

ABSCHLUSSBERICHT

Demokratiebildungsprozesse bei Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule

Ein qualitatives Forschungsprojekt

Ein Abschlussbericht der INTERVAL GmbH

Das dem Abschlussbericht zugrundeliegende Forschungsprojekt wurde im Rahmen des Projekts Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter umgesetzt. Als Träger des Kompetenznetzwerkes erhält das Deutsche Kinderhilfswerk eine Förderung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2020-2024) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Herausgegeben von



Verfasst von

INTERVAL

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

IMPRESSUM

Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
Leipziger Straße 116–118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de

Autor*innen: Dr. Tobias Theel, Anne Valtin, Katja Schluzy-Neumann

Projektbegleitung & Redaktion: Maria Jäger, Elisa Bönisch,
Mara Hallensleben, Maike Simla (Deutsches Kinderhilfswerk e.V.)

Layout: publicgarden GmbH

Bildnachweise: Interval GmbH (alle Fotos),
Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Abbildungen Pixi-Buch S. 51–52)

Druck: USE GmbH, Berlin

Gedruckt auf 100% Recyclingpapier.
Denn Kinder haben ein Recht auf eine gesunde Umwelt.

© 2023 Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Untersuchungsgegenstand und Erkenntnisinteresse	4
2. Forschungsstand und Forschungsfragen	4
2.1 Frühkindliche Demokratiebildung in der Kita	6
2.2 Demokratiebildung im Übergang von Kita und Grundschule	8
2.3 Forschungsfragen und Operationalisierung	8
3. Methodisches Vorgehen	9
3.1 Fallauswahl	9
3.2 Erhebungs- und Auswertungsmethoden	10
3.2.1 Erhebungsmethoden	11
3.2.2 Dokumentations- und Analysekonzept	14
4. Ergebnisse	14
4.1 Demokratiebildung in der Kita	15
4.1.1 Inklusion und Schutz vor Diskriminierung aus Kindersicht	15
4.1.2 Partizipation aus Kindersicht	18
4.1.3 Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung aus Kindersicht	22
4.2 Demokratiebildung in der Grundschule	25
4.2.1 Inklusion und Schutz vor Diskriminierung aus Kindersicht	25
4.2.2 Partizipation aus Kindersicht	29
4.2.3 Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung aus Kindersicht	34
4.3 Verzahnung von Kita, Grundschule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten	37
4.3.1 Übergang und Übergangsgestaltung	37
4.3.2 Austausch und Zusammenarbeit von den Bildungsinstitutionen und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten	39
4.4 Zusammenfassung, vergleichende Betrachtung und abschließende Bewertung	39
4.4.1 Inklusion und Schutz vor Diskriminierung aus Kindersicht	40
4.4.2 Partizipation aus Kindersicht	41
4.4.3 Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung aus Kindersicht	41
4.4.4 Demokratiebildungskompetenzen der Kinder	42
5. Handlungsoptionen und Potentiale für Weiterentwicklungen in Grundschulen	43
Literaturangaben	45
Anhang	48
Instruktionen für fotogestützte Rundgänge unter Leitung der Kinder mit (Gruppen-)Interviews in den Kitas	48
Instruktionen für die ersten Buchdialoge und Gruppendiskussionen mit den Kindern in den Kitas	49

1. Einleitung: Untersuchungsgegenstand und Erkenntnisinteresse

Im Rahmen des Kompetenznetzwerkes Demokratiebildung im Kindesalter untersuchte die InterVal GmbH im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes e. V. wie sich Demokratiebildungsprozesse von Kindern im Übergang von der Kita zur Grundschule entwickeln. Ein besonderes Augenmerk der Untersuchung lag dabei auf den Erfahrungen und dem Erleben der Kinder in den Bereichen der Kinderrechte, Partizipation, Inklusion und Persönlichkeitsentfaltung sowie der Entwicklung von hiermit zusammenhängenden Kompetenzen. Zudem wurden die Einflüsse institutioneller Eigenschaften von Kita und Grundschule und die der pädagogischen Fachkräfte und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in den Blick genommen.

Das mehrjährige qualitative Forschungsvorhaben (2020–2023) stellte die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt und war partizipativ angelegt. Auf Grundlage von fotogestützten Rundgängen, (Gruppen-)Interviews sowie einer neu entwickelten Erhebungsmethode impulsgebender Buchdialoge wurden zehn Kinder im letzten Kita- sowie ersten Grundschuljahr forschend begleitet. Zudem wurden ergänzend Interviews mit pädagogischen Fachkräften in den Kitas, den Grundschulen sowie mit den Eltern¹ der Kinder geführt. Der Beobachtungszeitraum umfasste rund zwei Jahre.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass in den beiden Kitas bereits umfangreiche demokratiebildende Konzepte zum Einsatz kamen und die Kinder hierbei wichtige Kompetenzen erlernen konnten. Im Unterschied dazu zeigen die Ergebnisse aus den fünf untersuchten Schulen, dass es in den Bereichen Inklusion und Partizipation große Nachholbedarfe insbesondere für Erstklässler*innen gibt. Diese Untersuchung soll eine erste wichtige empirische Grundlage für den fachlichen Diskurs zu Demokratiebildung am Übergang von der Kita zur Grundschule liefern. Durch die Darstellung von förderlichen und hinderlichen Faktoren bei der Umsetzung von demokratiebildenden Maßnahmen sowie von möglichen Ansatzpunkten für Weiterentwicklungen werden zudem Impulse für praxisbezogene Handlungsmöglichkeiten gesetzt.

Im vorliegenden Abschlussbericht wird zunächst der Forschungsstand im Themenbereich Demokratiebildung beleuchtet (Kapitel 2) und im darauffolgenden Kapitel das methodische Vorgehen im Forschungsprojekt erläutert (Kapitel 3). Darauf folgend werden die zentralen Ergebnisse aus den Erhebungen in den Kitas und den Grundschulen sowie aus den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften und den Eltern präsentiert und mit Praxisbeispielen sowie qualitativen Daten exemplarisch veranschaulicht (Kapitel 4). Auf Grundlage dieser Ausführungen werden im Anschluss verschiedene Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen im Bereich Demokratiebildung in Grundschulen vorgestellt (Kapitel 5). Im Anhang (Kapitel 7) finden sich zwei Beispiele der verwendeten Erhebungsinstrumente zu den fotogestützten Rundgängen sowie den Buchdialogen mit den Kindern.

2. Forschungsstand und Forschungsfragen

Die Bedeutung des Begriffs Demokratie ist Teil eines fortwährenden Diskurses. Im 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2020) wird von einem dreidimensionalen Demokratie-begriff ausgegangen, der auch im vorliegenden Forschungsprojekt berücksichtigt wird. Erstens bezieht sich die formale Dimension auf die Art, wie Entscheidungen über Regeln in

1 In Bezug auf das konkrete Sample wird an dieser Stelle und im Verlauf des Berichts der Begriff „Eltern“ statt der offeneren Formulierung „Eltern bzw. Erziehungsberechtigte“ verwendet, da sich alle befragten Personen als Eltern vorgestellt haben. Besteht kein direkter Bezug zum Sample wird weiterhin die offener Formulierung „Eltern bzw. Erziehungsberechtigte“ verwendet.

einer demokratischen Gemeinschaft z. B. durch Partizipation oder Repräsentation getroffen werden. Zweitens schließt die substanzielle Dimension demokratische Grundwerte und Prinzipien wie das Gleichheitsprinzip und Menschenrechte ein und die prozesshafte Dimension betont drittens, dass Demokratie ein fluides Konzept ist, das ständig neu ausgehandelt wird.

Um in einer demokratischen Gesellschaft zu leben, teilzuhaben und sich demokratisch zu verhalten, ist die Aneignung von Demokratie, d. h. Demokratiebildung, unerlässlich (Negt, 2010). Der Europarat definiert Demokratiebildung bzw. Politische Bildung² in seiner Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung wie folgt:

„Im Sinne dieser Charta bedeutet [...] ‚Politische Bildung‘ (Education for Democratic Citizenship) Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren.“ (CM/Rec, 2010, 7, S. 7)

In dieser Definition und der des dreidimensionalen Demokratiebegriffs wird deutlich, dass Demokratiebildung über das Erlernen von Demokratie als Staatsform hinausgeht und auch demokratische Wertebildung, Kompetenzentwicklung und das Erlernen demokratischer Verhaltensweisen einschließt (vgl. Richter, Richter, Sturzenhecker, Lehmann, & Schwerthelm, 2016). Wissenschaftler*innen haben eine ganzheitliche Demokratiebildung daher in drei übergreifenden Bildungsprozessen bzw. -dimensionen beschrieben (vgl. u. a. Gollob, Karpf, Ólafsdóttir, & Weidinger, 2010):

- Bildung über Demokratie (kognitive Dimension)
- Bildung für Demokratie (partizipative Dimension)
- Bildung durch Demokratie (kulturelle Dimension)

Diese Bildungsprozesse beziehen sich zum einen auf das Erlangen von Wissen über Demokratie als Staatsform sowie damit einhergehender Rechte und Pflichten (kognitive Dimension), zum anderen auf das Erlernen, wie man demokratisch handelt und an Demokratie teilnimmt (partizipative Dimension), und zuletzt auf Demokratiebildung durch Demokratieerfahrungen (kulturelle Dimension). Demokratiebildung und Bildung generell sind nicht ausschließlich als Top-down-Prozess zu verstehen, sondern Personen sind als aktive Akteur*innen zu verstehen, die sich demokratische Kompetenzen aneignen (Knauer, Hansen, & Sturzenhecker, 2016). Demokratiebildung beschränkt sich zudem nicht auf den formalen Bildungsbereich, sondern geschieht in allen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sowie sozialen Räumen, in denen Personen aufeinandertreffen (BMFSFJ, 2020; CM/Rec, 2010, 7; Reheis, 2015).

Legt man den Fokus speziell auf junge Menschen in Deutschland, kann aus den Erziehungszielen für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (§ 1 des SGB VIII)³ sowie aus der seit 1992 in Deutschland ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) „ein Recht aller jungen Menschen auf politische Bildung“ (BMFSFJ, 2020, S. 11) abgeleitet werden.

2 Eine Unterscheidung der Begrifflichkeiten „Demokratiebildung“ bzw. „Politische Bildung“ gilt als „nicht zielführend“ (BMFSFJ, 2020, S. 8). Der Europarat bezieht sich auf „Politische Bildung“ (in Anlehnung an den Begriff der „Citizenship Education“), im vorliegenden Forschungsprojekt wird vorrangig der Begriff „Demokratiebildung“ verwendet, den auch das Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter nutzt.

3 § 1 SGB VIII im Wortlaut: „(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“

Eingeschlossen werden somit u. a. die Rechte auf Bildung, Selbstbestimmung und persönliche Entfaltung, Gemeinschaftsfähigkeit und Verantwortungsübernahme in einer demokratischen Gesellschaft (§ 1 SGB VIII, Art. 29 UN-KRK), auf Schutz vor Diskriminierung (Art. 2 UN-KRK), auf Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung des Kindes sowie auf die Möglichkeit zur Beschwerde (§ 45 SGB VIII, Art. 12 UN-KRK) und auf Meinungs- und Informationsfreiheit (Art. 13 UN-KRK). Die Umsetzung dieser Rechte trägt zu einer ganzheitlichen Demokratiebildung in Bildungseinrichtungen bei.

2.1 Frühkindliche Demokratiebildung in der Kita

Die Kita gilt als erster außerfamiliärer Bildungs- und Erziehungsort, dem somit eine besondere Bedeutung für den Demokratiebildungsweg von Kindern zukommt (z. B. BMFSFJ, 2020; Reheis, 2015). Hinsichtlich der beschriebenen Demokratiebildungsdimensionen „muss“ eine Kita sowohl „Erfahrungen von Demokratie [...] als Regierungsform als auch als Lebensform“ (Knauer et al., 2016, S. 40) eröffnen. Die Kita soll Kindern einen Raum bieten, in dem „ihre Stimme gehört und ihre Rechte geachtet werden, sie [...] Konfliktfähigkeit lernen und alltäglich praktische Aushandlungsprozesse trainieren“ (BMFSFJ, 2020, S. 16). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Kinder, die Meinungsbildung, Eigenverantwortung und demokratische Prozesse in der Kita erlebt haben, nachhaltig davon profitieren (Ahnert, & Harwardt, 2008).

Basierend auf der Annahme, dass Kinder sich Demokratiebildung aktiv aneignen und dieser Prozess der Aneignung nicht nur an spezifische pädagogische Angebote oder die Vermittlung von politischem Wissen gebunden ist, stehen das Eröffnen und die Gestaltung von demokratischen Erfahrungen im Kita-Alltag im Vordergrund (partizipative und kulturelle Dimension; BMFSFJ, 2020; Knauer et al., 2016). Der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2020) hebt in diesem Zusammenhang besonders die Rolle der pädagogischen Fachkräfte hervor und erläutert, wie diese die alltäglichen Interaktionen mit den Kindern gestalten können, um demokratiebildende Aneignungsprozesse der Kinder zu unterstützen. Dabei bezieht sich der Bericht auf verschiedene Studien, die als entscheidend für die Qualität der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern u. a. erachten: Anregungen zum Weiterdenken, Fragen mit Aufforderungscharakter, die Herstellung geteilter Aufmerksamkeit, Interaktionsformate, die das Kind führen lassen, oder das gemeinsame Nachdenken.

Einen besonders hohen Stellenwert im Kita-Alltag hinsichtlich Demokratiebildung wird Partizipation bzw. Partizipationserfahrungen, angelehnt an den Art. 12 Abs. 1 der UN-KRK,⁴ eingeräumt. Kinder sollen demnach an Entscheidungen beteiligt werden, die sie selbst und die Gemeinschaft betreffen, um ihnen Selbst- und Mitentscheidungsrecht zukommen zu lassen (Knauer et al., 2016; Hildebrandt, Walter-Laager, Flöter, & Pergande, 2020a). Das kann einerseits im Rahmen von institutionalisierten Beteiligungsgremien (wie z. B. einem Kita-Rat) erfolgen, andererseits aber gerade auch bei alltäglichen Entscheidungen (z. B. dabei, was und wie viel Kinder essen) und beim Lösen von Konflikten sowie beim Umgang mit gegensätzlichen Meinungen (ISTA, Deutsches Kinderhilfswerk & IPB, 2019). Das Eröffnen von Partizipationserfahrungen für „Selbst- und Mitbestimmung“ (BMFSFJ, 2020, S. 161) unterstützt die Entwicklung von Kompetenzen wie Selbstwirksamkeitserwartungen, die Fähigkeit, an Aushandlungsprozessen über geltende Regeln teilzunehmen und diese zu verändern sowie die eigenen Entscheidungen und die anderer zu rationalisieren (ebd.). Qualitätsstandards für Partizipation in Kitas sind in diesem Zusammenhang insbesondere, dass Kindern zugehört wird und sie sich ernst genommen fühlen, wenn sie ihre Sichtweisen teilen, und dass Partizipation strukturell in der Einrichtung verankert ist. Der Herausforderung, insbesondere sehr jungen Kindern Partizipation zu er-

4 Art. 12 UN-KRK im Wortlaut: „(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“

möglichen, kann begegnet werden, indem z. B. Kindern ihre Rechte bekannt gemacht werden, Partizipation sichtbar ist sowie Entscheidungsräume klar definiert und Kinder auch bei der Gestaltung von Partizipationsstrukturen eingebunden werden (BMFSFJ, 2015).

Die Studie „Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag“ (BiKA) (Hildebrandt et al., 2020a) bietet einen aktuellen Anhaltspunkt zu Partizipationsqualität in Kitas. Die Wissenschaftler*innen videografierten Schlüsselsituationen (Freispiel, Mittagessen, Buchbetrachtung) im Kita-Alltag und analysierten diese hinsichtlich vorab definierter Partizipationsgelegenheiten und partizipationshemmenden Interaktionselementen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Es zeigte sich, dass Kinder in weniger strukturierten Situationen (Freispiel) mehr Partizipationsmöglichkeiten erfuhren als in stärker strukturierten Situationen (Mittagessen, Buchbetrachtung). Insgesamt machten die Kinder im Kita-Alltag jedoch aus Sicht der Forschenden zu häufig Erfahrungen, die dem Partizipationsprinzip direkt widersprechen. Nicht zuletzt zeigten die Ergebnisse, dass die Häufigkeit von grenzüberschreitendem Verhalten der Fachkräfte negativ mit der Partizipationsqualität in Zusammenhang steht und entsprechend „die Wahrung des Kinderrechts auf Partizipation [...] einher[geht] mit der Wahrung des Kinderrechts auf Schutz“ (Hildebrandt, Walter-Laauger, Flöter, & Pergande, 2020b, S.13).

Das Erleben und die Verinnerlichung fundamentaler demokratischer Prinzipien wie Gleichheit, Pluralismus, Menschenrechte und Minderheitenschutz stellt einen weiteren Aspekt von Demokratiebildung in Kitas dar (BMFSFJ, 2020). Voraussetzung hierfür ist die Entwicklung eines Identitätsbewusstseins sowie sozialer Kompetenzen, um ein Verständnis für eigene und andere Bedürfnisse und Interessen zu entwickeln und die Autonomie aller Beteiligten anzuerkennen (BMFSFJ, 2020; ISTA et al., 2019; Reheis, 2015). Im Kita-Alltag sollen Kinder erfahren, systematisch die Perspektiven anderer einzunehmen, und dies von den pädagogischen Fachkräften vorgelebt bekommen, indem Einstellungen und Gefühle sowie entgegengesetzte Perspektiven auf verschiedenen Wegen thematisiert und begreifbar gemacht werden. In Konfliktsituationen bei entgegengesetzten Interessen trägt das gemeinsame Suchen von Lösungen zur Entwicklung von Konfliktfähigkeitskompetenzen der Kinder bei (BMFSFJ, 2020). Die BiKA-Studie (Hildebrandt et al., 2020a) verdeutlichte, dass bei der angemessenen Begleitung von Konflikten zwischen den Kindern durch die Fachkräfte noch Handlungsbedarf bestand. Die Fachkräfte reagierten auf Konfliktsituationen, gaben jedoch in drei Viertel der beobachteten Konflikte einen Lösungsweg vor, ohne die Kinder zu beteiligen.

Zudem sind Kitas Orte, an denen Vielfalt und Inklusion erlebt werden und Kompetenzen zur Erkennung und Verhinderung von Diskriminierung und Ausgrenzung erworben werden können (BMFSFJ, 2020). Im Sinne vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (Wagner, 2018) können in der Kita Begegnungen geschaffen werden, um Vielfalt wertzuschätzen, Gerechtigkeit zu thematisieren und transparent auszuhandeln, „was fair und was unfair ist“ (ISTA/Fachstelle Kinderwelten, 2016 in BMFSFJ, 2020, S. 166). Auch das Schaffen von Beschwerdestellen kann Kinder ermutigen, bei Erfahrungen oder Beobachtungen von Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu handeln und zugleich einen demokratischen Umgang hiermit zu erleben (Hansen, & Knauer, 2016).

Die Demokratiebildungserfahrungen der Kinder im Kita-Alltag sind stark geprägt von den Strukturen und Prozessen in den Einrichtungen. Knauer et al. (2016) skizzierten sechs Elemente von institutionellen Rahmenbedingungen zur Gestaltung einer demokratischen Kindertageseinrichtung, um insbesondere Partizipation in der Kita auf allen Ebenen erfahrbar zu machen. Die Grundrechte aller Beteiligten sollten in einer Kita-Verfassung normiert und in Kita-Gesetzen (von Kindern und Erwachsenen ausgehandelt) bzw. Kita-Verordnungen (von Erwachsenen festgelegt) konkret festgehalten werden. Bei Regelverstößen kann durch eine transparente Rechtsprechung Gerechtigkeit erlebt und die Rechte der Kinder gestärkt werden. Zudem betonten Knauer et al. (2016), dass auch den pädagogischen Fachkräften klare Entscheidungsräume und Rechte zugestanden werden müssen und die Einbindung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in Entscheidungsprozesse für demokratische Kitas notwendig ist.

2.2 Demokratiebildung im Übergang von Kita und Grundschule

Demokratiebildung ist ein lebensbegleitender Lernprozess (Negt, 2010), der sich durch formale und informelle Bildungsinstitutionen und Sozialräume zieht. Im Sinne einer nachhaltigen Demokratiebildung ist es daher förderlich, wenn pädagogische Institutionen ihre Bildungs- und Erziehungsziele aufeinander aufbauen und anschlussfähig gestalten (Reheis, 2015). Insbesondere die Transition von der Kita in die formale, curriculumgeleitete Bildungsinstitution Grundschule stellt die Kinder vor Herausforderungen auf ihrem Demokratiebildungsweg (Aghamiri, 2016; Reheis, 2015).

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist gesäumt von festgelegten Erlebnissen, an denen Kinder teilnehmen (z. B. Hospitation, Einschulungsfeier), aber selten aktiv partizipieren und als handelnde Subjekte einbezogen werden (Aghamiri, 2016). Auch die Strukturen und Regeln der Grundschule wie z. B. feste Unterrichtszeiten, vorgegebene Unterrichtsgegenstände, Zuhören und nur mit Erlaubnis der Lehrkraft zu reden und die (Fremd-)Bewertung der eigenen Leistung stellen für Kinder neue Erfahrungen dar (Aghamiri, 2016). Sie legen insgesamt die Vermutung nahe, dass Demokratiebildung im Übergang zur und in der Schule anders als in der Kita erfahren wird.

Demokratiebildung in der Grundschule besteht zum einen aus dem Unterricht über Demokratie als Staatsform (kognitive Dimension) im Rahmen eigens dafür etablierter Unterrichtsfächer wie insbesondere des Sachunterrichts (BMFSFJ, 2020). Zum anderen sollen Schulen durch eine „demokratische Schulkultur“ (ebd., S. 17) neue Erfahrungsräume für partizipative und kulturelle Demokratiebildungsdimensionen eröffnen. In einem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2018 wird eine Vielzahl konkreter demokratiebildender Erfahrungsräume in Schulen beschrieben. U. a. thematisiert der Beschluss eine wertschätzende und diversitätsbewusste Schul- und Unterrichtskultur, die Partizipation im Rahmen institutionalisierter Beteiligungsmöglichkeiten wie z. B. einen Klassenrat, die Übernahme von Verantwortung und die Stärkung der Persönlichkeit und der Identitätsentwicklung von Schüler*innen durch Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Der 16. Kinder- und Jugendbericht sieht Demokratiebildung an Schulen als Querschnittsaufgabe, die gegenwärtige Eröffnung von demokratiebildenden Erfahrungen jedoch als „insgesamt [...] deutlich defizitär“ (BMFSFJ, 2020, S. 231). Insbesondere in der Grundschule werden demnach „Möglichkeiten politischer Bildung [...] bislang nicht ausreichend genutzt“ (ebd., S. 52). Das Unterrichtsfach Sachunterricht behandle Bildung über Demokratie in vielen Bundesländern nur punktuell. Schüler*innen hätten kaum Möglichkeiten, bei der Unterrichtsgestaltung mitzuwirken, und auch institutionalisierte Beteiligungsgremien sind in Grundschulen und im Ganzttag insbesondere in der ersten Klassenstufe oftmals nicht vorhanden. Laut dem Bericht fehle insgesamt jedoch empirische Forschung zu Demokratiebildung in Grundschulen und es sei unklar, inwiefern Kinder tatsächlich Demokratiebildung in Grundschulen erfahren.

2.3 Forschungsfragen und Operationalisierung

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden aufgrund der dargestellten Forschungslücke Demokratiebildungsprozesse und -erfahrungen von Kindern in der Kita und im ersten Grundschuljahr untersucht. Das Forschungsprojekt fokussierte insbesondere den Übergang zwischen Kita und Grundschule hinsichtlich des Demokratieerlebens der Kinder. Berücksichtigung fand dabei auch die im vorhergehenden Abschnitt hergeleitete Annahme, dass Kinder die in der Kita gesammelten Demokratiekompetenzen in der Grundschule in geringerem Maß als in der Kita anwenden können.

Der inhaltliche Schwerpunkt des Forschungsprojekts lag, angelehnt an die UN-KRK, auf der Erfassung demokratiebildender Erfahrungen von Kindern mit Blick auf ausgewählte Kinderrechte. Daher wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. *Wie erleben Kinder demokratische Grundprinzipien, Inklusion und Schutz vor Diskriminierung in der Kita und im ersten Grundschuljahr? (Art. 2 UN-KRK)*
2. *Wie erleben Kinder Partizipation in der Kita und im ersten Grundschuljahr? (Art. 12 und Art. 13 UN-KRK)⁵*
3. *Wie erleben Kinder (Persönlichkeits-)Entfaltung und (Recht auf) Bildung in der Kita und im ersten Grundschuljahr? (Art. 29 Abs. 1a und Art. 28 UN-KRK)*

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Fallauswahl

Für das Forschungsprojekt wurde eine bewusste Fallauswahl getroffen, angelehnt an eine theoretische Stichprobenziehung (vgl. Schreier, 2010). Um sicherzustellen, dass die teilnehmenden Kitas bereits Vorerfahrungen mit frühkindlicher Demokratiebildung haben, beschränkte sich die Fallauswahl auf Einrichtungen, die im Rahmen des Modellprojekts „bestimmt bunt – Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita“ (September 2016 bis Dezember 2019) des Deutschen Kinderhilfswerkes in den Bereichen Partizipation und Vielfalt/Inklusion qualifiziert wurden.⁶ Ein weiteres Kriterium war die Auswahl von Kitas aus verschiedenen Bundesländern. Bei der Auswahl der Kinder wurde berücksichtigt, dass sie bereits seit längerem verlässlich die Kita besuchen, möglichst die Heterogenität der Kindergruppen in den Kitas widerspiegeln (hinsichtlich Geschlechterverteilung und sozioökonomischem bzw. familiärem Hintergrund) und insoweit Deutsch verstehen und sprechen, dass sie einer Geschichte in deutscher Sprache folgen und in der Gruppe darüber sprechen können.

Für die Durchführung des Forschungsprojekts konnten zwei Kitas gewonnen werden: Eine in Sachsen-Anhalt und eine in Berlin. Insgesamt nahmen zehn Kinder am Forschungsprojekt teil. Die jeweiligen Eltern meldeten sich nach einem Aufruf der Kita-Leitungen freiwillig zur Teilnahme und repräsentierten nach Angabe der pädagogischen Fachkräfte in der Kita den jeweiligen soziodemografischen Durchschnitt der Kita-Kinder. Die zehn Kinder verteilten sich anschließend auf insgesamt fünf verschiedene Grundschulen, die ebenfalls zur Teilnahme am Forschungsprojekt gewonnen werden konnten. Als Zugang zu den Grundschulen wurden in Absprache mit den jeweiligen Schulleitungen die Schulhorte⁷ gewählt. Hierdurch konnte in allen Schulen der Zugang zum Schulgelände gewährleistet werden, ohne den Unterricht zu stören. Eine detaillierte Beschreibung der Stichprobe kann der Tabelle 1 entnommen werden.

5 Partizipation aus Kindersicht wird im Rahmen der Untersuchung insbesondere hinsichtlich Informationstransparenz, Mitbestimmung, des Schaffens von Verständnis sowie möglicher Grenzen von Mitbestimmung beleuchtet. Aspekte von Selbstbestimmung werden im Rahmen der Forschungsfrage 3 zu Persönlichkeitsentfaltung untersucht. Mögliche Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder stehen aufgrund des Erhebungsdesigns weniger im Fokus.

6 Zu diesen Einrichtungen liegen außerdem Erkenntnisse der Evaluation zu demokratiefördernden Aktivitäten vor (Ornig, & Suchowitz, 2019).

7 In den Bundesländern werden oft unterschiedliche Begriffe für die Nachmittagsbetreuung genutzt, bspw. ergänzende Förderung und Betreuung an Grundschulen (eFöB) in Berlin. Der Einfachheit halber wird im vorliegenden Bericht der Hortbegriff genutzt, der auch in der Praxis weiterhin weit verbreitet ist.

	Geschlecht	Familien- hintergrund	Höchster Bildungs- abschluss Familie	Monatl. Familien- einkommen (netto)
<i>Kind 1</i>	weiblich	deutsch, alleinerziehend, 1 Kind	Fachhochschule	2.200 €
<i>Kind 2</i>	weiblich	deutsch, 2 Eltern, 1 Kind	Fachhochschule	3.100 €
<i>Kind 3</i>	weiblich	deutsch, 2 Eltern, 3 Kinder	Realschule	2.500 €
<i>Kind 4</i>	männlich	deutsch, 2 Eltern, 1 Kind	Realschule	4.000 €
<i>Kind 5</i>	weiblich	deutsch, 2 Eltern, 2 Kinder	Realschule	3.200 €
<i>Kind 6</i>	männlich	deutsch, 2 Eltern, 2 Kinder	Master	9.000 €
<i>Kind 7</i>	männlich	deutsch, 2 Eltern, 2 Kinder	Bachelor	6.500 €
<i>Kind 8</i>	weiblich	russisch, 2 Eltern, 2 Kinder	Diplom	3.500 €
<i>Kind 9</i>	männlich	deutsch, 2 Eltern, 2 Kinder	Diplom	6.000 €
<i>Kind 10</i>	männlich	deutsch, 2 Eltern, 2 Kinder	Realschule	4.000 €

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung der Kinder

3.2 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Das Erhebungs- und Auswertungskonzept war partizipativ angelegt und orientierte sich am Positionspapier zu partizipativer Forschung der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ, 2020) sowie an den methodischen Grundlagen partizipativer Forschung von Bergold und Thomas (2010, 2012). Hieran angelehnt wurden die Beteiligten an den Kitas und den Grundschulen bzw. Horten und insbesondere die Kinder als Co-Forschende verstanden, die im gesamten Forschungsprozess immer wieder gezielt einbezogen wurden und diesen mitgestalten konnten. Erkenntnisse hinsichtlich der leitenden Forschungsfragen wurden zusammen mit den Co-Forschenden gewonnen, die als „Expert*innen ihrer Lebenswelt“ (Nentwig-Gesemann, Walther, & Theginga, 2017, S.18) ernst genommen werden.

Um ausreichend Zeit für Partizipationsprozesse zu schaffen und gleichzeitig die verschiedenen Forschungsfragen abzudecken, fanden neben den zwei Informations- und

Kennenlernterminen mit Kindern, Eltern und beteiligten Fachkräften insgesamt 14 Vor-Ort-Erhebungstermine mit den Kindern statt. Hiervon wurden an jeder Kita jeweils drei Erhebungstermine im letzten Kita-Jahr sowie an jeder Schule zwei Erhebungstermine im ersten Schuljahr durchgeführt. Zusätzlich wurden insgesamt acht Interviews mit pädagogischen Fachkräften geführt – hiervon drei in den beiden Kitas und fünf in den Horten der fünf Grundschulen. Zudem wurden zehn Interviews mit Eltern der Kinder geführt – also mit jeweils einer erwachsenen Bezugsperson von allen begleiteten Kindern. Für eine Übersicht der durchgeführten Erhebungen siehe Tabelle 2.

	Erhebungsformat
2 Kitas	2 x fotogestützte Rundgänge
	2 x Buchdialoge 3 x Interviews mit pädagogischen Fachkräften
	3 x Buchdialoge ⁸
5 Schulen	4 x fotogestützte Rundgänge ⁹
	4 x Buchdialoge 5 x Interviews mit pädagogischen Fachkräften
	10 x Interviews mit Eltern

Tabelle 2: Übersicht über die durchgeführten Erhebungen

3.2.1 Erhebungsmethoden

Die Erhebungen mit Kindern stellten den Kern des Forschungsprojekts dar. In allen Erhebungssituationen wurden „kindgemäße Gesprächskompetenzen“ (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2017) berücksichtigt, wodurch möglichst offene, von den Kindern gesteuerte Gesprächssituationen herbeigeführt werden konnten. Ziel der Vor-Ort-Termine war es, sichere Räume für Dialoge über die Lebenswelt und die Erfahrungen der Kinder sowie über das Forschungsprojekt zu schaffen („communicative space“; Wicks, & Reason, 2009) und hierdurch Vertrauen zu den Kindern aufzubauen (AGJ, 2020; Bergold, & Thomas, 2012). Durch das Forschungsteam wurden dann gezielt Impulse zu den forschungsrelevanten Themen gesetzt.

Die Erhebungstermine fanden unter Berücksichtigung des Kinderschutzkonzepts des Deutschen Kinderhilfswerkes (2021) statt. Insbesondere für die Kinder galt im gesamten Forschungsprozess das Prinzip der freiwilligen Teilnahme, auf das sie bei jeder Erhebung hingewiesen wurden. Im Vorfeld jeder Erhebung wurde jeweils geklärt, wohin die Kinder gehen können, wenn sie die Erhebungssituation verlassen möchten.

Fotogestützte Rundgänge unter Leitung der Kinder mit (Gruppen-)Interviews

Zum Einstieg in die Erhebungen mit den Kindern und zum Kennenlernen der jeweiligen institutionellen Settings wurden sowohl in den Kitas als auch in den Grundschulen fotoge-

⁸ Aufgrund der Gruppengröße wurde in einem Fall die Gruppe gleichmäßig geteilt und es wurden zwei Durchläufe der Erhebung durchgeführt.

⁹ An einer Schule wollte ein einzelnes Kind – das einzige am Forschungsprojekt teilnehmende Kind an dieser Schule – trotz des Versuchs einer gemeinsamen Lösungsfindung nicht länger an den Erhebungen teilnehmen. Fotogestützter Rundgang und Buchdialog entfielen somit an dieser Schule, aber die Interviews mit der pädagogischen Fachkraft und den Eltern konnten noch durchgeführt werden.

stützte Kita-Rundgänge unter Leitung der Kinder durchgeführt. Diese Methode bewährte sich bereits in anderen partizipativen Forschungsprojekten mit Kindern im Kita-Alter (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2017; Pastori et al., 2019). Aufgrund der Durchführung der Erhebungen im Ganztagsbereich/Hort außerhalb des Unterrichtsablaufs konnte ein „spielerischer“ Rahmen für die Erhebungssituationen geschaffen werden.

Bei den fotogestützten Rundgängen wurden die Kinder vom Forschungsteam gebeten (in Anlehnung an Nentwig-Gesemann et al., 2017), die für sie wichtigsten Orte in der Kita bzw. der Grundschule und dem Hort zu präsentieren und zu erzählen bzw. zu zeigen, was sie dort machen. Thematisch zielten die Rundgänge insbesondere auf die erste Forschungsfrage (Inklusion und Schutz vor Diskriminierung) ab. Mittels einer „Spurensuche“ konnten die Kinder zeigen, wo und wie sie sich in den jeweiligen Settings widerspiegelt sehen bzw. sich repräsentiert fühlen. Aber auch die anderen beiden Forschungsfragen wurden jederzeit mitgedacht und je nachdem, was die Kinder dem Forschungsteam zeigten, wurden entsprechende Nachfragen gestellt. Das Forschungsteam stellte bei den Rundgängen jeweils dialoganregende, situative Fragen (z. B. „Was macht ihr hier dann so?“, „Wer hat das denn hier aufgehängt?“) oder Fragen zu deren Bewertungen (z. B. „Was gefällt euch hier (nicht)?“). Eine beispielhafte methodische Instruktion der Rundgänge im Kita-Setting kann im Anhang eingesehen werden (siehe Kapitel 7.1).

Buchdialoge und Gruppendiskussionen mit den Kindern

Die Methode der Buchdialoge wurde im Rahmen des Forschungsprojekts neu entwickelt und erprobt. Hierbei wurden in den Kitas und Grundschulen bzw. Horten erzählgenerierende Impulse durch das Vorlesen und Erzählen von Kurzgeschichten und das Zeigen von Bildern gesetzt, um Dialoge über Alltagsroutinen und -erfahrungen mit den Kindern zu initiieren (AGJ, 2020). Mittels dieser wurden jeweils thematische Bezüge zu den Forschungsfragen und den Erfahrungen der Kinder geschaffen. Das Vorlesen der Geschichten und das Anschauen der Bilder wurden an geeigneten Stellen jeweils flexibel mit vorbereiteten Interviewleitfäden unterbrochen, um Gespräche mit den Kindern und unter den Kindern über ihre Erlebnisse anzuregen.

Die Auswahlkriterien für die Kurzgeschichten waren der thematische Bezug zu den Forschungsfragen sowie altersgerechte und vorurteilsbewusste Bebilderungen und Erzählungen. Zur Veranschaulichung wurden die Bildgeschichten auf DIN-A3-Format vergrößert. Dabei wurden vom Forschungsthema wegführende Buchseiten ggf. ausgelassen.



Abbildung 1: Erhebungssituation mit der Methode des Buchdialogs in Kita 1

Während die Recherchen für themenbezogene Kurzgeschichten zu Partizipation bzw. Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung im Kita-Setting ertragreich waren, verliefen die Recherchen nach geeigneten Geschichten und Sachbüchern im Schulsetting weniger erfolgreich. Insbesondere der Aspekt der Partizipation im Schulalltag fand sich selten, und wenn, dann nur auf einzelnen Seiten in Büchern. Daher wurden für die Buchdialoge in den Schulen jeweils nur einzelne Seiten mit Situationen und Teilgeschichten sowie dazugehörigen Bebilderungen aus unterschiedlichen (Sach-)Büchern zum Schulalltag ausgewählt.

In den Kitas kamen die folgenden Kinderbücher zum Einsatz:

- Deutsches Kinderhilfswerk (2013): Wir bestimmen mit! Pixi-Buch, Carlsen Verlag
- María Isabel Sánchez Vegara (2020): Zaha Hadid. Little People, Big Dreams. Deutsche Ausgabe. Suhrkamp Verlag

In den Grundschulen kamen Ausschnitte aus den folgenden drei Kinderbüchern zum Einsatz, die u. a. den Unterricht, Klassendienste und Regeln, Pausensituationen und Beteiligungsformate behandelten:

- Anna Fiske (2021): Alle gehen in die Schule, München, Carl Hanser Verlag
- Thorsten Saleina, Christa Wißkirchen (2014): Schule ist cool! Eine Mitmach-Geschichte mit Sachinformationen. Coppenrath Verlag
- Shoham Smit, Einat Tsarfati (2021): Wer hat eigentlich die Schule erfunden? Helvetiq Verlag

Bei den Buchdialogen als neu erprobten Erhebungsinstrument lässt sich abschließend festhalten, dass sich die Bildgeschichten erfolgreich als Erzählimpulse einsetzen ließen, um mit den Kindern in den Dialog zu den Forschungsfragen zu gehen. Die Kombination aus Impulssetzung über Bildgeschichten aus dem Kita- und Schulalltag in Kombination mit Leit- und Nachfragen zu den Erlebnissen der Kinder führte zu lebendigen Gruppendiskussionen und ermöglichte eine reibungslose Überleitung zu eigenen Erlebnissen der Kinder. Eine beispielhafte methodische Instruktion der ersten Buchdialoge in den Kitas kann im Anhang eingesehen werden (siehe Kapitel 7.2).

Interviews mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften

Die Perspektiven der Eltern, der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas sowie der Fachkräfte in den Horten der Grundschulen dienen der Kontextualisierung und Einbettung von Aussagen der Kinder, nicht jedoch ihrer Validierung. Insgesamt wurden die Erwachsenen je einmal im Forschungsverlauf interviewt: pädagogische Fachkräfte während der Erhebungen an den Kitas, Eltern und Grundschul-Fachkräfte während der Erhebungen an den Schulen. Mit Blick auf die Forschungsfragen wurden gemeinsam mit den Fachkräften insbesondere die institutionellen Rahmenbedingungen der Kita bzw. der Grundschule und des Hortes, in denen die Kinder Demokratie erleben können, beleuchtet. Die Elterninterviews konzentrierten sich darauf, Beobachtungen der Eltern zu demokratiebezogenen Erfahrungen und Kompetenzentwicklungen der Kinder in den Kitas und den Schulen zu erfassen und ergänzende Informationen zum familiären Hintergrund der Kinder einzuholen.

Mit den pädagogischen Fachkräften der verschiedenen Einrichtungen sowie mit den Eltern wurden problemzentrierte Leitfadenterviews (Witzel, 2000) geführt. Diese dialogische Interviewform ermöglicht es, themenzentrierte Gespräche zu führen und zudem theoretisches Vorwissen, wie z. B. vorläufige Erkenntnisse aus den Erhebungen mit den Kindern, zu nutzen.

3.2.2 Dokumentations- und Analysekonzept

Während der Erhebungen wurden Audio-Aufzeichnungen aller Erhebungen mit den Kindern sowie aller Interviews mit den Eltern und den pädagogischen Fachkräften angefertigt. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und ausgewertet. Insbesondere die fotogestützten Kita- bzw. Schul-/Hortrundgänge unter Leitung der Kinder wurden zudem durch fotografisches Bildmaterial dokumentiert, wenn dies möglich war. Auch die fotografischen Aufnahmen wurden bei den Auswertungen berücksichtigt.

Die erhobenen Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) in MAX-QDA ausgewertet. In einem ersten Schritt wurden die Daten anhand deduktiver Kategorien systematisiert, die aus den Forschungsfragen und dem Forschungsstand abgeleitet wurden. Innerhalb dieser deduktiv festgelegten Kategorien wurden in einem nächsten Schritt induktiv, d. h. basierend auf dem Interviewmaterial, neue (Unter-)Kategorien gebildet. Bei der Auswertung spielte die Kindersicht eine zentrale Rolle: Die induktiven Unterkategorien der Forschungsfragen wurden jeweils danach sortiert, wie häufig und in welchem Umfang sie von den Kindern thematisiert wurden. Die Zwischenergebnisse wurden den Kindern bei den fortlaufenden Erhebungen regelmäßig in zusammengefasster Form kurz präsentiert. Durch gezielte Fragen des Forschungsteams wurde Raum für Reflexion und Rückfragen für die Kinder geschaffen. Die im Ergebnisteil dargestellten förderlichen und hinderlichen Faktoren zur Umsetzung demokratiebildender Aspekte, insbesondere hinsichtlich institutioneller Strukturen und Prozesse, sind demgegenüber als Analyseergebnisse und Einordnungen des Forschungsteams zu verstehen.

Die Zwischenergebnisse der Auswertungen wurden bei insgesamt fünf Treffen mit einer das Forschungsprojekt begleitenden Fachgruppe, bestehend aus Expert*innen aus dem frühkindlichen pädagogischen Bereich, präsentiert und diskutiert. Zur Fachgruppe gehörten:

- Prof. Dr. phil. Kathrin Aghamiri (Fachhochschule Münster)
- Prof. Dr. Timm Albers (Universität Paderborn)
- Prof. Dr. Maisha Auma (Humboldt-Universität zu Berlin)
- Nuran Ayten (Institut für den Situationsansatz Berlin, ISTA)
- Prof. Dr. Petra Büker (Universität Paderborn)
- Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann (Freie Universität Bozen)
- Prof. Dr. Manja Plehn (SRH Fachhochschule Für Gesundheit Gera)
- Prof. Dr. Daniela Steenkamp (Duale Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen)
- Hoa Mai Trần (Institut für den Situationsansatz Berlin, ISTA)

4. Ergebnisse

Die Gliederung des Ergebniskapitels erfolgt entlang der Erhebungen in Kitas (Kapitel 4.1) und Schulen bzw. Horten (Kapitel 4.2) und greift dabei jeweils die drei Forschungsfragen zu a) Inklusion & Schutz vor Diskriminierung, b) Partizipation und c) Persönlichkeitsentfaltung & Recht auf Bildung aus Kindersicht auf. In den jeweiligen Unterkapiteln werden die zentralen Ergebnisse der Erhebungen zusammenfassend präsentiert und mit ausführlichen Praxisbeispielen und qualitativen Daten aus den Erhebungen veranschaulicht. Die Darstellung der zentralen Ergebnisse berücksichtigt in ihrer Reihenfolge und ihrem Umfang, wie oft und ausführlich bestimmte Inhalte von den Kindern thematisiert wurden. Anschließend werden jeweils förderliche und ggf. hinderliche Faktoren dargestellt.

Im dritten Ergebnisteil (Kapitel 4.3) stehen die Verzahnung und die Zusammenarbeit der Bildungsinstitutionen Kita, Schule bzw. Hort mit den Familien im Vordergrund. Abschließend erfolgt eine vergleichende Betrachtung und resümierende Bewertung der vorliegenden Ergebnisse (Kapitel 4.4).

4.1 Demokratiebildung in der Kita

4.1.1 Inklusion und Schutz vor Diskriminierung aus Kindersicht

Im Rahmen der Kita-Rundgänge und der Buchdialoge zeigten die Kinder dem Forschungsteam verschiedene Orte und Gegenstände. Sie erzählten von Situationen ihres Kita-Alltags, die zeigten, wie sie Inklusion und Schutz vor Diskriminierung in der Kita erleben. In der Auswertung konnten diese den Kategorien I) Individuelle & gemeinschaftliche Repräsentationen, II) Angebote im Bereich Diversität sowie III) Schutz von Unversehrtheit & Teilhabe zugeordnet werden.

I. Individuelle & gemeinschaftliche Repräsentationen

Bei den Kita-Rundgängen zeigten die Kinder dem Forschungsteam verschiedene Gegenstände und Orte, durch die sie sich einerseits als Individuen und andererseits auch als Teil der Kita-Gemeinschaft repräsentiert und gesehen fühlten. Hierbei spielten die **Portfolios bzw. die Sprachlerntagebücher**¹⁰ der Kinder eine wichtige Rolle und wurden ausführlich vorgeführt und gemeinsam betrachtet: Jedes Kind hatte ein eigenes Portfolio bzw. ein Sprachlerntagebuch in Form eines Ordners, der über den Namen und z. T. auch mit einem Foto des Kindes bereits von außen sichtbar zuordenbar und auch für die Kinder zugänglich war. Diese Ordner enthielten individuelle und gemeinsame Erinnerungen sowie Werke der Kinder wie bspw. Fotos aus dem gemeinsamen Kita-Alltag oder von Ausflügen und Festen, aber auch Bastelarbeiten und Schreibübungen, die von den Kita-Fachkräften zusammen mit den Kindern jeweils mit Beschreibungen versehen waren. Die Kinder erzählten anhand ihrer jeweiligen Ordner ausführlich von ihren Erlebnissen und Kita-Verläufen, von Gruppenzugehörigkeiten, Gewohnheiten, Kita-Freundschaften, Kita-Fachkräften und Lieblingsaktivitäten.

In der Kita 1 hatte jedes Kind darüber hinaus ein eigenes sogenanntes **Familienbuch**, das den Kindern laut eigenen Aussagen sehr wichtig ist und den befragten pädagogischen Fachkräften zufolge im Kita-Alltag häufig genutzt wird (siehe Praxisbeispiel 1 in der Textbox für eine ausführlichere Beschreibung). Die Familienbücher sind kleine laminierte Fotobücher, die Fotos von Personen und Dingen enthielten, die den Kindern wichtig sind, bspw. von den Eltern, Großeltern, Freund*innen, Geschwistern oder vom Kuscheltier. Laut der Kita-Leitung bieten die Familienbücher den Kindern „ein Stück Zuhause“ in der Kita und werden von den Kindern sowohl alleine als auch gemeinsam mit anderen angeschaut.

In beiden Kitas zeigten die Kinder dem Forschungsteam Fotos von sich und ihren Bastelarbeiten, die in den Räumlichkeiten der Kitas als **individuell zuordenbare Dekorationen** aufgehängt oder ausgestellt waren. So gab es bspw. im Krippenbereich der einen Kita eine Geburtstagswand, auf der jedes Krippenkind mit Porträtfoto abgebildet war. In den Eingangsbereichen und den Gruppenräumen der Kitas hingen Fotos von alltäglichen Aktivitäten, Ausflügen und Gruppenfotos der Kita-Kinder. An vielen verschiedenen Orten in der Kita zeigten die Kinder dem Forschungsteam darüber hinaus gebastelte Dinge, die zumeist in Gruppenaktivitäten im Rahmen der Kita gefertigt wurden und die den Kindern individuell zuzuordnen waren. Hierzu gehörten bspw. Tonfiguren, die im Kita-Eingang zusammen mit Namensschildern in einer Vitrine ausgestellt, und Papiersterne, die im Grup-

¹⁰ In den beiden Kitas wurden dafür unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet.

penraum aufgehängt und mit Namen versehen waren. Auch **persönliche Gegenstände** in der Kita waren den Kindern wichtig und wurden dem Forschungsteam beim Rundgang mehrfach gezeigt. Hier spielte der Garderobenbereich eine wichtige Rolle, insbesondere die persönlichen Beutel mit (Wechsel-)Kleidung der Kinder, die teilweise individuell gestaltet waren, und auf denen gut sichtbar die jeweiligen Namen aufgenäht waren. In den Waschräumen wiesen die Kinder besonders auf ihre jeweils eigenen Zahnputzsachen hin.

Praxisbeispiel 1: Familienbuch (Rundgang, Kita 1)

Während des Kita-Rundgangs zeigen die Kinder dem Forschungsteam ihre Familienbücher, die laut Aussage der pädagogischen Fachkräfte im Rahmen des DKHW-Modellprojekts „bestimmt bunt“ (2017–2019) entstanden sind. Eines der Kinder zeigt die in dem kleinen Büchlein einlamierten Bilder von seinen Eltern, Großeltern, Geschwistern, Freundin*innen und Familienfreund*innen, die privat bei ihm zuhause oder bei Ausflügen und Urlauben aufgenommen wurden. Das Kind erzählt dabei von verschiedenen Aktivitäten, Erfahrungen und Lebensumständen, bspw. dass seine Oma an Krebs erkrankt sei und dass seine anderen Großeltern oft zu Besuch seien. Das Kind vermittelt dem Forschungsteam darüber einen bildhaften Eindruck seines Lebens „außerhalb der Kita“. In der Gruppendiskussion berichtete ein anderes Kind:



Kind: *Und wir haben noch was, ein Familienbuch, da sind alle Fotos von der Familie drin, ganz oft blättere ich auf der Seite und bleibe auf der Seite stehen, wo Oma Hanne und Opa Gerhard, weil ich habe zwei Omas und zwei Opas. Oma Marion und Opa Bernd, Oma Hanne und Opa Gerhard. [...] Wir können da ja auch jederzeit ran, vor dem Mittagessen, vor dem Frühstück, vor dem Vesper, wir [...] müssen halt fragen.*

I: *Blättert Ihr manchmal auch in den Familienbüchern von anderen oder immer nur in dem eigenen? [...]*

Kind: *Ja, wenn zwei beste Freunde mal sich die Familienbücher angucken. Also zum Beispiel ihre Familienbücher könnte ja auch mal, also dann können die ja auch mal die Bücher tauschen und sich das angucken.*

Die pädagogischen Fachkräfte erläuterten in den Interviews, dass die Eltern für die Familienbücher gezielt angesprochen wurden und diese zuhause gemeinsam mit den Kindern persönliche Fotos auswählen sollten. Zusammen mit den Fachkräften laminierten die Eltern die Fotos dann ein und seitdem hängen die Familienbücher in jedem Gruppenraum und sind bei Bedarf für die Kinder zugänglich. Die Kinder schauen sich die Bücher gerne selber an, aber nutzen sie auch, um den Fachkräften und anderen Kindern ihre Familie zu zeigen und um sich kennenzulernen. Die Fachkräfte nutzen die Familienbücher laut eigener Aussage auch zum Trösten der Kinder.

II. Angebote im Bereich Diversität

Sowohl bei den Kita-Rundgängen als auch bei den Gruppendiskussionen zeigten und erzählten die Kinder dem Forschungsteam von Gegenständen in der Kita, die Diversitätsaspekte wie z. B. Sprache und Familienkultur thematisierten oder repräsentierten. Dies waren zum einen **Spielzeuge und -materialien** wie z. B. eine russische Harfe, Puppen mit unterschiedlichen Hauttönen sowie Stifte in verschiedenen Hauttönen zum Malen, die den Kindern zur freien Verfügung gestellt wurden. Zum anderen hatten sich die Kinder einer Kita mit verschiedenen **Büchern zu Diversitätsthemen** auseinandergesetzt, insbesondere zum Thema Geschlechteridentitäten. Laut den pädagogischen Fachkräften wurden die Bücher, die erzählerisch mit Geschlechterstereotypen brechen, durch die Kita angeschafft, weil ein Kind wiederholt geäußert habe, dass es lieber ein Junge als ein Mädchen sein möchte. Einige der befragten Kinder kannten die Bücher gut und zeigten großes Interesse an ihnen. In Kita 1 zeigten die Kinder dem Forschungsteam darüber hinaus **mehr- und verschiedensprachige Dekorationen** wie bspw. einen mehrsprachigen Aufsteller des Kita-Maskottchens im Eingangsbereich, auf dem in zehn unterschiedlichen Sprachen ein Begrüßungstext stand. Darüber hinaus thematisierten die Kinder in Kita 1 u. a. ein Tierposter in vietnamesischer Sprache.

III. Schutz von Unversehrtheit und Teilhabe

Die Kinder erzählten dem Forschungsteam im Rahmen der Kita-Rundgänge und der Gruppendiskussionen auch von Erlebnissen, die sie als ungerecht erlebt oder bewertet hatten. Diese stellten Situationen dar, in denen aus ihrer Perspektive ihre Teilhabe und Unversehrtheit gefährdet waren. Zum einen wurde von Situationen berichtet, in denen die Kinder selbst von anderen Kindern geschlagen wurden. Zum anderen erzählten die Kinder einer Kita von einer Situation, in der die Teilhabe am Mittagessen, die über Essenskarten organisiert war, von einem Kind für mehrere andere sabotiert wurde. Weiterhin berichteten sie dem Forschungsteam von zwei verschiedenen Strategien, um die eigene Teilhabe und Unversehrtheit zu schützen bzw. wiederherzustellen. Dies war erstens eine erlernte Strategie des **Selbstschutzes**, bei der ein Kind bei einem physischen Streit sich laut eigener Aussage ein wenig distanzierte und „[...] Stopp und hör auf!“ rief. Zum anderen berichteten die befragten Kinder mehrfach, dass sie **Schutz durch die Kita-Fachkräfte oder durch ältere Geschwister** erfuhren. Hierbei holten sie gezielt Hilfe von anderen, um die eigene Unversehrtheit oder Teilhabe zu bewahren.

Förderliche Faktoren für Inklusion und Schutz vor Diskriminierung in der Kita

Mit Blick auf die institutionellen Strukturen und Prozesse in der Kita, die ermöglichten und förderten, dass die Kinder sich repräsentiert, gesehen und einbezogen fühlten, wirkten sich insgesamt zwei Aspekte aus:

- **Aktivierung und Einbezug der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten:** Um diverse familiäre Hintergründe angemessen einbeziehen zu können, sprechen beide Kitas die Elternschaft bzw. Erziehungsberechtigte aktiv an und suchen den Austausch. So wurden Eltern bzw. Erziehungsberechtigte z. B. darum gebeten, Bücher, Plakate, CDs oder Spielzeug in der Kita abzugeben, damit vielfältige Sprachen und entsprechende Familienkulturen der Kinder in der Kita vorkommen und repräsentiert werden. Um mit allen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in Kontakt treten zu können, wurden bei Bedarf auch Dolmetscher*innen mit einbezogen. Auch das Beispiel der Familienbücher zeigt, dass über die Aktivierung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten diverse familiäre Hintergründe in die Kita einbezogen werden können.

- **Verständnis der Fachkräfte für Vielfalt:** Um Inklusion und Schutz vor Diskriminierung im Kita-Alltag zu ermöglichen, müssen die pädagogischen Fachkräfte einerseits Informationen über familiäre Hintergründe der Kinder haben, wie sie bspw. durch die Aktivierung und den Einbezug der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erlangt werden können. Andererseits müssen sie aber auch über Sensibilität und pädagogisches Fachwissen in der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung verfügen. Die pädagogischen Fachkräfte beider Kitas berichteten, dass die Fortbildungen im Rahmen des Modellprojekts „bestimmt bunt“ dabei geholfen haben, ein größeres Verständnis für Vielfalt und familiäre Hintergründe zu erlangen und dieses gezielt mit einzubeziehen.

4.1.2 Partizipation aus Kindersicht

Die Forschungsfrage, wie Kinder Partizipation in der Kita erleben, wurde im Rahmen des ersten Buchdialoges bearbeitet. In diesem Rahmen erzählten die Kinder von verschiedenen Situationen und Formaten, durch die sie (mit-)entscheiden können oder beteiligt werden, und beschrieben Strukturen und Abläufe des Zusammenseins insgesamt. In der Auswertung konnten diese Aussagen den Kategorien I) Formalisierte Beteiligungsgremien und -formate, II) Beteiligung im Alltag und III) Grenzen der Beteiligung zugeordnet werden.

I. Formalisierte Beteiligungsgremien und -formate

Die Kinder erzählten dem Forschungsteam von verschiedenen formalisierten Strukturen und Abläufen, durch die sie in der Kita (mit-)entscheiden. Bei diesen Beteiligungsformaten spielten der **Kinderrat bzw. das Kinderparlament**¹¹ eine zentrale Rolle. Hier kommen alle zwei Wochen jeweils zwei gewählte Gruppensprecher*innen pro Stammgruppe der Kinder mit zwei bzw. drei gewählten Fachkräften zusammen.¹² Die Wahlen für die Vertretungen werden jedes halbe Jahr und geheim durchgeführt. Die Kinder erzählten in den Befragungen, dass im Kinderrat bzw. im Kinderparlament in der Vergangenheit über Regeln des Zusammenseins, über die Organisation und die Durchführung von Festen bzw. Ausflügen sowie über größere Anschaffungen wie ein Klettergerüst per Mehrheitsabstimmungen entschieden wurde. In beiden Kitas werden nach Auskunft der pädagogischen Fachkräfte möglichst Konsensentscheidungen angestrebt. In Kita 1 können dabei laut Kita-Verfassung keine Entscheidungen gegen die Stimmen aller Erwachsenen oder gegen die Stimmen aller Kinder durchgesetzt werden. Die Ergebnisse werden sowohl schriftlich als auch als Malprotokolle festgehalten und für alle zugänglich ausgehängt. Laut den befragten pädagogischen Fachkräften haben die gewählten Vertreter*innen eine vermittelnde Rolle: Sie greifen einerseits Ideen aus den Gruppen auf, die sie vertreten, und informieren diese andererseits über die getroffenen Entscheidungen.

In der Kita 2 berichteten die Kinder außerdem über das sogenannte **Essensparlament**, bei dem über das Essen in der ganzen Kita entschieden wird (siehe Praxisbeispiel 2 in der Textbox für eine ausführlichere Beschreibung). Für die Entscheidungen werden zunächst in den verschiedenen Gruppen Essensvorschläge entwickelt, über die dann von gewählten Essenssprecher*innen per Mehrheitsprinzip abgestimmt wird. Das Essensparlament tagt ebenfalls alle zwei Wochen. Bereits bei der Abstimmung werden durch pädagogische Fachkräfte und auch durch die Kinder selbst Prinzipien ausgewogener Ernährung berücksichtigt.

¹¹ In den beiden Kitas wurden hierfür unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet.

¹² Bei Kita 1 werden die Vertreter*innen der Fachkräfte durch die Gruppensprecher*innen gewählt, bei Kita 2 durch die Fachkräfte selbst.

Beide Kitas haben mit dem **Gruppenrat bzw. demokratischen Morgenkreis**¹³ ein mindestens wöchentlich stattfindendes, gruppeninternes Beteiligungsformat, das bei Bedarf auch öfter stattfinden kann. Interessanterweise wurde dieses Format von den Kindern während der Kita-Erhebungen selbst nur beiläufig thematisiert. Auf Nachfrage bestätigten die Kinder aber, dass es dieses Format gibt, und berichteten hierzu kurz.¹⁴ Die interviewten pädagogischen Fachkräfte erläuterten, dass beim Gruppenrat bzw. demokratischen Morgenkreis die Kita-Kinder der jeweiligen Gruppen mit einer oder mehreren zuständigen Fachkräften zusammenkommen. Das Forschungsteam konnte bei einer Gelegenheit beobachten, wie, moderiert und angeleitet durch eine Fachkraft, die Kinder der Gruppen durch Melden ihre Zufriedenheiten, Unzufriedenheiten sowie ggf. Ideen und Wünsche mitteilen und sich darüber austauschen konnten. Die Fachkräfte hörten zu, stellten gezielte Nachfragen, um Verständnis zu schaffen, und ermutigten Kinder zur Teilnahme, ohne sie zu bedrängen. Die befragten Fachkräfte berichteten, dass oft alltägliche Dinge wie bspw. ein wiederkehrend schmutziges Bad besprochen werden oder von den Kindern kritisiert wird, dass der Kreativraum zu wenig nutzbar ist. Die pädagogischen Fachkräfte in der Kita versuchen dann, gemeinsam mit den Kindern Lösungen zu finden und ggf. Vereinbarungen zu treffen. Aus dem Gruppenrat bzw. dem demokratischen Morgenkreis heraus werden Anliegen auch in den Kinderrat bzw. das Kinderparlament weitergetragen oder es werden bei Bedarf gesonderte Arbeitsgruppen eingerichtet.

Die Fachkräfte in beiden Kitas berichteten, dass wöchentlich eine **Kindersprechstunde** angeboten wird, bei der die Kinder in direkten Austausch mit der Kita-Leitung treten und Ideen einbringen oder sich beschweren können. Die Leitung bzw. ihre Stellvertretung macht durch das Aushängen einer Fahne auf dem Flur auf die Sprechstunde aufmerksam und geht durch die Kita, um alle Kinder, die Lust haben, einzuladen. Besprochenes wird im Nachgang durch die pädagogische Fachkraft dokumentiert. Von den Kindern selbst wurde dieses Beteiligungsformat nicht erwähnt. Die befragten Fachkräfte berichteten aber, dass die Kinder die Sprechstunden oft nutzen, um persönliche Anliegen zu besprechen.

Praxisbeispiel 2: Essensparlament (Buchdialog 1, Kita 2)

Während des ersten Buchdialogs (Thema: Partizipation) in Kita 2 erzählten die Kinder ausführlich vom Essensparlament und den damit zusammenhängenden formalisierten Abläufen der Entscheidungsfindung: In jeder der zwölf Kita-Gruppen werden im zweiwöchigen Rhythmus Vorschläge für das Essensparlament vorbereitet, über die dann von gewählten „Essenssprechern“ im Essensparlament per Mehrheitsprinzip entschieden wird. Die Abstimmung der Vorschläge erfolgt mithilfe von laminierten Essenskarten, auf denen Bestandteile von Mahlzeiten (z. B. Kartoffeln, Erbsen, Desserts) abgebildet sind und die je nach Lebensmittelkategorie (bspw. Getreide, Gemüse, Fleisch) unterschiedlichen Farben zugeordnet sind. In der Gruppendiskussion berichteten die Kinder:

13 In den beiden Kitas wurden unterschiedliche Begrifflichkeiten für ein im Grunde vergleichbares Konzept benutzt.

14 Aus Forschungsperspektive bleibt unklar, ob das Format für die Kinder eventuell unbedeutend ist und daher wenig thematisiert wurde oder ob es für sie sogar so selbstverständlich ist, dass es nicht erwähnenswert war. Um dies zu klären, bräuchte es gezielte Untersuchungen zur Bedeutung dieser Formate im Kita-Alltag für Kinder und Erwachsene.



Kind A: *Essenparlament ist ein großes wichtiges Parlament. [...] [W]eil beim Essenparlament entscheiden wir das Essen für die ganze Kita. [...] und dann, unser Koch, kocht das.*

Kind B: *Ja, da haben wir so Muggelsteine, dann wer am meisten Punkte hat, dann machen wir zuerst die richtige Speise und dann hängen wir das da ran. Dann machen wir noch den Nachttisch ran.*

Kind C: *Ein bisschen Salat manchmal, ein bisschen Obst.*

I: *Also ist es gut gemischt?*

Kind C: *Ja. [...]*

I: *Aber könnt ihr sagen, es gibt jeden Tag Pommes?*

Kind A: *Nein. Da muss es, jeden Tag was anderes.*

Kind B: *Oder jeden Tag Jägerschnitzel, das geht dann auch nicht, [der Koch] kann doch nicht immer dasselbe kochen. [...]*

Kind C: *Und beim Essenparlament kommen nur Essensprecher.*

Die Entscheidungen des Essensparlaments werden an eine Pinnwand geheftet festgehalten und an den Kita-Koch weitergegeben. Wie aus dem Transkript hervorgeht, spielen bereits bei der Abstimmung Prinzipien ausgewogener Ernährung eine Rolle. Der Kita-Koch stellt dann auf Basis der Entscheidungen die jeweiligen Mahlzeiten zusammen. Hierbei hat er laut Erzählungen der Kinder und der Fachkräfte zusätzlich ein finales Entscheidungsrecht, um abwechslungsreiche und ausgewogene Essenspläne zu gewährleisten.

II. Beteiligung im Alltag

Neben den formalen Beteiligungsformaten berichteten die Kinder während des Buchdialogs von verschiedenen niedrigschwelligen Gelegenheiten im Kita-Alltag, bei denen sie (mit-)bestimmen können. So gebe es regelmäßige **Abstimmungen bei der Auswahl von CDs oder Büchern**, die gemeinsam gehört oder vorgelesen werden sollen. Dafür werden von den pädagogischen Fachkräften Muggelsteine an die Kinder verteilt – jeweils ein Stein pro Kind –, die sie dann einer vorselektierten Auswahlmöglichkeit zuordnen können. Die Entscheidung fällt nach dem Mehrheitsprinzip. Die Kinder der Kita 2 berichteten darüber

hinaus von einer **Austauschbox für Bücher**, in die sie Bücher legen können, die sie laut Aussage eines Kindes „bereits auswendig kennen und [...] nicht mehr angucken wollen“. Die Kinder können den Fachkräften so signalisieren, dass neue Bücher gewünscht sind.

Grundsätzlich schilderten die Kinder in den Gruppendiskussionen, dass sie sowohl **Gruppensprecher*innen als auch die Kita-Fachkräfte ansprechen** können, wenn es Probleme, Unzufriedenheiten, aber auch Ideen oder Änderungswünsche gibt. Beispielsweise erzählte ein Kind, dass es sich bei einer Erzieherin darüber beschwerte, dass der Schließmechanismus einer Toilette für die Kinder schwer bedienbar war und in der Folge die Toilettentür von jedem einfach geöffnet werden konnte. Die Erzieherin regte das Kind dazu an, sich damit an die Kita-Leitung zu wenden. Gemeinsam wurde daraufhin die Idee eines „Besetzt“-Schildes entwickelt und umgesetzt.

III. Grenzen der Beteiligung

Bei den Erhebungen, insbesondere im Rahmen der Kita-Rundgänge, berichteten die Kinder ausführlich von den Nutzungsregeln, die in den verschiedenen Räumen galten, und von verschiedenen Kita-Routinen, bspw. im Bauraum oder in der Cafeteria. Hierbei äußerten sie auch, dass es Situationen gibt, bei denen sie nicht mitbestimmen können. Die Kinder in Kita 2 erläuterten bspw.: „Beim Mittagsschlaf, da kann man nicht mitbestimmen, [...] da sollen alle ruhig liegen. Man kann schlafen, aber man muss nicht. [...] Und man darf nicht spielen bei der Mittagsstunde.“ Die Leitung der Kita 2 erläuterte entsprechend, dass an einer verpflichtenden **Mittagsruhe** festgehalten wird, weil aufgrund von Müdigkeit sonst zu viele Unfälle passieren würden. Auch bei den **Öffnungs- und Mittagszeiten** der Kita, also Anliegen von organisatorischer Relevanz der Kita mit Bezug zu den Arbeitszeiten der Fachkräfte, hatten die Kinder kein Mitspracherecht. Beim **Zugang zu Räumen und entsprechenden Verhaltensregeln** können die Kinder der beiden Kitas oftmals ebenfalls nicht mitbestimmen. Dies betrifft insbesondere Räume mit potentieller Verletzungsgefahr für die Kinder, wie bspw. den Bauraum. Die Regeln sollen laut den Fachkräften die Unversehrtheit der Kinder sicherstellen.

Förderliche Faktoren für Partizipation in der Kita

Um Partizipation in der Kita zu ermöglichen und zu fördern, wirkten mit Blick auf die institutionellen Strukturen und Prozesse insgesamt die folgenden fünf Faktoren:

- **Festlegung transparenter Grundsätze:** In beiden Kitas gibt es Kita-Verfassungen, in denen die Strukturen, Geltungsbereiche und Abläufe der Beteiligungsformate festgehalten sind. Auch Aspekte wie bspw. Kinderrechte finden sich in der Kita-Verfassung. Die Kita-Verfassung hing sowohl verschriftlicht als auch visualisiert zentral in beiden Kitas im Großformat gut sichtbar auf Höhe der Kinder. In einer Kita hing der Abschnitt zu „Essen“ inklusive Visualisierung auch im Speiseraum. Die pädagogischen Fachkräfte beider Kitas berichteten, dass sie den Kindern die Kita-Verfassung wiederholt erklärt und mit ihnen besprochen haben. Die Erhebungen zeigten, dass die Kinder sehr gut über Beteiligungsgremien informiert sind, ihre Rechte kennen und Mehrheitsentscheidungen akzeptieren – auch wenn diese manchmal mit persönlichen Enttäuschungen bei den Kindern einhergingen, z. B., wenn sie nicht in ein Beteiligungsgremium gewählt wurden.
- **Bereitstellung (anleitender) Informationen und Rahmen:** Um den Kindern eine informierte und umsichtige Entscheidung zu ermöglichen, werden diese von den Fachkräften gezielt mit rahmenden Informationen versorgt. Bei Entscheidungen im Essensparlament (siehe Praxisbeispiel 2 in der Textbox) spielen Kriterien ausgewogener Ernährung eine wichtige Rolle und wurden von den Fachkräften umfassend mit den Kindern besprochen. Die befragten Kinder berichteten, dass die

Wahl als Vertretung z. B. im Kinderrat mit Rollenerwartungen und Verpflichtungen gegenüber ihren Gruppen einhergehen. Die Rollenerwartungen waren für die Kinder gut verständlich und dienten ihnen als Orientierung.

- **Kindgerechte Kommunikation:** Visualisierte Kita-Verfassungen, Fotos und Bilder bei den Wahlen zum Kinderrat bzw. Kinderparlament, Malprotokolle der Sitzungen und bunte Karten beim Essensparlament zeugten in beiden Kitas von kindgerechter Kommunikation. Sie wurde von den Fachkräften als wichtig erachtet, um die Kinder vollständig mit einbeziehen zu können.
- **Entscheidungskompetenz in den Teams:** In beiden Kitas berichteten die befragten Leitungen, dass möglichst viel Entscheidungskompetenz bei den jeweiligen Gruppen liegt. Einzelne Aufgaben werden unabhängig von der Kita-Leitung durch die pädagogischen Fachkräfte verantwortet, koordiniert und entschieden. Dies ist auch wichtig dafür, dass Bedürfnisse der Kinder zeitnahe befriedigt und Beteiligungsformate im Alltag umgesetzt werden können.

Aktivierende pädagogische Haltung gegenüber den Kindern: Während der Erhebungen zeigte sich eine wertschätzende und aktivierende Haltung der Fachkräfte gegenüber den Kindern. Das Forschungsteam konnte bspw. beobachten, wie im demokratischen Morgenkreis von Kita 2 Kinder zur Beteiligung ermutigt wurden. Trotzdem blieb die Beteiligung freiwillig. Wenn ein Kind bei Erzählungen ins Stocken geriet, wurde es durch gezieltes Nachfragen der Fachkraft zum Weitererzählen angeregt. In beiden Kitas berichteten die Fachkräfte, dass Demokratiebildung und speziell die Partizipation der Kinder zentrale Bestandteile der pädagogischen Konzepte seien. Insbesondere neue Mitarbeiter*innen werden diesbezüglich laut den Befragten gezielt eingearbeitet und es gebe ergänzende Fortbildungen.

4.1.3 Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung aus Kindersicht

Im Rahmen des zweiten Buchdialogs wurde die Frage untersucht, wie Kinder Persönlichkeitsentfaltung und ihr Recht auf Bildung in der Kita erleben. Hierbei erzählten die Kinder von verschiedenen Situationen und Möglichkeiten, die ihnen ermöglichten, ihre eigenen Interessen und selbstgewählte Aktivitäten zu verfolgen. Bei der Auswertung konnten die erhobenen Daten den Kategorien I) Ermöglichtungen von freier Entfaltung und II) Angebote und Orte der selbstständigen Beschäftigung mit Interessen zugeordnet werden.

I. Ermöglichtungen von freier Entfaltung

Die Kinder erzählten dem Forschungsteam von verschiedenen zeitlichen und räumlichen „Freiräumen“, in denen sie selbstgewählten Aktivitäten nachgehen konnten. Hierfür war erstens zentral, dass den Kindern ein **selbstständiges Bewegen zwischen den Räumen und Gruppen** ermöglicht wurde. Fachkräfte beider Kitas erklärten diesbezüglich, dass sie offene pädagogische Konzepte anwenden. Jedes Kind gehört hierbei einer Stammgruppe an und hat eine Bezugsfachkraft, aber die Kinder können sich außerhalb der Essens- und Schlafzeiten frei zwischen den Gruppen bewegen. Die Kinder berichteten, dass sie dies auch häufig nutzen und entsprechend gruppenübergreifende Freundschaften unterhalten.

Freie Entfaltung wurde in beiden Kitas zweitens ermöglicht durch **Phasen, in denen Kinder selbstständig entscheiden können, wie und wofür sie ihre Zeit nutzen wollen**. Hierfür standen den Kindern verschiedene Räume mit speziellen Funktionsbereichen zur Verfügung, wie bspw. der Bauraum, der Sportraum, der Forscher*innenraum oder der Snoezelen-Raum. Insbesondere beim Kita-Rundgang zeigten die Kinder dem Forschungsteam ausführlich die verschiedenen Räume und erklärten hiermit zusammenhängende Zugangs- und Nutzungsregeln, die sie als solche auch akzeptierten. Diese Regeln dienten laut den pädagogischen Fachkräften in erster Linie der Unversehrtheit der Kinder bspw. im Umgang mit Werkzeug.

II. Angebote und Orte der selbstständigen Beschäftigung mit Interessen

Bei den Erhebungen berichteten die Kinder dem Forschungsteam von ihren vielfältigen Interessen, die bspw. im Bereich des Gärtnerns und des Backens lagen oder auch dem Besuchen von Museen oder der Beschäftigung mit Dinosauriern galten. Die Kinder erzählten in diesem Zusammenhang in beiden Kitas, dass ihre inhaltlichen Interessen oft über **Bücher** in den Kitas abgebildet sind und dass sie diese je nach Bedarf nutzen und sich anschauen können. In Kita 1 erzählten die befragten Kinder außerdem ausführlich, dass sie vor Kurzem einen **Bibliotheksführerschein** gemacht hatten und dass sie sich in der Bibliothek selbstständig Bücher zu ihren eigenen Interessen ausleihen konnten (siehe Praxisbeispiel 3 in der Textbox für eine ausführlichere Beschreibung). Die befragten Fachkräfte erläuterten, dass es einen Ausflug zur städtischen Bibliothek mit den Kindern gab, bei dem ihnen die Grundsätze der Bibliotheksnutzung gezeigt wurden. Darüber hinaus waren die bereits oben (unter 1. Ermöglichkeiten von freier Entfaltung) genannten **aktivitätenspezifischen Räume** oder der Garten für die Kinder wichtige und in den Gesprächen mit dem Forschungsteam vielfach genannte Orte, an denen sie ihren Interessen nachgehen konnten und dies nach eigener Aussage auch gerne taten.

Praxisbeispiel 3: Bibliotheksführerschein (Buchdialog 2, Kita 1)

Bei dem zweiten Buchdialog (Thema: Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung) in Kita 1 erzählten die Kinder, dass sie vor Kurzem einen Bibliotheksführerschein gemacht hatten. Hierbei hatten sie gelernt, sich in einer Bibliothek selbstständig Bücher auszuleihen. Die pädagogischen Fachkräfte führten aus, dass sie einen Ausflug in die Stadtbibliothek organisiert hatten, an der es das Angebot des Bibliotheksführerscheins gab: Eine kindgerechte Einführung in die Bibliotheksnutzung. Hier hatten die Kinder auch Zeit zum selbstständigen Stöbern, Auswählen und Ausleihen von Büchern, was sie laut eigenen Aussagen auch gerne wahrgenommen hatten. In der Gruppendiskussion berichteten sie:



I: *So, wenn ihr jetzt zum Beispiel irgendwas rausfinden wollt, mehr über Dinos, oder was bauen wollt, und ihr braucht da Unterstützung [...] oder sowas wie, ihr wollt jetzt was wissen, wie macht ihr das?*

Kind A: *Ja, wenn wir was wissen möchten über Dinosaurier, haben wir hier ein Dinosaurier-Buch und dann gucken wir mal an. Da sind so welche Aufklappseiten. Die kann man so aufklappen, und gucken, was darunter versteckt ist. [...]*

I: *Könnt ihr auch irgendwo hinfahren? Bücher, Bibliothek, macht ihr sowas auch?*

Kind B: *Ja. Wir haben schon unseren Bibliotheksführerschein gemacht.*

I: *Und was könnt ihr jetzt machen?*

Kind C: *Bücher ausleihen, ganz alleine. Ich habe schon eins (unv.).*

Kind A: *Ich habe schon zwei Bücher ausgeliehen und (unv.) und Freund des Drachen.*

Kind B: *Ich habe eins mit Marienkäfer, Eisbären und Biber.*

Bei den Erhebungen zeigte sich, dass sich die Kinder mit dem Bibliotheksführerschein die Kompetenz des selbstständigen Nachgehens ihrer Interessen angeeignet hatten. Der Bibliotheksführerschein hat somit im Sinne der Persönlichkeitsentfaltung und dem Zugang zu Bildung für Kita-Kinder ein großes Potential.

Förderliche Faktoren für Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung in der Kita

Mit Blick auf die institutionellen Strukturen und Prozesse in der Kita, die ermöglichten und förderten, dass die Kinder Persönlichkeitsentfaltung erfahren konnten und dass ihr Recht auf Bildung umgesetzt wird, tauchten insgesamt drei Faktoren wiederholt in den erhobenen Daten auf:

- **Offenes Kita-Konzept:** In beiden Kitas wird ein offenes Kita-Konzept verfolgt, das es den Kindern ermöglicht, sich frei zwischen Gruppen und Räumen zu bewegen. Ein offenes Konzept bedeutet, dass es keine geschlossenen Gruppen in den Kitas gibt, sondern dass alle Kinder einen offenen Zugang zu den verschiedenen Räumen haben und selbstbestimmt wählen können, in welchen Gruppenkonstellationen sie zusammenkommen und welche Angebote sie nutzen möchten.
- **Befähigung zu selbstständiger Tätigkeit:** Das vertiefende Beispiel zum Bibliotheksführerschein verdeutlicht, dass es ein vielversprechender Ansatz ist, die Kinder zur selbstständigen Wissensaneignung zu befähigen. In diesem Fall war eine kindgerechte Anleitung zum selbstständigen Nachgehen von Interessen notwendig. Befragte Fachkräfte berichteten, dass es für andere Interessen, wie bspw. im Umgang mit Werkzeug in einem Bauraum, entsprechende Einweisungen der Kinder in Sicherheitsmaßnahmen braucht oder ggf. auch die Anwesenheit von Aufsichtspersonen.
- **(Methode der) Beobachtung der Kinder durch pädagogische Fachkräfte:** In beiden Kitas erläuterten die pädagogischen Fachkräfte, dass sie die Kinder gezielt beobachten, um ihre Interessen einbeziehen und fördern zu können. In einer Kita ist dieser Punkt als pädagogische Methode der „Bildungsförderung durch Beobachtung“ im Kita-Konzept festgehalten. Hier heißt es: „Beobachtende Wahrnehmung eines jeden Kindes ist die Grundlage für eine zielgerichtete Bildungsarbeit. Wir beobachten, um zu erfassen, was die Mädchen und Jungen zur Unterstützung ihrer Bildungsprozesse benötigen. Beobachtungen werden auf Potentiale und Ressourcen analysiert und auch daraus individuelle Lernangebote erstellt.“ In Kita 1 stellten die pädagogischen Fachkräfte auf Grundlage von Beobachtungen fest, dass die Kinder mit dem Kreativraum unzufrieden waren, und entwickelten gemeinsam mit ihnen Ideen, um den Raum umzugestalten.

4.2 Demokratiebildung in der Grundschule

4.2.1 Inklusion und Schutz vor Diskriminierung aus Kindersicht

Auch im Rahmen der Rundgänge und der Buchdialoge an den insgesamt fünf Grundschulen zeigten die Kinder dem Forschungsteam verschiedene Orte, Gegenstände und erzählten von Situationen, die darlegten, wie sie Inklusion und Schutz vor Diskriminierung in der Schule erleben. In Analogie zur Kita-Auswertung wurden diese den Kategorien I) Individuelle und gemeinschaftliche Repräsentationen, II) Angebote im Bereich Diversität sowie III) Schutz von Unversehrtheit und Teilhabe zugeordnet.

I. Individuelle und gemeinschaftliche Repräsentationen

In allen Schulen zeigten die Kinder dem Forschungsteam verschiedene **persönliche und ihnen zugeordnete Gegenstände**, durch die sie sich selbst oder als Gemeinschaft widergespiegelt sahen und durch die sie sich gesehen fühlten. Hierbei handelte es sich u. a. um eigene Fächer für Unterrichtsmaterialien, um Tische mit Fächern in den Klassenräumen und um Sportbeutel in einem Regal. In einer Schule gab es zudem Garderoben mit durch Namensschilder personalisierten Haken für die Kinder und an einigen Schulen auch individuelle Spinde außerhalb des Klassenraumes. In allen Schulen berichteten die Kinder, dass sie zu vereinzelt Gelegenheiten persönliche Gegenstände von zuhause mitbringen, bspw. Bücher zum gemeinsamen Lesen im Unterricht oder Spielzeuge für die Hortzeit am Nachmittag. Im Vergleich zu den Kita-Erhebungen waren die persönlichen Gegenstände aus Sicht des Forschungsteams sehr standardisiert und wenig persönlich gestaltet, was aber von den Kindern selbst nicht thematisiert wurde.

Wiederkehrende Repräsentationen, von denen Kinder aus drei verschiedenen Schulen ausführlich berichteten, waren sogenannte **Verhaltensampeln bzw. Klassenampeln**. Auch durch sie fühlten sich die Kinder sichtbar gemacht und sie zeigten dem Forschungsteam u. a. bei den Rundgängen ihre jeweiligen Namensschilder an den Ampeln. Die Kinder erklärten, dass die lehrende Person hieran Kinder, die den Unterricht stören, negativen farblichen Kategorien zuordnet und andere Kinder, die den Unterricht nicht stören, positiven Farben zuordnet. Bei den Ampeln handelte es sich um sichtbar im Klassenraum platzierte Bewertungssysteme, mit denen unterrichtskonformes Verhalten durch Lehrkräfte incentiviert und störendes Verhalten sanktioniert wird. Aus kinderrechtlicher Perspektive sind diese daher als problematisch einzustufen (siehe Praxisbeispiel 4 in der Textbox für eine ausführlichere Beschreibung).

Vielfach thematisiert wurden von den Kindern an verschiedenen Schulen zudem **Zuordnungen zu Klassendiensten**, die im Klassenraum sichtbar angebracht sind. Hier wurden jeweils Namensschilder einzelnen Diensten wie Tafeldienst, Garderobendienst, Austeildienst oder Lichtdienst zugeordnet. Die Kinder erklärten, dass die Zuständigkeit für die Klassendienste regelmäßig wechselt und sie sich hierfür auf Nachfrage der Lehrkräfte freiwillig melden können. Im Vergleich zu den Kita-Erhebungen waren **nur wenige Dekorationen und Fotos** der Kinder in den Grundschulen präsent: In zwei Schulen zeigten die Kinder bei den Rundgängen einfach gehaltene Geburtstagswände in den Klassenräumen und in nur einem Fall gab es ein Klassenfoto. In einer Schule fiel dem Forschungsteam zudem auf, dass in den Fluren Gemaltes und Gebasteltes der Kinder sehr prominent ausgestellt wurde, u. a. als „Galerie der kleinen Künstler“ mit Namensschildern und Klassenzuordnung der Kinder.

Praxisbeispiel 4: Verhaltensampel/Klassenampel (u. a. Rundgang, Schule 1)

Während des Schulrundgangs, aber auch während der Buchdialoge, zeigten und erzählten die Kinder dem Forschungsteam mehrfach von sogenannten Verhaltensampeln bzw. Klassenampeln, die für alle sichtbar im Klassenunterrichtsraum befestigt oder auf die Tafel aufgemalt waren. Im Auszug 1 zeigten die Kinder dem Forschungsteam die Klassenampel auf die Frage, was im Klassenraum ihnen bzw. zu ihnen gehört. Im Auszug 2 erzählte ein Kind auf die Frage nach Konfliktlösungen von der Klassenampel als Sanktions- bzw. Bewertungsmethode.



(Foto nachgestellt)

Auszug 1 (Schule 1):

Kind: *Guck mal, hier sind alle Namen von uns.*

I: *Was bedeutet das?*

Kind: *Guck mal, die Kinder sind gut, die sind weniger gut und die sind ganz schlecht vom Benehmen her.*

I: *Was meint ihr so?*

Kind: *Zum Beispiel hauen, dann kommt man hier hin.*

Auszug 2 (Schule 3):

I: *Wie macht ihr das denn, wenn es mal in der Klasse so Streit gibt oder Probleme?*

Kind: *Dann haben wir [...] eine Ampel. Die sind gut. Die sind bei Grün. Die so, die sind bei Gelb. Und die ganz, ganz schlecht sind bei Rot. [...]*

I: *Okay, was war dann so?*

Kind: *Dass die immer reinquatscht haben.*

Mithilfe der Klassenampel weisen Lehrkräfte die einzelnen Schüler*innen auf Grundlage ihres regelkonformen bzw. nicht regelkonformen Verhaltens während des Unterrichts verschiedenen Farbkategorien zu, die sie jeweils belohnen, ermahnen

oder bestrafen sollen. Aus Kinderperspektive war die Klassenampel ein bedeutsamer Orientierungspunkt für ihren individuellen Status im Klassenverbund. Aus einer kritischen Forschungsperspektive ist festzuhalten, dass die Klassenampel den Kindern gegenüber als verhaltenssteuerndes und disziplinierendes (Macht-)Instrument genutzt wird, um eine zur Schau stellende Bewertung der Kinder vorzunehmen, bei dem jederzeit eine Degradierung droht.

II. Angebote im Bereich Diversität

Sowohl bei den Rundgängen als auch bei den Gruppendiskussionen im Schulkontext zeigten und thematisierten die Kinder im Vergleich zu den Kita-Erhebungen eher selten Gegenstände oder Aktivitäten, die Diversitätsaspekte wie z. B. Sprache und Familienkultur repräsentierten. Lediglich in einer Schule war **Zweisprachigkeit** sehr präsent. Hier thematisierte ein Kind mehrfach russische Märchen und Sagengestalten aus dem Unterricht und sprach selber mit einer Lehrkraft russisch. Diese Schule hatte allerdings auch den Status einer Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB), bei der Zweisprachigkeit zum pädagogischen Konzept gehört.

In einem Schulhort berichteten die pädagogischen Fachkräfte von einem **Kinderrechteprojekt**, das noch in Vorbereitung war. Dabei sollte es darum gehen, gemeinsam mit den Kindern und mit einem Rollstuhl die Barrierefreiheit in der Schule zu erkunden und den Kindern so einen Perspektivwechsel im Sinne von Inklusion zu ermöglichen. Zum Zeitpunkt der Erhebung war unklar, ob nur eine kleine, ausgewählte Gruppe von Kindern an dem Projekt teilnehmen kann oder ob noch ein Format gefunden wird, bei dem alle Hortkinder erreicht werden können. An derselben Schule berichtete ein Kind über mehrere geflüchtete Kinder, die in seiner Klasse dazugekommen waren. Dem Forschungsteam fiel in diesem Zusammenhang auf, dass trotz dessen **Mehrsprachigkeit nicht sichtbar** in der Schule war. Von den Kindern und pädagogischen Fachkräften wurden hier keine weiteren Diversitätsaspekte benannt.

III. Schutz von Unversehrtheit und Teilhabe

An allen Schulen erzählten die Kinder dem Forschungsteam im Rahmen der Rundgänge und der Buchdialoge, dass es **jederzeit Ansprechpersonen** in Form von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften gibt, wenn es zu Konflikten zwischen Kindern kommt oder wenn Hilfe benötigt wird. Sie nannten auch Erlebnisse, die sie als ungerecht erlebt oder bewertet hatten. Diese stellten Situationen dar, in denen aus ihrer Perspektive Teilhabe und Unversehrtheit gefährdet waren. An einer Schule berichteten die Kinder auch von **laut schimpfenden Lehrkräften**. Den Grund für das Schimpfen der Erwachsenen benannten sie als regelmäßiges „Quatschmachen“. Formate, über die sich die Kinder über solches Verhalten von Erwachsenen hätten beschweren können, konnten sie aber nicht benennen.

An zwei Schulen berichteten die interviewten pädagogischen Fachkräfte von **Unterrichtsinhalten und Hortprojekten zu Themen der gewaltfreien Kommunikation**. Ziel dieser Formate war es, die Kinder zu einem rücksichtsvollen Umgang miteinander zu befähigen. Ein Kind des Forschungsprojekts müsste an einem solchen Format teilgenommen haben, erwähnte dies aber nicht in den Erhebungen.

Förderliche Faktoren für Inklusion und Schutz vor Diskriminierung in der Grundschule

Im Hinblick auf die institutionellen Strukturen und Prozesse in den Schulen, die es aus kinderrechtlicher Perspektive ermöglichten, dass Kinder einbezogen wurden und sich repräsentiert fühlten, wirkten sich insgesamt drei Aspekte förderlich aus:

- **Vorerfahrungen und Eigeninteresse der pädagogischen Fachkräfte:** Im Hort einer der beiden Grundschulen wurde deutlich, dass das beschriebene Kinderrechteprojekt (siehe oben) auf Initiative einer pädagogischen Fachkraft zustande gekommen ist, die ein großes Interesse für den Bereich Kinderrechte aufbrachte und sich selbstständig eingelesen hatte. Auch die Hortleitung hatte ein ausgeprägtes Interesse an Demokratiebildung, da sie in ihrer vorherigen Anstellung in einer Kita weitreichende Formate im Bereich Inklusion und Partizipation für Kinder kennengelernt hatte und diese Vorerfahrungen nun auch im Hort umsetzen wollte.
- **Ermöglichung und Unterstützung durch Leitungspersonen:** Bei den Interviews mit den Hortleitungen sowie pädagogischen Fachkräften zeigte sich, dass die Mitarbeitenden, die Formate im Bereich Demokratiebildung wie das Kinderrechteprojekt oder Projekte zu gewaltfreier Kommunikation umsetzten, von den Leitungspersonen entsprechende Freiräume zur Gestaltung bekamen und dabei unterstützt wurden.
- **Verankerung von Zweisprachigkeit im SESB-Konzept:** Das Berliner SESB-Konzept sieht gezielt eine zweisprachige Unterrichtsgestaltung ab der ersten Klassenstufe vor und schafft damit ein besonderes Angebot für Vielfalt in öffentlichen Schulen. Das Angebot gibt es bereits seit 1992 und umfasst Stand 2021 insgesamt 34 Standorte.¹⁵

Hinderliche Faktoren für Inklusion und Schutz vor Diskriminierung in der Grundschule

Stärker als die förderlichen Faktoren machten sich in den Schulen und Horten auf Ebene institutioneller Strukturen und Prozesse insgesamt hinderliche Faktoren bemerkbar, die es erschwerten, dass sich Kinder repräsentiert, gesehen und einbezogen fühlten. Hier wirkten insgesamt vier Aspekte:

- **Selten institutionelle Verankerung von demokratiebildenden Grundprinzipien:** Obwohl sich bei den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften der Horte deutlich zeigte, dass Kinderrechte als Thema grundsätzlich eine große Wertschätzung erfuhren, wurde auch deutlich, dass sie keine hohe Priorität im alltäglichen Ablauf von Schulen und Horten hatten. In den Konzepten der Schulen und Horte fanden demokratiebildende Grundprinzipien zum Zeitpunkt der Erhebungen in den meisten Fällen keine Berücksichtigung. Den Aussagen der Fachkräfte zufolge geraten Ideen und Maßnahmen zur Förderung von Demokratiebildung außerdem schnell aus dem Blick, da alleine für die gegenwärtige Bewerkstelligung des schulischen Alltags alle Kräfte gebunden sind.
- **Fehlende Beschwerdestellen:** Im Vergleich zu den Kitas gab es an den Grundschulen keine dezidierten Beschwerdeformate oder Beschwerdestellen wie z. B. über eine Kindersprechstunde, bei denen die Kinder eventuelle Unzufriedenheiten hätten äußern können.
- **Wenig Austausch mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten:** Im Vergleich zu den Kita-Erhebungen berichteten die Fachkräfte der Horte sowie die befragten Eltern von einem nur gering ausgeprägten Austausch zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Fach- bzw. Lehrkräften. Die befragten Fachkräfte konnten oft keine Aussagen zu den familiären Hintergründen der Kinder in Schule und Hort treffen. Ein fehlender Austausch kann aus Forschungsperspektive einen angemessenen Einbezug diverser familiärer Hintergründe und unterschiedlicher Familienkulturen erschweren.

¹⁵ Für weiterführende Informationen siehe <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/> (letzter Abruf am 25. Juli 2023)

- **Fokus auf Eingliederung statt auf Vielfalt:** Das Beispiel der Verhaltensampel bzw. Klassenampel bei gleichzeitig geringer Ausprägung persönlicher Repräsentationen der Kinder macht deutlich, dass der Fokus in den untersuchten Schulen im Vergleich zu den Kitas deutlich stärker auf Regeleinhaltung und Verhaltenssteuerung liegt, insbesondere um den Unterricht zu ermöglichen. Entsprechend gerieten Inklusions- und Vielfaltsaspekte in diesen Fällen eher aus dem Blick. Zudem birgt eine Verhaltensampel das Risiko, Diskriminierungserfahrungen von Kindern zu verstärken bzw. zu manifestieren. In der Forschung ist vielfach belegt, dass in vielen Fällen Fachkräfte Kinder nicht objektiv bewerten, sondern von wahrgenommenen Vielfaltsaspekten wie Geschlecht oder dem Namen der Kinder beeinflusst werden und in der Konsequenz u. a. sexistische, klassistische und rassistische Diskriminierungslogiken fortsetzen (Kaiser, 2009, 2010; Bonefeld, & Dickhäuser, 2018).

4.2.2 Partizipation aus Kindersicht

Die Forschungsfrage, wie Kinder Partizipation in der Grundschule erleben, wurde im Rahmen des Schulrundganges und eines Buchdialoges bearbeitet. In diesem Rahmen erzählten die Kinder, welche Rolle Partizipation in der Schule spielt und in welchen Situationen und Formaten sie ggf. (mit-)entscheiden oder mitwirken können. Hierbei wurden die Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule bzw. im Hort mit den Kindern immer auch im Vergleich zu ihren Kita-Erfahrungen besprochen.

In der Auswertung wurden aus diesen Aussagen die Kategorien I) Fehlende Partizipation, II) Teilhabemöglichkeiten und III) Beteiligungsformate und Gestaltungsmöglichkeiten gebildet.

I. Fehlende Partizipation

Bei den Erhebungen machten die Kinder in allen Schulen deutlich, dass es für sie **vielfach keine Beteiligungsmöglichkeiten** gibt. Dies galt insgesamt für die verschiedenen Bereiche wie den Unterricht, das Essen, Schulausflüge, thematische AGs und den Ferienhort – wenn auch mit wenigen Ausnahmen bei den letzten beiden Punkten. Insbesondere im Vergleich zu den umfangreichen Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder im Kita-Kontext war dies ein deutlicher Rückschritt, der von ihnen zum Teil auch deutlich negativ beanstandet wurde und sie frustrierte, wie die nachfolgenden beispielhaften Interviewauszüge zeigen.

Beispielhafte Interviewauszüge zu fehlender Partizipation (Buchdialoge, Schulen 1, 2, 3)

Auszug 1 (Schule 1):

I: *Und wo konntet ihr mehr mitbestimmen oder eure Ideen mit einbringen?*

Kind A: *Also im Kindergarten, da konnten wir halt mehr mitentscheiden als hier in der Schule.*

Kind B: *Hier haben wir eigentlich noch nie was mitentschieden. Also ich habe noch nie was mitentschieden.*

I: *Wie ist das für euch, dass ihr jetzt weniger mitentscheiden dürft?*

Kind A: *Echt blöd.*

Kind B: *Echt blöd.*

Auszug 2 (Schule 2):

I: *Und wenn ihr mal eine Idee habt oder irgendwie was vorschlagen wollt, mit wem sprecht ihr?*

Kind: *Also wir dürfen hier nichts vorschlagen. Also die Erzieher machen das.*

Auszug 3 (Schule 3):

I: *Und wenn du jetzt sagen möchtest, ich würde hier auch gerne mehr mitbestimmen, gibt es da jemanden, wo du anklopfen kannst, irgendeine Tür, irgendein Büro, irgendjemand hier an der Schule, Erzieher*innen, Lehrer*innen, wo du das sagen könntest?*

Kind: *Nein, das kennen wir nicht. [...]*

I: *Was würdest du dir für die Schule wünschen?*

Kind: *Dass wir auch mitbestimmen können.*

Zwar waren laut den pädagogischen Fachkräften an allen Schulen formelle Beteiligungsformate wie Klassensprecher*in und zum Teil sogar Formate wie Klassenrat, Schüler*innenparlament und Essensausschuss etabliert, aber in fast allen Fällen waren **Kinder der ersten Klassenstufen hiervon ausgeschlossen**. Die einzige Ausnahme hiervon war der Kinderrat im Hort von Schule 1 (siehe Praxisbeispiel 5 in der Textbox für eine ausführlichere Beschreibung). Die Kinder waren wenig über spätere Beteiligungsmöglichkeiten informiert und konnten entsprechend nicht über Abläufe berichten.

II. Teilhabemöglichkeiten

An allen Schulen berichteten die Kinder dem Forschungsteam von **Klassen- und Schuldiensten**, durch die sie im Schulalltag mitwirken konnten. Hierbei handelte es sich u. a. um Dienste für das Säubern der Tafel (Tafeldienst), das Austeilen von Arbeitsblättern (Austeidienst), die Zuständigkeit für das Ausschalten des Lichts (Lichtdienst) oder das Hinweisen anderer Kinder auf die Nutzung der Garderobe und ggf. Aufhängen von Jacken (Garderobendienst). An einer Schule gab es während der Hortzeit auch Dienste für Lautsprecherdurchsagen, bspw. zum Beginn oder zum Ende der Hausaufgabenzeit. Die jeweiligen Aufgaben waren durch Erwachsene eng umrissen und die Kinder hatten hierbei keine Einflussnahme. Die Kinder erzählten, dass es bei der Vergabe der Dienste ein regelmäßiges Rotationsprinzip gibt und dass sie sich freiwillig melden können. Da sich bei manchen Diensten viele Kinder freiwillig melden, berichteten die Kinder vereinzelt über Frustration, wenn sie mehrfach von der Lehrkraft nicht für ihren Wunschdienst ausgewählt wurden.

III. Beteiligungsformate und Gestaltungsmöglichkeiten

Vereinzelt gab es für die Kinder in den Schulen und Horten formale Beteiligungsformate und Gestaltungsmöglichkeiten im schulischen Alltag. Im Hort einer Schule berichteten die Kinder vom **Kinderrat**, für den aus jeder der vier Jahrgangsstufen zwei Vertretende in geheimen Wahlen gewählt wurden – also insgesamt acht Kinder. Die Vertreter*innen im Kinderrat treffen sich mindestens einmal monatlich für eine Stunde zusammen mit einer pädagogischen Fachkraft, die nach Aussage eines Kindes eine zentrale und moderierende Rolle einnimmt. Die Kinder des Kinderrats führen u. a. Umfragen zur Gestaltung der Ferienhortzeit durch (siehe Praxisbeispiel 5 in der Textbox für eine ausführlichere Beschreibung) und wurden bei der Gestaltung der Horträume einbezogen. Sie haben laut der Hortleitung

insgesamt die Funktion, eine vermittelnde Rolle als Ansprechpartner*innen und Vertrauenspersonen für Kinder und pädagogische Fachkräfte einzunehmen. Bemerkenswert in dieser Einrichtung war für das Forschungsteam außerdem eine schön gestaltete und umfangreiche Infowand im zentralen Raum des Hortes, auf dem sich Steckbriefe der Kinderratsmitglieder, eine transparente Beschreibung der Kinderratswahl und der Aufgaben der Vertreter*innen sowie Ergebnisse der durchgeführten Umfragen fanden. Im Vergleich zu den anderen Grundschulen war das Beteiligungsformat in diesem Hort umfangreich und weitreichend und die pädagogischen Fachkräfte brachten Expertise in den Bereichen Kinderrechte und Demokratiebildung mit.

Der Kinderrat spielte außerdem zur Erarbeitung von Lösungen bei Streitfällen eine wichtige Rolle. Gemeinsam mit der Fachkraft wurde ein sogenannter „Wiedergutmachungskatalog“ erarbeitet und beschlossen. Hier heißt es eingangs: „Ich habe mich nicht angemessen verhalten, deshalb suche ich mir eine Sache aus dem Wiedergutmachungskatalog aus. Ich tue etwas Gutes für unsere Hortgemeinschaft und denke über mein Verhalten nach.“ Zu den auswählbaren Wiedergutmachungen zählen bspw. Aufsammeln von Müll im Pausenhof oder Aufräumen der Horträume. Aus Forschungsperspektive ist der „Wiedergutmachungskatalog“ kritisch zu sehen und unterscheidet sich nur wenig von einer adultistischen Bestrafungslogik. Diese wurde lediglich zur Ausführung auf die Kinder übertragen.

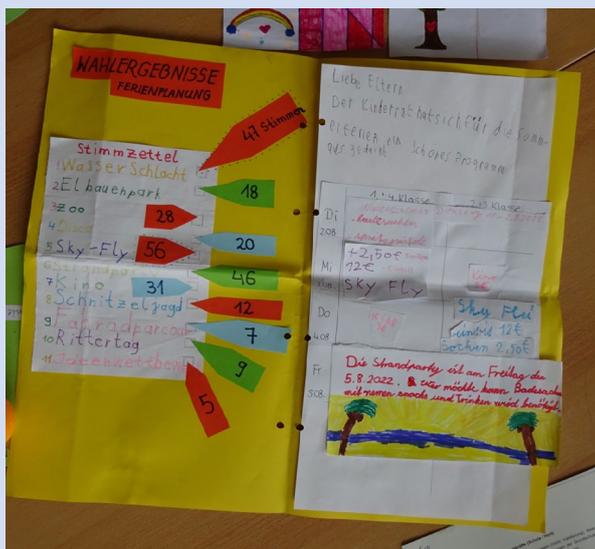
An einer Schule berichtete ein Kind dem Forschungsteam von einem **wöchentlichen Erzählkreis**, der während der Unterrichtszeit in Zusammenarbeit von Klassenlehrerin und Bezugsfachkraft aus dem Hort stattfindet. Hierbei ist jedes Kind reihum dran und kann jeweils erzählen, was es in der Woche beschäftigt hat, was ihm gefallen oder auch nicht gefallen hat. Die pädagogische Fachkraft erzählte im Interview, dass auch explizit Raum geschaffen wird, um Missstände, Probleme und Ideen mitzuteilen. Das Format ist dem des Demokratischen Morgenkreises aus den Kita-Erhebungen ähnlich.

In drei der fünf Schulen erzählten die Kinder bezüglich thematischer AGs und Hortaktivitäten von **Auswahlmöglichkeiten**, in einem Hort sogar von **Umfragen** (siehe Praxisbeispiel 5). Diese bezogen sich dabei auf die Auswahl aus einem größtenteils vorselektierten Angebot von Kursen (wie bspw. der Sport-AG, der Chor-AG oder der Boulder-AG), eine Wahl zwischen verschiedenen vorselektierten Ausflugsangeboten (bspw. zu unterschiedlichen Spielplätzen) und Umfragen zu Wünschen während der Ferienhortzeit. Die pädagogischen Fachkräfte berichteten von zwei einzelnen Fällen im Kontext von AGs, bei denen Kinder **Inhalte mitgestaltet** hatten. Hierbei ging es in dem einen Fall um eine Theater-AG, bei der die Kinder das Bühnenbild frei gestalten konnten, und im anderen Fall um eine Chor-AG, die aufgrund der Interessen der Kinder eine Tanz-AG wurde.

Obwohl formale Anlaufstellen fehlten, berichteten die Kinder an drei Schulen, dass sie **zu pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften gehen können, wenn ihnen etwas nicht gefällt**. Die befragten pädagogischen Fachkräfte der Horte benannten dies u. a. das „Offene Tür-Prinzip“. An einer Schule wurde zudem zum Zeitpunkt der Erhebung eine Schulsozialstation aufgebaut, die den Schüler*innen als Anlaufstelle für Wünsche und Sorgen dienen soll.

Praxisbeispiel 5: Umfragen durch den Kinderrat (u. a. Buchdialog, Schule 1)

Während des ersten Buchdialogs in Schule 1 erzählten die Kinder beim Thema Partizipation u. a. vom Kinderrat und den damit zusammenhängenden Umfragen, die dieser zum Einholen der Kinderwünsche für die Ferienhortzeit durchführt. Die pädagogischen Fachkräfte des Hortes erläuterten zusätzlich, dass der Kinderrat ein repräsentatives Beteiligungsformat ist, bei dem pro Klassenstufe zwei Kinder als Schüler*innenvertretungen geheim gewählt werden. In der Gruppendiskussion berichtete ein Kind:



I: *Wie ist das für euch, wenn ihr was ganz spannend findet, könnt ihr euch dann auch mal wünschen, dass ihr da was zu macht? [...]*

Kind: *Also der Kinderrat, der hat schon mal alle Kinder gefragt, was die sich wünschen, für die nächsten Ferien da zu machen. Weil, dann hat zwar die Schule zu, aber wir wollten ja ins Skyfly (Trampolinpark).*

I: *Also so ein Ferienhort, ne?*

Kind: *Ja.*

Für die Umfragen gehen die Kinderrat-Kinder mit Zettel und Stift über den Pausenhof und sammeln Vorschläge bzw. vermerken Mehrfachnennungen in Form von Strichlisten. Die pädagogischen Fachkräfte erläuterten, dass die Umfrageergebnisse im Kinderrat zusammengetragen und ausgewertet werden. Die Ergebnisse der Umfragen werden transparent für alle Kinder einsehbar im zentralen Anmelderaum des Hortes an einer Informationstafel aufgehängt. Nach einer Prüfung der Machbarkeit aus finanzieller und organisatorischer Sicht stellen die Fachkräfte zusammen mit den Kindern des Kinderrats das Ferienprogramm zusammen, das im Anschluss ebenfalls an der Informationstafel veröffentlicht wird.

Förderliche Faktoren für Partizipation in der Grundschule

Um Partizipation in der Schule und/oder dem Hort zu ermöglichen und zu fördern, wirken aus Perspektive institutioneller Strukturen und Prozesse insgesamt die folgenden drei Faktoren:

- **Vorerfahrungen und Eigeninteresse der pädagogischen Fachkräfte:** Nicht nur im Blick auf Inklusion (siehe Kapitel 4.2.1), sondern auch bezüglich der Beteiligung der Kinder wurde im Hort von Schule 1 deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte Vorerfahrungen und Eigeninteresse in den Bereichen Kinderrechte und Demokratiebildung mitbrachten (siehe Kapitel 4.1.1 zu Inklusion, Abschnitt förderliche Faktoren). Diese sind als ursächlich für die vergleichsweise weitreichenden demokratiebildenden Maßnahmen in diesem Hort zu bewerten.

- **Ermöglichung und Unterstützung durch Leitungspersonen:** Die Mitarbeitenden, die Beteiligungsformate wie bspw. den Kinderrat umsetzten, bekamen von den Leitungspersonen entsprechende Freiräume zur Gestaltung und wurden bei der Umsetzung unterstützt.
- **Enge Zusammenarbeit von Hort und Schule:** Bei den Grundschulerhebungen zeigten sich unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zwischen Schul- und Hortbereich. Während diese beiden Bereiche bei zwei Grundschulen stark getrennt waren, zeigte sich insbesondere am Beispiel des Formats wöchentlicher Erzählkreis eine enge Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Durch die gemeinsame Klärung von Problemen und das Mitteilen von Ideen unter Beteiligung der Kinder und der für die Vormittags- sowie Nachmittagszeit zuständigen Personen können die Kinder umfassender einbezogen werden, als wenn diese Bereiche getrennt sind. Auch bei zwei weiteren Grundschulen gab es einen regelmäßigen Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften.

Hinderliche Faktoren für Partizipation in der Grundschule

Auf der Ebene institutioneller Strukturen und Prozesse zeigten sich bei der Analyse in Grundschulen und Horten im Bereich Partizipation vorwiegend hinderliche Faktoren. Insgesamt erschweren vier Punkte, dass Kinder mitentscheiden und mitwirken können:

- **Die erste Klasse als „Jahr des Ankommens“:** Bei den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften stellte sich vielfach heraus, dass die Kinder von formellen Beteiligungsformaten wie Klassensprecher*in, Schüler*innenparlament oder Essensausschuss ausgeschlossen waren. Dies wurde damit begründet, dass sie in der ersten Klasse noch Orientierung in der Schule insgesamt bekommen und Abläufe lernen müssten.
- **Selten institutionelle Verankerung von demokratiebildenden Grundprinzipien:** Wie bereits im Kapitel 4.2.1 zu Inklusion beschrieben, fanden demokratiebildende Prinzipien zum Zeitpunkt der Erhebungen in den Konzepten der Schulen und Horte in den meisten Fällen keine Berücksichtigung. Die Partizipation der Kinder hatte in den untersuchten Grundschulen keine hohe Priorität und geriet im alltäglichen Ablauf schnell aus dem Blick, obwohl bei den interviewten pädagogischen Fachkräften der Horte ein grundsätzlich ausgeprägtes Interesse am Thema bestand.
- **Manche Lehrer*innen möchten keine Beteiligung:** Insgesamt drei pädagogische Fachkräfte aus den Schulhorten berichteten, dass es im Lehrer*innen-Kollegium zum Teil starke Vorbehalte gegen die Beteiligung und Mitbestimmung von Kindern gibt. Partizipation von Kindern werde bei diesen Personen assoziiert mit regellosen Zuständen. Insbesondere ältere Lehrkräfte fielen den Befragten mit solchen Überzeugungen auf. Die Fachkräfte vermuteten, dass die Lehrer*innenausbildung sich diesbezüglich mittlerweile verändert habe und sich das im jüngeren Kollegium auch bemerkbar mache.
- **Keine kindgerechte Kommunikation von Aushängen:** Bei den Schulrundgängen zeigte sich, dass die Kinder die Schilder, Regeln und Informationstafeln bspw. zum Verhalten in bestimmten Räumen zum Teil noch gar nicht lesen konnten. Für Erstklässler*innen war hierdurch Teilhabe zusätzlich erschwert, selbst wenn Informationen ggf. transparent in Schriftform aufbereitet waren.

4.2.3 Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung aus Kindersicht

Im Rahmen des Buchdialogs und der Gruppendiskussionen an der Schule wurde die Frage untersucht, wie Kinder dort Persönlichkeitsentfaltung erleben und ihr Recht auf Bildung verwirklicht sehen. Bei der Auswertung konnten die in diesem Zusammenhang erhobenen Daten den Kategorien I) Bildungsangebote und Orte, um Interessen nachzugehen und II) Ermöglichungen von freier Entfaltung zugeordnet werden.

I. Bildungsangebote und Orte, um Interessen nachzugehen

Sehr häufig thematisiert wurde von den Kindern der **Schulunterricht** und alle Kinder erzählten von mehreren Unterrichtsfächern, die ihnen sehr gefielen. Hierzu zählten u. a. Mathematik, Deutsch, Sport und Gestalten. Die Kinder erzählten, dass ihnen Lernen Freude bereitet, und sie berichteten dem Forschungsteam zum Teil ausführlich und vor allem stolz von ihren Lernständen und Lernfortschritten. Ein Kind berichtete zwar auch, dass ihm Sachkunde überhaupt nicht gefalle, aber dies war eher die Ausnahme. Der Bildungsaspekt in Bezug auf klassisch curriculare Unterrichtsfächer stach im Vergleich zur Kita stark hervor und fand bei den Kindern als Entwicklungsschritt einen großen Anklang.

Beispielhafte Interviewauszüge zum Unterricht (u. a. Buchdialoge, Schulen 1, 2, 4)

Auszug 1 (Schule 1):

I: *Was gefällt euch an der Schule? Was es vielleicht in der Kita nicht gab?*

Kind A: *Dass ich lesen lerne. Dass ich mir selber vorlesen kann. [...]*

Kind B: *Weißt du, was mir am besten gefällt? Ich liebe es zu rechnen.*

Kind C: *Ich liebe Sport.*

Kind D: *Ich auch, Sport ist mein Lieblingsfach.*

Auszug 2 (Schule 2):

Kind A: *Also mir macht erst mal Mathe Spaß. Weil ich habe in einer Mathestunde mein ganzes Heft fertig geschrieben. Und noch zwei Arbeitsblätter geschafft. Das ist echt viel.*

I: *Und wie ist es bei dir [...]?*

Kind B: *Rechnen.*

Auszug 3 (Schule 4):

Kind: *Mir macht das Lernen Spaß.*

Die **AG-Angebote im Hort-Kontext** waren an insgesamt vier Schulen sehr umfangreich und den Kindern sehr wichtig, um ihren Interessen nachzugehen oder Neues auszuprobieren. Die Angebote reichten bspw. von Kunst-, Tanz-, Musik- und Medien-AG über Entspannungs-, Pokémon- und Brettspiel-AG bis hin zu Basketball-, Ballspiele- und Boulder-AG. Umfang und Häufigkeit der AG-Angebote unterschieden sich zum Teil stark zwischen den Schulen.

In den meisten Fällen konnten die Kinder selbstständig AGs auswählen oder mussten dies in Absprache mit ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten tun. An den meisten Schulen liefen die AGs jeweils ein ganzes oder halbes Jahr, bevor ggf. gewechselt werden konnte. An einer Schule konnten die Kinder jedoch nach Auskunft der Hortleitung auch bereits nach acht Wochen wechseln. Hierdurch sollte der Anreiz gesetzt werden, dass die Kinder immer auch Neues probieren, und andererseits verhindert werden, dass Kinder in einer AG verweilen müssen, die ihnen nicht gefällt. Im Ferienhort versuchten die pädagogischen Fachkräfte zum Teil etwas stärker als im Regelbetrieb, auch die Interessen der Kinder direkt aufzunehmen. Dies erfolgte in einem Fall über Umfragen des Kinderrats (siehe Kapitel 4.2.1). Zudem zeigten die Kinder dem Forschungsteam an allen Schulen im Hortbereich **aktivitätenspezifische Orte** wie z. B. einen Bastelraum, einen Spielraum oder in einem Fall auch einen Entspannungsraum. Während der Hortzeit konnten sich die Kinder mehrerer Schulen zu bestimmten Zeiten auch frei zwischen den verschiedenen Aktivitätenräumen bewegen. In einer der untersuchten Schulen werden laut pädagogischer Fachkraft Raumausstattungen und Spielzeuge im Hort auf Grundlage der Beobachtung der Kinder durch die Fachkräfte nach dem Situationsansatz ausgewählt und regelmäßig gewechselt.¹⁶

An einer Schule berichteten die Kinder dem Forschungsteam, dass sie mit der ganzen Klasse in der Stadtbibliothek waren und einen **Bibliotheksführerschein** gemacht hatten. Obwohl ihnen das selbstständige Ausleihen von Büchern gefiel, um ihren Interessen nachgehen zu können, bemängelten sie jedoch, dass sie den Bibliotheksführerschein bereits in der Kita gemacht hatten und dies nun nochmal wiederholen sollten (siehe Kapitel 4.1.3.).

II. Ermöglichungen von freier Entfaltung

Wie bei den Kita-Erhebungen erzählten die Kinder dem Forschungsteam von verschiedenen zeitlichen und räumlichen „Freiräumen“, in denen sie selbstgewählten Aktivitäten nachgehen konnten. Ein wichtiges Thema für die Kinder war hierbei die **freie Spielzeit**, die sie je nach Schule mal mehr und mal weniger zur Verfügung hatten. Die Spielzeit war sehr beliebt und einige Kinder hatten großen Gefallen daran, sich nicht immer mit AGs zu verplanen, sondern sich zu bestimmten Zeiten frei bewegen zu können. Die Kinder äußerten deutlich, dass sie die Zeit in der Kita vermissen, weil sie dort mehr Spielzeit hatten. Weiterhin war den Kindern sehr wichtig, dass sie in der Schule ihre **Freund*innen treffen** konnten, und zum Teil pflegten sie auch klassen- oder jahrgangsübergreifende Freundschaften während der Pausen- und Hortzeiten oder bei den verschiedenen thematischen AGs.

Freie Entfaltung wurde in drei Schulen außerdem durch **freies Bewegen zwischen Räumen und Gruppen und auf dem Schulgelände** insgesamt ermöglicht. In einer Schule berichteten sowohl die Kinder als auch die pädagogische Fachkraft von einer Magnettafel, auf der sich die Kinder mit Magneten verorten können. Hierdurch können die Kinder sehen, wo andere spielen, und die Fachkräfte erhalten eine Übersicht über den Aufenthaltsort der Kinder.

¹⁶ Für weiterführende Informationen siehe <https://situationsansatz.de/ista-ueber-uns/konzept-situationsansatz/> (letzter Abruf am 09. August 2023).

Beispielhafte Interviewauszüge zu freier Spielzeit (Buchdialoge, Schulen 1 und 2)



Auszug 1 (Schule 1):

I: *Und in der Kita, was war da besser?*

Kind A: *Also, ich fand es besser, dass wir da einfach spielen konnten. Wir konnten den ganzen Tag spielen, bis wir abgeholt werden. [...]*

I: *Wie ist das bei euch? [...]*

Kind B: *Also, ich fand es im Kindergarten besser, dass wir da spielen dürfen.*

Auszug 2 (Schule 2)

I: *Habt ihr genug Zeit auch zum Spielen?*

Kind: *Überhaupt nicht. Wenn wir ein Spiel erst angefangen haben, ich glaube, dann eben so noch 77 Sekunden spielen und schon ist die Hofpause wieder vorbei.*

Förderliche Faktoren für Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung in der Grundschule

Mit Blick auf die institutionellen Strukturen und Prozesse in den Schulen, die ermöglichen und förderten, dass die Kinder Persönlichkeitsentfaltung erfahren und ihr Recht auf Bildung verwirklichen konnten, ließen sich insgesamt vier Faktoren herausarbeiten:

- **Unterrichtsmöglichkeit über Regeln und Hilfsmittel zur Steuerung von Verhalten:** In den Schulen werden Regeln und Hilfsmittel angewendet, um Ruhephasen zu ermöglichen und so das Recht auf Bildung in der etablierten Unterrichtsform umzusetzen. Generell galt in allen Schulen während der Unterrichtszeit die Regel, dass Kinder nicht reinreden oder sich unterhalten sollen, sondern sich melden müssen. Zusätzlich kamen u. a. Glocken zum Einsatz, die von der Lehrkraft geläutet wurden, wenn es zu laut wird, oder Maskottchen, die sich bei zu hoher Lautstärke zurückziehen. Insbesondere Sanktionierungen, wie sie mit der Verhaltensampel (siehe Kapitel 4.2.1) zur Anwendung kamen, sind aus kinderrechtlicher Perspektive aber sehr kritisch zu sehen und für zwei Kinder war das Einhalten der Regeln sehr schwierig, was wiederum zu Folgeproblemen für sie führte (siehe Kapitel 4.4 für eine ausführlichere Diskussion dieser Punkte).

- **Austausch und Orientierung an Interessen der Kinder:** An insgesamt drei Schulen beschrieben die pädagogischen Fachkräfte der Horte, dass sie den regelmäßigen Austausch mit den Kindern suchen würden, um (Un-)Zufriedenheiten und Interessen einholen zu können. An einer Schule arbeiteten die Fachkräfte des Hortes nach dem Situationsansatz und beschrieben ausführlich, dass sie aufgrund der Beobachtung der Kinder Spielzeuge in den aktivitätenspezifischen Räumen regelmäßig austauschen oder erweitern. Der Austausch zu den Interessen der Kinder wurde an dieser Schule auch über das Format des wöchentlichen Erzählkreises gesucht.
- **Definition des Hortes als Freizeitbereich:** Ermöglichung des Nachgehens eigener Interessen sowie freie Entfaltung wurde für die Kinder an einem Schulhort dadurch ermöglicht, dass der Hort von den Fachkräften explizit als Freizeitbereich definiert wurde. Die pädagogischen Fachkräfte erläuterten im Interview, dass diese Definition wichtig war, um das Erledigen von Hausaufgaben im Hort gegenüber der Schule als freiwillig durchzusetzen.
- **Ansprechbarkeit und Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte:** Die Kinder an allen Schulen beschrieben die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte als ansprechbar. Insbesondere bei Anliegen zum Nachgehen ihrer Interessen wurden die Erwachsenen in den Schulen von den Kindern als unterstützend wahrgenommen.

Hinderliche Faktoren für Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung in der Grundschule

In Bezug auf die Persönlichkeitsentfaltung und das Recht auf Bildung der Kinder wurden auf der Ebene institutioneller Strukturen und Prozesse in den Schulen und Horten insgesamt zwei hinderliche Faktoren in den Erhebungen deutlich:

- **Frustration der Kinder über Regeln und Umgang der Lehrkräfte:** Als Kehrseite der Unterrichtsermöglichung über Regeln und Sanktionen berichteten insgesamt zwei Kinder von Problemen und Konflikten. Insbesondere das Leise-Sein bereitete ihnen Schwierigkeiten, z. B. wenn sie Aufgaben bereits erledigt hatten. In der Konsequenz bekamen sie entsprechende Einträge ins Hausaufgabenheft für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und wurden auf der Verhaltensampel negativ beurteilt. Ein Kind berichtete von regelmäßig laut schimpfenden Lehrkräften.
- **Geringe Zusammenarbeit von Schule und Hort:** In den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften wurde deutlich, dass in zwei Grundschulen der Schulunterricht und der Hort als zwei voneinander getrennte Bereiche behandelt wurden und es nahezu keinen Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften gab. Eine solche Trennung verhindert aus Sicht des Forschungsteams einen umfassenden Blick auf die Persönlichkeiten, Interessen, Situationen und ggf. auch Probleme der Kinder.

4.3 Verzahnung von Kita, Grundschule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

4.3.1 Übergang und Übergangsgestaltung

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist ein entscheidender Meilenstein für die Kinder und daher wird die Übergangsgestaltung in diesem Kapitel beleuchtet. Die folgenden Ausführungen basieren auf den Erhebungen mit den Kindern sowie den Interviews mit den Eltern und den pädagogischen Fachkräften.

Vorbereitung auf Grundschule und Hort in der Kita

Bereits bei den Kita-Erhebungen konnten die Kinder vereinzelt von konkreten **Vorstellungen von der Grundschule** berichten. So wussten sie z. B., dass sie dort Rechnen und Lesen lernen, Dinge über Tiere und Technik erfahren und Sportunterricht haben werden. Auch wussten sie z. T. bereits von Regeln wie Stillsitzen und Melden für Redebeiträge. Manche von ihnen hatten Vorfreude, andere wiederum hatten keine Lust auf die Schule und stellten sie sich streng und langweilig vor. Die Vorstellungen der Kinder waren oft durch ältere Kinder und Geschwister sowie durch Erzählungen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten geprägt.

Die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern berichteten vielfach, dass es im letzten Jahr vor der Einschulung in der Regel spezielle Angebote gibt, um die Kinder auf den Übergang vorzubereiten und ihnen mögliche Ängste zu nehmen. Hierzu gehören vor allem **regelmäßige Besuche der Kinder in der zukünftigen Schule**, bei denen sie das Schulgelände besuchen, an Unterrichtsstunden teilnehmen, Abläufe kennenlernen und Orientierung finden können. Für die im Rahmen der Untersuchung begleiteten Kinder sind diese Angebote aufgrund der Corona-Pandemie jedoch weitestgehend ausgefallen. Eine Kita hat dennoch mit den Kindern größere Spaziergänge gemacht, bei denen sie verschiedene Schulen abgelaufen sind und bei denen die Fachkräfte den Kindern jeweils gezeigt haben, wer wo hingehen wird. Dafür gab es sowohl in Kita 1 als auch in Kita 2 **Vorbereitungen auf die Grundschule innerhalb der Kita**. Die Kinder sollten hierbei entsprechende Kompetenzen im Bereich der Selbstständigkeit erlernen und bekamen z. B. von den pädagogischen Fachkräften Aufträge für Botengänge über weitere Wege innerhalb des Gebäudes.

Verabschiedung von der Kita

In beiden Kitas gab es große **Abschiedsfeste**, die als Übergangsritual und als Verabschiedung von den Kindern durchgeführt wurden. Insbesondere in der Kita 1 konnten die Kinder das Fest aktiv mitgestalten und sich überlegen, was sie gerne machen möchten. Hier hat Partizipation also auch an einem zentralen Übergangspunkt von der Kita in die Schule eine Rolle gespielt. Kita 1 hat zum Abschiedsfest den ganzen Tag in einem städtischen Schulumweltzentrum verbracht, in dem es neben interaktiven Bildungselementen zum Thema Nachhaltigkeit auch einen Zoo gibt und in dem die Kita verschiedene Spiele und Parcours mit den Kindern ausgerichtet hat. Zum Abend kamen die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zum Grillen dazu. In der Kita 2 gab es ein großes Zuckertütenfest. Zentrales Element war hier ein sogenannter Zuckertütenbaum, an dem die Zuckertüten aufgehängt und den Kindern dann feierlich als Schultüten übergeben werden.

Einstieg in die Grundschule und den Hort

In den Elterninterviews wurde deutlich, dass der Einstieg in die Grundschule für viele der Kinder nicht einfach war. Insgesamt sechs der zehn Kinder hatten diesen nach Beschreibungen ihrer Eltern als **verängstigend und stresshaft bis hin zu stark belastend** erlebt. Insbesondere die Neuorientierung in einer unbekanntem Umgebung wurde hier als Grund genannt, in einzelnen Fällen aber auch eine zu starke Forderung im Unterricht und die fehlende Spielzeit. In der Übergangszeit wurde dies je nach Möglichkeiten innerfamiliär durch verstärkte Unterstützung kompensiert. Seit der Einschulung haben sich die Problematiken laut den Eltern aber gelegt und auch bei den Erhebungen mit den Kindern wurden die Grundschulen nicht länger als verängstigend oder belastend beschrieben.

An allen Schulen gab es **Einschulungsfeste**, die von den Eltern zum Teil auch als schön und willkommen heißend von der Schule gestaltet beschrieben wurden. Auch die Lehrkräfte haben demnach insbesondere in der ersten Woche durch **Begrüßungen und Vorstellungsrunden** den Übergang für die Kinder bewusst gestaltet. Vier der zehn Kinder hatten zudem

bereits **vor Beginn des Unterrichts den Grundschulhort besucht**, um bereits die neuen Räumlichkeiten und Schulwege kennenzulernen und so ein wenig auf den Grundschuleinstieg vorbereitet zu sein. Von den Eltern wurde dies als sehr zuträglich beschrieben.

4.3.2 Austausch und Zusammenarbeit von den Bildungsinstitutionen und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

Die folgenden Ausführungen basieren auf den Interviews mit den Eltern und den pädagogischen Fachkräften.

Kita

Nahezu alle Eltern berichteten in den Interviews von einem engen und regelmäßigen Austausch mit der Kita bzw. den pädagogischen Fachkräften. Hierbei gab es zum einen **jährliche Elternabende und jährliche Entwicklungsgespräche**. Zudem gab es alltäglichen, direkten Austausch zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Fachkräften beim Bringen und Holen der Kinder sowie jeweils aktuelle Infos über Schwarze Bretter und Ausgänge in der Kita. Auch gab es jederzeit zugängliche **Portfolios bzw. Sprachlernstagebücher** sowie für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sichtbar aufgehängte **Fotodokumentationen und individuell zuordenbares Gebasteltes** der Kinder.

Die Eltern von beiden Kitas berichteten, dass die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig den **Einbezug der Familienkulturen und das Einbringen von Themen gefördert** haben, indem u. a. Bücher und Audio-CDs mitgebracht oder im direkten Gespräch neue Interessen des Kindes mitgeteilt werden konnten. Die erfolgreiche Aktivierung und der Einbezug der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in den Kitas sind als förderliche Faktoren für die Inklusion der Kinder zu sehen und wurden auch in Kapitel 4.1.1 bereits beschrieben.

Grundschule und Hort

Im Vergleich zur Kita wird der Austausch mit den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften der Horte von den Eltern als sehr viel geringer ausgeprägt beschrieben. Zwar gibt es auch hier **jährliche Elternabende und Lernentwicklungsgespräche**, aber der alltägliche, direkte Austausch insbesondere mit den Lehrkräften ist wenig gegeben, da diese nachmittags überwiegend nicht mehr vor Ort sind und die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zum Teil sogar das Schulgelände nicht betreten sollen. Zwar berichteten die Eltern der Kinder an einer der beiden Grundschule von engagierten Lehrkräften, die aktuelle Informationen über regelmäßige **E-Mail-Newsletter** mitteilen. Trotzdem wird der Austausch hierdurch vereinseitigt und die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten so inhaltlich weniger einbezogen. Ein geringer Austausch der Grundschule mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ist daher als ein eher hinderlicher Faktor für die Inklusion der Kinder zu bewerten und wurde auch in Kapitel 4.2.1 bereits beschrieben.

4.4 Zusammenfassung, vergleichende Betrachtung und abschließende Bewertung

Im Folgenden wird ein zusammenfassender und vergleichender Blick auf die jeweils in den vorherigen Kapiteln dargestellten detaillierten Ergebnisse aus den Erhebungen in den Kitas und Grundschulen sowie den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften und den Eltern eröffnet. Hierbei wird erneut entlang der drei Forschungsfragen differenziert und es wird eine abschließende Bewertung in Bezug auf demokratiebildende Erfahrungen der Kinder vorgenommen (siehe Abbildung 2 für eine Übersicht). Zudem werden mit die-

sen Demokratiebildungserfahrungen zusammenhängende Kompetenzen der Kinder beleuchtet und aus der Perspektive des Übergangs von der Kita in die Grundschule bewertet.

Inklusion und Schutz vor Diskriminierung	Partizipation	Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung
<p style="text-align: center;">+</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vereinzelt gezielte Demokratiebildung auf kognitiver Dimension 	<p style="text-align: center;">-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weitestgehend fehlt Mitbestimmung • Rückschritt insb. für 1. Klasse • Bestehende Formate sind ausbaufähig • Fokus auf Mitwirkung und Ausführung 	<p style="text-align: center;">+</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curricularer Unterricht • Umfangreiche AG- und Hort-Angebote
<p style="text-align: center;">-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weniger individuelle Repräsentationen • Weniger Diversitätsaspekte und Angebote kultureller Vielfalt 		<p style="text-align: center;">-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weniger Spielzeit

Abbildung 2: Demokratiebildungserfahrungen in der Grundschule im Vergleich zur Kita

4.4.1 Inklusion und Schutz vor Diskriminierung aus Kindersicht

Ein vergleichender Blick auf die Frage, wie Kinder Inklusion und Schutz vor Diskriminierung in der Kita und im ersten Grundschuljahr erleben, zeigt zunächst: In den Schulen und Horten waren weniger Formate und Routinen als in den Kitas etabliert, die die Kinder als Individuen und als Teil der Gemeinschaft widerspiegeln. Im Vergleich zu den Kitas waren die persönlichen Gegenstände in den Grundschulen sehr standardisiert und wenig persönlich gestaltet. Zudem gab es in den Schulen vergleichsweise wenige Dekorationen und Fotos der Kinder. Obwohl dies bei den Schulerhebungen von den Kindern wenig thematisiert wurde, zeigt sich aus Sicht des Forschungsteams hier ein deutlicher Kontrast zur Kita, da die Kinder Gebasteltes und Fotos bei den Kita-Erhebungen mit großem Stolz präsentierten und ausführlich berichteten. Das Beispiel der Verhaltensampel bzw. Klassenampel macht zudem deutlich, dass Repräsentationen der Kinder in der Schule weitgehend nicht wie in der Kita zur Anerkennung und zum Einbezug der Kinder genutzt werden, sondern zur Bewertung und zur Steuerung von Verhalten der Kinder. Zudem konnten mehrere Kinder an einer Schule keine Formate benennen, um sich über schlechte Behandlung durch Lehrkräfte zu beschweren.

Im Vergleich zu den Kitas gab es in den Grundschulen seltener Gegenstände oder Aktivitäten, die Diversitätsaspekte wie z. B. verschiedene Sprachen und Familienkulturen repräsentierten. Auch gab es in den Schulen einen geringeren Austausch zwischen Lehrkräften bzw. pädagogischen Fachkräften und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. In den Kitas wurde eben dieser Kontakt zu den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gezielt genutzt, um sie zur Abgabe von Büchern, Plakaten, CDs oder Spielzeug zu bitten, damit vielfältige Sprachen und Familienkulturen in der Kita sichtbar sind und die entsprechenden Kinder repräsentiert werden.

Ein wesentlicher Faktor dafür, dass es in den Kitas besser gelungen ist, die Vielfalt der Kinder abzubilden, ist dabei aus Sicht des Forschungsteams, dass die Fachkräfte in den untersuchten Kitas im Unterschied zu den meisten ihrer Kolleg*innen in den untersuchten Schulhorten an spezifischen Fortbildungen zum Thema Diversität teilgenommen hatten. Entsprechend stark waren sie für die vielfältigen familiären Hintergründe sensibilisiert und betrachteten es als Selbstverständlichkeit, diese in ihrer alltäglichen Arbeit mit den Kindern auch zu berücksichtigen.

In den Grundschulen gab es letztlich aber, im Gegensatz zu den Kitas, erstmals vereinzelt Lerninhalte auf der Ebene der kognitiven Demokratiebildungsdimension (siehe dreidimensionaler Demokratiebegriff, Kapitel 2). Hierzu gehörten Lernprojekte zu gewaltfreier Kommunikation an zwei Schulen, die die Kinder zu einem rücksichtsvollen Umgang miteinander befähigen sollten.

4.4.2 Partizipation aus Kindersicht

Hinsichtlich der Frage, wie Kinder Partizipation in der Kita und im ersten Grundschuljahr im Vergleich erleben, lässt sich vor allem festhalten, dass Beteiligung in der ersten Klassenstufe der untersuchten Schulen weitestgehend fehlt. In den beiden untersuchten Kitas hatte Partizipation für die Kinder eine große Selbstverständlichkeit und wurde sowohl niedrigschwellig im Kita-Alltag als auch über formelle Beteiligungsformate erfahren. Dabei waren die Kinder über Möglichkeiten und Grenzen ihrer Beteiligung gut informiert. Im Unterschied dazu hatten sie in den Schulen über verschiedene Bereiche hinweg vielfach keine Beteiligungsmöglichkeiten und waren auch über mögliche Beteiligungen in höheren Klassenstufen schlecht informiert. Zwar ist es durchaus als positiv anzusehen, dass vereinzelte Beteiligungsformate wie der Kinderrat und der wöchentliche Erzählkreis in den Grundschulen und Schulhorten trotz weitestgehend fehlender institutioneller Verankerung von demokratiebildenden Aspekten überhaupt bestehen. Nichtsdestotrotz sind diese bestehenden Beteiligungsformate insgesamt als ausbaufähig zu bewerten, da sie eben nur vereinzelt wirken und in der aktuellen Form nicht alle Kinder erreichen. Partizipation im Schulalltag bedeutete für die Kinder zumeist am ehesten Mitwirkung durch die Ausführung von Aufträgen wie z. B. bei den Klassendiensten. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in den untersuchten Grundschulen insbesondere im Vergleich zu den umfangreichen Partizipationsformaten in den Kitas als ein deutlicher Rückschritt zu bewerten sind, der auch von den Kindern zum Teil deutlich negativ beanstandet wurde und sie frustrierte.

Als hinderlich für einen Ausbau der Beteiligung zeigte sich in den Grundschulen und den dazugehörigen Horten insbesondere die Einordnung der ersten Klassenstufe durch die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte als „Jahr des Ankommens“, in dem den Kindern eine Beteiligungskompetenz weitgehend abgesprochen wurde. Zudem wurde vielfach von Vorbehalten im Kollegium der Lehrkräfte berichtet und es fehlte im Vergleich zu den Kitas an einer institutionellen Verankerung von demokratiebildenden Grundprinzipien.

4.4.3 Persönlichkeitsentfaltung und Recht auf Bildung aus Kindersicht

Ein vergleichender Blick auf die Frage, wie Kinder (Persönlichkeits-)Entfaltung und (Zugang zu) Bildung in der Kita und im ersten Grundschuljahr erleben, zeigt insgesamt, dass der inhaltliche Bildungsaspekt in den Grundschulen in Bezug auf klassisch curriculare Unterrichtsfächer im Vergleich zur Kita stark hervorstach und bei den Kindern im überwiegenden Anteil einen großen Anklang fand. Die Kinder waren zu einem großen Teil inhaltlich begeistert von den Unterrichtsfächern. Gleichzeitig wurde deutlich, dass manche Kinder Schwierigkeiten hatten mit der Umsetzung der Regeln wie langes Stillsitzen und Unterhaltungsverbot, die in der Schule für die Durchführung des Unterrichts zur Anwendung kommen. Während also einige Kinder von den Regeln profitierten und diese auch für den Unterricht wichtig fanden, gab es andere Kinder, die wiederkehrend Probleme mit den Regeln hatten und für die diese Regeln letztlich auch problematisch für ihre Persönlichkeitsentfaltung waren, da sie ihnen weniger gut das Lernen ermöglichten und sie ständig negative Rückmeldungen von den Lehrkräften bekamen.

Auch von den vielfältigen AG-Angeboten insbesondere im Schulhort-Kontext waren die Kinder sehr begeistert. Die Kinder nutzten die verschiedenen AG- und Hort-Angebote, die es in diesem Umfang in den Kitas noch nicht gab, insgesamt für eine gezielte Auseinander-

setzung mit ihren Interessen. Zudem gab es sowohl in den Schulen als auch in den Kitas für die Kinder verschiedene zeitliche und räumliche „Freiräume“, in denen sie selbstgewählten Aktivitäten nachgehen konnten. Ein wichtiges Thema für die Kinder war hierbei die freie Spielzeit, u. a. auch als Zeit mit ihren Freund*innen, von der sie in der Schule vergleichsweise nur noch wenig hatten. Dies war für die Kinder zum Teil frustrierend und auch die Eltern berichteten in den Interviews, dass hierdurch Belastungen für die Kinder insbesondere im Übergang entstanden.

4.4.4 Demokratiebildungskompetenzen der Kinder

Im Rahmen der Interviews berichteten sowohl die Eltern als auch die pädagogischen Fachkräfte von verschiedenen Kompetenzen, die die Kinder aufgrund ihrer demokratiebildenden Erfahrungen entwickelt haben. Deutlich wurde hierbei, dass die Demokratiebildungskompetenzen der Kinder in erster Linie aus ihren Erfahrungen in den Kitas hervorgingen. Betont wurde von den Interviewten insgesamt, dass die im Rahmen des Forschungsprojekts begleiteten Kinder sich aufgrund der ihnen zugekommenen Wertschätzung als Individuen mit jeweils eigenen Interessen und Stärken sowie der ihnen zugestandenen Gestaltungsmöglichkeiten durch Partizipationsformate durch ein besonders hohes Maß an **Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit** auszeichnen. Zudem haben die Kinder nach Einschätzung der Eltern und Fachkräfte sehr gut gelernt, auch auf ihr Recht auf Beteiligung zu bestehen, und sind in der Lage, dieses auch auf andere Bereiche wie bspw. das familiäre Zusammenleben zu übertragen. Hervorgehoben wurde gleichzeitig, dass die Kinder aufgrund der demokratiebildenden Erfahrungen gelernt haben, **miteinander in die Aushandlung zu gehen und auf Kompromisse zu setzen**, um alle mit einzubeziehen. Dies umfasst zum einen auch einen rücksichtsvollen Umgang mit anderen Kindern, z. B. wenn sich jemand durch ein bestimmtes Verhalten gestört fühlt, und zum anderen ein empathisches Verständnis für verschiedene Entwicklungsstände, z. B. wenn die Kinder altersübergreifend miteinander spielen. Die Eltern betonten in den Interviews mehrfach, dass sie froh darüber sind, dass ihre Kinder diese Kompetenzen erlernt haben und auf diese Weise für ihr weiteres Leben gestärkt wurden.

In den Auswertungen der vorherigen Kapitel wurde deutlich, dass für die Kinder **in den Grundschulen nur in sehr geringem Maße an die Erfahrung demokratiebildender Grundprinzipien angeknüpft wird**, insbesondere in den Bereichen Inklusion und Partizipation. Zwar gehen die Kinder laut Aussagen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte in ihrer Persönlichkeit gestärkt in die Schule. Inwiefern sich die genannten Kernkompetenzen im Schulkontext jedoch langfristig halten können oder wie sie sich entwickeln, ist fraglich. Es ist denkbar, dass eine fehlende Beteiligung und sanktionierende bis disziplinarische Methoden wie die Verhaltensampel bzw. die Klassenampel und die damit einhergehende zur Schau gestellte Bewertung und eben auch Degradierung der Kinder langfristig hinderlich für eine Aufrechterhaltung der erlernten Demokratiebildungskompetenzen sind.

Bei der Betrachtung der vergleichenden Ergebnisse ist letztlich zu berücksichtigen, dass die untersuchten Kitas eine Positivauswahl von Einrichtungen mit umfangreichen Vorerfahrungen im Bereich frühkindlicher Demokratiebildung darstellen (siehe Kapitel 3.1). Da in deutschen Kitas nicht generell von einem solchen hohen Standard im Bereich Demokratiebildung ausgegangen werden kann (siehe u. a. Hildebrandt et al., 2020a; 2020b), sind demokratiebildende Erfahrungen in Schulen umso wichtiger für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen bei Kindern.

5. Handlungsoptionen und Potentiale für Weiterentwicklungen in Grundschulen

Aufbauend auf den Praxisbeispielen und förderlichen Bedingungen für demokratiebildende Erfahrungen von Kindern in den untersuchten Kitas sowie den hinderlichen Faktoren für eine entsprechende Umsetzung in Grundschulen werden in diesem Kapitel Handlungsoptionen für die Weiterentwicklung von Demokratiebildung in Grundschulen gegeben. Der Blick wird hierbei in drei thematisch geclusterten Unterkapiteln auf die Bereiche Fortbildung pädagogischer Fachkräfte, kinderrechtsorientierte Schulentwicklung und kollaborative Gestaltung des Übergangs Kita – Grundschule gerichtet.

Fortbildung pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte

Während die pädagogischen Fachkräfte der Kitas auf Grundlage gezielter Fortbildungen demokratiebildende Maßnahmen umsetzten, fehlten entsprechende Angebote und Expertise in den untersuchten Grundschulen weitgehend. Entsprechend könnten die Themen Demokratiebildung, Kinderrechte sowie Vielfaltsaspekte als Fortbildungsthemen für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte stärker aufgegriffen und systematisch implementiert werden, bspw. durch wiederkehrende verpflichtende Qualifizierungen auf der Ebene von Grundschulteams oder auf Ebene der Träger der Schulhorte. Hierbei könnte auf verschiedene bereits bestehende Konzepte aufgebaut werden wie bspw. zum Thema Vielfalt auf dem inklusiven Praxiskonzept vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (Wagner, 2018). Unterstützend wirken könnten zudem Ansatzpunkte wie bspw. die Reckahner Reflexionen¹⁷, die u. a. auf Grundlage eines kinderrechteorientierten normativen Rahmens das Thema pädagogischer Beziehungsarbeit als Fundament für eine gute Entwicklung und ein gutes Lernen in den Mittelpunkt stellen.

Fortbildungen liefern nicht nur Impulse, sondern helfen auch bei der Reflexion der eigenen Praxis und können so die Entwicklung und Professionalisierung von Demokratiebildung in Schulen unterstützen. Insbesondere Praxisreflexionen wären geeignet, um gängige Vorbehalte gegenüber der stärkeren Beteiligung von Kindern zu adressieren und eine Auseinandersetzung mit den Themen Machtstrukturen im Verhältnis von Erwachsenen und Kindern und Adulthood in der Schule zu fördern. Auch derzeit gängige Sanktions- und Ermahnungssysteme wie die Verhaltensampel sollten hierbei aus kinderrechtlicher Perspektive kritisch reflektiert werden. Zusätzlich unterstützend wäre in diesem Zusammenhang, wenn Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in Schulen mehr Räume und zeitliche Ressourcen zur begleiteten Reflexion der eigenen Handlungsweisen gegeben werden, wie sie bspw. in der (schulbezogenen) Sozialen Arbeit mit Supervisionen bereits üblich sind.

Kinderrechtsorientierte Schulentwicklung

Für eine umfassende Implementierung demokratiebildender Aspekte in Schulen wäre neben der Entwicklung auf personal-fachlicher Ebene durch Fortbildungen zusätzlich eine organisationale Entwicklung von Schulen zielführend. Hierbei bedarf es auch entsprechender Vorgaben und Anreize auf politischer Ebene, welche die Entscheidungsträger*innen in Kita und Grundschulen adressieren. Denn bei der vorliegenden Untersuchung hat sich gezeigt, dass die Umsetzung demokratiebildender Aktivitäten in Kitas und Schulen jeweils auch mit Interessen, Überzeugungen und Kapazitäten einzelner Leitungspersonen zusammenhängen und nicht ausreichend strukturell verankert sind. Obwohl es bereits

17 Für weiterführende Informationen siehe <https://paedagogische-beziehungen.eu/> (letzter Abruf am 02. August 2023).

Empfehlungen zur Demokratiebildung in Schulen von der Kultusministerkonferenz (2018) gibt und Demokratiebildung auf Ebene einzelner Bundesländer wie bspw. in Berlin bereits Teil des Rahmenlehrplans ist,¹⁸ wäre es zunächst wichtig, ganzheitliche Demokratiebildung als Bildungs- und Erziehungsauftrag sowohl für Kitas als auch für Schulen sichtbarer zu machen und einen damit verbundenen, verpflichtenden Handlungsauftrag für Lehrkräfte sowie pädagogische Fach- und Leitungskräfte zu formulieren.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Bereiche Schule und Hort in der alltäglichen Praxis an einigen Schulen stark voneinander getrennt sind und es zum Teil wenig Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften im Hort gibt. Wünschenswert für eine organisationale Schulentwicklung wäre es demnach, eine bessere Verzahnung von Unterrichts- und Hortzeit in den Grundschulen zu erreichen. Der Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften und das Zusammenbringen ihrer jeweiligen Expertisen können einen besseren Einbezug der Kinder mit ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten hervorbringen und zu einem ganzheitlicheren Bildungsverständnis beitragen. Aktuelle Umstellungen in Schulen auf den Ganztagsbetrieb sind hierbei als Chance zu verstehen, die aktiv gestaltet werden müssen. Zur Verankerung von Demokratiebildung in Ganztagschulen und Stärkung der Zusammenarbeit von Schule und Hort gibt es hier aktuell z. B. das Bundesprogramm „Gemeinsam für Qualität: Kinder beteiligen im Ganztag“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.¹⁹ Dieses und ähnliche Programme müssten für eine nachhaltige Umstellung auf den Ganztag flächendeckend etabliert werden. Entsprechendes Wissen aus bestehenden Projekten könnte hierfür aufbereitet und genutzt werden.

Eine kinderrechtsorientierte Schulentwicklung kann schließlich auch Unterrichtsinhalte und Lernformate in den Blick nehmen. In diesem Bereich gibt es zum einen Informations-, Praxis- und Unterrichtsmaterialien, wie sie z. B. durch das Deutsche Kinderhilfswerk im Modellprojekt Kinderrechteschulen²⁰ oder von UNICEF im Kinderrechteschulen Programm²¹ zur Verfügung gestellt werden. Die beiden Programme unterstützen auch darüber hinaus Schulen bei einer ganzheitlichen Umsetzung der Kinderrechte sowohl im Unterricht als auch im gesamten Schulalltag. Das Deutsche Kinderhilfswerk hat zudem ein Online-Dossier zu einer gelingenden Umsetzung von Kinderrechten in Schulen und Horten veröffentlicht, das Informationen und Handlungsempfehlungen für Lehr- und Fachkräfte bereithält.²² Zum anderen gibt es Lernformate wie z. B. den FREI DAY der Initiative Schule im Aufbruch, bei dem Schüler*innen sich mit selbstgewählten Fragestellungen in den Bereichen gesellschaftlicher und ökologischer Herausforderungen auseinandersetzen können und hierbei unmittelbar Beteiligung und Selbstwirksamkeit erfahren sollen.²³ Neue Lernformate wie bspw. Projekttag oder der Besuch außerschulischer Lernorte werden auch von der Kultusministerkonferenz (2018) empfohlen.

Kollaborative Gestaltung des Übergangs Kita – Grundschule

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass der Übergang von der Kita in die Grundschule ein zentrales Ereignis darstellt, das auch mit Unsicherheiten bei den Kindern einhergehen kann. Zwar gibt es bereits verschiedene Maßnahmen der Über-

18 Siehe <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/demokratiebildung> (letzter Abruf am 02. August 2023).

19 Für weiterführende Informationen siehe <https://kinder-beteiligen-im-ganztage.de/> (letzter Abruf am 09. August 2023).

20 Für weiterführende Informationen siehe <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/kinderrechteschulen/> (letzter Abruf am 02. August 2023).

21 Für weiterführende Informationen siehe <https://www.unicef.de/informieren/schulen/kinderrechteschulen> (letzter Abruf am 02. August 2023).

22 Für weiterführende Informationen siehe <https://schulsache.de/dossier-kinderrechte> (letzter Abruf am 23. August 2023).

23 Für weiterführende Informationen siehe <https://frei-day.org/> (letzter Abruf am 02. August 2023).

gangsgestaltung wie Aktivitäten und Angebote, die Kindern die Gelegenheit bieten, sich Kompetenzen anzueignen, die für die Grundschule bedeutsam sind, und Übergangsrituale wie Abschiedsfeste und Einschulungsfeiern. Dennoch könnte der Übergang in die Grundschule insgesamt noch stärker als Chance verstanden werden, bei dem die Bedeutung für die Kinder und ihre Familien mehr in den Blick genommen wird. Hierfür könnten einerseits der Austausch zwischen Kitas und Grundschulen sowie Kooperationen entlang der gesamten Bildungskette insgesamt gestärkt werden, um eine verbesserte Gestaltung der Übergänge zu gewährleisten. Als Beispiele für entsprechende Initiativen können hierbei der Bildungsverbund Schillerkiez Berlin-Neukölln oder das Bildungsnetzwerk Graefekiez Berlin-Kreuzberg gesehen werden, die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie gefördert werden.²⁴ Die Etablierung solcher Netzwerke kann den Austausch von Akteur*innen aus Kita und Schule fördern und durch das Hinzuziehen außerschulischer Partner im Bereich Demokratiebildung eine erweiterte Übergangsbegleitung ermöglichen. Entsprechende lokale Verbünde oder Kiezkooperationen könnten letztlich auch die Zusammenarbeit und den Austausch mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Kinder stärken und so Bedürfnisse und Sorgen adressieren, die bei den bildungsverantwortlichen Institutionen nicht direkt sichtbar werden.

Literaturangaben

Aghamiri, K. (2016). Partizipation am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 172–186). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

AGJ (2020). Partizipative Forschung – ein Forschungskonzept für die Kinder- und Jugendhilfe? Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2020/Partizipative_Forschung.pdf

Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008): Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22(2), S. 145–159.

Bergold, J. (2013). Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft. http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_bergold_130510.pdf

Bergold, J., & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In: Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: Springer.

Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. / Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 13(1).

Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2018). Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015). Qualitätsstandards Beteiligung von Kindern. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/qualitaetsstandards-fuer-beteiligung-von-kindern-und-jugendlichen-95866>

²⁴ Für weiterführende Informationen siehe <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/bildungsverbuende/> (letzter Abruf am 02. August 2023).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter. Berlin.

CM/Rec (2010). Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten. Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (2021). Verhaltenskodex zum Kinderschutz [internes Dokument].

Gollob, R., Karpf, P., Ólafsdóttir, Ó., & Weidinger, W. (2010). Educating for democracy. In: Gollob, R., Karpf, P., & Weidinger, W. (Hrsg.) *Education for Democratic Citizenship and Human Rights in school practice Teaching sequences, concepts, methods and models, 1*. Council of Europe.

Hansen, H. & Knauer, R. (2016). Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherung an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII In: Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 47–73). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M. & Pergande, B. (2020a): Abschlussbericht zur Studie Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag (BiKA). (Hrsg.) Fachhochschule Potsdam/ Entwicklungsinstitut PädQUIS/ An-Institut der Alice Salomon Hochschule/ Kooperationsinstitut der Universität Graz. <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/abschlussbericht-der-bika-beteiligung-im-kita-alltag-studie.html>

Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M. & Pergande, B. (2020a): Kurzbericht zur Studie Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag (BiKA). (Hrsg.) Fachhochschule Potsdam/ Entwicklungsinstitut PädQUIS/ An-Institut der Alice Salomon Hochschule/ Kooperationsinstitut der Universität Graz. <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/abschlussbericht-der-bika-beteiligung-im-kita-alltag-studie.html>

Institut für den Partizipationsansatz (ISTA), Deutsches Kinderhilfswerk e.V., & Institut für Partizipation und Bildung (IPB) (2019). Bestimmt bunt. Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita [Präsentation].

Kaiser, A. (2009). Ungleiche Bildungschancen schon durch Vornamen? Studie zu Vorurteilen und Vorannahmen von Lehrern. <https://www.presse.unioldenburg.de/mit/2009/390.html>

Kaiser, A. (2010). Vornamen: Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule. In: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. 21. Jg. Heft 2, 2010, S. 58–59.

Knauer, R., Hansen, R., & Sturzenhecker, B. (2016). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 31–46). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratiebildung.html>

Mayring, P. (2010). Partizipative Forschung. In: Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: Springer.

Negt, O. (2010). Politische Bildung und Demokratie. In: Aufenanger, S., Hamburger, F., Ludwig, L., & Tippelt, R. (Hrsg.) *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* (S. 27–37). Leverkusen: Barbara Budrich.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Theginga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). Berlin.

Ornig, N., & Suchowitz, I. (2019). Ergebnisbericht. Evaluation des Modellprojekts „bestimmt bunt – Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita“. In: Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.). <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/evaluation-des-modellprojekts-bestimmt-bunt-vielfalt-und-mitbestimmung-in-der-kita.html>

Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, A.S. (2019). ISOTIS (Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society) D2.4 Technical Report on the Child interview study. Children’s views on inclusion at school. ISOTIS D2.4 Report.

Reheis, F. (2015). *Politische Bildung: eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Richter, E., Richter, H., Sturzenhecker, B., Lehmann, T., & Schwerthelm, M. (2016). Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 31–46). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In: Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238–251). Wiesbaden: Springer.

UN-KRK – UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d-21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf

Wagner, P. (2018). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In: Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) *Inklusion in der Fortbildungspraxis: Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch*. Berlin: Wamiki.

Wicks, P. G., & Reason, P. (2009). Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3), S. 243–262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

Anhang

Instruktionen für fotogestützte Rundgänge unter Leitung der Kinder mit (Gruppen-)Interviews in den Kitas

Primäres Erkenntnisinteresse: Wie erleben Kinder demokratische Grundprinzipien, Inklusion und Schutz vor Diskriminierung in der Kita und im ersten Grundschuljahr? (Forschungsfrage 1)

Einführende Worte

Wie wir ja bei unserem Kennenlernen [in der Turnhalle vor zwei Wochen /...] schon erzählt haben, möchten wir heute gemeinsam mit euch eure Kita erforschen. Dafür könnt ihr uns gleich Orte und Ecken zeigen, an denen ihr euch wohlfühlt und gerne Zeit verbringt, und uns zeigen, was ihr da so macht.

Wenn ihr zwischendurch keine Lust mehr habt, könnt ihr jederzeit aufhören und zurück zu eurer Gruppe gehen.

Wir möchten gerne Fotos von den Dingen machen, die ihr uns zeigt. Dazu haben wir diese Kamera dabei. Ihr könnt entweder selbst Fotos machen oder uns sagen, wenn wir etwas fotografieren sollen.

*Um uns besser daran zu erinnern, was ihr hier erlebt, nehmen wir auf, was ihr uns erzählt. Das ist ganz wichtig für uns als Forscher*innen. Ihr könnt euch aber auch gegenseitig Fragen stellen und euch aufnehmen, dafür haben wir euch wieder die Aufnahmegeräte mitgebracht.*

Habt ihr noch Fragen, bevor wir losgehen?

Dann fangen wir an: Zeigt uns eure Kita – ihr bestimmt den Weg, wir folgen euch!

Erzählgenerierende Fragen bzw. impulsgebende Fragen zur Erkundung der Kita:

- *Habt ihr Lieblingsorte hier in der Kita? Was ist daran besonders für euch?*
- *Sind hier auch Sachen, die euch gehören? (z. B. eigener Schrank, selbstgemalte Bilder)*
- *Gibt es noch Dinge hier, die euch an zuhause erinnern? (z. B. Spielsachen, Bücher)*
- *Habt ihr noch andere Orte, wo Sachen (z. B. gemalte Bilder) von euch hängen?*
- *Gibt es einen Ort, wo ihr hingeht, wenn ihr was nicht so Gutes/Unfares erlebt habt?*
- *Frage nach geheimen Orten*
- *Wo geht ihr hin, wenn euch die Erwachsenen mal nicht beobachten sollen?*

Beschreibungsgenerierende Fragen:

- *Was macht ihr hier so?*
- *Wer hat das [Bild, ...] denn hier aufgehängt?*
- *Konntet ihr hier mitentscheiden?*

Reflexionsgenerierende Fragen:

- *Wie findet ihr das?*
- *Was denkst du darüber?*
- *Was gefällt euch hier (nicht)?*

Bewertungsgenerierende Fragen:

- *Findet ihr das gut / nicht gut?*

Instruktionen für die ersten Buchdialoge und Gruppendiskussionen mit den Kindern in den Kitas

Erkenntnisinteresse: Wie erleben Kinder Partizipation in der Kita? (Forschungsfrage 2)

Damit sich die Kinder wohlfühlen, erfolgt die Erhebung idealerweise an einem von den Kindern selbst ausgesuchten Ort in einem kindgerechten Setting, das sich an bekannten Formen des Dialogs (z. B. Erzählkreis) orientiert.

Ablauf des Erhebungstermins:

Offener Einstieg: Vorstellung, Verständigung über Raum, ggf. Sitzordnung und Gesprächsregeln wie Ausreden lassen, offene Rückfragen an die Forscher*innen.

Reflexion Kita-Rundgang: Reflexion von Erzählungen der Kinder beim Kita-Rundgang und den Interpretationen der Forscher*innen, dabei Fokus auf Aspekte des Kita-Alltags / der Kita-Gestaltung, in denen sich die Kinder ihren Schilderungen zufolge besonders gesehen und repräsentiert fühlen bzw. durch die sie sich einbezogen fühlen.

Buchdialog: Um Gespräche mit und unter den Kindern zum Thema Partizipation anzuregen, wird ein Buch zum Thema (bzw. ein Ausschnitt davon) gemeinsam angeschaut. Ein*e Forscher*in pausiert das Vorlesen an geeigneten Stellen durch erzählanregende Fragen und moderiert das Gespräch; die inhaltliche Gesprächsführung liegt bei den Kindern.

Offener Einstieg

Vorstellung: *Wie wir ja bei unserem Kennenlerntermin vor einiger Zeit schon erzählt haben, möchten wir gemeinsam mit euch erforschen, was ihr in der Kita so erlebt und wie ihr die Kita mitgestaltet.*

Interviewerin 1 kennt ihr ja schon. Ich war letztes Mal nicht dabei. Mein Name ist ... (kurze Vorstellung mit: Name, Wohnort, ggf. eigene Kinder).

Gesprächssituation räumlich: *Bevor wir weitermachen:*

- *ggf.: Wo wollt ihr euch denn mit uns unterhalten? Lasst uns mal nach einem guten Ort suchen.*
- *Wo möchtet ihr denn sitzen? Passt das für euch hier so?*
- *Sollen wir die Tür auf- oder zumachen?*

Datenschutzhinweis: Damit wir nicht wieder alles vergessen, werden wir euch auch wieder aufnehmen. Die Aufnahmegeräte kennt ihr ja auch schon (kurz zeigen).

Gesprächsregeln: Lasst uns auch nochmal schauen, wie wir miteinander ins Gespräch kommen. Also, uns ist vor allem wichtig, dass ihr euch gegenseitig ausreden lasst. Ihr dürft alle jederzeit etwas sagen. Also traut euch, denn jeder Gedanke von euch interessiert uns. Wenn ihr eine unserer Fragen nicht beantworten möchtet, ist das auch ok – dann sagt einfach nichts. Und wenn euch etwas an unserem Gespräch nicht gefällt, unterbrecht uns einfach. Wichtig ist auch: Wenn ihr mal eine kurze Pause braucht oder irgendetwas ist, sagt Bescheid.

- Was ist euch denn noch wichtig?

Rückfragen: Und ihr dürft uns natürlich jederzeit Fragen stellen.

- Hat jemand jetzt eine Frage?
- Also zum Beispiel, warum wir hier sind?
- Oder dazu, was eigentlich Forscher*innen so machen?
- Möchte noch jemand etwas dazu sagen?

Vertiefung/Reflexion Kita-Rundgang / zurückliegende Gespräche

Nach unserem letzten Gespräch haben wir nochmal über die Dinge nachgedacht, die ihr uns so erzählt habt, und die Orte, wo ihr euch hier wohl fühlt. Dazu haben wir auch in die Tonaufnahmen reingehört und ein paar Sachen aufgeschrieben.

Eine Situation, an die wir uns erinnern haben, war ... Letztes Mal habt ihr uns ... gezeigt/ gesagt (dabei ggf. auf Fotos zeigen, die im Rahmen des Kita-Rundgangs gemacht wurden).

- Könnt ihr uns nochmal sagen, wieso ihr diesen Ort so toll findet?
- Haben wir das richtig verstanden, dass ihr das toll findet, weil ...?

Buchdialog zum Thema Partizipation: Wir bestimmen mit!²⁵

Wir möchten gerne mit euch eine Geschichte lesen, um mehr über das heutige Forschungsthema zu erfahren, und dann gemeinsam mit euch darüber sprechen.

Diese Geschichte hier haben wir dafür mitgebracht (Buch zeigen). Darin geht es um Kinder, die darüber mitbestimmen, wie ein schönerer Spielplatz in ihrer Kita aussehen kann.

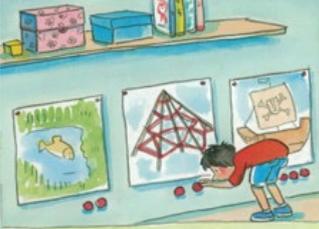
- Kennt ihr die Geschichte schon?

Ich möchte euch das Buch nun zeigen und etwas vorlesen. Wenn ihr etwas dazu sagen möchtet oder Fragen habt, könnt ihr mich gerne auch jederzeit unterbrechen.

²⁵ Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.) (2013). Wir bestimmen mit! Pixie-Buch, Carlsen Verlag.

Erzählung der Geschichte

Inhalt (nacherzählen oder Text aus dem Buch vorlesen)	Seiten aus dem Buch (vollständig)
<p>Die Kinder Nesrin, Cem, Lisa und Jakob spielen im Garten und merken, dass sie unzufrieden sind mit dem Spielplatz.</p>	 <p>„Los, wir sind Entdecker und erforschen die Wildnis“, schlägt Nesrin vor. Lisa, Cem und Jakob sind begeistert. „Ja, wir kriechen in den Busch am Eingang vom Kindergarten“, sagt Lisa. Doch der Busch ist viel zu klein. „Dann gehen wir zum Fluss“, ruft Nesrin. Sie zerrt einen Ast in die Sandkiste. „Das ist das Krokodil.“ „He, euer Krokodil macht unsere Burg kaputt“, beschweren sich die anderen Kinder.</p>
<p>Sie reden mit der Erzieherin Dana darüber.</p>	 <p>Missmutig trotten Nesrin, Cem, Lisa und Jakob nach drinnen. „Was ist denn mit euch los?“, fragt Dana, die Erzieherin. „Draußen ist es langweilig“, jammert Nesrin. „Wir können gar nicht richtig spielen“, schimpft Cem. „Nirgendwo kann man sich verstecken.“ – „Wenn wir wenigstens Wasser zum Matschen hätten“, beschwert sich Jakob.</p>
<p>Die Kinder überlegen gemeinsam, wie ein neuer Spielplatz aussehen müsste, und beschweren sich, dass sie eh nicht gefragt werden.</p>	 <p>„Der Spielplatz müsste anders sein“, findet Nesrin. „Wir brauchen mehr Büsche. Und ein Piratenschiff zum Klettern.“ – „Wir haben doch ein Klettergerüst“, sagt Jakob. „Das ist langweilig“, entgegnet Nesrin.</p> <p>„Ich will lieber einen Teich“, erwidert Jakob und stampft mit dem Fuß auf. „Nein, ein Piratenschiff!“, ruft Nesrin. „Ist doch ganz egal“, mischt sich Lisa ein. „Uns fragt ja doch keiner.“</p>
<p>Hier abweichend vom Buchtext: Die Erzieherin erklärt, dass man an dem Spielplatz auch etwas ändern kann und dafür ein bisschen Geld da ist. Dafür müssen aber die Kinder entscheiden, was ihnen am wichtigsten ist – und zwar gemeinsam. Jede(r) malt, was er/sie sich für einen Spielplatz wünscht.</p>	 <p>„Oh cool, bekommen wir dann einen ganz neuen Spielplatz?“, fragt Nesrin. „Mit allem, was wir uns wünschen!“ Dana schüttelt den Kopf. „Das ist leider viel zu teuer. Ihr müsst entscheiden, was euch am wichtigsten ist. Und zwar alle gemeinsam.“ – „Aber wie!“, fragt Lisa. „Wir stimmen ab“, erklärt Dana, „so, wie es in der Broschüre steht.“ Zuerst malt jeder, was er sich für den neuen Spielplatz wünscht.</p>

<p>Die Erzieherin erklärt: Jedes Kind hat eine Stimme, egal wie klein oder groß oder alt es ist. Die Erzieherin zählt aus, welches Bild die meisten Stimmen bekommen hat.</p>	 <p>Jakob klebt seinen Punkt neben das Bild mit dem Teich. „Ich bin ja viel größer als Lisa“, sagt Jakob. „Hab ich dann zwei Stimmen?“ – „Natürlich nicht.“ Lisa ist empört.</p>  <p>„Jedes Kind hat eine Stimme, die zählt, ganz gleich, wie klein oder groß oder alt es ist.“ Endlich haben alle ihre Punkte aufgeklebt. Dana zählt, welches Bild die meisten Stimmen bekommen hat.</p>
<p>Die Abstimmung hat ergeben, dass die meisten Kinder ein neues Piratenschiff möchten. Die Kinder entscheiden gemeinsam, dass dieses hinter der Sandkiste aufgebaut werden soll.</p>	 <p>„Hurra, wir bekommen ein Piratenschiff!“, freut sich Nesrin. Jakob ist traurig: „Nur zwei Kinder wollen einen Teich.“ – „Aber dafür wollen ganz viele mehr Büsche zum Verstecken“, tröstet Cem ihn und schlägt</p>  <p>vor, dass Jakob überlegen darf, wo das Piratenschiff stehen soll. „Hinter der Sandkiste“, meint Jakob und freut sich, dass alle anderen Kinder seiner Meinung sind.</p>
<p>Hier abweichend vom Buchtext nacherzählen: Das Piratenschiff und neue Pflanzen sind da. Die Kinder und ihre Eltern helfen beim Umbau des Spielplatzes mit.</p>	 <p>Dana hat den Antrag zum Deutschen Kinderhilfswerk geschickt. Endlich ist die Antwort gekommen. Dana liest den Brief vor: „Hurra, wir bekommen Geld für das Piratenschiff und mehr Pflanzen!“, freuen sich die Kinder. Wenig später beginnt der Umbau des Spielplatzes. Alle helfen kräftig mit, auch die Eltern.</p>

Erzählgenerierende Fragen zu Möglichkeiten der Meinungsäußerung und Beteiligung:

- *Habt ihr auch schon mal eine Abstimmung gemacht?*
 - *Um was ging es dabei?*
 - *Was habt ihr da genau gemacht?*
- *Gibt es bei denn bei euch in der Kita bestimmte Gelegenheiten oder Orte, wo ihr sagen könnt, was ihr gut findet oder auch, was ihr nicht so gut findet?*
 - *Wie nennt ihr das? Wie läuft das ab?*
 - *Über welche Themen sprecht ihr da so?*
 - *Was macht ihr, wenn ihr in der Kita etwas verändern wollt?*
- *Wie sieht es denn bei euch aus? Bestimmt ihr denn bei euch in der Kita noch über andere Sachen mit (z. B. Spielsachen, Regeln, Tagesablauf, Zeitabläufe)?*
 - *Wenn ja, worüber?*

- *Hattet ihr auch schon mal richtig gute Ideen für die Kita?*
 - *Was ist dann damit passiert?*
 - *Mit wem habt ihr darüber geredet?*
- *Bei welchen Sachen würdet ihr gerne mehr zu bestimmen haben?*

Vertiefungsfragen

- *Wie findet ihr das?*
- *Wie ist das für euch?*
- *Erzählt doch mal, wie das war!*

Abschluss

Jetzt haben wir einiges besprochen. – Gibt es noch etwas, was ihr mir noch sagen wollt?

Oder habt ihr noch Fragen?

Dann danke ich euch ganz herzlich dafür, dass ihr mir so viel erzählt habt. Ich komme in ein paar Wochen nochmal vorbei, um mit euch über eure Kita zu sprechen.

Zusammenräumen, ggf. gemeinsam mit den Kindern.



Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de



*Deutsches
Zentralinstitut
für soziale
Fragen (DZI)*

**Geprüft +
Empfohlen**

ISBN 978-3-922427-73-5