

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Demokratie **leben!**



**Deutsches
Jugendinstitut**

Zweiter Schwerpunktbericht

Marina Braun, Katrin Ehnert, Jonas Euteneuer, Max Hemmann,
Tobias Johann, Aline Rehse, Stella Rüger und Elisa Walter

unter Mitarbeit von Hazal Bilgili

Demokratieförderung im Kindesalter: Kontext- und Wirkungsanalysen

Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld
„Demokratieförderung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in
der Förderphase 2020 bis 2024

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit fast 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 470 Beschäftigte tätig, darunter rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum

© 2022 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Datum der Veröffentlichung Mai 2023
ISBN: 978-3-86379-461-3
DOI: 10.36189/DJI202309

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Ansprechpartner:
Dr. Björn Milbradt
Telefon +49 345 68178-37
E-Mail milbradt@dji.de

Inhalt

Kurzzusammenfassung	5	
1	Demokratieförderung im Kindesalter – Kontext- und Wirkungsanalysen	9
2	Kontextanalysen	12
2.1	Einleitung: Zentrale Kontexte für Demokratieförderung im Grundschulalter	12
2.2	Voraussetzungen für Demokratieförderung im Grundschulalter	14
2.3	Kontextanalyse Horteinrichtungen	15
2.4	Kontextanalyse Ganztagschulen	20
2.5	Herausforderungen der Modellprojekte in Hort und Ganzttag – Ableitungen für die Fachpraxis	24
2.6	Schlussfolgerungen für das Arbeitsfeld Demokratieförderung im Grundschulalter	27
3	Wirkungsanalysen im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“	31
3.1	Subcluster I: Demokratieförderung in (früh-)pädagogischen Einrichtungen	35
3.1.1	Projekt Adler: Entwicklung demokratischer Prozesse und Strukturen in Familienzentren	36
3.1.2	Projekt Bär: Workshops zu partizipativer Praxis in Kitas	43
3.1.3	Kontrastierender Paarvergleich – Demokratieförderung in (früh-)pädagogischen Einrichtungen	50
3.2	Subcluster II: Demokratieförderung im Hort	53
3.2.1	Projekt Corgi: Systemische Prozessbegleitung pädagogischer Fachkräfte	54
3.2.2	Projekt Dachs: demokratiefördernde Prozessbegleitung in Horten	62
3.2.3	Kontrastierender Paarvergleich – Demokratieförderung im Hort	70
3.3	Schlussfolgerungen für das Handlungsfeld und die Evaluation	73
4	Ausblick und Empfehlungen	77
	Literaturverzeichnis	80
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	84
	Abkürzungsverzeichnis	85
	Anhang	86

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFZA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt das veröffentlichende Institut die Verantwortung.

Kurzzusammenfassung

Modellprojekte (MP) im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ – Zentrale Befunde des zweiten Schwerpunktberichts der wissenschaftlichen Begleitung (wB) in der Übersicht:

Teil 1 Kontextanalysen: Demokratieförderung im Grundschulalter → S. 12ff.

Die Kontextanalyse gliedert sich in zwei Schwerpunkte: Einen ersten deskriptiven Teil, in dem die Kontexte Hort (→ S. 15ff.) und Ganztagsgrundschule (→ S. 20ff.) vorgestellt werden, und einen darauffolgenden Teil, in dem ausgehend von bestehenden Herausforderungen Ableitungen für die Fachpraxis und Empfehlungen für politische Steuerung formuliert werden.

In beiden Kontexten existieren bisher kaum politische Bildungsgelegenheiten bzw. demokratische Erfahrungsräume, z.B. in Form partizipativer Strukturen und Verfahren oder demokratischer bzw. politischer Bildungsinhalte für Grundschul Kinder innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Insofern bestehen große ungenutzte Potenziale politischer und demokratischer Bildungsangebote im Grundschulbereich (hierzu auch den 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020b)). Zur Umsetzung demokratiefördernder Angebote für Kinder und der Gestaltung von demokratischen Erfahrungsräumen in ihren Einrichtungen benötigen pädagogische Teams in den Ganztagsgrundschulen sowie Horten Unterstützung. Die weitgehend schwierigen Rahmenbedingungen in Schule und Hort (v.a. Personalmangel, fehlende Qualifikationen für demokratische Bildungsarbeit unter den Mitarbeitenden, fehlende zeitliche Ressourcen für Austausch im Team, Fortbildungen oder Fachberatung) verstärken den Bedarf an Kooperationen mit außerschulischen Akteuren. Diese (so auch die MP) treffen im Kontext von Ganztagschule und Hort auf ein sehr heterogenes Feld an institutionellen Organisationsstrukturen (insb. aufgrund länderspezifischer Regelungen) sowie regionalen/lokalen und weiteren einrichtungsbezogenen Bedarfslagen, was die Ausgangslage weithin komplex und keine standardisierten Vorgehensweisen möglich macht.

Aufbauend auf den in der Kontextanalyse herausgearbeiteten Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Empfehlungen kann übergreifend formuliert werden, dass **die Umsetzung demokratiefördernder Maßnahmen eine ganzheitliche und nachhaltige Perspektive braucht.**

- Es bedarf eines Ausbaus **systemübergreifender demokratischer Schulentwicklung**, die alle Akteurinnen und Akteure des Schulraums einbezieht (v.a. Schule, Hort, interne/externe Anbieter von Ganztagsangeboten, möglichst auch Perspektiven der Kinder und Eltern).
- Basis dessen ist eine **Etablierung und Stärkung der Kooperationsbeziehungen zwischen den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren**. Diese fußt insbesondere auf regelmäßigen, am besten institutionalisierten Austauschformaten, gemeinsam entwickelten systemübergreifenden Konzepten (Hort-Schule, Ganztagskonzeption), in denen Demokratieförderung als gemeinsamer koope-

rativer Auftrag sichtbar wird, aber gleichzeitig institutionelle Eigenlogiken erhalten bleiben und produktiv für die Planung und Ausgestaltung genutzt werden.

- Es bedarf einer Abkehr des sogenannten Dienstleistendenverhältnisses außerschulischer Partner gegenüber Schule und Unterricht. Damit einher geht eine dringende **Aufwertung außerschulischer Akteure (Hort, interne/externe Anbieter von Ganztagsangeboten) im Kontext Schule** sowie deren außerunterrichtlicher Angebote gegenüber dem Unterricht.
- Für die Konzeption der Projekte ist wichtig, den dargestellten **Rahmenbedingungen und Herausforderungen durch kontext- und bedarfsbezogene Angebote zu begegnen**. Dafür sind bei der Projektkonzeption bundesland-, angebots- sowie organisations- und sozialraumbezogene Erkundungen und Anpassungsleistungen sinnvoll und nötig.
- Dabei bedarf es **für Kinder an ihre Interessen, Bedarfslagen und ihrem jeweiligen Entwicklungsstand angepasste demokratiefördernde Angebote und Methoden**. Bei der Konzeptentwicklung sollte **ein besonderes Augenmerk auf die im Grundschulalter zu konsolidierenden bzw. noch zu entfaltenden Kompetenzen und Fähigkeiten und auf die mitunter sehr unterschiedlichen Ausgangslagen von Kindern in dieser Altersgruppe gelegt werden**.
- Die **Perspektiven der Kinder sollten dabei verstärkt in die jeweiligen Angebote einbezogen werden**, sei es im Rahmen der für sie entwickelten Angebote, z.B. in Projekten im Unterricht, Ganztage oder Hort als auch in ihrer Mitwirkung in o.g. demokratischen Organisationsentwicklungsprozessen. Eine frühzeitige Mitwirkung kann ebenso die Teilnahme an den Angeboten erhöhen. Denn diese stehen insbesondere im offenen Ganztage und Hort in Konkurrenz zur freien Spielzeit und anderen Angeboten.
- Auf Personalebene ist die **Arbeit an demokratischen Haltungen sowie entsprechende Qualifizierungen für Demokratieförderung bzw. politische Bildungsprozesse** von zentraler Bedeutung. Diese sollten in Konzepten der Fachpraxis bzw. MP weiterhin gestärkt werden, bspw. im Rahmen pädagogischer In-House-Maßnahmen (wie sie die MP im Themenfeld über Prozessbegleitungen umsetzen), aber insbesondere auch durch die **Verankerung entsprechender Lehrinhalte innerhalb der Ausbildungs- und Fortbildungscurricula der pädagogischen Fachkräfte**.

Die Befunde zeigen, dass die Arbeit demokratiefördernder MP im Kindesalter demokratisierende Veränderungen in pädagogischen Einrichtungen anregen kann, wenn diese kontextangepasst, bedarfsorientiert, zielgruppenübergreifend und als längerfristige Begleitung ausgestaltet ist (siehe auch Kap. 3).

Teil 2 Multiperspektivische Wirkungsanalysen im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ → S. 31ff.

Der zweite Teil des Schwerpunktberichts umfasst **multiperspektivische Wirkungsanalysen** von MP im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“. Im Sinne einer Clusterevaluation wurden vier exemplarisch ausgewählte MP in zwei Subcluster zusammengefasst und jeweils ein – eng mit den evaluierten MP abgestimmter – Wirkausschnitt empirisch untersucht. Dabei legten wir die Leitfrage: Ob und warum, in welchen Kontexten und in Bezug auf welche Zielgruppen bestimmte Demokratieförderungsansätze „wirksam“ sind, den Wirkungsanalysen zugrunde.

In **Subcluster I** wurden zwei MP untersucht, deren geteilte Strategie als „**Demokratieförderung durch Beteiligung in (früh-)pädagogischen Einrichtungen für Kinder und Familien**“ beschrieben werden kann. Der Fokus der beiden Wirkungsanalysen liegt auf prozessbegleitenden, pädagogisch-fortbildenden und beratenden Angeboten für Fach- und Leitungskräfte in längerfristig begleiteten pädagogischen Einrichtungen.

Der Fokus der im **Subcluster II** der Wirkungsanalysen untersuchten MP liegt auf einer konzeptionellen Kombination von langfristig angelegten beratenden Angeboten für Fachkräfte in Horten sowie in erster Linie erfahrungsbasierten Angeboten für Hortkinder. Die geteilte Strategie beider untersuchten MP kann somit als „**Demokratieförderung im Hort**“ beschrieben werden.

Die Aktivitäten innerhalb der von uns ausgewählten Wirkausschnitte setzen relevante **Impulse für erste Veränderungen in den (pädagogischen) Prozessen der jeweiligen Einrichtungen**. Die MP arbeiten teils unter schwierigen institutionellen Rahmenbedingungen (Personalmangel, Ressourcenknappheit). In Subcluster II führt dies bspw. dazu, dass die MP zunächst eine Unterstützungs- und Kompensationsfunktion für die oftmals überlasteten pädagogischen Fachkräfte im Hort übernehmen, welche ihren Spielraum für eigene demokratiefördernde Angebote eingrenzt.

Alle vier MP arbeiten dafür primär kognitiv-reflexiv mit pädagogischen Fach- und Leitungskräften. **Durch Sensibilisierung, Wissensvermittlung und Reflexionsprozesse werden Veränderungen auf individueller Wissens- und Haltungsebene angestoßen, vereinzelt auch von Handlungs-/Verhaltensweisen der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte**. Dies zeigt sich insbesondere in einem erweiterten (Fach-)Wissen bspw. über Partizipation, einem veränderten Bewusstsein und Verständnis für die Perspektiven und Verhaltensweisen anderer (insbesondere der Kinder) sowie für partizipative Prozesse in der Einrichtung, als auch ersten entsprechenden Handlungsweisen und Arbeitsroutinen.

Die **im Rahmen von Prozessbegleitungsangeboten geschaffenen sicheren und vertraulichen Reflexionsräume** können als gemeinsame Gelingensbedingung über alle vier MP herausgestellt werden. Besondere Relevanz haben zudem Aspekte wie die Motivation und Offenheit für die Auseinandersetzung mit den durch die MP eingebrachten Themen und deren persönlicher reflexiver Auseinandersetzung sowie die Einstellung der Fachkräfte zu Partizipation. Auch unterstützende Gatekeeper (z.B. Hortleitungen) begünstigen den Projekterfolg.

Ein **kontextadäquates, bedarfsgerechtes und an den pädagogischen Erfahrungen der Fachkräfte orientiertes Vorgehen sowie die Verzahnung mehrerer Projektmaßnahmen** (z.B. Begleitung/Beratung für Gesamtteam, Leitung und einzelne Fachkräfte) innerhalb eines prozessbegleitenden Gesamtkonzepts erwiesen sich als gewinnbringend für Veränderungen auf individueller sowie organisationaler Ebene und haben Potenzial für nachhaltige demokratische Weiterentwicklungen pädagogischer Einrichtungen.

Zusätzlich bleibt **die Dauer der Begleitung ein wesentlicher Faktor, zum einen, um den individuellen sowie teambezogenen Veränderungsprozessen ausreichend Raum zu geben**, zum weiteren, um Veränderungen auch auf struktureller Ebene in einem langfristigen und nachhaltigen Sinne eine Chance zu geben. Dabei sollten Verstetigungsimpulse und Nachhaltigkeitsmaßnahmen durch alle Arbeitsphasen hindurch frühzeitig mitgedacht und eingebunden werden (bereits ab der Konzeptionsphase), um die MP-Anregungen in den Erprobungseinrichtungen langfristig zu sichern.

1 Demokratieförderung im Kindesalter – Kontext- und Wirkungsanalysen

Im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2020–2024) werden aktuell (Stand: 2022) 34 Modellprojekte (MP) gefördert – zehn im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ und 24 im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und junges Erwachsenenalter“. Der Großteil der MP befindet sich gegenwärtig in der zentralen Umsetzungsphase. Aufbauend auf den konzeptionellen Grundlagen, die wir (die wissenschaftliche Begleitung, kurz wB des Handlungsfelds Demokratieförderung) im ersten Schwerpunktbericht 2020 erarbeiteten (Ehnert u.a. 2021), liegt der Fokus des vorliegenden zweiten Schwerpunktberichts auf dem Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“. Die dargelegten Ergebnisse basieren auf empirischen Daten aus dem Erhebungszeitraum von Oktober 2021 bis August 2022. Der Bericht besteht aus zwei eigenständigen Kapiteln: einer detaillierten Kontextanalyse (siehe Kap. 2), die mit Ganztagsgrundschulen und Horteinrichtungen zwei zentrale Umsetzungskontexte der Demokratieförderung im Kindesalter behandelt sowie multiperspektivischen Wirkungsanalysen (siehe Kap. 3) ausgewählter Angebote von insgesamt vier MP im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“. Der zweite Schwerpunktbericht adressiert zu allererst das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) als Programmgeber sowie die Fachpraxis und die (Fach-)Öffentlichkeit.

„Long Covid“ in Fachpraxis und Evaluation

Nach wie vor sind die Aktivitäten der MP (und damit auch unsere wissenschaftliche Begleitung) von der Covid-19-Pandemie geprägt. Konnten im ersten Schwerpunktbericht die mittel- und langfristigen Auswirkungen der Pandemie auf die Projektumsetzungen noch nicht abgesehen werden (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 21), zeigt sich nun, dass mindestens mittelfristige Effekte die Projektumsetzung z.T. erheblich beeinflussen. Aufgrund mangelnder Planungssicherheit – auch in den Regelstrukturen – müssen die MP fortlaufend neue Kontakte anbahnen und im Beziehungsaufbau mit ihren Zielgruppen und -institutionen häufiger von vorne beginnen. Dies verzögert die eigentliche, kontinuierliche inhaltliche Tätigkeit der MP. Dennoch lässt das Pandemiegeschehen seit Beginn des Erhebungszeitraums eine intensivere Arbeit der MP mit ihren Zielgruppen in Präsenz/vor Ort wieder zu. Obwohl wir neben digital-gestützten Erhebungen auch wieder Projektbesuche und Face-to-Face-Erhebungen durchführen, beeinflussen die Einschränkungen und Herausforderungen der Projektumsetzungen auch die Möglichkeiten unseres Feldzugangs. So verringert sich beispielsweise durch den eingeschränkten Zugang zu Zieleinrichtungen der MP der mögliche Beobachtungsraum. Diese Rahmenbedingungen müssen in der Evaluation reflektiert und bei der Bilanzierung der Projektaktivitäten berücksichtigt werden.

Evaluationsverständnis, zentrale Fragen und thematische Gliederung

Die Evaluation der MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ erfolgt gegenstandsgeleitet, ist sowohl auf Prozesse als auch auf Ergebnisse gerichtet und maßgeblich an den Standards für Evaluation der DeGEval orientiert (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2017). Im zweiten Schwerpunktbereich steht im Sinne einer interaktiven und wirkungsorientierten Evaluation (vgl. Owen/Rogers 1999, S. 42ff.) die Umsetzungsphase des Handlungsfelds im Fokus. Wir untersuchen insbesondere:

- die Rahmenbedingungen der Projektarbeit in den Kontexten Ganztagsgrundschule und Hort sowie
- die (un-)intendierten Wirkungen der Projektarbeit in Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“.

Stärker als der erste Schwerpunktbereich ist der vorliegende summativ ausgerichtet: Wir untersuchen v.a. im zweiten Teil die vorläufigen Resultate der Projektarbeit, bewerten sie, ziehen Schlussfolgerungen und leiten Empfehlungen ab. Im Zentrum des diesjährigen Berichts stehen von unseren insgesamt sieben Leitfragen (siehe hierzu Tab. D1 im Anhang, vgl. nach Ehnert u.a. 2021, S. 67) insbesondere Fragen nach den Rahmenbedingungen und Kontexten, die die MP prägen (Leitfrage 6), sowie nach den (un-)intendierten Veränderungen, die MP in ihrer Arbeit erzeugen (Leitfrage 3). Gleichzeitig beantworten wir anteilig Fragen nach den partizipativen Praxen und demokratischen Entscheidungsprozessen (Leitfrage 5) sowie den fachlichen Qualifikationen und Prinzipien, an denen sich die Umsetzenden orientieren (Leitfrage 7). Zur Beantwortung dieser Leitfragen setzen wir qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden um. Die Erhebungen und Auswertungsverfahren folgen den Prinzipien der Gegenstandsangemessenheit (Strübing u.a. 2018, Steinke 2009) und der Kontextsensibilität (Schau/Greuel 2021) sowie im Fall der Wirkungsanalysen einem multiperspektivischen Ansatz.

Ein tabellarischer Überblick über die Erhebungsmethoden, die jeweilige Datengrundlage, die Anzahl der befragten Personen und die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte der wB befindet sich in Tab. D2 im Anhang.

Im Fokus des ersten empirischen Kapitels steht die **Kontextanalyse**, welche Rahmenbedingungen demokratiefördernder Projektarbeit in pädagogischen Institutionen im Grundschulalter, herausarbeitet (siehe Kap. 2). Die Kontextanalyse verschafft einen Überblick über die Struktur und Lage eines von MP bisher selten bearbeiteten Feldes, aus dessen Analyse sich (kontext-)spezifische Schlussfolgerungen für die Projektarbeit ableiten. Sie beginnt mit einleitenden Überlegungen (siehe Kap. 2.1) und einer Darstellung der Voraussetzungen für Demokratieförderung im Grundschulalter (siehe Kap. 2.2). Ausführlich blicken wir dann auf den Hort als außerschulisches Betreuungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe (siehe Kap. 2.3) sowie auf die Ganztagsgrundschule, in der viele außerschulische Angebote durch Träger der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) umgesetzt werden (siehe Kap. 2.4). Das Kapitel schließt mit einem Vergleich beider Kontexte, der Identifizierung von Leerstellen und weiteren Ableitungen ab (siehe Kap. 2.5 und 2.6). Das zweite empirische Kapitel des Berichts beinhaltet **multiperspektivische Wirkungsanalysen** bei vier ausgewählten MP im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ und beginnt mit methodologischen und methodischen Vorbemerkungen. Ausgewählte

Wirkausschnitte der vier Projekte werden jeweils in zwei kontrastierenden Paarvergleichen untersucht. Das erste Projektpaar verfolgt Handlungsstrategien zur Demokratieförderung in (früh-)pädagogischen Einrichtungen (siehe Kap. 3.1), während im zweiten Projektpaar Handlungsstrategien zur Demokratieförderung im Bereich Hort (siehe Kap. 3.2) im Fokus stehen. Auch dieses Kapitel schließt mit gebündelten Schlussfolgerungen ab, die sich aus den empirischen Befunden der Wirkzusammenhänge ableiten. Dabei legen wir ein Augenmerk auf Gelingensbedingungen, bilanzieren die Wirkungsweisen der MP und reflektieren dabei die Herausforderungen und Grenzen von Wirkevaluationen im Feld (sozial-)pädagogischer Demokratieförderung (siehe Kap. 3.3). Im Fazit formulieren wir Empfehlungen für die Fachpraxis sowie die weitere und zukünftige Programmgestaltung des Handlungsfelds „Demokratieförderung“.

2 Kontextanalysen

2.1 Einleitung: Zentrale Kontexte für Demokratieförderung im Grundschulalter

Die Demokratie und gesellschaftliche Teilhabechancen über den Ausbau von politischer und demokratischer Bildung im Grundschulalter zu stärken, wird aktuell intensiv diskutiert (BMFSFJ 2020b, DEKI 2021a). Die (institutionellen) Gelegenheiten für demokratische Erfahrungsräume im Grundschulalter sind in der Tat bisher weder ausgeschöpft noch ausgelotet. Deshalb markiert der 16. Kinder- und Jugendbericht politische Bildung für Grundschulalter im Bereich der Ganztagsbildung als „neues Praxisfeld“ (vgl. BMFSFJ 2020b, S. 353). Es fehle bislang an fachlichen Konzepten für die Altersgruppe, für Institutionen und an Kooperationsmodellen (ebd.). Solche (Weiter-)Entwicklungen von Fachpraxis finden vor allem im Rahmen von MP statt. Entsprechend rahmt der Förderauftrag für MP im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2020–2024) öffentliche Einrichtungen im Primarbereich als potenzielle „Orte demokratischer Teilhabe“ (vgl. BMFSFJ 2019, S. 4). Gleichzeitig seien diese immer noch „Orte, an denen Kinder und ihre Familien Ausgrenzung und Diskriminierung“ erfahren können (ebd., weiterführend Brügelmann 2020).

Potenzial für Demokratieförderung im Grundschulalter kann mit Blick auf ihre Verbreitung insbesondere der Ganztagsgrundschule und dem Hort zugesprochen werden (vgl. BMFSFJ 2020c, S. 8). Rund 1,5 Millionen Kinder – etwa die Hälfte aller in Deutschland gemeldeten Kinder im Alter zwischen sechs und elf Jahren – waren 2019 in Betreuung – Tendenz steigend (ebd.). Sie besuchten entweder ein ganztags-schulisches Angebot (66,5%), ein Hortangebot (19,1%) oder waren sowohl in Horten als auch in ganztags-schulischen Angeboten (14,1%) gemeldet (vgl. BMFSFJ 2020c, S. 4, eigene Berechnung). Für MP bilden Ganztagsgrundschulen und Horte wichtige institutionelle Erprobungskontexte für die Angebotsentwicklung demokratiefördernder Fachpraxis im Primarbereich.

Für diese Institutionen als Erprobungskontexte der MP erstellen wir im Folgenden eine detaillierte Kontextanalyse. Im Rahmen von gegenstandsorientierten und kontextsensiblen Evaluationen bilden solche Kontextanalysen einen wichtigen Bestandteil (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2016). Sie unterstützen die Identifikation von Faktoren für das Gelingen einer Maßnahme (vgl. Haunberger/Baumgartner 2017, S. 125) und helfen, die Übertragbarkeit auf andere Kontexte einzuschätzen (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2017). Zur Bestimmung der Ausgangslage und möglicher Einflüsse auf die Projektangebote in den Settings Hort und Ganztagsgrundschule arbeiten wir die institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen, die Spezifika der Systeme sowie herausfordernde Akteurskonstellationen heraus. Unsere Kontextanalyse bildet den Ausgangspunkt für weitere Erhebungen und zeigt auf, welche Bedingungen und Bedarfe die MP in den Institutionen vorfinden und wie ihre Arbeit daran anknüpfen kann.

Über Demokratieförderung im Grundschulalter und speziell im Hort und Ganztags existiert bislang kaum Forschung (vgl. Peyerl/Züchner/Dotzert 2021, S. 51). In diesen Institutionen bewegen sich auch die MP auf Neuland, die bezüglich bestehender Praxiskonzepte, Methoden und Forschungsstände auf Lücken und kaum systematisiert vorliegende Erkenntnisse stoßen (vgl. ebd.). Aufgrund der dünnen Forschungslage und geringer Praxiserfahrungen greifen wir für die Kontextanalyse auf empirische Daten der wissenschaftlichen Begleitung (wB), auf Erkenntnisse der von uns beauftragten Expertise von Peyerl, Züchner und Dotzert (2021) sowie ergänzend auf Fachliteratur zurück, um zu einer Gesamteinschätzung für das Arbeitsgebiet zu gelangen. Unsere empirischen Daten basieren auf drei videogestützten Gruppendiskussionen (Vogl 2014) mit elf Projektmitarbeitenden von insgesamt neun MP, die im Oktober 2021 stattfanden. Zentrales Kriterium für die Auswahl der MP war nicht deren Themenfeldzugehörigkeit, sondern dass diese ihre Angebote unter anderem auch in Ganztagsgrundschulen und Horten platzieren. Die drei ca. einstündigen Gruppendiskussionen wurden transkribiert und themengeleitet mittels zusammenfassender strukturierter qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, S. 69ff.) ausgewertet. Für das strukturierte Erkunden des Feldes folgen wir neben der Expertise der Relevanzsetzung und Gewichtung von Themen durch die MP in den Gruppendiskussionen. Eingeordnet und ergänzt werden diese um Erkenntnisse aus der Fachliteratur.

Im Rahmen gegenstandsangemessener Evaluation und mit Blick auf die voneinander verschiedenen und in sich differenzierten Kontexte ist vorab eine Gegenstands- und Begriffsklärung notwendig. Die derzeitige Betreuungslandschaft für Grundschulkindern in Deutschland kennzeichnet eine starke Heterogenität an Angebots- und Organisationsstrukturen, die auf Unterschiede zwischen den Ländern und auf die Koexistenz unterschiedlicher Modelle innerhalb der Länder zurückgeht (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 158). Als Betreuungsformen sind Horte als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe auf Ebene der Kommunen, offene und (teil-)gebundene Ganztagschulen in der Zuständigkeit der Länder, rechtlich nicht geregelte Übermittagsbetreuungsangebote sowie weitere länderspezifische Betreuungsangebote zu nennen (vgl. BMFSFJ 2020c, S. 8). Für Aussagen über Verbreitungsgrad sowie Qualität der Betreuungsformen ist die statistische Erfassung und Datenlage bislang als unzureichend und rudimentär zu bezeichnen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 15). Eine trennscharfe statistische Abgrenzung zwischen außerschulischen und schulischen Angeboten ist bisher nicht möglich (ebd.). Unter dem vereinheitlichenden Etikett „Ganztagschule“ verbergen sich dabei höchst unterschiedliche Angebote und Betreuungsumfänge (ebd.). Der Hort als oft tragende Instanz des Ganztagsbetriebs (Arnoldt/Brisson/Brücher 2021) wird etwa in der Kultusministerkonferenz (KMK)-Statistik unter „Ganztags“ subsummiert, obwohl er als eigenständige Institution und gesetzlich über das SGB VIII geregelt in seinen Arbeitsweisen deutlich von der „Ganztagslogik“ abweicht. Auch Hort- und Schulverantwortliche sowie Eltern und Kinder bezeichnen die Einrichtungen als „Horte“, welche eigenständig agieren und einer eigenen „Hortlogik“ folgen (Peyerl/Züchner/Dotzert 2021, siehe Kap. 2.3). In der Kontextanalyse unterscheiden wir beide institutionelle Settings trotz des derzeitigen Vereinheitlichungstrends in der Literatur unter dem Etikett „Ganztags“. Um den unterschiedlich institutionell geregelten Systemen, der getrennten politischen Ressortzuordnung sowie der organisatorisch wie oft räumlich gelebten Trennung im Alltag und nicht zuletzt

den alltagssprachlichen Begriffsverwendungen der Nutzenden Rechnung zu tragen, gehen wir bei Hort und Ganztagsgrundschule von unterschiedlichen Erprobungskontexten und Systemlogiken für die MP aus und nehmen eine getrennte Betrachtung vor.

Das folgende Kapitel arbeitet übergreifend die bestehenden Voraussetzungen bei den Zielgruppen heraus (siehe Kap. 2.2). Die anschließenden beiden Kapitel widmen sich zunächst beschreibend den institutionellen Settings Hort (siehe Kap. 2.3) und Ganztagsgrundschule (siehe Kap. 2.4). Kapitel 2.5 trägt wiederum übergreifend Herausforderungen zusammen, denen MP in beiden Settings begegnen. Daraus formulieren wir teils übergreifende, teils kontextspezifische Ableitungen bzw. Empfehlungen für die Fachpraxis. Abschließend ziehen wir auf Basis der Kontextanalysen Schlussfolgerungen bezüglich Forschungsdesideraten und formulieren Empfehlungen zur politischen (Mit-)Gestaltung von Demokratieförderung im Grundschulalter (siehe Kap. 2.6).

2.2 Voraussetzungen für Demokratieförderung im Grundschulalter

Im Blickfeld von Kontextanalysen stehen auch Charakteristika und Interessen der maßgeblich Beteiligten und Betroffenen der Evaluationsgegenstände (DeGEval – Gesellschaft für Evaluation 2017). Neben (angehenden) pädagogischen Fachkräften in Horten und Ganztagsgrundschulen bilden Kinder im Grundschulalter eine Zielgruppe für MP-Maßnahmen. Daher gilt es vor allem die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen. Im Grundschulalter steht die Erweiterung kognitiver und sozialer Kompetenzen im Zentrum, die für die Gestaltung von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen, die Identitätsentwicklung und bereichsspezifische Selbstkonzepte bedeutsam sind (Standop 2008). Im Alter von fünf bis acht Jahren werden die selbstkonzeptbezogenen Voraussetzungen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und den Umgang mit Meinungspluralismus angelegt (weiterführend Peyerl/Züchner/Dotzert 2021; vgl. Blöcker/Hölscher 2014, S. 49). Die Grundlage für das Herausbilden eines politischen Bewusstseins und Handelns bilden Erfahrungen in Gruppensituationen (vgl. Pauen/Goll 2021, S. 13). Gerade in Aushandlungsprozessen unter gleichaltrigen Peers bauen Schulkinder ein Verständnis für Gleichheit und Gerechtigkeit auf (vgl. Oerter/Montanda 2008, S. 275). In Abhängigkeit von ihrem sozialen und familiären Umfeld besitzen Kinder im Grundschulalter bereits konkrete Vorstellungen von Politik (Asal/Burth 2016). Abstrakte Begriffe wie „Demokratie“ und „Politik“ sind für sie jedoch noch schwer verständlich und brauchen die Verknüpfung mit konkreten Erfahrungen (vgl. Pauen/Goll 2021, S. 12). Um ein politisches Bewusstsein und Handeln entfalten zu können, benötigen Kinder ein Fundament an „Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, der Autonomie und ihrer Grenzen, Normbewusstsein, Sprachfähigkeiten, Theory-of-mind-Kompetenzen, Lernerfahrungen von Verhandeln und Entscheiden in Gruppensituationen“ (vgl. Pauen/Goll 2021, S. 12f.). Bei der Konzeptentwicklung und -erprobung der MP ist also ein besonderes Augenmerk auf die im Grundschulalter angelegten, zu konsolidierenden bzw. auf noch zu

entfaltende Kompetenzen und Fähigkeiten und auf die mitunter sehr unterschiedlichen Bedarfe und Ausgangslagen von Kindern in dieser Altersgruppe zu legen. Nicht zuletzt ist die an konkrete Erfahrungen (in Gruppen) gebundene Angebotsgestaltung zentral.

(Mit-)verantwortlich für eine qualifizierte und nachhaltige Demokratieförderung von und mit Kindern ist auch und vor allem das pädagogische Personal in den Einrichtungen. Die Ermöglichung demokratischer Erfahrungsräume für Kinder und die Begleitung ihrer politischen Bildungsprozesse setzt nicht zuletzt eine demokratische Haltung und entsprechende Qualifizierungen des Personals für Demokratieförderung voraus (vgl. Peyerl/Züchner/Dotzert 2021, S. 12). In den Ausbildungscurricula spielen bislang jedoch sowohl die politische Bildung für Fachkräfte selbst als auch entsprechende Inhalte für die pädagogische Arbeit mit Kindern kaum eine Rolle (wB Demokratieförderung 2022; DEKI 2021a; Brand u.a. 2020). Folglich sind demokratische Haltungen und politisch bildende Kompetenzen bei Fachkräften in Horten und Ganztagsgrundschulen als Ziel der Konzeptarbeit der MP zu stärken und zu entfalten (wB Demokratieförderung 2022).

2.3 Kontextanalyse Horteinrichtungen

Das Kapitel arbeitet deskriptiv institutionelle Rahmenbedingungen, den gesetzlichen Auftrag sowie Potenziale demokratiefördernder Praxis im Hort heraus. In diesem Zusammenhang von Interesse sind auch der Verbreitungsgrad und Spezifika der Betreuungsform sowie aktuelle Bedarfe in den Einrichtungen. Die aus der Darstellung resultierenden Empfehlungen stehen in Kapitel 2.5 und 2.6 im Fokus.

Grundlegendes zur Hortlandschaft

Rund 505.000 Kinder besuchten 2021 ein Hortangebot in einer Tageseinrichtung, Tendenz steigend (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022). Zur Institution Hort gehört die reguläre Betreuung nach dem Unterricht bis zum (späten) Nachmittag, die Frühhortbetreuung vor dem Unterricht sowie der Ferienhort in den Schulferien. Vor allem in der regulären Nachmittagsbetreuung und im Ferienhort platzieren die MP ihre Aktivitäten. In der Gruppendiskussion beschreiben MP die Hortlandschaft im Bundesgebiet als uneinheitlich und unübersichtlich (Gruppendiskussion 1, 2021). Gestützt wird die Einschätzung durch die Fachliteratur, die hier auf bundeslandspezifische Betreuungsmodelle sowie auf die trägerspezifische Ausgestaltung von Horten innerhalb der Bundesländer verweist (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 64, 158). Noch deutlicher wird die Ausdifferenzierung der Hortorganisation anhand der Kinder- und Jugendhilfestatistik, die regelmäßig die Zahl der Schulkinder in Kindertageseinrichtungen nicht trennscharf erfasst. Als Kategorien unterschieden werden „Horte, die ausschließlich Schulkindern offenstehen“ (1) und „Kindertageseinrichtungen, in denen Schulkinder zusammen mit noch nicht-schulpflichtigen Kindern betreut werden“ – entweder in gemeinsamen oder in getrennten Gruppen (2) (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 158). Drittens erfasst, werden „Angebote in Horten, die verbindlich in das Ganztags-schulkonzept integriert sind und solche, die völlig eigenständig angeboten werden“

(3) (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 158). Folglich ist Hortbetreuung entweder eigenständig oder in andere Teilsysteme eingebettet organisiert. An diesen Aspekt knüpfen sich aus unserer Sicht unterschiedliche Autonomiegrade und Kooperationszwänge für die MP mit ihren jeweiligen Kooperationseinrichtung an, die von der Anbahnungsphase bis zur Übertragung ihrer Angebote auf andere Einrichtungen von den Projekten mitzuführen sind.

Rechtliche Rahmenbedingungen für Demokratieförderung im Hort

Die Bildung und Betreuung von Grundschulkindern im Hort ist bundesrechtlich im SGB VIII §24 (4) geregelt (vgl. BMFSFJ 2020c, S. 8). Als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) ist Hort im Bereich der Kindertageseinrichtungen und -pflege verortet und gilt für Kinder bis zum Ende der Grundschule (vgl. BMFSFJ 2017, S. 814). Neben dem im SGB VIII §22 formulierten Ziel und Auftrag, Kinder in ihrer Entwicklung zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ zu fördern, gehören zu den Kernaufgaben von Horten die Betreuung (Aufsicht und Versorgung), die Erziehung (Vermittlung von Normen, Werten, soziale Kompetenzen) sowie die Bildung (Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten). Weitere Ankerpunkte für Demokratieförderung im Hort im SGB VIII bilden etwa die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen“ (§8) und die „Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten“ (§45) (Wiesner/Wapler 2022). Ergänzt wird dies durch die Landesausführungsgesetze und die Bildungspläne der Länder (DEKI 2021b). Des Weiteren können Horte selbst konzeptionelle Schwerpunkte setzen. Diese Vorgaben sind als Orientierungsrahmen und als Begründungszusammenhang für die Relevanz der Arbeit zu den Themen in und mit den Einrichtungen für MP zentral. Aus unserer Sicht gilt es an diese und weitere Vorgaben (u.a. UNICEF 2022) zur (Weiter-)Entwicklung demokratiefördernder Fachpraxis anzuknüpfen und hierfür bereits vorhandene Konzepte in den Einrichtungen aufzugreifen.

Institutionelle Spezifika von Horten und die „Hortlogik“

In den Gruppendiskussionen thematisieren die Projektmitarbeitenden institutionelle Spezifika, die ihre Arbeit im Hortkontext unterstützen oder auch einschränken können. Zur Charakterisierung des Hortes heben die MP das Freizeitgebot, das Freiwilligkeitsprinzip, das offene Konzept sowie die Komm- und Gehstruktur hervor.

Im Vergleich zur Unterrichtszeit markieren sie die Hortzeit für die Kinder als Freizeit (Gruppendiskussion 1, 2021). Damit eng verknüpft ist das Freiwilligkeitsprinzip im Hort, das anders als in der Schule für alle Angebote gilt. Somit entscheiden Kinder selbst, ob und wie lange sie ein Angebot wahrnehmen. Aus Projektsicht zeichne dies den Hort in besonderer Weise aus und prädestiniere ihn für demokratiefördernde Angebote. Die Wahrung des Freiwilligkeitsprinzips wurde ausführlich und zugleich als herausforderndes Systemmerkmal diskutiert. Es bilde einen Wert an sich und sei ein wichtiger Gegenpol zum verpflichtenden Unterrichtsangebot. Nach dem Unterricht entlaste es die Kinder und ermögliche es ihnen, frei über ihre Zeit zu verfügen. Mit dem für den Hort typischen „offenen Konzept“ gehe des Weiteren

für die Projekte und ihre Angebote ein altersstufen- und gruppenübergreifendes pädagogisches Arbeiten einher (Gruppendiskussion 1, 2021; vgl. hierzu Gängler/Markert 2015, S. 10). Als weitere Besonderheit im Hort nennen die MP die Komm- und Gehstruktur für die Angebote selbst sowie auch für Familienangehörige, die ihre Kinder – wenn nicht anders vereinbart – jederzeit abholen können. In Verbindung mit dem Freiwilligkeitsprinzip schränkt dies die Erreichbarkeit der Kinder für (demokratiefördernde) Angebote ein. Unter diesen Bedingungen zu erreichen, dass Kinder die Projektangebote kontinuierlich wahrnehmen und mitmachen (wollen), fordert die MP in besonderer Weise heraus (Gruppendiskussion 1, 2021). Auch laut der Literatur fußt das Hortsystem auf den benannten Grundprinzipien. Es gewährt den Kindern Erfahrungen von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit und einen an ihren Bedürfnissen und Interessen ausgerichteten Erfahrungsraum. Folglich sollten wenig „institutionelle Zwänge und Barrieren errichtet“ und zeitliche Entscheidungsspielräume erhalten werden (vgl. Sommerfeld 2004, S. 18). Die Angebotsgestaltung an diesen institutionellen Grundprinzipien auszurichten und ihre pädagogische Arbeit darauf bezogen zu reflektieren, ist aus Sicht der wB maßgebend für MP. Neben den Grundprinzipien weisen die MP als zusätzliches Hortspezifikum auf das vorhandene Zeitfenster am Vormittag (während der Unterrichtszeit) für Hortfachkräfte hin, welches für Organisatorisches und für Vor- und Nachbereitungen der pädagogischen Arbeit vorgesehen ist (Gruppendiskussion 1, 2021). Dieses einzigartige Zeitfenster – das spezifisch für reine Horteinrichtungen gilt, die ausschließlich Grundschul Kinder betreuen – bildet eine besonders günstige Rahmenbedingung für die regelmäßige Arbeit der MP mit Fachkräfteteams.

Infrastrukturelle Faktoren: Hortausstattung ist nicht auskömmlich

Von Bedeutung für die Projektmitarbeitenden in den Gruppendiskussionen waren auch infrastrukturelle, unter der Pandemie noch verschärfte Aspekte, die Einfluss auf die pädagogische Arbeit der Fachkräfte haben und die MP-Arbeit mit den Horteinrichtungsteams rahmen. Insbesondere im ländlichen Raum heben die Projekte die Arbeit mit kleineren Teams, den Mangel an Zeit für Fortbildungen sowie einen höheren Bedarf an Vor-Ort-Qualifizierungen hervor (Gruppendiskussion 1, 2021). Erkenntnisse aus der Fachliteratur untermauern den Punkt: Die Ausstattung speziell in kleineren Horten mit weniger als zehn Beschäftigten (mit einem Anteil von 78%) ist im Vergleich zu den übrigen Kita-Einrichtungen „überdurchschnittlich oft nicht auskömmlich“ (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 64). In der Gruppendiskussion nehmen die MP auch Bezug auf Erkenntnisse aus ihren Bedarfs- und Situationsanalysen, die sie im Vorfeld der Angebotskonzeption für die Horteinrichtungen durchgeführt haben. Aufgrund von Personalmangel und Überlastung durch das ungünstige Betreuungsverhältnis beschreiben sie die Lage in den Einrichtungen als mitunter defizitär und – gestützt durch die Literatur – die Arbeits- sowie Betreuungsverhältnisse als teils prekär (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 64)(vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 64)(vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 64). Aufgrund dessen und aufgrund des fehlenden Raums für kollegialen Austausch im Team sowie der fehlenden Supervision bzw. Fachberatung kommen einige MP zu dem Schluss, dass diese Bedingungen zu einem Mangel an Professionalität führen können. Durch die pandemischen Einschränkungen wurde für die MP zusätzlich die fehlende bzw. mangelhafte digitale Ausstattung von Horten deutlich, die Horte aus MP-Sicht zu nicht-digitalisierten Räumen macht

(Gruppendiskussion 1, 2021). Aus unserer Sicht folgen daraus für die MP-Arbeit in und mit den Einrichtungen erschwerte und die inhaltliche Arbeit teils verunmöglichte Bedingungen. Für die MP gilt es zwischen Kompensationsbestrebungen, dem Kooperationsabbruch sowie inhaltlicher Weiterarbeit abzuwägen.

Zwischen den Stühlen – institutionell geteilte Zuständigkeiten

Wie einleitend beschrieben, ist der Hort einerseits im System der Kindertagesbetreuung in der KJH fest verortet und andererseits in unterschiedlicher Hinsicht auf das System Schule verwiesen, woraus sich für die Einrichtungen Kooperationsgebote bzw. -zwänge ergeben. In der Gruppendiskussion beurteilen die MP die Zusammenarbeit der Hortteams mit der Kita bzw. Schule als spannungsgeladen und herausfordernde Situation. Wenn beispielsweise ein Kita- und Hortteam in die Betreuung von Kindern im Vor- und im Grundschulalter involviert ist oder es für beide Teil-Einrichtungen nur eine Leitung gibt, beschreiben Projekte die Kita-Hort-Konstellation als schwierig: So können Konflikte beim Personaleinsatz und -abzug auftreten oder auch Statuskonflikte beim Personal entstehen. Noch intensiver diskutiert wurde unter Projektmitarbeitenden die Kooperation mit Schule – als Spannungsfeld, das wesentlich auf die institutionelle Trennung zurückzuführen ist. Mit hin irritiert zeigten sich die MP bezüglich der unnatürlichen institutionellen Trennung bei gleichzeitig gemeinsamer Verantwortung für dieselbe Gruppe von Kindern – insbesondere, wenn beide im gleichen Gebäude untergebracht sind (Gruppendiskussion 1, 2021). Als Folge der institutionellen Trennung vermissten Hortteams – laut der MP – vor allem systemübergreifende, regelmäßige Austauschgelegenheiten mit den Lehrkräfteteams. Neben organisatorischen Hürden fehle aus Sicht der Hortfachkräfte das inhaltliche Interesse der Schule an der gemeinsamen Weiterentwicklung der Einrichtungen (Gruppendiskussion 1, 2021). In diesem Zusammenhang nehmen die MP unter den Hortfachkräften ein Gefühl der Geringschätzung des Hortes bzw. ein Nachrangigkeitsgefühl gegenüber der Schule wahr (Gruppendiskussion 1, 2021; hierzu auch Rolle von Horten im kooperativen Ganztags Markert/Weinhold 2009, S. 10f.). Gerade defensive Haltungen bei Hortfachkräften, die den Wert der eigenen Arbeit verkennen bzw. für die ihr Bildungsauftrag aus dem Blick gerät, führen laut Projektmitarbeitenden häufiger zu ungenutzten Potenzialen für Demokratieförderung (Gruppendiskussionen 1, 2021).¹ Als wB stützen wir die Perspektive, dass regelmäßige Kooperation auf Augenhöhe zwischen den Institutionen auch für die Demokratieförderung eine zentrale Rahmenbedingung ist. Sein Auftrag und die dargestellten, ihn kennzeichnenden Grundprinzipien eröffnen dem Hort auch mit Blick auf die Demokratie fördernde Arbeit gegenüber der Schule eine berechtigte Sonderstellung (vgl. wB Demokratieförderung 2022).

Bedarfe und Potenziale für Demokratieförderung im Hort

Neben besseren Rahmenbedingungen und ausreichend Kapazitäten für ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag bestehen aus Projektsicht sowohl Qualifizierungsbe-

1 Auch in der Literatur wird die Herausforderung von Hortfachkräften selbst beschrieben, das Thema Beteiligung in der pädagogischen Arbeit zu platzieren. Der „eingezwängte Status zwischen den Anforderungen der Institution Schule, denen der Eltern“ und weiteren lasse „wenig Spielraum für eine demokratischere Gestaltung des Alltags“ (vgl. Aghamiri 2016, S. 149).

darfe bei den Hortfachkräften als auch Bedarfe bei der Verankerung von demokratiefördernden Inhalten in den Einrichtungen. Die Einschätzungen der MP basieren hierbei auf eigenen Bedarfs- und Situationsanalysen in den Horteinrichtungen, die sie zum Ausgangspunkt für ihre Beratungs- und Qualifizierungsangebote für Horteinrichtungen und -teams nehmen. Aus Projektsicht bemerkenswert und als generelles Bedarfssignal lesbar, ist das hohe Interesse und die Offenheit unter Horteinrichtungen für die Projektaktivitäten. Fachlich-inhaltliche Fort- und Weiterbildungsbedarfe bestehen laut Gruppendiskussion unter anderem für Inhalte der Demokratiebildung und für Medienpädagogik – auch zur Verbindung beider Ansätze – und zu Partizipation als Konzept, Verfahren und als Methode. Laut MP werden von den Einrichtungen Wissensbausteine zu Kinderrechten, zu demokratischen Entscheidungsprozessen sowie zu (digitalen) Medien nachgefragt. Als strukturelle bzw. verfahrensbezogene Bedarfe diskutieren die MP die Verankerung der Kinderrechte in den Einrichtungskonzeptionen und den Wunsch der Fachkräfte nach Empfehlungen für die methodische Umsetzung (Gruppendiskussionen 1, 2021). Beratungs- und Begleitbedarfe bestehen hier im Stärken bzw. Etablieren von Beteiligungs- und Mitbestimmungsgremien sowie von Beschwerdestellen bzw. -verfahren für Kinder. Für die Begleitung und Moderation demokratischer Entscheidungsfindungen der Kinder seien zudem entsprechende Kompetenzen bei pädagogischen Fachkräften und eine Reflexion der (pädagogischen) Prozesse erforderlich. Als herausgehobenen Bedarf betonen die MP die nachhaltige Etablierung von Beteiligungsgremien über punktuelle Impulse der Projektarbeit hinaus, um Frustration der Kinder über nicht eingehaltene Beteiligungsversprechen zu verhindern. Als Bedingungen für eine nachhaltige Etablierung und Umsetzung partizipativer Verfahrensweisen und Methoden bräuchten Fachkräfte laut der Projekte zuerst eine Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit Demokratie, ein Verständnis vom Gegenstand (z.B. formale, non-formale, Alltagsdemokratie) sowie die reflexive Auseinandersetzung mit demokratischen Werten und Prinzipien und deren Rolle für die eigene pädagogische Arbeit (demokratische Haltungsarbeit) (ebd.). Nicht zuletzt zeigt sich an dieser Stelle ein zentraler Bedarf und aus unser Sicht ein Forschungsdesiderat, das die Frage betrifft, inwiefern politische und demokratische Bildung bereits Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Erzieherinnen und Erziehern in Horten ist.²

2 Das Qualifikationsprofil in Hort – am häufigsten Erzieherinnen und Erzieher mit einem Fachschulabschluss – ist weitgehend homogen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 164). Vermittlungsinhalte der MP richten sich somit an eine vergleichsweise homogene Gruppe. Einige der MP adressieren auch angehende pädagogische Fachkräfte in Berufsfachschulen und weisen auf Bedarfe politischer Bildung hin (Gruppendiskussionen 1, 2021). Nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen Landschaft an Ausbildungsmodellen für Kita-Fachkräfte (weiterführend Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 128), ist bisher ungeklärt, inwiefern politische Bildung Bestandteil davon ist.

2.4 Kontextanalyse Ganztagschulen

Im Folgenden beschreiben wir gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen sowie Spezifika, die für die Umsetzung demokratiefördernder Aktivitäten im Kontext von Ganztagschulen für MP relevant werden können. Ebenfalls gehen wir auf zentrale inner- und außerinstitutionelle Kooperationen sowie auf Bedarfe und Potenziale der Demokratieförderung in diesem Kontext ein. Empfehlungen daraus folgen in Kapitel 2.5 und 2.6.

Grundlegendes zur Ganztagsgrundschule

Im Schuljahr 2018/19 haben 1.177.104 Grundschulkindern ganztagsschulische Angebote wahrgenommen (vgl. BMFSFJ 2020c, S. 5). Grundlegend lassen sich drei Formen des Ganztags unterscheiden: In voll gebundenen Ganztagschulen sind Grundschulkindern verpflichtet, die ganztägigen Angebote zu besuchen. Teilweise gebundene Ganztagschulen verpflichten nur einen Teil der Schülerinnen und Schüler (z.B. einzelne Klassenstufen) zur Teilnahme an den Angeboten. In beiden Formen ist der Ganztags zumeist rhythmisiert umgesetzt, d.h. Unterricht und unterrichtsergänzende Angebote sowie Arbeitsgemeinschaften wechseln sich über den gesamten Schultag ab. Die in Deutschland, insbesondere im Primarbereich, am häufigsten anzutreffende Form ist die offene Ganztagsgrundschule, in der sich Grundschulkindern frei für die Teilnahme an Ganztagsangeboten entscheiden (vgl. KMK 2021, S. 5). Hier findet der Unterricht am Vormittag statt; außerunterrichtliche Aktivitäten und Betreuung beginnen im Anschluss, wobei nicht alle Kinder letztere (regelmäßig) besuchen. Für die Organisation und Durchführung der Ganztagsangebote ist die Schulleitung verantwortlich. Sie hat den Auftrag, Ganztagsangebote in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht zu setzen (vgl. KMK 2021, S. 4).³

Die Zuständigkeit der Länder für Ganztagsbildung führt zu einer erheblichen Variation in der Umsetzung (Formen und darin festgelegte Verbindlichkeiten, Verbreitungsgrad, Finanzierung, Öffnungszeiten) zwischen den einzelnen Bundesländern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 135ff.). Insgesamt stellt sich die Ganztagslandschaft hierbei als heterogenes Feld an Bildungs- und Betreuungsmodellen mit variierender Schwerpunktsetzung auf Betreuung, unterrichtsunterstützende Funktionen bzw. auf außerschulische Bildungserfahrungen dar (vgl. Peyrerl/Züchner/Dotzert 2021, S. 14).

Rechtliche Grundlagen für Demokratieförderung im Ganztags

Für Ganztagsgrundschulen existiert aufgrund der Länderzuständigkeit für das Schulwesen keine dem Hort entsprechende Rahmensetzung für Demokratieförderung (vgl. Peyrerl/Züchner/Dotzert 2021, S. 13). Als Grundlage und Voraussetzung für ihre Arbeit an Ganztagsgrundschulen betonen die MP in den Gruppendiskussionen gesetzliche Regularien für die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern, für politische Bildung sowie für Kooperation im Ganztags mit außerschulischen

3 Laut Definition der KMK stellt eine Ganztagsgrundschule den Schülerinnen und Schülern an mindestens drei Wochentagen ein ganztägiges Angebot von mindestens sieben Zeitstunden bereit. Dieses umfasst neben dem verpflichtenden Unterricht unterrichtsergänzende Angebote (z.B. Förderstunden), außerunterrichtliche Aktivitäten (z.B. Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenbetreuung) sowie ein Mittagessen für alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (vgl. KMK 2021, S. 5).

Partnern (vgl. Gruppendiskussion 2, 2021). Ihnen zufolge ist etwa die institutionelle Mitbestimmung über die Schülermitverantwortung (SMV) in allen Bundesländern auch für Grundschulen verpflichtend. Nach Einschätzung der MP mangle es noch an der tatsächlichen Umsetzung von politischer Bildung und der Schülermitverantwortung in Grundschulen (Guglhör-Rudan u.a. 2021). Diesen Standpunkt bekräftigt und ergänzt die Fachliteratur: Politische Bildung ist innerhalb der Lehrpläne verankert, Demokratie und Partizipation bzw. Mitbestimmung sind Bestandteil der Schulgesetze (vgl. Peyerl/Züchner/Dotzert 2021, S. 26; KMK 2018). Die Autorinnen und Autoren des 16. KJB kommen jedoch zu dem Schluss, politische Bildung spielt in Grundschulen kaum eine Rolle (vgl. BMFSFJ 2020b, S. 351). Gleichzeitig verweisen sie auf das Potenzial politischer und demokratischer Ganztagsbildung in Grundschulen, insbesondere, wenn hier mit außerschulischen Partnern aus der politischen Bildungsarbeit zusammengearbeitet wird.

Zuständigkeiten und Kooperation in der Gestaltung der Ganztagsbildung

Kooperationen mit außerschulischen Partnern haben mit dem Ausbau der Ganztagschulen enorm an Bedeutung gewonnen (BMFSFJ/GaFöG 2021). Viele Schulen sind dafür auf Kooperationspartner angewiesen, auch um dem Mangel an Ressourcen (Personal, Finanzen) zu begegnen. 2019 gestalteten „rund 80 Prozent der Schulen ihren Ganzttag vollständig oder teilweise mit Kooperationspartnern“ (Arnoldt/Brisson/Brücher 2021, S. 38). Mit dem aktuellen Ganztagsförderungsgesetz soll die Sicherstellung des Ganztagsangebots durch die öffentliche KJH verantwortet und damit, wie der Hort, über das SGB VIII geregelt werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 134). Damit einher geht eine verstärkte Verpflichtung von Schule (bzw. Fachkräften in Schule) und den Umsetzenden der außerschulischen Angebote kooperativ zusammenzuarbeiten. In der aktuellen Debatte werden sowohl das kooperative Leitungsmodell oder die Gründung einer heterogen zusammengesetzten Steuerungsgruppe (z.B. Schulleitung, Leitung des Ganztags, Trägervvertretung, auch Schülerinnen und Schüler, Eltern) für den Ganzttag als Varianten hierfür diskutiert (vgl. Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag 2021, S. 4). Soweit zum Stand gesetzlicher Bestimmungen und der Fachdebatte – aus Sicht der MP gestaltet sich die Kooperation in der Praxis zur Zeit noch unter anderen Bedingungen.

Aus den Gruppendiskussionen und der Literatur geht hervor, dass bei Themen der Demokratieförderung und politischer Bildung die Schulen häufig auf externe Angebote zurückgreifen (vgl. Voigt u.a. 2018, S. 44), etwa wenn die Themen nicht im Lehrplan stehen oder nicht durch Lehrkräfte abgedeckt werden können (vgl. Gruppendiskussion 2, 2021). Zentral erscheint uns hier die Erkenntnis, dass ein Großteil dieser Maßnahmen nicht ohne außerschulische Träger mit entsprechender fachlicher Qualifikation und ihren Kooperationsbeziehungen durchgeführt werden können (vgl. Voigt 2018, S. 44). Für den Grundschulbereich berichten die MP insgesamt ein hohes Interesse an Projektarbeit und ein im Vergleich zu Sekundarschulen geringeres Misstrauen gegenüber außerschulischer Bildungsarbeit. Auf das Interesse reagieren jedoch zahlreiche externe Anbieter mit breitem Angebotsspektrum. Aus Projektsicht führe dies zu einem Konkurrenzgerangel unter außerschulischen Trägern, einem Buhlen um die Gunst der Schulen. Kommt schließlich eine Kooperation zwischen Schule und MP zustande, ist diese vor allen von schulorganisatorischen/-strukturellen Bedingungen geprägt. Den Gruppendiskussionen folgend

hängt die Platzierungen der außerunterrichtlichen Angebote unmittelbar davon ab und bietet zeitlich und räumlich kaum Spielraum für die MP. Zusätzlich müssen sich außerschulische Partner an dem im Schuljahr gültigen Curriculum orientieren (vgl. Gruppendiskussion 2, 2021). Aus unserer Sicht kann diese einseitig an schulischen Bedingungen orientierte Zusammenarbeit eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Trägern auf Augenhöhe erschweren bzw. ganz verhindern. Im Umkehrschluss zeigt sich, dass es einen aktiven Umgang mit diesem herausfordernden Kooperationsverhältnis braucht – und auch ein Umdenken seitens der Schule hier notwendig erscheint (siehe weiterführend Empfehlungen der wB in Kap. 2.5 und 2.6).

Ganztag als multiprofessionelles Handlungsfeld – Folgen für Kooperation

Die Ganztagschule ist ein multiprofessionelles Handlungsfeld, in dem vorwiegend schul- und sozialpädagogische Professionen miteinander agieren, aber auch nicht-pädagogische Akteure Angebote umsetzen. Jedoch fehlen bislang systematische Erhebungen und amtliche Statistiken sowohl zu dem neben den Lehrkräften im Ganztags tätigen Personal und dessen Beschäftigungsumfang und Qualifikation als auch zu Kooperationspartnern und den Angeboten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 133; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021). Auch fehlen Vorgaben zur Qualifikation des Personals, wie bspw. in Horten üblich.⁴ In der Gruppendiskussion problematisieren die MP das in diesem Zusammenhang entstehende Hierarchiegefälle zwischen den Mitarbeitenden (vgl. Gruppendiskussion 2, 2021). Laut Literatur beeinflusse diese Hierarchisierung auch die Gewichtung der Angebote unter den Beteiligten (vgl. Arnoldt/Brisson/Brücher 2021, S. 32). Aus Projektperspektive ist dies und die bereits beschriebene ausschließlich an Schülinteressen orientierte Ausrichtung mit ein Grund dafür, warum sich außerschulische Partner weiterhin vorrangig als Dienstleistende statt als gleichberechtigte Partner in der Zusammenarbeit verstanden fühlen (Gruppendiskussion 2, 2021; vgl. Voigt u.a. 2018, S. 37f.). In den Gruppendiskussionen zeigen Projektmitarbeitende eine differenziertere Selbstwahrnehmung. Sie betonen ihre Eigenständigkeit und verstehen sich vorrangig als Interessensvertretung der Kinder. Des Weiteren beschreiben die MP die Kommunikation der unterschiedlichen Akteursgruppen im Kontext Ganztagschule als mangelhaft. Sie würde häufig nicht erfolgen, Ziele und Aktivitäten würden selten zusammen gedacht bzw. sich zu einseitig auf die Bedarfe des Unterrichts beziehen, wie bereits in Zusammenhang mit den Kooperationen deutlich wurde. In der Folge erwägen die MP, ihre Angebote außerhalb der Unterrichtszeit im Hort bzw. im offenen Ganztags zu platzieren (vgl. Gruppendiskussion 2, 2021). Aus unserer Sicht erschweren die genannten Faktoren die Zusammenarbeit im Ganztagschulkontext (siehe weiterführend Empfehlungen der wB in Kap. 2.5 und 2.6).

Prägende Arbeitsprinzipien im Ganztags

Einhergehend mit den unterschiedlichen Professionen in der Ganztagschule treffen verschiedene normative Vorstellungen zur Gestalt des Ganztags und unterschiedliche habituelle Praktiken aufeinander. So können Schülerinnen und Schüler

4 Demnach ist im Ganztags und insbesondere in der Übermittagsbetreuung häufiger Personal ohne einschlägige Berufsausbildung und selten auf Dauer angestellt (vgl. Schone/Micheel 2020, S. 336).

im Ganzttag meist zwischen mehreren Angeboten (zumeist z.B. sportlichen, musischen oder handwerklichen) auswählen (Freiwilligkeitsprinzip). Diese stehen laut den Projektmitarbeitenden insbesondere im offenen Ganzttag (unter anderem im Hort, siehe Kap. 2.3) in Konkurrenz zur freien Spielzeit und zu anderen Angeboten. Demokratiefördernde Angebote erreichen so mitunter nur einen Teil der Grundschul Kinder (Gruppendiskussion 2, 2021). Im (teil-)gebundenen Ganzttag verlängert sich der Schulalltag der Kinder hingegen durch die zusätzlichen verpflichtenden Ganztagsangebote. Hierbei können jedoch, je nach Angebot, alle bzw. ein größerer Teil der Kinder mitgenommen und erreicht werden. In der Gruppendiskussion bewerten die MP den Unterrichtskontext an sich als keine für ihre Arbeit sichere, vertrauliche und vor Beurteilung geschützte, fehlerfreundliche Umgebung (Gruppendiskussion 2, 2021). Gestützt wird dies durch die Literatur, wonach in Schule die sogenannten funktionalen Aufgaben (Fend 2008) in einem Rahmen von Schulpflicht, relativ starren curricularen Vorgaben und Leistungsbewertung (Ehnert/Hädicke 2020) erfüllt werden. In jeder schulinternen Maßnahme – sowohl im Unterricht als auch die Schulorganisation betreffend – schwingt damit ein Zwangscharakter und eine Machtungleichheit mit (ebd.). Aus MP-Sicht kann die Sorge vor einer Beurteilung und Bewertung die Bereitschaft und die Offenheit der Teilnehmenden, sich an (z.B. politischen) Diskussions- und Aushandlungsprozessen zu beteiligen, verringern oder ganz verhindern. Aus unserer Sicht lässt sich dies im (teil-)gebundenen Ganzttag auch nicht auflösen, insbesondere dann nicht, wenn Lehrkräfte das Ganztagsangebot leiten. Studien zum Ganzttag zufolge unterscheidet „sich die Lernkultur in Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten oft nur wenig“ (Arnoldt/Brisson/Brücher 2021, S. 11). Kooperationen mit Trägern der KJH haben trotz dessen laut der befragten MP das Potenzial, zentrale Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit, wie Offenheit, Lebensweltorientierung oder Partizipation in Ganztags

(-grund)schulen hineingetragen werden. Über gemeinsam entwickelte Konzeptionen können diese in Schulkultur und -struktur hineinwirken und alternative Lerngelegenheiten, Formate und Methoden im schulischen Setting ermöglichen. In der Erprobung setzen die MP hierfür auf Hospitationsmöglichkeiten und Fortbildungsformate insbesondere für Lehrkräfte (Gruppendiskussion 2, 2021). Dies birgt aus unserer Sicht, Chancen für eine stärker demokratiefördernde Ausrichtung der Ganztagsbildung.

Bedarfe, Potenziale und Grenzen von Demokratieförderung im Ganzttag

Da der Ganztagsbereich für Kinder mehrere Lebenswelten kombiniert (z.B. Unterricht, Betreuung, Spiel, Essen, Sozialraum⁵), sehen die MP-Mitarbeitenden gerade thematisch ganzheitliche Angebote, die sich bspw. mit Demokratie oder Zukunft beschäftigen, als gut integrierbar an (Gruppendiskussion 2, 2021). Weitere in der Gruppendiskussion markierte Bedarfe für (Ganztagsgrund-)Schulen betreffen notwendige Bedingungen für eine Ganztagsgestaltung - wie etwa „echte“ Kooperation und „echte“ Partizipation. Doch während sich insbesondere die Fachkräfte schnell

5 An Ganzttagsschulen richtet sich die Anforderung, sich dem Sozialraum bzw. der Region und den Angeboten vor Ort zu öffnen und in ihre Arbeit zu integrieren BMFSFJ 2020b. Die MP formulieren für die Zusammenarbeit mit sozialräumlichen Partnern den Bedarf diese frühzeitig in die Gestaltung einzubeziehen und Erwartungen wie Rollen zu klären (Gruppendiskussion 2, 2021).

anwendbare Methoden und Best-Practice-Beispiele für die Umsetzung neuer demokratischer Verfahren wünschen, fehle es häufig an einem demokratiefördernden Fundament, um erlernte Verfahren nachhaltig etablieren zu können. Es mangle an gemeinsamen Verständnissen, Begriffen und geteilten Haltungen – etwa zu(m Lernen über) Demokratie und Partizipation oder zum Bild des Kindes in der Schule. In der Gesamteinschätzung sehen wir derzeit, aufbauend auf den Erfahrungen der MP und dem Wissen aus der Fachliteratur die Potenziale für politische Bildung und Demokratieförderung im Ganzttag insbesondere in Angeboten außerschulischer Träger. Dennoch setzen das Unterrichtsprinzip, die Schulpflicht einhergehend mit der Unfreiwilligkeit der Teilnahme und vorgegebene Lehrpläne den Ansätzen und Prinzipien politischer Bildung und Partizipation deutliche Grenzen (vgl. Pey-erl/Züchner/Dotzert 2021, S. 26). Zudem besteht ein Problem vieler Ganztagsangebote darin, dass mit Blick auf den Unterricht ein ‚Mehr an Zeit‘ an Ganztags-schulen häufig vor allem zu einem ‚Mehr desselben‘ führt, d.h. weitere Angebote, die in Struktur und Kultur dem Unterricht und dem Fokus auf die Lehrperson ähneln (vgl. Arnoldt/Brisson/Brücher 2021, S. 11). Diese Faktoren stehen einer demokratiefördernden Ausrichtung aus unserer Sicht aktuell entgegen.

2.5 Herausforderungen der Modellprojekte in Hort und Ganzttag – Ableitungen für die Fachpraxis

Im Folgenden diskutieren wir die von den MP geschilderten Herausforderungen, ordnen sie als wB ein und verweisen auf bewährte oder innovative Vorgehensweisen bzw. formulieren Ableitungen für ihre demokratiefördernde Praxis. Wo sich Parallelen zwischen Hort und Ganzttag zeigen, erfolgt dies kontextübergreifend, bei Kontextspezifika getrennt.

Heterogenität von Angebots- und Organisationsstrukturen

Wie eingangs deutlich gemacht, kennzeichnet die Betreuungslandschaft für Grund-schulkinder in Deutschland eine starke Heterogenität auf Ebene der Angebots- und Organisationsstrukturen. Hinzu kommen spezifische Bedarfslagen und Themen, die aus dem nahen Umfeld im Sozialraum und den Einrichtungen selbst resultieren, in denen die MP aktiv sind. Beide Aspekte führen zu einer komplexen Ausgangsituation und wirken sich in der MP-Arbeit sowohl auf die Konzeptentwicklung als auch auf die Entwicklung von Transferstrategien aus. Daraus folgt aus unserer Sicht, dass für Angebote im Hort und Ganzttag ein standardisiertes Vorgehen nicht ratsam ist, sondern die Implementierung kontext- und bedarfsbezogen erfolgen sollte. In der Arbeit der MP sind dafür bei der Angebotskonzeption bundesland-, angebots- sowie organisations- und sozialraumbezogene Erkundungen und Anpassungsleistungen sinnvoll und nötig. Aus unserer Sicht hat sich als Vorgehen in der Projektarbeit hierfür unter anderem die Durchführung von Bedarfsabfragen bzw. Situationsana-lysen bewährt. Frühzeitig können so bereits in der Antrags- und Konzeptionsphase Zielgruppen einbezogen werden, um einrichtungsspezifische Bedarfe zu identifizieren. Für die Entwicklung von Transferstrategien für erprobte Konzepte auf andere Organisationen in anderen Bundesländer empfehlen wir ein ebensolches Vorgehen und entsprechend die kontextsensible Anpassungen der Angebote. Als Alternative kann sich Projektarbeit aus unserer Sicht auch auf nur ein Bundesland fokussieren.

Institutionelle und organisatorische Spezifika in Hort und Ganzttag

Als Spezifika des Ganztags sind zwei Herausforderungen in Verbindung mit dem Unterricht hervorzuheben. Prägend für die Arbeit der MP ist zum einen das Unterrichtsprinzip. Diesem immanent sind ein Machtgefälle und das Bewertungsparadigma, die die schulischen Interaktionen prägen und demokratiefördernden Erfahrungsprozessen im Ganztagssetting Grenzen setzen. Zum anderen resultieren Herausforderungen für die MP-Arbeit aus dem Personalmangel und in der Folge oft knappen Zeitressourcen in Grundschulen. Sie führen zu einer Priorisierung der Unterrichtsdurchführung seitens der Schulen und schränken die Möglichkeiten der Angebotsumsetzung der MP ein. Themen wie demokratische und politische Bildung werden so zur „Nebensache“ und vernachlässigt. Zentral erscheint uns hierfür, dass die Träger dies selbstbewusst im Rahmen von Kooperation(-vereinbarungen) vertreten und sich die schulseitig oft zugewiesene Dienstleistendenrolle nicht aneignen. Für (teil-)gebundene Angebote im Unterrichtskontext unterstützen wir konzeptionelle Reflexionen, die das Potenzial der Anwendung von Arbeitsprinzipien der außerschulischen politischen Bildung auf den Unterricht in den Blick nehmen. Die Erprobung von partizipativen Konzepten, die das Unterrichtsprinzip und daran geknüpfte Erfahrungen eines Machtgefälles und geringer Mitgestaltungsmöglichkeiten bei Schülerinnen und Schülern irritieren, erscheint aus unserer Perspektive zwar herausforderungsvoll, stellt für Demokratieförderung im Unterrichtskontext aber einen lohnenswerten Versuch dar.

Für alle Ganztagsmodelle sowie auch für den Hort gilt die Option für Schülerinnen und Schüler zwischen mehreren Angeboten zu wählen, sodass demokratiefördernde Inhalte mit anderen Angeboten (im Ganzttag) oder mit freier Spielzeit (im Hort) konkurrieren. Zentral erscheint uns hier die Auseinandersetzung in der Projektarbeit mit der Frage, wie eine Aktivierung bzw. Motivation für die längerfristige und inhaltlich aufeinander aufbauende Bearbeitung demokratiefördernder Themen erfolgen kann. Die wB unterstützt hier Überlegungen der MP, die Auswahl von Themen, die in einer und für eine Kindergruppe erfolgt, als demokratische Erfahrung gemeinsam in der Gruppe zu gestalten. Die Herausforderung und zugleich notwendige Voraussetzung liegen dann vor allem in der Qualifizierung von Hortfachkräften, die diese Prozesse kompetent moderieren und Wissen über demokratische Entscheidungsprozesse benötigen.

Ebenso hat etwa das Freiwilligkeitsprinzip als zentrales Spezifikum des Hortes und auch des offenen Ganztags aus unserer Sicht Auswirkungen auf die Angebotsgestaltung. Hervorzuheben ist, dass Kinder Angebote in institutionellen Kontexten, in denen das Freiwilligkeitsprinzip vorherrscht, eher an- und wahrnehmen als solche im schulischen Kontext, in den das Unterrichtsprinzip gilt - unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung. Gleichzeitig konterkariert das situative Entscheidungsverhalten der Kinder wiederum die Planbarkeit von Angeboten (vor allem bei aufeinander aufbauenden Inhalten) für feste Gruppen. Das Vorgehen einiger MP, die Themen und Belange der Kinder im Vorfeld zu erkunden und im Konzept aufzugreifen, um ihre Bedarfe zu adressieren, halten wir hier für hilfreich. Zudem sehen wir die Notwendigkeit einer zeit- und ressourcenaufwendigen intensiveren Beziehungsarbeit mit den Kindern, die das Vertrauen in die Umsetzenden und das stete Interesse am Angebot befördert.

Zusammenarbeit mit multiplen Zielgruppen

Die Ausgestaltung von Angeboten im Kontext von Hort und Ganzttag erfordert die Entscheidung zur Zusammenarbeit mit spezifischen bzw. mit verschiedenen Zielgruppen gleichzeitig. Mit Blick auf den Hort gilt aus unserer Sicht hier je nach Bedarfslage abzuwägen, ob neben der zielgruppenspezifischen Zusammenarbeit (z.B. mit Hortteams) die Zusammenarbeit mit den am System Schule Beteiligten angestrebt wird.⁶ Ein systemisches Vorgehen erachten wir mit den MP als sinnvoll, um nachhaltige(re) Veränderungen zu fördern. Herausforderungen betreffen den enormen Zeit- und Personalaufwand. Auch in der Praxis wenden sich MP daher verstärkt nur dem System Hort zu. Für die Fachpraxis interessant, wäre die Überlegung eines MP, in Projektverbänden zu arbeiten, in welchem mehrere Projekte sich unterschiedlicher Zielgruppen an einer Schule annehmen und ressourcenbündelnd ihre Arbeitsweisen verschränken.

Auch zielgruppenspezifische Vorgehensweisen bringen in beiden Kontexten je nach Zielgruppe Herausforderungen für die MP-Arbeit mit sich, wie folgend an den Zielgruppen „Kinder“ und „pädagogische Fachkräfte“ deutlich wird.⁷

Wie in den ausgewerteten Gruppendiskussionen deutlich wurde, bedarf es für Kinder an ihre Interessen und Bedarfslagen angepasste demokratiefördernde Angebote. Als herausfordernd beschreiben die MP hier einerseits die geringen Erfahrungen der Kinder mit Projektthemen und eine geringe Selbstständigkeit. Andererseits betonen sie deren Interesse und Begeisterungsfähigkeit für die Projektarbeit. Daraus leiten wir das Erfordernis ab, bei der Konzeptentwicklung besonderes Augenmerk auf die im Grundschulalter zu konsolidierenden bzw. noch zu entfaltenden Kompetenzen und Fähigkeiten und auf die mitunter sehr unterschiedlichen Ausgangslagen von Kindern in dieser Altersgruppe zu legen. Im Gesamtblick auf Erkenntnisse aus Literatur und Fachpraxis zur Angebotsgestaltung haben sich sowohl Methodenvielfalt, erfahrungsbasiertes Lernen sowie die Investition in den Beziehungs- und Vertrauensaufbau bewährt.

Für die Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften im Kontext Hort und Ganzttag ist bereits deutlich geworden, dass für diese Zielgruppe die Reflexion eigener pädagogischer Haltungen und der Arbeitsprozesse im Hinblick auf demokratische Prinzipien, Kinderrechte und Beteiligung keine Routine darstellt. Neben Offenheit und Interesse sind Abwehrhaltungen und Irritationen bezüglich Demokratieförderung unter pädagogischen Fachkräften vertreten, woraus Misstrauen gegenüber dem Projektangebot, aber auch eine gewisse Schwerfälligkeit in der Auseinandersetzung resultieren können. Als aus unserer Sicht sinnvoll haben sich prozessorientierte, längerfristige Begleitformate und die Arbeit im und am Gesamtteam erwiesen. Außerdem leiten wir aus diesen Beobachtungen die Notwendigkeit ab, Zeit in den Vertrauensaufbau zu Maßnahmenbeginn zu investieren und hierfür zunächst

6 Im Gesamtsystem könnten neben Kindern und Hortfachkräften auch Schulverantwortliche, die Schulleitungen sowie die Elternvertretungen adressiert werden.

7 Nicht vertiefend eingegangen wird an dieser Stelle auf die Zielgruppe der Eltern, obwohl die MP auf Herausforderungen verweisen. So zeige sich am Beispiel der Angebote im Kontext des Ganztags, dass Eltern häufig wenig über die Angebote wissen und teils widersprechende Erwartungen haben.

Bedarfe und Konfliktlagen im Team aufzugreifen. Herausfordernd für Projektmitarbeitende (vor allem in personell unterbesetzten Einrichtungen) ist die eigene Abgrenzung von der seitens der Fachkräfte zugewiesenen Dienstleistendenrolle. Hier empfehlen wir eine intensivere Rollenklärung mit den Fachkräfteteams zu Beginn.

Relevant erscheint in der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften auch, dass für Fachkräfte häufig schnell anwendbares Wissen und Methoden im Vordergrund stehen. Als Vermittlungsperspektive wurden vonseiten der MP in diesem Zusammenhang beispielsweise die Chancen für die eigene Professionalisierung und der „Benefit“ für Fachkräfte hervorgehoben. Im Sinne des handlungsorientierten Lernens ist aus unserer Sicht der Wunsch nach anwendbaren Wissensbausteinen und Methoden aufzunehmen. Dies muss zugleich in langfristig angelegte Bildungs- und Reflexionsprozesse eingebettet sein, um grundlegende Haltungen zu demokratischen Werten und Prinzipien unter den Fachkräften zu entwickeln. Kurzfristige, impulsgebende Angebote allein bewerten die MP und auch wir als nicht hinreichend, um demokratische Praktiken im Alltag nachhaltig anzuwenden und demokratische Strukturen aufzubauen.

2.6 Schlussfolgerungen für das Arbeitsfeld Demokratieförderung im Grundschulalter

Auf Basis der Kontextanalysen geben wir als wissenschaftliche Begleitung im Folgenden über die Projektpraxis hinausreichende Empfehlungen zur nachhaltigen politischen Steuerung für die Gestaltung des Arbeitsfeldes Demokratieförderung im Grundschulalter. Hierzu empfehlen sich vor allem bundesweite statt nur landesspezifische Regelungen, die zugleich Spielraum für die Berücksichtigung regional- bzw. lokalspezifischer Bedingungen und Bedarfe lassen. Diese Regelungen werden im Folgenden in Hinblick auf ihre inhaltliche Stoßrichtung und bezüglich relevanter Systeme und Kooperationspartner ausformuliert. Sie tangieren zugleich die Arbeitsgrundlagen der MP in Hort und Ganzttag.

Datenlage zu Hort, Ganzttag und Kooperationsmodellen verbessern

Betreuungsangebote für Grundschul Kinder sind in Deutschland nicht nur rechtlich unterschiedlich verortet, sondern unterscheiden sich auch in den Angebots- und Organisationsformen zwischen sowie innerhalb der Bundesländer (siehe Kap. 2.1 und 2.4). Hinter dem Begriff „Ganzttag“ etwa verbirgt sich eine bislang kaum differenziert erfasste und eher unübersichtliche Bildungs- und Betreuungslandschaft mit einer Vielzahl an beteiligten Trägern und Partnern. Diese Vereinheitlichung wird der (träger-)strukturellen Realität der an der Bildung und Betreuung der Kinder beteiligten Kooperationspartner nicht gerecht (siehe Kap. 2.2). Die fehlende Sichtbarkeit zentral beteiligter Akteure (Hort, weitere Träger der KJH) hat aus unserer Sicht wiederum Auswirkung auf die Kooperationsbedingungen sowie auf die Wahrnehmungsmuster der Beteiligten. Ein Monitoring bzw. die statistische Erfassung im Ganzttagsbereich sollte aus unserer Sicht die folgenden miteinander in Beziehung stehenden Kennzahlen bzw. Datengrundlagen berücksichtigen: Erstens sollte die KMK-Statistik über im Ganzttag vorhandenen Betreuungsformen/-modelle (Arnoldt/Brisson/Brücher 2021) mithilfe subsumierender Kategorien möglichst

alle Partner und mindestens die zentral mitverantwortlichen Institutionen ausweisen (siehe Kap. 2.1). Zweitens benötigt es eine eindeutige (keine Mehrfachzählungen enthaltende) Meldestatistik der im Ganztage betreuten Kinder. Drittens braucht es eine Erfassung der Betreuungsbedarfe/-wünsche der Familien sowie viertens eine systematisierte Erfassung des pädagogischen, begleitenden bzw. betreuenden Personals und insbesondere dessen Qualifizierungshintergründe (siehe Kap. 2.4). Auf Basis dieser Datenlage können unter anderem Entscheidungen zum Ausbau und zur fachlichen Weiterentwicklung im Arbeitsfeld Demokratieförderung gezielter fußen und Kooperationspartner identifiziert und beteiligt werden. Der Transfer von Modellerfahrungen in die am „Ganztage“ beteiligten Regelstrukturen des Schul-, KJH- sowie Aus- und Weiterbildungssystems kann gerichtet erfolgen.

Ganzheitliche und nachhaltige Demokratieförderung im Ganztage und Hort fördern

Gemäß der bisherigen Ausführungen ist Demokratieförderung im Ganztage respektive Hort als übergeordnete Aufgabe nachhaltig und prozessorientiert zu realisieren, auf Dauer zu stellen und auf unterschiedlichen Ebenen zu verfolgen (u.a. Einrichtung, Team, Kommunikations- und Interaktionsweisen und auf Haltungsebene).⁸ Für die Stärkung der Hortfachkräfte in dieser Arbeit bräuchte die Institution einen Bildungsauftrag, der in den Bildungsplänen der Länder festgeschrieben ist. So erhält der Hort Anerkennung als gleichberechtigter Raum bzw. als eigenständiger Bildungsort (wB Demokratieförderung 2022). Demokratieförderung ist als kooperativer Auftrag von Schulen mit außerschulischen Trägern/Partnern wie dem Hort in institutionenübergreifender, interdisziplinärer Verantwortung und mit gemeinsamem Auftrag für alle Beteiligten zu verstehen. Für die Ganztagsgrundschule empfiehlt sich im Rahmen des Öffnungsgebots für Bildungsangebote im nahen Umfeld der Schule zu eruieren, welche Träger und Akteure im Sozialraum in und für demokratische Bildungsprozesse und -erfahrungen gezielter einbezogen werden können.

Ganzheitliche Demokratieförderung braucht Koordination

Für die nachhaltige Etablierung von Ansätzen, Angeboten und Strukturen der Demokratieförderung im Ganztage bzw. in den kooperierenden Horteinrichtungen sind Entwicklungs-, Koordinations- und Steuerungsprozesse nötig (siehe Kap. 2.2). Modelle einer demokratischen Schulentwicklung sehen zudem eine Steuerungsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern aller Beteiligten(-gruppen) als notwendig an (siehe hierzu Erfahrungen im Rahmen des IZBB-Programms, Boban/Hinz 2015). In der Regel werden diese Prozesse bisher durch externe außerschulische Träger in die Einrichtungen hineingetragen (Peyerl/Züchner/Dotzert 2021). Auftrag und

8 Auf der Ebene der Interaktionen und Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern geht es vordergründig um die Haltungen der Fachkräfte (Einnehmen der Kinderperspektive, Zulassen von Wahlfreiheiten, Förderung von Selbstwirksamkeit) (ARBEIT UND LEBEN Sachsen-Anhalt e.V. 2019). Auf der Ebene der Kindergruppe bergen „Formen der Mitsprache und Aushandlung wie Morgenkreise, ein Gruppenrat oder die Förderung von Streitkultur enormes Beteiligungspotential“ (ebd.). Auch auf Ebene der Einrichtungsteams können partizipative Abläufe und demokratische Entscheidungsfindung kultiviert und darüber demokratische Prinzipien und Werte gestärkt werden (demokratische Haltung und Bewusstsein durch Selbsterfahrung). Auf der Ebene der gesamten Einrichtung können Kinder über Demokratie durch das Schaffen von Öffentlichkeit bzw. durch repräsentative Entscheidungsgremien lernen und erleben.

Rolle der Koordinierenden in der Ganztagschule ist es, die Querschnittsaufgabe Demokratieförderung als institutionen-, fächer-, angebotsübergreifendes Anliegen zu koordinieren und Kooperationsvereinbarungen transparent zu gestalten. Potenziale zur Entlastung für die Koordinierenden liegen aus unserer Sicht in externen Trägern mit entsprechender Expertise in demokratischer Schulentwicklung bzw. als die Beteiligungsprozesse moderierende Instanz. Ganzheitliche, multiprofessionell gestützte Demokratieförderung braucht hierbei gemeinsame Konzepte von Schule und Hort bzw. im Ganztag und ausreichend Zeit für Kommunikationsprozesse auf Augenhöhe, regelmäßigen Austausch und verbindliche Absprachen.

Institutionenlogiken und ihre demokratiefördernden Potenziale und Hürden berücksichtigen

Trägt man dem Ganztag als multiprofessionelles Feld Rechnung und berücksichtigt die Logik im Hort in der Kooperation mit (Ganztags-)Grundschulen, erwachsen daraus unterschiedliche Potenziale für Demokratieförderung (siehe Kap. 2.3 und 2.4). Die Angebote sind im Sinne der jeweiligen institutionellen bzw. professionellen Logiken zu „stricken“. Fern der Unterrichtslogik in Schule haben im „offenen“ Ganztag und vor allem im Hort die Prinzipien Partizipation, Selbstbestimmung, Freiwilligkeit, Freizeit und Selbstständigkeit der Kinder Vorrang. Bezieht man diese Grundorientierung der pädagogischen Arbeit in der KJH auf Demokratieförderung im Grundschulalter wird aus unserer Sicht das Potenzial für Mitbestimmungs- und Mitsprachemöglichkeiten, für gemeinsame demokratische Entscheidungsprozesse in der Gruppe sowie für pädagogisch begleitete politische Bildungsprozesse der Kinder sichtbar. Herausfordernd für eine auf Vertrauen aufgebaute demokratiefördernde und politische Bildungsarbeit ist die häufige Unterrichtsförmigkeit auch außerschulischer Angebote sowie die latent mitschwingende ungleiche Machtverteilung zwischen Erwachsenen und Kindern. Hier braucht es eine klare Abgrenzung von Unterrichtsprinzipien und schulischen Bewertungsmaßstäben in der außerunterrichtlichen pädagogischen Arbeit.

Demokratieförderung erfordert gleichwürdige Beteiligung aller

Schule, Hort und weitere beteiligte Partner(-organisationen) sind insbesondere im Ganztag aufeinander ver- und angewiesen. Dennoch nehmen sich außerschulische Partner oft als nachrangig und als Dienstleistende von Schule wahr (siehe Kap. 2.4). Dabei erfordern auf Dauer angelegte (demokratische) Entwicklungsprozesse in Institutionen die Bereitschaft und Motivation aller Beteiligten am Ganztag und im Kooperationsgefüge von Schule und Hort. Sie sind sichtbar zu machen und in ihrem Beitrag für Demokratieförderung zu würdigen. Diese müssen auch die Elternvertretungen einschließen. Insbesondere für den Ganztagsbereich empfehlen wir die Stärkung gemeinsam verfasster Ganztagskonzeptionen zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren, die die Wahrung der institutionellen Eigenständigkeit und Autonomie der Beteiligten (Institutionen) als Prämisse enthalten.

Demokratieförderung im Aus- und Weiterbildungssystem verankern

Für die Umsetzung von Demokratieförderung im Grundschulalter braucht es eine qualifizierte, informierte pädagogische Arbeit sowie demokratische Haltungen unter den Fachkräften (siehe Kap. 2.2). Inwiefern über punktuelle und Modellvorhaben hinaus bereits Demokratieförderung, politische und demokratische Bildung, Demokratiebildung sowie verwandte Bereiche der Antidiskriminierungsarbeit in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften verankert sind, ist bisher nicht eruiert und ein Forschungsdesiderat. Ratsam ist eine Verankerung von Demokratieförderung im Aus- und Weiterbildungssystem, um (angehendes) Personal im Ganztage und Hort für Demokratieförderung entsprechend zu qualifizieren.

3 Wirkungsanalysen im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“

Das folgende Kapitel widmet sich multiperspektivischen Wirkungsanalysen ausgewählter Modellprojekte (MP) im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“. Leitendes Erkenntnisinteresse ist dabei, ob und warum, in welchen Kontexten und in Bezug auf welche Zielgruppen bestimmte Strategien der Demokratieförderung wirksam sind. Um uns der Beantwortung dieser Frage anzunähern rekonstruieren wir (die wissenschaftliche Begleitung, kurz wB des Handlungsfelds Demokratieförderung) in den Wirkungsanalysen die untersuchten Wirkzusammenhänge – soweit möglich – und spezifizieren unsere Fragen wie folgt: Welche (un-)intendierten Veränderungen erzeugen die MP in ihrer Arbeit? Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen gibt es für die vom MP intendierten Veränderungen? In welchem Zusammenhang stehen Projektmaßnahmen, Kontextfaktoren und Outcomes? In Anlehnung an die Realist Evaluation (Pawson/Tilley 1997) ist für unsere Wirkungsanalysen demnach nicht ausschließlich handlungsleitend, ob die untersuchten MP wirken, sondern viel mehr bei wem unter welchen Umständen welche Wirkungen eintreten und warum.⁹ Die nach diesem Prinzip erarbeiteten Aussagen über Wirksamkeit und das Gelingen bestimmter Maßnahmen in spezifischen Kontexten beziehen sich auf Prozesse auf der Mikro- und Mesoebene und erlauben so vorsichtig formulierte verallgemeinerbare Aussagen über demokratiefördernde Strategien der MP im Handlungsfeld.

Zur Evaluation von Wirkungen – Methodologische Grundannahmen

Mit steigendem gesellschaftlichen Interesse für die Wirksamkeit von MP wächst auch die Bedeutung von Wirkungsuntersuchungen im Kontext modellhafter Förderprogramme. In der Evaluationsforschung werden Fragen der kausalen Attribution bzw. Plausibilisierung eines Zusammenhangs von Projektaktivitäten und erreichten Outcomes durchaus kritisch und mit unterschiedlichen Begriffsdefinitionen debattiert (Kleinoscheg 2020). Unser Verständnis von Wirkungen basiert zunächst darauf, sie als Veränderungen zu begreifen, die in Folge einer Leistung entstehen (vgl. Brand u.a. 2021, S. 175). Im Unterschied zu einschlägigen Arbeiten (z.B. Strobl/Lobermeier 2021) untersuchen wir Wirkungen jedoch nicht „als ein kausal auf eine Maßnahme rückführbaren Effekt“, „wenn hinreichend fundiert eine kausale Attribution vorgenommen werden kann“ (Widmer 2012, S. 42) und empirisch „rivalisierende Erklärungen“ (ebd.) ausgeschlossen werden können. Stattdessen muss vielmehr genau festgelegt und priorisiert werden, welche Erhebungsmethoden für Wirkungsevaluationen sinnvoll, durchführbar und gegenstandsangemessen sind, und welche Veränderungen damit erfasst werden können. Gerade in komplexen (pädagogischen) Settings mit sich beständig verändernden Kontexten ist es für Evaluationen äußerst schwierig, kausale Erklärungen dafür zu erhalten, warum eine Maßnahme zu einer Veränderung bei einer Zielgruppe bzw. -institution führt. Statt

⁹ Wir beziehen uns dabei auch auf Vorerfahrungen in der wB von MP in der ersten Förderphase von „Demokratie leben!“ (Brand u.a. 2021).

dem nur schwer zu erbringenden Nachweis einer Kausalität von untersuchten Interventionen widmen wir uns der Plausibilisierung von Wirkzusammenhängen als „Annäherungen an kausale Aussagen“ (Lüders/Haubrich 2006). Die Erhellung der „Blackbox“ (vgl. Hense/Taut 2021, S. 268; Dössegger u.a. 2017, S. 101) dieser Wirkweisen (pädagogischer) Praxis streben wir über einen konsequent multiperspektivischen Evaluationsansatz in der Datenerhebung und -auswertung an, der die Deutungsweisen unterschiedlicher Stakeholder (Adressatinnen und Adressaten, MP, externe Kontextakteure) einbezieht. Unser Verständnis von wirkungsorientierter Evaluation fasst Wirkungen folglich als Ko-Produkte der Rekonstruktion multiperspektivischer, d.h. subjektiver und interindividueller Deutungsmuster und Handlungsstrategien (möglichst) aller Beteiligten an einer untersuchten Maßnahme/Intervention und deren analytischer Einordnung (vgl. Klawe 2006, S. 126). Die von uns formulierten Wirkzusammenhänge sind dementsprechend als modellhafte Annäherungen an tatsächliche Wirkungen zu verstehen und versuchen diese möglichst plausibel und nachvollziehbar abzubilden.

Unser Auftrag umfasst die wissenschaftliche Begleitung des Handlungsfelds „Demokratieförderung“. Aufgrund der Vielzahl geförderter Projekte musste eine Projektauswahl (Sample) getroffen werden, die es uns erlaubt, relevante Befunde für das Handlungsfeld abzuleiten. Auswahlwahlkriterien waren vergleichbare Ansätze, Maßnahmen, Outcome-Ziele und/oder Zielgruppen der MP. Wir kombinieren insofern das Konzept der Clusterevaluation (Worthen/Schmitz 1997; vgl. Haubrich 2006, S. 120) mit dem Ansatz der Realist Evaluation (Haunberger/Baumgartner 2017). Diesem Ansatz folgend verstehen wir das Handlungsfeld „Demokratieförderung“ als Teil eines Programmbereichs, der „die einzelnen Projekte, die unter einer gemeinsamen Initiative bzw. einem Auftrag“ agieren, „an den verschiedenen Standorten relativ autonom sind und jeweils eigene kontextbezogene Strategien entwickeln, um die übergeordneten Programmziele zu erreichen“ zusammenfasst (Haubrich 2006, S. 109). Die vier untersuchten MP werden im Rahmen der multiperspektivischen Wirkungsanalysen zu zwei (Sub-)Clustern zusammengefasst, die vergleichbare Zielsetzungen verfolgen, und die ähnliche Zielgruppen mit ihren spezifischen Einzelmaßnahmen adressieren (vgl. Haubrich 2006, S. 110). Für diese von uns im Folgenden vertieft untersuchten Einzelmaßnahmen werden Aussagen zu Wirkungsweisen gewonnen und projektübergreifend für das jeweilige Subcluster in kontrastierenden Paarvergleichen abgeleitet. Die Paarvergleiche realisieren wir methodisch durch die Entwicklung und den Einsatz von auf das jeweilige Subcluster abgestimmten Erhebungsinstrumenten und Auswertungsmethoden. Vor dem Hintergrund der Restriktionen von begleitenden Evaluationsforschungen emergenter Programme und Programmbereiche (vgl. Bohn/Saßmannshausen 2021, S. 290) gehen wir außerdem davon aus, dass es nicht möglich ist, die Komplexität der Wirkungen von MP in Gänze zu untersuchen (Lüders/Haubrich 2006).¹⁰ Wir fokussieren dabei auf die Untersuchung begrenzter Wirkausschnitte vergleichbarer Aktivitäten in beiden MP des jeweiligen Subclusters, die eng mit den evaluierten MP abgestimmt sind.

Methodisches Vorgehen in den Wirkungsanalysen

Im Zeitraum von April bis Juni 2022 führten wir im Zuge der multiperspektivischen Wirkungsanalysen bei vier ausgewählten MP verschiedene qualitative Erhebungen durch. Insgesamt wurden im Erhebungszeitraum sechs teilnehmende Beobachtungen (Breidenstein u.a. 2015, Lüders 2015) der untersuchten Projektangebote und teilstrukturierte Leitfadeninterviews (Loosen 2016) mit insgesamt 16 Projektleitungen und -mitarbeitenden sowie mit 18 Adressatinnen und Adressaten der Angebote durchgeführt. Hinzu kommen Leitfadeninterviews mit vier relevanten Akteurinnen und Akteuren im (nahen) Umfeld der Projektaktivitäten im Sample.¹¹ Sämtliche Interviews wurden transkribiert und gemeinsam mit den ethnografischen Beobachtungsprotokollen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021) mittels zusammenfassender und strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, S. 69ff.) ausgewertet. Inhaltlich fokussierten die Erhebungen u.a. die Durchführung und Ausgestaltung der Projektangebote, eingetretene Veränderungen bei Zielgruppen und in Zielinstitutionen, (Verhinderungs-)Gründe für das Zustandekommen intendierter Veränderungen sowie institutionelle und sozialräumliche Kontextfaktoren. Die Auswertung des Datenmaterials und die visuelle Darstellung in Form vereinfachter Wirkmodelle erfolgte in Anlehnung an die Realist Evaluation (vgl. Pawson/Tilley 1997, S. 412). Im Mittelpunkt stehen die zentralen theoretischen Komponenten realistischer Erklärungen von Effekten: Kontext, Mechanismus und Outcome (vgl. Haunberger/Baumgartner 2017, S. 125; Pawson/Tilley 1997, S. 412). Das verwendete Kategorienschema folgt dem Schema Kontext-Mechanismus-Outcome (kurz: KMO-Konfiguration), wurde deduktiv um die Kategorie „Aktivität“ erweitert und induktiv weiter ausdifferenziert (kurz: AKMO-Konfiguration). Unter „Aktivität“ verstehen wir die im Rahmen der zu untersuchenden Wirkausschnitte untersuchte Maßnahme des MP und unter „Kontext“ die Rahmenbedingungen mit Einfluss auf die Wirkweise der Intervention. Unter „Wirkmechanismen“¹² verstehen wir die vermittelnden Wirkweisen der Aktivität-Outcome-Ketten und unter „Outcome“ die plausibel auf die Maßnahme rückführbaren (un-)intendierten Effekte. Um zentrale Wirkmechanismen im Datenmaterial identifizieren zu können, wurden Schlüsselstellen der transkribierten (Gruppen-)Interviews mit den Adressatinnen und Adressaten zusätzlich zur qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 348ff.; Bohnsack 2014, S. 33ff.) sequenziell ausgewertet. Inhaltlicher Schwerpunkt bildete hierbei die Rekonstruktion

11 Eine tabellarische Auflistung der geführten Interviews findet sich in Tab. D3 im Anhang.

12 Wirkmechanismen begreifen wir bei aller Vagheit und unterschiedlichen Definitionen, die mit dem Konzept einhergehen (Nullmeier 2021, Steckhan/Brüntrup-Seidemann/Verspohl 2018) in Anlehnung an die Realist Evaluation, als Wirkungsprozesse (vgl. Baumgartner/Haunberger 2014, S. 18), die beschreibbar machen, wie eine Intervention unter welchen Bedingungen wirkt. Anders als es der Begriff auf den ersten Blick suggeriert, geht es nicht um eine technische, mechanistische Beschreibung, oder um die standardisierte Messung von Wirkungen, geschweige denn linearer Zusammenhänge, als vielmehr um ein Prozessverstehen einer (pädagogischen) Praxis, die konstitutiv „situiert“ ist – sich also als ein Wechsel- und Zusammenspiel zwischen pädagogischen Vermittlungsanstrengungen der Projektdurchführenden, eigensinnigen Aneignungen der Adressatinnen und Adressaten sowie den situativen und sozialen Kontexten darstellt. Wir schließen uns hierbei anderen wB an, die Wirkmechanismen nicht in einem naturwissenschaftlichen Sinn als objektiv feststellbare Determinanten begreifen (vgl. Langner/Schott/Grunow 2021, S. 225), wengleich sie durchaus als „Motor“ (ebd., Pawson/Tilley 2004) sozialer Veränderungsprozesse gelten können.

zentraler Wirkmechanismen, die über implizite, geteilte Deutungsmuster und orientierungsstiftende Sinngehalte der Interviewpartnerinnen und -partner explizit gemacht werden können. Die mitunter mehrdeutigen Befunde der multiperspektivischen Wirkungsanalysen wurden mittels Daten- und Methodentriangulation (Flick 2011) auf Einzelprojektebene zusammengeführt und anhand kontrastierender Paarvergleiche für die Ebene des jeweiligen Subclusters aggregiert. Dabei zeigen sich je nach Befragungsperspektive sowohl übereinstimmende Befunde, als auch abweichende Deutungsweisen. Notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dafür, dass wir im Folgenden von der (plausibilisierten) Wirkung einer untersuchten Projektaktivität sprechen, ist demnach die übereinstimmende Wirkungseinschätzung von Adressatinnen und Adressaten, MP, Kontextakteuren sowie der wB. Empirische Befunde zu eingetretenen Veränderungen, die sich nur auf einzelne Perspektiven der Befragten stützen, weisen einen niedrigen Plausibilisierungsgrad auf, werden als solche gekennzeichnet und sind mit Blick auf Wirkungsevaluation mit Vorsicht zu interpretieren.¹³

Im Folgenden werden aufeinanderfolgend die beiden Subcluster vorgestellt und zunächst projektspezifisch die von uns untersuchten Wirkausschnitte behandelt. Ausführlich analysiert werden, der AKMO-Konfiguration folgend, die zentralen Projektmaßnahmen (Aktivität), förder- bzw. hinderliche Rahmenbedingungen für deren Umsetzung (Kontext) sowie erreichte (un-)intendierte Outcomes. Die Untersuchung von (un-)intendierten Veränderungen ist auf jene beschränkt, die bereits in der Durchführungsphase erfasst werden können. Abschließend werden vermittelnde Wirkmechanismen rekonstruiert und die Plausibilität des rekonstruierten Wirkungszusammenhangs von uns diskutiert und eingeordnet. Beide multiperspektivische Wirkungsanalysen werden durch kontrastierende Paarvergleiche abgeschlossen, bei denen auch Schlussfolgerungen über die Wirkungsweisen der Subcluster sowie zentrale Gelingensbedingungen abgeleitet werden. Um die Komplexität der Wirkzusammenhänge annähernd übersichtlich darzustellen, werden die Befunde mit Hilfe von projektspezifischen, empirisch-gesättigten Wirkmodellen visualisiert (siehe Anhang). Die Modelle sind, wie alle Modelle, vereinfachend und haben einen veranschaulichenden Charakter.

13 Ein Beispiel hierfür sind empirische Befunde zu eingetretenen Veränderungen in weiteren (pädagogischen) Einrichtungen, in denen das MP die untersuchte Aktivität ebenfalls durchführt, jedoch keine Befragung der dortigen Adressaten und Adressatinnen oder teilnehmende Beobachtungen durch die wB stattgefunden haben.

3.1 Subcluster I: Demokratieförderung in (früh-)pädagogischen Einrichtungen

Das Subcluster I beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem Themenkomplex Partizipation. Die geteilte Strategie der beiden für dieses Subcluster ausgewählten MP fassen wir als „Demokratieförderung durch Beteiligung in (früh-)pädagogischen Einrichtungen für Kinder und Familien“. Das Erkenntnisinteresse der folgenden exemplarischen Wirkungsanalysen liegt darin herauszuarbeiten, wie die beiden ausgewählten MP Fachkräfte und pädagogische Teams dabei unterstützen, die Beteiligung von Adressatinnen und Adressaten auf verschiedenen organisationalen Ebenen ihrer Einrichtungen und im Alltag zu ermöglichen und praktisch umzusetzen. Den Fokus ihrer Aktivitäten legen die beiden untersuchten MP auf prozessbegleitende pädagogisch-fortbildende und beratende Angebote für Fach- und Leitungskräfte in vorab ausgewählten und längerfristig begleiteten pädagogischen Einrichtungen. Gemäß unserer Typologie für das Handlungsfeld „Demokratieförderung“ sind die MP dieses Subclusters v.a. dem Typus „Strukturentwicklung in Organisationen/Institutionen“ zuzuordnen (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 23ff.). Bezugnehmend auf das Modell der lernenden Organisation (Argyris/Schön 1999; Senge 2011) gehen wir davon aus, dass Veränderungen in Organisationen und ihren Strukturen durch Lernprozesse der darin tätigen Fach- und Leitungskräfte ausgelöst werden. So agieren auch die von uns untersuchten MP auf verschiedenen Ebenen und richten ihre Maßnahmen insbesondere auf die Individual- und Gruppenebene der begleiteten Fachkräfte(-teams) aus (vgl. ebd., S. 25). Ziel ihrer Prozessbegleitungsangebote ist die Anregung von Organisations- und Teamentwicklungsprozessen hin zu einer partizipativen Ausrichtung und Einbindung von Kindern und Eltern in den Einrichtungsalltag. Beide MP nutzen dafür Methoden aus der systemischen Organisationsberatung bzw. -entwicklung.

Für unsere multiperspektivischen Wirkungsanalysen fokussieren wir dementsprechend auf die Prozessbegleitungsangebote der beiden ausgewählten MP. Wir führten Interviews mit Projektmitarbeitenden auf Leitungs- und operativer Ebene sowie mit pädagogischen Fach- und Leitungskräften jeweils einer begleiteten pädagogischen Einrichtung. Zudem konnten wir in beiden MP den Abschlusstermin eines Begleitungszeitraums (zwei bis zweieinhalb Jahre) teilnehmend beobachten. Während das MP Adler bundesweit mit verschiedenen Einrichtungen arbeitet, hat das MP Bär einen regionalen Fokus. Bei MP Adler liegt die von uns in den Blick genommene Einrichtung in einer mitteldeutschen Kleinstadt, bei MP Bär am Rande einer westdeutschen Großstadt. Im Folgenden stellen wir beide MP, die von uns empirisch untersuchten Wirkausschnitte und deren Wirkweisen in Fallbeschreibungen näher dar, bevor wir schließlich beide in einem Paarvergleich hinsichtlich der geteilten Strategie des Subclusters zusammenführen.

3.1.1 Projekt Adler: Entwicklung demokratischer Prozesse und Strukturen in Familienzentren

Der von uns in den Blick genommene Wirkausschnitt fokussiert auf das prozessbegleitende Angebot des MP Adler (sog. Prozessbegleitung) in einer ausgewählten pädagogischen Einrichtung. Das MP adressiert die pädagogischen Fachkräfte(-teams) und Leitungskräfte von Familienzentren mit dem Ziel, sie bei der Entwicklung und Gestaltung von demokratiefördernden Prozessen und Strukturen (für Eltern) zu unterstützen,¹⁴ um mehr Gelegenheiten und Räume für demokratische Erfahrungen von Eltern und Kindern zu schaffen bzw. diese zu erweitern. Die ausgewählte Einrichtung kann durchaus als Sonderfall der Arbeit von MP Adler betrachtet werden. Sie arbeitet, anders als der Großteil der begleiteten Familienzentren, weitestgehend autonom, d.h. ohne Angliederung an eine Kindertageseinrichtung und mit lediglich drei Mitarbeiterinnen. Während der Prozessbegleitung durch das MP agierte die Referentin nur mit einer pädagogischen Fachkraft als Konstante innerhalb der Einrichtung. Entsprechend unterscheiden sich die herausgearbeiteten Aktivitäten, Kontexte, Outcomes und vermittelnden Wirkmechanismen deutlich von anderen durch das MP begleiteten Einrichtungen.¹⁵

Aktivität – Prozessbegleitende Beratungstermine

Die Einrichtungsbegleitung durch das MP Adler ist konzeptionell auf eine Dauer von drei Jahren angelegt und beinhaltet vier ganztägige Prozessbegleitungstermine, die durch unterstützende auf Honorarbasis arbeitende externe Referentinnen durchgeführt werden.¹⁶ In der Praxis wurden diese vorwiegend in verkürzten digitalen Formaten umgesetzt. Teils erhöhte sich die Anzahl der Termine oder die Zwischenkontakte per Telefon oder E-Mail. Die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Prozessbegleitung obliegt den externen Referentinnen. Sie ist grundsätzlich stark bedarfsorientiert und weitestgehend ergebnisoffen ausgerichtet, soll dabei jedoch den normativen Fokus des Projekts auf Demokratie und Teilhabe stets im Blick behalten.¹⁷ Der inhaltliche Schwerpunkt des MP liegt in der Auseinandersetzung mit Partizipation und weiteren demokratiebezogenen Themen. Damit einhergehend werden Themen wie Macht, Adultismus und kinderrechtbasierte Pädagogik, aber auch arbeitsorganisatorische Themen besprochen. Auf letzterem liegt in der von uns beobachteten Einrichtung ein besonderer Fokus.

14 Zusätzlich können jeweils zwei pädagogische Fachkräfte (ggf. auch die Leitung) an ergänzenden Qualifizierungsangeboten teilnehmen, die das MP im Rahmen eigener Veranstaltungen durchführt. Diese bilden zugleich eine Austauschplattform für die teilnehmenden Einrichtungen.

15 Zum Zeitpunkt unserer Erhebungen war unsere Auswahl an Einrichtungen eingeschränkt, da der Großteil der Prozessbegleitungen schon abgeschlossen war. Zudem konnte der Zugang zu organisatorisch repräsentativen Einrichtungen nicht ermöglicht werden.

16 Es handelt sich bei allen Personen, die in dieser Funktion mit dem MP zusammenarbeiten um Frauen. Im Durchschnitt begleitet eine Referentin zwei Familienzentren.

17 Entsprechend werden die Referentinnen im Vorfeld ihrer Arbeit durch das MP sensibilisiert und geschult.

Neben der Bedarfsorientierung zeichnet die Prozessbegleitung in der ausgewählten Einrichtung eine zugewandte Haltung und eine kontext- und situationssensible Arbeitsweise aus.¹⁸ Sichtbar werden diese Prinzipien in der kommunikativen und methodischen Herangehensweise der Referentin. Sie setzt Impulse zur Reflexion pädagogischer und institutioneller Prozesse und Strukturen, zu relevanten Themen (z.B. Partizipationsmodelle) oder zum Umgang mit (häufig organisatorischen) Hürden. Zusätzlich strukturiert und moderiert sie die begleitenden Termine sowie die darin enthaltenen Planungsprozesse und behält die Ziele und Entwicklungsschritte im Auge. Während des von uns beobachteten Beratungstermins geht die Referentin vor allem fragend vor, nutzt Techniken des aktiven Zuhörens (Rogers 1991) und eine praxisnahe Sprache, indem sie weitestgehend auf Fremdwörter verzichtet. Zusätzlich leistet sie Vertrauensarbeit, zeigt ehrliches Verständnis für die Situation der Fachkräfte und Einrichtung und verweist auf das „realistisch“ Machbare innerhalb der Ziel- und Maßnahmenentwicklung.¹⁹ Die Prozessbegleitungstermine werden von allen Befragten als Alltagsunterbrechungen und als Orte verstanden, in denen die pädagogischen Fachkräfte die Gelegenheit erhalten, mit externer Hilfe Routinen und Haltungen zu hinterfragen. Die befragte pädagogische Fachkraft beschreibt die Termine als „Gespräche“ und als Räume, in denen sich für sie Zeit genommen wird, sie sich gehört, ernst genommen und gestärkt fühlt. Die Referentin wird in dieser Zusammenarbeit als Anker bzw. „Bande“ beschrieben (vgl. Adler_pFK Abs. 14).²⁰

Kontextfaktoren – Motivation und Ressourcenmangel

Die Familienzentren, die das MP begleitet, zeigen eine große Bandbreite an Wissen und Erfahrungen hinsichtlich Demokratie und insbesondere Partizipation. Die Projektleitung merkt dabei eine Diskrepanz zwischen Kenntnissen zu Partizipation, Demokratie und Kinderrechten und deren Umsetzung in der Praxis an und betont damit den Unterstützungsbedarf. Die im Rahmen unserer Wirkungsanalyse näher betrachtete und vom MP begleitete Einrichtung versteht sich als Bildungs- und Beratungsstätte für unterschiedliche Zielgruppen (Familien/Eltern, Mütter, Kinder, Seniorinnen und Senioren).²¹ Die Einrichtungskultur und -struktur basierte dort zu Projektbeginn kaum auf demokratischen Prinzipien. Eher folgte sie einem Dienstleistungscharakter, indem Angebote für die Zielgruppen entworfen wurden.

18 Hierbei betont die befragte Referentin die zentrale Rolle des ersten Termins: „Und da war der klassische Beziehungsaufbau, für mich war das ja das erste Treffen, wir gucken erst mal, wo steht ihr, Ist-Stands-Analyse“ (Adler_MA, Abs. 8).

19 Bezugnehmend auf die kontextbedingten Möglichkeiten erklärt die befragte Referentin: „Und dann jemand zu haben, der sagt: Gut, dann gucken wir mal, was realistisch wirklich geht, auch wenn wir vielleicht am Anfang unser Ziel ganz anders oder größer formuliert hatten“ (Adler_MA, Abs. 16).

20 Die befragte Fachkraft hebt hervor: „einfach auch, dass sie da war, ja, dass sie uns zugehört hat und wir das einfach auch alles mal rauslassen konnten, das war schon hilfreich. Also manchmal braucht man das. (...) wir hatten dieses Ventil nicht und da war es wirklich gut, dass sie da war, dass sie uns zugehört hat“ (Adler_pFK, Abs. 14).

21 Familienzentren sind in ihren Organisationsformen (z.B. Größe, Trägerschaft, Anbindung an eine Kindertageseinrichtung), konzeptionellen Ausrichtung und entsprechend auch ihren Selbstzeichnungen sehr heterogen (weiterführend hierzu: vgl. Prognos AG 2021, S. 4ff.).

In der untersuchten Einrichtung bestimmen strukturelle Problemlagen die Projektarbeit in größerem Maße. Die pädagogische Fachkraft als auch die Referentin betonen die erschwerte, teils prekäre Personalsituation (hoher Personalmangel: fehlende Leitungskraft und Personalausfälle durch Langzeitkrankenstände, befristete Beschäftigungen), unter der die Einrichtung arbeitet. Somit wird die gesamte organisatorische und teils auch pädagogische Arbeit durch eine verbliebene Fachkraft umgesetzt. Es fehlt an Gelegenheiten und zeitlichen Ressourcen für eine Auseinandersetzung mit inhaltlichen und organisationalen Themen im Team, für individuelle sowie kollegiale Austauschprozesse innerhalb sowie außerhalb der eigenen Einrichtung (z.B. mit anderen Familienzentren) – auch für die Durchführung von prozessbegleitenden Terminen²² sowie die Umsetzung der Veränderungsmaßnahmen. Innerhalb der Einrichtung liegt der Fokus somit in erster Linie in der Aufrechterhaltung des Betriebs, um bereits etablierte Angebote zu erhalten, statt neue Angebote zu planen und zu realisieren. Die Unterstützung von Seiten des Einrichtungsträgers wird von beiden Interviewten als unzureichend wahrgenommen. Beide markieren diese Herausforderungen als wegweisend für die Motivation der beteiligten Fachkräfte bzw. Fachkraft in der Prozessbegleitung. So beschreibt die Referentin nach anfänglicher Freude über die Teilnahme eine zunehmende Unsicherheit, gar Skepsis über die Sinnhaftigkeit des selbst angestoßenen Prozesses (Adler_MA, Abs. 36). Zudem konnten im Rahmen der rekonstruktiven Analyse innerhalb der Selbstaussagen der pädagogischen Fachkraft sowie vereinzelt in der Wahrnehmung der Referentin Hinweise auf bereits weitestgehend gefestigte („eingeschliffene“) Arbeitsroutinen, eine geringe Risikobereitschaft und ein schwach ausgeprägtes Vertrauen gegenüber Kolleginnen und Kollegen sowie Kooperationspartnern herausgearbeitet werden. Diese Faktoren können die Entwicklung einer partizipativen Haltung hemmen (vgl. Straßburger/Rieger 2014, S. 235).

Outcomes – Partizipation als Arbeitsteilung

Perspektivübergreifend werden die Prozessbegleitungstermine trotz der geringen Anzahl und der relativ großen Abstände von den Befragten als positiv und entlastend bewertet. Sie dienen als bewusst geschaffene Zeitfenster für Reflexionsprozesse, die die Fachkräfte im Alltag bislang nicht hatten. In der beobachteten Prozessbegleitung werden Veränderungen insbesondere auf der individuellen als auch vereinzelt auf Verfahrensebene (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 22f.) beschrieben. Die Projektleitung sieht einrichtungsübergreifend ein gesteigertes „demokratiepädagogisches Bewusstsein“ (Adler_PL2, Abs. 39) bei den Fachkräften. Dies zeige sich darin, dass diese nun Themen wie Kinderrechte oder Partizipation kennen, jenen offener gegenüberstehen und in der pädagogischen Alltagspraxis sensibler gegenüber den Bedarfen von Kindern, Eltern und deren Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten agieren würden. Partizipation würde von ihnen nicht (mehr) als Zusatz oder gar Belastung wahrgenommen, sondern als zentraler Bestandteil ihrer pädagogischen Arbeit. Auch in der beobachteten Einrichtung zeigen sich Veränderungen auf Wissens- und Haltungsebene sowie erste Verhaltensänderungen. In den Aussagen der pädagogischen Fachkraft und der Referentin werden Entwicklungen bezüglich einer

22 Das von uns beobachtete Treffen der Referentin mit der pädagogischen Fachkraft findet sieben Monate nach dem letzten Treffen statt, dabei das erste Mal in Präsenz (Adler_tnB).

stärker auf Beteiligung ausgelegten Zusammenarbeit im Team sowie mit Kooperationspartnern oder Eltern sichtbar. Diese machen sie stark an einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept Beteiligung fest. Diese Veränderung geht nach Aussage der pädagogischen Fachkraft sowie der Referentin einher mit einer Bewusstmachung und Akzeptanz der hohen Arbeitsbelastung bei der befragten Fachkraft. Eine intensivere Zusammenarbeit und Beteiligung wertet sie als arbeitsorganisatorische Entlastung sowie als Chance, stärker bedarfsgerechte Angebote in der Einrichtung realisieren zu können.²³ Im Zuge der Auswertungen konnte von uns rekonstruiert werden, dass die befragte Fachkraft Beteiligung in erster Linie mit der Aussicht auf eine mögliche Arbeitsteilung mit Kolleginnen sowie externen Partnerinnen und Partnern (z.B. kooperierende Träger, Eltern) und individueller Entlastung verknüpft. Gleichzeitig bleiben zum Zeitpunkt der Befragung hierarchische Verantwortlichkeiten weitestgehend erhalten. Partizipation wird von ihr in dem Sinne bisher lediglich als Delegation von ihr ausgewählter Arbeitsaufgaben an o.g. Akteurinnen und Akteure gefasst und (noch) nicht als gemeinsame und gleichberechtigte Gestaltung von Leistungsangeboten verstanden. Sichtbar an den Aussagen der pädagogischen Fachkraft ist jedoch ihre noch im Prozess befindliche Veränderung, in der Einsicht und Wille schon vorhanden sind, jedoch die Umsetzung einer auf Vertrauen und Partnerschaftlichkeit angelegten Zusammenarbeit, in der Routinen aufgebrochen werden müssen, weiterhin schwerfällt. Hier zeigt sich zudem, dass die Rahmenbedingungen und bisherigen Erfahrungen als Alleinverantwortliche die Veränderungsfortschritte verlangsamen. Deutlich konnte weiterhin ein gesteigertes Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein herausgearbeitet werden. Sichtbar wird dies darin, dass die pädagogischen Fachkräfte (und hierbei gehen die pädagogische Fachkraft als auch die Referentin auf alle Kolleginnen der Einrichtung ein) sich ihrer Fachlichkeit bewusster sind und eigene Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen sicherer gegenüber Eltern, dem Träger oder auch Kooperationspartnern äußern.²⁴ Das auf struktureller Ebene anvisierte Ziel der Fachkräfte innerhalb der beobachteten Einrichtung, mit der Unterstützung der Prozessbegleitung ein durch die Eltern selbstverwaltetes, dauerhaft angelegtes Elterncafé zu initiieren, konnte bis zum Zeitpunkt der Erhebung zwar durch die Fachkraft vorgeplant, jedoch nicht realisiert werden.

Perspektivübergreifend²⁵ lassen sich zum Zeitpunkt der Erhebungen in der von uns beobachteten Einrichtung vom MP intendierte Outcomes insbesondere auf der Individualebene herausarbeiten. Diese können zusammenfassend als 1) Wissenserwerb zu Demokratie und Partizipation, 2) Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, 3) Sensibilisierung und Handlungsveränderungen zu Zusammen-

23 Die befragte Fachkraft beschreibt dies wie folgt: „Also hätten wir dieses Projekt nicht gehabt, dann würde es diese Ideen nicht geben, Sachen abzugehen an die Besucher. Also nicht bewusst“ sowie „Also was sich auf jeden Fall geändert hat, dass ich, vor allem wenn es neue Veranstaltungen gibt, (...) jetzt mit einem anderen Gedanken hier rangehe. Also inwieweit muss das alles von mir vorgegeben sein? Oder wenn Eltern sich hier was wünschen“ (Adler_pFK, Abs. 38, 28).

24 Die von uns befragte Fachkraft äußert dazu „Wir haben gelernt, was wir wert sind“ (Adler_pFK, Abs. 22).

25 Hierunter fallen insbesondere die Perspektiven der pädagogischen Fachkraft und der Referentin.

arbeit und 4) Veränderungen von Handlungsweisen (v.a. hinsichtlich der einrichtungsspezifischen Routinen, Zusammenarbeit als entlastendes Moment) genannt werden.

Wirkmechanismen im Prozess

Die von uns herausgearbeiteten vom MP angeregten Veränderungsprozesse zeigen sich in der beobachteten Prozessbegleitung und Einrichtung auf reflexiv-kognitiver, affektiv-emotionaler und praktisch-instrumenteller Ebene (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 43). Hervorzuheben ist hierbei, dass die Ebenen zwar analytisch getrennt, allerdings empirisch nicht trennscharf voneinander zu betrachten sind: Vielmehr bedingen sie sich gegenseitig bzw. gehen ineinander über. Wir konnten herausarbeiten, dass die Auseinandersetzungen mit dem Begriff Partizipation und den damit einhergehenden Reflexionen des pädagogischen Alltags bei der von uns befragten Fachkraft zu einer sensibleren und bewussteren Wahrnehmung der eigenen Arbeitsprozesse als auch des eigenen Werts führten.²⁶ Die von der Referentin auf kognitiv-reflexiver Ebene gesetzten Impulse (z.B. Wissensvermittlung über Partizipation; reflexive, irritierende Fragen) helfen der Fachkraft, ihre eigene Situation im institutionellen Kontext sowie die eigenen Routinen zu hinterfragen. Beispielsweise konnte so, nach Aussage der pädagogischen Fachkraft als auch der Referentin, die eigene Arbeitsbelastung als solche erst bewusst anerkannt und dadurch thematisierbar gemacht werden. Eine besondere Rolle in diesem Prozess spielt nach Aussage der pädagogischen Fachkraft der Perspektivwechsel, d.h. der externe Blick durch die Referentin auf die Situation und ihr Erfahrungswissen aus der Begleitung anderer pädagogischer Einrichtungen.²⁷ Dabei werden durch die Referentin Momente geschaffen, die bei der pädagogischen Fachkraft Öffnungs- und Haltungsveränderungsprozesse auf der affektiv-motivationalen Ebene anstoßen. Die eingeräumte Zeit und der sichere Raum, die unterstützende Haltung der Referentin, insbesondere sichtbar an der offenen, interessierten, empathischen Art der Gesprächsführung, dem authentischen Auftreten und dem tatsächlichen Interesse für die Weiterentwicklung der Einrichtung, führen zu einer stärkeren Offenheit und einem höheren Veränderungswillen. Diese Offenheit als „Bereitschaft, Angebote zu akzeptieren und sich ihren Themen und Umsetzungsmethoden zu öffnen“ (Ehnert u.a. 2021, S. 43) sehen wir als relevante Voraussetzung für Veränderungsprozesse. Jedoch ist bisher eine Haltungs- und Einstellungsänderung zu Partizipation erst in Ansätzen sichtbar, für die Weiterentwicklung einer partizipativen Haltung bedarf es weiterer Lern- und Erfahrungsprozesse und insbesondere Rahmenbedingungen, die diese ermöglichen.

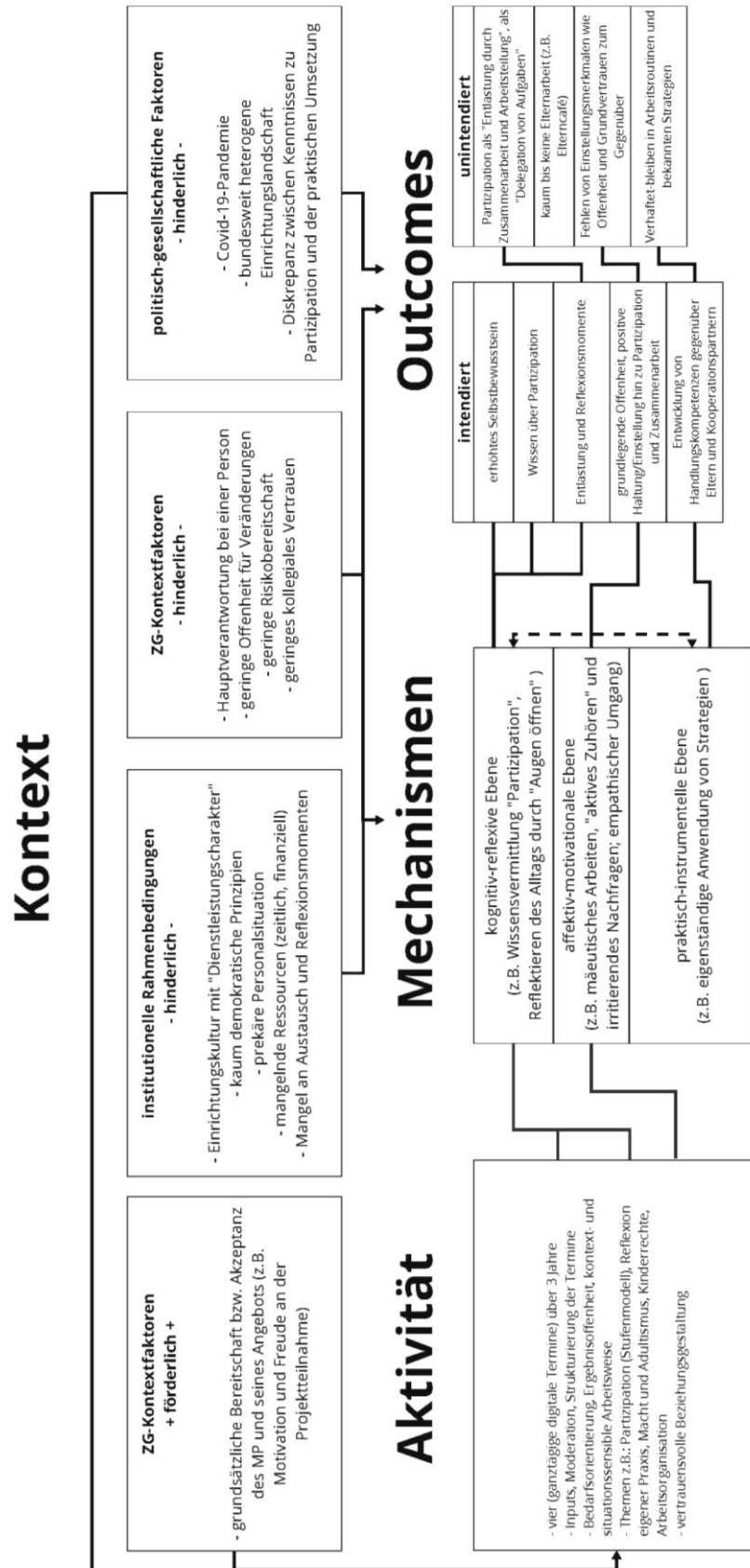
26 In diesem Fall betrifft dies auch die Arbeitsprozesse auf institutioneller Ebene, da die pädagogische Fachkraft größtenteils allein für die Organisation verantwortlich ist.

27 Dieses Herausschälen aus der sog. Betriebsblindheit beschreibt die befragte Fachkraft folgendermaßen: „Und das ist manchmal so, wenn man nur in seiner Suppe schwimmt, dann sieht man das nicht (...). Also einfach die Gespräche. Das kann ich gar nicht anders beschreiben. Ja. Das hat uns die Augen geöffnet“ (Adler_pFK, Abs. 24).

Zwischenfazit

Das MP Adler setzt mit seinen Maßnahmen innerhalb des von uns beobachteten Wirkausschnitts auf der Ebene der individuellen Kompetenzentwicklung bei pädagogischen Fachkräften in Einrichtungen der Kinder- und Familienbetreuung sowie -beratung an, über die zusätzliche Verfahrens- und Strukturveränderungsprozesse in den Institutionen angeregt werden sollen. Die bedarfsorientierte Herangehensweise zeigt in der Einrichtung Entwicklungspotenziale auf unterschiedlichen Ebenen, die vom MP teilweise aufgegriffen und mit einem demokratiethoretischen Bezugspunkt verknüpft werden konnten. Besonders herausfordernd für die Initiierung, Durchführung und Motivation der Prozessbegleitung sind die schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen innerhalb der Einrichtung. Diese prägen die Inhalte, Formate und Methoden in der Begleitung, die von anderen Begleitungen des MP abweichen. Der Fokus innerhalb dieser Prozessbegleitung liegt weniger in der Entwicklung konkreter partizipativer Strukturen für bspw. Eltern im Familienzentrum. Diese sind mit Blick auf die individuellen und institutionellen Kontextfaktoren zu dem Zeitpunkt noch überfordernd und werden mit entsprechender Vorsicht angefasst und auf das Machbare begrenzt. Stärkere Relevanz hat die Unterstützung und Stärkung der pädagogischen Fachkraft in ihrer fachlichen Rolle, noch bevor demokratische Prozesse und Strukturen in der Einrichtung entwickelt werden. Das MP konnte Impulse für Veränderungsprozesse setzen, indem bereits bekannte Probleme und Herausforderungen mithilfe reflexionsunterstützender Fragen und der Außenperspektive der Referentin neu bewertet und gemeinsam mit Hilfe partizipativer Methoden Lösungsstrategien erarbeitet wurden. Die dafür gesetzten Termine gaben der pädagogischen Fachkraft einen räumlichen und zeitlichen Rahmen, um Prozesse und Strukturen sowie eigene Haltungen reflektieren zu können. Im Anhang findet sich ein auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse entwickeltes Wirkmodell (siehe Abb. 3.1) für die exemplarische Prozessbegleitungsmaßnahme von MP Adler. Aufgrund der unerlässlichen Komplexitätsreduktion sind innerhalb des Modells nur besonders relevante, beispielhafte Faktoren abgebildet.

Abb. 3.1: Wirkausschnitt Projekt Adler (nach AKMO-Konfiguration)



Quelle: Eigene Darstellung

3.1.2 Projekt Bär: Workshops zu partizipativer Praxis in Kitas

Das MP Bär adressiert mit seinem Prozessbegleitungsangebot in erster Linie pädagogische Teams von Kindertageseinrichtungen (Kitas) mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung und Öffnung der Einrichtungen für mehr Beteiligung von Kindern und Familien im Einrichtungsalltag. Die Kernzielgruppe wird über Workshops und eine Fortbildungsreihe erreicht. Der Stärkung und Unterstützung der pädagogischen Teams, die maßgeblich die Interaktionen und das Zusammenleben in der Kita durch ihr Handeln prägen (vgl. Eberlein/Durand/Birnbacher 2021, S. 79), wird vom MP eine herausgestellte Bedeutung beigemessen. Auch die Leitungskräfte werden in ihrer Funktion und Rolle in Veränderungsprozessen in den Blick genommen und als Teilnehmende der Workshops sowie über Leitungsaustauschtreffen erreicht. Die Letztzielgruppen Kinder und Eltern sollen durch die angeregten Veränderungen in den Einrichtungen mehr Beteiligungsmöglichkeiten erhalten und verstärkt als aktive Subjekte in den Kita-Alltag eingebunden werden. Der von uns in den Blick genommene Wirkausschnitt fokussiert auf das Prozessbegleitungsangebot des MP in einer ausgewählten Kita.

Aktivität – Prozessbegleitende Teamworkshops

Die Projektmaßnahme unseres Wirkausschnitts umfasst insgesamt fünf aufeinander aufbauende Tagesseminare mit Fachkräfteteams, welche kontinuierlich von einer designierten Referentin über einen Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt wurden.²⁸ Das MP schafft damit aus Sicht aller Befragten einen räumlichen und zeitlichen Rahmen zur Selbst- und Teamreflexion, der den Fachkräften Sicherheit vermittelt und Gelegenheiten zum „Luftholen“ bietet. Das MP gibt bei der Prozessbegleitung Schwerpunktthemen vor, welche in den verschiedenen Modulen bearbeitet werden und bedarfsorientiert durch die Referentin gewichtet werden können. Die Themen umfassen u.a. theoretische Grundlagen zu Partizipation und Macht in der pädagogischen Praxis, Selbstreflexion und Haltungsarbeit, Teamarbeit und Kommunikation sowie auf konkrete Felder bezogene Anwendungsmethoden (bspw. der Arbeit mit jüngeren Kindern im U3-Bereich). Vermittelt werden die Inhalte durch eine von der Zielgruppe geschätzte Methodenvielfalt, die eine gemeinsame Aushandlung und Konkretisierung der Inhalte im Rahmen von Plenardiskussionen und Gruppenarbeitsphasen einschließt. Die letzte Sitzung dient einer Bilanzierung, der Verabredung gemeinsamer Leitlinien und Priorisierung zukünftiger Aufgabenfelder, die in der Einrichtung selbstständig weiterbearbeitet werden sollen.

Die Durchführung der Prozessbegleitungsworkshops ist maßgeblich von vier Prinzipien gekennzeichnet: Die Methoden werden **anwendungsorientiert und praxisnah** mit theoretischen Ansätzen verknüpft. Die **Niedrigschwelligkeit** des Angebots wird durch eine klare Anleitung der Referentin und Aufgabenteilung sichergestellt, wozu auch die Vor- und Nachbereitung sowie Dokumentation der einzelnen Termine durch das MP beitragen. Die **Teamorientierung und vielfaltbewusste**

28 Parallel dazu findet einrichtungsübergreifend für einen Teil der Fachkräfte eine vierteilige Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren statt. Das Prozessbegleitungsangebot ist als eine Verzahnung von drei Elementen zu fassen: 1) die Teamworkshops, 2) die Fortbildungsreihe und 3) die Leitungsaustauschtreffen.

Beteiligung prägt sowohl die Workshops als auch den Blick des MP und der begleiteten Fachkräfte auf die Umsetzung von Partizipation in Kitas. Die Befragten teilen die Perspektive, dass Partizipation nur als gemeinsame Teamaufgabe und unter Berücksichtigung der Standpunkte aller Teammitglieder erfolgreich realisiert werden kann. Schließlich umfasst das vierte Prinzip eine **bedarfs- und prozessorientierte Vorgehensweise** des MP, die aus Sicht des MP und der Fachkräfte zum Beispiel in der partizipativen Erarbeitung einrichtungsspezifischer Zielsetzungen zum Ausdruck kommt.

Kontextfaktoren – Offenheit, Kommunikation und Betriebsblindheit

Die gesetzlich verankerte Aufgabe frühpädagogischer Einrichtungen Partizipation von Kindern zu ermöglichen, stellt eine Herausforderung für Kitas dar (vgl. Birnbacher/Durand 2022, S. 21), da der abstrakte Begriff Partizipation von den befragten Adressatinnen und Adressaten mal als Worthölse, mal als Aushängeschild wahrgenommen wird.²⁹ Aus Sicht aller Befragten müsse Partizipation den konkreten Einrichtungsbedarfen (betreute Altersgruppen, Personalschlüssel usw.) angepasst und entsprechend „mit Leben gefüllt“ werden (Bär_pFK, Abs. 12). Übereinstimmend wurde in unseren Interviews eine bei Erwachsenen (Fachkräfte wie Erziehungsberechtigte) verbreitete Befürchtung eines Kontrollverlustes ausgedrückt, wenn Kindern mehr Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Schließlich besteht aus Sicht unserer Befragten ein Konflikt zwischen schulerfolgsorientierter Erziehung und demokratischer Bildung im Kindesalter, wobei das Potenzial der Kita als frühe politische Sozialisationsinstanz oftmals vernachlässigt würde.

Die skizzierten Ansprüche an Kita-Teams zur Beteiligung von Kindern und Etablierung partizipativer Arbeitsweisen erfordern von diesen eine systematische Auseinandersetzung sowie die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf den Prozess einzulassen und für entsprechende Rahmenbedingungen Sorge zu tragen. Die Zeitfenster im Kita-Alltag zur Bearbeitung entsprechender Themen sind aus Sicht der Fachkräfte jedoch sehr begrenzt und werden meist für organisatorische Absprachen benötigt. Zur Weiterbildung stehen dem pädagogischen Team in der von uns beobachteten Einrichtung mit vier Teamtagen im Jahr aus Perspektive der Einrichtungsleitung zwar eine überdurchschnittliche, aber nicht bedarfsdeckende Anzahl zur Verfügung. Ein weiterer Aspekt betrifft eine ‚Betriebsblindheit‘, die die zuvor beschriebene Lücke zwischen Theorie und Praxis von Partizipation rahmt. So verdecken im vorliegenden Fall aus Sicht der Einrichtungsleitung und Fachkräfte ein forderndes Alltagsgeschäft und unhinterfragte Routinen das Potenzial eines Teams, bewusst partizipativ untereinander und mit den Kindern zu arbeiten.

Gute kommunikative Grundlagen im Team sind aus Sicht des MP Voraussetzung für die Projektumsetzung und die Bewältigung des Arbeitsalltags im Allgemeinen.

²⁹ Partizipation wird im Interview durch die Fachkräfte bspw. als „Trend“, der „gerade unter Erziehern (...) oft schon so verpönt“ sei, „weil es so viel gefordert wird und ja wenig mit Inhalt eigentlich gefüllt ist“, verhandelt (Bär_pFK, Abs. 15, 12). Die befragte Leitungskraft betont in dem Zusammenhang: „[I]ch hänge mir nur Zertifikate an mein Haus, die ich mit Inhalt füllen kann, und das war glaube ich auch so’n ausschlaggebender Kritikpunkt, dass man guckt- Okay, das ist nun gerade auch sage ich mal so ne Welle wieder, (...) das ist schon so, Partizipation und Demokratie ist jetzt irgendwie so in- also in aller Munde“ (Bär_Kontext, Abs. 19).

Fehlen sie, so muss das MP sie zu Prozessbeginn erst herstellen und Skepsis bzw. Sorgen aufgreifen. In der beobachteten Einrichtung ist aus unsere Sicht ein besonderer Blick auf die Doppelrolle der Leitungskraft zu richten, die von den Fachkräften als „Vorgesetzte, aber (...) gleichzeitig auch Kollegin“ (Bär_pFK, Abs. 102) wahrgenommen wird. Als Leitungskraft und Bindeglied zwischen Team und Träger ist es einerseits ihre Aufgabe, die Anliegen und Interessen ihres Teams bestmöglich zu vertreten und diese andererseits, ebenso wie individuelle Kompetenzen, in der Aufgabenverteilung zu berücksichtigen. Ein Leitungsstil, der die Fachkräfte und deren professionelle Perspektive auf den Einrichtungsalltag ernst nimmt, ist daher sowohl aus Sicht des MP als auch der Einrichtungsleitung für Teamprozesse förderlich. Ein starkes Machtgefälle zwischen Fachkräften und der Leitung erscheint für einen partizipativen Entwicklungsprozess und ein konstruktives Vertrauensverhältnis aus Sicht aller Beteiligten hingegen als hinderlich.

Outcomes – Teamprozesse und Alltagspartizipation

Die von uns identifizierten Outcomes im Wirkausschnitt betreffen insbesondere die Haltungen, Kompetenzen und Handlungsweisen der Adressatinnen und Adressaten, aber auch Verfahrensweisen im Umgang der Fachkräfte mit Kindern und Eltern. Allgemein äußerten die Fachkräfte und die Einrichtungsleitung Zufriedenheit mit der Prozessbegleitung und berichten von einem besseren Teamklima sowie einer erhöhten Arbeitszufriedenheit. Unsere multiperspektivischen Daten lassen darauf schließen, dass unter den Adressatinnen und Adressaten Bewusstseinsbildungen und Perspektiverweiterungen zur Partizipation von Kindern angestoßen wurden. Alle befragten und beobachteten Adressatinnen und Adressaten wertschätzen nicht nur die eigene Mitbestimmung, sondern auch die Mitbestimmung von Kindern. Bezüglich der Interaktionen im Team berichten die befragten Fachkräfte von einem erhöhten Selbstvertrauen und Teamzusammenhalt, etwa im Umgang miteinander, gegenüber der Leitung oder gegenüber Erziehungsberechtigten.³⁰ In der Perspektivenverschränkung ist uns hierbei ein Konflikt zwischen Einrichtungsleitung und Fachkräften begegnet. Während die Einrichtungsleitung konstatiert, sie würde stets einen partizipativen Führungsstil verfolgen, bemerken die Fachkräfte, dass Leitungsentscheidungen teilweise intransparent und nicht partizipativ waren – was sie z.B. hinsichtlich der Anmeldung für das MP-Angebot kritisieren. Im Zuge der Workshops begannen die Fachkräfte, diesen Umstand zu reflektieren und den Konflikt auszuhandeln. Die rekonstruktive Auswertung des Fachkräfteinterviews deutete darauf hin, dass die Fachkräfte als Modus Operandi der Konfliktlösung sowie der Aufgabenverteilung im Einrichtungsalltag grundsätzlich die diskursive Aushandlung von Arbeitsprozessen und Aufgaben wertschätzen. Aus unserer Sicht ist auf Basis der Perspektiven- und Methodentriangulation eine grundlegend reflektierte, partizipationsorientierte Haltung der Fachkräfte festzustellen. Darüber hinaus weisen unsere Befunde übereinstimmend darauf hin, dass das MP bei den Fachkräften die Bereitschaft hergestellt hat, das Thema Partizipation auch nach Projektende eigenverantwortlich und eigenständig fortzuführen. Das MP trägt hierzu bei,

30 Dennoch sei es aus Sicht der Einrichtungsleitung und der Fachkräfte eine große Herausforderung, Erziehungsberechtigte partizipativ zu beteiligen – sei es, weil den Erziehungsberechtigten Wissen über und Erfahrung mit Partizipation fehle, die Motivation oder weil sie schlicht aufgrund der Covid-19-Pandemie nicht in die Einrichtung durften.

indem möglichst konkrete Vereinbarungen über künftige Aufgaben(-bereiche) getroffen werden und gemeinsam mit den Fachkräften sowohl Formen des Wissensmanagements als auch eine Art Manifest verabschiedet werden, dass der Einrichtung zukünftig als Orientierungsfolie und gemeinsame Erklärung dient.

Unsere Befunde der Interviews mit Leitungskraft und Fachkräften weisen aus, dass das MP-Angebot zum Erwerb von Fachwissen und Handlungskompetenzen bei den Fachkräfteteams beigetragen hat. Das MP schreibt den Adressatinnen und Adressaten umfangreiche Reflexionsprozesse zu, während die Zielgruppe selbst den konkreten Praxisbezug, z.B. des vermittelten Methodenwissens positiv hervorhebt. Zusätzlich legt unsere teilnehmende Beobachtung der Gruppenarbeitsphasen des Abschlussworkshops nahe, dass die Fachkräfte ihre Abwägungen zu Partizipationsbereichen auf Basis eines reflektierten Verständnisses von Partizipation im Kita-Alltag tätigen. Das MP regte durch den (kognitiv-reflexiven) Einbezug von Fach- und Methodenwissen in den Workshops nicht nur ein verändertes/gesteigertes Bewusstsein der Fachkräfte für Partizipation in der eigenen professionellen Praxis an, sondern trägt auch zu einer Kompetenzerweiterung bei, indem die Fachkräfte dieses Wissen eigenständig im Berufsalltag (praktisch-instrumentell) anwenden können.³¹

Die Fachkräfte und Einrichtungsleitung beschreiben umfangreiche Veränderungen von Handlungs- und Verfahrensweisen (z.B. im Einbezug von Kindern, machtsensiblen Kommunikationsstilen oder internen Entscheidungsprozessen und externen Kommunikationsweisen), deren Aushandlung und Reflexion auch während der ethnografischen Beobachtung des Abschlussworkshops sichtbar wurde. Auf Basis unserer Daten lässt sich plausibel annehmen, dass das MP-Angebot Bemühungen der Zielgruppe verstärkt hat, alle am Einrichtungsalltag Beteiligten stärker einzubeziehen. Um Kinder mit ihren (unterschiedlichen) Bedürfnissen einzubeziehen, nehmen sich die Fachkräfte bewusster Zeit, einzelnen Kindern Entscheidungen transparenter zu erklären und Möglichkeiten der Mitbestimmung aufzuzeigen. Einfluss auf diese Verhaltensänderung nimmt aus Sicht des MP die Vermittlung machtsensibler Kommunikationsstrategien sowie eine generelle Sensibilisierung der Fachkräfte für die eigene Macht in der pädagogischen Praxis. Die im Rahmen der Prozessbegleitung gemeinsam getroffenen Verabredungen und Zielsetzungen sichern eine zukünftige Weiterarbeit ab, unterstützen die interne wie externe Kommunikation zum Thema und dienen als positive Bezugspunkte des Teams in der Vertretung beteiligter Praxis als Element der Einrichtungskultur.³²

31 Während unserer ethnografischen Beobachtung des Abschlussworkshops reflektierten die Teilnehmenden etwa, dass sie die vermittelten Methoden (z.B. Spiele, Visualisierungen, Entscheidungshilfen bei der Spieleauswahl) bspw. für Bedarfs- und Bedürfnisabfragen von Kinderperspektiven oder zur Kommunikation mit Eltern nutzen. Dies deckt sich mit den Aussagen der Einrichtungsleitung und der Projektdurchführenden in den Interviews.

32 Die befragten Fachkräfte heben bspw. „das Konkrete“ der Dokumentation und gemeinsamen Vereinbarungen hervor: „weil wir damit richtig was in der Hand haben. Vorher, ich (...) will nicht sagen, war das zu schwammig (...) Man hat jetzt richtig was an die Hand gekriegt, wo wir sagen können, damit können wir arbeiten“ (Bär_pFK, Abs. 158).

Wirkmechanismen im Prozess

Die dargestellten empirisch identifizierten Veränderungen treten vermittelt über komplexe Wirkzusammenhänge bzw. -mechanismen auf kognitiv-reflexiver, affektiv-motivationaler und praktisch-instrumenteller Ebene auf (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 46f.). Gerade der Außenblick und die Impulse des MP (Inputs, Materialien) sorgen aus Sicht der befragten Fachkräfte für produktive Irritationsmomente, die reflexive Lernprozesse anregen. Die unterstützende Haltung der Referentinnen und der Projektleitung vermittelt aus analytischer Sicht auf affektiv-motivationaler Ebene Sicherheit, befördert dadurch eine Öffnung und trägt zum Abbau von Skepsis bei. Die durch das MP moderierte Aushandlung und Festlegung geteilter Ziele sorgen für eine Identifikation des Teams mit der Weiterentwicklung der Einrichtung. Zur Umsetzung konstruktiver Aushandlungs- und Beteiligungsprozesse bekommen die begleiteten Teams Methoden und Materialien vermittelt, die sie eigenständig im Einrichtungsalltag anwenden können. In den Workshops wird darüber hinaus sowohl auf reflexiv-kognitiver als auch affektiv-motivationaler Ebene das professionelle Handeln der Fachkräfte gestärkt, in dem z.B. das vermittelte Wissen auf den konkreten Berufsalltag bezogen wird und dadurch Erfolgsmomente der Fachkräfte erfahrbar werden.³³ Die hergestellte Kohärenz zwischen eigenem Handeln und neuem Wissen trägt dabei zur Einbindung partizipativer Praxis als Teil der eigenen professionellen Identität bei (Schübler 2008).

Zwischenfazit

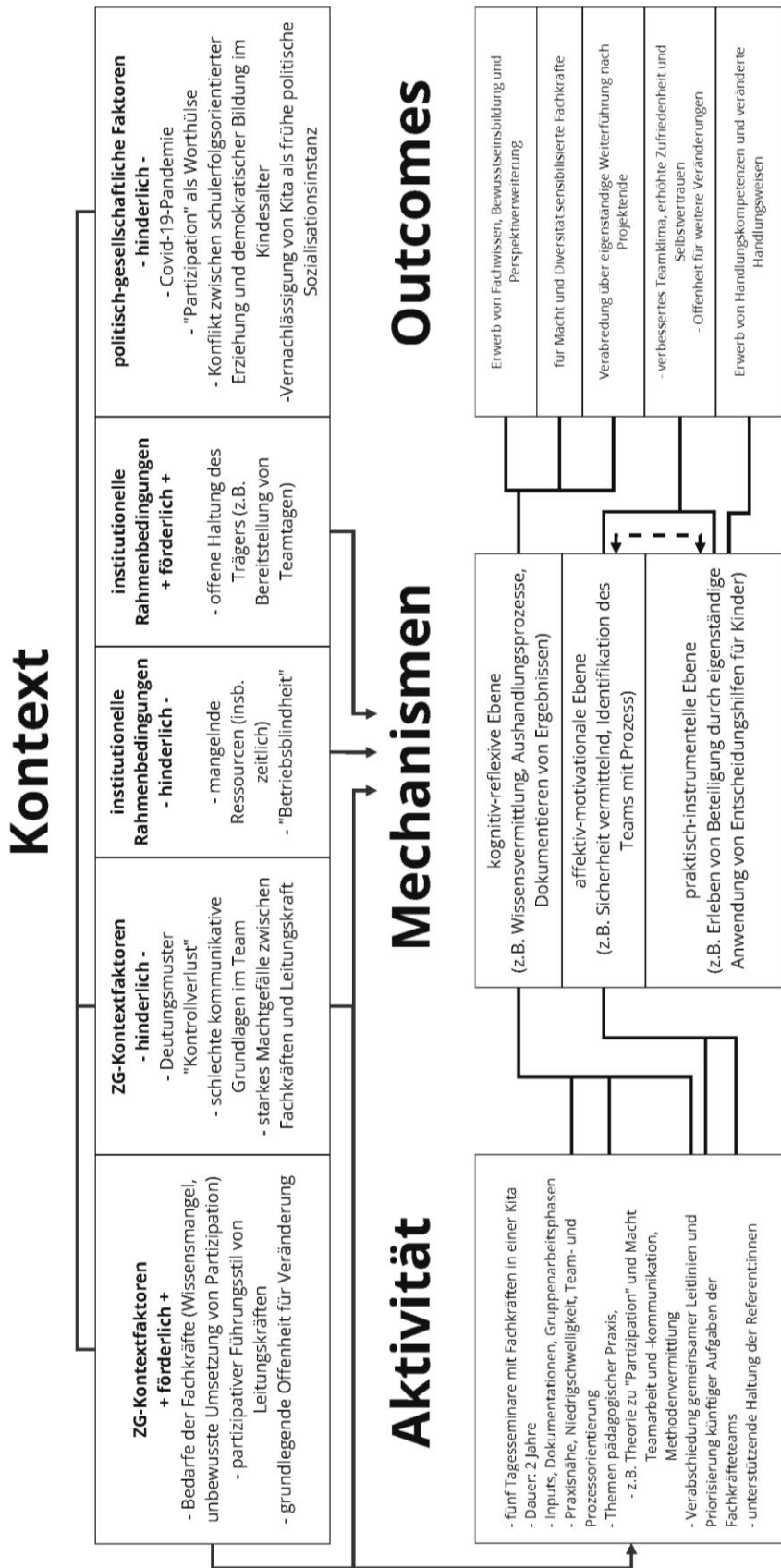
Das MP Bär verknüpft in seiner Arbeit individuelle Kompetenz- und Teamentwicklungsprozesse, die schließlich auf Veränderungen in den Prozessen und Strukturen der begleiteten Einrichtungen hinwirken sollen. Mit dem beobachteten Angebot prozessbegleitender Teamworkshops stellt das MP Raum und Zeit zur professionellen Reflexion bereit, die pädagogische Einrichtungen benötigen und die ihnen oft nicht in der Form zur Verfügung stehen. Partizipation als Gegenstand, welcher zudem als Prinzip der Zusammenarbeit verstanden wird, bedarf aus wB-Sicht auf Grundlage der vorangegangenen Schilderungen kommunikative Grundlagen, Offenheit und entsprechende Haltungen und Verantwortlichkeiten (vgl. Knauer/Aghamiri 2017, S. 41). Demokratieförderung in Kitas „erfordert von Leitungen und pädagogischen Fachkräften ein Bewusstsein und eine Verständigung über die Ziele der pädagogischen Arbeit“ (Birnbacher/Durand 2022, S. 24), zu denen prozessbegleitende Teamworkshops wie die des MP Bär unter den genannten Rahmenbedingungen einen Beitrag leisten (können). Hier erweist sich aus Adressatinnen- und Adressatenperspektive das beobachtete Präsenzformat im Bildungshaus des MP-Trägers als wichtiger Baustein, weil dadurch die knappen zeitlichen Ressourcen und mannigfaltigen Belastungen der Fach- und Leitungskräfte zumindest temporär ausgeklammert werden können.

Es bleibt festzuhalten, dass das MP die Einrichtungsteams über einen verhältnismäßig langen, allerdings aus Sicht aller Beteiligten nicht hinreichend langen Zeitraum

33 So führte das Erleben gelingender U3-Beteiligung für eine Fachkraft zu einer Öffnung und Bestärkung im eigenen fachlichen Handeln: „Für mich persönlich war es immer erst so wie eine Hürde, wie, ja, was, aber die können das doch auch nicht? Also das wirklich zu sehen und zu erfahren jetzt im Laufe dieses Prozesses halt mit war total schön“ (Bär_pFK, Abs. 49).

kontinuierlich begleitet. Der Baustein der Teamworkshops spielt dabei eine wichtige Rolle, die begleiteten Teams als Ganze anzusprechen und mitzunehmen. In der Verzahnung mit einer Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und einem Leitungsaustausch verfolgt das MP Bär eine ganzheitliche Prozessbegleitungsstrategie, deren Ineinanderwirken im Rahmen dieser Fallbeschreibung nicht näher beleuchtet werden konnte. Insgesamt bedarf es zur Anregung eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses „immer wieder die unterschiedlichsten Anstöße“ (Bär_MA, Abs. 68), Kontinuität sowie Verantwortlichkeit für die eigenständige Weiterentwicklung. Die Komplexität der beschriebenen Wirkzusammenhänge kann für den vorliegenden Fall in Form eines empirisch gesättigten Wirkmodells vereinfacht dargestellt werden (siehe Abb. 3.2).

Abb. 3.2: Wirkausschnitt Projekt Bär (nach AKMO-Konfiguration)



Quelle: Eigene Darstellung

3.1.3 Kontrastierender Paarvergleich – Demokratieförderung in (früh-)pädagogischen Einrichtungen

Im Folgenden rekapitulieren wir zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede der untersuchten Wirkausschnitte der beiden MP in Subcluster I sowie sich daraus ergebende Gelingens- und Hinderungsbedingungen für demokratiefördernde Maßnahmen in (früh-)pädagogischen Einrichtungen für Kinder und Familien.

Zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fälle

Beide MP gehen davon aus, dass die Sensibilisierung von pädagogischen Fachkräfte(-teams) und Leitungskräften für Partizipation und deren naheliegenden Themen dazu führt, die jeweiligen pädagogischen Einrichtungen (Kita, Familienzentrum) zu Orten demokratischer Erfahrungen für Eltern und Kinder werden zu lassen. Deshalb legen sie den Fokus innerhalb ihrer Prozessbegleitungsmaßnahmen auf Haltungs-, Verhaltens- und Bewusstseinsveränderungen der in den Einrichtungen tätigen pädagogischen Fach- und Leitungskräfte, indem sie (Fach-)Wissen vermitteln und Reflexions- und Aushandlungsgelegenheiten schaffen und moderieren. Beide MP verstehen ihr Angebot als Prozessbegleitung, in welcher die demokratiefördernden Inhalte als Rahmung selbstgesteckter Ziele der Einrichtungen fungieren. Die externen Referentinnen agieren darin als Unterstützerinnen dieser Entwicklungsziele, vermitteln relevantes Wissen, fördern Kompetenzen und schaffen Aushandlungsgelegenheiten. Die im Rahmen der „Prozessbegleitung“ genutzten Formate und Methoden sind konzeptionell begingt bei beiden MP sehr unterschiedlich und werden zusätzlich durch die jeweiligen Kontextbedingungen beeinflusst.³⁴ Gemeinsamkeiten finden sich im Hinblick auf grundlegende Prinzipien. Alle von uns befragten bzw. beobachteten Referentinnen gehen bedarfsorientiert und kontextangemessen vor. Orientierungspunkt ist eine systemische Perspektive auf die begleiteten Einrichtungen als komplexe Gefüge, die u.a. die Pluralität von Rollen und Verantwortlichkeiten, Trägerstruktur und Organisationsform einschließt. Dabei zeigen sich kontextuelle Unterschiede, an denen sich die jeweiligen Projektaktivitäten orientieren. Während MP Adler bundesweit mit einer heterogenen Einrichtungslandschaft (Familienzentren als Teil von Kindertageseinrichtungen, Stadtteil- und Beratungseinrichtungen) arbeitet, sind bei MP Bär aufgrund des Kontextes Kita (institutionalisierter Regelbetrieb, feste Adressatinnen und Adressaten etc.) und des regionalen Fokus in den begleiteten Einrichtungen Möglichkeiten eines (in Teilen) standardisierteren Vorgehens vorhanden. Dieses bestand bei MP Bär bspw. in der Orientierung an einem thematisch eng mit einer parallel durchgeführten Fortbildungsreihe abgestimmten Curriculum,³⁵ welches methodisch die Alltagserfahrungen und das Fachwissen der Fach- und Leitungskräfte aufgreift. Für MP Adler stand ein stärker auf die individuelle Einrichtung angepasstes und flexibleres Vorgehen im Vordergrund. Die Orientierung an systemischen Verfahren zeigt sich auch in der Arbeit mit den pädagogischen Fachkräften. Die jeweiligen Referentinnen setzen insbesondere fragengeleitet Impulse und Irritationen, um reflexive Momente zu schaffen und dabei, Haltungen und Arbeitsweisen transparent und bewusst werden zu

34 Dies gilt sowohl innerhalb der Projektarbeit als auch zwischen den beiden MP.

35 Inhalte waren Themen wie Stärkung von Beteiligung, partizipative Haltung, Machtsensibilität, Wahrnehmung von sich und von Adressatinnen und Adressaten als handelnde Subjekte.

lassen und darüber Wissens-, Haltungs- und Verhaltensänderungen anzuregen. Der Kontextfaktor Zeit spielt in beiden begleiteten Einrichtungen eine große Rolle. Es fehlt aufgrund der teils prekären Rahmenbedingungen sowie der starken Auslastung im Arbeitsalltag kontinuierlich an Raum für Reflexions- und Teamentwicklungsprozesse. Dieser wird den Einrichtungen durch das Projektangebot eröffnet. Die geschaffenen Zeitfenster stellen gleichzeitig einen sicheren, vertraulichen Rahmen bereit.

Die identifizierten Outcomes sind unserer Einschätzung nach bei beiden MP weitestgehend auf der Individualebene auszumachen. Sie zeigen sich in veränderten Haltungen zu Beteiligung und Zusammenarbeit, einer bewussteren Wahrnehmung und Prüfung der eigenen pädagogischen Praxis und deren demokratisches Potenzial sowie in erweiterten Handlungsoptionen. Bei MP Bär zeigen sich zusätzlich Veränderungen auf kollektiver Ebene, d.h. innerhalb der Teamarbeit. Für beide untersuchte Fälle konnten wir in erster Line kognitiv-reflexive sowie affektiv-motivationale Wirkmechanismen herausarbeiten. Die Vermittlung von Wissen zu Partizipation und die dabei initiierten Reflexionsprozesse des pädagogischen Alltags, mit denen zudem eine neue Klarheit („Augen öffnen“) verbunden ist, sind für beide MP dabei zentral. Diese Wirkmechanismen werden dadurch begünstigt, dass eine sichere Arbeitsumgebung innerhalb der Prozessbegleitungstermine geschaffen wird, in der die Fachkräfte einen offenen Raum für eigene bzw. kollektive Bedürfnisse, Herausforderungen und Sorgen haben und in dem sie Wertschätzung, Zuspruch und Unterstützung durch die externen Referentinnen erhalten.

Im Hinblick auf das langfristige Ziel beider MP, Beteiligungsverfahren und -strukturen anzuregen, konnten wir in den exemplarisch untersuchten Einrichtungen lediglich erste Anstöße für Veränderungen feststellen. Wir konnten übereinstimmend in beiden Wirkausschnittanalysen herausarbeiten, dass die in den Blick genommenen Maßnahmen (Teamworkshops und Beratungstermine) zunächst die Funktion einer ‚Vorfeldarbeit‘ erfüllen, die an den Haltungen und Kompetenzen der Fachkräfteteams ansetzt. In beiden von uns untersuchten Einrichtungen konnten Verbesserungen bei den Rahmenbedingungen herbeigeführt werden, insbesondere im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Hierarchieebenen (Leitung, Träger). Hier konnten beide MP durch die Vermittlung, bzw. Erarbeitung von Konfliktlösungs- und Bewältigungsstrategien zur Stärkung der pädagogischen Fachkräfte in ihrer Rolle beitragen sowie, wie in MP Bär erfolgt, eine aktive externe Mittlerrolle einnehmen.

Gelingens- und Verhinderungsbedingungen

Der Erfolg von Projektaktivitäten wie Prozessbegleitungen mit den Fachkräften ist in einem hohen Maße durch die jeweiligen Kontextbedingungen geprägt. Wie einleitend beschrieben (siehe Kap. 3.1), wandeln sich Organisationen durch die Veränderung der darin tätigen Personen. Deshalb ist die Zusammenarbeit mit diesen Zielgruppen im Rahmen von prozessbegleitenden Formaten zur Entwicklung einer partizipativen Haltung ein zentraler Ansatzpunkt. Insbesondere individuelle Faktoren, wie die Bereitschaft und die Offenheit der Fach- und Leitungskräfte, sich für ein demokratischeres Miteinander zu engagieren, sind entscheidende Bedingungen für die weitere Auseinandersetzung und Verstetigung der durch das MP angestoßenen Veränderungen und Impulse (vgl. Klawe 2006, S. 125). Eine begleitende externe Unterstützung,³⁶ wie beide MP sie im Rahmen der Prozessbegleitungen anbieten, ist aus unserer Sicht mindestens am Anfang des Prozesses wertvoll, um Prozesse anzustoßen, zielgerichtet zu strukturieren und zu moderieren (hierzu Hartwig/Sauerhering 2020).

Ein kontextadäquates, bedarfsgerechtes und an den pädagogischen Erfahrungen der Fachkräfte orientiertes schrittweises Vorgehen erweist sich in beiden analysierten Fällen als förderlich für die Umsetzung der Projektaktivitäten. Dabei muss herausgestellt werden, dass die im Rahmen der Prozessbegleitung eingesetzten Formate und Methoden den thematischen Zielhorizont der Demokratieförderung immer im Blick behalten müssen. Insbesondere in MP Adler zeigte sich, wie schnell erschwerte Rahmenbedingungen innerhalb der pädagogischen Einrichtungen bzw. die individuellen Bedarfe der Fachkräfte thematische Ziele in den Hintergrund geraten lassen. Hier lohnt sich jedoch die Auseinandersetzung mit möglichen strukturellen Problemen, indem sie mit einer demokratiefördernden Brille neu diskutiert und betrachtet werden, so wie MP Adler und Bär dies umsetzten.

Auch die Verzahnung mehrerer Maßnahmen (z.B. Angebote für das Gesamtteam, Einzelfortbildungen und Leitungsaustauschformate) innerhalb eines prozessbegleitenden Gesamtkonzepts kann, mit Blick auf die in den Interviews beschriebenen Erkenntnisse und Erfahrungen³⁷, die nachhaltige Verankerung demokratiefördernder Inhalte in den pädagogischen Einrichtungen im Sinne einer selbstständigen Weiterarbeit an Ergebnissen begünstigen. Diese Verzahnung konnte in den vorliegenden Untersuchungen nur angerissen werden, gestaltet sich jedoch bei beiden Projekten als produktiv, um angestoßene Veränderungsprozesse auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Team, Verfahren und Struktur) präsent zu halten und Verantwortlichkeiten herzustellen.

36 Externe Unterstützerinnen und Unterstützer sind nicht selbst von den institutionellen Herausforderungen betroffen, können Ziele entsprechend objektiver im Auge behalten. Zudem bieten sie den Fachkräften und Teams neue Perspektiven.

37 Hierfür sind insbesondere die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte und der Referentinnen, die wir im Rahmen des Wirkausschnitts jedoch nicht weiter vertiefen konnten.

Schlussfolgerungen für Demokratieförderung in (früh-)pädagogischen Einrichtungen

Die im Rahmen der multiperspektivischen Wirkungsanalysen in Subcluster I herausgearbeiteten Befunde machen aus unserer Sicht deutlich: Nach zweieinhalb Jahren Förderlaufzeit konnten die MP – trotz Covid-19-Pandemie – erste Anstöße für Veränderungen bei der Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte setzen. Prozessbegleitende Angebote in Form von Teamworkshops, Beratungsgesprächen, Fortbildungen in einem kontinuierlichen Rahmen zu den Themen Partizipation und Demokratie für pädagogische Fach- und Leitungskräfte können dazu beitragen, partizipative Haltungen sowie partizipationsorientierte Kompetenzen und Arbeitsweisen zu fördern. Diese sollten aus unserer Sicht ein systematischer Bestandteil von einrichtungsinternen und -übergreifenden Aushandlungen sein, wofür es feste und kontinuierliche Zeitfenster braucht. Diese Räume für angeleitete individuelle und kollektive Aushandlungsprozesse schafften die MP und ermöglichten damit einen teils ersten Zugang der Fachkräfte zu demokratiefördernden Themen und Praktiken. In beiden MP ist die Begleitung in den einzelnen Einrichtungen zum Zeitpunkt der Erhebung beinahe abgeschlossen. Die von beiden MP anvisierten Anstöße für Veränderungen auf struktureller Ebene (in unserem besonderen Fokus: Elternmitwirkung) konnten in beiden Prozessbegleitungen nicht (MP Bär) bzw. nicht intensiv genug (MP Adler) angegangen werden. Die priorisierte Fokussierung der Maßnahmen zunächst auf die Teamebene innerhalb der Einrichtungen stellt hierbei eine plausible Konsequenz angesichts der Rahmenbedingungen dar und ebnet in den begleiteten Einrichtungen zumindest den Weg zu weitreichenderen strukturellen Veränderungen. Die Begleitungsdauer von zwei bis drei Jahren sehen wir als zu kurz an, um strukturelle Veränderungen nachhaltig in den Einrichtungen zu sichern.

3.2 Subcluster II: Demokratieförderung im Hort

Im Subcluster II lag unser Erkenntnisinteresse auf den Bedingungen und Chancen demokratiefördernder Projektarbeit in Horteinrichtungen. Dieser Bereich ist ein bisher unerschlossenes Arbeitsfeld der Demokratieförderung (vgl. BMFSFJ 2020b, S. 479ff.). Die MP übertragen erprobte Ansätze in dieses innovative Arbeitsfeld und passen sie ihren Lernerfahrungen entsprechend an die spezifischen Bedingungen an. Der Schwerpunkt beider MP liegt – neben weiteren Aktivitäten – auf der Durchführung von langfristig angelegten kurzzeitpädagogischen bzw. -beratenden Angeboten in Horten. Beide adressieren dabei primär jeweils zwei Zielgruppen: pädagogische Fachkräfteteams und die Kinder der jeweiligen Einrichtung(en). Mit den Fachkräften arbeiten beide MP sowohl prozessbegleitend als auch bedarfsorientiert und führen dabei regelmäßige Teambesprechungen zu mit den Teilnehmenden gemeinsam festgelegten Themen durch. Auch mit den Hortkindern im Grundschulalter setzen beide MP regelmäßig Angebote um, bei denen sie (primär) erfahrungsbasiert und/oder kognitiv-reflexiv arbeiten. Für das Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ ist die unmittelbare Adressierung von Kindern durch die MP dabei eher untypisch (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 49). Nicht nur die Erwachsenen, sondern auch die Kinder werden als Mitgestaltende des Gruppenklimas und ihres konkreten Hortalltags angesprochen.

Beide untersuchten MP gehen im Kern davon aus, dass die längerfristige Begleitung der Fachkräfteteams zu einer Sensibilisierung bspw. für Kinderperspektiven und Diversität, einer eigenständigen Umsetzung und der Reflexion von demokratiefördernden Maßnahmen in der alltäglichen Betreuungsarbeit führen werden. Die parallele Arbeit der MP mit den Kindern soll auch diese für verschiedene Perspektiven und Handlungsfolgen sensibilisieren und deren soziale Handlungskompetenzen erweitern. Perspektivisch gehen beide Handlungsstränge Hand in Hand und sollen dauerhafte Veränderungen in den jeweiligen Horten anregen. Beispielsweise sollen über verbindliche Verfahren Kinderbeteiligung gesichert werden oder eine sozialere Konflikt- und vielfaltssensible Einrichtungskultur entstehen. Auf der individuellen und kollektiven Ebene wollen beide MP eine demokratiebezogene Haltungs- und Kompetenzentwicklung anregen sowie demokratische Aushandlungsprozesse stützen.

Wie bereits dargestellt, wurde für die multiperspektivischen Wirkungsanalysen aus pragmatischen und methodischen Gründen jeweils ein Wirkausschnitt aus der komplexen Arbeit der MP ausgewählt. Im Fokus unserer Untersuchung in Subcluster II liegen die begleitende und beratende Arbeit mit pädagogischen Fachkräften sowie das Kinderangebot der MP. Wir haben jeweils pädagogische Fachkräfte, die Hortleitungen, die an den Kinderangeboten Teilnehmenden und die Projektmitarbeitenden interviewt sowie die praktische Projektarbeit mit Kindern und Fachkräften teilnehmend beobachtet. Beide untersuchten Projekte arbeiten parallel mit mehreren Einrichtungen zusammen. Unsere Wirkungsanalysen fokussieren daher exemplarisch auf jeweils eine Horteinrichtung pro MP. Beide untersuchten Horte liegen in der Peripherie zweier ostdeutscher Großstädte und werden von den MP im Erhebungszeitraum bereits seit etwa eineinhalb Jahren begleitet.

3.2.1 Projekt Corgi: Systemische Prozessbegleitung pädagogischer Fachkräfte

Das MP Corgi arbeitet mit einem ganzheitlichen, zielgruppenübergreifenden Konzept in mehreren modellhaften Horteinrichtungen, um dort konzeptionell und strukturell Partizipation und demokratische Handlungskompetenzen (vgl. Eikel/Wenzel 2007, S. 21ff.) zu stärken. Mithilfe von Prozessbegleitungen mit den pädagogischen Teams will das MP für Kinderperspektiven sensibilisieren, Haltungsveränderungen anregen und das Handlungsrepertoire in Bezug auf die Beteiligung von Kindern sowie vielfaltsorientierte Bildungsangebote erweitern. Ziel dessen ist eine Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenzen und eine Erweiterung der Teilhabeerfahrungen der Kinder im Hort. Mittel- bis langfristig sollen die gestärkten Fachkräfte die pädagogischen Projektangebote eigenständig fortführen können und Kinder dauerhaft an deren Umsetzung beteiligen. Dafür sollen langfristig verbindliche Strukturen (z.B. Gremien) und Handlungsabläufe (z.B. Beteiligungsverfahren) im Hort erprobt bzw. weiterentwickelt und etabliert werden. Als untersuchten Wirkausschnitt fokussierten wir uns auf eine exemplarisch ausgewählte Modelleinrichtung, in der das MP seit ca. einem Jahr kontinuierlich Prozessbegleitungen und Bildungsangebote für Kinder durchführt.

Aktivität – Systemische Beratungen von Fachkräften

Die Prozessbegleitung mit pädagogischen Fachkräften, die das MP als Schlüsselpersonen in Horteinrichtungen ansieht, und das Bildungsangebot für Hortkinder sind als langfristig angelegte, aufeinander aufbauende kurzzeitpädagogische Aktivitäten konzipiert. Neben den Grundsätzen und Arbeitsprinzipien außerschulischer pädagogischer Arbeit (Thiersch 1993) liegen der Projektarbeit aus Sicht der Mitarbeitenden Prinzipien von Kontinuität, Partizipation möglichst aller Beteiligten und Beziehungsarbeit zugrunde. Die von uns vertieft untersuchte Prozessbegleitung fand bis zum Ende des Erhebungszeitraums an sechs Terminen á 60–120 Minuten mit den pädagogischen Fachkräften statt, das ergänzende Angebot für Kinder seit Juli 2021 wöchentlich im Rahmen von ca. einer Stunde. Beide Maßnahmen gestaltet das MP bedarfsorientiert und einrichtungsspezifisch. Die Arbeit des MP mit den pädagogischen Teams basiert auf einem systemischen Ansatz: Nach einem Rückblick auf das letzte Kinderangebot und die letzte Prozessbegleitung erfolgt die Bearbeitung aktueller Themen und fachlicher Bedarfe und schließlich eine Dokumentation des jeweiligen Termins. Die Fachkräfte sollen sich in der Begleitung als aktiv handelnde Subjekte erfahren, ihre Beteiligung in der Entwicklung und Gestaltung des Prozesses ist ebenso zentral, wie die Stärkung ihrer Handlungsmöglichkeiten in konkreten (fachlichen) Problemlagen. Von den befragten Fachkräften werden die Prozessbegleitung und die Arbeitsweise dementsprechend als „Supervision“ auf Augenhöhe erlebt, das Reflexionsangebot zur Anregung von Veränderungen im Alltag sowie die zusätzlichen Angebote (wie Materialien oder Nachgespräche) werden hervorgehoben. Thematisch behandelten die bisherigen Termine aus Sicht der Projektmitarbeitenden sowie der befragten Adressatinnen und Adressaten das professionelle pädagogische Handeln, z.B. die Sensibilisierung für Kinderperspektiven und Konfliktregulation sowie die Möglichkeiten der Stärkung des sozialen Verhaltens bei Kindern, Themen politischer Bildung, (Gleichberechtigung, Kinderrechte, Adultismus) sowie arbeitsorganisatorische Themen im Team. Zu Prozessbeginn führte das MP im Rahmen einer Bedarfsanalyse zur Sensibilisierung der Fachkräfte einen Perspektivenabgleich der Adressatinnen- und Adressatengruppen durch, die im Rahmen der Prozessbegleitung mit ihnen ausgewertet wurde.

Kontextfaktoren – Infrastrukturen, Unterstützung und Gatekeeper-Funktionen

Im Kapitel Kontextanalyse (siehe Kap. 2) wurden die allgemeinen Rahmenbedingungen demokratiefördernder Arbeit im Hort bereits ausführlich dargestellt. Im Folgenden sollen diese Befunde anhand der Zusammenarbeit des MP Corgi mit der von uns exemplarisch ausgewählten Horteinrichtung fallbezogen vertieft werden. Von den im Rahmen unserer Wirkungsanalyse Befragten wurde einstimmig die Finanzierung der pädagogischen Arbeit in Horten ebenso wie die personelle, räumliche und technische Ausstattung als mangelhaft beschrieben, die letztlich durch den Kooperationspartner Schule sowie die gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen mitbestimmt werden. Diese Mangelbedingungen wirken sich auf das MP-Angebot und die Arbeit der Hortnerinnen und Hortner unmittelbar aus, etwa, weil Zeit für die Arbeit fehlt oder Personal fluktuiert. Unter Pandemiebedingungen führte dies im untersuchten Hort zu einem Bedeutungsverlust von Angeboten und Themen der politischen Bildung, zugunsten einer priorisierten „Aufrechterhaltung des Notstandsbetriebs“ (Corgi_PL, Abs. 98).

Die Spezifika des Hortsystems beeinflussen die Projektumsetzung in vielfältiger Weise (siehe Kap. 2.3) und lassen auch im untersuchten Fall besondere Bedarfe und Herausforderungen der Fachkräfte sichtbar werden. Einerseits zeigen unsere multiperspektivischen Daten für die untersuchte Horteinrichtung übereinstimmend einen hohen Weiterbildungsbedarf der Fachkräfte (z.B. zu professionellem Handeln) und einen Mangel an pädagogischer Arbeit mit Kindern (z.B. zu Themen politischer Bildung). Ausschließlich in den durchgeführten Kinderinterviews begegnete uns ein Mangel an Teilhabeerfahrungen der Kinder. Diese Bedarfe wirken sich aus unserer Sicht zunächst förderlich auf die Installation von Prozessbegleitung und Bildungsangebot aus, da sie den vielseitigen Bedarf nach den MP-Maßnahmen darstellen. Andererseits erschweren die Routinen und der hohe Betreuungsschlüssel im Hortsystem die Durchführung der Projektmaßnahmen, wie alle Befragten bestätigen.

Bei der Betrachtung des Kooperationsverhältnisses zwischen Hort und Schule, das ein zentrales Thema der Prozessbegleitung darstellt, stießen wir auf widersprüchliche Aussagen in der Einschätzung der Befragten: Während die Einrichtungsleitung, über die die Prozessbegleitung „installiert“ wurde (Corgi_PL, Abs. 24), keine Probleme oder Herausforderungen bemerkt und das Verhältnis positiv beschreibt, kritisieren die Projektdurchführenden sowie Adressatinnen und Adressaten das Angebot als unausgeglichen und kritisierten die Verfügungshoheit der Schule über den Hort (z.B. im Hinblick auf Regelungen, Ressourcenausstattung und Aktivitätsmöglichkeiten). Dieser Umstand verweist aus unserer Sicht auf die Abhängigkeit des Hortes von der Schule und stellt eine Erschwernis für die Projektumsetzung des MP und die (zu verselbstständigende) Arbeit der Hortfachkräfte dar. Im vorliegenden Fall, so zeigt unsere Analyse der Interviews von Einrichtungsleitung und Projektleitung in Übereinstimmung mit der ethnografischen Beobachtung, erschweren die Raumsituation, personelle Fluktuation und finanzielle Knappheit sowie ein geringer Grad an Vernetzung die Umsetzung eigenständiger demokratiefördernder Aktivitäten durch die Fachkräfte ebenso wie die Arbeit des MP mit den Zielgruppen. Zugleich ist die begleitete Modelleinrichtung formell an eine Kindertagesstätte angebunden und sitzt somit ‚zwischen den Stühlen‘ (siehe Kap. 2.3). Diese Anbindung ermöglicht zwar die gegenseitige Unterstützung der Hortnerinnen und Hortner (z.B. im Wissenstransfer und dem Austausch von Material), erhöht jedoch ihre Arbeitsbelastung, indem sowohl die Fachkräfte als auch die Hortleitung Aufgaben in Hort und Kita übernehmen müssen. Daher fehle den Fachkräften aus ihrer Sicht die Zeit für Reflexionsprozesse und umfangreiche pädagogische Arbeit mit Kindern.

Die Haltungen der Fachkräfte sowie die Rolle der Leitungskraft sind ebenfalls entscheidende Faktoren für das Anstoßen von Veränderungsprozessen (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 31). Unsere multiperspektivischen Befunde zeigen mit geringfügigen Unterschieden, dass die Fachkräfte der begleiteten Einrichtung den Projektaktivitäten nicht nur offen gegenüberstehen und produktiv in der Prozessbegleitung zusammenarbeiten, sondern auch die Durchführung des Kinderangebots aktiv unterstützen.³⁸ Unsere Analysen legen nahe, dass die Motivation und Einstellungen der

³⁸ Die Adressatinnen und Adressaten selbst beschreiben ihre Haltung als stetig positiv, wohingegen das MP ihre Haltung zu Beginn als „reservierter“ bezeichnet, die sich erst im Verlauf geöffnet habe (Corgi_PL, Abs. 41). Hinsichtlich der aktiven Unterstützung des Kinderangebots erhielten wir einen einstimmigen Befund.

Fachkräfte eng verbunden sind mit der wertschätzenden, beratenden Arbeitsweise des MP, die an den konkreten fachlichen Problemlagen ansetzt. Weiter wird die Durchführung der Prozessbegleitung maßgeblich beeinflusst von der Rolle der Einrichtungsleitung. Sie fungiert in allen begleiteten Modelleinrichtungen als Gatekeeper, sie kann den Zugang des MP ermöglichen oder auch verhindern. Mehrdeutig sind unsere Daten, selbst in ein- und demselben Interview, in Hinblick darauf, wie gut die grundsätzliche Etablierung des Projektangebots über die Adressierung der Einrichtungsleitung gelang.³⁹

Outcomes – von Haltung bis Gestaltung

Die identifizierten Outcomes in untersuchten Wirkausschnitt sind insbesondere auf Subjektebene, aber auch auf Verfahrensebene festzustellen und betreffen v.a. veränderte Haltungen und Handlungsformen der Adressatinnen und Adressaten sowie Veränderungen von Routinen und Raumgestaltung.⁴⁰ Die Teilnehmenden der Prozessbegleitung äußerten Zufriedenheit und Wertschätzung gegenüber dem Projektangebot, loben die hohe Einsatzbereitschaft der Mitarbeitenden und beschreiben das Angebot übereinstimmend mit dem MP und der Einrichtungsleitung als Erleichterung und Entlastung ihres Arbeitsalltags. Unter den oben beschriebenen institutionellen Rahmenbedingungen erfüllt die Prozessbegleitung eine Unterstützungs- und Kompensationsfunktion für die Fachkräfte: Es wird ein regelmäßiger Raum für Reflexion und fachlichen Austausch geschaffen, der zudem mittels pädagogischen Vermittlungs- und systemischen Beratungsprozessen zur Wissensvermehrung zu Themen der politischen Bildung (z.B. Adultismus) oder Handlungsweisen im Umgang mit Kindern beiträgt. So veränderte sich im vorliegenden Fall durch die kontinuierliche Beratung und Begleitung die Haltung der Fachkräfte positiv gegenüber der Einbeziehung von Kinderperspektiven in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse in der Einrichtung.⁴¹ Über einen Perspektivenabgleich der eigenen und Kinderperspektiven in der Prozessbegleitung entwickelten die von uns befragten Fachkräfte stärkere Empathie gegenüber Kindern und wurden dafür sensibilisiert, worin die Bedürfnisse „ihrer“ Hortkinder im Alltag bestehen. Übereinstimmend zeigte sich zwischen Projektleitungsinterview und unserer teilnehmenden Beobachtung, dass Abstimmungsprozesse im pädagogischen Team angestoßen werden konnten, die auf eine Veränderung des Kooperationsverhältnisses zum Träger

39 So äußert ein- und der-/dieselbe Befragte sich im Interview widersprüchlich: „Es war überhaupt bei keiner Einrichtung ein Problem diese Prozessbegleitung anzusprechen und zu installieren. Alle Leitungen, mit denen wir dazu gesprochen haben, (...) die haben gesagt: ‚Gerne (...). Wir haben Bedarf‘“ (Corgi_PL, Abs. 24) und weiter: „Also wir haben das ja vorhin beschrieben, dass wir da so schwer reingekommen sind, weil (...) die Leitung für uns nicht fassbar war (...), alles, das, was wir an Energie in diese Leitung hineingesteckt haben, ist beim Team nie angekommen. (...). Wir haben ja gedacht, wir gehen auf die Leitung, weil das war so der Türöffner und dann kommen wir da am besten irgendwie rein. Das hat sich als die total falsche Strategie herausgestellt, weil, die Leitung hat nichts, also wirklich gar nichts weitergeleitet und das Team wusste, genau genommen, nichts“ (Corgi_PL, Abs. 157–159).

40 Im Rahmen der Wirkausschnittanalyse konzentrierten wir uns im vorliegenden Kapitel auf die Analyse der intendierten und unintendierten Outcomes des Projektangebots für die pädagogischen Fachkräfte.

41 Eine befragte Fachkraft erklärt die veränderte Haltung folgendermaßen: „Man versucht sich jetzt, bevor man sich selber ein Bild macht, (...) gleichzeitig auch in die Lage des Kindes automatisch mit reinzusetzen, wie die da auf diese Weise gucken und dann versucht man gleich von beiden Blickwinkeln zu schauen“ (Corgi_pFK, Abs. 91).

Schule gerichtet sind und mittel- bis langfristig die strukturelle Position der Einrichtung stärken und die Handlungsoptionen der Hortnerinnen und Hortner verbessern sollen. Wir können daher plausibel davon ausgehen, dass der systemische Ansatz des MP, über Sensibilisierung und die Vermittlung von Fachwissen dazu beiträgt, dass sich die Hortnerinnen und Hortner als aktiv-handelnde Subjekte erfahren und ihnen dadurch Handlungspotenziale bewusstgemacht werden. Die veränderte Haltung der Fachkräfte findet auch auf Handlungsebene Ausdruck in einer veränderten Praxis im Umgang mit Kindern (z.B. im fragengeleiteten Einbezug von Kinderperspektiven in Entscheidungsprozesse) und in einer Anpassung von Abläufen und Raumgestaltungen an die Bedürfnisse der Kinder, wie sich im Perspektivabgleich dieser Befragtengruppen zeigt. Zum Beispiel wurde die Essensausgabe verlängert, damit die Kinder die „Ruhe genießen und (...) mit ihren Klassenkameraden mal schnattern“ (Corgi_pFK, Abs. 80) können, die Einrichtung der Horträume wurde (gemeinsam mit den Kindern) umgestaltet und Rückzugsmöglichkeiten sowie eine klare Raumaufteilung geschaffen.⁴²

Die im Rahmen unserer Wirkungsanalyse erfassten und vom MP intendierten Outcomes bei pädagogischen Teams und in der Einrichtung beinhalten somit 1) Haltungsveränderung und Sensibilisierung, 2) Wissenserwerb, 3) Reflexion und Veränderung von Handlungsweisen und Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten, 4) Veränderung von Abläufen und Strukturen. Darüber hinaus sind wir in unserer Wirkungsanalyse auch auf vom MP unintendierte Outcomes gestoßen. Ein diskutabler Nebeneffekt der Prozessbegleitung, den wir in der untersuchten Einrichtung feststellen konnten ist, dass durch die Projektmaßnahmen zwar eine Entlastung der Fachkräfte geschaffen wird, diese Entlastung jedoch die antizipierte selbstständige Aneignung und Fortführung des Bildungsangebots durch die Fachkräfte konterkariert, unter anderem weil die Fachkräfte sich anderen dringenden Aufgaben widmen. Da während des wöchentlichen Bildungsangebots ein Teil der Fachkräfte durch die eigene Arbeit mit Kindern gebunden ist, können diese nicht beim Angebot hospitieren. Sie nehmen das Projektangebot dagegen, so zeigen unsere Daten übereinstimmend, nur vermittelt über Berichte während der Prozessbegleitung wahr.

Wirkmechanismen im Prozess

Im beobachteten Fall greift das MP die Bedarfe der Hort-Fachkräfte über einen systemischen Ansatz der Prozessbegleitung auf. Entsprechend der institutionellen Rahmenbedingungen findet die Prozessbegleitung regelmäßig im kurzzeitpädagogischen Format statt. Die pädagogischen und beratenden Vermittlungsanstrengungen des MP finden hierbei primär auf Ebene des kognitiv-reflexiven Lernens und Verstehens (Seel 2003) statt. Gleichzeitig regt das Projekt auch Veränderungen auf affektiv-motivationaler sowie praktisch-instrumenteller Ebene an (vgl. Himmelmann/Lange 2005, S. 6; Ehnert u.a. 2021, S. 43).

Aus Sicht aller Beteiligten erwarben die Adressatinnen und Adressaten neues Wissen über Vermittlungsmöglichkeiten an Kinder und reflektierten Handlungssituati-

42 Die neue Situation stößt überwiegend auf Zufriedenheit und eine positive Bewertung durch die von uns befragten Kinder und Fachkräfte.

onen sowie -optionen. Die perspektivisch geplante partizipative Entwicklung einrichtungsspezifischer Handlungsstrategien war bisher aufgrund der erschwerten Rahmenbedingungen nicht möglich, wird jedoch vom MP weiterbearbeitet. Auf affektiv-motivationaler Ebene reproduziert das Projektangebot mittels eines bedarfsorientierten, fragengeleiteten, beratenden und wertschätzenden Umgangs mit den Fachkräften und ihren Problemlagen einen Öffnungsprozess, damit diese sich mit den jeweiligen Themen, Inhalten und Handlungsmöglichkeiten konstruktiv auseinandersetzen.⁴³ Unsere Auswertungen zeigen zudem übereinstimmend, dass das Projektangebot auch erste Veränderungen auf Handlungsebene anstößt.⁴⁴

Am Beispiel, der so genannten „Fotomethode“, lässt sich das Zusammenwirken unterschiedlicher Mechanismen illustrieren: Als zentrales Moment der Prozessbegleitung führte das MP zu Beginn einen Abgleich der Kinder- und Erwachsenenperspektiven durch, indem sowohl Fachkräfte als auch Kinder ihre Lieblingssorte und „Flop“-Orte mit Tablets fotografierten. Die Ergebnisse der Kinderfotos wurden in einem Termin der Prozessbegleitung anonymisiert an die Fachkräfte übermittelt und Perspektiven auf die Orte, die als besonders gut oder schlecht empfunden wurden, wurden geteilt. Dadurch wurden zunächst die sicher geglaubten Wissensstände der Fachkräfte irritiert, die eine andere Vorstellung der Kinderwahrnehmungen hatten. Zugleich wurden sie mit Hilfe dieses Wissens auf affektiv-motivationaler Ebene dafür sensibilisiert, wie die Hortkinder ihre Umgebung wahrnehmen. Es wurde erarbeitet, welche Handlungsoptionen den Fachkräften für eine Verbesserung der Orte zur Verfügung stehen. Dabei entwickelten die Fachkräfte mehr Empathie Kindern gegenüber und verstärkten ihre Bemühungen, Kinder aktiv in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, indem diese etwa nach ihren Vorstellungen befragt oder aktiv an Gestaltungsprozessen beteiligt werden.⁴⁵ Das Beispiel illustriert den Zusammenhang von kognitiv-reflexiver Wissensvermittlung und affektiv-motivationaler bzw. emotionaler Sensibilisierung sowie praktisch-instrumentellem Erfahrbarmachen von Beteiligung, die in einem komplexen Prozess zusammenwirken.

Hinsichtlich der Annahme des MP, dass die Fachkräfte die pädagogischen Angebote des Projekts mit Kindern eigenständig weiterführen, lässt sich zwar auf emotional-motivationaler Ebene das grundlegende Interesse der Fachkräfte feststellen, doch zeigen unsere Daten übereinstimmend, dass die institutionellen Rahmenbedingungen die Möglichkeit beobachtungsbasierter Lernprozesse stark einschränken. Die angestrebte Verselbstständigung pädagogischer Angebote über beobachtungsba-

43 Der Befund erhärtet sich durch die Perspektiventriangulation aller befragten Beteiligten. Die grundsätzliche Bereitschaft der Adressatinnen und Adressaten gegenüber Veränderungen wird z.B. durch die Kontinuität und Arbeitsweise des Projekts sowie feste „Willkommensrituale“ zum Zweck der Beziehungsarbeit beständig aktualisiert.

44 Im Berufsalltag üben die Fachkräfte das auf praktisch-instrumenteller Ebene, indem z.B. Kinder befragt werden, was sie über die Essenssituation am Mittag oder die Raumgestaltung denken und gemeinsam mit ihnen Räume im Rahmen der institutionellen Möglichkeiten umgestaltet werden.

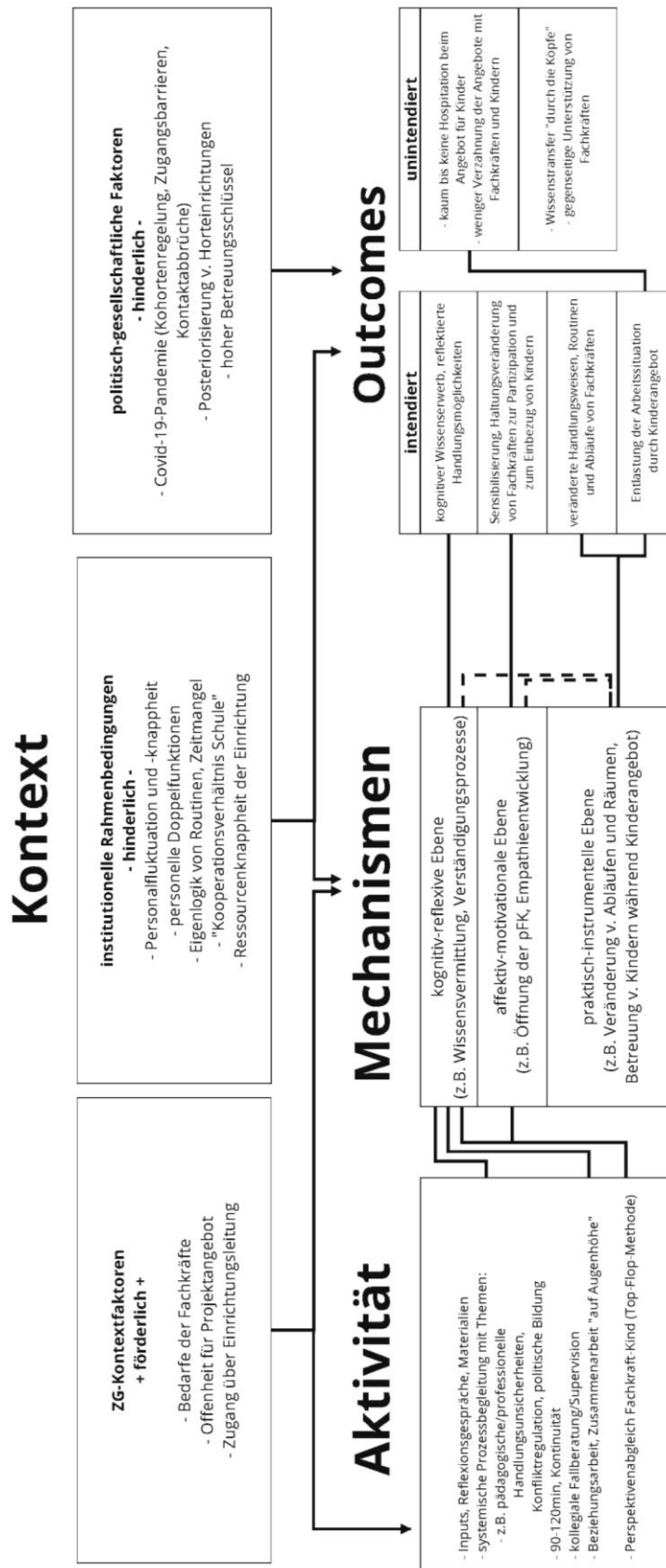
45 So gibt ein von uns befragter Hortner beispielsweise zu verstehen: „Mensch, ja, okay, guck an, das kann man besser machen. Das finden sie gut. An diesen Kleinigkeiten kann man sich langhangeln oder das sollte man komplett anders mal umdenken“ (Corgi_pFK, Abs. 78).

siertes Lernen durch die Fachkräfte wird von der empfundenen Entlastung der Arbeitssituation unterlaufen, da die Fachkräfte statt zu hospitieren andere Aufgaben erfüllen oder schlicht einmal „Durchatmen“ müssen (Corgi_pFK, Abs. 131).

Zwischenfazit

In der dargelegten Wirkungsanalyse wurde deutlich, dass das Prozessbegleitungsangebot des MP Corgi unter den gegebenen politisch-gesellschaftlichen, institutionell-infrastrukturellen und personen- bzw. gruppenbezogenen Rahmenbedingungen einen Großteil seiner intendierten Veränderungen erreicht, die institutionellen Einflussfaktoren jedoch das intendierte Beobachtungslernen der Fachkräfte vom pädagogischen Angebot für Kinder deutlich beeinträchtigen. Zugleich wurde plausibel dargestellt, dass die empirischen Wirkzusammenhänge zwischen Projektaktivität, Einflussfaktoren und Outcomes nicht eindimensional, sondern in einem komplexen Wirkungsprozess auf unterschiedlichen Ebenen – kognitiv-reflexiv, affektiv-motivational und praktisch-instrumentell – aufeinander bezogen sind. Auf Basis der bisher vom MP Corgi durchgeführten Prozessbegleitungen mit Fachkräften lassen sich erste Veränderungen unter den konkreten Rahmenbedingungen empirisch feststellen. Offen bleibt im vorliegenden Fall der untersuchten Modelleinrichtung die Entwicklung beteiligungsfördernder Verfahren und Strukturen sowie die Verselbstständigung bzw. Verstetigung der pädagogischen Angebote in der Einrichtung durch die Fachkräfte über den Förderzeitraum hinaus, weil das MP selbst zunächst aufgrund der Kontextfaktoren nur Anstöße setzen kann, um mittel- bis langfristige Veränderungen von Verfahren und Strukturen mit zu bewirken. Die Komplexität der Wirkzusammenhänge lässt sich bei MP Corgi in Form eines empirisch gesättigten Wirkmodells vereinfacht darstellen (siehe Abb. 3.3). Das Modell enthält aufgrund der notwendigen Komplexitätsreduktion lediglich einige Beispiele und kann nicht alle relevanten Faktoren abbilden.

Abb. 3.3: Wirkausschnitt Projekt Corgi (nach AKMO-Konfiguration)



Quelle: Eigene Darstellung

3.2.2 Projekt Dachs: demokratiefördernde Prozessbegleitung in Horten

Das MP Dachs ist in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen für Kinder (Kitas, Grundschulen, Horten) mit dem gleichen Grundkonzept aktiv: Es arbeitet prozessbegleitend mit Fachkräfteteams und setzt parallel dazu sozialkompetenzstärkende Angebote für Kinder um. Es geht davon aus, dass sich auf diese Weise Veränderungsprozesse anstoßen lassen, die demokratiefördernde Arbeit dauerhaft in den Einrichtungen verankern. Für unsere Wirkungsanalyse haben wir den Fokus auf die Projektarbeit im Hort gelegt und uns auf die beiden Hauptzielgruppen des Projekts konzentriert: Fachkräfteteams inklusive der Hortleitung sowie Kinder. Bei den Fachkräften möchte das MP eine Wertschätzung für Demokratie(-förderung) sowie den sozialen und fachlichen Kompetenzerwerb zur Umsetzung demokratiefördernder Maßnahmen erwirken, z.B. zur Gestaltung eines teilhabeorientierten Hortalltags, der Anwendung eines breiten Konfliktlöserepertoires und partizipativer Leitung. Die Kinder will das MP in ihren Sozialkompetenzen stärken, v.a. im Umgang mit Konflikten und Diskriminierung, sowie sie für Vielfalt sensibilisieren. Der im Folgenden betrachtete Wirkausschnitt⁴⁶ führt die Projektarbeit auf das Fachkräfteangebot eng. Da die Umsetzung des Kinderangebots dafür von Relevanz ist, wird es ebenfalls punktuell einbezogen.

Aktivität – Prozessbegleitung: Fachkräfteberatung und Kinderangebot

Einen Begleitprozess legt das MP zunächst für die Dauer von einem bis anderthalb Jahren an, mit der Option, diesen bedarfsbezogen zu verlängern. In der von uns untersuchten Einrichtung, die das Projekt seit 2021 begleitet, ist eine Verlängerung für 2023 von und mit allen erwachsenen Beteiligten geplant. Trotz der ca. andert-halb-jährigen Begleitung steht der angestrebte Entwicklungsprozess unserer Einschätzung nach noch am Anfang: Die intensive Arbeit im Rahmen der Fachkräftebegleitung und des Kinderangebots, so ordnen dies Fachkräfte und MP-Mitarbeitende ein, hat pandemiebedingt erst begonnen, da die Zeiträume zwischen den Beratungsterminen anfänglich groß waren und eine verlängerte Phase des Beziehungsaufbaus erforderten. Die Termine finden erst seit diesem Jahr regelmäßig einmal pro Quartal statt. Zum Erhebungszeitpunkt war das Projekt bisher zu fünf Beratungsterminen mit den Fachkräften von ca. 90 Minuten und zu vier von zehn je 45-minütigen Kinderangeboten vor Ort. Somit befindet sich das Projekt mitten in der Umsetzungsphase.

Beide Projektangebote werden aus Leitungsperspektive als Trainings gedacht, aber von den Fachkräften als Gesprächsrunden mit pädagogischen Themen wahrgenommen. Aus der ethnografischen Beobachtung und den Interviews lässt sich aus unserer Sicht kein Trainingscharakter ableiten⁴⁷. Das MP betont, dass es etwa ein Drittel

46 Unter Prozessbegleitung verstehen wir im Fall dieses MP dessen Gesamtangebot bestehend aus Fachkräftebegleitung und Kinderangebot.

47 Die Wahrnehmung der Fachkräfte ist insofern naheliegend, sie könnte gleichfalls Ausdruck ihrer fachlichen Skepsis sein. Während die Hortleitung das MP-Angebot als Unterstützung extra für den häufig zu kurz kommenden Förderhort versteht, fassen es die beteiligten Fachkräfte eher als einen von außen diagnostizierten Nachholbedarf auf, den sie bei aller Offenheit dem MP-Angebot gegenüber zurückweisen.

des Gesamtprozesses standardisiert, diesen ansonsten prozess- und bedarfsorientiert gestaltet. Insbesondere der Startphase liegt ein klarer Ablauf⁴⁸ zugrunde, der sicherstellen soll, dass sich alle Beteiligten auf den Prozess einlassen können („Openness to change“ (vgl. Schmidt in Steckhan/Brüntrup-Seidemann/Verspohl 2018, S. 186)), dieser für sie wertvoll sein kann und sie wissen, was auf sie zukommt. Unsere Auswertungen zeigen, dass dem Gesamtablauf der Prozessbegleitung wie auch seinen Teilen ebenso ein Ablaufschema zugrunde liegt: Ist ein Themenkomplex hinreichend bearbeitet, wird nach Abgleich mit der ursprünglichen Sortierung und deren Revision das nächste Thema gewählt. Auch den beiden Angeboten liegt ein den Teilnehmenden bekanntes, strukturgebendes Schema zugrunde: Das MP steigt sowohl mit den Fachkräften als auch mit den Kindern mit einem Stimmungsbild und einer Wiederholung ein, bevor es neue Inhalte bearbeitet.

In der von uns exemplarisch untersuchten Horteinrichtung sind laut MP, Hortleitung und Fachkräften aktuelle Schwerpunktthemen der Prozessbegleitung Konflikte und Mobbing unter Kindern, gewaltfreie Problemlösefähigkeiten und Konfliktlösestrategien. Die Bearbeitung der Themen ist zwischen Fachkräfte- und Kinderangebot abgestimmt.

Beziehungsarbeit hat laut MP einen hohen Stellenwert für die Ausrichtung der Begleitung. Zu Projektbeginn erfasst das MP Beziehungsgeflecht und Stimmungslage im Team⁴⁹ und aktualisiert das Wissen aller Beteiligten darüber am Anfang jedes Trainings erneut über eine Selbstverortung im Stimmungsbild. Zur Beziehungspflege tragen unseren Beobachtungen und den befragten Fachkräften zufolge auch das Schaffen von Transparenz, das situative Anpassen der festen Struktur nach Bedarf, das Arbeiten im geschützten Raum (Verschwiegenheitszusicherung), das Zeigen eigener Unsicherheiten der Projektdurchführenden und das Arbeiten auf Augenhöhe bei. Die inhaltliche Arbeit wird aus Sicht der Fachkräfte als ein miteinander Erarbeiten, mütterlich (fragengeleitet) und an dringlichen Themen ausgerichtet gestaltet. Im Wesentlichen lässt sich diese Arbeitsweise (Überblick und Transparenz, Anknüpfungen durch Wiederholungen, Mischung aus ziel- und bedürfnisorientiertem Arbeiten, fragengeleitet), das zeigt unsere ethnografische Beobachtung und das berichtet die MP-Mitarbeiterin, auch im Kinderangebot wiederfinden.

Kontextfaktoren – Raum- und Personalmangel

Das MP Dachs ist vorrangig in ländlichen Räumen aktiv und dort mit den bekannten (infra-)strukturellen Schwächen konfrontiert (vgl. Brand u.a. 2020, S. 60f.). Auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen im Bundesland der Projektdurchführung prägen die Arbeit des MP. So trägt die landesgesetzliche Posteriorisierung von Horten in den städtischen/kommunalen Schulgebäuden zu einem verschärften Raumangel im untersuchten Hort bei. Zur räumlichen Prekarität fügt sich eine personelle.

48 Er beinhaltet: die Vorstellung des Angebots vor dem gesamten Team, eine Vereinbarung zur Zusammenarbeit, zum eigentlichen Projektbeginn dann eine vertiefte Kennenlernphase und die Sammlung, Sortierung und Priorisierung der Herausforderungen vor Ort.

49 „Wir starten [...] um (...) die Konstellation der Teams (...) rauszufinden (...) wenn man so'n bisschen offen ist für Schwingungen merkt man die ganz ganz zeitig [...] und dann kann man auch gut einordnen [...] ob das Team an sich funktioniert, funktionieren könnte oder ob da doch tiefer mal geschaut werden müsste“ (Dachs_PL).

Beide haben zur Folge, dass im von uns untersuchten Hort die gesetzlich abgesicherte Betreuungszeit für Förderschulkinder⁵⁰ statt für die ersten sechs Schuljahre nur für vier gewährleistet werden kann. Darüber hinaus haben die Pandemieregungen, gepaart mit der fehlenden technischen Ausstattung des Hortes, zu starken Verzögerungen in der Startphase des MP geführt.

Auf Ebene der gruppenbezogenen Kontextfaktoren beschreibt das MP, bei den Fachkräften auf ein bereits hohes Maß an Offenheit und Mut, Kritik zu äußern zu treffen, das Team lässt sich auf den Prozess ein. Die Kooperation mit der Schule, so beschreiben es alle erwachsenen Beteiligten einhellig, gestaltet sich dagegen denkbar ungünstig: Das betrifft einerseits die pädagogische Zusammenarbeit, andererseits die Raumnutzungsmöglichkeiten durch den Hort. Dem Hortteam mangelt es schuleseitig an Abstimmungsprozessen und Interesse, mit ihm zusammenzuarbeiten.⁵¹ Mit der beschränkten Raumnutzungserlaubnis für das Gebäude⁵² begründen die Hortmitarbeitenden die Entscheidung, den Förderhort und den Nichtförderhort getrennt zu haben, was als ungewollte Übergangslösung gerahmt wird. Aus der räumlichen Trennung der Hortkinder resultiere ein gestiegenes Konfliktpotenzial unter den Förderhortkindern. Im Kontrast dazu strebt die Hortleitung ein inklusiveres und bedürfnisorientierteres Konzept für den Gesamthort an. Zu diesem Zweck hat die Hortleitung das MP Dachs sowie ein weiteres, von einer Hochschule umgesetztes MP eines anderen Förderprogramms an die Einrichtung geholt, das im Frühling 2022 gestartet ist. Beide Projekte, so unser Resümee, fungieren für den Hort als Allianz und Mittel, eigene Veränderungsinteressen umzusetzen. Die Hortleitung ist hier nicht nur Gatekeeper, sondern ein wesentlicher Antrieb für den gewünschten Veränderungsprozess.

Diese Ausgangssituation wird durch einen erheblichen Zeitmangel der Hortleitung verschärft. Sie ist nicht nur im Grundschul- und Fördergrundschulhort der besuchten Einrichtung als Leitungskraft eingesetzt, sondern vertretungsweise noch in zwei weiteren Horten. Es fehlt laut Fachkräften und Hortleitung an Austausch mit den Fachkräfteteams, an Supervision und Fachberatung. Das MP reagiert darauf, indem es den Mangel, sofern es das leisten kann, ausgleicht. Dazu kommt Personalmangel und -fluktuation in der Einrichtung, welche dem MP zufolge nicht nur für Diskontinuität und unabsehbare Gruppendynamiken im Fachkräfteangebot, sondern auch in den Kindertrainings sorgen, denn Vertretungsbedarfe im Fachkräfteteam führen zu immer wieder wechselnden Zusammensetzungen der Kindergruppen am Nachmittag. Das Klima im Gesamtteam der beiden Horte wird von den Förderhortnerinnen als hinderlich für Veränderungsprozesse von innen wahrgenommen. Den Kindern gegenüber haben wir die Fachkräfte als zugewandt und sich stark einsetzend beobachtet. In der Kinderperspektive sind Regeldurchsetzung und eine von

50 Der besuchte Hort besteht aus einem Fördergrundschulhort und einem Grundschulhort. Die Prozessbegleitung findet im Förderhort statt. Das MP arbeitet also explizit mit dem Förderhortteam und den Förderschulkindern, nicht mit dem Gesamthort.

51 „Ein Ergebnis haben sie schon, Grundschule und Förderschule Zusammenarbeit funktioniert nicht. Die wollen das alle nicht“ (Dachs_pFK).

52 Ein eigens errichteter Neubau für den an die Einrichtung angeschlossenen (Förder-)Hort kann durch diesen nicht genutzt werden, da das Gebäude durch die Schule beansprucht wird. Raumknappheit ist für den Hort weiterhin die Konsequenz.

Streit geprägte Gruppenatmosphäre sehr präsent, welche beide Anlass für die aktuelle Themenwahl der Fachkräfte für die Prozessbegleitung waren.

Durchführungsort und Rahmenbedingungen sind aus unserer Sicht sowohl für das Fachkräfte- als auch für das Kinderangebot ungünstig, was aber weder vom MP-Team noch von den befragten Teilnehmenden problematisiert wurde. Für beide Angebote fehlt ein geeigneter, störungsarmer Raum. Sie finden beide im Förderhortraum der ersten und zweiten Klassenstufe statt. Für die Fachkräfte heißt das: sitzen auf Kinderstühlen, an Kindertischen, Mangel an geeigneten Flächen, um Visualisierungen aufzuhängen, Lärm während der Schulpausen. Für die Kinder heißt es: sich den Raum mit allen, die nicht am Angebot teilnehmen wollen – die Teilnahme ist freiwillig – zu teilen. Die Nichtteilnehmenden beschäftigen sich still. Auch wenn das MP Sorge trägt, das Setting so ablenkungsarm wie möglich zu gestalten, ist dieser Rahmen störungsanfälliger als ein Raum, der exklusiv für das Kinderangebot genutzt werden kann.

Outcomes – Hintergrundwissen und Perspektiverweiterung

Unter diesen Bedingungen wirkt das MP, so unsere Einschätzung, in der besuchten Einrichtung zu allererst kompensierend und strukturgebend und stellt darüber zunächst eine Arbeitsgrundlage für die eigentlichen demokratiefördernden Anliegen her. Es schafft Entlastung auf Seiten der Hortleitung, weil es den Fachkräften Raum zum fachlichen Austausch und Aufmerksamkeit bietet, aktuelle Problemlagen wahrnimmt, aufgreift und Bearbeitungsgelegenheit gibt.⁵³ Auf affektiv-motivationaler Ebene schafft es ein positives Gefühl unter den Fachkräften und stärkt deren Zusammenarbeit im Team. Neben den inhaltlichen und perspektivischen Zugewinnen wertschätzen die Fachkräfte gerade das bedarfsorientierte Aufgreifen ihrer Themen. Auch werten sie das Wissen über die Verfassung der Kolleginnen als hilfreich. Aus unserer Sicht werden die drei zur Arbeit mit Fachkräfteteams vom MP formulierten Zielstellungen so basal bearbeitet: 1) Demokratieförderung bzw. ein demokratisches Zusammenwirken als wertvoll zu verstehen, 2) fachliche und soziale Kompetenzen zur Umsetzung demokratiefördernder Arbeit zu vermitteln und 3) den gesetzlich verankerten Handlungsauftrag zur Demokratieförderung aktiv in die eigene Arbeit zu überführen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Über das kompensatorische Schaffen von Strukturen, die im Hort fehlen und vor allem über deren Ausgestaltung macht es vor, wie ein bedarfs- und ressourcenorientiertes miteinander Arbeiten gestaltet sein kann, das alle Beteiligten wahrnimmt und wertschätzt. Soziale Kompetenzen und Arbeitsorganisation stehen im vorliegenden Fall jedoch im Vordergrund, die demokratische Werthaltung der Fachkräfte wird eher beiläufig adressiert.

Unter den Fachkräften der untersuchten Einrichtung schafft das MP Begriffsklarheit, über Inputs vermittelt es handlungspraktisches Wissen, z.B. zu Konfliktphasen und -erleben, es regt zu Reflexionen an und erweitert Handlungsoptionen. Hortleitung und Fachkräfte berichten von aufgefrischem (Hintergrund-)Wissen und bes-

53 „Und da muss ich sagen bin ich froh und dankbar, dass mir die [MP-Mitarbeiterin, Anm. der wB] da echt ein Stück Arbeit abnimmt, weil das was ich im Prinzip mit den Kollegen machen müsste, was mein Arbeitsauftrag wäre, macht jetzt die [MP-Mitarbeiterin, Anm. der wB] für mich. (...) Also das muss ich echt sagen, die nimmt mir da eine Last von den Schultern“ (Dachs_Kontext).

serem Verständnis z.B. für und über das Verhalten der Kinder in Konfliktsituationen und Verinnerlichung der Inhalte. Reflexionsprozesse über die Alltagspraxis seien ausgelöst, neue Perspektiven eröffnet und damit auch andere Reaktionsmöglichkeiten bzw. neue sachlichere Handlungsweisen geschaffen. Dazu zählen auch, gelassener in pädagogisch fordernden, konfliktiven Situationen zu reagieren, eigenen Gefühlen und denen der Kinder Raum geben zu können.

Der Arbeitsmodus des MP wird von Hortleitung und Fachkräften als sehr anregend und wertschätzend und als völliger Kontrast zu bisherigen Weiterbildungserfahrungen erlebt, da es nicht als vorgefasstes, reines Wissensvermittlungsformat, sondern als optimale Mischung aus Theorie und Praxis empfunden wird. Nicht in gleicher Weise kann das Kinderangebot von uns als gelingend eingeschätzt werden. Hier sind die Outcomes sehr kurz anhaltend. Die befragten Kinder selbst erinnern sich nur vage oder gar nicht daran, was im Kindertraining passiert ist⁵⁴, was aus unserer Sicht an den ungeeigneten Rahmenbedingungen in Hort und Schule und den zu zaghaften Angebotsanpassungen des Projekts liegt, aus Sicht der Fachkräfte und der Projektmitarbeitenden aber zu allererst an den geringen Aufmerksamkeitsspannen und Merkfähigkeiten der Kinder.

Wirkmechanismen im Prozess

Ein wesentlicher Outcome der Projektarbeit im untersuchten Hort ist aus unserer Sicht zu allererst die Kompensationsstruktur, die es über die Termine der Beratung, der Reflexion, des Austauschs und der Wissensvermittlung sowie über die Moderation dieser Prozesse schafft. Dadurch eröffnet das MP den Fachkräften und der Hortleitung gleichermaßen einen Raum zum fachlichen Austausch, der wiederum für die Hortleitung einen Entlastungseffekt und für die Fachkräfte einen Ort des Gehört- und Wahrgenommenwerdens in arbeitsalltäglichen Problemlagen bietet. Das MP trägt hier mit verlässlicher Kommunikation und Organisation, die Fachkräfte mit Offenheit für die durch das Projekt und die Hortleitung initiierten Prozesse zum Gelingen bei.

Auf Ebene der kognitiv-reflexiven Outcomes stellt sich aus unserer Sicht, als ein Schlüsselement des Wirkzusammenhangs, der mäeutische Erarbeitungsmodus heraus, den das MP gestaltet.⁵⁵ Über das fragengeleitete Vorgehen schafft es eine Form der gemeinsamen, portionierten Wissenserarbeitung und -vermittlung, die zu Perspektivwechseln und Reflexion anregt, die Fachkräfte in ihrer Expertise wahrnimmt, ihnen zur Wissensauffrischung, -erweiterung und zur -verinnerlichung verhilft. Die Bearbeitung unmittelbar relevanter, auf die Einrichtung zugeschnittener Themen (Bedarfs- und Problemorientierung, Beratung) hilft den Fachkräften beim Aufbau handlungspraktischen Wissens und beim Entwickeln neuer Perspektiven,

54 Situativ konnten wir Anzeichen für Konzentration, Achtsamkeit sowie Motivation mitzumachen und mitdenken bei den Kindern beobachten. Wissen darüber, dass Konflikte verbal gelöst werden können und Ideen dazu, wie Situationen auch sanktionsfrei ausgehen könnten, sind bei den Kindern vorhanden. Das stützen auch die von uns durchgeführten Kinderinterviews. Die MP-Mitarbeiterin und die Fachkräfte beschreiben eher ausbleibende Effekte bei den Kindern.

55 „Und was ich aber auch schön finde, sie macht das so, dass sie über Fragestellungen die Erzieher selber zu den Antworten bringt. Und das nicht einfach vorgibt, sondern man kommt wirklich über ihre Fragestellungen und kleinen Input kommt man selber zur Lösung. Und das beflügelt natürlich dann die Erzieher“ (Dachs_Kontext).

neuer Handlungsoptionen und Reaktionsmöglichkeiten. Die Fachkräfte wertschätzen den Projektbeitrag als strukturierend und unterstützend, gerade die externe Moderation, die das situativ Wichtige wahrnimmt und zielführend Themen weiterführt, ist für sie wertvoll. Eine interne Weiterführung oder Übernahme dieses Modus betrachten die Fachkräfte aktuell als nicht möglich, es sei gerade die externe Moderation und der Blick von außen, der den Prozess so wertvoll mache.

Die Outcomes auf affektiv-emotionaler wie auch die auf praktisch-instrumenteller Ebene stehen in unmittelbarem Zusammenhang. Beispielsweise lässt sich folgende exemplarische Wirkkette des MP beschreiben: Das neue oder aufgefrischte Hintergrundwissen gepaart mit Selbstreflexion über eigene Reaktionen und Konfliktverhalten führen im Arbeitsalltag zu einem besseren Verständnis (kognitiv-reflexiv) für das Verhalten der Kinder und zu mehr Gelassenheit (affektiv-emotional) in Konfliktsituationen, die wiederum veränderte Reaktionen und neue, sachlichere Handlungsoptionen ermöglichen (praktisch-instrumentell).⁵⁶ Zum affektiv-emotionalen Lernen und Erfahren tragen die bestärkende, gelassene, wertschätzende, unterstützende, ressourcenorientierte und fehlerfreundliche Arbeitsweise des Projekts bei wie auch dessen Beziehungsgestaltung: auf Augenhöhe, verlässlich und harmonisch. Für die praktisch-instrumentellen Outcomes lassen sich keine dezidierten eigenständigen Wirkmechanismen bestimmen – die Effekte stehen in direktem Zusammenhang mit den affektiv-emotionalen und den kognitiv-reflexiven. Die Erzieherinnen wenden neue Handlungsweisen an und nehmen Situationen des Arbeitsalltags anders wahr, weil sie auf den anderen beiden Ebenen Lernerfahrungen gemacht haben.

Zwischenfazit

Das MP trifft in dem von uns untersuchten Hort auf Bedingungen des Mangels (personell, räumlich, materiell, zeitlich), die sich für die Kinder zuallererst über Regelsetzungen und in einer konfliktgeladenen Gruppenatmosphäre bemerkbar machen. Die Erzieherinnen verschaffen ihnen gleichwohl Freiräume, begegnen ihnen mit Zugewandtheit, Parteilichkeit und einem hohen persönlichen Einsatz zur individuellen Lösungssuche. Das MP setzt genau an diesen virulenten Punkten an: strukturschaffend und themenzentriert. Damit gelingt dem MP, die bei aller Offenheit auch teils skeptischen, sich gegen einen vermeintlichen Nachholbedarf erwehrenden Fachkräfte mitzunehmen und eine vertrauensvolle Arbeitsbasis zu schaffen. Inhaltlich bewegt sich das MP damit aktuell mit den Fachkräften in einem Kompositum aus Vorfeldarbeit, um die Basis für die perspektivisch verstärkte Arbeit an demokratiefördernden Themen zu legen und entlang des konkreten Themas Konfliktlösung in einer dosierten, zielorientierten Arbeit zur Schaffung größerer Selbst-

56 „Und was bei mir auf jeden Fall bleibt, das hat mich echt auch total beeindruckt, wie Konflikte entstehen, also was wirklich Auslöser sein können, unglaublich, weil da guckt man auch, fühlt man ja gleich bei sich (...). Ich kann zum einen jetzt auch die Kinder verstehen, warum die ausflippen und wütend sind, aber ich kann auch bei mir für mich selber jetzt nochmal ganz anders reflektieren mit dem Wissen. Und ich bin wesentlich entspannter geworden. (...) Mit dem Hintergrundwissen, was ich dadurch gewonnen habe, gehe ich tatsächlich auch ganz anders in die Situation rein und löse die ganz anders. Und ich muss auch sagen, also ich habe nochmal einen neuen Blick auf die Kinder bekommen, ohne dass ich selber gleich so getriggert werde von manchen Situationen“ (Dachs_Kontext).

gestaltungsräume im sozialen Miteinander der Kinder. Dazu arbeitet das MP reflexiv (auch auf affektiv-motivationaler Ebene), wissensvermittelnd und praktisch-instrumentell beratend mit den Fachkräften und in angepasster Form auch mit den Kindern. Die beschriebenen Wirkzusammenhänge des MP Dachs sind im empirischen Wirkmodell noch einmal komprimiert abgebildet (siehe Abb. 3.4).

Die schwierigen strukturellen Bedingungen, die sich formal im ungeeigneten Durchführungsort und den langen zeitlichen Abständen zwischen den Terminen niederschlagen, werden von den Beteiligten einhellig nicht als (mit-)ursächlich für die Schwierigkeiten des MP im Kinderangebot betrachtet. Stattdessen betrachten die befragten Projektmitarbeitenden und Fachkräfte die Förderschülerinnen und -schüler selbst als Ursache (aufgrund geringer Aufmerksamkeitsspanne, nicht altersgerechtem Entwicklungsstand, teilweise sozialökonomisch benachteiligten Herkunftsmilieus). Außer die Kindertrainings zukünftig methodisch vielfältiger zu gestalten, haben sie bisher keine Antwort für den Umgang mit den in diesem Hort noch kaum fruchtenden Kindertrainings gefunden.⁵⁷ Hier gelingt dem MP die in den Fachkräfteterminen so geschätzte Arbeitsweise, kontextsensibel, bedarfsgerecht und stärkenorientiert, nicht. Umgestaltungsmöglichkeiten, wie bspw. die Durchführung in einem geeigneten Raum, kürzere Einheiten, häufigere Termine, spielerischere statt vorrangig kognitiv-reflexive Zugänge, ggf. die Arbeit in kleineren Gruppen, zieht das MP bisher nicht in Betracht. Möglicherweise verstellt es sich den Blick für diese Lösungen selbst, weil es mit seinem entwicklungspsychologisch begründeten Kinderbild die Ursachen für die Schwierigkeiten individuell verortet (nicht altersentsprechender Entwicklungsstand der Förderhortkinder). So gelingt die Idee, dass sich die Fachkräfte durch Beobachtung der Kinderangebote etwas abschauen können, allenfalls punktuell oder über eine nicht intendierte Form der Bestärkung, dass das eigene Handeln besser gelingt als das der Projektmitarbeiterin. Die Fachkräfte resümieren wie oben beschrieben nachdrücklich, dass eine aktivere Gestaltung der Kinderangebote, die auf selbst ausprobieren, Bewegung und Haptik setzt, nachhaltiger wirken könne als die kognitiv-reflexiv orientierte, die das MP anbietet. Der Wirkzusammenhang zwischen Kinder- und Fachkräfteangebot in der Prozessbegleitung wird an diesem Punkt besonders sichtbar: Das Misslingen im Kinderangebot hat Auswirkungen auf die Arbeit und Lerneffekte der Fachkräfte.

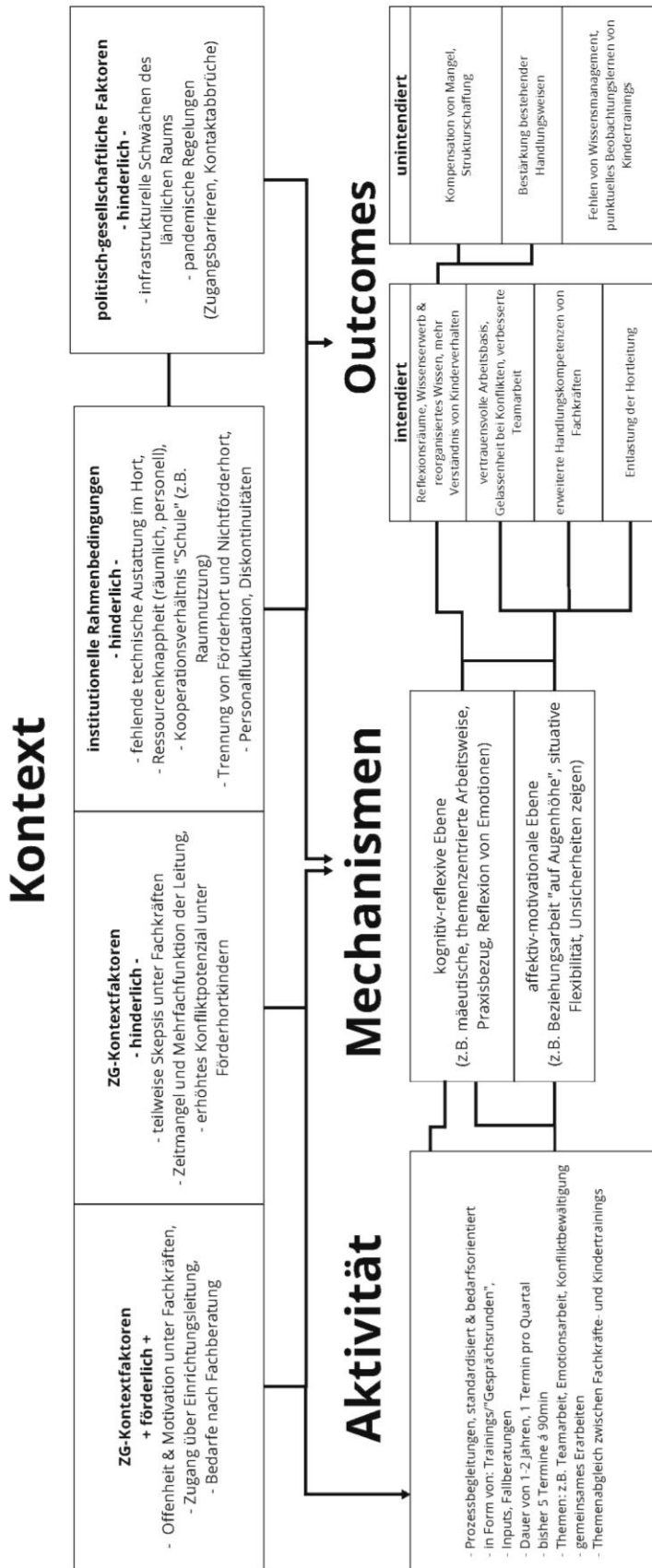
57 In vielen Interviewpassagen rekurren sowohl die Projektmitarbeiterinnen als auch die Hortnerinnen auf diese Erklärung, z.B.: „bei der Gruppe tatsächlich auch mit dem mit den Methoden gut umgehen oder diese auch wechseln muss ne ähm (.) da bleibt (.) bleibt mir schlussendlich nichts äh anderes übrig ja weil es einfach ne Förderschule ist und das ist gar nicht negativ gemeint sondern es bedarf einfach mehr Methodenwechseln“ (Dachs_PL).

„(...) ob man da schon vom Langzeitgedächtnis spricht oder Kurzzeit ich weiß gar nicht was da gerade dann tragend ist, das das einfach nicht ausgereift genug ist, um das inhaltlich zu fassen.

(...) Das ist manchmal schade und das ist bedingt eben auf Förderschule“ (Dachs_MA).

„(...) denn das Konfliktpotenzial ist natürlich bei diesen Gruppen, die ausschließlich aus der Förderschule kommen und wo von zu Hause her oftmals ein sozial schwaches Milieu da ist, die Kinder also auch dort einfach keine richtigen Strategien lernen, wie kann man Konflikte lösen, sondern es geht halt über aggressive Sprache oder einfach auch körperliche Auseinandersetzungen“ (Dachs_pFK).

Abb. 3.4: Wirkausschnitt Projekt Dachs (nach AKMO-Konfiguration)



Quelle: Eigene Darstellung

3.2.3 Kontrastierender Paarvergleich – Demokratieförderung im Hort

Um übergreifende Gelingensbedingungen demokratiefördernder MP-Arbeit im Hort abzuleiten, analysieren wir im Folgenden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wirkzusammenhänge beider exemplarisch untersuchten MP.

Zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fälle

Beide MP gehen davon aus, dass die Sensibilisierung der Fachkräfte und ihre Bewusstseinsbildung sowie Reflexion schließlich zur eigenständigen Umsetzung demokratiefördernder Maßnahmen in der alltäglichen Hortarbeit führen wird. Beide setzen ihre Aktivitäten in einem vergleichbaren zeitlichen Umfang um. Während MP Corgi auf institutioneller Ebene langfristig auf die Etablierung von (beteiligungsfördernden) Verfahren oder Strukturen wie Kinderräte oder Entscheidungsprozesse zielt, visiert MP Dachs die Veränderung der Einrichtungskultur hin zu einem teilhabeorientierten Hortalltag an. Aufgrund der beiden Projekten zugrundeliegenden Bedarfsorientierung variieren die individuellen Themensetzungen. Beide bearbeiten Fragen der Arbeitsorganisation, Teamkommunikation sowie des pädagogischen Handelns (z.B. bzgl. Konfliktregulation oder Vielfalt). Sie setzen jedoch in unterschiedlicher Intensität auf die Sensibilisierung für Kinderperspektiven und die Auseinandersetzung mit Themen der politischen Bildung. Während bei MP Dachs Konflikte unter Kindern zentrales Thema sind, steht bei MP Corgi v.a. der Einbezug von Kindern in Mitgestaltungs- und Entscheidungsprozessen im Vordergrund. Beide MP stimmen die Inhalte der Prozessbegleitungen mit den Themen des jeweiligen Kinderangebots ab. Sie gestalten ihre Formate methodisch unterschiedlich, arbeiten aber beide mit Fachkräften primär auf kognitiv-reflexiver Ebene, geben z.B. Inputs, bieten Fallberatungen an und erarbeiten mit den Teilnehmenden gemeinsam Handlungsoptionen. Die Formate werden von den Fachkräften unterschiedlich rezipiert: bei MP Corgi wird die Prozessbegleitung als „Supervision“ beschrieben, bei MP Dachs als „Gesprächsrunden“ charakterisiert. Die Projektumsetzungen sind in den begleiteten Horteinrichtungen von ähnlich herausfordernden Kontextfaktoren betroffen. Gleichwohl treffen die MP in beiden untersuchten Einrichtungen auf unterstützende Gatekeeper (Hortleitungen) und Offenheit der Fachkräfte, am Projektangebot mitzuwirken – das zeigen unsere Interviews mit MP, Fachkräften und Hortleitung.

Unserer Einschätzung nach weisen beide MP bisher maßgeblich auf der Individual-ebene Outcomes auf (primär Haltungen und Handlungsformen der Fachkräfte), lediglich bei MP Corgi lassen sich bereits erste Veränderungen von Handlungsabläufen und -verfahren beobachten. So schaffen die MP, um überhaupt in den Einrichtungen arbeiten zu können, Entlastung unter den Fachkräften, eröffnen Reflexionsräume und Fachaustausche, greifen aktuelle Problemlagen auf und reagieren auf die Bedarfe vor Ort. Dabei stellen wir jedoch unterschiedliche Priorisierungen fest: Während das MP Corgi Haltungsreflexionen und die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten in den Vordergrund stellt, sind es bei MP Dachs soziale Kompetenzen und die Erweiterung von Handlungsoptionen, demokratische Werthaltungen werden von dem Projekt bisher eher beiläufig adressiert. MP Corgi verfolgt eine systemische Entwicklung von Handlungsstrategien, in der Projektumsetzung wer-

den Kinderperspektiven explizit thematisiert und sollen Kinder aktiv von den Fachkräften beteiligt werden. Das MP Dachs widmet sich aus Sicht der befragten Fachkräfte primär der Reorganisation des Fachwissens. Kinderperspektiven bezieht es als Gegenstand der Auseinandersetzung zwar ein, jedoch im konkreten Fall nicht die Kinder selbst als aktiv handelnde Subjekte. Dies fällt aus unserer Sicht mit dem eher defizitären Bild des MP der Förderhortkinder zusammen. Im Ergebnis benennen die Fachkräfte zum Erhebungszeitpunkt bei MP Corgi eher Haltungs- und Handlungsveränderungen, bei MP Dachs eher Bestärkung und Veränderungen vorhandener Perspektiven und des Handelns, was wir auf die je projektspezifischen Herangehensweisen zurückführen. Gleichzeitig ist bei beiden MP das angestrebte Lernen der Fachkräfte durch Beobachtung des Kinderangebots zum Erhebungszeitpunkt nicht wie intendiert eingetreten. Beide MP zielten auf die Übernahme pädagogischer Formate oder Handlungsweisen durch Fachkräfte, aber konnten dies bislang nicht erreichen, entweder, weil die Rahmenbedingungen das Vorhaben verhindern und keine Möglichkeiten zur Hospitation gegeben waren (MP Corgi), oder weil die Handlungsweise des MP von den Fachkräften als unpassend kritisiert wird (MP Dachs).

Aus unserer Sicht arrangieren sich beide MP mit den hinderlichen Rahmenbedingungen, sodass sie arbeitsfähig sind und ihre intendierten Outcomes größtenteils erreichen. Das MP Corgi sucht(e) für alle Ziele angepasste Wege: Es setzte unter Pandemieeinschränkungen mit hohem Einsatz sein Angebot um und kompensiert das ausgebliebene Beobachtungslernen der Fachkräfte dadurch, das eigene Handeln im Kinderangebot und die Ergebnisse an die Fachkräfte zu vermitteln. Das MP Dachs ersetzt fehlende Reflexions- und Austauschräume im Hort und stellt dabei zunächst die Anliegen der Fachkräfte in den Vordergrund. Unsere Auswertungen zeigen, dass beide MP zentral einen primär kognitiv-reflexiven Ansatz anwenden: Sie vermitteln fachpraktisches oder diskriminierungssensibles Wissen und regen über Perspektivwechsel (vermittelt oder antizipiert) zur Revision hortalltäglicher Strukturen oder eigener Handlungsweisen und Reaktionen an. Der Schlüssel in beiden MP, so resümieren wir v.a. aus den Interviews mit Fachkräften und Hortleitung, ist die Orientierung an den Bedarfen vor Ort. Dieses Vorgehen führt laut MP-Mitarbeitenden und Fachkräften bei MP Corgi zu konstruktiver Auseinandersetzung, mehr Zufriedenheit, Sensibilisierung für Kinderperspektiven und inklusiveren Handlungsweisen, bei MP Dachs zu einem breiteren Handlungswissen für akut belastende, konfliktive Arbeitssituationen. Hilfreich dafür ist, so unser Resümee, bei beiden Projekten die Gestaltung der Arbeitsbeziehung zu den Fachkräften aufbauend auf Wertschätzung, Augenhöhe und Ressourcenorientierung.

Gelingens- und Verhinderungsbedingungen

Beide MP sind aus unserer Sicht in modellprojektunfreundlichen Kontexten zunächst erheblich damit befasst, Rahmenbedingungen herzustellen, die ihre Arbeit ermöglichen. Das Gros der hemmenden politischen, (infra-)strukturellen, institutionellen Kontextfaktoren liegt außerhalb des Einflussbereichs der MP. Hier zeigt sich, dass die MP einen flexiblen und engagierten Umgang suchen, wie bspw. mit Kreativität, Einsatzbereitschaft und strategischer Planung den negativen Auswirkungen von Einrichtungsschließungen, Kontaktabbrüchen oder Ressourcenknappheit zu begegnen. Auch die Stärkung oder Herstellung eines Kooperationsverhältnisses der Horte zur Schule liegt nicht originär im Arbeitsbereich der Projekte, ist

aber bei der systemischen Etablierung von Demokratieförderung im Hort plausiblerweise ein unumgänglicher Ansatzpunkt, neue Handlungskorridore für Fachkräfte zu öffnen und langfristig strukturelle Verbesserungen anzustoßen. Beide Projekte sind, das zeigen unsere Befunde, in dieser Beziehungsgestaltung involviert: MP Corgi aktiv im Beratungsprozess und mit Unterstützungsangeboten, MP Dachs im Rahmen der strategischen Allianz der Hortleitung.

Deutlicher im direkten Einflussbereich der MP liegen die Kontextfaktoren auf individueller und kollektiver Ebene. Hier setzen die beiden MP aus Sicht aller erwachsenen Beteiligten gelingend an, indem sie bedarfs- und ressourcenorientiert mit den Eigenmotivationen der Adressierten arbeiten und ihr Angebot auf die Einrichtungen abstimmen.⁵⁸ Für beständige demokratisierende Veränderungen im Hortalltag sind die Einstellungen und Motivationen der Fachkräfte zentral (vgl. Beutel/Gloe/Marx 2022, S. 217). Die MP sind hier ‚nur‘ anregende oder -leitende Ko-Produzenten von Veränderungen – eine aktive Rolle in der Fortführung und Verstärkung der Projektinhalte haben die Fachkräfte (vgl. Klawe 2006, S. 125). Die MP können ihre Bereitschaft, sich auf Veränderungen einzulassen, die eigene Einstellung oder das eigene Kinderbild zu reflektieren, bestärken oder müssen sie ggf. erst erzeugen. Der ganzheitliche Ansatz beider MP (siehe Kap. 3.2), der die Verbindung von Kinder- und Fachkräfteangebot vorsieht, ist aus unserer Sicht vielversprechend, trotz und gerade wegen der institutionellen Barrieren, die ein kontinuierliches, zielorientiertes Arbeiten auf mehreren Ebenen erfordern. Die Zielgruppen von MP Corgi, das zeigen unsere Interviewdaten mit den Projektmitarbeitenden und Fachkräften ebenso wie die teilnehmende Beobachtung übereinstimmend, erfahren sich als aktiv handelnde Subjekte. Es finden auf kognitiv-reflexiver Ebene Wissensvermittlung, Sensibilisierung und Reflexion statt und sie werden emotional-motivational angeregt, Veränderungsprozesse zuzulassen. Verglichen mit dem MP Dachs, wo die Fachkräfte bisher stärker eine Reorganisation ihres Fachwissens bemerken, findet bei den Fachkräften des MP Corgi ein ‚Umdenken‘ statt, das sich beispielsweise in verstärkten Bemühungen ausdrückt, Kinderwünsche und -perspektiven im Berufsalltag einzubeziehen.

Schlussfolgerungen für Demokratieförderung im Hort

Bezogen auf unser ausschlaggebendes Erkenntnisinteresse der multiperspektivischen Wirkungsanalysen im Subcluster II lässt sich basierend auf unseren Befunden resümieren, dass die Bedingungen demokratiefördernder Arbeit mit pädagogischen Fachkräften und Kindern im Hort aktuell ungünstig sind. Beide MP erfüllen aus unserer Sicht zunächst eine Unterstützungs- und Kompensationsfunktion für die Zieleinrichtungen. Sie schaffen Austauschgelegenheiten, die bisher nicht vorhanden waren, und erarbeiten damit zunächst die Voraussetzungen für Demokratieförderung im System Hort. Die bei beiden Projekten langfristig angelegten kurzzeitpäda-

58 Die Relevanz dieser Gelingensfaktoren zeigt sich besonders mit Blick auf die Angebote beider Projekte für Hortkinder. Bei MP Corgi konnten wir einen aus unserer Sicht passenden methodischen Mix von spielorientierten, kooperativen, erfahrungs- bzw. anwendungsbasierten und kognitiven Lernangeboten für Kinder im Grundschulalter beobachten, wohingegen MP Dachs überwiegend kognitiv-reflexive Methoden der Wissensvermittlung bei Hortkindern eines Förderhorts anwendet und diese Ausgestaltung von den von uns befragten Fachkräften kritisiert wird.

gogischen bzw. -beratenden Angebote halten wir für passende Formate, um Veränderungen im Hort auf individueller und organisationaler Ebene erreichen zu können.⁵⁹ Zum aktuellen Zeitpunkt stufen wir die von den MP intendierte längerfristige Begleitung der Fachkräfteteams nach wie vor als notwendig ein, um zur Sensibilisierung, Bewusstseinsbildung und schließlich zur eigenständigen Umsetzung und Reflexion von demokratiefördernden Maßnahmen in der alltäglichen Betreuungsarbeit zu gelangen. Diese Prozesse sind noch nicht abgeschlossen und die, von beiden MP angestrebten dauerhaften Veränderungen in den jeweiligen Horten dementsprechend noch nicht erreicht. Nötige erste Anstöße dafür sehen wir jedoch durch beide MP gegeben.

3.3 Schlussfolgerungen für das Handlungsfeld und die Evaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse beider Paarvergleiche der Subcluster I und II gegenübergestellt. Wir bilanzieren die Wirkzusammenhänge der Projektpaare und ziehen reflexiv Schlussfolgerungen für das Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“. Unsere Ausführungen basieren auf exemplarischen Wirkungsanalysen. Die Wirkzusammenhänge, die wir rekonstruiert haben, weisen aber über die konkreten Fälle hinaus. Sie zeigen Schlüsselmomente der MP-Arbeiten und lassen bescheiden formulierte Ableitungen für die zukünftige Arbeit im Handlungsfeld zu.

Der Leitfrage, ob und warum, in welchen Kontexten und in Bezug auf welche Zielgruppen bestimmte Demokratieförderungsansätze „wirksam“ sind, haben wir uns mit den vorliegenden multiperspektivischen Wirkungsanalysen in Form von Clusterevaluationen gewidmet. Wir konnten anhand der, in der Realist Evaluation etablierten AKMO-Konfiguration (Haunberger/Baumgartner 2017) plausible Zusammenhänge von Projektaktivitäten, Kontextfaktoren, Wirkmechanismen und Outcomes der untersuchten Einzelfälle rekonstruieren. Auf dieser Grundlage sind kontextsensibel Rückschlüsse für ähnliche Kontexte und Rahmenbedingungen sowie zentrale Gelingensbedingungen und Lernerfahrungen ableitbar.

Die Aktivitäten innerhalb der von uns ausgewählten Wirkausschnitte (Prozessbegleitungen) setzen relevante Impulse für erste Veränderungen in den (pädagogischen) Prozessen der jeweiligen Einrichtungen. Alle vier MP arbeiten dafür primär kognitiv-reflexiv mit pädagogischen Fach- und Leitungskräften. Durch Sensibilisierung, Wissensvermittlung und Reflexionsprozesse werden Veränderungen auf Wissens- und Haltungs- bzw. Einstellungsebene, vereinzelt auch von Handlungs-/Verhaltensweisen der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte angestoßen. Dies zeigt sich in einem erweiterten (Fach-)Wissen bspw. über Partizipation, in einem veränderten Bewusstsein und Verständnis für die Perspektiven und Verhaltensweisen anderer (insbesondere der Kinder) sowie für partizipative Prozesse in der Einrichtung

59 Neben den jeweiligen spezifischen Kontextfaktoren bedarf es aus unserer Sicht mittelfristig gesetzgeberischer, politischer Regelungen, die auf einer institutionenübergreifenden Ebene den Projekten günstigere Rahmenbedingungen zur Umsetzung ihrer Aktivitäten ermöglichen, damit diese demokratiefördernd(er) wirken können.

und in ersten entsprechenden Handlungsweisen und Arbeitsroutinen. Die vereinfachten Wirkmodelle der MP zeigen, dass mit Blick auf bisher angestoßene Veränderungen in Folge der MP-Arbeit und den Zielsetzungen des Handlungsfelds die intendierten gegenüber den unintendierten Veränderungen klar überwiegen. Die vier untersuchten MP decken einen großen Teil der Themen und Zielsetzungen des Handlungsfelds bzw. des Themenfelds „Demokratieförderung im Kindesalter“ ab. Sie erproben „an Alter und Entwicklungsstand angepasste sowie intersektional sensible Konzepte der Demokratieförderung“ auf individueller Ebene, in Gruppenprozessen und institutionellen Kontexten (vgl. BMFSFJ 2020a, S. 4) mit Fachkräften und Kindergruppen. Sie arbeiten prozessorientiert und überwiegend längerfristig (BMFSFJ 2020a) in den durch die Fördergrundsätze für das Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ relevant gemachten Kontexten: Familienzentren, Kitas, Horten und Betreuungsangeboten von (Ganztags-)Grundschulen (vgl. BMFSFJ 2020a, S. 5). Die durch die Prozessbegleitungstermine geschaffenen sicheren und vertraulichen Reflexionsräume können als gemeinsame Gelingensbedingung über alle vier MP herausgestellt werden. Unterschiede zwischen Subclustern zeigen sich insbesondere in Bezug auf folgende Aspekte:

a) **Zielgruppen(-angebote):** Während sich die MP in Subcluster I auf die pädagogischen Fachkräfte konzentrieren, adressieren die MP in Subcluster II zusätzlich Kinder unmittelbar – was als Besonderheit hervorzuheben ist – und konzipieren ihre Angebote (Prozessbegleitung für die Hortteams, Kinderangebot) als miteinander verzahnt. Zwar werden beide MP im Subcluster II durch die schwierigen Rahmenbedingungen ausgebremst, doch ist aus unserer Sicht der ganzheitliche Ansatz, insbesondere bezüglich seiner Nachhaltigkeit, vielversprechend.⁶⁰ In beiden Subclustern arbeiten die MP in sozialisationsrelevanten Institutionen, die bisher kaum im Fokus demokratiefördernder Aktivitäten lagen. Bei beiden Projektpaaren sind strukturelle Veränderungen auf Verfahrens- und Einrichtungsebene offene Aufgaben, die im weiteren Förderverlauf stärker adressiert werden könnten. Die intensive Adressierung der Fachkräfte (z.B. im Rahmen eines ganzheitlichen Ansatzes) weist hierzu weiterhin Potenzial aus, da sie als zentrale Akteure mittel- bis langfristig Veränderungen selbstständig weitertragen können. Ebenso bleibt die Erschließung von Zugängen zur Arbeit mit Erziehungsberechtigten eine offene Aufgabe.

b) **Dauer der Begleitung:** Die Begleitprozesse der MP in Subcluster I sind auf eine Dauer von zwei bis drei Jahren ausgelegt. Diese werden von den Fachkräften als zu kurz beschrieben, um nachhaltige strukturelle Veränderungen in den Einrichtungen zu erreichen. Die von uns exemplarisch untersuchten prozessbegleitenden Angebote konnten eher die Funktion einer „Vorfeldarbeit“ leisten und erste Impulse für Veränderungen setzen. Vordergründig wurden dabei bisher Verbesserungen der Rahmenbedingungen für demokratische Prozesse, der Teamkulturen sowie der -zusammenarbeit in den Organisationen angeregt. Die Einrichtungen im Subcluster II

⁶⁰ So hat die primäre Adressierung von pädagogischen Fachkräften das Potenzial, nachhaltig Veränderungen in den Einrichtungen zu bewirken, da die Fachkräfte (theoretisch) länger in den Einrichtungen bleiben als die Kinder (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 47). Die Arbeit der MP in Subcluster II zeigt, dass die direkte Einbindung der Kinder als aktiv-handelnde Subjekte und Mitgestaltende ihres Gruppenklimas zusätzliches Potenzial für das Erleben partizipativer Prozesse und die Gestaltung von demokratischen Aushandlungsprozessen in den Kindergruppen birgt.

werden die gesamte Förderlaufzeit und damit länger als die MP des Subcluster I begleitet, sie befinden sich zum Erhebungszeitpunkt im mittleren Begleitungszeitraum. Sie weisen dadurch unter den ungünstigen Rahmenbedingungen eine vergleichsweise günstigere Dauer zur Implementierung von strukturellen Veränderungen auf. In beiden Subclustern ist die Verstetigung der demokratiefördernden Formate und Methoden jedoch noch nicht hinreichend gesichert, entweder, weil die strukturellen Ausgangsbedingungen (z.B. heterogene Bedarfslagen, pandemische Regelungen) dieses Vorhaben konterkarierten oder, weil die MP sich noch nicht in der Verstetigungsphase befinden. Teilweise setzen die MP hierfür jedoch bereits Impulse. Hier bekräftigen wir, dass das frühzeitige Mitdenken (bereits ab der Konzeptionsphase) und Einbinden von Verstetigungsimpulsen und Nachhaltigkeitsmaßnahmen durch alle Arbeitsphasen hindurch hilfreich sein kann, die MP-Anregungen in den Erprobungseinrichtungen langfristig zu sichern (vgl. Brand u.a. 2020, S. 87ff.).

c) **Bedarfsorientierung:** Während einzelne MP die gesamte Begleitung (Inhalt, Methodik) auf den Bedarfen der pädagogischen Fachkräfte aufbauen und dabei vereinzelt demokratiefördernde Inhalte in den Hintergrund stellen, arbeiten andere MP innerhalb der Prozessbegleitung mit einem integrierten Konzept, dass die Bedarfe der Einrichtungen mit zentralen demokratiefördernden Inhalten (insbesondere auf Wissensebene) verknüpft.⁶¹ Im Rahmen der Wirkungsanalyse stellen wir somit ein Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und normativer Orientierung der Projektarbeit fest. Bedarfsorientierung kann aus unserer Sicht phasenweise, z.B. zur Herstellung einer guten Arbeitsbeziehung, zentraler Aspekt der MP-Arbeit sein, sollte aber nicht dauerhaft demokratiefördernde Inhalte zweitrangig machen.

Nutzen, Herausforderungen und Grenzen der Wirkungsanalysen

Abschließen wollen wir unsere multiperspektivischen Wirkungsanalysen, die wir als programmtheoriebasierte Clusterevaluationen bei vier MP im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ gestalteten, mit einer Methodenreflexion. Wir haben die Projekte im Rahmen dieses Verfahrens zu Paaren gebündelt. Dabei war es für uns herausfordernd, eine gute Vergleichbarkeit der MP zu gewährleisten. Das ist in Subcluster II sehr gut gelungen und in Subcluster I den Spezifika der beiden MP zum Teil nicht vollkommen gerecht geworden. Als eine wesentliche Bedingung für die Durchführung von qualitativen Wirkungsevaluationen unterstreichen wir den Einbezug der Perspektiven (möglichst) aller an Projektmaßnahmen beteiligter Akteurinnen und Akteure. Bei den MP, bei denen wir auf diese Weise multiperspektivisch erheben konnten, sind unsere Befunde stärker abgesichert: wir konnten stärker auf interne Plausibilität und Kohärenz prüfen, wenn Aussagen zu den gleichen Aspekten aus verschiedenen Perspektiven vorlagen. So sind Wirkungen im Sinne von Koproduktionsprozessen von Veränderungen plastischer und zugleich plausibler geworden. Unser Datenmaterial weist dabei jedoch eine Lücke auf: Ebenso wie die MP selbst, konnten wir die Perspektive von Erziehungsberechtigten im Subcluster I nicht, in Subcluster II die Perspektive von Hortkindern nur bedingt in unsere

61 Wichtig zu betonen ist, dass auch die stark bedarfsorientierten MP Wissensinhalte vermitteln, dies jedoch entweder stärker bedarfsorientiert im Rahmen der Begleitung und/oder über weitere nicht innerhalb des Wirkausschnitts beobachtete Maßnahmen.

Wirkungsanalysen einbeziehen. Dennoch konnten wir in unseren Analysen durch die Verschränkung der Sicht von Adressatinnen und Adressaten, von Projektmitarbeitenden und (semi-)externen Kontextakteuren eine hohe interne Plausibilität (Kleinoscheg 2020) der empirischen Befunde erreichen.⁶²

Wir haben uns im vorliegenden Schwerpunktbericht der Annäherung an kausale Zusammenhänge gewidmet. Die Plausibilität der identifizierten Wirkzusammenhänge konnten wir hinreichend rekonstruieren. Dafür war ein methodisch qualitativer Evaluationsansatz zielführend, der inhaltsanalytische und rekonstruktive Auswertungsverfahren kombinierte und die MP selbst (anteilig) beteiligte. Ein darüber hinausgehender empirischer Nachweis von kausalen Zusammenhängen würde mehrere Erhebungszeitpunkte und weit mehr Ressourcen erfordern, als uns im Rahmen der wB des Handlungsfelds zur Verfügung stehen. Im Rahmen unserer Wirkauschnittanalysen ist das erhobene Datenmaterial bereits derart umfangreich, dass eine stärkere Inanspruchnahme der MP deren Arbeit beeinträchtigen würde. Unser methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung folgte der Idee, über die spezifischen Wirkauschnitte Erkenntnisse zu gewinnen und exemplarisch vertieft zu analysieren („Was wirkt wie bei wem und warum?“). Die Beantwortung dieser Frage, so lässt sich auf Basis unserer empirischen Befunde und Erfahrungen zeigen, basiert maßgeblich auf den Zeitpunkten der Erhebungen, den erhobenen Perspektiven und Feldzugängen sowie den angewandten Methoden. Das Dilemma von Übersichtlichkeit und Komplexität von Wirkungsanalysen und Wirkmodellen bleibt bestehen. Ebenso ist die Begriffsarbeit am in der Wirkungsevaluation vieldiskutierten Begriff des „sozialen Mechanismus“ weiterhin eine offene Aufgabe. Auch wir haben intensiv zur Abgrenzung des Begriffs von den anderen Komponenten des AKMO-Schemas diskutiert (vgl. Haunberger/Baumgartner 2017, S. 137). Unsere Erfahrungen werden wir für die künftigen Wirkungsanalysen im Themenfeld „Demokratieförderung im Jugend- und junge Erwachsenenalter“ berücksichtigen.

62 Wir konnten aufzeigen, wo verschiedene Perspektiven übereinstimmen, wo nur einzelne Perspektiven Hinweise auf Veränderungen und Sachverhalte zulassen und wo Widersprüche oder Uneindeutigkeiten bestehen.

4 Ausblick und Empfehlungen

Ein besonderer Schwerpunkt innerhalb des vorliegenden Berichtes liegt in der demokratiefördernden Arbeit in den Kontexten Hort und Ganzttag (siehe hierzu Kontextanalyse Kap. 2 sowie Wirkungsanalysen Kap. 3). Diese benennt der 16. Kinder- und Jugendbericht als unterschätzte Räume der politischen bzw. demokratischen Bildung (vgl. BMFSFJ 2020b, S. 8). Das Potenzial dieser Räume werde bisher nicht hinreichend ausgeschöpft (vgl. BMFSFJ 2020b, S. 479ff.). Unsere Ergebnisse der Kontextanalyse und multiperspektivischen Wirkungsanalysen in diesem Kontext bestätigen das eindrücklich – die empirischen Befunde zeigen übereinstimmend, dass es augenfällig in beiden Räumen bisher an Strukturen und Ressourcen mangelt, damit Modellprojekte (MP) ihre demokratiefördernden Konzepte unmittelbar umsetzen und dort Veränderungen anregen können. Daraus leiten sich aus unserer Sicht mehrere fachpolitische Empfehlungen ab, um bessere Bedingungen für eine fruchtbare Praxis der Demokratieförderung in Hort und Ganztagsgrundschule zu schaffen. Grundlegend bedarf es zur Verbesserung demokratiefördernder Arbeit in den genannten Räumen aus unserer Sicht:

- eine **Etablierung bzw. Stärkung von Kooperationsbeziehungen** zwischen Hort und Grundschule bzw. zwischen außerschulischen und schulischen Akteurinnen und Akteuren, um gleichberechtigt und aufeinander bezogen in einem systemübergreifenden demokratischen Umfeld (Lern-, Begleitungs- und Freiräume) zu arbeiten.
- die **Förderung demokratischer Schulentwicklung**, die tatsächlich alle Akteurinnen und Akteure des Schulraums einbezieht und die außerschulischen Partner sowohl in ihrer Alleinstellung als auch in ihrer Relevanz für demokratiefördernde Entwicklungen wahrnimmt.
- der **Stärkung und Aufwertung der Horte und außerschulischen Träger** als professionelle pädagogische Partner. Dafür braucht es eine spürbare Entlastung der Beschäftigten im Hort sowie Fachberatungen, Supervisions- und Weiterbildungsangebote, die von den Beschäftigten auch wahrgenommen werden können.

Damit schließen wir uns (die wissenschaftliche Begleitung, kurz wB des Handlungsfelds Demokratieförderung) den Empfehlungen des 16. Kinder- und Jugendberichts an, die sich für die „systematische Verankerung politischer Bildung im Ganzttag“ aussprechen, wofür es der Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe (KJH)-Trägern bedürfe (vgl. BMFSFJ 2020b, S. 19). Bisher werden auch in Konzepten zur demokratischen Schulentwicklung die außerschulischen Akteurinnen und Akteure allenfalls randständig benannt (vgl. Beutel/Rademacher 2018, S. 106). Dabei zeigen unsere Ergebnisse der Kontextanalysen und Wirkungsanalysen, wie eng verzahnt die pädagogischen Aktivitäten und Systeme gedacht werden müssen. Zumal sie gerade von jungen Schülerinnen und Schülern nicht zwingend als verschiedene Akteurinnen oder Akteure wahrgenommen werden. Gerade der außerschulische Betreuungs- und Bildungsbereich bietet sich als gestaltbarer Raum auch für die Zusammenarbeit mit MP an, um Forderungen von Schülerinnen und Schülern zur Stärkung von Demokratiebildung umzusetzen, wie z.B. demokratische Wertevermittlung, Selbstbeteiligung, die Ermöglichung von praktischen, politischen Erfahrungen sowie die Schaffung von Räumen

für politischen Austausch und zum Erlernen sachlichen Debattierens (vgl. AutorInnengruppe Schülerinnen und Schüler 2018, S. 46).

Die geförderten MP im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ sind laut Fördergrundsätzen u.a. dazu angehalten, „Fort- und Weiterbildungskonzepte bzw. Ansätze für und mit pädagogischem Personal im Feld partizipativer, demokratiefördernder (...) Arbeit mit Kindergruppen bzw. Eltern-Kind-Gruppen“ (weiter) zu entwickeln sowie „an das Grundschulalter angepasste[...] Ansätze[...] und Konzepte[...] für mehr Partizipation und Mitbestimmung im Schulhort sowie (...) im Kontext von Grundschule/Ganztag“ (weiter) zu entwickeln und zu erproben (BMFSFJ 2020, S. 5). Wie unsere Wirkungsanalysen darlegen, weisen die von uns untersuchten MP mit Blick auf diese Zielformulierungen erste Erfolge auf. Es wurde jedoch deutlich, dass es aktuell vielerorts noch an der benötigten Infrastruktur innerhalb bestehender Regelstrukturen (KJH, Schule) mangelt, um eine qualifizierte und nachhaltige Umsetzung der programmseitig geförderten Konzepte zur „Demokratieförderung im Kindesalter“ gewährleisten zu können (vgl. AGJ 2022, S. 8). Die strukturellen Rahmenbedingungen dafür zu verbessern, ist aus unserer Sicht eine ressortübergreifende und die föderalen Zuständigkeiten überspannende Aufgabe. Modellprojekte (MP) können nur punktuell und exemplarisch Anstöße für die Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen geben und Lernerfahrungen hieraus in die Regelpraxis transferieren.

In die folgenden Empfehlungen werden alle untersuchten Kontexte für Demokratieförderung im Grundschulalter einbezogen (Kindertageseinrichtungen, Familienzentren, Horte, Ganztagschulen). Konkrete auf einen Kontext bezogene Empfehlungen werden von uns kenntlich gemacht. **Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse empfehlen wir dem Programmgeber mit Blick auf die weitere Modellprojektförderung in diesem Themenfeld:**

- die (Weiter-)Förderung von MP, die verschiedene, **methodisch vielfältige, mittel- bis langfristige demokratiestärkende Prozessbegleitungsangebote in (früh-)pädagogischen Institutionen** wie Kitas, Familienzentren, Horten und Ganztagsgrundschulen erproben, die im Sinne einer **demokratischen Organisationsentwicklung** die gesamte Einrichtung, d.h. auch das gesamte (pädagogische) Personal (schulisch und außerschulisch, Hort und Schule) einbeziehen.
- die Förderung von MP zur (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von **Kooperationsmodellen im schulischen Kontext** (z.B. zwischen Schule, außerschulischen Trägern des Ganztags- und Hortbereichs, Sozialraumakteuren) mit dem Fokus, Demokratieförderung als Querschnittsaufgabe, Bildungs- und Strukturprinzip systemübergreifend zu verankern, orientiert ggf. an dem Konzept kommunaler Bildungslandschaften.
- die (Weiter-)Entwicklung von **Qualifizierungsangeboten und -strategien zur Demokratieförderung, die sich an multiprofessionelle Teams im Ganztagsgrundschulbereich richten** (Lehrerinnen und Lehrer, Hortnerinnen und Hortner, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter).
- die Erprobung von **qualifizierten, demokratiefördernden Fachberatungsstellen** (z.B. durch Träger der KJH oder der politischen Bildung), die einerseits Externe bei demokratischen Organisationsentwicklungsprozessen in pädagogischen Einrichtungen mit Kontextwissen begleiten und andererseits die Nachhaltigkeit abgeschlossener Demokratisierungsprozesse durch weitere Begleitangebote (z.B. Supervision) unterstützen können.

- die Erprobung von **Strukturentwicklungsprozessen zur dauerhaften Verankerung von demokratischer Bildung in Aus- und Weiterbildungscurricula** von (angehendem) Fachpersonal. Demokratieförderung kann kein ‚Addon‘ nach der Ausbildung bleiben. Um als Querschnittsaufgabe von allen pädagogischen Fachkräften wahrgenommen werden zu können, müssen alle dafür qualifiziert sein. MP könnten perspektivisch dafür auch Konzepte zur modellhaften Begleitung von Hochschulen und Ausbildungsstätten entwickeln und erproben, die ihre Curricula und Strukturen entsprechend umgestalten wollen.
- Aktuell werden keine MP in Trägerschaft von Neuen deutschen Organisationen (NDO) bzw. (Migrantinnen- und Migranten-)Selbstorganisationen (M)SO im Themenfeld „Demokratieförderung im Kindesalter“ gefördert. Auch hier empfehlen wir die **Diversifizierung der Perspektiven durch explizite Förderung von (M)SO und NDO**, um dem Ungleichgewicht innerhalb des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ entgegenzuwirken und die Selbstrepräsentationen von marginalisierten Perspektiven zu stärken, auch in Handlungsfeldern, die thematisch nicht explizit der Vielfaltgestaltung oder Antidiskriminierungsarbeit zugeordnet sind.

Aus unseren Befunden und den Lernerfahrungen der begleiteten MP leiten wir für die zukünftige Fachpraxis der „Demokratieförderung im Kindesalter“ ab:

- Demokratiefördernde Arbeit in und an pädagogischen Einrichtungen sollte **längerfristig, kontextangepasst, bedarfsorientiert und zielgruppenübergreifend** ausgerichtet sein, um gute Bedingungen für eine nachhaltige Demokratisierung der Einrichtungen zu schaffen. **Eine Kontext- und Bedarfserkundung als Arbeitsbasis** bieten sich an. Dabei sollen gleichfalls die normativen, demokratiefördernden Ansprüche und entsprechende Struktur Anpassungen stetiger Referenzpunkt der Fachpraxis sein.
- Kinder selbst sollten im Rahmen von einrichtungsübergreifenden Demokratieentwicklungsprozessen stärker als eigenständige Akteure der Einrichtungen mit altersgerechten Angeboten adressiert und ihre Perspektiven aktiv einbezogen werden. Es besteht weiterhin Bedarf an der **Erprobung von angemessenen demokratiefördernden Konzepten für Kinder** im Kita-Alter und in der Primarstufe, zum Beispiel zur Artikulation eigener Interessen und der Etablierung institutioneller Beteiligungsformen. Gerade für junge Altersgruppen sind abwechslungsreiche, spielerische, ablenkungsarme, statt rein kognitive Methoden gefragt.
- **Elternarbeit und die Einbindung der Elternvertretungen** in begleitenden Demokratieentwicklungsprozessen findet weiterhin in der MP-Arbeit kaum statt. Hier Zugänge zu erproben, bleibt eine offene Aufgabe. Welche Relevanz Elternarbeit aber für demokratisierende Veränderungsprozesse hat, ist bis dato ungeklärt (vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 52).
- Zur demokratie- und partizipationsorientierten Veränderung von Verfahren und Strukturen erweist es sich als sehr hilfreich, **Angebote für die verschiedenen Zielgruppen einer Einrichtung (Fach- und Leitungskräfte, Kinder und Eltern) stark miteinander zu verzahnen**, bspw. durch die Bearbeitung ähnlicher Themen mit allen Zielgruppen, über Perspektivabgleiche und regelmäßige Austauschgelegenheiten oder Informationstransfer. Personenunabhängige Formen des Wissenstransfers, wie Handreichungen oder Leitbilder können hierbei konzeptionell frühzeitig mitgedacht werden.
- Die **Qualität der Kooperationsbeziehung zwischen Schule und außerschulischen Trägern** (im Rahmen des Hort-/Ganztagsangebotes) sollte innerhalb demokratiefördernd ausgerichteter Begleitungen von Horten bzw. im Rahmen außerunterrichtlicher Ganztagsangebote ein stärkeres Augenmerk erhalten.

Literaturverzeichnis

- Aghamiri, Kathrin (2016): Im schmalen Spielraum der Freiheit. In: KiTa aktuell spezial, 25 (4), S. 148–150
- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) (2022): Auftrag und Anspruch politischer Bildung in der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit. Eine kritische Betrachtung des Status Quo. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin
- ARBEIT UND LEBEN Sachsen-Anhalt e.V. (2019): DISA Demokratie und Integration in Sachsen-Anhalt. https://www.duvk.de/media/filer_public/87/4f/874f03a4-6c84-46b8-8002-631af897d929/disa-broschuere_2019_12_18_2.pdf (26.05.2021)
- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart
- Arnoldt, Bettina/Brisson, Brigitte/Brücher, Lisa (2021): GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztags schulbildung. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Frankfurt (Main)
- Asal, Katrin/Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Op-laden
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf (14.11.2022)
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- AutorInnengruppe Schülerinnen und Schüler (2018): Gastbeitrag: Demokratiebildung als Herausforderung und Chance. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt (Main)
- Baumgartner, Edgar/Haunberger, Sigrid (2014): Evaluations- und Wirkungsforschung in der Sozialen Arbeit – Potenzial und methodische Herausforderungen. In: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW (Hrsg.): Soziale Innovation. Forschung und Entwicklung der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2014. Basel, S. 14–21
- Beutel, Wolfgang/Rademacher, Helmholt (2018): Demokratische Schulentwicklung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt (Main)
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Marx, Alexander (2022): Empirische Forschung und Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/Main, S. 205–231
- Birnbacher, Leonhard/Durand, Judith (2022): Demokratie mit Kindern in der Kita. In: APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte, 72. Jg., H. 13-14, S. 21–25
- Blöcker, Yvonne/Hölscher, Nina (Hrsg.) (2014): Kinder und Demokratie. Zwischen Theorie und Praxis. Schwalbach/Taunus
- BMFSFJ (2017): RL v. 29.9.16, Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). GMBI 2016 Nr. 41 vom 29.9.2016
- BMFSFJ (2019): Förderaufruf für Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Berlin
- BMFSFJ (2020a): Grundsätze der Förderung von Modellprojekten im Handlungsfeld Demokratieförderung im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (10.02.2020). Schleife
- BMFSFJ (2020b): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238 (15.02.2023)
- BMFSFJ (2020c): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2019. Berlin
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)/GaFöG (Ganztagsförderungsgesetz) (2021): Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter. www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966 (24.10.2022)
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn

- Bohn, Irina/Saßmannshausen, Jan (2021): Wirkungen komplexer Programm - Möglichkeiten und Grenzen evidenzbasierter Evaluation am Beispiel der Partnerschaften für Demokratie. In: Milbradt, Björn/Greuel, Frank/Reiter, Stefanie/Zimmermann, Eva (Hrsg.): Evaluationen von Programmen und Projekten der Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Gegenstand, Entwicklungen und Herausforderungen. Weinheim/Basel, S. 269–295
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u.a.
- Brand, Alina/Johann, Tobias/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2020): Abschlussbericht 2019. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF und Demokratiestärkung. Programmevaluation „Demokratie leben!“. DJI. Halle (Saale)
- Brand, Alina/Johann, Tobias/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2021): Vierter Bericht: Modellprojekte D. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF und Demokratiestärkung. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Zwischenbericht 2018. DJI. Halle (Saale)
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz
- Brügelmann, Hans (2020): Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (Kurzfassung) (2016): Standards für Evaluation. Erste Revision auf Basis der Fassung 2002. Verabschiedet durch die Mitgliederversammlung der DeGEval e.V. am 21. September 2016. Mainz
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2017): Standards für Evaluation. Erste Revision 2016. www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf (16.05.2018)
- DEKI (Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter) (2021a): Fachtagung „Demokratiebildung in der Grundschule – Hort und Ganztags als unterschätzte Räume“. Veranstaltungsdokumentation. www.kompetenznetzwerk-deki.de/veranstaltungsdocumentation/online-fachtag-2021.html (08.11.2022)
- DEKI (Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter) (2021b): Kinderrechtebasierte Demokratiebildung im Primarbereich. Ergebnisse einer umfassenden Analyse der gesetzlichen und programmatischen Vorgaben der Bundesländer. https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Themen_Angabote_Arbeitsfelder/Veroeffentlichungen/Feldanalyse_1_kinderrechtebasierte_Demokratiebildung_Primarbereich_04_2021.pdf (26.05.2021)
- Dössegger, Alain/Weibel, David/Frei, Klaus M./Wissmath, Bartholomäus/Hense, Jan (2017): Entwicklung eines Wirkmodells für die Evaluation des Programms Jugend und Sport. In: Zeitschrift für Evaluation, 16. Jg., H. 1, S. 97–120
- Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. Weinheim u.a.
- Ehnert, Katrin/Hädicke, Maximiliane (2020): Partizipation wozu? – Impulse von Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe im Kontext Demokratieförderung. In: Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 93–111
- Ehnert, Katrin/Johann, Tobias/Mielke, Anne/Rehse, Aline/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2021): Handlungsfeld und Handlungslogiken. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)
- Eikel, Angelika/Wenzel, Sascha (2007): Das DemokratieAudit. Konzept und Verfahren. In: Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik – Demokratische Handlungskompetenz fördern. Demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim und Basel, Heft 6
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden
- Gängler, Hans/Markert, Thomas (2015): „Die Horte“ und „sein“ Bildungsauftrag. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 44 (5), S. 8–11
- Guglhör-Rudan, Angelika/Ehnert, Katrin/Rehse, Aline/Reiter, Stefanie (2021): Chance und Auftrag – Politische Bildung im Ganztags. In: DJI Impulse, H. 125, S. 19–24
- Hartwig, Jörg/Sauerhering, Meike (2020): Prozessbegleitung - ein nifbe-Definitionsentwurf. www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=895:prozessbegleitung-ein-nifbe-definitionsentwurf (12.10.2022)
- Haubrich, Karin (2006): Wirkungsannahmen sichtbar machen: Cluster-Evaluation innovativer multizentrischer Programme. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 101–122

- Haubner, Sigrid/Baumgartner, Edgar (2017): Wirkungsevaluationen in der Sozialen Arbeit mittels Realistic Evaluation: empirische Anwendungen und methodische Herausforderungen. Eine systematische Literaturreview. In: Zeitschrift für Evaluation, 16. Jg., H. 1, S. 121–145
- Hense, Jan/Taut, Sandy (2021): Wie Wirkungsmodelle zur Wirkung kommen. Nutzungsvarianten und Kosten ihrer Verwendung in der Evaluationspraxis, 20. Jg., H. 2, S. 267–292
- Himmelfmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden
- Klawe, Willy (2006): Multiperspektivische Evaluationsforschung als Prozess-Wirkungsrekonstruktion. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 125–142
- Kleinroscheg, Anna Katharina (2020): Kausalität und Plausibilität – Evaluation zwischen Wissenschaft und Praxis. Frühjahrstagung 2019 des Arbeitskreises ‚Methoden in der Evaluation‘ der DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e.V. In: Zeitschrift für Evaluation, 19. Jg., H. 2, S. 372–378
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2015 bis 2019
- Knauer, Rainard/Aghamiri, Kathrin (2017): Partizipation von Kindern als Qualitätsmerkmal in Kindertageseinrichtungen - zwischen Organisationsentwicklung und Aneignungsprozessen. In: AWO Schleswig-HolsteingGmbH (Hrsg.): Auf dem Weg zur Partizipationskita. Dokumentation der trägerübergreifenden nachhaltigen Entwicklung von Partizipation in Kitas. Kiel, S. 38–61
- Langner, Joachim/Schott, Marco/Grunow, Daniel (2021): Wirkmechanismen pädagogischer Praxis der Radikalisierungsprävention. In: Milbradt, Björn/Greuel, Frank/Reiter, Stefanie/Zimmermann, Eva (Hrsg.): Evaluationen von Programmen und Projekten der Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Gegenstand, Entwicklungen und Herausforderungen. Weinheim/Basel, S. 222–243
- Loosen, Wiebke (2016): Das Leitfadenterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbek-Lietz, Stefanie/Meyen, Michael (Hrsg.): Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden, S. 139–155
- Lüders, Christian (2015): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 384–401
- Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 5–23
- Markert, Thomas/Weinhold, Katharina (2009): Ganztagsangebote im ländlichen Raum. Eine empirische Studie zur Kooperation von Hort und Grundschule mit Ganztagsangebot in Sachsen. Dresden
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim
- Nullmeier, Frank (2021): Kausale Mechanismen und Process Tracing. Perspektiven der qualitativen Politikforschung. Frankfurt (Main)/New York
- Oerter, Rolf/Montanda, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim
- Owen, John M./Rogers, Patricia J. (1999): Program Evaluation. Forms and Approaches. International Edition. London u. a.
- Pauen, Sabine/Goll, Thomas (2021): Politische Bildung im Grundschulalter. Entwicklungspsychologische Voraussetzungen, empirische Befunde und Handlungsempfehlungen. In: Außerschulische Bildung, H. 2, S. 11–17
- Pawson, Ray/Tilley, Nick (1997): An Introduction to Scientific Realist Evaluation. In: Chelimsky, Eleanor/Shadish, William R. (Hrsg.): Evaluation for the 21st Century. A Handbook. Thousand Oaks, S. 405–418
- Pawson, Ray/Tilley, Nick (2004): Realist Evaluation. www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf (11.03.2019)
- Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo/Doertz, Anna (2021): Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. Halle (Saale)
- Prognos AG (2021): Familienbildung und Familienberatung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme. Düsseldorf
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., überarbeitete und erweiterte. Berlin/München/Boston
- Rogers, Carl R. (1991): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 8. Aufl. Stuttgart

- Schau, Katja/Greuel, Frank (2021): Gegenstandsangemessenes und ausgewogenes Bewerten als Herausforderung - Umgangsweisen mit Komplexität, Mehrdeutigkeit und Kontextgebundenheit in der wissenschaftlichen Begleitung. In: Milbradt, Björn/Greuel, Frank/Reiter, Stefanie/Zimmermann, Eva (Hrsg.): Evaluationen von Programmen und Projekten der Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Gegenstand, Entwicklungen und Herausforderungen. Weinheim/Basel, S. 108–127
- Schone, Eva/Micheel, Heinz-Günter (2020): Betreuung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 336
- Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, 5. Jg., H. 2
- Seel, Norbert M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. 2., aktualisierte und erw. Aufl. München/Basel
- Senge, Peter M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11., völlig überarb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart
- Sommerfeld, Verena (2004): Was Horte bieten? Zum Selbstverständnis der Horte. In: Kompakt Spezial 7, S. 17–20
- Standop, Jutta (2008): Grundschulen in ganztägiger Form. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 527–537
- Steckhan, Heike/Brüntrup-Seidemann, Sabine/Verspohl, Ida (2018): Mechanismen als Alternative zu kausaler Attribution – Frühjahrstagung 2017 des Arbeitskreises „Methoden in der Evaluation“ der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. In: Zeitschrift für Evaluation, 17. Jg., H. 1, S. 183–187
- Steinke, Ines (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 319–331
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel
- Strobl, Rainer/Lobermeier, Olaf (2021): Wirkungen im Zentrum. In: Milbradt, Björn/Greuel, Frank/Reiter, Stefanie/Zimmermann, Eva (Hrsg.): Evaluationen von Programmen und Projekten der Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Gegenstand, Entwicklungen und Herausforderungen. Weinheim/Basel, S. 59–87
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Criteria for Qualitative Research. A Stimulus for Discussion. In: Zeitschrift für Soziologie, 47. Jg., H. 2, S. 83–100
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Marie-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Weinheim u.a., S. 11–28
- UNICEF (2022): 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Eine Bilanz. Berlin. www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention (08.11.2022)
- Vogl, Susanne (2014): Gruppendiskussion. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 581–586
- Voigt, Jana/Pommerening, Markus/Büttner, Mareike/Sturzbecher, Dietmar (2018): Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule – außerschulische Akteure. <https://fiz-mts.com/wp-content/uploads/2018/06/Projektbericht-BMFSFJ-Demokratief%C3%B6rderung-im-Jugendalter-end.pdf> (31.05.2021)
- Voigt, Rüdiger (Hrsg.) (2018): Handbuch Staat. Wiesbaden
- wB Demokratieförderung (Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung im Bundesprogramm "Demokratie leben!" in der Förderphase 2020 bis 2024) (2022): Fachgespräch „Demokratieförderung im Grundschulalter – Wissenschaft trifft Fachpraxis“. Veranstaltungsdokumentation. DJI. Halle (Saale)
- Widmer, Thomas (2012): Wirkungsevaluation zu Maßnahmen der Demokratieförderung. In: Strobl, Rainer/Lobermeier, Olaf/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden, S. 41–68
- Wiesner, Reinhard/Wapler, Friederike (2022): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. 6. Auflage. München
- Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag (Hrsg.) (2021): Ganzttag erfolgreich steuern. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Frankfurt (Main)
- Worthen, Blaine R./Schmitz, Constance C. (1997): Conceptual Challenges Confronting Cluster Evaluation. In: Evaluation, Vol. 3, S. 300–319

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 3.1:	Wirkausschnitt Projekt Adler (nach AKMO-Konfiguration)	42
Abb. 3.2:	Wirkausschnitt Projekt Bär (nach AKMO-Konfiguration)	49
Abb. 3.3:	Wirkausschnitt Projekt Corgi (nach AKMO-Konfiguration)	61
Abb. 3.4:	Wirkausschnitt Projekt Dachs (nach AKMO-Konfiguration).....	69
Tab. D1:	Leitende Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung	86
Tab. D2:	Datengrundlage und Erhebungen	88
Tab. D3:	Nomenklatur	88
Tab. D4:	Leitfaden der Gruppendiskussionen für die Kontextanalyse	90
Tab. D5:	Leitfäden der Interviews für die Wirkungsanalysen	90

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
AG	Arbeitsgemeinschaft
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Kita	Kindertageseinrichtung/-stätte
KJB	Kinder- und Jugendbericht
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
MP	Modellprojekt
wB	wissenschaftliche Begleitung

Anhang

Tab. D1: Leitende Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung

Leitfrage	Spezifizierung der Leitfrage
1. Handlungsfeldcharakteristik: Was ist charakteristisch für das neue Handlungsfeld „Demokratieförderung“ und die beiden Themenfelder „Demokratieförderung im Kindesalter“ und „Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“?	<p>Inwieweit sind die entwickelten Ansätze der Modellprojekte innovativ (z.B. auf struktureller, inhaltlicher und methodischer Ebene)?</p> <p>Inwieweit passen die Handlungslogiken der MP zu den Leitzielen des Handlungsfelds und denen der Themenfelder?</p>
2. Handlungslogiken der Modellprojekte: Welche Handlungslogiken verfolgen die Modellprojekte der beiden Themenfelder in Bezug auf ihre Zielgruppen/-institutionen?	<p>Welche Demokratieverständnisse, Innovations- und Wirklogiken liegen den Problembeschreibungen und den (pädagogischen) Umsetzungen der Modellprojekte zugrunde?</p> <p>Gibt es Unterschiede der Demokratie-, Innovations- und Wirkverständnisse je nach Themenfeld und institutionellem Kontext (z.B. in Kindertagesbetreuung, Hort, der außerschulischen Jugendarbeit, berufliche Aus- und Fortbildungsstrukturen)?</p>
3. Veränderungen: Welche (un-)intendierten Veränderungen erzeugen die Modellprojekte in ihrer Arbeit?	<p>Welche Veränderungen werden bei den (heranwachsenden) Adressatinnen und Adressaten sichtbar?</p> <p>Welche Veränderungen werden bei den Fachkräften bzw. den Funktionsträgern sichtbar? Welche Effekte hat dies in deren institutionellen und sozialräumlichen Kontexten?</p> <p>Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen gibt es für die vom Modellprojekt intendierten Veränderungen?</p> <p>In welchem Verhältnis stehen intendierte und nicht intendierte Veränderungen? Inwiefern entsprechen sie den Zielsetzungen dieses Programmgrammbereichs?</p>
4. Nachhaltigkeit: Welche Nachhaltigkeitsstrategien werden von den Modellprojekten umgesetzt?	<p>Welche strukturellen Rahmenbedingungen beeinflussen auf welche Weise die internen und externen Nachhaltigkeitsaktivitäten?</p> <p>Welche trägerinternen Nachhaltigkeitsaktivitäten (Verstetigung) werden zur Verankerung von Ergebnissen und Lernerfahrungen im eigenen Träger umgesetzt?</p> <p>Welche trägerexternen Nachhaltigkeitsaktivitäten (Transfer) werden zur Weitergabe von Ergebnissen und Lernerfahrungen an andere Träger umgesetzt?</p> <p>Was sind relevante Referenzsysteme der Modellprojekte für Nachhaltigkeit?</p>

Leitfrage	Spezifizierung der Leitfrage
<p>5. Adressierung von Zielgruppen/-institutionen: Welche Zielgruppen, sozialisationsrelevanten Institutionen und sozialräumlichen Kontexte werden wie und warum von den Modellprojekten adressiert?</p>	<p>Welche Herausforderungen stellen sich in der Zugangerschließung?</p> <p>Welche spezifischen Herausforderungen stellen sich bei der Erreichung marginalisierter und/oder bisher kaum erreichter junger Menschen?</p> <p>Wie arbeiten die Modellprojekte konkret in der pädagogischen Adressierung? Welche partizipativen Praxen und demokratischen Entscheidungsprozesse etablieren die Modellprojekte bzw. entwickeln sie weiter?</p> <p>Welche Bedeutung haben intersektionale Arbeitsweisen und Perspektiven in der Projektpraxis?</p>
<p>6. Kontexte und Rahmenbedingungen: Welche Kontexte und Rahmenbedingungen sind für die Umsetzung der Modellprojekte und die Themenfelder prägend?</p>	<p>In welcher Weise beziehen Modellprojekte institutionelle Rahmenbedingungen bzw. sozialräumliche Kontexte in ihre Projektarbeit ein?</p> <p>Welche Herausforderungen stellen sich bei der Kooperation mit sozialisationsrelevanten Institutionen und Akteuren (z.B. der KJH) sowie den Ausbildungs- oder Fortbildungsinstitutionen und wie gehen die Modellprojekte mit diesen Herausforderungen um?</p> <p>Welche Herausforderungen stellen sich den MP je nach Themenfeld dabei und wie gehen sie damit um?</p> <p>Gibt es Unterschiede je nach Themenfeld und institutionellem Kontext (z.B. in Kindertagesbetreuung, Hort, der außerschulischen Jugendarbeit, beruflichen Aus- und Fortbildungsstrukturen)?</p>
<p>7. Professionelles Handeln der Modellprojekte: An welchen fachlichen Qualifikationen und Prinzipien orientieren sich Umsetzende der Modellprojekte in der pädagogischen Praxis?</p>	

Quelle: Eigene Darstellung, vgl. Ehnert u.a. 2021, S. 67

Tab. D2: Datengrundlage und Erhebungen

Methoden	Datengrundlage	Befragte (n)	Fragestellungen/ Inhalte
Wirkungsanalysen: Leitfadengestützte Interviews (Projektleitungen/ -mitarbeitende)	Transkripte	16	konkrete Umsetzung, Wirkungseinschätzungen
Leitfadengestützte Interviews (Kontakttakteure)	Transkripte	4	Passung der Angebote, Wirkungseinschätzungen, (institutionelle) Rahmen- bedingungen
Leitfadengestützte Interviews (Adressatinnen/Adressaten)	Transkripte	18	Passung der Angebote, Veränderungen bei Adressatinnen/Adressaten und in Zielinstitutionen
Teilnehmende Beobachtungen ausgewählter Projektangebote	Ethnografische Beobachtungsprotokolle	6	Pädagogische Praxis, Soziale Interaktionen, Kontext und Rahmenbedingungen
Kontextanalysen: Gruppendiskussionen (Projektleitungen/ -mitarbeitende)	Transkripte	11	Strukturelle und Institutionelle Rahmenbedingungen

Quelle: Eigene Darstellung

Tab. D3: Nomenklatur

Pseudonym	Interviewform
Adler_PL1	leitfadengestütztes Interview mit der ehemaligen Projektleitung
Adler_PL2	leitfadengestütztes Gruppeninterview mit der aktuellen Projektleitung (zwei Personen)
Adler_MA	leitfadengestütztes Interview mit der prozessbegleitenden Referentin des MP
Adler_pFK	leitfadengestütztes Interview mit der pädagogischen Fachkraft einer begleiteten Einrichtung
Adler_Kontext	leitfadengestütztes Interview mit einem Mitglied des Fachverbands (Familienbildung)
Bär_PL	leitfadengestütztes Gruppeninterview mit der Projektleitung (zwei Personen)

Pseudonym	Interviewform
Bär_MA	leitfadengestütztes Gruppeninterview mit prozessbegleitenden Referentinnen des MP (zwei Personen)
Bär_pFK	leitfadengestütztes Gruppeninterview mit pädagogischen Fachkräften einer begleiteten Einrichtung (drei Personen)
Bär_Kontext	leitfadengestütztes Interview mit (pädagogischer) Leitungskraft einer begleiteten Einrichtung
Corgi_PL	leitfadengestütztes Gruppeninterview mit der Projektleitung (zugleich Durchführende; zwei Personen)
Corgi_MA	leitfadengestütztes Gruppeninterview mit den Durchführenden des Kinderangebots, teilweise auch Durchführende der Prozessbegleitung (zwei Personen)
Corgi_pFK	leitfadengestütztes Gruppeninterview mit den pädagogischen Fachkräften eines begleiteten Horts (zwei Personen)
Corgi_Kontext	leitfadengestütztes Interview mit der Hortleitung der betrachteten Einrichtung
Dachs_PL	leitfadengestütztes Gruppeninterview mit Projektleitung (zugleich Durchführende; zwei Personen)
Dachs_MA	leitfadengestütztes Gruppeninterview mit Durchführenden
Dachs_pFK	leitfadengestütztes Gruppeninterview pädagogischen Fachkräfte eines begleiteten Horts
Dachs_Kontext	leitfadengestütztes Interview mit (pädagogischer) Leitungskraft eines begleiteten Horts
Dachs_Kinder	leitfadengestütztes Interview mit teilnehmenden Kindern eines begleiteten Horts

Quelle: Eigene Darstellung

Tab. D4: Leitfaden der Gruppendiskussionen für die Kontextanalyse

In der Kooperation mit pädagogischen Einrichtungen (für Grundschul Kinder): Was hat euch in eurer Projektarbeit überrascht? Welchen unerwarteten Bedarfen und Herausforderungen seid ihr begegnet? Wie habt ihr darauf reagiert? [Kooperation, Herausforderungen, Lernerfahrungen/ Bewältigung]

Wenn ihr an eure eigene bisherige Projektarbeit mit bzw. für Grundschul Kinder denkt, welche Angebote haben bisher gut funktioniert, welche haben weniger gut funktioniert? Woran lag das aus eurer Sicht? [Modifikationen, Zugang, Kooperation]

Ihr habt am heutigen Tag viele Eindrücke auch aus jeweils anderen Kontexten/institut. Settings bekommen: Was unterscheidet eurer Erfahrung nach die Arbeit in eurem spezifischen Arbeitsfeld/-kontext (Ganztagsgrundschule/Hort, Horteinrichtungen etc.)? Was sind für euch Besonderheiten in den jeweiligen Institutionen? [Spezifika + Unterschiede Ganztage/Hort]

Was würdet ihr anderen Demokratieförder-Projekten raten, die in Ganztagsgrundschule bzw. Horteinrichtungen, Familienbildung (und weiteren) arbeiten wollen? [Umgang mit Herausforderung, erste Umsetzung, Lernerfahrungen]

Quelle: Eigene Darstellung

Tab. D5: Leitfäden der Interviews für die Wirkungsanalysen

1. Leitfaden Interview mit der Projektleitung

Bitte stellt euch einmal kurz vor. Welchen fachlichen/professionellen Hintergrund habt ihr? Wie und wann seid ihr in das Projekt gekommen, was war eure Motivation im Projekt mitzuarbeiten? [Hintergrundwissen über Interviewte, Motivation, Kontext]

Wie sieht eure Rolle im Projekt aus? [Rollenwahrnehmung]

Wie ihr wisst interessieren wir uns für [das Projektangebot] eures Projekts. Bitte beschreibt kurz aus eurer Perspektive heraus, wie [das Projektangebot] in der Regel abläuft. Bezieht dabei bitte ein, was euch [als PL] in der Durchführung [des Projektangebotes] wichtig ist? (falls nicht angesprochen: Nachfrage nach fachlichen Prinzipien) [zentrale Umsetzungsmerkmale, Arbeitsansatz]

Welche Rolle spielt der konkrete institutionelle Kontext [Kontext nennen] und wie bezieht ihr bzw. die Referentinnen und Referenten diese Kontexte in die Planung und Gestaltung mit ein? [Kontext, Rahmenbedingungen]

Wenn ihr mit den Referentinnen und Referenten spricht, welches Feedback erhaltet ihr von Ihnen zu den Abläufen? (Umsetzung, Kontext, Rahmenbedingungen)

Wie läuft die Zusammenarbeit mit den Referentinnen und -referenten ab? [Zusammenarbeit auf MP-Ebene]

Wenn ihr daran denkt, warum ihr euch für [das Projektangebot] [in den Kontexten] im Projekt entschieden habt – Läuft diese Aktivität so wie ihr sie angedacht bzw. geplant habt?

Beschreibt bitte kurz, ob ihr eure Ziele mithilfe [des Projektangebotes] erreichen konntet / welche Erfahrungen ihr gemacht habt und wie der aktuelle Stand ist. [erstes Resümee, Ziel-Nutzen-Verhältnis]

1. Leitfaden Interview mit der Projektleitung

Schauen wir auf die Veränderungen bei den Zielgruppen, konkreter – bei den pädagogischen Fachkräften bzw. den jeweiligen Einrichtungen: Was würde euren Zielgruppen/Zielorganisationen fehlen, wenn es [das Projektangebot] nicht gäbe? Gern könnt ihr eure Antwort mit Beispielen illustrieren. [Veränderungen bei den Zielgruppen, Zielinstitutionen, Relevanz]

Wenn ihr mal die Perspektive wechselt, was denkt ihr, würden die pFK sagen, was ihnen das Projekt gebracht hat?

Was würdet ihr sagen: Welche Bedarfe könntet ihr durch [das Projektangebot] decken? Oder andersherum: Welche Bedarfe der Zielgruppe könntet ihr nicht decken? [Bedarfsdeckung]

Mögliche Nachfragen: Was sind aus eurer Sicht Veränderungen bei ...

der Zielgruppe: Was genau hat sich bei den pädagogischen Fachkräften verändert? Warum hat sich das eurer Meinung nach verändert?

den Einrichtungen: Was genau hat sich in den Einrichtungen verändert? Warum hat sich das eurer Meinung nach verändert?

Habt ihr Eindrücke davon, welche Veränderungen bei [Eltern/Sorgeberechtigten; bei den Kindern] schon jetzt spürbar sind?

Im Folgenden möchte ich noch einmal konkreter mit euch auf eure Lernerfahrungen blicken. Wenn ihr euch [das Projektangebot] und die Veränderungen ansieht: Könnt ihr mir Situationen beschreiben, die ihr als Erfolg bezeichnen würdet oder die euch positiv überrascht haben? Gab es Aha-Momente/Schlüsselerlebnisse, die ihr so nicht erwartet habt? [positive Umsetzungserfahrungen]

Gibt es Situationen, die ihr als schwierig empfunden habt bzw. als schwierig bezeichnen würdet? Bitte erzählt diese! Wie seid ihr bzw. die Referentinnen und Referenten mit diesen umgegangen? [Herausforderungen]

Würdet ihr rückblickend etwas anders machen? Wenn ja, was? [Resümee]

2. Leitfaden Interview mit Modellprojektmitarbeitenden, inkl. Honorarkräften

Bitte stellt euch einmal kurz vor. Welchen fachlichen/professionellen Hintergrund habt ihr? Wie und wann seid ihr in das Projekt gekommen, was war eure Motivation im Projekt mitzuarbeiten? [Hintergrundwissen über Interviewte, Motivation, Kontext]

Welche Rolle habt ihr im Projekt? [Rollenwahrnehmung]

Wie ihr wisst, interessieren wir uns für [das Projektangebot] eures Projekts: Bitte beschreibt kurz aus eurer Perspektive heraus, wie [das Projektangebot] in der Regel abläuft. Bezieht dabei bitte ein, was euch in der Durchführung [des Projektangebotes] wichtig ist? [zentrale Umsetzungsmerkmale, Arbeitsansatz]

Mögliche Nachfragen:

Was ist euch bei [dem Projektangebot] besonders wichtig? An welchen Arbeitsprinzipien orientiert ihr euch dabei? (z.B. Bedarfsorientierung, Beteiligung, Thema Kinderrechte)

Wie erlebt ihr dabei die Fachkräfte/Leitungskräfte?

2. Leitfaden Interview mit Modellprojektmitarbeitenden, inkl. Honorarkräften

Welche Besonderheiten bringt die Arbeit in [Kontext] mit sich? Wie geht ihr bzw. gehen die Referentinnen/-en in der Planung und Gestaltung der Angebote mit diesen um? [Umsetzung, Kontext, Rahmenbedingungen]

Wie läuft es im Projekt zurzeit mit Blick auf [das Projektangebot]? Läuft diese Aktivität so wie sie angedacht/geplant war? [erstes Resümee, Ziel-Nutzen-Verhältnis]

Schauen wir auf die Veränderungen bei den Zielgruppen, konkreter – bei den pädagogischen Fachkräften bzw. den jeweiligen Einrichtungen:

Wenn ihr die Perspektive der [ZG: pFK] einnehmt, was denkt ihr, würden die [ZG: pFK] sagen, was ihnen das Projekt gebracht hat? [Veränderungen bei den Zielgruppen, Zielinstitutionen, Relevanz]

Was glaubt ihr, würde den [ZG, ZI] fehlen, wenn es [das Projektangebot] nicht gäbe? Gern könnt ihr eure Antwort mit Beispielen illustrieren.

Welche Bedarfe der [ZG, ZI] konntet ihr durch [das Projektangebot] decken? Oder andersherum: Welche Bedarfe der [ZG, ZI] konntet ihr nicht decken? [Bedarfsdeckung]

Mögliche Nachfragen:

Hat sich bzw. was genau hat sich bei den [ZG: pFK] verändert? Welches Wissen, welche konkreten Handlungskompetenzen, welche (Wert-)Haltungen haben sie erworben? Warum hat sich das eurer Meinung nach verändert?

Hat sich bzw. was genau hat sich in den [ZI] verändert? Haben sich konkrete Abläufe/Verfahrensweisen/Kommunikationsweisen im Alltag verändert? Warum hat sich das eurer Meinung nach verändert?

Hat sich bzw. was genau hat sich bei den [ZG: Eltern/Sorgeberechtigten, Kinder] verändert? Welches Wissen, welche konkreten Handlungskompetenzen, welche (Wert-)Haltungen haben sie erworben? Warum hat sich das eurer Meinung nach verändert?

Im Folgenden möchte ich noch einmal konkreter mit euch auf eure Lernerfahrungen blicken. Wenn ihr euch [das Projektangebot] und die Veränderungen ansieht: Was hat euch überrascht (positive/negative Momente)? Gab es Aha-Momente/Schlüsselerlebnisse, die ihr so nicht erwartet habt? [Umsetzungserfahrungen]

Gab es Situationen, die ihr als schwierig empfunden habt bzw. als schwierig bezeichnen würdet (beispielsweise Konflikte mit den Teilnehmenden)? Bitte erzählt diese! Wie seid ihr mit diesen umgegangen? [Herausforderungen]

Würdet ihr rückblickend etwas anders machen? Wenn ja, was? [Resümee]

3. Leitfaden Interview mit den Zielgruppen der Projektangebote (pädagogische Fachkräfte)

Sie sind [Funktion/Rolle...], richtig? [Verifizierung der Informationen über interviewte Person, Arbeitszusammenhang/Zuständigkeit]

Was war für Sie der Anlass an [dem Projektangebot] teilzunehmen?

An welchen Bedarfen soll [das Projektangebot] Ihres Erachtens nach ansetzen? Welche Themen sollten bearbeitet werden? (ggf. nachfragen: in der Einrichtung, bei Ihnen als Fachkräfte, in Bezug auf das Thema, z.B. Partizipation)

3. Leitfaden Interview mit den Zielgruppen der Projektangebote (pädagogische Fachkräfte)

Gab es Hürden/Schwierigkeiten für ihre Teilnahme? Wenn ja, welche?

[Bedarfe/Problembeschreibung, Gründe für Teilnahme]

Wozu (Themen, Inhalte) haben sie bisher im Rahmen [des Projektangebotes] gearbeitet? Warum? [Themen, Ziele]

Wie arbeitet das MP konkret mit Ihnen an diesen Themen? [Umsetzung]

Was ist aus Ihrer Sicht in der Zusammenarbeit besonders gut gelaufen? Und was hätten sie sich anders gewünscht? Was ist nicht so gut gelaufen? Was hat nicht so gut geklappt? Was hat Sie überrascht oder gab es Aha-Momente, wenn ja welche? [Bilanzierung/Bewertung der Aktivitäten, Umsetzungserfahrungen, Herausforderungen]

Fehlt Ihnen etwas/Ist Ihnen etwas zu kurz gekommen? Wenn ja, was? [Bedarfe]

Hat sich für Sie persönlich etwas durch die Teilnahme geändert? Wenn ja was? [Veränderungen bei den Zielgruppen, Relevanz]

Hat sich in Ihrer Einrichtung etwas durch [das Projektangebot] geändert? Was? [Veränderungen in den Zielinstitutionen, Relevanz]

Was würde Ihnen fehlen, wenn das Projekt nicht mit Ihnen zusammengearbeitet hätte? [Bilanzierung, Veränderungen bei den Zielgruppen, Zielinstitutionen]

Was bringt bzw. wie hilft Ihnen das Projekt ihrem Arbeitsbereich? (ggf. Hinweis auf vorher genannte Bedarfe?) [Bedarfsdeckung, Bilanzierung]

Was nehmen Sie aus [dem Projektangebot] mit? Was wollen Sie ausprobieren/beibehalten/fortsetzen, wenn die gemeinsame Arbeit mit dem MP beendet ist? [Nachhaltigkeit]

4. Leitfaden Interview mit Kontextakteur:in (fern, außerhalb des institutionellen Settings)

Sie sind [Funktion/Rolle...], richtig? [Verifizierung der Informationen über interviewte Person, Arbeitszusammenhang/Zuständigkeit]

Nehmen Sie von der Arbeit des Projekts etwas wahr? Wenn ja, was genau? Beschreiben Sie mir bitte, was Sie über die Aktivitäten des Projekts wissen. [„Außen“-Wirkung]

Was bringt das Projekt den Einrichtungen/den Teams? Oder anders gefragt: Was würde der Einrichtung/dem Team fehlen, wenn es das [Projekt/Projektangebot] nicht gäbe? [Bilanzierung der Aktivitäten auf ZG/ZI-Ebene]

Welchen Einfluss [des Projekts/der Projektangebote] nehmen Sie wahr?/ Hat sich etwas durch [das/die Projektangebot/e] verändert? Wenn ja, was? (Konkretisieren: a. bei den Teilnehmenden, b. in der Einrichtung, c. für die Kinder/Eltern bzw. bei den Kindern/den Eltern?) [Veränderungen bei den Zielgruppen, Zielinstitutionen]

4. Leitfaden Interview mit Kontextakteur:in (fern, außerhalb des institutionellen Settings)

Wir interessieren uns auch für das (institutionelle, soziale) Umfeld [des Kontextes], in dem die Projektangebote stattfinden: Welche Bedarfe [in der Einrichtung/bei der ZG] greift das Projekt Ihrer Meinung nach auf? [Bedarfe, Kontext]

Welche Besonderheiten bzw. Rahmenbedingungen [in der Einrichtung/ZG] galt es aus ihrer Sicht für die Umsetzung des Projektangebots zu berücksichtigen? [Kontext, Rahmenbedingungen]

Gab es Hürden dabei, das Projekt in die jeweiligen Institutionen zu holen? Welche? Nennen Sie bitte konkrete Beispiele. [Kontext, Herausforderungen]

5. Leitfaden Interview mit Zielgruppe Kinder

Nun ist/sind ja [Person xy] schon eine Weile hier: Was habt ihr mit [Person xy] erlebt? Erzählt mal, was ihr zusammen gemacht/gespielt habt! (bei Beobachtung vorher, auf konkrete Spiele eingehen) [Umsetzung]

Wie findet ihr das Projekt von oder Wie findet ihr es, dass [Person xy] immer mal mit euch spielt? [Umsetzungserfahrungen]

Erinnert ihr euch an ein schönes Erlebnis mit [Person xy]/im Projekt? [Umsetzungserfahrungen]

Habt ihr da was Neues gelernt? Was habt ihr Neues gelernt? (ggf. auf konkrete Beobachtung eingehen) [Lernerfahrungen, Veränderungen]

(Gibt es etwas, was [Person xy] noch besser machen kann? Was denn zum Beispiel?)

Konkretisierende Fragen für Interview in offenem Hortangebot (MP Corgi):

Erinnert ihr euch daran, als [Person xy] zum ersten Mal da war? Was habt ihr da gemacht? (...) Wenn ihr euch nicht erinnert, ist das auch ok. [Umsetzungserfahrung]

Ihr geht ja oft hin: was gefällt euch denn daran? Was denn zum Beispiel? (Umsetzungserfahrungen)

Was hat sich im Hort seitdem verändert? (bei Erinnerung an Fotos/Lego-Wunschhort: Was hat sich an dem Ort, den du nachgebaut/fotografiert hast, verändert?) [Veränderungen in Zielinstitution]

Weiterführende, angepasste Fragen für Interview in fester Gruppenstruktur (MP Dachs):

Wie geht es dir/euch in der Gruppe/Klasse? Wie vertragt ihr euch/versteht ihr euch hier in der Gruppe/Klasse? [Veränderungen bei der Zielgruppe]

War das schon mal anders? Wie war das vorher, bevor ihr [Person xy] kennen gelernt habt?

Ihr geht ja in den Hort: Was macht ihr denn da so? Wie sieht euer Nachmittag aus? (ggf. mehr Erfahrungsbezug: Was hast du gestern gemacht, was hat dir gestern gut gefallen?) [Kontext, Rahmenbedingungen]

Was macht ihr gerne? Was gefällt euch im Hort? Was gefällt euch nicht? [Kontext, Rahmenbedingungen]

Hat sich hier eigentlich was verändert, seitdem [die Person/en] öfter hier ist/sind? [Veränderungen bei Zielgruppen, Zielinstitution]

Um Einblick in die Teamberatung der FK zu bekommen:

5. Leitfaden Interview mit Zielgruppe Kinder

Was passiert eigentlich, wenn sich jemand streitet? Wie löst ihr das? Was machen die Erzieher*innen, wenn ihr streitet? [Veränderungen bei ZG pFK]

Wenn jetzt eine Zauberfee käme, und ihr hättet einen Wunsch frei, was würdet ihr euch für den Hort wünschen? (Evtl. Nachfrage: Habt ihr noch einen anderen Wunsch?) [weitere Bedarfe, Bilanzierung]

Was findet ihr im Hort zurzeit so richtig gut? Worüber/worauf freut ihr euch zurzeit am meisten?

Quelle: Eigene Darstellung