

nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 11

Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa

*Inga Doll, Karsten Herrmann,
Michaela Kruse, Bettina Lamm,
Meike Sauerhering*

Schutzgebühr 5 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa

Die gesellschaftliche Realität in Deutschland ist durch eine immer größer werdende individuelle, soziale und kulturelle Vielfalt gekennzeichnet. Zugleich sieht sich die Demokratie hierzulande wie auch anderswo in der westlichen Welt verstärkt Angriffen von extremistischen Bewegungen ausgesetzt. Mehr als die Hälfte der Bevölkerung sieht die Demokratie laut einer YouGov-Umfrage aus 2019 bei uns mittlerweile in Gefahr.

Als Mikrokosmos der Gesellschaft ist auch die KiTa gefordert, sich konsequent mit diesen Herausforderungen auseinander zu setzen. Es gilt dabei sowohl kompetent und konstruktiv mit Vielfalt in ihrer ganzen Bandbreite umzugehen als auch die KiTa von Anfang an „Kinderstube der Demokratie“ zu gestalten.

KiTa als „Kinderstube der Demokratie“

In der pädagogischen Praxis bildet die Partizipation hierfür das entscheidende Bindeglied: Der gelungene Umgang mit Vielfalt wie auch die Demokratiebildung zeichnen sich dadurch aus, dass alle Kinder sich beteiligen und auch mitentscheiden können. Hierüber erfährt das einzelne Kind Wertschätzung und Respekt und kann sich als selbstwirksam erleben. Auf diese Weise können alle Kinder unter dem Aspekt der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit bestmöglich gefördert und zugleich eine aktive demokratische Teilhabe von Anfang an gelebt werden. Dieser Anspruch setzt eine hohe (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte und das Hinterfragen (oftmals unbewusster) Normerwartungen und Vorurteile sowie des eigenen Bildes vom Kind und der eigenen Machtposition voraus.

Der vorliegende Professionalisierungsbeitrag bildet zusammen mit dem Professionalisierungsbeitrag Nr. 7 zu den Chancen und Herausforderungen der Heterogenität die fachliche Grundlage für die nifbe-Qualifizierungsinitiative „Vielfalt leben und erleben“, die ab 2021 mit dem besonderen Fokus „Demokratie stärken“ durchgeführt wird.

Nach einer gesellschaftlichen Kontextualisierung und dem Einführen in die wissenschaftlichen Grundlagen des Themas Demokratie und Partizipation gehen die Autor*innen konkret auf Ansätze und Schlüsselfragen für die alltägliche KiTa-Praxis ein. Ein Ausblick zeigt auf, dass die Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa auch in eine Kultur der Teilhabe und Anerkennung im Gesamtsystem eingebettet sein sollte – von der Fachberatung über den Träger und die Aus- und Weiterbildung bis zur Wissenschaft und Politik. Je demokratischer und partizipativer das Gesamtsystem gestaltet wird, umso besser können sich die entsprechenden Kompetenzen der Beteiligten auf allen Ebenen weiterentwickeln und entfalten.

Inhalt:

1. Einführung

- 1.1 Was ist Demokratie?
- 1.2 Rechte des Kindes auf Beteiligung
- 1.3 Bild des Kindes und Bildungsziele

2. Wissenschaftliche Kontextualisierung

- 2.1 Beteiligung als Schlüssel der Frühpädagogik und Demokratiebildung
- 2.2 KiTa als „Kinderstube der Demokratie“
- 2.3 Beschwerde- und Mitwirkungsrechte der Kinder
- 2.4 Beteiligungsrechte der Eltern
- 2.5 Zum Verhältnis von Demokratie(-bildung) und Partizipation
- 2.6 Zum Verhältnis von Demokratiebildung und Vielfaltsbewusstsein
- 2.7 Entwicklungspsychologische Aspekte der Demokratiebildung

3 Demokratiebildung und Partizipation in der Praxis

- 3.1 Chancen und Herausforderungen
 - 3.1.1 Die Bedürfnisse des einzelnen Kindes in den Blick nehmen
 - 3.1.2 Die Bedürfnisse Einzelner zu denen anderer in Beziehung setzen
 - 3.1.3 Bedürfnisse Einzelner zur Gruppe und verschiedener Gruppen zueinander ins Verhältnis setzen
- 3.2 Professionelles demokratisches Handeln in der KiTa
 - 3.2.1 Beziehung: pädagogische Fachkraft – Kind
 - 3.2.2 Beziehung: pädagogische Fachkraft – Eltern
 - 3.2.3 Beziehung: Kolleg*in – Kolleg*in
- 3.3 Haltung
- 3.4 Strukturelle Verankerung
- 3.5 Beschwerde- und Mitwirkungsinstrumente für Kinder in der KiTa
 - 3.5.1 Beschwerdemanagement
 - 3.5.2 Mitwirkung ermöglichen
 - 3.5.3 Beteiligungsinstrumente
- 3.6 Reflexionsfragen zu Schlüsselsituationen
 - 3.6.1 Eingewöhnung
 - 3.6.2 Pflegesituationen
 - 3.6.3 Schlafen

4. Fazit und Ausblick

5. Literatur

1. Einführung

„Wer in der Demokratie schläft, wacht in der Diktatur auf.“

(Autor unbekannt)

Lange Zeit waren für die meisten Menschen in Deutschland die Demokratie und die mit ihr verbundenen Werte wie Freiheit und Gleichheit selbstverständliche Errungenschaften, hinter die es kein Zurück mehr gab. Doch dies hat sich in den letzten Jahren deutlich geändert und laut einer repräsentativen Umfrage aus dem September 2019 sehen aktuell 53 Prozent der Bevölkerung die Demokratie in Gefahr (YouGov 2019). Rund vier von zehn Befragten glauben außerdem, dass sie in den nächsten zehn Jahren schlechter funktionieren wird als heute.

Die größte Bedrohung der Demokratie geht für eine Mehrheit der Befragten aktuell von Rechtsextremist*innen und Rechtspopulist*innen (47 bzw. 22 Prozent) aus, gefolgt von Migrant*innen (27 Prozent), Linksextremist*innen sowie den USA (jeweils 22 Prozent) (ebd.).

Rechtspopulismus und Rechtsextremismus sind auch Phänomene einer Gesellschaft im beschleunigten Wandel. Diese ist auf der einen Seite durch eine immer weitere Zersplitterung des öffentlichen Diskurses und ein immer größeres Streben des Einzelnen nach Selbstinszenierung und Einzigartigkeit gekennzeichnet. Auf der anderen Seite stehen Ängste, aufgrund der globalisierten Weltwirtschaft und einer umfassenden Deregulierung/ Liberalisierung wirtschaftlich und auch kulturell abgehängt zu werden und zu den Modernisierungsverlierern zu gehören. Insbesondere der Soziologe Andreas Reckwitz hat diese brisante Umbruchsituation aktuell in Büchern wie „Die Gesellschaft der Singularitäten“ oder „Das Ende der Illusionen“ genauer analysiert (Reckwitz 2017, 2019).

Den geistigen Nährboden für eine Gefährdung der Demokratie haben in den vergangenen Jahren insbesondere aber auch demokratisch gewählte Rechtspopulisten wie Donald Trump in den USA oder Victor Orban und Matteo Salvini in Europa gelegt. Sie haben das gewissenlose Agieren mit Fake-News sowie diffamierende und ausgrenzende Tendenzen salonfähig gemacht und damit demokratische Grundwerte wie Menschenwürde, Gleichstellung oder Religionsfreiheit beschädigt. Sie sind der Katalysator für rechtsextremistische Bewegungen, die offen Hass und Rassismus predigen und immer öfter die Grenzen der Gewalt überschreiten – Symbole hierfür sind neben den NSU-Morden die gewalttätigen Ausschreitungen und die Jagd auf Migrant*innen 2018 in Chemnitz, der Mord am Kasseler Regierungspräsidenten Walter Lübke oder der Anschlag auf die Synagoge in Halle 2019.

Angesichts dieser Bedrohung des demokratischen Rechtsstaats wird offensichtlich, dass Demokratie keine Selbstverständlichkeit ist, hinter die es kein Zurück mehr gibt, sondern dass sie tagtäglich gelebt und durchgesetzt werden muss. Dies gilt insbesondere auch für unsere Bildungseinrichtungen von der KiTa über die Schulen bis zur Universität.

Die KiTa bildet einen Mikrokosmos unserer vielfältigen Gesellschaft und kann dabei in idealer Weise als „Kinderstube der Demokratie“ fungieren. Dies gilt

Demokratie in Gefahr

Populismus und Rechtsextremismus als Nährboden

Demokratie als „Herrschaft des Volkes“

umso mehr in Zeiten der institutionalisierten Kindheit, in denen die Kinder immer früher und immer länger in KiTas gehen und diese neben den Eltern eine zunehmende Bedeutung als Sozialisationsinstanz einnehmen. Hier kann demokratisches Denken und Handeln von Anfang an gelebt und erlebt werden. Doch was bedeutet Demokratie eigentlich?

1.1 Was ist Demokratie?

Wörtlich übersetzt heißt Demokratie „Herrschaft des Volkes“. „Erfunden“ wurde sie von den Griechen der Antike und als direkte Demokratie gelebt: Die freien Männer (die Frauen und Sklaven damals wurden nicht zum Volk gezählt) versammelten sich auf dem Marktplatz ihrer Stadtstaaten (polis) und fällten dort nach gemeinsamer Diskussion die Entscheidungen über alle anstehenden (im weitesten Sinne) politischen Fragen (Thurich 2011a).

In den modernen und immer komplexer werdenden Nationen des 19. und 20. Jahrhunderts wurde die direkte Demokratie durch das Modell der repräsentativen Demokratie abgelöst. Vom Volk auf Zeit gewählte Vertreter*innen entscheiden so in Deutschland auf Kommunal-, Landes- und Bundesebene sozusagen als Treuhänder über politische Fragen (ebd.).

Die repräsentative Demokratie bringt mit sich, dass politische Prozesse und Entscheidungen sich vom Einzelnen entfernen und einige Menschen sich nicht mehr genügend repräsentiert oder sogar abgehängt fühlen. Immer wieder wird heute so auch eine angeblich abgehobene Politikerkaste oder eine Realpolitik des kleinstmöglichen gemeinsamen Nenners und des faulen Kompromisses kritisiert. Als Gegenmittel werden daher vermehrt wieder Elemente einer direkten Demokratie wie Volksentscheide diskutiert und eingefordert – insbesondere in Zeiten des (Rechts-)Populismus scheint dies jedoch auch nicht ohne Risiko.

Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Als grundlegende Prinzipien unserer freiheitlichen demokratischen Grundordnung gelten u.a. die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Ausübung einer Opposition (Thurich 2011b).

Unter verschiedenen Perspektiven kann Demokratie einerseits als „Herrschaftsform“ (mit Blick insbesondere auf den Staat und seine Funktionen / Aufgaben), aber auch als „Gesellschaftsform“ (im Sinne einer demokratischen, offenen Zivilgesellschaft) und als „Lebensform“ (mit Blick auf das alltägliche Leben bzw. die Kultur des sozialen Lebens) verstanden werden.

Der Reformpädagoge John Dewey hat sich intensiv mit der Frage der demokratischen Gesellschaft und der demokratischen Erziehung auseinandergesetzt. Eine demokratische Gesellschaft sah er dabei als eine offene und dynamische Gesellschaft, „die nicht nur im Wandel begriffen ist, sondern diesen Wandel – zum Besseren – als ihren Lebenszweck betrachtet“ (Dewey 2011, S. 113). Vorangetrieben wird dieser Wandel dabei durch beständige Erweiterung der (sozialen) Beziehungen und Wechselprozesse auf der Grundlage gemeinsamer Ziele und Interessen. In diesem Sinne schrieb er in seinem erstmals 1916 erschienenen Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“: „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).

Entsprechend propagierte er auch eine demokratische Erziehung, in der die „erforderlichen Glaubensüberzeugungen“ nicht „eingetrichtert, die notwendigen geistigen Einstellungen nicht angeklebt werden“ (ebd. S. 27). Vielmehr müsse zunächst eine soziale Umgebung geschaffen werden, die zu entsprechenden „sicht- und greifbaren Formen des Handelns“ anregen könne. „Der abschließende Schritt besteht darin, dass der einzelne zu einem Teilhaber, zu einem Partner in der gemeinsamen Handlung gemacht wird“ (ebd. S. 31).

Als demokratische Essentials und als Grundlage gemeinsamer und geteilter Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft können die in der UN-Menschenrechtskonvention (Vereinte Nationen 1948) und dem deutschen Grundgesetz (BMJV 1949, letzte Änderung 2019) formulierten Paragraphen gelten – von der unantastbaren Würde des Menschen über das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und freie Meinungsäußerung bis zur Gleichberechtigung und dem Verbot der Diskriminierung aufgrund „seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen“ (BMJV 2019, GG § 3.3). Das Recht des Einen stößt allerdings jeweils dort an Grenzen, wo es das Recht eines Anderen berührt bzw. einschränkt oder verletzt.

Im Gegensatz zu anderen (autoritären, totalitären) Staatsformen gilt Demokratie als eine Herrschaftsform, die sowohl in Bezug auf das Individuum wie auch in Bezug auf das Kollektiv immer wieder neu erlernt, erlebt und auch erkämpft werden muss. Dies bedeutet auch, dass die Toleranz gegenüber anderen Meinungen in einer Demokratie zwar sehr weit geht, aber nicht uneingeschränkt gelten kann. In diesem Sinne muss eine Demokratie auch wehrhaft sein, und wir stoßen hier auf das von dem Philosophen Karl Popper ausgeführte „Paradox der Toleranz“: „Uneingeschränkte Toleranz führt mit Notwendigkeit zum Verschwinden der Toleranz. Denn wenn wir die unbeschränkte Toleranz sogar auf die Intoleranten ausdehnen, wenn wir nicht bereit sind, eine tolerante Gesellschaftsordnung gegen die Angriffe der Intoleranz zu verteidigen, dann werden die Toleranten vernichtet werden und die Toleranz mit ihnen.“ (Popper 1975, S. 359). Popper schrieb diese Zeilen noch unter dem Eindruck des Nationalsozialismus, sie gelten aber zu allen Zeiten, in denen die Demokratie sich verstärkten Angriffen von Extremist*innen ausgesetzt sieht.

1.2 Rechte des Kindes auf Beteiligung

Die Demokratie als „Herrschaft des Volkes“ schließt heute auch die Beteiligungsrechte von Kindern als Menschen und als eigenständige Subjekte ein. Als Grundrechtsträger*innen haben sie wie Erwachsene auch ein Recht auf Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, auf Beteiligung und Mitbestimmung.

Mit der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) (Vereinte Nationen 1989), die bis auf die USA alle Länder der Welt ratifiziert haben, sollen politische Entscheidungen nicht nur unter dem Vorrang des Kindeswohls getroffen werden – was oft wie z.B. im Hinblick auf den Klimawandel mehr als fraglich ist – sondern Kindern wird auch ausdrücklich ein Recht darauf gegeben, direkt gehört und beteiligt zu werden:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich seine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes

Menschenrechte als demokratische Essentials

Demokratie muss immer wieder neu erlebt, erlernt und auch erkämpft werden

Umfassende Beteiligungsrechte des Kindes

angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (Vereinte Nationen 1989, Art. 12.1).

Um die KRK auch in Deutschland konsequenter umzusetzen, wird derzeit die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz diskutiert. Insbesondere soll es hier um „das Recht auf Achtung, Schutz und Förderung seiner Grundrechte“ und auch um die komplexe Klärung des Verhältnisses zwischen Eltern, Kindern und Staat gehen. Außerdem sollen Kinder bei staatlichen Entscheidungen, die ihre Rechte unmittelbar betreffen, „einen Anspruch auf rechtliches Gehör“ haben (Tagesschau, 26.11.2019). Damit wären Kinderrechte zukünftig auch viel leichter einklagbar als es zur Zeit der Fall ist.

Das Beteiligungsrecht der Kinder in Bildungs- bzw. Jugendhilfeeinrichtungen ist auf Bundesebene im SGB VIII, §8, Absatz 1 verankert: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“

Auf Länderebene wird mit dem Beschluss der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz (2004) über einen ‚Gemeinsamen Rahmen für frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ die „entwicklungsgemäße Beteiligung der Kinder an den ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen“ gefordert. Die Beteiligung und Partizipation ist darüber hinaus auch in einigen KiTaG's verankert und taucht als Leitprinzip oder Querschnittsaufgabe in den meisten Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder auf. So heißt es zum Beispiel in Niedersachsen: „Durch altersangemessene Beteiligung der Kinder an Entscheidungen können demokratische Verfahrensweisen im Alltag gelebt und die zunehmende Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft der Kinder gefördert werden. Vereinbarungen treffen, Regeln verabreden, die eigene Meinung vertreten, Vorschläge machen - all dies kann in der Tageseinrichtung für Kinder praktiziert werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005, S. 10).

Partizipation und Demokratiebildung als Basis für frühpädagogisches Handeln

Partizipation und Demokratiebildung stellen aber keine weitere zusätzliche Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte dar, sondern sind die zentrale Basis für frühpädagogisches Handeln: „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“ (Bartosch et al. 2014, S. 14).

1.3 Bild des Kindes und Bildungsziele

Das jeweils vorherrschende Bild vom Kind ist entscheidend dafür, welche (Selbst- und Mitbestimmungs-)Rechte dem Kind in einer Gesellschaft bzw. in ihren pädagogischen Einrichtungen eingeräumt werden. Das wissenschaftlich aktuelle Bild des kompetenten Kindes unterstützt die Subjektstellung des Kindes und die damit verbundenen Rechte: „Pädagogische, entwicklungspsychologische und neurobiologische Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass das Kind von Anfang an Mitgestalter seiner Entwicklungs- und Bildungsprozesse ist“ (BMFSFJ 2005).

Das Kind wird heute als ein von Anfang an selbsttätiges, kompetentes und dialogorientiertes Subjekt verstanden, das in wechselseitiger Interaktion (Ko-Konstruktion) mit seiner Umwelt die eigene Entwicklung und das eigene Ler-

nen vorantreibt und mitgestaltet. Aus eigener Initiative erkundet das Kind voller Neugierde die Welt, erfährt sein Selbst und entwickelt durch Spiel und Fantasie eigene Thesen, Theorien und Kompetenzen. Bildung wird heute so „weder als ein individueller Prozess des Kindes, noch als ein sozialer Konstruktionsprozess, sondern als ein Interaktionsprozess zwischen Kind, sozialen Beziehungen und kulturellen Bedingungen verstanden“ (Schäfer 2019, S. 18). Da Wissen, Erfahrungen oder Kompetenzen nicht direkt von den Erwachsenen auf die Kinder übertragen werden können, steht in der frühkindlichen Bildung - auf der Basis von verlässlichen Beziehungen und einer anregungsreichen Umgebung - das selbsttätige und interaktive Handeln der Kinder im Zentrum. Das kindliche Interesse und das kindliche Tun bilden den zentralen Ausgangspunkt in der heutigen Frühpädagogik. Eltern und Erzieher*innen nehmen dabei eher eine begleitende, ermöglichende oder impulsgebende Rolle ein, und Erziehung als normative Orientierung durch Erwachsene findet eher mittelbar statt.

Im Hinblick auf die Bildungsziele in Bildungseinrichtungen unterstreicht die UN-Kinderrechtskonvention (1989) so auch einerseits das Recht des Kindes auf eine umfassende Entfaltung seiner Persönlichkeit, seiner Begabungen sowie seiner geistigen und körperlichen Fähigkeiten (Vereinte Nationen 1989, Art. 29a). Andererseits wird aber auch die „Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ angeführt und als Aufgabe spezifiziert:

„das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“ (Vereinte Nationen 1989, Art. 29d).

In diesem Sinne hat Bildung „immer zwei Funktionen im Blick: auf der einen Seite die Selbstkonstitution des Subjekts, auf der anderen Seite die Konstitution der Gesellschaft“ (BMFSFJ 2005, S. 83). Wie im 12. Kinder- und Jugendbericht an späterer Stelle ausgeführt wird, umfasst das Bildungsziel mit Blick auf die Gesellschaft „auch die Fähigkeit zu politischer Mündigkeit, sozialer Verantwortung und demokratischer Teilhabe“ (ebd. S. 84).

Als Mikrokosmos der Gesellschaft bietet die KiTa die große Chance, von Anfang an demokratische Werte und ein demokratisches Miteinander tagtäglich erfahrbar zu machen und dazu beizutragen, Kinder in ihrem späteren Leben vor extremistischen Tendenzen zu schützen. Die KiTa kann damit zur Keimzelle für Demokratie werden. Pädagogische Fachkräfte sind in diesem Sinne entscheidende Zukunftsgestalter*innen und politische Bildner*innen, die entsprechende Aus- und Weiterbildung sowie Zeit und Ressourcen für (Selbst-) Reflexion und Teamentwicklung benötigen.

Die Demokratiebildung in der KiTa ist im Idealfall in ein entsprechendes Gesamtsystem der institutionellen frühkindlichen Bildung (vom Träger über die Aus- und Weiterbildung bis zur Bildungspolitik) eingebettet, in dem transparente demokratische Prozesse und Beteiligungsmöglichkeiten für alle Betroffenen etabliert sind (s. dazu auch Kap. 4).

Frühkindliche Bildung als Interaktionsprozess zwischen Kind, sozialen Beziehungen und kulturellen Bedingungen

Bildung mit der Funktion der Selbstkonstitution des Subjekts und der Konstitution der Gesellschaft

KiTa als Keimzelle der Demokratie

2. Wissenschaftliche Kontextualisierung

2.1 Beteiligung als Schlüssel der Frühpädagogik und der Demokratiebildung

Prinzipien der Beteiligung und demokratischen Mitbestimmung sind in vielen pädagogischen Konzepten verankert

Ob das Kind eine Objekt- oder Subjektstellung einnimmt und wie seine Beteiligung und Mitbestimmung im Bildungsprozess gesehen wird, ist in der Geschichte der Pädagogik intensiv diskutiert worden. Schon frühe Pädagogen und Philosophen wie Comenius, Pestalozzi oder Humboldt haben die Selbsttätigkeit, Selbstbildung und Selbstbestimmung als zentrale Aspekte der (kindlichen) Bildung unterstrichen. Für den Aufklärer Kant bedeutete Bildung den Ausbruch aus der Unmündigkeit mit Hilfe des eigenen Verstandes, des eigenen und nicht fremdbestimmten Denkens (Gauß & Wollnitz 2013).

In den vom Kind ausgehenden reformpädagogischen Ansätzen wie Montessori, Freinet, Reggio, dem Situationsansatz oder auch dem Konzept der Offenen Arbeit treten Prinzipien der Beteiligung und demokratischen Mitbestimmung der Kinder mehr oder weniger deutlich zutage. Der polnische Arzt, Pädagoge und Schriftsteller Janusz Korczak hat als erster Pädagoge bereits Anfang des 20. Jahrhunderts ausdrücklich die Kinderrechte zur konstituierenden Grundlage seiner im Kontext der Heimerziehung entstandenen Pädagogik gemacht und institutionalisierte die Rechte der Kinder (durch Versammlungen, Parlament und ein Gericht) (Hansen & Knauer 2019).

Bildungsprozesse konsequent aus der Perspektive kindlicher Beteiligung betrachten

Aktuell hat noch einmal Gerd Schäfer als Frühpädagoge der ersten Stunde auf die Beteiligung der Kinder als Fundament der Frühpädagogik hingewiesen (neben verlässlichen Beziehungen). Es geht ihm dabei um den Entwurf eines grundlegend demokratischen Ansatzes im pädagogischen Verständnis, „um eine Demokratie der zwischenmenschlichen Beziehungen von Anfang an, eine Demokratie auf der Basis einer wechselseitigen Verständigung von Geburt an“ (Schäfer 2019, S. 12). In Abgrenzung zu einer Pädagogik der Förderung und der Kompetenzvermittlung versucht Schäfer den Bildungsprozess „konsequent aus der Perspektive der Beteiligung [zu beschreiben]: Bildung wird in erster Linie verstanden als ein Sich-Bilden durch Beteiligung“ (ebd. S. 18).

2.2 KiTa als „Kinderstube der Demokratie“

Unter anderem anknüpfend an die Pädagogik von Korczak haben Rüdiger Hansen und Raingard Knauer ab 2001 das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ in Schleswig-Holstein durchgeführt und erprobt, wie eine Partizipationskultur und eine Demokratiebildung von Anfang an in der KiTa verankert werden können (Hansen et al. 2011). Mit den Erfahrungen und Erkenntnissen aus diesem und späteren Modellprojekten wie „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ haben sie den Diskurs um Partizipation und Demokratiebildung in Kitas hierzulande entscheidend befördert. Dabei werden die demokratisch verfassten (gesellschafts-)politischen Prinzipien und Begrifflichkeiten für die Welt der Kindertageseinrichtung übernommen (Hansen & Knauer 2015). So wird auch die Einführung einer KiTa-Verfassung als Weg von einer absoluten Monarchie zu einer konstitutionellen Monarchie beschrieben. Schon dabei wird deutlich, dass auch in einer demokratisch verfassten KiTa das Grundprinzip von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht ausgehebelt wird oder werden kann – denn pädagogische Beziehungen ruhen letztlich immer auf der Macht der Erwachsenen.

Macht ist ein Begriff, der in der pädagogischen Praxis häufig negativ besetzt ist, weil mit ihm Druck und Willkür assoziiert werden (Knauer & Hansen 2010; Wolf 2000). Gerade deshalb ist es wichtig, sich die grundsätzlich ungleichen Machtverhältnisse in der KiTa anzuschauen, um sie demokratischer zu gestalten. Es geht um eine verantwortungsvolle Beziehungsgestaltung, das heißt: Sich zu vergegenwärtigen, wer auf welcher Grundlage, an welcher Stelle Entscheidungen trifft und aus welchem Grund das Recht dazu hat. Kinder verdienen besonderen Schutz, da sie existentiell von den Erwachsenen zur Befriedigung ihrer grundlegenden Bedürfnisse abhängig sind. Daraus entsteht eine besondere Verantwortung der Erwachsenen den Kindern gegenüber, verbindliche und transparente Regeln zu schaffen und willkürliche Machtausübung zu vermeiden.

Heute gilt Partizipation (von Kindern und Eltern) als ein entscheidendes Qualitätskriterium für die pädagogische Arbeit. Da Kinder ihre Rechte zumeist noch nicht kennen bzw. formulieren oder einfordern können, liegt die Verantwortung für die Initiierung von partizipatorischen Prozessen und Strukturen bei den pädagogischen Fachkräften. „Partizipation muss von den Erwachsenen gewollt sein und beginnt in ihren Köpfen“ unterstreichen Hansen, Knauer und Sturzenhecker (Hansen et al. 2009, S. 46). Gleichzeitig ist auch die aktive Rolle der Kinder hierbei hervorzuheben. „Beteiligung beginnt im Wollen und Handeln der Kinder, nicht in Methoden, die von außen gesetzt werden“, wie Erika Kazemi-Veisari es formulierte (Geleitwort in Regner & Schubert-Suffrian 2018, S. 7). Dies soll nicht als Widerspruch verstanden werden, sondern eher zwei Seiten derselben Medaille beschreiben. Obwohl die Partizipationsmöglichkeiten von den Erwachsenen aufgrund ihrer Rolle geschaffen werden müssen, kann es keine Beteiligung geben, ohne den Wunsch der Kinder teilzuhaben. Die Erwachsenen können Kinder nicht beteiligen, sondern sie lediglich zur Beteiligung einladen.

Neben der (stetig zu reflektierenden) Haltung spielen für die Qualität der Partizipation und Demokratiebildung in der KiTa das Wissen, die methodischen Kompetenzen der Fachkraft, die Teamentwicklung sowie deren strukturelle und verbindliche Verankerung eine zentrale Rolle (BMFSFJ 2015). Jedes Team kann dabei selbst entscheiden, wie weit die Partizipation und Mitbestimmung der Kinder (und Eltern) geht, aber „was vereinbart ist, muss gelten! [...] und jede Stimme zählt. Die Kinder werden die Sinnhaftigkeit von Demokratie vor allem an der Gültigkeit und Wirksamkeit ihrer Mitwirkung ermesen“ (Bartosch & Knauer 2016, S. 158).

2.3 Beschwerde- und Mitwirkungsrechte der Kinder

Wie in der Einleitung schon beschrieben, sind die Beteiligungsrechte von Kindern im SGB VIII und in den KiTa-Gesetzgebungen der Länder festgeschrieben. Seit Anfang 2012 ist mit den im Bundeskinderschutzgesetz beschlossenen Änderungen des SGB VIII schon die Erteilung einer Betriebserlaubnis für Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe daran gebunden, dass zur Sicherung der Rechte der Kinder Möglichkeiten zur Beschwerde gegeben sind (SGB VIII § 45 (2) 3.). Dieses ist, als aktiver Kinderschutz, wesentlicher Bestandteil des präventiven Konzepts des Kinderschutzgesetzes. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche durch Beschwerde- und Mitwirkungsmöglichkeiten Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen, sich wertgeschätzt fühlen und dass sie lernen sich für ihre Bedürfnisse und Rechte einzusetzen und so

Partizipation von Kindern und Eltern in der KiTa gilt heute als entscheidendes Qualitätskriterium

Transparente und verlässliche Gestaltung der Beteiligung

Beschwerde- und Mitwirkungsinstrumente bieten strukturelle Unterstützung für die Demokratiebildung in der KiTa

besser vor Gefährdungen geschützt sind. Ein ähnlicher Ansatz wird auch mit der entwicklungsorientierten (Kriminal-)Prävention vertreten und eindrucksvoll durch die Metastudie von Beelmann (2017) untermauert.

Die Beschwerde- und Mitwirkungsinstrumente in der KiTa bilden strukturelle Unterstützung für die Demokratiebildung in der KiTa. Sie reichen von einem (inkluisiven) Beschwerdemanagement über alltagsbezogene Formen wie Erzähl- oder Morgenkreise und repräsentative Formen wie Kinderrat oder Kinderparlament bis hin zu Beteiligungsprojekten z.B. zur Errichtung eines neuen Spielturns. Das Beschwerdemanagement und die Beteiligungsinstrumente werden in Kap. 3.5 näher ausgeführt.

Kinder können Demokratie als die von John Dewey so benannte „Form des Zusammenlebens“ und der gemeinsam geteilten Verantwortung nur durch ihre konkrete Beteiligung im KiTa-Alltag und das Kennenlernen des Sozialraums erfahren und erlernen (Dewey 2011, S. 121). Partizipation als (begrenzte) Möglichkeit der Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung in der KiTa ist zwar nicht synonym mit Demokratie an sich in ihren verschiedenen Dimensionen (als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform) zu verwenden, ist aber ein „unabdingbarer [...] Teilaspekt von Demokratie“ (Coelen 2010, S. 37).

2.4 Beteiligungsrechte der Eltern

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) ist ebenfalls festgeschrieben, wie die Kindertagesstätten mit den Eltern der Kinder zusammenarbeiten sollen. Es ist bestimmt, dass Eltern an allen wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen sind (§ 22a Abs. 2 SGB VIII). Das Recht der Eltern auf Betreuung, Bildung und Erziehung geht von ihnen auf die Einrichtung per (Betreuungs-)Vertrag über. Diese Rechtslage verpflichtet die Tageseinrichtungen zum Wohle des Kindes zu einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern, um den Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes gemeinsam zu begleiten und zu gestalten (Meysen 2019). Das derzeit vorherrschende Postulat ist das der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Kritisch zu betrachten sind in diesem Zusammenhang unter anderem die vorherrschenden Machtverhältnisse. Der Begriff Partnerschaft impliziert eine Begegnung auf Augenhöhe, die eine Haltung von Wertschätzung, Respekt und Gleichrangigkeit voraussetzt. In der Praxis kann diese jedoch immer wieder herausgefordert werden, wenn unterschiedliche Vorstellungen der Partner*innen bezüglich der Aufträge, Verantwortungsbereiche und Interessen zu gegenseitigen Be- oder Abwertungen führen. Darüber hinaus agieren die Fachkräfte und Eltern innerhalb des Systems der KiTa und nehmen in diesem bestimmte Rollen (z.B. die des*r Expert*in) ein.

Zum Wohle des Kindes sind die KiTas zu einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern verpflichtet

In Abgrenzung der Beteiligungsrechte von Kindern und Eltern ist zunächst festzuhalten, dass Eltern ein uneingeschränktes Recht auf Information haben, wobei und in welcher Form ihre Kinder sich im KiTa-Alltag beteiligen und mitentscheiden können und auch ob und wie sie das tatsächlich tun (Sturzenhecker, Knauer & Hansen 2019). Daneben steht das Beteiligungsrecht der Eltern selbst. Auch diesbezüglich braucht es Transparenz und Klarheit, bei welchen Entscheidungen und Prozessen in der KiTa die Eltern sich wie beteiligen können. Sind Eltern mit Entscheidungen der Kinder oder der KiTa-Gemeinschaft nicht einverstanden, muss es Möglichkeiten geben, diese zu hinterfragen. Das heißt jedoch nicht, dass Eltern diese Entscheidungen umstürzen können, sondern dass ein neuer gemeinsamer Entscheidungsprozess angestoßen wird

(ebd.). Die Klärung der Beteiligungsrechte der Eltern betrifft auch die Frage der Elternbeteiligung an konzeptionellen Entscheidungen der KiTa, wie bspw. die Beteiligungsrechte der Kinder. Auch wenn den Eltern die Personensorge für ihre Kinder obliegt, unterliegt die konzeptionelle Gestaltung von KiTas dem SGB VIII, das Partizipation zwingend vorschreibt. Dieser gesetzliche Rahmen ist also bindend, selbst wenn die elterlichen Vorstellungen bezüglich der Beteiligung ihrer Kinder von denen der Fachkräfte abweichen. Im Übrigen sind aber auch Eltern verpflichtet, die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln zu berücksichtigen, Fragen der elterlichen Sorge mit dem Kind zu besprechen, soweit es der Entwicklungsstand des Kindes erlaubt und Einvernehmen anzustreben (§1626 Abs.2 BGB). Im Falle von Meinungsverschiedenheiten zwischen Fachkräften und Eltern ist ein offener Austausch über die Begründungen des pädagogischen Handelns in der KiTa und die Sorgen, Bedenken und Wünsche der Eltern unabdingbar. Lassen sich diese dennoch nicht einvernehmlich auflösen, obliegt die letztendliche Entscheidung über diese konzeptionellen Fragen der KiTa bzw. dem Träger (ebd.).

Offener Austausch mit den Eltern ist unabdingbar

2.5 Zum Verhältnis von Demokratie(-bildung) und Partizipation

„Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können!“

(Kurt Georg Fischer)

„Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können!“

(Gisela Behrmann)

Diese beiden auf den ersten Blick gegensätzlich erscheinenden Zitate deuten auf das komplexe Wechselspiel von Demokratie und Partizipation. Die konkrete Erfahrung von Beteiligung und geteilter Verantwortung ist, wie oben ausgeführt, unerlässlich, um Demokratie als soziale Idee, als Form des Zusammenlebens zu erleben. Entsprechend wird die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Partizipation als Schlüssel zur Demokratiebildung betrachtet. Kinder, insbesondere im KiTa-Alter, können demokratische Prinzipien nicht abstrakt lernen, sondern nur durch direkte, wiederkehrende Erfahrungen erleben. Demokratie(-bildung) ist also ohne Partizipation nicht möglich. Partizipation ist aber nicht nur Mittel der Demokratiebildung, sondern auch ihr Zweck, denn aktive Beteiligung ist auch Ausdruck einer lebendigen Demokratie. Dennoch muss Beteiligung nicht zwangsläufig demokratisch oder demokratieförderlich sein, wenn sie bspw. nur pro forma und ohne wirkliche Handlungs- oder Entscheidungsspielräume für die Kinder gestaltet wird.

Komplexes Wechselspiel zwischen Demokratie und Partizipation

Im Folgenden soll der Begriff der Partizipation etwas genauer beleuchtet bzw. auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden.

Das Wort Partizipation leitet sich vom lateinischen participatio ab und bedeutet so viel wie Teilhabe, Teilnehmen oder Beteiligtsein. Diese Termini erlauben natürlich viel Spielraum bezüglich ihrer Bedeutung bzw. Auslegung. Schröder (1995) unterscheidet entsprechend insgesamt neun Stufen der Partizipation, die von Fremdbestimmung bis zur völligen Selbstverwaltung der Kinder reichen (vgl. Abb. 1). Sie beschreiben unterschiedliche Niveaus von Partizipation in Abhängigkeit von der Frage, inwieweit Kinder über die Inhalte, Ziele und Prozesse informiert sind, diese mitgestalten und selbst darüber entscheiden können. Dabei lässt sich natürlich fragen, ob es sich bei den unteren Stufen um

Kriterien „guter“ Partizipation

„echte“ Partizipation handelt, wenn Kinder zwar an Aktivitäten mit Erwachsenen teilnehmen, aber weder über Inhalte, Ziele und Prozesse informiert sind, geschweige denn eigenes Engagement einbringen oder mitbestimmen können. Ein rein physisches Dabeisein der Kinder würden einige Autoren sicher nicht als Partizipation bezeichnen (z.B. Sturzbecher & Waltz 2003) und eine solche Form der Beteiligung erscheint auf den ersten Blick auch nicht als Erfahrung von Demokratie. Andererseits ist in Abhängigkeit von den jeweiligen situativen und persönlichen Voraussetzungen eine Teilnahme, wenngleich nur in Form von Zusehen oder Ausübung einer zugewiesenen Rolle, immer noch besser als ausgeschlossen zu sein. Die von Schröder (1995) selbst benannten Kriterien „guter“ Partizipation (Freiwilligkeit der Teilnahme der Kinder, Begleitung durch Erwachsene, Gemeinsamkeit der Zielformulierung und Transparenz des Ziels sowie Transparenz und hohe Verbindlichkeit der Prozesse) können als Orientierung und Reflexionsrahmen der Gestaltung von Partizipationsgelegenheiten dienen.

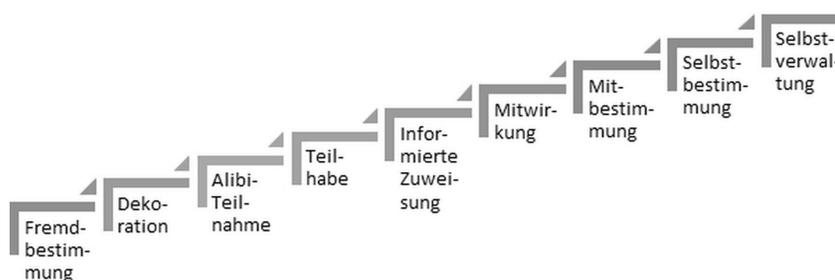


Abbildung 1: Stufen der Partizipation nach Schröder (1995)

Partizipation als Grundprinzip und als konkrete Handlungsdimension sowie soziale Interaktion

Neben dieser inhaltlichen Unschärfe des Partizipationsbegriffs erweist sich auch seine Verwendung als sehr vielschichtig. So wird der Begriff einerseits zur Bezeichnung eines Prinzips andererseits einer Tätigkeit oder auch zur Interaktionsbeschreibung genutzt (Sturzbecher & Waltz 2003). In der Regel wird zwischen den verschiedenen Dimensionen kaum differenziert und dieselben Autor*innen verwenden den Partizipationsbegriff durchaus auf unterschiedlichen Ebenen. Partizipation als grundlegendes Prinzip findet sich dort, wo Partizipation als „Recht von Kindern, sich in ihre eigenen Angelegenheiten einzumischen“ definiert wird (Hansen et al. 2009, S. 46). Diese normative Setzung von Partizipation als Grundrecht lässt sich aus der UN-Kinderrechtskonvention (Vereinte Nationen 1989) ableiten, in der neben den Rechten auf Schutz und den Rechten auf Förderung die Rechte auf Beteiligung die dritte Säule bilden. Auch im SGB VIII (§8 und §45) und den KiTa-Gesetzen der einzelnen Bundesländer ist dieses Recht formuliert (z.B. für Niedersachsen KiTaG 2002). Damit wird Partizipation zum Ausgangspunkt jeglichen pädagogischen Handelns. Wenngleich eher aus pädagogisch-didaktischen Erwägungen sieht auch Schäfer (2019) Beteiligung als Grundlage jeglicher (selbst-aktiver) Bildungsprozesse. Gleichzeitig, neben dieser Setzung von Partizipation als grundlegendes Prinzip, beschreibt er es aber auch als ein Ziel von Erziehung, „Kindern die Beteiligung am sozialen und kulturellen Leben der Gesellschaft zu eröffnen und dauerhaft [...] zu ermöglichen“ (Schäfer 2019, S. 64). In dieser Verwendung des Begriffs geht es um Partizipation als Tätigkeit. Diese Tätigkeitsdimension, also wie Kinder sich beteiligen und wie die Beteiligung unterstützt und gefördert bzw. auch strukturell verankert werden kann, ist im Fokus vieler pädagogischer Auseinandersetzungen mit Partizipation (vgl. auch Hansen & Knauer 2015). Die Dimension der Interaktionsbeschreibung tritt sehr deutlich in der

Begriffsverwendung von Sturzbecher und Waltz (2003) hervor, die Partizipation als „Kooperation des Einzelnen mit einer existierenden sozialen Gruppe“ bezeichnen (ebd. S. 35). In dieser Definition stehen die kommunikativen Prozesse der Meinungsäußerung, des Aushandelns und Kompromisse-Schließens im Vordergrund.

Alle drei Dimensionen sind bedeutsam für die Gestaltung einer Partizipationskultur in der KiTa und bedingen sich wechselseitig. Die Anerkennung von Partizipation als Grundrecht bildet den Rahmen, bleibt aber eine leere Hülle, wenn nicht auf institutioneller Ebene strukturelle Bedingungen zur Realisierung von Partizipation geschaffen werden und diese nicht in der konkreten Interaktionssituation zum Leben erweckt werden. Die strukturellen Faktoren umfassen sowohl räumliche, zeitliche als auch personelle Ressourcen (vgl. Kap. 3.4), wie auch institutionalisierte Beteiligungsinstrumente (siehe Kap. 3.5). Auf der interaktiven Ebene geht es darum, Möglichkeiten zur Äußerung und Aushandlung individueller Interessen zu schaffen, Verantwortung zu teilen und gemeinsame Lösungen zu suchen sowie die Bereitschaft dazu und die nötigen Fähigkeiten aktiv zu fördern.

Diese drei Dimensionen der Partizipation weisen durchaus Parallelen zum dreigeteilten Verständnis von Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform auf (vgl. Himmelmann 2004). Demokratie als Herrschaftsform beschreibt zunächst das politische System, aber im Kern geht es um die Gestaltung und Kontrolle von Macht sowie um Menschenrechte. Demokratie als Gesellschaftsform betrifft die gesellschaftliche Verankerung des politischen Systems und berührt insbesondere Aspekte wie Pluralismus und Öffentlichkeit, also die Zugänglichkeit von Informationen und Möglichkeiten der öffentlichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Meinungen. Demokratie als Lebensform meint Demokratie im alltäglichen Vollzug und dreht sich um Toleranz, Solidarität, gemeinsame Verantwortung und dialogische Kommunikation. Hansen und Knauer (2015) argumentieren, dass alle drei Ebenen von Demokratie für die Kinder in der KiTa erfahrbar seien. Auch wenn die KiTa kein Staatssystem ist, so erleben die Kinder doch bestimmte Machtverhältnisse in der Einrichtung, die mehr oder weniger demokratisch sein können und in der KiTa-Gemeinschaft erhalten sie mehr oder weniger Gelegenheiten, ihre Wünsche, Meinungen, Anliegen und Beschwerden öffentlich zu äußern, mit anderen zu diskutieren und sich in Gremien oder Projekten zu engagieren und mitzuentcheiden. Demokratische Erfahrungen sind letztlich immer an das eigene, konkrete Erleben im Alltag gebunden. Dabei geht es darum, mit seinen eigenen Bedürfnissen und Interessen anerkannt zu werden, eigene Ideen einbringen zu können sowie Verantwortung für sich und andere übernehmen zu dürfen, sowohl im geschützten Raum der KiTa als auch in ihrem weiteren Sozialraum.

Demokratie als Lebensform zu erfahren, indem Partizipation auf Ebene der Interaktionen zwischen Kindern und zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern erlebt wird, bildet also die zentrale Voraussetzung für Demokratie-Lernen bzw. Demokratiebildung in der KiTa. Wohlwissend, dass dieses Demokratie(er)leben durch die strukturellen und kontextuellen Bedingungen in der KiTa beeinflusst ist, stellen wir dennoch diese informelle Ebene der konkreten Interaktion in den Fokus unserer Betrachtungen zur Demokratiebildung in der KiTa-Praxis (vgl. Kap. 3) und setzen uns intensiv damit auseinander, welcher sozial-kognitiven, entwicklungspsychologischen Voraussetzungen diese bedürfen und wie diese Fähigkeiten gefördert werden können (vgl. Kap. 2.7).

Alle drei Dimensionen des Begriffs sind bedeutsam für eine Partizipationskultur

Parallelen zur Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Gehören Vielfalt und Demokratie unmittelbar zusammen?

2.6 Zum Verhältnis von Demokratiebildung und Vielfaltsbewusstsein

Auf den ersten Blick scheinen Demokratie und Vielfalt sehr gut zu harmonisieren bzw. zusammen zu gehören. Kein anderes politisches System und keine andere Gesellschaftsform ist dem Vielfaltsgedanken so verpflichtet wie Demokratie. Auf Grundlage der Menschenrechte und mithilfe des Minderheitenschutzes sowie durch gesellschaftlichen Pluralismus sollen unterschiedliche Lebensentwürfe anerkannt und geschützt werden. Die Unterschiedlichkeit der Menschen wird jedoch in der Realität oftmals zur Herausforderung für den Gleichheitsanspruch der Demokratie. Häufig sind die Chancen, sich an demokratischen Prozessen zu beteiligen, in der Praxis (bspw. aufgrund von Armut, Sexismus, Rassismus) eben doch nicht gleich verteilt. Hier zeigt sich eine Kluft zwischen Rechtsanspruch und Rechtswirklichkeit, was wiederum bekräftigt, dass „Demokratisierung ein unabgeschlossener und auch unabschließbarer Prozess“ ist (Coelen 2010, S. 50).

In pädagogischen Ansätzen und Programmen werden Demokratie und Vielfalt ebenfalls häufig in einem Atemzug genannt (wie z.B. im Kooperationsprojekt „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ der sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege oder im Projekt „bestimmt bunt - Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita“ des Deutschen Kinderhilfswerks). Beide Konzepte werden gedanklich als unmittelbar zusammengehörig wahrgenommen, so dass das jeweils andere immer automatisch (mit-)gedacht wird, wenn von einem gesprochen wird (Stärck et al. 2019). Beide haben ihre Wurzeln in den Menschenrechten, im Recht auf Gleichheit und im Recht auf Freiheit. Prengel (2010) erläutert, dass Gleichheit (als demokratisches Prinzip) und Verschiedenheit (als Wertschätzung von Freiheit) unauflöslich miteinander verbunden sind bzw. einander bedingen, denn „Gleichheit ohne Differenz wäre Gleichschaltung, und Differenz ohne Gleichheit wäre Hierarchie“ (ebd. S. 6). Mit dem Konzept der „egalitären Differenz“ postuliert sie die ideale Ausbalancierung dieses komplexen Verhältnisses.

Auch in der nifbe-Qualifizierungsinitiative „Vielfalt leben und erleben“ wird gleichberechtigte Beteiligung (Partizipation), Förderung und Forderung aller auf der Basis demokratischer Prinzipien als zentraler Aspekt vielfaltspädagogischer Kompetenz gesehen (Völker et al. 2019) und „Demokratie stärken“ stellt einen Schwerpunkt unter dem Dach der Qualifizierungsinitiative dar. Doch obwohl diese Verknüpfung von Demokratie und Vielfalt konzeptionell absolut sinnvoll und notwendig erscheint, birgt sie auch in der frühpädagogischen Praxis immer wieder Herausforderungen. Diese sind nur zu bewältigen, wenn die Fachkräfte sich intensiv mit beiden Thematiken auseinandergesetzt, ihr diesbezügliches Handeln reflektiert und einen Konsens im Team gefunden haben.

Nicht jede Partizipation ist zugleich inklusiv

Eine Problematik ergibt sich daraus, dass die Verschiedenheit der Kinder dazu führen kann, dass sie über ungleiche Voraussetzungen verfügen, ihre Rechte gleichermaßen zu nutzen. So können individuelle Unterschiede in Bezug auf den Entwicklungsstand der Kinder, ihre sprachlichen Fähigkeiten, ihr Geschlecht, ihre Körpergröße, körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen, ihr Temperament, ihren familiären Erfahrungshintergrund und vieles mehr zu Barrieren der Beteiligung werden. „Während Inklusion nicht ohne Partizipation auskommt, kann Partizipation so angelegt sein, dass sie nicht inklusiv ist“ (Wagner 2012, S. 3). Wenn Machtungleichheiten nicht berücksichtigt wer-

den und sich lediglich dominante Interessen und Sichtweisen durchsetzen, werden durch die Partizipation die gesellschaftlichen Ungleichverhältnisse nur verfestigt (ebd.). Um zu verhindern, dass Partizipation ein Vorrecht einzelner privilegierter Personen oder Gruppen wird, braucht es eine Reflexion der Machtverhältnisse und eine bewusste Gestaltung der Interaktionen und Alltagsroutinen. Neben systematischer Selbstreflexion gilt es auch die Einrichtungsstrukturen kritisch zu hinterfragen, um Barrieren der Beteiligung abzubauen und institutionelle Diskriminierung zu vermeiden. Inklusion fordert die Institutionen heraus, sich so zu verändern, dass sie für alle Kinder passen. In diesem Sinne kann auch in Bezug auf Partizipation die „Bringschuld“ nicht nur bei den Individuen liegen (ebd.).

Prüffragen zur Reflexion der Realisierung von Partizipation in der eigenen Einrichtung können sein:

- Werden alle Kinder eingeladen mitzuwirken und mitzugestalten? Wird allen das Gefühl vermittelt, dass ihre Ideen und Meinungen erwünscht sind und gebraucht werden?
- Haben alle Kinder Zugang zu den notwendigen Informationen?
- Sind die Beteiligungsformen wirklich für alle zugänglich? Herrscht Offenheit für möglicherweise andere Beteiligungsformen als die vorgegebenen?
- Wo liegen mögliche Barrieren der Beteiligung? Worin bestehen sie genau?
- Welche Kinder tragen die Entscheidungsprozesse? Welche Kinder bringen sich kaum ein? Was könnte ihnen helfen, sich aktiver zu beteiligen?

Werden alle Kinder eingeladen mitzuwirken und mitzugestalten?

Ein schwer zugängliches mögliches Hindernis von kindlicher Beteiligung stellen kulturelle Werte und Normvorstellungen dar, weil sie nicht direkt zu beobachten sind. Die kultursensitive Entwicklungspsychologie hat aufgezeigt, dass die Realisierung der universellen menschlichen Bedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit in Abhängigkeit von den sozio-kulturellen Lebensbedingungen variiert und diese Variationen als prototypische kulturelle Modelle beschrieben (Keller 2011). Beim autonomieorientierten Modell dominiert das Bedürfnis nach Autonomie, das auf mentaler Ebene, d.h. auf individuelle innere Zustände bezogen, ausgelebt wird. Im Fokus stehen dabei individuelle Meinungen, Bedürfnisse, Wünsche, Emotionen und Überzeugungen und daraus resultierende persönliche Entscheidungen, die jedem Menschen von Anfang an zugeschrieben und zugestanden werden (Borke et al. 2019). Auch soziale Beziehungen gelten auf dieser Basis als frei gewählt und gleichberechtigt ausgehandelt, Verbundenheit wird also egalitär gelebt. Das verbundenheitsorientierte Modell hingegen ist maßgeblich geprägt von einer hierarchischen Verbundenheit. Hierbei stehen verpflichtende Beziehungen innerhalb eines hierarchisch strukturierten sozialen Netzwerkes im Mittelpunkt. Autonomie wird in diesem kulturellen Modell auf der Handlungsebene realisiert, d.h. durch die eigenverantwortliche Übernahme komplexer Aufgaben für die Gemeinschaft sowie deren eigenständige Planung und Durchführung.

Kulturelle Werte und Normvorstellungen können kindliche Beteiligung erschweren

In westlichen Mittelschichtkontexten ist das autonomieorientierte Modell vorherrschend. Es prägt nicht nur die Erziehungsziele und -praktiken in den Familien, sondern auch den wissenschaftlichen Diskurs sowie die konzeptionelle Gestaltung und die alltäglichen Interaktionen in den Bildungseinrichtungen. Aus diesem kulturellen Modell heraus werden in der Regel auch die Beteiligungsmöglichkeiten in der KiTa gestaltet, die auf kindlicher Autonomie und Selbstbestimmung sowie (Mit-)Entscheidung beruhen. Entsprechend können

diese nicht für Kinder aller kultureller Hintergründe als gleichermaßen anschlussfähig betrachtet werden. Kindern, die stärker verbundensorientiert aufwachsen, kann es bspw. schwerer fallen, aus der Gruppe herauszutreten, individuelle Bedürfnisse oder Meinungen zu äußern, eigene Interessen zu vertreten und Wahlmöglichkeiten zu nutzen.

Ein Beispiel aus dem Aktionsforschungsprojekt „Bridging Cultures“ zur Verbesserung interkultureller Kommunikation in Bildungseinrichtungen dient zur Illustration dieses Konflikts (Trumbull et al. 1999): Eine euro-amerikanische Lehrerin lobt im Elterngespräch ein Mädchen, dass sie ihre Stimme erhebe, ihre Meinung äußere und eine aktive Rolle in der Klasse einnehme. Der aus Lateinamerika immigrierte Vater scheint sich unwohl zu fühlen und wechselt das Thema. Am Ende des Gespräches fragt der Vater besorgt, wie sich seine Tochter entwickelt und ob sie zu viel redet. Das Lob der Lehrerin betrifft offensichtlich Verhalten, das der Vater nicht gutheißt, versucht er doch seiner Tochter beizubringen, sich nicht aufzuspielen und nicht aus der Gruppe hervorzustechen.

Wichtig sind Offenheit und Neugier für die konkreten kulturellen, sozialen und familiären Hintergründe eines Kindes

Neben der erschwerten Äußerung eigener Interessen, Bedürfnisse und Meinungen kann auch der Zugang zu diesen für die Kinder schwerer fallen, wenn in der familiären Erziehung keine Aufmerksamkeit darauf gerichtet wird. Beides betrifft nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch Kinder aus Elternhäusern mit niedriger formaler Bildung erleben Erziehungsverhalten, das eher dem verbundensorientierten Modell entspricht (Bossong 2017). Die beschriebenen prototypischen kulturellen Modelle dienen hierbei natürlich nur als Orientierung. Um zu verhindern, dass einzelne Kinder oder Kindergruppen systematisch aus Beteiligungsprozessen ausgeschlossen werden bzw. ihnen diese erschwert werden, braucht es Offenheit und Neugier für die konkreten kulturellen, sozialen und familiären Hintergründe und die dort vertretenen Erziehungsziele und -vorstellungen sowie die Reflexion der kulturellen Werte und Normvorstellungen der Fachkräfte und der Praktiken in der Einrichtung. Unausgesprochene Widersprüche oder offene Konflikte zwischen den Erziehungszielen der KiTa und der Familien können die Kinder in Loyalitätskonflikte führen. Intensiver Austausch zwischen Fachkräften und Eltern und die Bereitschaft, das eigene pädagogische Handeln zu erklären und ggf. auch bewährte und gewohnte Praktiken zu hinterfragen, sind daher unabdingbar (Lamm 2020).

Widerspruch zwischen der Offenheit für Vielfalt und der Vermittlung elementarer Kulturtechniken

Es geht dabei also um die Bearbeitung des von Prengel benannten Widerspruchs zwischen der „Offenheit für kindliche Heterogenität“ und der gleichzeitigen „Vermittlung elementarer Werte und Kulturtechniken“ (Prengel 2014, S. 43). Diesbezüglich steht außer Frage, dass demokratische Werte vermittelt werden sollen, also Kinder „auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft“ vorbereitet werden sollen (Einleitung, Vereinte Nationen 1989, Art. 29d). Gleichzeitig muss Bildung aber auch darauf ausgerichtet sein, „dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten [...] zu vermitteln“ (Vereinte Nationen 1989, Art. 29c). Die Herausforderung besteht somit darin, Demokratiebildung als Normsetzung zu akzeptieren, ohne gleichzeitig weitere kulturelle Normsetzungen vorzunehmen. Ganz praktisch geht es also darum, kritisch zu reflektieren, ob Demokratiebildung nur mit einem Fokus auf mentale Autonomie (d.h. ausgehend vom individuellen inneren Erleben, Selbstbestimmung und (Mit-)Entscheidung zu ermöglichen) gelingen kann. Oder wie sähe ein alternativer Weg

der Demokratiebildung, der auf Handlungsautonomie und Gemeinschaftsorientierung aufbaut, aus? Wie lassen sich Beteiligungsformen gestalten, die stärker auf gemeinsames Handeln (nicht primär Entscheiden) und wachsende Verantwortungsübernahme im Alltagshandeln fokussieren? Während in dem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen et al. 2011) Entscheidungsrechte und Entscheidungsmacht im Mittelpunkt standen, wurde mit dem Konzept „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ (Hansen & Knauer 2015) die Perspektive erweitert und den Kindern Möglichkeiten eingeräumt, sich bei der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen in der KiTa zu engagieren. „Weniger für die Kinder und stattdessen viel mehr gemeinsam mit den Kindern zu erledigen“ war das Ziel (ebd. S. 9). Dieses Prinzip findet sich auch in dem Konzept der „guided participation“ (gelenkte Teilhabe), das als eine Form des Transfers kulturellen Wissens und kultureller Kompetenzen in traditionellen kulturellen Kontexten, die eher dem verbundenheitsorientierten Modell folgen, beschrieben wurde (Rogoff et al. 1993). Die Kinder begleiten in diesen kulturellen Umgebungen die Erwachsenen bei ihren alltäglichen Verrichtungen, beobachten Kulturpraktiken, werden mehr und mehr einbezogen und übernehmen zunehmend eigenverantwortlich einzelne Anteile (Morelli et al. 2003). Die Aktivitäten von Erwachsenen und Kindern sind in diesen Kontexten in der Regel nicht so klar getrennt, wie dies in hoch industrialisierten oder postindustrialisierten Kontexten der Fall ist, wo die Kinder nicht am Arbeitsplatz der Erwachsenen dabei sind, sondern in kindspezifischen Settings mit geschultem pädagogischen Personal. Durch die Ermöglichung des Mithandelns von Kindern in der KiTa wird diese Trennung ein Stück weit überwunden und das Konzept durchaus interkulturell anschlussfähig gestaltet.

„Gelenkte Teilhabe“ als erfolgversprechender Ansatz

Sehr kulturspezifisch bleibt allerdings eine zentrale Annahme des Konzepts von Hansen und Knauer, nämlich die Prämisse, dass der Weg zum Gemeinsinn über die Akzeptanz des Eigensinns führe (Hansen & Knauer 2015). Demnach sei die Formulierung und Einforderung eigener Wünsche die Voraussetzung dafür, Interessen anderer zu erkennen und zu achten und unterschiedliche Interessen kooperativ aushandeln zu können. Aus Sicht der kultursensitiven Entwicklungspsychologie ist diese Behauptung nicht haltbar. Ein weiteres Beispiel aus dem „Bridging Cultures“-Projekt soll dies illustrieren (Trumbull et al. 1999):

Die Formulierung und Einforderung eigener Wünsche muss nicht der Ausgangspunkt für Partizipation sein

Der zweijährige Tyler nimmt das Spielzeugauto der ebenfalls zweijährigen Carmen. Während die aus Mexico immigrierte Bezugsperson Carmen auffordert zu teilen, hat die euro-amerikanische Erzieherin den Impuls, Tyler zu belehren, nicht das Spielzeug von Carmen wegzunehmen. Aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Erziehungsziele bildet die Situation für den einen Erwachsenen eine Möglichkeit, etwas über das Teilen zu lehren und für die andere, Respekt vor persönlichem Eigentum. Was hier auf den ersten Blick diametral entgegengesetzt erscheint, kann jedoch unterschiedliche Wege zu dem gleichen übergeordneten Ziel darstellen.

Der Fokus auf individuelles inneres Erleben, persönlichen Besitz und die Betonung der Ich-Andere-Differenzierung sind genuin mit dem kulturellen Modell der mentalen Autonomie verbunden und gelten in diesem kulturellen Modell als selbstverständliche Vorbedingung für das Erlernen demokratischer Prinzipien. Wenn aber das Selbst nicht in Abgrenzung zu anderen Personen, sondern über die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, wie im verbundenheitsorientierten kulturellen Modell, definiert wird, kann möglicherweise durch Handeln

Erleben und gemeinsames Handeln als interkulturelle Brücke zur Partizipation

im sozialen Kontext ein Verständnis gemeinsamer Interessen entwickelt werden, ohne zunächst (konfligierende) Einzelinteressen gegenüber zu stellen.

Kulturvergleichende Untersuchungen zur Entwicklung von empathischem Hilfeverhalten haben Hinweise für diese kulturell unterschiedlichen Entwicklungspfade ergeben. Während in autonomieorientierten kulturellen Kontexten Hilfeverhalten aus der Zuschreibung eines Gefühls als zugehörig zu einer anderen Person resultiert, ermöglicht in verbundenheitsorientierten Kontexten eher das Erleben und gemeinsame Handeln ein situatives Verstehen und Helfen (Kärtner et al. 2010). Die Ich-Andere-Unterscheidung und Zuschreibung jeweils individueller mentaler Zustände hängt in verbundenheitsorientierten Kontexten offensichtlich nicht mit der Fähigkeit zur Empathie zusammen. Auch in Bezug auf Kooperation ist daher zu vermuten, dass der Fokus auf innere Zustände (im Sinne mentaler Autonomie) nicht für alle Kinder kulturell passend ist. Möglicherweise kann aber eine stärkere Betonung gemeinsamen Handelns (Handlungsautonomie) und gemeinsamer Ziele für viele Kinder förderlich für die Entwicklung kooperativen Verhaltens sein. Soziale Verantwortung in der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft zu übernehmen, sind zentrale Entwicklungsziele in verbundenheitsorientierten kulturellen Kontexten. Da Demokratiebildung gerade auf der Balance zwischen individueller Freiheit (Autonomieorientierung) und sozialer Verantwortung (Verbundenheitsorientierung) aufbaut, können die Einflüsse unterschiedlicher kultureller Modelle in der KiTa als besondere Ressource betrachtet werden, die unterschiedliche Entwicklungspfade der Demokratiebildung repräsentieren.

2.7 Entwicklungspsychologische Aspekte der Demokratiebildung

Das Recht auf Beteiligung und die Fähigkeit zur Beteiligung in Einklang bringen

Ausgehend von dem kindlichen Recht auf Beteiligung schlussfolgern einige Autor*innen, dass sich die Frage nach den Voraussetzungen erübrige, da Kinderrechte nicht an bestimmte Bedingungen geknüpft sind (Hansen & Knauer 2015). Wenngleich das natürlich nicht von der Hand zu weisen ist, scheint es doch etwas zu kurz gedacht, da das Recht auf Beteiligung noch nichts über die Fähigkeiten, dieses Recht auch zu nutzen, aussagt (s.o.). Sturzbecher und Hess (2003) kommen aufgrund ihrer Analysen zur Entwicklung von sozialer Partizipation zu dem Schluss, dass die persönlichen Einflussfaktoren (Intelligenz, Perspektivenübernahmefähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen) stärkere Zusammenhänge zur Partizipationsfähigkeit und Partizipationsbereitschaft aufweisen als die allgemeine soziale Betreuungsqualität und Autonomiegewährung oder Gruppenstrukturen (wie die Gruppengröße oder Altersmischung). Dabei ist besonders hervorzuheben, dass diese persönlichen Merkmale in Wechselwirkung mit der Partizipation stehen, also einerseits Voraussetzungen für Partizipation darstellen, aber gleichzeitig auch von Partizipation in ihrer Weiterentwicklung angetrieben werden (ebd.). In diesem Sinne ist eine Auseinandersetzung mit den entwicklungspsychologischen Einflussfaktoren von gelingender Beteiligung also besonders wichtig, um den KiTa-Alltag so zu gestalten, dass möglichst allen Kindern, jeweils in Abhängigkeit von ihrem Entwicklungsstand, Beteiligung ermöglicht wird und die Entwicklung der notwendigen Fähigkeiten optimal unterstützt wird. Hierbei erscheint es sinnvoll, zwischen verschiedenen Ebenen der Beteiligung, nämlich der Selbstbestimmung des einzelnen Kindes und der Mitbestimmung der Kinder als Gruppe, zu differenzieren, da letztere umfangreichere Voraussetzungen erfordern.

Zentrale Voraussetzungen für Beteiligung sind zum einen die kindliche Motivation, sich zu beteiligen, die maßgeblich von Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen beeinflusst wird, und zum anderen Kommunikationsfähigkeiten. Gruppenaktivitäten erfordern darüber hinaus bestimmte kognitive, sozial-kognitive und sozio-emotionale Fähigkeiten, wie die Perspektivenübernahme, die Impulskontrolle sowie ein gewisses moralisches Verständnis.

Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln sich aus Erfahrungen. Bereits drei Monate alte Säuglinge erkennen Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung und erfreuen sich daran, durch ihr eigenes Handeln, Wirkungen in der Umwelt zu erzielen. So steigern sie bspw. ihre Strampelaktivität, wenn sie dadurch ein Mobile in ihrem Gesichtsfeld in Bewegung setzen können oder lächeln mehr, wenn ihr Lächeln durch eine Bezugsperson erwidert wird (Lohaus & Vierhaus 2015). Um die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugung durch Erfolgserfahrungen in der KiTa zu fördern, können pädagogische Fachkräfte die Erfolgchancen erhöhen, indem sie die Kinder bei der Äußerung ihrer Ziele, Absichten und Interessen unterstützen, Hinweise auf unrealistische Wirksamkeitserwartungen geben, Handlungsalternativen zur Zielerreichung aufzeigen, die Verarbeitung von Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen begleiten und Verabredungen stringent einhalten (Strätz 2003).

Selbstwirksamkeitserwartung durch Erfolgserfahrungen fördern

Grundlegende Kommunikationsfähigkeiten haben Babys von Geburt an. Vom ersten Tag an zeigen sie Interesse, mit ihrem sozialen Umfeld in Interaktion zu treten, und äußern ihre Befindlichkeit und Bedürfnisse durch körperliche Reaktionen sowie Weinen bzw. nach wenigen Wochen auch durch Lächeln und Vokalisieren. Diese Äußerungen stellen jedoch das Gegenüber vor besondere Herausforderungen, die Kommunikation zu verstehen. Um insbesondere körpersprachliche Äußerungen sensibel wahrzunehmen und richtig zu interpretieren, braucht es genaue Beobachtung und wiederholte Überprüfung der gebildeten Hypothesen, indem die kindlichen Reaktionen immer wieder zum eigenen Verhalten in Beziehung gesetzt werden. Entsprechend sollten auch die an die Kinder gerichteten Beteiligungsangebote körpersprachlich begleitet werden. Insbesondere formalisierte Möglichkeiten der Beschwerde und Mitwirkung erfordern differenziertere kommunikative Fähigkeiten, die sich erst im Laufe der frühen Kindheit entwickeln. Am Ende des ersten Lebensjahres setzen Kinder Gesten und erste Wortäußerungen bewusst ein, um andere Personen zu informieren. Mit etwa drei Jahren haben die meisten Kinder die elementaren Grundelemente ihrer Muttersprache erworben, jedoch erst der weitere Erwerb zahlreicher lexikalischer und grammatikalischer Mittel, der sich bis in das Schulalter erstreckt, ermöglicht den Austausch über zunehmend komplexe und vor allem vom Kontext des unmittelbaren Erlebens im Hier und Jetzt losgelöste Sachverhalte (Szagun 2013).

Körpersprachliche und visuelle Begleitung von Beteiligungsangeboten

Um mangelnde sprachliche Fähigkeiten zu kompensieren, können Visualisierungen von bestimmten Sachverhalten hilfreich sein, um Kindern den Zugang zu Informationen als Voraussetzung für Beteiligung zu ermöglichen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Kinder erst gegen Ende des zweiten Lebensjahres und in Abhängigkeit von ihrer Erfahrung mit Bildern beginnen, die Symbolfunktion von Bildern zu verstehen (Buggle 2001). Vorher erfassen sie in der Regel nicht, dass die zweidimensionale Abbildung (Foto oder Zeichnung) ein anderes Objekt oder eine Person repräsentiert. Für Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen kann dies jedoch eine gute Unterstützung sein, wenn sie

Zeitverständnis entwickelt sich erst im vierten Lebensjahr

über einen gemeinsamen kulturellen Erfahrungshintergrund verfügen, um die Bilder und ihre Symbole zu verstehen.

Neben noch begrenzten sprachlichen Fähigkeiten kann auch die fehlende Fähigkeit, mental auf Zeitreise zu gehen, die sich erst im vierten Lebensjahr entwickelt, eine Hürde für die Beteiligung darstellen. Viele Entscheidungen im KiTa-Alltag betreffen zukünftige Ereignisse und Vorhaben bzw. Planungen von Projekten. Jüngeren Kindern fällt es jedoch nicht nur schwer, Ereignisse in der Zukunft sprachlich korrekt darzustellen, sondern sie können sich diese Zukunft auch nicht vorstellen und vor allem nicht ihre eigenen Bedürfnisse zu einem in der Zukunft liegenden Zeitpunkt (Bischof-Köhler 2000). Daher sollten sich Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder in diesem Alter immer auf das Handeln im Hier und Jetzt beziehen. Zwar sind bereits Einjährige in der Lage, planvoll zu handeln und einfache Hilfsmittel einzusetzen, um Ziele zu erreichen. Komplexe Zukunftsplanungen sind ihnen jedoch nicht möglich und sie in entsprechende Entscheidungen einzubeziehen ist daher fragwürdig.

Prosoziale Verhaltensweisen und Kooperationsbereitschaft nehmen im Laufe des zweiten Lebensjahres massiv zu

Im Laufe des zweiten Lebensjahres lässt sich eine massive Zunahme prosozialer Verhaltensweisen in Form von Helfen, Teilen und Trösten beobachten (Zahn-Waxler et al. 1992). Das frühe Auftreten von Helfen wird einerseits als Indiz dafür gewertet, dass bereits Einjährige über ein Intentionsverständnis verfügen und andererseits als Hinweis auf eine angeborene Motivation (Warneken & Tomasello 2007). Auch Kooperationsverhalten, welches nicht nur das Erkennen des Handlungszieles eines anderen, sondern darüber hinaus die Abstimmung und Bildung eines gemeinsamen Zieles voraussetzt, zeigt sich in Ansätzen bereits im zweiten Lebensjahr. Eineinhalbjährige fordern die kooperierende Person im Falle der Handlungsunterbrechung sogar auf, wieder zu kooperieren (ebd.). Sie scheinen sich also der wechselseitigen Abhängigkeit der Handlungen zur Zielerreichung bewusst. Dennoch zeigt sich auch, dass Kleinkindern die wechselseitige Koordination der Handlungen noch sehr schwerfällt und effektive Kooperation anfänglich fast nur durch das strukturierende Handeln eines Erwachsenen möglich ist. Im freien Spielverhalten ist erst bei drei- bis vierjährigen Kindern zunehmend kooperatives Spiel zu beobachten (Parten 1933). Genau in diesem Alter nehmen auch die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme deutlich zu. Mit der sogenannten Theory of Mind entwickeln Kinder ein explizites Verständnis davon, dass die Handlungen von (anderen) Personen von deren Zielen, Wünschen, Überzeugungen und Gefühlen geleitet werden und dass sich diese von den eigenen unterscheiden und mitunter auf unterschiedlichen Informationen beruhen können (Sodian & Thoermer 2006). Dadurch ergeben sich ganz neue Möglichkeiten für Gruppenaktivitäten und erfolgreiches sowie demokratisches Handeln im sozialen Umfeld. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten kann dadurch unterstützt werden, dass Gelegenheiten geschaffen werden, in denen die Existenz unterschiedlicher Sichtweisen erlebbar und nachvollziehbar wird. Insbesondere soziale Kontakte mit anderen Kindern, die geringe Unterschiede im Entwicklungsstand aufweisen, bieten die Chance auf das Erleben fruchtbarer kognitiver Konflikte, die die Entwicklung vorantreiben (Strätz 2003).

Auch die Fähigkeiten zur Selbstregulation und Impulskontrolle weisen große Zuwächse zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr auf (Kray & Schneider 2012). Die Kinder sind zunehmend besser in der Lage, ihre Emotionen zu regulieren, ihr Verhalten bewusst zu steuern und spontane Impulse zu kontrollieren sowie Bedürfnisse und Belohnungen aufzuschieben. Diese Fähigkeiten

sind zentral für demokratische Aushandlungsprozesse im Gruppenkontext. So kann mangelnde Impulskontrolle bspw. faires Teilen verhindern, selbst wenn die Kinder über die entsprechende Einsicht und das Verständnis von Fairness verfügen (Steinbeis et al. 2012). Dass dieser Befund sich selbst für Grundschul-kinder noch deutlich zeigt, führen die Autoren auf die späte Reifung einer Gehirnregion, die für Verhaltenskontrolle wichtig ist (präfrontaler Kortex), zurück. Neben diesen Reifungsprozessen wird die Entwicklung der Selbstregulation aber auch stark von kulturellen Normen, Erziehungszielen und alltäglichen Interaktionserfahrungen beeinflusst. Für autonomieorientierte Kontexte wurde wiederholt beobachtet, dass ein erklärender Erziehungsstil, der das kindliche Erleben respektiert, aber dennoch klare Führung und einfühlsame Unterstützung bietet, besonders förderlich für die Selbstregulationsentwicklung ist (z.B. Houck & Lecuyer-Maus 2004). Gleichzeitig haben einige Studien offenbart, dass Kinder aus nicht-westlichen Kontexten einen Entwicklungsvorsprung gegenüber den westlichen Kindern bezüglich ihrer Selbstregulationsfähigkeiten aufweisen (z.B. Lamm et al. 2018). Dieser wurde mit verbundeneitsorientierten Erziehungszielen und -praktiken in Verbindung gebracht, die die soziale Harmonie und Anpassung an die Gruppe in den Fokus stellen.

Mangelnde Impulskontrolle kann sozialem Verhalten entgegenstehen

Moralische Kompetenzen sind für die Funktionsfähigkeit demokratischer Systeme unerlässlich (Nunner-Winkler 2012). Es bedarf eines Verständnisses von Regeln, der Urteilsfähigkeit bezüglich ihrer Gerechtigkeit und der moralischen Motivation, sie einzuhalten. Bereits bei dreijährigen Kindern beobachtete Tomasello (2017), dass sie sozialen Normen folgen und das nicht nur, wenn diese auf Autorität oder Gegenseitigkeit zurückzuführen sind. Darüber hinaus achten die Kinder auch bei anderen auf die Einhaltung von Normen und drängen auf ihre Durchsetzung (ebd.). Tomasello interpretiert das als Hinweis auf eine altruistische Motivation, da es der Gruppe und nicht dem Einzelnen diene. Grundlage dafür bilden geteilte Intentionen bzw. eine „Wir“-Intentionalität (ebd.). Um Moralentwicklung zu fördern, braucht es also sowohl die Erlebbarkeit klarer und transparenter Regeln als auch die Unterstützung des psychologischen Verständnisses, weshalb Regeln sinnvoll bzw. für alle gut sind (Keller 2003). Letzteres kann einerseits autonomieorientiert durch Einsicht in die individuellen Perspektiven verschiedener Personen, aber andererseits auch verbundeneitsorientiert über eine Stärkung des Gruppengefühls angeregt werden.

Bereits Dreijährige folgen aus moralischer Motivation sozialen Normen

Demokratiebildung hat Auswirkungen auf die gesamte Interaktion in der KiTa

Wertschätzende Beziehungsgestaltung als Grundvoraussetzung

3. Demokratiebildung und Partizipation in der Praxis

3.1 Chancen und Herausforderungen

Demokratiebildung in der KiTa ist keine neue Mode und kann als Grundprinzip der Arbeit in der KiTa sowie Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages verstanden werden. Sie ist jedoch alles andere als voraussetzungslos, denn mit ihr gerät die Gestaltung sämtlicher Interaktionen im professionellen Kontext (wie mit Kindern, Familien, Kolleg*innen, dem Träger) in den Blick. Gleichzeitig werden rahmende Bedingungen sichtbar, die die demokratische Gestaltung der KiTa-Praxis in der einzelnen Einrichtung beeinflussen. Diese reichen bspw. von Beteiligungsmöglichkeiten, die die Mitarbeiter*innen oder die Leitung selbst haben bis hin zu ihrem professionellen Selbstverständnis, das unter anderem durch das Aus- und Fortbildungssystem für den Bereich der frühkindlichen Bildung und Entwicklung geprägt wird.

Um Demokratiebildung zu betreiben, muss nicht jede KiTa ein Kinderparlament oder Ähnliches einrichten (vgl. Kap. 3.5). Jedoch ist eine Auseinandersetzung damit, wie Interaktionen gestaltet werden und Beteiligung ermöglicht wird, als Teil der Qualitätsentwicklung zu betrachten und damit lohnend. Aus dem Blickwinkel der Demokratiebildung ist es hilfreich, insbesondere die (wertschätzende) Beziehungsgestaltung, das Verhältnis des Einzelnen zur Gruppe sowie das Themenfeld Macht, Regeln und Entscheidungen zu beachten und zu reflektieren. Prinzipien auf abstrakter Ebene sind zu den einzelnen Bereichen gar nicht so schwer zu formulieren – wie ‚Dem Recht des Einzelnen ist nur solange Vorrang zu gewähren, wie es die Rechte anderer Gruppenmitglieder nicht beeinträchtigt‘ oder ‚Wir pädagogischen Fachkräfte achten alle Kinder und Eltern als gleichwertige Personen.‘ Sollen jedoch alltagstaugliche Handlungsstrategien daraus entwickelt werden, ergeben sich mitunter Schwierigkeiten. Denn das Handeln in einer einzelnen Situation ist von vielen Umständen abhängig. Es zeigt sich, dass kaum allgemeingültige Aussagen getroffen werden können, dass es vielmehr darum geht, sich Fragen zu stellen und diese (im Team) zu reflektieren und (gemeinsame) Positionen zu entwickeln.

Im Folgenden wird aufgeklärt, wie vielschichtig das Thema Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen ist. Hierfür nutzen wir Alltagssituationen, wie es sie in jeder KiTa geben kann. Es werden eher impulsgebende Fragen aufgeworfen als Antworten gegeben. Diese können dazu dienen, das eigene Demokratieverständnis sowie Selbstverständlichkeiten im Alltagshandeln zu hinterfragen. In der Folge beziehen wir die Herausforderungen demokratischen Handelns auf das professionelle pädagogische Handeln. Hier wird deutlich, dass die eigene Sozialisation und Haltung, das Berufsethos sowie das Bild vom Kind entscheidenden Einfluss auf die (demokratische) Gestaltung der KiTa-Praxis haben. Anknüpfend daran werden die möglichen Beschwerde- und Beteiligungsinstrumente für Kinder in der KiTa vorgestellt und schließlich exemplarisch eine Übersetzung demokratischer Prinzipien in Schlüsselsituationen aufgezeigt.

3.1.1 Die Bedürfnisse des einzelnen Kindes in den Blick nehmen

Praxisbeispiel

Eine typische KiTa-Situation – denkbar an jedem Ort in Deutschland und unabhängig von Größe, Trägerschaft usw.: Die Kinder der Mittagsbetreuung sitzen

gemeinsam an dem gedeckten Tisch. Auf dem Tisch stehen in Schüsseln die verschiedenen Komponenten der Mahlzeit. Anna ruft: „Erbsen esse ich nicht!“

Lesen wir diese kleine Beschreibung, entsteht hierzu direkt ein Bild im Kopf. Dieses hat unter Umständen noch nichts mit dem Thema Demokratie zu tun. Dennoch lassen sich verschiedene Aspekte von Demokratie in der KiTa an diesem Beispiel aufzeigen: Es kann sowohl formelles als auch informelles Handeln betrachtet werden (Kägi 2017). Die Schwerpunktsetzung bei unseren Ausführungen liegt im informellen Handeln. Wir gehen davon aus, dass der Einführung demokratischer formeller Handlungsstrukturen eine Auseinandersetzung mit der gelebten Alltagspraxis vorausgehen muss. Diese zeigt sich in Selbstverständlichkeiten, in Interaktionen und in Beziehungsgeflechten im KiTa-Alltag. Sie nimmt also entscheidenden Einfluss darauf, wie sich die Situation am Esstisch weiter entwickeln wird und wer an einem möglicherweise notwendigen Entscheidungsprozess beteiligt ist. Wird der Einwurf aufgenommen oder abgewiegelt, stimmen vielleicht mehrere Kinder ein und es entsteht eine rege Diskussion um Erbsen? – Vieles ist denkbar. – Zunächst gilt es herauszuarbeiten, was in einer solchen Situation in der KiTa üblicherweise passiert und im nächsten Schritt Handlungsbedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren.

Formelles demokratisches Handeln zeichnet sich durch klar definierte und bewusst eingesetzte Handlungsabläufe und Verfahren aus. Zum Beispiel könnten die Kinder dieser KiTa an der Auswahl des Mittagessens beteiligt gewesen sein. Hier sind unterschiedlichste Verfahren von eher kleinen alltagsintegrierten Beteiligungsmöglichkeiten bis hin zu umfassenden Beteiligungsinstrumenten wie einem Kinderparlament oder Kinderrat denkbar. Gibt es klar geregelte Handlungsabläufe für die Situation, dass ein Kind ein Gericht (oder eine Komponente) verweigert und entsprechen diese demokratischen Prinzipien? Wie wird die Perspektive des Kindes erhoben? Also: haben Erzieher*innen oder Eltern entschieden, dass jedes Kind bspw. immer einen „Probierlöffel“ zu sich nehmen muss? Hat jedes Kind das Recht sich zu verweigern und wie weit reicht dieses Recht? Kann ein Kind bspw. jegliches Gemüse verweigern? Oder können Eltern auf der Basis von ethischen oder anderen persönlichen Überzeugungen bestimmen, dass ein Kind kein oder nur bestimmtes Fleisch oder keine Süßspeisen etc. essen darf? Werden verbindliche Regelungen formuliert, gilt es zu entscheiden, wer beteiligt wird (Kinder, Eltern, Fachkräfte, Leitung, Träger) und sicher zu stellen, dass sowohl Verfahren als auch Ergebnisse für alle möglichst transparent sind.

Unter informellem Handeln verstehen wir hier Alltagshandeln, das eher spontan und ungeplant in Interaktionen und Beziehungen stattfindet. Annas Ausruf leitet möglicherweise eine Interaktion zwischen ihr und der anwesenden pädagogischen Fachkraft ein. Hier sind unterschiedlichste Verläufe denkbar: die Fachkraft könnte z.B. den Ausruf ignorieren, bestimmen, dass Erbsen gegessen werden oder sie könnte in einen Dialog mit Anna treten. Wird dieser Dialog als ergebnisoffener Aushandlungsprozess geführt, ist das Ausdruck demokratischer Prinzipien. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit Anna (mit-)entscheiden darf, ob, wann und wie viele Erbsen sie isst. In der KiTa-Realität wird sich die Situation in der Regel noch komplexer darstellen und nicht auf den Dialog zwischen Anna und der pädagogischen Fachkraft beschränken. Auch andere Kinder könnten durch Annas Äußerung angeregt werden, sich zu beteiligen oder ihre Bedürfnisse zu formulieren. Damit Kinder sich an Entschei-

Formelles und informelles demokratisches Handeln in der KiTa

Formelles demokratisches Handeln zeichnet sich durch klar definierte und bewusst eingesetzte Handlungsabläufe und Verfahren aus

Informelles demokratisches Handeln findet eher spontan und ungeplant in Interaktionen und Beziehungen statt

dungsprozessen beteiligen können und eine solche Situation nicht ins Chaos führt oder einfach unterbunden wird, benötigen sie eine angemessene Begleitung durch Erwachsene. Nicht selten muss dabei zwischen dem Willen des Kindes („Ich mag das Essen nicht, es tut mir nicht gut“) und der Verantwortung des Erwachsenen gegenüber dem Kind (eine ausgewogene Ernährung) abgewogen werden. Wo braucht das Kind Unterstützung und Bestärkung, wo muss Hilfestellung gegeben und wann muss auch mal eingegriffen werden, um ein Kind zu schützen? An dieser Stelle wird deutlich, dass es in vielen Situationen eine Herausforderung sein kann, zu entscheiden, welches Kinderrecht Vorrang hat: das Schutzrecht, das Beteiligungsrecht oder das Versorgungsrecht.

Schutzrecht, Beteiligungsrecht und Versorgungsrecht können im Widerspruch zueinander stehen

Droht bspw. eine Mangelernährung bei Anna, weil sie jegliches Obst und Gemüse verweigert, muss möglicherweise anders entschieden werden, als wenn Anna mit ihrer Äußerung Verantwortung für sich und ihre Bedürfnisse übernehmen will. Hiermit gelangen wir wieder an den oben erwähnten demokratisch gestalteten Aushandlungsprozess. Demokratie als Lebensform bedeutet nicht, Kindern Entscheidungen abzuverlangen, die sie noch nicht treffen können. Vielmehr geht es darum, Kinder zu unterstützen, ihre Bedürfnisse zu erkennen, sie zu äußern und zu erfüllen. Dieser Anspruch ist auch im Niedersächsischen KiTaG verankert. Dort ist formuliert, dass dem Alter und Entwicklungsstand der einzelnen Kinder Rechnung zu tragen ist und dass sie in einer ihrem Alter angemessenen Art und Weise Gelegenheit zur Mitwirkung erhalten (KiTaG 2002, §3 Abs. (3) und (4)).

3.1.2 Die Bedürfnisse Einzelner zu denen anderer in Beziehung setzen

Demokratiebildung erschöpft sich nicht darin, dass Kinder ihre eigenen Bedürfnisse erkennen und deren Erfüllung einfordern, sondern zielt darauf ab, dass sie diese ins Verhältnis zu denen von anderen setzen. So gerät die demokratische Gestaltung des Miteinanders in der Gemeinschaft in den Blick. Hierbei ist aus kultursensitiver Sicht zu berücksichtigen, dass die Schwerpunkte je nach (Familien)Kulturen sehr unterschiedlich gewichtet sein können (vgl. Kap. 2.6). Demokratie vollzieht sich immer im spannungsvollen Verhältnis zwischen Freiheit und Gleichheit. Das heißt, welche Rechte und Pflichten hat der Einzelne und wie stehen diese zu denen anderer Gruppenmitglieder? Auch hierzu ein Beispiel aus einer KiTa:

Demokratie vollzieht sich immer im spannungsvollen Verhältnis zwischen Freiheit und Gleichheit

Praxisbeispiel

Kim fährt auf dem Außengelände mit dem Laufrad den Weg auf und ab und hat sichtlich Spaß daran. Dennis stellt sich ihr in den Weg und ruft: „Stopp - jetzt bin ich dran!“. Drei weitere Kinder eilen hinzu.

Auch hier assoziieren wir direkt, wie sich dieses Szenario weiter entwickeln könnte. Offenbar ist es eine Situation, in der unterschiedliche Bedürfnisse aufeinandertreffen. Diese gilt es zunächst sichtbar zu machen, sie gegeneinander abzuwägen und dann in einem Aushandlungsprozess eine Lösung (im Konsens) zu finden. Möglicherweise ist der Kern des Problems, gerecht zu regeln, wie oder für welche Dauer das Laufrad von wem zu benutzen ist und zu garantieren, dass getroffene Verabredungen auch eingehalten werden. Auch dieses lässt sich wiederum nach den oben aufgeführten Prinzipien des formellen und informellen Handelns strukturieren. Vielleicht gibt es in der KiTa, in der sich dieses Szenario abspielt, bereits klar geregelte Verfahren rund um die Benutzung von Fahrzeugen. Diese Verfahren oder Regeln können mit unterschiedlichsten Beteiligungsinstrumenten aller Akteur*innen entstanden sein (formell).

Möglicherweise müssen die Betroffenen aber auch eine Lösung in der Situation entwickeln, für die es keine festgelegten Abläufe gibt (informell). Hier ist einiges denkbar: Kim und Dennis streiten sich, wer von beiden nun weiterfahren darf. Währenddessen schnappt sich eins der Kinder aus der Gruppe das Laufrad und düst davon – frei nach dem Motto: wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte; Kim und Dennis einigen sich auf einen Wechselmodus, beziehen die umstehenden Kinder nicht mit ein – falls diese also auch fahren möchten, gehen sie leer aus; Dennis und die hinzugeeilten Kinder verbünden sich gegen Kim und beschuldigen sie, nicht abzuwechseln – Kim verlässt weinend die Situation. Bei allen diesen Möglichkeiten werden demokratische Prinzipien (in Teilen) missachtet. Das Ziel demokratischer Aushandlungsprozesse ist die Entwicklung einer Konsens-Lösung. Nicht immer werden dabei die eigenen Bedürfnisse erfüllt, aber zumindest sind alle beteiligt. Mit dem Beispiel wird deutlich, dass die demokratische Gestaltung des Miteinanders mit großen Anstrengungen verbunden ist. „Man denke bspw. an die Fähigkeit, damit umgehen zu können, dass es für konkrete Probleme mehrere konkurrierende Lösungen geben kann, die gleichermaßen legitim sind oder an die vielleicht noch anspruchsvollere Fähigkeit, zivilisiert darüber zu streiten“ (Stärck, Wach & Zankl 2019, S. 9). Die Kinder in diesbezüglichen Entwicklungsprozessen zu unterstützen, gemeinsam mit ihnen über ihre Perspektiven nachzudenken, macht Demokratiebildung aus. Pädagogische Fachkräfte in der KiTa nehmen hier eine wichtige Rolle ein und sind in ihrer Professionalität gefordert. Darauf wird zusammenfassend und vertiefend geschaut, nachdem an einem dritten Beispiel weitere Aspekte von Demokratiebildung aufgefächert wurden.

3.1.3 Bedürfnisse Einzelner zur Gruppe und verschiedener Gruppen zueinander ins Verhältnis setzen

In der KiTa finden nicht nur Aushandlungsprozesse zwischen Einzelpersonen, sondern auch zwischen Gruppen statt. Dabei können Minderheiten, Mehrheiten, das Recht des Stärkeren oder auch der Schutz des Einzelnen in den Blick genommen werden. Hier ein Blick auf Gruppen mit möglicherweise sehr unterschiedlichen Bedürfnissen:

Praxisbeispiel

Nach den Sommerferien ist folgendes Szenario zu beobachten: Im Außenbereich wuseln viele Kinder herum. Es sind Bobbycars, Laufräder und Roller unterwegs, es wird Pferdchen gespielt, Burgen werden gebaut und Bälle geworfen. Es ist auch Eingewöhnungsphase in der KiTa. Einige der neuen Kinder befinden sich mitten im Trubel, ohne sich sichtbar zu beteiligen.

Dem*r Beobachter*in stellen sich verschiedene Fragen, wie die Situation zu beurteilen ist. Können alle Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend handeln? Oder ist das eine oder andere Kind (in der Eingewöhnungsphase) vielleicht durch das rege Treiben überfordert und kann sich die Räume im Außengelände so nicht erschließen? Muss dem Bewegungsdrang der Kinder auf den Fahrzeugen entsprochen werden oder geht dieses zu Lasten anderer (neuer) Kinder? Wenn der Eindruck entsteht, dass die Bedürfnisse einiger Kinder verletzt oder missachtet werden, besteht Handlungsbedarf.

Wie auch bei den zuvor beschriebenen Beispielen gilt es zu klären, ob formelle Handlungsabläufe für die Situation festgesetzt sind. Sind sie umgesetzt worden und reichen sie aus, die Situation gegebenenfalls zu entschärfen? Vielleicht wird es aber auch notwendig für die Eingewöhnungsphase spezielle

In der Gruppe kommen Minderheiten, Mehrheiten, das Recht des Stärkeren und der Schutz des Einzelnen zusammen

Handlungsabläufe neu festzuschreiben. Solange dies noch nicht geschehen ist und auf nichts zurückgegriffen werden kann, muss spontan und situativ gehandelt werden (informell). Sollen hier wiederum demokratische Prinzipien greifen, gilt es Verschiedenes zu berücksichtigen:

- Stehen hier möglicherweise die Interessen unterschiedlicher Gruppen gegeneinander und können sich alle Akteure oder Akteursgruppen bei der Problemlösung beteiligen?
- Unter welcher Prämisse und wie werden welche Entscheidungen von wem getroffen – bzw. führen zu welchem Handeln?
- Sind die Kinder, die sich in der Eingewöhnungsphase befinden, möglicherweise eine Gruppe, der besonderer Schutz zukommen muss?
- Steht deren Recht höher als das der Kinder, die ihrem Bewegungsdrang folgen?
- Gibt es Lösungen, mit denen den Bedürfnissen aller gleichermaßen Rechnung getragen wird?

Denkbar wäre hier vieles: Eine zeitlich versetzte Nutzung des Außengeländes für verschiedene Gruppen oder Anzahl von Kindern, eine zahlenmäßige Einschränkung der Fahrzeuge oder die Einführung von bestimmten Zonen für besonders bewegungsintensive Spiele und so weiter. Aber ganz gleich, welcher Weg gewählt wird, nicht immer werden die Bedürfnisse eines jeden oder einer jeden Interessengruppe Berücksichtigung finden können.

Auf der Basis von demokratischen Grundsätzen können verschiedene Prinzipien als Entscheidungshilfe herangezogen werden – hier gibt es unterschiedliche Prämissen: partikularen Identitäten oder Interessen gerecht werden, Schwächere schützen oder Minoritäten berücksichtigen. Hansen und andere (2011) beschreiben diesbezüglich unterschiedliche Verfahren und Wege, zu Entscheidungen zu kommen und Kindern Beteiligung zu ermöglichen (ebd. S. 319ff). Nicht alle Entscheidungen können oder müssen als Mehrheitsentscheidungen getroffen werden. Wem oder welcher Gruppe im Einzelfall Vorrang einzuräumen ist, ist nicht einfach zu entscheiden und obliegt im Einzelfall (in der KiTa) der Professionalität der pädagogischen Fachkraft.

Nicht alle Entscheidungen können und müssen als Mehrheitsentscheidungen getroffen werden

3.2 Professionelles demokratisches Handeln in der KiTa

„[Q]ualifiziertes pädagogisches Handeln [findet] im Alltag dann statt, wenn die Tätigkeit bewusst wahrgenommen und ausgestaltet wird. Solche Reflexivität ist ein grundsätzliches Merkmal von Professionalität“ (Kägi 2017, S. 236). Soll die KiTa als ein Ort gestaltet werden, an dem Kinder Demokratie erfahren und erlernen können, gilt es insbesondere die Sicht der Kinder zu berücksichtigen. Als Hintergrundfolie für eine kindorientierte frühe Bildung eignet sich die Studie ‚Kita-Qualität aus Kindersicht‘ (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017) in besonderem Maße. Hier wurden aus dem, was Kindern in ihrer Einrichtung wichtig ist, zehn Qualitätsdimensionen abgeleitet. Die dort aufgezeigte Perspektive ermöglicht es, die Sicht der Kinder selbst in den Mittelpunkt zu stellen und nicht die Sicht der Erwachsenen auf die Kinder. So rückt das Verhältnis von Kindeswohl und Kindeswille auf eine ganz besondere Weise in den Blick. Diese lässt sich in hervorragender Weise mit Demokratiebildung verbinden – braucht aber auch pädagogische Fachkräfte mit entsprechenden Kompetenzen. In ihrem Forschungsbericht „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ weisen Bartosch et al. (2014) fünf Handlungsmerkmale für Demokratiebildung aus. Bei dem Aspekt Anerkennung (1) geht es darum, Kinder als Subjekte, das

heißt auch als Träger*innen eigener Rechte, anzuerkennen (ebd. S. 44). Die pädagogische Gestaltung (2) bezieht sich darauf, dass die Demokratiebildung unterstützt wird, wenn Handlungs- und Entscheidungsräume für Kinder didaktisch-methodisch eröffnet und begleitet werden (ebd. S. 49). Wenn pädagogische Fachkräfte Inhalte, Strukturen und Verfahren von Beteiligung transparent gestalten (3) unterstützen sie Demokratiebildung (ebd. S. 54). Demokratie ist ein Thema für die ganze Einrichtung (4). Sie „benötigt demokratisches Handeln im Team, ein Verständnis der Akteurinnen und Akteure in der Tageseinrichtung als Subjekte, die in geklärten demokratischen Strukturen handeln.“ (ebd. S. 56). Als weiteres Handlungsmerkmal für Demokratiebildung wird die Präsentation nach außen (5) benannt. Die Professionalität der Fachkräfte zeigt sich dabei darin, dass sie in der Lage sind, ihr demokratisches Handeln Dritten gegenüber darzustellen und zu begründen (ebd. S. 62). Um diese Handlungsmerkmale in der pädagogischen Alltagspraxis umsetzen zu können, bedarf es sowohl umfassenden Wissens als auch der selbstreflexiven Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem eigenen Verständnis von Demokratie sowie mit dem Verständnis des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags. Daneben ist eine kritische Reflexion des eigenen Bildes vom Kind, der eigenen Rolle in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und nicht zuletzt des Verhältnisses zu Kolleg*innen, Leitung und Träger notwendig. Auf diese Aspekte wird im Folgenden vertiefend eingegangen.

Fünf Handlungsmerkmale für Demokratiebildung

3.2.1 Beziehung: pädagogische Fachkraft – Kind

Wie mit den oben aufgeführten Beispielen deutlich wurde, sind pädagogische Fachkräfte in KiTas nicht lediglich für die Betreuung und Begleitung des einzelnen Kindes zuständig. Sie stehen vielmehr heterogenen Kindergruppen gegenüber, deren Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben sich zum Teil deutlich voneinander unterscheiden. Damit geht eine dreifache Herausforderung einher (vertiefend hierzu: Herrmann, Sauerhering & Völker 2018, S. 25ff):

1. Die individuelle Förderung des einzelnen Kindes
2. Die Partizipation aller Kinder in der Gruppe und die gerechte Verteilung von Zuwendung und Aufmerksamkeit
3. Die Vermeidung von offenen und auch von subtilen Formen der Abwertung und Ausgrenzung

Es ist davon auszugehen, dass pädagogische Fachkräfte einen immer größeren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, Bildung und Sozialisation der Kinder haben. Als Entwicklungsbegleiter*innen können sie so viel dazu beitragen, nachfolgende Generationen auf gesellschaftliche Entwicklungsziele, wie zum Beispiel eine ressourcenorientierte Sichtweise auf Vielfalt oder Demokratiefähigkeit vorzubereiten. Denn Demokratie wird nicht theoretisch erlernt, sondern braucht Vorbilder und das praktische Tun. Was Kinder im Mikrokosmos ihrer individuellen Erfahrungswelt verinnerlichen, das bereitet sie auf den gesellschaftlichen Makrokosmos vor, in dem sie ihre gemeinsame Zukunft gestalten.

Demokratie wird nicht theoretisch erlernt, sondern braucht Vorbilder und das praktische Tun

Die Qualität oder Professionalität der Beziehungsgestaltung bzw. sämtlicher Handlungsvollzüge in der KiTa fußt neben den Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen von Fachkräften auf deren (professioneller pädagogischer) Haltung. Diese wird in verschiedenen Kompetenzmodellen als Querschnittsdimension bezeichnet (exemplarisch Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 34). Es braucht demnach sowohl fachliche Expertise, Kompetenz in verschiedenen Bereichen als auch entsprechende handlungsleitende Orientierungen. Bezogen auf De-

mokratiebildung bedeutet das konkret: Wie passt das Bild vom Kind zum Anspruch von Demokratiebildung und Partizipation? Wie ist das Verhältnis zwischen pädagogischer Fachkraft und dem Kind: Versteht sie sich eher als jemand, der das Kind schützen muss, dessen Entwicklung sie lenken muss? Oder ist sie jemand, die denkt, dass Kinder sich am besten entwickeln, wenn Erwachsene möglichst wenig eingreifen? Wie diese Fragen von der einzelnen Fachkraft bzw. für die gesamte Einrichtung beantwortet werden, hat entscheidenden Einfluss darauf, wie Demokratie in der Einrichtung gelebt wird.

3.2.2 Beziehung: pädagogische Fachkraft – Eltern

Weil die professionelle Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte liegt, müssen sie sich fragen, ob und wie sie sich um eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern bemühen. Hierfür gilt es, Strategien zu entwickeln, diese abzustimmen und für die Einrichtung festzulegen. Dabei sind bspw. folgende Fragen zu klären (vgl. Hansen 2005):

- Wie lässt sich der Beginn der Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten?
- Können schon im Aufnahmegespräch und in der Festlegung des Betreuungsvertrags pädagogische und konzeptionelle Fragen thematisiert werden?
- Können Eltern die Arbeit in der KiTa in Form von Hospitationen erleben und kennenlernen?
- Wie wird die Arbeit in der KiTa für Eltern transparent gemacht?
- Sind Eltern an pädagogischen und konzeptionellen Umsetzungen beteiligt?
- Können Eltern in der KiTa an speziellen Angeboten teilnehmen (Elterncafé, Elternberatung, Kurse für Eltern etc.)?
- Werden alle Elternteile gleichermaßen angesprochen?
- Werden unterschiedliche Familienformen mit ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten berücksichtigt?

Elementar für die Zusammenarbeit mit Eltern ist es, transparent zu machen, welche Beteiligungsformen Eltern möglich sind und wie sie sich im gelebten Leitbild und pädagogischen Konzept ausdrücken. Im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft können Eltern selbst Themen, eigene Sichtweisen und Wünsche einbringen. Sie sind Mitgestalter*innen dieser gemeinsamen Beziehung. Verfolgen Eltern ähnliche Vorstellungen und Überzeugungen wie die Fachkräfte, gestaltet sich die Zusammenarbeit sehr leicht und harmonisch. Herausfordernd wird es, wenn Eltern konträre, bis hin zu undemokratischen und menschenverachtenden Überzeugungen vertreten. Eine Situation, die eine solche Herausforderung beschreibt, wäre bspw.: Auf einem Elternabend wird von den Fachkräften darauf hingewiesen, dass zukünftig Kinder mit Fluchthintergrund in der KiTa aufgenommen werden. Einige Eltern sind besorgt, dass darunter die Qualität der Bildung für die eigenen Kinder leide, „man wisse ja, wie sehr das Niveau sinke in diesen Multi-Kulti-Einrichtungen, nicht zuletzt aufgrund der Sprachprobleme“ (Amadeu Antonio Stiftung 2018, S. 18). Mitunter gehen Eltern hier auch massiv vor, bspw. durch Unterschriftensammlungen, um die Aufnahme der Kinder mit Fluchthintergrund zu verhindern (ebd.).

Eltern mit rechtsextremem Hintergrund zu begegnen ist nicht leicht. Hier sind Fachkräfte auf Grundlage von Kinderrechten und demokratischen Grundsätzen gefordert, „rechtsextreme Orientierungen, die durch Äußerungen, Handlungen oder Symbole der Eltern und Kinder auffällig werden, deutlich zurück[zu]

Elementar für die Zusammenarbeit mit Eltern ist es, transparent zu machen, welche Beteiligungsformen möglich sind

Eltern mit extremen und undemokratischen Ansichten sind herausfordernd

weisen“ (Amadeu Antonio Stiftung 2018, S. 30). Dabei ist es trotzdem wichtig, die Eltern in ihrer Rolle anzuerkennen und möglichst im Dialog zu bleiben und sie für eine Erziehungspartnerschaft zu gewinnen. Dazu gehört es, auf die vielfalts- und demokratiepädagogischen fachlichen Standards der Einrichtung hinzuweisen, die für Kinder und Eltern im Alltag bspw. durch den Einsatz von vielfaltspädagogischen Materialien und die Einrichtungsgestaltung sichtbar sind. Auch ein Leitbild, eine Hausordnung oder ein Konzept, welche sich klar zu demokratischen Werten positionieren, setzen ein klares Signal. In ihnen können Regeln festgelegt sein, wie bspw. mit rechtsextremen und gewaltverherrlichende Symbolen, bestimmter Kleidung oder extremistischen Äußerungen umgegangen wird.

Kritisch wird es, wenn mit extremistischen Überzeugungen auch Kindeswohlgefährdung im Raum steht. Dann sind Fachkräfte nach § 8a SGB VIII gefordert, aktiv zu werden, „Anhaltspunkte“ von Kindeswohlgefährdung zu prüfen und zu bewerten. Anhaltspunkte für Kindeswohlgefährdung könnten z.B. auf Vernachlässigung, psychische oder körperliche Misshandlung oder den sexuellen Missbrauch eines Kindes hinweisen. Dabei ist der individuelle Blick auf das Kind in seiner Lebenswelt zentral, um die damit verbundenen Ressourcen und Gefährdungen einschätzen zu können. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die Begrifflichkeit „Anhaltspunkt“ selten für ein einmaliges Ereignis steht. Meist geht es dabei um Entwicklungen, die im größeren Zusammenhang betrachtet als gefährdend einzuschätzen sind (Oeffling 2019). Um eine Kindeswohlgefährdung einzuschätzen, haben Fachkräfte den Anspruch auf entsprechende fachliche Beratung durch eine Kinderschutzfachkraft (§ 8b SGB VIII, § 4 Abs. 2 KKG). „Diese ist durch den öffentlichen Träger der Jugendhilfe zu gewährleisten. Hierbei sollte sichergestellt sein, dass der Kontakt schnell und unbürokratisch aufgenommen werden kann. Es ist zu empfehlen, dass das Jugendamt einen Pool an Kinderschutzfachkräften bildet“ (Kinderschutz in Niedersachsen).

Bei Kindeswohlgefährdung sind Fachkräfte gefordert, aktiv zu werden

3.2.3 Beziehung: Kolleg*in – Kolleg*in

Pädagogische Fachkräfte agieren in ihrem Berufsalltag nicht nur als autonome Wesen. Vielmehr wird ihr Handeln auch durch unterschiedliche Kontextbedingungen beeinflusst. Neben der eigenen (beruflichen) Sozialisation sind die rahmenden Bedingungen der Einrichtung entscheidend. Jede KiTa ist Teil des Gesamtsystems der frühkindlichen Bildung und Entwicklung, befindet sich in einem spezifischen Sozialraum, hat bestimmte Trägerstrukturen und wird durch originäre Team-Dynamiken usw. geprägt. Ist es bspw. im Kleinteam einer Gruppe oder im Gesamtteam üblich, ergebnisoffene Aushandlungsprozesse zu gestalten? Werden Konsenslösungen angestrebt, bestimmen immer die Gleichen und werden die Bedürfnisse einzelner beachtet oder missachtet? Hier ist die Art und Weise, wie die jeweilige KiTa-Leitung ihre Rolle versteht und ausgestaltet, von zentraler Bedeutung. Ihre Möglichkeiten sind wiederum an rahmende Bedingungen gebunden. Welche Beteiligungsmöglichkeiten Fachkräfte selbst haben und wie Abstimmungsprozesse in der Einrichtung organisiert werden, nimmt auch entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten zur Demokratiebildung. Diese Aspekte sind eng mit den oben beschriebenen vierten und fünften Handlungsmerkmalen von Demokratiebildung verbunden (S. 29). Das heißt, dass Demokratiebildung unterstützt wird, wenn sie in der gesamten Einrichtung gelebt wird und wenn die Mitarbeiter*innen einer Einrichtung in der Lage sind, ihr Handeln zu begründen und zu vertreten. Dieses bezieht sich sowohl auf Akteur*innen innerhalb der Einrichtung wie

Wie demokratisch geht es im Team zu?

Konfliktthemen sollten auf eine möglichst sachliche Ebene gebracht werden

Kolleg*innen, Leitung, Kinder und Eltern als auch auf die Öffentlichkeit, bspw. im Sozialraum oder Kooperationspartner*innen gegenüber (Bartosch et al. 2014, S. 56ff). Begeben Mitarbeiter*innen sich auf den Weg, die Demokratiebildung und die Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Einrichtung zu hinterfragen und auszubauen, werden möglicherweise unterschiedliche Perspektiven im Team sichtbar, und es können auch Konflikte entstehen. Auch im Team können Mitarbeiter*innen extreme Überzeugungen vertreten. Wie im obigen Beispiel mit den Eltern kündigt eine KiTa-Leitung dem Team an, dass nach der Sommerpause der Einrichtung, Kinder mit Fluchthintergrund aufgenommen werden. Sie wünscht sich dazu im Team einen fachlichen Austausch. Direkt nach der Ankündigung sagt eine Kollegin hochemotional: „Wenn hier Flüchtlinge reinkommen, dann werde ich sofort schwanger oder kündige.“ (Amadeu Antonio Stiftung 2018, S. 21). Der entstandene Konflikt lässt sich hier auf zwei Ebenen betrachten. Zum einen geht es darum, Position zu beziehen und Rassismus und Geflüchtetenfeindlichkeit zurückzuweisen. Zum anderen ist es wichtig, im Dialog mit der Mitarbeiterin zu bleiben, denn es können Werte und Grundeinstellungen sichtbar werden, die eng mit der Persönlichkeit verbunden sind. Auf damit verbundenehaltungsfragen wird im folgenden Kapitel vertiefend eingegangen. Im Dialog stellen sich die Fragen, welchen Hintergrund die problematische Aussage hat. Welche konkreten Erfahrungen sind damit verbunden? Wichtig ist es dabei, das Konfliktthema auf eine sachliche Ebene zu bringen. Verallgemeinerungen von „den Geflüchteten“ können auf Gerüchte oder Mythen überprüft werden. Genauso relevant ist es, deutlich zu machen, dass problematische Aussagen nicht akzeptiert und geteilt werden. Möglicherweise steht hinter der Äußerung der Mitarbeiterin eine Überforderung, weil sie keine Erfahrungswerte in der Arbeit mit Kindern mit Fluchthintergrund hat. Dann braucht es vermutlich Wissen und pädagogische Strategien zum Umgang. Die Überforderung lässt sich durch Fortbildungen, kollegiale Beratung, Supervision und ähnliches kompensieren, und es kann mehr Handlungssicherheit erlangt werden. Schwieriger wird es, wenn tatsächlich eine rassistische Ideologie den Hintergrund bildet. Dann braucht es ein Gespräch zwischen KiTa-Leitung und der betroffenen Kollegin zu fachlichen Standards in der Einrichtung und dem demokratischen Leitbild der KiTa, das sich an Kinder- und Menschenrechten orientiert. Auch die Einbeziehung des Trägers als Unterstützung ist notwendig. Möglicherweise sind auch arbeitsrechtliche Schritte erforderlich.

Insgesamt lässt sich sagen, dass es hilfreich ist, wenn ein Team über sein Selbstverständnis der pädagogischen Arbeit in Austausch kommt und Raum für Ängste und Bedenken hat. Nur wenn Vorurteile und heimlicher Groll geäußert werden, können sie bearbeitet werden. Durch Wissen und Empathie lassen sich Vorurteile abbauen (Fortbildungen, Wissen über Lebenssituationen). Bei rechtspopulistischen Angriffen sollten Expert*innen aus der Rechtsextremismusprävention angesprochen und unterstützend hinzugezogen werden (und ggf. Schutzkonzepte entwickelt werden) (Amadeu Antonio Stiftung 2018).

3.3 Haltung

Unter Haltung werden die inneren Grundeinstellungen einer Person verstanden, die ihr Denken und ihr Handeln prägen (vgl. MOOC „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ 2019). Eng verbunden ist sie mit den eigenen biographischen Erfahrungen. Die Haltung beeinflusst die eigene Wahrnehmung und das eigene Urteilen. Gekennzeichnet ist sie zudem von individuellen Mustern von Einstellungen, von Werten und von Überzeugungen. Die eigene Haltung dient als innerer Kompass, der Stabilität bietet. Sie befähigt sensibel und

nachhaltig in Situationen zu urteilen und zu handeln. Die eigene Haltung ermöglicht für sich selbst einen situationsübergreifenden Sinn in den Dingen zu erkennen. Ausgehend von einem eigenen guten Fundament kann durch sie eine situationspezifische Sensibilität gelebt werden. Die eigene Haltung hilft die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten von anderen wahrzunehmen (Schwer & Solzbacher 2014). Sie kann für andere Menschen das eigene Handeln und Entscheiden nachvollziehbarer machen, auch wenn diese anders handeln würden. Bleiben die Beweggründe unerkannt oder unsichtbar, kann es aber auch zu Irritationen führen. Zur Illustration ein Beispiel:

Praxisbeispiel:

Ein Kind klettert in der KiTa auf einen hohen Baum. Eine pädagogische Fachkraft beobachtet dieses. Je nach Haltung können Fachkräfte dieselbe Situation unterschiedlich beurteilen und entsprechend handeln. Macht sich eine Fachkraft Sorgen um das Kind, könnte ihr Sicherheit ein hoher Wert sein. Folglich könnte sie das Kind bitten, nicht so hoch zu klettern. Eine andere Fachkraft würde der Situation möglicherweise mit mehr Gelassenheit begegnen und lediglich beobachten. Ihr wäre dann bspw. die Selbstbestimmung des Kindes ein hoher Wert.

Im Folgenden stellen wir den Bezug von Haltung und Demokratiebildung her, denn Demokratie ist als Wertekomplex zu betrachten, der Einfluss auf die eigene Haltung haben kann und damit auch handlungsleitend ist. Verbunden sind damit Werte wie Freiheit, Gleichberechtigung, Toleranz, (Welt-)Offenheit usw. Demokratisches Handeln ist davon geprägt, „sich zuständig zu fühlen für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft, und die Kompetenz, sich konstruktiv streiten zu können, also eigene Interessen vertreten, sich in andere hineinversetzen und es aushalten zu können, wenn man sich nicht durchsetzen kann“ (Hansen 2005, S. 4).

Das obige Beispiel zeigt, dass unterschiedliche Werte als Ausdruck von Haltungen im KiTa-Alltag existieren und unter Umständen zu Konflikten führen können. Hier sind Aushandlungsprozesse im Team erforderlich, wie sie analog zu den anderen Beispielen in Kap. 3.1 und 3.2 beschrieben sind. Um eine demokratische Haltung auch im Alltag leben zu können, ist es immer wieder notwendig, Klarheit über die eigenen Standpunkte zu gewinnen und das eigene Handeln daran auszurichten. Unterstützend wirken dabei folgende Fragen:

- Was ist mir wirklich wichtig?
- Warum stehe ich wofür?
- Wie begründe ich mein Handeln?
- Wie eng oder offen sind meine Handlungskonzepte? Lassen sie Spielraum, um die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern, Eltern, Kolleg*innen zu berücksichtigen?

Sich der eigenen Überzeugungen und Selbstverständlichkeiten immer wieder bewusst zu werden und in Aushandlungsprozesse zu treten, erfordert viel Energie und Engagement. Bewegt sich eine Fachkraft im Zuge der Reflexion der eigenen Haltung von dem gewohnten Terrain ihrer Denk- und Handlungs-routinen weg, kann dieses zunächst angstbesetzt sein. Wird versucht, postulierten Glaubenssätzen zu folgen, ohne sie ins eigene Denken und Fühlen eingebettet zu haben, kann das zu inkongruentem Handeln und Wertekonflikten führen. Es braucht Zeit, aus der Komfortzone gewohnter Überzeugungen und Vorstellungen heraustreten zu können und in Ruhe in der Zone des Wachstums

Die eigene Haltung hilft die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten von anderen wahrzunehmen

Eigene Überzeugungen und Selbstverständlichkeiten immer wieder auf den Prüfstand stellen

Überprüfung der eigenen Haltung zur Demokratie mit Reflexionsfragen

neue authentische Haltungen zu entwickeln. Das schafft zugleich Sicherheit und Glaubwürdigkeit. Fachkräfte können so zu echten demokratischen Vorbildern werden. Demokratie leben bedeutet sich zuständig zu fühlen und Verantwortung zu übernehmen.

Zur Überprüfung und Entwicklung der eigenen Haltung im Kontext von Demokratie können folgende Reflexionsfragen, angelehnt an Hansen (2005), hilfreich sein:

- Bin ich der Überzeugung, dass jede*r etwas beizutragen hat?
- Hat jede*r die Möglichkeit, sich zu beteiligen?
- Nehme ich eher eine fragende als wissende Haltung ein? Nehme ich die Beiträge der anderen (Kolleg*innen, Eltern, Kinder) ernst?
- Bin ich in der Lage, mein eigenes Wissen nur dann einzubringen, wenn es wichtig und notwendig ist? Kann ich eigene Bewertungen zurückhalten? Kann ich mein Vorwissen ohne Besserwisserei einbringen? Kann ich souverän damit umgehen, etwas nicht zu wissen?

Eine Fachkraft, die demokratische Werte lebt, verhält sich gegenüber Kindern achtsam und respektvoll

Demokratie ist nicht passiv zu erlernen, sondern nur aktiv im täglichen Miteinander. Pädagogische Fachkräfte haben für Kinder Vorbildcharakter und können sie darin unterstützen, demokratische Prozesse zu erleben und sich in ihnen zu erproben. Sie bewegen sich dabei in einem Spannungsverhältnis, das sie fordert, einen kultursensitiven Umgang mit Kindern und ihren Familien zu pflegen und zugleich ihrer eigenen pädagogischen Ausrichtung gerecht zu werden. Mit dem Wissen über unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Entwicklungsverläufe sowie kulturell bedingte elterliche und pädagogische Herangehensweisen können sie sensibel und situationsgerecht handeln (vgl. Kapitel 2.6). Eine Fachkraft, die demokratische Werte lebt, verhält sich gegenüber Kindern achtsam und respektvoll. Sie erkennt sie als gleichwertige Personen an. Diese Haltung gegenüber Kindern ist Voraussetzung, ihnen Beteiligung zu ermöglichen. So gelebte Partizipation ist integraler Bestandteil von Demokratie. Auf diese Weise erfahren Kinder in der KiTa Demokratie und gestalten diese aktiv. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass Kinder alle Entscheidungen gleichberechtigt fällen, denn die pädagogische Verantwortung verbleibt bei den Fachkräften.

Der Blick auf das Kind ist nicht nur bewusst zu beeinflussen. Viele Aspekte, wie gesellschaftliche Traditionen und individuelle Erfahrungen, wirken unmerklich darauf ein. So ist das Bild vom Kind „nicht nur ein reflektiertes ‚Bild‘, sondern hat seine Wurzeln in einer verkörperten Geschichte, aus der wir unsere Werte, Denk- und Handlungsperspektiven herleiten“ (Schäfer 2019, S. 67). Das eigene Handeln grundsätzlich an der Prämisse der Gleichwertigkeit des Kindes auszurichten, ist, insbesondere unter Belastung und in Alltagssituationen, eine große Herausforderung.

Wie bereits thematisiert, hat eine solche Haltung in verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen Tradition. Dort wird die Selbstbestimmung der Kinder (in unterschiedlichen Graden) in den Mittelpunkt gestellt. Mit Schäfer (2019) gesprochen „gibt es beispielsweise eine gesellschaftliche Praxis, die in spezifischer Weise vorformt, was wir unter jungen Kindern verstehen. Sie ist mit einer impliziten Anthropologie verbunden, die scheinbare Selbstverständlichkeiten über Kinder und ihre soziale Position enthält“ (ebd. S. 70). Wie viel Verantwortung dem Kind für seine persönliche Entwicklung zugestanden wird, ist damit nicht lediglich von persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen

abhängig, sondern wird von unterschiedlichsten gesellschaftlich generierten Überzeugungen und Handlungen mitbestimmt. Auch diese gilt es für die alltägliche Arbeit zu reflektieren. Entscheidend ist dabei, welche Fähigkeiten dem Kind entwicklungsbedingt zuerkannt werden (vgl. Kap. 2.7) und wie sich dies in der pädagogischen Alltagspraxis zeigt. Wie viel Raum erhält das Kind, um sich mit seinen Kompetenzen als selbstwirksam zu erleben?

Betrachten wir unter diesem Aspekt nun die oben beschriebene Baum-Klettersituation: Ich kann bspw. davon überzeugt sein, dass die Kinder schon ein Gefühl dafür haben, wie hoch zu klettern noch ungefährlich ist und wie sicher sie noch sind. Dann beobachte ich eher, als dass ich eingreife. Im Alltag suche ich dann immer wieder Situationen, in denen ich das Kind darin unterstütze, ein gutes Verhältnis zu den eigenen Kompetenzen zu entwickeln. Oder mein Schutzbedürfnis ist sehr ausgeprägt, und ich vertraue nicht so sehr in die Selbsteinschätzung des Kindes. Dann fühle ich mich vielleicht in der Verantwortung, das Baumklettern stark zu lenken, um das Kind vor einem möglichen Unfall zu schützen.

So zeigt sich, dass es in der Demokratie ein 'Knackpunkt' ist, welches Maß an Freiheit und Selbstbestimmung den Kindern zugebilligt wird und ob sie als gleichwertige Partner*innen betrachtet werden. Oder ob ein (vermeintlicher) Wissensvorsprung des Einen die Bevormundung des Anderen nach sich zieht? Werden Kindern bspw. Möglichkeiten zur Beteiligung eingeräumt, bedeutet das für die pädagogischen Fachkräfte, dass sie einen Teil ihrer Macht abgeben müssen (Hansen et al. 2011, S. 25). Es verlangt von ihnen Offenheit und Flexibilität. Dazu muss möglicherweise das Selbstverständnis des eigenen Handelns erst einmal in Frage gestellt werden. Auch das Bewusstsein über eventuellen Machtmissbrauch und die Manipulation von anderen gilt es zu prüfen. Möglicherweise stehen unbewusst die eigenen Interessen zu sehr im Vordergrund. Und es stellt sich die Frage, wie hoch die eigene Bereitschaft ist, Verantwortung zu teilen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die demokratischen Werte einer pädagogischen Fachkraft in ihrer Haltung dem Kind gegenüber ausdrücken. Sie erkennt das Kind als Subjekt mit eigenen Rechten und individuellen Bedürfnissen an. Sie betrachtet es als kompetenten Akteur und unterstützt es aktiv. Die Bedeutsamkeit, Kinder so zu begleiten, beschreibt Renz-Polster (2019) folgendermaßen: „In der Kindheit erfahren wir, ob es im menschlichen Miteinander um Macht und Überlegenheit geht – oder aber um Vertrauen und Zusammenarbeit. In der Kindheit bilden wir das soziale Vermögen aus, mit dem wir der Welt und ihren Krisen begegnen“ (ebd. S. 15). Konkret für den Alltag bedeutet dieses: Kindern zuzuhören, Kinder selbst machen zu lassen, Kinder mitmachen zu lassen, mit Kindern respektvoll umzugehen und den Alltag für die Kinder transparent zu gestalten. So kann unter anderem gefragt werden (vgl. Hansen 2005):

- Höre ich den Kindern aufmerksam zu? Wende ich mich ihnen auch körperlich zu? Befinde ich mich mit ihnen im Blickkontakt? Lasse ich die Kinder ausreden, auch wenn sie ausschweifen und nicht gleich zum Punkt kommen? Sage ich dem Kind, wenn es gerade nicht möglich ist, sich auf das Gespräch einzulassen?
- Kann ich mich empathisch auf die Kinder einlassen? Kann ich mit ihnen in Resonanz gehen, mit ihren Gefühlen, Gedanken und ihrer Sprache? Respektiere ich ihre Ausdrucksformen, auch wenn die Grenzen zwischen

Wie viel Raum erhält das Kind, um sich in seinen Kompetenzen als selbstwirksam zu erleben?

Die Zubilligung von Freiheit und Selbstbestimmung der Kinder ist ein Knackpunkt der Demokratiebildung in der KiTa

Realität und Vorstellung nicht immer deutlich sind? Begegne ich ihnen respektvoll, mit einem ausgewogenen Distanz- und Näheverhältnis?

Demokratie braucht auch eine strukturelle Verankerung konkreter Rechte und demokratischer Verfahren

3.4 Strukturelle Verankerung

Selbstverständlich ist es von entscheidender Bedeutung, wie eine pädagogische Fachkraft ihre Haltung in ihrem Beruf lebt oder umsetzt. Jedoch steht auch sie in einem hierarchischen Verhältnis zur Leitung, zu Kolleg*innen und zum Träger. Wie Demokratie auf verschiedenen institutionellen Ebenen umgesetzt und unterstützt wird, spielt eine wichtige Rolle und schafft einen Rahmen für die Arbeit der Demokratiebildung. Demokratie braucht eine strukturelle Verankerung konkreter Rechte und demokratischer Verfahren, an der sich Fachkräfte, Eltern und Kinder in einer Einrichtung orientieren und halten können. Die Verantwortung für Demokratiebildung liegt nicht ausschließlich in den Händen der einzelnen Fachkraft. Vielmehr muss sie in einen größeren Rahmen eingebettet werden. Dann ist das gesamte Team gemeinsam dafür verantwortlich, die Interessen der Kinder und Eltern ernst zu nehmen. Das zeigt sich bspw. darin, ob Mitarbeiter*innen bereit und in der Lage sind, sich auf Konflikte einzulassen, mögliche Disharmonien auszuhalten und Konsenslösungen zu finden. Es kann auch für eine ganze Einrichtung überprüft werden, wie demokratische Prinzipien auf den verschiedenen Ebenen Berücksichtigung finden (vgl. Hansen 2005).

- Wie demokratisch wird auf verschiedenen Ebenen agiert?
- Wie transparent macht eine Leitung Entscheidungen und die dazugehörigen Prozesse für Mitarbeiter*innen?
- Werden Entscheidungen, die das Team betreffen, gemeinsam getroffen?
- Sind sich die Mitarbeiter*innen ihrer Rechte bewusst und vertreten sie diese auch?
- Wie steht es um die Arbeitsbedingungen, um den Personalschlüssel oder Weiterbildungen für Fachkräfte?

Demokratische Strukturen geben allen Beteiligten Rückhalt, wenn sie verlässlich festgeschrieben sind und konsequent gelebt werden. Auf der Ebene der KiTa kann dies bspw. durch ein Beschwerdemanagement und Beteiligungsinstrumente erfolgen. Verschiedene Instrumente werden im Folgenden vorgestellt.

3.5 Beschwerde- und Mitwirkungsinstrumente für Kinder in der KiTa

Wie bereits oben ausgeführt, sind für die konsequente Umsetzung von Beschwerde- und Mitwirkungsrechten für Kinder im KiTa-Alltag die eigenen (biografischen) Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte mit Demokratie, eine demokratische Grundeinstellung und damit verbunden eine sehr bewusste und wertschätzende Beziehungsgestaltung mit den Kindern und deren Familien grundlegend. Insbesondere in dem Konzept ‚Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita‘ wird betont, dass es notwendig ist, formale Beteiligungsinstrumente zu implementieren, um demokratische Prinzipien in den Einrichtungen strukturell zu verankern (Richter, Lehmann & Sturzenhecker 2017; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011; Hansen & Knauer 2015). Zu betonen ist jedoch, dass die Verankerung von Beschwerdemöglichkeiten und Beteiligungsinstrumenten nicht automatisch eine Demokratisierung der alltäglichen Interaktionen bewirkt oder gar die intensive Auseinandersetzung mit demokratischen Werten im Team überflüssig macht. Vielmehr muss diese der Entwicklung von

Instrumenten vorausgehen. Zugleich ist damit auch noch nicht sichergestellt, dass auch alle Kinder diese wahrnehmen (können) (vgl. Kapitel 2.6 und 2.7).

3.5.1 Beschwerdemanagement

Beschwerdeverfahren in der KiTa dienen in erster Linie dem Schutz der Kinder vor körperlicher, verbaler, psychischer und auch sexueller Gewalt. Ziel ist es, die Abhängigkeit der Kinder vom Wohlwollen einzelner Erwachsener zu reduzieren und sie damit vor Machtmissbrauch zu schützen. Es geht darum, die Kinder darin zu unterstützen, ihre Bedürfnisse auszudrücken und auch ihr Unwohlsein oder ihren Unmut zu äußern. Dabei ist zu bedenken, dass Kinder hier (auch) andere Ausdrucksformen nutzen als es in der Erwachsenenwelt üblich ist: Sie werden ihre Beschwerde nicht (immer) in wohlformulierten Sätzen vorbringen. Mitunter wird geschrien, gestampft, geschimpft oder auch geschlagen, um ihnen Ausdruck zu verleihen. Aber auch weniger expressive Ausdrucksformen, die sich eher in Rückzug oder lediglich in einer veränderten Mimik zeigen, sind ernstzunehmende Beschwerdeformen. Eine besondere Herausforderung für die Fachkraft mag es sein, wenn die Beschwerde des Kindes sich auf das Handeln der Fachkraft selbst bezieht, denn oft ruht dieses auf pädagogischen Begründungen. Hier offen zu sein, ist dennoch von besonderer Bedeutung, denn: „[w]enn Kinder im Alltag erfahren, dass es in Ordnung und erwünscht ist, sich über subjektiv empfundene Übergriffe jeder Art zu beschweren, – auch und gerade dann, wenn die Beschwerde das Handeln einer Fachkraft betrifft –, können sie Vertrauen und Sicherheit entwickeln, dass ihre Beschwerde ernstgenommen wird und daraus weitere Schritte zur Klärung und Abhilfe folgen. Diese positiven Erfahrungen erhöhen die Chance, dass Kinder sich auch im Extremfall vertrauensvoll an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wenden“ (LVR-Fachbereich Kinder und Familie 2018, S. 23).

Verfahren, mit Beschwerden umzugehen, sind Kinderschutz und gehören zu den Beteiligungsinstrumenten. Sie dienen dem Umgang mit Situationen, in denen die Rechte von Kindern missachtet werden. Werden Kinder als Subjekte ernstgenommen und ihre Bedürfnisse und Anliegen als Ausgangspunkte des pädagogischen Handelns betrachtet, ist eine dialogische Haltung grundlegend. In der Auseinandersetzung mit den Anliegen der Kinder werden einzelne Fachkräfte und Teams immer wieder an Reflexionsprozesse geführt, die eine grundlegende Auseinandersetzung mit (pädagogischen) Werten und Normen notwendig machen oder Strukturen der Einrichtung in Frage stellen. „Ein Beschwerdeverfahren für die Kita zu entwickeln bedeutet dabei, gezielt Maßnahmen umzusetzen, die dazu führen, dass Beschwerden, aber auch Anliegen und Verbesserungsvorschläge der Kita-Kinder aufgenommen, bearbeitet und reflektiert werden können“ (Kitawerk 2015, S. 7). Es gilt also festzulegen, worüber, wie und bei wem Kinder sich beschweren können; wie sie dabei unterstützt werden, das auch zu tun; wie die Beschwerden aufgenommen und bearbeitet werden und zudem wie alle Beteiligten über die Möglichkeiten, Prozesse und Lösungen informiert werden. Eltern, die als Expert*innen für ihre Kinder betrachtet werden können, sind dabei wichtige Partner und unter Umständen Vermittler*innen der Anliegen ihrer Kinder.

So wie die Ausdrucksformen der Kinder unterschiedlich sind, unterscheiden sich auch die Beschwerden. Ebenso ist das, was Anlass zur Beschwerde gibt, vom persönlichen Empfinden abhängig: das, was für den einen in Ordnung ist, kann von jemand anderem als Grenzüberschreitung wahrgenommen werden. Hier ist die Sensibilität der Fachkräfte gefordert, das Unwohlsein der Kinder

Beschwerdeverfahren in der KiTa dienen in erster Linie dem Schutz der Kinder

Die Anliegen der Kinder können zu weit reichenden Reflexionsprozessen im Team führen

Insbesondere Erfahrungen mit Diskriminierung sind für Kinder oft schwer zu äußern

wahrzunehmen, einzuordnen und entsprechend zu reagieren. Zudem können nicht alle Kinder über die gleichen Wege ermutigt werden, ihre Anliegen und ihre Kritik zu äußern. Insbesondere Erfahrungen mit Diskriminierung sind für die Betroffenen (Kinder) unter Umständen schwer zu äußern. Gerade Kindern, die darunter zu leiden haben, fehlen mitunter Ausdrucksformen, diesbezügliche Beschwerden zu äußern oder sogar die Fähigkeit, diskriminierendes Verhalten als solches zu erkennen (Backhaus & Wolter 2019). „Zu einem Beschwerdeverfahren können formalisierte Beschwerdeangebote wie ein Kummerkasten, eine Leitungssprechstunde oder eine Beschwerderunde im Morgenkreis gehören. Diese haben das Potential, die Abhängigkeit von Erwachsenen zu reduzieren und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, indem Kinder für sie wichtige Anliegen selbstständig einbringen. Sie können jedoch nie für alle Kinder und all ihre Themen geeignet sein und reichen von daher nicht aus, wenn es keine diskriminierungskritische Beschwerdekultur gibt“ (ebd. S. 10). Letztere ist grundlegend dafür, dass Kinder sich in der Einrichtung wohlfühlen und sich gesund entwickeln können. Sie werden ernstgenommen und erfahren so Selbstwirksamkeit. Eine Beschwerdekultur umfasst sowohl die eher kleinen Situationen im Alltag (z.B. „Immer dürfen die Anderen!“ oder „... lässt mich nicht mitspielen.“) als auch Dinge, die gut über formale Instrumente zu regeln sind, wie bspw. Bedingungen zur Nutzung der vorhandenen Fahrzeuge.

Entscheidend sind die Transparenz von Regeln für alle Beteiligten und der regelmäßige Austausch dazu

Die Beschwerdeverfahren müssen sich in die Vorgaben des Trägers einpassen sowie von der Leitung und den Mitarbeiter*innen getragen und gelebt werden, sodass sie nicht lediglich theoretische Möglichkeiten darstellen. Formalisierte Verfahren können vom Team selbst passgenau für die Einrichtung entwickelt werden und müssen sich stimmig ins Gesamtkonzept einfügen. Die Transparenz von Regeln für alle Beteiligten (Kinder, Eltern, Mitarbeiter*innen) und ein regelmäßiger Austausch zu diesen sind entscheidend, um eine Beschwerdekultur aktiv leben zu können. Die Einrichtung ist ihrerseits in Strukturen eingebettet, die die Möglichkeiten der Mitarbeiter*innen, Leiter*innen, Eltern und Kinder Beschwerden vorzubringen, (mit-)bestimmen. Auch diese Kultur wird Einfluss darauf haben, welche Verfahren geeignet erscheinen und insgesamt wie das Thema Beschwerden bearbeitet und besprochen werden kann. Ist es in einer Einrichtung bspw. nicht erwünscht oder üblich, dass Mitarbeiter*innen ihre Anliegen der Leitung oder dem Träger gegenüber offen äußern, wird es vermutlich auch schwieriger sein, Verfahren einzuführen, die Kindern diese Möglichkeit eröffnen oder sie gar dazu ermutigen.

Beispiele formalisierter Beschwerdeverfahren:

- Kummerkasten / Beschwerdebox
- Beschwerderunde im Morgenkreis
- Leitungssprechstunde
- Beschwerdewand

Grundsätzlich gilt es Wege zu finden, über die es den Kindern gelingen kann, ihre Beschwerden möglichst selbstständig zu ‚formulieren‘ und zu dokumentieren. Dieses kann mithilfe von Symbolen, Bildern, Karten oder anderen Zugangsweisen geschehen. Damit alle Kinder, auch diejenigen, die bislang - aus welchen Gründen auch immer - weniger darin geübt sind, ihre Bedürfnisse, ihre Anliegen oder ihren Unmut zum Ausdruck bringen können, sollte dabei stets berücksichtigt werden, dass es verschiedenste Möglichkeiten gibt. Besondere Aufmerksamkeit verdient diesbezüglich auch, dass es nicht in jeder Familienkultur selbstverständlich ist, dass Kinder Beschwerden über Erwachsene vorbringen können oder diesen Gehör geschenkt wird.

3.5.2 Mitwirkung ermöglichen

Die Umsetzung von Mitwirkungsrechten der Kinder kann als Teil der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen betrachtet werden. Transparenz der (Mit-)Entscheidungsmöglichkeiten, Klarheit der Wege zur Entscheidungsfindung sowie die Nachvollziehbarkeit und Verlässlichkeit von Regeln sind grundlegende Bausteine, um zu gewährleisten, dass die Kinder bezüglich der Gewährung ihrer Rechte nicht vom Wohlwollen der Erwachsenen abhängig sind. Die Heterogenität der Kinder ist bei der Implementierung von Möglichkeiten zur Beteiligung ein zu berücksichtigender Faktor. Zum einen hat nicht jedes Kind den Wunsch oder die Fähigkeit, sich auf die gleiche Weise an Entscheidungsprozessen in der KiTa zu beteiligen. Zum anderen ist auch hier der Verschiedenheit der Möglichkeiten, Bedürfnisse und Anliegen Rechnung zu tragen. Diskriminierungssensibilität ist entscheidend, damit nicht gerade die Kinder, die ohnehin privilegiert sind, ihre Bedürfnisse überproportional zur Geltung bringen können.

Bei den Mitwirkungsmöglichkeiten von Kindern ist es wichtig sensibel auf mögliche Hürden oder Diskriminierungen zu achten

Grundlegend ist vor der Einführung und Umsetzung von Mitwirkungsinstrumenten auch die aktive Auseinandersetzung der Mitarbeiter*innen mit dem Themenfeld - denn den Kindern Beteiligungsmöglichkeiten einzuräumen ist immer mit der Abgabe von Macht der Erwachsenen verbunden und geht mit Kontrollverlust einher. Kaum eine pädagogische Fachkraft wird hier Schritte gehen können, ohne sich gleichzeitig darüber Gedanken zu machen, welche Konsequenzen damit einhergehen, ob die Kinder vielleicht überfordert sind, falsche Entscheidungen treffen oder ob die Fachkraft bisweilen sogar entgegen ihrer Überzeugung handeln muss. Es verlangt ihr in jedem Einzelfall die aktive Positionierung zwischen den Polen 'Freiheit gewähren' und 'Verantwortung übernehmen' ab.

Wie ein Team klären kann, welche Rechte Kindern eingeräumt werden und wie diese Rechte wahrgenommen werden können, beschreiben Hansen et al. (2011, S. 148ff) ausführlich. Dieses geschieht dort in einer Verfassungsgebenden Versammlung. Dabei machen die Mitarbeiter*innen sich zunächst ohne die Beteiligung von Kindern und Eltern, am besten mit professioneller Begleitung, auf den Weg, um Möglichkeiten auszuloten und den Prozess zu planen. Der Weg führt über die Sammlung der Themenbereiche, die differenzierte Klärung der Rechte, zur Festlegung der Beteiligungsformen und schließlich zur Verabschiedung einer KiTa-Verfassung. Betont wird dabei, dass es zwingend notwendig ist, Entscheidungen im Konsens mit allen Mitarbeiter*innen zu treffen. Entscheidungen in Bereichen, für die kein Konsens gefunden werden kann, werden zunächst nicht getroffen. Es gibt immer ein Veto-Recht für jede*n Mitarbeiter*in. Darüber soll gewährleistet werden, dass wirklich alle die Regelungen tragen und damit auch im Alltag umsetzen.

*Verfassungsgebende Versammlung der Mitarbeiter*innen*

3.5.3 Beteiligungsinstrumente

Grundsätzlich können alltagsbezogene Formen der Beteiligung, projektbezogene Beteiligung und repräsentative Beteiligungsformen unterschieden werden.

Zu den alltagsbezogenen Formen „zählen auf der Ebene der Stammgruppe Erzähl- und Morgenkreise, in denen Kinder ihre Wünsche formulieren, ihre Anliegen einbringen, diskutieren und damit Einfluss auf den Alltag in der Kita nehmen können. In manchen Kindertageseinrichtungen werden diese Orte

Kinderkonferenzen und Kindervollversammlungen

der Beteiligung aller Kinder auch Kinderkonferenzen genannt, um die Wichtigkeit und die Möglichkeiten dieses Gremiums hervorzuheben. Auch jüngere Kinder können hier an Entscheidungen in zeitlicher Überschaubarkeit und im kleineren Kreis der ihm/ihr vertrauten Kindergruppe mitwirken und damit ihre Selbstwirksamkeit erproben“ (LVR-Fachbereich Kinder und Familie 2018, S. 16). Auf der Ebene der gesamten Einrichtungen sind hier die Kindervollversammlungen zu nennen. Wie diese im Einzelnen einberufen und gestaltet werden, kann sich von KiTa zu KiTa deutlich voneinander unterscheiden: sie können zu bestimmten Themen einberufen werden oder regelmäßig in ganz unterschiedlichen Rhythmen stattfinden, von Fachkräften oder Kindern moderiert werden usw. Auch die Art und Weise, wie Themen für diese Versammlungen generiert werden, kann individuell sehr unterschiedlich sein. Damit die beschriebenen Instrumente als Beteiligungsformen betrachtet werden können, müssen hier explizit demokratische Prinzipien umgesetzt werden.

Projektbezogene Beteiligungsformen

Bei projektbezogenen Beteiligungsformen befassen sich Kinder zeitlich befristet mit einem Thema oder Projekt. Diese können sich ganz unterschiedlich gestalten und von der Neugestaltung eines Gruppenraums oder des Gartens bis zu der Planung eines Festes oder eines (Schulkind-)Projekts reichen. Die Themen können dabei von den Kindern selbst, den pädagogischen Fachkräften oder auch von anderer Stelle kommen, wie zum Beispiel bei der Einbeziehung der Kinder einer KiTa in die Planung oder Neugestaltung eines öffentlichen Spielplatzes. Aktivitäten aus diesen Projekten müssen sich also nicht auf den Raum der KiTa beschränken, sondern können auch bis in den Sozialraum hineinragen. Welche oder wie viele Kinder in welcher Form jeweils daran teilnehmen, ist projektbezogen zu entscheiden. Es muss für die einzelnen Projekte festgelegt werden, wie Entscheidungen getroffen werden und welche Informationswege einzuhalten sind. Diese Formen sind geeignet, um erste Erfahrungen mit der konsequenten Beteiligung von Kindern zu sammeln.

An Gremien bzw. repräsentativen Beteiligungsformen (Kinderrat, Kinderparlament) nehmen nicht alle Kinder einer Gruppe oder Einrichtung teil. Hierfür werden Vertreter*innen entsandt. „Die Einführung von regelmäßig tagenden Kindergremien und die Erarbeitung einer entsprechenden Kita-Verfassung kann ein weiterführender Schritt zur Sicherung der Beteiligung von Kindern in der Einrichtung sein. Dieser Schritt ist sinnvoll, wenn bereits Erfahrungen mit Beteiligungsprojekten vorliegen und das Team eine gewisse Sicherheit in der alltäglichen Umsetzung gewonnen hat“ (LVR-Fachbereich Kinder und Familie 2018, S. 21). Wie diese Gremien arbeiten, für welche Entscheidungen sie zuständig sind und wie diese getroffen werden, liegt in den Händen der einzelnen Einrichtung. Der Einführung von Gremien muss eine intensive Phase der Erarbeitung und Abstimmung im Team vorausgehen, damit sie gelingt.

Die Auseinandersetzung mit Beschwerde- und Beteiligungsmöglichkeiten in der Einrichtung zu überprüfen und gegebenenfalls auszuweiten oder zu verändern, ist ein intensiver Prozess, der viel Kraft und Zeit benötigt. Wichtig ist dabei, alle Mitarbeiter*innen auf diesem Weg mitzunehmen, damit eine Kultur der demokratischen Beziehungsgestaltung in der Einrichtung leben kann und sich unter Umständen auch in (der Einführung von) formalen Beteiligungsinstrumenten zeigt. Gelebt werden kann immer nur das, was von allen getragen wird. Werden Instrumente zu schnell eingeführt, entsteht unter Umständen eine Kultur der Pseudo-Beteiligung. Ebenso wie Träger, Leitung

und Mitarbeiter*innen müssen Eltern und Kinder diese Prinzipien stützen und leben (können).

3.6 Reflexionsfragen zu *Schlüsselsituationen*

Zur Reflexion des demokratischen Handelns in der KiTa – um den Ist-Stand zu erheben sowie Handlungsbedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren – bietet sich die Arbeit an konkreten Situationen an. Geeignet ist hier bspw. die Betrachtung von Schlüsselsituationen wie Eingewöhnung, Mahlzeiten oder Pflegesituationen (vgl. Haug-Schnabel 2016). Die Bewältigung von solchen Situationen geht mit besonderen emotionalen Anforderungen einher, da sie Anpassungsleistungen der Kinder notwendig macht. Hoch emotional sind diese nicht nur für die Kinder, sondern auch für die pädagogischen Fachkräfte, die sie dabei begleiten. Denn in der Regel steigt auch bei ihnen in solchen Situationen das Stressempfinden (Gutknecht 2018), da hier sehr unterschiedliche individuelle Bedürfnisse (von Kindern) aufeinandertreffen können. Für das Thema Demokratiebildung ist es besonders gewinnbringend, sich solche potenziellen Konfliktsituationen anzuschauen, um die Beziehungsgestaltung und Interaktionen hinsichtlich machtvoller Dynamiken zu befragen. Unter Stress schleicht sich eher unreflektiertes Handeln ein, hier ist die Entwicklung von Handlungsstrategien und Konzepten besonders gewinnbringend. Exemplarisch stellen wir im Folgenden Reflexionsfragen zu Schlüsselsituationen vor:

3.6.1 Eingewöhnung

Als Eingewöhnung wird der Zeitraum beschrieben, den Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte benötigen, um sich kennenzulernen. Kinder und Eltern lernen zusätzlich die Gruppe und die gesamte Einrichtung kennen. In der Regel dauert diese Phase zwischen zwei und vier Wochen. Sie ist für Kinder und Eltern emotional sehr herausfordernd – insbesondere, wenn das Kind sich zum ersten Mal für einen längeren Zeitraum von der primären Bezugsperson löst. Ziel ist es, dass Kinder (und Eltern) die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Funktion als sekundäre Bezugsperson anerkennen. Das ist geschehen, wenn Kinder sich in der Einrichtung wohl fühlen und emotionale Sicherheit erlangt haben. Wie alle Übergänge bietet auch dieser Chancen und Herausforderungen. Beschleunigte Entwicklungsverläufe sind in diesen zu erwarten. Es gibt verschiedene Eingewöhnungsmodelle – als formalisierte Verfahren: Hier sind bspw. das Berliner Eingewöhnungsmodell nach infans (Laewen, Andres & Hedevari 2003) und das auf Beller zurückgehende Münchener Eingewöhnungsmodell zu nennen. Beide Modelle fußen auf der Bindungstheorie und passen daher nur bedingt zu einer kultursensitiven Sicht auf Bindung und Beziehung (vgl. Kapitel 2.6). Das Berliner Modell (Braukhane & Knobloch 2011) zielt eher auf die individuelle Bezugsperson des Kindes und das Münchener (Winner 2015) auf Peer-Beziehungen und das System KiTa insgesamt.

Gibt es in Ihrer Einrichtung ein festgelegtes Verfahren für die Eingewöhnung?

- Wird es von allen Kolleg*innen gleichermaßen getragen?
- Wie erfahren die Eltern und Kinder davon?
- Können diese es mitgestalten?
- Haben die Eltern spezielle Aufgaben oder Beteiligungsmöglichkeiten oder sind sie als 'stumme' Begleiter*innen gedacht?

Findet die Individualität des Kindes bei der Eingewöhnung Berücksichtigung?

- Kann oder wird von dem festgelegten Plan abgewichen?
 - (Wie) kann das Kind den Prozess beeinflussen?
 - Spielt die Bindung der Eltern zum Kind in der Eingewöhnungsphase eine Rolle?
 - (Wie) nutzen Sie die Informationen der Eltern?
 - Schaffen Sie Analogien zu häuslichen Situationen?
 - Werden die Familien in den Einrichtungen sichtbar?
 - Gibt es einen Platz für die Eltern?
 - Wessen Wort gilt im Zweifelsfall mehr, das der Fachkräfte, der Eltern oder das des Kindes?
 - Wer entscheidet, dass die Phase der Eingewöhnung abgeschlossen ist?
- (vgl. Kobelt Neuhaus et al. 2014)

3.6.2 Pflegesituationen

Pflegesituationen in der KiTa professionell und kindgerecht zu gestalten bedeutet den Kindern so viel Eigenverantwortung und Selbstbeteiligung zu gewähren wie möglich. Dabei gilt es aber auch ihnen ausreichend Unterstützung zukommen zu lassen. Pflegesituationen können zugleich auch immer intensive Beziehungserfahrungen ermöglichen. Dafür ist das Einverständnis des Kindes und die Begleitung der Tätigkeiten der Erwachsenen durch Worte notwendig. Eine sensible Gestaltung mit Fokus auf das Kindeswohl ist dabei unumgänglich.

Gibt es in Ihrer Einrichtung ein festgelegtes Verfahren für Pflegesituationen?

- Wie ist dieses Verfahren ggf. gestaltet? (Beobachten, Ankündigen, Durchführen, Abschließen)
- Wie erfahren die Eltern und Kinder davon?
- Können sie es mitgestalten?
- Gibt es festgelegte Pflegezeiten oder wird nach Bedürfnis entschieden? (Wessen Bedürfnisse haben Vorrang? Die Bedürfnisse des Kindes, der Gruppe, der pädagogischen Fachkraft, der Eltern oder die Strukturierung des Tagesablaufs?)
- Wie erfahren Sie von den Abläufen der Pflegesituationen zuhause und (wie) nutzen Sie diese Informationen?
- Gibt es Regelungen zur Wahrung der Intimsphäre? (Ist z.B. der Wickelplatz für Andere einsehbar?)

Findet die Individualität des Kindes bei einer Pflegesituation Berücksichtigung?

- Wer entscheidet, wer in einer Pflegesituation mit dem Kind agiert?
 - Kann ein Kind Pflegesituationen aufschieben oder verweigern? Muss es dieses aktiv einfordern oder fragen Sie nach?
 - Nehmen Sie bspw. Rücksicht darauf, wenn das Kind gerade in ein Spiel vertieft ist?
 - Kann oder wird von dem festgelegten Plan abgewichen?
 - (Wie) kann das Kind den Prozess beeinflussen?
 - Kann das Kind Verantwortung übernehmen? Putzen Sie ihm bspw. einfach die Nase, kündigen Sie es an oder holen Sie die Erlaubnis hierzu ein?
 - Können Kinder verschiedene Vorgehensweisen ausprobieren?
 - (Wie) kann sich ein Kind in Pflegesituationen selbstwirksam erleben und Erfolgserlebnisse haben? Können Kinder zum Beispiel selbstständig ihre Hände waschen - gelangen sie an Waschbecken, Seife und Handtücher?
- Gibt es Rituale in Pflegesituationen, die dem Kind Sicherheit geben?
- Woran orientieren sich Alltagspraxen und Routinen?

- Werden sie hinterfragt? Wer kann sie verändern?
- Können Kinder sie mitbestimmen oder davon abweichen?

3.6.3 Schlafen

Das Schlaf- und Ruhebedürfnis von Kindern ist individuell unterschiedlich. Dabei ist nicht nur das Alter ein entscheidender Faktor, sondern auch das Aktivitätsniveau und die familiären Gewohnheiten. Jede KiTa benötigt einen strukturierten Ablauf, in dem Ruhe- und Aktivitätszeiten geregelt sind. Eine Herausforderung ist es, die organisationalen Abläufe mit den verschiedenen individuellen Bedürfnissen der Kinder (oder auch der Eltern) überein zu bringen. Nicht jedes Kind braucht eine Schlaf- oder Ruhephase oder kann sich in der KiTa darauf einlassen.

Gibt es in Ihrer Einrichtung ein festgelegtes Verfahren für Schlafsituationen?

- Wie erfahren die Eltern und Kinder davon?
- Können diese es mitgestalten?
- Haben die Kinder die Möglichkeit, zwischendurch zu schlafen oder zu ruhen? Haben Sie die Räume und den Tagesablauf dann entsprechend gestaltet?
- Wie erfahren Sie von den Abläufen der Schlafsituationen zuhause und (wie) nutzen Sie diese Informationen?
- Wem dienen die Regelungen zum Schlafen? (Dienen sie dem einzelnen Kind, der Gruppe, der pädagogischen Fachkraft, den Eltern oder der Strukturierung des Tagesablaufs?)

Findet die Individualität des Kindes beim Schlafen Berücksichtigung?

- Wer entscheidet, ob, wann und wie lange geschlafen wird? Wessen Wort gilt im Zweifelsfall mehr, das der Fachkräfte, der Eltern oder das des Kindes?
- Kann oder wird von dem festgelegten Plan abgewichen?
- (Wie) kann das Kind den Prozess beeinflussen?
- Kann das Kind Verantwortung übernehmen?
- Können Kinder verschiedene Vorgehensweisen ausprobieren?
- Bieten Sie den Kindern unterschiedlich gestaltete Plätze wie Matratzen, Betten oder Kuschecken an?
- (Wie) Kann sich ein Kind in Schlafsituationen selbstwirksam erleben und Erfolgserlebnisse haben? Können die Kinder zum Beispiel mitentscheiden, ob sie schlafen oder ruhen?
- Gibt es für die Kinder Rückzugsmöglichkeiten – heißt auch Schutz vor Blicken und dem Eingriff Erwachsener?

Gibt es Rituale in Schlafsituationen, die dem Kind Sicherheit und Entspannung bieten?

- Wird die Situation eingeleitet? Wird bspw. das Licht gedimmt, Musik gespielt, die Kleidung gewechselt? Und ist dieses für alle Kinder gleich?
- Schaffen Sie Analogien zu häuslichen Situationen? Kann ein Kind bspw. sein Kuscheltier nutzen?

Die persönlichen Freiheiten des Einzelnen treffen im alltäglichen Miteinander aufeinander und müssen immer wieder mit sozialen Normen und einer gesellschaftlichen Verantwortung in Einklang gebracht werden

Demokratiebildung in der KiTa bedeutet für Kinder in erster Linie, Anerkennung, Teilhabe und Mitbestimmung tagtäglich zu erleben und zu leben

4. Fazit und Ausblick

Die gleichberechtigte Anerkennung, Teilhabe und Mitbestimmung aller Menschen bilden die Grundlage der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Die Demokratie muss dabei im sozialen Nahraum tagtäglich neu gelebt, gestaltet, erprobt und austariert werden – denn im alltäglichen Miteinander trifft die Entfaltung der persönlichen Freiheiten der einzelnen Menschen immer wieder aufeinander und muss mit einer sozialen und gesellschaftlichen Verantwortung bzw. Norm in Einklang gebracht werden. In diesem Sinne sind Kooperation und Konsensfindung das Lebenselixier der Demokratie(-bildung). Die höchste Stufe der Demokratie(-bildung) ist es, wie wir weiter vorne anhand von John Dewey schon ausgeführt haben, wenn „der einzelne zu einem Teilhaber, zu einem Partner in der gemeinsamen Handlung gemacht wird“ (ebd. S. 31). Hierbei zählt dann nicht mehr der Vorteil des Einzelnen, sondern der gemeinsame Mehrwert.

Um die KiTa zu einer Keimzelle für Demokratie zu machen, stehen die pädagogischen Fachkräfte vor der Herausforderung, diesen dynamischen und niemals abzuschließenden Prozess zu gestalten und zu moderieren. Dass auch Kinder zu einer (altruistischen) Form der Kooperation und der gemeinsamen Intention schon frühzeitig in der Lage sind, hat Michael Tomasello (vgl. Kap. 2.7) jüngst in seinen Forschungen untermauert. Von Anfang an bringen Kinder demnach eine große Hilfs- und Kooperationsbereitschaft mit sich. Schon früh ist ihnen demnach bewusst, dass sie bei kooperativen Handlungen von anderen abhängig sind und entsprechend entwickeln sie eine „Wir-Intentionalität“ und „Gruppenidentität“ (Tomasello 2017, S. 46f).

Demokratiebildung in der KiTa bedeutet für Kinder in erster Linie, Anerkennung, Teilhabe und Mitbestimmung tagtäglich zu erleben und zu leben. In jeder Interaktion der Erwachsenen mit dem Kind zeigt sich, inwieweit dieses als gleichwertiges, eigenständiges Subjekt anerkannt und inwieweit ihm jeweils Teilhabe und Mitbestimmung zugestanden werden. Um in den oftmals unvorhersehbaren, spontanen und mit Stress verbundenen Situationen demokratiesensibel reagieren zu können, brauchen pädagogische Fachkräfte eine stetige Selbstreflexion im Hinblick auf ihre Biographie, ihre Ein- und Machtstellungen sowie ihr Bild vom Kind. Es gilt, sich kritisch mit dem eigenen demokratischen Wertefundament auseinanderzusetzen: Wie gefestigt ist meine demokratische Grundeinstellung und wie ernst nehme ich sie im alltäglichen Miteinander? Wie habe ich als Kind, Jugendliche*r und Erwachsene*r selbst demokratische Teilhabe und Mitbestimmung erlebt? Welche Kompetenzen und welches Maß an Freiheit und Selbstbestimmung traue ich Kindern zu? Wie groß ist mein Vertrauen in ihre selbsttätige Entwicklung und inwieweit kann ich dabei von meinen eigenen Vorstellungen und meinem eigenen Vorsprung an Wissen und Erfahrungen absehen? Inwieweit kann ich Kontrolle abgeben?

Eine Kultur der Teilhabe und Anerkennung in der KiTa wurzelt in der reflektierten professionellen Haltung der einzelnen Fachkraft wie auch des gesamten Teams. Gestützt und gestärkt werden kann eine solche Kultur der Teilhabe und Anerkennung durch formale Strukturen und Instrumente – von der KiTa-Verfassung über ein Kinderparlament oder Kinderbeiräte bis hin zu einzelnen Partizipations-Projekten (wie z.B. der Neu-Gestaltung des Außengeländes, eines Kletterturms oder der Einrichtung eines neuen Bewegungsraums).

Bei der Teilhabe und Mitbestimmung in der KiTa geht es nicht darum, dass Kinder (oder auch Eltern) alles gleichberechtigt mitbestimmen oder dass alles immer wieder neu in anstrengenden Beteiligungsprozessen ausgehandelt wird. Es geht aber darum, in einem von der Leitung und den pädagogischen Fachkräften selbst definierten Rahmen verlässliche Regeln für das Miteinander zu entwickeln und eine ausgewogene Balance zwischen der Freiheit und Selbstbestimmung des einzelnen Kindes im Verhältnis zu anderen Kindern, zur Gruppe und zur Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte zu finden. Ein besonderes Augenmerk ist dabei auch auf die kulturellen Hintergründe der Kinder und Familien zu richten, die die Sozialisations- und Erziehungsziele prägen. Kinder, deren Erziehung weniger auf Autonomie und Individualität als vielmehr auf die Gemeinschaft und auf die sozialen Beziehungen in ihr ausgerichtet ist, können für die Balance zwischen individueller Freiheit und sozialer Verantwortung eine besondere Ressource darstellen. Zugleich müssen sie aber oftmals bei der Wahrung ihrer individuellen Teilhabe- und Mitbestimmungsrechte besonders unterstützt werden.

Es gilt in der KiTa einen verlässlichen und klar definierten Rahmen für das alltägliche Miteinander zu finden

Selbstverständlich müssen pädagogische Fachkräfte bzw. KiTa-Teams auch in demokratisch organisierten KiTas letztlich ihre erzieherische Gesamtverantwortung und eine Entscheidungshoheit über organisationale Abläufe behalten. Diese dürfen allerdings nicht willkürlich ausgeübt werden, und es kommt darauf an, Partizipations- und Entscheidungsprozesse und die daraus resultierenden Regeln für alle transparent zu machen und gut zu begründen. Kinder sind in diesem Gefüge dann gleichwertige oder wie Jesper Juul (2012) es nennt „gleichwürdige“ aber nicht gleichberechtigte Partner*innen der Fachkräfte.

Eine Kultur der Teilhabe und Anerkennung kann in der KiTa auch nicht auf das Miteinander von Kindern und Fachkräften beschränkt bleiben. Ebenso geht es um das Miteinander der Fachkräfte selbst, wie auch um das Miteinander von KiTa-Leitung und Team. Wem selbst keine Teilhabe und Anerkennung zukommt, dem fällt es in der Regel auch schwerer, anderen und insbesondere Schwächeren Teilhabe und Anerkennung zukommen zu lassen.

Die Institution KiTa ist aber auch keine von äußeren Einflüssen unabhängige Insel. Sie ist eingebettet in das Gesamtsystem der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Durch dieses Gesamtsystem werden die Rahmenbedingungen definiert, unter denen die KiTa ihre Bildungs- und Erziehungsaufgabe zu leisten hat. Ein entscheidender Faktor für eine Kultur der Teilhabe und Anerkennung ist bspw. die Zeit – Zeit für das einzelne Kind, Zeit für die Gruppe, Zeit für konsensuale Aushandlungsprozesse und Lösungen, Zeit für (Selbst-)Reflexion, Teamfortbildungen, kollegiale Beratung, Supervision usw., Zeit, die im Alltag häufig nicht vorhanden ist.

In diesem Sinne braucht die einzelne KiTa für ihre professionelle Arbeit auch professionelle Rahmenbedingungen. Sie muss eingebettet sein in das von Matthias Urban und Kolleg*innen ausgeführte „kompetente“ Gesamtsystem (Urban et al. 2012). „Der Begriff eines ‚kompetenten Systems‘ verdeutlicht, dass die individuellen Kompetenzen einer jeden Fachkraft in ein System eingebunden sind, das die Weiterentwicklung und Performanz dieser Kompetenzen ermöglicht bzw. auch erschweren kann“ (DJI/WiFF 2014, S. 268).

Für Demokratiebildung braucht die einzelne KiTa professionelle Rahmenbedingungen

Und in Analogie zu diesem „kompetenten System“ können wir in Bezug auf unser Thema auch davon sprechen, dass die Kultur der Teilhabe und Anerken-

Je demokratischer das Gesamtsystem, umso besser können sich die entsprechenden Kompetenzen der Beteiligten auf allen Ebenen entfalten und weiterentwickeln

nung einer KiTa eingebettet sein muss in eine Kultur der Teilhabe und Anerkennung im Gesamtsystem – von der Fachberatung über den Träger und die Aus- und Weiterbildung bis zur Wissenschaft und Politik. Je demokratischer und partizipativer das Gesamtsystem gestaltet wird, umso besser können sich die entsprechenden Kompetenzen der Beteiligten auf allen Ebenen weiterentwickeln und entfalten. So wird eine pädagogische Fachkraft den Kindern tendenziell umso mehr Anerkennung und Teilhabe gewähren, je mehr sie diese selbst in der Ausbildung oder in ihrem Berufsleben erfahren hat. Und eine KiTa-Leitung wird ihrem Team tendenziell umso mehr Anerkennung und Teilhabe gewähren, je mehr sie diese selbst durch die Fachberatung und ihren Träger erfährt. Und so weiter und so weiter. Alle Beteiligten müssen sich anerkannt fühlen und bei Entscheidungsprozessen einbezogen werden – insbesondere, wenn sie von diesen selbst betroffen sind.

Last but not least lässt sich unter einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive fragen, inwieweit die demokratischen (und menschenrechtlichen) Prinzipien der Gleichheit, Freiheit und Teilhabe mit den Prinzipien eines in weiten Teilen hierarchisch organisierten und auf Leistung, Konkurrenz und Selektion ausgerichteten Gesellschafts- und Wirtschaftssystems kollidieren und in den einzelnen Teilbereichen immer wieder zu unauflösbaren Dilemmata führen. Die soziale Frage bildet in unserer Demokratie in einer globalisierten Welt, in der immer mehr Menschen den Anschluss zu verlieren drohen, eine entscheidende Frage und eine Nagelprobe für demokratische Grundprinzipien. Selektion und Leistungsdruck führen aber auch schon in den Grund- und weiterführenden Schulen schnell zu verpassten Anschlüssen und Ausschlüssen und grundsätzlich sind Teilhabe und Mitbestimmung von Schüler*innen in der Regel schwach ausgeprägt. Hier stößt ein in der KiTa demokratisch sozialisiertes Kind schnell an Grenzen und fest gefügte Machtstrukturen.

Die aktive Teilhabe und Mitbestimmung von Anfang an löst auch die Kinder- und Menschenrechte als universelle Werte ein

Bei aller möglichen Kritik an den Mängeln unserer Demokratie als normatives westliches Konzept ist an dieser Stelle aber deutlich herauszustellen, dass sie wohl ohne Frage mit Blick auf die Vergangenheit und die Gegenwart die bestmögliche aller denkbaren Regierungsformen ist. In keiner anderen Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform können die grundlegenden Menschenrechte wie Freiheit, Gleichheit und Beteiligung besser gewährleistet werden. Zu unterstreichen ist an dieser Stelle zum Schluss noch einmal, dass es bei der aktiven Teilhabe und Mitbestimmung von Anfang an auch um die consequente Einlösung der Kinder- und Menschenrechte als universelle Werte geht.

Unser stetiger Anspruch und Ziel muss es dabei sein, die Demokratie auf den gesellschaftlichen Makro- wie Mikroebenen immer wieder neu zu hinterfragen und in Richtung eines – allerdings nie zu erreichenden – Idealzustands weiter zu entwickeln. Dafür ist die unablässige, kritische und aktive Beteiligung aller Menschen gefragt.

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (2018): Ene, meene muh – und raus bist du! Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik. Berlin.
- Backhaus, A. & Wolter, B. (2019): Wenn Diskriminierung nicht in den Kummerkasten passt. Eine Arbeitshilfe zur Einführung von diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren in der Kita. Berlin: KiDs.
- Bartosch, U. & Knauer, R. (2016): Erzieherinnen und Erzieher als Begleiter/innen zur Demokratie. KiTa aktuell spezial, 4, S. 158-160.
- Bartosch, U., Knauer, R., Bartosch, C., Bleckmann, J., Grieper, E., Maluga, A. & Nissen, I. (2014): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation_in_der_kita_web.pdf (Zugriff am 24.04.2020).
- Beelmann, A. (2017): Grundlagen einer entwicklungsorientierten Prävention des Rechts-extremismus. Gutachten im Rahmen des WissenschaftsPraxisDialogs zwischen dem Landespräventionsrat Niedersachsen und der FriedrichSchillerUniversität Jena. Verfügbar unter: <https://lpr.niedersachsen.de/html/download.cms?id=2596&datei=Gutachten-LPR+Niedersachsen-Version3.pdf> (Zugriff am 27.04.2020).
- Bischof-Köhler, D. (2000): Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation. Bern: Huber.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin: BMFSJF. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf> (Zugriff am 22.04.2020).
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Verfügbar unter:
- <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (Zugriff am 01.12.2019).
- BMJV Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (1949, letzte Änderung 2019): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (Zugriff am 10.04.2020).
- Borke, J., Lamm, B. & Schröder, L. (2019): Kultursensitive Entwicklungspsychologie (0-6 Jahre). Grundlagen und Praxis für pädagogische Arbeitsfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bossong, L. (2017): Kulturell divergierende Vorstellungen von Erziehung, frühkindlicher Bildung und Betreuung in deutschen Kindertageseinrichtungen. Die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften und von Müttern aus unterschiedlichen ökosozialen Kontexten. Universität Osnabrück. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-2017091316268> (Zugriff am 09.07.2020).
- Braukhane, K. & Knobloch, J. (2011): Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. Verfügbar unter:

- https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Ki-TaFT_Braukhane_Knobeloch_2011.pdf (Zugriff am 08.06.2020).
- Buggle, F. (2001): Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
 - Coelen, T. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 1, S. 37-52. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7134/pdf/ZfPaed_1_2010_Coelen_Partizipation_Demokratiebildung.pdf (Zugriff am 01.04.2020).
 - Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (neu herausgegeben von J. Oelkers). Weinheim und Basel: Beltz.
 - DJI / WiFF (Hrsg.) (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10. München: WiFF. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/leitung-von-kindertageseinrichtungen/?L=0> (Zugriff am 29.07.2020).
 - Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)[Ausbildung]. (WiFF Expertisen, Band 19). München: DJI. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf (Zugriff am 23.04.2020).
 - Gauß, S. & Wollnitz, T. (2013): Die Implementierung des Bildungsbegriffs in der Frühpädagogik. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_gauss_wollnitz_2013.pdf (Zugriff am 19.04.2020).
 - Gutknecht, D. (2018): Responsive Gestaltung von Mikrotransitionen in der inklusiven Kita. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Gutknecht_2018_MikrotrabsitioneninderinkluisivenKita.pdf (Zugriff am 20.04.2020).
 - Hansen, R. (2005): Die Kinderstube der Demokratie - Partizipation in Kindertagesstätten. In: Aktion Schleswig-Holstein – Land für Kinder – Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Begleitbroschüre zum gleichnamigen Videofilm von Lorenz Müller und Thomas Plöger (2. Aufl.). Kiel. Verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Video-Booklet_2005.pdf (Zugriff am 27.04.2020).
 - Hansen, R. & Knauer, R. (2015): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mit-handeln in der Kita. Gütersloh: Bertelsmann.
 - Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Berlin, Weimar: Verlag das Netz.
 - Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2009): Die Kinderstube der Demokratie. TPS, 2, S. 46-50. Verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf (Zugriff am 03.04.2020).
 - Haug Schnabel, G. (2016): Schlüsselsituationen in der Krippe konzeptionell verankern. Nifbe- Themenheft Nr. 28. Osnabrück: nifbe.
 - Herrmann, K., Sauerhering, M. & Völker, S. (2018): Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität. Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 7. Osnabrück: nifbe.

- Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin: BLK. Verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf> (Zugriff am 29.07.2020).
- Houck, G. M., & Lecuyer-Maus, E. A. (2004): Maternal limit setting during toddlerhood, delay of gratification, and behavior problems at age five. *Infant Mental Health Journal*, 25, 28-46.
- Jugendministerkonferenz / 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). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Zugriff am 10.04.2020).
- Juul, J. (2012): Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. München: Gräfe und Unzer.
- Kägi, S. (2017): Demokratisches Alltagshandeln ist professionelles Handeln in der Kindertageseinrichtung. In: E. Richter, T. Lehmann & B. Sturzenhecker (Hrsg.): So machen Kinder Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts "Die Kinderstube der Demokratie" (S. 235-238). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kärtner, J., Keller, H. & Chaudhary, N. (2010): Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two socio-cultural contexts. *Developmental Psychology*, 46(4), 905-914.
- Keller, H. (2019): Mythos Bindungstheorie. Konzept – Methode – Bilanz. Weimar: Verlag das netz.
- Keller, H. (2011): Kinderalltag. Heidelberg: Springer.
- Keller, M. (2003): Moralische Entwicklung als Voraussetzung für soziale Partizipation. In: D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter (S. 143-172). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kinderschutz in Niedersachsen. Verfügbar unter: <http://www.kinderschutz-niedersachsen.de/index.cfm?uuid=B1917C16956E4D201A313B52418374B0>
- KiTaG (2002): Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG). Verfügbar unter: <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+ND+Inhaltsverzeichnis&psml=bsvorisprod.psm1&max=true> (Zugriff am 10.04.2020).
- Kitawerk (Hrsg.) (2015): Beschwerdeverfahren für Kita-Kinder entwickeln. Lübeck: Evangelisch-Lutherisches Kindertagesstättenwerk Lübeck gGmbH (Kitawerk Lübeck). Verfügbar unter: https://www.kitawerk.de/fileadmin/user_upload/newsmeldungen/2015/Doku_Beschwerdemanagement_web.pdf (Zugriff am 29.07.2020).
- Knauer, R. & Hansen, R. (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. *TPS*, 8, S. 24-28. Verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Knauer_Hansen_Macht.pdf (Zugriff am 01.03.2020).
- Kobelt Neuhaus, D., Haug-Schnabel, G. & Bense, J. (2014): Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich. Bensheim: Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie.
- Kray, J. & Schneider, W. (2012): Kognitive Kontrolle, Selbstregulation und Metakognition. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.): Entwick-

- Entwicklungspsychologie (7., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 457-476). Weinheim: Beltz.
- Lamm, B. (2020): Familienkulturen. In: nifbe (Hrsg.): Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien (S. 52-63). Freiburg: Herder.
 - Lamm, B., Keller, H., Teiser, J., Yovsi, R. D., Fassbender, I., Freitag, C., Poloczek, S., Suhrke, J., Teubert, M., Vöhringer, I., Knopf, M., Lohaus, A. & Schwarzer, G. (2018): Waiting for the second treat: Developing culture-specific modes of self-regulation. *Child Development*, 89(3), e261-e277.
 - Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015): Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor (3. Aufl.). Berlin: Springer.
 - LVR-Fachbereich Kinder und Familie (2018): Beteiligung, Mitbestimmung und Beschwerde von Kindern. Empfehlungen zur Konzeptionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Köln: LVR – Landschaftsverband Rheinland. Verfügbar unter: https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente_88/18_3701_inhalt_broschuere_partizipation-zusammen.pdf (Zugriff am 29.07.2020).
 - Meysen, T. (2019): Erziehungspartnerschaft aus rechtlicher und ethischer Sicht. *Frühe Kindheit*, 6(18), S. 30-35.
 - MOOC "Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita" (2019): Bundesprogramm Demokratie leben. Verfügbar unter: www.oncampus.de/weiterbildung/moocs/kita (Zugriff am 10.04.2020).
 - Morelli, G. A., Rogoff, B. & Angelillo, C. (2003): Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialized child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 264-274.
 - Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Verfügbar unter: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf (Zugriff am 02.06.2020).
 - Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/infoservice/downloads/orientierungsplaene-handlungsempfehlungen-fuer-nds/21-orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung/file> (Zugriff am 10.04.2020).
 - Nunner-Winkler, G. (2012): Moral. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (7., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 521-541). Weinheim: Beltz.
 - Oeffling, Y. (2019): Dem Schutzauftrag nachkommen – Fallverantwortung übernehmen. Verfügbar unter: <https://www.kita-fuchs.de/ratgeber-paedagogik/beitrag/dem-schutzauftrag-nachkommen-fallverantwortung-uebernehmen/> (Zugriff am 09.07.2020).
 - Parten, M. B. (1933): Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136-147.
 - Popper, K. (1975): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Teil 1: der Zauber Platons. Bern/München: Francke.
 - Prengel, A. (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF Expertisen, Band 5) [2., überarbeitete Auflage.]. München: DJI.
 - Prengel, A. (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Vortrag

- beim WiFF Fachforum "Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik - Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte" (München: 29.06.2010). Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Pregel.pdf (Zugriff am 10.04.2020).
- Reckwitz, A. (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp Verlag.
 - Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp Verlag.
 - Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (2018): Partizipation in der Kita (3. Aufl.). Freiburg: Herder.
 - Renz-Polster, H. (2019): Erziehung prägt Gesinnung. Wie der weltweite Rechtsruck entstehen konnte – und wie wir ihn aufhalten können. München: Kösel.
 - Richter, E., Lehmann, T. & Sturzenhecker, B. (2017): So machen Kinder Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts "Die Kinderstube der Demokratie". Weinheim: Beltz.
 - Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., Mosier, C., Chavajay, P. & Heath, S. B. (1993): Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8), 1-174.
 - Sauerhering, M. & Kruse-Heine, M. (2019): Wer sicher steht, ist offen für Neues. *TPS*, 9, S. 32-35. Stuttgart: Klett Kita GmbH.
 - Schäfer, G. (2019): Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Weinheim: Beltz.
 - Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Weinheim: Beltz.
 - Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
 - SGB VIII Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> (Zugriff am 21.04.2020).
 - Sodian, B. & Thoermer, C. (2006): Theory of Mind. In: W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.): Kognitive Entwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie (Bd. 2, S. 495-608). Göttingen: Hogrefe.
 - Stärck, A., Wach, K. & Zankl, P. (2019): Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung. Wissenschaftlich Begleitung des Teilbereichs im Bundesprogramm "Demokratie leben!". München: DJI.
 - Steinbeis, N., Bernhardt, B. C. & Singer, T. (2012): Impulse Control and Underlying Functions of the left DLPFC Mediate Age-related and Age-independent Individual Differences in Strategic Social Behaviour. *Neuron*, 73, 1040-1051.
 - Strätz, R. (2003): Psychologische Voraussetzungen für soziale Partizipation – Selbstvertrauen, internale Kontrollüberzeugungen und Perspektivenübernahme. In: D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter (S. 112-142). München: Ernst Reinhardt Verlag.
 - Sturzbecher, D. & Hess, M. (2003): Wie lernt man Partizipation? – Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren. In: D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter (S. 223-264). München: Ernst Reinhardt Verlag.
 - Sturzbecher, D. & Waltz, C. (2003): Kooperation und soziale Partizipation

- als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter (S. 13-44). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sturzenhecker, B., Knauer, R. & Hansen, R. (2019): Wie ist Partizipation der Kinder gegen die Partizipation der Eltern abzugrenzen? Wie sollen Fachkräfte damit umgehen, wenn Eltern die Ergebnisse von Kinderbeteiligung in Kitas/Tagespflege nicht mittragen wollen bzw. können? In: Koordinierungsstelle „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ (Hrsg.): FAQ – Häufig gestellte Fragen zu Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung (S. 86-88). Berlin: AGJ.
 - Szagun, G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
 - Tagesschau (26.11.2019): Kinderrechte sollen ins Grundgesetz. Verfügbar unter:
 - <https://www.tagesschau.de/inland/kinderrechte-grundgesetz-105.html> (Zugriff am 27.11.2019).
 - Thurich, E. (2011a): pocket politik. Demokratie in Deutschland. Überarbeitete Neuauflage. (Demokratie). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter:
 - <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16391/demokratie> (Zugriff am 20.03.2020).
 - Thurich, E. (2011b): pocket politik. Demokratie in Deutschland. Überarbeitete Neuauflage. (Freiheitlich demokratische Grundordnung). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16414/freiheitliche-demokratische-grundordnung> (Zugriff am 20.03.2020).
 - Tomasello, M. (2017): Warum wir kooperieren (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
 - Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Greenfield, P.M. (1999): Bridging cultures in our schools: New approaches that work. Knowledge Brief. San Francisco: WestEd.
 - Wagner, P. (2012): Thesen zum Verhältnis von Inklusion und Partizipation. Vortrag auf dem Fachtag "Baustelle Inklusion 2012: Inklusion und Partizipation". (Berlin: 15.06.2012). Verfügbar unter: https://baustelle2012.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/2-Beitrag_Wagner.pdf (Zugriff am 13.04.2020).
 - Warneken, F. & Tomasello, M. (2007): Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11(3), 271–294.
 - Winner, A. (2015): Das Münchener Eingewöhnungsmodell – Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätte. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_winner_2015.pdf (Zugriff am 08.06.2020)
 - Wolf, K. (2000): Macht, Pädagogik und ethische Legitimation. *Evangelische Jugendhilfe*, 4, S. 197-206.
 - Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peetres, J. (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
 - Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info> (Zugriff am 01.04.2020).
 - Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Zugriff am 10.04.2020).

- Völker, S., Sauerhering, M., Martzy, F., Hartwig, J., Dintsioudi, A. & Lamm, B. (2019): Evaluation der nifbe-Qualifizierungsinitiative „Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität“. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/infoservice/downloads/evaluation-qualifizierungsinitiativen/240-evaluation-qualifizierungsinitiative-vielfalt-leben-und-erleben-langversion/file> (Zugriff am 25.04.2020).
- YouGov (2019): Studie zum Tag der Demokratie. Die Hälfte der Deutschen sieht die Demokratie in Gefahr (in Kooperation mit dem SINUS-Institut). Verfügbar unter:
- <https://yougov.de/news/2019/09/12/die-halfte-der-deutschen-sieht-die-demokratie-gefa/> (Zugriff am 20.02.2020).
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992): Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.

Autor*innen



Inga Doll

Inga Doll ist Regionale Transfermanagerin im nifbe und darüberhinaus für die Koordination der landesweiten Qualifizierungsinitiativen zuständig. Ihre Schwerpunkte sind die Begleitung und Koordination von Maßnahmen zur Professionalisierung im Feld der frühkindlichen Bildung.



Dr. Karsten Herrmann

Karsten Herrmann ist im nifbe seit 2007 für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie die Wissenschaftskommunikation zuständig.



Michaela Kruse

Michaela Kruse ist Transferwissenschaftlerin im nifbe. Sie studierte Erziehungswissenschaften und Kunstpädagogik, zudem verfügt sie über eine Erstausbildung als Erzieherin. Inhaltliche Arbeitsschwerpunkte sind Selbstkompetenz (u.a. körperorientierte Zugänge), professionelle Beziehungsgestaltung, Zusammenarbeit mit Eltern, Ressourcenorientierung und Umgang mit Vielfalt und Heterogenität.



Dr. Bettina Lamm

Bettina Lamm ist Geschäftsführerin des nifbe. Sie studierte Psychologie und war viele Jahre im Forschungsbereich Entwicklung und Kultur an der Universität Osnabrück tätig. Arbeitsschwerpunkte: Familiäre und institutionelle Erziehungsstrategien im Kulturvergleich, Kultursensitive Entwicklungspsychologie (insbes. Entwicklung von Lernen und Selbstregulation).



Dr. Meike Sauerhering

Meike Sauerhering ist Transferwissenschaftlerin im nifbe. Sie studierte Erziehungswissenschaft und Sportwissenschaft, zudem verfügt sie über eine Erstausbildung als Erzieherin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind professionelle pädagogische Orientierungen von Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen sowie der Übergang Kita-Grundschule.

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Jan Erhorn

Osnabrück 2020

Weitere Infos unter www.nifbe.de

ISBN 978-3-943677-80-5

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung