der Gruppe sitzt der Erzieher Henning und schaut sich an, was die Kinder gestern gebastelt haben. Er findet zwei halbfertige Bastelstücke von den fünfjährigen Kindern Arthur und Simin. Die beiden haben sich allerdings gerade überlegt, dass sie gerne mit der Kiste und den Styroporkügelchen spielen wollen. Sie gehen zu Henning und fragen, ob er sie ihnen geben könne.

Alex möchte auf der Hochebene Bilderbücher ansehen. Auf dem Schild vor der Treppe ist aufgemalt, dass man hier die Hausschuhe ausziehen muss. Alex klettert dennoch mit Schuhen auf die Hochebene. „Keine Ahnung, warum ich hier meine Schuhe ausziehen soll. Ich hab doch sowieso Hausschuhe an“, murmelt das Kind.

In der kleinen Puppenecke spielen die sechsjährige Milena und die vierjährigen Schwestern Greta und Ida „Familie“. „Ich bin die Mutter“, sagt Milena, „und Greta ist das Schulkind. Ida, du musst der Hund sein. Und du bist böse und manchmal hau ich dich.“ In dem Moment huscht Kerem in die Puppenecke. „Schnell, lasst mich unter den Tisch! Jule sucht mich, weil ich im Waschraum mit Sand Matsch gemacht hab.“ Barbara beobachtet die Situationen vom Frühstückstisch aus.

Im Waschraum haben sich, während Jule Kerem sucht, drei weitere Kinder eingefunden, um mit dem Matsch und Wasser zu experimentieren.

Kurz darauf ruft der Erzieher Henning: „Kinder – das Wetter ist so schön, wollen wir nicht alle rausgehen? Wer kommt mit mir nach draußen?“

In der Szene, die ein „Wimmelbild“ von Ali Mitgutsch¹ sein könnte, wird deutlich, dass sich an den unterscheidbaren Orten im Gruppenraum verschiedene Szenen abspielen: in der Bauecke, am Frühstückstisch, im Flur, auf der Hochebene, in der Puppenecke. Einige Handlungsstränge werden durch den Raumwechsel unterbrochen (z. B. Mia, die auf dem Weg von der Garderobe zum Frühstückstisch durch die Aktivitäten am Bällebad abgelenkt wird). Die Szenen sind durch unterscheidbare Regeln bestimmt (Ordnungsregeln, Verhaltensregeln, Spielregeln und viele mehr). Immer wieder haben aber vor allem die pädagogischen Fachkräfte entscheidenden Einfluss, auch dann, wenn sie nicht unmittelbar in das Geschehen eingreifen. Denn sie sind es, die den Alltag in der Kindertageseinrichtung vorbereiten, gestalten und begleiten. In diesem Kita-Alltag verfolgen die pädagogischen Fachkräfte ihre Ziele mit den einzelnen Kindern und mit der Gruppe. Will man erzieherisches Handeln in der Kindertageseinrichtung analysieren und reflektieren, gilt es diesen Alltag in seiner Komplexität zu berücksichtigen. Das gilt in besonderem Maße für die Eröffnung und Begleitung demokratischer Bildungsprozesse, erfahren die Kinder ihre Partizipation und Mitbestimmung doch als strukturierenden „Unterton“ im gesamten pädagogischen Handeln und weniger als isoliertes Angebot.

Mit der Präferenz für eine demokratische Herrschafts- und Lebensform in der Kindertagesstätte vollzieht unsere Forschungsgruppe *eine normative Setzung*. Rechtsstaatlichkeit und Demokratie als Prinzipien des pädagogischen Handelns in der Kindertageseinrichtung werden im Forschungsprojekt als grundlegende Prinzipien gesellschaftlicher Selbstorganisation unmittelbar anerkannt und damit als pädagogischer Auftrag der Kindertageseinrichtung, der auch in rechtlichen Normen festgelegt ist, verstanden. Die Notwendigkeit gleichberechtigter Teilhabe von Kindern an dieser Selbstorganisation – gemäß ihren alters- und entwicklungsbedingten Möglichkeiten – wird nicht angezweifelt. Ganz im Sinne der „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1973, S. 51) wird davon ausgegangen, dass Demokratiekompetenz von Kindern durch Bildungsprozesse erworben wird und die dies befördernden Bildungsprozesse von wiederum hierzu kompetenten Fachkräften zu gestalten und zu begleiten sind.

¹ Illustrierend sei auf ein Wimmelbuch von Ali Mitgutsch verwiesen: Mitgutsch, Ali (2010): Mein schönstes Wimmel-Bilderbuch. Ravensburg: Ravensburger. Mitgutsch fasziniert die Betrachter seit den 60er Jahren durch Bilder mit unzähligen einzelnen kleinen Alltagsszenen; all diese Alltagsszenen können sich tatsächlich so in diesem kleinen Mikrokosmos abspielen und so können diese Bilderbücher immer und immer wieder neu gesehen werden.

2. Zur Bedeutung von Demokratie für die Qualität von Kindertageseinrichtungen

I: *Wie funktioniert das denn, Mitbestimmen mit den Erziehern? [...]*

K: *Wenn ein Kind Quatsch macht, dann erstmal sagen sie das in 'ner Kleingruppe und dann besprechen wir's in 'ner Delegiertenkonferenz.*

I: *Aha.*

K: *So läuft das Ganze zusammen. Wie Deutschland, das geteilt wurde, und dann war es wieder zusammen.*

(Kita 4, Kinder, Z. 132–139)

Während die fachliche Diskussion in Kindertageseinrichtungen lange Zeit durch den Situationsansatz bestimmt war (Näheres zum Situationsansatz im folgenden Abschnitt), lässt sich seit 2000 mit Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie (Baumert und Deutsches Pisa-Konsortium 2001) eine „Wiederentdeckung“ der Bildungsfrage konstatieren, unbenommen davon, dass auch im Situationsansatz Bildungsprozesse von Kindern bereits eine wichtige Rolle spielten (vgl. Colberg-Schrader, Krug und Pelzer 1991; Franke-Meyer 2014, S. 247). Der gemeinsame Rahmen der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. JMK/KMK 2004) betonte einerseits den eigenständigen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (vgl. dazu z. B. Fthenakis 2002), fokussierte andererseits eine Orientierung von Bildungsprozessen auf Bildungsbereiche. Viele der Bildungsrahmenpläne der Länder orientierten sich an diesem Rahmen. Eine Debatte über Partizipation als Element pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen entwickelte sich nur langsam – zunächst vor allem im Rahmen von Modellprojekten. Obwohl das Recht auf Beteiligung in § 8 des SGB VIII² verankert ist, wurde die Bedeutung von Partizipation u. a. auch im Kontext des Bildungsdiskurses erst nach und nach deutlich (vgl. Hansen, Knauer und Friedrich 2004; Hansen, Knauer und Sturzenhecker 2011) und in der Folge auch in die Bildungsrahmenpläne der Länder aufgenommen (vgl. Knauer 2007). Die Debatte über Kinderschutz in Institutionen (BMFSFJ 2013) führte schließlich zu einer starken Verankerung von Beteiligungsrechten im Sozialgesetzbuch VIII (§ 45). Unser Forschungsprojekt berührt verschiedene aktuelle kindheitspädagogische Diskurse, was nachfolgend kurz skizziert wird.

Und doch ist Partizipation in der Sozialpädagogik kein neues Thema. Insbesondere in der Heimerziehung und in der Internatpädagogik hat der Diskurs über die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen eine lange Tradition, die bis in die unmittelbare Gegenwart reicht (vgl. u. a. Korczak 1999; Bernfeld 1970; Dewey, Hylla und Oelkers 2000 und zu den neuesten Entwicklungen siehe Brumlik 2004; Oelkers 2011; Miller und Oelkers 2014; BMFSFJ 2013).

Der polnische Arzt, Pädagoge und Schriftsteller Janusz Korczak gilt als erster Pädagoge, der Kinderrechte zur Grundlage einer „konstitutionellen Pädagogik“ gemacht hat (Korczak 2010; Korczak und Beiner 2011; Beiner 1982; Bartosch 1999, 2002; Sobecki 2008; Ungermann 2006).

Bezugspunkt seiner Pädagogik war die Alltagsperspektive der Kinder, die als wichtig zu erachten ist:



Hundert Kinder – hundert Menschen, die nicht irgendwann einmal, nicht erst morgen, sondern schon ... jetzt ..., heute Menschen sind. Keine Liliputwelt, sondern eine richtige Welt, mit ihren Werten, Tugenden, Lasten, Bestrebungen und Wünschen, – die nicht klein, sondern bedeutsam, nicht unschuldig, sondern menschlich sind. (Korczak 1999, S. 152)

In seinen Waisenhäusern hat er die Rechte der Kinder in einer Verfassung und einem Gesetzbuch verankert und Kinder so unabhängig von den „Launen“ der Erwachsenen machen wollen.

2 „(1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen.

(2) Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden.

(3) Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Beratung ohne Kenntnis des Personensorgeberechtigten, wenn die Beratung auf Grund einer Not- und Konfliktlage erforderlich ist und solange durch die Mitteilung an den Personensorgeberechtigten der Beratungszweck vereitelt würde“ (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe, zuletzt geändert am 29.08.2013).

Das Kind hat ein Recht auf die ernsthafte Behandlung seiner Angelegenheiten, auf ihre gerechte und ausgewogene Beurteilung. Bis heute war alles vom guten Willen und den Launen des Erziehers abhängig. Das Kind hatte kein Recht auf Einspruch. Diesem Despotismus müssen Grenzen gesetzt werden. (Korczak 1999, S. 273)



Er institutionalisierte die Rechte der Kinder u. a. in Versammlungen, einem Parlament und einem Gericht, dem er eine große Bedeutung in der institutionalisierten Erziehung zuerkannte: „Das Gericht ist notwendig, es kann durch nichts ersetzt werden. Das Gericht muss einen bedeutenden Platz in der Erziehung einnehmen“ (Korczak 1999, S. 311). Diese affirmative Forderung wird noch deutlicher verständlich durch die folgende, sehr bekannte Bemerkung von Korczak:

Im Laufe eines Halbjahres habe ich mich selbst fünfmal beim Gericht angezeigt. Einmal, weil ich einem Jungen eins hinter die Ohren gegeben hatte, einmal, weil ich einen Jungen aus dem Schlafsaal geworfen hatte, einmal, weil ich einen in die Ecke stellte [...] Jedesmal hatte ich eine ausführliche schriftliche Aussage vorgelegt. Ich behaupte mit aller Entschiedenheit, dass diese wenigen Fälle Grundstein waren für meine Erziehung zu einem neuen ‚konstitutionellen‘ Pädagogen, der den Kindern nicht deshalb kein Unrecht zufügt, weil er sie gern hat oder liebt, sondern deshalb, weil es eine Institution gibt, die sie vor Ungerechtigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers schützt. (Korczak 1999, S. 312)



Die verfassungsrechtliche Rahmung einer Pädagogik, die auf einer ausdrücklichen Formulierung von Kinderrechten beruht, kann auch für gegenwärtige Erziehungsaufgaben – nicht zuletzt vor dem Hintergrund bekannt gewordener massiver Menschenrechtsverletzungen in pädagogischen Einrichtungen – als richtungweisend gelten (Miller und Oelkers 2014).

Ein weiterer Fürsprecher für eine demokratische Erziehung ist der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (Oelkers 2000). Er betonte die Bedeutung von Erfahrung als aktives Handeln, das in Beziehung gesetzt wird zu den Auswirkungen des Handelns: „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erlernen, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung“ (Dewey, Hylla und Oelkers 2000, S. 187). Ganz vergleichbar zum Ansatz von Korczak wird auch bei Dewey die kompetente Handlung der Lernenden zum Ausgangspunkt weiterer Kompetenzentwicklung. Lernen geschieht als Prozess aktiver Aneignung von Welt auf der Basis vorhandener Fähigkeiten und keinesfalls als Implementation von Befähigung von außen. Die jeweilige Expertise der Lernenden muss also genutzt werden. Lehren äußert sich als (fremde) Ermöglichung von eigener Erfahrung. Das gilt insbesondere für Demokratie, die vor allem im Alltag der pädagogischen Einrichtung (Dewey beleuchtet das Handlungsfeld der Schule) erfahren und damit gelernt werden kann. Das demokratische Gemeinwesen ist auf Erziehung angewiesen: „Da eine demokratische Regierung den Grundsatz der von außen her wirkenden Autorität zurückweist, muss sie sie durch freiwillige Bereitschaft zur Unterordnung aus Interesse ersetzen; diese kann nur durch Erziehung geschaffen werden“ (ebd., S. 120 f.). Wenige Autoren der pädagogischen Literatur haben so kompromisslos und unbedingt die Demokratie als Regierungsform und als beste (ja eigentlich notwendige) soziale Lebensform beschrieben wie Dewey und damit die Bildung des demokratischen Lebens mit der gelebten demokratischen Bildung unauflöslich verknüpft (ebd.). Das demokratische Gemeinwesen repräsentiert die angemessene Ordnung einer menschlichen Gemeinschaft, die sich im Austausch von Erfahrungen fortentwickelt: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (ebd., S. 121).

Mit Rückgriff auf John Dewey hat Gerhard Himmelmann sein integriertes Stufenmodell von Demokratielernen vorgestellt, das einen wesentlichen Bezugspunkt der aktuellen politischen Bildung darstellt (Himmelmann 2007). Er unterscheidet zwischen Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform und plädiert für eine Politikdidaktik, die bereits in der Grundschule ihren Platz hat: „Die Interpretation von ‚Demokratie als Lebensform‘ sucht Anschluss an die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der bestehenden politischen Demokratie (als Herrschaftsform). [...] Es geht dabei nicht um ‚Belehrung‘, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten ‚Erfahrungen‘ mit Demokratie in der vielfältigsten Form und es geht um das ‚Wachstum dieser Erfahrung‘“ (Himmelmann 2002, S. 28 f.). Ausgehend von der Demokratie als Lebensform (Primarstufe) über die Demokratie als Gesellschaftsform (Sekundarstufe I) bis hin zur Demokratie als Herrschaftsform (Sekundarstufe II) sollen Schülerinnen und Schüler spiralcurricular vom Konkreten zum Allgemeinen geführt werden (Himmelmann 2007, S. 266 ff.). Kindertageseinrichtungen als erste Bildungseinrichtungen sind von ihm nicht explizit berücksichtigt worden, aber doch auch mitgedacht: „Demokratie-Lernen sollte schon im Kindergarten und in der Primarstufe ansetzen. Daher sollte es mit der Gewinnung von Erfahrungen im Umfeld der Demokratie als Lebensform beginnen, sonst hängt die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform für Kinder gleichsam ‚in der Luft‘“ (Himmelmann 2002, S. 32).

Ausdrücklich für die Elementarerziehung und somit für Kindertageseinrichtungen ist der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Demokratiebildung zunächst im Rahmen der Reggio-Pädagogik systematisch aufgegriffen worden (Franke-Meyer 2014, S. 247 f.). Schon mit ihrer Entstehung ab 1945 (Dreier 2006, S. 21) wurde die Pädagogik immer auch in ihrer politischen Bedeutung beschrieben. Ziel der Reggio-Pädagogik war: „eine Erziehung zu Demokratie, sozialer Gerechtigkeit und Solidarität, um über den Weg einer neuen Kindererziehung zum Aufbau einer neuen Gesellschaft beizutragen“ (ebd., S. 49). Die Reggio-Pädagogik nimmt die Rechte der Kinder, der Eltern und der Erzieher als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns (vgl. Ullrich und Brockschnieder 2009, S. 22). So verfügen viele Reggio-Einrichtungen auch über ein Kinderparlament, das allerdings kein Parlament für die ganze Kindertageseinrichtung, sondern eher eine Gruppenversammlung ist. Demokratie findet sich in den Reggio-Einrichtungen aber nicht nur im Alltag des pädagogischen Handelns mit den Kindern, sondern ist auch strukturell als Demokratie in der ganzen Einrichtung verankert. Die kommunalen Kindertageseinrichtungen werden von einem gemeinschaftlichen Leitungsrat, in dem Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und Bürgerinnen und Bürger gemeinsam Verantwortung übernehmen, geführt. Erziehung wird in der Reggio-Pädagogik (Knauf 2014, 2000) als eine gemeinschaftliche Aufgabe der Gesellschaft verstanden.

In der westdeutschen Tradition hat vor allem der Situationsansatz den Zusammenhang von Demokratiebildung und pädagogischem Handeln betont:



Als der Situationsansatz Konturen gewann, wurde die pädagogische Arbeit unter das Ziel gestellt, Kinder verschiedener Herkunft und mit unterschiedlicher Lerngeschichte zu befähigen, in Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens möglichst autonom, solidarisch und kompetent zu handeln. (Zimmer 2006, S. 14)

Die Richtziele Autonomie, Solidarität und Kompetenz verweisen auf die Orientierung der pädagogischen Arbeit im Situationsansatz an demokratischen Grundwerten und die Wechselwirkung zwischen Selbstbestimmung, Verbundenheit und Befähigungen, die es bei den Kindern zu unterstützen gilt (vgl. Preissing 2003, S. 13). Eine Beteiligung der Kinder formulierte der Situationsansatz zunächst allerdings eher indirekt als Orientierung an den konkreten oder künftigen Herausforderungen, vor denen Kinder stehen und an ihren Interessen, an denen pädagogisches Handeln der Fachkräfte anzuknüpfen habe. Die Veröffentlichung „Qualität im Situationsansatz“ (ebd.) beschreibt im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI) Qualitätskriterien für die Arbeit nach dem Situationsansatz. Der konzeptionelle Grundsatz sieben lautet: „Erzieherinnen unterstützen Kinder in ihrer Selbständigkeitsentwicklung, indem sie ihnen ermöglichen, das Leben in der Kindertageseinrichtung aktiv mit zu gestalten“ (ebd., S. 24 f.). In den Evaluationsfragen (ebd., S. 157 ff.) wird aber deutlich, dass Beteiligung nicht von den Rechten der Kinder ausgeht und bislang auch keine konstitutionelle Verankerung erfragt wird. Erst seit ca. 2000 wurde der Begriff Partizipation intensiver auch für das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen diskutiert. So begann 2002 in Eberswalde ein Projekt vom Institut für den Situationsansatz mit dem Titel „Demokratie leben“ (vgl. Priebe 2007, 2009), in dem die o.g. Evaluationsfragen des Situationsansatzes konkretisiert wurden.

2001 startete in Schleswig-Holstein das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ (vgl. Hansen, Knauer und Friedrich 2004). Die Konzeption dieses Ansatzes stellt für unser Forschungsprojekt in mehrfacher Hinsicht einen besonderen Referenzrahmen. Zum einen sind wir personell mit dem Modellprojekt verknüpft.³ Es war somit klar und gewollt, dass die dort gewonnenen Erfahrungen einen fachlichen Hintergrund unserer Forschungen abgeben werden. Zum anderen stützen wir von hier aus eine Erweiterung unserer normativen Setzung. So wie wir die demokratische Gesellschaftsordnung als gewollt voraussetzen, stützen wir uns auf die Erfahrungen des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“, um die *grundsätzliche Möglichkeit* einer praktikablen Umsetzung von Partizipation im elementarpädagogischen Feld *als gegeben anzunehmen*. Ohne diesem Konzept explizit zu folgen oder seine spezifische Wirkung zu evaluieren, haben wir deshalb nach den konkreten Spuren partizipatorischer Praxis in verschiedenen Kindertageseinrichtungen gesucht. Denn im Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ wurde deutlich, dass Partizipation in Kindertageseinrichtungen keine abgegrenzte, zusätzliche Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist, sondern die zentralen Aspekte der pädagogischen Arbeit insgesamt in der Kindertageseinrichtung berührt. Die Partizipation der Kinder ist demnach, mit oder ohne explizites Konzept, immer ein möglicher Gegenstand für Beobachtung, Partizipation findet immer statt, ist auffindbar.

³ Raingard Knauer war von Beginn an in der Entwicklung der „Kinderstube der Demokratie“ verantwortlich beteiligt.

Die Kinderstube der Demokratie⁴

Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ wurde 2001 als Modellprojekt in Schleswig-Holstein entwickelt mit dem Auftrag Kindertageseinrichtungen darin zu unterstützen, eine Partizipationskultur zu verankern und zu prüfen, wie Demokratiebildung schon in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Das Projekt war Bestandteil der „Demokratiekampagne Schleswig-Holstein“, die zum Ziel hatte, eine abgestimmte Strategie für Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln und durch verschiedene Maßnahmen zu unterstützen. Das Konzept wurde in den folgenden Jahren in Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis theoretisch, didaktisch und methodisch weiter ausdifferenziert (vgl. Hansen, Knauer und Sturzenhecker 2011) und war auch Grundlage der im Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland beschriebenen Qualitätsstandards für Partizipation in Kindertageseinrichtungen (BMFSFJ 2013; vgl. auch Lücking-Michel 2009).

Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ umfasst

- die Beschreibung von Verfahren zur Planung und Durchführung von Partizipationsprojekten
- die Beschreibung der Erarbeitung und Einführung einer Kita-Verfassung zur Klärung der grundsätzlichen Mit- und Selbstbestimmungsrechte der Kinder und der Einführung von Verfahren und Gremien
- eine Fortbildungskonzeption für Kita-Teams
- die Beschreibung der Entwicklung und Einführung von Verfahren des Beschwerdemanagements nach § 45 Sozialgesetzbuch VIII
- die Einführung von Partizipation als Qualitätsstandard auf Trägerebene

Die wachsende Bedeutung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen wurde durch vielfältige Zusammenhänge in den aktuellen Diskursen der Frühpädagogik deutlich. Einige herausragende Bezüge werden im Folgenden skizziert.

Partizipation und Kinderrechte: Die Artikel der UN-Kinderrechtskonvention lassen sich vier allgemeinen Prinzipien zuordnen, die in den Artikeln 2, 3, 6 und 12 formuliert sind: dem Recht der Kinder auf Versorgung und Überleben, dem Recht der Kinder auf Schutz, dem Recht der Kinder auf Entwicklung und Förderung und dem Recht der Kinder auf Anhörung und Beteiligung (Maywald 2010). Jede dieser Perspektiven hat dabei eine spezifische Bedeutung. Maywald betont die Unteilbarkeit der Kinderrechte (Maywald 2014, S. 6), zu deren Verwirklichung alle vier Prinzipien Beachtung finden müssen. Während die ersten drei Prinzipien eher einen sorgenden und schützenden Blick auf das Kind einnehmen, eröffnet erst das Recht der Kinder auf Beteiligung Kindern einen Subjektstatus. Nur über Beteiligungsrechte können Kinder ihre Interessen einbringen und Selbst- oder Mitentscheidung einfordern. Für die Umsetzung des Beteiligungsrechts in Deutschland wurden im Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland auch für Kindertageseinrichtungen Qualitätsstandards formuliert (BMFSFJ 2010).

Partizipation und Bildung: Seit etwa der Jahrtausendwende sind Kindertageseinrichtungen erneut explizit zum Gegenstand einer Bildungsdebatte geworden. Dabei knüpfte die deutsche Diskussion um Bildung in Kindertageseinrichtungen einerseits an sozialpädagogische Traditionen wie den erwähnten Situationsansatz an und formulierte sein lebensweltorientiertes Konzept von Bildung weiter aus; andererseits bezogen sich die Diskurse auf das Humboldtsche Konzept von Bildung, entwicklungs- und lernpsychologische Forschungen und Erkenntnisse. Bildung wird hier als Konstruktions- und Ko-Konstruktionsprozess der Kinder und der Erwachsenen verstanden. In erster Linie steht das aktive Handeln der Kinder im Fokus,⁵ das von pädagogischen Fachkräften angeregt und begleitet werden muss. Ein solches Verständnis von allgemeiner Bildung in Kindertageseinrichtungen richtet sich gegen eine zu frühe, zielgerichtete Qualifizierung der Kinder. Vielmehr sollen den Kindern in Kindertageseinrichtungen möglichst vielfältige Aneignungserfahrungen eröffnet werden. Ganz ähnlich den oben genannten Zugängen zur Pädagogik von Korczak bis Dewey, ist auch dieses Bildungskonzept auf eine Beteiligung der Kinder an ihren eigenen Bildungsprozessen angewiesen:

Es besteht keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrungen/Wissen/Kompetenzen vom Erwachsenen auf Kinder. Zwischen der anzueignenden Kultur und dem Kind steht grundsätzlich eine Konstruktionsleistung des Kindes. Pädagogik muss deshalb auf die Vorstellung verzichten, Kindern (oder Erwachsenen) etwas beibringen zu können. (Laewen 1999, S. 14)



4 Für umfassendere weiterführende Informationen siehe: www.partizipation-und-bildung.de

5 Schäfer bezeichnet dies pointiert als „Selbstbildung“ (Schäfer 2003).

Bildungsprozesse sind nicht von außen herstellbar, sondern können nur angeregt bzw. ermöglicht werden. Und Anregungen gelingen umso besser, je mehr sie an den konkreten Themen, Interessen und Lebenswelten der Kinder anknüpfen. So kann eine Verbindung zwischen den Autonomiebestrebungen des Subjekts und den gesellschaftlichen Interessen hergestellt werden, ohne Erziehung technologisch zu instrumentalisieren.



Erst eine Anerkennung des Lernenden als eines konstruierenden Subjekts, als eines Mitwirkenden an seiner Erziehung, durch die er sich selbst hervorbringt, kann eine Pädagogik begründen, die sowohl die Anlagen entfaltet als auch dem gesellschaftlichen Bedarf gerecht werden kann, allerdings unter Verzicht auf Genauigkeit in der Vorhersage des Ergebnisses. (Laewen 2002, S. 77)

Dieses Verständnis von Bildung als Aneignungsprozess der Kinder findet sich auch in vielen Bildungsrahmenplänen der Bundesländer, u. a. in den Bildungsleitlinien Schleswig-Holsteins (vgl. Knauer und Hansen 2008) und dem Bildungsplan in Bayern (STMAS und IFP 2006).

Partizipation und Erziehung: Bildung steht in der deutschen Tradition in einem konstruktiven Verhältnis zu Erziehung. Während Bildung im kindheitspädagogischen Diskurs vor allem den Aneignungsprozess der Subjekte fokussiert, beleuchtet Erziehung das Handeln der Erwachsenen, hier der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung. Kinder sind auf Erziehung – auch als normative Orientierung durch Erwachsene – angewiesen. Damit stellt sich die Frage, wie Erziehung so gestaltet werden kann, dass sie die individuellen Aneignungsprozesse des Kindes ermöglicht und unterstützt. Hans Joachim Laewen beschreibt vor allem zwei Formen, mit denen Erziehung mit Bildung in Verbindung gebracht werden kann: die Gestaltung der Umwelt des Kindes und die Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. Laewen 2002, S. 73).

Dabei hat es Erziehung immer auch mit der Grundfrage zu tun, wie sie das Verhältnis zwischen den Generationen gestalten will. Pädagogische Fachkräfte müssen sich immer wieder mit folgender Frage auseinandersetzen: „Welche Konstellation zwischen ungleichen Partnern halten wir für angemessen?“ (Kupffer 1980, S. 19). Erziehung steht per se vor der Herausforderung, zu klären, ob und welche Rechte Kinder in pädagogischen Einrichtungen haben sollen. Heinrich Kupffer spitzt dies zu: „Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von selbst; sie muss gewollt, beschlossen und gestaltet werden“ (ebd., S. 19). Auf unsere Forschungsfrage übertragen heißt das: Damit Kinder in der Kindertageseinrichtung Demokratie erfahren können, muss dies von den Fachkräften gewollt werden (individuelle Haltung), es muss im Team beschlossen werden (als gemeinsamer Maßstab guten pädagogischen Handelns) und schließlich pädagogisch gestaltet werden (und sich dabei an den Lebenslagen und Lebenswelten der konkreten Kinder und Familien in der Kindertageseinrichtung orientieren). Nur wenn Letzteres gelingt und Partizipation so heterogenitätssensibel gestaltet wird, haben alle Kinder die Möglichkeit, Demokratie zu erfahren.

Partizipation und Demokratiebildung/politische Bildung: Dass Demokratie der Demokratiebildung der nächsten Generation bedarf, wurde und wird vielfach vorausgesetzt: „Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so“ (Negt 2010, S. 27). Hinsichtlich der Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit der Menschen für die aktive Mitgestaltung eines demokratischen Systems kann man Negt vorbehaltlos zustimmen. Politische Bildung ist demnach nicht als Spezialgebiet für besonders Interessierte oder gar speziell geeignete Bevölkerungsgruppen zu betreiben. Sie ist ein konstitutives Merkmal, also eine Voraussetzung für Demokratie überhaupt. Und sie richtet sich nicht allein an Heranwachsende, sondern als beständige Aufgabe und Herausforderung an *alle* Mitglieder der Gesellschaft. Demokratieerfahrung und damit Demokratiebildung beginnt auch nicht erst in der Grundschule. Nach der Familie bietet die Kindertageseinrichtung als erste öffentliche pädagogische Institution einen möglichen Erfahrungsraum für Partizipation und Mitbestimmung. Hier erleben Kinder in der Regel das erste Mal außerhalb des privaten Rahmens in geschützter Öffentlichkeit wie Menschen ihr Zusammenleben regeln. Ist der Alltag in der Kindertageseinrichtung demokratisch gestaltet, erfahren Kinder hier tatsächliche Demokratie. Die Kindertageseinrichtung stellt dann einen „demokratischen Raum“ dar, in dem demokratische Kompetenzen erworben werden können. Die Kinder werden als Experten für ihre eigene Lebensgestaltung vorausgesetzt. In der Erprobung der Fähigkeiten geschieht der Ausbau von Kompetenz. Die kindliche Bereitschaft und Fähigkeit zu sozialem Handeln und erstem gesellschaftlichem Engagement wird gefördert und unterstützt, zeigen Erfahrungen in Pilotprojekten. Die Förderung von Partizipation und Engagement in Kindertageseinrichtungen wurde im Konzept „Mitentscheiden und Mithandeln für Engagementförderung in der Kita“ beispielhaft entwickelt und erprobt. Damit stützt auch dieses Konzept die grundsätzlichen Vorannahmen unseres Forschungsansatzes.

Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita⁶

Das Modell „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ spezifiziert das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ bezüglich der Förderung gesellschaftlichen Engagements als Teil des Projekts „jungbewegt“ der Bertelsmann Stiftung. Ziel des Vorhabens ist es, Möglichkeiten für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu schaffen und zu fördern – in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Jugendeinrichtungen.

Das Konzept „Mitentscheiden und Mithandeln in Kindertageseinrichtungen“ beschreibt ein didaktisch-methodisches Konzept zur Förderung demokratischen gesellschaftlichen Engagements, das folgende Aspekte beinhaltet (vgl. Hansen und Knauer 2015):

- Kinder ernst nehmen und ihnen etwas zutrauen
- punktuellen Engagement zugestehen und zumuten
- Aufgaben und Herausforderungen transparent gestalten
- Aufgaben und Herausforderungen demokratisch gestalten
- Engagement auch außerhalb der Kita ermöglichen

Das Praxisbuch wird begleitet durch fünf Bilderbücher, in denen zentrale Themen gesellschaftlichen Engagements auch für Kinder und Eltern deutlich werden (vgl. Hansen und Knauer 2014).

Partizipation und Inklusion: Eine besondere Bedeutung kommt der partizipativen Gestaltung von Kindertageseinrichtungen im Kontext einer zunehmend inklusiven Pädagogik zu. In unserer Untersuchung wird dieser Aspekt nicht explizit aufgegriffen. Allerdings halten wir unsere Überlegungen und Befunde dahingehend für anschlussfähig (Füssel, Hasselhorn und Werning 2014). Die Kernfrage ist auch hier, welche Kompetenzen den Betroffenen zugestanden werden und wie die partizipative Gestaltung der täglichen Prozesse vollzogen wird. Anders ausgedrückt: Die vorschnelle Festlegung, dass Kinder/Personen mit Behinderungen, Migrationserfahrungen oder vor dem Hintergrund schwieriger sozio-ökonomischer Lebensbedingungen zu konkreter Teilhabe und demokratischer Mitwirkung nicht in der Lage wären, wird zurückgewiesen. An ihre Stelle rückt die Suche nach geeigneten Erfahrungsräumen für Demokratiebildung. So wäre die Forderung überhaupt einlösbar: „Inklusion heißt Gemeinsamkeit von Anfang an – sie beendet das aufwendige Wechselspiel von Exklusion (= ausgrenzen) und Integration (= wieder hereinholen)“ (BMAS 2011, S. 11). Inklusion wird häufig im Zusammenhang mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Konvention 2006) diskutiert. Auch Kindertageseinrichtungen sind gefordert „Gemeinsamkeit von Anfang an“ zu gestalten (vgl. dazu auch Heimlich 2013, S. 9; Kobelt Neuhaus und Refle 2013, S. 12). Inklusion ist aber mehr – sie meint die grundlegende Gleichberechtigung aller Menschen (z. B. Prengel 2010) und damit die Perspektive unterschiedlicher Kulturen bzw. unterschiedlicher Lebenslagen.⁷

Der Index für Inklusion für Tageseinrichtungen für Kinder (Booth, Ainscow und Kingston 2006) definiert Inklusion wie folgt.

Inklusion beinhaltet eine grundlegende Anerkennung der Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten aller Kinder und Jugendlichen. Die Entwicklung inklusiver Einrichtung baut auf der Verschiedenheit aller Menschen in der Weise auf, dass jeder gleichermaßen geschätzt ist. (ebd., S. 13)



Die Gestaltung der Kindertageseinrichtung als Ort, an dem jedem Kind Teilhabechancen eröffnet werden, ist zwingend auf Partizipation angewiesen. Nur über Partizipation können sich Kinder als gleichberechtigt erfahren. So lautet auch der erste Satz im Index für Inklusion: „Inklusion beinhaltet: Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an kulturellen und sozialen Aktivitäten ihrer örtlichen Einrichtungen erhöhen sowie die Ausgrenzung reduzieren“ (ebd., 2006, S. 14). Angesichts einer deutlichen Ausweitung von inklusiv angelegten Kindertageseinrichtungen, ist die dortige Demokratiebildung doppelt gefordert: unter der Bedingung von inklusiver Pädagogik und als Bedingung von inklusiver Pädagogik entwickelt zu werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 169 ff.).

⁶ Umfassende weiterführende Informationen siehe www.jungbewegt.de

⁷ Hock, Holz und Kopplow 2014, S. 44; und Amirpur 2013, S. 14: Sie benennen Partizipation als einen zentralen Aspekt von Inklusion.

Partizipation und Resilienz: Partizipation als Erfahrung wirksamer eigener Mitwirkung kann die psychische Widerstandskraft (im Sinne von Resilienz) bei Kindern stärken. In der Forschung wurde Resilienz vor allem in Bezug auf die Entwicklung bei chronischer Armut/niedrigem sozioökonomischem Status, elterlicher Psychopathologie bzw. sehr junger Elternschaft, die Kompetenz unter akuten Stressbedingungen z. B. durch elterliche Trennung oder Scheidung und die Erholung von traumatischen Erlebnissen untersucht (Wustmann 2004, S. 119). In diesem Sinne sind einschlägige Definitionen formuliert: „Wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln, spricht man von Resilienz“ (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2009, S. 9). Für uns besonders interessant und ermutigend sind daher die Ergebnisse von Lutz. Er formuliert in seiner Studie folgende These:



Wenn Kinder als fähige Subjekte anerkannt werden, man mit ihnen dialogisch und verstehend interagiert und sie zudem an Entscheidungen, die sie betreffen, aktiv beteiligt, eben Mitbestimmung ermöglicht, dann können sie ein Gefühl entwickeln, wichtig zu sein und selbst etwas bewirken zu können. (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. und Lutz 2012, S. 73)

Lutz macht deutlich, dass Kinder durch Mitbestimmungsmöglichkeiten im Alltag Verantwortungsübernahme, Eigeninitiative und weitere soziale Kompetenzen ausbauen konnten. Dadurch gelang es ihnen erfolgreicher mit aversiven Reizen umzugehen. Er schlussfolgert, dass es für Kinder aus benachteiligten sozialen Lagen somit besonders bedeutsam sei, schon früh Erfahrungen mit (strukturell verankerten) Beteiligungsmöglichkeiten zu machen, um die Folgen von sozialer Benachteiligung kompensieren zu können (ebd.).

Kinderschutz in Institutionen: Neuerdings wird die Bedeutung von Partizipation als zentrales Moment auch von Kinderschutz in Institutionen deutlich und ist rechtlich im Sozialgesetzbuch VIII (§ 45) verankert (siehe z. B. Runder Tisch – Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren 2010). Der Nachweis der Beteiligung und die Einführung von Beschwerdeverfahren für Kinder sind für alle Jugendhilfeeinrichtungen (auch für Kindertageseinrichtungen) Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis (BMFSFJ 2013). Die Aufdeckung von Unterdrückung, Misshandlung und Missbrauch als geduldeter Erscheinungsform in der Pädagogik u. a. in Deutschland hat den Schutz von Kindern als aktuelle, bestehende Pflicht dramatisch aktualisiert (Miller und Oelkers 2014; Runder Tisch – Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren 2010; Babic und Legenmayer 2004). Die Verwicklung anerkannter, renommierter Erziehungsinstitutionen in eine schändliche bis kriminelle Praxis der Machtausübung erfordert auch, die Aufhebung von Ohnmacht als konstitutiven Aspekt jeder Erziehungsarbeit anzuerkennen. Alle pädagogischen Beziehungen sind Machtbeziehungen. Daraus folgt, „dass jede Erziehung und jede Pädagogik zunächst unter dem Generalverdacht steht, 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 2011a, S. 126 f). Partizipation bedeutet Teilhabe – auch an der Macht. Dazu gehört auch die Etablierung von Beschwerdeverfahren für Kinder. Vor allem für Jugendliche und ältere Kinder wurden Empfehlungen für Beschwerdeverfahren entwickelt, z. B. vom Deutschen Verein. Dies auch für die Altersgruppe der Kinder in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln erschien eher schwierig.⁸ Hansen und Knauer (Hansen und Knauer 2013) zeigen, wie Beschwerdefreundlichkeit in Kindertageseinrichtungen auf der Grundlage von Partizipation etabliert werden kann.

Partizipation und Demokratiebildung: Diese vorausgehende Übersicht illustriert eindeutig, dass Partizipation als fester Aspekt und Bezugspunkt der (früh)pädagogischen Diskurse angesehen werden muss. Zusammenfassend lässt sich auch festhalten, dass die Partizipation von Kindern keine zusätzliche Aufgabe für pädagogische Fachkräfte darstellt, sondern eine zentrale Anforderung an ihr fachliches Handeln ist. Partizipation erfolgt nicht durch zusätzliche Angebote, sondern kann im Alltag als integriertes Strukturmerkmal realisiert werden. Dafür ist das demokratieunterstützende Handeln der pädagogischen Fachkräfte der maßgebliche Schlüssel. Demokratiebildung ist aktive Herstellung von Chancen zur Partizipation. Die Beteiligung der Kinder ist daher im Wesentlichen der Gradmesser von Qualität der pädagogischen Arbeit. Wie ist diese Qualität zu beschreiben und zu sichern? Wie wird man fähig, diese Qualität herzustellen? Es gibt gute Hinweise, die man entsprechend deuten kann, wie dies z. B. eine Trägervertretung uns gegenüber ausdrückt:

⁸ So heißt es in den Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen vom 8. Mai 2012: „Der Deutsche Verein spricht sich in diesen Empfehlungen dafür aus, in Einrichtungen, die gemäß § 45 SGB VIII einer Betriebserlaubnis bedürfen, die Teilnahmeverfahren weiterzuentwickeln und zu qualifizieren sowie Beschwerdemöglichkeiten verbindlich zu etablieren“, schränkt dies in einer Fußnote aber wie folgt ein: „Mit Ausnahme der Kindertageseinrichtungen, hier bedarf es aufgrund des Alters der Kinder und des Settings gesonderter Betrachtungen“.

Perspektive eines Trägers: Partizipation zeigt sich in einer partizipativen Atmosphäre

„Wenn ich zum Beispiel in ein Haus komm und die Kinder [...] fragen ‚Hallo wer bist du denn‘ und ich sage ‚Ich möchte zu (der Leiterin; Anm. d. Vf.)‘ und die sagen ‚Komm mit, das ist da und da – Hallo (Name; Anm. d. Vf.), hier ist Besuch für dich‘, dann weiß ich, die kennen das, die kennen sich damit aus und die haben jetzt keinen besonderen Respekt. Die pflegen Umgang mit Erwachsenen [...] Das find ich gut. Oder wenn ich in Räume gehe und ich kriege mit, dass wirklich jede Ecke für Kinder genutzt wird, die Türen stehen auf, die Türen sind nicht zu, das ist für mich ein Indiz dafür, dass auch wirklich nicht nur das in der Konzeption steht, dass die Räume offen genutzt werden – die Räume [sind] tatsächlich offen. Und wenn ich merke, dass wenn ich mit einem Erwachsenen spreche und da sind Kinder, dass Erwachsene dann auch zu den Kinder [n sagen] ‚Einen Moment, ich spreche eben zu Ende‘ und sich dann aber auch dem Kind zuwenden [...] sich dann runter beugen zu den Kindern. Wenn ich in Leitungsbüros komme und da sind auch Erwachsenenstühle, aber auch da ist ein Platz für Kinder [...] manchmal integriert“ (Trägervertretung 2, Z. 351 – 364).

Solche Aussagen jeweils eigener Beobachtungen von Akteuren im Feld zu sammeln und systematisch zu analysieren, um damit letztlich die Anforderungen für Praxis und Ausbildung besser beschreiben zu können, war nach dem genannten grundsätzlichen Bekenntnis zu einem demokratischen Selbstverständnis das Forschungsinteresse unserer Gruppe.

3. Untersuchungsdesign: Demokratiebildung und Bildung der Demokratie

Das Untersuchungsdesign der Studie wird im Folgenden in seinen Schrittabfolgen skizziert.

Die Zahlen in den Klammern verweisen auf die Übersicht in Abbildung 2.

Ziel der Untersuchung war (1) das Aufspüren von *Bedingungen partizipatorischen Handelns in Kindertageseinrichtungen* als (mehr oder weniger) gelingende Demokratiebildung. Dabei wurde – wie bereits betont – die Setzung von Demokratie als gewünschte gesellschaftliche Ordnung normativ vorgenommen. Und es wurde – auf der Grundlage von Erfahrung – ebenfalls als Vorannahme getroffen, dass demokratische Partizipation mit Kindern bereits in der Kindertageseinrichtung erfolgreich stattfindet, ja ein bestimmendes Merkmal jeder qualitativ vollen Kita-Praxis sein muss. Ohne eine Präferenz für bestehende Ansätze wurde die Realität des Kita-Alltags dahingehend durchleuchtet, wie sich Demokratiebildung als sichtbares Handeln von Fachkräften zeigt. Damit war keine Evaluation der Kita-Praxis angelegt. Auch wurde keine „best practice“ analysiert. Vielmehr ging es darum, Kriterien für eine spätere Evaluationsmöglichkeit überhaupt erst zu bestimmen. Dazu wurden Kinder und Fachkräfte als solche ernstgenommen und ihr Handeln bzw. ihre Beschreibungen von Handeln als Ausgangspunkt dieser Bestimmung herangezogen. Mit den vagen impliziten vorthoretischen Annahmen als erstem Hintergrund wurde die Kindertageseinrichtung als möglicher Demokratiebildungsraum aus den gewonnenen Aussagen der Befragten theoretisch rekonstruiert. Orientiert am Vorgehen und im Verständnis der Grounded Theory ging es darum, eine Theorie der Kindertageseinrichtung als Demokratiebildungsraum zu gewinnen.

(1)

Ziel des ersten Schritts: Aufspüren der Bedingungen gelingender Demokratiebildung in der Kita

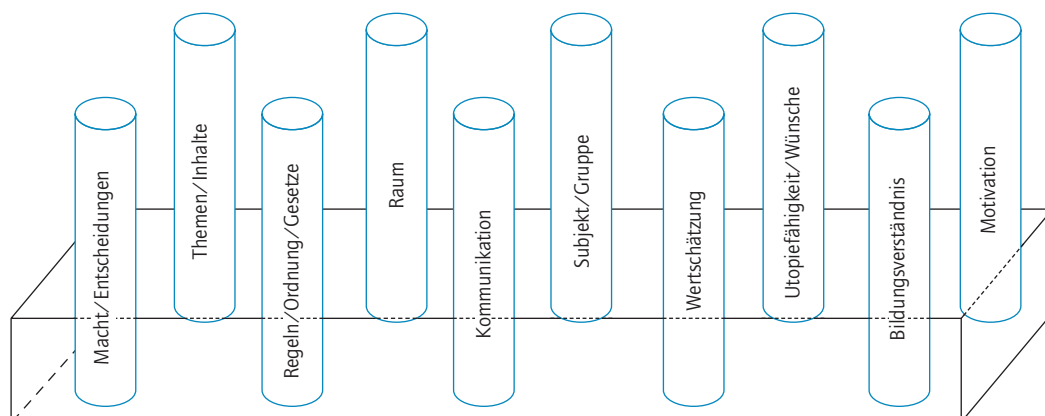
Hierfür wurden zunächst (2) die *Expertinnen und Experten für das Geschehen in der Kindertageseinrichtung* befragt (vgl. Leyens und Ostermann 2004; Roux 2004). Dies sind die Kinder, die Fachkräfte, die Leitungen, die Eltern, die Träger. Sechs Einrichtungen wurden dafür ausgewählt. Sie sind nicht repräsentativ für die deutsche Szenerie, spiegeln aber das Spektrum von vertiefter bis geringer Erfahrung mit Demokratie in der eigenen Konzeption und waren sowohl aus Schleswig-Holstein (vier) und Bayern (zwei). Dabei gingen wir davon aus, dass sich Elemente demokratischen Handelns pädagogischer Fachkräfte ungeachtet der Qualität dieses Handelns in jeder Kindertageseinrichtung finden lassen. Mit Gruppendiskussionen und Interviews wurden Aussagen ermittelt, die als erinnerte, beobachtete Performanz-Beschreibungen des Handelns der Fachkräfte zur empirischen Basis der weiteren Analyse wurden. Mit Performanz ist die sichtbare Auswirkung von Kompetenz angesprochen. Was die Fachkräfte beobachtbar tun, ist ein spezifischer Ausdruck ihrer allgemein vorhandenen Kompetenz. An die Stelle einer direkten oder indirekten Beobachtung durch die Forschungsgruppe, treten demnach Aussagen der Beteiligten zum Kita-Alltag, die hinsichtlich ihrer Aussagekraft für Demokratiebildung in einem mehrfachen interpretativen Verfahren bestimmt und geordnet wurden.

(2)

Befragung von Experten und Expertinnen für das Geschehen in der Kita: Kinder/Fachkräfte/Leitungen/Eltern

So entstanden (3) *zehn Kategorien*, die das komplexe Geschehen in der Kindertageseinrichtung strukturieren und als analytisch isolierte Aspekte von Demokratiebildung identifiziert werden. Diese zehn Kategorien repräsentieren die Struktur des demokratischen Bildungsraumes Kindertageseinrichtung und können durch eine Vielzahl empirisch gewonnener Aussagen ausgedrückt werden.

Abbildung 1: Lernergebnisbeschreibungen aus der kategorialen Ordnung heraus



Quelle: eigene Darstellung

In den zehn Kategorien werden also relevante Handlungsaspekte durch die Akteure selbst sichtbar gemacht. Sie werden von uns analysiert und als Bedingungen partizipatorischen Handelns in der Kindertageseinrichtung aufgezeigt und damit für künftige systematische Beobachtung von außen zugänglich.

Identifizierung von **zehn Kategorien** für Demokratiebildung

(3)

Die kategoriale Ordnung des Bildungsraumes der Kindertageseinrichtung wurde zum Ausgangspunkt für (4) eine Formulierung der beobachteten vielfältigen Performanz als Ausdruck einer erworbenen Kompetenz der Fachkräfte (Lernergebnisbeschreibungen).

Formulierung von **Lernergebnisbeschreibungen** für Demokratiebildung auf der Basis der Kategorien

(4)

Die in den Beobachtungen beschriebenen Fähigkeiten werden damit als Ergebnisse von Lernprozessen der Fachkräfte verstanden. Hier wird die Frage verfolgt: Was kann eine Fachkraft, deren Handeln in der spezifischen Form beschrieben wird? Damit ist auch die Frage gestellt: Wie kann eine Fachkraft diese Befähigung erwerben? Dieses Material wurde später zur Bildung eines Qualifikationsrahmens/-profils herangezogen (siehe S.68).

Die so gefundenen Kategorien stellen eine künstliche, analytische Zerlegung eines grundsätzlich komplexen und damit vielfach verwobenen Geschehens dar, das oben im „Wimmelbild“ illustriert werden sollte. Pädagogisches Handeln läuft aber nicht in der Bearbeitung distinkter Kategorien ab. Es realisiert sich als Prozess, der als Ablauf einer zeitlichen Strukturierung von „gleichzeitig“ und „nacheinander“ unterliegt.⁹ Es wurde daher (5) eine *interpretative Zuordnung von kategorialen Aussagen in eine prozesshafte Handlung und deren charakteristischen Merkmale (fünf Handlungsmerkmale)* vorgenommen. Jedes Handlungsmerkmal speist sich aus den kategorial geordneten Performanz-Aussagen, die dabei als unterschiedlich bedeutsam interpretiert werden.

Zum Abschluss der ersten Untersuchungsphase lagen also zehn Kategorien zur analytischen Beschreibung des Handlungsraumes Kindertageseinrichtung vor und eine Prozessbeschreibung mit fünf charakteristischen Handlungsmerkmalen von Fachkräften. Das empirische Material präsentierte sich als vielfältige kleinteilige Beschreibung von beobachteter Performanz, die als Ergebnisse von Lernprozessen (Learning Outcomes) umformuliert wurden (vgl. 4) und als vielfältig sichtbarer Ausdruck einer Kompetenz für Demokratiebildung zu verstehen sind.

Interpretative Identifizierung von **5 Handlungsmerkmalen** für Demokratiebildung

(5)

Ziel des zweiten Schrittes (6) war das *Aufspüren von Bedingungen gelingenden Lernens und Lehrens von Demokratiefähigkeit in den Ausbildungen*.

Ziel des zweiten Schritts: Aufspüren von Bedingungen gelingenden Lernens von Demokratiefähigkeit in Ausbildungen

(6)

Mit einer zweiten Erhebung wurden (7) Lehrende und Lernende (als *Expertinnen und Experten für Lehren und Lernen*) der beruflichen Bildung und einer Hochschule befragt. Hier wurden die (5) erarbeiteten Handlungsmerkmale zum Ausgangspunkt genommen. Zugleich wurden die Aussagen neuerlich kategorial geordnet, um die Gültigkeit der in (3) gefundenen Kategorien zu überprüfen.

Befragung Lehrender und Lernender in Ausbildung und Hochschule

(7)

Damit wurden *die Handlungsmerkmale als Aspekte kompetenter Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung bestätigt* und gleichzeitig wurden (8) *die Handlungsmerkmale des Umgangs mit den Kindern als analoge Voraussetzung der Kompetenzentwicklung der Fachkräfte in deren Ausbildung gespiegelt*.

Bestätigung der Handlungsmerkmale in den Aussagen der Lehrenden und Lernenden – sowohl in der Kita als auch in der Ausbildung/dem Studium

(8)

⁹ Vgl. hierzu das Schema der Antinomien pädagogischen Handelns und die zugehörige Argumentation bei Helsper 2000, S. 31.

Damit wird zunächst nichts weiter ausgesagt, als dass die Erfahrung von Partizipation und Demokratie für Kinder und Fachkräfte gleichermaßen bedeutsam ist. Immerhin unterstreicht diese Beziehung, dass die Möglichkeit zur Demokratieerfahrung bereits in der Ausbildung von Fachkräften unverzichtbar ist – ja konstitutiv sein muss. Stellen sich Fachkräfte der Kenntnis über die kategoriale Analyse der Kindertageseinrichtung als Demokratiebildungsraum, eröffnet sich ihnen aber darüber hinaus die Möglichkeit (und Pflicht) zur kritischen Reflexion und bewussten *Gestaltung* der Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung. Pädagogisches Handeln der Fachkräfte sollte in diesem Sinne immer auch verantwortliches politisches Handeln sein, auf der Basis spezifischer und vertiefter eigener politischer Bildung (zum politischen Handeln vgl. Massing 2012).

Mit der bestätigten Merkmalsbestimmung des demokratiepädagogischen Handelns in der Kindertageseinrichtung wurde die Möglichkeit eröffnet in einem weiteren Schritt (9) *die kleinteiligen Lernergebnisbeschreibungen aus der ersten Erhebung den Merkmalen zuzuordnen und sie in einem Qualifikationsprofil als Deskriptoren demokratiepädagogischen Könnens der kompetenten Fachkraft zusammenzuführen und zu formulieren*. Wie in anderen Qualifikationsbeschreibungen durch Rahmenwerke lassen sich daraus angemessene Lehr- und Lernbedingungen ableiten, die zur Entwicklung entsprechender Fähigkeiten verlässlich dienlich sind (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008; Bartosch, Maile und Speth 2009; Bartosch, Knauer, Ludwig und Mergner 2010).

(9) Zuordnung der Lernergebnisbeschreibungen zu einem **Qualifikationsprofil** für Demokratiebildung

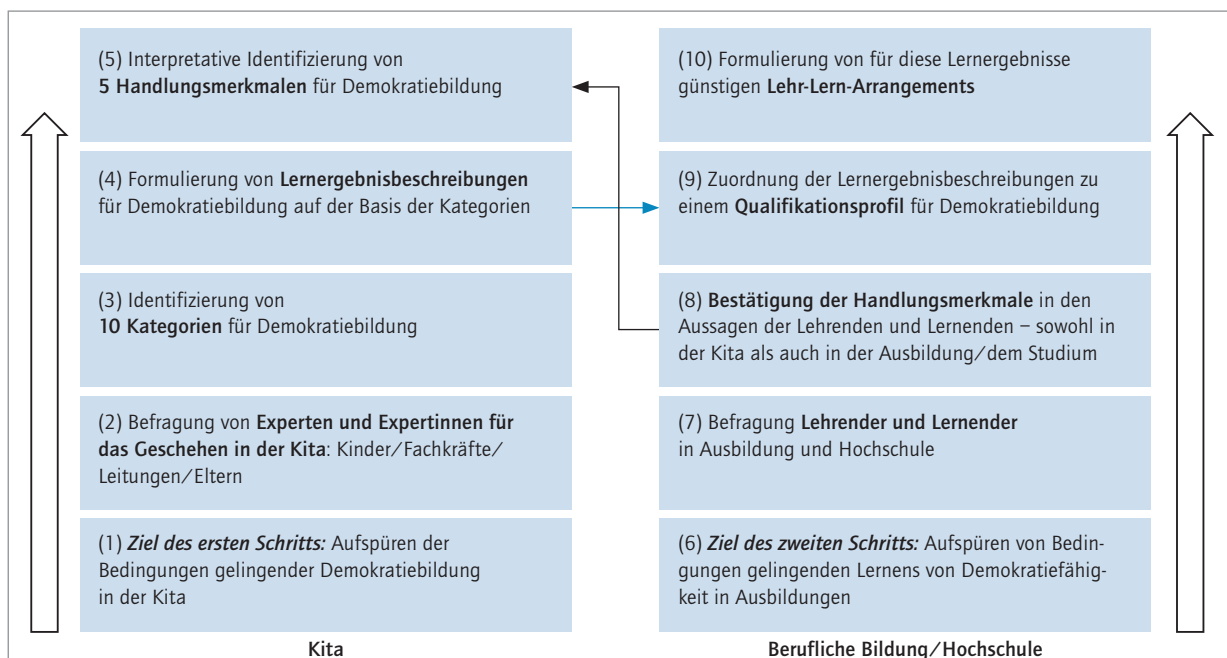
Daher wurde aus diesen Ableitungen und aus den diesbezüglichen Aussagen aus der zweiten Erhebung (10) *eine Vorschlagsliste passender Lehr- und Lernarrangements gebildet*. Sie können auf Erfahrung gestützt werden und Plausibilität beanspruchen. Eine empirische Überprüfung wäre möglich und wünschenswert, konnte im Rahmen dieses Vorhabens aber nicht stattfinden.

(10) Formulierung von für diese Lernergebnisse günstigen **Lehr-Lern-Arrangements**

Auch ein letzter Schritt bleibt im Modus der Reflexion und als heuristische Basis für weitergehende Untersuchungen. Zwar deutet die Differenzierung unserer Befunde in eine Theorie des Demokratiebildungsraumes Kindertageseinrichtung und in eine Praxis demokratiepädagogischen Handelns auf die landläufig angenommenen Schwerpunkte und Stärken von einerseits Hochschule und andererseits Berufsbildung hin (vgl. Bartosch, Kratzer, Groß, Hampe und u. a. 2013; zur Bestimmung von hochschulischer Kompetenz: Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn und Fege 2013), doch einen ausreichenden empirischen Nachweis könnte erst eine weitergehende Untersuchung erbringen, die allerdings auf die vorgelegten qualitativ gewonnenen Ergebnisse aufsetzen und zusätzlich als quantitative Forschung angelegt werden kann.

Die differenzierte Darlegung der Untersuchungsergebnisse wird nachfolgend in zwei Abschnitten entsprechend den beiden Erhebungen vorgenommen. Zuvor werden einige forschungsmethodologische Aspekte gesondert diskutiert.

Abbildung 2: Zusammenfassende Übersicht der Untersuchungsschritte



Quelle: eigene Darstellung

4. Forschungsmethodologische Aspekte

Das Design unserer Forschung setzt bei der komplexen Aufgabe der Kompetenzbestimmung an. Von hier aus werden Expertengruppen und Erhebungsmerkmale bestimmt. Da die Modellierung der Kompetenz einen aktuellen und sehr vielfältigen Diskurs berührt, stellen wir unsere Überlegungen hierzu an den Beginn der Beschreibung unserer Methoden.

Kompetenzmodellierung, Kompetenzmessung, Qualifikationsrahmen

Kompetenz steht für ein zentrales theoretisches Konstrukt innerhalb der pädagogischen Diskussion. Obwohl die Karriere des Kompetenzbegriffs noch gar nicht lange andauert, ist seine Verwendung geradezu allgegenwärtig. Betrachtet man die Breite seiner Deutungen, könnte man glauben, Kompetenz stehe für alles und jedes (vgl. Pfadenhauer 2013). Ein Begriff also, der seine eigentliche Aufgabe, ein Phänomen in scharfer begrifflicher Fassung zu beschreiben, verfehlt. Die Spannbreite der Kompetenzdiskussion kann hier nicht zur Darstellung kommen. Es ist aber nötig, die Verwendung des Kompetenzkonstrukts in der vorliegenden Untersuchung zu erläutern.

Zur Messung von Kompetenz ist eine vorausgehende Modellierung der angenommenen Kompetenz(en) unabdingbar. Nur das, was vorab als Kompetenz festgelegt und in seiner möglichen Beobachtungsform beschrieben wird, kann später als Kompetenz gemessen werden. Wiederum ist dem „Konzept der Kompetenz“ (Weinert 2001) eigentümlich, dass es nicht direkt erfasst werden kann. Vielmehr sind sichtbare Aktionen/Handlungen/Leistungen als Ausdruck einer zugrundeliegenden Kompetenz zu verstehen. Mit Noam Chomsky fand der Begriff der Performanz im Zusammenhang mit Sprachkompetenz Eingang in die wissenschaftliche Terminologie und wird aber erst in neuerer Zeit sehr umfassend genutzt. Performanz steht für die beobachtbare Auswirkung von vermuteter/vorausgesetzter Kompetenz einer bestimmten Person in einer konkreten Situation. Dabei gilt, ebenfalls im Anschluss an Weinert, ein umfassender Kompetenzbegriff, der sich nicht nur kognitiv differenziert:

Nonetheless, in all of this disciplines, competence is interpreted as a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal. This can be applied to individual dispositions or to the distribution of such dispositions within a social group or an institution (e.g., a firm). (Weinert 2001, S. 27)



Die aktuelle Kompetenzforschung verfolgt unterschiedlichste spezifische Modelle und Messverfahren für Kompetenz. Wegen der Genauigkeit und Quantifizierbarkeit erprobter psychometrischer Methoden finden kombinierte Verfahren und Instrumente der Intelligenz- und Schulleistungsmessung besondere Anwendung (zur politischen Bildung und Kompetenz: Weißeno und Buchstein 2012). Die kognitiven Aspekte von Kompetenz sind daher besonders im Fokus der Forschung.

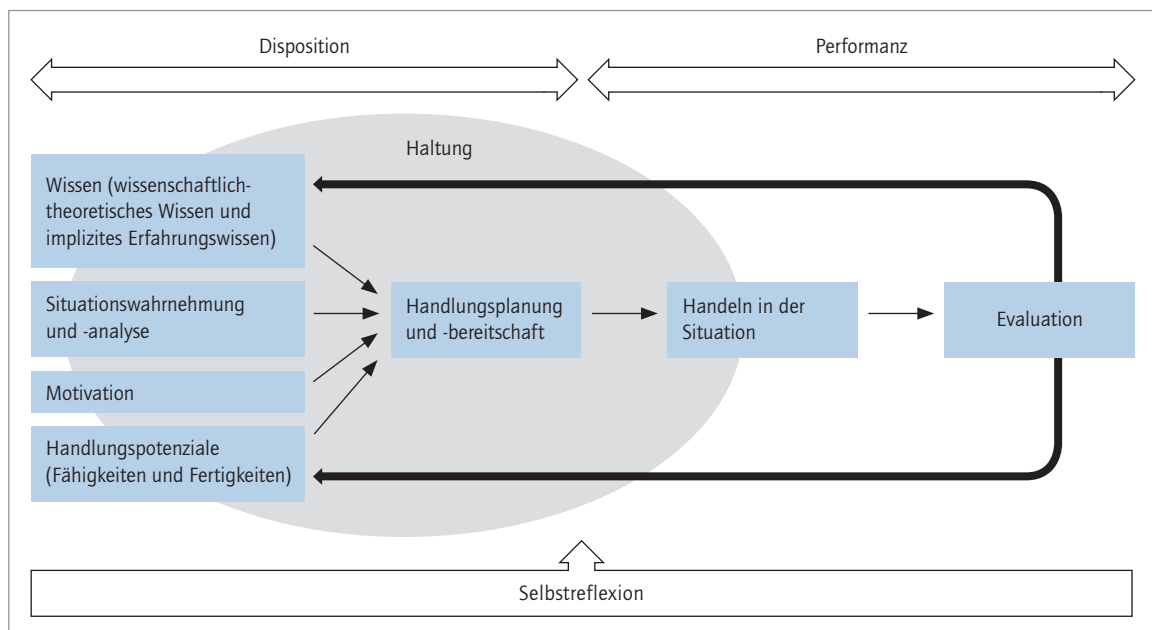
Im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung von pädagogischer Theorie und Praxis finden auch Qualifikationsbeschreibungen eine veränderte Anwendung. Grundsätzlich lassen sich mit Erpenbeck und Rosenstiel (2007 b) Qualifikationen als „Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungs*handelns*“ definieren, sie „*sind Wissens- und Fertigungspositionen*“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007 a, S. XIX). Hingegen „*sind Kompetenzen Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind Selbstorganisationsdispositionen*“ (ebd., S. XIX). So stellen die beiden Autoren fest: „Hierin besteht der entscheidende Unterschied zu Qualifikationen: Diese werden nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeiten[den] Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ wird handeln können, kann durch Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden“ (ebd., S. XIX). Dieser Einschränkung ist sicherlich zuzustimmen, soweit sie beobachtbare Leistungen auf Prüfungsergebnisse, also auf Lösungen einer vorgegebenen Aufgabenstellung mit ggf. standardisiertem Lösungsweg, beschränkt. Es ist aber auch möglich, die einzelnen Aspekte eines erfolgreichen professionellen Handelns so zu beschreiben, dass ihre Beobachtung möglich ist, ohne ausdrücklich eine Prüfungssituation vorauszusetzen. Eine solche allgemeine Beschreibung von beobachtbarem/feststellbarem Wissen und Können wird in Qualifikationsrahmen bzw. -profilen vorgenommen.

Begriffsklärung: Grundsätzlich beschreiben Qualifikationsrahmen (QR) und Qualifikationsprofile (QP) einen gleichwertigen Sachverhalt. Es geht darum, Befähigungen, über die eine Person verfügt, als beobachtbare Outcomes zu beschreiben. Darin kommen den Beschreibungen zwei Funktionen zu:

- Sie sind als Lernergebnisse aufzufassen, also von vorausgehendem erfolgreichem Lernen abhängig.
- Sie sind als Deskriptoren aufzufassen und verweisen auf das Niveau im Vergleich zu den anderen Beschreibungen. Die Niveauzuordnung findet anhand übergreifender Rahmenwerke auf nationaler oder internationaler Ebene statt. Die Unterscheidung QR und QP wird im Sinne einer eingegrenzten spezifischen Reichweite getroffen. Eine QP ist demnach als ein *Teil* eines QR aufzufassen (vgl. Bartosch, Maile und Speth 2009; Bartosch 2012).

Bezogen auf die (unsichtbare) Kompetenz (Disposition) sind die einzelnen Aussagen eines solchen Qualifikationsrahmens dann Hinweise (Deskriptoren) auf vorhandene Kompetenz durch beschriebenes Handeln (Performanz). Ein Modell für den komplexen Zusammenhang von Disposition und Performanz wurde von Fröhlich-Gildhoff und Nentwig-Gesemann 2011 (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch 2011) in den frühpädagogischen Diskurs eingeführt.

Abbildung 3: Zum Verhältnis von Disposition und Performanz



Quelle: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch 2011, S. 17

Auch die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in Bezug auf Demokratiebildung können nur indirekt erfasst werden. Eine Möglichkeit wäre die (teilnehmende) Beobachtung des Geschehens in der Kindertageseinrichtung oder teilstandardisierte Verfahren wie die Videosequenzanalyse (vgl. dazu: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler und Koch 2014). Auch die Beleuchtung von Wissenstransfer und strategischer Operation durch Befragung der Fachkräfte böte einen Forschungszugang (vgl. dazu: Milbradt, Göbel, Hellmann, Rißmann und Thole 2012 und <http://www.wissen-in-kitas.de>). Tatsächlich halten wir gerade diese Verfahren für anschlussfähig für unsere eigenen Forschungen. Allerdings waren hierzu vorab die Schritte nötig, die wir gegangen sind. Erst wenn die strukturellen Bedingungen und prozessualen Aspekte erfolgreicher demokratiepädagogischer Arbeit in der Kindertageseinrichtung im Modell beschrieben werden, kann eine forschende Überprüfung geschehen. Diese kann sowohl qualitativ wie quantitativ angegangen werden.

Zur Bestimmung von konkreten Elementen eines Qualifikationsprofils werden in der Regel dokumentierte Aussagen aus Prüfungsordnungen u.Ä., aus Stellenanzeigen oder Stellenbeschreibungen herangezogen. Zentral sind allerdings zusätzlich die Befragungen von Experten hinsichtlich ihrer Erwartungen an Qualifikationen, die dann als QP oder QR ausformuliert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Pietsch, Wünsche und Rönnau-Böse 2011). In unserem Fall sind u. a. die Kinder und die Fachkräfte selbst als diese Experten befragt worden. In Gruppeninterviews und Einzelbefragungen wurde der Kita-Alltag zur Sprache gebracht. Die dabei

getroffenen Aussagen wurden von uns – soweit sie Aussagen über beobachtetes Handeln, erzähltes Denken oder hergestellte Strukturen waren – als beobachtete und erinnerte Performanz des Handelns der Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung gewertet.

Die eigene Selbsteinschätzung oder Erinnerung der Befragten zur Untersuchung von Kompetenzen ist in den Erziehungswissenschaften vor allem aus der Unterrichtsforschung bekannt: „Sicher ist, dass ein empirischer Zugang zu den Vorgängen, die einer Handlung vorausgehen und an denen ‚Wissen‘, in welcher Form auch immer, beteiligt ist, über eine direkte, wenn auch noch so raffinierte Befragung nicht möglich ist“ (Radtke 1996, S. 112). Erzählungen von Fachkräften über pädagogisches Handeln beinhalten aber immer auch einen Versuch, das Geschehende zu rechtfertigen. Befragt man Lehrkräfte nachträglich nach ihrem Handeln und bittet man sie dieses zu begründen, versuchen diese, „die abgelaufenen Handlungen gegenüber relevanten Bezugspersonen zu plausibilisieren, d.h. als regelrecht und folgerichtig erscheinen zu lassen. Insofern handelt es sich bei der nachträglichen Begründung von Handlungen um eine Aufbereitung der Wirklichkeit, die nicht nur der Interaktionssituation, etwa im Gruppengespräch oder im Interview, geschuldet ist und forschungsmethodisch behoben werden könnte, sondern das Muster der ex-post-Deutung ist in der Struktur kommunikativen Handelns unhintergebar angelegt“ (ebd., S. 114 f.).

In unseren Befragungen wurde nicht zuletzt durch die Multiperspektivität der Befragten ein detailreiches Bild mit vielen Einzelaspekten eines demokratischen Handelns in der Kindertageseinrichtung gezeichnet. Über die weitere Auswertung wird im nachfolgenden Abschnitt genau berichtet. An dieser Stelle sind der Weg zum Qualifikationsprofil und die Verbindung zur Kompetenz zu zeigen. Die Beschreibungen von Handeln wurden von uns in Aussagen über Wissen, Können und Fertigkeiten übersetzt und damit als Lernergebnisse ausgedrückt, d.h. es wurde unterstellt, dass die beobachtbare Befähigung als Resultat eines Lernprozesses aufgefasst werden kann.

Ob dieses Lernen im formalen oder informellen Modus geschehen ist, spielt an dieser Stelle keine Rolle. Aus dem entstandenen Mosaik von Lernergebnisbeschreibungen wurden zu einem späteren Zeitpunkt umfassendere Lernergebnisse gebildet. Dazu wurden die Merkmale des demokratiepädagogischen Handelns vorher mit den passenden einzelnen Aussagen unterfüttert (siehe S. 34 ff.). Die formulierten Lernergebnisse können als Deskriptoren in einem Qualifikationsprofil als Bestätigung/Beschreibung der Kompetenz zur Demokratiebildung gelten. Dieses Qualifikationsprofil haben wir als Ergänzung zum bestehenden Qualifikationsrahmen der Robert Bosch Stiftung aufgebaut (siehe S. 68). Damit erweitern wir das dort beschriebene Anforderungsprofil der Kindertagesstätten Fachkraft um die Dimension der politischen Bildung. Diese wird nicht nur als eigene Bildung, sondern als Lehr-Aufgabe der Fachkraft begriffen.

Auswahl der befragten Akteurinnen und Akteure

Die Auswahl der zu Befragenden erfolgte durch ein theoretisches Sampling angelehnt an die Grounded Theory (Glaser, Strauss und Paul 2010; Lamnek 2010). Eine Befragung von Expertinnen und Experten, die u. a. Erfahrungen mit Konzeptionierungen und Fortbildungen zu Partizipation in Kindertageseinrichtungen nach dem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ hatten, diente der genauen Strukturierung und Anlage unserer Erhebungen. Es wurden folgende fünf Akteursgruppen identifiziert, die in Gruppendiskussionen oder leitfadengestützten Interviews befragt wurden:

- *Kinder* als diejenigen, die im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung stehen. Sie werden als ausgewiesene Expertinnen und Experten für Demokratie in der Kindertageseinrichtung verstanden (31 Kinder; befragt in Gruppendiskussionen).
- *Fachkräfte* als diejenigen, die den Alltag in der Kindertageseinrichtung (mehr oder weniger demokratisch) planen, gestalten und reflektieren (29 Fachkräfte; befragt in Gruppendiskussionen).
- *Kita-Leitungen* als diejenigen, die (mit)verantwortlich sind für Konzept- und Qualitätsentwicklung, für Personaleinstellung und -entwicklung u. v. m. (8 Leitungen; befragt in Leitfadeninterviews).
- *Träger* als diejenigen, die Rahmenbedingungen gestalten und ggf. Trägerprofile einfordern (3 Trägervertreter; befragt in Leitfadeninterviews).
- *Mütter und Väter* als indirekt die pädagogische Arbeit im Alltag der Kindertageseinrichtung Wahrnehmende (12 Mütter und Väter; befragt in Gruppendiskussionen).

Ergänzt wurden diese Erhebungen durch Dokumentenanalysen der Bildungsrahmenpläne für Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein (Knauer und Hansen 2008) und Bayern (STMAS und IFP 2006; STMAS 2010) sowie der Konzeptionen der befragten Kindertageseinrichtungen. Des Weiteren wurde eine Analyse von Stellenbeschreibungen im Zeitraum Juni – August 2012 vorgenommen.

Auswahl der untersuchten Kindertageseinrichtungen

Ausgangspunkt bei der Auswahl der untersuchten Kindertageseinrichtungen war die Annahme, dass jedes pädagogische Handeln von Fachkräften mehr oder weniger demokratiegestaltende Komponenten beinhaltet. Es wurde daher kontrastierend gesampelt (vgl. Glaser, Strauss und Paul 2010). Die untersuchten Kindertageseinrichtungen sollten möglichst heterogen und unterschiedlich in Bezug auf ihre Partizipationspraxis sein, um eine größere Spannweite an Aussagen zu erhalten. Wir haben uns dagegen entschieden, nur „best practice“-Einrichtungen zu untersuchen, weil wir davon ausgehen, dass alles Fachkräfthandeln immer auch Demokratieerfahrungen der Kinder beeinflusst – auch dann, wenn Kindern demokratische Rechte nicht oder nur eingeschränkt zugestanden werden. Als Orientierung für die Auswahl diente eine Unterscheidung des Kinderreports Deutschland (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. und Lutz 2012), bei der Lutz in seiner Untersuchung in Kindertageseinrichtungen zum Zusammenhang von Partizipation in Bezug auf Resilienz drei verschiedene Typen von Kindertageseinrichtungen unterschied: verharrende, aufbrechende, beteiligende Einrichtungen (ebd., S.89). Unter verharrenden Einrichtungen versteht Lutz Kindertageseinrichtungen mit noch wenigen Partizipationserfahrungen. Fachkräfte gewähren Kindern hier allenfalls begrenzt und situativ kleine Spielräume von Selbst- und Mitentscheidung (vgl. ebd., S.98). Aufbrechende und einbeziehende Einrichtungen sind Kindertageseinrichtungen, die Anzeichen dafür zeigen, dass sie generell und prinzipiell Regeln und Ordnungen gemeinsam mit Kindern erarbeiten wollen. Beteiligende Einrichtungen schließlich zeigen Kennzeichen dialogischer Kontexte in Bezug auf Regeln, vielfältige Mitentscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiräume (vgl. ebd., S.112).

Die Auswahl der zu befragenden Kindertageseinrichtungen erfolgte in einem mehrstufigen Auswahlprozess, in dem auch Gespräche mit Expertinnen und Experten zur Partizipation in Schleswig-Holstein und Bayern geführt wurden. Dabei wurden Einrichtungen ausgewählt, die sich grob an denen von Lutz beschriebenen Partizipationsgraden orientierten. Darüber hinaus sollten die ausgewählten Kindertageseinrichtungen in ländlichen, kleinstädtischen und großstädtischen Regionen liegen. So wurden schließlich vier Kindertageseinrichtungen aus Schleswig-Holstein und zwei aus Bayern für die Befragung ausgewählt.

	Kinder	Fachkräfte	Leitungen	Eltern
Kita 1 Partizipativ	6	10	1	2
Kita 2 Verharrend	4	4	1	---
Kita 3 Verharrend	3	---	1	3
Kita 4 Partizipativ	9	---	2	7
Kita 5 Aufbrechend	4	15	1	---
Kita 6 Aufbrechend	5	---	2	---
Insgesamt	31	29	8	12

Entwicklung der Forschungsmethoden

Die Untersuchung war als qualitatives Forschungsdesign konzipiert. Daher sind die Aussagen der Befragten nicht als pauschal generalisierbar zu verstehen, sondern geben exemplarische Einblicke in konkrete Erfahrungs- und Wissensbestände. Methodisch wurden die Daten durch Gruppendiskussionen und leitfadengestützte Interviews erhoben. Die Erhebungsinstrumente wurden den jeweiligen Akteursgruppen angepasst. Eine Besonderheit war dabei die Befragung der Kinder selbst, deren Perspektive auch in der Auswertung eine wichtige Rolle spielte.

Erhebungen mit Kindern

Für uns war die Entscheidung, die Kinder selbst zu befragen, naheliegend. Schon der Untersuchungsgegenstand „Partizipation und Demokratie“ fordert dies ein. Wir gingen zugleich auch davon aus, dass wir wichtige Aspekte des Geschehens insbesondere in Bezug auf demokratieeröffnendes Handeln der Fachkräfte *nur von den Kindern* erfahren würden. Sie sind deshalb nicht nur eine ergänzende Bestätigung oder Kontrolle der Position der pädagogischen Fachkräfte, sondern bilden eine eigenständige Perspektive. Die Entscheidung, Kinder dieses Alters zu befragen, stellt Forschende allerdings vor eine besondere Herausforderung und bedarf spezifischer Überlegungen zum methodischen Vorgehen.

Die Kinder als Befragte im Forschungsprozess

Seit Mitte der 1990er Jahre führt die Kritik am „Adultismus“, dem erwachsenenzentrierten Blick auf Kinder und Kindheit, dazu, auch im Forschungsprozess nach Wegen zu suchen, die Sicht der Kinder als Subjekte in den Forschungsprozess einzubeziehen (vgl. Bock 2010, S. 26). Karin Bock unterscheidet Forschungen über Kinder, Forschungen mit Kindern und Forschungen mit Kindern über ihre Kindheit (ebd., S. 29 ff.). „In den Forschungen mit Kindern über ihre Kindheit richtet sich der Fokus auf die alltägliche Lebensführung [...] auf die Organisation des Kinderalltags aus der Sicht der Kinder und/oder ihrer Familie(n), die dann meistens gesellschaftlich rückgekoppelt und analysiert werden“ (ebd., S. 33).

Will man Kinder als Subjekte und damit Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt ernst nehmen, sind Forschende daher gefordert, Wege zu finden, ihre Perspektive in die Forschung über Kinder mit einfließen zu lassen. So werden Kinder als „people in their own right“ (Honig 2009, S. 28) vor allem in der qualitativen Sozialforschung zunehmend einbezogen. Fuhs betont, dass Kinder das Recht haben sollten, ihre eigene Perspektive auf ihre Lebenswelt einzubringen und es erforderlich sei, dass „[...] die Kinder von der Forschung als eigenständige Personen ernstgenommen werden“ (Fuhs 2000, S. 88). Nimmt man diese Prämisse an, braucht es einen methodischen Zugang zur Wirklichkeit von Kindern.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es in der Kindheitsforschung eine sehr breite Altersspanne gibt. Häufig werden ältere Kinder meist ab dem Grundschulalter befragt (vgl. Bock 2010, S. 28). Eher selten sind Forschungsansätze, die schon Kinder unter 6 Jahren einbeziehen, so z. B. im Rahmen von medienunterstützten Gruppengesprächen in Form von Fotointerviews (vgl. Richter, Knauer und Sturzenhecker 2011; Rehmann 2010).

Das Forschen mit Kindern bedarf einer sensiblen Herangehensweise. Verschiedene Faktoren, wie das Alter der Kinder, das Generationsverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen oder die Sprachfähigkeit von Kindern, müssen berücksichtigt werden. Daher sind die Methoden jeweils unter Berücksichtigung der konkret beteiligten Kinder und der konkreten Situationen zu entwickeln und anzuwenden, so dass ein vorher geplantes Vorgehen bzw. Interviewfragen situationsangepasst flexibel gehandhabt werden müssen (vgl. Fuhs 2000, S. 100).

Dabei bietet der Kita-Alltag selbst durchaus vielfältige natürliche Interviewsituationen. Kinder sind Kreisgesprächssituationen gewohnt. Sie kennen dort vorherrschende Kommunikationsregeln und alle erhalten die gleichen Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Heinzel 2000, S. 117 ff.).

In unserem Forschungsprojekt wurden 31 vier- bis sechsjährige Kinder in Gruppen zwischen drei und neun Kindern befragt, die mindestens einen Jahreszyklus in der Kindertageseinrichtung erlebt hatten und so explizit und implizit das Handeln der Fachkräfte und die sich für sie daraus ergebenden Spielräume und Möglichkeiten ihres Kita-Alltages beschreiben konnten. Damit wurden kollektive Erfahrungen der Kinder fokussiert: „Diskussionsergebnisse mit Kindern einer Generation, in einem institutionellen Zusammenhang, können als kollektive Erfahrungen/Stellungnahmen verstanden werden“ (Heinzel 2000, S. 117 ff.). Es wurden *situationsnahe Interviewformen* genutzt. So wurde eine Kindergruppe z. B. im Rahmen einer Kinderkonferenz gebeten zu beschreiben, wie sie Entscheidungsprozesse in ihrem Kindergartenalltag wahrnehmen. Bei Bedarf wurden Aspekte eines *Sequenz-Interviews* integriert, z. B. beim Erinnern von Tagesabläufen. Dazu wurden die Kinder gebeten zu erzählen, wie der Alltag (z. B. eine Essensituation) in ihrer Kindertageseinrichtung stattfindet („Kannst du mir das mal erklären, wie ihr das im Kindergarten macht? Ich weiß das gar nicht“). Die *Gruppendiskussionen* mit den Kindern begannen alle mit der gleichen Eingangsfrage, im weiteren Gesprächsverlauf wurden dann die Themen der Kinder aufgegriffen. Die Befragung ermöglichte so einerseits Offenheit für die jeweiligen Themen der Kinder, andererseits orientierte sie sich an der Frage, wie Fachkräfte die beschriebenen Situationen gestalteten (Impulsfragen siehe S. 145).

In den so initiierten Gruppendiskussionen beschrieben die Kinder ihr Erleben des Alltags in der Kindertageseinrichtung und erlebtes und erinnertes Handeln der Fachkräfte, was von uns als *Performanz-Beschreibung von pädagogischem Handeln der Fachkräfte* aufgenommen wurde. Das Gespräch mit den Kindern wurde durch zwei Fragerichtungen vorstrukturiert: Welche erinnerten Beobachtungen formulieren Kinder über den Kita-Alltag in Bezug auf ihre Beteiligung? Welche erinnerten Beobachtungen formulieren Kinder zum konkreten (pädagogischen) Handeln der Fachkräfte?

Damit ging es nicht darum, die Einstellung der Kinder zu demokratischen Prozessen in der Kindertageseinrichtung repräsentativ zu erfassen. Es kam vielmehr darauf an, das Handeln der Fachkräfte im direkten Kontakt zu den Kindern und die Wirkungen ihres pädagogischen Handelns in der „Organisation Kita“ in den Aussagen der Kinder durch ihre Erinnerung zu spiegeln. Das Fachkräfthandeln wird so als *indirekt erfasste Performanz* sichtbar und einer Auswertung zugänglich. Diese *gespiegelte* Performanz ersetzt nicht einfach die direkte Beobachtung. Hier müssen weitere Untersuchungen ansetzen. Die durch die Kinderbefragung gewonnene Perspektive ist vielfach gebrochen (z. B. Erinnerung, Auswahl, Beteiligung anderer Kinder) und durch die Kinderperspektive „gedehnt“ (d. h. subjektiv, ohne Anspruch auf Objektivierbarkeit). Auch ist die Auswahl der Kinder, die sich am Gespräch beteiligen nicht repräsentativ für die Zielgruppe insgesamt. Das Material erlaubte aber die Bildung einer Matrix von beispielhaften Performanz-Beschreibungen aus der Perspektive von Kindern, die zu einem Kategoriensystem hinsichtlich ihrer Bedeutung für Demokratie-Handeln geordnet wurden (siehe S. 34 ff.).

Erhebungen mit Fachkräften, Leitungen, Trägern und Eltern

Der Alltag der Kindertageseinrichtung wird zunächst vor allem von den pädagogischen Fachkräften gestaltet. Gleichzeitig haben Leitungen und Träger Einfluss auf den Kita-Alltag. Beide Perspektiven wurden in Gruppendiskussionen bzw. leitfadengestützten Interviews erfragt.

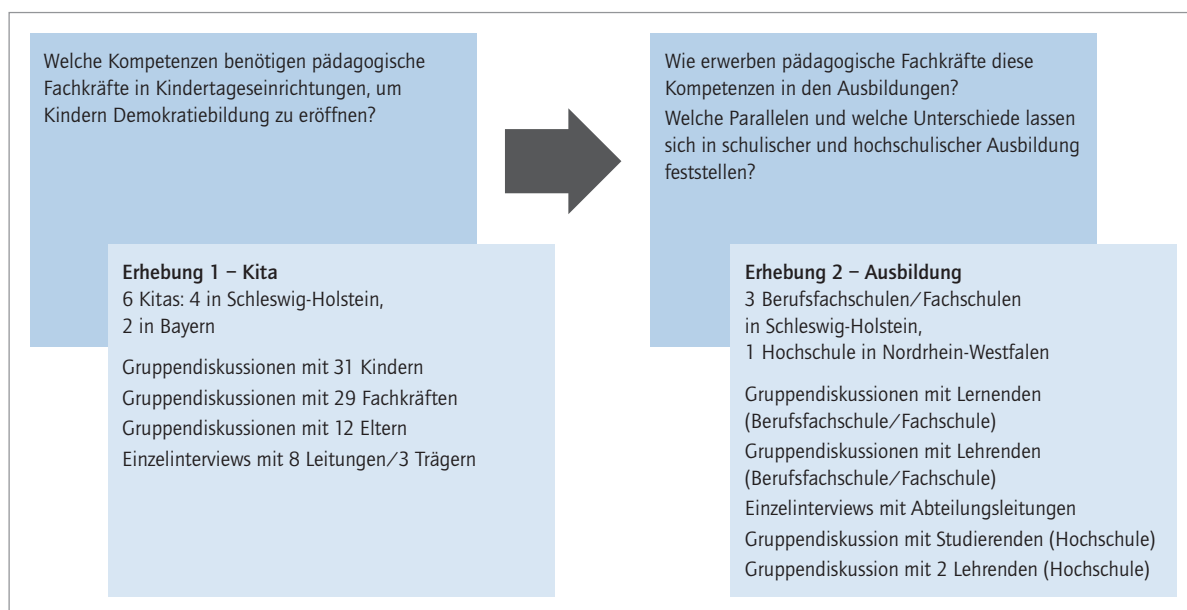
Die Perspektive der *pädagogischen Fachkräfte* wurde in Gruppendiskussionen erhoben (Impulsfragen siehe S. 118). So wurden gemeinsame subjektive Bedeutungs- und Erfahrungsstrukturen der Fachkräfte einer Einrichtung sowohl aus einer individuellen als auch aus einer Teamperspektive deutlich. „Viele Meinungen und Erfahrungen sind so stark an soziale Zusammenhänge gebunden, dass sie am besten in sozialen Situationen – also in der Gruppe – erhoben werden können“ (Mayring 2002, S. 76 f.).

Mit den *Einrichtungsleitungen* und *Trägervertretern* wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt (vgl. ebd., S. 139), in denen neben dem Fachkräfthandeln auch spezifische Anforderungen an die Leitung bzw. an den Träger erfragt wurden (Interviewleitfaden siehe S. 119).

Mit *Müttern und Vätern* wurden Gruppendiskussionen durchgeführt, in denen sie ihre Perspektive auf demokratisches Handeln der Fachkräfte im Kita-Alltag beschrieben (Impulsfragen siehe S. 119).

Der zweite Schritt der Datenerhebung erfolgte nach ersten Auswertungsergebnissen der Erhebung 1 (Untersuchungsdesign vgl. Kapitel 3, S. 22 ff.). Einen Überblick über den Gesamtprozess gibt folgende Grafik:

Abbildung 4: Gesamtprozess der Datenerhebung



Quelle: eigene Darstellung

5. Wie pädagogische Fachkräfte Kindern Demokratiebildung ermöglichen können – Ergebnisse 1

Am Anfang des Forschungsprojekts stand eine Dokumentenanalyse der Bildungsrahmenpläne der beteiligten Länder. Anschließend wurden die Erhebungsinstrumente entwickelt, Interviews durchgeführt und zunächst kategorial, dann in Bezug auf Handlungsmerkmale hin ausgewertet. Auf dieser Grundlage wurde ein Qualifikationsprofil für demokratisches Handeln pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen erarbeitet.

5.1 Demokratie in den Bildungsrahmenplänen Schleswig-Holstein und Bayern

Schon im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (JMK/KMK 2004) wurde die „entwicklungsgemäße Beteiligung von Kindern an den ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen“ (ebd., S. 4) als Teil des Prinzips der ganzheitlichen Förderung gefordert. Auf dieser Basis entwickelten die Bundesländer ihre landesspezifischen Bildungsrahmenpläne für Kindertageseinrichtungen, die das Prinzip von Demokratie und Partizipation unterschiedlich akzentuieren (vgl. Knauer 2007). In Schleswig-Holstein und Bayern wurde Demokratie und Partizipation sehr ausdrücklich in die jeweiligen Bildungsrahmen aufgenommen.

Partizipation und Demokratie im Schleswig-Holsteinischen Bildungsrahmenplan

In den Leitlinien für Bildung in Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein (Knauer und Hansen 2008) wird Partizipation als Leitprinzip, als Querschnittsdimension und als Bildungsbereich beschrieben. Demokratie gilt als Richtziel der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung: „In einer Demokratie muss Demokratie auch als Leitbild der pädagogischen Arbeit öffentlicher Erziehungsinstitutionen fungieren“ (ebd., S. 14) und als Partizipation der Kinder gestaltet werden. Als Querschnittsdimension verweist Partizipation auf die intergenerationale Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern. „Kinder sind aufgrund ihrer Erziehungsbedürftigkeit immer von Erwachsenen abhängig“ (ebd., S. 16) und damit immer ungleiche Partner. „Die Querschnittsdimension der Partizipationsorientierung beschäftigt sich mit der Frage, wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen diese ungleiche Partnerschaft gestalten wollen“ (ebd., S. 16). Im Bildungsbereich „Kultur, Gesellschaft und Politik – oder: die Gemeinschaft mitgestalten“ ist politische demokratische Bildung und Partizipation auch explizit als Bildungsinhalt benannt (ebd., S. 39 f.).

Demokratie und Partizipation im Bayerischen Bildungsrahmenplan

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung (STMAS und IFP 2006) und in der Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (STMAS 2010) wird Partizipation als Bedingung für gelingendes Handeln in der Kindertageseinrichtung formuliert: „Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan basiert auf dem Demokratieprinzip und damit auf Partnerschaft und Partizipation aller Beteiligten: Kinder, Eltern, Fachkräfte, Träger und Kooperationspartner der Einrichtung“ (ebd., S. 35). Partizipation wird als Mitwirkung der Kinder am Bildungs- und Einrichtungsgeschehen beschrieben, demokratische Grundsätze und demokratischer Diskussionsstil, partnerschaftlicher Umgang zwischen allen am Bildungsgeschehen Beteiligten und Partnerschaft, die sich auf Gegenseitigkeit, Gleichberechtigung und Wertschätzung gründet, werden benannt. Beteiligung wird als Kernelement einer zukunftsweisenden Bildungspraxis verstanden (STMAS und IFP 2006, S. 34 f. und 401–426; BMFSFJ 2013).

Gestaltung von Demokratieerfahrungen als Qualitätsmoment im Spiegel von Stellenausschreibungen

In beiden Ländern ist die Gestaltung von Demokratieerfahrungen in Kindertageseinrichtungen in den vom jeweils zuständigen Ministerium herausgegebenen Bildungsrahmenplänen explizit und über die Anforderungen des § 8 SGBVIII hinausgehend verankert. Dabei wird insbesondere der Zusammenhang zwischen Bildung und Partizipation betont. Auf dieser Basis wäre davon auszugehen, dass sich diese Anforderung auch in einschlägigen Stellenausschreibungen für Kindertageseinrichtungen wiederfindet. Dies konnte im Rahmen einer Auswertung von 154 Stellenanzeigen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein, gesichtet im Zeitraum vom 11.06. bis 11.08.2012 im Internet und in Zeitungen allerdings nicht bestätigt werden. Lediglich in neun Stellenanzeigen wurde die Anforderung „Arbeit auf der Basis der Leitlinien zum Bildungsauftrag des Landes Schleswig-Holstein“ formuliert und somit indirekt eine Anforderung nach Partizipation. Dabei wurde in diesen Stellenanzeigen zweimal ein Sozialpädagoge/ eine Sozialpädagogin, dreimal ein Erzieher/ eine Erzieherin, dreimal ein Sozialpädagogischer Assistent/ eine Sozialpädagogische Assistentin und eine Leitung gesucht. In 16 weiteren Stellenausschreibungen wurde die

„Vertrautheit mit den Bildungsleitlinien“ vom Bewerber/der Bewerberin gefordert. Dabei wurde in diesen Stellenanzeigen vierzehnmal ein Erzieher/eine Erzieherin und jeweils einmal eine Leitung und Sozialpädagogischer Assistent/Sozialpädagogische Assistentin gesucht. In zwei weiteren Anzeigen wurde die Anforderung der „Auseinandersetzung mit Bildungsplänen“ gefordert, dabei wurde in beiden Fällen ein Erzieher/eine Erzieherin gesucht. In fünf Anzeigen wurde neben der „Arbeit auf Basis der Bildungsleitlinien“ noch konkret gefordert: „Bedürfnisse der Kinder im Blick haben und integrieren“. Dabei handelte es sich um Suchen nach zwei Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen, zwei Sozialpädagogischen Assistenten/Sozialpädagogischen Assistentinnen sowie einem Erzieher/einer Erzieherin. In einer Stellenanzeige wurde eine Leitungskraft gesucht, die „fundierte Kenntnisse der in Schleswig-Holstein geltenden Gesetze und Verordnungen“ haben sollte, somit wird indirekt auch nach Partizipation gefragt. „Respektvolle Haltung den Kindern gegenüber“ und somit ein Teilaspekt von Partizipation wurde in zwei Stellenanzeigen nach einem Sozialpädagogischen Assistenten/einer Sozialpädagogischen Assistentin und einem Erzieher oder Erzieherin gefordert. In einer Stellenanzeige wurde als Anforderung „der Wünsche der Kinder entsprechen“ genannt, dabei wurde eine Erzieherin oder ein Erzieher gesucht. In fünf Stellenanzeigen wurde darauf hingewiesen, dass in der Kindertageseinrichtung nach den Bildungsleitlinien gearbeitet wird. Des Weiteren wurde in weiteren fünf Anzeigen Partizipation als Angebot beschrieben.

Im Rahmen dieser Recherche stießen wir aber auch auf eine Stellenausschreibung, die Partizipationskompetenzen nicht nur in der Ausschreibung verlangte, sondern die Stelle auch selbst partizipativ ausschrieb (hier anonymisiert):

Für unsere Kindertagesstätte [...] suchen wir für unser engagiertes Team ab sofort eine/einen Erzieherin /Erzieher zur Mitarbeit in unserer [...], mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 28 Stunden. [...]

In unserer Kindertagesstätte, in der sich regelmäßig 14–16 Nationen begegnen, begleiten wir 76 Kinder in 4 Gruppen. Wir haben einen interkulturellen, partizipativen und integrativen Schwerpunkt.

Als Team wünschen wir uns Erfahrung und praktische Handlungsmöglichkeiten in

- Vertretung der Gruppenleitung
- Planung und Durchführung pädagogischer Angebote analog der Bildungsleitlinien
- Umgang mit Dokumentation und dem Berichtswesen
- Kooperation mit Eltern
- Teamfähigkeit und
- selbständige Arbeitsweise

Wichtig ist uns, dass Sie die Möglichkeit haben, sich einzuarbeiten in

- Sprachförderkompetenzen
- Interkultureller Kompetenz und
- Partizipation

Unsere Kinder wünschen sich jemanden, der oder die

- „mit uns spielt, das ist das mindeste,
- und besonders mit uns in der Höhle, der Küche und der Bau-Ecke spielt,
- mit Zauberschleim und Wasser spielt,
- mit uns auf den Spielplatz geht und in die Turnhalle,
- mit den Kindern malt, bastelt und die Kinder schminkt.“

(Gemäß Gruppenkonferenz vom 24.04.2012. Anwesend waren vier Vierjährige, sechs Fünfjährige und vier Sechsjährige.)

5.2 Kategorien demokratischer Bildung in Kindertageseinrichtungen

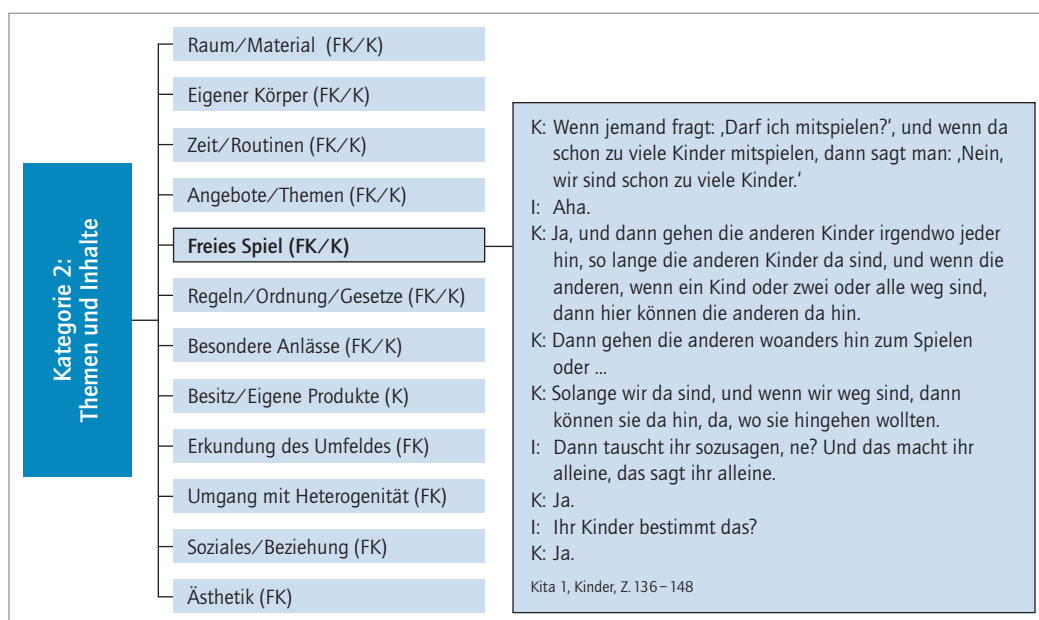
Wie der Alltag der Kita aus einer Demokratieperspektive reflektiert werden kann

Die folgende Auswertung beruht auf sechs Gruppendiskussionen mit Kindern, sechs leitfadengestützten Interviews mit Leitungen, drei Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften, drei Gruppendiskussionen mit Eltern sowie drei leitfadengestützten Interviews mit Trägern. Insgesamt umfasst das Material 459 Seiten transkribierte Interviews. Die Auswertung des Materials wurde angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse (Lamnek 2010; Flick 2010; Garz und Blömer 2009; Mayring 2002) vorgenommen. Im ersten Schritt wurde das Material sowohl *offen* als auch *thematisch codiert* und konzeptualisiert; zusätzlich wurden Protokolle und Memos geschrieben um den Prozess transparent und nachvollziehbar zu gestalten. Durch eine Strukturierung und Zusammenfassung wurden die wichtigsten Kernelemente herausgearbeitet und erneut an das gesamte

Material angesetzt und durchgearbeitet. Eine *erste Reduktion* des Materials erfolgte durch *Paraphrasierungen*, die anhand von Ähnlichkeiten und Rückgriff auf theoretische Konstrukte zu Kategorien führten, die wiederum am Material geprüft wurden. *So konnten in einem ersten Schritt Kategorien demokratischer Bildung in Kindertageseinrichtungen identifiziert werden, die es erlauben das Alltagshandeln pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu reflektieren.* In einem zweiten Schritt wurde in diesen Kategorien *nach Merkmalen demokratiefördernden Handelns der Fachkräfte gesucht* und so Handlungsmerkmale einer demokratischen Gestaltung von Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet. Bestimmend für die kategoriale Perspektive auf Demokratie war die Perspektive der Kinder.

Ausgangspunkt der Auswertungen waren zunächst die Aussagen der *Kinder als Expertinnen und Experten* für Demokratie in Kindertageseinrichtungen. So diente das Material der Kinder als Grundgerüst einer ersten kategorialen Bestimmung eines möglichen demokratischen Handlungsraums der Kindertageseinrichtung (diese wurden zunächst „Kernthemen von Demokratie in der Kindertageseinrichtung“ genannt). So wurden in einem ersten Schritt *acht Kernthemen* (mit jeweils bis zu vier Unterthemen) identifiziert, denen sich die sehr differenzierten Kinderaussagen zuordnen ließen und die in einer ersten Mindmap visualisiert wurden.

Abbildung 5: Auszug aus der Mindmap: Vieldimensionalität einer Kategorie



Quelle: eigene Darstellung

Die Mindmaps repräsentieren eine geordnete und kleinteilige Sammlung von beobachteten Handlungen (=Performanzen). Die befragten Kinder beschrieben dabei weniger das konkrete Handeln der Fachkräfte, sondern vielmehr ihre sich aus diesem Handeln ergebenden Handlungsräume. Den Kindern ging es vor allem darum, was sie wo, wie und wann selbsttätig tun oder mitentscheiden können. Sie beschrieben aber auch, wo sie wenige oder keine Mitentscheidungs- und Mithandlungsmöglichkeiten sahen.

In einem zweiten Schritt wurde das Material der Fachkräfte und Leitungen bearbeitet und abermals offen und thematisch codiert. Dabei wurden die in den Kinderaussagen gefundenen „Kernthemen für Demokratie in der Kindertageseinrichtung“ als Folie genutzt und geprüft, ob diese auch in der Erwachsenenperspektive zu finden, modifizieren bzw. ergänzen wären. Diese Form der Auswertung orientierte sich am Analyseschritt der Zusammenfassung nach Mayring, bei der es darum geht, durch „Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (vgl. Mayring 2002, S. 115). Somit wurden Kategorien gebildet, die sich sowohl induktiv aus dem empirischen Material ableiten ließen als auch deduktiv mit theoretischen Vorüberlegungen abgeglichen und begründet werden konnten (vgl. ebd., S. 116).

Dabei ließen sich die Aussagen der Fachkräfte auf zwei Ebenen verorten. Einerseits beschrieben sie ihr pädagogisches Handeln mit dem Kind bzw. den Kindern (Ebene A: Fachkrafthandeln). Andererseits beschrieben sie Handlungen, die sich eher auf das Organisations- und Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung bezogen (Ebene B: Organisationshandeln). So entstanden als Grundlage der weiteren Auswertung zwei Mindmaps (siehe Anhang 8 und 9, S. 121)

Auf diese Art und Weise wurden die Aussagen der Kinder und der Fachkraft/Leitungen in mehreren Schritten zusammengebracht und schließlich insgesamt *zehn Kategorien* demokratischer Bildung identifiziert, die für die performative Herstellung von Demokratiebildung aus der Sicht der Befragten bedeutsam sind und das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung für das pädagogische Handeln der Fachkräfte mit den Kindern und in der Organisation der Einrichtung beschreiben. Sie verweisen auf die Bedeutung des Handelns der Erwachsenen, aber auch die Bedeutung der in der Kindertageseinrichtung wirkenden „Ordnungen“ (vgl. Jung 2009). *Acht* der Kategorien wurden auf der Basis der Kinderinterviews identifiziert (Macht/Entscheidungen; Themen/Inhalte; Regeln/Ordnungen/Gesetze; Raum; Kommunikation; Subjekt/Gruppe; Wertschätzung und Utopiefähigkeit/Wünsche). In der Auswertung der Fachkraft- und Leitungsinterviews fanden diese ihre Bestätigung und wurden um zwei weitere Kategorien (Bildungsverständnis und Motivation) ergänzt. Die Aussagen der Träger und der Eltern wurden gesondert ausgewertet, da diese nicht direkt im Alltag der Kindertageseinrichtung handeln bzw. diesen beobachten können. Ihre Perspektiven werden dort, wo sie die Aussagen bestätigen bzw. ergänzende Aspekte beleuchten, im Folgenden gesondert beschrieben.

Kategorie 1 Macht/Entscheidungen

Der Handlungsraum der Kindertageseinrichtung ist durch die grundsätzlich ungleiche Verteilung von Macht gekennzeichnet, die sich z. B. in der Frage konkretisiert, wer verbindliche Entscheidungen treffen kann. „Macht ist ein wesensmäßiger Bestandteil von Erziehung. Die Erziehungsmacht ist die Macht, welche Erziehungsziele wirksam und umsetzbar werden lässt. Idealerweise wird sie nach dem *Win-Win-Prinzip* zum Nutzen von Erzieher und Zögling eingesetzt, wo sie Synergieeffekte herbeiführen kann“ (vgl. dazu Plassmann 2004, S. 299). Sie fußt auf der Bereitschaft des Erziehers, den Zögling zu unterstützen und zu ermächtigen. Aus demokratietheoretischer Sicht ist relevant, wer an der Entscheidungsfindung mitwirken kann. Die Kinder identifizieren in den Gruppendiskussionen die Machtverteilung eindeutig: „Die Erzieher sind die Bösse“.



- I: Wer ist hier im Kindergarten der Bestimmer?
 K: Die Erzieher.
 I: Die Erzieherinnen sind die Bestimmer?
 K: Und die Bösse.
 I: Könnt ihr mir das genauer erklären?
 K: Die Erzieher bestimmen in der Gruppe immer, was die Kinder machen sollen. [...]
 I: Was denn zum Beispiel?
 K: Hier so, ob man in der Bauecke ist oder ...
 K: ... in der Kuschecke oder sich ein Buch anguckt. [...]
 K: Mit Schleichtieren spielen.
 K: Oder was spielen.
 K: Oder basteln.
 K: Oder malen.
 K: Das dürfen wir selber aussuchen. [...]
 I: Und woran merkt man noch, dass die Erzieherinnen bestimmen?
 K: Weil die groß sind und wenn man groß ist, ist man ja die Bösse.
 (Kita 2, Kinder, Z. 23 – 65)

Einige Kinder beschrieben, dass es neben „dem Boss“, der Erzieherin oder des Erziehers, noch jemanden gäbe, der wiederum auch über die pädagogischen Fachkräfte entscheidet – sozusagen ein „Oberboss“.



- I: Da muss ich ja fast mal fragen: Wer ist denn bei euch der Bestimmer im Kindergarten?
 K: Ähm, (Name der Leitung).
 I: Wer ist (Name der Leitung)?
 K: Das ist unser Kindergärtnerin, die ist die Chefin von allen Kindergärtnerinnen.
 (Kita 5, Kinder, Z. 168 – 177)

Die Fachkräfte entscheiden nach Aussage der Kinder z.B. über viele Dinge, die die Kinder mitbetreffen, z. B. über Ausflugsziele, Zeiteinteilung, angemessene Kleidung oder Inhalte der Angebote. Diese Entscheidungsmacht wird von Kindern damit legitimiert, dass die Fachkräfte das „gelernt haben“, sie „älter sind“ sowie „auf die Kinder aufpassen“.

K: Die passen auf die Kinder auf [...], dass sie (die Kinder; Anm. d. Vf.) nichts Schlechtes tun und dass sie nicht die Kinder verletzen.

(Kita 4, Kinder, Z.206 – 207)



Aber auch wenn die Vier- bis Sechsjährigen Erwachsene als überwiegend bestimmend wahrnehmen, kennen sie ihre eigenen Handlungsspielräume und können diese in den Gruppendiskussionen beschreiben.

K: Ja, aber die entscheiden doch nicht, was man machen soll. Die entscheiden doch nicht über die Kinder oder so.

I: Sondern?

K: Im Kindergarten kann man basteln und das sagen die Kindergärtner immer.

K: Aber nicht immer, weil, man kann aussuchen, was man im Kindergarten machen muss.

K: Muss doch nicht. Was man will.

(Kita 2, Kinder, Z.36 – 43)



Kategorie 2 Themen/Inhalte

Die Konkretion von Partizipation erfolgt im Kita-Alltag immer in Bezug auf spezifische Sachverhalte, Themen oder Inhalte. Die Frage nach Teilhabe/Entscheidungsmacht wird in den Gruppendiskussionen und Interviews i. d. R. durch eine Beschreibung konkreter Beispiele beantwortet. Kinder, Fachkräfte oder Leitungen beschreiben eine breite Palette möglicher Themenfelder von Partizipation: von Spiel, Themen und Projekten, Regeln, Essen über Planungen (z. B. von Feiern oder Ausflügen) bis hin zu Personalfragen. Von besonderer Bedeutung ist für die Kinder immer wieder Spiel, Spielzeug bzw. Dinge, die sie gebaut haben. Die Themen rund um das Spielen sind die Themen, die von allen Kindern am häufigsten als in ihrer Entscheidungsmacht stehend genannt werden.

K: Nö, nur wir sind Bestimmer, was wir spielen wollen und ob die anderen mitspielen dürfen oder nicht.

(Kita 1, Kinder, Z.133 – 134)

I: Also, wo dürft ihr hier was bestimmen?

K: Draußen.

K: Was wir spielen wollen.

K: Und draußen und drinnen, was wir machen wollen.

K: Und an Spielen, was wir drinnen oder draußen machen können.

K: Und wir dürfen tuschen bei uns.

I: Immer, wann ihr wollt?

K: Ja.

(Kita 2, Kinder, Z.186 – 194)



Als Bestimmer beschreiben sich Kinder in dieser Sequenz auch in Bezug auf den Umgang mit eigenen Produkten (z. B. selbst Gebasteltes) oder mitgebrachten Gegenständen (Kuscheltiere oder Spielzeuge).

I: Wo könnt ihr Bestimmer sein?

K: Bei unsern Gebauten.

K: Bei unsern Kuscheltieren und Spielzeugen.

K: Ja, wenn einer das nimmt, dann können wir sofort sagen, wenn ihr das nehmt, ähm, hör auf, das ist mein Spielzeug.

K: Oder mein Kuscheltier. [...]

K: Oder mein Bau.

(Kita 4 Kinder, Z.117 – 125)



Weitere Beteiligungsthemen sind Selbst- oder Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Fragen von Raum, Material, Umgang mit dem eigenen Körper, Zeit, Routinen, Angeboten, freiem Spiel, Regeln, Ordnungen und Gesetzen, besonderen Anlässen, eigenem Besitz oder der Auswahl von Liedern oder Fingerspielen. Viele Themen werden zwar von den Fachkräften angeboten, können von den Kindern aber gewählt werden.

Existieren in den Einrichtungen festgelegte Beteiligungsgremien wie zum Beispiel ein Kinderparlament oder eine Delegiertenkonferenz, werden diese von den Kindern in der Regel auch als Orte beschrieben, in denen Aushandlungsprozesse stattfinden und Entscheidungen getroffen werden.



- I: Was macht ihr Kinder? (in der Delegiertenkonferenz; Anm. d. Vf.)
 K: Wir besprechen, was wir nicht dürfen.
 K: Und was wir dürfen.
 (Kita 4, Kinder, Z. 88–90)

Kategorie 3 Regeln/Ordnungen/Gesetze

Demokratische Partizipation vollzieht sich nicht willkürlich, sondern vor allem auch als Realisierung bzw. Konkretion von allgemeinen Regeln, Ordnungen und Gesetzen. Dabei werden unter Regeln eingespielte, auch ungeschriebene Prozessroutinen und Konventionen, unter Ordnungen strukturelle (auch hierarchische) Konventionen und unter Gesetzen schriftliche, öffentliche Vereinbarungen verstanden. Durch sie werden potentielle Handlungsspielräume der Kinder (hier vornehmlich die Grenzen) ausgewiesen. Viele Kinder beschreiben ihre Handlungsmöglichkeiten mit dem Verweis auf die von ihnen im Alltag der Kindertageseinrichtung wahrgenommenen Regeln.



- K: Was man darf und was man nicht darf.
 I: Was ist das so? Was darf man so? Was darf man nicht so?
 K: Hauen, wehtun. [...] Man darf nicht schubsen [...] und man darf nicht hauen, beißen [...] man darf nicht kneifen, kratzen und beißen [...] man darf nicht 'nen Stock ins Auge pieken [...] man darf nicht mit Sachen werfen, man darf nicht in den Bauch boxen.
 (Kita 4, Kinder, Z. 76–83)

Dass Regeln und die Macht der Erwachsenen zu ihrer Durchsetzung vor allem in Alltagssituationen präsent sind, wird bei der Beschreibung der folgenden Frühstückssituation durch die Kinder deutlich:



- K: Also, die dürfen bestimmen, also was, ob die Kinder [...] nicht an der Tischdecke rumfummeln.
 I: Wie machen die das denn?
 K: Ja, einfach sagen die, nicht an die, hör mal bitte auf, an die rumzufummeln. [...]
 I: Und was würdet ihr dann machen?
 K: Nee, dann hören wir einfach auf.
 K: Weil, wir müssen auf die Erwachsenen hören.
 (Kita 2, Kinder, Z. 80–92)

Immer wieder verweisen die Kinder auf die Frage nach ihren Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf von ihnen wahrgenommene Regeln, also das, was man in der Einrichtung darf und was nicht. Hierzu gehörten z. B. Regeln zur Nutzung von Spielzeug oder Büchern, im Innen-, aber auch dem Außenbereich. Die Kinder beschreiben Regeln zum Thema Aufräumen und zur Teilnahme an Projekten und Angeboten oder zur Raumnutzung (z. B. darüber wie viele Kinder sich in einem Raum aufhalten dürfen). Weitere Regeln beziehen sich auf Eigentum, Kleidung, gemeinsame Ausflüge oder Gesprächszeiten beim Essen und beim Morgenkreis sowie zum Spiel- und Sozialverhalten unter Kindern.

Während Kinder auf die Frage nach ihren Mitentscheidungsmöglichkeiten relativ häufig Regeln beschreiben, werden diese von den Fachkräften im Zusammenhang mit Demokratiebildung eher selten erwähnt. Im Vergleich der Aussagen von Erwachsenen und Kindern zu Regeln wird deutlich, dass Kinder die in der Kindertageseinrichtung geltenden Regeln, Ordnungen und Gesetze als eine Art Grenze ihrer Handlungshoheit erleben: Das darf ich hier und das darf ich hier nicht.

Gleichzeitig beschreiben die Kinder aber auch, wie es ihnen immer wieder gelingt, Regeln zu umgehen, z. B. die mit der bei Kindern häufig so unbeliebten Regenhose.



- K: Dann muss man einfach sagen, dass man die (Regenhose; Anm. d. Vf.) nicht hat.
 K: Aber die gucken manchmal und dann denken die, dass wir die anlügen, deswegen gucken die manchmal.
 K: [...] dann gucken die, ob wir das haben, und wenn die das nicht sehen, dann sagen die, okay, du darfst so raus.
 (Kita 2, Kinder, Z. 247–254)

Allerdings ist den Kindern auch bewusst, welche Konsequenzen Regelverstöße haben. Immer wieder beschreiben sie, dass die Erzieherinnen schimpfen würden oder dass die Kinder „Ärger kriegen“, wenn sie Regeln missachten.

Kategorie 4 Raum

Aus den Aussagen der Kinder kristallisiert sich die Bedeutung des (dreidimensionalen) Raumes als eine wichtige Kategorie einer demokratischen Kindertageseinrichtung heraus. Dies ist nicht verwunderlich, da sich in der Verfügbarkeit über Abgrenzungsmöglichkeit von oder auch Verantwortlichkeit für Raum die individuelle Teilhabe der Akteure vielfach spiegelt. In der Jugendarbeit z. B. wird die Frage der Aneignung von Räumen als Möglichkeit zur selbstbestimmten Tätigkeit vor allem in sozialräumlichen Konzeptionen beachtet (Deinet 2009, 2014). In der Frühpädagogik ist die Bedeutung des Raumes als Erzieher (Reggio-Pädagogik), als vorbereitete Umgebung (Montessori) oder auch als Schonraum (Fröbel) eine selbstverständliche Bezugsgröße. Für demokratische Bildungsprozesse ist diese Gewissheit neuerlich zu reflektieren. Kinder verbinden Räume mit Personen, Tätigkeiten, Handlungsmöglichkeiten. In den Gruppendiskussionen beschreiben die Kinder, wie sie die Räume nutzen dürfen und was sie hier tun können.

K: Wir dürfen auch über die Bauecke, über Basteln, was wir basteln oder was wir malen oder was wir ...

K: Wir dürfen nicht über die Bauecke bestimmen. Aber was wir da bauen, das dürfen wir bestimmen.

(Kita 2, Kinder, Z. 429 – 432)



In Kindertageseinrichtungen, die mit (teil)offenen Gruppen arbeiten, beschreiben die Kinder ihre Möglichkeit (und die dazugehörigen Regeln), Räume selbständig zu wechseln. Zu den Räumen gehört für die Kinder auch die Auswahl des Spielmaterials, das häufig räumlich verortet ist. Eine besondere Bedeutung hat für Jungen und Mädchen dabei die Bauecke. Sie wird immer wieder als ein Ort beschrieben, an dem man selbst bestimmen dürfe, z. B. darüber, was und von wem dort gebaut wird.

Verbunden mit den Räumen sind auch Regeln der Raumnutzung, z. B. die Regel, erst fragen zu müssen, ob man den Raum wechseln oder nutzen darf oder Buttons als Symbole aufhängen zu müssen, damit ihr Aufenthaltsort für die Fachkräfte ersichtlich sei.

K: Wir müssen ihr sagen, wohin wir gehen wollen.

K: Und wir müssen den Button aufhängen, auch da, wo wir hingehen. [...]

K: Also, wir haben Button und da sind so Bilder drauf, auf einer Tafel und denn, da wo man hinget, muss man den Button auf den Streifen raufmachen.

(Kita 1, Kinder, Z. 79 – 83)



Kategorie 5 Kommunikation

Demokratisches Handeln beruht auf gleichberechtigter Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern, Erwachsenen untereinander und Kindern untereinander. Vor allem Meinungsbildung und Entscheidungsfindung benötigen den Diskurs derjenigen, die sich eine Meinung bilden und entscheiden. Diese Leitung beschreibt die Bedeutung der Haltung für eine respektvolle Kommunikation mit dem Kind:

L: Es kommt auf die Haltung an, das ist jetzt nicht nur ein pädagogisches Wissen, sondern es ist eine Haltung dem Kind gegenüber. Wie begegne ich dem Kind, was möchte ich für Kinder zur Verfügung stellen, wie spreche ich mit Kindern, wie wende ich mich Kindern zu und finde ich als Erwachsener ein Ja dazu, dass ich eine Person im Kreis von vielen bin, mit einer Stimme?

(Kita 4, Leitung, Z. 461 – 465)



Auch die Kinder beschreiben, wie sie sich mit den Erwachsenen dialogisch verständigen und ihre Interessen formulieren.

I: Und was wäre, wenn ihr das zum Beispiel nicht machen wollt?

K: Ja dann machen wir was anderes oder [...] dann gehen wir raus oder dann gehen wir in die grüne Gruppe, wenns regnet.

I: Und woher würden das denn die Erzieherinnen wissen, dass ihr das nicht machen wollt?

K: Dann sagen wir, wir möchten das nicht mehr.

I: Und dann ist das okay?

K: Ja.


K: Und dann sagen wir unsere Erzieherin, ob ich, ob wir gehen dürfen oder nicht.

K: Und dann entscheiden wir uns, ob wir gehen dürfen oder nicht. Ob wir gehen wollen. Dann gehen wir oder gehen wir nicht.


(Kita 4, Kinder, Z. 341 – 351)



Die Kinder beschreiben im Zusammenhang mit Kommunikation immer wieder auch Situationen, in denen Erwachsene ihnen erzählen, welche Regeln in der Kindertageseinrichtung gelten, und was sie sagen, wenn die Kinder sich nicht an diese Regeln halten. Hierzu nutzen Kinder häufiger das Wort „schimpfen“.


-  I: Und die Erwachsenen? Zum Beispiel, was machen die so?
K: Naja, die helfen ja auch 'n bisschen. [...]
I: Was denn so?
K: Schimpfen.
(Kita 3, Kinder, Z. 121 – 128)

Die folgende Aussage eines Kindes macht deutlich, dass die Kinder auch die Kommunikation der Fachkräfte untereinander wahrnehmen. Vorsichtig interpretiert zeigt diese Aussage auch, dass Kinder das Gespräch Erwachsener untereinander auch als Machtinstrument („die sprechen sich ab“) empfinden.

-  K: Und Frau (Name der Fachkraft) ist der Boss und (Name der Fachkraft) und Frau (Name der Fachkraft) entscheiden, ob wir rausgehen oder nicht.
I: Und wie genau machen die das?
K: Also die sprechen sich ab.
(Kita 2, Kinder, Z. 225 – 230)

Neben der Kommunikation mit und unter den Erwachsenen beschreiben die Kinder auch die Kommunikation in der Kindergruppe selbst. Sie erzählen, dass sie Konflikte untereinander verbal zu lösen versuchen, sowohl im Rahmen eines Kita-Gremiums als auch selbständig, ohne das Beisein von Fachkräften, z. B. im Freispiel. Insbesondere hier betonen die Kinder, dass die Erwachsenen dabei nicht kommunikativ eingriffen. Manchmal bitten die Kinder die Erwachsenen allerdings selbst, sich einzumischen, Konflikte zu lösen und Recht zu sprechen.


In demokratischen Gremien erleben Kinder die Fachkräfte eher als moderierend, erklärend und zur Beteiligung auffordernd. Ihre eigene Rolle beschreiben sie als „Sprachrohr“. Ihre Aufgabe ist es, Informationen zwischen den Gruppen zu transportieren. Hier wird deutlich, dass Kinder, die demokratische Verfahren kennen lernen, in Ansätzen auch das Prinzip demokratischer Repräsentation begreifen.

-  K: Wir sind das Sprachrohr.
K: Wir sind Gruppensprecher.
I: Könnt ihr mir das mal erklären?
K: Wir sagen in der kleinen Gruppe, was wir in der Delegiertenkonferenz besprochen haben.
I: Aha, Delegiertenkonferenz?
K: Und wir besprechen das erstmal in der Kleingruppe und denn in der Delegiertenkonferenz.
(Kita 4, Kinder, Z. 40 – 50)

Die Kinder beschreiben aber auch non-verbale Formen der Kommunikation, wie z. B. schriftliche oder symbolische Kommunikationsformen (Buttons, Zeichen oder selbstgemalte Protokolle).

Kategorie 6 Subjekt/Gruppe

Immer wieder wird vor allem von den Fachkräften das Verhältnis von Subjekt und Gruppe beschrieben. Pädagogische Fachkräfte müssen im Kita-Alltag ständig das Verhältnis zwischen dem einzelnen Kind und der Gruppe der Kinder sowie der gesamten Gruppe aller Akteure gestalten. Partizipation fordert die Fachkräfte auch immer wieder heraus, auch einen Interessensausgleich zwischen Subjekt und Gemeinschaft zu gestalten.

-  L: Wenn zwei Erzieherinnen mit 22 oder 20 Kindern immer zusammen sind und wir ein Gespräch führen, dann bleiben die Schweiger häufig die Schweiger. Es gibt diese Extrovertierten, die sind vorne und das ist so schade, weil dann es selten gelingt, auch die stillen Kinder sprachfähig werden zu lassen.
(Kita 4, Leitung, Z. 427 – 430)

Auch die Kinder beschreiben und bewerten ihr Handeln immer sowohl in Bezug auf die Kindergruppe und als auch auf die Fachkräfte.

- K: Im Kindergarten macht man keinen Blödsinn. [...]
I: Wer sagt das?
K: (Name der Fachkraft).
K: Ich. Die Erzieherinnen. Alle.
(Kita 2, Kinder, Z. 171 – 176)



Die befragten Kinder verweisen in den Gesprächen immer wieder darauf, dass sie die Menschen in „Große“, also Erwachsene, und „Kleine“, Kinder, unterteilen. Entsprechend dieser Zuordnung werden auch Gegenstände dieser Einordnung entsprechend verteilt. So sind aus Kindersicht die Spielsachen den Kindern zuzuordnen und „die anderen Sachen“ gehörten den Erwachsenen, wie z. B. Erwachsenenkleidung, mit der die Kinder spielen:

- I: Ja? Was könnt ihr denn aussuchen?
K: Die Spielsachen schon, aber die andren Sachen.
I: Was sind denn die anderen Sachen? Ich weiß das gar nicht.
K: Die Erwachsenensachen.
I: Was ist denn zum Beispiel eine Erwachsenensache?
K: Wir haben große Kleider im Kindergarten. Ganz große, eher für Erwachsene. [...]
(Kita 3, Kinder, Z. 46 – 53)



Zudem nehmen die befragten Kinder die Generationenabfolge wahr. Sie stellen fest, dass die Erwachsenen früher auch einmal Kinder waren und alle Menschen einer Generationenabfolge unterliegen:

- K: Die Erwachsenen sind ja auch noch Kinder, von den Omas.
I: Das stimmt. Ja.
K: Und die Omas sind von den Uroman Kinder und die Uroman von den Ururoman und die Ururoman, die sind von den Urururoman.
(Kita 1, Kinder, Z. 302 – 305)



Sowohl von den Fachkräften als auch von den Kindern wurde immer wieder auf bestehende Subgruppierungen in der Kita hingewiesen. Diese Untergruppierungen können sich hinsichtlich verschiedener Merkmale und Beziehungsstrukturen unterscheiden. Eine weitere Differenzierung der Fachkräfte verweist auf die Schulkinder, die einer besonderen Aufmerksamkeit unterliegen würden.

Innerhalb der einzelnen Kita-Gruppen erhielten bestimmte Kinder besondere Funktionen zugesprochen, wie beispielsweise die von Kindern wie Fachkräften gleichermaßen benannten Delegierten, die als Vertreter ihrer Gruppe an den Delegiertenkonferenzen der Kita teilnehmen.

Gewisse Einteilungen in Subgruppen würden von den Fachkräften auch bewusst vorgenommen werden. Um beispielsweise einer geschlechtersensiblen Pädagogik Raum zu geben, teilten die Fachkräfte die Kinder für bestimmte Aktivitäten und Zeiträume in Gruppen von Mädchen und Jungen ein.

Die Kinder schlüpfen auch gerne in andere Rollen, wie beispielsweise in die Rolle einer Frau/eines Mannes, indem sie sich dementsprechend verkleideten. Persönliche Beziehungen und Freundschaften zwischen den Kindern werden in der Kindertagesstätte gepflegt und unterliegen einer Bewertung durch die Kinder.

- I: Was macht ihr denn am aller allerliebsten im Kindergarten?
K: Spielen.
K: Ich spiel am allerliebsten Einhorn.
I: Einhorn spielst du gerne?
K: Ja, jeden Morgen mit meiner Freundin und das find ich aber auch gemein.
I: Warum?
K: Ich will auch mal mit jemand anderen spielen.
(Kita 3, Kinder, Z. 268 – 274)



Kategorie 7 Wertschätzung

Achtung, Respekt und Wertschätzung wird von Kindern und Fachkräften als wichtiges Moment von Demokratie beschrieben. Zu erleben, dass die eigene Stimme gehört wird, Wertschätzung zu erfahren, sich als wirksam zu erleben – das ist Kindern und Fachkräften wichtig.



FK: Die Interessen der Kinder ernst nehmen, also, wenn sie dann mit Anregungen kommen, dass man das schätzt und dass man sich dann auch Zeit nimmt und dass man das auch ernst nimmt.
(Kita 5, Fachkräfte, Z. 78 – 80)¹⁰

Eine Aussage verweist auf eine Fachkraft-Kind-Beziehung, die sich über körperliche Nähe ausdrückt, die als angenehm von dem Kind empfunden wird. Das (verbale und nonverbale) Handeln der Fachkräfte wird von den Kindern auch als Wertschätzung oder Nicht-Wertschätzung wahrgenommen.



K: (Name der Fachkraft) ist viel lustiger für mich. [...] weil die knuddelt mich immer, wenn sie mich sieht, die mag mich gern.
(Kita 5, Kinder, Z. 567 – 572)

Dabei richtet sich der Blick der Fachkraft auf die Stärken des Kindes, denn die Fachkräfte verstehen sich nicht als „Defizitverwalter“; vielmehr gelte es, den Fokus auf die Erfahrungen und Fähigkeiten, die die Kinder bereits mitbringen, zu lenken. Die Fachkraft sollte sich zurücknehmen und dem Kind den nötigen Raum dafür geben, dass er seine eigenen Belange selbständig regeln kann:



Ich glaube aber, man muss auch abwarten können. Ganz viel Situationen sind so, dass die Kinder eigentlich selber lösen und nicht immer gleich mich einmischen, sondern abwarten, wie lösen die jetzt einen Konflikt, wie lösen die jetzt ein Problem, oder eine Arbeit oder irgendwas.
(Kita 5, Fachkräfte, Z. 301 – 306)

Das Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes, das die Fachkräfte beschreiben, beziehe sich auch auf das Vertrauen in den individuellen Entwicklungsweg des Kindes, welches selbst intuitiv spüre, was gerade für sie/ ihn wichtig sei. Die Fachkraft, so formulieren die Befragten, müsse das Kind aufmerksam beobachten um zu erkennen, welche Bedürfnisse und Nöte das Kind gerade habe. Es gelte, Kinder als „Mitbestimmer ihrer Bildungswege“ zu achten und sie dadurch an ihrem eigenen Bildungsweg partizipieren zu lassen. Die zuvor genannte wertschätzende Haltung der Fachkraft gegenüber dem Kind leite sich aus der grundsätzlichen Überzeugung, dass Gleichberechtigung herzustellen sei, so dass der Erwachsene und das Kind eine gemeinsame Welt teilen und gleichwertig in ihr leben können:



Ja, und ich denke auch, es ist ja keine andere Welt. Sie ist vielleicht noch ein bisschen, ja, ich sage mal noch nicht eins, aber es ist ja dieselbe Welt, also und sie (die Kinder; Anm. d. Vf.) leben ja des gleiche wie mir, also ... des ist für mich auch so klar.
(Kita 5, Fachkräfte, Z. 343 – 345)

Kategorie 8 Utopiefähigkeit/Wünsche

Demokratie geht von der Überzeugung aus, dass Bürgerinnen und Bürger über die Fähigkeit verfügen, ihre Interessen für die Zukunft nach eigenen Maßstäben denken und gestalten zu können. Kinder entwickeln dafür die Befähigung durch die Artikulation von Wünschen. Sie können Zukunftserwartungen bilden. Daran orientiert sich u. a. die in der Partizipation häufig angewandte Methode der Zukunftswerkstatt, die insbesondere von Waldemar Stange für die Altersgruppe der Kinder- und Jugendlichen modifiziert wurde (vgl. Stange 1996). Vor allem in der Außenraumplanung wird diese Methode schon lange auch mit Kindern in Kindertageseinrichtungen angewandt (vgl. Hansen, Knauer und Friedrich 2004). Kinder äußern ihre Vorstellungen von dem, was sie als „besser“ empfinden, auch als Unzufriedenheiten bzw. als Wünsche, z. B. in Bezug auf Regeln, die sie stören, hier die Regel mit den Regenhosen:

¹⁰ Die Zitate wurden der hochdeutschen Schriftform angepasst, eine semantische Veränderung erfolgte nicht.

K: Also ich finde Regenhosen immer nicht so schön, wenn es sonnig ist und draußen matschig, weil, dann schwitzt man ja.

(Kita 2, Kinder, Z.261 – 262)



Die pädagogischen Fachkräfte, insbesondere aus Kindertageseinrichtungen mit längerer Partizipationserfahrung, beschreiben, dass Partizipation für sie bedeutet, die Ideen und Wünsche der Kinder ernst zu nehmen und zum Ausgangspunkt weiterer Prozesse in der Kindertageseinrichtung zu machen:

L: Also, das ist so dieses Durchlässige, dieses Lebendige, das Lebhaftige, das Kinder auch erleben. Also Demokratie heißt, ständig auch auf dem Weg zu sein, ständig auch noch mal miteinander auszutauschen und nicht: Das war hier schon immer so. [...]

(Kita 4, Leitung, Z.318 – 321)



Kategorie 9 Bildungsverständnis

Diese bis jetzt zunächst aus der Wahrnehmung der Kinder entwickelten und durch die Auswertung der Fachkräfteaussagen bestätigten Kategorien konnten im Rahmen der Auswertung der Fachkraft- und Leitungsinterviews durch zwei weitere Kategorien ergänzt werden: dem Bildungsverständnis und der Motivation der Fachkräfte. Beide Kategorien verweisen auf Meta-Perspektiven beruflichen Handelns der Fachkräfte, die für demokratische Bildungsprozesse unmittelbar bedeutsam sind. Die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen betonten den Zusammenhang zwischen Demokratiebildung/Partizipation und einer Bildungsförderung für *alle* Kinder. Für sie ist Partizipation ein wichtiges Moment ihrer Bildungsarbeit. Bildungsprozesse der einzelnen Kinder könnten nur gefördert werden, wenn deren individuelle Aneignungsprozesse in der Kita-Arbeit im Mittelpunkt stehen würden.

L: Und auch so das Wissen über ein Kind finde ich auch ganz wichtig. Nicht nur unsere Themen, sondern was ein Kind auch wirklich zu Hause bewegt, was so ihr Lebensumfeld ist. Das gehört alles, finde ich, zur Bildung dazu. Wenn man das so außen vorlässt, dann kann ein Kind gar nicht weiter kommen, weil man immer irgendwo das gar nicht trifft, was wirklich das ausmacht.

(Kita 6, Leitung, Z.50 – 54)



Kategorie 10 Motivation

Schließlich finden sich in den Interviews mit Fachkräften und Leitungen auch zahlreiche Äußerungen zu ihrer Motivation dafür, Kinder zu beteiligen. Dabei betonen die pädagogischen Fachkräfte vor allem vier Motive:

- Sie verstehen Demokratie als ein Recht der Kinder.
- Sie beobachten, wie Kinder durch Demokratieerfahrungen ihre Potenziale entfalten können und freuen sich über ihr sichtbares Engagement, über ihren Spaß, ihre Ruhe und Zufriedenheit, wenn sie sich beteiligen können.
- Sie erfahren Demokratie auch als eine Bestätigung der eigenen Arbeit.
- Sie empfinden einen demokratischen Umgang mit Kindern als Erleichterung der eigenen Arbeit.

Dass Partizipation zur Motivation der pädagogischen Fachkräfte beiträgt, wird auch von den **Trägervertretungen** betont:

T: Dass in den Kitas diese Haltungsveränderung angestoßen wird, dass Kolleginnen im Nachhinein immer sagen, sie haben davon profitiert und das hat sie bereichert. Und das finde ich für mich ein unglaubliches Geschenk, weil das heißt, wir arbeiten ja sehr produktiv. [...] weil das ist sehr oft sehr mühsam das anzustoßen, aber wenn das angestoßen ist und wenn Kolleginnen sich dort auf den Weg machen und wirklich in die Beteiligung (gehen), Selbstbildung zulassen, sind sie oft erleichtert und schaffen es, ihre Ressource auch ein Leben lang anders zu bewahren und das, finde ich, ist sehr ermutigend. Auch für meine eigene Arbeit, das ermutigt mich immer auch. Und ich weiß, dass das so ist. Lohnt sich. Partizipation und Bildung lohnt sich.

(Trägervertretung 2, Z.657 – 669)



Zehn Kategorien als Struktur von Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung

Diese auf der Basis der Gruppendiskussionen und leitfadengestützten Interviews identifizierten zehn Kategorien demokratischer Bildung in Kindertageseinrichtungen identifizieren konkrete Aspekte des Kita-Alltags, die ihn als *pädagogischen Raum für Demokratiebildung strukturieren*. In ihrer jeweiligen Umsetzung lassen sie sich zur Analyse und Reflexion konkreter Praxis für die Perspektive von Demokratiebildung anwenden.

Die Kategorien

- bieten Anhaltspunkte für eine empirisch fundierte Theorie der Kindertageseinrichtung als Bildungsraum für Demokratie. Zusammen bilden sie zehn analytisch getrennte Elemente eines stets verbundenen Geschehens. Sie sind gespeist aus erinnerten Performanz-Beobachtungen der Akteure des Geschehens. Jede Kategorie ist daher auch zerlegbar in einzelne, kleinste Aspekte gelingenden bzw. misslingenden demokratischen Handelns.
- ermöglichen eine kritische Reflexion des Fachkrafthandelns, indem das komplexe pädagogische Handeln in Bezug zu den Elementen als strukturelle Einflussgröße gesetzt werden kann.
- deuten auf Qualitätsmerkmale der Kita-Realität. Sie können herangezogen werden um zu prüfen, wie hier die Elemente erkannt und berücksichtigt werden.
- bieten die Grundlage für eine Zuordnung von Fähigkeitsbeschreibungen/Deskriptoren in einem Qualifikationsprofil.
- bilden die Elemente für die Rekonstruktion von Handlungsmerkmalen als Aspekte aktiver pädagogischer Gestaltung von Demokratiebildung.

5.3 Handlungsmerkmale demokratischer Gestaltung von Kindertageseinrichtungen

Zum einen braucht's so eine gemeinsame Philosophie, ja? So eine Grundidee, wie denn des Leben hier drinnen ablaufen soll, wie wir uns vorstellen, miteinander zu leben. Und dann braucht's so eine gemeinsame Sprache.

(Kita 5, Leitung, Z. 538 – 541)

Mit Blick auf das tatsächliche Handeln in der Kindertageseinrichtung müssen die in Bezug auf Demokratiebildung analytisch und damit künstlich zerlegten Elemente des pädagogischen Raumes wieder als verbundene Aspekte komplexen Handelns verstanden werden. Das eingangs beschriebene Wimmelbild zeigt, dass pädagogische Fachkräfte im alltäglichen Handeln nicht die Zeit und die Möglichkeit haben, einzelne Kategorien von Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung zu reflektieren und ihr Handeln danach zu planen – sie müssen in einem komplexen und sich immer wieder verändernden Geschehen handeln. Die oben beschriebene Struktur eines demokratischen Handlungsraums in der Kindertageseinrichtung muss daher in ihrer Wirkung auf den Prozess der pädagogischen Arbeit gedeutet werden, wenn Handeln in den Blick genommen werden sollte. Daher wurden die bislang kategorial geordneten Aussagen – also die beobachteten Elemente des komplexen Geschehens – in einem zweiten Auswertungsschritt daraufhin untersucht, wie sie als Aspekte von Handlungen wirksam werden (können).

In diesem Auswertungsschritt wurde das „gesamte Kategoriensystem in Bezug auf die Fragestellung und dahinterliegende Theorien interpretiert“ (vgl. Mayring 2002, S. 117). Dazu wurden die zentralen Paraphrasierungen der Kategorien aus der Perspektive von Fachkräften und Leitungen nochmals untersucht – diesmal daraufhin, welche Hinweise sie für gelingendes Fachkraft Handeln für Demokratiebildung auf der Ebene des Handelns der Fachkräfte mit den Kindern und der Fachkräfte auf der Ebene der Organisation der Kindertageseinrichtung geben. Dabei wurde nach Aspekten pädagogischen Handelns gesucht, die in möglichst vielen Kategorien bedeutsam waren –, also als deren prozesshafte Wirkung gesehen werden können.

Auf diese Weise wurden zunächst zwölf Merkmale pädagogischen Handelns auf der Ebene des pädagogischen Handelns der Fachkräfte mit den Kindern sowie des Handelns der Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung als Organisation gefunden, die in einer weiteren Verdichtung und kritischen Interpretation auf insgesamt *fünf Merkmale pädagogischen Handelns für Demokratiebildung* reduziert werden konnten.

Abbildung 6: Fünf Merkmale pädagogischen Handelns für Demokratiebildung in der Kita

Merkmal 1	Merkmal 2	Merkmal 3	Merkmal 4	Merkmal 5	Perspektive Kindertageseinrichtung
Anerkennung Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Kindern Selbständigkeit und Rechte zugestehen, an ihrem Handeln Anteil nehmen und sie wertschätzen	Pädagogische Gestaltung Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Handlungs- und Entscheidungsräume für Kinder didaktisch-methodisch eröffnen und begleiten	Transparenz Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Strukturen und Prozesse für Kinder transparent gestalten und Kindern damit ermöglichen, sich selbständig in demokratische Prozesse einbringen zu können	Demokratie in der ganzen Einrichtung Demokratiebildung wird unterstützt, wenn auch die gesamte Kita durch demokratisches Handeln gekennzeichnet ist	Präsentation nach außen Demokratiebildung wird unterstützt, wenn die Fachkräfte demokratisches Handeln in der Kita auch in der Öffentlichkeit nach außen darstellen können und mit Müttern und Vätern kooperieren	

Quelle: eigene Darstellung

In diesem Schritt wurde die für die Einzelaussagen vorher berücksichtigte Unterscheidung in Fachkraft-Kind-Handeln und Handeln auf der Ebene der Institution der Kindertageseinrichtung (siehe die beiden Mindmaps im Anhang) aufgegeben, da mit diesen beiden Perspektiven zwar analytisch beschrieben wird, sie sich aber auf der Handlungsebene vermischen. Die Handlungsmerkmale verweisen also auf demokratieeröffnendes pädagogisches Handeln der Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung, in denen sich einerseits Kategorien wiederfinden, sie sich aber in jeweils spezifischer Form besonders konkretisieren und hier bis in einzelne Teilaspekte zurückverfolgen lassen. Im Folgenden werden die Handlungsmerkmale daher nicht in allen empirisch gefundenen Kategorien beschrieben, sondern in den Kategorien näher ausgeführt, die für dieses Handlungsmerkmal besonders bedeutsam sind.

Abbildung 7: Handlungsmerkmale und dazugehörige Kategorien

	Merkmal 1: Anerkennung	Merkmal 2: Pädagogische Gestaltung	Merkmal 3: Transparenz	Merkmal 4: Demokratie in der ganzen Einrichtung	Merkmal 5: Präsentation nach Außen
Kategorie 1	Macht/ Entscheidungen	Macht/ Entscheidungen	Macht/ Entscheidungen	Macht/ Entscheidungen	Macht/ Entscheidungen
Kategorie 2	Themen/Inhalte von Partizipation	Themen/Inhalte von Partizipation	Themen/Inhalte von Partizipation	Themen/Inhalte von Partizipation	Themen/Inhalte von Partizipation
Kategorie 3	Regeln/Ordnungen/Gesetze	Regeln/Ordnungen/Gesetze	Regeln/Ordnungen/Gesetze	Regeln/Ordnungen/Gesetze	Regeln/Ordnungen/Gesetze
Kategorie 4	Raum	Raum	Raum	Raum	Raum
Kategorie 5	Kommunikation	Kommunikation	Kommunikation	Kommunikation	Kommunikation
Kategorie 6	Subjekt/Gruppe	Subjekt/Gruppe	Subjekt/Gruppe	Subjekt/Gruppe	Subjekt/Gruppe
Kategorie 7	Wertschätzung	Wertschätzung	Wertschätzung	Wertschätzung	Wertschätzung
Kategorie 8	Utopiefähigkeit/Wünsche	Utopiefähigkeit/Wünsche	Utopiefähigkeit/Wünsche	Utopiefähigkeit/Wünsche	Utopiefähigkeit/Wünsche
Kategorie 9	Bildungsverständnis	Bildungsverständnis	Bildungsverständnis	Bildungsverständnis	Bildungsverständnis
Kategorie 10	Motivation für Partizipation	Motivation für Partizipation	Motivation für Partizipation	Motivation für Partizipation	Motivation für Partizipation

Quelle: eigene Darstellung

Allgemein gesprochen lässt sich die Systematik der Handlungsmerkmale wie folgt zusammenfassen:

Demokratiebildung im frühpädagogischen Feld wird (durch Fachkräfte) auf der Basis von Anerkennung der Kinder als berechnigte Rechtssubjekte realisiert, mittels reflektierter und aktiver pädagogischer Gestaltung, bei durchgängiger Möglichkeit für alle, die Prozesse zu verstehen und zu beeinflussen (Transparenz), im Kontext einer inklusiven Demokratiekonzeption, die ihren organisatorischen Rahmen einbezieht und deren Selbstverpflichtung und -verständnis im Außenverhältnis (zu den Müttern und Vätern und in die kommunale Öffentlichkeit) unbedingt verbindlich bleiben.

Im Folgenden wird auch mit Rückgriff auf die kategoriale Analyse des Handlungsraums Kindertageseinrichtung beschrieben, wie sich diese Merkmale im empirischen Material zeigen. Die folgenden fünf Handlungsmerkmale wurden aus den Aussagen der Erwachsenen (vor allem der Fachkräfte und Leitungen) entwickelt, weil diese diejenigen sind, die mit ihrem fachlichen Handeln Demokratiebildung der Kinder ermöglichen können. Hier ist daran zu erinnern, dass keine „best practice“-Einrichtungen in Bezug auf Partizipation untersucht wurden. Die gewählten Zitate verweisen damit grundsätzlich auf demokratiebildungsrelevantes Fachkraftshandeln, ohne immer „best practice“ zeigen zu wollen.

Erstes Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Anerkennung

Anerkennung: Demokratiebildung der Kinder wird unterstützt, wenn Kinder als autonome Subjekte mit eigenen Rechten verstanden werden.

Im Duden ist Anerkennung mit der Bedeutung „Würdigung, Lob, Achtung, Respektierung, Erklärung der Rechtmäßigkeit und Zustimmung“¹¹ umschrieben. In der Pädagogik findet sich Anerkennung als Achtung sowohl im Sinne von Voraussetzung von Handlung als auch im Sinne eines aktiven Tuns u. a. in den Grundlegungen von Janusz Korczak (vgl. Ungermann 2006, S. 460 ff.) oder in Form von Mündigkeit und Autonomie in der Grundlegung einer advokatorischen Ethik bei Brumlik (Brumlik 2004). Die Muster intersubjektiver Anerkennung als Liebe, Recht und Solidarität stehen explizit im Zentrum der Philosophie Axel Honneths, der die Wechselseitigkeit von Anerkennung in ihrer Bedeutung für das Subjekt wie auch für die Gesellschaft aufschlüsselt (vgl. Honneth 1994, S. 148 ff.). Auch bei John Dewey bietet z. B. die grundsätzliche Gleichwertigkeit von Erfahrung eine normative Begründung für Demokratie (Dewey, Hylla und Oelkers 2000; Oelkers 2000). Anerkennung ist ein zentraler Aspekt einer demokratischen Pädagogik, weil nur sie die Würdigung des kindlichen Gegenübers als gleichberechtigt jeglicher willkürlichen Zuschreibung/Gewährung durch den Erwachsenen enthebt.

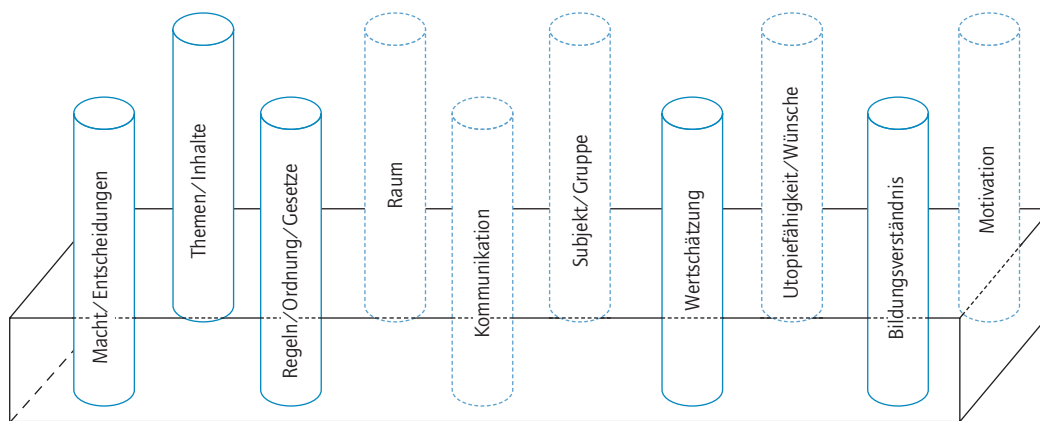
Das Handlungsmerkmal Anerkennung ist verbunden mit einer Grenzverschiebung bzw. Aufhebung von Grenzen im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Anerkennung verweist insbesondere in der Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen auf die grundsätzliche Gleichheit aller Beteiligten. In der pädagogischen Literatur ist es vermutlich nur Korczak, der sich der damit verbundenen Herausforderung kompromisslos stellt (vgl. Langhanky 1994). Dies lässt ihn vermeintlich sogar aus der pädagogischen Profession ausscheren (vgl. Oelkers 1982; Ungermann 2006, S. 436 ff.; Bartosch 2012). Damit verbunden ist, dass mit der Frage der Anerkennung in der Demokratiebildung jegliche Differenzierung zwischen dem Kind als Akteur und dem Erwachsenen als Akteur aufrichtig und selbstkritisch reflektiert werden muss. In der Diskussion um das Wahlrecht von Kindern wird diese Gegenüberstellung besonders explizit (siehe z. B. Tremmel 2014). Für die frühpädagogische Fachkraft ist eine Anerkennung des Kindes weder strukturell noch kulturell von vornherein *gegeben* (BMFSFJ 2013). Anerkennung ist ihr als bestimmendes Merkmal ihres professionellen Handelns *aufgegeben* (siehe S. 98).

Für Demokratiebildung müssen pädagogische Fachkräfte Demokratie gleichzeitig als normatives Ziel und Prinzip der pädagogischen Arbeit im Alltag begreifen. Daraus folgt zwingend die Bereitschaft, Kindern Selbstständigkeit zuzugestehen, sie als Träger von Rechten zu sehen und ihre Interessen und Perspektiven wertzuschätzen. Hier wird ein demokratisches Menschenbild beschrieben, das von Achtung, Respekt und Zutrauen gegenüber den Kindern geprägt ist und Ausgangspunkt und Grundlage für das gesamte pädagogische Handeln, Planen und Reflektieren der pädagogischen Fachkräfte darstellt.

Im Begriff der Anerkennung bündeln sich Aussagen, die besonders in den Kategorien Macht/Entscheidungen, Themen/Inhalte, Regeln/Gesetze/Ordnungen, Wertschätzung und dem Bildungsverständnis formuliert wurden. Wie das Merkmal Anerkennung sich in den im Projekt erhobenen Daten kategorial verorten lässt, zeigt die folgende Zusammenstellung:

¹¹ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Anerkennung> [Zugriff am 11.12.2014]

Abbildung 8: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Anerkennung



Quelle: eigene Darstellung

Rechte von Kindern manifestieren sich vor allem in der Gestaltung der Machtverhältnisse und damit auch ihrer Entscheidungsbefugnisse im Alltag der Kindertageseinrichtung. Die Fachkräfte beschreiben, dass Demokratiebildung daher eine Bereitschaft zur partiellen Machtabgabe seitens der Erwachsenen benötige.

Kategorie 1:
Macht/Entscheidungen

Es gelte, Kinder im Kita-Alltag ernst zu nehmen und ihnen Selbst- und Mitbestimmungsrechte einzuräumen.

Dazu benötigen Fachkräfte ein grundsätzliches Zutrauen in die Entscheidungen der Kinder, sei es in Bezug auf Umgang mit Streit, die Wahl der Kleidung oder die Bereitschaft, Entscheidungen der Kinder auch zu akzeptieren.

- L: Dann so ganz banale Dinge, dass man akzeptiert, ob es selber weiß, ob es eine warme Jacke braucht, ob es eine Mütze braucht, ob es Handschuhe mag oder ob es nicht Handschuhe mag. Den Kindern zugestehen, dass sie selber wissen, wann sie Hunger haben und selber was sich zu essen holen oder zu trinken gehen.

(Kita 5, Leitung, Z. 89–97)



Eine demokratische Gestaltung von Macht konkretisiert sich in einer Gleichberechtigung der Akteure im Kita-Alltag bei Abstimmungen, z. B. dann, wenn Fachkräfte in bestimmten Entscheidungen gleiche Stimmrechte haben wie Kinder.

- L: Ein Kind erlebt, dass eine Erzieherin [...] zwar ganz viele Informationen einbringt, wie die Kinder auch, aber auch nur eine Stimme hat bei der Wahl.

(Kita 4, Leitung, Z. 228–232)



Im Handlungsmerkmal der Anerkennung verweist die Kategorie Macht/Entscheidungen auf die Notwendigkeit, die Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern in der Kindertageseinrichtung zu reflektieren und eine Entscheidung für Demokratie als normativer Grundlage der pädagogischen Arbeit zu treffen.

Die Fachkräfte beschreiben eine breite Palette möglicher Themen und Inhalte von Partizipation. In den Gruppendiskussionen und Interviews werden folgende Themen und Inhalte möglicher Mitentscheidungsrechte von Kindern im Kita-Alltag benannt:

Kategorie 2:
Themen/Inhalte

Kinder und Fachkräften betonen, dass insbesondere das Freispiel Kindern zahlreiche Möglichkeit zur Partizipation bietet. Gleiches gelte für die Teilnahme der Kinder an Angeboten und Projekten und den Themen (Bildungsbereichen), mit denen sie sich beschäftigen.

- L: Die Bildungsbereiche, für den Bildungsbereich entscheiden sich die Kinder. Und nicht wir entscheiden, was jetzt grade dran ist für das Kind. [...] also da kann man sich entwickeln, jeder auf seine Weise und mit seinem Tempo.

(Kita 4, Leitung, Z. 353–357)



So werden den Kindern Rechte in Bezug auf den Umgang mit eigenen Produkten (in der Kindertageseinrichtung Gebasteltes oder Gebautes) zugestanden. Sie entscheiden mit bei Fragen der Raumgestaltung, der Verfügung und Nutzung von Material. Sie erhalten Selbst- bzw. Mitentscheidungsrechte bei Themen, die den eigenen Körper betreffen (Ernährung, Kleidung oder Themen der Hygiene, z. B. beim Wickeln).



L: Aber hier kann das Kind das ausprobieren: Ist das eklig oder ist das nicht eklig? Oder das Kind baut sich aus Brot, Käse und Gemüse und Obst ein Fünferdecker und merkt, das passt nicht in den Mund, dann baut es vielleicht beim nächsten Mal nur einen Doppeldecker. Also, das sind ja ständig Erfahrungen, wo die eigene Entscheidung für etwas Ausgangspunkt sind.

(Kita 4, Leitung, Z. 949 – 954)

Kinder werden bei der Gestaltung von Festen (z. B. Weihnachten oder Geburtstage) beteiligt sowie bei neuen Anschaffungen für die Einrichtung. Kinder werden auch bei der Festlegung von Regeln der Einrichtung beteiligt.



L 1: Irgendwann ist es reif und dann wird's entschieden. Und eine solche Entscheidung, die Kinder treffen, ist auch tragfähig. Die Entscheidungen in unserem Haus, die Regeln in unserem Haus, sind von Kindern entwickelt worden in allen Bereichen. Ob das um die Gestaltung des Hauses geht.

L 2: Ob das um Anschaffungen geht, ob das um unsere Reise geht.

(Kita 4, Leitung, Z. 218 – 224)

Schließlich werden Beteiligungsthemen beschrieben, die auch konzeptionelle Bedeutung haben. So erzählt eine Leiterin, dass die Kinder dabei beteiligt waren, das offene Konzept, das bislang nur an einem Tag praktiziert wurde, gruppenübergreifend auf mehrere Tage auszuweiten.



L: Na, mit den Kindern das zu erarbeiten, war natürlich auch ein Prozess. Wir haben erst mit einem Tag begonnen, also mit einem offenen Tag begonnen. Wir hatten dann immer mittwochs ein offenes Projekt. Und dann haben die Kinder uns einfach auch überholt und fanden das ganz, ganz wichtig, dass es eben auch an fünf Tagen stattfindet. Und das ist, glaub ich, jetzt auch schon so um bald zehn Jahre her, dass wir im Grunde genommen alle Räume entkernt haben.

(Kita 4, Leitung, Z. 64 – 70)

Vereinzelt werden Kinder auch bei Personalfragen beteiligt. In einer Einrichtung können die Kinder die Wahl ihrer Bezugserzieher mitbestimmen, also der Person, die im offenen Konzept für mehrere Monate für eine Kindergruppe zuständig ist.



L: Die Kinder entscheiden sich zu Beginn eines Kitajahres (die, die schon länger im Haus sind), bei welcher Erzieherin oder welchem Erzieher möchte ich in die Kleingruppe. [...] diese Kleingruppe, trifft sich dann täglich zweimal. Einmal vor der Projektzeit und einmal nach der Projektzeit. Und die Erzieherin der kleinen Gruppe trägt die Verantwortung für die Entwicklung des Kindes.

(Kita 4, Leitung, Z. 102 – 108)

Die Kategorie Themen/Inhalte verweist im Handlungsmerkmal der Anerkennung auf die Notwendigkeit, die Breite möglicher Beteiligungsthemen in der Kindertageseinrichtung anzuerkennen, und zwar auch über das Freispiel der Kinder hinaus. Kinder haben grundsätzlich das Recht in allen sie betreffenden Angelegenheiten mitzuentcheiden.

Kategorie 3:
**Regeln/Ordnungen/
Gesetze**

Demokratiebildung beinhaltet die Bereitschaft, Kinder bei der Entwicklung und Veränderung von Regeln zu beteiligen. Die Fachkräfte beschreiben beispielhaft Situationen, bei denen Kinder in der Einrichtung daran beteiligt waren neue Regeln aufzustellen oder alte zu revidieren.

L: Da hatten die Kinder entschieden, zehn Kinder das ist okay fürs Bällebad, das wollten sie auch beibehalten [...]. Und merkten ganz schnell, also zehn Kinder, das geht nicht. Diese Entscheidung müssen wir noch mal überprüfen. Wir können nicht mehr reinspringen, ohne dass wir uns wehtun und die Rutsche ist ständig blockiert. Und dann haben sie das noch mal beraten, haben das auch in den Kleingruppen erzählt und haben beraten und dann haben sie entschieden, vier Kinder, diese Erfahrung haben sie gemacht, mit vier geht es gut.

(Kita 4, Leitung, Z. 269–276)



Anerkennung vollzieht sich in besonderer Linie in der Kategorie Regeln/Ordnungen/Gesetze. Da diese die Handlungsspielräume der Kinder im Alltag bestimmen und auch begrenzen, fordert das Handlungsmerkmal der Anerkennung in Bezug auf Regeln/Ordnungen/Gesetze, eine grundsätzliche Bereitschaft der Fachkräfte, Kinder bei der Aufstellung, der Umsetzung und Veränderung von Regeln zu beteiligen.

Die Fachkräfte betonen, wie wichtig es sei, das Kind als kompetent zu verstehen und jedes Kind in seinem So-Sein zu akzeptieren. Anerkennung zeige sich vor allem auch in einer Haltung der Wertschätzung der Fachkräfte gegenüber den Kindern.

**Kategorie 7:
Wertschätzung**

L: Das Wichtigste ist, glaube ich, dabei einfach das Bild vom Kind, das ist so das Erste, das ist die Voraussetzung [...]. Weil ich muss sehr offen sein, was Kinder angeht, meine Haltung muss wirklich so sein, ich akzeptiere das Kind so, wie es ist und ich gucke jetzt nicht, was kann es alles nicht, sondern umgekehrt, ich gucke, was kann das Kind alles und darauf baue ich dann einfach meine Arbeit auf.

(Kita 1, Leitung, Z. 98–103)



Dazu gehört auch die Bereitschaft der Erwachsenen, individuelle Interessen und Lernprozesse jedes Kindes wahrzunehmen und zu achten.

L: Aber das alles bringt nichts, wenn sie selber nicht das Kind akzeptieren, so wie es ist und mit dem Tempo, wie das Kind das braucht, das mitzugeben.

(Kita 1, Leitung, Z. 111–112)



Anerkennung vollzieht sich neben der Achtung der Rechte von Kindern immer auch in einer wertschätzenden Beziehung. Daher ist die Kategorie der Wertschätzung als Respekt vor der Einzigartigkeit jedes Kindes ein konstitutives Moment von Anerkennung.

Das Verständnis vom Kind als Subjekt mit Rechten korrespondiert in den Gesprächen mit einem Konzept von Bildung als Aneignung in Gemeinschaft. Demokratiebildung brauche ein Bildungsverständnis, in dem Bildung als individueller, selbstgesteuerter und aktiver Aneignungsprozess verstanden wird.

**Kategorie 9:
Bildungsverständnis
der Fachkräfte**

L: Dass Bildung was ist, was von den Kindern heraus passiert, also, wir sehen uns hier in der Einrichtung ganz eindeutig nicht als diejenigen, die die Weisheit mit Löffeln gefressen haben. Sondern wir möchten die Kinder dazu animieren und motivieren, selber zu lernen, sich selber zu bilden, das heißt, wir müssen Angebote stellen, wir müssen eine reiche Palette bieten an verschiedenen Dingen, an denen Kinder sich ausprobieren können, wo ihre Neugierde geweckt wird, was nicht mit irgendwelchen Lernerfolgen zu tun hat.

(Kita 1, Leitung, Z. 37–42)



Kinder eignen sich die Welt individuell in selbstbestimmten Prozessen an. Bildung finde dabei immer alltagsintegriert und zusammenhängend statt.

L: Alles ist für mich Bildung, dass ich einen Zusammenhang im, im alltäglichen Zusammenhang sehe. Und nicht, weil heute Montag ist, Musik, Werkstatt gehe, oder die Gruppe hat den Tag, sondern das muss sich ja ergeben, da muss ja ein Bezug sein.

(Kita 6, Leitung, Z. 768–771)



Bindung, Beziehung und Sicherheit wird als Basis von Bildung beschrieben, verbunden mit Freude und Spaß am Lernen. Dabei könne Bildung nicht losgelöst von der realen Lebenswelt der Kinder verstanden werden.

Ein Verständnis von Bildung als Aneignung in sozialen Zusammenhängen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensverhältnisse ist ganz erheblich durch das Handlungsmerkmal der Anerkennung geprägt.

Perspektive Eltern

Anerkennung ihrer Kinder wird auch von **Müttern und Vätern** als wichtiges Qualitätsmoment der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung beschrieben. So berichten Eltern, deren Kinder Gremienstrukturen aus der Kindertageseinrichtung bekannt sind, dass ihre Kinder auch zu Hause stolz und begeistert davon erzählen.



E: Die waren auch beide mal Delegierter und da waren die stolz wie Oskar, mit Mitbestimmungsrecht, und wir haben das und das beschlossen und also da waren sie mit Leib und Seele dabei, fanden sie ganz toll, auch dass auch Sachen umgesetzt wurden und dass sie dann auch wirklich das Gefühl hatten, wir haben was erreicht mit unserer Stimme. Dass mal jemand richtig zuhört.

(Kita 4, Eltern, Z. 133 – 139)

E: Dass die Kinder mitbestimmen dürfen in ihrem Rahmen [...] zum Beispiel, dass Dinge in der Gruppe beschlossen werden, besprochen werden [...] und dass sie einfach ein Mitbestimmungsrecht haben und halt sich auch als vollwertig angenommen fühlen. Ob das im Großen bei der Delegiertenkonferenz ist, was eben den ganzen Kindergarten betrifft oder ob es nur sie selbst betrifft, indem sie denn auch mal sagen dürfen, nee ich möchte heut gar kein Projekt machen oder ich möchte heute aber unbedingt ins Atelier.

(Kita 4, Eltern, Z. 312 – 317)

Einige Eltern beschreiben Auswirkungen demokratischer Erfahrungen ihrer Kinder in der Kindertageseinrichtung auch auf den familialen Alltag. Sie berichten davon, dass ihre Kinder ihre Interessen jetzt auch zu Hause argumentativ vertreten.



E: Und dann müssen sie es eben auch für den Rest der Gruppe im Stuhlkreis belegen, warum. Also wenns jetzt zwei, drei Kinder sind, die das unbedingt machen möchten, dann wird halt manchmal wirklich eine Diskussion geführt [...] und dann müssen die erörtern, warum sie selber jetzt eben es für wichtig halten, dass sie da heute den Stein bekommen warum sie mitmachen dürfen, also es ist im Kleinen und im Großen eben, also sie dürfen für sich selbst und für den Kindergarten teilweise mitbestimmen. [...]

E: Aber was sie denn ja auch vernünftige Diskussionen, die sie mit nach Hause bringen und dann nicht mehr diese ich will aber, ich will aber, sondern ...

E: ... zu argumentieren.

(Kita 4, Eltern, Z. 317 – 330)

Eine Mutter erzählt, dass ihr älterer Sohn die Erfahrungen aus dem engagierten Miteinander der Kindertageseinrichtung auch in die Schule mitgenommen hat:



E: Das war gar kein Thema, weil er war das irgendwie auch gewohnt, dass es gibt unterschiedliche Ansprechpartner und ...

E: Selbstständigkeit; ja eben selbstständig und eben auch sofort melden. Ja ich will Klassen-sprecher werden, weil ich war ja auch Delegierter und das ist ja irgendwie ...

E: Man hat schon mal eine Stimme gehabt. [...] Das war auf jeden Fall positiv auch für später, bis das so läuft, wenn sie groß werden.

(Kita 4, Eltern, Z. 352 – 358) (Ehemaliges Kind aus Kinderparlament, das nun ein Gymnasium besucht.)

Zweites Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Pädagogische Gestaltung

Pädagogische Gestaltung: Demokratiebildung der Kinder wird unterstützt, wenn Handlungs- und Entscheidungsräume für Kinder didaktisch-methodisch eröffnet und begleitet werden.

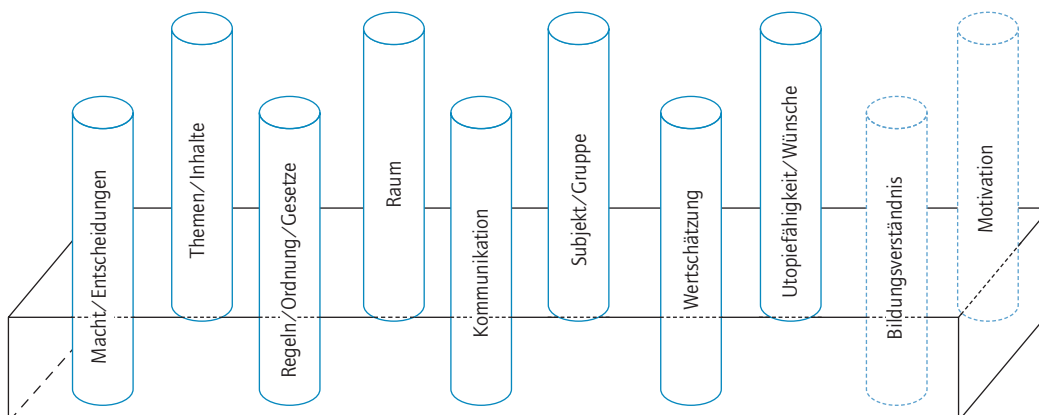
In den Befragungen wird deutlich, dass Anerkennung alleine für eine demokratische Praxis in der Kindertageseinrichtung nicht ausreicht. Damit jedes Kind vor dem Hintergrund seiner Lebenslagen und Lebenswelten eine Chance auf demokratische Teilhabe im Alltag der Kindertageseinrichtung hat, braucht es eine pädagogische Gestaltung durch die pädagogischen Fachkräfte. Lebensweltliche Ansätze von Bildung weisen darauf hin, dass Bildungsprozesse (auch Demokratiebildungsprozesse) vor dem Hintergrund der individuellen Lebenslagen und Lebenswelten verstanden, angeregt und begleitet werden müssen. Auch Demokratiebildung muss so realisiert werden, dass Mädchen und Jungen jeden Alters, aus unterschiedlichen Lebenslagen und Lebenswelten, mit verschiedenen kulturellen Biographien, mit unterschiedlichen Befähigungen etc. Zugänge zu demokratischen Prozessen erhalten können (vgl. Knauer und Hansen 2008).

Mit dem Handlungsmerkmal pädagogische Gestaltung wird der erzieherische Charakter von Demokratiebildung beleuchtet. Dieses Handlungsmerkmal als Anforderung an Fachkraft, gesamtes Team und Institution weist auf die Alleinzuständigkeit der Erwachsenen für Erziehung hin und markiert damit eine absolute Differenz zwischen Kindern und Fachkräften: Die Erwachsenen sind verantwortlich für die Gestaltung der Kindertageseinrichtung. Wollen sie bei den Kindern Demokratiebildung anregen, müssen sie ihre Erziehung zumindest in Teilen demokratisch gestalten und Kinder selbst- und mitentscheiden lassen (zur politischen Bildung siehe S. 75 f.). Sie können ihre Verantwortung als Erwachsene für die Kinder allerdings nie abgeben. Auf der Basis des Merkmals Anerkennung realisiert sich im professionellen methodisch-didaktischen Repertoire der Fachkraft, des Teams und der Institution eine spezifische pädagogische Praxis als Demokratiebildung. Es geht letztlich um die Frage, was Berechtigung und Demokratie für das Handeln der Fachkräfte mit dem Kind bedeutet.

Die Fachkräfte beschreiben in den Gruppendiskussionen zahlreiche didaktische Aspekte ihres pädagogischen Handelns, um allen Kindern (älteren, jüngeren, Kindern aus unterschiedlichen Lebenslagen und Lebenswelten etc.) Zugänge zu demokratischen Entscheidungen zu eröffnen. Demokratiebildung braucht, wie schon von Korczak beschrieben, ein demokratisches Entwicklungsfeld: „Du untersuchst. Probierst. Übst, jüngster Bürger“ (Korczak 2000, S.368).

Das Merkmal pädagogische Gestaltung von Demokratie konkretisiert sich vor allem in den Kategorien Macht/Entscheidungen; Inhalte/Themen; Regeln/Ordnungen/Gesetze; Raum; Kommunikation, Subjekt/Gruppe; Wertschätzung; Utopiefähigkeit/Wünsche; Bildungsverständnis; Motivation.

Abbildung 9: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Pädagogische Gestaltung



Quelle: eigene Darstellung

Kategorie 1:
Macht/Entscheidungen

Fachkräfte und Leitungen berichten davon, dass Kinder vor allem dann Demokratie erfahren, wenn sich die Erwachsenen zurückhalten, sich weniger einmischen, den Kindern Räume eröffnen, in denen sie ihre eigenen Interessen formulieren und verhandeln können. Dabei gelte es, die Kinder zu ermutigen sich auszuprobieren und sich in Entscheidungen zu üben sowie mit den Kindern zu verhandeln. Weiter sei dazu auch die Fähigkeit nötig, Partizipationsverfahren den Fähigkeiten des einzelnen Kindes anzupassen.

Die Fachkräfte müssen bereit und in der Lage sein, mit den Kindern Themen zu besprechen, verschiedene Blickwinkel zu diskutieren und ggf. auch gemeinsam Kompromisse zu finden. Dazu gehöre es, die Position des Kindes zu verstehen, den Kindern die eigene Position deutlich zu machen und nach Lösungen zu suchen. Dies benötige auch bei den Erwachsenen die Bereitschaft, von der eigenen Position abzuweichen und einen Kompromiss einzugehen.



L: Dann eine Verabredung zu treffen, so, fünf Tage warst du jetzt lange im Freispiel und jetzt verabreden wir mal für die nächsten Wochen [...] und dann trifft man sich vielleicht auf ein Kompromiss und sagt, okay, dreimal Freispiel, zweimal Projekt.

(Kita 4, Leitung, Z. 391 – 398)

Es gelte jedem Kind in der Gruppe Entscheidungsspielräume zu eröffnen.



L: Also so in kleinen Gruppen arbeiten zu können und Kinder, die sich entschieden haben, für den Tag, das und das zu machen, die sind da konzentriert und engagiert und begeistert dabei. Ja, das ist es, das ist so der Zauber des Ganzen. Wenn ich mich für etwas entscheide, ich hab Lust drauf, an dem Tag das zu machen, dann bin ich auch konzentriert dabei. Aber wenn mir jemand sagen würde, und du machst heute das, oh, muss das sein, ja, das hab ich für dich entschieden, das machst du heute, oh, dann kann eigentlich nicht viel dabei rauskommen.

(Kita 4, Leitung, Z. 881 – 888)

Die Kategorie Macht und Entscheidungen im Handlungsmerkmal der pädagogischen Gestaltung verweist auf die Notwendigkeit, demokratische Rechte jedem Kind durch pädagogisches Handeln zu ermöglichen.

Kategorie 2:
Themen/Inhalte

Die Fachkräfte beschreiben ein breites Spektrum möglicher Themen und Inhalte für Partizipation. Damit Kinder sich zu diesen Themen auch tatsächlich beteiligen könnten, seien Fachkräfte gefordert, ihnen nicht nur Rechte zuzugestehen, sondern dies auch themenspezifisch methodisch-didaktisch auszugestalten. Dazu gehöre es, Kinder zu beobachten und dieses im Team zu besprechen.



FK: Dass nicht irgendjemand einfach sagt: ‚So, wir haben nur das und das und das‘, sondern dass jeder seine Kinder anguckt in der Gruppe oder einmal hier in der Runde sagt: ‚Beobachtet mal mit, was könnte man machen?‘

(Kita 1, Fachkräfte, Z. 284 – 286)

Auf dieser Grundlage gelte es, Themen und Interessen von Kindern in der pädagogischen Arbeit aufzunehmen.



L: [...] sondern einfach auch auf die Kinder hören muss, was die mir sagen und selber formulieren, was sie haben möchten. Das heißt, dass ich die Kinder immer als Mitbestimmter ihrer Bildungswege sehe, dass ich da mich nach denen richten muss, einfach, weil ich da ganz oft, auf dem Holzweg bin als Erwachsener, dass ich so denke, was für sie richtig ist, sondern die Kinder wissen einfach selber, was für sie gut ist.

(Kita 1, Leitung, Z. 55 – 61)

Um sich bei unterschiedlichen Themen und Inhalten beteiligen zu können, sind Kinder darauf angewiesen, dass pädagogische Fachkräfte durch ihr Handeln den Kindern ermöglichen, sich zu Themen eine Meinung zu bilden und Entscheidungen zu treffen.

Kategorie 3:
**Regeln/Ordnungen/
Gesetze**

Die Fachkräfte betonen, dass es wichtig sei, Regeln, Ordnungen und Gesetze Kindern zugänglich zu machen, d.h. sie zu erklären und gemeinsam zu besprechen. Nur so könnten die Kinder sich an ihnen orientieren und sie ggf. weiterentwickeln. Das wäre besonders für neue Kinder wichtig und brauche Zeit.

L: Wenn ein Kita-Jahr neu beginnt, brauchen wir Zeit, um mit den neuen Kindern auch dieses Regelwerk zu besprechen. Die kommen ins Haus und kennen sich noch gar nicht aus. [...] Es braucht Zeit, um den Kindern auch vorzustellen, welche Kinderregeln es im Haus gibt. Und das ist ein gutes Miteinander, vieles wird unter den Kindern auch gleich erzählt und die Kinder wissen auch, ja, die neuen kennen sich noch nicht aus. Denen müssen wir das auch erst mal erklären und auch erklären, warum es so ist.

(Kita 4, Leitung, Z.304 – 310)



Kinder können auch bei der Entwicklung und Weiterentwicklung von Regeln beteiligt werden. Das trage auch zu einem besseren Verständnis von Regeln bei.

Die Kategorie Regeln/Ordnungen/Gesetze verweist im Handlungsmerkmal der pädagogischen Gestaltung auf die Notwendigkeit, auch die Setzung und Veränderung von Regeln und Normen – zumindest in Teilen – mit den Kindern zusammen zu erarbeiten, umzusetzen und ggf. zu revidieren.

Die Fachkräfte beschreiben vielfältige Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern bei der Raumgestaltung. So könnten Kinder an der Wahl der Einrichtungsgegenstände oder der Bilderauswahl beteiligt werden.

**Kategorie 4:
Raum**

L: Ja, oder so ganz einfache [...], wie die (Kindername; Anm. d. Vf.), wie sie immer gesagt hat, ich möchte auf der Garderobe ein anderes Bild, da bin ich so, das ist so klein [...] da sagen wir jetzt nicht, du bist jetzt gerade noch ein halbes Jahr da, sondern ja, dann machen wir halt eines ... dann tun wir halt ein neues hin, wenn dir das ... und fragen wir sie auch, ja, ... warum möchtest du denn das? Ja, weil da schau ich noch aus wie a Baby, jetzt bin ich ja schon [...] ja, und das ist bedeutsam für Kinder und das akzeptieren dann wir.

(Kita 5, Leitung, Z.525 – 538)



Dabei beschreiben die Fachkräfte Raumgestaltung immer auch als Mittel der Bildungsförderung von Kindern. Indem sie Kinder bei der Raumgestaltung beteiligen, eröffnen sie ihnen Möglichkeiten, sich mit ihren Themen zu beschäftigen. Sie unterstützen so die Selbsttätigkeit der Kinder. Eine Beteiligung der Kinder bei der Raumgestaltung könne über Gespräche, aber auch durch Beobachtung der Kinder erfolgen.

Die Kategorie Raum verweist im Handlungsmerkmal der pädagogischen Gestaltung auf Chancen und Notwendigkeiten einer gemeinsamen Raumgestaltung mit und durch die Kinder.

Die Fachkräfte beschreiben die große Bedeutung einer respektvollen Kommunikation für Demokratiebildung. Es gelte, sich als Fachkraft selbst zurückzunehmen, den Kindern zuzuhören und sie darin zu unterstützen, ihre eigenen Interessen zu äußern.

**Kategorie 5:
Kommunikation**

L: Und das ernst nehmen, also dieses Weltwissen der Kinder, sich dafür zu interessieren und es ernst zu nehmen, zuhören, was bringst du mit und was bring ich mit. Das ist das, was ich vorhin meinte, auch ein Kind fängt ja nicht bei null an. Ein Kind hat auch in seinem kleinen Leben Erfahrungen gemacht, hat auch Vorstellungen, hat auch en Willen.

(Kita 4, Leitung, Z.515 – 519)



Kommunikation geschehe dabei nicht nur verbal, sondern immer auch körperlich – über körperliche Zuwendung und Mimik der Erwachsenen, über ihren stimmlichen Ausdruck, Tonfall und Lautstärke.

L: Wie spreche ich mit Kindern, ruf ich von weit her, dass sie was lassen sollen oder mache ich mich auf dem Weg und geh zum Kind, schau das Kind an, geh auch runter zu dem Kind. Wie spreche ich da mit dem Kind, daran merkt man schon auch, wie, wie so die Beziehung einer Erwachsenen, für das Kind.

(Kita 4, Leitung, Z.503 – 507)



Die Art und Weise der Kommunikation solle sich dabei an der jeweiligen Entwicklung des Kindes orientieren. Das meint u. a. Inhalte ggf. auch zu visualisieren, beispielsweise durch Schrift oder Symbole.



L: Und das find ich bei Kindern ganz großartig, dass Kinder erst mal Informationen sammeln und ein Kind fängt auch nicht bei null an, also Erzieher steht in diesem Haus für die Kinder moderat zur Verfügung. Wir geben möglichst viele Informationen, nicht nur verbal, sondern für Kinder ist es auch entscheidend, Beispiele visualisiert zur Verfügung gestellt zu bekommen.

(Kita 4, Leitung, Z. 195 – 199)

Die Fachkräfte betonen, dass Dialog und Austausch Zeit bräuchte und möglichst in kleinen Gruppen geschehen sollte. Dazu müssten die Fachkräfte in der Lage sein, Kindergruppen zu moderieren. Eine Einführung von Gesprächsritualen und -regeln unterstütze diese Prozesse ebenfalls.

Bedeutsam sei es auch, die Kommunikation der Kinder untereinander zu beobachten und eine konstruktive Streitkultur zu unterstützen. Es gelte, sich gegenseitig zuzuhören und die Äußerungen anderer anzunehmen.



L: Und die Atmosphäre, so wie begegnen sich die Kinder untereinander, sprechen dann die Fäuste oder sind sie auch wirklich, so zueinander gewandt, dass sie sich also auch gegenseitig hören, wahrnehmen, annehmen. Es ist nicht so, dass es also im Grunde kein Streit hier gibt. Klar, also Streitkultur ist auch ein ganz, ganz wichtiger Ansatz, der hier auch im Grunde genommen unterstützt und gefördert wird. Wie begegnen sich die Kinder auch untereinander und wie bewegen wir uns miteinander.

(Kita 4, Leitung, Z. 496 – 502)

Beteiligung werde insbesondere dann gefördert, wenn Kindern zugemutet werde, Probleme selbst zu lösen. Es gelte, ihnen dieses auch im Gespräch deutlich zu machen.



FK: Also es ist auch oft so, dass man dann – Kinder kommen oft und fragen: ‚Ja, der macht das und der macht dies‘, dann sage ich – ich habe auch schon mal zu einem Kind gesagt: ‚Dann bin ich mal gespannt, wie du das Problem lösen willst.‘ So, dann erstmal ganz überrascht, aber man hat es dann untereinander geklärt, ohne dass ich mich jetzt eingemischt habe, so dass Kinder dann also selber Probleme lösen untereinander.

(Kita 2, Fachkräfte, Z. 346 – 351)

Pädagogisches Handeln vollzieht sich in besonderer Weise in verbaler und non-verbaler Kommunikation. Partizipation erfordert, die vielfältigen Aspekte einer respektvollen Kommunikation wahrzunehmen und in Bezug auf die reale Umsetzung im Alltag zu reflektieren.

Kategorie 6: Subjekt/Gruppe

Die pädagogische Gestaltung des Verhältnisses zwischen dem einzelnen Kind und der Gruppe erfordere es, verschiedene Interessen, Bedürfnisse und Lebenslagen einzelner Kinder zu erkennen.



FK: Ja, Einfühlungsvermögen, zum Beispiel, fängt ja auch da schon an, dass wir unterschiedliches Alter haben, unterschiedliches Klientel, wir haben Regelkinder, wie Integrationskinder, wir haben Krippenkinder und die müssen alle unterschiedlich behandelt werden. Also, man kann sie nicht alle über einen Kamm scheren. Selbst die Regelkinder untereinander nicht, die I-Kinder untereinander nicht und die Krippenkinder untereinander nicht, und da muss ich ja schon ein gewisses Gefühl für haben, wen ich wie leite oder mitnehme in dieses Thema.

(Kita 1, Fachkräfte, Z. 312 – 317)

Demokratiebildung geht es darum, das Verhältnis zwischen Subjekten in einer Gruppe demokratisch zu gestalten. Dieses pädagogisch herauszufordern und zu begleiten, ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und führt immer wieder auch zu Interessenskonflikten zwischen dem Einzelnen und anderen.



L: [...] meine Freiheit hört an deiner Grenze auf. Und ich kann nicht immer über Grenzen anderer hinweggehen, dass da, auch da ein Gefühl zu entwickeln, das hat auch mit Streitkultur, die sich entwickeln muss, zu tun. Und eine Akzeptanz des anderen, da zu gucken, wie weit kann ich gehen.

(Kita 4, Leitung, Z. 574 – 578)

Sind in der Kindertageseinrichtung Mitbestimmungsgremien verankert, stehen die Fachkräfte vor der Herausforderung, Kinder im Verständnis und der Wahrnehmung spezifischer Rollen, z. B. als Delegierter zu unterstützen.

L: Oder ‚ich bin der Bestimmer als Delegierter‘ [...] das hatten wir auch schon. [...] da auch erst so das Rollenbewusstsein eines Delegierten [...] zu verstehen.

(Kita 4, Leitung, Z.323–326)



Die Kategorie **Subjekt/Gruppe** verweist im Handlungsmerkmal der pädagogischen Gestaltung darauf, dass Demokratiebildung immer auch mit unterschiedlichen Perspektiven und Interessenkonflikten zwischen Einzelnen im Verhältnis zur Gruppe verbunden ist und pädagogisch gestaltet werden muss.

Wertschätzung der Kinder beginne damit, sich ausreichend Zeit für jedes Kind zu nehmen. Nur wenn die Fachkräfte den Kindern zuhören, nehmen sie deren Interessen ernst. Zudem werde Wertschätzung dadurch gezeigt, dass die Fachkräfte jedes Kind individuell in seiner Einzigartigkeit wahrnehmen und es darin unterstützen, zu seinem Recht zu kommen.

Kategorie 7:
Wertschätzung

L: Wir schauen schon immer auch, wo der Stand jedes Kindes ist, also es ist nicht so pauschal über die Gruppe hinweg, sondern es wird unterschieden nach Alter, nach, auch manchmal nach Geschlecht. Es ist auch wichtig, dass Jungen zu ihrem Recht kommen, Mädchen zu ihrem Recht kommen. [...]

(Kita 6, Leitung, Z.40–43)



Fachkräfte zeigen Wertschätzung unter anderem dadurch, dass sie die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten jedes Kindes akzeptieren, z. B. seinen Umgang mit Materialien.

L: Wir arbeiten auch nicht mit Schablonen, überhaupt nicht [...] Kinder sind auch keine Schablonen, jeder ist individuell anders und, auch wenn die Kinder jetzt was nähen, da gibt es keine Schablone für en Teddybären, sondern das Kind malt sich den Teddybären auf und überträgt das dann auf ein Schnittmuster auf den Stoff. [...]

(Kita 4, Leitung, Z.923–928)



Kinder hätten, so die Fachkräfte, allerdings unterschiedliche Bedürfnisse nach Nähe oder Distanz. Während das eine Kind mehr Körperkontakt zuließe und schätze, wünsche das andere Kind eher mehr Distanz. Fachkräfte seien gefordert, diese unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern wahrzunehmen, zuzulassen und im pädagogischen Handeln zu beantworten.

FK: Und wie ich ihn anfasse [...] inwieweit dieses Kind Körperkontakt zulässt. Ich hatte ihr gesagt, das ist ein Kind mit einer großen Aufmerksamkeitsproblematik oder Wahrnehmungsproblematik und das ständig begleitet werden muss und die hat sich also Gedanken gemacht: ‚Wie nah darf ich diesem Kind kommen?‘ Und das fand ich schon ein gutes Beispiel, weil es ja immer Kinder gibt, die das gar nicht mögen und Kinder, die es suchen.

(Kita 1, Fachkräfte, Z.318–323)



Wertschätzung als Kategorie von Demokratie äußert sich vor allem im pädagogischen Handeln der Fachkräfte. Diese sind gefordert, ihr gesamtes pädagogisches Handeln unter der Perspektive von Wertschätzung zu reflektieren.

Fachkräfte, die Erfahrung mit der Beteiligung von Kindern haben, beschreiben immer wieder, dass sie großes Vertrauen in die Problemlösefähigkeit der Kinder haben.

Kategorie 8:
Utopiefähigkeit/Wünsche

L: [...] die Kinder haben ganz spannende Ansätze. Und das zu bearbeiten, also indem sie's wirklich auch eingeben können [...] Und dann einfach den Kindern den Raum lassen, den sie auch brauchen. Das ist also ganz spannend. Die haben also wunderbare Ansätze und man muss nicht immer seine eigene Meinung einbringen. Das läuft auch ganz von alleine.

(Kita 4, Leitung, Z.478–489)



Dafür brauche es Verfahren, in denen Kinder ihre Meinungen und Wünsche äußern und diskutieren können und die letztlich auch auf Entscheidungen Einfluss nehmen.



L: [...] auch wenn es in der Kleingruppe zehn Kinder sind, können's doch zehn verschiedene Meinungen sein. Und da muss man einfach den Kindern die Möglichkeit geben, ihre Anschauung [...] darzustellen und zu erzählen, aber letzten Endes eben auch gucken, dass es zu einer Entscheidung kommen muss. [...]

(Kita 4, Leitung, Z. 243 – 249)

Ob sich diese Ideen der Kinder dann im Alltag auch als hilfreich erweisen, erfahren die Kinder bei deren Umsetzung. Dann könne es auch dazu kommen, dass einmal getroffene Entscheidungen revidiert würden.



L: Manchmal merken die Kinder auch, dass die Entscheidung, die sie getroffen haben, nochmal überprüft werden muss, was, wenn es sich nicht bewährt. Und dann gehen sie wieder in den Prozess.

(Kita 4, Leitung, Z. 262 – 264)

Die Wünsche der Kinder und der Fachkräfte sind bei der pädagogischen Gestaltung durch strukturell verankerte Mitsprachemöglichkeiten zu berücksichtigen.

Drittes Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Transparenz

Transparenz: Demokratiebildung wird unterstützt, wenn pädagogische Fachkräfte Inhalte, Strukturen und Verfahren von Beteiligung im Handeln mit den Kindern in der Öffentlichkeit der Kindertagesstätte transparent gestalten.

Damit Kinder nicht nur Zielgruppe didaktisch-methodischen Handelns sind, sondern sich als Bürgerinnen und Bürger auch selbständig und unabhängig von den Erwachsenen in Dinge einmischen können, müssen sie wissen, worum es geht. Sie sind in ihren Mitentscheidungs- und Mithandlungsmöglichkeiten also elementar auf Transparenz angewiesen.

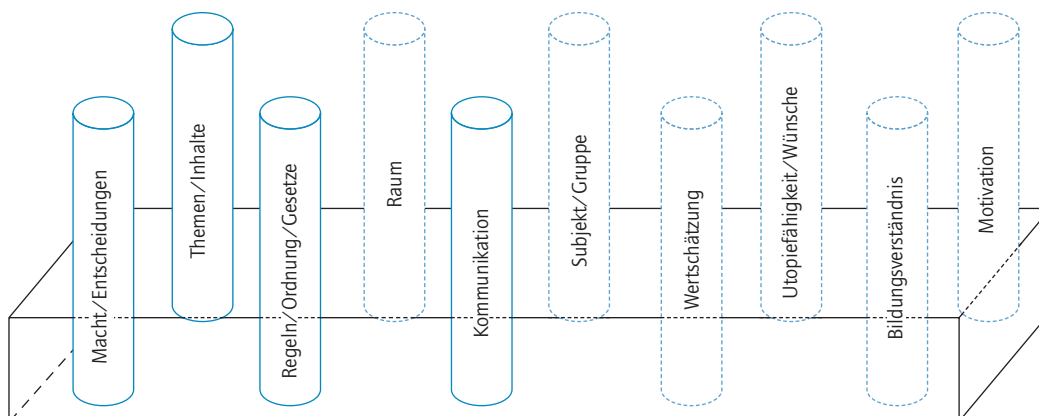
Eine wichtige Rolle spielt dabei die (zunächst einrichtungsinterne) Öffentlichkeit. Demokratie existiert grundsätzlich im Modus der Öffentlichkeit. Die Kinder müssen wissen: Um welche Entscheidungen, Themen, Planungen geht es? Wie laufen die Prozesse? Wo kann ich mich wie einbringen? Welche Entscheidungen sind gefallen? Welche Regeln gelten? Welche Gremien gibt es? Wie funktionieren diese? Erst Transparenz über Prozesse in der Kindertageseinrichtung und damit ein Verhandeln in der in der Kita-Öffentlichkeit schafft die Möglichkeit zur Meinungsbildung, unterstützt Entscheidungsfähigkeit und Unabhängigkeit. Dabei muss auch Transparenz so hergestellt werden, dass sie für jedes Gruppenmitglied ermöglicht wird (vgl. Handlungsmerkmal 2: Pädagogische Gestaltung).

Das Handlungsmerkmal der Transparenz fasst die Herausforderung passiver Verständnismöglichkeiten und aktiver Beteiligungschancen zusammen und ist damit ein zentrales inklusives Handlungsmerkmal. Mit Blick auf die Handlungsmerkmale Anerkennung und pädagogische Gestaltung gewinnt das Handlungsmerkmal Transparenz seine qualitative Wertigkeit als Prinzip pädagogischen Handelns. Die methodische Grundfrage heißt nun nicht mehr: Wer kann den gegebenen Anforderungen zur Partizipation genügen? Sie lautet im Sinne einer Beweislastumkehr: Wie müssen die Anforderungen gestaltet sein, damit (möglichst) alle aktiv und gleichberechtigt teilhaben können? Es verbinden sich hier der normative Anspruch (wer ist inkludiert?) und die didaktisch-methodische Fachlichkeit (welche Möglichkeiten der Bildungsgestaltung gibt es?). Konkret wird mit dem Merkmal Transparenz entschieden, wer an der Demokratiebildung teilhaben darf und wer nicht (siehe S. 92). Es erzwingt eine stichhaltige Begründung, wenn eine Person wegen Alter, körperlichen oder geistigen Entwicklungsstandes oder gar Herkunft von der Partizipation ausgeschlossen wird.

Das Handlungsmerkmal Transparenz konkretisiert sich insbesondere in den Kategorien Macht/Entscheidungen; Themen/Inhalte; Regeln/Ordnungen/Gesetze sowie Kommunikation.

Kategorie 1:
Macht/Entscheidungen

Abbildung 10: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Transparenz



Quelle: eigene Darstellung

Die befragten Personen betonen: Nur wenn Kinder wissen, bei welchen Entscheidungen sie sich wie beteiligen können, wenn ihnen Strukturen und Prozesse von Entscheidungen transparent dargestellt werden, können sie sich auch unabhängig von den Erwachsenen einmischen.

- L: Ja, Bildung in der Demokratie. Also ein Kind soll auch ein Gespür dafür bekommen, wie sich Entscheidungsprozesse aufbauen. [...] Ein Kind soll ein Gefühl dafür bekommen, wie eine Entscheidung in der Demokratie zustande kommt.

(Kita 4, Leitung, Z. 189 – 193)



Zur Transparenz gehöre zunächst immer die Information der Kinder über aktuelle Themen und Prozesse, über die Machtverteilung in Abstimmungsprozessen und Abstimmungsverfahren.

Eine demokratische Gestaltung von Macht und Entscheidungen erfordert Transparenz über Entscheidungsstrukturen und Prozesse in der Kindertageseinrichtung.

Wenn sich Mitentscheidungsmöglichkeiten der Kinder im Zuge bestimmter Themen und Inhalte konkretisieren, seien die Fachkräfte gefordert, ihnen dieses transparent zu machen.

Kategorie 2:
Themen/Inhalte

- L: So geht das hier von früh bis spät, das Kind sich entscheidet, wann esse ich, mit wem esse ich, was esse ich, was trink ich, wo geh ich hin in welchen Bereich, für welches Projekt entscheide ich mich, mit welchem Kind spiele ich, in welchem Raum bin ich? Aber es gibt eben auch dafür eine Struktur, melde mich an, wo geh ich hin, melde mich morgens an, wenn ich komme, ich entscheide, wie lang ich in einem Projekt bin. Da muss ich nicht anderthalb Stunden bleiben, wenn ich nach einer halben Stunde erschöpft bin, dann kann ich gehen, dann geh ich ins Freispiel.

(Kita 4, Leitung, Z. 955 – 961)



Die Kategorie Themen und Inhalte verweist darauf, dass es notwendig ist für Kinder wichtige Themen und Inhalte transparent aufzubereiten.

Damit Kinder sich innerhalb der in der Kindertageseinrichtung geltenden Regeln und Ordnungen bewegen und diese gegebenenfalls auch weiterentwickeln oder ändern könnten, müssen sie sie kennen. Dafür notwendig sei eine öffentliche Kommunikation von Regeln, z. B. in den Kindergremien.

Kategorie 3:
**Regeln/Ordnungen/
Gesetze**

- L: Klar, gibt es hier auch Grenzen, es ist ja nicht so, dass also grade in so einem offenen Konzept alles möglich ist. Klar haben wir auch Grenzen, wir haben auch Regeln, und die eben auch ganz klar den Kindern zu vermitteln und auch ganz deutlich, auch den Dreijährigen zu vermitteln, so dass sie reinwachsen. Und dann einfach den Kindern den Raum lassen, den sie auch brauchen.

(Kita 4, Leitung, Z. 482 – 486)



Dabei könne Transparenz nicht nur verbal, sondern z. B. auch durch Visualisierungen hergestellt werden.

Transparenz gilt es auch in Bezug auf die Kategorie Regeln, Ordnungen und Gesetze herzustellen.

Kategorie 5: Kommunikation

Kommunikation ist ein wichtiger Aspekt der Eröffnung von Transparenz. Dabei ginge es zunächst um die Kommunikation der Fachkräfte mit den Kindern. Transparenz erfordere, dass Prozesse, Strukturen und Regeln, die den Alltag bestimmen, den Kindern verbal und nonverbal erklärt würden.



L: Also dass man auch so für die Kinder die Verbindung noch mal schafft als Erzieher. Also das, was hier so Demokratie ist, das setzt sich ja fort. Wir haben ja auch in der Stadt die Demokratie, da gibt es dann auch Politiker [...] Dass auch in der großen Politik das so ist, dass jeder auch erst mal so seine Informationen einbringt und dann auch da Entscheidungen getroffen werden. [...] Dass sie da auch ein Gespür für kriegen. [...] Und dass es nicht so isoliert ist, hier in der Kita haben wir Delegierte, [...] das setzt sich fort.

(Kita 4, Leitung, Z. 804 – 818)

Transparenz basiere aber nicht nur auf der Kommunikation zwischen Fachkräften und Kindern, sondern auch auf Kommunikation unter den Kindern selbst. Wenn der Alltag Kindern transparent sei, informieren sich die Kinder auch untereinander. So erklären sie z. B. anderen Kindern bestehende Regeln und Abläufe oder zeigen dies anderen Kindern durch ihr Verhalten bzw. erstellen z. B. Bildprotokolle von Kinderkonferenzen.

Transparenz entsteht vor allem durch verbale und nonverbale (z. B. visualisierte) Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern, aber auch unter den Kindern.

Perspektive Eltern

56

Das Handlungsmerkmal 3 (Transparenz) spielt insbesondere auch in der Zusammenarbeit mit Eltern eine wichtige Rolle. Immer wieder betonen die Eltern, dass sie sich eine transparentere Gestaltung des Kita-Alltags auch für sich selbst wünschten. Sie wollen wissen, was in der Kindertageseinrichtung passiert. Über ihre Kinder erfahren sie hier i. d. R. nur wenig – sie sind in besonderem Maße auf die Information durch die pädagogischen Fachkräfte angewiesen. Eine Möglichkeit für Transparenz sehen die Eltern in den Bring- und Abholzeiten, in denen sie sich auch kurze Informationen über den Tagesablauf ihres Kindes wünschen.



E: Das ist halt das, was uns Eltern manchmal fehlt, finde ich, dass wir nicht sehen, dass uns das nicht so aufgezeigt wird einfach. Also, da müssten sie noch – an der Transparenz müssen sie noch irgendwie arbeiten oder uns das anders vermitteln oder sagen, dann guckt doch da hin, wenn – vielleicht sind wir auch blind.

(Kita 1, Eltern, Z. 344 – 347)

In Kindertageseinrichtungen, die über eine strukturelle Verankerung von Kinderrechten, z. B. in Form einer Kita-Verfassung verfügen, wünschen sich die Eltern auch darüber informiert zu werden.

Viertes Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Demokratie in der ganzen Einrichtung

Demokratie in der ganzen Einrichtung: Demokratiebildung der Kinder benötigt demokratisches Handeln im Team, ein Verständnis der Akteurinnen und Akteure in der Kindertageseinrichtung als Subjekte, die in geklärten demokratischen Strukturen handeln.

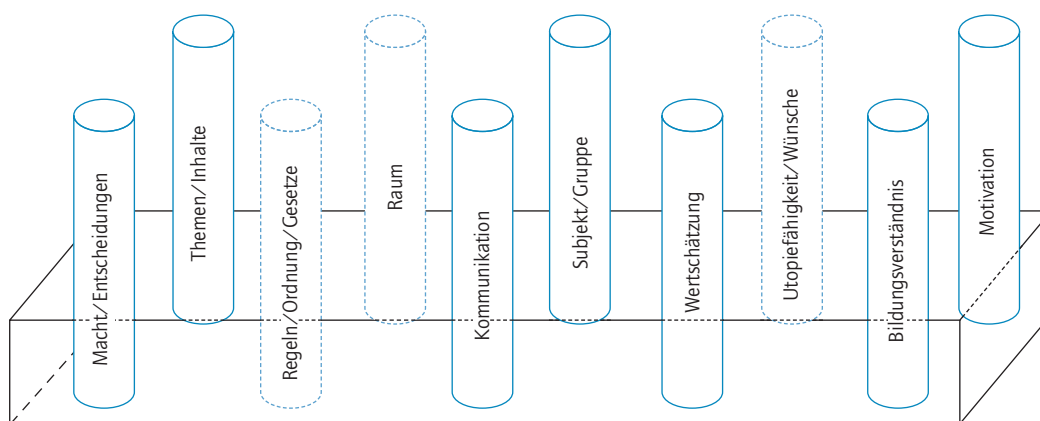
Pädagogische Fachkräfte können Kinder nur an den Dingen beteiligen, bei denen sie selbst auch Mitentscheidungsrechte haben. Daher gelingt Demokratiebildung mit Kindern nur dann, wenn die Fachkräfte selbst auch um ihre demokratischen Rechte wissen. Demokratiebildung kann eben nicht als isoliertes Moment gelingen, sondern muss Prinzip in der ganzen Kindertageseinrichtung sein.

Das Merkmal Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung könnte auch als „Verfassungsprinzip Demokratie“ bezeichnet werden. Im Kern betrifft es die Authentizität der Demokratiebildung als eingebundenen Prozess in die gemeinsame Lebensgestaltung der Kindertageseinrichtung. „Demokratie der Kinder braucht Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung“ – so lassen sich Aussagen der Fachkräfte zusammenfassen, die immer wieder auch eigene demokratische Handlungsmöglichkeiten einforderten. Demokratie, so ist hieraus zu schließen, kann für die pädagogischen Fachkräfte nicht äußerlich bleiben. Sie müssen selbst als Demokratinnen und Demokraten handeln können (Knauer 2013).

Die Handlungsmerkmale Anerkennung und Transparenz müssen den Umgang in der Kindertageseinrichtung generell bestimmen, damit das Handlungsmerkmal pädagogische Gestaltung überhaupt zur Geltung kommen kann. Daraus kann man folgern, dass die Qualität einer Kindertageseinrichtung auch durch die demokratisch-partizipative Leitungs- und Trägerarbeit bestimmt wird. Demokratisches Handeln im Team basiert u. a. auf einer wertschätzenden Haltung der Leitungen und Teammitglieder und Vertrauen in die Entscheidungen der unterschiedlichen Akteure. Lob und Anerkennung, von Leitung und innerhalb des Teams seien nach Aussage der Fachkräfte Antriebsmotor, um auch in schwierigen Phasen motiviert für eine partizipatorische Entwicklungen zu sein. Die Diversität im Team dürfe dabei nicht hierarchisch bewertet werden, sondern es gelte unterschiedliche Stärken und Erfahrungen als Bereicherung anzuerkennen.

Das Handlungsmerkmal Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung konkretisiert sich besonders in den Kategorien Macht/Entscheidung; Themen/Inhalte; Kommunikation; Subjekt/Gruppe; Wertschätzung; Bildungsverständnis und Motivation für Partizipation.

Abbildung 11: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Demokratie in der ganzen Einrichtung



Quelle: eigene Darstellung

In den Gesprächen wiesen die pädagogischen Fachkräfte darauf hin, dass nicht nur das Verhältnis zwischen Fachkräften und Kindern, sondern auch die gesamte Kindertageseinrichtung durch Macht, Entscheidungsstrukturen und -prozesse gekennzeichnet sei. Damit Fachkräfte Kinder beteiligen könnten, brauchen sie auch selbst Beteiligungsmöglichkeiten, d. h. die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse, Wünsche und Ideen ausdrücken und einbringen zu können.

Kategorie 1:
Macht/
Entscheidungen

FK: Also, eben, wie es bei uns eben dieses Hierarchiedenken nicht gibt, weil wenn die eine gute Fortbildung hat und bringt jetzt mit und sagt: das gefällt mir, dann darf die das machen im Haus. Da wird nicht lang umeinander diskutiert. Aber das ist anscheinend in anderen Häusern, die machen schon auch ... Fortbildungen auf die Themen hin, aber wenn du sie hörst, dann fehlt es wirklich an der Führungskraft. Wenn die das nicht wirklich leben dürfen.

(Kita 5, Fachkräfte Z. 664 – 670)



Das beinhaltet einen konstruktiven Umgang mit verschiedenen Meinungen und das Wissen, dass Sachen auch anders gemacht werden dürfen. Dem Team müsse ermöglicht werden, Partizipationsprozesse im eigenen Tempo zu gestalten.

L: Die brauchen auf jeden Fall Bestätigung, dass sie das dürfen, dass sie Wege ausprobieren dürfen, also dass ich als Leitung nicht sage, du hast doch falsch reagiert, du musst jetzt immer mit Kindern so diskutieren. Das geht gar nicht, sie müssen beteiligt werden in meinen Denkprozessen und sie müssen die Möglichkeit haben, Dinge auszuprobieren.

(Kita 2, Leitung, Z. 616 – 620)



Demokratie im Team verlange eine transparente Klärung der Zuständigkeiten und Rollen und sei mit der Bereitschaft der Leitung verbunden, auch selbst Macht abzugeben.

L: Also die Verantwortung ist schon, dass es partizipativ zugeht, ich muss natürlich auch Macht abgeben als Leiterin, sonst können meine Erzieher das auch nicht und dann kann man's den Kindern nicht vermitteln.

(Kita 4, Leitung, Z. 675 – 677)



Dabei könne es auch geschehen, dass einzelne Fachkräfte an ihre Grenzen stoßen und sich die Einrichtung von ihnen trennen müsse, wie die Leiterin einer Einrichtung, die seit vielen Jahren partizipativ arbeitet, berichtet:



L: Und das ist eine Machtabgabe bei den Erwachsenen und dazu muss die Bereitschaft sein. Und wir haben uns schon von vielen Mitarbeitern wieder getrennt, die das für sich nicht ausgehalten haben.

(Kita 4, Leitung, Z. 467 – 469)

Im Handlungsmerkmal Demokratie in der ganzen Einrichtung verweist die Kategorie Macht und Entscheidungen darauf, dass Partizipation immer auch von der Gestaltung der Machtstrukturen innerhalb des Teams tangiert wird. Das Postulat von Demokratiebildung stellt damit auch Anforderungen an die Gestaltung von Macht- und Entscheidungsstrukturen der Institution der Kindertageseinrichtung als Ganzes.

Kategorie 2: Themen/Inhalte

Dazu gehöre, dass auch die Fachkräfte ihnen wichtige Themen und Inhalte einbringen könnten, z.B. Vorschläge für Themen von Projekten und Angeboten in der Arbeit mit den Kindern.



L: Oder ich würde mit den Kindern gerne mal das machen, was haltet ihr davon? Das diskutieren wir im Team.

(Kita 3, Leitung, Z. 83 – 85)

Die Fachkräfte betonen, dass sie selbst bei Entscheidungen bezüglich eigener Schwerpunkte und Aufgaben in der Kindertageseinrichtung beteiligt werden möchten.



L: Wir sind keine Defizitverwalter, sondern gehen über die Stärken der Kinder und auch über die Stärken der Erzieher. Keiner muss hier einen Bereich machen, der ihm nicht liegt und wenn jemand weggeht und es kommt jemand Neues, dann suchen wir schon jemanden, der, wenn das Labor brachliegt [...] dann schreib ich auch so aus, dass ich für den Bereich jemanden suche. Oder im Team sagt jemand ‚Also da hab ich jetzt Lust drauf, ich möchte wechseln.‘ Und wenn ich niemanden finde, dann kann es auch mal sein, dass so ein Bereich für einige Zeit nicht belegt ist, nicht besetzt ist, nicht zur Verfügung steht für Kinder.

(Kita 4, Leitung, Z. 970 – 978)

Dazu gehören auch Mitentscheidungsrechte des Teams bei Anschaffungen und Auswahl von Material, bei der Einstellung neuen Personals oder bei Entscheidungen rund um Vertretungszeiten und Urlaubszeiten.

Die Kategorie Themen und Inhalte im Handlungsmerkmal Demokratie in der ganzen Einrichtung erweitert das Recht, Themen und Inhalte und damit eigene Interessen einzubringen – auch auf die Fachkräfte und Eltern.

Kategorie 5: Kommunikation

Kommunikation (zwischen Leitung und Team, im Team selbst und mit dem Träger) ist für eine demokratische Gestaltung der ganzen Kindertageseinrichtung eine zentrale Kategorie. Die Fachkräfte betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Dialogs im Umgang miteinander und zur Leitung. Sie formulieren den Wunsch, auch ihre Interessen einbringen zu können.



FK: Mitbestimmung, das betrifft nicht nur die Kinder, sondern auch die Mitarbeiter [...] So, wie jetzt zum Beispiel, wenn wir Teamsitzung haben, dass wir dann auch ein Mitspracherecht haben, nicht dass einer kommt und sagt: ‚So, jetzt machen wir das und das und das.‘ Und dann fertig.

(Kita 1, Fachkräfte, Z. 123 – 127)

Dabei wünschen sich die Fachkräfte, dass ihre individuelle Form des Ausdrucks berücksichtigt und geachtet werde.



FK: Körpersprache lesen, finde ich immer wichtig. Also, sowohl bei Eltern wie auch bei Kindern wie auch bei Kollegen. Wie kommt der, also, kommt derjenige auf mich zu? Was für einen Gesichtsausdruck hat das Kind, wenn es reinkommt, also, ich mache ganz viel an dem, wie kommt das Kind morgens rein, wie kommen die Eltern morgens rein?

(Kita 1, Fachkräfte, Z. 324 – 329)

Auch im Team spielt Moderation eine unterstützende Rolle für einen demokratischen Umgang untereinander (z. B. in Dienstversammlungen). Moderierte Gespräche böten einen guten Rahmen für Aushandlungsprozesse, dialogischen Austausch und kollegiale Beratung. Eine solche Kommunikation basiere auf entsprechender Gesprächsführungskompetenz bei Leitungen und Fachkräften, die ggf. durch Fortbildungen gefördert werden sollten.

Die Fachkräfte betonen, dass eine demokratische Kindertageseinrichtung über eine offene und konstruktive Streitkultur verfügen müsse, die individuelle Lösungen und Diskussionen zulasse. Eine solche Streitkultur basiere auf guten Beziehungen im Team und zur Leitung, einem kollegialen Austausch und Fehlerfreundlichkeit im Team. Auch diese Kommunikation brauche Zeit.

- L: Also fehlerfreundlich mit Kindern umzugehen und fehlerfreundlich im Miteinander unter den Erwachsenen umzugehen. Keine Beziehungsstörungen im Team haben. Das ist eine Grundvoraussetzung. Es gibt natürlich immer mal Störungen, dafür sind wir auch alle so unterschiedlich, aber dann zu sagen: ‚Hör mal, ich hab da was gesehen. Du hast da etwas mit einem Kind gemacht oder einem Kind gesagt, das hab ich nicht verstanden, ich möchte es von dir hören, warum hast du’s so gemacht?’ Also auch ständig im Austausch zu sein und sich auch im Bereich der Erwachsenen Dinge zuzumuten, dass alles auf den Tisch kommt. Denn mit Beziehungsstörungen geht’s nicht.

(Kita 4, Leitung, Z. 524–532)



Für die Herstellung einer solchen Arbeitsatmosphäre brauche es einen Austausch über den Alltag sowie vertrauensvolle Reflexions- und Mitarbeitergespräche zwischen Fachkräften und Leitung.

Das Handlungsmerkmal Demokratie in der ganzen Einrichtung erfordert im Team dialogische Haltung und wertschätzende Kommunikationsstrukturen.

Fachkräfte und Leitungen beschreiben die Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen den Interessen des Einzelnen und den Interessen des Teams demokratisch zu gestalten, auch für die Kindertageseinrichtung als Ganzes. Individuelle Mitgestaltungsmöglichkeiten (z. B. eine Beteiligung bei der Übernahme der Verantwortung für einzelne Funktionsbereiche durch die Fachkräfte) werde von ihnen als Anerkennung erlebt. Dabei könne Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung auch bedeuten, Kolleginnen das Recht auf Einmischung in die Arbeit mit den eigenen Bezugskindern zuzugestehen.

**Kategorie 6:
Subjekt/
Gruppe**

59

- L: Aber auch zuzulassen, dass zum Beispiel ein anderer Mitarbeiter eben auch sozusagen ein Kind meiner Kleingruppe, also auch das klären kann mit diesem Kind, ne. Also nicht unbedingt ich muss das also jetzt mit K1 (Name Kind) klären, weil K1 eben ein Kind meiner Kleingruppe ist, sondern meine Kollegen haben genauso die gleichen Möglichkeiten, auch die Situation eben auch mit K1 zu klären.

(Kita 4, Leitung, Z. 538–543)



Die Fachkräfte betonen, dass (Selbst)reflexion, Supervision und Austausch im Team eine Gestaltung der Kindertageseinrichtung als demokratischen Ort unterstützen.

- FK: Was ich noch wichtig finde, ist die Reflektion und der Austausch, der Austausch im Team. Entweder im großen Team, wenn du dich – oder vor allem auch im kleinen Team, also, im Gruppenteam. Und die Reflektion, aber auch jeder für sich, also, sich immer wieder zu fragen, war das jetzt okay? [...] Also, so ein bisschen kritikfähig muss man auch sein, Selbstkritik muss man üben können.


(Kita 1, Fachkräfte, Z. 363–371)




Die Kategorie Subjekt und Gruppe verweist im Handlungsmerkmal Demokratie in der ganzen Einrichtung einerseits auf die Gestaltung von Interessenverhältnissen im Team, andererseits auch auf Verabredungen, in denen sich Fachkräfte gegenseitig das Recht einzugreifen zugestehen.

Die Fachkräfte beschreiben Wertschätzung auch für die ganze Kindertageseinrichtung als wichtig. Demokratisches Handeln im Team basiere auf einer wertschätzenden Haltung und einem Vertrauen in die Entscheidungen von Kolleginnen und Kollegen. Bedeutsam dafür seien Lob und Anerkennung. Wenn das vorläge, gelänge es auch in schwierigen Phasen für Demokratie motiviert zu sein. Dabei dürften Unterschiedlichkeiten innerhalb des Teams nicht hierarchisch bewertet werden, sondern es gelte unterschiedliche Stärken und Erfahrungen als Bereicherung anzuerkennen und sie als Potenziale für weitere Entwicklungen zu begreifen.


**Kategorie 7:
Wertschätzung**

-  L: Also wir haben hier ja das Glück, dass wir ein sehr gemischtes Team haben, wir haben Kolleginnen, die schon über 25 Jahre Berufserfahrung haben und das ist ein Schatz. [...] das ist einfach eine Schatztruhe, die ganz toll ist und aus der wir schöpfen können. Und das Schöne ist eben auch, wenn sich dann jüngere Kollegen, die frisch von der Ausbildung kommen, oder vielleicht auch ein Hobby haben, was mit Kindern zu tun hat, wir haben hier zum Beispiel eine Tanzlehrerin, und wenn diese beiden Bereiche, ich sage mal, die Erfahrung aus dem Hobby, dieser junge Esprit sich mit dieser Lebens- und Berufserfahrung zusammentreffen, dann hat man wirklich Schätze, aus denen man was entwickeln kann.
- (Kita 2, Leitung, Z. 241 – 253)

Dafür brauche es auch im Team Fehlerfreundlichkeit.

-  FK: Und auch diesen Mut, dass eventuell auch schief gehen kann, ja? Ich glaube jetzt schon, dass wir so eine, so eine Fehlerkultur entwickelt haben. [...] Das ist eine Erfahrung, die wir gemacht haben. Und diese Erfahrung können wir jetzt an die Kinder weitergeben.
- (Kita 5, Fachkräfte, Z. 743 – 753)


Eine besondere Rolle spielen die Wertschätzung und das Zutrauen in das Team durch die Leitung. Dabei gelte es, Hierarchien z. B. zwischen Erst- und Zweitkräften innerhalb einer Gruppe oder zwischen verschiedenen Ausbildungsabschlüssen zu reflektieren.

-  L: Aber meine Anforderung ist immer noch mal genau hinzugucken wie im Team miteinander umgegangen wird, denn das ist sozusagen die Voraussetzung dafür, dass man auch mit den Kindern und den Eltern den demokratischen Umgang pflegt, dass man im Team macht und den Maßstab sozusagen bei sich selbst schon ansetzt.
- (Kita 3, Leitung, Z. 337 – 341)


Im Handlungsmerkmal Demokratie in der ganzen Einrichtung verweist die Kategorie Wertschätzung auf die Notwendigkeit eines vertrauensvollen Team-Verhältnisses. Dazu gehört sowohl Fehlerfreundlichkeit als auch ein Leitungshandeln, das von großem Zutrauen ins Team geprägt ist.

Kategorie 9: Bildungsverständnis


In den Aussagen der Fachkräfte wird deutlich, dass sie das Bildungsverständnis in Bezug auf die Arbeit mit den Kindern auch auf die eigenen Lernprozesse übertragen. Sie betonen, dass es wichtig sei, auch sich selbst als lebenslang lernend zu begreifen und bereit zu sein, sich immer wieder auf neue Situationen einzustellen.

-  FK: Ich glaube auch, dass das lebenslanges Lernen ist bei uns auch, immer wieder. Man muss sich auf neue Situationen einstellen, sei es jetzt Familie, sei es jetzt Kinder. [...] Und ich glaube, das ist bei uns lebenslanges Lernen ... und wer das nicht tut, der arbeitet halt wie anno dazumal.
- (Kita 5, Fachkräfte, Z. 1146 – 1151)

In diesem Zusammenhang empfinden es Fachkräfte als hilfreich, eigene Bildungsprozesse und Erfahrungen, die gemacht wurden, zu reflektieren, um so neue Impulse auch auf Ebene der Kinder gestalten zu können.

-  FK: Dass man einfach Interessen, die man hat, spezialisiert hat oder weiter ausgebaut hat durch Weiterbildung, durch Fachbildung, durch Spezialisierung, durch Gespräche mit anderen sich selbst reflektiert hat und dadurch halt weitere Fähigkeiten erworben hat.
- (Kita 2, Fachkräfte, Z. 817 – 820)

Notwendig dafür sei bei den Fachkräften die Bereitschaft, sich neue Themen anzueignen, an dem, was man tut, Freude zu haben und sich selbst immer wieder motivieren zu können.

-  FK: Dass man Dinge revidiert und wieder neu anfängt. [...] Die sozialen Kompetenzen erwirbt man, indem man sich natürlich auch darauf einlässt, man muss sich darauf einlassen, ja, und indem man immer wieder neu noch mal über den Tellerrand guckt, also jetzt nicht auf einem Stand stehen bleibt, sondern sich weiterbildet [...] und dass man daran Freude hat, sich inspirieren zu lassen oder auch vielleicht mal den Mut hat, zu sagen, so, jetzt mache ich mal was ganz anderes, ich möchte mal anders arbeiten.
- (Kita 2, Fachkräfte, Z. 785 – 794)

Die Kategorie Bildungsverständnis erweitert Bildung im Handlungsmerkmal Demokratie in der ganzen Einrichtung auch auf Bildungsprozesse der Fachkräfte selbst. Demokratiebildung bedarf der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.

Die Gründe, die Fachkräfte und Leitungen für Partizipation als Handlungsmerkmal in der ganzen Kita beschreiben, liegen auf der Ebene des einzelnen Kindes, der Kindergruppe und des gesamten Teams.

*Kategorie 10:
Motivation*

Wenn sie beteiligt würden, sei das Interesse der Kinder an den Themen, mit denen sie sich beschäftigen, größer.

- L: Es waren immer zugemutete Projekte, also wir haben entschieden, die nächsten sechs Wochen machen wir Indianer, die nächsten sechs Wochen machen wir die Eiszeit oder so. Und jetzt wird diese Bedeutung von, ich greife das, was Kinder interessiert, und natürlich packe ich Input da rein und Motivation, man kann auch in die Richtung gucken, ist hier klarer geworden, und die Erzieher merken einfach, wie bereichernd das ist.



(Kita 2, Leitung, Z. 590 – 596)

Auch die Atmosphäre in der Kindergruppe verändere sich: Die Kinder übernehmen mehr Verantwortung für sich selbst und andere.

- FK: Aber generell denke ich, ist das so eine Atmosphäre von morgens ankommen und sich irgendwie finden. Ich finde, man kann es daran sehen, dass Kinder anderen Kindern helfen, wenn sie sich verletzt haben oder wenn sie traurig sind oder wenn sie nicht genau wissen, mit welcher Farbe sie jetzt an dem Bild malen sollen oder, oder. Und es gibt dann plötzlich andere Kinder, die geben da Tipps, also, sie sind nicht nur auf den Erwachsenen fixiert, sondern, die Gruppe, eine Gruppe, die gut läuft, braucht mich nicht mehr.



(Kita 1, Fachkraft, Z. 406 – 411)

Die Fachkräfte weisen auch darauf hin, dass Demokratie mit Kindern auch einer Demokratie in der ganzen Einrichtung bedürfe. Dafür sei vor allem auch eine Ressourcenorientierung im Team notwendig:

- FK: Also, ich glaube, dass das bei uns, wie das bei uns so passiert ist, dass wir, am Anfang war ja das auch so, wir hatten eine andere Leitung gehabt, die schon entschieden hat, was wir zu tun haben, was die Kinder zu tun haben, was die Themen des Hauses sind. Und, ja, irgendwann hatten dann einen Leitungswechsel gehabt und, ja, es war plötzlich ganz anders und [...] ich denke schon, es war eine Krise und in dieser Krise haben wir nach neuen Möglichkeiten gesucht und haben uns intensiv mit dem Bild des Kindes auseinander gesetzt. Und [...] intensiver mit uns, als Mitarbeiter, und mit unseren Stärken. Und ich glaube, da haben alle erfahren, dass jeder so seine Stärken einbringen darf und dass jeder irgendetwas sehr gut kann. Und dass er das da hier drinnen leben darf. Und dass erst später wir das an die Kinder weitergeben konnten. Wir haben es selber erfahren. Es ist nicht mehr so viel Druck von oben gekommen, sondern es ist mehr verteilt worden. Und seitdem glaube ich gelingt es uns auch besser. Das war nicht in den ersten Jahren, dass das gleich so gelungen ist. Ich finde, dass wir erst in den letzten vier, fünf Jahren wirklich, ja, Demokratie auch mit den Kindern leben. So glaube ich, dass das bei uns passiert ist.



(Kita 5, Fachkraft, Z. 726 – 741)

Dies sei verbunden mit einer Atmosphäre der Fehlerfreundlichkeit auch im Team – eine Anforderung vor allem an die Leitung.

Im Handlungsmerkmal Demokratie in der ganzen Einrichtung gibt die Kategorie Motivation Hinweise darauf, warum Fachkräfte Kinder beteiligen.

Auch Eltern beschreiben die Notwendigkeit einer demokratischen Gestaltung der ganzen Kindertageseinrichtung:

Perspektive Eltern

- E: Also, ich denke auch, damit die demokratisch oder partizipativ arbeiten können, müssen sie selber auch so ein Bild davon haben, auch selber für sich in der Lage sein, selbst zu bestimmen, auch ihre Grenzen zu kennen und dann auch zu sehen, so, welche Grenzen könnte es da geben? Es hat ja viel damit zu tun, wie lebe ich meine Demokratie, wie kann ich selber über mich bestimmen oder frei entscheiden, und was kann ich dann dem Kind auch zumuten?



(Kita 1, Eltern, Z. 173 – 178)

Fünftes Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Präsentation nach Außen

Präsentation nach Außen: Demokratiebildung der Kinder erfordert, demokratisches Handeln in der Kindertageseinrichtung auch Anderen darstellen und begründen zu können.

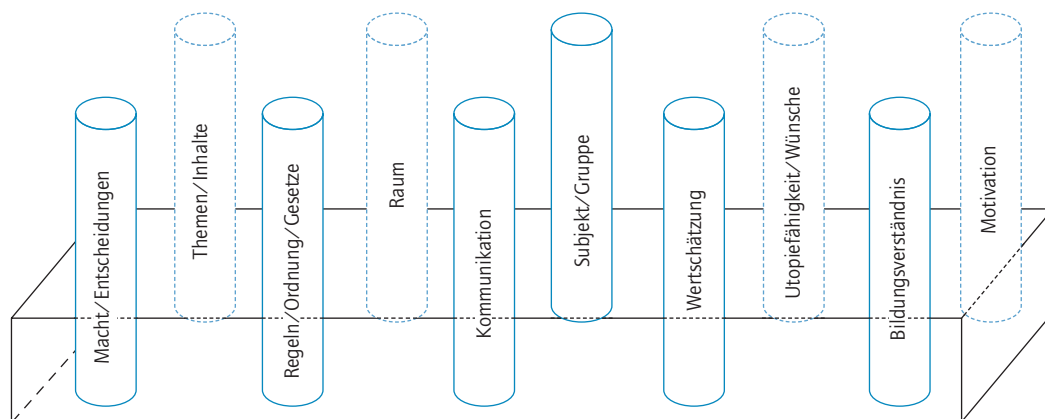
Die Förderung von Demokratiebildung der Kinder braucht nicht nur Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung, sondern auch eine Darstellung der demokratischen Konzeption und des demokratischen Handelns nach außen bzw. eine Begründung und Vermittlung an die Eltern. Damit fundamtiert dieses Handlungsmerkmal die Verbindlichkeit der inneren kategorialen Ordnung und der Handlungsmerkmale Anerkennung, pädagogische Gestaltung, Transparenz und Demokratie in der ganzen Einrichtung. Erst mit einer öffentlichen Darstellung der eigenen demokratischen Konzeption als versprochene Qualität wird die interne Abhängigkeit der Beteiligten (vor allem der Kinder) vom Wohlwollen der „Machthabenden“ (Erwachsene und Vorgesetzte) ernsthaft aufgebrochen. Dieser Umstand ist angesichts der erschütternden Erkenntnisse über die Auswirkungen reformpädagogischer, intern vermeintlich egalitärer – aber nach außen elitär abgeschotteter und gegen Kritik immunisierter Konzeptionen außerordentlich bedeutsam und zugleich von hoher Praxisrelevanz. Kinder und Fachkräfte müssen sich auf ein äußeres Verständnis der innen geltenden Kultur beziehen können. Eine Berufung auf nur intern konsistente Positionen („das verstehen die draußen nicht“) ist nicht zulässig.

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind deshalb prinzipiell immer wieder gefordert, ihre Pädagogik nach außen darzustellen. Das gilt auch für das Handlungsprinzip Demokratie als Moment ihrer fachlichen Arbeit. Im Vordergrund stehen hier zunächst Mütter und Väter, denen es die eigene Arbeit deutlich zu machen gilt. Dabei stehen die Fachkräfte in Bezug auf Eltern vor der Herausforderung, diese im Rahmen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Partner akzeptieren und gleichzeitig ihre Position (wir arbeiten in der Kindertageseinrichtung demokratisch) deutlich machen und ggf. auch kontrovers vertreten zu müssen.

Die fachliche Arbeit muss aber nicht nur Eltern, sondern auch Lehrkräften, Vertretungen von Politik und Verwaltung oder manchmal auch der Presse dargestellt und begründet werden. Warum ist Demokratiebildung für die Fachkräfte fachlich wichtig? Was bedeutet das für die tägliche Arbeit? Wie gehen die Fachkräfte mit möglichen Bedenken um? All das sind Herausforderungen, die von den Fachkräften bewältigt werden müssen. Sie sind gefordert, ihr demokratisches Handeln anderen zu erklären und zu begründen. Diese Anforderungen begrenzen die Gefahr, dass Kindertageseinrichtungen den Charakter einer „totalen“ Institution (siehe Maeder 2014) annehmen können (vgl. Miller und Oelkers 2014).

Da dieses Handlungsmerkmal, das sich besonders in den Kategorien Macht/Entscheidung; Regeln/Ordnungen/Gesetze; Kommunikation; Subjekt/Gruppe; Wertschätzung; Utopiefähigkeit/Wünsche sowie dem Bildungsverständnis realisiert, explizit dabei aber auch die Notwendigkeit einer demokratischen Zusammenarbeit mit den Eltern beschreibt, werden die kategorialen Ausführungen z.T. durch die Elternperspektive ergänzt.

Abbildung 12: Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Präsentation nach außen



Quelle: eigene Darstellung

Die Fachkräfte betonen, dass eine Kooperation mit Eltern auch eine Beteiligung von Eltern fordere. Es gelte, einen gemeinsamen Weg mit Müttern und Vätern zu finden.

*Kategorie 1:
Macht/
Entscheidungen*

FK: Ja, aber wir gehen ja dann doch trotzdem erst mal mit den Eltern ins Gespräch, bevor wir sagen: ‚Wisst ihr was, ihr braucht gar nicht fragen, das ist hier so.‘ Also, man muss auch gucken, wie geht man da mit Eltern um. Man muss die dann mit ins Boot holen. [...]

FK: Ja, das ist ein Zusammenspiel zwischen diesen Beteiligten. [...]

FK: Und so ist das Verhältnis aber auch eigentlich zu den Eltern.

(Kita 1, Fachkräfte, Z. 463 – 493)



Eine Beteiligung der Eltern basiere auf einer Vertrauensbasis zwischen Eltern und Fachkräften.

L: Das muss auch Vertrauensbasis sein. Das ist meine Aufgabe, es zu verantworten, dass die Eltern in die Arbeit reinwachsen. Es hat ja auch Auswirkungen auf zu Hause, wenn ein Kind hier, mitentscheidet, was wird angeschafft, was wird verändert, was sollen Handwerker machen und, und, und, dann hat es auch Auswirkungen auf zu Hause.

(Kita 4, Leitung, Z. 689 – 693)



Diese Einschätzung der Fachkräfte spiegelten auch die befragten Eltern.

E: Aber auch der Austausch mit den Eltern find ich sehr wichtig, also der offene Umgang mit den Eltern um eine Vertrauensbasis zwischen den Erzieherinnen und den Eltern, dass man da halt auch an einem Seil ziehen kann.

(Kita 4, Eltern, Z. 94 – 96)



Gleichzeitig betonen die Fachkräfte, wie wichtig es sei, die demokratische Gestaltung von Macht und Entscheidungen mit den Kindern auch Eltern bzw. anderen Außenstehenden zu verdeutlichen und zu begründen. Dazu bedürfe es einer großen Klarheit des demokratischen Konzepts. So gelte es, den (neuen) Eltern die demokratische Praxis in der Kindertageseinrichtung nahe zu bringen.

L: Die Kinder verändern sich, die Eltern sind immer wieder anderer, wir haben Eltern, die sehr lange im Hause sind, die in der Krippe schon kommen und bis zum Ende des Hortes da sind und diesen Prozess mitgehen und die Eltern, die zu uns in die Einrichtung kommen, die wissen auch, nicht ganz, auf was sie sich einlassen.

(Kita 4, Leitung, Z. 913 – 917)



Dieses geschieht vor allem durch Gespräche und Visualisierungen (z. B. durch Fotos).

Im Handlungsmerkmal Präsentation nach außen verweist die Kategorie Macht und Entscheidung darauf, dass zum einen auch Beteiligungsrechte anderer (insbesondere von Eltern) geklärt werden müssen, andererseits die demokratische Praxis in Bezug auf Entscheidungsstrukturen nach außen konkret gezeigt und begründet werden muss.

Insbesondere bezüglich der Kategorie Regeln/Ordnungen/Gesetze stehen die Fachkräfte vor der Herausforderung, dieses Thema auch nach außen begründen zu müssen. Immer wieder stoßen die Fachkräfte bei Eltern auf Vorbehalte gegenüber einer Beteiligung der Kinder bei Regeln. Die Eltern befürchten nach Aussagen der Fachkräfte, dass es Kindern erlaubt werde über „alles“ mitzubestimmen und den Kindern so Orientierung fehle bzw. keine Erziehung mehr stattfände. Die Fachkräfte stehen daher vor der Herausforderung, Eltern ihren demokratischen Umgang mit dem Thema Regeln/Ordnungen/Gesetze transparent zu machen.

*Kategorie 3:
Regeln/Ordnungen/
Gesetze*

FK: [...] sowohl Demokratie wie Partizipation, bei uns in der Kita war klar, dass das einfach auch auf Konfrontation mit sämtlichen Leuten stoßen wird und das ist einfach ja dann an uns [...] dem Glauben entgegenzutreten, dass unsere Kinder hier bei minus 20 Grad Nackedei [...] auf der Rutsche runterrutschen durften, so wie die Gerüchte ja entstanden sind. Dass wir dafür ja einfach diese Transparenz unserer Arbeit und unseres Konzeptes einfach auch machen müssen [...] Dass es immer was Negatives geben wird, das gibt es immer in jeder Kita. Aber das stößt natürlich noch ein bisschen mehr an, wenn es heißt, die Kinder dürfen mitbestimmen und dürfen ‚alles‘.

(Kita 1, Fachkräfte, Z. 444 – 453)



Ähnliches gelte aber auch für die Argumentation anderen Partnern in der Kommune gegenüber.

In der Kooperation mit Eltern und anderen bedarf es häufig einer besonderen Begründung der Kategorie Regeln, Ordnungen und Gesetze, da sich in dieser Kategorie die Handlungsspielräume der Kinder konkretisieren. Dadurch entsteht häufig die Sorge einer Überforderung der Kinder, die es zu besprechen gilt.

Kategorie 5: Kommunikation

Um Eltern und anderen Partnern die Bedeutung von Partizipation deutlich zu machen, bedürfte es zunächst der Information. So müssten sich die Fachkräfte mit Eltern über die pädagogische Arbeit austauschen, auf Anmerkungen, Fragen oder auch Kritik von Eltern reagieren und ggf. Konfliktgespräche führen. Eine große Bedeutung dabei hat in der Zusammenarbeit mit den Eltern der Austausch über das eigene Kind und seine Entwicklung.



FK: Ja, das ist ein Zusammenspiel zwischen diesen Beteiligten.

FK: Ja, genau und allen die Ängste nehmen, die die daran beteiligt sind. Die müssen aber auch wirklich dann was zu sagen haben oder irgendwie gehört werden mit ihren Ängsten und mit ihrer Kritik auch.

(Kita 1, Fachkräfte, Z. 466 – 469)

Eine gute Kommunikation mit Eltern gelingt vor allem dann, wenn sich die Fachkräfte an Themen der Eltern und an ihren Lebenswelten orientieren und den Austausch dialogisch gestalten.

Die fachliche Arbeit muss aber nicht nur Eltern gegenüber dargestellt und begründet werden, sondern auch anderen. Die Befragten erzählen, dass die Kindertageseinrichtung auch von der öffentlichen Meinung abhängig sei, die auch Einfluss auf die Nachfrage nach Kita-Plätzen habe. Daher müssten die Fachkräfte über die Arbeitsweise/-inhalte der Einrichtung informieren. Dazu gehöre es beispielsweise, sich auch in der Öffentlichkeit (z. B. der Nachbarschaft oder auch in politischen Gremien) zu zeigen, die eigene Arbeit dort sichtbar zu machen und so den Stellenwert der pädagogischen Arbeit zu erhöhen.



FK: Ja, nach außen hin mehr transportieren, was man leistet, wodurch man es leistet und dadurch den Stellenwert einfach erhöhen, die Anerkennung zu bekommen, was es tatsächlich ausgemacht hat.

(Kita 2, Fachkräfte, Z. 653 – 655)

Die Kategorie Kommunikation verweist im Handlungsmerkmal Präsentation nach außen auf die Notwendigkeit, zielgruppenorientiert über das demokratische Konzept zu informieren, in Gesprächen zu vertreten und zu konkretisieren.

Kategorie 6: Subjekt/Gruppe

Auch zu den Eltern müssen die Fachkräfte ein angemessenes Nähe-Distanz-Verhältnis entwickeln. Einerseits ist den Fachkräften ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern wichtig, andererseits beschreiben die Fachkräfte, dass sich Eltern mit ihnen intensiv auch über private Belange austauschen wollten.



FK: Der Umgang mit den Eltern. Wenn die Eltern nicht gehen wollen, weil sie so mitteilungsbedürftig sind und einem das Herz ausschütten müssen.

FK: Ja, da muss man das richtige Maß finden.

FK: Ja, klar. Aber wenn sie am Ende kein Vertrauen zu dir haben und dich nicht irgendwie akzeptieren und denken, das läuft nicht, dann sagen sie: ‚Tschüss‘, und sind weg.

(Kita 1, Fachkräfte, Z. 430 – 435)

Auch Eltern thematisieren Aspekte, die sich in der Kategorie Subjekt-Gruppe zusammenfassen lassen. Sie beschreiben häufig ein Spannungsverhältnis, das sie zwischen den Bedürfnissen ihres Kindes und der pädagogischen Gestaltung von Gruppensituationen wahrnehmen. Wie geht es meinem Kind in der Gruppe? Erhält es genügend Aufmerksamkeit?



E: Und dieser liebevolle Umgang, persönlicher Umgang mit den Kindern, nicht so immer nur die Gruppe sehen, man muss auch das Individuum sehen, man muss auf jeden eingehen können, jedes Kind ist anders und man muss mit jedem anders umgehen. Und da muss man sich auch für interessieren, man muss die Eltern befragen, besprechen, und das ist dann schon für die Kindergärtnerinnen recht aufwendig, denke ich, aber es ist halt ihr Job, das so zu machen und dann auf jedes Kind einzugehen. Weil, es gibt ja wirklich teilweise Kinder, die so mit den Bedarf einer anderen Fürsorge als die anderen, die einen sind mehr oder weniger selbstständig.

(Kita 3, Eltern, Z. 81 – 90)

Im Handlungsmerkmal Präsentation nach außen verweist die Kategorie Subjekt und Gruppe einerseits darauf, dass die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern durch Interessensvielfalt gekennzeichnet ist, andererseits aber auf die Notwendigkeit, vor allem für Eltern dieses Thema in Bezug auf ihre Kinder transparent zu machen.

Wertschätzung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern wird von den Fachkräften in zweifacher Weise thematisiert. Sie betonen einerseits wie wichtig es ihnen sei, mit den Eltern wertschätzend umzugehen. Andererseits beschreiben sie die Notwendigkeit, den Eltern auch die den Kindern entgegengebrachte Wertschätzung deutlich zu machen. Dies geschehe unter anderem durch Dokumentationen.

*Kategorie 7:
Wertschätzung*

L: Die Frühstückssituation fotografieren zum Beispiel. [...] Also sie sind da nicht da, wenn das Kind isst, aber wir können das dokumentieren. Und wir haben in allen Etagen [...] digitale Bilderrahmen. Jede Erzieherin hat eine Digitalkamera und in der Bringe- und Abholzeit laufen dann da die Bilder. [...] Oder man gibt den Eltern den Chip und sagt: ‚Also auf diesem Chip sind jetzt Frühstücksbilder, nehmen Sie’s mal mit, gucken Sie’s zu Hause noch mal an mit Ihrem Mann und dann können wir darüber noch mal ins Gespräch kommen.‘

(Kita 4, Leitung, Z.996 – 1008)



Wertgeschätzt zu werden ist auch den Eltern wichtig: Auch sie betonen, wie wichtig es ihnen sei, durch die pädagogischen Fachkräfte ernst genommen zu werden.

E: Und dass man selber sich auch gut aufgehoben fühlt und auch ernst genommen fühlt vom Pädagogen einfach. Das ist das Wichtigste. Und dieser Kontakt zum Erzieher, dass wir informiert werden, was da überhaupt los ist.

(Kita 1, Eltern, Z. 13 – 16)



Die Kategorie Wertschätzung verweist einerseits auf die Notwendigkeit mit Eltern und anderen wertschätzend umzugehen und andererseits, die in der Kindertageseinrichtung mit den Kindern gelebte Wertschätzung anderen darzustellen.

Vor allem das Bildungsverständnis der Kindertageseinrichtung ist in der Zusammenarbeit mit Eltern, aber auch mit anderen, immer wieder ein Thema. Dabei trifft das in der Einrichtung vorherrschende Bildungsverständnis (Bildung als Aneignung) häufig auf ein eher an Schule orientiertes Bildungsverständnis bei Eltern oder der Öffentlichkeit. Die Fachkräfte sind daher immer wieder gefordert, mit verschiedenen Sichtweisen auf Bildung umzugehen und ihr Bildungsverständnis Eltern vermitteln zu können.

*Kategorie 9:
Bildungsverständnis
der Fachkräfte*

FK: Also die (Eltern; Anm. d. Vf.) sehen halt nicht den Verlauf dieser ganzen Entwicklung, sondern brauchen quasi immer mal irgendwie was in der Hand. Beispiel jetzt basteln, die Kinder müssen immer was mit nach Hause bringen, und das ist immer noch in den Köpfen und das ist auch gar nicht so leicht, das rauszukriegen und den Eltern und Lehrern, Politikern [...] deutlich zu machen, so läuft es hier nicht. [...] Es geht ja einfach nicht um das Ergebnis immer, sondern einfach um den Weg dorthin und die Erfahrung, die man dabei macht mit Kindern [...] und das finde ich immer ganz schwierig, den Eltern auch begreiflich zu machen, dass das, was wir hier machen, auch wenn wir mal vielleicht einen Tag nur mit den Kindern bauen oder nur draußen sind oder nur in der Turnhalle sind, dass das wichtig ist für die Kinder.

(Kita 2, Fachkräfte, Z. 131 – 141)



Da Bildung in den letzten Jahren zum Mega-Thema von Kindertageseinrichtungen geworden ist, prägt dieses Thema auch die Erwartungen von Eltern und anderen Außenstehenden an die fachliche Arbeit.

Im Handlungsmerkmal Präsentation nach außen verweist die Kategorie Bildungsverständnis auf die Anforderung, das Bildungsverständnis (insbesondere Demokratiebildung) verständlich nach außen darzustellen und begründen zu können.



T: Ja natürlich seh ich es auch immer wie sie mit andern Erwachsenen umgehen, ich seh es natürlich auch wie sie mit Eltern sprechen. Pädagogik hört ja nicht auf im Zusammenhang mit den Kindern, ich finde Pädagogik muss immer im Kontext zu den Erwachsenen gedacht werden und zu der Erwachsenen gehören immer Mütter und Väter. Ich muss natürlich das auch mit Eltern denken und dann gehört auch an der Art und Weise wie die Elternkooperation in Kitas aufgestellt ist [...] mit einem guten Blick auf die Bildungsarbeit [...]. Wie Eltern angesprochen werden, ob sie vielfältig angesprochen werden, ob Rücksicht genommen wird auf Lebenslagen der Eltern, ob auch geguckt wird, wie die Kinder leben in welchem Sozialraum sie sich befinden. Ich finde es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte wissen, welche ... dass sie mal durch den Ort gehen, dass sie wissen, welche fußläufigen Sachen zu erreichen sind und diese Sachen und Sozialraumerkundung auch Lebenslagen wissen, weil Kinder sind ja nicht als isolierte Wesen in der Kita, sondern sie komm aus einer Familie und die ‚Familienkenntnisse‘ müssen berücksichtigt werden, also die Lebenslagen, das find ich ganz wichtig Elternkooperation und Bildungsarbeit und Beteiligung von Kindern hängt ganz eng zusammen, also ohne die Eltern geht das nicht.

(Trägervertretung 2, Z.37766 – 395)

Aus Trägersicht ist aber auch eine Einmischung der Fachkräfte, vor allem der Leitungskräfte, in Diskursen im öffentlichen Raum erforderlich. Dabei geht es um Präsenz, um die Darstellung der eigenen Leistungen, aber auch um das Einwerben von Ressourcen.



T: Sie (die Fachkräfte; Anm. d. Vf.) müssen sich [...] auch vermehrt in den öffentlichen Raum einmischen, in die öffentliche Diskussion. Pädagogische Fachkräfte müssen sich zunehmend auch – zumindest Leitungskräfte – politisch aufstellen. [...] Das, was ich ganz oft merke und das liegt wieder daran, dass dafür zu wenig Zeit ist, zu wenig Vorbereitungszeit, diese Arbeit muss auch ein Stück als Marketingarbeit gesehen haben, damit sie mehr Geld bekommt, mehr Ressource bekommt, nicht nur Geld-Ressource [...]. Und um diese Marke nach vorne zu bringen, brauch ich einen Businessplan und den haben viele Kitas nicht. Die wissen nicht, wie sie ihre Arbeit verkaufen können und verkaufen ihre Arbeit schlecht und manchmal machen sie so viel Gutes. Find ich übrigens auch ne Arbeitsaufgabe von Fachberatungen und auch von Leitungen, das herauszufinden, also wirklich zu kristallisieren und den pädagogischen Mitarbeiterinnen Unterstützung zu geben, wie sie das nach außen tragen können, auch in Kooperation mit Eltern, also wie sie ihre Arbeit auch wirklich präsentieren können und zeigen können und darstellen können. Das müssen pädagogische Fachkräfte vermehrt können. Können sie oft nicht, stellen ihr Licht viel zu oft unter den Scheffel.

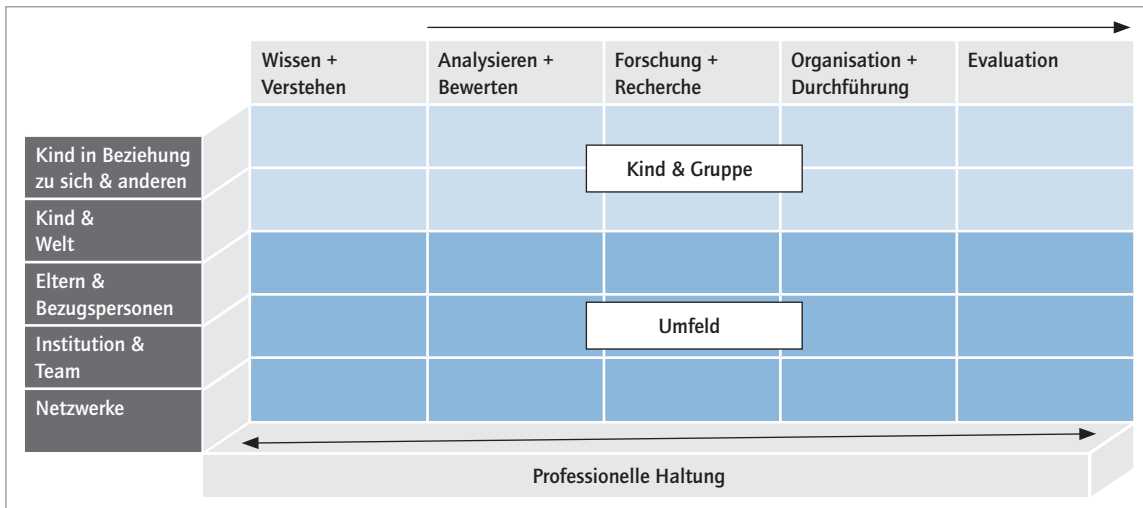
(Trägervertretung 2, Z.257 – 273)

5.4 Ein Qualifikationsprofil für Demokratiebildung in der Kita Was pädagogische Fachkräfte für Bildung in der Demokratie können sollten

Eingangs wurde im Abschnitt zu den methodologischen Erläuterungen bereits die Verbindung zwischen Kompetenzorientierung und der Erstellung von Qualifikationsrahmen behandelt, ergänzt um Qualifikationsprofile für spezifische Herausforderungen. Hier wird nun das Qualifikationsprofil für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung vorgestellt.

Ein Qualifikationsrahmen, der zugeschnitten ist auf Qualifikationsanforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, ist von der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit Partnerhochschulen entwickelt worden (Robert Bosch Stiftung 2008). Dieser Qualifikationsrahmen, der sich im Vorgehen am Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Bartosch, Maile und Speth 2008) orientiert, beschreibt die Qualifikationsanforderungen ausführlich auf den Ebenen von Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Forschung und Recherche, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung sowie Evaluation in Bezug auf die Dimensionen Kind in Beziehung zu sich und anderen, Kind und Welt, Eltern und Bezugspersonen, Institution und Team sowie Netzwerke. Das Rahmenwerk ist in der Szenerie eingeführt und wird von uns daher um eine weitere Dimension in der Vertikalausrichtung „Handlungsfelder“ ergänzt. Wir hinterlegen gleichsam ein demokratiepädagogisches QP. Dies ist sicherlich nicht ganz korrekt, da die Demokratiebildung von uns als Querschnittsaufgabe realisiert wird. Aber dieser „Mangel“ erscheint gegenüber dem Nachteil, einen eigenen Qualifikationsrahmen zu entwickeln und damit auf die Verbindungsmöglichkeiten zu verzichten, hinnehmbar.

Abbildung 13: Schematische Darstellung der Dimensionen des QR Frühpädagogik B.A.



Quelle: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch 2011, S.34

Qualifikationsrahmen sind sowohl Ausbildungsversprechen oder Anforderungsprofile wie sie auch Performanz von Kompetenz beschreiben (Fröhlich-Gildhoff, Pietsch, Wünsche und Rönnau-Böse 2011; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Harms, Richter und Schwarz 2011). Daher können sie als systematische Bindeglieder zwischen Kompetenzmodellierung und Ausbildungsgestaltung dienen. Sie zeigen an, was als Resultat von selbstorganisiertem Handeln auf der Basis von vorhandener Kompetenz geleistet werden wird. Sie formulieren diese Befähigungen als Ergebnisse von Lernprozessen, die sowohl bestimmte Arrangements nahelegen als sie auch überprüfbar sein müssen. Letztere Eigenschaften werden für die Bestimmung von Lehr- und Lernsettings genutzt. Dazu weiter unten mehr.

In unserem Fall resultiert das Qualifikationsprofil als Ergänzung des o.g. Qualifikationsrahmens aus den Aussagen der Akteure des Feldes. Da hier die Kinder selbst eine wichtige Rolle eingenommen haben, wird ihre Perspektive damit erstmals in die Formulierung des Qualifikationsrahmens eingebracht (zur Unterscheidung QR und QP siehe S. 25 f.).

Qualifikationsprofil Demokratiebildung

Handlungsfeld Demokratie

a. Wissen und Verstehen

1. Fachkräfte können Theorien und Konzepte der Kindheit benennen, die die Eigenständigkeit und Gleichberechtigung gegenüber Erwachsenen berücksichtigen.
Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)
2. Fachkräfte erläutern die Stellung des Kindes im nationalen und internationalen Recht.
Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)
3. Fachkräfte beschreiben verschiedene Demokratietheorien.
Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)
4. Fachkräfte differenzieren und diskutieren Modelle der politischen Bildung als Basis der pädagogischen Gestaltung ihres Handelns in der Kindertageseinrichtung.
Handlungsmerkmal 2 (Pädagogische Gestaltung)
5. Fachkräfte identifizieren ein Spektrum möglicher partizipativer Methoden und transparenter Prozessgestaltung zur Beteiligung der Kinder gemäß aktueller Diskurse.
Handlungsmerkmal 2 (Pädagogische Gestaltung)
6. Fachkräfte reflektieren die Bedeutung von Transparenz für Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder.
Handlungsmerkmal 3 (Transparenz)
7. Fachkräfte beschreiben die Herstellung von Transparenz als ihre Aufgabe.
Handlungsmerkmal 3 (Transparenz)
8. Fachkräfte beschreiben die Kindertageseinrichtung als demokratische Organisation mit ihren Rechtsgrundlagen, Institutionen und Prozessen.
Handlungsmerkmal 4 (Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung)

9. Fachkräfte unterscheiden die inneren Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung und ihre Interaktionen mit dem Umfeld als Bestandteile eines gemeinsamen Systems.
Handlungsmerkmal 5 (Präsentation nach außen)
10. Fachkräfte beschreiben die Darstellung der demokratischen Prozesse in der Kindertageseinrichtung nach außen (Eltern und Öffentlichkeit) als ihre Aufgabe.
Handlungsmerkmal 5 (Präsentation nach außen)

b. Beschreibung/Analyse/Bewertung

1. Fachkräfte untersuchen und ermitteln diversitysensibel die sozialräumlichen und lebenslagenspezifischen Bedingungen für die Rechtsstellung und Beteiligungschance der Kinder in ihrer Kindertageseinrichtung.
Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)
2. Fachkräfte identifizieren entsprechend der lebensweltlichen Erfahrungen und dem Entwicklungsstand des Kindes mögliche Methoden der Beteiligung von Kindern.
Handlungsmerkmal 2 (Pädagogische Gestaltung)
3. Fachkräfte berücksichtigen und diskutieren alle Prozesse in der Kindertageseinrichtung, im Rahmen der strukturellen Vorgaben, als potenzielle Möglichkeit von Partizipation.
Handlungsmerkmal 3 (Transparenz)
4. Fachkräfte analysieren die ganze Kindertageseinrichtung als inklusives demokratisches System.
Handlungsmerkmal 4 (Demokratie in der ganzen Kita)
5. Fachkräfte erkennen und integrieren die Kommunikation mit den Müttern und Vätern, externen Akteuren und dem Umfeld als Sicherung der inneren rechtlichen und demokratischen Ordnung.
Handlungsmerkmal 5 (Präsentation nach außen)

c. Planung/Konzeptionierung

1. Fachkräfte konzeptionieren die Kindertageseinrichtung als Interaktionsgeschehen gleichberechtigter/gleichwertiger Akteure.
Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)
2. Fachkräfte konstruieren durch ihr pädagogisches Handeln und ihre Konzeption ihre Kindertageseinrichtung als Ermöglichungsraum von Partizipation.
Handlungsmerkmal 2 (Pädagogische Gestaltung)
3. Fachkräfte entwickeln in advokatorischem Verständnis die Strukturen und die Prozesse der Kindertageseinrichtung durchschaubar und nutzbar für Kinder.
Handlungsmerkmal 3 (Transparenz)
4. Fachkräfte realisieren Planung und Konzeption in der ganzen Kindertageseinrichtung als demokratischen Prozess unter Beteiligung aller Akteure und damit auch der Kinder.
Handlungsmerkmal 4 (Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung)
5. Fachkräfte berücksichtigen die Eltern, externe Akteure, das Umfeld, die Öffentlichkeit als Bezugspunkte, Korrektive und Kontrolleure der inneren Prozesse.
Handlungsmerkmal 5 (Präsentation nach außen)

d. Organisation/Durchführung

1. Fachkräfte sichern die rechtliche und demokratisch-politische Position der Kinder als Norm im Kita-Alltag.
Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)
2. Fachkräfte setzen aktivierende Methoden und Techniken der politischen Bildung adressatengerecht ein.
Handlungsmerkmal 2 (Pädagogische Gestaltung)
3. Fachkräfte versetzen Kinder nach Möglichkeit in die Expertenrolle und sichern die Transparenz des Prozesses für alle ab.
Handlungsmerkmal 3 (Transparenz)
4. Fachkräfte realisieren demokratische Prozesssteuerungen in der gesamten Kindertageseinrichtung.
Handlungsmerkmal 4 (Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung)
5. Fachkräfte integrieren aktiv und kontinuierlich externe Akteure und das Umfeld durch übergreifende Aktivitäten./Gremien./Informationsroutinen als festen Bestandteil des Kita-Alltags.
Handlungsmerkmal 5 (Präsentation nach außen)

e. Recherche/Forschung

Hochschulische Qualifikationsebene	Fachschulische Qualifikationsebene
<ol style="list-style-type: none">1. Fachkräfte setzen Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung zur Bestimmung der Lebenssituation der Kinder und der Klärung ihrer Rechte und Interessen in der Kindertageseinrichtung als Voraussetzung ihrer pädagogischen Arbeit ein. <i>Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)</i>2. Fachkräfte analysieren und bewerten kritisch die Fachdiskurse zur politischen Bildung. <i>Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)</i>3. Fachkräfte reflektieren und entwickeln pädagogische Methoden zur Demokratiebildung auf der Basis demokratietheoretischer Reflexion. <i>Handlungsmerkmal 2 (Pädagogische Gestaltung)</i>4. Fachkräfte untersuchen Prozesse und Strukturen hinsichtlich der Adressatenentsprechung und des Schutzes der Kinder. <i>Handlungsmerkmal 3 (Transparenz)</i>5. Fachkräfte reflektieren Organisationsformen und institutionelle Formen von Demokratie. <i>Handlungsmerkmal 4 (Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung)</i>6. Fachkräfte recherchieren und erheben Erwartungen von Müttern und Vätern sowie Umfeld und setzen vielfältige Kommunikationsformen zur Information Außenstehender ein. <i>Handlungsmerkmal 5 (Präsentation nach außen)</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Fachkräfte recherchieren Ansätze der politischen Bildung. <i>Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)</i>2. Fachkräfte reflektieren pädagogisches Handeln und Methoden zur Demokratiebildung. <i>Handlungsmerkmal 2 (Pädagogische Gestaltung)</i>3. Fachkräfte reflektieren Prozesse und Strukturen hinsichtlich der Adressatenentsprechung und des Schutzes der Kinder. <i>Handlungsmerkmal 3 (Transparenz)</i>4. Fachkräfte recherchieren Organisationsformen und institutionelle Formen von Demokratie. <i>Handlungsmerkmal 4 (Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung)</i>5. Fachkräfte recherchieren und erheben Erwartungen des Umfelds und setzen vielfältige Kommunikationsformen zur Information des Umfelds ein. <i>Handlungsmerkmal 5 (Präsentation nach außen)</i>

e. Evaluation

1. Fachkräfte überprüfen die rechtlich demokratiepolitische Stellung des Kindes in der Kindertageseinrichtung. *Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)*
2. Fachkräfte dokumentieren, belegen und bewerten die Wirkungen des pädagogischen Handelns und der angewandten Methoden hinsichtlich der Ermöglichung von Partizipation von Kindern. *Handlungsmerkmal 2 (Pädagogische Gestaltung)*
3. Fachkräfte entwickeln adressatengerechte, partizipative Methoden der Evaluation. *Handlungsmerkmal 3 (Transparenz)*
4. Fachkräfte beziehen alle Akteure und Prozesse in der Einrichtung in die Evaluation mit ein (z. B. QM System). *Handlungsmerkmal 4 (Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung)*
5. Fachkräfte beobachten und berücksichtigen auch speziell die Interaktionen und Prozesse mit dem Umfeld/externen Akteuren (z. B. TQM). *Handlungsmerkmal 5 (Präsentation nach außen)*

g. Haltung

1. Fachkräfte stärken aktiv das Kind als Träger von Rechten und als kompetenten Akteur. *Handlungsmerkmal 1 (Anerkennung)*
2. Fachkräfte begründen ihr pädagogisches Handeln auch aus der Perspektive und mit Rücksicht auf die Interessen der Kinder. *Handlungsmerkmal 2 (Pädagogische Gestaltung)*
3. Fachkräfte sorgen für Transparenz in der Kindertageseinrichtung. *Handlungsmerkmal 3 (Transparenz)*
4. Fachkräfte gestalten die Partizipation der Kinder und demokratische Ordnung in der ganzen Kindertageseinrichtung als Zusammenhang. *Handlungsmerkmal 4 (Demokratie in der ganzen Kindertageseinrichtung)*
5. Fachkräfte begründen fachlich ihr demokratisches Handeln gegenüber Dritten. *Handlungsmerkmal 5 (Präsentation nach außen)*

Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, ihr Handeln auch unter der Perspektive von Demokratie zu reflektieren. Für die eingangs beschriebenen fiktiven Szenen in einer Kindertageseinrichtung kann das wie folgt bedeutsam sein:

Morgens 9.30 Uhr in der Kita „Regenbogen“: In der roten Gruppe ist wie jeden Dienstag um diese Zeit Freispielphase.

In der Bauecke bauen drei vierjährige Kinder eine große Burg aus Holzklötzen. Gerade legt Josie einen weiteren Stein auf den schon sehr hohen Turm. Jonas verkündet: „Ich will den Turm umwerfen!“ Niklas, der rund um die Burg Bahnschienen verlegt, stimmt zu. Er sagt, dass er Angst habe, dass ihm der Turm auf den Kopf fällt, wenn er noch höher wird. Josie hingegen will weiterbauen. Es kommt zu einer verbalen Auseinandersetzung zwischen den Kindern, die immer lauter wird.

Die Erzieherin Barbara weiß, dass Kinder gerade das Freispiel als Bereich erleben, in dem sie (mit)entscheiden können. Sie weiß auch um die Bedeutung des Aushandelns von Regeln. Sie beobachtet die Szene und entscheidet sich, hier nicht einzugreifen. Die Argumente der Kinder werden zwar zunehmend lauter, aber bislang können alle ihre Meinungen einbringen. „Wir sollten vielleicht mal zusammenstellen, welche Regeln die Kinder so im Freispiel aufstellen“, überlegt sie.

Die dreijährige Mia ist währenddessen gerade auf dem Weg, um ihren Rucksack aus der Garderobe zu holen. Mit ihrer Freundin Kim hat sie sich zum Frühstück am Tisch in der Mitte des Gruppenraumes verabredet (die Gruppe hat ein offenes Frühstück). Unterwegs sieht sie, dass die Erzieherin Jule das kleine Bällebad auf dem Flur für den Tag eröffnet und drei Kinder einer anderen Gruppe hineinspringen. Kurzerhand läuft sie – samt Rucksack – zu Jule und möchte nun hier mitspielen.

„Typisch Mia, immer lässt sie sich ablenken“, denkt Jule, die Erzieherin. „Eigentlich war sie doch auf dem Weg in den Frühstücksraum.“ Dann fällt ihr ein, wie häufig sich aus solchen „Ablenkungen“ für einzelne Kinder oder auch die Gruppe interessante neue Bildungsthemen ergeben haben. „Und außerdem haben wir ein offenes Frühstück – ist doch eigentlich egal, wann Mia frühstückt“, überlegt sie weiter. Sie beschließt, die Entscheidung von Mia zu respektieren. Aber ich werde auf jeden Fall beobachten, ob und wann Mia frühstückt, nimmt sie sich vor.

Kim setzt sich schon mal an den Frühstückstisch, neben die pädagogische Fachkraft Barbara, die sie freundlich anlächelt. „Schön, dass du mit mir frühstückst, Kim“, sagt sie. „Gleich kommt auch Mia“, antwortet Kim. Während sich beide unterhalten fällt Barbara auf, dass Kim ihr Frühstücksbrot gezielt auseinander pflückt. „Kim, wieso pickst du denn die Gurken von deinem Brot?“ „Heute will ich nur die Gurken essen. Kein Brot“, antwortet sie bestimmt.

Die Erzieherin Barbara beobachtet dieses Verhalten und stutzt zunächst. Sie selbst hat in ihrer eigenen Erziehung gelernt, dass man Belag nicht ohne Brot essen darf. Dann erinnert sie sich daran, dass sie genau dieses Thema lange im Team diskutiert und entschieden haben: Jedes Kind hat das Recht selbst zu entscheiden, was es isst. Sie unterdrückt ihre kritische Bemerkung zu Kims Essverhalten und beobachtet das Mädchen weiter.

Am Basteltisch vor der Fensterfront der Gruppe sitzt der Erzieher Henning und schaut sich an, was die Kinder gestern gebastelt haben. Er sieht in einem Regal zwei halbfertige Bastelstücke von den fünfjährigen Kindern Arthur und Simin. Die beiden haben sich allerdings gerade überlegt, dass sie gerne mit der Kiste und den Styroporkügelchen spielen wollen. Sie gehen zu Henning und fragen, ob er sie ihnen geben könne.

Auch Hennings erster Impuls ist es, den Kindern zu sagen, sie sollten doch bitte erst eine Sache zu Ende machen, bevor sie die neue anfangen. Aber auch er erinnert sich an die Diskussion, in der das Team beschlossen hat, dass es das Recht der Kinder sein sollte, ihren individuellen Bildungsthemen nachzugehen. „Die beiden haben die Regel, ihre Bastelstücke in ihr Regal zu legen ja eingehalten, vielleicht basteln sie später daran weiter“, überlegt er. Er gibt beiden daher die Kiste mit den Styroporkügelchen.

Alex möchte auf der Hochebene Bilderbücher ansehen. Auf dem Schild vor der Treppe ist aufgemalt, dass man hier die Hausschuhe ausziehen muss. Alex klettert dennoch mit Schuhen auf die Hochebene. „Keine Ahnung, warum ich hier meine Schuhe ausziehen soll. Ich hab doch sowieso Hausschuhe an“, murmelt das Kind.

Henning, der noch dabei ist die Bastelstücke von Arthur und Simin zurück zu stellen, hört die Bemerkung von Alex. „Eigentlich hat er Recht“, denkt er. „Irgendwie eine komische Regel. Das müssen wir den Kindern auf der Kinderversammlung besprechen.“

In der kleinen Puppenecke spielen die sechsjährige Milena und die vierjährigen Schwestern Greta und Ida „Familie“. „Ich bin die Mutter“, sagt Milena, „und Greta ist das Schulkind. Ida, du musst der Hund sein. Und du bist böse und manchmal hau ich dich.“ In dem Moment huscht Kerem in die Puppenecke. „Schnell, lasst mich unter den Tisch! Jule sucht mich, weil ich im Waschraum mit Sand Matsch gemacht hab.“ Barbara beobachtet die Situationen vom Frühstückstisch aus.

Barbara überlegt kurz, ob sie ihrer Kollegin Bescheid sagen soll, dass Kerem bei ihr ist, entscheidet sich dann aber dagegen. Wir haben beschlossen, dass die Kinder möglichst viele Dinge selbst regeln, auch Konflikte zwischen Kindern und mit Erwachsenen, überlegt sie. Wir müssen das Thema Matsch im Waschraum und unsere Regeln wohl noch mal besprechen. Am besten auch mit den Kindern.

Im Waschraum haben sich, während Jule Kerem sucht, drei weitere Kinder eingefunden, um mit dem Matsch und Wasser zu experimentieren.

Jule, die im Waschraum steht und eben noch Kerem hinterhergerufen hat, er solle nicht mit Matsch spielen, beobachtet dass die Kinder das Spiel mit der Matsche fasziniert. Sie weiß, dass viele ihrer Kolleginnen und Kollegen über Matsch im Waschraum beschwerten. Andere finden die Idee, den Waschraum auch als Experimentierraum zu gestalten interessant. Sie beschließt, dieses Thema auf der nächsten Teamsitzung anzusprechen.

Kurz darauf ruft der Erzieher Henning: „Kinder – das Wetter ist so schön, wollen wir nicht alle rausgehen? Wer kommt mit mir nach draußen?“

Teil 2

Wie pädagogische Fachkräfte Kompetenzen
in ihren Ausbildungen erwerben können

Kindertageseinrichtungen demokratisch zu gestalten, ist zunächst Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte (Leitung und Team). Welcher Kompetenzen es dafür bedarf, wurde in Teil I als Lernergebnisse beschrieben. Der zweite Teil der Untersuchung beschäftigt sich nun mit der Frage, wie diese Fähigkeiten in Ausbildungen erworben werden (können).

6. Demokratiekompetenz als Qualitätsmerkmal der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen

Die forschungsleitende Frage der zweiten Erhebungsphase lautete: Wie erwirbt man die Kompetenz, anderen die Entwicklung von Demokratiekompetenz zu ermöglichen? Die Fragestellung ist durch ihre Selbstbezüglichkeit erheblich komplexer, als die Analyse der Bedingungen für Partizipation in der Kindertageseinrichtung. Dies muss zu Beginn in der gebotenen Kürze reflektiert werden, um den weiteren Gang unserer Untersuchung zu erläutern.

Bereits in der Rekonstruktion jener zehn Kategorien, die den demokratischen Bildungsraum Kindertageseinrichtung strukturieren, hatten wir zwei davon (Bildungsverständnis und Motivation) nur durch die Aussagen der Fachkräfte bzw. anderer Erwachsener gewinnen können. Es ist leicht nachvollziehbar, dass beide Kategorien in die Reflexion des eigenen professionellen Handelns und persönlichen Strebens (im Sinne von Volition) hineinreichen. Sie sind Ausdruck eines theoretischen (Vor-) Verständnisses der eigenen Arbeit. Beide Kategorien stehen damit auch unmittelbar mit Prozessen und Inhalten der Ausbildung in Verbindung. Die kritische Hinterfragung der eigenen Praxis, ob z. B. durch ein pädagogisches Tagebuch, Reflexion mit der Praxis-Anleitung oder Supervision gehört zur Ausbildung bzw. dem Studium wie auch die Erschließung eines pädagogisch-anthropologischen Bildes vom Kind. Für unseren fokussierten Blick auf die Prozesse der Partizipation war bedeutsam, wie diese Meta-Ebene des professionellen Handelns für Partizipationsprozesse mit den weiteren Kategorien zur qualifizierten Gestaltung des Handlungsraumes Kindertageseinrichtung im Laufe der Ausbildung gebildet wird. Anders gefragt: Wie entsteht Kompetenz, anderen zur Kompetenz zu verhelfen?

Zunächst ist die Annahme naheliegend, dass auch in den Ausbildungen/dem Studium Demokratiekompetenz durch selbst erfahrene Demokratie und damit durch erlebte Partizipation entsteht. Die Voraussetzungen der Demokratiebildung für die Kinder spiegeln sich analog in den Voraussetzungen für die angehenden Fachkräfte. Bereits die gerade eingeführte Meta-Ebene zwingt uns aber in der Demokratiebildung voranzusetzen, was für alle begleitete, formale Bildung gilt: Die Lehrperson muss das eigene Handeln und die Bedingungen dieses Handelns distanziert von außen reflektieren und zugleich innen authentisch agieren. Es mag etwas banal klingen, wenn wir das hier unterstreichen. Es steckt aber eine gehörige Forderung in dieser Banalität. Weil demokratische Erziehung immer zugleich demokratisches Handeln in einem demokratischen Rahmen ist, entkommt die Fachkraft nicht durch Rückzug auf eine distanzierte und geschützte Expertenposition, die durch Macht immunisiert ist. Sie ist immer gefordert, ihre Handlungsmacht zu reflektieren und zu legitimieren.

Eine große Herausforderung und „Zumutung“ (vgl. dazu generell Laewen und Andres 2011) an die pädagogischen Fachkräfte, die im Kita-Feld zunächst nicht selbstverständlich sichtbar ist, ist die Arbeit mit den Kindern in einen gleichberechtigten Modus zu führen. Dabei wird nicht behauptet, diese Gleichberechtigung sei vollkommen erreichbar und erzwingbar. Wir unterstellen nur, dass diese Gleichberechtigung der Normalfall sein sollte und alle Abweichung erklärungsbedürftig sind – und nicht umgekehrt. Damit orientieren wir uns an dieser Stelle insbesondere an der Konzeption einer konstitutionellen Pädagogik von Janusz Korczak. Mit seiner eigenen Unterordnung unter die gemeinsame Verfassung des Waisenhauses sieht Korczak die Willkür der Erzieher gebrochen. Wir haben die Stelle einleitend zitiert. Hier ist nun daran zu erinnern, dass auch Korczak die Differenzen der individuellen Entwicklung und Befähigung weder zwischen den Kindern noch zu den Erwachsenen aufgehoben sehen will.¹² Im Gegenteil ist für ihn die Individualität der Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen Handlung und Organisation. Deshalb sollen es die Verantwortung und der Ehrgeiz der pädagogischen Fachkräfte sein, die Möglichkeiten der Partizipation für alle stets zu verbessern und neu auszuloten. Diese Umkehrung der Verhältnisse von einem Modus des „noch nicht“ in einen Modus des „ab sofort“, erzwingt die Partizipation derer, die Partizipation erst lernen. „Wenn Du mal groß bist“, gilt dann nicht. So entstehen bei Korczak viele konkrete Institutionen, die die Beteiligung der Kleinsten sichern sollen. Von der Tafel, die vorgelesen werden kann, über Patenschaften durch ältere Kinder bis zur Beteiligung an der Zeitung wird ein Kommunikationsraum geschaffen, der Meinungsbildung ermöglicht und Mitbestimmung sichert.

¹² Das wäre eine utopische Gesellschaft von ausschließlich vollkommenen und damit identischen Menschen. In einem pädagogischen Verhältnis ist eine Aufhebung des Unterschiedes zwischen Erwachsenen und Kindern – insbesondere jungen Kindern – auch aufgrund anthropologischer Voraussetzungen gar nicht möglich.

Anders als diese sehr praktischen Folgerungen in der Internatpädagogik von Janusz Korczak spiegelt die moderne Debatte um das Wahlrecht für Kinder in grundsätzlicher, prinzipieller Weise unsere Überlegungen analog wieder (Hurrelmann und Schultz 2014a). Dort findet man demokratiethoretische und verfassungsrechtliche Positionen, die eine Abhängigkeit des Wahlrechts von politischer Urteilsfähigkeit aufheben wollen, „... weil die Kernidee der Demokratie ... *nicht* graduell abstufbar ist. Die Herrschaftsform Demokratie ist untrennbar mit der normativen Idee des Wahlrechts für alle Staatsbürger, unabhängig vom Ausmaß ihrer politischen Urteilsfähigkeit, verbunden. Hier Kompromisse zu machen, gefährdet die Demokratie selbst“ (Tremmel 2014, S. 58). Ein praktikabler Vorschlag ist, das Wahlrecht von einem selbständigen Eintrag ins Wählerverzeichnis abhängig zu machen. Damit würde das grundsätzliche Recht durch eigene Befähigung aktiviert (Rohrbach und Pittrich 2014). Diese Überlegungen haben direkte Konsequenzen für die politische Agenda: „Unsere Gesellschaft wird von Erwachseneninteressen beherrscht, Kinder und Jugendliche können nicht oder kaum selbst mittels Wahlen zur Lösung ihrer Probleme beitragen. ... Kinder und Jugendliche wollen mitbestimmen, sind kompetent in eigener Sache und wollen zeigen, dass sie dies auch können. Diese Beteiligung darf nicht vor dem Wahlrecht Halt machen. Beteiligungsmöglichkeiten einzuräumen bedeutet, anderen Rechte zuzugestehen. Damit einher geht die Bereitschaft, eigene Macht zu teilen oder Teile der eigenen Macht abzugeben“ (Krüger und Bär 2014, S. 17). Die Debatte um das Wahlrecht für Kinder können und wollen wir hier nicht entscheiden. Aber wir sehen darin bestätigt, dass die Befähigung zur Partizipation und damit *politische Bildung* eine herausragende Aufgabe für die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung sein *muss*: „So viel politische Beteiligung wie möglich von Kindern – das ist doch nicht zu viel verlangt“ (Hurrelmann und Schultz 2014 b, S. 261). So gesehen ist die Beteiligung der Kinder in der Kindertageseinrichtung ein zentrales Qualitätsmerkmal für die dort geleistete pädagogische Arbeit. Für uns erscheint Demokratiebildung als *das* Merkmal von Qualität in der Kindertageseinrichtung. Dafür aber müssen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen als Expertinnen und Experten für politische Bildung agieren.

Wieder stellt sich die Frage, wie Fachkräfte diese Expertise und die damit verbundenen Kompetenzen aufbauen können. Wir berühren damit eine Kontroverse im Feld der politischen Bildung, die sich um das im ersten Teil eingeführte Konzept „Demokratie-Lernen“ von Gerhard Himmelmann entwickelt hat (Himmelmann 2007; Breit und Schiele 2002). Dessen „nachhaltiger Anspruch“ ist, „...dass Demokratie nicht nur kognitiv gelernt, sondern in der Schule auch praktisch gelebt werden muss, um gelernt werden zu können“ (Himmelmann 2007, S. 321). Der Disput zwischen Himmelmann und anderen Fachvertretern der politischen Bildung erörtert insbesondere die Bedeutung von politischem Fachwissen und reflektiertem politischem Urteil sowie kritischer Auseinandersetzung mit normativen Voraussetzungen der Demokratie. Dabei wird die Befürchtung geäußert, dass politische Bildung als „Soziales Lernen“ ihren eigentlichen Kern verlieren könnte – mit fatalen Folgen: „Demokratie-Lernen ist nur ein Teil von Politik-Lernen und Politik-Lernen kommt dabei leicht zu kurz. Dies aber hätte gefährliche Folgen. Wer kein Verständnis von Politik entwickelt, dem wird sie zu unübersichtlich und zu komplex erscheinen. Der tendiert dazu, sich von Politik abzuwenden und auf die großen Vereinfacher hereinzufallen. So wichtig also soziales und gesellschaftliches Lernen auch sein mag, es darf nicht zum Ersatz für Politik-Lernen werden“ (Massing 2002, S. 175).

Himmelmann versteht seinen Ansatz aber selbst durchaus als explizite Fachdidaktik und sieht durch die Aufteilung der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform erst die Chance einer entwicklungs- und adressatengerechten Vermittlung von Politikkompetenz gegeben: „Erst in der Verknüpfung und in der Wechselwirkung der drei Ebenen untereinander erhält das Demokratie-Konzept historische Tiefe, eine gehaltvolle empirische Fundierung und eine hinreichende Komplexität, die gleichwohl für die Didaktik der politischen Bildung noch eine angemessene Umsetzbarkeit gewährleistet“ (Himmelmann 2007, S. 37). Für ihn lassen sich die drei Politikbegriffe „... zugleich differenziert in Beziehung setzen mit den Entwicklungsphasen und Erfahrungshorizonten der Kinder und Jugendlichen. Lerntheoretisch ergibt sich eine enge Beziehung zu den Ansätzen von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg“ (Himmelmann 2002, S. 33). Entsprechend sieht sein Weg zur „Erziehung/Bildung zur ‚demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit‘“, die Schrittfolge Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz und Demokratiekompetenz vor. Er ordnet sie den Schulstufen Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II zu (Himmelmann 2007). Wir haben im ersten Teil Himmelmann dahingehend widersprochen, dass wir die Kindertageseinrichtung bereits als Ort für Demokratie als Lebensform ansehen, die auch Aspekte der Gesellschaftsform und der Herrschaftsform einführt – ja sogar mit den Kindern kritisch diskutiert. Gerade diese deutliche Erweiterung seines Konzepts in die Früh- und Elementarpädagogik unterstreicht für uns nun die besondere fachliche Verantwortung der dort tätigen Fachkräfte. *Sie müssen tatsächlich Politik verstehen*, um Demokratie als Lebensform zur Grundlage kindlicher Demokratieerfahrung machen zu können. Die Wiederholung der politikdidaktischen Methoden einer gelebten Demokratie muss daher in starkem Maße mit der *kritischen politischen Reflexion* dieser Erfahrung einhergehen. Fachkräfte für Demokratie-Lernen in der Kindertageseinrichtung dürfen kein naives Politikverständnis zur Grundlage ihres Handelns machen, wenn sie die künftigen verantwortlichen Akteure unseres demokratischen Gemeinwesens bei ihrer Entwicklung begleiten. Der Aufbau von Demokratiekompetenz auf hohem Niveau für Erzieherinnen und Kindheitspädagogen wird aus unserer Sicht deshalb als besondere Bildungsaufgabe sichtbar.

Die Komplexität einer angemessenen politischen Bildung für die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung wird spätestens dann anschaulich, wenn man Modelle für Politikkompetenz und politisches Handeln heranzieht, die eine Operationalisierung der damit verbundenen Aspekte versuchen. Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und politische Einstellung und Motivation greifen dann ineinander (siehe Weißeno 2012). Politisches Handeln ist wesentlich durch Kommunikation auf der Basis reflektierten Urteilens strukturiert (Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln, Entscheiden) (Massing 2012). Im zweiten Teil der Untersuchung wurden Hinweise gesucht, wie Politikkompetenz der Fachkräfte in den unterschiedlichen Ausbildungsorten „gebildet“ wird. Es sollten anwendungsorientierte Partizipationsmethoden in eine angemessene demokratie- und politiktheoretische Reflexion eingebettet werden. Die Handlungsmerkmale der Interaktion auf Kita-Ebene sind mit Lehr-Lern-Settings zu verbinden, die eine angemessene politische Bildung ermöglichen.

Ausgangspunkte für Lehre und Unterricht in Hochschule und Schule sind Modulhandbücher und Lehrpläne etc. Im Erhebungszeitraum trat in Schleswig-Holstein ein neuer Lehrplan in Kraft. Er beruht auf dem länderübergreifenden Lehrplan – Fachschulen für Sozialpädagogik. Die in den Interviews erhobenen Daten beziehen sich in ihrer Praxis damit noch auf den Lehrplan von 2009, die Überlegungen, insbesondere die der Lehrkräfte, sind vermutlich aber bereits auch von dem seit Schuljahresbeginn 2013/14 geltenden Lehrplan von 2013 mit beeinflusst.

Am 1.12.2011 wurde auf der Kultusministerkonferenz ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern beschlossen (KMK 2011), das als Grundlage für die Anpassungen vorhandener Lehrpläne dienen soll. Unter den Ausbildungszielen wird Partizipation als erste zu erwerbende Kompetenz benannt:



Durch den gesellschaftlichen Wandel erlangen folgende Querschnittsaufgaben in der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte – unabhängig von der Tätigkeit in den verschiedenen Arbeitsfeldern – besondere Bedeutung.

Partizipation:

Im Sinne der Vermittlung einer Haltung, die auf eine Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen des öffentlichen Lebens abzielt, mit dem Ziel einer demokratischen Teilhabe an der Gesellschaft. (KMK 2011, S. 4)

Seit August 2013 wurde dieser länderübergreifende Lehrplan für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik in Schleswig-Holstein verpflichtend (MBW 2013).

Zum Erhebungszeitpunkt galt in Schleswig-Holstein allerdings noch der alte Lehrplan, in dem Partizipation nicht so exponiert als Kompetenzziel formuliert wurde.

7. Untersuchungsdesign der Erhebungen in den (schulischen/hochschulischen) Ausbildungsinstitutionen

Die zweite Erhebung an den Fachschulen bzw. der Hochschule wurde auf der Grundlage erster Ergebnisse aus der Erhebung I geplant und durchgeführt. Befragt wurden

- 34 Lernende an Fachschulen für Sozialpädagogik (zukünftige Erzieherinnen/Erzieher)
- 39 Lernende an Berufsfachschulen für Sozialpädagogik (zukünftige Sozialpädagogische Assistentinnen/Assistenten)
- 13 Lehrende an Fachschulen und Berufsfachschulen für Sozialpädagogik
- 4 Abteilungsleitungen für Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung
- 7 Studierende der Kindheitspädagogik
- 2 Lehrende der Kindheitspädagogik

Im Unterschied zur ersten Erhebung fanden alle Erhebungen an Fachschulen und Berufsfachschulen dieser Phase in Schleswig-Holstein in Form von Gruppendiskussionen, leitfadengestützten Interviews und Dokumentenanalysen statt. An der Hochschule wurde in Nordrhein-Westfalen erhoben. Dieses Ausweichen von Schleswig-Holstein schien sinnvoll, da die einzige hochschulische Ausbildung in Kiel (also einem Projektstandort) stattfindet.

Mit den *Lernenden* wurden Gruppendiskussionen durchgeführt, in denen sowohl danach gefragt wurde, welche Kompetenzen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen benötigen als auch danach, wie sie diese Kompetenzen in ihrer Ausbildung erwerben können (siehe Anhang S. 120). Dabei wurden Fallvignetten (vgl. dazu Bamler, Werner und Wustmann 2010, S. 115), die „typische“ Szenen für mögliches demokratisches Handeln aus der ersten Erhebung beschrieben, eingesetzt. Die Lernenden wurden im Anschluss an die Fallvignetten gebeten a) die Situation aus der Perspektive von Partizipation und Demokratiebildung zu reflektieren und b) zu beschreiben, wie sie in dieser Situation handeln würden. Durch diese Diskussionen wurden Perspektiven der Lernenden zu demokratischem Handeln der Fachkräfte sichtbar. Im Verlauf dieser Diskussion schlossen sich weitere Impulsfragen, die Hinweise auf Aneignungsprozesse in der Ausbildung geben können, an.

Mit den *Lehrenden* wurden ebenfalls Gruppendiskussionen durchgeführt (siehe Anhang S. 121). Auch hier bestand das Ziel darin, Informationen über benötigte Kompetenzen zur Demokratiebildung zu erhalten sowie Hinweise darüber, wie konkret diese in den Ausbildungen angeeignet werden können und welche Bedingungen und Kontexte dafür hinderlich oder förderlich sind.

Die Befragung der *Abteilungsleitungen* der Schulen erfolgte mit leitfadengestützten Interviews (siehe Anhang S. 121).

Alle Interviews wurden transkribiert. Die durchgeführten Erhebungen ergaben eine große Materialfülle, so dass nicht alles Material für die tatsächliche Auswertung genutzt werden konnte.

Exkurs: Qualifikationsrahmen und Ausbildungskonstruktionen

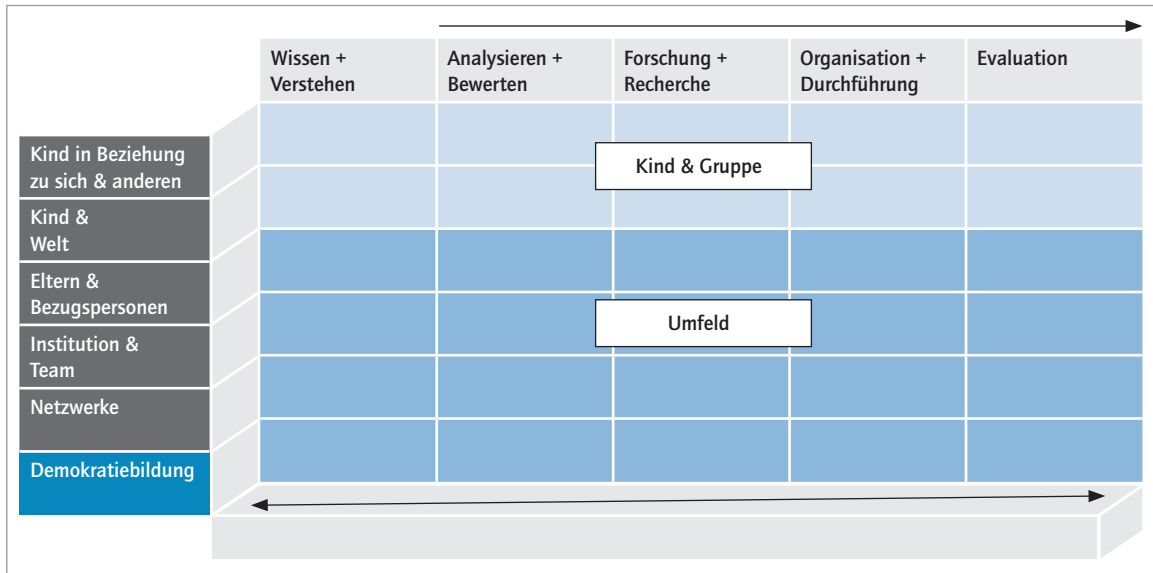
Die Ausführungen von Rahmenlehrplänen, Bildungsplänen, Vorgaben zur staatlichen Anerkennung und auch Modulhandbüchern verweisen implizit und explizit auf die unstrittige Relevanz der Partizipation von Kindern und auch den anderen Akteuren im Feld der Kindertageseinrichtung. Den Fachkräften werden die Aufgabe und die Fähigkeit zuerkannt, dafür die konzeptionellen Arbeiten vorzunehmen und auch deren Umsetzung zu verantworten (vgl. Wolff und Hartig 2006). Mit den Ergebnissen unserer Untersuchung wollen wir hierfür analytische und prozessbezogene Hilfestellung geben. Die vorausgesetzte Kompetenz der Fachkräfte wird von uns im Instrument eines Qualifikationsprofils operationalisiert, das als Ergänzung des Qualifikationsrahmens Frühpädagogik B.A. (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch 2011, S. 34; Keil und Pasternack 2010) formuliert wurde. Dessen Dimensionen werden in einer kategorialen Prozessbeschreibung als Lernergebnisse ausgedrückt. Unsere Ergänzungen können somit als spezifische Ausprägung des gesamten Qualifikationsrahmens gelesen werden (= Qualifikationsprofil. Zur Unterscheidung Qualifikationsrahmen/Qualifikationsprofil S. 25). Das entwickelte Qualifikationsprofil (QP DemoKita) lässt sich aber auch als eigenständiges Instrument verwenden.

Eine vergleichbare Differenzierung für den Bereich Demokratiekompetenz ist uns bisher nicht bekannt.¹³ Während also in den Qualifikationsrahmen das Gesamtergebnis eingefordert wird, drückt

¹³ Grundsätzlich anschlussfähig sollten unsere Überlegungen an die Kompetenzdiskussion in der Politikdidaktik sein. Dies muss an anderer Stelle ausgearbeitet werden. Siehe hierzu z. B. Weißeno 2012, Buchstein 2002, Oberle 2012.

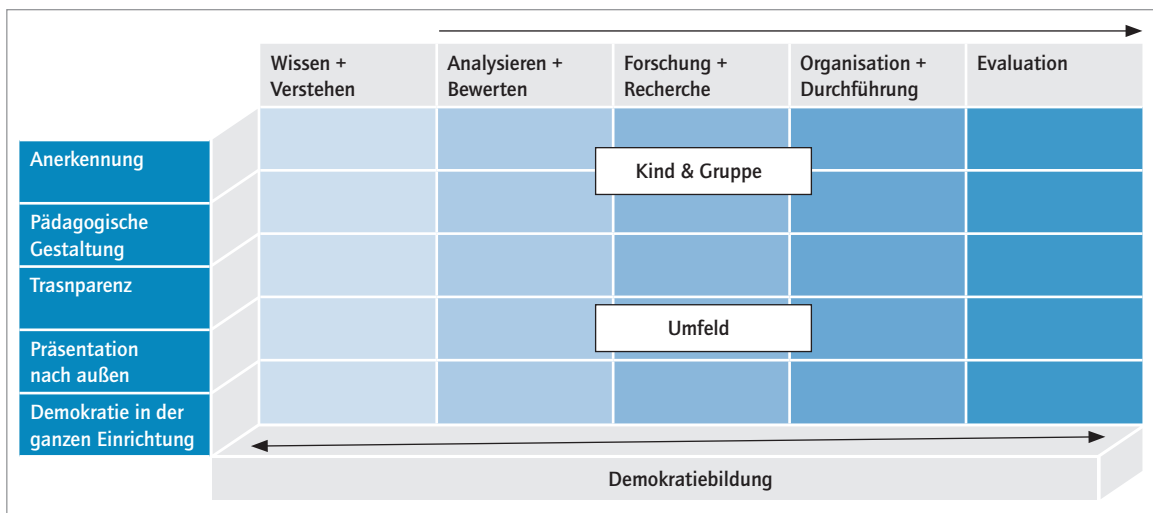
das hier vorgestellte Qualifikationsprofil die einzelnen Aspekte von erfolgreichem professionellem Handeln – im Sinne von Förderung der Partizipation und Demokratie – aus. Die diesbezüglichen Annahmen werden hier nochmals zusammengefasst: Qualifikationsprofile sind dabei auch gleichzeitig Orientierungspunkte (Deskriptoren) für die Zuordnung des Profils im Vergleich zu anderen Profilen in einem System von Qualifikationsbeschreibungen. Als Deskriptoren zeigen sie an, welches Level im Ordnungsrahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und welches Level im Rahmensystem der Hochschulen damit erreicht wird.¹⁴

Abbildung 14: Demokratiebildung als Bestandteil des QR Frühpädagogik B. A.



Quelle: eigene Grafik auf der Basis von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch 2011, S. 34 und Bartosch, Knauer, Ludwig und Mergner 2010

Abbildung 15: Merkmale des Qualifikationsprofils Demokita



Quelle: eigene Darstellung ergänzt in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch 2011, S. 34

Als Lernergebnisse transportieren die Beschreibungen die Behauptung, dass sie als Fähigkeiten durch einen vorauslaufenden Lernprozess erworben worden sind. Es ist dabei irrelevant, ob sie nur auf einem oder auf vielen, unterschiedlichen Lernwegen realisiert werden konnten. Entscheidend ist die nachgewiesene Befähigung selbst. Dies wiederum bedeutet, dass es sich um sichtbare und prüfbare Befähigungen handelt. Allgemeine Zuschreibungen, wie z. B. „wird den Kindern gerecht“ oder „begegnet den Kindern auf Augenhöhe“

¹⁴ Zur umfassenden Einordnung der unterschiedlichen Deskriptoren und ihrer praktischen Handhabung im deutschen System s. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und Deutschland 2013.

sind nur soweit sinnvoll, als sie in beobachtbarer Handlung sichtbar werden können und eindeutig identifizierbar sind (Performanz). In dieser Verbindung von (unsichtbarer) theoretisch modellierter Kompetenz und (sichtbarer) als Lernergebnis operationalisierter Performanz liegt der Kern eines kompetenzorientierten Lehr-/Lernarrangements. Kompetenzorientierung bedeutet zugleich „Performanz-Orientierung“. Letztere verweist auf informelle Lernprozesse ebenso wie auf formale Lernsettings, die beide als erfahrungsbasiertes Lernen (experience based) gestaltet werden. Kurz gesagt: *Vorhandene Kompetenz ermöglicht spezifische Erfahrung und diese wiederum wird als erweiterte Kompetenz zur Grundlage neuer spezifischer Erfahrung*. Die Verbindung von Kompetenz – Performanz – Kompetenz gilt auch für kognitive Prozesse. Es ist also nicht ausreichend aufzulisten, was im Rahmen einer Ausbildung behandelt, gelesen und ggf. auch abgefragt wurde. Es kommt darauf an aufzuzeigen, *wozu* das erworbene Wissen *befähigt*. Ein derzeit verbreiteter Maßstab zur Differenzierung der Befähigungen ist die Taxonomie von Bloom und deren Weiterentwicklung (Kennedy 2008). Mit der qualitativen Beschreibung der Befähigung ist zugleich, aber implizit, ein Spektrum von nötigen Lehr-/Lernprozessen aufgemacht, das die Erfahrungsräume und Performanzmöglichkeiten zum nötigen Kompetenzerwerb einschließt.

Das hier vorgelegte „Qualifikationsprofil zur Demokratiekompetenz“ (QP DemoKita) ist für den Arbeitsbereich Kindertageseinrichtung formuliert und unterscheidet zwischen hochschulischer Bildung und fachschulischer Bildung, obwohl beide hinsichtlich der Zuordnung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf Level 6 eingestuft wurden. Das QP DemoKita trägt dieser politischen Entscheidung insoweit auch Rechnung, dass aus den Profilen keine Hierarchie im beruflich-professionellen Alltag abgeleitet werden kann (und soll). Allerdings differenziert das QP DemoKita in Richtung der hochschulischen QR, indem er die wissenschaftliche (Aus)Bildung, als Befähigung zur wissenschaftlichen Vorgehensweise, in spezifischer Weise in den Arbeitsbereich Kindertageseinrichtung einbringt. Wir schlagen damit vor, das Niveau der Politischen Bildung der Fachkräfte in hochschulisch-wissenschaftlich und fachschulisch-wissenschaftsfundiert zu differenzieren. Im QP DemoKita schlägt sich diese Differenzierung zunächst in der Kategorie „*Recherche/Forschung*“ nieder. Sie ist aber auch relevant für die Kategorie „*Wissen und Verstehen*“, da sie auch auf den Weg des Wissenserwerbs deutet. Im Kern bezeichnet diese Differenzierung, dass hochschulisch gebildete Fachkräfte in der Lage sein müssen, wissenschaftlich forschend im Feld zu arbeiten und das Feld weiterzuentwickeln. Sie verfügen über kritische analytische Fähigkeiten, weil sie ihr Wissen auf dem Wege forschenden Lernens erworben haben. *Die Erfahrung der eigenen Forschung* und die *kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen* sind demnach eine Voraussetzung für Kompetenzen, die über performative Lernprozesse entwickelt wurden (Bartosch 2011b, 2013).

Vor diesem Hintergrund können Qualifikationsprofile generell und auch das vorgelegte „Qualifikationsprofil Demokratiekompetenz in der Kindertageseinrichtung“ gelesen und eingesetzt werden. Anders als Lehrpläne oder ähnliche Bestimmungen sind Qualifikationsprofile immer vorläufige Beschreibungen. Sie können verändert und angepasst werden. Sie stehen für Ausbildungsversprechen oder Nachfragebestimmungen. In jedem Fall werfen sie unmittelbar die Frage auf: Wie wird die hier beschriebene Befähigung erreicht und sicher nachgewiesen? Die möglichen Lehr-/Lernsettings sind also in plausibler Beziehung zur behaupteten Qualifikation zu konzipieren und auch die Prüfungen sind einer kompetenzorientierten Konstruktion verpflichtet. Sie müssen die Performanz ermöglichen und zeigen.

Im hochschulischen Kontext fließen die Aussagen des Qualifikationsprofils in eine passende Studiengangskonstruktion, in Modulentwicklungen, Didaktik und Prüfungswesen ein (Kohler 2005; Bartosch 2010, 2009; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch 2011). Im Rahmen von Akkreditierungen sind dann die Plausibilität und die tatsächlichen Erfolge nachzuweisen. In der Schule und in der Einrichtung obliegt die Qualitätskontrolle der Behörde, bzw. liegt stellvertretend bei der Schule selbst. Unser Forschungsziel konnte nun weder in der Bestätigung des von uns erst entwickelten „Qualifikationsprofils Demokratiekompetenz in der Kindertageseinrichtung“ liegen, noch konnten wir dieses Qualifikationsprofil vollständig aus der gegebenen Bildungspraxis heraus ableiten. Wir haben vielmehr die geübte Praxis dahingehend befragt, wie sie bisher der Herausforderung, Demokratiekompetenzen lehren zu wollen, begegnet, da ja die Zielsetzung – wie eingangs gesagt – unstrittig ist. Die vorgefundene Praxis gilt es kritisch zu würdigen und als Ausgangspunkt für – aus unserer Sicht – plausible Ergänzungen zu nehmen. Dabei werden wir, durch unsere verstärkte Hinwendung auf die gleichberechtigte Partizipation der Kinder, zur Öffnung des erforderlichen professionellen Methodenspektrums in durchaus bekannte Terrains gelenkt, die bisher im frühpädagogischen Blickwinkel nicht selbstverständlich auftauchen.

8. Wie die Aneignung von Demokratiekompetenzen angehender pädagogischer Fachkräfte in Ausbildung und Hochschule unterstützt werden kann – Ergebnisse II

Im Rahmen der Untersuchung wurden Lehrende und Lernende an jeweils drei Berufsfachschulen (sozialpädagogische Assistentinnen und Assistenten) und Fachschulen (Erzieherinnen und Erzieher) in Schleswig-Holstein sowie einer Hochschule (Kindheitspädagoginnen und -pädagogen) in Nordrhein-Westfalen befragt. Die folgenden Ergebnisse beleuchten daher spezifische Ausbildungssituationen in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen und sind nicht einfach auf andere Bundesländer zu übertragen. Neben landesspezifischen Curricula der sozialpädagogischen Fachkraftausbildung gilt es auch, mögliche Einflüsse fachpolitischer Diskurse in den jeweiligen Regionen zu berücksichtigen. Ein solcher Einfluss ist insbesondere in Bezug auf das Forschungsthema Demokratie im Bundesland Schleswig-Holstein und damit in Bezug auf die Auswertungen der Daten in der beruflichen Bildung zu vermuten. Partizipation von Kindern und Jugendlichen wurde in Schleswig-Holstein Anfang der 1990er Jahre durch die Demokratiekampagne vom zuständigen Jugendministerium stark entwickelt und gefördert. Bausteine der Demokratiekampagne waren insbesondere



- (1) Entwicklung von Konzepten und Bereitstellung von Materialien für Partizipation
- (2) Rechtliche Verankerung von Partizipation
- (3) Finanzielle Unterstützung von Beteiligungsprojekten (in der Regel als Ko-Finanzierung)
- (4) Ausbildung von Partizipationsfachkräften
- (5) Herstellung von Öffentlichkeit für Partizipation
- (6) Vernetzung der partizipationsaffinen Akteure
(vgl. Knauer 2012)

Im Rahmen der Demokratiekampagne wurden 1996 Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen in die Kommunalverfassung aufgenommen (§ 47 f der Gemeindeordnung Schleswig-Holsteins). Von 2001 bis 2004 wurde das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ gefördert, anschließend wurden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Partizipation in der Kindertagesstätte ausgebildet (2005 bis 2008 und 2011 bis 2012). Damit existiert in Schleswig-Holstein ein intensiver Fachdiskurs über Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen, der aus zwei Gründen auch Einfluss auf die Ausbildung in den Fachschulen hatte. Zum einen besuchten viele Lehrkräfte die im Rahmen der Landesmodellprojekte durchgeführten Fachveranstaltungen, zum anderen wurde das Thema Partizipation in der Kindertageseinrichtung durch die Praktika der Lernenden in den Unterricht transportiert. So war zu erwarten, dass das Thema in der Ausbildung bereits eine Rolle spielt.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Kompetenzerwartungen Lehrende und Lernende für die Kita-Praxis formulieren (Was müssen Fachkräfte können, um in Kindertageseinrichtungen Demokratie zu gestalten?). Anschließend wird dargestellt, ob und welche Bedeutung die in Kapitel 5.3 für die Kindertageseinrichtung dargestellten Handlungsmerkmale von Demokratiebildung haben, um anschließend demokratiekompetenzfördernde Lehr-Lern-Settings in Ausbildungen zu beschreiben.

8.1 Kompetenzziele von Lehrenden und Lernenden

Im Rahmen der zweiten Erhebung wurden Lehrende und Lernende nicht nur nach der Ausbildung selbst gefragt, sondern u. a. mittels Fallvignetten (siehe Anhang S. 120) auch gebeten, ihre Einschätzung zu notwendigen Kompetenzen von Fachkräften für Bildung in der Demokratie in der Praxis von Kindertageseinrichtungen zu formulieren. Dabei bezogen sie sich in erster Linie auf ihre Kontakte zur Praxis, die vor allem in Praktika stattfinden. Die so gewonnenen Aussagen wurden den in der ersten Untersuchungsphase identifizierten Kategorien und Handlungsmerkmalen zugeordnet. In diesem Prozess zeigten sich große Übereinstimmungen zwischen den Aussagen der Expertinnen und Experten der Praxis und der Lehrenden und Lernenden in Fachschulen. Dies werten wir als Bestätigung der von uns formulierten Kategorien und Handlungsmerkmale.

Im Folgenden werden Aussagen aus der zweiten Erhebung mit Lehrenden und Lernenden an Berufsfachschulen und Fachschulen in Bezug zu den o. g. Handlungsmerkmalen gesetzt.

Handlungsmerkmal 1 Anerkennung

Um demokratisch Handeln zu können, bedarf es einer Sicht und Grundhaltung auf das Kind als autonomes Subjekt mit eigenen Rechten. Die interviewten Personen beschreiben, wie die Kinder als selbständige Menschen mit einer eigenen Meinung wahrgenommen, angehört und respektiert werden.

I: Und, was glauben Sie, was Fachkräfte können müssen, um Kita demokratisch gestalten zu können?

A: Dass das Kind nicht nur eben halt ein zukünftiger Erwachsener ist, sondern das es ein menschliches Wesen ist mit eigenen Rechten auch. Das muss ins Bewusstsein gehoben werden, das ist bei unseren Schülern auch noch besonders erst am Anfang, sage ich mal.

(Schule 2, Berufsfachschule, Abteilungsleitung, Z. 79 – 87)



Das Kind wird als Rechtssubjekt und eine vollwertigen, Persönlichkeit angesehen, nicht erst als zukünftiger Mensch. Lehrende und Lernende betonen nachdrücklich, dass es wichtig ist, dem anderen Menschen mit Empathie, Wertschätzung und Aufmerksamkeit zu begegnen.

S: Und Empathie und Aufmerksamkeit. Also, welche Kinder halten sich vielleicht immer zurück bei Entscheidungen oder gehen einfach immer mit, wenn andere für sie entscheiden und da sehr aufmerksam zu sein und auch auf die Kinder einzugehen und versuchen, die auch, ja, mit teilhaben zu lassen. Das ist halt auch nicht so einfach.

(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 500 – 504)

S: Das ich wertschätzender auch mit anderen umgehe. Und dass ich das wertschätze, was die Kinder auch einfach machen, leisten, und auch, dass ich selber weiß, wie viel können Kinder selbst entscheiden. Und wo muss ich auch mal wirklich eine Grenze setzen. Denn Kinder können ja nun nicht alles mitentscheiden, die müssen ja immer einen bestimmten Rahmen einfach haben.

(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 1498 – 1501)



Des Weiteren wird immer wieder darauf verwiesen, wie wesentlich es sei, ehrliches Interesse für die Belange und Bedürfnisse der anderen zu zeigen, diese wahrzunehmen und seine eigenen Interessen auch zugunsten neuer Ideen und Impulse zurückzustellen:

S: Und sie muss auch reflexionsfähig sein. Also, sie muss ihr Verhalten ständig reflektieren und dementsprechend natürlich auch, wenn sie merkt, das war jetzt nicht so gut, das eben auch verändern und verbessern eben auch im Sinne, ja, von der Meinung der Kinder sozusagen, dass sie eben wirklich darauf eingeht und sich eben auch zurückhält.

(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 493 – 497)



Um die Bedürfnisse und Meinungen des Kindes in Erfahrung zu bringen, muss die Fachkraft eine enge, aber reflektierte Beziehung zum Kind eingehen. Nicht die Belange eines einzelnen Kindes stehen im Vordergrund, sondern das Konglomerat aller. Dabei sei es für eine Befähigung aller Kinder wesentlich, auf die kleinen Kinder ein Augenmerk zu haben, die noch nicht in der Lage sind, sich sprachlich zu verbalisieren. Dabei muss die Fachkraft es dann aushalten, dass die Kinder mit ihren eigenen Meinungen und Vorstellungen eine andere, abweichende Meinung haben können:

S: Ich denke auch, dass sie auf jeden Fall offen sein muss, dass, ja, dass sie die Vorschläge der Kinder auch wirklich ernst nehmen muss, also, weil, das bringt ja nichts, wenn sie da, wenn sie es halt annimmt, aber nicht umsetzt sozusagen mit den Kindern.

(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 485 – 488)

S: Ja. Die gerade eben angesprochene Flexibilität, die Regeln noch mal zu überdenken. Also, es muss halt ein laufender Prozess sein. Das darf nicht so starr sein, wie es gerade ausgemalt wurde.

(Schule 2, Fachschule, Lernende, Z. 983 – 985)



Die Befragten beschreiben, dass das Kind in seinen Aussagen und als Dialogpartner ernst genommen werden müsse. Dies sei die Grundlage für ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Fachkräften, in dem sich das Kind auch traue, seine eigene Meinung mitzuteilen, weil es sich in dieser Eigenständigkeit aufgehoben fühle.

Um aus einer demokratischen Grundhaltung zu handeln, sei Gleichberechtigung bei Entscheidungsfindungen eine wichtige Basis. Dies setze eine Freiheit der Entscheidung und Meinung des anderen voraus und impliziere eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit:



S: Seine eigene Verantwortung ein Stück weit abgeben an andere. Also, dass andere genau dasselbe Entscheidungsrecht haben, wie ich. Dass nicht die ganze Verantwortung auf mir beruht – auf mir ruht.

(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 762 – 764)

S: Dass sie auch das Vertrauen auf das Kind schiebt, also, dass sie ihm vertraut und auch machen lässt. Weil, ein Erwachsener hat ja immer schon ein Bild vor sich, wie läuft eine Situation ab und ein Kind entscheidet eigentlich ganz anders. Und das muss man dann auch zulassen, und probieren auf gleicher Ebene mit dem Kind zu sein.

(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 709 – 712)

Grundsätzlich sei es wichtig, so die Befragten, dass die Fachkraft Erziehung als offenen Prozess betrachte. Die Einstellung zur Partizipation solle nicht nur auf einer grundsätzlichen konzeptionellen Verankerung beruhen, sondern sich in der inneren Einstellung der Personen spiegeln. Diese grundsätzliche Bereitschaft zur (Ergebnis-) Offenheit sei eine Voraussetzung für demokratisches Arbeiten.

Weitere elementare Fähigkeiten der Fachkraft, um Kindern demokratische Bildungsprozesse zu ermöglichen, bezögen sich auf den Bereich der Entscheidungen und Entscheidungsfindungsprozesse. Hier sei es förderlich, wenn die Fachkraft sich zurücknehmen könne, um sich nicht immer in die Belange der Kinder einzumischen. Damit bringe man den Kindern Vertrauen in ihre eigenen Entscheidungen und Entscheidungsprozesse entgegen und untermauere den Respekt vor der individuellen Meinung und Handlung. Dem Kind solle ermöglicht werden, dass es seine eigenen Erfahrungen, beispielsweise mit Regeln, machen kann, damit es Regeln und ggf. Abweichungen von ihnen verstehen und begreifen lernt. Kinder sollten also in die Lage versetzt werden, Entscheidungsprozesse mitlenken zu können:



S: Sondern die Kinder verstehen dann – also, manchmal verstehen sie dann einfach die Regeln nicht, wieso es so sein soll. Und dann gibt es ja auch ab und zu einfach mal diese Tage, wo dann halt einfach diese Ausnahmen sind. [...] Man dehnt die Regeln und die Kinder verstehen dann halt, wenn es funktioniert hat, nicht mehr.

(Schule 2, Fachschule, Lernende, Z. 1000 – 1006)

Die Lernenden und Lehrenden verweisen im Gespräch immer wieder auf die Notwendigkeit sich intensiv mit der eigenen professionellen Rolle auseinanderzusetzen, um demokratische Bildungsprozesse initiieren zu können. Dabei beschreiben sie u. a. in vielfältigen Ausfäherungen die Notwendigkeit, selbstkritisch seine eigene Person, seine Rolle und seine Handlungsmotivationen zu reflektieren.

Die Meinungsgenerierung bei Kindern zu fördern und zu unterstützen, sehen viele Befragte als eine wesentliche Grundeinstellung einer partizipativ ausgerichteten Kindheitspädagogik an. So solle die Fachkraft mit den Kindern kooperieren, damit die Kinder lernten für sich selbst zu entscheiden, um dadurch wiederum eigene Autonomie und Selbstwirksamkeit zu erleben. Dabei sei darauf zu achten auch das „sanfte Grenzziehen“ zu üben und die bestehenden Grenzen den Kindern auch vermitteln zu können.

Die Fachkraft solle weiterauf die eigenen Bedürfnisse achten, damit sie sich nicht verliert in einem Ungleichgewichtszustand und dann dadurch den Kindern nicht gerecht wird. Sie sollte ihre eigenen Empfindungen wahrnehmen und analysieren, um diese nicht auf die Kinder zu übertragen. Es sei wesentlich, zur eigenen Machtgabe bereit zu sein.



S: Ja, so einen kleinen Ausgleich und Pausen, damit sie auch einfach in dem Moment richtig mit den Kindern umgehen können, weil, sonst ist – also wenn Fachkräfte überfordert sind, dann steht manchmal für sie selbst das Ich an erster Stelle und nicht die Kinder. Und das ist ganz wichtig, dass die Fachkräfte dann ausgeglichen sind, damit sie auch demokratisch mit den Kindern umgehen können, auch gerade in Streit- und Stresssituationen.

(Schule 3, Berufsfachschule, Lernende, Z. 420 – 424)

Die Fachkraft solle sich dessen bewusst sein, dass sie partiell eine gewisse Verantwortungsübernahme für die Bildungsbiografien der Kinder übernimmt:

S: Und dann eben, ja, ihre Bildungsbiografien individuell verantwortlich mitgestalten können. Also, sich dessen bewusst zu sein. Das ist auch so was, was sie verinnerlicht haben müssen, finde ich. Dass sie nicht nur Kinder betreuen, sondern dass sie einfach Kinder wirklich individuell auf ihrem Bildungsweg begleiten und sie da weiterführen, wo sie gerade stehen. Wenn wir jetzt wieder auf die jüngsten Kinder gucken, ist das, finde ich, auch eine ganz anspruchsvolle Aufgabe, dass ich eben kleine Kinder habe im Alter von vielleicht null bis drei Jahren, ist das schon sehr, sehr – eine sehr große Bandbreite auch, die ich im Blick haben muss.

(Schule 1, Lehrende, Z. 700–707)



Bezüglich der eigenen Rollenausübung nennen die befragten Personen die Notwendigkeit von Vorbildern bei der Demokratiebildung. Für eine erfolgreiche Vorbildfunktion müsse die Fachkraft selbst demokratische Prinzipien kennen und diese leben. Eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Demokratie sehen die Fachkräfte als erforderlich an:

S: Und wie du schon vorhin schon mal sagtest, einfach, dass wir Vorbild sein können. Dass wir nicht den Kindern was vorleben, was wir selbst gar nicht leben. [...] Das haben wir jetzt ja hier auch in der Ausbildung ein Vorbild zu sein in der Richtung.

(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 150483–1515)



Handlungsmerkmal 2 Pädagogische Gestaltung

Um demokratisch handeln zu können, bedarf es des Wissens über das Ermöglichen von Handlungs- und Entscheidungsräumen sowie der dafür nötigen Rahmenbedingungen. Weiterhin bedarf es einer Sensibilisierung für die Bedürfnisse und individuellen Selbstgestaltungsprozesse des anderen. Die befragten Schülerinnen und Schüler, ebenso wie Lehrerinnen und Lehrer verweisen auf vielfältige didaktische Notwendigkeiten, die nötig seien, um ihrer Meinung nach Demokratiebildung in Kindertagesstätten adäquat zu initiieren und zu gestalten.

Grundsätzlich sei es wichtig, dass getroffene Entscheidungen als unbedingt verbindlich angenommen werden sollten. Die Entscheidungsmacht der Fachkraft dürfe nicht alleine für eigene Bedürfnisse und Wünsche missbraucht werden:

S: Ich sage nur, dass du, nur weil du die Erzieherin bist, nicht sagen sollst: ‚Oh, ihr habt euch alle entschieden ihr wollt basteln.‘ [...] Ich sage: ‚Es ist so schönes Wetter heute, komm wir gehen raus.‘ Obwohl 15 von 20 Kindern gesagt haben, sie möchten lieber basteln. Das ist ja, was ich meine, dass die Erzieherin sich, wenn sie schon die Möglichkeit zur Wahl lässt, nicht dann nur, weil sie letztendlich ja eher die Entscheidungsmacht hat, den Kindern die Freiheit nimmt.

(Schule 2, Fachschule, Lernende, Z. 1080–1086)




Um im Kita-Alltag demokratisch zu handeln, benötigen die Kinder partizipative Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten. Damit einher gehe die Fähigkeit, die Selbstgestaltungsprozesse und -bedürfnisse der Kinder zu erkennen und zuzulassen. Um sich auf diese einzustellen, benötige sie die Fähigkeit, Erkenntnisse über das gezielte Beobachten, Aufschreiben und Wahrnehmen der Situation, der Gruppe und der Umgebung zu generieren. Damit alle Kinder – gemäß ihrem Alters- und Entwicklungsstand – befähigt werden zur Beteiligung, sei die Kommunikation eine wesentliche Bedingung:

S: Man muss Foren schaffen, wo Kinder ihre Bedürfnisse auch ausdrücken können. Und je weniger sie sprachlich oder eben gar schriftsprachlich fähig sind, muss man sich Systeme dafür überlegen können, wie man das erfragt.


(Schule 1, Lernende, Z. 710–712)




Die eigene Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, den anderen zur Kommunikation zu ermuntern und zu befähigen, sei hierfür eine essentielle Fähigkeit. Durch wahrhaftiges Interesse an der Meinung des Kindes und durch explizites Nachfragen entstehe sprachlich ausgedrückte Kommunikation. Das Kind könne so die nötige Vertrauensbasis finden, um in diesem Rahmen von sich und seinen Ideen zu erzählen. Hierbei solle die Fachkraft die Sensibilität und Geduld besitzen, auf alle Kinder, auch die leisen, schüchternen und zurückgezogenen, einzugehen und sie zur Kommunikation zu ermuntern.

-  S: Dann, denke ich noch, sollte man auch besonders auf die Kinder achten, die eher still sind und nicht so, wie einige Kinder, die gleich bei einer Frage Hand hoch, und ‚hier, nimm mich, nimm mich‘, sondern auch einfach mal die fragen, die sich vielleicht irgendwo in der Ecke verdrücken und mal nicht mit so vielen Kindern spielen und nicht so hervorstechen. Damit man auch weiß, was die für eine Meinung haben und dass man die nicht aus den Augen lässt.
(Schule 2, Berufsfachschule, Lernende, Z. 1161 – 1166)

In diesem Zusammenhang verweisen die Befragten auch auf die dazu benötigten Methoden, die eine Fachkraft kennen und anzuwenden wissen sollte:


-  S: Und dazu braucht man eben auch eine Sammlung von Methoden: Wie stimme ich ab? Welche Methoden gibt es zur Abstimmung? Oder – um etwas entscheiden zu können.
(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 723 – 724)

Es sei von großer Bedeutung, gemeinsame Beteiligungen am Lernprozess zu initiieren und keine eigenen Lösungen vorzugeben. Die Kinder sollten von der Fachkraft aktiv beim Entscheidungsprozess beteiligt und in die Lage versetzt werden, Entscheidungsprozesse zu begreifen und ihren Fähigkeiten gemäß selbsttätig mitzubestimmen. Auch das Zurückhalten bei Konflikten wird immer wieder als wichtige Größe bei einer demokratisch ausgerichteten Arbeit verstanden. Die Kinder sollen den Freiraum erhalten, sich selbst in Konfliktlösung zu üben, miteinander zu diskutieren, aufeinander einzugehen und ihre Probleme selbst zu regeln.

-  LK: Ja, und was müssen sie noch können? Sie müssten eben auch ko-konstruktivistisch arbeiten. Sie (die Kinder; Anm. d. Vf.) am Lernprozess noch beteiligen immer wieder und nicht Lösungen vorgeben, sondern sich mit den Kindern eben auf den Weg machen, um gemeinsame Lösungen zu finden und es auch einfach wertschätzend wahrzunehmen und anzunehmen, dass Kinder eben verschiedene Lösungen zu einem Thema auch finden.
(Schule 1, Lehrende, Z. 837 – 844)

Indem der andere aktiv in das Geschehen eingebunden und beteiligt werde, entstehe eine Vielfalt an Themen und Anliegen. Das Wahrnehmen und Eingehen auf die individuellen Geschichten und Lebenslagen der Kinder seien hier besonders wichtig. Diese sollten regelmäßig im Team kommuniziert und reflektiert werden.

Wichtig ist den Befragten hervorzuheben, dass es für das Initiieren von demokratischen Bildungsprozessen eine gewisse Vorerfahrung bei der Fachkraft brauche. Diese sollte auf diesem Gebiet der Demokratie und Partizipation sicher sein, über partizipative Methoden verfügen und eine grundsätzliche Bereitschaft mitbringen, flexibel und ergebnisoffen zu arbeiten. Dazu gehöre es, eine gewisse Unsicherheit auszuhalten und eine hohe Bereitschaft zur Selbstreflexion mitzubringen. Die interviewten Personen verweisen auf eine Fähigkeit, sich zu trauen ohne Angst vor dem Scheitern auch ungewisse Dinge und Verfahren auszuprobieren.

-  S: Und wenn man das wirklich partout nicht kann, oder nicht bereit ist, dann sollte man zumindest reflektiert genug sein, um zu wissen, wo dann eben vielleicht seine eigenen Schwächen liegen. Und zu sagen, okay, Mitbeteiligung der Kinder kann ich nicht immer so leisten, weil ich mich gar nicht traue. Und das dann vielleicht in Kooperation mit einer Kollegin einfach mal auszuprobieren, damit man sieht, es kann funktionieren. Und sich selber eben Kompetenzen anzueignen dann auch, falls man sie noch nicht hat.
(Schule 2, Fachschule, Lernende, Z. 1272 – 1278)

- S: Ja, man darf auch keine Angst haben vorm Scheitern. Also man sollte es zumindest ausprobieren, das zu machen. Und so, wie (Name) ja gesagt hatte, jemand traut sich das nicht, aber man sollte es auf jeden Fall ausprobieren, und wenn es nicht klappt, dann klappt es halt mal nicht. Das ist ja auch mit irgendwelchen Projekten so, wenn man die versucht zu machen und dann funktioniert das nicht, weil die alle so aufgewühlt sind, kann das auch mal da nicht klappen. Aber man sollte halt es immer wieder ausprobieren und immer machen.
(Schule 2, Fachschule, Lernende, Z. 1296 – 1302)

Handlungsmerkmal 3 Transparenz

Lehrende und Lernende beschreiben für die Praxis die Notwendigkeit, Handlungsabläufe transparent zu gestalten. Dies bedeute, dass Kinder und pädagogische Fachkräfte als gleichberechtigte Partner betrachtet werden und z. B. Themen und Inhalte durch die Kinder vorgeschlagen werden. Die Fachkraft sehe das Kind als vollwertige Persönlichkeit, alle Beteiligten seien am Geschehen gleichberechtigt beteiligt und Entscheidungen würden miteinander getroffen.

LK: Sie müssen aushalten können, dass Kinder manchmal ganz andere Themen bearbeiten wollen als sie selbst. Und da muss man eben gucken, bin ich ein Dienstleister. [...] Aber prinzipiell, denke ich, Demokratie wäre eben zu sagen, ich bin ein Dienstleister und es wird hier miteinander entschieden, welche Aktivitäten oder welche Projekte wir machen.

(Schule 1, Lehrende, Z. 672 – 679)



Transparenz der Handlungsabläufe bedeutet aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden für den Kita Alltag aber auch, dass Kinder ihre Aktivitäten bewusst selbst wählen können und dass sie über die Regeln und Verfahrensabläufe innerhalb der Einrichtung nicht nur Bescheid wissen, sondern vielmehr, dass geltende Regeln für alle Kinder der Einrichtung transparent sind. Kinder werden nicht überstimmt sondern die Inhalte, Strukturen und Verfahren von Beteiligung im Handeln sind den Kindern bekannt und vertraut und somit transparent.

- S: Dass – jeder darf seine Aktivität selber wählen. Das ist Demokratie in dem Sinne. Also – darf das Kind seine Bewegungsaktivität wählen. Wäre jetzt mein Fazit.
- S: Jedem ist klar, dass er nicht immer als Erstes wählen kann, das haben die vorher so festgelegt – also, das ist klar. Und dann haben sie ja schon ja, dazu zugestimmt.
- S: Naja, das wär auch ein bisschen gezwungen.
- S: Naja. Also, das haben die aber vorher mit der – mit dem gesamten Kindergarten abgestimmt. Also, die haben den Kindern das vorgestellt.

(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 369 – 382)



Handlungsmerkmal 4 Demokratie in der ganzen Einrichtung

Die Interviewten beschrieben die Notwendigkeit von eigenständigem Handeln der Kinder in der Kita als wichtige Voraussetzung, um demokratische Strukturen zu verankern und leben zu können. Ein Kind, das die Bereiche, in denen es tätig sein möchte, nicht frei wählen könne, habe keine Möglichkeiten die Handlungsspielräume im Alltag demokratisch zu erleben.

Beispielhaft wird die Notwendigkeit des Einbezugs aller Beteiligten bei der Raumgestaltung in der Kita beschrieben. Es sei eine Selbstverständlichkeit, dass Räume in Absprache mit den Menschen, die sich darin bewegen, gemeinsam gestaltet oder umgestaltet werden. Diese demokratisch legitimierte Formen der Umgestaltung betreffen daher sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder und ebenso die Eltern.


A: Wie kann man einen ‚Kuschelraum‘ organisieren mit Kindern? Und was sagen die Eltern dazu? Da mal Rollenspiel auch zu Elternabenden in Vorbereitung Einrichtung eines Kuschelraums so was. Das sind natürlich auch Formen von demokratischer Arbeit in der Kita. Eltern werden ja berücksichtigt und Kinder werden berücksichtigt und das überall zusammenzukriegen.

(Schule 2, Berufsfachschule, Abteilungsleitung, Z. 395 – 400)




Für die Perspektive Praxis wird Kommunikation im Team als ein wesentliches Merkmal von demokratischem Miteinander und demokratischen Strukturen beschrieben. Kommunikation wird hier einerseits als dialogisches Miteinander im Team verstanden, zugleich finden sich hier aber auch Beschreibungen von kommunikativen Prozessen im Miteinander zwischen Fachkräften und Kindern.

Nur wenn die Mitarbeiter des Teams in der Lage seien, die Meinungen der Kollegen anzuhören, sie abzufragen, ernst zu nehmen und sich miteinander abzusprechen, könne von gelingender Arbeit gesprochen werden. Positiv verankerte Formen der Kommunikation gelten dann als Voraussetzungen für gelingende demokratische Prozesse. Die Anerkennung der Mitarbeiterin im Team auf der Handlungs- und Organisationsebene wird als Voraussetzung für gelingendes Handeln im Alltag beschrieben. Dazu gehöre auch, dass jedes Teammitglied seine Bedürfnisse äußern könne und Aufgabenverteilung in gemeinsamer Absprache vorstatten gehe.

 S: Dass die wissen, dass man trotzdem da ist und trotzdem hinter denen steht, und dass man das Interesse daran hat und zeigt [...] ich nehme eure Entscheidung so wahr, was ihr entschieden habt, ich akzeptiere das. Und denen auch zeigt, dass sie das gut gemacht haben, dass sie eine Lösung gefunden haben, und dass sie das eigentlich, dass das ein totaler Vorgang ist, eigentlich was sie – dieser Prozess, den sie da eigentlich erleben.


(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 730–735)

Auch die Anerkennung des Kindes auf der Handlungs- und Organisationsebene müsse gewährleistet sein, so dass sich das Kind als autonomes Subjekt erlebe.

 S: Ja, es ist natürlich wichtig, sich auf Kinder einzustellen, denen dann auch halt aufzuzeigen, dass man sie ernst nimmt, dass auch das, was sie sagen, dann nicht nur ernst genommen wird, sondern auch umgesetzt wird. Das ist auch wichtig einfach, auch für die Basis. Dann muss man auch selbstkritisch sein und immer wieder selbst reflektieren und sich fragen so, war das jetzt auch wirklich demokratisch.

(Schule 2, Berufsfachschule, Lernende, Z. 1842–1847)


Um demokratisch handeln zu können, wird es als notwendig beschrieben, dass sich die Fachkräfte mit ihrer eigenen Rolle intensiv auseinandersetzen. So sollen Lernende bereits in der Ausbildung befähigt werden kritikfähig zu sein, Kritik anzunehmen und diese konstruktiv umzusetzen. Als weitere wichtige Bedingungen demokratischen Handelns werden der Wille zur Machtabgabe und die Fähigkeit zur Akzeptanz von Vorschlägen beschrieben.

 I: Was sollte eine Fachkraft können, um mit Kindern demokratisch zu arbeiten?
S: Auf jeden Fall kritikfähig sein.
S: Ja.
S: Und sich bewusst sein, was sie an Macht abgibt.
S: Ja. Und dass sie auch abgeben will, nicht? [...]
S: Sie muss es wollen, ja.
S: Vorschläge akzeptieren.

(Schule 1, Berufsfachschule, Lernende, Z. 909–936)

Handlungsmerkmal 5 Präsentation nach außen

Die Perspektive der Praxis wird sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden an den Schulen beschrieben. Als wesentliche Vorbedingungen für Begleiten und Initiieren von demokratischen Bildungsprozessen wird ein grundsätzliches Wissen und Verständnis für demokratische Strukturen und Handlungsoptionen gesehen. Hier wird vor allem die Netzwerkarbeit zwischen Einrichtungen, Trägern und der Gemeinde benannt. Dabei sollen die angehenden Erzieherinnen bzw. Erzieher – auch im späteren Berufsalltag – ihre Anliegen transparent nach außen kommunizieren können. Die Lehrenden wollen die Lernenden in die Lage versetzen, Handlungsoptionen und Alternativen, die sich durch Netzwerkarbeit bieten, zu nutzen und befähigen, ihre eigenen Meinungen legitim nach außen vertreten zu können.

 LK: Mir fällt noch ein, die Schüler müssen sowohl als Privatperson als auch als Erzieher oder SPA (Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent; Anm. d. Vf.), auch in der Kommune, um mal ein Beispiel zu geben, sich bewegen können, um Netzwerke zu schaffen zwischen Einrichtungen, aber auch zwischen Trägern, zwischen Institutionen und zwischen der Gemeindeverwaltung vor allem auch. Und daran scheitert es häufig, dass die sich nicht trauen, sozusagen aus ihrer Einrichtung herauszugehen, um Demokratie zu üben, um nach Lösungen zu suchen, um jemanden einzubeziehen, um zu fragen, ob das eigentlich so sein muss. Vielleicht weiß einfach niemand, dass es da ein Problem gibt. Also, es ist viel dieses – es wird sich in das Schneckenhaus zurückgezogen.

LK: Transparenz, nicht?

LK: Genau.

LK: Und sich trauen, dumme Fragen zu stellen.

(Schule 1, Lehrende, Z. 913–927)

Um demokratisch handeln zu können, bedarf es zudem einer Sensibilisierung für die Informationsbedürfnisse anderer Akteure sowie das Einbeziehen dieser in den Kita-Alltag. Beispielhaft wird dabei Kommunikation als ein wesentliches Merkmal von Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit benannt. Hierbei müssen, nach Aussage der Befragten, die Belange und Bedürfnisse der Eltern wahrgenommen und die eigenen zugunsten neuer Ideen und Impulse zurückgestellt werden. Grundsätzlich sei es wichtig, die Transparenz nach außen zu sichern, um das Informationsbedürfnis der Außenstehenden, wie zum Beispiel das der Eltern, zu wahren.

S: Also, für alles. Also für – also, dass ich mit den Eltern darüber spreche, einfach was in der Einrichtung passiert. Was vielleicht Partizipation bedeutet? Wie ich das lebe, wie ich das umsetze, ob das vielleicht zu Hause auch passiert? Um einfach einen Überblick zu haben und mit den Eltern auf einer gleichen Ebene arbeite. Aber, ich finde, auch allgemein, um einfach auch – allgemein vielleicht nicht nur den Eltern, sondern allgemein auch der Öffentlichkeit zu zeigen, es gibt dieses Prinzip, weil, ich sage mal, viele Einrichtungen haben das noch nicht, oder arbeiten nicht danach, um vielleicht auch irgendwie so einen Anstoß zu geben. Dann könnte in die Richtung – könnte noch mehr passieren. Um einfach auch anderen Leuten, die vielleicht nicht ihr Kind da in der Einrichtung haben, zu zeigen, so könnte man es machen, so – wir leben danach. So.

S: Transparenz.

(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z.814 – 822)

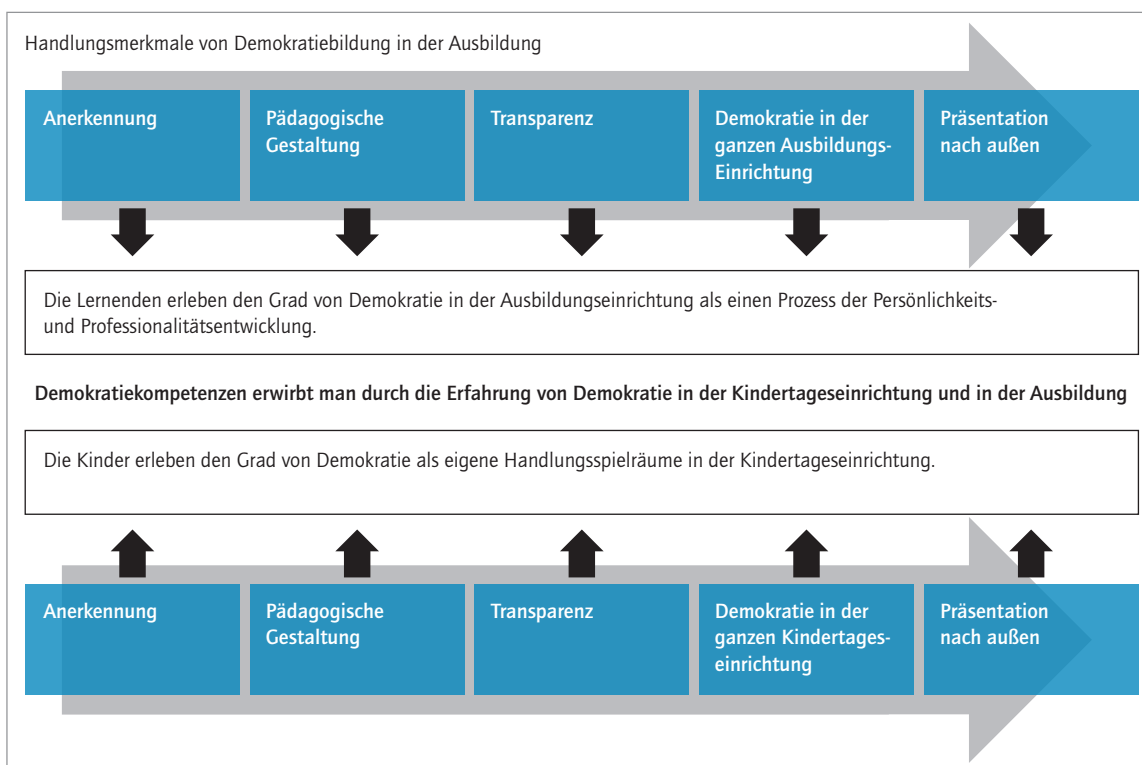


Die Ausführungen in diesem Abschnitt dokumentieren keine *best-practice*-Beispiele und sind auch nicht als Evaluationen der Fachschulpraxis zu werten. Sie dienen lediglich der Überprüfung, ob die im ersten Untersuchungsschritt identifizierten Handlungsmerkmale demokratischer Praxis in Kindertageseinrichtungen sich auch in den Diskursen der beruflichen Bildung spiegeln.

8.2 Handlungsmerkmale für Demokratiebildung in den Settings beruflicher und hochschulischer Bildung

Die Auswertung der Gruppendiskussionen mit Lehrenden und Lernenden bestätigen, dass die fünf für Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen identifizierten Handlungsmerkmale, etwas modifiziert, auch den demokratischen Handlungsraum der Fachschulen bzw. der Hochschule charakterisieren.

Abbildung 16: Bestätigte Handlungsmerkmale in Kindertageseinrichtung und Schule



Quelle: eigene Darstellung

Die Aneignung von Demokratiekompetenzen für die Arbeit mit Kindern in der Ausbildung bzw. dem Studium selbst wird durch die Erfahrung einer demokratischen Praxis in der Schule bzw. Hochschule sowie durch die Reflexion des eigenen politischen Handelns (in der Pädagogik) mit befördert. Die Dreiteilung von Himmelmann kommt also in der engeren Erfahrung *und* in der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns zum Ausdruck.

Konkret beschreiben Lernende und Lehrende Handlungsmerkmale einer demokratischen Praxis in der Ausbildungseinrichtung bzw. dem Studium wie folgt:

Merkmal 1 Anerkennung: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn Lernende in der Ausbildung/dem Studium als selbständige Partner (kollegial) anerkannt werden.

Merkmal 2 Pädagogische Gestaltung: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen durch Lernende wird durch eine demokratische didaktisch-methodische Rahmung des Lernens durch die Lehrenden in der Ausbildung/dem Studium unterstützt.

Merkmal 3 Transparenz: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn der Lernort Schule/Hochschule, durch Transparenz geprägt ist.

Merkmal 4 Demokratie in der ganzen Einrichtung: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn die ganze Bildungsinstitution Schule/Hochschule selbst demokratisch gestaltet ist.

Merkmal 5 Präsentation nach außen: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn die bildende Wirksamkeit interner demokratischer Ordnungen mit dem demokratischen Umgang mit und in dem Umfeld (z. B. die Praxis oder die Öffentlichkeit) verknüpft wird.

Abbildung 17: Fünf Merkmale pädagogischen Handelns für Demokratiebildung in der Schule/Hochschule

Merkmal 1	Merkmal 2	Merkmal 3	Merkmal 4	Merkmal 5
Anerkennung	Pädagogische Gestaltung	Transparenz	Demokratie in der ganzen Einrichtung	Präsentation nach außen
Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn Lernende in der Ausbildung/dem Studium als selbständige Partner (kollegial) anerkannt werden.	Die Aneignung von Demokratiekompetenzen durch Lernende wird durch eine demokratische didaktisch-methodische Rahmung des Lernens durch die Lehrenden in der Ausbildung/dem Studium unterstützt.	Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn der Lernort Schule/Hochschule, durch Transparenz geprägt ist.	Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn die ganze Bildungsinstitution Schule/ Hochschule selbst demokratisch gestaltet ist.	Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn die bildende Wirksamkeit interner demokratischer Ordnungen mit dem demokratischen Umgang mit und in dem Umfeld (z. B. die Praxis oder die Öffentlichkeit) verknüpft wird.

Quelle: eigene Darstellung

Die folgende Auswertung beinhaltet Aussagen sowohl der schulischen als auch der hochschulischen Ausbildung.

Erstes Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Anerkennung

Anerkennung: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn Lernende in der Ausbildung/dem Studium als selbständige Partner (kollegial) anerkannt werden.

Das Merkmal Anerkennung wird von den Lehrenden und Lernenden aus zwei Perspektiven thematisiert: zum einen gelte es, das *Kind* als autonomes Subjekt mit eigenen Rechten zu verstehen, zum anderen *Lernende* selbst als autonome Subjekte mit eigenen Rechten zu begreifen. Immer wieder betonen die Befragten, dass es notwendig sei, sich selbst in der Ausbildung bzw. dem Studium als Rechtssubjekt zu erleben, um künftig auch Kindern in Kindertageseinrichtung Demokratieerfahrungen eröffnen zu können.

Hier wird ein Aspekt deutlich, der die Antworten von Lehrenden und Lernenden wie ein roter Faden durchzieht: der doppelte Theorie-Praxis-Bezug bzw. die doppelte Vermittlungsebene (Karsten 2003). Die Befragten erzählen, dass der Erwerb von Demokratiekompetenzen besonders dadurch befördert werde, dass Lernende in der Ausbildung bzw. im Studium Demokratie selbst erleben.

Dies fordere zunächst vor allem die Lehrenden. Sie stehen vor der Herausforderung, Lernende darin zu unterstützen, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen, eigene Interessen bzw. Meinungen zu äußern und ggf. auch realisieren zu können.

LK: Und dass sie [...] lernen, ihre eigenen Bedürfnisse erst mal wahrzunehmen, anzuerkennen und danach sich selbst auf den Weg machen, die auch selbst zu befriedigen.

(Schule 2, Lehrende, Z. 456–458)

LK: Wir wollen denen nicht – oder ich will zu mindestens nicht diese – die Angepassten, die dann sagen (imitiert Schüler): ‚Gut. Dann gehen wir eben da hin, wenn alle das machen.‘ Sondern auch sagen können: ‚Nö, ich gehe da nicht hin und aus Protest und ich bleibe jetzt hier sitzen.‘

(Schule 2, Lehrende, Z. 1093–1096)



Dazu gelte es Diskussionsforen anzubieten, die einen demokratischen und damit auch kontroversen Austausch ermöglichen. Für Lernende ist die Erfahrung wichtig, dass jede Stimme eine Berechtigung hat und gehört wird.

S: Also es war schon toll zu sehen, dass auch teilweise Professoren dann auf unserer Seite und uns auch die Möglichkeit einfach so von nem Diskussionsforum gegeben haben, das war wichtig fand ich.

S: [...] also Mund aufmachen, bringt auf jeden Fall was.

S: [...] hier kann man über alles reden.

S: Und jede, jede Stimme wird auch gehört.

(Hochschule 1, Studierende, Z. 428–443)



Der Erwerb von Demokratiekompetenzen beruhe nach Aussagen von Lehrenden und Lernenden u. a. auf einer Auseinandersetzung mit eigenen Positionen und damit auch auf der Fähigkeit, eigene Standpunkte entwickeln und vertreten zu können. Daher seien Lehrende in Schule und Hochschule gefordert, bei Lernenden entsprechende Bildungsprozesse anzustoßen und zu begleiten. Es gelte im Unterricht und in der Lehre, für die Bedürfnisse und Interessen anderer zu sensibilisieren. Dabei bestehe ein enger Zusammenhang zwischen Demokratiegestaltung und dem eigenen Bild vom Kind, insbesondere dem Verständnis der Rechtsposition des Kindes.

Damit künftige Fachkräfte die Kindertageseinrichtung demokratisch gestalten können, brauche es seitens der Fachkräfte selbst eine hohe Selbstkompetenz und die Fähigkeit zur Kooperation mit anderen. Erst dann seien sie in der Lage, sich im pädagogischen Handeln auch selbst zurückzunehmen. Diesen Kompetenzerwerb anzuregen und zu begleiten, sei Aufgabe der Lernorte Schule und Hochschule.

Unterstützt werden Demokratiebildungsprozesse besonders dann, wenn die Lehrenden selbst Vielfalt schätzen und offene Diskussionen befördern. Dazu gehöre auch die Möglichkeit, unterschiedliche Meinungen einbringen und diskutieren zu können.

S: Wurde ja auch ganz am Anfang bei uns immer gesagt, wir sollen unsere Meinung äußern und ein Dozent sagt ja auch immer, diskutiert ruhig, sagt was ihr meint. Vielleicht ist das was ich euch jetzt vorstelle totaler Blödsinn und ihr seht das ganz anders, dann müssen wir darüber ins Gespräch kommen.

(Hochschule 1, Studierende, Z. 461–464)



Basis einer demokratischen Gestaltung von Pädagogik sei ein Grundverständnis von Demokratie und einer Reflexion demokratischer Normen und Regeln. Die Akzeptanz von Regeln und Absprachen wird als Voraussetzung für demokratisches Miteinander verstanden.



LK: Ich muss die Notwendigkeit von Grenzen auch erkennen. Und das ist ja nun mal gerade Demokratie, dass ich gewissen Grenzen auch anerkenne, um einfach Demokratie leben zu können. Und, du weißt es ja nun selber, deren Input basiert auf Normen. Und wenn ich mich an gewisse Normen nicht halte, als Grenzen, ja, hätten wir auch keine Demokratie mehr. Und das ist ja genau das, worum es geht. Und ich muss einfach auch gewisse Grenzen als Notwendigkeit erkennen, um ein System aufrecht zu erhalten. Sonst hätten wir eben Anarchie – das wollen wir, glaube ich, alle nicht.

(Schule 2, Lehrende, Z. 986 – 993)

Zweites Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Pädagogische Gestaltung

Pädagogische Gestaltung: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen durch Lernende wird durch eine demokratische didaktisch-methodische Rahmung des Lernens durch die Lehrenden in der Ausbildung/dem Studium unterstützt.

Für den Erwerb von Demokratiekompetenzen ist es nach Aussagen der Lehrenden wichtig, dass Lernende zunehmend in der Lage sind, sich eigenverantwortlich mit verschiedenen Themen auseinandersetzen. So erwerben sie die Fähigkeit, sich auch künftig immer wieder neue Themen anzueignen. Dafür sei in Schule und Hochschule eine Didaktik forschenden Lernens bedeutsam, bei der sich Lehrende eher zurückhalten und sich als unterstützende Kräfte im Hintergrund verstehen, die erst auf Nachfrage aktiv werden.



LK: Was müssen sie noch können? Ich finde, Erzieher müssen auch können, um demokratisch irgendwie agieren zu können, für sich selber Sorge tragen, immer auf dem neusten Stand zum Beispiel zu bleiben, das ist so wichtig, [...] sich selber auf die Suche begeben, so im Sinne von Wissensgesellschaft auch immer auf dem aktuellen Stand bleiben wollen. [...] Das ist das, was ich auch versuche, [...] zu transportieren, so wenn wir unsere Examenshausarbeiten schreiben, da schreibt ja jeder zu einem anderen Thema. Das wird selber gewählt, das entspringt auch aus dem großen Praktikum heraus. Und dieses zu sehen, wie viele verschiedene Themen dann [...] im Raum stehen und wo finde ich denn meine Lösungen, wo finde ich denn Antworten auf meine Fragestellung. Sich selber auf den Weg machen [...] Das ist für mich auch ein demokratisches Handeln an sich selber.

(Schule 1, Lehrende, Z. 886 – 910)

Die Lehrkräfte betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer gewissen Ritualisierung verschiedener Abläufe. Dies könne durch Impulse von Lehrenden, aber auch von Lernenden aus höheren Jahrgängen der Schule, unterstützt werden. Durch Ritualisierung werde ein Beitrag zur Transparenz in der Schulgemeinschaft geleistet. Einzelne Fachschullehrkräfte konkretisierten dies am Beispiel einer Unterrichtsgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler in Form einer Präsentation. Die Besonderheit bestehe darin, dass auch die Beurteilung der Präsentation durch die nächsthöhere Jahrgangsklasse stattfände. In diesem Fall kann von einer aktiven Unterrichts- und Beurteilungspraxis von Lernenden durch Lernende gesprochen werden. Transparent und in gewisser Weise ritualisiert ist dieser Vorgang dadurch, dass die nächstniedrigere Unterrichtsklasse ebenfalls der Präsentation beiwohnt und eine Vorbereitung und Einführung in das auf sie im nächsten Jahr zukommende Geschehen in der Vorschau erleben kann.



A: [...] durch Wahlmöglichkeit seine Ausbildung selbst mitbestimmen, da erfährt die nächste Generation was von der vorhergehenden, ganz konkret jetzt werden die Schülerinnen der Unterstufe eingeladen, an den Präsentationen der Mittelstufe teilzunehmen. Die Oberstufe macht für dieselben Präsentationen – sitzt in der Jury. Da sitzen also drei Generationen zusammen – [...] was wir denen nachher sagen, was wir denen rückmelden, hängt von uns ab. Das tun nicht Lehrer, sondern – da sitzt auch ein Lehrer dabei, aber eben auch einige Schülerinnen. Und eine Schülerin erzählt nachher der Projektgruppe, wir fanden an eurer Präsentation das und das gut und das und das weniger gelungen. Das heißt also, dass das die Unterstufe schon mitkriegt, was im nächsten Jahr auf sie zukommt. Auch das ist ja so eine Art Ritualisierung. Eine transparente Kommunikation ist sicherlich auch ganz wichtige Voraussetzung.

(Schule 3, Abteilungsleitung, Z. 274 – 286)

Die Lehrenden betonen auch ihre eigene Vorbildfunktion, die ihnen selbst „Reife“ abverlange. Für eine Verankerung demokratischer Prozesse in der Schulgemeinschaft sei auch das Lehrerverhalten bedeutsam. Dazu gehöre, dass sich Lehrende auch selbst an verabredete Regeln und Normen halten.

LK: Also, ich finde, dass – ich brauche eine hohe Kunst, ich brauche eine hohe Reife, ich brauche eine hohe Selbstkompetenz, so, Sozialkompetenz, um Demokratie auch als Vorbild umsetzen zu können.

(Schule 2, Lehrende, Z. 1723 – 1725)



Eine so verstandene Lehre kann immer wieder auch zu Interessenskollisionen im Schulalltag führen. Es könne geschehen, dass Lehrende ggf. auch Entscheidungen gegen ihre Position zu akzeptieren haben. Allerdings sei die gleichberechtigte Teilhabe aller, aufgrund des in formellen Bildungsinstitutionen immer vorhandenen Machtgefälles zwischen Lehrenden und Lernenden, eingeschränkt (Allokationsfunktion formeller Bildungseinrichtungen).

LK: Manchmal ist es auch eine Mehrheitsentscheidung gegen meinen Willen. So. Und dann habe ich mitzugehen. Und ich muss natürlich also auch einstecken können gegen meine Bedürfnisse sozusagen teilweise. Natürlich immer in diesem entsprechenden Rahmen. Ich meine, die schulische Situation ist natürlich dadurch, dass da auch noch Beurteilung und Bewertung sozusagen fließt.

(Schule 2, Lehrende, Z. 412 – 419)



Lehrende betrachten es als ihre Aufgabe, Lernende auch dazu zu befähigen, bestehende Regelungen kritisch zu hinterfragen und eine Auseinandersetzung mit diesen zu initiieren.

Damit angehende Fachkräfte mit Kindern demokratisch handeln können, benötigen sie auch selbst ein Wissen um Demokratie und demokratische Bildungsprozesse. Daher sei die Vermittlung von Demokratiekenntnissen mittels Literatur- und Textrecherche im Unterricht bzw. in der Lehre wichtig. Daneben gelte es aber auch Demokratie durch Beispiele aus der Praxis im Unterrichtsgeschehen zu veranschaulichen und demokratische Strukturen auch tatsächlich im Schulalltag zu leben. Projekte im Unterrichtsalltag und Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler werden als Elemente eines gemeinsamen Verständnisses von gelebter Demokratie am Lernort Schule verstanden.

I: Sie haben das gerade eben schon ein bisschen angedeutet, wie gestaltet sich das – Demokratie hier in der Ausbildung. Also, wo setzen Sie das Thema ‚Demokratie in der Kita‘ hier in der Ausbildung um?

A: Also, wie so ein Prozess begleitet werden kann. Das machen wir schon auch im praktischen Beispiel. Also spielen wir durch. So gut das so geht in der Schule. Und, also, ich sage ja, ich versuche das noch mal so auch zu beziehen auf Demokratie, die wir hier an der Schule selbst praktizieren. Dass wir sagen, wie weit sollen die auch Unterrichtsinhalte mitgestalten die Schüler oder auch Vorschläge machen zu Projekten, die sie machen wollen. Das ist natürlich eigentlich die Basis auch für das Verständnis grundsätzlich von Demokratie.

(Schule 2, Abteilungsleitung, Z. 190 – 219)



Selbstverantwortliches und selbstgesteuertes Arbeiten im Unterricht erfordere eine Kooperation aller und konkrete gemeinsame Absprachen.

Auch hier wurde auf den doppelten Theorie-Praxis Bezug in der pädagogischen Fachkraftausbildung verwiesen. Die Erfahrungen und Handlungsweisen, die Lernende in der Ausbildungsinstitution bzw. im Studium erleben, beeinflussten auch ihr späteres Handeln in der Kita-Praxis.

LK: Und da haben eben auch die Studierenden gesagt, dass sie das als ein gutes Beispiel fanden nochmal zu gucken, ich probiere die Methode für mich selber aus, stelle dann fest, das und das ist dadurch bei mir passiert, ich hatte die und die Aha-Effekte und kann das dann eben mitnehmen in die eigentliche Arbeit mit Kindern.

(Hochschule 1, Lehrende, Z. 355 – 358)



Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang Projekte in Unterricht oder Studium. Durch eigenverantwortliches Arbeiten in Projekten oder in Gruppenarbeiten erfahren Lernende eigene Handlungsmöglichkeiten, aber auch die Verantwortung des eigenen Handelns für die Gemeinschaft.



LK: Also der spiegelt sich bei mir halt so auch zum Beispiel in der Projektarbeit, dass es eben eine Demokratie innerhalb oder ein demokratisches Arbeiten gibt, also zum einen eben in der Projektarbeit, wo ich sagen kann, okay ich gebe auch mal Verantwortung ab, ja? Ich lass den jetzt einfach auch mal den Freiraum.

(Hochschule 1, Lehrende, Z. 157 – 161)

S: In Gruppenarbeiten [...] sind ja viele demokratische Prozesse, wo wir uns auch einigen müssen auf Themen, auf ja Umsetzungen, Methoden, wer macht wann was und alles, das sind ja auch alles Prozesse, die sich in der Demokratie wieder finden lassen. [...]

(Hochschule1, Studierende, Z. 713 – 716)

Reflexion, z.T. auch durch Supervision, unterstütze die Lernenden darin, ihr eigenes Handeln in Bezug auf die Anforderungen des Themas und die Zusammenarbeit mit anderen einschätzen zu lernen.



S: In Supervisionsgruppen wächst man, man wächst wirklich unheimlich finde ich. Also ich finde sogar die Supervision oder ist eins der besten Erfahrungen allgemein in unserer Ausbildung, weil man einfach lernt, dass andere Meinungen einfach viel größeres Spektrum ergeben können, und dass das auch sehr gut sein kann, kritisch mit sich selber zu sein, und dass andere auch bemerken dürfen, du, das sehe ich grad mal nicht so ein, wenn – unheimlich viele und neue Perspektiven geöffnet.

(Hochschule 1, Studierende, Z. 535 – 540)

Drittes Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Transparenz

Transparenz: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn der Lernort Schule/ Hochschule durch Transparenz geprägt ist.

Damit Lernende in Ausbildung bzw. Studium sich in demokratische Prozesse einbringen und die eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten nutzen können, müssen ihnen diese bekannt sein. Dafür sind zunächst die Lehrenden in Schule bzw. Hochschule verantwortlich.

Die befragten Lehrenden versuchen den Lernenden die Möglichkeiten einer aktiven Mitarbeit in der Ausbildung bzw. dem Studium transparent zu machen. Dazu dient einerseits die Offenlegung demokratischer Strukturen; erst wenn sie strukturell verankerte Rechte und Prozesse kennen, können sich Lernende als autonome Subjekte in die „Demokratie Ausbildung bzw. Studium“ aktiv einmischen. Andererseits brauche dies auch immer wieder eine Ermutigung von Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden. Wenn Lernende Transparenz in der Ausbildung erfahren, können sie – so die Hoffnung der Lehrenden – dies später auch den Kindern in den pädagogischen Einrichtungen ermöglichen.

In Kapitel 5.3 haben wir Transparenz als zentrales inklusives Handlungsmerkmal in der Kindertageseinrichtung beschrieben. Erst Transparenz durchbricht Machtverhältnisse, indem sie auch weniger Mächtigen deutlich macht, wo und wie sie ihre Rechte einfordern können. Das gilt auch und in besonderem Maße für Ausbildungen, die dem formellen Bildungssystem zuzuordnen sind (BJK 2002). Durch die Allokationsfunktion, die Schulen und Hochschulen immer haben, ist Transparenz von besonderer Bedeutung. Die folgende Fachschullehrkraft formuliert sogar den Anspruch, sich mit diesem transparenten demokratischen Handeln in der Fachschule von anderen Schultypen deutlich zu unterscheiden.



LK: Ich finde [...] das hat auch ganz viel mit Transparenz zu tun. Also wenn wir einfach den Schülern auch signalisieren [...], dass sie lernen sollen einfach auch Kritik anzunehmen und Kritik zu äußern. Und das gilt auch für mich. Und, dass keiner eine schlechte Note bekommt, wenn er sachlich fundiert eine Kritik äußert. Und, das funktioniert. Man muss es einfach dann auch nur transparent machen. Und, ich habe den Eindruck, dass die davon profitieren. Letztlich ist es ja auch in der Praxis nachher so, wir wollen immer, dass alle nachher im Team offen miteinander umgehen, Konflikte ansprechen, nicht hinterm Rücken die Sachen austragen. Und, wo sollen sie es sonst lernen, wenn nicht hier? Weil, wenn ich jetzt [...] das allgemeinbildende Schulsystem

angucke, die – so was lernen sie da nicht – im Normalfall nicht. Und hier ist es so, dass wir die Chance haben, ihnen das mitzugeben. Und das ist auch unsere Aufgabe als Lehrkraft, das ein Stück weit zu machen.

(Schule 2, Lehrende, Z. 787–800)

Auch eine kritische Reflexion von Regeln und Vorschriften in den Ausbildungsinstitutionen, die von Lehrenden immer wieder als für die Entwicklung eines demokratischen Habitus wichtig bezeichnet wird, ist in besonderer Weise auf Transparenz angewiesen. Erst wenn Strukturen und Prozesse bekannt sind, können Lernende sich kritisch mit Vorgaben auseinandersetzen und ein Verständnis dafür entwickeln, dass auch Regeln und Gesetze in der Ausbildung selbst teilweise verändert werden können.

LK: Ja, aber da schließt sich ja der Kreis. Wir haben ja auch immer gesagt, mit Selbstreflexion und – das heißt letztlich alles hinterfragen. Nicht [...] so, es gibt jetzt den und den Paragrafen und der hat jetzt für immer so zu bleiben. Sondern das man den auch immer wieder hinterfragt und gegebenenfalls dann eben auch den Umständen anpasst. Also nicht jedes Gesetz, was von 19 – was weiß ich – 1952 oder 1953 ist, ist heute noch so zeitgemäß.

LK: Gott sein Dank.

(Schule 2, Lehrende, Z. 1128–1136)

Dass Transparenz ihnen die Möglichkeit gibt, sich einzumischen, Kritik zu äußern und gemeinsam mit der Lehrkraft nach Lösungen zu suchen, wird auch von den Lernenden berichtet. Auf diese Art und Weise ändert sich auch die Aktivität des Unterrichts. Unterrichten ist nicht mehr die alleinige Tätigkeit des Lehrenden, sondern wird als gemeinsamer Prozess verstanden. So fordert die Schülerin in folgendem Beispiel von der Lehrkraft, die Rahmenbedingungen des Handelns transparent zu formulieren und auf die Einhaltung der Rahmenbedingungen zu achten.

S: Und dann war es ja auch mal so, ja, jetzt haben wir auch keine Lust mehr, irgendwie was vorzustellen. Irgendwann hätte der Lehrer sagen müssen, nach zehn Minuten müsst ihr einfach vorstellen und sagen, was ihr denn geschafft habt. Also ihr habt euch dafür entschieden und gut ist. Und dann müsst ihr das aber auch – die Konsequenzen dafür tragen. Also was ihr letzten Endes umsetzen wolltet, müsst ihr dann auch umgesetzt haben. Und das ist, was – was ich auch einem Lehrer halt gesagt hatte, so geht das nicht, nachdem wir irgendwie schon irgendwie sechs Wochen Schule hatten und der jedes Mal Gruppenarbeit angesetzt hatte, habe ich ihm auch irgendwann mal unter vier Augen gesagt, das geht so nicht, dass du irgendwie zehn Minuten ansetzt, dich nicht durchsetzt und nach 35 Minuten sind alle irgendwie mit gar nichts mehr beschäftigt.

(Schule 2, Fachschule, Lernende, Z. 1860–1870)

Hilfreich für demokratische Prozesse seien dabei transparente Gremienstrukturen sowie Kenntnisse um mögliche Partizipationsbereiche, z. B. die Rechte von Studierenden bei der Reakkreditierung eines Studienganges.

LK: Wir haben grade die Reakkreditierung hinter uns und haben da eigentlich sehr versucht Studierende einzubeziehen, indem wir immer wieder so Workshops ausgeschrieben haben, so es gab ne Konzeption [...] das Studien-Dekanat und Lehrende, die den Studiengang auch mit aufgebaut hatten und – von dieser Gruppe aus haben wir immer einen größeren Kreis eingeladen also alle Lehrenden.

(Hochschule1, Lehrende, Z. 62–67)


Viertes Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Demokratie in der ganzen Einrichtung

Demokratie in der ganzen Einrichtung: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn die ganze Bildungsinstitution Schule/Hochschule selbst demokratisch gestaltet ist.


Immer wieder betonten Lehrende und Lernende, dass es, um Demokratie lernen zu können, auch der Erfahrung der Lebensform Demokratie in der Ausbildung bedarf. Wichtig sei nicht nur ein Wissen um Demokratie, es bräuchte auch die Erfahrung einer Verankerung demokratischer Strukturen in der Schule bzw. der Hochschule. Schule bzw. Hochschule müssen ein Ort sein, an dem Demokratie gelebt werden kann.

Dies setze zum einen voraus, dass Lehrende als Vorbild fungieren und demokratische Prozesse anstoßen und begleiten können, zum anderen beschreiben Lehrende es als ihre Aufgabe, Auszubildende für demokratische Strukturen zu sensibilisieren und zu begeistern. Diese Sensibilisierung für Demokratie könne nur über die Aktivierung der eigenen demokratischen Teilhabe der Adressaten erreicht werden. Schule habe daher den Auftrag, Lernende für eine Beteiligung an demokratischen Prozessen in der Gesellschaft zu motivieren und über Teilhabemöglichkeiten aufzuklären. Erst dann könne eine aktive Teilhabe an demokratischen Strukturen zunächst in der Ausbildung und als Folgeprozess auch in späterer beruflicher Tätigkeit erreicht werden. Eine solche Sensibilisierung erfolge vor allem durch eine Teilhabe der Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden an demokratischen Prozessen innerhalb und außerhalb der Schule bzw. Hochschule.

Lernende beschreiben, dass sie demokratische Prinzipien selbst erleben können, wenn ihnen Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten innerhalb ihrer Ausbildung/ihrer Studiums gegeben werden. Dazu gehöre die Wahl des Praktikumsplatzes, das Schreiben eines individuellen Ausbildungsplans, die teilweise Selbstorganisation von Unterricht bzw. Lehre, die Auswahl eigener Schwerpunkte in der Ausbildung bzw. des Studiums etc.


-  S: Fängt ja auch schon damit an, wir dürfen – wir bekommen im ersten Jahr – haben wir ‚mühsam-kreative Bereiche‘ und im zweiten Jahr können wir uns dann von denen, die wir kennen-gelernt haben, welche aussuchen. Wir selber werden ja auch demokratisch behandelt.
(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z.965–978)

Die Lernenden erleben mehr oder weniger Demokratie als alltägliches Thema im Schulalltag, das in allen Bereichen anzutreffen sei und die gesamte Ausbildungsorganisation „überspanne“. Demokratie als eigenes isoliertes Unterrichtsthema oder Fach gebe es deshalb nicht. Beispielhaft werden sogenannte Chroniken genauer erläutert, mittels denen die demokratische Struktur des Lernorts Schule veranschaulicht werden könne:

-  S: Durch die Chroniken ja, die wir immer wöchentlich gehalten haben, ist Politik immer ein ganz großes Thema gewesen. War ja eben auch viel in den Arbeitsfeldern, ja auch in der Politik natürlich passiert. Und dadurch haben wir viel darüber diskutiert auch. Und natürlich dann im Rahmen dessen – gerade am Anfang der Ausbildung – natürlich auch erzählt, was passiert da überhaupt eigentlich in der Politik. Wie viele Plätze und was bedeutet das eigentlich, wenn man wählt und so was alles. Also das haben wir dann in dem Rahmen schon durchgenommen. Aber es gibt jetzt kein Fach, wo man speziell jetzt das Thema Demokratie hat und das dann ein paar Wochen lang durchnimmt. Also das gibt es nicht.
(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 1845–1852)

Diese Chroniken können in diesem Fall als Nachrichtenportfolios verstanden werden. Sie sind ein demokratisches Element des Schulalltags. Bei der Erstellung dieser Chroniken seien nach Aussage der Lernenden demokratische Absprachen und Diskussionen nötig. Dabei wird sowohl über den Inhalt und Form als auch über den Zeitpunkt der Präsentation dieser Chroniken in demokratischer Absprache entschieden.

Den Schulalltag demokratisch strukturiert und organisiert zu gestalten, bedeutet im konkreten Fall der von uns Interviewten, dass die Schüler sowohl eigenständig Unterrichtsstunden vorbereiten als auch in Absprache mit dem Klassenverband durchführen. Die eigenständige Gestaltung des Unterrichts bedeute auch, Workshops zu selbstständig gewählten Themenbereichen durchzuführen und in Referaten vorzustellen. Die Workshops werden als ressourcenorientiert und an den Interessen der Beteiligten orientiert beschrieben. Auch Projektarbeit beschreiben die Schülerinnen und Schüler als wichtigen eigenverantwortlichen Bereich, in dem die Lehrenden stark in den Hintergrund treten und die Maßnahme lediglich in betreuender Absicht flankieren. Der Lehrende wird als unterstützende Kraft beschrieben:

-  I: Und was ist die Rolle der – der Lehrerinnen und Lehrer bei all diesen – bei all diesen Systemen, die Sie beschrieben haben? Oder wie ist es dazu gekommen?
S: Ja, er unterstützt uns. Wenn wir Anliegen haben oder was umsetzen wollen, ist er eigentlich unsere [...] unterstützende Kraft. Also wenn wir was umsetzen wollen, können wir zu ihm gehen: ‚So und so. Das ist unser Vorhaben. In welchem Rahmen ist es möglich hier in der Schule?‘ Und er kann sich darüber informieren und unterstützt uns einfach, hilft uns, das so weit umzusetzen.
(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 1369–1377)

Zusätzlich werden hier auch organisatorische Elemente geschildert, wie z.B. die Schülervertretung, Klassensprecher, Formen der Abhaltung des Klassenrats, Teilnahmemöglichkeit der Schülervertreter an den Sitzungen der Lehrerkollegiums sowie Gestaltungsmöglichkeiten im schulischen Alltag. Hier finden sich Beschrei-

bungen der Gestaltung von Klassenräumen, der Sitzordnungen, des Außenhofes, Benutzen der Teeküche und die Verteilung von verschiedenen Aufgabenbereichen. Die Veränderung der Räume wird als Chance individueller Gestaltung und der Verwirklichung des persönlichen Wohlgefühlcharakters beschrieben. Ebenfalls wird die Möglichkeit, Informationen aus dem Lehrzimmer einholen zu können, als positiver Aspekt demokratischer Teilhabe am Gesamtsystem Schule erlebt.

S: Und in der Oberstufe, da hatten wir wirklich eigentlich komplett freie Hand. Uns wurde gesagt, wir sollen ein Projekt machen über den und den Zeitraum und dann duften wir anhand von verschiedenen Projektphasen, die uns aufgezeigt wurden, die ja im Projekt geplant werden und so ja, halt ein ganzes Projekt selber planen mit der gesamten Klasse, wo wir wirklich fast jede kleinste Entscheidung immer wieder abstimmen mussten.

(Schule 3, Berufsfachschule, Lernende, Z. 753 – 757)



Schülerinnen und Schüler beschreiben als demokratische Unterrichtsformen jene, in denen z. B. die Wahl der Methode durch den Lehrenden freigestellt wird. Dabei erläutern sie, dass sie klare Informationen von der Seite der Lehrkraft benötigen. Zusätzlich formulieren sie die Erwartung, dass Lehrende die Rahmenbedingungen ihres Handelns klar und transparent formulieren und sich selbst an seine eigenen Ansagen halten. In diesem Zusammenhang findet sich dann die Aussage eines Lehrers, dass Demokratie im Schulalltag und überhaupt nur dann funktionieren könne, wenn Normen und Regeln des Zusammenlebens klar definiert seien, ansonsten tendiere das System zur Anarchie.

Die Befragten machen auch hier deutlich, dass demokratische Erfahrungsräume in der Ausbildungsinstitution wichtig seien, damit Lernende diese Erfahrung später in die Kindertageseinrichtung und der Arbeit mit den Kindern einbringen können. Das geschehe unter anderem durch die Gestaltung von Projekten, wie in folgendem Beispiel benannt.

LK: Aber ja wie gesagt, also ich hab schon den Eindruck, dass wir auf der strukturellen Ebene hier die gleiche Richtung, dass wir den Studierenden da schon auch Freiräume geben und eben durch projektbasiertes Lernen da die Möglichkeit geben, auch eigenständig solche Erfahrungen zu machen und durch die Inhalte ja da eben demokratische Prinzipien dann aufzugreifen

(Hochschule 1, Lehrende, Z. 173 – 178)



Des Weiteren wurden auch weitere Möglichkeiten genannt, in denen Studierende in Entscheidungen, die das institutionelle Setting betreffen, einbezogen werden, z. B. bei der Entscheidung über Prüfungsleistungen im Studiengang, die Ausweitung möglicher Praktika oder die Überarbeitung von Modulen und Beschreibung des Studiengangs.

S: Wir haben dann mit den Studenten im großen Raum im Kreis zusammen gesessen, haben darüber diskutiert, rausgekommen ist eigentlich, dass der Studiengang generell überarbeitet wird, das heißt der Internetauftritt, wie der Studiengang beschrieben wird, wird verändert. – Die ersten Semester haben schon andre Module, Prüfungsordnung ist überarbeitet worden, es ist schon auf jeden Fall was zu sehn an Veränderung.

(Hochschule 1, Studierende, Z. 418 – 423)



Fünftes Handlungsmerkmal für Demokratiebildung: Präsentation nach außen

Präsentation nach außen: Die Aneignung von Demokratiekompetenzen wird unterstützt, wenn die bildende Wirksamkeit interner demokratischer Ordnungen mit dem demokratischen Umgang mit und in dem Umfeld (z. B. die Praxis oder die Öffentlichkeit) verknüpft wird.

Lehrende und Lernende betonen, dass künftige Fachkräfte insbesondere für die Öffnung nach außen und die Gestaltung von Vernetzungen auch ein grundsätzliches Wissen über demokratische Strukturen und Handlungsoptionen benötigen. Die Fähigkeit, Netzwerkarbeit zwischen Einrichtungen, Trägern und der Gemeinde gestalten zu können, sowie die Fähigkeit eigene fachliche Anliegen transparent nach außen kommunizieren zu können seien wichtige Faktoren für die Gestaltung von Demokratie in der Kindertageseinrichtung. Dafür sei es notwendig, in der Ausbildung bzw. im Studium Wissen über demokratische Strukturen zu vermitteln und den Lernenden aktive politische Teilnahmemöglichkeiten zu zeigen und mit ihnen zu erproben.



LK: Und einfach diese ganzen demokratischen Entscheidungsprozesse, was Partizipation im Bereich Gesellschaft bedeutet. Also, dass man sehr wohl auch im Kleinen, wenn es zum Beispiel um eine Windkraftanlage hier im Heimatdorf geht, dass man eine Bürgerinitiative gründen kann, dass man eine Petition machen kann. All das, das wissen die gar nicht. Und das ist halt was, deswegen würde ich dir auch zustimmen, die bringen einfach relativ wenig auch in diese Richtung mit. Und das ist unsere Aufgabe auch ein Stück weit sie da abzuholen natürlich, wo sie sind und mit dem zu arbeiten. Aber, das ist sehr viel ‚Holz‘, was man da erst mal noch hacken muss.

(Schule 2, Lehrende, Z. 713 – 721)

LK: [...] die Schüler müssen sowohl als Privatperson als auch als Erzieher oder SPA [Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent; Anm. d. Vf.], sich auch in der Kommune [...] bewegen können, um Netzwerke zu schaffen zwischen Einrichtungen, aber auch zwischen Trägern, zwischen Institutionen und zwischen der Gemeindeverwaltung. Und daran scheitert es häufig, dass die sich nicht trauen, aus ihrer Einrichtung herauszugehen, um Demokratie zu üben, um nach Lösungen zu suchen, um jemanden einzubeziehen, um zu fragen, ob das eigentlich so sein muss.

(Schule 1, Lehrende, Z. 913 – 927)

8.3 Welche Lehr-Lern-Arrangements unterstützen die Aneignung von Demokratiebildungskompetenzen in den untersuchten Ausbildungssettings?

Bevor wir die Lehr-Lern-Arrangements¹⁵ in einer sicherlich vorläufigen Form skizzieren, müssen hier einige interpretierende Zwischenbemerkungen gemacht werden. Sie betreffen Übereinstimmung und Differenz zwischen der Kompetenzentwicklung der Kinder und der Fachkräfte. Tatsächlich erscheinen die nötigen Lernmöglichkeiten für beide Adressatengruppen sehr ähnlich. Mit viel Ähnlichkeit, vielleicht sogar teilweiser Parallelität, zu den Methoden politischer Bildung, finden wir eine aktivierende, erfahrungsbasierte und ressourcenorientierte Vorgehensweise, die sich im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik strukturiert. Für die Fachkräfte aber gilt besonders, dass sie als „echter“ Teil des Geschehens und in eigener Abhängigkeit vom Handeln der Kinder eine herausgehobene reflektierte und strukturierende Position einnehmen sollen. Sie sind also angehalten eine situations- und entwicklungsadäquate Gleichberechtigung der Kinder zu sichern, die sie nicht nur „spielen“ oder befristet „arrangieren“. Die unehrliche Devise „so Kinder, jetzt spielen wir für heute Nachmittag mal Demokratie und tun so, als ob ihr schon erwachsen wärt“, erscheint uns geradezu kontraproduktiv gefährlich und langfristig diskreditierend für das Projekt Demokratiebildung. Ein wesentliches Merkmal für deren Gelingen dürfte die erlebte *Wirksamkeit von eigener Partizipation* bei den Kindern sein. Wir denken, dass dies eine neue oder zumindest verstärkte Herausforderung für die Praxis des Fachkräftehandeln und auch eine veränderte Theorie der Interaktion von Erwachsenen und Kind bedeutet. Auch bei Ko-Konstruktion und Situationsansatz werden die Freiheit und die Interessen des Kindes als ernsthafter Bezugspunkt genommen. Die verfasste (konstitutionelle) demokratische Ordnung in der Kindertageseinrichtung geht jedoch darüber hinaus. Sie nimmt die Freiheit und die Interessen der Erwachsenen in ihre Theorie und Praxis der Kindertageseinrichtung als demokratischen Bildungsraum mit hinein.

Blickt man auf die vorhandenen methodischen Vorschläge und theoretischen Fassungen zum pädagogischen fachlichen Handeln, erscheint uns eine neuere Diskussion aus der sozialpädagogischen Jugendarbeit besonders hilfreich und anschlussfähig.

In der Jugendarbeit ist das Problem der gleichzeitigen Präsenz von Autonomie und Abhängigkeit der Zielgruppe besonders im Vordergrund. Heranwachsende werden idealerweise nicht nur „pro forma“, sondern tatsächlich mit ihren eigenen Rechten und Interessen wahrgenommen. Wenn dies nun für die Kindheitspädagogik stark gemacht wird, sollen damit nicht Grenzen zwischen den Lebensphasen aufgehoben werden. Es wird vielmehr behauptet, dass jede Lebensphase alle Aspekte in sich trägt. Mit Korczak gesprochen: Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist bereits einer. Für die Arbeit mit Jugendlichen in der offenen Jugendarbeit bieten Cloos, Köngeter, Müller und Thole eine theoretische Figur an, die sie „Sozialpädagogische Arena“ nennen:



Die Kategorie der Arena greift die besondere Bedeutung des Raums für die Kinder- und Jugendarbeit auf und erweitert die enge raumtheoretische Perspektive um eine soziale Dimension. Mit der Kategorie ist somit nicht nur irgendeine räumliche Anordnung gemeint, sondern die sozialpädagogische Arena bezeichnet eine spezifische, für die Kinder- und Jugendarbeit konstitutive Struktur des sozialen Raum, dessen performative Herstellung permanent zu beobachten ist. (Cloos, Köngeter, Müller und Thole 2009, S. 15)

¹⁵ Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf den schulischen Bereich. Die vorliegenden Ergebnisse des hochschulischen Bereichs sind wegen der beschränkten Erhebungsmöglichkeit vorerst wenig aussagekräftig. Sie müssen durch weitere Erhebungen ergänzt werden.

Die Autoren beziehen sich auf ein pädagogisches Handlungsfeld, das sich von dem der Kindertageseinrichtung deutlich unterscheidet. Sie berücksichtigen die „Flüchtigkeit und Spontaneität“ (ebd., S. 17) in der Jugendarbeit, in der eine zentrierte Interaktion nicht durchgängig vorausgesetzt werden kann. Dabei gelingt es ihnen in besonderer Weise, die Spannung zwischen Alltäglichkeit und Professionalität im Handeln von Fachkräften zu berücksichtigen, die sicherlich vor allem im Jugendzentrum zu beobachten ist. Sie ist aber auch Merkmal einer Kita-Routine, die demokratisches Leben inszenieren will. Die Sozialpädagogische Arena ist räumlich und prozessual gedacht. Sie ist ein Performanz-Raum, der von der Fachkraft inszeniert und gleichzeitig mit den Jugendlichen bespielt wird. Was dort geschieht, wird nicht einseitig gelenkt:

Pädagogische Prozesse sind aus dieser Perspektive Praktiken, die von PädagogInnen und Jugendlichen gemeinsam hervorgebracht werden, die auf einem gemeinsamen praktischen, inkorporierten Wissen basieren und deren pädagogische Bedeutsamkeit durch die beteiligten AkteurInnen oder BeobachterInnen entschlüsselt werden können. (ebd., S. 32)



Die Reflexion der Fachkraft bezieht daher immer auch die eigene Handlung in Abhängigkeit der Handlungen anderer ein. Allerdings werden diese nicht als potentielle „Störung“ einbezogen, sondern als Impulse für das Geschehen, die dem eigenen Agieren gleichgestellt sind. Als Prinzipien des Fachkrafthandelns nennen die Autoren Mitmachen, Sparsamkeit, Sichtbarkeit (ebd., S. 20–23). Die Spannung zwischen aktiver und passiver Beteiligung kommt darin gut zum Ausdruck und die Anerkennung der anderen Beteiligten als selbstbestimmte Akteure. Arenen sind Orte der gewährten Anerkennung und für das Erringen von Anerkennung. In unserer kategorialen Strukturierung der Kindertageseinrichtung und in den beschriebenen Demokratieerfahrung eröffnenden Handlungsmerkmalen der Fachkräfte (s. oben, S. 44 ff.) sind Raum und Anerkennung in vergleichbarer Weise zusammenwirkend gedacht. Ohne dies an dieser Stelle abschließend diskutieren zu können, deutet der Vergleich zur Jugendarbeit auf eine Theorie des demokratischen Bildungsgeschehens in der Kindertageseinrichtung, die den durchgängigen Gestus der lenkenden pädagogischen Fachkraft aufhebt. Cloos et. al. sprechen vom Handlungstypus der „Anderen unter Gleichen“: „Mit ihm lassen sich die konstitutiven Regeln der Sparsamkeit, des Mitmachens und der Sichtbarkeit erfolgreich ausbalancieren“ (ebd., S. 24 f.). Korczaks oft zitierte Stelle aus den Reflexionen zu den Sommerkolonien ist so gesehen die Kennzeichnung einer wahrlich umfassenden Positionsveränderung und drückt aus, was dies praktisch bedeutet: „Am nächsten Tag sprach ich das erste Mal während einer Plauderei beim Waldspaziergang nicht zu den Kindern, sondern mit den Kindern; ich sprach nicht davon, was ich möchte, dass sie seien, sondern davon, was sie sein wollten und könnten“ (Korczak 1999, S. 222).

Ermittlung von relevanten Aspekten des Lernens und des Lehrens

Unsere Untersuchung war nun darauf gerichtet, in den Aussagen der Befragten nach Hinweisen auf geeignete Lern- und Lehrformen zu suchen, die in der Praxis der Ausbildung angelegt sind. Die vorhandenen Bildungspraxen beweisen sich somit auch als Ausgangspunkt für eine Veränderung, die den besonderen Anforderungen von Demokratiebildung noch besser gerecht werden könnten. Dazu machen wir abschließend einige Vorschläge, die sich wiederum an der Methodendiskussion der politischen Bildung orientieren.

In einem ersten Schritt dieses zweiten Untersuchungsteils wurde eine Zuordnung der Transkripte zu den zehn Kategorien aus der Erhebung I vorgenommen. Damit wurde die Relevanz der Kategorien überprüft und bestätigt. Es sollten Auffälligkeiten bezüglich der Häufigkeit der Benennung einer Kategorie erfasst werden können, z. B. wenn eine bestimmte Kategorie selten oder gar nicht erwähnt würde (indirekter Überprüfungsschritt). Im Ergebnis konnten die Kategorien aus Erhebung I jedoch über die Fallvignetten, die ein Teil der Schulgespräche waren, auch in der Erhebung II übernommen werden.

In einem zweiten Schritt erfolgte die Paraphrasierung der kategorialen Zuordnungen. Die kategoriale Differenzierung wurde aufgelöst und in Handlungslogik (im Sinne von inszenierter Vermittlung) überführt. Im Anschluss wurde die Auswertung dieser Paraphrasen systematisch vorgenommen und es erfolgte eine Zuordnung hinsichtlich bestimmter organisatorischer, methodischer – und handlungsleitender Lehr-Lern-Arrangements. Diese Ergebnisse spiegeln und überprüfen die Ableitungen/Vorschläge für Lehr-Lernsettings als Ergebnis der Merkmalsbestimmung aus der Befragung I und der Qualifikationsbeschreibung/Lernergebnisbeschreibung aus Befragung I.

So konnten konkrete Vorschläge für didaktische und organisatorische Arrangements identifiziert werden, die sich analytisch auf die Kategorien (als differenzierte Rahmenbedingungen von Demokratiebildung) und „synthetisch“ auf die Merkmale (als Prinzipien komplexer Handlungen) beziehen. Im Kern findet sich hier die unterschiedliche Schwerpunktsetzung von Theorie und Praxis. Analyse (Kategorie) und Synthese (Handlungsprinzipien/Merkmale) weisen auf kritische, theoretische Zerlegung der Struktur und komplexes, prakti-

sches „ganzheitliches“ Handeln. Verschiedene Anforderungen und Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden werden dadurch konstruiert. Sie könnten mit der Unterscheidung von hochschulischem und schulischem Lernort korrespondieren. Hochschule hätte dann die theoretische Durchdringung und reflexive Analyse als Voraussetzung von professionellem Handel zu befördern. Schulisches Lernen wäre auf der Basis von wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnissen mehr auf die Grundlegung eines differenzierten Handlungsrepertoires ausgerichtet.

Die aus der zweiten Erhebung gewonnenen Aussagen lassen sich fünf Lehr-Lern-Arrangements des Lernens und Lehrens und der Entwicklungsperspektive der Lernenden zuordnen:

Lehr-Lern-Arrangement 1 Organisation: Demokratiebildung wird über aktive Mitbestimmung, Partizipation und aktive Ko-Organisation in der schulischen Ausbildung an verschiedenen Lernorten organisiert, realisiert und inszeniert.

Lehr-Lern-Arrangement 2 Aktivierende Methoden: Demokratiebildung wird überwiegend über handlungsbezogene Methoden gefördert (Erfahrungslernen/experience based learning).

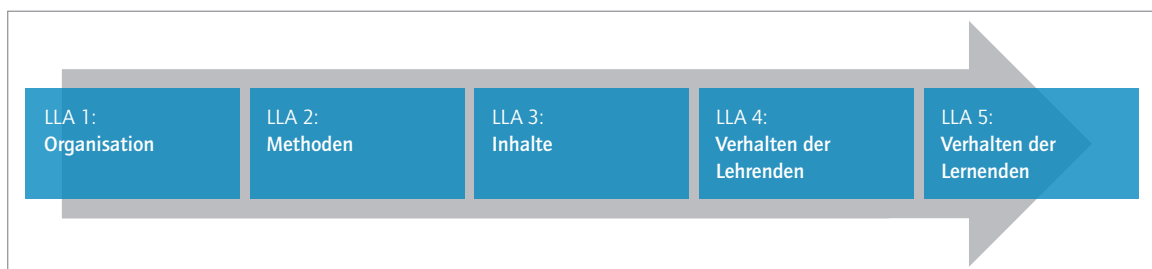
Lehr-Lern-Arrangement 3 Inhalte: Demokratiebildung geschieht durch die kritische Aneignung von politischem Fachwissen.

Lehr-Lern-Arrangement 4 Verhalten der Lehrenden: Demokratische Lehrperson – Demokratiebildung gelingt der authentisch-demokratieorientierten Lehrperson.

Lehr-Lern-Arrangement 5 Verhalten der Lernenden: Aktive Lernende – Demokratiebildung ist aktive Selbst-Bildung.

Entwicklungsperspektive der Lernenden Persönlichkeitsbildung: Ausbildung wird als performative Phase aktiver Persönlichkeitsentwicklung verstanden/organisiert. Aus der Perspektive der Lernenden geht es um eine Persönlichkeitsbildung, die in der Ausbildung als performative Phase aktiver Partizipation gestaltet wird. Im Lernprozess aktiver kritischer Partizipation und deren theoretischer Reflexion wird die eigene demokratische Persönlichkeit und zugleich die professionelle Rolle/Identität entwickelt.

Abbildung 18: Übersicht der Lehr-Lern-Arrangements für Demokratiebildung



Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden werden diese Lehr-Lern-Arrangements beschrieben und mit Zitaten aus der Erhebung II konkretisiert.¹⁶

Erstes Lehr-Lern-Arrangement für Demokratiebildung: Organisation

Organisation: Demokratiebildung wird über aktive Mitbestimmung, Partizipation und aktive Ko-Organisation in der schulischen Ausbildung an verschiedenen Lernorten organisiert, realisiert und inszeniert.

Demokratiebildung wird wesentlich durch aktive Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler in der schulischen Ausbildung organisiert. Dabei zeigen sich viele Beispiele der aktiven Beteiligung bei der Wahl verschiedener Unterrichtseinheiten und -formen. So können in den untersuchten Fachschulen (bzw. Berufsfachschulen) die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Arbeitsfelder und Arbeitsbereiche in begrenztem Umfang auswählen. Dies wird als Möglichkeit der Berücksichtigung und Verstärkung der individuellen Interessen und Fähigkeiten der Lernenden durch die Lehrkraft beschrieben.

¹⁶ Wegen der Datenlage gehen an dieser Stelle nur die Ergebnisse der Fachschulen und Berufsfachschulen im exemplarischen Sinn ein.

Ebenso werden Kurse, Fächer und Inhalte in begrenztem Umfang selbst gewählt. Freie Kurswahl impliziert, dass die Lernenden sich von ihren Interessen leiten lassen können und eine selbstgewählte Spezialisierung ermöglicht wird.

S: Also wir konnten ja unsere STEP-Kurse [Sozialpädagogische Theorie- und Praxiskurse; Anm. d. Vf.] frei wählen, also Krippe, Elementarbereich, Jugendarbeit, Heimarbeit, was wir jetzt hier nicht alles haben, das ist ja nicht an jeder Schule so. Also, dass man sich eben spezialisieren kann, und da hat man natürlich schon eine gewisse Entscheidungsfreiheit, genauso wie in anderen Kursen. Aber man kann halt seine Kurse nach seinen Interessen frei wählen und sich die Kurse so zusammenstellen, wie es für einen eben am besten passt, ja. Und das ist natürlich eigentlich schon gut.

(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 843 – 850)



Neben der Fächerwahl eröffnet sich an den befragten Schulen auch die Möglichkeit für die Klassengemeinschaft, die Inhalte des Unterrichts umfassend mit auszuwählen. Aktive Mitbestimmung bei der Auswahl von Themen des Lehrplanes wird von den befragten Lehrenden und ihrem Kollegenkreis so weit wie möglich zugelassen. So stimmen die Lehrenden die Lehrinhalte mit den Lernenden ab und geben verschiedene Bereiche zur Auswahl. Diese Abstimmung erfolgt demokratisch. Laut Beschreibung der Lehrkraft ist diese Form der Partizipation in dem Lehrplan der betreffenden Schule vorgesehen.

LK: Also, sie dürfen viele Fächer zum Beispiel wählen, und ich weiß, dass die meisten Kollegen auch Inhalte grobenteils wählen lassen. Teilweise gibt es einfach schon mal was angeboten wird, und davon wird was ausgewählt oder auch projektmäßig, wie du schon sagtest, eben arbeitsteilig erarbeitet. Und der Lehrplan sogar hat auch das in jedem Fach impliziert, dass die Schüler Inhalte mitbestimmen.

(Schule 1, Lehrende, Z. 385 – 390)



Projekte werden, so beschrieben es die Befragten, vollumfänglich selbstständig von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Projektarbeit umfasse den Inhalt des Projektes, die Zusammensetzung der Projektteilnehmenden, die Durchführung und Organisation. Die Lernenden erlebten dabei aktive Ko-Organisation in der schulischen Ausbildung. Ebenfalls wurden Projekte beschrieben, in denen die Auswahl des Adressaten – verschiedene pädagogische Einrichtungen – des Projektes durch die Lernenden in aktiver Mitbestimmung entschieden wurde.

S: Und ich finde, ein großes Thema ist auch einfach die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen. Also, die Schule arbeitet ganz viel mit anderen Einrichtungen in der Umgebung zusammen und ja, es ist auch immer so, dass wir die Einrichtung selbst aussuchen können, wenn wir zum Beispiel Projekte machen.

(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 1754 – 1757)



Direkte aktive Mitbestimmung erfolge bei der Erstellung des Ausbildungsplanes, so die Schilderungen der Lehrenden. Es gelte einen individuellen Ausbildungsplan für die jeweiligen Praktika zu erstellen. Dabei stehe im Vordergrund, persönliche Ziele zu formulieren und diese in Einklang mit den Lernzielen sowohl der Einrichtungen als auch mit den Unterrichtszielen zu bringen. Erstellung und Organisation dieser gesteckten Ziele liege im Verantwortungsbereich der Lernenden.

Lehrkräfte beschrieben, dass die Zeiteinteilung des Unterrichts auch in Mitwirkung mit den Lernenden vorstangehe. Die Lehrkraft konzipiere in Abstimmung mit ihren Kolleginnen und Kollegen Stundenblöcke individuell und dem jeweiligen Erfordernissen angepasst, auf eine Absprache mit den Lernenden werde ebenfalls geachtet. Die Mitbestimmung über Unterrichtslängen und Pausen geschehe in Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies ging in einem geschilderten Fall dann soweit, dass eine Schulglocke als überflüssig empfunden wurde.

Aktive Ko-Organisation und Mitbestimmung können ebenfalls bei der Entwicklung, Erarbeitung und Vorstellung des Unterrichtsstoffes beobachtet werden. Schülerinnen und Schüler – so die Beschreibungen der Lernenden – wurden mit der Planung und Durchführung des Unterrichts betraut. Dabei gehe es zum einen darum, die Unterrichtsplanungen partizipativ in der Schülergruppe zu bestimmen. Zum anderen sei auf die jeweiligen Bedürfnisse des Einzelnen zu achten und einzugehen, weiter liege die adressatengerechte Präsentation im Verantwortungsbereich der unterrichtlich tätigen Lernenden. Diese Formen des Unterrichts wurden als Gegenstück zum Frontalunterricht gesehen und eine Verknüpfung mit den späteren Anforderungen im Berufsleben wurde in den Gesprächen hergestellt.



- S: Und wir finden das selber heraus und setzen uns dann aber wieder in anderen Gruppen zusammen, um das den anderen zu vermitteln, zu erklären und ja, es ist nicht so ein ...
- S: ... Frontalunterricht.
- S: Genau, so ein Druck irgendwie beim Unterricht, sondern wir müssen das selber entwickeln, wir müssen ja in der Praxis auch als Fachkraft selber unsere Erfahrungen machen, und das macht unser Klassenlehrer, Fachlehrer, sehr gut.

(Schule 3, Berufsfachschule, Lernende, Z.837–849)

In diesem Zusammenhang ist die Tatsache erwähnenswert, dass sich Lehrkräfte weitgehendere partizipative Elemente im Schulalltag wünschten. Zum einen wird der Wunsch nach einer intensiveren partizipativen Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung des Unterrichts formuliert. Und in einem weiteren Beispiel formuliert eine Lehrkraft den Wunsch nach größerer Entscheidungsfreiheit für Lehrende und Lernende bei der Gestaltung der Leistungsnachweise.



- A: Nicht irgendwie die Lehrpläne in der Tasche zu haben, sondern einfach zu sagen: ‚Wir gestalten jetzt die nächsten Wochen mal mit den Schülern zusammen.‘ Dieses Bewusstsein, um diese Offenheit und diese Bereitschaft, die wünsche ich mir noch verbreiteter.

(Schule 2, Abteilungsleitung, Z.973–976)

Das abgestufte Mitbestimmen bei Leistungsnachweisen wurde auch von den Lernenden thematisiert. So müsse man weitgehend die vorgeschriebenen Prüfungsarten einhalten, also z. B. Klausuren schreiben, aber im späteren Teil der Ausbildung seien auch andere Prüfungsformen möglich, wie Referate, Vorträge oder schriftliche Ausarbeitungen. Auch dies kann als eine partielle aktive Mitbestimmung in der schulischen Ausbildung gesehen werden.

Demokratiebildung wird an verschiedenen Lernorten realisiert oder inszeniert, dies bedeutete in den aufgeführten Interviewbeiträgen für einen großen Teil der Befragten, dass demokratische Modelle, Vorgehensweisen oder Strukturen vom Lernort Schule potentiell auf den Lernort Praxis übertragen werden können. Die Interviewten überlegten, ob und wie eine wechselseitige Übertragung möglich wäre. Umgekehrt wurde auch die Übertragung vom Lernort Praxis auf den Lernort Schule thematisiert.

So erlebten die Schülerinnen und Schüler, wenn sie am Lernort Praxis in der Rolle der Praktikantin bzw. des Praktikanten agierten, sehr unterschiedliche Formen demokratischer Teilhabe. Sowohl die Wertschätzung der Praktikantin/des Praktikanten als Teil des Teams und damit die Fortführung von demokratischen Strukturen wird beschrieben, aber es finden sich auch Beschreibungen, in denen sich die Praktikantin/der Praktikant als Empfängerin und Empfänger von Weisungen erlebt. Demokratisches Miteinander kann in mehr oder minder starker Ausprägung erlebt werden. Umgekehrt könne aber auch die Erfahrung von nicht zugelassenem partizipativem Erleben in einer Ausbildungsstätte bei den Lernenden dazu führen, dass die Sensibilisierung für demokratische Prozesse im Kita-Alltag erst entstehe, sozusagen Lernen durch das Negativbeispiel erfolge, dadurch aber eine positive Umsetzung am Lernort Praxis stattfände.



- S: Was uns ja wiederum auch gestärkt hat in der Arbeit mit Kindern, dass man darauf achtet, okay, wir wissen es, man kann sauer werden, wenn man seine eigene Meinung nicht äußern darf und dass man da praktisch auch drauf achtet, dass jedes Kind seine Meinung äußern darf und nicht, man nimmt drei Kinder dran und die anderen Kinder dürfen nichts sagen, sondern dass man – dass unsere eigene Erfahrung negativ war – aber das ja andersrum auch positiv für unsere Arbeit im Kinderbereich ist, dass man darauf achtet, dass jeder seine eigene Meinung hat, und dass man die auch äußern darf, und dass man darüber reden kann.

(Schule 3, Berufsfachschule, Lernende, Z.1014–1020)

Lehrende beschreiben es als ihre Aufgabe, Lernenden Mitbestimmung zu ermöglichen, und erhoffen sich davon eine spätere Umsetzung bei der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Der Lernort Schule wurde als Ort beschrieben, der Demokratisierungsprozesse bei den Lernenden selbst ermögliche und als ein Ort, an dem man lerne, Strukturen und Methoden für demokratisches Leben zu entwickeln, die Befragte spricht von der doppelten Vermittlungspraxis. Es müsse gelingen, die am Lernort Schule erfahrenen Strukturen auch am Lernort Praxis umzusetzen. Dazu benötigten die Lernenden die Hilfestellung der Lehrenden.

Am Lernort Schule erlebte demokratische Prinzipien könne man, so die Aussagen von Lernenden, auf den Lernort Praxis anwenden. Beispielhaft wurde dazu eine Projektphase beschrieben, in der die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Einrichtungen gingen und dabei von den Lehrenden begleitend unterstützt wurden. Die Reflexion der gemachten Erfahrungen wurde als wichtiges Element beschrieben.

Ebenfalls angemerkt wurde die intensive theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Demokratie am Lernort Schule und die sich aus diesen Diskursen heraus ableitende Voraussetzung, um demokratische Strukturen auch in der späteren Berufspraxis anwenden zu können. Zusätzlich ermöglichte die intensive Beschäftigung mit dem Thema Demokratie, die geleistete Arbeit am Lernort Praxis kritisch nach demokratischen Vorgehensweisen zu hinterfragen.

S: Man verinnerlicht das ein bisschen mehr [...] alle, die hier sitzen, haben jetzt vielleicht mal überlegt, wie habe ich demokratisch irgendwie in meinem Praktikum gehandelt. Dementsprechend verändert sich halt auch die Arbeit, also wenn ich mich mehr über ein Thema informiere, umso mehr lass ich es in meine Arbeit mit reinfließen.

(Schule 2, Fachschule, Lernende, Z. 1915–1922)

In vergleichbarer Art und Weise argumentierte eine Lehrkraft, indem sie beschrieb, dass sie die Schülerinnen und Schüler motiviere, Beteiligung im Praktikum zu üben. Als Vorbereitung dazu erarbeiten die Lernenden einen informellen Praktikumsplan, in dem Beteiligung eine große Rolle spiele. Die Formen der Beteiligung werden im Plan sukzessive erweitert.

Lernen und Bilden kann auch durch unterschiedliche Projekte, die zwischen Lernort Schule und Lernort Praxis stattfinden, erfolgen. So beschrieb eine Lehrkraft eine von ihr gestellte Vernetzungsaufgabe: Sie schicke die Schülerinnen und Schüler in Einrichtungen und fordere sie auf, die dortigen Netzwerke zu untersuchen. Die Beziehungen zwischen den Lernenden und der Einrichtung, aber auch die Verbindungen zwischen der Einrichtung und anderen Institutionen, gelte es zu ermitteln und zu analysieren.

Auf die schulische Beschäftigung mit den Bildungsleitlinien und den großen Stellenwert, den Demokratie dort einnehme, wurde seitens der befragten lehrenden Personen aufmerksam gemacht. In der Folge hätten sich Lernende in alltägliche Situationen in der Kindertageseinrichtung gedanklich hineinversetzt und überlegt, wie sie dort demokratische Elemente bei pädagogischen Aktivitäten anwenden könnten. Eine der dabei entstandenen Ideen sei der Bau eines Spielplatzes gewesen, für dessen Realisierung die initiiierenden Schülerinnen und Schüler adressatengerechte Befragungen durchführten und gemeinsame Entscheidungen zusammen mit den Kindern einplanten.

Ebenfalls wird von einer Lehrenden der ihres Erachtens zu geringe Anteil an Beteiligungsprozessen und die nicht ausreichenden Kooperationen zwischen Schule und anderen Einrichtungen bemängelt. Für sie ist die aktive Teilnahme der Schüler an demokratischen Prozessen in der Gesellschaft erstrebenswert, aber zu wenig ausgeprägt.

LK: Was ich mir wünsche ist, eine viel größere Beteiligung, also eine Kooperation zwischen Schule und anderen Institutionen. Wir sind hier so als Schule – wenn man sich so andere Modelle im internationalen Vergleich anguckt – sind wir viel zu wenig eingebettet. Wir haben so eine Insel sozusagen und noch so projekthafte Einzelaktivitäten, die einige engagierte Lehrkräfte dann machen. Die dann in Stadtteile gehen, dort präsent werden, also, die Schülerbeteiligung erleben. Da sind sie – dann merken sie, was sind Beteiligungsprozesse. [...] also, es ist relativ wenig, wo praktisch die Schüler merklich und spürbar rausgehen, in der Öffentlichkeit präsent sind, was machen.

(Schule 1, Lehrende, Z. 1319–1329)


Bildungsprozesse der Lernenden erfolgen aber auch auf der Basis von Erfahrungen, die in der Praxis gemacht werden. So waren beispielsweise in einem geschilderten Vorgang der Interviewten die Verhaltensweisen zwischen Kind und Fachkraft in einem demokratischen Umgang miteinander vertraut, dennoch konnte die Befragte die verinnerlichteten partizipativen Strukturen nicht gegen den Erziehungswillen der Eltern anwenden.

S: Also es gibt natürlich Eltern – also ich hatte zum Beispiel eine russische Mutter, die hatte das einfach auch so als Kind mitgemacht quasi, und mit zwei Jahren wird man dann halt – jeder halt schon auf den Topf gesetzt und dann ist man halt irgendwann trocken. Und so hat sie das halt auch mit ihren Kindern gemacht. So, und die war sehr reflektiert eigentlich und eigentlich eine sehr offene Person, aber das hat sie total straight durchgezogen. Und da sehe ich das schon in unserer Ausbildung, dass wir da reflektierter mit umgehen natürlich und das hinterfragen würden, wenn das jemand jetzt so erlebt hätte, ob das Kind wirklich schon so weit ist oder ob das jetzt unser Bedürfnis ist, dass es jetzt auf den Topf gehen soll. Das denke ich schon, dass wir da viel gelernt haben und viel reflektierter mit umgehen durch unser Fachwissen jetzt.

(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 899–911)


Im Folgenden werden verschiedene Beispiele aufgelistet, in denen die Befragten Praxissituationen beschrieben, in denen sie partizipative Strukturen erlebten. Hier wird Demokratiebildung am Lernort Praxis inszeniert und die theoretischen Überlegungen, die am Lernort Schule vollzogen wurden, können in der Praxis angewendet werden.

Demokratiebildung beim Bau eines Kinderspielplatzes: die Schülerinnen und Schüler befragten Kinder und entwickelten auf der Grundlage dieser erhobenen Meinungen ein Konzept für eine Neugestaltung des Geländes.

 LK: Sie haben also Kinder aufgesucht und haben gefragt: ‚Seid ihr zufrieden mit euren Spielmöglichkeiten, wie ist das so?‘ Und dann hat sich aus dem Gespräch mit den Kindern so eine Spielaktion entwickelt, und daraus ist dann auch, sind die Wünsche der Kinder aufgegriffen worden. Und dann haben die Schüler selber dann halt ein Modell entwickelt und ein Konzept gemacht und sind damit zum zur Stadt gegangen, ne? Haben dann dem Sozialausschuss das vorgestellt und dann wurde das quasi irgendwann später dann tatsächlich umgesetzt.


(Schule 3, Lehrende, Z. 290–316)

Demokratische Erarbeitung von Regeln mit den Kindern in der Kita: Die Schülerinnen und Schüler suchen zusammen mit den Kindern nach Lösungen für eine verbesserte Raumnutzung.

 S: Und die Kinder hatten dann auch die Idee, wir hängen Bilder auf, wer in welchem Raum oder in welcher Ecke, also, wie viel Kinder da spielen dürfen. Dann waren da halt meinerwegen drei Punkte drauf und die Kinder wussten dann immer drei Kinder, und manchmal musste man dann noch mal so sagen: ‚Habt ihr aufs Schild geguckt? Guckt mal, wie viele Punkte sind da?‘ ‚Hm, drei.‘ ‚Und wie viel Kinder sind im Raum?‘ ‚Fünf.‘ ‚Okay, dann müssen zwei raus.‘ Und dann mussten sie selber besprechen, welche Kinder jetzt gehen mussten. Meistens war es dann so, die als Letztes kamen. Ja, und so hatten sie sich das dann selber erarbeitet, wie viele Kinder an welcher Ecke spielen können, damit sie auch genug Platz haben. Das war auch ganz spannend.


(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 430–441)

Partizipativer Umgang in der Krippe: Ein sensibler Umgang in pflegerischen Situationen mit den Kleinstkindern wurde von den befragten Lernenden als wesentlich identifiziert.

 S: Und ich glaube, dass da eher der Schwerpunkt noch darauf liegt eben zum Beispiel in der Pflegesituation, möchtest du gewickelt werden, von wem möchtest du gewickelt werden, ja, also eben im Dialog mit einer Person und nicht in dieser ganzen Gruppe.

(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 779–784)

Die Auswertung von partizipativen Lern- und Bildungsprozessen, die im Praktikum gemacht wurden, werden von der Lehrkraft als reflexiver Prozess am Lernort Schule wiedergegeben. Die Befragte beschrieb dies als Transferleistungen, da es gelingen sollte, die Erfahrungen auch auf andere Situationen anwenden zu können.

 LK: Und das finde ich besonders wichtig hier, den Schülern immer wieder deutlich zu machen, so, ich entscheide das nicht alleine, was hier geschieht. Sondern im Rahmen der Möglichkeiten seid ihr partizipierend daran beteiligt wie hier gearbeitet wird. Und das dann im gleichzeitig mit der Transferleistung – gerade wenn sie auch Praktikumsphasen wiederkommen – wieder zu übertragen. So, was habt ihr von dem, was ihr hier erlebt habt, an Partizipation auch umsetzen können in der Kita? Was habt ihr erlebt? Und dann wieder genau in diesen Reflektionsprozess einzusteigen und auch zu sehen, auch in der Kita gibt es ja Rahmenbedingungen und Grenzen und Strukturen.

(Schule 2, Lehrende, Z. 357–365)

Demokratische Prozesse wurden sowohl am Lernort Schule als auch – in verstärktem Maße – am Lernort Praxis erlebt und gelebt, so die Aussage einer Lernenden. Zusätzlich prägender Faktor sei auch die außerschulische Bildung, hervorgehoben die eigene Biographie.

S: Also das erlernt man ja im Laufe des Lebens quasi und das ist einfach nur eine weitere Stufe, also finde ich so. Also ich habe auch schon in meiner vorigen Schulzeit oder in bestimmten Jobs, die ich vorher hatte, damit (mit Partizipation; Anm. d. Vf.) zu tun gehabt. Und, klar, ist es hier vielleicht noch mal ausgeprägter, weil alle, ja, sehr viel Wert auf Kommunikation legen und das total wichtig ist, irgendwelche Sachen auszuhandeln. Aber man lernt das ja eigentlich schon, sobald man im, ja, im Kindergarten ein Spielzeug haben will und der andere auch.

(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 949 – 958)



Zweites Lehr-Lern-Arrangement für Demokratiebildung: Aktivierende Methoden

Aktivierende Methoden: Demokratiebildung wird überwiegend über handlungsbezogene Methoden gefördert (Erfahrungslernen/experience based learning)

Um Demokratiebildung mit handlungsbezogenen Methoden zu vermitteln, wurden von den Befragten einerseits darstellende Methoden und andererseits erarbeitende Methoden beschrieben, ergänzt um erkundende Methoden. Eine exakte Trennschärfe zwischen den beschriebenen Methoden ist nicht vollständig zu leisten, da die Beschreibungen und Nennungen ineinander fließen. Zu den genannten darstellenden Methoden zählen Workshops, Projektarbeit, Referate und Präsentationen, Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Diskussionen und Reflexion (Weidenmann 1994).

Als erarbeitende Methoden wurden benannt: Themensammlungen, Befragungen, Vernetzungsaufgaben, Konzeptvergleiche, Literaturrecherche und learning-by-doing.

Erkundende Methoden waren kreative Tätigkeiten, gestalterische Arbeiten und Biografiearbeit.

Die Workshops wurden von den Lernenden folgendermaßen beschrieben:

S: Das ist genauso jetzt mit der Workshop-Phase. Wir haben Angebote bekommen und dann konnten wir uns auch selber entscheiden, was wollen wir. Wir müssen dann nur auf 87 Stunden kommen, das ist die einzige Rahmenbedingung. Und wir konnten selber die Angebote stellen. Also jeder konnte was anbieten, wenn er wollte oder sich einfach bei anderen eintragen, wenn er nicht selber die Verantwortung für ein Angebot machen wollte.

(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 1143 – 1150)



Projektarbeit wurde an unterschiedlichen Orten und mit unterschiedlichsten Personengruppen gestaltet. Gemeinsam war allen beschriebenen Projekten, dass sie demokratisch durchgeführt worden seien und dass die Rolle der Lehrkraft eine beratende und begleitende gewesen sei. Eine Lehrkraft betonte den hohen Stellenwert, den selbstbestimmtes Arbeiten bei Projekten einnehme.


A: Dann haben wir als Wahlmöglichkeit innerhalb der Projektphase in der Mittelstufe eine fünfwöchige Zeit, in der sich Teams von drei bis fünf Schülerinnen und Schülern selber ein Projektthema wählen aus ihrem Arbeitsfeld, oft mit einer Einrichtung zusammenarbeiten und das Thema, das sie bearbeiten, selbst bestimmen. [...] Da ist also sehr viel Selbstbestimmung und jede Gruppe wird von zwei Lehrkräften begleitet, aber wirklich nur begleitet. Sie wird fachlich beraten und eine andere Lehrkraft begleitet das Team so in Arbeitsprozessen, eine Art Supervision, könnte man sagen. Aber die Steuerung wird praktisch durch dieses Team gemacht. Das wird nicht von außen, von uns Lehrkräften gesteuert, sondern diejenigen verantworten den Arbeitsbereich.

(Schule 3, Abteilungsleitung, Z. 51 – 61)




Referate und Präsentationen wurden von den Schülerinnen erwähnt und beispielhaft wurde die Präsentation von Materialien aus der Praxis erklärt. Diese Präsentation habe eine enge Verzahnung zwischen Lernort Praxis und Lernort Schule gezeigt.


Gruppenarbeiten wurden von den Lernenden an erster Stelle bei der Frage nach den Bearbeitungsmethoden genannt. Hierbei fanden Rollenspiele, Plakatgestaltung, Zeichnungen sowie für deren Durchführung relevante technische Ausstattungsmaterialien Erwähnung. Rollenspiele wurden explizit als eine Form von demokratischer Arbeit bezeichnet.

-  A: Wie kann man einen ‚Kuschelraum‘ organisieren mit Kindern? Und was sagen die Eltern dazu? Da mal Rollenspiel auch zu Elternabenden in Vorbereitung Einrichtung eines Kuschelraums so was. Das sind natürlich auch Formen von demokratischer Arbeit in der Kita. Eltern werden ja berücksichtigt und Kinder werden berücksichtigt und das überall zusammenzukriegen.
(Schule 2, Berufsfachschule, Abteilungsleitung, Z. 395 – 400)


Portfolios wurden, so die Interviewten, zur Darstellung von Prozessen oder zur Darstellung der Prozesshaftigkeit von Gruppenarbeiten verwendet. Dabei stellten Portfolios gleichzeitig ein Bewertungselement in der Notengebung dar. Eine weitere Methode zur Ermöglichung von Demokratiebildung sei die (ergebnisoffene) Diskussion:

-  S: Also im Elementarkurs war Partizipation ein sehr großes Thema. Da war ich einmal mit im Raum und da haben sie ganz wild darüber diskutiert, welche Entscheidung man jetzt dem Kind überlassen kann und in welchen Fällen das die Erzieherin bestimmen muss. Und haben auch wirklich sehr rege darüber diskutiert, wenn es dann um das Thema Jacke geht, kann das Kind selber entscheiden, ob es im Winter ohne Jacke rausgeht oder nicht? Also da wurde viel drüber diskutiert.
(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 719 – 724)


Reflexion wurde als ein wichtiges Element aktivierender Methoden genannt und gerade der Gedanke des Zulassens von größtmöglichen Entscheidungsspielräumen würde durch die ständige Reflexion immer wieder ins Bewusstsein gerückt. In diesem Zusammenhang wurde der Lernort Schule als Hilfestellung beschrieben.

-  S: Also, da wurde auch immer noch mal so gesagt: ‚Na und hätte man das vielleicht nicht anders machen können?‘ Also wir hatten auch immer die Reflexion so [...] Und, also, da hat mir hier die Schule schon einen großen Schritt weitergeholfen.
(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 1774 – 1780)

Zu den erarbeitenden Methoden gehört u.a. auch das Erstellen eines informellen Praktikumsplanes. Der informelle Praktikumsplan – von einer Lehrenden so benannt – diene dazu, Möglichkeiten der Beteiligung in der anstehenden Praxisphase aufzeigen zu können. Diese Beteiligungsformen steigerten sich sukzessive in diesem informellen Praktikumsplan, er wird von der erzählenden Lehrenden als Hilfestellung zur Verdeutlichung der Erwartungen an das Praktikum verstanden.

-  LK: Also, es geht manchmal auch, die Schüler in der Ausbildung darin zu unterstützen, deutlich zu machen, was ihre Erwartungen sind, zum Beispiel im Praktikum. Also, ich mach das meistens in Form eines informellen Praktikumsplanes, das heißt, dass ich darauf dränge, dass Beteiligung geübt wird. Also in Form, dass sie am Anfang natürlich schnuppern, dann möglicherweise bestimmte Tätigkeiten übernehmen, die sie dann natürlich auch nach der Zeit dann einfordern sollen. Ich sage jetzt mal bewusst nicht müssen, sollen. Das klappt natürlich nicht immer.
(Schule 1, Lehrende, Z. 350 – 357)

Themensammlungen dienen, so die Beschreibungen der Interviewten, der Auseinandersetzung des einzelnen Lernenden mit den anstehenden Themen, um eigene Themenstellungen formulieren zu können. Die individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler würden auf diese Art und Weise berücksichtigt und fänden Eingang in den Unterrichtsstoff.

-  S: Wie oft werden wir gefragt am Anfang eines Halbjahres, die und die Themen stehen im Lehrplan. Was für Themen liegen bei euch oben auf? Was möchtet ihr noch unbedingt hier im Unterricht machen? Das wird dann mit aufgenommen und zusätzlich zum Lehrplan noch mal mit eingebracht. Das hatten wir jetzt in der Oberstufe ganz intensiv. Dass – eigentlich fast in jedem Fach – wir eine Themensammlung gemacht haben, die dann eben Stück für Stück abgearbeitet wurde, so dass jeder Schüler eigentlich noch mal so seine Themen im Unterricht behandelt wurden.
(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 1069 – 1074)

Handlungsbezogenes Erfahrungslernen wird im folgenden Beispiel durch die Verbindung zwischen Lernort Schule und Lernort Praxis beschrieben: Die Lehrkraft betraute die Schülerinnen mit einer sog. Vernetzungsaufgabe. Schülerinnen erforschten, wie es um die Vernetzungen zwischen einem selbstgewählten Kindergarten und seinen möglichen Kooperationspartnern bestellt sei. Dabei konnten die Lernenden die unterschiedlich ausgeprägten Vernetzungen anschaulich erleben und ihre eigenen Schlussfolgerungen ziehen.

Am Lernort Schule beschrieben die Befragten als erarbeitende Methoden für handlungsbezogenes Erfahrungslernen den Vergleich unterschiedlicher Konzepte und die Literaturrecherche in allen Fächern.

Die Hinführung an demokratische Strukturen in der Gesellschaft und eine aktive Teilhabe der Schülerinnen war einer befragten Lehrkraft ein besonderes Anliegen. Um Lernende auch zum praktischen Handeln in der Gesellschaft zu befähigen, greift sie aktuelle Entwicklungen und Aktivitäten im Unterricht auf und bespricht diese mit den Schülerinnen und Schülern. Konkret veranschaulicht wurde dies am Beispiel von Online Petitionen:

LK: Und ich finde, auch dazu braucht man Demokratieverständnis. Und da denke ich auch, da wünsche ich mir, dass Menschen dann auch aufstehen können oder auch zum Beispiel wissen, welche Möglichkeiten habe ich, wenn mir was nicht passt, in meiner Einrichtung oder aber auch in der Gemeinde oder im Kreis, im Land. Zum Beispiel, wie macht man eine Petition. Ich übe das mit den Schülern online. Genau. Oder dann zeige ich, welche sind gerade aktuell und wollen wir eine unterzeichnen.

(Schule 1, Lehrende, Z. 1225–1240)



Die Kenntnis von verschiedensten Methoden in der Arbeit in der Kindertageseinrichtung wird als Basis der Ausbildung gesehen und gleichzeitig wird aber auch die Begrenztheit dieses Vorgehens beschrieben. Eine Lehrende beschreibt die Notwendigkeit, etwas vorzuleben oder etwas vorzumachen am Lernort Schule, um den Schülerinnen und Schülern methodisches Vorgehen zu erläutern, so könne man unterschiedliche Methoden vermitteln. Sie sprach von der doppelten Vermittlungspraxis: Durch die Kenntnis der Methoden könnten diese dann in der Kindertageseinrichtung angewandt werden. Dabei schränkt sie dieses Vorgehen im nächsten Schritt ein, denn die Prämisse der freien Gestaltung und Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern stehe zu dem vorgenannten Vorgehen im Widerspruch. Die Befragte verankert sich eher in letzterer Position.

LK: Ja, also für mich bleibt das A und O die Methode. Nicht? Also die Methode, wie ich mit Kindern arbeite. Und ich habe immer doppelte Vermittlungspraxis mal ganz früher gelernt, das ist ja teilweise auch heute noch Methode im Unterricht, sollte auch die Methode sein, die wir den Schülern vermitteln. Und insofern geht es einerseits durch Vorleben, durch Vormachen. [...] Also, es gibt keine Vorgaben, das kann jeder Lehrer für sich klären und wo er auch, glaube ich, hintersteht. Nicht? Und, ja, das versuchen wir eben auch bei den Schülern zu tun. Also, dass sie eben Bedürfnisse berücksichtigen bei den Kindern, und wenn sie Bedürfnisse berücksichtigen, dann können sie nicht einfach sich was ausdenken und irgendeinen Plan machen und irgendwas durchführen mit den Kindern, was sie jetzt gerade gut können.

(Schule 1, Lehrende, Z. 981–993)



Kreative Tätigkeiten und gestaltende Arbeiten ermöglichten ganzheitliche Wahrnehmungen und seien ein unabdingbarer Teil von handlungsbezogenem Erfahrungslernen. Dabei sei das Eingehen auf die mitgestaltenden Partner, die begrenzte Verfügbarkeit von Material, die Koordination der möglichen Vorgehensweisen im Gesamtverbund, Teil des gesamten Systems.

LK: Im Erleben, im Begreifen, im Fühlen, im Wahrnehmen. Und das mache ich aber auch im Unterrichtsgeschehen, in Prozessen, in Gruppenarbeiten, mit Tonarbeiten – selbstverantwortliches Arbeiten. Dass wir auch wirklich weniger Material reingeben, damit sie sich auch arrangieren müssen. Dass sie Verzicht lernen müssen, dass nicht immer alles sofort funktioniert. Dass man absprechen muss, wer ist jetzt dran, wer ist nicht dran.

(Schule 2, Lehrende, Z. 161–168)



Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person wurde als aktivierende Methode benannt. Erst die Beschäftigung mit der eigenen Herkunft ermögliche ein Verstehen der kindlichen Bedürfnisse.



LK: Ich gehe immer wieder in ihre eigenen Biografien hinein, schaue, wo kommt ihr her, und da geht es natürlich immer auch um den Bereich, sich, ja, reflexiv mit sich selber auseinandersetzen. Eben seine eigene Biografie zu beleuchten, zu gucken, wo komme ich denn her, warum bin ich heute hier, wo will ich denn hin, mit wem arbeite ich auch zusammen, um sich auch noch mal so diesen ganz wichtigsten Aspekt irgendwie wieder vor Augen zu führen, wenn ich mit den Jüngsten der Gesellschaft zusammenarbeite.

(Schule 1, Lehrende, Z. 285 – 291)

Drittes Lehr-Lern-Arrangement für Demokratiebildung: Inhalte

Inhalte: Demokratiebildung geschieht durch die kritische Aneignung von politischem Fachwissen.

Neben einer Benennung von konkreten Inhalten und thematischen Schwerpunkten, mit welchen sich die Lernenden in ihren jeweiligen Ausbildungsinstitutionen auseinandersetzen, differenzierten die befragten Schülerinnen und Schüler sowie die hauptverantwortlich Lehrenden vielfältige Einschätzungen zur Auseinandersetzung mit Demokratie als einem Lehr- und Bildungsbereich aus.

Übereinstimmend wurde konstatiert, dass Themenstellungen, die Demokratie oder Partizipation beinhalten, in der Ausbildung meistens implizit, nicht explizit und offensichtlich, behandelt würden. Das Thema wäre fächerübergreifend innerhalb sehr vieler Bereiche angesprochen. Neben der konkreten Benennung der Thematik, würde Partizipation bei der angewendeten Didaktik im Unterricht eine große Rolle spielen, beispielsweise bei der Methodenauswahl.



L: Dann ist Projektarbeit – da wird es gelebt. Dann auch mit eigenen individuellen Methoden bei uns gelebt.

(Schule 1, Lehrende, Z. 601 – 631)

Die befragten Lehrkräfte verwiesen darauf, dass Demokratie darüber hinaus als Basisdemokratie im Schulalltag gelebt werde.



S: Das Interessante ist immer, dass wir es ja eigentlich auch leben im Unterrichtsalltag, aber dieser Bewusstseinsprozess bei den Schülerinnen und Schülern, dass das jetzt basisdemokratische Entscheidungen sind die da eigentlich getroffen werden, das finde ich immer ganz interessant, dass das durchaus auseinandergeht, also auseinanderdriftet. Wie du schon sagst, so überhaupt erst mal gemeinsam zu definieren, was wir hier praktizieren, ist eben auch schon Basisdemokratie.

(Schule 3, Lehrende, Z. 208 – 227)

Partizipation wäre demnach vor allem lebendig in einer Haltung, die nicht gesondert gelehrt werden müsse, sie drücke sich über das konkrete pädagogische Handeln aus.



L: Ja, also für mich ist Partizipation eine Haltung und – die irgendwo sich einfach im pädagogischen Verhalten ausdrückt. Die muss ich nicht extra lehren, also in dem Sinne. Das heißt, wenn wir über Eigenschaften von Erziehern sprechen, dann gehört das einfach dazu, und infolgedessen ist zum Beispiel Projektarbeit natürlich immer nur mit Beteiligung der Kinder möglich.

(Schule 1, Lehrende, Z. 266 – 275)

Die Beschäftigung mit der eigenen Haltung auch mit dem individuellen Erziehungsstil, könne durch ein bewusstes Anschauen seiner eigenen Biografie unterstützt werden.



L: Ich gehe immer wieder in ihre eigenen Biografien hinein, schaue, wo kommt ihr her, und da geht es natürlich immer auch um den Bereich, sich, ja, reflexiv mit sich selber auseinandersetzen, eben seine eigene Biografie zu beleuchten, zu gucken, wo komme ich denn her, warum bin ich heute hier, wo will ich denn hin, mit wem arbeite ich auch zusammen, um sich auch noch mal so diesen ganz wichtigsten Aspekt irgendwie wieder vor Augen zu führen, wenn ich mit den Jüngsten der Gesellschaft zusammenarbeite, da kann ich ganz, ganz viel kaputtmachen, da muss ich sehr, sehr vorsichtig sein, sehr sensibel sein, und wie mache ich das denn auch, also wie entwickle ich Feinfühligkeit.

(Schule 1, Lehrende, Z. 285 – 293)

Partizipation und die damit verbundene Demokratiebildung sei eine Querschnittsdimension und ein durchgängiges Unterrichtsprinzip. Thematisch erschlossen und erarbeitet würde dies u. a. an den Bildungsleitlinien oder der geltenden rechtlichen Rahmen, wie dem BGB oder dem SGB 8.

- L: Ich finde schon, dass es sehr wichtig ist, weil wir ja auch die Vorgaben – also, uns an den rechtlichen Vorgaben orientieren. Also an dem, was die angehende Erzieherinnen nachher umsetzen sollen in der Kita. Und deshalb werden – wird das natürlich auch eher sehr intensiv auch bearbeitet. Also Bildungsleitlinien als Stichpunkt. Alle gesetzlichen Grundlagen aus dem Grundgesetz, aus dem BGB und aus dem SGB VIII, die sich damit beschäftigen. Also, doch recht breit gefächert, würde ich sagen.

(Schule 2, Lehrende, Z. 61 – 78)



Partizipation und Demokratie seien so selbstverständlich für alle in der Ausbildungseinrichtung, dass sie meistens unbewusst und unterschwellig kommuniziert werden, auch wenn das nicht immer explizit mit dem Terminus benannt wäre.

- S: Ich glaube halt, dieses Wort Demokratie ist wieder so eine Sache. Also, ich glaube, wir haben viel darüber gemacht und reden auch bestimmt darüber, aber Demokratie, das Wort, fällt da eher in den Hintergrund, für die meisten ist das selbstverständlich, dass die Kinder mit einbezogen werden und so weiter. Also, ich mag mich irgendwie mit dem Wort Demokratie nicht so gerne anfreunden. Ich weiß auch nicht, das hört sich immer so, weiß ich nicht – [...]. Ja. Und, wie gesagt, es wird viel geredet eigentlich darüber, unbewusst, wird gehandelt unbewusst, weil es für die meisten einfach – zum Glück – normal ist und dazugehört.

(Schule 2, Berufsfachschule, Lernende, Z. 1625 – 1681)



Der gesellschaftlichen Bedeutung des Themas gegenüber, wäre dessen Behandlung jedoch in der Intensität nicht angemessen genug, so die Meinung einer Abteilungsleitung.

- A: Der Bedeutung, sage ich mal, der gesellschaftlichen Bedeutung nicht angemessen. [...]. Im Bereich ‚Sozialpädagogische Theorie und Praxis‘ ist es gar nicht besonders hervorgehoben. Es ist allgemein hinter Konzepten irgendwie versteckt. Und das heißt aber auch, dass wir das überwiegend im Bereich ‚Wirtschaft und Politik‘ machen. Und dann im Schwerpunkt ‚Kinderrechte‘. [...] Also, mehr so aus – mit politischer Vertiefung.

(Schule 2, Abteilungsleitung, Z. 43 – 59)



Die Schülerinnen und Schüler kämen mit wenig politischem/demokratischem Wissen in die Schule, auf das aufgebaut werden könne, so einige Lehrkräfte. Fragestellungen politischer Bildung oder demokratischer Grundsätze müssten im Unterricht immer wieder neu besprochen und an der eigenen Lebenswelt veranschaulicht werden.

- L: Was mir auch auffällt, das ist auch meine persönliche Meinung, ist, dass viele Schüler mit sehr wenig Grundbildung ankommen, was Demokratie angeht. [...]. Das heißt also, was ist eine parlamentarische Demokratie, wie laufen Wahlen ab – demokratische Wahlen, Wahlgrundsätze. All das besprechen wir. Und da ist wahnsinnig wenig Grundwissen da. [...]. Und einfach diese ganzen demokratischen Entscheidungsprozesse auch, was Partizipation im Bereich Gesellschaft bedeutet. [...]. Und das ist halt was, deswegen würde ich dir auch zustimmen, die bringen einfach relativ wenig auch in diese Richtung mit. Und das ist unsere Aufgabe auch ein Stück weit sie da abzuholen natürlich, wo sie sind und mit dem zu arbeiten.

(Schule 2, Lehrende, Z. 705 – 721)



Die Lernenden seien auch oft nicht gewillt, sich diese Fragestellungen aus der Theorie heraus anzueignen. Eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung würde diese Themenfelder praxisnaher veranschaulichen. Das Wissen und Verständnis für Demokratieprozesse, die eigene Bürgerrolle und Verantwortung für die Gesellschaft müsse in der Ausbildung stärker hervorgehoben und besprochen werden.

Den Themen von Demokratiebildung und Partizipation würde aber gerade durch die aktuell öffentlich geführten Diskussionen mehr Bedeutung beigemessen. Es sei damit zu rechnen, dass sich die Beschäftigung damit in den Schulen noch weiter intensivieren würde. Die gesellschaftlichen Veränderungen und die Ausdifferenzierungen des Bildes vom Kind hätten sich in den letzten Dekaden stark gewandelt. Die Beschäftigung mit Demokratie müsse dies einerseits in der schulischen Aufarbeitung, aber auch in den Fortbildungsangeboten für die Fachkräfte berücksichtigen.

Themen und Inhalte von Partizipation und Demokratie wurden von den befragten Lernenden und Lehrenden anhand verschiedener Verweise auf das Curriculum ausgefächert.

Konzeptvergleiche aus der pädagogischen Praxis und der Theorie, beispielsweise der Situationsansatz, wurden oft verhandelt, gegeneinander gestellt und diskutiert.



A: Wir haben das, wenn wir – wir setzen uns vor so einem ersten Praktikum in den Unterstufen mit den Konzepten der Praxis auseinander. [...]. So ein Methodenvergleich oder so ein Inhaltsvergleich. Das machen wir schon. Aber wie weit das dann nachher wird, das bringt dann auch wieder die Praxis.

(Schule 2, Abteilungsleitung, Z. 233–252)

Eine kritische Betrachtung der eigenen Praxiseinrichtungen, ihrer konzeptionellen Grundüberlegungen und des professionellen Selbstverständnisses gehörten genauso dazu, wie der kritische Blick in die pädagogische Praxis der Nachbarländer.



L: [...] und ich sage, bitte, besucht eine Einrichtung, mit der ihr vernetzt seid, und guckt mal, was machen die denn [...]. Und berichtet mir davon. Und das ist dann immer ganz spannend. Manche sind ja wirklich sehr stark vernetzt, die sind aber auch in der Kommune zum Beispiel sehr öffentlich und lassen dann auch die Schüler daran teilhaben. Und dann gibt es Einrichtungen, die sind überhaupt nicht vernetzt. Die wollen das auch nicht. Und die wollen auch keine Kooperation mit irgendwelchen anderen Einrichtungen.

(Schule 1, Lehrende, Z. 930–940)

Weiter werde auch darauf geachtet, dass die eigenen Einrichtungen bezüglich der Organisationsentwicklung analysiert werden. Wer bestimmt in der Einrichtung? Wer macht dort die Gesetze? Wer setzt Grenzen und wo werden Grenzen gesetzt? Durch das Hinterfragen der eigenen Praxis erschließen sich Themen der Demokratiebildung.

Weitere Erwähnung fanden die Bildungsleitlinien, die im Unterricht besprochen würden. Die rechtlichen Implikationen von Partizipation und Demokratiebildung, auch behinderter Menschen, fanden Eingang in vielfältige Fragestellungen. Ausbuchstabiert würden diese beispielsweise an der Frage des Wahlrechts und seiner altersbedingten Beschränkung. Der Entwicklung der UN-Kinderrechtskonvention würde genau so viel Aufmerksamkeit geschenkt, wie der Bedeutung der Menschenrechte im Allgemeinen und dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.



L: Wir hatten das im Fach Recht jetzt gerade, recht aktuell. Ja, dass Partizipation einfach ein Menschenrecht ist und da, weil die ja eingeschränkt sind quasi durch das Alter, dass es ja diese Kinderrechte gibt und dass es da auch verankert ist. Und dass wir einfach in der Pflicht stehen, den Kindern diese Rechte zuzustimmen. Und wenn man halt wieder Sachen über sie stülpt oder wieder anfängt, Sachen besser zu wissen oder sie schützen zu wollen sozusagen, nimmt man ihnen diese Rechte wieder. Und wie wichtig das eigentlich für die zukünftige Gesellschaft ist, dass man die Kinder dazu heranzieht, demokratisch in der eigenen Gesellschaft sich zu beteiligen.

(Schule 2, Fachschule, Lernende, Z. 1388–1396)

Immer wieder werde, so die Befragten, auf aktuelle gesellschaftliche Bedürfnisse, wie das von Inklusion und Integration, eingegangen.

A: Wir haben arbeitsfeldübergreifend, also unabhängig jetzt von den – von der Spezialisierung Kindertageseinrichtungen über die Bedeutung von Teilhabe jetzt auch für Menschen mit Beeinträchtigungen gesprochen, warum das so wichtig ist, wodurch das begründet wird, haben verschiedene, ja, auch psychologische Grundlagen gesehen, politische, philosophische Grundlagen auch.

(Schule 3, Abteilungsleitung 2, Z.30–35)



Ein weiterer Themenschwerpunkt, rekurrend auf die Beschäftigung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen von Partizipation, beziehe sich auf die Frage nach der Befähigung der Kinder, damit sie die ihnen zugewiesenen Rechte auch in Anspruch nehmen können. Strukturelle Verankerungsmöglichkeiten von Partizipation wurden beispielhaft am Kinderparlament veranschaulicht.

Viertes Lehr-Lern-Arrangement für Demokratiebildung: Verhalten der Lehrenden

Verhalten der Lehrenden: Demokratische Lehrperson – Demokratiebildung gelingt der authentisch-demokratieorientierten Lehrperson

Die befragten Lehrenden und Lernenden waren sich darüber einig, dass eine authentisch-demokratieorientierten Lehrperson einer der Schlüsselaspekte für das Ermöglichen von Demokratiebildung und der ihr zugehörigen Befähigungen darstellt. Beide Parteien haben mit zahlreichen und vielfältigen Beispielen diese Ansichten untermauert und ein Rollenprofil der Lehrperson ausbuchstabiert, dass sich wie folgt ausfächern lässt (vgl. dazu grundsätzlich Hattie, Beywl und Zierer 2013):

Die Lehrperson wird von den Lernenden in ihrer Vorbildfunktion und in ihrer Verantwortungsposition von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen. So wird mehrheitlich betont, die Lehrperson solle partizipative Rahmenbedingungen ermöglichen, sich gleichermaßen aber selbst an sie halten und umsetzen können. Die befragten Lernenden beschrieben Situationen, in denen sie es als schwierig und undurchsichtig empfanden, dass die Lehrperson keinen Überblick mehr über das Geschehen hatte und ihnen das Gefühl vermittelte, es herrsche Chaos.

S: Manche Lehrer schaffen es tatsächlich, dass dann demokratisch zu gestalten, also dass dann sie mal was sagen und so die Regeln durchsetzen können, sich an Rahmenbedingungen halten und dann aber uns mitbestimmen lassen oder entscheiden lassen, aber es gibt halt auch Lehrer, die können das nicht.

(Schule 2, Fachschule, Lernende, Z.1701–1705)



Die Lehrenden nehmen die ihnen auferlegte Verantwortung wahr und auch als wesentlichen Teil ihrer Rolle an, indem sie selbst die immerwährende Sensibilisierung ihrer eigenen Haltung einfordern.

LK: Also ich glaube, dass man das nicht so institutionalisieren kann. Es muss auch teilweise erlebt werden einfach so, Wahlmöglichkeiten müssen echte Wahlmöglichkeiten sein. Das versuchen wir weitestgehend, zum Beispiel im Umgang mit den Schülern. [...] Eigene Haltung natürlich. Klar. Das ist aber – es gibt ja auch nicht DIE Kollegen, es gibt nicht DIE Eltern, es gibt auch nicht DIE Kinder. Also, von daher ist das alles natürlich durchaus in Schichtungen zu sehen. Nicht?

(Schule 1, Lehrende, Z.1062–1073)



LK: Und das liegt ja auch an uns, denen das ein Stück weit vorzuleben. Auch wir sind ja Modelle, quasi im Unterricht zu zeigen, dass auch sie zum Beispiel im Unterricht partizipieren können. Das heißt, wie sie mitbestimmen zum Beispiel, welche Methode vielleicht gerade passend ist, sie anspricht. Das sind ja auch Prozesse, die wir durchaus auch für uns selber denken und was – oder denken müssen und, was wir ja auch machen, dass wir da eigentlich ein Stück auch offen sind für solche Strömungen in der Klasse. Dass sie nicht auch bei uns das Gefühl haben, naja, da steht jetzt eine Lehrkraft vorne und gibt jetzt alles vor und sagt wie der 'Hase läuft'.

(Schule 2, Lehrende, Z.464–472)

Eine Lehrperson nahm vertiefend Bezug auf die notwendige Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Dieses vertrauensvolle Schüler-Lehrer-Verhältnis, das erst einmal aufgebaut werden müsse, sei der Nährboden für die dann stattfindende Kommunikation.



LK: Um sich eben auch äußern zu können, dass es einem vielleicht in einer Einrichtung nicht gut geht oder vielleicht auch ein anderes Thema an einer Lehrkraft oder so, da gehört eben auch ganz viel Beziehungsarbeit dazu.

(Schule 1, Lehrende, Z.366–368)

Die Lehrenden reflektierten im weiteren Gesprächsverlauf das Vorhandensein der bestehenden Machtposition und das damit logisch einhergehende Machtgefälle. Die teilweise Überwindung der evidenten Machtposition benötigte demokratische Einstellungen und Rahmenbedingungen, die es den Schülern erlaubten, sich offen mitzuteilen, seine Anliegen zu formulieren und die Lehrenden zu fordern. Die Lehrenden, die demokratisch und partizipativ die Schülerschaft einbeziehen möchten, müssten aber auch aushalten und akzeptieren können, wenn diesen Vorstellungen situationsbedingt nicht entsprochen würde und die Lernenden eine Lehrperson forderten, die ihnen Struktur geben soll und für sie entscheidet:



LK: Ja, das hatte ich ja auch im Vorfeld mal angedeutet, oft steht man vor der kuriosen Situation, man will, sage ich mal, in bester Absicht Demokratie praktizieren, und dann stehen irgendwie zwei auf und (sagen ; Anm. d. Vf.): ‚Ich bin jetzt so genervt, entscheiden Sie das jetzt mal.‘

(Schule 1, Lehrende, Z.1318–1321)

Dies widerspreche für die befragten Schülerinnen und Schüler nicht einem grundsätzlichen Wunsch nach einer Lehrperson, die sich in erster Linie jedoch in ihrer Funktion als Lehr-Begleiter und Lehr-Unterstützerin definieren sollte. Sie beschrieben ihre Lehrpersonen als „unterstützende Kraft“, die sie jederzeit ratsuchend aufsuchen können, die ihnen Hinweise zur entsprechenden Literatur gibt, die Vielfalt an Methoden der entsprechenden Situation gemäß aufzeigt und im Unterricht anschaulich anwendet, die Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Reflexionsprozess begleitet.



S: Also wir hatten eine Projektphase, wo wir in unterschiedliche Einrichtungen gegangen sind, mit selbst gewählten Gruppen und selber entscheiden durften, was machen wir in dieser Einrichtung. Und da waren die Lehrer eigentlich nur die Unterstützung, da einmal für das Team und einmal für das Projekt, was gemacht worden ist. Uns quasi Input geben. Aber, wie gesagt Literatur uns geben, wo wir die dann dementsprechend umsetzen können. Und auch durch die Reflexion, dadurch konnten wir uns selber auch reflektieren und sind auch auf unserem Weg weitergekommen dann.

(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z.1380–1397)

Der Reflexionsprozess wird aber, so die befragten Lehrenden, nicht nur einseitig bei den Lernenden initiiert, sondern ist ein wechselseitiges Geschehen, auch bei den Lehrpersonen. Diese denken, inspiriert durch die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern und den sich daraus ergebenden Situationen, Schwierigkeiten und Herausforderungen, auch immer wieder über ihre eigenen Haltungen, Einstellungen und Rollenselbstverständnisse nach. Ein Instrument, welches dieses befördere und die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler als gesetzt deklariere, sei das Evaluations- und Beschwerdemanagement an den Schulen. Dabei haben die Lernenden die Möglichkeit, die Lehrperson, ihren Unterricht, die Didaktik zu bewerten und eine Einschätzung abzugeben.



LK: Das ist manchmal ein bisschen schmerzhaft, auch für die Kollegen manchmal nicht ganz einfach, kann man sagen, es ist auch für Schüler nicht ganz einfach, wenn dann 30 Leute in einen Kurs wollen, dann muss man sich halt irgendwie einigen, aber das sind ja auch so Prozesse, die wir auch ganz offen vor den Schülern austragen. Und die ja auch immer wieder dazu führen, dass wir ja auch mal wieder über uns selber mal wieder nachdenken müssen, nicht, warum wollen jetzt 30 Schüler in den Kurs von Herrn Sowieso und 30 Schüler wollen das eben nicht. Ist dann ja auch für uns immer wieder ein sehr reflexiver Prozess, womit mag das dann zusammenhängen.

(Schule 1, Lehrende, Z.435–446)

Die immerwährende Auseinandersetzung aber auch Konfrontation mit der Meinung und Einstellung der Schülerinnen und Schüler wurde von den befragten Lehrenden auch nicht immer als einfach und spannungsfrei beschrieben. Mitbeteiligung sei auch anstrengend, so eine Lehrperson.

LK: Also, da muss man sich von vornherein drüber klar sein, dass, wenn ich Partizipation von Anfang an in den Klassen betreibe, dass das auch anstrengend wird. In der Unterstufe sind sie noch, sage ich mal, handzahn bis sie sich dran gewöhnt haben, wie so Unterricht laufen kann und ein Miteinander im Lernprozess sein kann. Und dann heißt es aber natürlich auch, dass sie im weiteren Verlauf auch äußern, was ihnen stinkt, was sie anders haben möchten und so weiter. Und da muss ich natürlich dann auch mir vorher drüber bewusst sein, dass ich das aushalten muss und auch adäquat drauf reagieren muss.

(Schule 2, Lehrende, Z. 741 – 765)



Fünftes Lehr-Lern-Arrangement für Demokratiebildung: Verhalten der Lernenden

Verhalten der Lernenden: Aktive Lernende – Demokratiebildung ist aktive Selbst-Bildung

Demokratiebildung ist aktive Selbst-Bildung. Die Befragten nehmen den Schüler und die Schülerin als aktive Lernende wahr. Beispielhaft aufgezeigt wird diese Wahrnehmung an benannten unterschiedlichen Möglichkeiten, durch und in demokratischen Strukturen den Schulalltag mitzubestimmen. Die Partizipationsmöglichkeiten seien an der Institution Schule vielfältig, so alle Gesprächspartner. Ritualisierte und strukturell verankerte Institutionen wie beispielsweise die des gewählten Klassenrats, das Prozedere zur Klassensprecherwahl, die Organisation des Klassenmanagements oder die Teilnahme an Sitzungen der Schülerverwaltung seien hervorzuheben und verdeutlichen die differenzierte Ausfächerung der Partizipationsmöglichkeiten.

I: An welchen Stellen begegnet Ihnen hier in der Schule, wenn Sie die gesamte Schule mit ihrem Alltag betrachten, wo begegnet Ihnen hier noch Demokratie?

S: Klassensprecherwahl.

S: Ja

S: Fällt mir dazu noch ein. Das hat man ja auch im Kindergarten, wenn man ein Kinderparlament hat, dann gibt's ja auch die Delegierten. Und hier sind es eben Klassensprecher.

S: Ja. Und bei der ‚SV-Sitzung‘, also Schülervertreter-Sitzung, wo wir unsere Themen an die Vertreter äußern können, die dann da besprochen werden in einer großen Runde.

(Schule 3, Fachschule, Lernende, Z. 1179 – 1194)



Der interviewten Lehrkraft war es ein Anliegen hervorzuheben, dass es ein ehrliches Bemühen gebe, beispielsweise durch flache Hierarchien, den Klassenraum und andere Räumlichkeiten in der Schule demokratisch mitzugestalten, damit sich Lernende innerhalb dieser barrierefrei bewegen könnten. Mittels des Prinzips und der Grundhaltung der Offenheit gäbe es eine freie Zugänglichkeit zu allen Räumen, beispielsweise auch zum Lehrerzimmer. Die Lernenden erhielten somit die Möglichkeit, sich eigenständig Informationen einzuholen und mit dem Lehrer außerhalb des Klassenzimmers in Beziehung zu treten. Ein offenes Lehrerzimmer benötigten die aktiv handelnden Lernenden, die dieses Angebot der Beteiligung auch zu nutzen weiß.¹⁷

LK: Also, wir versuchen, Hierarchie schon ziemlich flach zu gestalten. Aber, das ist hier eigentlich die Regel, das Du, also ich stelle es immer meinen Schülern frei, stelle immer wieder fest, einige mögen das lieber, mich zu siezen, das liegt vielleicht auch irgendwann jetzt am Altersunterschied, die lasse ich dann auch. Und die anderen machen das per Du. Und das ist aber an sich noch kein besonders demokratisches Element, würde ich sagen.

LK: Doch, finde ich schon. Finde ich eigentlich schon. Und wo du das gerade sagst, wir haben hier ja auch in unserer Schule ein offenes Lehrerzimmer, wie Sie das gerade bemerkt haben, die Türen sind immer offen, und das finde ich schon, sich entscheiden zu können, will ich da jetzt rein in den Raum, kann ich jetzt hier im Grunde auch stören mit meinen Fragen. Es sind ja auch nicht nur immer fachliche Fragen, die dann kommen, sondern auch manchmal besondere Dinge. Das finde ich schon.

(Schule 1, Lehrende, Z. 493 – 510)



¹⁷ Die Frage von Nähe und Distanz wird hier nicht kritisch reflektiert. Die Erfahrungen der Odenwaldschule zeigen explizit, dass eine Nivellierung der Rollendifferenz vorsichtig beurteilt werden sollte.

Als weitere Bausteine innerhalb der Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler wurden das eigenständige, selbstverantwortliche und ressourcenorientierte Vorbereiten und Durchführen von Unterrichtsstunden im Klassenverband (bspw. durch die bereits ausgeführten Methoden wie Workshops, Projekte, Referate) sowie das selbstständige Organisieren von Klassenfahrten genannt.

A: Ja, da ist es so, dass wir irgendwann mal das – dies Gespräch anregen und sagen, grundsätzlich wäre es gut, eine Fahrt zu machen. Und dann findet das nächste Treffen auch dann schon von beiden Klassen zusammen statt, das machen wir dann in der Aula, es sind ja insgesamt – ja, zwischen 50 und 56 Menschen in einem Jahrgang. Dort werden dann vielleicht grobe Tendenzen erst mal festgehalten. Dann geht man wieder auseinander mit Arbeitsaufträgen, so, jemand sagt, ich erkundige mich mal über Berlin und du erkundigst dich über Holsteinische Schweiz. Und dann hat man vielleicht vier Alternativen im Gepäck, trifft sich dann nach einer verabredeten Zeit von meinetwegen zwei, drei Wochen später, legt das auf den Tisch und dann entwickelt es sich schon.

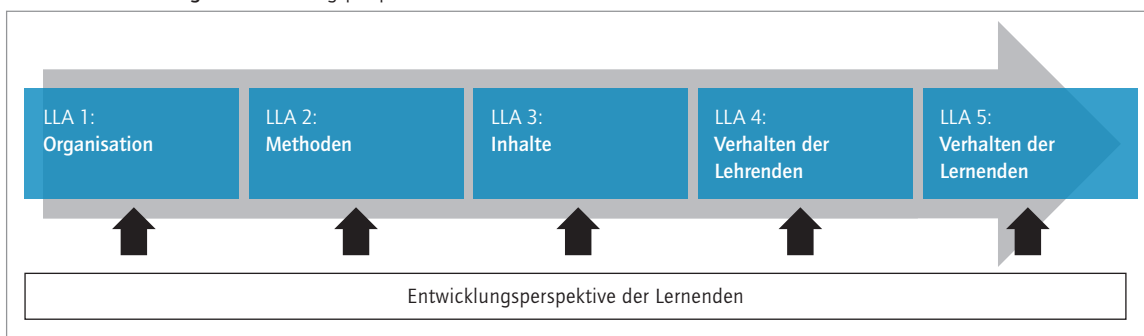
(Schule 3, Abteilungsleitung, Z. 114–121)

Gerade auch innerhalb der engen und vertrauten Strukturen einer Klassenfahrt, würden demokratische Erfahrungen durch die Lehrenden gemacht werden. Bedeutsam seien hier, so die Lehrenden, vor allem Fragen der Interkulturalität teilnehmender Schülerinnen und Schüler, welche Differenzen auslösen könnten, die dann in der Klassengemeinschaft gemeinsam zu besprechen und auszuhandeln seien. Fragen gemeinsamer Werte und Lebens- bzw. Alltagsgestaltung könnten exemplarisch hervorgehoben werden. Hierbei stünden die Lehrenden diesem Gruppenfindungsprozess strukturierend und begleitend bei:

LK: Auch innerhalb der Klassen gibt es immer ein sehr, sehr breites Spektrum, was die Schüler so an Hintergründen mitbringen, und das führt auch immer wieder zu Reibereien und zu ‚Was wollen wir hier eigentlich? Wie wollen wir das eigentlich? Sind unsere Regeln noch passend?‘, und eben auch natürlich interkulturelle Fragen, die manchmal von den Schülern selber geklärt werden können, aber manchmal eben auch so gar nicht.

(Schule 1, Lehrende, Z. 464–469)

Abbildung 19: Entwicklungsperspektive der Lernenden



Quelle: eigene Darstellung

Entwicklungsperspektive der Lernenden

Persönlichkeitsbildung: Ausbildung wird als performative Phase aktiver Persönlichkeitsentwicklung verstanden/organisiert.

Persönlichkeitsbildung wird innerhalb der Ausbildung als Phase aktiver Persönlichkeitsentwicklung verstanden und in diesem Sinne befördert. Dabei werden Lernprozesse als demokratische Bildungsprozesse und Möglichkeiten von Partizipation angesehen, innerhalb welcher sich die eigene Persönlichkeit und die professionelle Rolle entwickeln können. Das Reflektieren von Fachwissen und eine distanzierte Betrachtung des eigenen Handelns seien wichtige Marker dieser Persönlichkeitsbildung und würden im gesamten Ausbildungsprozess kontinuierlich gestärkt und initiiert werden. Ausbuchstabiert wurden diese Bemerkungen durch die Befragten anhand der essentiellen Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Fachkraft, die

innerhalb des Ausbildungsprozesses erworben wird und wünschenswerter Weise zu gereifter Reflexion und Begründungsfähigkeit führe. Ein evidenter Zuwachs an Selbständigkeit im Handeln und an Selbstvertrauen der eigenen Person in ihre Fähigkeiten sei vor allem nach Praktikumsphasen zu beobachten:

S: Ich denke mal, dass da bei uns in der Ausbildung eben dieser Teil der Persönlichkeitsarbeit auch einen großen Teil dazu beigetragen hat, zu gucken, also ja noch mal eben sich selbst zu reflektieren, wie das früher war und dann eben wirklich noch mal anders auf unser jetziges Wissen zu gucken, warum man sich so entscheidet und warum nicht.

(Schule 1, Fachschule, Lernende, Z. 914–918)

Die Lernenden resümierten in den Gesprächen, dass sie während ihrer Ausbildungszeit einen Zuwachs nicht nur an Persönlichkeitsstärke, sondern auch an Beteiligungsrechten wahrgenommen hätten. So wurde festgestellt, dass die schulischen Partizipationsmöglichkeiten mit den Ausbildungsjahren zunehmen. Der langjährige Ausbildungsprozess ermögliche, auch über die Praxiszeiten, ein stufenweises Engagement der Schülerinnen und Schüler, welches sich von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr steigere. Ergänzend hierzu reflektierten die Lehrenden, dies sei nötig, um die sich am Anfang der Ausbildung befindenden jungen Menschen nicht zu überfordern, diese seien schon durch die Herausforderungen ihrer Altersspanne zusätzlich sensibilisiert.

LK: Wobei, ich finde, wenn man so die Unterstufen mit den Oberstufen so in Vergleich setzt – so dieses Thema Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung. Am Anfang bei den Unterstufen, die sind erst mal prinzipiell damit überfordert, [...]. Und wenn sie aber durch diese Unterstufe – wo das ganz extrem, ja, von eigentlich in jedem Unterricht so angestoßen wird – durch sind und dann in die Praxis gehen, habe ich immer den Eindruck, dass sie gestärkt und mit einem anderen Verständnis noch mal wiederkommen. Und in den Oberstufen ist es, glaube ich so, dass man wirklich so – man gibt Impulse rein und die Schüler können dann selbstständig viele an dem Thema arbeiten und sich auch entscheiden, wie will ich das bearbeiten. Und brauchen diese Vorgaben nicht mehr. Das heißt, man sieht schon, dass da ein Prozess und vor allem ein Lernprozess stattgefunden hat und sie auch dann am Ende ihrer Schulzeit eher sagen: ‚Nein, das wollen wir jetzt nicht. Kannst du nicht mal ein Lehrervortrag mal machen?‘ Oder: ‚Können wir das in Kleingruppen bearbeiten?‘ Oder: ‚Können wir eine Diskussion zu dem Thema machen?‘

(Schule 2, Lehrende, Z. 479–503)

Das Entwickeln der professionellen Rolle und der Prozess der Persönlichkeitsbildung reife auch anhand schwieriger und sensibler Themen in der Praxis der Kindertagesstätte. Verwiesen wurde beispielhaft auf die zu führenden Elterngespräche, an denen die angehenden Fachkräfte teilhaben sollten, was in der Praxis jedoch selten der Fall ist:

LK: Schüler mitzunehmen in Elterngespräche. Also, ich nenne sie ja eigentlich, weil wir jetzt Schüler [...], ich finde, die sind ja Auszubildende. Nicht? Und in jedem Arbeitsprozess arbeitet jeder Auszubildende irgendwo mal in irgendeiner Abteilung, zumindest habe ich das damals erlebt in meiner Ausbildung. Und dann ist zum Beispiel so ein sensibles Thema Eltern, die Eltern. Nein, wir nehmen den Schüler nicht mit ins Elterngespräch, weil, es könnte ja schwierig werden, und dann stelle ich mich vielleicht bloß. Aber dass es einfach auch Entscheidungsprozesse sind und dass man eben ganz viel darüber lernen kann und auch reflektieren kann, das kommt sehr kurz manchmal, wird abgelehnt.

(Schule 1, Lehrende, Z. 949–960)

Bildungsprozesse der Lernenden haben wesentlich die Unterstützung der Lehrenden zur Grundlage, da die Selbsttätigkeit der Schüler einer Förderung und einer partizipativen Grundeinstellung seitens der Lehrerschaft bedarf. Die Prozesshaftigkeit dieser ganzen erwähnten Entwicklungspotenziale sollte dabei Berücksichtigung finden. Die Lernenden verdeutlichten in den Gesprächen zudem die Bedeutung der Praxisanleitung für die eigene Weiterentwicklung. Diese gebe ihnen, beispielsweise indem sie sich nach dem Arbeitstag Zeit für Gespräche nehmen, viel Wissen mit auf den Weg und unterstütze sie dadurch in der eigenen Meinungsbildung.

Die Auswertungen der Gruppendiskussionen mit Lehrenden und Lernenden bestätigen, dass die fünf Handlungsmerkmale, etwas modifiziert, auch den demokratischen Handlungsraum der Fachschulen/der Hochschule charakterisieren. Kurz gesagt: Demokratiekompetenzen für die Arbeit mit Kindern in der Kita werden durch eine demokratische Praxis in der Schule/Hochschule befördert.

9. Die Kindertageseinrichtung als demokratischer Bildungsraum – eine Schlussbetrachtung, aber kein Ende

Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung entfaltet sich als professionelles pädagogisches Handeln in multiperspektivischen Aspekten. Beziehungsarbeit und zentrierte Interaktion und lehrendes Zeigen oder Begleiten sind sichtbare und bisher auch wesentlich die identitätsbildenden Aspekte des Fachkräftehandelns in der Kindertageseinrichtung. Organisationshandeln, das von der Lenkung von Gruppenprozessen, über Kooperation mit dem Umfeld, insbesondere den Eltern, bis zum ökonomisch durchdachten Management reicht, bildet andere Aspekte, die zunehmend das Qualifikationsprofil der Fachkräfte beeinflussen. Ergänzt man diese „Leitungs“-Aufgaben durch medizinische, (lern)psychologische Expertise, die von den Fachkräften zur didaktisch-technologischen Ergebnissicherung ihrer Qualifizierungsarbeit mit den Kindern erwartet werden entsteht ein realitätsnahes Bild der „zerrissenen“ Überforderung der agierenden Fachkraft. Das tägliche Handeln wird häufig als Entfremdung von der eigentlichen beruflichen Identität erlebt: Für die Arbeit mit den Kindern bleibt kaum noch Zeit. Eine fachliche Antwort auf diese kritische Entwicklung ist die Bildung von interprofessionellen Teams, die sich in ihrer differenzierten Expertise und Zuständigkeit die verschiedenen Aufgaben im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung aufteilen. Gerade diese Entwicklung rückt aber die Fragen nach der Integration und der Qualitätsbestimmung des pädagogischen Handelns noch drängender nach vorne. Im Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure um einen Adressaten (sei es das Kind, die Schülerin, der Patient, die Kundin etc.) ist die Integration und Herstellung von Qualität immer auch wesentlich eine Leistung des Adressaten (als „Koproduzent“) selbst. Hierfür müssen ihr/ihm Möglichkeiten der echten Mitwirkung zugestanden werden.

Wir finden die Fachkraft und das Kind also einer gemeinsamen Aufgabenstellung vor, deren Kern die Befähigung des Kindes zur *Mitwirkung* ist. Für die Fachkraft ist diese kindliche Mitwirkung zugleich *keine zusätzliche Aufgabe*, kein weiteres erzieherisches Format, sondern *die eigentliche Voraussetzung für die qualitätsvolle Gestaltung und erfolgreiche Bewältigung ihres professionellen Handelns*. Es ist daher eine Schlüsselbeobachtung, dass die Fachkräfte den „Aufwand“ für demokratische Prozesse in der Kindertageseinrichtung nach anfänglicher Mehrarbeit als *Entlastung* erleben (vgl. Hansen und Knauer 2015). Jener Aspekt also, den externe Beobachterinnen gerne als „übertrieben“, autoritätsgefährdend, überlastend etc. einschätzen wird nicht nur als Bereicherung erlebt, sondern als *Erleichterung*. Es ist daher kein ‚nice to have‘, es ist ein ‚must‘. Die Partizipation des Kindes ist als konstitutiver Kern der Arbeit in der Kindertagesstätte zu erkennen und anzuerkennen.

Es kann hier nicht entschieden werden, ob diese Schlussfolgerungen einen echten Paradigmenwechsel für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung bedeuten, oder ob sie am Ende doch nur verstärken, was in Ansätzen ohnehin vorhanden ist und immer war. Dies zu klären, bedarf es weitergehender Forschung, die mit geeigneten Methoden unsere heuristischen Modelle überprüft. Die Grundlagen dafür erkennen wir gerade in den Entwicklungsansätzen von AWiFF. Die Veränderung der Sichtweise auf die Arbeit in der Kindertageseinrichtung sehen wir aber zumindest plausibel begründet. Anders als die meisten der uns bekannten Ansätze der Frühpädagogik, deuten unsere Ergebnisse auf das Profil einer Fachkraft, die den dreidimensionalen und den ermöglichenden Raum zur gemeinsamen Entwicklung aller Akteure der Kindertageseinrichtung (mit)gestaltet, (mit)verwaltet und (mit)bespielt. Dass sie dabei die vorhandene Entwicklungsdifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen nicht aufheben kann und darf, ist klar. Ähnlich wie in der Arbeit mit Jugendlichen ist diese Differenz prägend für das professionelle Handeln und strukturiert auch den Interessensausgleich der Beteiligten. Die Besonderheit bleibt aber, dass die kindlichen Akteure ihre Interessen wahrzunehmen nicht ausprobieren können, sondern gerade erst entdecken. Es bedarf also der Ermöglichung von partizipativem Handeln durch die Stärkung der Kompetenz der Kinder (vgl. Beinzger und Diehm 2007). So wird auch vorbereitet für eine Partizipation, die erst nach und nach genutzt werden kann. Die Fachkraft in der Kindertageseinrichtung handelt daher „unzeitgemäß“ und doch am richtigen Tag und Ort. Sie lässt eine „Lücke“ für Entscheidungen des Kindes, ohne diese sogleich stellvertretend auszufüllen. Für die Erläuterung des rechtzeitig „Unzeitgemäßen“ sei abschließend nochmals an Janusz Korczak erinnert. In seiner berühmten Magna Charta Libertatis formuliert er drei Grundrechte für das Kind. Sie bilden den Verfassungskern aller Regelungen im Waisenhaus und binden Legislative (Das Parlament des Waisenhauses), Judikative (Das Kameradschaftsgericht) und Exekutive (Die Leitung und die Institutionen) unmittelbar. Die uneingeschränkte Geltung unterstreicht Korczak in seiner Hinführung, die jegliche Abmilderung der Radikalität der folgenden Satzungen untersagt. Und dann übergibt er in leisem Tonfall und doch erschütternd wie ein Paukenschlag den vielleicht schwärzesten Satz der pädagogischen Literatur in unser Denken: „1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod.“ Korczak eröffnet damit den Horizont unserer erzieherischen Fürsorge in die riskante Realität echten, selbstverantworteten Lebens. Erziehung kann das Leben der Kinder nicht in die Hand nehmen, sie muss helfen und ermöglichen, dass das je eigene Leben gelebt werden kann. Deshalb konstituieren die beiden folgenden Grundrechte, viel mehr

und konkreter als das so bedeutungsschwere erste, eine adäquate pädagogische Praxis: „2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ und „3. Das Recht des Kindes, so zu sein wie es ist.“ Diese Sätze sind radikaler gedacht, als es erscheinen mag. Sie verpflichten auf eine aktuelle Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit der kindlichen Person mit der erwachsenen Erzieherin und mit dem Erwachsenen, zu dem das Kind selbst werden wird. Korczak zwingt seine eigene Praxis dazu, das Kind im Hier und Jetzt ins volle Recht zu setzen. Der Erwachsene verliert die Position der Stellvertretung des „späteren Erwachsenen“ und damit der „wohlverstandenen eigentlichen Interessen“ des Kindes, die das Kind selbst noch nicht zu erkennen vermag. Die „Unzeitgemäßheit“ ergibt sich dann dadurch, dass dem Kind gleiche Rechte nicht nur zugestanden, sondern deren Wahrnehmung auch ermöglicht wird. Diese Konstruktion hebt scheinbar auch die faktische Macht- und Reifedifferenz zwischen Kind und Erwachsenem auf. Dieser Illusion verfällt Korczak allerdings nicht. Der „heutige Tag“ verbindet Erwachsene und Kinder als gemeinsames „Jetzt“, aber die Reife und Macht des Erziehers werden durch die Verfassung so gebunden, dass sein „Vorsprung“ in die Pflicht genommen wird. Erziehung schafft die Räume und die Prozesse in der Gleichberechtigung und eigene Entwicklung der Kinder überhaupt erst möglich werden. Dies ist die „zeitgemäße“ Seite und entspricht im Grunde der üblichen Vorstellung von erzieherischem Handeln. Somit vertritt der Erwachsene nicht anwaltschaftlich die Interessen des Kindes, sondern er trägt Sorge für das, was nur er kann: Das Kind muss befähigt werden, seine Interessen „heute“ selbst zu vertreten. In dieser Auftragsbestimmung spiegeln sich die vorgelegten Ergebnisse des Forschungsprojekts.

Kritische Diskussion der Methoden und Ergebnisse

Die grundsätzlichen Problemstellungen der angewandten qualitativen Methoden, die in der Literatur diskutiert werden, sollen an dieser Stelle nicht ausführlich referiert werden. Die Möglichkeit, über die Befragung der Kinder, theoriegenerierend die Kindertageseinrichtung als Demokratiebildungsraum zu erschließen, wird durch die vorgenommene Orientierung an der Grounded Theory begründet. Dass die Befragungen dennoch nicht voraussetzungslos geschehen sind, wird durch die Bezugnahme auf die Praxis des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“ offengelegt. Dieses Konzept wird allerdings nicht durch diese Untersuchung evaluiert. „Die Kinderstube der Demokratie“ stellt lediglich im Voraus den empirischen Beleg, dass partizipative Praxis existiert und deshalb nach den Strukturen solcher Praxis berechtigter Weise gesucht werden kann. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse wurden deshalb im induktiven Verfahren die Kategorien erst ermittelt. Dabei wurden die Daten mehrfach interpretativ restrukturiert. Aus einer Fülle von höher differenzierten Ordnungsmöglichkeiten wurden die verbleibenden zehn Kategorien gebildet. Es wird damit weder festgelegt, dass dies die einzig mögliche, noch dass es die unveränderliche Strukturierung der Kindertageseinrichtung als demokratischer Bildungsraum ist, die hier vorgelegt wird. Allerdings ist es eine Strukturierung, *die sich in die Aussagen der Befragten rückverfolgen lässt*. Es wird nun in nachfolgender Forschung darauf ankommen, in einer auch quantitativ angelegten neuen Untersuchung, die Gültigkeit der Kategorien auf deskriptivem Weg zu prüfen. Ein methodisch kritischer Schritt ist die Bildung der Handlungsmerkmale aus der Zusammenschau der Kategorien. Es stand kein Weg offen, der eine „berechenbare“ Kausalität zwischen den einzelnen Kategorien und ihrer kombinierten Bedeutung als gemeinsam wirksame Faktoren des erzieherischen Handelns ermöglicht hätte. Wenn man aber aus einer aufgedeckten Struktur auf einen dadurch beeinflussten Prozess schließen möchte, müssten entweder verrechenbare Daten als Repräsentanten der Kategorien vorliegen oder die Beeinflussung wird als begründete Vermutung konstruiert. Erstere Möglichkeit stand nicht zur Verfügung und wird erst in einer weiteren Untersuchung zu schaffen sein. Dazu müssen die Kategorien nicht nur plausible Bewertung erhalten, sondern als numerische Werte ausgedrückt werden können. Die zweite Möglichkeit stützt sich auf die Expertise der Forschenden, die in einer eigenen Abfolge von Gruppendiskussionen die Plausibilität der Einflussnahme diskutieren und im kritischen Rückgriff auf das empirische Material mögliche Merkmale bilden. Dieser Weg wurde beschritten. Hierzu wurden Vorschläge auf der Basis der in den Kategorien gesammelten Aussagen entwickelt. Wiederum in mehrfachen Diskussionsrunden wurden dann fünf Handlungsmerkmale als ausreichend sowohl hinsichtlich der Trennschärfe als auch der Reichweite angesehen. Der Prozess schien damit analytisch zerlegbar und zugleich als komplexer Vorgang erhalten.

Es steht außer Zweifel, dass diese analytische Deskription von Fachkraft Handeln nun mit deskriptivem Untersuchungsdesign hinterfragt werden muss. Aber es ist auch klar, dass für so eine empirische Untersuchung zuerst ein ausreichend tragfähiges heuristisches Modell benötigt wird. Dieses Modell liegt nun vor und damit zugleich ein Vorschlag, *wie die Übertragung von Strukturqualität in Prozessqualität im komplexen demokratiepädagogischen Geschehen gedacht werden kann*, um ihre Überprüfung und Messung zu ermöglichen. Die Frage, wie pädagogische Qualität gemessen werden könnte, führt in einen offenen Diskurs. Sie ist in jedem Fall mit dem Versuch verknüpft, Kriterien für die Qualitätsbestimmung zu definieren. Sie sollten über technische Aspekte oder Personalbemessung hinausgehen und *die Konzeption und deren Umsetzung* in den Blick nehmen lassen. Mit dem Risiko, sich so in unsicherem Terrain zu bewegen, wollte unsere Untersuchung sich dieser Aufgabe stellen.

Forschungsbedarf und Anschlüsse an AWiFF-Projekte

Die deduktive und auch quantitative Prüfung der Ergebnisse und Modelle ist oben mehrfach als weitere Aufgabe genannt worden. Berücksichtigt man die Originalität der Fragestellung nach den Bedingungen von Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung als Ausdruck und Bestimmung von pädagogischer Qualität, so ist verständlich, dass die Ergebnisse noch nicht auf der Ebene von empirischer Überprüfung der Modelle erarbeitet werden konnten. Vorteilhaft könnte aber sein, dass für künftige Schritte nun auf den Arbeiten aus AWiFF aufgebaut werden kann. Insbesondere könnten bei einer weiteren Untersuchung die Instrumente der Forschungsgruppe von Iris Nentwig-Gesemann und Klaus Fröhlich-Gildhoff „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in unterschiedlichen frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungsstrukturen“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler und Koch 2014)¹⁸ zur Anwendung kommen. Das vorgelegte Qualifikationsprofil ist ja bereits auf die Vorarbeiten dieser Gruppe bezogen. Ebenfalls besonders weiterführend für uns sollten die Erkenntnisse der Forschungsgruppe um Werner Thole und Michaela Reißmann „Wissen in Kitas. Wissensbasierte Deutungs- und Handlungskompetenzen von pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen“ (Milbradt, Göbel, Hellmann, Reißmann und Thole 2012)¹⁹ sein können. Die Berührungspunkte mit den Arbeiten von Cloos u. a. wurden oben erwähnt. Die dabei eingesetzte ethnographische Methode sollte einen wichtigen Zugang zur deduktiven Untersuchung eröffnen können.

Zur Diskussion von hochschulischer Bildung und beruflicher Bildung in der Frühpädagogik/ Kindheitspädagogik als Differenz und Ergänzung

Eine Zielsetzung des Verbundvorhabens betraf die Differenzierung der unterschiedlichen Zugänge zur professionellen Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung. Nach der *politischen Festlegung* einer Gleichsetzung beider Ausbildungswege auf dem DQR-Level 6 ist die Frage nach einer qualitativen *Unterscheidung* gestellt und weiterhin unbeantwortet. Zwar wird häufig den multiprofessionellen Teams das Wort geredet und auch ein Personalmix von beruflich-schulischen und hochschulischen Kräften befürwortet, aber die überzeugende Begründung für eine differenzierte fachliche Zuständigkeit im Praxisfeld steht aus. Aus den hier vorgelegten Ergebnissen lässt sich ebenfalls keine bestehende qualitative Unterscheidung oder gar unterschiedliche Bewertung beider Ausbildungswege in Bezug auf Demokratiekompetenzen zwingend ableiten. Grundsätzlich sehen wir das Thema der Partizipation im Praxisfeld angekommen und in erfahrenen Einrichtungen sind auch Routinen für eine rechtliche Fassung des Alltags mit den Kindern vorzufinden. Die Rahmenvorgaben und Bildungspläne der beiden Länder Schleswig-Holstein und Bayern räumen der Beteiligung der Kinder expliziten Platz ein. Auch in den schriftlichen Dokumenten können die Hochschulen keine Führungsposition einnehmen und vertreten das Thema in den Modulhandbüchern eher verhalten. Das hier vorgelegte Qualifikationsprofil trifft seine Unterscheidung sehr vorsichtig durch eine Orientierung an den geltenden Standards des hochschulischen BA-Levels. Damit wird einerseits auf vorfindliche Deskriptoren bestehender Rahmenwerke Bezug genommen, andererseits wird dieser Anspruch für die Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen als Zielgröße der hochschulischen Bildung eher postuliert als er durch die Empirie bestätigt werden könnte. Untersucht wurden Fachschulen und Berufsfachschulen in Schleswig-Holstein – einem Bundesland, das Partizipation in Kindertageseinrichtungen seit vielen Jahren intensiv fördert. Auch die durchgeführte Untersuchung des Hochschulraumes war zu exemplarisch, um wirklich aussagekräftig zu sein. Das Vorgehen war darauf angelegt, die Plausibilitätsprüfung von Vorschlägen zur Ausbildung zu schärfen. Eine begründete Bestätigung der Bildungspraxis in der Hochschule als absichtsvoller Kompetenzvermittlung für Demokratiebildung kann sich so nicht ergeben. Auch dies bleibt als Forschungsfrage bestehen.

Die Untersuchung stellt die Inszenierung der Kindertageseinrichtung als demokratischen Bildungsraum im Sinne einer *zentralen Qualitätsbestimmung* heraus. Hierfür ist eine angemessene Analyse der strukturellen und prozessualen Bedingungen entstanden. Weiterhin ist ein Qualifikationsprofil vorgelegt, das die nötige Befähigung der Fachkräfte in Form von Deskriptoren zeichnet, die als performante Lernergebnisse verstanden werden können. Das Qualifikationsprofil ist (wie andere Qualifikationsrahmen und Qualifikationsprofile auch) geeignet, Lern- und Lehrformen zu hinterfragen. Diese müssen aufzeigen, wie die versprochenen Befähigungen erreicht und überprüft werden.

¹⁸ <http://www.zfkdj.de/forschungsprojekte/professionsentwicklung?id=111:professionsentwicklung>

¹⁹ <http://www.wissen-in-kitas.de>

Mit der vorgeschlagenen Differenzierung zwischen Hochschule und Fachschule wird deshalb keine bestehende Unterscheidbarkeit „gemessen“. Eine solche Überprüfung könnte nunmehr in einem neuen Schritt erfolgen. Es wird aber ein qualitativer Unterschied beschrieben, der als Orientierung für die verschiedenen Ausbildungswege vorgeschlagen wird. Hierfür werden – um dies nochmals zu unterstreichen – die vorgefundene kategoriale Strukturierung und die qualitativ-rekonstruktiv gewonnenen Handlungsmerkmale mit den existierenden Charakterisierungen von Qualitätsprofilen/-rahmen im hochschulischen und beruflichen Feld kombiniert. Dass hierbei auch der Kinderperspektive konstitutive Bedeutung beikommt, ist ein Novum. Im Ergebnis könnten auf dieser Grundlage konstruktive und kompatible Schwerpunktsetzungen für die verschiedenen Ausbildungswege entwickelt/weiterentwickelt werden. Die Frage nach der Differenz der Ausbildungen für das Feld und nach der gemeinsamen Qualitätsentwicklung im Feld kann so durch den Blick auf die Kita als demokratischer Bildungsraum bearbeitet werden.

Die Kindertageseinrichtung als Bildungsraum der Demokratie zu verstehen und zu inszenieren, ist jedenfalls eine Aufgabe, die sich durch die vorgelegten Ergebnisse und Schlussfolgerungen als äußerst komplex angelegt beweist. Der Vergleich mit der vielschichtigen Struktur und Dynamik sozialpädagogischen Handelns im Jugendzentrum ist ein möglicher Hinweis, dass die angemessenen Qualifikationsprofile für eine Bewältigung der Aufgaben im Feld *auch* hochschulische sein sollten/müssen. Hierbei wird eine hochschulische Qualifikation als Vorbereitung zur Leitung verstanden. Dies gilt ungeachtet der Tatsache, dass auch eine fachschulische Ausbildung den Zugang zum Arbeitsfeld ermöglicht. Es handelt sich in der Kindertageseinrichtung um Anforderungen, die mit Modellierung und kritischer Reflexion von theoretischen Annahmen einhergehen, die begleitend und grundlegend für innovative Praxisgestaltung sind. Sie bedeuten die Entwicklung originärer Bildungsräume, in denen Kinder, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern und weitere Akteure und nicht zuletzt die leitende Fachkraft selbst aktiv eingebunden sind. Sie umfassen auch die Aufgabe, eine Transition in schulische Kontexte der weiteren Demokratie-Erfahrung und Demokratie-Bildung sinnvoll anzulegen. Diese Kontexte werden künftig als inklusive und überwiegend ganztägig organisierte Angebote eine fundierte Vorbereitung der Kinder stärker brauchen als ihre Halbtagesvorgänger. Schließlich ist ihre Verantwortung für die kindliche Entwicklung im Wortsinne „ganztägig“ und bedarf der partizipativen Mitwirkung der Kinder, wenn sie keine bloße Ausweitung des Schulalltags sein will (und darf).

Es ist hier nicht der Platz, um diese Schlussfolgerungen mit den vorhandenen Differenzierungen in Ausbildung und Entwicklung der politischen Bildung ausführlich zu vergleichen. Dort findet man aber „selbstverständlich“ eine akademische Professionsebene auf Hochschulniveau. Deren Ausbildung ist mit dem wissenschaftlichen Politikstudium und der wissenschaftlichen Befassung mit Politikdidaktik geeignet, „Demokratie als Lebensform“ mitzugestalten. Sie befähigt aber auch zum analytischen Verständnis von „Demokratie als Gesellschaftsform“ und zur kritischen Reflexion der Voraussetzungen von „Demokratie als Herrschaftsform“. Wollen alle künftigen Fachkräfte in der Kita die Bedeutung und die Potenziale der Kita als demokratischem Bildungsraum wahren, werden sie auch Expertinnen und Experten für Demokratiebildung in verantwortlicher Position in ihren Teams platzieren müssen. Denn, um nochmals Oskar Negt als Zeugen zu benennen: „Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so“ (Negt 2010, S. 27).

Anhang

Anhang 1: Impulsfragen für die Gruppendiskussionen mit Kindern

1. Wer ist bei euch Bestimmer/in der Kita?

Ziel: Beteiligungsstrukturen in der Kita sichtbar werden lassen

Weiteres Nachfragen mit Aufrechterhaltungsfragen:

Woran merkt ihr das?

Wie tut sie/er das?

Wer hat das bestimmt?

Wie macht sie/er das genau?

Warum ist sie/er das?

Kannst du mir das ganz genau beschreiben?

2. Wo darfst du Bestimmer/in sein?

Ziel: Beschreibungen von Partizipationsbereichen

Nachfragen mit Aufrechterhaltungsfragen:

Was darfst du bestimmen?

Wann darfst du Bestimmer/in sein?

Wo sind die Erzieherinnen dann? Was machen die Erzieherinnen dann?

Wie machst du das?

Erklär mir das doch bitte noch mal ganz genau.

3. Wie findest du das? Was würdest du dir wünschen?

Ziel: Themen von Kindern erfassen können, Zufriedenheiten, Wünsche, Handlungen von Fachkräften

Nachfragen mit Aufrechterhaltungsfragen:

Wie sollte es sein?

Hast du eine Idee, was die Erzieherinnen und Erzieher machen müssen, damit du auch mitbestimmen kannst?

Wie die Erzieherinnen und Erzieher sein sollen?

Was sollten die Erzieherinnen und Erzieher dann genau machen?

Anhang 2: Impulsfragen der Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften

1. Worüber müssen wir sprechen, wenn wir über Bildung in der Demokratie in dieser Kindertageseinrichtung sprechen möchten?

2. Was müssen Sie können um das, was Sie eben formuliert haben (zu Bildung in der Demokratie) im pädagogischen Alltag umzusetzen?

3. Woran können Sie erkennen, dass Sie das können? Woran können Sie das bei sich merken?

4. Wo und wie haben Sie diese Kompetenzen erworben?

5. Wenn Sie eine Berufsfachschule, eine Fachschule oder auch eine Hochschule beraten könnten, was schlagen Sie vor, wie diese Kompetenzen schon in der Ausbildung erworben werden können?

Anhang 3: Leitfaden für die Interviews mit den Einrichtungsleiterinnen und -leitern bzw. den Trägern

1. Worüber müssen wir sprechen, wenn wir über Bildung in der Demokratie in dieser Kindertageseinrichtungen bzw. in den Kindertageseinrichtungen dieses Trägers sprechen möchten?
2. Was fallen Ihnen hierzu für Beispiele aus der Kita-Praxis ein?
3. Was müssen Fachkräfte können um das, was Sie genannt haben, leisten zu können?
4. Woran erkennt man, dass die Fachkräfte das können?
5. Wo haben die Fachkräfte dieses nach ihrer Meinung/Erfahrung gelernt?
6. Was würden Sie Ausbildungsstätten empfehlen, damit diese Kompetenzen erworben werden?
7. Vor welchen Anforderungen stehen Sie als Leitung/Träger in Bezug auf das, was wir bislang diskutiert haben?
8. Was wird in Bezug auf Bildung in der Demokratie im Jahr 2020 passiert sein? Und was würden Sie sich wünschen?

Anhang 4: Impulsfragen für die Gruppendiskussionen mit Eltern

1. Was ist Ihnen wichtig, wenn Sie an die pädagogische Arbeit mit ihren Kindern in der Kindertageseinrichtung denken?
2. Was erleben Sie im Kita-Alltag als demokratisch im Umgang mit Ihren Kindern?
3. Welche Ideen haben Sie dazu, wie eine Erzieherin oder ein Erzieher sein muss/was sie/er tun muss, damit dieser demokratische Umgang mit Ihren Kindern gelingen kann?

Anhang 5: Impulsfragen und Fallvignetten mit Lernenden

Pro Gruppendiskussion wurden zwei bis drei der folgenden Fallvignetten vorgelesen

Fallvignette zum Thema Essen

In der Kita „Stadtmäuse“ gibt es mittags ein offenes Büfett. Dort können sich die Kinder ihren Essensteller selber zusammenstellen. Eine Erzieherin ist verunsichert, weil die vierjährige Lara kaum Gemüse isst. Die Fachkraft fragt sich, ob und wie sie das Mädchen dazu motivieren soll, sich am Büfett andere Lebensmittel auszusuchen.

Fallvignette zum Thema Kleidung

Es ist ein kühler Tag im Herbst. Lena und Max (beide fünf Jahre alt) wollen im Außengelände der Kita Fußballspielen. Die Erzieherin erlaubt es ihnen und bemerkt: „Lauft schon mal vor, ich komme mit den anderen Kindern auch gleich nach. Aber zieht euch warm an! Auch die Mütze nicht vergessen!“ „Och nöö!“, sagen beide Kinder, „Uns ist aber nicht kalt!“

Fallvignette zum Thema eigene Bildungsthemen wählen

Im Kindergarten „Regenbogen“ findet jeden Tag eine Angebotszeit statt. Hierfür stellen die vier Erzieherinnen jeweils ein anderes Angebot vor und die Kinder dürfen sich aussuchen, was sie machen möchten. Martha ist fast sechs Jahre alt und hat noch niemals ein Angebot gewählt, bei dem sie gemalt oder gebastelt hat. Die Erzieherin glaubt, dass Martha weder mit einer Schere umgehen noch altersgemäß einen Stift nutzen kann. Auch heute wählt sie, wie so oft, ein Bewegungsangebot.

Fallvignette zum Thema Raum und Regeln

In der Kita „Grünschnäbel“ wurde ein Bällebad neu eingerichtet. Es ist sehr attraktiv für die Kinder; am liebsten wollen alle hinein und natürlich auch die dazugehörige Rutsche benutzen. Schon am ersten Tag sagt ein Kind: „Das geht so nicht. Es ist viel zu voll. Man kann gar nicht richtig spielen und die Rutsche ist auch nie frei.“

Impulsfragen zu den Fallvignetten

1. Was fällt Ihnen, als angehende Fachkraft, zu dieser Situation ein? Worüber würden Sie als Fachkraft nachdenken?
2. Was würden Sie als Fachkraft tun?
3. Was fällt Ihnen aus der Perspektive von Demokratie zu dieser Situation ein? Was denken Sie, was hat das mit Demokratie zu tun?

Weitere Impulsfragen

1. Was sollte eine Fachkraft können, um mit Kindern demokratisch zu arbeiten?
2. Beschreiben Sie, welche Bedeutung diese Themen in der Ausbildung haben!
3. Was bedeutet die Beschäftigung mit diesen Themen für Ihr Selbstverständnis/für Ihre professionelle Identität/für Ihre berufliche Rolle/als pädagogische Fachkraft?
4. Haben Sie weitere Wünsche/Ideen/Empfehlungen für die Ausbildung zu diesem Thema?

Anhang 6 a: Impulsfragen für Lehrende an Berufsfachschulen und Fachschulen

1. Wie wichtig ist das Thema Demokratie in der Ausbildung? Bitte, bewerten Sie die Bedeutung in einer Notenskala von eins bis fünf.
2. An welchen Stellen kommt das Thema in der Ausbildung vor?
3. Was müssen Fachkräfte können, um den Alltag in Kitas demokratisch gestalten zu können?
4. Wie erwerben die Lernenden diese Fähigkeiten?
5. Welche Gründe sehen Sie, dass sich pädagogische Fachkräfte mit Demokratie auseinandersetzen sollten?
6. Sehen Sie hier Unterschiede zwischen Berufsfachschule und Fachschule?
7. Haben Sie weitere Wünsche/Ideen Empfehlungen für die Ausbildung zu diesem Thema?

Anhang 6 b: Impulsfragen für Lehrende an Hochschulen

1. Wie wichtig ist das Thema Demokratie in der hochschulischen Ausbildung? Bitte, bewerten Sie die Bedeutung in einer Notenskala von eins bis fünf.
2. An welchen Stellen kommt das Thema in der hochschulischen Ausbildung vor?
3. Was müssen Fachkräfte können, um den Alltag in Kitas demokratisch gestalten zu können?
4. Wie erwerben die Lernenden diese Fähigkeiten?
5. Welche Gründe sehen Sie, dass sich pädagogische Fachkräfte mit Demokratie auseinandersetzen sollten?
6. Sehen Sie hier Unterschiede zwischen Berufsfachschule/Fachschule und der Hochschule?
7. Haben Sie weitere Wünsche/Ideen Empfehlungen für die hochschulische Ausbildung zu diesem Thema?

Anhang 7: Interview mit Abteilungsleiterinnen und –leitern der beruflichen Bildung

1. Welche Bedeutung hat das Thema Demokratie in der Ausbildung zur Fachkraft in Kindertageseinrichtungen?
2. Was müssen angehende Fachkräfte können, um Kita demokratisch gestalten zu können?
3. Wo und wie setzen Sie das Thema Demokratie in Kitas und Anforderungen an Fachkräfte in der Schule um?
4. Was bedeutet die Auseinandersetzung mit Demokratie aus Ihrer Sicht für die Entwicklung der professionellen Identität der Schülerinnen und Schüler?
5. Vor welchen Anforderungen stehen Sie als Abteilungsleiterin/als Abteilungsleiter in Bezug auf das, was wir bislang diskutiert haben?
6. Was brauchen Lehrkräfte, um das Thema gut behandeln zu können?
7. Sehen Sie hier Unterschiede zwischen Berufsfachschule und Fachschule?
8. Was wird in Bezug auf Bildung in der Demokratie im Jahre 2020 in den Ausbildungen passiert sein? Was würden Sie sich wünschen?

Anhang 8: Abbildung 20,
Anhang 9: Abbildung 21

Aus technischen Gründen ist der Abdruck der Mindmaps in dieser Dokumentation nicht möglich. Der Autor und die Autorinnen sind bemüht, eine elektronische Fassung auf der Website <http://www.ulrich-bartosch.de> zugänglich zu machen. Zum Zeitpunkt der Drucklegung war eine endgültige Abklärung der Urheberrechte für diesen Verwendungszweck nicht möglich.

Die Leserin/der Leser kann sich im Bedarfsfall direkt an den Autor oder die Autorin wenden.

Literaturverzeichnis

- Amirpur, Donja (2013): *Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München (WiFF Expertisen, Band 36).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf.
- Babic, Bernhard; Legenmayer, Katja (2004): *Partizipation in der Heimerziehung. Abschlussbericht der explorativen Studie zu den formalen Strukturen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in ausgewählten Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe in Bayern*. München: Bayerisches Landesjugendamt.
- Bamler, Vera; Werner, Jillian; Wustmann, Cornelia (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bartosch, Ulrich (1999): *Korczak-Pädagogik*. In: Gerd Reinhold, Helmut Heim und Guido Pollak (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. München, Wien: Oldenbourg, S. 306–309.
- Bartosch, Ulrich (2002): *Das Kind lieben oder das Kind konstruieren? Mit Janusz Korczak nachdenken über die Erziehung*. In: *Agora* 18 (1), S. 25–28.
- Bartosch, Ulrich (2009): *Das Problem der Kriterien und die Rolle der fachspezifischen Qualifikationsrahmen bei Akkreditierungsverfahren*. In: Gregor Terbuyken (Hg.): *Studium Bolognese. Akkreditierung als Instrument zur Verbesserung des Studienangebots; Erfahrungen – Analysen – Perspektiven*; [Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 8. bis 10. Juni 2009]. Rehbürg-Loccum: Evang. Akad. Loccum, Protokollstelle (Loccumer Protokolle, [20]09,26), S. 137–154.
- Bartosch, Ulrich (2010): *Fachliche Qualifikationsrahmen, Beispielhafte Funktions- und Nutzungsmöglichkeiten*. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* 2 27 10 02, S. 1–44.
- Bartosch, Ulrich (2011 a): *Mißbrauchte Macht – Pädagogik als Unterdrückung*. In: Vera Flocke und Holger Schoneville (Hg.): *Differenz und Dialog: Anerkennung als Strategie der Konfliktbewältigung?* BWV Berliner-Wissenschaft, S. 123–137.
- Bartosch, Ulrich (2011 b): *Vielfalt in der Einheit. Hochschulische Bildung zwischen Spezialisierung und Generalisierung. Überlegungen zur Qualifikationsbeschreibung in der Sozialen Arbeit*. In: Björn Kraus, Herbert Effinger, Silke Brigitta Gahleitner, Ingrid Miethe und Sabine Stövesand (Hg.): *Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile*, [Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit, Bd. 3], Opladen, Berlin, Farmington Hills, MI: Budrich S. 73–84.
- Bartosch, Ulrich (2012): *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit*. In: Werner Thole, Davina Höblich und Sarina Ahmed (Hg.): *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227.
- Bartosch, Ulrich (2013): *Geht's jetzt los, oder ist jetzt Schluss? Ein (hochschulischer) Zwischenruf zum DQR*. In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit* 5 (2), S. 259–266.
- Bartosch, Ulrich; Knauer, Rainard; Ludwig, Heike; Mergner, Ulrich (Hg.) (2010): *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)*. Verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit in Lüneburg am 4. Dezember 2008 = Qualificationsframework social work. Eichstätt.
- Bartosch, Ulrich; Kratzer, Klaus Peter; Groß, Leo; Hampe, Manfred; u. a. (2013): *Wissenschaftliche Bildung als (Selbst)Bestimmung und als gesellschaftlicher Auftrag der Hochschule*. In: *DUZ Magazin* 12, S. 28–30.
- Bartosch, Ulrich; Maile, Anita; Speth, Christine (2008): *Der Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit (QRSArb 4.0)*. In: *Das Studium des Sozialen*, S. 215–220.
- Bartosch, Ulrich; Maile, Anita; Speth, Christine (2009): *Jugendsozialarbeit an Schulen/Schulsozialarbeit – ein spezifisches Qualifikationsprofil*. In: Nicole Pötter und Gerhard Segel (Hg.): *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen, S. 77–85.
- Baumert, Jürgen; Deutsches Pisa-Konsortium (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beiner, Friedhelm (Hg.) (1982): *Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Vierzig Jahre nach seinem Tod*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Beinzger, Dagmar; Diehm, Isabell (2007): *Politische Bildung in Kindergarten und Vorschule*. In: Dagmar Richter (Hg.): *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Bonn: BpB, Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 570), S. 89–102.
- Bernfeld, Siegfried (1970): *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*. 3. Auflage, Original 1921. 3 Bände. Frankfurt am Main: März-Verlag.
- Bernfeld, Siegfried (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 10.–13. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie).

- BJK Bundesjugendkuratorium (2002): *Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums Dezember 2001*. In: Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto und Ursula Rabe-Kleberg im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums (Hg.): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Opladen, S. 159–173.
- Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Kuhn, Christiane; Fege, Judith (Hg.) (2013): *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Tasks and challenges*. Rotterdam, Boston: SensePublishers (Professional and vet learning, v.1).
- BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Hg. v. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Berlin.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2010): *Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen*. Berlin.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2013): *Vierzehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland; mit der Stellungnahme der Bundesregierung*. Bonn: Drucksache des Deutschen Bundestages 14,8181 (Kinder- und Jugendbericht, 14).
- Bock, Karin (2010): *Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern*. Opladen [u. a.]: Budrich (Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung).
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2006): *Index für Inklusion. Lernen und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Frankfurt am Main: GEW.
- Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.) (2002): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg).
- Brumlik, Micha (2004): *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. 2. Aufl. Berlin: Philo.
- Bruner, Claudia F.; Winklhofer, Ursula; Zinser, Claudia (Hg.) (2001): *Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Buchstein, Hubertus (2002): *Die Bürgergesellschaft – Eine Ressource der Demokratie?* In: Gotthard Breit und Siegfried Schiele (Hg.): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg), S. 198–222.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen; Deutschland (2013): *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*; [DQR-Handbuch]. Stand: 01.08.2013. Berlin.
- Büttner, Christian (2006): *Demokratie leben lernen von Anfang an. Auf dem Weg zur Demokratieerziehung in Kindertagesstätten*. Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.
- Cloos, Peter; Köngeter, Stefan; Müller, Burkhard; Thole, Werner (2009): *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen.
- Colberg-Schrader, Hedi; Krug, Marianne; Pelzer, Susanne (1991): *Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxisbuch des Deutschen Jugendinstituts*. München: Kösel.
- Deinet, Ulrich (2009): „Anordnung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: Ulrich Deinet (Hg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte*. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen, S. 27–80.
- Deinet, Ulrich (2014): *Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit*. In: sozialraum.de 1. Online verfügbar unter URL: <http://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V.; Lutz, Ronald (Hg.) (2012): *Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz*. [Freiburg i. Br.]: Family Media.
- Dewey, John; Hylla, Erich; Oelkers, Jürgen (2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie*. 3. Auflage. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Dreier, Annette (2006): *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*. 5., vollst. überarb. u. aktualis. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2007a): *Einführung*. In: John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII – XLVI.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hg.) (2007b): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Flick, Uwe (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Originalausg., vollständig überarb. und erw. Neuausg. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franke-Meyer, Diana (2014): *Zur Geschichte der Frühpädagogik*. In: Rita Braches-Chyrek, Heinz Sünker, Charlotte Röhner und Michaela Hopf (Hg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen [u. a.]: Budrich, S. 241.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* ; [Ausbildung]. München: DJI (WiFF Expertisen, Band 19). Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf#page=17&zoom=auto,-82,516.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luise; Koch, Maraike (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden incl. Begleit-CD*. [s.l.]: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre (Materialien zur Frühpädagogik).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Pietsch, Stefanie; Wünsche, Michael; Rönnau-Böse, Maike (Hg.) (2011): *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung*. Freiburg: FEL, Verl. Forschung, Entwicklung, Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, 7).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike (2009): *Resilienz*. Stuttgart, München, Basel: UTB; Reinhardt.
- Fthenakis, Wassilios (2002): *Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterbildung von Ausbildungsqualität*. Vortrag gehalten am 17.10.2000 im Rahmen der Fachtagung „Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität“ am Staatsinstitut für Frühpädagogik. In: Wassilios Fthenakis und Pamela Oberhuemer (Hg.): *Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Beiträge im Rahmen einer Fachkonferenz am 17./18. Oktober 2000 im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München. Neuwied: Luchterhand, S. 15 – 38.
- Fuhs, Burkhard (2000): *Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. In: Friederike Heinzel (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa-Verlag (Kindheiten, 18), S. 87 – 103.
- Füssel, Hans-Peter; Hasselhorn, Marcus; Werning, Rolf (2014): *Schwerpunktthema 2014: Zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. In: *DJI Impulse*. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (107), S. 34 – 38.
- Garz, Detlef; Blömer, Ursula (2009): *Qualitative Bildungsforschung*. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 571 – 588.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.; Paul, Axel T. (Hg.) (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Bern: Huber (Programmbereich Gesundheit).
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2014): *Leon und Jelena. Geschichten vom Mitbestimmen und Mitmachen im Kindergarten*. 5 Bilderbücher für Kinder. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2015): *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard (2013): *Beschwerden erwünscht! Wie Kindertageseinrichtungen Beschwerdeverfahren für Kinder umsetzen können*. In: *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (9 und 10), S. 40 – 43 und 44 – 47.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Friedrich, Bianca (2004): *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen*: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: verlag das netz.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (Hg.) (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strlsbn=9783834011909>.
- Heimlich, Ulrich (2013): *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. (WiFF Expertisen, Band 33). München.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa-Verlag (Kindheiten, 18).

- Helsper, Werner (2000): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In: Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 4., durchges. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 15 – 34.
- Himmelman, Gerhard (2002): *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. In: Gotthard Breit und Siegfried Schiele (Hg.): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg), S. 21 – 39.
- Himmelman, Gerhard (2007): *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ; ein Lehr- und Studienbuch*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, 22).
- Hock, Beate; Holz, Gerda; Kopplow, Marlies (2014): *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung*. (WiFF Expertisen, Band 38).
- Honig, Michael-Sebastian (2009): *Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies*. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa-Verlag (Kindheiten: Neue Folge), S. 25 – 51.
- Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus; Schultz, Tanjev (Hg.) (2014a): *Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und Mobilisierung der Jugend*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus; Schultz, Tanjev (2014b): *Wahlrecht für Kinder? Ein Streitgespräch*. In: Klaus Hurrelmann und Tanjev Schultz (Hg.): *Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und Mobilisierung der Jugend*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 254 – 261.
- JMK Jugendministerkonferenz/KMK Kultusministerkonferenz (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf, zuletzt geprüft am 27.05.2014.
- Jung, Petra (2009): *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karsten, Marie Eleonora (2003): *Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in der Berufsbildung für soziale und sozialpädagogische (Frauen-) Berufe*. In: Anne Schlüter (Hg.): *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung*. Bielefeld: Janus Presse, S. 350 – 374.
- Keil, Johannes; Pasternack, Peer (2010): *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF-Arbeitsberichte. 2011,2).
- Kennedy, Declan (2008): *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis*. Deutsche Version: Mitchell, Terence N.; Gehmlich, Volker; Steinmann, Marina. Bonn: DAAD.
- Kiel, Ewald; Pollak, Guido (2011): *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Ein Arbeitsbuch für angehende Lehrkräfte*. 1., neue Ausg. Stuttgart: UTB.
- KMK Kultusministerkonferenz (2011): *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011.
- Knauer, Raingard (2007): *Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen. Expertise zum Carl-Bertelsmann-Preis*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Knauer, Raingard (2012): *„Demokratie in der Heimerziehung“ als Bestandteil der Demokratiekampagne des Landes Schleswig-Holstein – eine Einordnung*. In: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): *Demokratie in der Heimerziehung. Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe*. Kiel, S. 11 – 15.
- Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger (2008): *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. 2. vollst. überarb. Auflage. Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein.
- Knauer, Raingard (2013): *Demokratie in Kindertageseinrichtungen – aber nicht nur für Kinder*. In: *Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft in Schleswig-Holstein 2013*, 12.12.2013, S. 8 – 10.
- Knauf, Tassilo (2000): *Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementar-erziehung*. In: Wassilios E. Fthenakis und Martin R. Textor (Hg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 181 – 201. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1595.html>, zuletzt geprüft am 29.11.2014.
- Knauf, Tassilo (2014): *Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert*. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1138.html>, zuletzt geprüft am 29.11.2014.

- Kobelt Neuhaus, Daniela; Refle, Günter (2013): *Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. (WiFF Expertisen, Band 37). München.
- Kohler, Jürgen (2005): *Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) – Qualifikations Framework for the European Higher Education Area (QF – EHEA)*. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre 05 05 05* (D 1.4), S. 1–18.
- Korczak, Janusz (1999): *Sämtliche Werke. Wie liebt man ein Kind. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik*. Bearb. und komm. von Friedhelm Beiner, Erich Dauzenroth, Silvia Ungermann. 16 Bände. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (4).
- Korczak, Janusz (2000): *Sämtliche Werke. Bobo. Die verhängnisvolle Woche. Beichte eines Schmetterlings. Wenn ich wieder klein bin. Lebensregeln. Über die Einsamkeit*. Bearb. und komm. von Friedhelm Beiner, Erich Dauzenroth, Silvia Ungermann. 16 Bände. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (3).
- Korczak, Janusz (2010): *Sämtliche Werke. Themen seines Lebens. Kalendarium: Werk-Biographie*. Bearb. und komm. von Friedhelm Beiner, Erich Dauzenroth. 16 Bände. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (16).
- Korczak, Janusz; Beiner, Friedhelm (2011): *Janusz Korczak. Themen seines Lebens. Eine Werkbiographie*. 1. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Krüger, Thomas; Bär, Domenik (2014): *Warum sich der Streit um das Wahlrecht der Kinder lohnt*. In: Klaus Hurrelmann und Tanjev Schultz (Hg.): *Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und Mobilisierung der Jugend*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 10–23.
- Kupffer, Heinrich (1980): *Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt*. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/faz-rez/801217_FAZ_0011_11_0002.pdf.
- Laewen, Hans-Joachim (1999): *Alien Kind – das unbekannte Wesen. Neue Forschungen über das Kind und seine Aneignung der Welt*. In: *klein&groß*, 1999 (9), S. 6–16.
- Laewen, Hans-Joachim (2002): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. 1. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz [u. a.].
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2011): *Das infans-konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Langhanky, Michael (1994): *Die Pädagogik von Janusz Korczak. Dreisprung einer forschenden, diskursiven und kontemplativen Pädagogik*. Neuwied [u. a.]: Luchterhand.
- Leyens, Ines; Ostermann, Petra (2004): *Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive von Kindern – eine Pilotstudie*. In: Lilian Fried und Gerhard Büttner (Hg.): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 123–137.
- Lücking-Michel, Claudia (Hg.) (2009): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. München: Deutsches Jugendinstitut (Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums).
- Maeder, Christoph (2014): *Die Riskanz der Organisationswahl in der Reformpädagogik*. In: Damian Miller und Jürgen Oelkers (Hg.): *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter?* 1. Aufl., neue Ausg. Weinheim, Beltz Juventa, S. 122–137.
- Massing, Peter (2002): *Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?* In: Gotthard Breit und Siegfried Schiele (Hg.): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg), S. 160–187.
- Massing, Peter (2012): *Politisches Handeln – Versuch einer Begriffsklärung*. In: Georg Weißeno und Hubertus Buchstein (Hg.): *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Opladen [u. a.]: Budrich, S. 257–270.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Maywald, Jörg (2010): *UN-Kinderrechtskonvention. Bilanz und Ausblick. Bundeszentrale für Politische Bildung*. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/32519/un-kinderrechtskonvention-bilanz-und-ausblick?p=all>, zuletzt geprüft am 14.11.2014.
- Maywald, Jörg (2014): *Kinderrechte und Kinderschutz. Der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen*. In: *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2014* (5), S. 4–8.
- MBF Ministerium für Bildung und Forschung des Landes Schleswig-Holstein (2009): *Lehrplan für die Berufsfachschule III. Fachrichtung Sozialpädagogik Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent*.
- MBW Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2013): *Lehrplan für die Fachschule, Fachrichtung Sozialpädagogik, Ausbildungsgang Erzieherin/Erzieher*.
- Milbradt, Björn; Göbel, Sabrina; Hellmann, Maria; Reißmann, Michaela; Thole, Werner (2012): *Wissen PädagogInnen in Kindertageseinrichtungen, was sie wissen...* In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit 4* (1), S. 153–158.

- Miller, Damian; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2014): *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter?* 1. Aufl., neue Ausg. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mitgutsch, Ali (2010): *Mein schönstes Wimmel-Bilderbuch*. Ravensburg: Ravensburger.
- Negt, Oskar (2010): *Politische Bildung und Demokratie*. In: Stefan Aufenanger, Franz Hamburger, Luise Ludwig und Rudolf Tippelt (Hg.): *Bildung in der Demokratie*. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Opladen: Budrich, S. 27–37.
- Oberle, Monika (2012): *Professionelle Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen*. In: Georg Weißeno und Hubertus Buchstein (Hg.): *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Opladen [u. a.]: Budrich, S. 289–305.
- Oelkers, Jürgen (1982): *War Korczak Pädagoge?* In: Friedhelm Beiner (Hg.): *Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Vierzig Jahre nach seinem Tod*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 42–60.
- Oelkers, Jürgen (2000): *John Deweys Philosophie der Erziehung*. In: Hans Joas (Hg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 280–315.
- Oelkers, Jürgen (2001): *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, Jürgen (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. 1. neue Ausg. Weinheim: Beltz.
- Pfadenhauer, Michaela (2013): *Competence – More than Just a Buzzard and a Provocative Term? Toward an Internal Perspective an Situated Problem-Solving Capacity*. In: Sigrid Blömeke, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Christiane Kuhn und Judith Fege (Hg.): *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Tasks and challenges*. Rotterdam, Boston: SensePublishers (Professional and vet learning, v.1), S. 81–90.
- Plassmann, Anica Maria (2004): *Macht und Erziehung – Erziehungsmacht. Über die Machtanwendung in der Erziehung*. Kiel. Online verfügbar unter http://e-diss.uni-kiel.de/diss_1197/d1197.pdf.
- Preissing, Christa (Hg.) (2003): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Prenzel, Annedore (2010): *Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen ; [Inklusion]*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. München: DJI (WiFF Expertisen, Band 5, 2).
- Priebe, Michael (2007): *Evaluation „Demokratie leben“ in Kindergarten und Schule*. Evaluationsbericht, Phase I. Berlin: Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule..
- Priebe, Michael (2009): *Evaluation „Demokratie leben“ in Kindergarten und Schule*. Abschlußbericht Oktober 2003 – Oktober 2008: Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 8).
- Rehmann, Yvonne (2010): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Zur Bedeutung von Verfassungen für den pädagogischen Alltag. Eine Evaluation*. Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Master-Thesis, Kiel, 2010.
- Richter, Elisabeth; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Bildungspotenziale demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Erste Evaluationsergebnisse*. In: *Neue Praxis: np; Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 41 (1), S. 61–72.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2008): *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Unter Mitarbeit von Günter Gerstberger, Anke Wagner und Anna von Behr (Red.). Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- Rohrbach, Lena; Pittrich, Andreas (2014): *Kinder haben ein Recht auf Mitbestimmung*. In: Klaus Hurrelmann und Tanjev Schultz (Hg.): *Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und Mobilisierung der Jugend*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 81–91.
- Roux, Susanna (2004): *Kinder geben Auskunft – Aussagen Sechsjähriger zum sozialen Umfeld Kindergarten*. In: Lilian Fried und Gerhard Büttner (Hg.): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 103–121.
- Runder Tisch – Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren. Zwischenbericht (2010)*. Berlin: AGJ.
- Schäfer, Gerd E. (2003): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. 2., erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schermutzki, Margret (2007): *Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung*. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre (E. 3. 3)*, S. 1–15.
- Sobecki, Malgorzata (2008): *Janusz Korczak neu entdeckt. Pädologe und Erziehungsreformer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie).
- Stange, Waldemar (1996): *Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche*. Kiel u. a.: Dt. Kinderhilfswerk.

- STMAS Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hg.) (2010): *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- STMAS Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; IFP Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg.) (2006): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 2., Aufl., offiziell überarb. Fassung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sturzenhecker, Benedikt; Knauer, Raingard; Richter, Elisabeth; Rehmann, Yvonne (2010): *Partizipation in der Kita. Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlußbericht*. Detmold, Hamburg: Universität Hamburg.
- Tremmel, Jörg (2014): *Demokratie oder Epistokratie? Politische Urteilsfähigkeit als Kriterium für das Wahlrecht*. In: Klaus Hurrelmann und Tanjev Schultz (Hg.): *Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und Mobilisierung der Jugend*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 45–80.
- Ullrich, Wolfgang; Brockschnieder, Franz-Josef (2009): *Reggio-Pädagogik auf einen Blick. [Einführung für Kita und Kindergarten]*. 1. Aufl. der vollst. überarb. und erw. Neuausg., (3. Gesamtaufl.). Freiburg Br., Basel, Wien: Herder (Profile für Kitas und Kindergärten).
- Ungermann, Silvia (2006): *Die Pädagogik Janusz Korczaks. Theoretische Grundlegung und praktische Verwirklichung 1896–1942*. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- UN-Konvention (2006): *Die neue UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – weitere Präzisierung des Menschenrechtsschutzes*: Universität Potsdam; Wissenschaftliche Einrichtungen. Menschenrechtszentrum.
- Viernickel, Susanne; Nentwig-Gesemann, Iris; Harms, Henriette; Richter, Sandra; Schwarz, Stefanie (Hg.) (2011): *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg Br.: *Forschung – Entwicklung – Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, 8)*.
- Weidenmann, Bernd (1994): *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. 2., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Weiterbildung, Bd. 1).
- Weinert, Franz E. (2001): *Concept of Competence: A Conceptual Clarifikation*. In: Dominique Simone Rychen und Laura H. Sagalnik (Hg.): *Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations*. Kirkland, WA, Göttingen u. a.: Hogrefe & Huber, S. 45–65.
- Weißeno, Georg (2012): *Dimensionen der Politikkompetenz*. In: Georg Weißeno und Hubertus Buchstein (Hg.): *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Opladen [u. a.]: Budrich, S. 156–177.
- Weißeno, Georg; Buchstein, Hubertus (Hg.) (2012): *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Opladen [u. a.]: Budrich.
- Winkler, Michael (2000): *Erziehung*. In: Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 4., durchges. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 53–69.
- Winkler, Michael (2006): *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wolff, Mechthild; Hartig, Sabine (Hg.) (2006): *Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. Empfehlungen des Projektes „Beteiligung – Qualitätsstandard für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung“*. München: Sozialpädagogisches Institut.
- Wustmann, Corina (2004): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Kindertageseinrichtungen fördern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zimmer, Jürgen (2006): *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Videomitschnitte von der Abschlusstagung des Projekts am 14. April 2014 an der Fachhochschule Kiel u. a. mit den Redebeiträgen von Ministerin Kristin Alheit und Prof. Dr. Micha Brumlik sind verfügbar unter www.ulrich-bartosch.de

