

FAQ

Frequently Asked Questions –
Häufig gestellte Fragen zu

**Demokratie und Vielfalt in der
Kindertagesbetreuung**

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Die Publikation spiegelt die Perspektiven und Positionen der Beiratsmitglieder wider und entspricht nicht zwangsläufig der Meinung aller Kooperationspartner (Wohlfahrtsverbände und AGJ).

Impressum

FAQ – Häufig gestellte Fragen zu
Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung

Herausgeberin:

Koordinierungsstelle „Demokratie und Vielfalt
in der Kindertagesbetreuung“
c/o Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ
Vorstand der AGJ e.V.
Mühlendamm 3 • 10178 Berlin
T 030.400 40 200 • agj@agj.de
V.i.S.d.P.: Peter Klausch, Geschäftsführer

Redaktion: Franziska Porst
Gestaltung: Studio Alpengluehen – www.studio-alpengluehen.de
Druck: flyeralarm GmbH

Bildnachweise:

S. 104: Kai Westensee; Rüdiger Hansen; Raingard Knauer
S. 105: Anna-Lena Haget; Heike Radvan; Benedikt Sturzenhecker
S. 106: Derya Ovali

Berlin, Oktober 2019

FAQ

Frequently Asked Questions –
Häufig gestellte Fragen zu

Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung

Inhalt

Über diese Publikation	07		
Frequently Asked Questions – Häufig gestellte Fragen zu Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung	09		
1. <i>Demokratiebildung oder Demokratieerziehung? Oder (frühe) politische Bildung? Oder demokratische Bildung?</i>	09		
2. <i>Gibt es ein Neutralitätsgebot staatlich verantworteter Bildung, Betreuung und Erziehung?</i>	14		
3. <i>Wie ist die häufig anzutreffende Verknüpfung von Demokratiebildung und Extremismusprävention zu bewerten?</i>	23		
4. <i>Unter welchem Grundkonzept lässt sich Demokratiebildung in der Kita anlegen?</i>	27		
5. <i>Wie kann eine konzeptionelle Verknüpfung von Partizipation und Inklusion (besser) gelingen?</i>	33		
6. <i>Was haben Demokratie und Vielfalt in der Kita mit Diskriminierung zu tun?</i>	37		
7. <i>Welcher Grad des persönlichen Einstehens kann bzw. sollte Fachkräften zugemutet werden, wenn sich Eltern oder Teamkolleg*innen diskriminierend äußern?</i>	42		
8. <i>Wie zeigt sich Rechtsextremismus in der Praxis der Kindertagesbetreuung?</i>	44		
9. <i>Demokratie und Vielfalt in der Kita seien eine Frage der „Haltung“ pädagogischer Fachkräfte – was ist damit gemeint?</i>	50		
10. <i>Was ist mit „vorurteilsbewusst“ oder „vorurteilsbewusster Haltung“ gemeint?</i>	53		
		11. <i>Können Kinder Demokratie? Was sagt die Entwicklungspsychologie dazu?</i>	55
		12. <i>Welche (spielerischen) Methoden sind geeignet, um insbesondere junge Kinder mit Demokratie und Vielfalt vertraut zu machen?</i>	59
		13. <i>Welche Rolle spielen Beschwerdeverfahren für eine gelingende Demokratiepraxis in Kitas?</i>	64
		14. <i>Warum müssen Beschwerdeverfahren in der Kita auch Diskriminierung mitdenken?</i>	66
		15. <i>Welche Anregungen gibt es zu diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren für die pädagogische Praxis?</i>	68
		16. <i>Inwiefern können die „Reckahner Reflexionen“ Impulse für Demokratiebildung und Diskriminierungsschutz in der Kindertagesbetreuung geben?</i>	70
		17. <i>Wie gelingt frühe Demokratiebildung auch unter schwierigen Rahmenbedingungen?</i>	74
		18. <i>Wie müssen Qualifizierungsangebote für Demokratiebildung und Vielfaltspädagogik gestaltet sein, um Gewissheiten zu irritieren, ohne Widerstände hervorzurufen oder Teilnehmende verzagen zu lassen?</i>	76
		19. <i>Welche Rolle spielen die Bildungspläne der Länder bei der Umsetzung von Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung?</i>	80
		20. <i>Wie können Demokratie und Vielfalt stärker in Qualitätsentwicklung und -management verankert werden?</i>	82
		21. <i>Welche Bedeutung haben Träger für Demokratisierungsprozesse in Kitas?</i>	84

22. <i>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?</i>	86
23. <i>Können und sollen Kitas zur Demokratieförderung im Sozialraum beitragen?</i>	89
24. <i>Wie gehen Kinder mit dem Wechsel aus einer demokratischen Kita in eine stärker durchstrukturierte, weniger partizipativ angelegte Schule um?</i>	92
25. <i>Welche Form von Vernetzung und Kooperation braucht es, damit die demokratiebildenden Impulse aus der Kindertagesbetreuung in der Schule aufgegriffen werden?</i>	94
Literaturverzeichnis	97
Die Autorinnen und Autoren	104

Über diese Publikation

Gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ und gefördert durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ starteten die sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Spätsommer 2017 das Kooperationsprojekt „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“, um frühe Demokratiebildung und Vielfaltspädagogik in ihren Strukturen zu stärken und weiterzuentwickeln. Zur Unterstützung der Außenkommunikation und des Fachaustauschs zwischen den Kooperationspartnern wurde bei der AGJ eine Koordinierungsstelle eingerichtet.

Wie lebendig und intensiv der Fachaustausch zwischen den Kooperationspartnern, den verschiedenen Projektgremien, aber auch mit der breiteren Fachöffentlichkeit schließlich wurde, hat alle Beteiligten nachhaltig beeindruckt. Eine treibende Kraft für diesen Diskurs war der Beirat des Kooperationsprojekts. Dreizehn ausgewiesene Expertinnen und Experten aus Praxis und Wissenschaft der Kinder- und Jugendhilfe hatten sich bereit erklärt, in diesem Gremium mitzuwirken und die Projektverantwortlichen auf den unterschiedlichen Ebenen fachlich zu beraten und zu begleiten. Dazu trat der Beirat zwei Mal pro Jahr zusammen und diskutierte Fragen, die im Projektzusammenhang entstanden waren und an deren Beantwortung es trägerübergreifend Interesse gab. Ausgestattet mit viel Expertise und Engagement entfaltete der Beirat eine Eigendynamik, die das Projekt wesentlich vorangebracht hat. Zu dieser Eigendynamik gehörte es, dass einige Beiratsmitglieder auf die Diskussionsfragen vorab schriftlich antworteten. Ergänzt durch die Ergebnisse der Diskussionen während der Sitzungen entstand so ein wachsender Kanon inspirierender, auch streitbarer Texte zu „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“.

Zum Ende der Projektlaufzeit möchten wir der (Fach)Öffentlichkeit einen Ausschnitt dieses Kanons zur Verfügung stellen. Um die Form der Zusammenarbeit im Beirat möglichst authentisch zu dokumentieren, haben wir das Format FAQ – Frequently Asked Questions („Häufig

gestellte Fragen“) gewählt. In ihrer Multiperspektivität spiegeln die FAQ die Breite des Themenfeldes „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ wider und fassen zentrale Erkenntnisse der Projektdebatten zusammen; sie adressieren aber genauso Widersprüche, Herausforderungen und Handlungsbedarfe aus der Sicht der Beiratsmitglieder. Mit den FAQ soll der Erkenntnistransfer vom Projekt in die Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt werden. Nicht zuletzt erwarten wir von der Publikation Impulse für die weitere Fachdebatte um frühe Demokratiebildung und Vielfaltspädagogik.

In diesem Sinne wünschen wir eine anregende Lektüre. Und weil Demokratie vom Diskurs lebt: Einspruch und Ergänzungen nehmen wir unter demokratie-vielfalt@agj.de gerne entgegen.

Die Koordinierungsstelle

„Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“

im Oktober 2019

Frequently Asked Questions – Häufig gestellte Fragen zu Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung

1. Demokratiebildung oder Demokratieerziehung? Oder (frühe) politische Bildung? Oder demokratische Bildung?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Raingard Knauer, Rüdiger Hansen

Politik ist zunächst die Gestaltung der gemeinsamen Lebensführung von Menschen. Alles Handeln, das auf die Gestaltung der Lebensführung Einfluss nimmt, ist politisch. Das gilt besonders für das Handeln im Gemeinwesen; daher kommt das Wort Politik, das sich vom griechischen „Polis“, Stadt oder Gemeinwesen ableitet. „Der Gegenstand politischer Bildung ist ‚das Politische‘, womit aber nicht allein (Partei-)Politik und das Wissen über politische Systeme gemeint ist, sondern vielmehr die Art und Weise, wie Menschen gemeinsam ihre öffentlichen Angelegenheiten regeln. Das heißt, wie sie miteinander verbunden sind, sich austauschen, sich miteinander für Themen stark machen und wie sie betreffende Angelegenheiten öffentlich aus-handeln“ (AGJ 2017, S. 2). Wenn Bildung die Aneignung von Welt und Subjekthaftigkeit in ihrem Zusammenhang bedeutet, wäre politische Bildung die Aneignung der Mitgestaltung der kommunalen (im Sinne von gemeinschaftlichen) Gestaltung des Lebens durch aktives Aneignungshandeln der Person. Dabei ist politisches Handeln nicht notwendigerweise demokratisch. Auch in Diktaturen wird politisch gehandelt, also die Lebensführung in dieser Gesellschaft gestaltet. Dies geschieht durch die Machthaber, aber auch durch die Menschen, die von diesen politischen Bedingungen betroffen sind.

In der Kita treten Kinder das erste Mal in ihrem Leben aus der Privatheit ihrer Familie in das öffentliche Leben der Gesellschaft. Die Kita ist zu verstehen als öffentliche Einrichtung, die auf Bedarfe der Lebensführung antwortet. Damit sind Kinder bereits in der Kita mit Politik als Gestaltung dieser Lebensführung konfrontiert.

Eine demokratische Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass sich Menschen demokratisches politisches Handeln aneignen können. Dafür müssen ihnen die Fachkräfte Demokratiebildung ermöglichen. Die Bezeichnung „Demokratiebildung“ ist präziser als der Begriff der politischen Bildung, weil sie den besonderen normativen Inhalt der Demokratie hervorhebt. Wenn Kinder nicht nur Objekte bzw. Opfer einer politischen Gestaltung dieser Lebensführung durch andere werden sollen, wird man ihnen Demokratiebildung eröffnen, also ihnen ermöglichen, an der Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse, mindestens in der kleinen Gesellschaft der Kita, aktiv mitentscheidend und mithandelnd teilzunehmen.

Mit der Verwendung eines neuhumanistischen (Selbst-)Bildungsbegriffs wird auch eine Positionierung vorgenommen, die sich von anderen Konzepten politischer Bildung abgrenzt. Manche Konzepte meinen nämlich, zunächst sei Kindern und Jugendlichen Wissen über politische Zusammenhänge in der demokratischen Gesellschaft zu vermitteln und sie seien höchstens übend und stufenweise an demokratisches Entscheiden heranzuführen, bevor sie dann erst als Volljährige mitentscheiden, das heißt hauptsächlich wählen dürfen (zur Verwendung solcher Stufenmodelle vgl. Widmaier 2019). Demokratiebildung, wie wir sie verstehen, geht im Gegensatz dazu davon aus, dass man sich Demokratie nur durch selbsttätiges Handeln aneignet, d. h. durch Mitentscheiden und Mithandeln an dem, was einen betrifft. Wir schließen uns Carole Pateman (1970, S. 105) an, die klarstellt, „... we do learn to participate by participation“, man lernt Partizipation durch Partizipationspraxis.

In einer demokratischen Gesellschaft geht es darum, Kinder in die demokratischen Handlungsweisen der Gesellschaft einzuführen. Die Aufgabe, Kinder zu befähigen, in einer Gesellschaft angemessen und erfolgreich nach deren Handlungsmustern handeln zu können, nennt man Erziehung (zu Bildung als Tätigkeit des Kindes und Erziehung als die der Erwachsenen vgl. Laewen 2002). In einer demokratischen Gesellschaft praktizieren die Erziehenden idealerweise Demokratieerziehung.

Demokratieerziehung, die beim Kind demokratische Bildungsprozesse eröffnen will, geht es um die Ermöglichung selbsttätiger Aneignung demokratischen Handelns durch aktive Beteiligung an diese Handeln. Demokratieerziehung ist also das, was die Fachkräfte und Erwachsenen tun; Demokratiebildung bezeichnet das, was die Kinder tun, nämlich sich demokratisches Handeln aneignen.

In diesem Sinne haben wir in unseren Konzepten „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ immer wieder erläutert, dass im Mittelpunkt dieser Konzepte die Eröffnung politischer, demokratischer Bildung steht, also die erzieherische Ermöglichung eigenaktiver Praxis von Demokratie der Kinder in der Kita. Das bedeutet aber auch, dass sich Fachkräfte, Eltern und Träger demokratisches Handeln (weiter) aneignen müssen, also ihre eigene Demokratiebildung entfalten müssen.

Antwort von Kurt Möller

Der in pädagogischen Kontexten gebräuchliche Begriff von *Bildung* lässt sich von den Begriffen der *Erziehung* und der *Sozialisation* wie folgt abgrenzen:

Meint *Sozialisation* im Kern die Prozesse der Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und die intergenerationelle Tradierung gesellschaftlichen Wissens mittels der Aktivitäten produktiv Realität verarbeitender Subjekte, so verfolgt *Erziehung* die Absicht der Etablierung sozial erwünschter Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften durch Bezugspersonen. *Bildung* meint demgegenüber die Entfaltung und Kultivierung des geistigen Vermögens von Subjekten zur konstruktiven Gestaltung ihrer individuellen und kollektiven Lebensbedingungen innerhalb von Prozessen der Welt- und Selbstaneignung. Zentral ist hierbei die Entwicklung von eigenständiger Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit. Bildung kann daneben aber auch allgemeiner verstanden werden, als ein Prozess des Entstehens, der Heraus-Bildung und der Gestaltung von Dingen, Organismen und Sachverhalten.

So wie *Demokratieerziehung* eine bestimmte Form der (politischen) Erziehung bezeichnet – also nach dem obigen Verständnis: die intentional betriebene Etablierung von Verhaltensweisen und Eigenschaften, die nach dem aktuellen Stand der Demokratieentwicklung als erwünscht gelten –, so kann *Demokratische Bildung bzw. Demokratiebildung* als eine bestimmte Art von Bildung und hier insbesondere als eine spezifische Akzentuierung *politischer Bildung* begriffen werden.

Zentraler Gegenstand politischer Bildung ist Politik als die Gesamtheit der Aktivitäten und Strukturen, die auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und (teil)öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielen.

Demokratische Bildung bzw. Demokratiebildung ist dann bezogen auf die Verfahren, normativen Anforderungen und Entwicklungspotenziale, die für jene Form von Politik Gültigkeit beanspruchen, die als Demokratie bezeichnet werden kann. Dies gilt für Demokratie als Herrschafts- und Regierungsform ebenso wie für Demokratie als Gesellschafts- und/oder Lebensform. Auf der formal-prozeduralen Ebene von Demokratie handelt es sich um Verfahren, mit denen konfligierende Interessen so vermittelt werden, dass mittels gewaltfreien Diskurses, Partizipation und Repräsentation verbindliche, öffentlich relevante Regelungen konstruiert, umgesetzt und infrage gestellt werden können. Auf der inhaltlich-substantiellen Ebene von Demokratie entfalten fundamentale Prinzipien wie v. a. Einhaltung der Menschenrechte, Rechts- und Sozialstaatlichkeit, Volkssouveränität, Gewaltenteilung, Akzeptanz der Pluralität politischer und weltanschaulicher Überzeugungen, Mehrheitsprinzip bei Minderheitenschutz ihre Geltung. Eine dritte prozesshafte Dimension von Demokratie trägt dem Umstand Rechnung, dass Demokratieverständnisse und demokratische Strukturierungen historischen Veränderungen unterliegen und dynamisch weiterentwickelbar sind.

Demokratische Bildung bzw. Demokratiebildung besitzt drei Schwerpunkte: 1. Demokratie als *Bildungsgegenstand*, 2. Demokratie als *Bildungsstruktur*, 3. Demokratie als *Bildungserfahrung*. Wo Demokratie den Bildungsgegenstand abgibt, werden die Voraussetzungen, Zielsetzungen, Inhalte, Funktionsweisen, Aktivitäten und Resultate von Demokratie behandelt. Während hier der Terminus *Demokratiebildung* Sinn macht, ist eher von *demokratischer Bildung* zu sprechen, wenn Bildungsstrukturen wie etwa Unterrichtsformen und außerunterrichtliche Mitbestimmungschancen auch außerhalb expliziter Angebote politischer Bildung ganz allgemein, so angelegt werden (sollen), dass sie demokratisch sind. Wenn Demokratie als Bildungserfahrung im Zentrum steht, ist Bildung weniger auf Wissensaneignung über Demokratie oder auf die demokratische Ausrichtung der Strukturen von Bildung zentriert. Im Fokus stehen hier vielmehr Angebote von Erfahrungsmöglichkeiten des Umgangs mit demokratischen Prozeduren und Inhalten sowie deren perspektivische, demokratiegestaltende Weiterentwicklung.

2. Gibt es ein Neutralitätsgebot staatlich verantworteter Bildung, Betreuung und Erziehung?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Rainard Knauer, Rüdiger Hansen¹

Kein Neutralitätsgebot nach Grundgesetz und SGB VIII

Es gibt kein „Neutralitätsgebot“ in den staatlich verantworteten oder geförderten Einrichtungen von Bildung, Betreuung und Erziehung. Der deutsche demokratische Rechtsstaat garantiert größtmögliche Freiheit aller Individuen, großer und kleiner Menschen, solange die freie Entfaltung der eigenen Person nicht die anderer einschränkt (Art 2 (1) GG). Weitere Grundrechte stützen dies: Art. 3 schützt vor Diskriminierung, Art. 4 schützt die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses usw. Zu diesen Grundrechten gehört nach Art. 6 (2) GG auch das Recht und die Pflicht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder.

Gleichzeitig macht das Grundgesetz unmissverständlich klar, dass die Menschenrechte seine absolute Orientierung sind und dass die Realisierung von Menschenrechten durch Demokratie und Rechtsstaat nicht infrage gestellt werden kann. Das Grundgesetz ist hier alles andere als neutral. Es stellt die Verpflichtung auf diese Rechte und auf die Verfahren der Demokratie und des Rechtsstaates absolut klar. Art. 20 (4) definiert sogar ein Widerstandsrecht der Bürger*innen, „gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, [...] wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.“ Die Bedeutung dieser die Würde, die Menschenrechte und die Demokratie schützenden Paragraphen wird verdeutlicht durch die „Ewigkeitsgarantie“ in Artikel 79 Absatz 3 GG: „Eine Änderung dieses Grundgesetzes, durch welche die Gliederung des Bundes in Länder, die grundsätzliche Mitwirkung der Länder bei der Gesetzgebung oder die in den Artikeln 1 und 20 niedergelegten Grundsätze berührt werden, ist unzulässig.“

Die Verfassung erwartet, ohne es erzwingen zu wollen, dass sich Bürgerinnen und Bürger frei betätigen, ihre Meinung sagen, einen Beruf ausüben oder in ihrer Familie solidarisch sind. Und sie verlangt vom Staat, sich zu diesem Handeln der Bürger*innen nur ausnahmsweise, nämlich dann, wenn die Grundlagen freiheitlichen Zusammenlebens und der Menschenrechte gefährdet werden, „eine Meinung zu bilden“. Ansonsten hat er „neutral“ zu sein, hier im Sinne der Nichteinmischung in die freie Lebensführung der Bürger*innen. Auch bezüglich der Pflichten und der Rechte der Eltern, über die Erziehung bestimmen zu können, verhält sich der Staat zunächst neutral, behält sich mit dem Wächteramt (Art. 6 (2) GG und § 1 SGB VIII) aber ein Eingriffsrecht zu, wenn das Kindeswohl gefährdet ist.

Die Dimension dieses Auftrages stellt für die Kinder- und Jugendhilfe das SGB VIII klar. Zunächst bestimmt es in § 1 SGB VIII das Recht des Kindes auf Erziehung inhaltlich: Es geht (im Gesetz etwas unscharf formuliert) um eine Erziehung zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Der Gesetzgeber konkretisiert dies an anderen Stellen und stellt immer wieder eine demokratische Orientierung deutlich heraus. So ist die Zielformulierung des § 11 SGB VIII für die Jugendarbeit klarer: danach zielt Jugendarbeit auf Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Mitgestaltung, Mitverantwortung und soziales Engagement. Diese Formulierung könnte als eine Operationalisierung von Demokratie betrachtet werden. Auch die weiteren starken partizipatorischen Rechte des SGB VIII zeigen die Verankerung des Gesetzes im Demokratischen.

Eine Aufforderung zur Neutralität ist auch im SGB VIII nicht zu finden. Im Gegenteil, § 22 (e) SGB VIII bestimmt: „Der Förderungsauftrag [der Tageseinrichtungen] umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein.“ Und § 22a (2) SGB VIII ergänzt: „[...] Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.“

Zunächst ist also in einem pädagogischen Prozess die Vermittlung orientierender Werte und Regeln gesetzlich gefordert. Dies wird dialogisch geschehen müssen, was das Risiko einschließt, dass die jungen Menschen das Vermittlungsangebot der Erziehenden ablehnen. Auf diesen wertgebundenen und pluralitätsorientierten Ansatz verweist auch das Subsidiaritätsgebot, das die öffentlichen Träger verpflichtet, von eigenen Angeboten abzusehen, wenn freie (und d.h. hier auch weltanschauliche) Träger eigene Angebote machen wollen und können. Weltanschauliche Träger sind also der gewünschte Normalfall, was deren inhaltliche Wertorientierungen einschließt. Die Freiheit der jungen Menschen und der Eltern bezüglich der Erziehung ist gewährleistet, weil sie selbst entscheiden können, in welcher Kita die Förderung sich ereignen soll und weil sie in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen sind.

Damit sind Eltern in den Kitas Diskurspartner*innen über das Konzept und die Umsetzung der weltanschaulichen Orientierungen. Sie sind nicht die alleinigen Bestimmer*innen der Erziehung ihrer Kinder in den staatlich geförderten Einrichtungen. Hier müssen sie sich mit den grundgesetzlich vorgegebenen Orientierungen an Menschenrechten und Demokratie auseinandersetzen und mit den wertorientierten Konzepten der jeweiligen Einrichtung und ihres Trägers sowie immer auch mit den Erziehungsvorstellungen der einzelnen Fachkraft, da Erziehung durch gemeinsames Handeln im Kita-Alltag geschieht. Das SGB VIII sieht also eine demokratische Auseinandersetzung über die Umsetzung von Wertorientierungen in den Einrichtungen vor. Diese Auseinandersetzungen sind allerdings keinesfalls völlig ergebnisoffen (oder neutral) zu führen, denn die grundgesetzliche Orientierung an der Würde des Menschen, den Menschenrechten, den Freiheitsrechten, an Demokratie und Rechtsstaat ist unhintergebar. Naheliegender wäre es gewesen, dass der Gesetzgeber auch an dieser Stelle die jungen Menschen in derselben Konkretion in die Entscheidungsprozesse einbezogen hätte.

Damit ist das SGB VIII nicht neutral in Bezug auf die Rechte der Kinder zur Mitbestimmung. § 8 (1) SGB VIII verlangt ganz allgemein: „Kinder

und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ Das ergänzt § 45 SGB VIII (2), Satz 3, der fordert, dass „zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden.“ Diese demokratischen Grundrechte der Kinder sind nicht nachrangig gegenüber dem Erziehungsrecht der Eltern; diese Rechte können also vom Elternwillen nicht ausgehebelt werden. Sie stellen den rechtlichen Status der Kinder in Kindertageseinrichtungen klar und damit auch unmissverständlich die demokratische Orientierung von Kitas generell. Hier wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf mehreren Ebenen gefordert sind, sich mit den ihr pädagogisches Handeln bestimmenden Werten und Normen auseinanderzusetzen: Sie müssen selbst eine Position dazu haben und diese mit der Konzeption der Einrichtung abgleichen. Sie müssen sich im Team darüber verständigen, was diese Positionen für ihr konkretes fachliches Handeln bedeuten. Die pädagogischen Fachkräfte müssen ihre Position auch den Eltern und anderen gegenüber vertreten und schließlich im konkreten Umgang mit den Kindern immer wieder neu realisieren.

Zum Neutralitätsgebot in Schule

Die Debatte um ein angebliches Neutralitätsgebot in Erziehung und Bildung ist möglicherweise bezogen auf eine missverständliche Deutung von Regelungen der Überparteilichkeit in Schule. Der Staat und seine (Erziehungs-)Organe dürfen nicht einseitig freie Wahlen beeinflussen und sich zugunsten einer Partei positionieren. Damit sind allerdings nur Parteien gemeint, die nicht verfassungswidrig sind (Art. 21. (2)). Der Staat muss die Chancengleichheit der Parteien besonders in Zeiten des Wahlkampfes schützen. Insofern wäre besser von einer Überparteilichkeit, als von einer Neutralität die Rede.

Manche Schulgesetze und Kultusministerien definieren diese Regelung genauer, so zum Beispiel das bayerische Gesetz zum Erziehungs-

und Unterrichtswesen (BayEUG, Artikel 84 (2): „Politische Werbung im Rahmen von Schulveranstaltungen oder auf dem Schulgelände ist nicht zulässig.“ Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen führt dazu aus (SchulG in § 57 (4)): „Lehrerinnen und Lehrer dürfen in der Schule keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnlichen äußeren Bekundungen abgeben, die geeignet sind, die Neutralität des Landes gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Schulfrieden zu gefährden oder zu stören. Insbesondere ist ein äußeres Verhalten unzulässig, welches bei Schülerinnen und Schülern oder den Eltern den Eindruck hervorrufen kann, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer gegen die Menschenwürde, die Gleichberechtigung nach Artikel 3 des Grundgesetzes, die Freiheitsgrundrechte oder die freiheitlich demokratische Grundordnung auftritt. Die Wahrnehmung des Erziehungsauftrags nach Artikel 7 und 12 Abs. 6 der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen und die entsprechende Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen widerspricht nicht dem Verhaltensgebot nach Satz 1. Das Neutralitätsgebot des Satzes 1 gilt nicht im Religionsunterricht und in den Bekenntnis- und Weltanschauungsschulen.“ Hier wird auch wieder die Doppelung deutlich, dass einerseits die Freiheit der politischen, religiösen und weltanschaulichen Positionen von Schüler*innen und Eltern geschützt wird, andererseits aber demgegenüber die Verpflichtung auf Menschenwürde und Demokratie im Sinne des Grundgesetzes als Grundorientierung und Rahmensetzung festgehalten wird. Zudem wird deutlich, dass der Erziehungsauftrag sehr wohl inhaltlich positioniert ist, denn er verlangt nach Art. 7 (2) Verfassung des Landes NRW: „Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, [...]“. Diese Grundrichtung der Erziehung kann also nicht durch das Gebot der Neutralität bzw. der Überparteilichkeit reduziert, neutralisiert oder aufgehoben werden.

Für Schule hat diese Debatte besonders in Bezug auf den Politikunterricht stattgefunden und man verständigte sich auf den „Beutelsbacher Konsens für den Politikunterricht“ (1976). Er stellt folgende

Gebote für den Politikunterricht auf: „Überwältigungsverbot (Indoktrinationsverbot), Kontroversität, Schülerorientierung“. Meinungen von Lehrer*innen dürfen also nicht aufgezwungen werden, politische Positionen müssen kontrovers diskutierbar sein und die Fähigkeit der Schüler*innen, sich eine politische Meinung zu bilden und selbst politisch demokratisch zu handeln, soll gefördert werden. Auch in Schule gibt es also keine Neutralität bezüglich der Vermittlung und Verteidigung einer demokratischen Grundordnung.

Zur fachlichen Unmöglichkeit von Neutralität in der Erziehung

Das Neutralitätskonzept ist pädagogisch grundsätzlich zu problematisieren. Es kann keine fachlich qualifizierte „neutrale“ Erziehung geben.

Erziehung hat die Aufgabe, junge Menschen zu befähigen „als ein Subjekt“ zu handeln, „das zur Beteiligung am gesellschaftlichen Leben fähig ist“ (Mollenhauer 1982, S. 42 f.). Darin sieht Mollenhauer sowohl die Fähigkeit, sich in gesellschaftliche Zusammenhänge einzufügen, als auch diese zu erkennen und zu verändern (vgl. Bernzen 2018). Eine solche Befähigung kann nach Mollenhauer (vgl. aber etwa auch Winkler 2006, Bernzen 2018) nur dialogisch erfolgen. Die Erwachsenen oder Erziehungsverantwortlichen wählen aus, was sie in der Welt bzw. der Gesellschaft für die zukünftige Handlungsfähigkeit des Kindes für relevant halten (Repräsentation) und präsentieren durch ihr Handeln die gesellschaftlichen Praxen. Aufgrund der Bildsamkeit antworten die Kinder selbsttätig auf die Präsentationen und Repräsentationen (also darauf, wie die Erziehenden ihnen gesellschaftliches Handeln vorleben, und auf welche Bedarfe und Themen des Erlernens solchen Handelns sie hinweisen). Erziehung kommt nur zustande, wenn die Kinder in einem Dialog auf die Erziehungszumutungen antworten und zu eigenständigen Ergebnissen kommen, wenn Erziehung durch die Erwachsenen also durch Bildungsprozesse der Kinder beantwortet wird.

In einer so verstandenen Erziehung kann es keine Neutralität geben, denn diese würde auf eine Präsentation und Repräsentation und eine

dialogische Auseinandersetzung über die Befähigung zur Beteiligung am gesellschaftlichen Leben verzichten. Eine neutrale Position könnte gar nicht auswählen und zeigen, was sie erzieherisch für wertvoll und wichtig hielte. Erziehung verkäme zu einem indifferenten bzw. ignoranten Laissez-faire, in dem es egal ist, für welche Orientierungen sich junge Menschen (und ihre Eltern) entscheiden. Stattdessen kann man auch aus den Vorgaben der Verfassung folgern: Die Unterschiedlichkeit, die Orientierung an verschiedenen Werten und Überzeugungen, an unterschiedlichen pädagogischen Modellen und Ideen ist die entscheidende Grundlage einer freiheitsförderlichen Sicht auf Erziehung. Junge Menschen haben das Recht und die Fähigkeit in einem dialogischen Auseinandersetzungsprozess über das, was die Erziehenden als relevant auswählen, ihre eigene Perspektive auf eine Gesellschaft zu entwickeln, der sie bereits angehören. In allgemeiner Neutralität kann das nicht gelingen.

Erziehende müssen also Position beziehen, wenn auch nur als Herausforderung eines bildenden Dialoges mit den mündigkeitsfähigen Kindern. Damit ist Erziehung von ihrer Grundstruktur her prodemokratisch; sie führt auf dialogische Weise Konflikte mit den Erziehungsgegenübern über die Deutung von Gesellschaft und die Befähigung für ein angemessenes Leben in ihr ebenso wie um die Veränderung der Gesellschaft. Fachkräfte befinden sich insofern in einer demokratischen kommunikativen Grundstruktur mit den Kindern und ihren Eltern: Sie müssen 1. selbst Position beziehen und 2. diese Position in Diskursen (kontrovers) prüfbar machen und 3. die Rahmenverhältnisse für die Ermöglichung solcher Diskurse erzeugen und sichern. Geht Erziehung hinter diese prodemokratischen, kommunikativen Grundverhältnisse des Dialoges zurück, gerät sie entweder zu Indoktrination oder Indifferenz.

Nach diesen fachlichen Grundprinzipien und den gesetzlichen Forderungen müssen also Erzieher*innen in der Kita eine demokratische Praxis in Bezug auf Eltern und Kinder gewährleisten. Sie müssen die grundgesetzlichen Positionen der Menschenrechte, der Freiheit, der Demokratie und des Rechtsstaates nicht nur inhaltlich vertreten,

sondern auch die gemeinsamen Verhältnisse in der Kita daran ausrichten. Diese Orientierung kann nicht durch einen Elternwillen neutralisiert oder ins Gegenteil verkehrt werden. Erzieher*innen sind nicht Ausführende des Elternwillens, sondern fachlich qualifizierte und demokratisch orientierte Partner*innen in (Konflikt-)Diskursen um die Inhalte und die Settings von Erziehung. Insofern gibt es auch kein „Dilemma“ zwischen Elternwille und Demokratiegebot, weil in Bezug auf diese Frage gar nicht zwei gleichwertige (attraktive oder unangenehme) Alternativen zu Verfügung stehen. Die sich in der gemeinsamen Erziehungspraxis stellenden Fragen nach Weltanschauungen und Wertorientierungen sind demokratisch, d. h. diskursiv und auch kontrovers mit Kindern und Eltern zu bearbeiten. Dazu gehört, die eigenen Positionen so auszudrücken, dass sie von den Diskurspartner*innen (den Kindern oder den Eltern) verstanden werden. In Bezug auf Diskurse mit Kindern thematisieren wir dies in unseren Konzepten „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ im Rahmen unserer Vorschläge zum „Meinungsbildungsprozess mit Kindern“. Aber auch in den Diskursen mit Eltern sind Transparenz und der Versuch, sich so auszudrücken, dass das Gegenüber die Chance hat, die Argumentation zu verstehen, von enormer Bedeutung. Die Fachkräfte ermöglichen und gestalten diese Diskurse. Sie vertreten und begründen darin ihre (auch weltanschaulichen) Positionen, die auch durch solche Diskursprozesse verändert werden können. Diese Diskurse finden jedoch ihre Grenzen in den demokratischen und rechtsstaatlichen Grundpfeilern des Grundgesetzes und des SGB VIII; diese Vorgaben sind höherwertig als weltanschauliche Positionen und Wünsche von Eltern. In diesen Fragen kann es keine Neutralität geben.

Die hier vorgestellte Fragestellung nach einer möglichen Neutralität in Erziehung und Bildung in der Kita, ist möglicherweise zunächst einfach nur naiv und getragen von dem „guten“ Wunsch nach Toleranz gegenüber unterschiedlichsten Wertorientierungen von Eltern (und Kindern) in einer pluralen Gesellschaft. Die Frage nach der Neutralität kann allerdings auch als außerordentlich riskant für die demokratische

Grundordnung und eine demokratische Erziehung in der Kita angesehen werden. Die Gefahr besteht darin, dass die grundgesetzliche Verpflichtung öffentlicher Erziehung auf Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaat relativistisch zu nur einer denkbaren Wertorientierung unter anderen degradiert wird. Demokratie und Rechtsstaat werden damit gleichgesetzt gegenüber anderen, etwa auch autoritären, fundamentalistischen oder rechtsextremistischen Vorstellungen von Menschen und Staat. Und auch fachlich werden damit (wie oben begründet) Grundcharakteristika einer qualifizierten (öffentlichen) Erziehung negiert. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind aufgrund des Grundgesetzes und des SGB VIII und ebenso aufgrund fachlicher Standards an eine aktiv demokratisch-diskursive Orientierung gegenüber Kindern und Eltern gebunden. Eine „Neutralisierung“ dieser Grundlagen des fachlichen Handelns in der Kita ist in der heutigen Zeit besonders gefährlich.

3. Wie ist die häufig anzutreffende Verknüpfung von Demokratiebildung und Extremismusprävention zu bewerten?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Rüdiger Hansen, Raingard Knauer

Wir kritisieren die Anwendung des Präventionsparadigmas grundsätzlich. Demokratie ist ein Recht und kann nicht funktionalisiert werden für etwas Anderes. Kinder haben nach Art. 1 Grundgesetz das Recht auf Würde, die als Selbstbestimmung im gesellschaftlichen Rahmen zur Mitbestimmung werden muss. § 45 SGB VIII und weitere Partizipationsrechte im SGB VIII sichern ihnen Beteiligungsrechte zu. Diese Rechte sind endlich für die Kinder auch in der Kita nutzbar zu machen. Es ist davon auszugehen, dass demokratische Erfahrungen auch demokratiebildende Wirkungen haben und helfen, Extremismus zu verhindern, aber demokratische Erfahrungen sind nicht in erster Linie zu diesem Zweck gemacht.

Wer jedoch ein Recht verwenden will, um bei Menschen a) etwas zu verhindern bzw. b) ihnen positiv etwas beizubringen, der funktionalisiert das Recht für etwas, für das es nicht da ist. Das Recht (auf Selbst- und Mitbestimmung) steht für sich und für nichts Anderes. Es kann in der Demokratie ohne weitere Voraussetzungen wahrgenommen werden, einfach, weil die Mitglieder der Demokratie (im Sinne des Grundgesetzes) das Recht auf Partizipation haben. Es gibt keine „Vorprüfung“, ob die Berechtigten in irgendeiner Weise für Demokratie fähig oder geeignet wären. Prävention würde allerdings von vornherein statt einer Berechtigung und Fähigkeit zu Demokratie die Gefahr einer Unfähigkeit bzw. Unwilligkeit unterstellen. Statt Menschen als bildungsfähige Demokrat*innen zu Beteiligung zu berechtigen, würde getrennt in die Fähigen und die Unfähigen. Damit würde ein Grundprinzip von Demokratie verletzt, die auf Gleichheit und gleichem Recht beruht. Wenn Kinder und Jugendliche das Recht haben, sich demokratisch zu beteiligen, werden sie Demokratie ein- und ausüben. Damit hätten sie positiv Chancen, zu Demokrat*innen zu werden, statt negativ daran gehindert zu werden, sich rechtsextrem zu

orientieren. Diese Prozesse der Demokratiebildung einem Präventionsparadigma unterzuordnen, würde die konstruktive Unterstellung von Recht und Fähigkeit zu Beteiligung in sein Gegenteil verkehren (ähnliche Argumente vgl. Hafenecker 2019; Gill/Achour 2019).

Antwort von Kurt Möller

Abgesehen davon, dass die Begriffe „Extremismus“ (und im Übrigen auch „Radikalisierung“) sowie „Prävention“ sowohl in wissenschaftlichen als auch in praktischen Bezügen recht uneinheitlich belegt werden, existieren unterschiedliche Verständnisse davon, ob und ggf. inwieweit im Kontext der Praxis von „Extremismus-“ und „Radikalisierungsprävention“ von Demokratiebildung ausgegangen werden kann. Manche verweisen darauf, dass die Verhinderung und/oder der Abbau von un- und antidemokratischen Haltungen letztlich demokratieförderlich seien und Prozesse, die betroffene Individuen dabei durchlaufen, demokratiebildend wirken würden. Andere reservieren den Begriff der „Demokratiebildung“ (oder „-förderung“) für Ansätze, die sich deutlich von „Extremismus-“ und „Radikalisierungsprävention“ abheben lassen.

Eine fachpraktisch, fachwissenschaftlich und auch fachpolitisch tragfähige Einschätzung erfordert, sich über die Akteure in diesen Feldern, ihre zentralen Selbstverständnisse und Logiken, ihre Konzepte, ihre tatsächlichen Aktivitäten und deren Ergebnisse sowie die dafür existierenden gesellschaftlichen, politischen und organisatorischen Rahmenbedingungen klar zu werden.

Auf der Ebene der Akteur*innen gibt es auf den ersten Blick zweifellos erhebliche Überschneidungen bei Trägern von Bildungs- und Sozialarbeit. Allerdings engagieren sich auf den Feldern der Extremismus- und Radikalisierungsprävention auch Sicherheitsbehörden stark. Sie entwickeln dabei eine so große institutionelle Wirkmächtigkeit, dass fachlich bereits seit längerem von einer Versicherheitlichung von Präventionsarbeit die Rede ist. Man mag dies bewerten, wie man will: Zumindest verengt sich der Fokus auf Demokratiebildung damit erheblich.

Die Selbstverständnisse der Akteure der Demokratiebildung einerseits und der Extremismus- bzw. Radikalisierungsprävention andererseits geben deutlich unterschiedliche Logiken zu erkennen: Während Prävention per definitionem einer Verhinderungslogik folgt, wird Demokratiebildung von einer Ermöglichungs- bzw. Gestaltungslogik bestimmt: Geht es ersterer gleichsam aus der Defensive heraus um Vorbeugung und Vermeidung von Gefährdungen und Bedrohungen, strebt letztere eher proaktiv und offensiv die Befähigung zum aktiven Erhalt und zur Fortentwicklung von demokratischen Verhältnissen an.

Schon aufgrund dieser unterschiedlichen Selbstverständnisse sind auch die Konzepte von Extremismus- bzw. Radikalisierungsprävention und Demokratiebildung bzw. demokratischer Bildung nicht identisch. Bei präventiven Absichten setzt schon der Adressaten- oder der Sozialraumbezug voraus, dass mindestens ein Grundrisiko identifiziert, wenn nicht ein darüber hinausgehendes erhöhtes Risiko erkannt wird. Dementsprechend werden die Zielsetzungen notwendigerweise risikoorientiert vorgenommen und die Inhalte der Arbeit an eben diesen ausgerichtet. Politische Bildungs- und Sozialarbeit, die sich auf einen solchen Zuschnitt verengt, setzt sich dem Vorwurf aus, in Bezug auf bestimmte Adressat*innengruppierungen Markierungs-, Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse in Gang zu setzen und damit einer Verdächtigungskultur ohne konkrete Anlässe Vorschub zu leisten.

Mögen auch dabei Angebote entwickelt werden, bei denen von den Teilnehmenden tatsächlich demokratieorientierte Bildungsprozesse durchlaufen werden, die zu sozial und politisch angepasstem Verhalten führen, so bleibt doch in manchen Fällen fraglich, inwieweit sie auch zu einer inneren Distanzierung von extremistischen Ressentiments, zur Übernahme demokratischer Überzeugungen oder gar zu deren Propagierung und handlungspraktischen Umsetzung führen.

Im Ergebnis kann Extremismus- und Radikalisierungsprävention durchaus zur politischen Subjektwerdung beitragen und so ihre ggf. vorhandenen demokratiebildnerischen Implikationen zur Geltung bringen. Allerdings muss Prävention dann ihr Mandat als erfüllt sehen,

wenn sie un- und antidemokratische Haltungen soweit zurückgedrängt hat, dass sie zumindest verhaltens- und handlungsbezogen nicht mehr wirksam werden. Sie kann sich – anders als Demokratiebildung – nicht dazu beauftragt sehen, darüber hinausreichende Demokratiebefähigungen zu erzielen.

Die Rahmenbedingungen für Extremismus- bzw. Radikalisierungsprävention, aber auch für demokratische Bildung bzw. Demokratiebildung werden durch gesellschaftliche Diskurse beeinflusst und durch politische Setzungen vorstrukturiert. Indem die „Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“ aus dem Jahre 2016 zweigleisig „Extremismusprävention“ und „Demokratieförderung“ propagiert, macht sie deutlich, dass auch für sie beide Stränge nicht deckungsgleich sind. Ist nach diesem Verständnis Extremismusprävention vorrangig auf Gefährdungen und Bedrohungen demokratischen Zusammenlebens bezogen, wird Demokratieförderung durch politische Bildung befördert, die u. a. „eine aktive Beschäftigung mit und die Steigerung der Akzeptanz von humanitären und demokratischen Grundwerten“ verfolgt und allgemeiner noch „eine demokratische politische Kultur“ anstrebt (Bundesregierung 2016, S. 11).

4. Unter welchem Grundkonzept lässt sich Demokratiebildung in der Kita anlegen?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Raingard Knauer, Rüdiger Hansen

In einer demokratisch verfassten Gesellschaft stellt sich die Aufgabe an Erziehung und Bildung in Kindheit und Kindertageseinrichtungen, Demokratie als gemeinsame Lebensform und Art und Weise der Regelung der gemeinsamen Lebensführung in den Einrichtungen und darüber hinaus zu realisieren. Ebenso wenig, wie es ein vollendetes und immerwährend gültiges Konzept von Demokratie gibt, gibt es ein „richtiges“ Grundkonzept für Demokratiebildung in der Kita (siehe Antwort zu Frage 5). Wir haben seit 2001 die Konzeptbausteine „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ begründet, entwickelt, zusammen mit Praxis erprobt und beständig weiterentwickelt, ohne den Anspruch, dass sie umfassend und „richtig“ sein könnten (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011; Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011; Hansen/Knauer 2015, Knauer/Sturzenhecker 2016, Knauer/Hansen 2015 ff.; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2019).

Die Grundlagen unserer Konzepte finden sich in einer Demokratiepädagogik nach John Dewey, den Konzepten und Erfahrungen von Janusz Korczak, einem deliberativen Demokratieverständnis in Orientierung an Jürgen Habermas, einer dialogisch-diskursiven Sozialpädagogik (zum Beispiel nach Klaus Mollenhauer und Helmut Richter), einer zeitgenössischen Interpretation eines neuhumanistischen Bildungsverständnisses (von Wilhelm von Humboldt zu z. B. Hans-Joachim Laewen, Gerd Schäfer und Ursula Stenger) sowie kindheitspädagogischen Konzepten der Agency, also der Fähigkeit auch schon von Kindern, selbstbestimmt und befähigt zu handeln. Hinzu kommen machttheoretische bzw. machtkritische Konzepte von Hannah Arendt und Judith Shklar ebenso wie Überlegungen zur Differenztheorie in Blick auf Louise Derman-Sparks, Annedore Prengel und Melanie Plößler sowie radikaldemokratische Überlegungen in

Bezug auf Rancière (Sturzenhecker 2013). Aus dem Grundgesetz, der UN-Kinderrechtskonvention sowie aus den partizipativen Rechten im SGB VIII und in den Verfassungen der Bundesländer folgt, dass die Beteiligungsrechte von Kindern auch schon in der Kita realisiert werden.

Aus diesen Grundlagen entwickelten wir ein Grundkonzept, das Kinder in Kindertageseinrichtungen Rechte der demokratischen Partizipation gewährt, welche im Alltag, in Projekten sowie in Gremien und Verfahren der Mitentscheidung, Mithandlung und Mitverantwortung umgesetzt werden.

Im Entwicklungsprozess haben wir immer wieder Ergänzungen vorgenommen, so zum Beispiel, indem wir den Fokus auf das Mitentscheiden durch die Berücksichtigung des Mithandelns erweitert haben. Aktuell arbeiten wir an einer genaueren Klärung der Sicherung demokratischer Differenzgerechtigkeit in diesen Konzepten sowie an einer methodischen Präzisierung des Anfangspunktes demokratischer Prozesse in den Interaktionen zwischen den Beteiligten im Kita-Alltag.

Unsere Konzeptvorschläge sind also fachliche Argumentationen, denen widersprochen werden kann und soll. Es geht darum, in einem gemeinsamen Diskurs die Möglichkeit der Demokratiebildung in Kitas zu verbessern (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2018). Letztendlich sind es die Fachkräfte und Träger, die entscheiden müssen, an welchen Konzepten früher Demokratiebildung sie sich orientieren wollen und wie sie diese in Bezug auf ihre sonstigen fachlichen Ansätze und weiteren Rahmenbedingungen realisieren wollen und können.

Antwort von Kurt Möller

Wer über ein grundlegendes Konzept für demokratische Bildung mit Kindern nachdenkt, muss sich fragen, welche Fundamente für eine politische Sozialisation junger Menschen tragfähig sind, in der sich Demokratieentwicklung vollziehen kann.

Laut entsprechender Studien zu Demokratieförderung, Extremismusprävention und Verhinderung bzw. Abbau pauschalisierender Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) (vgl. zusammenfassend Möller u. a. 2016; Möller 2019) sind solche Grundfesten in Aneignungsräumen gegeben, in denen sich KISSEs-Erfahrungen entfalten können. Dies meint Erfahrungen von realitätstauglicher Kontrolle, Integration und Sinn, befriedigendes sinnliches Erleben, demokratiekompatible erfahrungsstrukturierende Repräsentationen sowie die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Daraus wiederum folgt bildungsbezogen, die folgenden Grundlinien und Fragen zu verfolgen:

1. Das grundlegende menschliche Bedürfnis nach Realitätskontrolle (Holzkamp-Osterkamp 1976, 1977) haben Kinder und Jugendliche nicht minder als Erwachsene. Es zielt darauf, sich die realitätstaugliche Empfindung verschaffen zu können, die wichtigsten Bedingungen und Vollzüge der eigenen Lebensführung weitestgehend selbst im Griff zu haben und nicht ohnmächtig fremden Mächten ausgeliefert zu sein. Die erste zentrale pädagogische „Ableitung“ aus dieser Erkenntnis heißt daher: Wie können wir als Verantwortungsträger*innen für die Sozialisation der nachwachsenden Generation(en) Räume verfügbar machen, in denen junge Menschen die Erfahrung von Selbstbestimmung und (Mit-) Gestaltung machen können – und dies in der gesamten Breite ihrer Sozialisationsbereiche?

2. Alle Menschen streben nach Zugehörigkeit, Anerkennung, Teilhabe und Identifikationsmöglichkeiten – egal, in welchem Alter sie sind. Zusammengefasst: Das Gefühl, als Person, möglichst gemeinsam mit den Angehörigen des unmittelbaren sozialen Kontextes, Integration zu erfahren, ist ein basales Bedürfnis und Recht. Mit Blick auf demokratische Bildung ist daher zu fragen: Welche Integrationsmodi werden Kindern (und Jugendlichen) geboten und wie tragfähig sind darin die Chancen auf das Erleben von Zugehörigkeit, Anerkennung, Partizipation und Identifikation mit kollektiven Zusammenhängen?

3. Menschen, und damit auch Kinder und Jugendliche, sind zeit ihres Lebens auf der Suche nach Sinn. Sie wollen eine Tätigkeit ausüben, die Sinn macht, wollen ihrem Lernen und ihrem Sich-Bilden Sinn zuschreiben und möchten Sinn in ihren sozialen Beziehungen sehen. Schließlich sind sie bestrebt, auch gesellschaftliche Zusammenhänge und vielleicht auch transzendente Bezüge als sinnvoll erleben und gestalten zu können. Bildungspraktisch sind für Sinnstiftungsangebote die folgenden zwei Fragen zu stellen: Welche Erfahrungsräume für Sinnentwicklungsaktivitäten bieten wir innerhalb von formalen und non-formalen Bildungsbereichen, aber auch darüber hinaus im Rahmen weiterer informeller Sozialisationsphären Kindern (und Jugendlichen) an? Wie können diese Räume ausgelegt werden, damit die jungen Menschen eine Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen können, die ihnen die identitäre Erfahrung von Einzigartigkeit und persönlicher Handlungssicherheit ebenso sichert wie die Möglichkeit zu sozialem Anschluss und ein Selbsterleben als anerkannte*r und wertvolle*r Beiträger*in zu gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Kooperation?

4. Subjekte als „ganze“ Menschen zu verstehen, zieht nach sich, sie auch als körperliche Wesen ernst zu nehmen und sie in ihrem Recht auf die Befriedigung sinnlicher Bedürfnisse zu unterstützen. Schlussfolgernd ist mit Bezug auf die Ermöglichung demokratischer Bildung die Frage zu stellen: Wo und wie sind Räume innerhalb expliziter Bildungsorte, aber auch in öffentlichen und teilöffentlichen Arenen so beschaffen bzw. zu arrangieren, dass sie psychomotorischen, sensitiven, emotional-affektiven und anderen sinnlichen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen hinreichende und bildungszuträgliche Gelegenheiten zur Befriedigung bieten?

5. Subjekte orientieren sich in der Welt, indem sie sich „innere“ Bilder von für sie relevanten Aspekten und Verhältnissen machen. Um Vorhandenes für sich zu ordnen, neu Wahrgenommenes zu

beurteilen und einzusortieren und um über Bedeutsames auf einer (vorausgesetzten) gemeinsamen Basis von Verständnissen kommunizieren zu können, konstruieren sie – häufig im Rückgriff auf und manchmal auch in Modifikation von bereits gesellschaftlich kursierende(n) Vorstellungen – mentale Abbilder von Realität (oder von dem, was ihnen als Realität erscheint). Diese Repräsentationen (vgl. zu diesem Begriff Moscovici 1988) der Welt strukturieren die Erfahrung: Sie erfüllen Ordnungsfunktion hinsichtlich bereits durchlaufener Erfahrungen, strukturieren aber auch neue Erfahrungen vor, indem sie die Kurse der Erfahrungsproduktion vorzeichnen, bestimmte Gewohnheiten bei der Informationsverarbeitung ausprägen, gleichsam „Raster“ über neue Wahrnehmungen legen und (Vor-)Urteile für die weitere Erfahrungsverarbeitung im Lebensvollzug treffen. Gerade Kinder und Jugendliche profitieren davon, wenn sie über Repräsentationen verfügen, die keine voreiligen Festlegungen treffen, Offenheit für und Neugierde auf Neues erlauben und plurale Perspektiven eröffnen. Bildungspraktisch betrachtet stellt sich damit die Frage: Wie kann es gelingen, vereindeutigenden und vorverurteilenden Repräsentationen entgegenzutreten und an ihrer Stelle Chancen auf die Entwicklung von Orientierungssicherheiten in zunehmend pluralisierten Lebenszusammenhängen einzuräumen?

6. Demokratie(entwicklung) setzt auch aufseiten der jungen Menschen spezifische Fähigkeiten voraus. Hierzu gehören Selbst- und Sozialkompetenzen wie Impulskontrolle, Sensibilität für die eigenen Bedürfnisse wie für die von anderen, Einfühlungsvermögen, ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz, Ambivalenztoleranz, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, verbale Konfliktfähigkeit etc. Will man sich nicht darauf angewiesen sehen, diese Kompetenzen interventiv und/oder präventionistisch in Trainingseinheiten dosiert im (sozial)pädagogisierten Rahmen außerunterrichtlicher und außerschulischer Settings zu vermitteln, stellt sich die Frage, wie die Lebensräume von Kindern und Jugendlichen für sie als Bildungsräume so verfügbar gemacht werden können, dass sie

befriedigende KISS-Erfahrungen, also Kontroll-, Integrations-, Sinn- und Sinnlichkeitserfahrungen, machen, realitätsgerechte Abbilder ihrer Welt entwerfen und sich so wichtige Selbst- und Sozialkompetenzen in ihren Alltagszusammenhängen aneignen können. Denn wie sind letztlich die Selbst- und Sozialkompetenzen zustande gekommen, die wir uns selbst zuschreiben: durch gut gemeinte pädagogische Trainings oder durch die Erfahrungen, die wir in Familie, Freundeskreis, Sportverein, Kirche, Gewerkschaft oder wo auch sonst im Hinblick auf KISS-Aneignungserfahrungen und dazu passende Repräsentationsbildungen gemacht haben?

5. Wie kann eine konzeptionelle Verknüpfung von Partizipation und Inklusion (besser) gelingen?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Rüdiger Hansen, Raingard Knauer

Demokratische Partizipation ist darauf angewiesen, dass sich alle unterschiedlichen Betroffenen gleichermaßen berechtigt beteiligen können, also in die demokratischen Prozesse inkludiert sind (vgl. zum Folgenden Plößer/Sturzenhecker 2020, Beck/Sturzenhecker 2020). Dazu müssen sie zunächst überhaupt inkludierte Mitglieder von demokratischen Institutionen und Strukturen sein. Demokratie zielt einerseits auf die Inklusion ihrer Mitglieder in den demokratischen Prozess, denn ohne die Eröffnung von Beteiligungsmöglichkeiten für alle kann nicht von einer Volksherrschaft die Rede sein. Andererseits haben konkrete Demokratien immer wieder das Problem, wer denn Mitglied des Entscheidungsvolkes sein soll. Aktuell sind in Deutschland zum Beispiel Kinder unter 18 (in manchen Bundesländern unter 16) ebenso wie Geflüchtete vom Wahlrecht ausgeschlossen. Auch für die Kita stellt sich das Problem, zu klären, wer wie Zugang zur Kita bekommt und wer wie mit dem Mitgliedsstatus auch Mitentscheidungs- und Mithandlungsrechte erhält. Aber auch im demokratischen Prozess selbst können Menschen von der vollen Wahrnehmung ihrer Teilnahmerechte ausgegrenzt werden. Die Ermöglichung einer inklusiven Demokratie muss sich also auf die Sicherung des Zugangs für alle richten, ebenso wie auf den Erhalt der vollen Teilnahmechancen im Entscheidungs- und Handlungsprozess.

Auch in Institutionen hängen Inklusion und Partizipation untrennbar zusammen. Wer Partizipation gestaltet, ohne die differenten Betroffenen zu inkludieren, schafft letztlich eine Elitendemokratie. Nur bestimmte Personen oder Gruppierungen können dann ihre Stimme erheben, Gehör finden und sich an Debatten, Entscheidungen und Umsetzungen beteiligen. Wer andererseits unterschiedliche Menschen in Institutionen inkludiert, ohne die Inkludierten mit

Partizipationsrechten auszustatten, macht die Betroffenen zu Objekten der institutionellen Eingliederung und Anpassung.

Damit entstehen zwei grundsätzliche Anforderungen an die Ermöglichung von Partizipation und Inklusion: Alle Differenten müssen gleichermaßen Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen (hier zur Kita) und in den Institutionen gleichermaßen Rechte und Möglichkeiten der öffentlichen Artikulation bekommen. Ebenfalls müssen alle gleichrangige Möglichkeiten haben, sich in die Aushandlungen einzubringen und damit gleichmächtig mitzuentcheiden, also am demokratischen Prozess teilzunehmen. Demokratie verlangt als idealen Anspruch für alle gleiches Recht auf den Zugang zur Beteiligung und für alle ausreichend gleich verteilte Macht, um die Stimme zu erheben, also im demokratischen Prozess mitzusprechen und mitzubestimmen.

Eine Verknüpfung von Inklusion und Partizipation ist konzeptionell unumgehrbar, stößt jedoch praktisch immer wieder an große Schwierigkeiten. In allen konkreten Demokratiestrukturen (in Nationalstaaten oder pädagogischen Einrichtungen) wird man Mängel der Inklusion von Differenten erkennen können. Beispiele sind die Ausgrenzung von Geflüchteten aus den Entscheidungen über ihr Leben oder der Ausschluss von jungen Kindern aus demokratischen Entscheidungsprozessen wegen angeblich fehlender Sprachfähigkeit (obwohl es tatsächlich nur um ein Übersetzungsproblem geht).

Auch im demokratischen Prozess selbst kommt es zu Inklusionsmängeln und Ausgrenzungen. Es gibt keine feststehende und auf Dauer funktionierende Gleichheit der Beteiligung im demokratischen Prozess. Die Chancen, gleichermaßen mitzusprechen, mitzuentcheiden, mitverantworten und mitzurevidieren, sind ungleich verteilt, und die Artikulationsweisen selbst werden ungleich bewertet. Das verweist darauf, dass der Gleichheitsanspruch der Demokratie auf die unendliche Ungleichheit der Menschen stößt. Ungleichheitsverhältnisse und Differenzordnungen haben somit Folgen für die Möglichkeiten, sich gleich und als Gleiche in den demokratischen Prozess einzubringen. Der Anspruch der Demokratie, den Ungleichen ein gleiches Recht und

gleiche Möglichkeit auf Mitsprache und Mitentscheidung zuzusichern, wird praktisch doch immer wieder verfehlt.

Diese Grenzen der Realisierung von Gleichheit in der Demokratie müssen nun nicht dazu führen, Demokratie als ungeeignete Form geteilter Herrschaft abzuqualifizieren, und auch nicht dazu, Gleichberechtigung durch Gleichmacherei zu erzwingen. Stattdessen geht es darum, die Unvollkommenheit von Demokratie einerseits anzuerkennen und andererseits als beständigen Anspruch an ihre angemessener Realisierung aufrecht zu erhalten. Das bedeutet, dass Demokratie nie ein für alle Mal gleichheitsgerechte Formen annehmen kann und man trotzdem weiter darum kämpfen muss. Es bedeutet, dass Demokratie „im Kommen bleibt“ (Derrida 2003, S. 123), „dass sie sich also niemals eine endgültige, durch einen Rekurs auf universelle Prinzipien verbindlich abgesicherte Gestalt geben kann und sollte. [...] Die demokratische Auseinandersetzung – auch über die Möglichkeitsbedingungen der Demokratie – kann und sollte nie zu einem Ende kommen.“ (Heil/Hetzel, o.J., S. 2, Hervorheb. i. Orig.)

In Demokratien verhindern beispielsweise zu große Armut und zu großer Reichtum, aber auch Sexismus oder Rassismus nicht nur gleiche Rechte, sondern auch die Chancen, gleiche Rechte gleichermaßen nutzen zu können. Solche Exklusionen wurden und werden in den Kämpfen der Arbeiter-, Frauen- oder antirassistischen Bewegungen thematisiert und ggf. durch staatliche Maßnahmen begrenzt.

All dies gilt auch für die Institution der Kindertageseinrichtung. Auch hier findet sich im Alltag immer wieder Inklusion und Exklusion und auch Demokratie kann immer nur als eine „Demokratie im Werden“ gestaltet werden. Junge Kinder in der Kita können solche Kämpfe um Inklusion nicht eigenständig führen. Daher stehen pädagogische Fachkräfte in der Kita, immer wieder vor der Herausforderung die konkreten Exklusionen, denen Kinder in ihrer Institution begegnen, in den Blick zu nehmen und in geeigneter Form demokratisch aufzugreifen. Das darf allerdings nicht bedeuten, dass die Erwachsenen versuchen, Gleichheit paternalistisch zu verordnen und durchzusetzen. Vielmehr

sollte es Aufgabe der Fachkräfte sein, jedes Kind dabei zu unterstützen, sich mit den eigenen Interessen in die Diskurse einzubringen und Gehör zu finden (vgl. in diesem Zusammenhang das Konzept der „partizipatorischen Parität“ von Fraser, Fraser/Honneth 2003).

6. Was haben Demokratie und Vielfalt in der Kita mit Diskriminierung zu tun?

Antwort von Nuran Yiğit (unter Mitarbeit von Petra Wagner)

Was ist Diskriminierung?

Diskriminierung ist die abwertende Unterscheidung von Menschen mit Verweis auf ein bestimmtes Merkmal, das die Person als Mitglied einer Gruppe konstruiert (vgl. Glossar Fachstelle Kinderwelten 2019). Die abwertende Unterscheidung ist mit Nachteilen beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Rechten verbunden und bedeutet eine Vorenthaltung von Teilhabe. Sie kann direkt sein, durch unmittelbare Äußerungen und Handlungen, die von Individuen ausgehen. Und sie kann indirekt sein: Institutionalisierte Diskriminierung ist dann im Spiel, wenn die abwertende Unterscheidung eingelassen ist in gesellschaftliche Strukturen, wie zum Beispiel das Funktionieren von Institutionen. Die Benachteiligung beim Zugang zu Ressourcen funktioniert dann auch ohne eine einzelne Person, die sich diskriminierend äußert oder diskriminierend handelt. Es sind die Routinen und Regularien, die dafür sorgen, dass bestimmte Gruppen erhebliche Einschränkungen erleben, beim Zugang zu Wohnungen, Bildung, Gesundheitsversorgung, Anerkennung, Einfluss etc. Die institutionalisierte Diskriminierung ist hochwirksam – und schwerer zu identifizieren als direkte diskriminierende Äußerungen oder Handlungen.

Diskriminierung ist verinnerlicht und institutionalisiert

Das Alltagsverständnis von Diskriminierung fasst kaum die Eigenart dieser Form von Benachteiligung und auch nicht ihr strukturelles Ausmaß. Eine Erfahrung in den Fortbildungen der Fachstelle zum „Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ ist, dass der Begriff der Diskriminierung geklärt und erarbeitet werden muss. Es geschieht, dass auch eigene Erfahrungen der Teilnehmenden zunächst nicht als Diskriminierungserfahrungen gewertet werden und erst im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Begriff und seinen Wirkungen damit

in Verbindung gebracht wird. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Diskriminierungserfahrungen in der Kindheit liegen.

Kinder können auf sich gestellt der erlittenen diskriminierenden Abwertung, Herabwürdigung oder Ausgrenzung kaum etwas entgegenzusetzen. Kritik an der angreifenden Person oder Protest gegen das Unrecht sind nur möglich, wenn ihnen jemand beisteht. Häufiger sind Stummwerden und Sich-Zurückziehen aus Ohnmacht und Hilflosigkeit, und in der Folge häufig fatalerweise Zweifel an sich selbst. Kinder, die Diskriminierung erleben, denken häufig, sie oder ihre Familie seien nicht „richtig“ oder nicht „normal“ und müssten sich ändern, um dazuzugehören.

Die Selbstverunsicherung durch Diskriminierung ist gravierend. Wird die Abwertung verinnerlicht, so ist ein negatives Selbstbild die Folge. Kinder wiederum, die in privilegierten Verhältnissen aufwachsen, verinnerlichen positive Zuschreibungen, wonach sie vermeintlich der Norm entsprechen. Die Verinnerlichungen sorgen mit dafür, dass das System von Privilegien und Benachteiligungen von Einzelnen mitgetragen wird und aufrechterhalten bleibt.

Dies geschieht auch im Zutun der Einzelnen in einem System institutionalisierter Diskriminierung: Niemand steht außerhalb dieses Systems. Im Befolgen von Routinen und Regelungen trägt jede*r zur Diskriminierung bei, ohne diskriminierende Absicht. Diese schwerwiegende Erkenntnis wird häufig zunächst abgewehrt. Gerade pädagogische Fachkräfte oder Leitungen in einer Kita können es häufig mit ihrem beruflichen Selbstbild nicht in Einklang bringen, dass sie zur Diskriminierung von Kindern beitragen, einfach indem sie die herrschenden Regeln oder Anordnungen befolgen, die eben nicht inklusiv, sondern selektiv und segregierend sind. Wird die Erkenntnis zugelassen, so können Diskriminierung und Ausgrenzung als Barrieren erkannt werden, die demokratische Verhältnisse in den Bildungseinrichtungen und darüber hinaus in weiteren gesellschaftlichen Bereichen behindern. Denn Diskriminierung wirkt als Ausschluss am sozialen und politischen Leben und ist daher mit Demokratie nicht zu vereinbaren.

Wie kommt Vielfalt ins Spiel?

Diskriminierungsrisiken und Vulnerabilitäten

In Artikel 2 der Kinderrechtskonvention heißt es unmissverständlich, dass die Kinderrechte „ohne jede Diskriminierung“ für alle Kinder gelten, „unabhängig von der Rasse², der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds“.

Die Vertragsstaaten müssen „alle geeigneten Maßnahmen“ treffen, um sicherzustellen, dass das Kind „vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen“ geschützt wird. Die Kinderrechtskonvention benennt also explizit Merkmale, auf die bei Diskriminierungsvorgängen verwiesen wird. Damit erkennt sie die Diskriminierungsrisiken von Kindern an: Kinder mit bestimmten körperlichen oder äußeren Merkmalen und Kinder als Mitglieder von bestimmten Familien sind vulnerabel in dem Sinne, dass sie ein höheres Risiko haben, diskriminiert zu werden. Die Vulnerabilitäten von Kindern gilt es zu berücksichtigen.

Dabei ist der Verweis auf ein Merkmal, das mehr oder weniger willkürlich, aber konstitutiv für Diskriminierung ist, vom Merkmal selbst zu trennen. Nicht das Geschlecht, der Hautton, die Sprache, die Religion eines Kindes sind per se ein Problem. Sondern die damit vorgenommenen Zuschreibungen, die als Begründungen dafür herhalten, Ungleichbehandlungen und Ausschlüsse zu rechtfertigen.

Damit ist ein Dilemma verbunden, das sich auch in der Handhabung der in der Kinderrechtskonvention aufgeführten Merkmale von Kindern zeigt: Um die Diskriminierung anzuprangern, die mit Verweis auf

² Zur Problematik des Begriffs vgl. <https://heimatkunde.boell.de/2008/11/18/zur-problematik-des-begriffs-rasse-der-gesetzgebung>

ein zugeschriebenes Gruppenmerkmal eines Kindes erfolgt, müssen die Gruppenmerkmale benannt werden. Indem man dabei die wertenden und hierarchisierenden Kategorien verwendet, aus denen die Zuschreibungen bestehen, bestätigt man sie jedoch als vermeintliche „Eigenschaften“ der Kinder und festigt damit unweigerlich die Stigmatisierung und diskriminierende Kategorisierung.

Dies zeigt die Herausforderung, vor der Pädagog*innen stehen, die gemäß Artikel 2 der Kinderrechtskonvention agieren wollen: Sie müssen erkennen, welche Kinder ein höheres Risiko haben, von Diskriminierung betroffen zu sein. Dafür brauchen sie einen geklärten Begriff von Diskriminierung und Einblick in Diskriminierungsmuster, die in Deutschland wirksam sind. Und sie brauchen ein Handlungskonzept, das konsequent Antidiskriminierung berücksichtigt. Tun sie es nicht, so kann es sein, dass sie im „Feiern der Vielfalt“ stereotype Diskriminierungsmuster übersehen oder reproduzieren.

Schutz vor Diskriminierung, Recht auf Beteiligung und Recht auf Bildung zusammendenken

Artikel 2 der Kinderrechtskonvention enthält die weitreichende Forderung, Kindern ein Leben ohne Diskriminierung zu ermöglichen. Der Auftrag ist unmissverständlich. Er nimmt alle diejenigen in die Pflicht, die Verantwortung für Kinder tragen, auch in Kitas. Nach 30 Jahren Kinderrechtskonvention muss auch in allen pädagogischen Konzepten und Aktivitäten erkennbar sein, wie das Recht aller Kinder auf Schutz vor Diskriminierung eingelöst wird.

Schutz vor Diskriminierung heißt auch, dass kein Kind an der Inanspruchnahme aller weiteren Kinderrechte gehindert werden darf. Damit ist die Unteilbarkeit der Kinderrechte benannt, mit ihren Dimensionen *protection, participation, provision*, den Schutzrechten, den Beteiligungsrechten und den Förderrechten:

„Die drei kinderrechtlichen Dimensionen des Schutzes vor allen Formen der Gewalt, der Möglichkeit des Zugangs zu einem Bildungsangebot und der Teilhabe sind untrennbar miteinander verbunden.“

Partizipation lässt sich nur verwirklichen, wenn Kinder überhaupt in die Kita kommen, wenn sie ausreichend geschützt und ihnen adaptive Bildungsmöglichkeiten zugänglich gemacht werden“ (Pregel 2016, S. 61).

In diesem Sinne muss Antidiskriminierung konstitutives Element jeder Pädagogik in der Kita sein, die Demokratie und die Wertschätzung von Diversität beansprucht.

7. Welcher Grad des persönlichen Einstehens kann bzw. sollte Fachkräften zugemutet werden, wenn sich Eltern oder Teamkolleg*innen diskriminierend äußern?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Rüdiger Hansen

Professionelle Fachkräfte in einer demokratieorientierten Kita können nicht umhin, sich gegenseitig selbstreflexiv auf Probleme einer mangelnden Demokratiepraxis in alltäglichen Interaktionen und demokratischen Strukturen hinzuweisen. Dazu gehört selbstverständlich auch die Notwendigkeit, diskriminierendes Handeln zu problematisieren. Teams sind gehalten, eine solche Praxis konstruktiver gegenseitiger Hinweise und Kritiken zu entwickeln, was selbst wieder demokratisch, d. h. auf der Basis von Anerkennung und gegenseitiger Aushandlung, geschehen muss. Es geht darum, gemeinsam zu verstehen, warum wer in welchen Situationen welche Diskriminierungen praktiziert und wie gemeinsam Alternativen errungen werden können.

Im Prinzip gilt das selbstverständlich auch für das Verhältnis zu Eltern. Demokrat*innen können keine Abwertung und Ausgrenzung von gleichberechtigten Mitgliedern der Demokratie hinnehmen. Wie gesagt, kann eine solche Problematisierung von Diskriminierung selbst immer wieder nur diskursiv auf der Basis von Anerkennung und dem Prinzip der gegenseitigen Aushandlung geschehen. Das kann es aber notwendig machen, dass zunächst eine kommunikative Basis mit Eltern erzeugt werden muss. Und dabei kann es notwendig sein, nicht immer und sofort und nicht immer massiv gegen Diskriminierung einzuschreiten. Hier ist ein taktvolles Abwägen nötig zwischen der Notwendigkeit, in eine respektvolle gegenseitige Kommunikation zu kommen, und der Notwendigkeit, Diskriminierungen mindestens nicht zu ignorieren. Abgestufte Reaktionen auf Diskriminierungen können deshalb angesagt sein. Nur völlige Ignoranz und Vermeidung einer Problematisierung wären riskant.

Antwort von Heike Radvan

Anti-Diskriminierung als berufsethische Verpflichtung

Grundsätzlich ist auf das dritte bzw. politische Mandat Sozialer Arbeit zu verweisen (vgl. Staub-Bernasconi 2007). Es beinhaltet neben der wissenschaftlichen Fundierung der Profession die ethischen Richtlinien bzw. Zielsetzungen der Einhaltung der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit. Gemäß dem Beschluss der International Federation of Social Workers (IFSW) und der International Association of Schools of Social Work (IASSW) aus dem Jahr 2004 gehört es zur „Pflicht“ von Professionellen, Diskriminierung entgegenzuwirken (DBSH 2014, S. 30). Auch der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) hat in seinen „berufsethischen Prinzipien“ festgehalten, dass „Professionsangehörige“ die „Pflicht“ haben, „jegliche Diskriminierung zu unterlassen und der Diskriminierung durch andere entgegenzuwirken und diese nicht zu dulden“ (DBSH 2014, S. 33).

Erfahrungen aus Fortbildungen zeigen, dass Pädagog*innen häufig unsicher sind, ob es zu ihrer beruflichen Aufgabe gehört, auf Aussagen – insbesondere von Erwachsenen – zu reagieren, die sie als problematisch wahrnehmen. So werden Positionen, die sich bei genauerer Analyse als demokratiefeindlich, diskriminierend, den Nationalsozialismus verherrlichend herausstellen, als private Meinung eingeschätzt, die es zu akzeptieren gilt. Eine Positionierung unterbleibt. Dies verdeutlicht, dass die berufsethische Verpflichtung, Diskriminierung und NS-Verherrlichung entgegenzutreten, zentraler Bestandteil von Aus- und Fortbildung werden sollte (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2018). Dabei braucht es eine Auseinandersetzung damit, wie diskriminierende Aussagen als solche zu erkennen sind und inwiefern sie einer Menschenrechtsorientierung und Gleichwertigkeit aller entgegenstehen. Solche Angebote sollten auch Reflexionen zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen beinhalten und Kenntnisse über die Gesetzeslage zum Themenbereich (Anti-)Diskriminierung vermitteln.

8. Wie zeigt sich Rechtsextremismus in der Praxis der Kindertagesbetreuung?

Antwort von Heike Radvan

Seit mehreren Jahren ist in verschiedenen Regionen der alten und neuen Bundesländer zu beobachten, dass rechtsextreme Erscheinungsformen in Kindertageseinrichtungen und anderen Einrichtungen frühkindlicher Pädagogik vermehrt auftreten. Diskriminierende, demokratiefeindliche Positionen und Erscheinungsformen von Rechtsextremismus zeigen sich in der Praxis auf folgenden Ebenen: (1.) Elternarbeit, (2.) pädagogische Arbeit mit Kindern, (3.) Umgang mit rechtsextrem orientierten oder engagierten Erzieher*innen sowie (4.) Betreuungsangebote aus der rechten Szene. Es handelt sich hierbei auf den ersten Blick um ein relativ neues Problem, das pädagogische Fachkräfte vor Herausforderungen stellt (vgl. Radvan/Lehnert 2015).

In der pädagogischen Arbeit stehen Erzieher*innen, aber auch Sozialassistent*innen, Integrationshelfer*innen sowie andere Berufsgruppen aus der Sozialen Arbeit, die in Kitas tätig sind, vor verschiedenen Herausforderungen, wenn sich Kinder diskriminierend äußern. Zu allererst lässt sich festhalten, dass Kinder Einstellungen und Verhalten erlernen und somit diskriminierende Aussagen und Praxen im Alltag auch von ihnen vertreten werden. Im Zusammenhang mit rechtsextremen Erscheinungsformen können Fachkräfte damit konfrontiert sein, dass Kinder in der Kita Kleidung tragen, auf denen neonazistische Symbole abgebildet sind und Ideologie auch via Text vermittelt wird. Zudem zeichnen Kinder rechtsextreme Symbole und können deren Verwendung als legitim darlegen. Kinder verhalten sich abweisend oder gewalttätig und spielen nicht mit Kindern, die sie als „Ausländer“, als „behindert“ bezeichnen oder wollen diese – zum Beispiel im Morgenkreis – nicht anfassen. Gleichzeitig fallen einige Kinder dadurch auf, dass sie besonders gut „gehorsam“ und Anforderungen an Disziplin und Ordnung gewöhnt sind und befolgen. In manchen Fällen zeigt sich, dass diese Kinder in Elternhäusern leben, die sich rechtsextrem orientieren oder organisieren.

Herausforderungen bestehen in der Praxis darin, das Problem als solches frühzeitig wahrzunehmen und auf verschiedenen Ebenen zu reagieren. Im Sinne einer anti-diskriminierenden Pädagogik steht im Vordergrund, entsprechende Aussagen/Handlungen als solche zu erkennen. In der Intervention geht es neben dem Kind, das sich diskriminierend äußert/verhält, darum, die gesamte Gruppe und vor allem diejenigen Kinder im Blick zu behalten, die von Diskriminierung betroffen sind. Häufig „übersehen“ Professionelle, dass es in unmittelbarer Reaktion auf diskriminierendes Verhalten wichtig ist, sich zuerst um das betroffene Kind zu kümmern und zu verhindern, dass es die Beschimpfung, Ausgrenzung auf seine Person bezieht, und es emotional zu stabilisieren. Gleichzeitig wird hiermit ein Signal an die Gruppe, einschließlich des tätlichen Kindes gesendet, dass die Solidarität und Zuwendung dem betroffenen Kind gilt. Zudem ist es notwendig, so zu reagieren, dass alle verstehen, warum Diskriminierung und menschenverachtende Symboliken nicht toleriert werden und anderes Verhalten in der Kindertagesbetreuung gelebt wird.³

Auch in der Arbeit mit Eltern sind Kita-Mitarbeiter*innen mit alltagsdiskriminierenden Aussagen konfrontiert, die durchaus von vielen geteilt werden und sich gegen „marginalisierte Gruppen“ richten (s. u.). Hier ist es wichtig, diese Aussagen/Handlungen sensibel wahrzunehmen und sich in jedem Falle zu positionieren. Hilfreich ist das Wissen um eine berufsethische Verpflichtung, Diskriminierung und anti-demokratischen Positionen entgegenzutreten und Betroffene davor zu schützen. Eine Aufmerksamkeit gegenüber Diskriminierungen im Alltag kann auch dabei unterstützen, Rechtsextremismus frühzeitig zu erkennen. So bringen sich Mütter – in rechtsextrem orientierten oder organisierten Kontexten sind es in der Regel Frauen, die Erziehungsaufgaben wahrnehmen – sehr strategisch mit ihrer Ideologie in die Kita ein. Häufig sind diese Mütter nicht auf den ersten Blick mit ihren

³ Arbeitet man mit einem Kind, das in einem rechtsextrem organisierten Elternhaus lebt, ist es wichtig, im Blick zu behalten, dass das Kind nicht in einen überfordernden Widerspruch zu den Einstellungen im Elternhaus bzw. in Loyalitätskonflikte gerät. Unter Umständen ist es sinnvoll, eine externe Beratung hinzuzuziehen.

Einstellungen zu erkennen, sie engagieren sich für Verbesserungen in der Kita, z. B. die Sanierung des Spielplatzes, und aktivieren hierfür andere Eltern. Wenn eine vertrauensvolle Beziehung entstanden ist, versuchen sie, ihre ideologischen Ziele direkter zu verfolgen. Es kann sein, dass diese Eltern ihren Kindern Bücher in die Kita mitgeben, deren Inhalte rassistisch sind. Eltern laden zum Kindergeburtstag ein und verteilen Geschenke an Kinder, wie z. B. T-Shirts auf denen neonazistische Symbole oder entsprechende lebensweltliche Aussagen abgedruckt sind. Nicht selten thematisieren Mütter in der Elternversammlung Forderungen, die sehr schnell und durchaus von vielen Eltern Zustimmung erhalten. Diese betreffen auf den ersten Blick durchaus kitarelevante Fragen; bei genauerer Betrachtung steht dahinter jedoch die Strategie, rechtsextreme, ideologische Themen einzubringen und zu normalisieren. So verweist in einem Beratungsfall eine Mutter auf die Bürgerinitiative, die sich gegen die Einrichtung einer Unterkunft für Geflüchtete unweit der Kita engagiert und verteilt Flyer. Nicht selten wird hier mit dem rassifizierten Bild des „sexuell übergriffigen Fremden“ gearbeitet, wie sich auch in der Instrumentalisierung der Übergriffe auf Frauen in der Silvesternacht 2015/2016 (nicht nur) durch Neonazis zeigte (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2016). Kita-Leitungen sind seit dem Herbst/Winter 2016 offenbar fallbezogen damit konfrontiert, dass solche Forderungen in einer Mehrheit der Elternschaft Zustimmung erhalten können und auch Kolleg*innen diese teilen. In diesen Beispielen zeigt sich: Geflüchtetenfeindliche, alltagsrassistische Aussagen werden – das bestätigt Ergebnisse der Einstellungsforschung – von vielen Menschen vertreten. Neben alltagsrassistischen betrifft dies zudem Aussagen, die sich z. B. als (Hetero-)Sexismus sowie in der Ablehnung von Gender Mainstreaming und Vorstellungen genderreflektierender sowie (queer-)feministischer Ansätze in Wissenschaft und Praxis benennen lassen. So sind Kita-Mitarbeiter*innen beispielsweise verunsichert, ob sie Kinder, die sich geschlechtlich nicht eindeutig als Mädchen oder Junge zuordnen, hierin unterstützen sollen. Eltern fordern, dass ihre Kinder in der Kita (ver)eindeutige(n) Angebote für eine implizit oder explizit biologisch begründete, geschlechtsspezifische „Identität“ erhalten, um sich

als „richtiger Junge“ und „richtiges Mädchen“ entwickeln zu können. Es werden hierfür „Argumente“ verwendet, die sich in entsprechenden Forderungen der AfD (Kemper 2016; Andresen 2018, S. 777) und Organisierungen wie den sogenannten „besorgten Eltern“ oder der „Demo für alle“ finden (Schmincke 2016).

Im Team, auf Ebene der Leitung und des Trägers stellen sich Fragen für einen präventiven Umgang mit den beschriebenen Problemen. Das betrifft aktuell insbesondere Situationen, in denen sich keine Mehrheit unter Eltern für demokratische Positionen finden lassen bzw. in denen geflüchtetenfeindliche Aussagen von vielen geteilt werden. Zudem gibt es wiederholt Fälle, in denen bekannt wird, dass eine Kollegin oder ein Kollege sich rechtsextrem engagiert (vgl. Lehnert/Radvan 2016, S. 68ff.). Häufig wird dies erst Thema, wenn journalistisch – sozusagen „von außen“ – darüber berichtet wird. Auch hier besteht die Herausforderung darin, frühzeitig zu erkennen, welche Einstellungen eine Person vertritt und zu vereinbaren, wie hiermit umzugehen sei. Oft ist das Erstaunen der Kolleg*innen groß; es wird versichert, dass die betreffende Kollegin fachlich qualifiziert und „nett“ zu den Kindern sei, ihre Einstellung also nicht in die Arbeit mit den Kindern eingebracht habe. Häufig besteht keine Einigkeit darüber, ob es pädagogisch sinnvoll und somit tragbar ist, mit einer Person (weiter) zusammenzuarbeiten, die sich in rechtsextremen Szenen engagiert.

Welche Handlungsstrategien gibt es im Umgang damit?

In der Beratungspraxis der Amadeu Antonio Stiftung wird zum Umgang mit Rechtsextremismus bzw. zur Primär-, Sekundär- und Tertiär-Prävention⁴ empfohlen, ein demokratisches Leitbild für die eigene Einrichtung zu entwickeln (vgl. Radvan/Leidinger 2017). Dabei wird oft

⁴ Unter primärer Prävention wird das Verhindern problematischer Handlungsweisen im Vorfeld verstanden; mit sekundärer Prävention sind Ansätze gemeint, die eine Verstärkung bereits bestehender problematischer Einstellungen und Handlungsweisen zu verhindern suchen; tertiäre Prävention reagiert auf bereits manifeste Handlungen (vgl. Radvan 2013, S. 14f., S. 20-27).

nach einer (Kopier-)Vorlage für ein solches Selbstverständnis gefragt. Demgegenüber zielt die Idee der Leitbild-Entwicklung jedoch nur sekundär auf das Ergebnis eines ausgearbeiteten Leitbildes. Vielmehr geht es um den kommunikativen Prozess der Auseinandersetzung über (potentielle) Inhalte eines Leitbildes innerhalb der Einrichtung, also Diskussionen, damit verbundene Wissensaneignungen und Reflexionen unter den Mitarbeitenden. Im Zentrum steht, sich über Grundsätze, Werte, den Rahmen der eigenen Arbeit(sgestaltung), Ziele sowie etwaige Verhaltenskodizes zu verständigen und Umsetzungspraxen zu überlegen. Ohne einen solchen gemeinsamen Diskussions- und Selbstverständigungsprozess wäre ein Leitbild nicht mehr wert als ein beliebiges Stück Papier. Dies ist auch der zentrale Grund, weshalb keine Vorlagen erstellt und ausgegeben werden.

Insbesondere die – hier empfohlene – Entwicklung von demokratischen Leitbildern, die auf eine Auseinandersetzung mit und Ablehnung verschiedener Formen von Gewalt, Diskriminierung sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen abzielt, erfordert die Kompetenz, ebendiese Problemlagen in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen erkennen zu können. Ohne Wahrnehmungs- und Analysekompetenz ist es kaum oder gar nicht möglich, eine kritische Haltung zu entwickeln, auf deren Basis eine Intervention bei Diskriminierung, oder demokratiefeindlichen Aussagen erarbeitet werden kann. Neben Wissensaneignung ist eine Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionen und den damit verbundenen De-/Privilegierungen notwendig, die damit einhergehenden Verstrickungen in verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie deren Überkreuzungen, was in der geschlechterforscherischen sowie (queer-)feministischen Forschungsdebatte Intersektionalität oder Interdependenzen genannt wird (vgl. z. B. Riegel/Scharathow 2012).

Um eine sensibilisierte und frühzeitige Wahrnehmung von Diskriminierung, aber auch von rechtsextremen Erscheinungsformen zu ermöglichen, ist es wichtig, im Leitbild oder in ergänzenden Handreichungen festzuhalten, was unter Rechtsextremismus, insbesondere unter den verschiedenen Einstellungsmustern, verstanden wird und

wie dies sprachlich zu erkennen ist. Das bedeutet u. a., die sprachlichen Konstruktionen von „Wir“- und „Fremd“-Gruppen zu beschreiben und im Diskussionsprozess im Team gemeinsam zu beraten, wie dies zu identifizieren und wie zu intervenieren ist.

9. Demokratie und Vielfalt in der Kita seien eine Frage der „Haltung“ pädagogischer Fachkräfte – was ist damit gemeint?

Antwort von Nuran Yiğit (unter Mitarbeit von Petra Wagner)

Im frühpädagogischen Diskurs um eine Pädagogik der Vielfalt oder Demokratiepädagogik taucht häufig der Begriff der „professionellen Haltung“ auf. Es ist ein grundsätzlich positiv gerahmter Begriff mit hohem Zustimmungswert. Häufig heißt es, „auf die Haltung kommt es an“, wenn es um Qualifikationen und Gelingensbedingungen geht.

In den seltensten Fällen wird erläutert, was damit gemeint ist. Und in den seltensten Fällen werden Erläuterungen eingefordert. Da der Begriff Haltung als solcher vage ist, müsste dies eigentlich geschehen. Jede*r scheint den Begriff für sich zu füllen und gleichzeitig Übereinstimmung mit anderen zu vermuten, ohne dass es einer klärenden Abstimmung bedarf. „Haltung“ scheint damit ein „Containerbegriff“ geworden zu sein, der durch medialen Gebrauch Überzeugungskraft gewinnt, obwohl unklar ist, was damit gemeint ist.

Problematisch ist dies, wenn der „Haltung“ pädagogischer Fachkräfte eine zentrale Bedeutung für die Realisierung von Demokratie und Vielfalt in der Kita zugesprochen wird. Die vermeintlich wichtigste Qualifikation ist gleichzeitig nicht zu greifen. Wenn sie nicht zu greifen ist, wie soll man sie dann erwerben?

Eine der wenigen differenzierten Definitionen geben Iris Nentwig-Gesemann et al. (2011, S. 10): „Mit dem Terminus ‚professionelle Haltung‘ sind [...] konkret Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen. Das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zu dieser Haltung.“

Mit dieser Definition könnte eine pädagogische Fachkraft versuchen, ihre Orientierungsmuster zu beschreiben, indem sie sich fragt: Welche sind meine handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen in der pädagogischen Arbeit? Welche Normen, Deutungsmuster, Einstellungen bringe ich ein? Welches Bild vom Kind habe ich? Wie sehe ich mich selbst als pädagogische Fachkraft und wie verstehe ich meine Rolle?

Unter welchen Bedingungen könnte sie sich diese Fragen beantworten? Da Orientierungsmuster das Selbstverständliche darstellen, das „normal“ und richtig erscheint, ist unwahrscheinlich, dass man sie einfach so, aus sich heraus, erkennen kann. Es braucht einen Anstoß, eine Irritation, um das Selbstverständliche in Frage zu stellen und sich dabei bewusst zu machen. Und es braucht andere Menschen, mit denen man den Fragen gemeinsam nachgeht. Man wird erkennen, dass die Orientierungsmuster unterschiedlich sind und Hinweise bekommen, durch welche besonderen Erfahrungen oder Begegnungen im persönlichen und beruflichen Werdegang sich bestimmte Orientierungen herausbildeten. Man wird die eigenen Orientierungsmuster auch in Beziehung setzen zu gesellschaftlichen oder pädagogischen Diskursen in einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Kontext, die einen geprägt haben.

In Fortbildungen der Fachstelle Kinderwelten zum Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung wird den Fragen nach den eigenen „handlungsleitenden Orientierungsmustern“ nachgegangen. Es ist ein wichtiger Teil der Lernreise, bei der es darum geht, Einseitigkeiten und Vorurteile aufzudecken, die im pädagogischen Handeln wirksam sind, um dieses mit dem Fokus auf Inklusion systematisch und kontinuierlich zu verändern. Diese Selbst- und Praxisreflexionen erfordern Zeit, in Lerngemeinschaften, die sich mit denselben Fragen beschäftigen und in die Auseinandersetzungen ihre Erfahrungen und Kompetenzen einbringen. Im Ergebnis erbringen sie mehr Bewusstheit über das, was konkret reflektiert wurde, z. B. Normvorstellungen, Deutungsmuster, Bilder vom Kind, Rollenverständnis usw. Selbst wenn dies mit „professioneller Haltung“ überschrieben wird, ist doch

wieder die Konkretisierung der Einzelaspekte nötig, um deutlich zu machen, was gemeint ist. Ohne die Konkretisierungen ist der Begriff „Haltung“ unbrauchbar.

Erweist sich ein Begriff als „Container“ für viele Bestandteile, der ohne die Benennung und Analyse der Bestandteile unverständlich ist, so sollte auf ihn verzichtet werden. Dafür sprechen einige weitere Gründe. Hier sei nur dieser genannt:

Individuelle Haltung statt Investitionen in Strukturen

Im pädagogischen Geschäft ist die Bezugnahme auf „Haltung“ auch ein Sparprogramm. Statt in Strukturen und Team-Lernprozesse zu investieren, wird die Entwicklung pädagogischer Qualität zu einer Frage der „richtigen Haltung“ der Fachkräfte, die anzueignen ihnen selbst überlassen bleibt und somit „nichts kostet“. Wer so argumentiert, täuscht sich in mehrfacher Hinsicht: Weder sind die für „Haltungsänderungen“ maßgeblichen Lern- und Veränderungsprozesse kostenneutral, noch reichen für die Gestaltung von Demokratie und Vielfalt in der Kita die individuellen Orientierungsmuster der pädagogischen Fachkräfte. Qualität braucht Unterstützung auf allen Verantwortungsebenen im Bildungssystem und wird ohne strukturelle Investitionen nicht zu machen sein.

10. Was ist mit „vorurteilsbewusst“ oder „vorurteilsbewusster Haltung“ gemeint?

Antwort von Nuran Yiğit (unter Mitarbeit von Petra Wagner)

In Tagungstiteln und Texten im Themenfeld „Demokratie und Vielfalt“ taucht zunehmend die Bezeichnung „vorurteilsbewusst“ auf, ohne nähere Definition und ohne Hinweis auf den „Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“. Möglicherweise wird „vorurteilsbewusst“ wortwörtlich verstanden als das Bemühen, sich seiner Vorurteile bewusst zu sein. Die Verwendung ist dann verbunden mit einem Appell, dieses zu tun oder eine „vorurteilsbewusster Haltung“ einzunehmen. Unklar bleibt, was ein „vorurteilsbewusstes Vorgehen“ oder eine „vorurteilsbewusste Haltung“ sind. Das Fachpersonal in Kitas, an das solche Appelle gerichtet sind, hat damit keinerlei Hinweise, wie diese eher vage Qualität zu erreichen ist. Die Gefahr ist, dass das Adjektiv „vorurteilsbewusst“ zu einem pädagogischen Schlagwort wird, das gute Absichten signalisiert, aber hohl bleibt.

Zur Begriffsgeschichte: „Vorurteilsbewusst“ wurde vor 20 Jahren aus dem Arbeitszusammenhang der Fachstelle Kinderwelten in den pädagogischen Diskurs eingebracht. Es ging darum, den kalifornischen „Anti-Bias Approach“ (nach Louise Derman-Sparks und Kolleg*innen) ins Deutsche zu übersetzen, der ab 2000 in einem ersten Kinderwelten-Projekt mit Kitas für Deutschland adaptiert wurde. Die amerikanische Bezeichnung positionierte den Ansatz mit „Anti“ deutlich gegen „Bias“ im Sinne von gesellschaftlichen Schiefen und Ungleichverhältnissen, die bereits im Leben von jungen Kindern wirken. Nachdem eine ähnlich prägnante Bezeichnung im Deutschen nicht gefunden wurde, einigte sich das Kinderwelten-Projektteam auf „Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“. Der Übersetzungsvorschlag „vorurteilsfreie“ Pädagogik war schnell verworfen wegen der darin enthaltenen Illusion, man könne in einer auf Diskriminierung und Machtungleichheiten beruhenden Gesellschaft „frei“ sein von deren Widersprüchen und Zwängen.

„Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ wurde in den Folgejahren als pädagogischer Ansatz für Kitas weiterentwickelt und verbreitet. Die programmatische Aussage im Titel verlangt, Bewusstsein über Vorurteilsstrukturen im Bildungssystem und in der pädagogischen Praxis zu erlangen, auch über ihre gesellschaftliche und persönliche Funktion und ihre Auswirkungen. Das Ziel ist Bildungsgerechtigkeit, die Rahmung explizit politisch. Das wird auch im Motto „Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ deutlich: Respekt für faktische Unterschiede zwischen Menschen ist untrennbar verbunden mit klaren Positionierungen gegen Unrecht, Diskriminierung und Ausgrenzung. Im Vordergrund steht die systematische Umsetzung dieser Ansprüche in eine pädagogische Praxis mit jungen Kindern, die orientiert ist an den Zielen, Prinzipien und Methoden des Ansatzes. Seit 2009 wird der Ansatz als „inklusive Praxiskonzept“ bezeichnet, weil er geeignet ist, die Leitlinien der Inklusion in kleinschrittige pädagogische Praxis zu überführen. Die Systematik des Ansatzes steht für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung in Kitas, die von der Überzeugung getragen ist, dass Qualität in Kitas zwingend diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch sein muss. Inklusive Qualitätsentwicklung ist anspruchsvoll und mit Investitionen verbunden. Sie erfordert Zeit für Reflexionen und Weiterbildung, bezieht die ganze Kita als Organisation ein und sie problematisiert strukturelle Barrieren im Bildungssystem, die Inklusion und Demokratie behindern.

Wird der Ansatz „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ auf eine individuelle Eigenschaft oder Haltung reduziert, so wird Bildungsbenachteiligung ausgeblendet oder verharmlost. Der Ansatz wird entpolitisiert, „vorurteilsbewusst“ wird tatsächlich zu einem weiteren hohlen Schlagwort in der Pädagogik.

11. Können Kinder Demokratie? Was sagt die Entwicklungspsychologie dazu?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Raingard Knauer, Rüdiger Hansen

Diese Frage hatte sich ein Forschungsprojekt zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“ in der Praxis gestellt (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017). Die Antwort lautet: Ja, Kinder können ausgezeichnet Demokratie. Sie verstehen ihre Rechte, die Gremien und Verfahren genau und können sie auf Nachfrage präzise erklären. Sie befürworten die Demokratie in ihren Einrichtungen: Die Kinder wollen Entscheidungen treffen, sehen sich in der Gemeinschaft als befähigt an, passende Lösungen zu finden und sind bereit, Folgen von gemeinsamen Lösungsversuchen zu tragen.

In unseren über 18-jährigen Erfahrungen mit der Einführung demokratischer Partizipation waren nie die Kinder das Problem, sondern die Erwachsenen. Kinder können Partizipation, weil Menschen ab Geburt kooperieren (vgl. Tomasello 2010) und aushandeln, was sie in ihrem gemeinsamen Leben betrifft. Betroffenheit ist gleichzeitig immer auch Expertise. Wenn man die Kinder unterstützt, ihre Expertise in „100 Sprachen“ vorzubringen und mit ihnen auf all diesen Ebenen in den Dialog gehen kann, gibt es keine Hindernisse, die Fragen und Probleme des gemeinsamen Alltags mit ihnen vernünftig auszuhandeln (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).

Darüber hinaus ließ sich in dem eingangs genannten Forschungsprojekt auch zeigen, inwieweit Kinder mit der Demokratiepraxis in den untersuchten Kitas zufrieden sind. Das Forschungsprojekt ging davon aus, dass sich Zufriedenheit in Graden von Engagiertheit zeigt. Die Kinder beteiligen sich engagiert am Mitreden und zeigen Energie, Hingabe und Konzentration. Ihre Konzentration hält etwa eine halbe Stunde an; einzelne Projekte in solchen für sie machbaren Zeiteinteilungen verfolgen sie auch längerfristig. Auch auf der Ebene des Mitentscheidens ist zu erkennen, dass Kinder mitbestimmen wollen,

ausdauernd, einsatzwillig und tatkräftig Entscheidungen herbeiführen und Wahlen abhalten. Eine größere Zahl von Kindern ist bereit, sich wählen zu lassen, engagiert sich mit Hingabe für den eigenen Wahlerfolg, ist bei Erfolg begeistert und stolz darüber. Wahlverlierer*innen ertragen ihre Niederlage und werden von anderen getröstet. Kinder sind ebenso bereit, Mitverantwortung zu übernehmen, sie zeigen ehrenamtliches Engagement in Projekten, übernehmen Ämter und Funktionen und lassen sich auch wiederwählen.

Empirisch lässt sich die Frage also mit einem „Ja“ beantworten. Was hat das aber alles mit den Positionen der Entwicklungspsychologie zu tun?

Die Entwicklungspsychologie erstellt abstrakte Modelle zur psychosozialen Entwicklung von Menschen. Notwendigerweise werden nicht Einzelfälle, spezifische institutionelle Rahmenbedingungen, konkrete Beziehungsmuster und Lebensverhältnisse dargestellt oder berücksichtigt, sondern es geht um Generalisierungen. Die Entwicklungspsychologie liefert der Sozialpädagogik reflexive Kategorien, die immer wieder an die einzelnen Fälle und institutionellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen angepasst werden müssen. Sozialpädagogische Professionalität bezieht sich auf wissenschaftliches Wissen, um es mit den Einzelfällen und institutionellen Rahmenbedingungen zu relationieren. Die Positionen der Entwicklungspsychologie sind also Deutungsangebote, deren Kategorien helfen können, einzelne Kinder, Gruppen und konkrete Situationen in den Einrichtungen und im Leben der Adressat*innen besser zu verstehen. Die Entwicklungspsychologie gibt keinesfalls eine pädagogische Orientierung, wie und wann einzelne Kinder in konkreten Einrichtungen zu „behandeln“ wären. Entwicklungspsychologisches, reflexives Wissen beinhaltet keine Handlungsanleitung bzw. Orientierung zur Gestaltung des pädagogischen Alltages. Dieser wird durch sozialpädagogisches Wissen und sozialpädagogische Wertorientierungen gestaltet, durchaus in Nutzung reflexiver wissenschaftlicher Deutungsangebote, aber nicht als deren „Umsetzung“.

Leider wird dieser Anspruch an Professionalität in der sozialpädagogischen Praxis immer wieder aufgegeben und Ergebnisse von Bezugswissenschaften wie der Entwicklungspsychologie werden als Handlungsanleitungen missdeutet. In der Entwicklungspsychologie haben besonders die verführerischen Bilder von Entwicklung als stufenförmigem Prozess (siehe insb. bei Piaget oder Kohlberg) dazu beigetragen, sie als Anleitung von Diagnostik und Intervention misszuverstehen. Was als wissenschaftliche Generalisierung komplexer individueller Prozesse im Bild der Entwicklungsstufen gefasst wurde, birgt jedoch Risiken für das Verstehen von einzelnen Fällen, d. h. von Kindern und der Gestaltung pädagogischen Handelns mit den Personen und in den Institutionen. Die Stufenleiter der Entwicklung wird so zu einem normativen Gerüst, an dem Kinder und ihr Handeln gemessen werden. Nicht deren konkrete Stufen persönlicher „nächster Entwicklung“ werden beobachtet, dialogisch geklärt, handelnd herausgefordert und unterstützt (das wäre Sozialpädagogik), sondern es wird beurteilt, ob, wie (weit) und wann das Kind normgemäß eine Stufe erreicht. Die Kinder und ihre konkreten Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten werden subsumiert unter machtvoll-normativen Kategorien des abstrakten Stufenschemas. Nicht das, was einzelne Kinder wirklich tun bzw. unter bestimmten institutionellen Bedingungen tun könnten, zählt, sondern das, was sie laut des abstrakten Entwicklungsmodells tun müssten. D. h. auch, dass die Förderung ihrer Entwicklung nicht auf den Einzelfall und die einzelnen Bedingungen herausfordernd antwortet, sondern sich an den Altersvorgaben und Aufgabenstellungen der Entwicklungsmodelle orientiert. Wissenschaftliche, abstrakte Erklärungsmodelle werden fälschlich zu diagnostischen Bewertungs- und Orientierungskategorien. Eine sozialpädagogische Praxis, die dementsprechend handeln würde, verlöre ihre Eigenständigkeit als Profession und würde zum Erfüllungsgehilfen anderer Disziplinen.

In unseren praktischen Erprobungen und Erfahrungen zur demokratischen Partizipation von jungen Kindern in der Kita haben wir deshalb nicht geprüft, ob ein Kind mit einem bestimmten Alter eine

bestimmte abstrakt modellierte Entwicklungsstufe erreicht hat oder nicht. Wir sind davon ausgegangen, dass Kinder als aktive Subjekte ihre Lebens- und Handlungsbedingungen auf ihre Weise verstehen und durch kooperatives und konstruktives Handeln beantworten können. Nimmt man ihre Verstehens-, Kommunikations- und Handlungsweisen als kompetent und konstruktiv auf, ohne sie an abstrakten Normen und Entwicklungsstufen zu messen, kommt man mit ihnen in eine dialogisch kooperative Aus-Handlung des gemeinsamen Handelns zu gemeinsam betreffenden Fragen. Das erweitert ihre Bildung und ihre Handlungsfähigkeit. Auf diese Position und Erkenntnis baut unser Konzept der Demokratiebildung auf und lässt sich empirisch als realistisch belegen. Gleichwohl gibt die Entwicklungspsychologie auch für demokratisches pädagogisches Handeln wichtige Hinweise, insbesondere für die Gestaltung feinfühligere Dialoge und responsiven Handelns.

Dabei melden uns pädagogische Fachkräfte immer wieder zurück, wie erstaunt sie über das kompetente Denken und Handeln der Kinder sind, und schließen daraus, dass sie die Kinder in ihrer beruflichen Praxis bislang systematisch unterfordert haben.

12. Welche (spielerischen) Methoden sind geeignet, um insbesondere junge Kinder mit Demokratie und Vielfalt vertraut zu machen?

Antwort von Kari Bischof-Schiefelbein

Grundsätzlich geht es insbesondere bei jüngeren Kindern anfänglich vor allem darum, Tagesstrukturen so zu gestalten, dass Raum und Zeit bleibt, sich auf die Kinder und ihre Bedürfnisse, also einen gleichwürdigen Dialog, einzulassen. Für pädagogische Fachkräfte kann es hilfreich sein, ihre routinierten Tagesabläufe mit jungen Kindern dahingehend zu überprüfen, in welchen Situationen die Kinder von ihnen aktiv eingeladen werden, sich mit ihren Gefühlen, Ideen und Impulsen zu beteiligen, und an welchen Stellen im pädagogischen Alltag womöglich „Beteiligungsverhinderer“ zu finden sind.

Die pädagogischen Fachkräfte sollten die Kita dabei möglichst konsequent aus den Augen der Kinder betrachten und sich fragen:

- Wo sind wirklich Raum und Zeit zum Spielen und Kommunizieren mit den Kindern?
- Wie viele Termine und Tagesordnungspunkte sind im Kita-Alltag schon vorgegeben?
- Wie wird mit dem Kind Kontakt aufgenommen?
- An welchen Stellen ist das Kind von der Fachkraft abhängig? Kommt es beispielsweise an seine Tasche, sein Kuscheltier, seinen Schnuller selbst heran? Kann es Türen, Schränke, Kisten selbst öffnen, den Schlafplatz selbst wählen? Hat das Kind die Auswahl zwischen verschiedenen Sitzmöbeln?
- Lässt das Spielzeug Spielvariationen zu? Werden (Kreis)Spiele gespielt und Lieder gesungen, die durch Zutun des Kindes verändert werden können? Werden Spielimpulse des Kindes aufgenommen und in den Alltag integriert?
- Und schließlich: Wo gibt es in diesen Bereichen Möglichkeiten, mehr Beteiligung zu ermöglichen?

Existieren bereits strukturell verankerte Beteiligungsformen, können Spielsituationen mit gestalterischen Anteilen aus dem Improvisationstheater verknüpft werden, um alle Kinder (auch die Jüngsten) in die Gremienarbeit mit einzubeziehen.⁵ Diese Methoden lassen Selbsterfahrung und Bewegung zu und laden ein, gemeinsam etwas zu erforschen.

Ebenso wichtig ist es, Übergänge im Alltag gemeinsam mit den Kindern auszugestalten, ihre Impulse wahrzunehmen, aufzunehmen und als Rituale in den Alltag mit einzubauen (vgl. Rehmann 2018)

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Rüdiger Hansen, Raingard Knauer

Mit Demokratie macht man (das gilt für alle Menschen) sich vertraut, indem man Demokratie nicht „spielt“, sondern indem man Demokratie erfährt und demokratisch handelt. Diese schon von Korczak oder Dewey betonte Grundüberzeugung bildet auch die Basis unserer Konzepte.

Sowohl die Praxis einer differenzgerechten Demokratie als auch die Prinzipien von Didaktik erfordern auf die Spezifik der differenten Beteiligten (hier der Kinder, aber auch der Eltern) einzugehen. Eine Demokratiedidaktik ist einerseits auf die Prinzipien des Demokratischen angewiesen (im Sinne der didaktischen Kongruenz von Inhalt und Methode), andererseits auf die Fähigkeiten der Fachkräfte, grundsätzliche didaktische Arbeitsweisen auf die jeweiligen Teilnehmenden differenzgerecht zu übersetzen und entsprechende Methoden zu nutzen.

⁵ Konkrete Umsetzungsbeispiele hat dafür zum Beispiel Jessica Schuch entwickelt. Ihre Aktivierungsmethoden und Spiele kommen u. a. aus dem Improvisationstheater, Psychodrama und anderen künstlerischen/therapeutischen Kontexten, teilweise auch aus Spielbüchern. Im Kontext von Kinderkonferenzen und Meinungsbildungsprozessen wurden sie von ihr stetig neu interpretiert und variiert.

Um die Kita als demokratischen Ort zu gestalten, ist es aus unserer Sicht erforderlich,

- die Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder zu klären,
- Gremien einzuführen, die notwendig sind, um die Mitbestimmungsrechte auf verschiedenen Ebenen (der Gruppe, der gesamten Einrichtung etc.) wahrnehmen zu können,
- Beschwerdeverfahren vorzuhalten, die es ermöglichen, sich wirkungsvoll zu beschweren, falls die Rechte einmal nicht beachtet werden,
- zu klären, wie Regeln auf demokratische Weise entstehen, verändert, gestrichen oder durchgesetzt werden können usw.

Strukturell verankerte Beteiligungsverfahren bleiben allerdings leere Hülsen, wenn die Beteiligung der Kinder nicht methodisch angemessen und die Interaktionen vor allem zwischen den Fachkräften und den Kindern nicht in gegenseitiger Anerkennung gestaltet werden. Gleichzeitig ist Demokratie in der Kita ohne strukturelle Verankerung von Rechten, Gremien und Verfahren nicht denkbar, weil die Partizipation der Kinder dann vom Wohlwollen oder der Gnade der mächtigen pädagogischen Fachkräfte abhängig bleibt.

Um die Interaktionen im Alltag und in den demokratischen Gremien und Verfahren anerkennend zu gestalten, sollten pädagogische Fachkräfte in der Lage sein, aktiv zuzuhören, offene Fragen zu formulieren, abstrakte Inhalte so zu konkretisieren und in geteilten Symbolen zu visualisieren, dass sie an die Erfahrungswelt der jeweiligen Kinder anknüpfen usw. (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 249–292). Diese dialogischen Kompetenzen können erweitert werden durch Kompetenzen der Gewaltfreien Kommunikation (z. B. Rosenberg 2002), der Mediation (z. B. Faller 1998; Faller/Faller 2002) usw.

Demokratie in der Kita sollte sich nicht an alltagsfernen Ritualen und erstarrten Handlungsformen orientieren. Stattdessen darf und kann Demokratie Spaß machen. Das kann sie, wenn sie die Sprachstile

der Beteiligten (siehe die „100 Sprachen der Kinder“ aus der Reggio Pädagogik), die teilkulturellen Handlungs- und Kommunikationsstile, die Emotionen so aufgreift, dass wahrhaft ausgehandelt werden kann, was für die Beteiligten und ihre Fragestellungen der gemeinsamen Lebensführung gut ist. Die Beteiligten müssen weiterhin erkennen können, dass sie auf ihre besondere Weise an gemeinsamen Aushandlungen und Entscheidungen beteiligt sind. Dazu gehört auch, erkennen zu können, wie die eigenen speziellen Themen, Vorschläge, Betroffenheiten im Prozess aufgegriffen und bearbeitet werden. Man muss verfolgen und mitbestimmen können, was mit den eigenen (sei es noch so besonderen) Belangen geschieht. Es ist also in der Kita angesagt, neue, nämlich jeweils den unterschiedlichen Kindern gerecht werdende Praxen der demokratischen Auseinandersetzung zu erfinden.

Die Methode der „Förderung gesellschaftlichen Engagements von Benachteiligten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (GEBE-Methode, vgl. Sturzenhecker 2018, Sturzenhecker/Schwerthelm 2015) zeigt, wie man auf die differenten Ausdrucksweisen und Themen der Adressat*innen didaktisch, d. h. auf reflektierte und geplante Weise, eingehen und ihre demokratische Beteiligung in dem jeweils für sie machbaren Handlungsstil und auch in der für sie passenden zeitlichen Länge eröffnen kann. Die Methode ist auch auf Kitas anwendbar.

Über die alltägliche Partizipation hinausgehend ist auch die demokratische Gestaltung von Beteiligungsprojekten ein bedeutendes Handlungsfeld der Ermöglichung von mehr Beteiligung der Kinder. Hier ist es didaktisch zunächst erforderlich, komplexe Planungen und Entscheidungen in einzelne Projektschritte zu zerlegen, sodass die Komplexität für die Kinder überschaubar wird. Sodann gilt es, einen angemessenen Meinungsbildungsprozess zu gestalten. Dabei geht es um die Frage: Was brauchen die Kinder in der spezifischen Situation, um sich bestimmte Themen individuell und gemeinsam erschließen zu können und dazu entscheidungs- und handlungsfähig zu werden? Wie die Fachkräfte dann methodisch handeln, hängt von der konkreten Situation und den jeweiligen Beteiligten ab. Eine lebens-

weltorientierte Didaktik erfordert, immer wieder an den Erfahrungen, Besonderheiten, Betroffenheiten und Fähigkeiten der Kinder anzusetzen. Die Kinder sind different und different betroffen. Was sie wie angeht und wie sie das ausdrücken und angehen können, ist sehr unterschiedlich. Die Frage fachlichen Handelns lautet also hier: Welche unterschiedlichen Anregungen und Unterstützungen benötigen die unterschiedlichen Kinder, um sich möglichst eigenaktiv und auf ihre spezifische Weise in die demokratischen Prozesse einbringen zu können?

Eine sozialpädagogische Bildungsorientierung erlaubt nicht, Lernprogramme „technisch“ durchzuziehen, sondern verlangt, sich auf die jeweiligen Aneignungsweisen und Aneignungsprozesse der Beteiligten einzulassen. Das fordert pädagogische Fachkräfte, insbesondere mit sehr jungen Kindern wie in der Krippe, aber auch in der Arbeit mit Kindern, die der (deutschen) Sprache aus verschiedenen Gründen nicht mächtig sind, in besonderer Weise heraus (vgl. Rehmann 2018, Fedder 2011).

Demokratie beginnt im Alltag, im Zusammenleben der verschiedenartigen Kinder, Fachkräfte und Eltern. Demokratie lebt nur, wenn die alltäglichen Interessen, Probleme, Sachfragen, Konflikte entdeckt und öffentlich aufgegriffen werden, die einzelne Beteiligte und die Gemeinschaft betreffen. Diese Anliegen oder Belange der Einzelnen müssen so thematisiert werden, dass die Betroffenen in ihrer Besonderheit unterstützt werden, diese Themen (soweit es irgend geht) selbst in die demokratischen Prozesse einzubringen. Das bedeutet, Kinder kind- und differenzgerecht mit Demokratie vertraut zu machen.

13. Welche Rolle spielen Beschwerdeverfahren für eine gelingende Demokratiepraxis in Kitas?

Antwort von Rüdiger Hansen, Benedikt Sturzenhecker, Raingard Knauer

Die Vorgabe des SGB VIII, Beschwerdeverfahren für Kinder konzeptionell zu verankern und anzuwenden, ist als Beitrag zum Kinderschutz eingeführt worden (siehe Begründung). Beschwerdeverfahren sollen in erster Linie dazu beitragen, einem potenziellen Machtmissbrauch von Fachkräften in pädagogischen Einrichtungen entgegenzuwirken, indem sie den Kindern ermöglichen, sich in persönlichen Angelegenheiten zu beschweren. Damit eröffnen sie Kindern Chancen, jegliche von ihnen empfundene Beeinträchtigungen zu thematisieren. In der Umsetzung gibt es vor allem zwei zentrale Herausforderungen, die aus unserer Sicht nur dadurch beherrschbar sind, dass die Macht der Fachkräfte durch demokratische Strukturen und Verfahren begrenzt wird.

Erstens sind zwar alle Kinder in der Lage, ein Unbehagen zum Ausdruck zu bringen; aber insbesondere jüngere Kita-Kinder oder schwerstmehrfachbehinderte Kinder können in der Regel eine Beschwerde (noch) nicht eindeutig äußern und nachhaltig auch gegen Widerstände („Das tut ja gar nicht weh.“) behaupten. Sie sind zunächst also darauf angewiesen, dass Erwachsene ihre Beschwerde wahrnehmen und als Beschwerde deuten. Diese Definitionsmacht birgt jedoch das Risiko, dass eine Fachkraft eine Beschwerde eines Kindes unbeabsichtigt oder sogar bewusst „unter den Teppich kehrt“. Daher braucht es ein Verfahren, durch das sichergestellt wird, dass jede Beschwerde in einer Öffentlichkeit jenseits der Fachkraft-Kind-Beziehung aufgegriffen werden kann. Bei jüngeren Kindern in der Krippe bleibt hier nur die Möglichkeit, dass eine andere Fachkraft einschreitet, wenn sie den Eindruck hat, dass ihr*e Kolleg*in eine Beschwerde übersieht oder übergeht. Eine solche Praxis stellt hohe Anforderungen an ein Team. Angesichts der informellen und formalen Machtgefüge innerhalb von Kita-Teams erscheint es daher hilfreich und notwendig, solch ein Verfahren strukturell zu verankern.

Zweitens muss für jede Beschwerde eine Entscheidung gefällt werden, ob Abhilfe geschaffen werden soll oder die Beschwerde zurückgewiesen wird, ob sie also berechtigt oder unberechtigt ist. Damit diese Entscheidungsmacht nicht allein den Fachkräften überlassen bleibt (gegen die sich die Beschwerde ja ggf. richtet), braucht es wiederum geklärte Rechte, aufgrund derer entschieden wird, sowie eine geklärte Zuständigkeit, wer diese Entscheidungen jeweils fällt.

Beschwerdeverfahren und Demokratiepraxis gehören also zusammen. Aus unserer Sicht münden Beschwerdeverfahren immer in eine Demokratisierung. Hat eine Kita nicht eine demokratische Öffentlichkeit und gemeinsame Entscheidungspraxis, bleibt die Abwicklung von Beschwerden ausschließlich in der Hand der Fachkräfte und Leitungen, und die Rechte der Kinder an der Mitwirkung auch in Bezug auf Beschwerden gehen verloren. Wenn es keine demokratische Mitentscheidungsstruktur gibt, kann auch diese von Beschwerdeverfahren allein nicht hergestellt werden. Beschwerdeverfahren müssen also in demokratische Partizipationsstrukturen integriert werden. Andersherum funktioniert es nicht (vgl. Hansen/Knauer 2016a, Hansen/Knauer 2016b, Hansen/Knauer 2016c).

14. Warum müssen Beschwerdeverfahren in der Kita auch Diskriminierung mitdenken?

Antwort von Nuran Yiğit (unter Mitarbeit von Anne Backhaus und Berit Wolter)

Diskriminierung ist gesellschaftliche Realität. Für viele Kinder sind Diskriminierungserfahrungen alltäglich. Um Beschwerden von Kindern bearbeiten zu können, braucht es einerseits Kinder, die sich beschweren und andererseits Erwachsene, die ihre Beschwerden wahr- und ernstnehmen.

Beschwerden, die so vorgetragen werden, dass sie für Erwachsene leicht zu verstehen und anzunehmen sind, bekommen meist mehr Aufmerksamkeit. Doch Kinder haben unterschiedliche Möglichkeiten, sich zu beschweren. Diskriminierung muss als Beschwerdehindernis und als Beschwerdethema bei der Entwicklung von Beschwerdeverfahren mitgedacht werden, damit diese wirklich für alle Kinder und all ihre Anliegen geeignet sind.

Um möglichst viele Beschwerden von Kindern wahrnehmen zu können, muss jede verbale oder nonverbale Unmutsäußerung eines Kindes als (potenzielle) Beschwerde gelten.

Erwachsene bestimmen, ob eine Beschwerde relevant ist und ob die Beschwerdeform angemessen ist. Kinder mit weniger Möglichkeiten, ihre Anliegen für Erwachsene deutlich zu kommunizieren, sind umso abhängiger davon, ob die erwachsene Person sensibel für die Beschwerde ist und sie als wichtig einordnet. Dies benachteiligt häufig z. B. Kinder mit Behinderung, Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und sehr junge Kinder.

Nicht eine einzelne Situation, sondern die Summe der Diskriminierungserfahrungen führt dazu, dass manche Kinder aufgrund von diskriminierenden Ideologien zum Beispiel entlang ihrer Hautfarbtöne, Körperformen, Fähigkeiten, Geschlechtszuschreibungen, ökonomischen Hintergründe, Religionen oder Sprachen abwertende Botschaften erhalten und verinnerlichen.

Als Pädagog*in ist es notwendig zu überlegen: Welche (diskriminierenden) Botschaften könnte ein Kind bereits über sich erhalten haben? In welcher Weise ist mein eigenes Bild von diesem Kind beeinflusst von meinen Vorurteilen? Wie prägt beides möglicherweise sein (Beschwerde-)Verhalten? Was braucht es, um dem etwas entgegenzusetzen?

Die stetige Weiterentwicklung einer diskriminierungskritischen Beschwerdekultur muss ein zentraler Bestandteil von geeigneten Beschwerdeverfahren sein. Welche Erfahrungen Kinder im Alltag mit den unmittelbaren Reaktionen auf ihre Beschwerden machen, ist ausschlaggebend für ihr zukünftiges Beschwerdeverhalten. Werden sie wahrgenommen, ernstgenommen, verlässlich bearbeitet? Erwachsene müssen dazu ihre Macht reflektieren, mit ihr verantwortungsvoll umgehen und sich als kritikfähige Personen zeigen.

15. Welche Anregungen gibt es zu diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren für die pädagogische Praxis?

Antwort von Nuran Yiğit (unter Mitarbeit von Anne Backhaus und Berit Wolter)

Zu einem Beschwerdeverfahren können formalisierte Beschwerdeangebote wie ein Kummerkasten, eine Leitungssprechstunde oder eine Beschwerderunde im Morgenkreis gehören. Viele dieser formalisierten Beschwerdeangebote schaffen Öffentlichkeit, z. B. werden die Beschwerden aus dem Kummerkasten im Morgenkreis vorgelesen. Daher sind sie für schambesetzte Erfahrungen eher nicht geeignet. Formalisierte Beschwerdeangebote setzen immer bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen voraus, sodass nicht alle Kinder sie gleichermaßen nutzen können.

Daher braucht es diskriminierungssensible Beschwerdeverfahren. Die Einführung solcher Verfahren erfordert einen zeitintensiven gemeinsamen Prozess von Kindern und Erwachsenen. Erste Schritte könnten sein:

- Nutzen Sie Beobachtungszeiträume: Welche Kinder beschwerten sich auf welche Weise? Worüber (nicht)? Bei wem? Auf welche Beschwerden gehen die Kolleg*innen wie ein? Welche werden unabsichtlich übersehen, absichtlich ignoriert oder falsch interpretiert?
- Arbeiten Sie daran, sich gegenseitig darauf aufmerksam zu machen, wenn Sie sich diskriminierend verhalten oder Beschwerden der Kinder nicht wahrnehmen.
- Ermutigen Sie Kinder: „Gut, dass du dich beschwerst.“ „Entschuldige, dass ich heute früh so laut geworden bin.“ Spiegeln Sie bei jüngeren Kindern oder Kindern, deren Sprache Sie nicht verstehen, die Beschwerdeäußerung und verbalisieren Sie das nonverbale Signal.

- Nutzen Sie Ihre Vorbildfunktion, um im Alltag Diskriminierung thematisierbar zu machen, bspw. durch Erzählungen über eigene Erfahrungen, durch Interventionen in diskriminierenden Situationen, durch Bilderbücher zum Thema.
- Treffen Sie im Team folgende Absprache: Das Kind entscheidet im Rahmen seiner Möglichkeiten selbst, ob und wie seine Beschwerde weiterbearbeitet wird. Die*der beschwerdeannahmende Erwachsene ist dafür verantwortlich, dass die Beschwerde weiterbearbeitet wird. Das Kind entscheidet, wann die Bearbeitung abgeschlossen ist.
- Entwickeln Sie bestehende Verfahren durch Prüffragen regelmäßig weiter: Welche Kinder beschwerten sich nicht? Über welche Themen beschwerten sich die Kinder nicht, obwohl Sie sie als mögliche Beschwerdethemen wahrnehmen? Welche Wünsche der Kinder kommen in den bestehenden Beschwerdeangeboten noch nicht vor?⁶

⁶ Für eine vertiefende Auseinandersetzung, Ideen zu konkreten Absprachen und formalisierten Beschwerdeangeboten sowie weitere Hinweise zur Einführung diskriminierungssensibler Beschwerdeverfahren: KiDs Arbeitshilfe „Wenn Diskriminierung nicht in den Kummerkasten passt“; kostenloser Download ab November 2019 unter <http://kids.kinderwelten.net/publikationen.html>.

16. Inwiefern können die „Reckahner Reflexionen“ Impulse für Demokratiebildung und Diskriminierungsschutz in der Kindertagesbetreuung geben?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Raingard Knauer, Rüdiger Hansen

Die „Reckahner Reflexionen“ betonen noch einmal deutlich, dass Beziehung die Basis von Erziehung ist und dass Fachkräfte die pädagogische Beziehung anerkennend und förderlich für die Kinder gestalten müssen. Explizit werden Gewalt und Missachtung als Handlungsweisen in der Pädagogik ausgeschlossen. Damit sind selbstverständlich auch Grundlagen der an demokratischer Partizipation und Differenzgerechtigkeit orientierten Konzepte formuliert, die sich ebenso wie die „Reckahner Reflexionen“ auf die Geltung der Menschenrechte auch für Kinder beziehen. Gerade Demokratie beruht auf der gegenseitigen Anerkennung der unterschiedlichen Beteiligten und würde durch Missachtung, Diskriminierung, Ausschluss und Gewalt zerstört.

Die „Reckahner Reflexionen“ fokussieren auf Erziehung und (schulisches) Lernen, damit weniger auf Bildung im Sinne der selbsttätigen Aneignung von Welt und Subjektstatus in ihrem Zusammenhang durch die Kinder selbst. Da Lernen und nicht Bildung das zentrale Konzept der Reflexionen darstellt, wird folgerichtig von „Vermittlung“ und „Anleitung“ gesprochen, wodurch eher schulpädagogische Konzepte und Beziehungsmuster aufgerufen werden. Die Bestimmungsmacht der Beziehungen und institutionellen Verhältnisse bleibt in den „Reckahner Reflexionen“ eindeutig in Hand der Erwachsenen bzw. der Fachkräfte und wird nicht demokratisch geteilt.

Insofern gibt es zwischen den Konzepten von Demokratiebildung und den „Reckahner Reflexionen“ deutliche Gemeinsamkeiten (siehe Anerkennung und Verbot von Gewalt, Missachtung, Diskriminierung und Ausschluss), aber die Demokratiebildungskonzepte gehen über die Reckahner Vorschläge hinaus. Demokratiebildung im Sinne von

„Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ sieht vor, dass Erwachsene in einzelnen Bereichen die Macht mit den Kindern teilen. Die Rechte der Kinder und die Verfahren, wie diese Rechte ausgeübt werden können, werden genau geklärt. Solche Demokratiebildung praktiziert Anerkennungsformen, die über die Anerkennung in Beziehungen (siehe das Anerkennungsmuster „Liebe“ bei Honneth 1992) hinausgehen, indem sie den Kindern das Recht auf Mitentscheidung und Mitgestaltung gewährt und somit das Anerkennungsmuster „Recht“ (Honneth) ermöglicht. Das Anerkennungsmuster Recht greift erst, wenn die Rechte für die Individuen konkret verfügbar sind: „Individuelle Rechte zu besitzen, bedeutet, sozial akzeptierte Ansprüche stellen zu können“ (Honneth 1992, S. 194), „auf deren soziale Erfüllung eine Person legitimerweise rechnen kann, weil sie als das vollwertige Mitglied eines Gemeinwesens an deren institutioneller Ordnung gleichberechtigt partizipiert“ (a.a.O., S. 215 f.). Demokratische Partizipationsrechte in der Kita operationalisieren den allgemeinen Würdeanspruch der Menschenrechte (und des Grundgesetzes) und konkretisieren die Partizipationsrechte der UN-Kinderrechte. Solche Rechte der demokratischen Partizipation gehen weiter als eine prinzipielle Geltung der Menschenrechte, weil sie konkret die Kinder zu legitimen Aktivitäten in der Mitbestimmung und Mitgestaltung der Kita berechtigen und dafür Verfahren zur Verfügung stellen, wie die Rechte wahrgenommen werden können. So gewinnt das Subjekt „durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung die Möglichkeit, sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können“ (a.a.O., S. 192).

Konzepte der Demokratiebildung wie „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ fordern zusätzlich, dass die Kinder nicht nur über die Themen und Problemstellungen des Zusammenlebens in der Kita demokratisch mitentscheiden sollen, sondern sie sollen die Umsetzung dieser Entscheidungen und insgesamt die gemeinsame Lebenspraxis in der Kita durch ihr aktives Mithandeln mitgestalten können. So entsteht eine kooperative und kommunikative Erzeugung der gemeinsamen Lebensführung in der Kita. Kita wird als Gesellschaft

im Kleinen modelliert, in der arbeitsteilig, aber doch auf die gemeinsame Erfüllung der Bedürfnisse des Gemeinwesens bezogen, kooperiert wird (vgl. auch Honneth 1999). Das Anerkennungsmuster der „sozialen Wertschätzung“ setzt nach Honneth darauf, dass das Individuum „den positiven Beitrag identifizieren kann, den es für die Reproduktion des Gemeinwesens erbringt“ (Honneth 1992, S. 142). Das Individuum muss also an der Herstellung und Sicherung der Lebensführung in einem Gemeinwesen (in unserem Falle der Kita) konkret beteiligt sein, damit ihre/seine spezifischen Leistungen und Fähigkeiten hervortreten können. Diesen wird von anderen Gesellschaftsmitgliedern Anerkennung entgegengebracht, weil genau diese spezifischen Eigenschaften für sie als wertvoll für das Gemeinwesen erkennbar werden. Soziale Wertschätzung wird also im Falle einer gesellschaftlichen Kooperation nicht aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder der Zuschreibung eines Merkmals gewährt, sondern aufgrund der spezifischen Rolle der Einzelnen in den für alle lebenswichtigen Kooperationsprozessen. Wertschätzung für Besonderheit entsteht nicht auf Verlangen, sondern indem die Qualität der Besonderheit der Einzelnen bei der kooperativen Gestaltung der Lebensführung erfahren wird. Die Beteiligung des Individuums an der Reproduktion der gemeinsamen Lebensführung ermöglicht also eine Wertschätzung von Differenz über die eher riskante Wertschätzung durch Zuschreibung und Zugehörigkeit hinaus.

Zusammenfassend: In der Gewähr wahrnehmbarer Rechte und Verfahren demokratischer Mitentscheidung für Kinder in der Kita wird die Anerkennungsform „Recht“ konkret realisierbar. In der Ermöglichung des Mithandelns der Kinder an der Herstellung und Erhaltung der Lebensführung im Gemeinwesen Kita wird die Anerkennungsform der „sozialen Wertschätzung“ für individuelle Besonderheiten möglich, die in ihrer spezifischen Qualität für die kooperative Lebensführung des Gemeinwesens erkennbar werden. Dadurch werden die Wertschätzung und Inklusion der Differenten in den gemeinsamen demokratischen Prozess möglich, die nicht auf Zugehörigkeit zu (kulturellen) Gruppierungen oder Zuschreibung von Eigenschaften beruhen. Die

„Reckahner Reflexionen“ formulieren wichtige Voraussetzungen solcher Demokratiebildung, die ohne die gegenseitige Anerkennung der Personen und damit ihre Stärkung in Beziehungen nicht denkbar und machbar ist. Die Konkretheit der Anerkennung der Kinder als Rechtssubjekte und sozial wertgeschätzte Individuen in demokratieorientierten Kitas geht jedoch weiter.

17. Wie gelingt frühe Demokratiebildung auch unter schwierigen Rahmenbedingungen?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Rainard Knauer, Rüdiger Hansen

Zunächst ist zu fragen, was unter „schwierigen Rahmenbedingungen“ verstanden wird. Geht es um einen ausreichenden Fachkraft-Kind-Schlüssel, um eine gute Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, um genügend Ressourcen für Leitungsfreistellungen, um ausreichende Unterstützung von Leitungen durch pädagogische Fachberatungen? Oder geht es um ein Mehr an Aufgaben, die an Kitas herangetragen werden, um eine größere Vielfalt der Kinder und ihrer Familien etc.?

Keine Pädagogik kann wirklich gelingen, also ihre fachlichen Erkenntnisse und Ansprüche umsetzen, wenn schwierige Bedingungen dieses verhindern. Sozialpädagogik geschieht immer unter gesellschaftlichen, organisationellen, professionellen, kulturellen und lokalen Bedingungen. Solche Rahmenbedingungen können es erschweren, fachliches Handeln nach den „Regeln der Kunst“ umzusetzen. Deshalb hat Sozialpädagogik auch immer einen politischen Auftrag, weil sie die Gestaltung ihrer Arbeitsbedingungen politisch mit beeinflussen muss – ganz abgesehen von ihrem weiteren grundsätzlichen politischen Auftrag nach § 1 SGB VIII (4.): dazu beizutragen, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

Demokratiebildung ist nun keine Sonderaufgabe, die man unter schwierigen Bedingungen reduzieren oder weglassen könnte. Das Grundgesetz, die UN-Kinderrechte und die partizipativen Rechte, die das SGB VIII für Kinder fordert, können nicht ignoriert werden bzw. nur realisiert werden, wenn „ideale“ Bedingungen bestünden. Demokratiebildung gehört zu den Grundprinzipien früher Bildung in der demokratischen Gesellschaft Deutschlands und muss das alltägliche Handeln orientieren, unter welchen Rahmenbedingungen es auch immer stattfindet. Gleichzeitig können pädagogische Fachkräfte

bei schlechten Rahmenbedingungen grundsätzlich ihrem Auftrag an „gutes pädagogisches Handeln“ nicht nachkommen. Es sind dann die schlechten Rahmenbedingungen zu kritisieren und für ihre Verbesserung ist zu kämpfen.

Hinzu kommt folgende Erkenntnis: Grundsätzlich ist weder konzeptionell, noch in empirischen Forschungsergebnissen erkennbar, dass Demokratiebildung besondere Ressourcen braucht. Sie ist – wie oben gezeigt – keine zusätzliche Aufgabe, sondern eines der Grundprinzipien des sozialpädagogischen Handelns im Alltag der Kita. In den Erfahrungen und Forschungsprojekten zum Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ wird deutlich, dass die Fachkräfte vor der Einführung des Konzeptes zunächst fürchten, dadurch mehr Arbeit zu haben. Wenn die demokratische Praxis erst eingeführt ist, betonen sie häufig, dass sie weniger Arbeit hätten bzw. dass die Arbeit leichter geworden wäre. Das liegt daran, dass die Kinder nun mitverantwortlich mit-handeln und auch weniger autoritäre Durchsetzung von „einsamen Entscheidungen“ der Fachkräfte nötig werden.

Was die Fachkräfte allerdings benötigen, um Demokratie in der Kita umzusetzen, ist ausreichend Zeit und fachliche Begleitung für die Reflektion und Weiterentwicklung ihrer Arbeit. Sie müssen selbst demokratische Fortbildungsgelegenheiten bekommen, um sich Handlungsprinzipien der Demokratiebildung anzueignen und in den Teams selbst zu bestimmen, wie und wie weit sie diese umsetzen möchten. Damit wird die Einführung und die Verstetigung von Partizipation zum Teil der Qualitätsentwicklung (siehe Antwort auf Frage 20).

18. Wie müssen Qualifizierungsangebote für Demokratiebildung und Vielfaltspädagogik gestaltet sein, um Gewissheiten zu irritieren, ohne Widerstände hervorzurufen oder Teilnehmende verzagen zu lassen?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Raingard Knauer, Rüdiger Hansen

Hier wird eine Grundfrage gestellt, die sich an jegliche Fortbildung von Professionellen richtet. Obwohl es in der demokratischen Partizipation besonders darum geht, Rechte, Strukturen und Verfahren der demokratischen Teilnahme einzuführen, kann deren Realisierung doch nur funktionieren, wenn die Fachkräfte dies wollen und aktiv betreiben. Deshalb kann man ihnen die Umsetzung aller fachlichen Handlungskonzepte nicht befehlen, sondern sie müssen sich daran frei-willig bilden, sie sich also eigen-willig und selbsttätig aneignen. Wie alle Qualifizierungen, die auf Reflexion und ggf. Veränderungen im konkreten Handeln von Fachkräften abzielen, müssen auch Qualifizierungen für demokratisches Handeln bildungsorientiert sein, also durch fachliche Impulse Reflexionsprozesse anregen und dann individuelle Aneignungsprozesse begleiten. Gerade wenn grundlegende Überzeugungen Gegenstand solcher Qualifizierungen sind, kommt es immer wieder zu Irritationen.

Nur wenn Sozialpädagogik als Eröffnung der Bildung der Kinder und der Fachkräfte überhaupt eine Chance sieht, bei Menschen Bildungsprozesse anzustoßen, macht sie Sinn. Wären „Haltungsänderungen bzw. -entwicklungen“ nicht möglich, bräuhete es keine Sozialpädagogik bzw. Fortbildungen für Fachkräfte.

Kinder entscheiden frei-willig, was sie sich wie aneignen wollen oder nicht; wenn sie sich etwas nicht aneignen wollen, was ihnen Erziehung doch vermitteln zu müssen meint, kommt es unweigerlich zu Konflikten. Diese sind nur dialogisch zu bearbeiten, zu lösen (meint die Sozialpädagogik z. B. mit Mollenhauer). Das gilt im Prinzip auch für Fachkräfte und deren Fort-Bildung. Gleichzeitig stehen professionelle

bezahlte Fachkräfte, die einen bestimmten fachlichen Qualitätsanspruch an ihr Handeln erfüllen müssen, unter einem stärkeren Druck, wenn nicht sogar Zwang, eigene Haltungen und Handlungen zu reflektieren und sich in bildender Auseinandersetzung neue Konzepte anzueignen. Die „persönliche Eignung“ als Fachkraft der Kinder- und Jugendhilfe müsste mindestens eine solche Bereitschaft und Fähigkeit zur Aneignung neuen Wissens und Handelns, inklusive deren übender Inkorporierung als Haltung, beinhalten. Entsprechend kann man das Fachkräftegebot des § 72 SGB VIII (Mitarbeiter, Fortbildung) auslegen „(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen bei den Jugendämtern und Landesjugendämtern hauptberuflich **nur Personen beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben (Fachkräfte)** oder auf Grund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen“ (Hervorheb. Benedikt Sturzenhecker).

Eine einmalige berufliche Ausbildung kann professionelles Handeln nicht dauerhaft angemessen sichern. Gerade in sozialpädagogischen Settings ist eine beständige Fortbildung zum Erhalt der Ansprüche auf Professionalität unumgebar. Würde sich eine Fachkraft dieser Anforderung verweigern, müsste der Träger disziplinarrechtliche Konsequenzen ziehen (also Zwang androhen und u. U. ausüben), weil der geforderte Qualitätsanspruch nicht mehr gewährleistet wäre.⁷ Das kann zu einem Dilemma führen: Unter Zwang bilden sich Menschen nämlich nicht besonders wirksam, daher müssen Qualifikationen möglichst freiwillig sein. Gleichzeitig kann es passieren, dass die notwendige Weiterentwicklung fachlichen Handelns ohne eine gewisse „Nachhaltigkeit“ in der Forderung z. B. seitens des Trägers bzw. der Leitung nicht erfolgt. Damit stellt sich die Frage, wie Qualifizierungen aussehen müssen, die Selbstbildung von Fachkräften und Teams anregen, herausfordern und begleiten können.

⁷ Dieser fachliche Anspruch ist allerdings angesichts des Fachkräftemangels in den sozialpädagogischen Berufen immer schwerer einzuhalten.

Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ war von Anfang an auch ein Konzept der Bildung Erwachsener (Hansen/Knauer/Friedrich 2004). Ziel des ersten Modellprojekts war, pädagogische Fachkräfte darin zu unterstützen, ihr pädagogisches Handeln demokratischer zu gestalten. Auf dieser Grundlage entstanden die didaktischen Konzepte der Planung von Beteiligungsprojekten mit Fachkraftteams sowie der Erarbeitung einer Kita-Verfassung (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011). So entstanden Fortbildungskonzepte für Team-Tage, in denen Kita-Teams ihre Praxis zunächst in kleinen Bereichen weiterentwickeln konnten (Partizipationsprojekte) bzw. grundsätzlich reflektieren konnten, welche Entscheidungsrechte Kinder in der Kita haben sollten und welcher Verfahren es dafür bedarf. Entscheidend dabei war, dass diese Diskussionen immer konkret erfolgten (also nicht „Wie viel Demokratie wollen wir Kindern im Allgemeinen zugestehen?“, sondern „Wie viele Rechte sollen unsere Kinder in Bezug auf die Gestaltung der Sanitärräume haben?“).

Demokratiebildung kann auch für pädagogische Fachkräfte nur demokratisch erfolgen, das heißt, dass einerseits die Fortbildungsinhalte zielgruppengerecht aufbereitet werden, andererseits die Aneignungsweisen der Subjekte ernst- und aufgenommen werden und ihnen so viel eigen-artige Aneignung als Handlungsumsetzung wie möglich ermöglicht wird. Eine ‚zwangsweise‘ Herausforderung der Aneignung ist durchaus angemessen und möglich. In Qualifizierungen zu Partizipation müssen Fachkräfte mit dem Anspruch auf Demokratiebildung konfrontiert werden. Aber dann kommt es darauf an, ob die bildende Auseinandersetzung dialogisch-aushandelnd erfolgt und angesichts der in Bildungsprozessen unvermeidbaren Irritationen, Verunsicherungen, Widerstände etc. angemessen Unterstützung geleistet wird. Letztlich ist die Aneignung (wie bei den Kindern) individuell und in ihren spezifischen Zeitbedürfnissen und Aneignungsweisen zu begleiten. Dabei unterstützen aber auch Bildungsprozesse in Gruppen, die Einzelne mitnehmen.

Die Anforderung, neue Haltungen zu habitualisieren und neue fachliche Handlungsmuster zu realisieren, wird immer Irritationen und Verunsicherungen der Subjekte mit sich bringen. Manche bildungstheoretischen Positionen (der transformatorischen Bildungstheorie, z. B. Koller 2012) würden sogar meinen, dass überhaupt nur dann Bildung eintritt, wenn sie mit solchen elementaren Verunsicherungen und Umstrukturierungen einhergeht. Würden fachliche Fortbildungen von Professionellen diese Anforderung vermeiden wollen, würden sie ihren Auftrag nicht erfüllen. Würden sie nicht sensible Bereiche des pädagogischen Selbstverständnisses bzw. persönliche Gewissheiten von Fachkräften berühren, ja problematisieren, wären sie nur Wellness-Veranstaltungen der Selbstbestätigung des Gewohnten.

Bei der Herausforderung solcher Bildungsprozesse sollten nicht abstrakt die Haltungen/Selbstverständnisse thematisiert werden, sondern das konkrete Handeln. Dies sollte in Teamfortbildungen erfolgen, in denen die Fachkräfte selbst gemeinsam entscheiden, wie sie die Anforderungen umsetzen wollen. Diese Begleitung sollte ein zirkulärer Prozess von (herausfordernder) Reflexion, Planung, Umsetzung sein und bestenfalls auf Dauer installiert werden. Fortbildung und Entwicklung von Formen der Demokratiebildung in den einzelnen Teams und ihren Kitas muss deshalb auch Teil der Qualitätsentwicklung der Einrichtungen sein.

Zur Professionalität von Fortbildner*innen gehört die Kenntnis dieser Zusammenhänge und das Können, fachliche Bildungsprozesse herauszufordern und gleichzeitig angesichts der unvermeidbaren Verunsicherungen sichernde Rahmenbedingungen und personale Unterstützung zu gewährleisten – so wie es die Fachkräfte mit den Kindern tun. Demokratisch-dialogische Haltungen und Handlungen eigenen sich dazu besonders. Dieses Prinzip ist auch Grundlage der Qualifizierungen für Multiplikator*innen für Demokratie und Engagement, in denen die Teilnehmenden genau diese didaktischen Kompetenzen erwerben können.

19. Welche Rolle spielen die Bildungspläne der Länder bei der Umsetzung von Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung?

Antwort von Raingard Knauer, Rüdiger Hansen, Benedikt Sturzenhecker

Ausgehend vom gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (JMK/KMK 2004) haben alle Länder Bildungsrahmenpläne beschlossen und diese bis heute zum Teil mehrfach überarbeitet. Die Bildungsrahmenpläne wurden in den Ländern unterschiedlich entwickelt, vielfach im Austausch mit der Praxis. Gemeinsam ist den Bildungsrahmenplänen eine Orientierung an den Aneignungsprozessen von Kindern und eine Ablehnung früher eher schulorientierter Vermittlungspraktiken.

Die Themen Demokratie und Vielfalt wurden im Rahmen der Überarbeitungen zunehmend aufgegriffen. Demokratie wird in einigen Bildungsrahmenplänen ausdrücklich als Orientierung und Leitprinzip der pädagogischen Arbeit begriffen. Als eigener Bildungsbereich, also als inhaltliches Thema der pädagogischen Arbeit in der Kita, kommt er explizit eher wenig vor. Natalie Papke-Hirsch, Andrea Adam und Iris Ruppin identifizieren in ihrer Analyse fünf Bundesländer, in denen politische Bildung als Bildungsbereich genannt wird: Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen (Papke-Hirsch/Adam/Ruppin 2018).

Die Bildungsrahmenpläne hatten für die fachlichen Diskurse in Kindertageseinrichtungen eine sehr hohe Bedeutung. Zum einen wurden z. T. Inhalte der Bildungsrahmenpläne in den Kita-Gesetzen verankert. Zum anderen verstehen die Fachkräfte den Bildungsrahmenplan ihres Landes als fachliche Anforderung an ihr Handeln. Dem stehen die Fachkräfte allerdings nicht nur positiv gegenüber – vielfach werden die Bildungsrahmenpläne auch als Druck empfunden. Dabei kommt es immer wieder zu „Verkürzungen“ der Inhalte – so lässt sich vielfach beobachten, dass die Fachkräfte vor allem die Bildungsbereiche

rezipieren und diese als Aufforderung verstehen, Angebote und Projekte zu diesen Themen durchzuführen (vgl. hierzu für Schleswig-Holstein: Sturzenhecker/Knauer/Dollase 2014). So (miss)verstanden, geraten die Bildungsrahmenpläne in Gefahr, zum Teil die Orientierung an einem eher schulischen vermittlungsorientierten Bildungsverständnis zu unterstützen. Es wird dann angenommen, gute Bildungsarbeit fände statt, wenn man Angebote und Projekte zu möglichst vielen Themen des Bildungsrahmenplans durchführt.

Dies ist aus verschiedenen Gründen problematisch. Zum einen widerspricht dieses Vorgehen dem fachlichen Verständnis von Bildung als Aneignungsprozess in sozialen Zusammenhängen. Zum anderen vernachlässigt ein solches Handeln die Tatsache, dass Kinder immer längere Zeiten ihrer Tageswachzeit in Kindertageseinrichtungen verbringen (vgl. hierzu die Zahlen des Ländermonitors Bertelsmann Stiftung 2018). Die Tatsache, dass Krippenkinder länger die Krippe besuchen als Kita-Kinder, lässt zudem vermuten, dass künftig eher von einer längeren Verbleibzeit der Kinder in Einrichtungen ausgegangen werden muss. Damit wird die Frage der pädagogischen Qualität in den Kindertageseinrichtungen, also die Frage, ob die Kita für Kinder ein „guter Ort“ ist, immer zentraler.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Bedeutung der Bildungsrahmenpläne im Qualitätsdiskurs eher zu- als abnimmt. Gleichzeitig ist es notwendig, hier auf eine Verankerung von Demokratie und Vielfalt hinzuarbeiten. Wichtiger wäre aus unserer Sicht angesichts der aktuellen Entwicklungen im Qualitätsdiskurs aber die Frage, ob und wie Partizipation und Vielfalt in diesen Qualitätsdiskursen verankert sind bzw. verankert werden könnten.

20. Wie können Demokratie und Vielfalt stärker in Qualitätsentwicklung und -management verankert werden?

Antwort von Raingard Knauer, Rüdiger Hansen, Benedikt Sturzenhecker

Qualitätsentwicklung und die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Kindertageseinrichtungen sind in den letzten Jahren zunehmend bedeutsamer geworden. Es ist davon auszugehen, dass in den Vereinbarungen des Bundes mit den Ländern auf der Grundlage des am 01.01.2019 in Kraft getretenen „Gute-KiTa-Gesetzes“ auch die Qualitätsentwicklung intensiver diskutiert wird. Neben Fragen der Kosten und der Strukturen wird hierbei auch die Frage eine Rolle spielen, wie es gelingen kann, das konkrete pädagogische Handeln der Fachkräfte weiterzuentwickeln. Dazu bedarf es

- a. einer Einigung auf pädagogische Grundstandards: Partizipation und Demokratiebildung (damit auch der Umgang mit Vielfalt) sind gesetzlich gefordert. Sie müssen im Rahmen der Qualitätsdebatten konkretisiert werden. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf zwei Veröffentlichungen hingewiesen: Der Nationale Kriterienkatalog (NKK) (Tietze/Viernickel 2007 und Tietze/Viernickel 2017) versteht Partizipation als Leitgesichtspunkt 6, der alle Qualitätsbereiche durchziehen sollte. Ein aktuell in Schleswig-Holstein entwickeltes Konzept (PQD = Pädagogische Qualität in schleswig-holsteinischen Kindertageseinrichtungen im Dialog entwickeln) identifiziert als zentrale Perspektiven auf pädagogische Qualität Alltagsorientierung, Fachkraft-Kind-Interaktion, Lebensweltorientierung, demokratische Partizipation und Didaktik (Näheres Kägi et al. 2019). Die zielgruppenspezifische Gestaltung demokratischer Partizipation im Kita-Alltag gilt hier als eine der zentralen Qualitätsperspektiven guten pädagogischen Handelns.

b. eines Konzepts der Qualitätsentwicklung:

Bei der Qualitätsentwicklung geht es um die Frage, wie pädagogische Fachkräfte mitgenommen werden können, diese Standards im Alltag umzusetzen. Dabei spielt die Leitung eine Schlüsselrolle. Ihr obliegt es, die Umsetzung der pädagogischen Standards im Kita-Alltag immer wieder anzuregen. Dazu benötigt sie u. a. didaktische Kompetenzen. Gutes pädagogisches Handeln kann eben nicht von oben verschrieben werden, sondern basiert auf Bildungsprozessen der Fachkräfte selbst. Will Leitung solche Bildungsprozesse befördern, muss sie auch didaktisch handeln (vgl. Kägi et al. 2019, Knauer/Aghamiri o.J.). Daher gilt es, Materialien zu erarbeiten, die Leitungen darin unterstützen, gutes pädagogisches Handeln im Team reflektieren zu können.

c. sowie der Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems:

Schließlich gilt es, den Anspruch demokratischer Partizipation und der Umsetzung von Differenzgerechtigkeit auch in den Qualitätsmanagementsystemen der Träger systematisch zu verankern und so sicherzustellen, dass diese Themen immer wieder reflektiert und ggf. weiterentwickelt werden.

21. Welche Bedeutung haben Träger für Demokratisierungsprozesse in Kitas?

Antwort von Rüdiger Hansen, Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker

Eine fachlich so zentrale Weiterentwicklung von Kitas, wie die Einführung von Demokratiebildung, kann nicht ohne die Träger geschehen.

Demokratische Partizipation wird nur erfolgreich sein, wenn sie alle, die an der Gestaltung einer Kita beteiligt sind, miteinbezieht. Das sind die Träger, die Eltern und im weiteren auch andere Kooperationspartner wie das zuständige Jugendamt. Die Einführung demokratischer Partizipation in der Kita verlangt Qualifizierungs-, Beratungs- und Zeitressourcen, die der Träger gewährleisten muss. Deshalb ist aus unserer Sicht der Träger von vornherein zu beteiligen. Er muss die konzeptuellen Begründungen und methodischen Umsetzungsweisen von Partizipation in der Kita kennen und befürworten. Eine Identifikation des Trägers mit der Demokratiebildung in der Kita ist auch nötig, weil es unter Umständen zu einer Politisierung solcher fachlichen Entwicklungen kommen kann, zum Beispiel durch skeptische oder rechtsorientierte Eltern, Personen und Parteien. Nach unserer Erfahrung ist das nicht oft, aber hin und wieder doch schon vorgekommen. So gab es zum Beispiel in Magdeburg einige wenige Leserbriefe, nachdem in der Lokalpresse über die Demokratiebildung in einer Kita berichtet wurde. Ohne die Unterstützung des Trägers wären solche öffentlichen Auseinandersetzungen für die Kita kaum zu bestehen.

Ebenfalls liegt es in der Verantwortung des Trägers, mit seinen Einrichtungen die Umsetzung von Demokratiebildung in die Qualitätsentwicklung und ihre Qualitätsmanagementsysteme aufzunehmen.

Eine weitere Notwendigkeit für eine fachliche Bejahung und Unterstützung demokratischer Partizipation durch die Träger ergibt sich auch daraus, dass eine Stärkung der Mitentscheidungs- und Mit-handlungsrechte der Kinder ggf. die Frage nach sich zieht, wie die demokratischen Rechte der Mitarbeiter*innen in den Trägerstrukturen

gestärkt werden können. Es wäre absurd, wenn die demokratische Beteiligung der Kinder gestärkt werden sollte, ohne dass die Fachkräfte selbst diese Rechte für sich in Anspruch nehmen können. Demokratisierung in der Kita zieht auch den Anspruch nach sich, die Verhältnisse zwischen Fachkräften und Träger zu demokratisieren (vgl. dazu Voigtsberger 2017). Fazit: Ohne die Träger geht es nicht.

22. 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?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker, Raingard Knauer, Rüdiger Hansen

Partizipation in der Kita fokussiert zunächst demokratische Rechte von Kindern im Kita-Alltag. Und doch müssen die Rechte von Eltern auf Transparenz und Beteiligung berücksichtigt werden. Zunächst ist es unumgänglich, dass die Eltern das demokratische Partizipationskonzept der Kita kennen. Eltern haben ein Recht, ausführlich darüber informiert zu werden, wie die Kita ihre Arbeit konzeptionell gestaltet und wie ihre Kinder die Angebote der Kita – auch die zu demokratischer Partizipation – nutzen können und auch tatsächlich nutzen. Aufgrund dieser Information können Eltern jederzeit ihr Wunsch- und Wahlrecht wahrnehmen, in welcher Kita sie ihre Kinder betreuen lassen wollen. Auf der anderen Seite sind Kitas gesetzlich verpflichtet, Partizipation von Kindern zu ermöglichen. Das bedeutet auch, dass die Eltern der Kita nicht untersagen können, ihre pädagogische Praxis partizipativ zu gestalten (und dass es eigentlich gar keine Kita mehr geben dürfte, die dies nicht tut). Der gesetzliche Auftrag zur konzeptionellen Gestaltung richtet sich an die Träger und ihre Einrichtungen.

Demokratiebildung in der Kita geht nicht von einer grenzenlosen Selbstbestimmung der Kinder aus. Demokratie kennt ohnehin keine grenzenlose Selbstbestimmung, im Sinne von „hier kann jeder machen, was er will.“ Denn sie ist ein Verfahren, wie die Selbstbestimmung der Individuen mit der Selbstbestimmung der anderen Individuen in der Gesellschaft vermittelt werden kann. Freiheit der einzelnen und Freiheit der anderen müssen vermittelt werden, ebenso wie individuelles Wohl mit dem Gemeinwohl. Auch Fachkräfte werden aus Schutz- und Fürsorgegründen Grenzen der demokratischen Mitentscheidung setzen. Diese Grenzen müssen allerdings den Kindern und Eltern begründet werden, und es muss für die Betroffenen auch die Chance

geben, gegen die Grenzen zu protestieren und möglicherweise eine gemeinsame Grenzveränderung einzufordern.

Dabei ist es Aufgabe der Kita, zu klären und offenzulegen, bei welchen Entscheidungen in der Kita die Eltern nur informiert werden, angehört werden, mitentscheiden können oder allein entscheiden können. Kinder zu beteiligen, erfordert immer auch, die Rechte der Eltern an der Beteiligung ihrer Kinder zu klären. Auch bezüglich der Entwicklung eines solchen Elternrechtekataloges sollten die Eltern immer gut informiert und auch angehört werden. Mitbestimmen oder gar allein bestimmen können sie bei solchen konzeptionellen Fragen letztlich jedoch nur in einem Rahmen, den der Träger oder die Kita ihnen eröffnet, ohne befürchten zu müssen, dass die konzeptionelle Ausrichtung durch die Eltern grundsätzlich verändert werden kann.

Wenn Eltern mit einzelnen Entscheidungen der Kitas oder der Tagespflege, die auf demokratische Weise unter Beteiligung der Kinder entstanden sind, nicht einverstanden sind, müssten sie Gelegenheiten haben, dagegen begründet zu protestieren. Die demokratische Gemeinschaft einer Kita muss die Eltern mit einbeziehen. Das eine solche Community demokratisch verfasst ist, beinhaltet aber auch, dass die Eltern nicht allein entscheiden, sondern die guten Entscheidungsgründe der anderen zur Kenntnis nehmen müssen. Demokratie erlaubt aber auch den Betroffenen immer, getroffene Entscheidungen neu zu problematisieren. Das muss auch für Eltern möglich sein, wenn daraus ein fairer neuer Aushandlungsprozess mit den Mitentscheidungspartnern (nämlich den Kindern und Fachkräften) erfolgt. Zu diesem Zweck stellen wir bei der Erarbeitung einer Kita-Verfassung immer auch die Frage, wie die Eltern an den Beteiligungsgremien und -verfahren der Kinder und Fachkräfte beteiligt werden sollen. Das gilt für Entscheidungen, die die Gemeinschaft betreffen und von der Gemeinschaft gefällt werden. Und auch bezüglich der Eltern gilt es, ihre Vielfalt zu berücksichtigen und sich in der Kooperation um Differenzgerechtigkeit zu bemühen.

Bezüglich der Selbstbestimmungsrechte der Kinder in der Kita wird es vor allem schwierig, wenn der Wille eines Kindes, das seine ihm von der Kita zugestandenen Selbstbestimmungsrechte beispielsweise in Bezug auf seine Ernährung oder seinen (Mittags)Schlaf wahrnimmt, mit dem Willen seiner Eltern in Widerspruch gerät (siehe dazu Redecker 2019). Schließlich obliegt die Personensorge zunächst den Eltern. Diese haben insbesondere die Pflicht und das Recht, das Kind zu pflegen, zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen. Dabei haben Kinder allerdings nicht nur ein Recht auf gewaltfreie Erziehung; die Eltern sind bei der Pflege und Erziehung auch verpflichtet, die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln zu berücksichtigen und Fragen der elterlichen Sorge, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, mit dem Kind zu besprechen und Einvernehmen anzustreben (BGB §§ 1626 und 1631). Traut die Kita den Kindern solche Entscheidungen zu, sollte sie sich zunächst um Zustimmung oder zumindest Akzeptanz der Eltern bemühen, indem sie diese über ihr pädagogisches Handeln und dessen Begründungen wiederum ausführlich informiert und auch diesbezügliche Sorgen und Bedenken der Eltern anhört und gebührend berücksichtigt. Gelingt es dann trotz alledem nicht, ein Einvernehmen mit den Eltern zu erzielen, obliegt die konzeptionelle Entscheidung auch über solche Fragen letztlich der Kita bzw. ihrem Träger. Eltern haben einen Anspruch darauf, dass die Kita sich hier eindeutig und transparent positioniert, und das Recht, sich daraufhin für eine andere Einrichtung für ihr Kind zu entscheiden.

23. Können und sollen Kitas zur Demokratieförderung im Sozialraum beitragen?

Antwort Benedikt Sturzenhecker, Raingard Knauer, Rüdiger Hansen

Eine Kita ist keine Insel, sondern ihre Fachkräfte, Kindern und Eltern sind eng mit der sie umgebenden Kommune verwoben. Sie sind ja ohnehin berechtigte Mitglieder unserer demokratischen (grundgesetzlichen) Ordnung und als solche auch berechtigt und aufgefordert zur Mitbestimmung und Mitgestaltung. Deshalb sollte es auch den Kindern ermöglicht werden, sich Schritt für Schritt in die Demokratie im Gemeinwesen einzubringen. Das wird sicher nicht die vorrangigste Aufgabe einer demokratischen Kita sein, aber die Fachkräfte sollten doch diesen Übergang in das Gemeinwesen als relevant erkennen. Sie sollten um Möglichkeiten wissen, wie sie die Kinder unterstützen können, in der Öffentlichkeit der Kommune auf angemessene Weise mitzuwirken. Das geschieht wahrscheinlich am besten in Form von Beteiligungsprojekten. Mit der Projektform kann man auf machbare Weise die Themen aufgreifen und bearbeiten, die die Kinder im Gemeinwesen beschäftigen (vgl. Hansen/Knauer 2015, S. 148-160).

Daraus folgt zunächst, dass die Fachkräfte überhaupt die Themen erkennen müssen, die die Kinder im Gemeinwesen betreffen und die ihr Engagement herausfordern (vgl. als methodische Orientierung dazu Sturzenhecker 2016). Das kann man zum einen tun, indem man mit den Kindern aus der Kita herausgeht und zusammen die gesellschaftliche Welt in der Umgebung entdeckt.

Folgende Fragen können Fachkräften helfen, mögliche Themen des öffentlichen demokratischen Handelns von Kindern zu entdecken: Welche Orte, Personen, Dinge und Tätigkeiten im Gemeinwesen interessieren die Kinder? Und welche Gelegenheiten, sich einzumischen, sind damit verbunden? Wovon erzählen die Kinder, was sie außerhalb der Familie und Kita beschäftigt? Was thematisieren die Kinder, wenn

man mit ihnen das Umfeld der Kita erkundet? Was fällt ihnen auf, was fragen sie, was finden sie problematisch, wozu wollen sie handeln?

Die Themen, die man dabei entdeckt, kann man im Dialog mit den Kindern weiter klären. Um was geht es ihnen genau, und wo sehen sie selbst einen Handlungsanlass? Die Fachkräfte brauchen dazu die Haltung, dass sich Bürger*innen sehr wohl in die öffentlichen Dinge einmischen können, und dass Kinder durchaus Chancen haben, etwas zu beeinflussen.

In den meisten Kitas wird es darum gehen, sich überhaupt einmal in demokratisches Handeln mit Kindern einzuarbeiten. Das kann zum Beispiel zunächst gut über demokratische Gestaltung von Projekten begonnen werden, auch bevor man Verfahren demokratischer Partizipation strukturell in der Kita verankert. Bevor die Fachkräfte und Teams demokratische Partizipation beginnen, finden sie ja das Konzept ohnehin nicht leicht (erst, wenn sie damit Erfahrungen sammeln, merken sie, dass es enorme Vorteile bringt) und man sollte sie nicht zu Anfang schon mit der Forderung nach einem Übergang demokratischer Partizipation von der Kita in die Kommune überlasten.

Mit dem Übergang in die Kita werden die Kinder zu Betroffenen des Lebens im Gemeinwesen und zu aktiven Beteiligten am Gemeinwesen und damit zu Bürger*innen. Deshalb sprechen wir im Weiteren von der Kommune bzw. vom Gemeinwesen als dem politisch demokratischen Begriff des Sozialraums. Das Leben der Kinder beschränkt sich nicht nur auf die Kita und die Familie, sondern findet auch in anderen gesellschaftlichen Handlungsbereichen statt: im öffentlichen Raum (auf der Straße, auf Spielplätzen), in religiösen Gemeinschaften, im Verkehr, in öffentlichen Freizeitangeboten (Freibädern etc.), im Konsumbereich usw. Auch hier sind sie von den Handlungsbedingungen betroffen, nehmen diese wahr und bilden Positionen dazu: Sie registrieren kaputte Spielgeräte auf Spielplätzen, ärgern sich über gefährlichen Verkehr und langweilige Bürgersteige, beschweren sich über Hundehaufen im Park und haben Ideen zu Verbesserungen des öffentlichen Lebens. Die Förderung ihrer Demokratiebildung bedeutet

auch, sie zu unterstützen, sich im gesamten Gemeinwesen demokratisch einzubringen, die Stimme zu erheben, zu kritisieren und Vorschläge zu machen und sich an Umsetzungen zu beteiligen.

Das könnte besonders gut in Kooperation der Kita mit anderen Einrichtungen aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe geschehen, die die politischen Positionen von Kindern und Jugendlichen im Sozialraum einbringen wollen.⁸

⁸ Dazu haben wir mit der Bertelsmann Stiftung und einem großen Träger der Kinder- und Jugendhilfe, dem Nachbarschaftsheim Schöneberg e. V. in Berlin, ein Modellprojekt durchgeführt. Die Publikation zu den Arbeitsweisen und Erfahrungen ist im Erscheinen (Sturzenhecker/Glaw i.E.).

24. Wie gehen Kinder mit dem Wechsel aus einer demokratischen Kita in eine stärker durchstrukturierte, weniger partizipativ angelegte Schule um?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker

Zu dieser Frage gibt es noch kein detailliertes empirisches Wissen. Zunächst einmal ist zu fragen, ob gerade Grundschulen wenig partizipativ sind. Auch dort gibt es verstärkte Anstrengungen, demokratische Strukturen einzuführen, zum Beispiel durch Klassenräte. Andererseits gibt es auch immer wieder Berichte darüber, dass Demokratie gewohnte Kinder aus Kitas auch in Schule Aushandlungsprozesse und demokratische Strukturen (wie etwa Klassensprecherwahl und Kinderrat) einfordern. Damit stoßen sie gelegentlich auf Unverständnis oder werden von Lehrpersonen gar als renitent oder lernbehindert abgewertet. Die Hauptfrage scheint zu sein, wie Lehrkräfte mit diesen Demokratie gewohnten Kindern umgehen, und nicht so sehr, wie Kinder den Wechsel bearbeiten. Wenn solche Kinder in Schule Demokratie einfordern, zeigt sich, dass die Demokratiebildung in der Kita Wirkungen hat. Die Kinder wurden gestärkt in ihren demokratischen Fähigkeiten. Sie können Probleme der gemeinsamen Lebensgestaltung benennen und mit anderen zusammen bewältigen. Sie kennen sich mit demokratischen Aushandlungen und Entscheidungsverfahren aus. Wir halten diese Stärkung ihrer Demokratiebildung und Persönlichkeiten für positiv und für nachhaltig.

Die Stärkung von Kindern durch Erfahrungen der demokratischen Anerkennung, der Selbstwirksamkeit und Gemeinwirksamkeit und der Berechtigung zur Beteiligung (siehe Kinderrechte), kann nicht durch Verweis auf andere Verhältnisse in Schule unterlassen werden. Wollte man Kinder bereits in der Kita auf undemokratische Verhältnisse in der Schule vorbereiten, käme das einer Pervertierung der demokratischen Basis unserer Gesellschaft gleich. Kinder müssen die Erfahrung machen, dass die Rechte des Grundgesetzes und der Kinderrechte für sie gelten und eingeklagt werden können und müssen. D. h. aber auch, sie darauf vorzubereiten, dass nicht in allen Feldern der

Gesellschaft Demokratie herrscht. Aber nur, wenn sie selbst schon Demokratie erfahren haben, werden sie diese Einschränkungen von Demokratie kritisch erkennen können und auch verändern wollen.

Daraus lässt sich zweierlei folgern:

1. Demokratieorientierte Kitas werden auch für einen demokratiebezogenen Übergang ihrer Kinder in die Grundschule sorgen müssen. Die Gestaltung dieser Übergänge nötigt ohnehin zu einer Kooperation zwischen Kita und Grundschule.
2. Die Lehrer*innen müssen das Demokratiekonzept der Kita kennen und auf Demokratie gewöhnte Kinder vorbereitet sein. Dazu gehört auch, Schule an ihren eigenen Demokratiebildungsauftrag zu erinnern, den die Schulgesetze der Länder formulieren. Es ginge darum, in der gemeinsamen Verantwortung für Demokratiebildung der Kinder gute Übergänge in Schule zu ermöglichen und dadurch auch Schule Anregungen (aber nicht Vorschriften) für ihre eigene Demokratisierung zu geben.

25. Welche Form von Vernetzung und Kooperation braucht es, damit die demokratiebildenden Impulse aus der Kindertagesbetreuung in der Schule aufgegriffen werden?

Antwort von Benedikt Sturzenhecker

Ohnehin stellt sich für Kitas die Aufgabe, den (potenziell krisenhaften) Übergang von Kita in Grundschule gemeinsam mit Lehrkräften zu konzipieren und zu gestalten. Im Hinblick auf die Demokratiebildung bedeutet das aber zunächst, dass die Kitas mit ihren Fachkräfte-Teams und Trägern erst einmal selbst ihre Einrichtung demokratisch nach rechtlichen Vorgaben und fachlichen Erkenntnissen ausrichten sollten. Ebenfalls ist Schule zunächst selbst dafür verantwortlich, die in den Schulgesetzen der Länder geforderte Demokratieorientierung in ihren institutionellen Settings konkret werden zu lassen. Kita kann nicht Schule demokratisieren, wenn diese das mit ihren Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen nicht selbst will und betreibt.

Angesichts des gemeinsamen Auftrages, den Übergang von Kita in Grundschule konstruktiv und kindgerecht zu konzipieren, stellt sich auch die Aufgabe, dabei die Demokratiebildung zu berücksichtigen.

Übergangsgestaltung beginnt bei Vernetzung, also der Ermöglichung gegenseitigen Kennens und der Sicherung grundsätzlicher Kommunikationsstrukturen. Es müssen Gelegenheiten geschaffen werden, in denen die beteiligten Fachkräfte beider Seiten sich überhaupt treffen und sich zu ihren institutionellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen in Kenntnis setzen. Das bedeutet auch, dass Kita ihre schulischen Partner*innen über ihr Demokratiekonzept informieren muss. Es gilt, die eigene Demokratieorientierung fachlich zu begründen und die Arbeitsweisen zu schildern, ebenso wie die Wirkungen dieser Erfahrungen auf die Kinder. Lehrkräfte können so verstehen, dass sie auf selbstbewusste und demokratiestarke Kinder treffen werden.

Über Vernetzung als Kennen und Voneinander-Wissen hinaus braucht es eine Kooperation als gemeinsames Handeln. Auch dabei ist es

empfehlenswert, nicht sofort mit einer aufwendigen und komplexen Konzeptentwicklung zur Gestaltung des Übergangs zu starten. Mit kleineren gemeinsamen Handlungsformen zu beginnen, kann helfen Kooperation zu entwickeln und Vertrauen aufzubauen. Das können zum Beispiel Projekte sein, wie gegenseitige Hospitationen von Fachkräften bzw. Lehrpersonen, Unterrichtsbesuche von Kitakindern, Stadtteiltrallies mit Kindern aus Kita und Grundschule, Vorleseaktionen von Grundschulkindern in Kita, gemeinsame Schulhofplanung, Fragestunde der Kitakinder mit Lehrkräften und Schulkindern usw.

Wenn über Vernetzung und erstes gemeinsames Projekthandeln eine Basis für Kooperation geschaffen ist, wird es angesagt sein, gemeinsame Konzepte für den Übergang zu entwickeln. Aus Sicht der Demokratiebildung sollten dieses nicht nur die Fach- bzw. Lehrkräfte tun, sondern sie sollten die Kinder aus Kita und Grundschule an solchen Planungen beteiligen. Die Grundschul Kinder haben bereits Erfahrungen mit einem Übergang gemacht und die Kitakinder haben Fragen und Interessen daran. Insofern können die Kinder Betroffenheit und damit Expertise einbringen. Übergangskonzepte sollten also nicht allein von Fachkräften so gestaltet werden, dass die Institutionen den Übergang reibungslos abwickeln können, sondern sollten aus Perspektive und unter Mitwirkung der Kinder entwickelt werden. Das macht sie auf jeden Fall praxistauglicher, als wenn sie nur von Erwachsenen erstellt werden.

Hinausgehend über die Kooperation der beiden Institutionen gilt es, in kommunalen Bildungslandschaften gemeinsam Demokratie in den pädagogischen Institutionen und im Gemeinwesen zu stärken. Dazu haben viele Kommunen kooperative Gremien eingerichtet, die die Verbesserung der Selbstbildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen vor Ort betreiben sollen. In solchen Gremien können Kita und Schule die Perspektive der Demokratiebildung einbringen. Es geht darum, dass nicht die Fachkräfte und Institutionen von oben die Selbstbildung und Ausbildung der Kinder bestimmen, sondern dass diese aktiv an deren Gestaltung und Verbesserung beteiligt werden. In beiden pädagogischen Organisationen sind die lebensweltlichen

Betroffenheiten und Themen der Kinder erkennbar. Pädagogische Professionelle können die Kinder dabei unterstützen, diese Themen zu klären und sie nicht nur in ihren Einrichtungen einzubringen, sondern auch in der Kommune ihr demokratisches Beteiligungsrecht wahrzunehmen (vgl. zur Methodik solcher institutioneller Kooperationen zur Stärkung der kommunalpolitischen Beteiligung von Kindern Sturzenhecker/Glaw i.E.).

Literaturverzeichnis

Amadeu Antonio Stiftung/Fachstelle Gender und Rechtsextremismus (2016):

Das Bild des „übergreifigen Fremden“. Warum ist es ein Mythos?

Wenn mit Lügen über sexualisierte Gewalt Hass geschürt wird. Berlin.

Amadeu Antonio Stiftung/Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus

(2018): Ene, mene, muh – und raus bist Du! Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik. Berlin.

Andresen, S. (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 64. Jg., Heft Nr. 6, S. 768-787.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2017):

Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. Positionspapier. Berlin.

Beck, I./Sturzenhecker, B. (i.E.): Inklusion und Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Deinet, U./Sturzenhecker, B./v. Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., völlig erneuerte und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Berzen, C. (2018): Recht auf Erziehung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zu einem rechtlichen Anspruch. Weinheim/Basel.

Bertelsmann Stiftung (2018): Betreuungsumfang in Kitas, Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, online unter: www.laendermonitor.de/de/fokus-regionale-daten/kinder-und-eltern/betreuungsumfang-in-kitas/.

Bundesregierung (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Berlin.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (2014): Forum sozial.

Die berufliche soziale Arbeit, Heft Nr. 4/2014, „Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte“. Berlin.

Derrida, J. (2003): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft.

Frankfurt am Main.

Faller, K. (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mülheim an der Ruhr.

Faller, K./Faller, S. (2002): Kinder können Konflikte klären. Mediation und soziale Frühförderung im Kindergarten – ein Trainingshandbuch. Münster.

Fedder, J. (2011): Partizipation von Kindern zwischen null und drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Masterthesis im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit an der Fachhochschule Kiel. Kiel.

Fraser, N./Honneth, A. (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main.

Gill, T./Achour, S. (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung?, in: Journal für politische Bildung, Heft Nr. 2/2019, S. 32-36.

Hafeneger, B. (2019): Politische Bildung ist mehr als Prävention, in: Journal für politische Bildung, Heft Nr. 2/2019, S. 22-25.

Hansen, R./Knauer R. (seit 2015): Reihe Vorlesebilderbücher von „Leon und Jelena“ mit echten Erfahrungsgeschichten demokratischer Partizipation aus Kitas. Gütersloh, online unter: www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/jungbewegt/praxishilfen/kita/publikationen-im-kita-bereich/.

Hansen, R./Knauer R. (2015): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. Gütersloh.

Hansen, R./Knauer, R. (2016a): Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherung an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII, in: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel, S. 47-73.

Hansen, R./Knauer, R. (2016b): Beschwerden erwünscht. Acht konzeptionelle Fragen zur Einführung von Beschwerdeverfahren für Kinder in Kitas, in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft Nr. 5/2016, S. 16-18.#

Hansen, R./Knauer, R. (2016c): Standards für Beschwerdeverfahren nach § 45 SGB VIII in Kitas, in: Kita aktuell spezial. Partizipation in der Kita, Heft Nr. 4/2016, S. 130-132.

Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B. (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Kiel.

Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!. Weimar.

Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2018): Replik auf den Artikel „Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe? Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft Nr. 1/2018, S. 99-102.

Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2019): Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. MOOC, online unter: www.oncampus.de/weiterbildung/moocs/kita.

Heil, R./Hetzl, A. (o. J.): Radikale Demokratie, online unter: www.radikal-demokratie.de/wp-content/uploads/2010/05/radikaldemokratie1.pdf [Zugriff am 26.06.2019].

Holzcamp-Osterkamp, U. (1975f.): Psychologische Motivationsforschung, Band 1 und 2. Frankfurt am Main.

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main.

Honneth, A. (1999): Demokratie als reflexive Kooperation. John Dewey und die Demokratietheorie der Gegenwart, in: Brunkhorst, H./Niesen P. (Hg.): Das Recht der Republik. Frankfurt am Main, S. 37-65.

Kägi, S./Knauer, R./Backer, N./Bienia, O. (2019): Pädagogische Qualität in der Kita. Ein Praxisbuch für Teamarbeit und Fortbildung. München.

Kemper, A. (2016): Die AfD und ihr Verständnis von Geschlecht und Sexualität, in: Henningsen, A./Tuiden, E./Timmermanns, S. (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel, S. 142-158.

Knauer, R./Aghamiri, K. (2017): Partizipation von Kindern als Qualitätsmerkmal in Kindertageseinrichtungen – Zwischen Organisationsentwicklung und Aneignungsprozessen, in: AWO Schleswig-Holstein (Hg.): Auf dem Weg zur Partizipationskita. Dokumentation der trägerübergreifenden nachhaltigen Entwicklung von Partizipation in Kitas. Kiel.

Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel.

Knauer, R./Sturzenhecker, B./Hansen, R. (2011): Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Gütersloh.

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

Kultusministerkonferenz/Jugendministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004, online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.

Laewen, H.-J. (2002): Die Selbstbildung des Kindes fördern. Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, online unter: <http://liga-kind.de/fk-102-laewen/> [Zugriff am 19.06.2019].

Lehnert, E./Radvan, H. (2016): Rechtsextreme Frauen – Analysen und Handlungsempfehlungen für Soziale Arbeit und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto.

Möller, K. (2019): Das Konzept „Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen“ (PAKOs) und die KISSes-Strategie – Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und zentrale Schlussfolgerungen, in: Möller, K./Neuscheler, F. (Hg.): „Wer will die hier schon haben?“ Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland. Bonn, S. 91-110.

Möller, K./Grote, J./Nolde, K./Schuhmacher, N. (2016): „Die kann ich nicht ab!“ Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.

Mollenhauer, K. (1982): Theorien zum Erziehungsprozeß. München.

Moscovici, S. (1988): Notes towards a description of social representation, in: European Journal of Social Psychology, Heft Nr. 18/3, S. 211-250.

Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff K./Harms H./Richter S. (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München.

Papke-Hirsch, N./Adam, A./Ruppin, I. (2018): Politische Bildung schon in Kindertageseinrichtungen? Internationale und nationale Konzepte politischer Erziehung und Bildung im Elementarbereich, in: Ruppin, I. (Hg.): Kinder und Demokratie, Weinheim/Basel, S. 51-72.

Pateman, C. (1970): Participation and Democratic Theory. Cambridge.

Plößler, M./Sturzenhecker, B. (i.E.): Differenz und Demokratie im Partizipationsalltag der Kinder- und Jugendhilfe, in: Sturzenhecker, B./Glaw, T. (Hg.): So eröffnet Kinder- und Jugendhilfe demokratisches Engagement von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen und Kommune, GEBE Band 3. Gütersloh.

Prenzel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF Expertisen Nr. 47, online unter: www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Exp_47_Prenzel_web.pdf [Zugriff am 23.09.2019].

Radvan, H. (2013): Geschlechterreflektierende Rechtsextremismusprävention. Eine Leerstelle in Theorie und Praxis, in: Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, H. (Hg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Eine Publikation des Projektes „Lola für Lulu – Frauen für Demokratie im Landkreis Ludwigslust“. Berlin, S. 9-36.

Radvan, H./Lehnert, E. (2015): Rechtsextremismus als Herausforderung für frühkindliche Pädagogik – Analysen und Handlungsempfehlungen, in: Hechler, A./Stuve, O. (Hg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen, S. 177-192.

Radvan, H./Leidinger, C. (2017): Demokratische Leitbilder als Prävention in der Sozialen Arbeit. Diskriminierende, antidemokratische und rechtsextreme Positionen als Herausforderung in Kindertagesstätten, in: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 2/2017, S. 73-86.

Redecker, S. (2019): Partizipation der Kinder beim Essen in der Kita – eine Herausforderung an die pädagogischen Fachkräfte in der Kooperation mit Eltern. Masterthesis an der Hochschule Koblenz, online unter: www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Redecker_Masterthesis_2019.pdf [Zugriff am 18.09.2019].

Rehmann, Y. (2018):

Partizipation in der Krippe – Grundlagen und Anregungen für die Praxis, online unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Rehmann_2018-PartizipationinderKrippe.pdf Zugriff am [19.08.2019].

Richter, E./Lehmann, T./Sturzenhecker, B. (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim/Basel.

Riegel, C./Scharathow, W. (2012): Mehr sehen, besser handeln.

Intersektionalität als Reflexionsinstrument in der Sozialen Arbeit, in: Sozial Extra 9-10/2012, S. 20-23.

Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017):

So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim/Basel.

Rosenberg, M. B. (2002): Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Paderborn.

Schmincke, I. (2016): „Besorgte Eltern“ und „Demo für alle“ – das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzungen. Vortrag auf der Tagung „Gegner*innenaufklärung – Informationen und Analysen zu Anti-Feminismus“ des Gunda-Werner-Institut, online unter: www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2016/07/input_besorgte_eltern_schmincke.pdf [Zugriff am 16.10.2019].

Staub-Bernasconi, S. (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit, in: Sozialarbeit in Österreich, Heft Nr. 2/2007, S. 8-17.

Sturzenhecker, B. (2013): Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie, in: Widersprüche, Heft Nr. 130,

S. 43-58, online unter: www.widersprueche-zeitschrift.de/article1688.html [Zugriff am 19.08.2019].

Sturzenhecker, B. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern (GEBE) – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh.

Sturzenhecker, B./Glaw, T. (Hg.) (i.E.): So eröffnet Kinder- und Jugendhilfe demokratisches Engagement von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen und Kommune. GEBE Band 3. Gütersloh.

Sturzenhecker, B./Knauer, R./Dollase R. (2013): Evaluation der Bildungsleitlinien Schleswig-Holstein – Endbericht, online unter: www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Evaluation_Bildungsleitlinien.pdf [Zugriff am 18.09.2019].

Sturzenhecker, B./Schwerthelm, M. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern (GEBE) – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh.

Tietze, W./Viernickel, S. (Hg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog, Weinheim/Basel.

Tietze, W./Viernickel, S. (Hg.) (2017): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog. Weimar.

Tomasello, M. (2010): Warum wir kooperieren. Berlin.

Voigtsberger, U. (2017): Demokratie in Kindertageseinrichtungen – auch für Fachkräfte, in: Richter, E./Lehmann, T./Sturzenhecker, B.: So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim/Basel, S. 243-248.

Widmaier, B. (2019): Demokratieförderung und politische Bildung. Eine sozialisationstheoretische Perspektive, in: Journal für politische Bildung, Heft 2/2019, S. 16-20.

Winkler, M. (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart.

Die Autorinnen und Autoren



Kari Bischof-Schiefelbein ist Erzieherin, Heilpädagogin und zertifizierte pädagogische Fachberatung. Nach langjähriger Tätigkeit in der heilpädagogischen Förderung und der Einzelintegration sowie als Kita-Leiterin ist sie seit Oktober 2018 selbstständige Fachberatung und Referentin mit den Schwerpunkten Demokratiebildung und Inklusion. Kari Bischof-Schiefelbein ist zudem als Multiplikatorin für Partizipation in Kindertageseinrichtungen unterwegs.



Rüdiger Hansen ist Gründungs- und Vorstandsmitglied im Institut für Partizipation und Bildung e. V. in Kiel. Der Diplom-Sozialpädagoge hatte unterschiedliche Funktionen in Kindertageseinrichtungen inne und leitete mehrere Modellprojekte zum Thema Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Derzeit ist Rüdiger Hansen freiberuflich in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften tätig.



Dr. Raingard Knauer, Diplom-Sozialpädagogin, ist Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Fachhochschule Kiel. Sie ist Gründungs- und Vorstandsmitglied des Instituts für Partizipation und Bildung e. V.



Dr. Kurt Möller ist Erziehungswissenschaftler und seit 1989 Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule Esslingen mit den speziellen Fachgebieten Jugend(bildungs)arbeit, -politik und -forschung. Seine Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf die Themen Rechtsextremismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs), Islamismus, Gewalt, politische Sozialisation und Jugendkulturen.



Dr. Heike Radvan ist Professorin für Soziale Arbeit an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. Zuvor war sie 15 Jahre für die Amadeu Antonio Stiftung tätig und hat dort u. a. die Fachstelle „Gender und Rechtsextremismus“ aufgebaut und geleitet. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen: (geschlechterreflektierende) Rechtsextremismusprävention, pädagogisches Handeln und Antisemitismus sowie Diversität in ländlichen Räumen der neuen Bundesländer.



Dr. Benedikt Sturzenhecker ist Professor für Sozialpädagogik/außerschulische Bildung an der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen und Jugendarbeit sowie die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Benedikt Sturzenhecker ist Gründungs- und Vorstandsmitglied im Institut für Partizipation und Bildung e. V.



Nuran Yiğit, Diplom-Pädagogin, arbeitet zu den Schwerpunkten Antidiskriminierung, Empowerment und Antirassismus. Sie ist Koordinatorin des Bereichs „Beratung & Kampagnen“ der Fachstelle Kinderwelten/Institut für den Situationsansatz. Seit Oktober 2016 leitet sie zudem gemeinsam mit Petra Wagner das Modellprojekt „KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen!“. Mit ihren Kolleginnen Anne Backhaus und Berit Wolter entwickelt sie dort diskriminierungssensible Beschwerdeverfahren für Kitas. Nuran Yiğit ist Gründungsmitglied und Vorständin von BeNeDiSK e. V., dem Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita.

Weitere Beiratsmitglieder:

Dr. Corinna Bredow, Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter

Sibylle Fischer, Evangelische Hochschule Freiburg

Brigitte Netta, Kita-Leiterin

Regina Offer, Deutscher Städtetag

Annika Sulzer, Universität Oldenburg

Prof. Dr. Ulrike Voigtsberger, HAW Hamburg

KOORDINIERUNGSSTELLE

Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung
c/o Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

Mühlendamm 3 • 10178 Berlin
T 030.400 40 237 • F 030.400 40 232
demokratie-vielfalt@agj.de • www.duvk.de

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

In Kooperation mit



Bundesverband e.V.



Diakonie 
Deutschland



Verband Katholischer
Tageseinrichtungen für Kinder (VKTK)
– Bundesverband e.V.



**Deutsches
Rotes
Kreuz**



DER PARITÄTISCHE
GESAMTVERBAND