pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Birnbacher, Leonhard; Durand, Judith; Költsch, Anke; Mielke, Patrick; Spielhaus, Riem; Stadler, Katharina

Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 300 S.

Quellenangabe/ Reference:
Birnbacher, Leonhard; Durand, Judith; Költsch, Anke; Mielke, Patrick; Spielhaus, Riem; Stadler, Katharina: Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 300 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291311 - DOI: 10.25656/01:29131

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291311
https://doi.org/10.25656/01:29131

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Leonhard Birnbacher | Judith Durand |
Anke Költsch | Patrick Mielke |
Riem Spielhaus | Katharina Stadler

Bildung und Demokratie

Empirische Perspektiven auf Kita und Schule

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSMEDIEN | Georg-Eckert-Institut
DJI Deutsches Jugendinstitut
BELTZ JUVENTA

Leonhard Birnbacher | Judith Durand | Anke Költsch | Patrick Mielke |
Riem Spielhaus | Katharina Stadler
Bildung und Demokratie

Leonhard Birnbacher | Judith Durand |
Anke Költsch | Patrick Mielke |
Riem Spielhaus | Katharina Stadler

Bildung und Demokratie

Empirische Perspektiven auf Kita und Schule

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de
Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7296-9 Print
ISBN 978-3-7799-7297-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Abbildungen Innenteil: Abb. 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5, 3.2.6, 3.2.7, 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3 © Judith Durand

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort 8

1 Einleitung 9

2 Einführungen und Hintergründe der Teilstudien 17
- 2.1 „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten". Theoretische Grundlagen, Studienaufbau und Forschungsmethoden 17
  - 2.1.1 Theoretische Grundlagen der Studie 17
  - 2.1.2 Die Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe)" 19
  - 2.1.3 Methodisches Vorgehen und Stichprobe 21
- 2.2 „Subjekte der Demokratie". Forschungsdesign, Analyseverfahren und methodisches Vorgehen 25
  - 2.2.1 Analyse der Lehrpläne und Schulbücher 27
  - 2.2.2 Teilnehmende Beobachtung und Interviews 33

3 Demokratiebildung in der Kita 36
- 3.1 Die Kita als Teil der demokratischen Gesellschaft – Aufgaben und Erwartungen 36
  - 3.1.1 Präsenz gesellschaftlicher Themen und Herausforderungen für die Kita 36
  - 3.1.2 Aufgaben und Stellung von Kita in der Gesellschaft 44
  - 3.1.3 Demokratiebildung in der Kita: Grundannahmen und Demokratieverständnis der Akteur:innen 51
- 3.2 Demokratiebildung in der Kita-Praxis – Einblicke in bildungspolitische Diskurse und praktische Umsetzungsformen 60
  - 3.2.1 Umsetzungsformen von Demokratiebildung in der Kita-Praxis in bildungspolitischen Empfehlungen 62
  - 3.2.2 Umsetzungsformen von Demokratiebildung in der Kita-Praxis 68
- 3.3 Die Kita als demokratische Institution 95
  - 3.3.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Team 95
  - 3.3.2 Beteiligung und Engagement der Eltern 101
  - 3.3.3 Sprechen über Kinder: Kooperation und Konflikte 108
- 3.4 Demokratiebildung aus Sicht von Kita-Kindern 124
  - 3.4.1 Die Perspektive von Kindern in der Forschung 124
  - 3.4.2 Vom Umgang mit Regeln und Beteiligungsmöglichkeiten 124

3.4.3 Vom Umgang mit Konflikten 128
3.4.4 Fazit und methodische Reflexion 129
3.5 Zwischenfazit Demokratiebildung in der Kita 131

4 Demokratiebildung in der Schule 138
Einleitung 138
4.1 Bildung *für* Demokratie: Politische Mündigkeit und Partizipation als Gegenstand bildungspolitischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Rahmungen 140
4.1.1 Bildungspolitische Rahmungen 141
4.1.2 Curriculare Rahmungen und Verschiebungen 144
4.1.3 Zur Konzeption von Partizipation und Mündigkeit 147
4.2 Bildung *durch* Demokratie: Demokratische Schulkultur und Partizipation in der Schule 157
4.2.1 Lern- und Kommunikationskultur zwischen Verbindlichkeit und pädagogischer Freiheit 158
4.2.2 Unterrichtliche Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten zwischen Ermöglichung und systemischen Begrenzungen 165
4.2.3 Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Schulebene zwischen rechtlicher Gewährung und Beschränkung 169
4.3 Bildung *über* Demokratie: Gesellschaftliche Mitbestimmungsmöglichkeiten als Thema des Leitfachs der politischen Bildung 181
4.3.1 Ansprache von Schüler:innen als zukünftige mündige Bürger:innen 182
4.3.2 Politikverdrossenheit und gesellschaftliche Mitbestimmungsmöglichkeiten vom Nah- zum Fernbereich 192
4.3.3 Digitale Medien und (E-)Partizipation 213
4.4 Fazit 221

5 Spannungsfelder der Demokratiebildung 226
Einleitung 226
5.1 Spannungsfelder der Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen 227
5.1.1 Gesetzlicher Auftrag – Bildungsplan – Praxis: Der Transformationsprozess von Demokratiebildung in der Kita 227
5.1.2 Demokratiebildung in der Kita im Spannungsfeld asymmetrischer Beziehungen 234

5.1.3 Inklusive Pädagogik in der Kita – die Relevanz der Peer-Interaktionen für Demokratiebildung 240
5.2 Spannungsfelder der Demokratiebildung in der Schule 245
5.2.1 Die Transformation des normativen Anspruchs schulischer Demokratiebildung in die institutionelle Realität 246
5.2.2 Schulische Demokratiebildung angesichts asymmetrischer Beziehungen 252
5.2.3 Das demokratische Gleichheitsversprechen und die Integrationsfunktion von Schule 258

6 Bildung und Demokratie in Kita und Schule: Institutionelle Besonderheiten – Potenziale und Herausforderungen – zentrale Bedarfe 263

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 276

Literatur- und Quellenverzeichnis 278

Autor:innen 300

Vorwort

Die vorliegende Veröffentlichung ist Ergebnis des Kooperationsprojekts „Demokratiebildung in Deutschland" des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI). Das Kooperationsprojekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Zeitraum 9/2019 bis 2/2023 realisiert.

Das DJI ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 470 Beschäftigte tätig, darunter rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u. a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Das Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) betreibt Forschungen zu Produktion, Inhalten und Aneignung von schulischen Bildungsmedien in ihren soziokulturellen, politischen, ökonomischen und historischen Kontexten. Es stellt außerdem einzigartige Forschungsinfrastrukturen forschungsbasiert, digital und vor Ort bereit, u. a. in der weltweit umfangreichsten internationalen Schulbuchsammlung. Das GEI erbringt Transferleistungen aus kritischer Forschungsperspektive für die nationale und internationale Bildungspraxis, Bildungsmedienproduktion und Bildungspolitik. Forschung, Forschungsinfrastrukturen und Wissenstransfer sind in der Arbeit des GEI durchgängig aufeinander bezogen. Das GEI ist seit 2011 Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft, mit der eine Bund-Länder-Finanzierung einhergeht (durch das Land Niedersachsen).

1 Einleitung

Leonhard Birnbacher / Patrick Mielke

Ausgehend vom bildungspolitischen Appell an Kindertageseinrichtungen (Kita) und Schule, das demokratische Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen zu stärken, untersucht der vorliegende Band, wie Bildungsprozesse in staatlichen Bildungsinstitutionen zur Herausbildung aktiver, verantwortungsbewusster und mündiger demokratischer Subjekte beitragen können und welche Spannungsfelder und Grenzen des pädagogisch Leistbaren sich dabei offenbaren. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass in der sozialwissenschaftlichen Forschung gegenwärtig ein kritisches Zukunftsszenario im Hinblick auf den Zustand der Demokratie dominiert. Ganz gleich, ob es um die Analyse globaler Entwicklungstendenzen geht oder um die Verfasstheit der Demokratie hierzulande, es dominiert der Befund einer Krise, einer Erosion oder gar eines Zerfalls. So konstatieren Schäfer und Zürn auf Basis einer Gesamtschau empirischer Globaltrends, dass – nach einem konstanten Zuwachs demokratischer Regime in der Welt nach dem Zweiten Weltkrieg – seit 2010 eine *reverse wave* zu beobachten ist. Die Anzahl der Demokratien weltweit, die nicht nur Wahlen abhalten, sondern darüber hinaus Freiheits- und Gleichheitsrechte gewähren, öffentliche Meinungsbildung stützen und Partizipation ermöglichen, sei zurückgegangen (vgl. Schäfer/Zürn 2021, S. 36). Aber auch was den Zustand der Demokratie in Deutschland betrifft, finden sich in der Forschung vermehrt warnende Befunde.[1] So stellen Merkel, Kneipp und Weßels heraus, dass diese sich aktuell zwar nicht in einer existenzbedrohenden Legitimitätskrise befinde, sich angesichts rapide schwindender Vertrauenswerte in die zentralen Repräsentationsorgane wie die Bundesregierung oder die Parteien aber auch hier eine „neue Zerbrechlichkeit der Demokratie" zeige (Merkel/Kneip/Weßels 2020, S. 405). Lessenich sieht demgegenüber das Krisenmoment der Demokratie hierzulande bereits weiter vorangeschritten. Er attestiert die reale Gefahr einer „Demokratie ohne Demokraten" (Lessenich 2019, S. 10), da in der Bundesrepublik verstärkt eine „klassenpolitische Spaltung der Wahlbevölkerung" (ebd., S. 43) zu beobachten sei. Die Wahlbeteiligung im unteren Drittel der Einkommensverteilung gehe konstant zurück und damit im Unterschied zur sogenannten „Mitte" deren konkrete Interessensrepräsentation. Dazu kommt für Lessenich das strukturelle Problem von über zehn Millionen in Deutschland

1 Diagnosen einer Krise der Demokratie kursieren mit Bezug auf die Bundesrepublik seit spätestens den 1970er-Jahren in unterschiedlich ausgeprägter Form und sind nicht als genuin zeitgenössisches Phänomen zu betrachten (vgl. u. a. Habermas 1973; Offe 1972).

lebenden Menschen, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und über kein politisches Wahl- und Mitbestimmungsrecht verfügen bzw. als EU-Bürger:innen über keines jenseits der kommunalen Ebene (ebd., S. 43 f.). Aber nicht nur im Hinblick auf den formalen demokratischen Prozess wird seitens der Forschung auf Problemkonstellationen und Krisenentwicklungen hingewiesen; auch was die gelebten demokratischen Werte, Normen und Überzeugungen wie Meinungspluralismus, Kompromissbereitschaft oder Toleranz betrifft, werden Krisenentwicklungen ausgemacht. Ausgangsbefund hierbei ist eine zunehmende Polarisierung des gesellschaftlichen Klimas, wobei damit seitens der empirischen Forschung keine tatsächlich existierende Gegenüberstellung unversöhnlicher politischer Lager gemeint ist, sondern vielmehr ein zunehmender Glaube an die Existenz solcher Lager (vgl. Lux/Gülzau 2022, S. 181). So stellen Wagschal und Jäckle im Politikpanel Deutschland 2022 fest, dass die Mehrheit der dort befragten Bürger:innen die Gesellschaft in politischen Fragen allgemein als stark gespalten wahrnimmt. Weiter werden in dieser Befragung die Themenbereiche Einkommens- und Vermögensverteilung, Ökologie und Gendern mehrheitlich als stark gesellschaftsspaltend wahrgenommen (vgl. Wagschal/Jäckle 2022, S. 10). Aber auch die Herausforderung „Coronapandemie" hat analog zum sich seit Jahren auf dem Vormarsch befindenden Problem des Populismus, wie wiederum Mau argumentiert (Mau 2022), dahingehend eine Veränderung im Politischen bewirkt, dass sie radikalen Positionen Mobilisierungs- und Expositionierungspotenzial bot. Eine überschaubar große Gruppe an Pandemieleugner:innen habe unverhältnismäßig viel Diskurshoheit erlangt und so das Bild einer nicht mehr zueinanderfindenden Gesellschaft genährt.

Wie der Blick in die politikwissenschaftliche System- und die soziologische Einstellungsforschung zu erkennen gibt, sind die Problemlagen, mit denen die Demokratie in Deutschland gegenwärtig konfrontiert ist, vielgestaltig und auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen. Gleichzeitig besteht Einigkeit darüber, dass die Funktionsweise der Demokratie als solche auf den Prüfstand geraten ist. Der Befund einer kulturell und legitimatorisch herausgeforderten Demokratie mit offener Zukunft führt vor Augen, dass die Demokratie nicht nur aus Wahlen, Parteitagen oder Parlamentsdebatten besteht und damit auf Institutionen wie Exekutive, Legislative und Judikative basiert, sondern dass sie auch einer kulturellen Verankerung und Pflege im Alltag bedarf. Dass eine Demokratie mit dem Alltagsleben verschränkt ist, weist in der Geschichte der politischen Ideen eine lange Tradition auf und reicht bis in die antike Ideenwelt des Republikanismus zurück. Bereits damals ging man davon aus, dass die Demokratie bestimmte Sitten und Umgangsformen voraussetzt. Auch moderne Demokratietheorien greifen dieses Paradigma auf und weisen Demokratie nicht nur als Herrschafts- oder Regierungsform aus (vgl. Decker 2021, S. 61; Cheneval 2015, S. 20), sondern ebenso als Lebensform (vgl. van Rahden 2019, S. 10). Die „Idee der Demokratie" benötigt, wie es bei Dewey heißt, auch jenseits der Regierungspraxis zwingend

ihre Verwirklichung im alltäglichen Leben (vgl. Dewey 1996, S. 172; Jörke 2003, S. 204–222). Die Demokratie sei eine sich auf die gesamte Gesellschaft erstreckende Institution, die auf der einen Seite ein Verfahren der Willensbildung und Entscheidungsfindung darstellt, auf der anderen Seite aber ebenso „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung" (Dewey 2000, S. 121). Auf dieser Grundlage hat sich in den modernen normativen Demokratietheorien ein sowohl auf pragmatistische als auch auf deliberative Erwägungen zurückgehender Konzeptionsansatz etabliert (vgl. Martinsen 2021, S. 51 f.; Selk/Jörke 2012, S. 255 f.). Er knüpft die Demokratie in ihrem Funktionieren strukturell an das Vorhandensein einer Kultur, die durch demokratische Werte, Normen und Einstellungen wie Anerkennung, Ambiguitätstoleranz, Engagementbereitschaft oder der Fähigkeit zum Kompromiss geprägt ist (vgl. van Rahden 2019, S. 10). Sie benötigt ein „Gewebe von Einstellungen und kulturellen Selbstverständlichkeiten" (Habermas 2022, S. 30), ohne die sie nicht dauerhaft existieren kann. Da dieses „Gewebe" aber weder gesellschaftlich vorausgesetzt noch implementiert werden kann, müssen demokratische Werte, Normen und Einstellungen stets aufs Neue hergestellt und gepflegt werden (vgl. van Rahden 2019, S. 10). An diesem Punkt, der Frage nach der Herstellung und Aktualisierung einer demokratischen Kultur und damit verbundener Lebensweisen, treffen sich die pragmatistischen und deliberativen Überlegungen auch mit radikaldemokratischen Ansätzen. Der wesentliche Unterschied liegt allerdings darin, dass das „Gewebe", radikaldemokratischen Überlegungen folgend, keinen „festen Kern" aufweist, sondern „moderne Gesellschaften von einer unausweichlichen Kontingenz geprägt sind", die dazu führt, dass „alle spezifischen Ausgestaltungen der menschlichen Welt *politisch* hervorgebracht [sind]" und „nichts (…) einfach gegeben oder ‚vernünftig' [ist]" (Comtesse et al. 2019a, S. 14). Was Demokratie konkret bedeutet, ist dem radikaldemokratischen Ansatz nach das jeweilige Ergebnis einer kontingenten und konflikthaften Praxis (vgl. Comtesse et al. 2019b, S. 457).[2]

Aus demokratietheoretischer Sicht ist Demokratie mit Bildung strukturell verknüpft. Ohne Bildung, die als gesellschaftliche wie staatlich institutionalisierte Praxis auf das dominante und zugleich kontingente kulturelle und lebensweltliche Fundament der Demokratie hinwirkt, kann diese nicht funktionieren. Bildung und Demokratie stehen aber auch in einem Wechselverhältnis. Denn Bildung ist in der Demokratie, wie in allen anderen Herrschafts- und Regierungsformen auch, in ihrer Art und Form von spezifischen, in diesem Fall demokratischen Vorstellungen und Praktiken durchdrungen und orientiert sich dementsprechend an

2 Radikaldemokratische Ansätze verfügen grundsätzlich über eine kritische Position gegenüber institutionell hergestellten Identifikationshaltungen mit der Demokratie. Sie weisen auf die Notwendigkeit einer fundamentalen Offenheit ohne stabilitätspolitische Eingriffe hin, die aus ihrer Sicht gegeben sein muss, um dem demokratischen Ideal zu entsprechen (vgl. Straßenberger 2020, S. 311).

den Leitprinzipien und Maximen der Demokratie (vgl. Friedrichs 2020, S. 10 f.; Taylor 2004). Das bedeutet: Auch und gerade in demokratisch verfassten Gesellschaften sind Bildungsprozesse politisch, da sie innerhalb der konkret gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen erfolgen. Ihr Ausgangs- wie Fluchtpunkt ist mit der Herrschafts- und Lebensform der Demokratie verknüpft, weshalb hinsichtlich der in Demokratien initiierten und sozioorientierten Bildungsprozesse auch von einer demokratisch-politischen Bildung oder von Demokratiebildung gesprochen werden kann.[3] Eine klare Gegenüberstellung von politischer Bildung und Demokratiebildung ist demgegenüber in einer auf Selbsterhaltung ausgerichteten Demokratie nicht weiterführend – und das bezieht sich auf den ganzen öffentlich verantworteten Bildungssektor einschließlich der Frühen Bildung und der Institution Schule. Denn auch hier werden jeweils auf Basis der normativen wie faktischen Demokratiekoppelung der beiden Institutionen demokratisch-politische Bildungsprozesse initiiert. Zusätzlich zu dieser sich aus dem Rahmen der Demokratie ergebenden grundsätzlichen normativen Bildungskonturierung ist für die Einrichtungen Kita und Schule hervorzuheben, dass in beiden Institutionen der Bildungs- und nicht der Erziehungsbegriff im Zentrum des institutionellen Selbstverständnisses steht. Erziehung beschreibt das bewusste ebenso wie das nichtintentionale, nichtreflektierte und nichtintendierte, vor allem von Erwachsenen ausgehende Einwirken auf die Entwicklung von Kindern- und Jugendlichen im Rahmen von Enkulturations-[4] und Sozialisationsprozessen, mit dem Ziel, gewünschte Verhaltensdispositionen zu fördern oder zu stärken. Sie ist demnach nicht nur von ausgeprägten normativen Zielen bestimmt, sondern auch von einem starken intergenerationalen Machtgefälle (vgl. Prengel 2016, S. 12 f.). Der wesentliche Unterschied zu einem auf Wilhelm von Humboldt basierenden, den permanenten Austausch zwischen Subjekt und Welt betonenden Bildungsverständnisses liegt demnach darin (vgl. Humboldt 1986 [1793], S. 34), dass Bildung als ein vom Subjekt ausgehender *Selbst*bildungsprozess im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der äußeren Welt und ihren Einflussnahmen gedacht wird. Ausgangspunkt und zugleich das Produkt von Bildung ist das Subjekt, samt seiner Weltsichten, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die seine Position zu einem je spezifischen Zeitpunkt im Bildungsprozess prägen. Menschen erschließen sich in diesem Sinne mittels

3 Dieser Zusammenhang von politischer und demokratischer Bildung wird auch im 16. Kinder- und Jugendbericht durch Aussagen betont wie „Politische Bildung ist demokratische Bildung“ und dass eine klare Abgrenzung zwischen politischer und demokratischer Bildung nicht zielführend sei (vgl. BMFSFJ 2020, S. 8).

4 Enkulturation beschreibt aus kulturanthropologischer Perspektive den umfassenden Prozess des Erlernens der eigenen Kultur, der Prozesse der Sozialisation und Erziehung sowie der Subjektivierung einschließt. Enkulturation verdeutlicht, dass die Subjektkonstituierung unter den Bedingungen der spezifischen kulturellen Rahmung und ihrer historischen Bedingtheit erfolgt (vgl. Herskovits 1949).

Bildung die Welt und erweitern so aktiv ihre ganz unmittelbaren „Erfahrungs- und Verstehensmöglichkeiten“ (Gessner 2022, S. 51). Nichtsdestoweniger ist aber auch Bildung mit gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnissen sowie der „Rechtfertigung eines bildungsbürgerlichen Elitarismus und der Reproduktion sozialer Ungleichheit“ (Bünger 2022, S. 47) verwoben. Zudem ist das Verständnis von Bildung nicht monolithisch gleichbleibend, sondern an gesellschaftliche Wandlungs- und Transformationsprozesse gebunden, was sich z. B. gegenwärtig darin zeigt, dass sich Bildung, wie Bünger hervorhebt, zuvorderst „an der Entwicklung flexibel abrufbarer Kompetenzen und entsprechender Dispositionen“ sowie „der Neuausrichtung der Bildungsinstitutionen am Output bestimmter Kompetenzniveaus“ orientiert (ebd., 48 f.).

Dass Bildung sowohl ein wesentliches Element der Demokratie darstellt als auch von dieser in Anspruch genommen wird, verdeutlicht nicht zuletzt die bildungspolitische Forderung nach einer Stärkung der Demokratiebildung in der frühkindlichen und schulischen Bildung (vgl. z. B. BMFSFJ 2020; Kultusministerkonferenz 2018). Denn es sind die öffentlichen Bildungsinstitutionen, die vor dem Hintergrund der Krisendiagnosen auf den Prüfstand geraten sind und sich zunehmend Appellen gegenübersehen, die Demokratie zu „schützen“, zu „bewahren“ oder wieder zu „stärken“ (Andresen 2018; Oelkers 2010). Doch so klar die Forderungen und Ziele im politischen Diskurs sind, so unscharf ist demgegenüber weiterhin das Bild von den genuinen Aufgaben, Zielen und Möglichkeiten, die Bildungsinstitutionen im Hinblick auf Demokratiebildung haben. Besonders die Frage, inwiefern Werte- und Demokratiebildung in Kita und Schule zur Herausbildung, Inklusion und Partizipation aktiver, verantwortungsbewusster und mündiger demokratischer Subjekte beitragen kann, stellt sich dabei eindringlich. Denn Wissen darüber, was konkret in Kita und Schule im Bereich der Demokratiebildung geleistet wird, fehlt ebenso wie Kenntnisse darüber, wie Demokratiebildung in Kita und Schule im Detail fachpolitisch gerahmt, konzipiert und ausgestaltet wird. Was in diesem Zusammenhang allerdings als Grundannahme gesehen werden kann, ist die Einsicht, dass frühkindliche wie schulische Demokratiebildung jeweils eine gesamtinstitutionelle Aufgabe darstellen und sich nicht allein auf die unmittelbare Vermittlung von Wissen aus den Bereichen Politik und demokratisches System beziehen. Dieses Verständnis von frühkindlicher und schulischer institutioneller Demokratiebildung begleitet jedoch nicht schon seit jeher die praktische Arbeit, sondern stellt ein wesentliches Reformergebnis dar, das maßgeblich durch die seit den 2000er-Jahren aufkommende Demokratiepädagogik sowie an reformpädagogischen Traditionen orientierten pädagogischen Formate wie z. B. das auf die Frühe Bildung zielende Programm der „Kinderstube der Demokratie“ mitgeprägt wurde (vgl. Grammes 2020, S. 52; Hansen/Knauer/Friedrich 2004). „Unter dem Begriff Demokratiepädagogik wurde“, wie Friedrichs konstatiert, „im Unterschied zu einem am politischen System orientierten kognitiv-formalen Verständnis politischer Bildung herausgestellt, dass die

einschlägigen Bildungsziele nur über einen handlungspraktischen Bezug auf die Lebenswelt erreicht werden können" (Friedrichs 2021, S. 434). So erschloss die Demokratiepädagogik „Praxisfelder, die die politische Bildung nicht im Blick hatte" wie bspw. „das Demokratielernen im Kindergarten, den Klassenrat in der Grundschule, aber auch das Lernen durch Engagement (Service Learning) im Jugendalter" (Widmaier 2018, S. 260). Auf dieser Basis findet Demokratiebildung mittlerweile Ausdruck im Elementarbereich wie auch in der Schule in einem durch gegenseitigen Respekt und Anerkennung geprägten Miteinander, in spezifischen Lehr- und Lernarrangements sowie in unterschiedlichen Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung. Demokratiebildung in Kita und Schule lässt sich somit auch als eine Zusammenführung der Debatte zwischen Vertreter:innen der Politikdidaktik und der Demokratiepädagogik begreifen (vgl. Kenner/Lange 2020, S. 50), die sich ausgehend von dem 2001 von Himmelmann veröffentlichten Buch „Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform", dem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ins Leben gerufenen Förderprogramm „Demokratie lernen und leben" für die Jahre 2002 bis 2007 (vgl. Edelstein/Fauser 2001) sowie der Gründung der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik" im Jahr 2005 entfaltet hat. Dazu kommt, dass sich darüber hinaus die Ermöglichung und Erfahrbarkeit von Teilhabe und Mitbestimmung als feste Bestandteile der frühkindlichen wie schulischen Demokratiebildung etabliert haben. Dies nämlich steht im Kern für das pädagogische Ansinnen, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, „in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss zu nehmen" (Prengel 2016, S. 10), was im frühkindlichen Bereich z. B. Mitsprache bei pädagogischen Angeboten oder der Essensauswahl bedeutet und in der Schule bspw. Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Zudem bedeutet Partizipation im Kontext von frühkindlicher wie schulischer Demokratiebildung Wissen über konkrete Partizipationsmöglichkeiten und ein Erfahren dieser Möglichkeiten. Eine derartige Förderung der Partizipations- bzw. politischen Handlungsfähigkeit stellt demzufolge eine der zentralen Kompetenzen von demokratisch-politischer Bildung dar (vgl. Reinhardt 2004). Zugleich weisen einige Akteur:innen der politischen Bildung darauf hin, dass die Ermöglichung, Förderung und Wahrnehmung von Partizipation in öffentlichen Bildungseinrichtungen, insbesondere im Kontext Schule, durch deren institutionelle Verfasstheit an ihre Grenzen stößt und eher eine Art „inszenierte Mitbestimmung" (Budde 2010) oder „Pseudopartizipation" (Oser/Biedermann 2006) darstelle. Vielmehr müssten die systemimmanenten Widersprüche bzw. Antinomien, die einer umfassenden Mitbestimmung entgegenstehen, zum Ausgangspunkt kritischer Reflexionsprozesse mit Lernenden gemacht und mögliche Frustrations- oder Ohnmachtserfahrungen in dieser Weise bearbeitet werden (vgl. Wohnig 2018).

Dieser gleichermaßen grundlegende wie vielfältige Konnex von Bildung und Demokratie liegt den hier vorgelegten empirischen Analysen des Verbundprojekts „Demokratiebildung in Deutschland" zugrunde. In dem Kooperationsprojekt des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) und des Deutschen Jugendinstituts (DJI), finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2019 bis 2023 (Förderkennzeichen 01GTS1908A und 01GTS1908B), steht die Frage im Fokus, was die pädagogische Praxis in Kita und Schule gegenwärtig an Demokratiebildung leistet. Die empirischen Untersuchungen beider Teilstudien werden dabei von den Fragen geleitet, wie Demokratiebildung in der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung und in staatlichen Schulen (Sekundarstufen I und II) verstanden und gerahmt wird und wie sich die jeweilige pädagogische Praxis gestaltet. Ausgangspunkt der Analysen sind demnach der gesamte curriculare Prozess bzw. die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen der politischen Vorgaben (*policy curriculum*), der programmatischen Ausgestaltung (*programmatic curriculum*) und der gelebten institutionellen Praxis (*enacted curriculum*).

Die Ebene des politischen Curriculums umfasst die bildungspolitischen Ideen, Vorstellungen und Annahmen zu frühkindlicher und schulischer Erziehung und Bildung (vgl. Deng 2020; Doyle 1992a; Doyle 1992b). Das programmatische Curriculum bezieht sich erstens auf die rechtliche, politische und organisatorische Ausgestaltung der Institutionen und zweitens auf die inhaltlich-konzeptuelle Ausgestaltung der Ideen und Vorstellungen in Form von Einrichtungskonzepten, Lehrplänen, Schulbüchern und anderen Lernmaterialien und adaptiert diese für die jeweilige weitere Arbeit. Dabei kommt es u. a. zum Austausch und zu Wechselwirkungen zwischen Akteur:innen der frühkindlichen und schulischen Praxis, den Fachwissenschaften, der Bildungspolitik und der Bildungsmedienverlage. Das programmatische Curriculum bildet folglich eine Schnittstelle zwischen dem politischen Curriculum und der konkreten Ausgestaltung der frühkindlichen und schulischen Praxis (vgl. Deng 2020, Doyle 1992a). Letztere ist wiederum geprägt durch die Interpretation, Auseinandersetzung, Übersetzung und spezifische Aneignung der bildungspolitischen und programmatischen Rahmungen durch die pädagogischen Fachkräfte in einer Form, die im Idealfall den Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen gerecht wird (vgl. Westbury 2000). Die Ebene der Praxis wirkt wiederum zurück sowohl auf die programmatische Ebene, indem Akteur:innen der frühkindlichen und schulischen Praxis an der Erstellung von Bildungs- und Lehrplänen sowie Lernmaterialien beteiligt sind, als auch auf die Ideen und Vorstellungen zu frühkindlicher und schulischer Bildung. Die Abfolge von politischem, programmatischem und gelebtem Curriculum ist daher nicht als linearer, sondern als wechselseitig aufeinander wirkender Prozess zu verstehen, dessen Mechanismen noch nicht umfassend beforscht sind.

Der nun vorliegende Band führt die herausgearbeiteten zentralen Ergebnisse aus beiden Teilstudien zusammen und veranschaulicht, was gegenwärtig jeweils in Kita und Schule im Bereich der Demokratiebildung geleistet wird, welche Herausforderungen und Chancen sich in den jeweiligen Institutionen zeigen und wo Defizite und Grenzen liegen. Weiter widmet sich der Band den Unterschieden und Gemeinsamkeiten, die für Kita und Schule identifiziert werden konnten. Die gewonnenen Ergebnisse werden im Hinblick auf die formulierten Ansprüche und Ziele der Demokratiebildung diskutiert. Im Aufbau des Bandes schlägt sich dieses Vorgehen insofern nieder, dass nach einer Darlegung der theoretischen wie methodischen Grundlagen der beiden jeweiligen Teilstudien (Kapitel 2) zunächst gesondert die empirischen Ergebnisse aus dem Bereich der frühkindlichen Demokratiebildung im Fokus stehen (Kapitel 3), bevor im Anschluss daran die Ergebnisse der Analyse der schulischen Demokratiebildung dargestellt werden (Kapitel 4). Nach dieser Grundlegung der Empirie richtet sich der Blick in Kapitel 5 auf über beide Teilstudien hinweg reichende Themenkomplexe, die aufgrund ihres Einflusses auf die jeweilige Praxis der Demokratiebildung in Kita und Schule als Spannungsfelder gesondert analysiert wurden. In einem gemeinsamen Fazit (Kapitel 6) werden institutionelle Besonderheiten und Gemeinsamkeiten von Kita und Schule im Bereich der Demokratiebildung, die jeweils zu Tage tretenden Herausforderungen und Potenziale sowie wesentliche Bedarfe resümiert, die sich im Anschluss an die empirische Durchdringung der frühkindlichen und schulischen Demokratiebildung zeigen.

Neben den Autor:innen dieser Publikation haben weitere Mitarbeitende des Deutschen Jugendinstituts und des Georg-Eckert-Instituts die Entstehung der vorliegende Publikation unterstützt. Wir möchten uns herzlich bei Katja Flämig, Regine Schelle, Arijana Alagic, Carola Doll, Philipp Drkosch, Hannah Lindner und Jessica Angioni für ihre Unterstützung bei den Projektarbeiten von BilDe sowie bei Francesca Fallucchi, Eckhardt Fuchs, Kathrin Henne, Katarzyna Jez, Sören Meier, Marcus Otto und Massimiliano Tarquini für ihre Unterstützung bei den Projektarbeiten von DemoS und den Mitarbeitenden der Forschungsbibliothek des GEI insbesondere Anke Hertling, Susann Leonhardt, Sebastian Klaes, Kerstin Schattenberg, Nadine Towara und Anette Uphoff für ihre Unterstützung bei der Zusammenstellung und Digitalisierung der Schulbücher, bedanken. Zahlreiche Forschende aus Erziehungswissenschaften, Politikdidaktik und Bildungsforschung haben diese Arbeit darüber hinaus in Expert:innenworkshops und auf Tagungen mit ihren konstruktiven Kommentaren und Diskussionen begleitet.

Vor allem gilt unser Dank jedoch den Akteur:innen in Kitas und Schulen, die uns an ihrem Alltag teilhaben ließen, sich im Laufe ihrer gut gefüllten Arbeitstage Zeit für die Beantwortung unserer Fragen genommen haben und uns Einblicke in die Praxis von Bildungseinrichtungen gaben.

2 Einführungen und Hintergründe der Teilstudien

2.1 „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten". Theoretische Grundlagen, Studienaufbau und Forschungsmethoden

Leonhard Birnbacher / Judith Durand / Katharina Stadler

2.1.1 Theoretische Grundlagen der Studie

Im Anschluss an die dargelegten aktuellen Herausforderungen und Krisenbefunde und die dadurch gestiegenen Forderungen nach einem Mehr an Demokratieförderung und -bildung richtet die Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten" (BilDe) den Blick darauf, wie sich die Situation für die Praxis der frühen Bildung darstellt. So hat der 16. Kinder- und Jugendbericht unlängst hervorgehoben, dass es zu den Aufgaben von Kitas gehöre, bereits hier die „Fundamente demokratischen Verhaltens" zu legen (BMFSFJ 2020, S.7). Mit der bildungspolitischen Forderung, schon die Jüngsten auf ein Leben in Selbstbestimmung, Vielfalt und wechselseitiger Anerkennung vorzubereiten, wird nicht nur einem subjektzentrierten Bildungsauftrag Nachdruck verliehen, sondern auch eine politiktheoretische Erkenntnis aufgegriffen, nach der es eine wesentliche Voraussetzung und Aufgabe von Demokratie ist, die sie tragenden Prinzipien, Werte und Normen lebensweltlich zu verankern. Kompromissbereitschaft, Anerkennung, Beteiligung und Engagement stellen diesem Verständnis folgend keine zu vernachlässigenden Merkmale der Demokratie dar, sondern sind für das dauerhafte Funktionieren einer demokratisch verfassten Gesellschaft von entscheidender Bedeutung. Demokratiebildung wird somit zu einem der tragenden „Bauelemente der Demokratie" (Böckenförde 2004, S. 434; vgl. auch Honneth 2012, S. 439). Im Forschungsgegenstand „Demokratiebildung" ist somit eine Verknüpfung von Wertebildung zum Erhalt der Staatsform Demokratie konstitutiv angelegt. Darin zeigt sich exemplarisch, dass Forschungsgegenstände durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse komplexer werden, was die Notwendigkeit nach sich zieht, auch Methoden und Zugänge der Sozialforschung weiterzuentwickeln (vgl. Baur/Blasius 2019) und u. a. Forschungsgegenstände aus verschiedenen fachlichen Disziplinen zu betrachten (vgl. Wissenschaftsrat 2020; Gasteiger 2018). Dieser Tatsache wird auch in der vorliegenden Studie Rechnung getragen, indem als theoretischer Bezugspunkt ein interdisziplinärer Zugang gewählt wurde und einerseits auf politiktheoretische Auseinandersetzungen sowie andererseits auf

bildungstheoretische Überlegungen zur pädagogischen Gestaltung in frühpädagogischen Institutionen zurückgegriffen wird.

Aus politiktheoretischer Sicht ist für den Gegenstand Demokratiebildung zunächst bedeutsam, dass das, was in einer modernen ausdifferenzierten Gesellschaft mit Demokratiebildung erreicht werden soll, ebenso wie deren Inhalte und Komponenten wesentlich davon bestimmt ist, was unter Demokratie an sich verstanden und mit ihr verbunden wird (vgl. Barbehön/Wohnig 2022, S. 12). Das jeweilige Demokratieverständnis prägt sowohl die konkrete Definition von Demokratiebildung als auch die damit verknüpften Schlussfolgerungen für eine programmatische wie praktische Ausgestaltung. Mit einem politiktheoretischen Blick auf die aktuellen Diskurse um frühkindliche Demokratiebildung zeigt sich weiter, dass in ihr insbesondere drei verschiedene theoretische Konzeptionen von Demokratie als bedeutsam gesehen werden müssen: ein pragmatistisches Verständnis, ein deliberatives und ein partizipatorisches (vgl. Eberlein/Durand/Birnbacher 2021). In dieser Studie wird somit als Fluchtpunkt der frühkindlichen Demokratiebildungsarbeit auf ein Demokratieverständnis rekurriert, das in dieser nicht nur eine auf dem Prinzip der kollektiven Selbstbestimmung und Gleichheit basierende Herrschafts- und Regierungsform sieht, sondern auch eine in der gesamten Gesellschaft verbreitete und praktizierte Lebensform. Diese sieht in der aktiven Beteiligung der von Entscheidungen Betroffenen, der prozessualen Aushandlung und Beratung über die alle betreffenden Angelegenheiten ein zentrales Merkmal der Demokratie (vgl. Richter et al. 2016, S. 112; Jörke 2003, S. 204–222; Dewey 1996, S. 172; Habermas 1992, S. 361; Barber 1994, S. 148–152).

Über einen bildungstheoretischen Blick auf frühkindliche Demokratiebildung wird die besondere Relevanz der Kita als erster außerfamiliärer Bildungsort für Ansätze der Demokratiebildung deutlich (Lehmann 2020; Prengel 2016; Becker-Stoll 2015). Denn Kinder lernen in jungen Jahren insbesondere über körperliche und soziale Erfahrungen, die sie in ihrem Alltag machen (Wulf 2005). Wie die psychologische Kindheitsforschung zeigt, werden in den ersten Jahren von Kindern wesentliche Grundlagen der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung gelegt. Auch die Ausprägung eines Werte- und Normensystems beginnt nicht erst in der fortgeschrittenen Kindheit, sondern bereits mit der Geburt (Keller 2007, S. 17–50), weshalb die Kita als erste „wertebildende pädagogische Instanz“ (Schubarth/Tegeler 2016, S. 266) verstanden werden kann, in der Kinder sich als Subjekte ausbilden. Dabei ist entscheidend, welche Normen und Werte das Zusammenleben und die Gestaltung der pädagogischen Interaktionen sowie der Interaktionen aller wesentlichen Akteur:innen miteinander orientieren. Daraus schlussfolgernd zeichnen sich Bildungsprozesse im Sinne von Demokratiebildung dadurch aus, dass demokratisch geprägte Normen und Werte das Handeln, die Bildungsumgebung und -gelegenheiten sowie die Organisationsstruktur der Kita leiten, innerhalb derer sich das Subjekt in einer partizipativen und an demokratischen Werten geprägten Kultur ausbilden kann (Birnbacher/Durand 2022,

S. 23). Durch Erfahrungslernen können so soziale und kulturelle Muster wie bspw. Perspektivübernahme oder die Bereitschaft zum Kompromiss nach Konflikten verinnerlicht und individuelle Kompetenzen entwickelt werden, die zugleich eine demokratiepolitische Funktion haben, indem sie die Grundlage für ein demokratisches Miteinander bilden (ebd.). Für die Analyse der Gestaltung einer entsprechenden pädagogischen Praxis werden dabei theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse u. a. zu Formen der Interaktionsgestaltung und dem Professionsverständnis (Remsperger 2011, Weltzien 2016, Nentwig-Gesemann et al. 2012), didaktisch-methodische Überlegungen zu Beteiligungsstrukturen für Kinder (u. a. Lehmann 2020; Richter et al. 2016; Höhme-Serke et al. 2011) oder der Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen innerhalb der gesamten Organisation (u. a. Cloos 2017) als Analysefolien bedeutsam. Die dieser Studie zugrunde gelegte interdisziplinäre politiktheoretische und bildungstheoretische Perspektive auf frühkindliche Demokratiebildung bietet die Chance, nicht allein die subjektbezogenen Bildungsprozesse im Bereich der Demokratiebildung in den Blick zu nehmen, sondern diese in ihrem Zusammenspiel mit der Metaebene der gesellschaftlichen Verfasstheit zu analysieren.

2.1.2 Die Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe)"

Das Projekt „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten" (BilDe) am Deutschen Jugendinstitut in München hat die beschriebene Ausgangslage aufgegriffen und die Erschließung der Diskurse und Praktiken der Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen in zwei Projektphasen zum Gegenstand gemacht.[5] Dazu wurden in einer ersten Projektphase im Zeitraum vom November 2018 bis August 2019 im Projekt „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe 1)", finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, zunächst die theoretischen Bezugskonzepte und Diskurse aufbereitet und in einer Publikation zugänglich gemacht (Eberlein/Durand/Birnbacher 2021). Darauf aufbauend rückten in einer zweiten Projektphase (BilDe 2) im Kooperationsprojekt „Demokratiebildung in Deutschland" (vgl. Kap. 1) die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und praktischen Handlungsformen der Demokratiebildung in den Fokus. Dazu wurde einerseits in den Blick genommen, wie Demokratiebildung in öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung in den Bildungsprogrammen ausgewählter Bundesländer verstanden wird. Andererseits stand die Frage im Zentrum, wie und unter welchen interaktionalen und strukturellen Bedingungen Demokratiebildung in der pädagogischen Praxis praktiziert wird und welche Herausforderungen und Potenziale sich dabei zeigen. Hierbei stand die Perspektiven

5 Die vorliegenden Ausführungen zum frühpädagogischen Bereich sind in Ausschnitten Bestandteil einer Qualifizierungsarbeit.

der zentralen Akteur:innen – der Kinder und Fach- und Leitungskräfte – im Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Bezugskonzepten zeigte, dass für Demokratiebildung in der Praxis unterschiedliche Faktoren relevant sind. So sind neben konzeptionellen Rahmenbedingungen vor allem Kompetenzen und Orientierungen von pädagogischen Fachkräften für die Handlungspraxis und das soziale Gefüge in der Kindergruppe bedeutsam. Professionelles Handeln ist immer auch von subjektiven Orientierungen der Fach- und Leitungskräfte beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2012). So sind auch Wertorientierungen Teil der professionellen Identität von Fachkräften und fließen in das pädagogische Handeln ein. Dabei können unterschiedliche inter- wie intrapersonale Spannungen entstehen, die durch divergierende Orientierungen unter Fachkräften und Eltern, wie z. B. undemokratische oder menschenrechtsverletzende Werte, ausgelöst werden (Schutter/Braun 2018). Im Forschungsprojekt wurden deshalb auch die Fragen bearbeitet, welche Sichtweisen Fach- und Leitungskräfte zu aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen haben, welche Einstellungen sie zur Demokratie und zu Demokratiebildung im Besonderen vertreten und in welche Begründungszusammenhänge sie diese stellen. Weiter war von Interesse, wo Fach- und Leitungskräfte Herausforderungen und Potenziale der Demokratiebildung im pädagogischen Alltag sehen.

Neben den Orientierungen der beteiligten Akteur:innen wurden die Handlungsweisen der Fachkräfte und Kinder mit Blick auf Demokratiebildung im Kita-Alltag betrachtet. Darüber hinaus wird beschrieben, ob und wie konzeptionelle Bausteine von Demokratiebildung im Alltag aufgegriffen und formal- wie auch alltagspartizipatorische Elemente praktiziert werden. Ein weiterer bedeutsamer Faktor in diesem Kontext ist, dass frühpädagogische Settings durch soziale Beziehungen konstituiert sind. Diese werden sowohl im Fachkraft-Kind-Verhältnis (intergenerationale Hierarchie) als auch in Gruppenbeziehungen der Kinder (intragenerationale Hierarchie) sichtbar und sind für die individuelle Entwicklung jedes Kindes von Bedeutung (Prengel 2016). Die Art und Weise, wie Fachkräfte Interaktionen mit Kindern und der Kinder untereinander moderieren, hat Einfluss darauf, ob diese sich als aktiv und selbstwirksam erfahren. Alter, Entwicklungsstand, Temperament, Behinderung, sozialer Status, Bildungszugänge u. a. können dazu führen, dass Kinder sich mehr oder weniger in das Geschehen einbringen, engagieren und beteiligen können (Neumann et al. 2019). Spezifische Herausforderungen, insbesondere mit Blick auf Bildungsungleichheit und intergenerationale Machtasymmetrie in der pädagogischen Praxis (vgl. Kap. 5.1.2), wurden deshalb in die Studie einbezogen. Daneben wurde die Frage gestellt, ob und wie pädagogische Settings unter Berücksichtigung dieser Herausforderungen zur Demokratiebildung beitragen können. Ein besonderes Augenmerk wurde deshalb auch auf die Perspektive der Kinder gelegt, und ergründet, wie Kinder ihre Möglichkeiten der Mitbestimmung, des Umgangs mit Konflikten und Regeln beschreiben (vgl. Kap. 3.4).

Die Studie fiel genau in die Zeit der Corona-Pandemie. Aufgrund der damit einhergehenden Einschränkungen des öffentlichen Lebens sowie der Notbetreuung und der Phasen des eingeschränkten Regelbetriebs waren Kitas im gesamten Bundesgebiet mit organisatorischen Herausforderungen konfrontiert (Kuger et al. 2022), die Erhebungen vor Ort zunächst verzögerten. In der Folge wirkte sich die gesellschaftliche Situation auch inhaltlich auf den Forschungsgegenstand aus, da die gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzungen nicht spurlos an den in die Erhebungen einbezogenen Einrichtungen vorbeigingen und ihren Niederschlag auch in den empirischen Daten fanden.

2.1.3 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Um die Forschungsfragen zu bearbeiten, wurde ein mehrperspektivisches und multimethodisches qualitatives Design gewählt. Die qualitative Forschung ermöglicht mit ihrer offenen und rekonstruierenden Herangehensweise einen differenzierten Einblick in Zusammenhänge alltäglicher Handlungsformen der pädagogischen Praxis sowie in die Perspektiven der Akteur:innen. Anknüpfend an die Erkenntnisse der Bestandsaufnahme (Birnbacher/Durand/Eberlein 2021) aus der Vorstudie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe 1)“ wurde über zwei analytisch konstruierte inhaltliche Ebenen herausgearbeitet, wie Demokratiebildung über bildungspolitische Dokumente gerahmt und legitimiert sowie im pädagogischen Alltag praktiziert wird (vgl. Kap. 1). Im Zentrum der vorliegenden empirischen BilDe-Studie stehen demnach die Analyse der Bildungspläne sowie die Handlungen und Einstellungen der am Alltag Beteiligten: der Leitungskräfte, Fachkräfte und Kinder. Beide Ebenen wurden zunächst über unterschiedliche Zugänge erschlossen, und anschließend wurde das Verständnis von Demokratiebildung in den rechtlich-konzeptionellen Darstellungen, den Einstellungen und Orientierungen von pädagogischen Fachkräften, Leitungskräften und Kindern zu den Umsetzungspraktiken im Nachgang in Beziehung gesetzt. Darüber hinaus wurden spezifische Aspekte, wie das Verhältnis von rechtlich-konzeptionellen Vorgaben und Handlungspraxis oder der Umgang mit Machtasymmetrien sowie der Anspruch an Inklusion in Kitas, in ihrem Verhältnis zu Demokratiebildung auf beiden Ebenen reflektiert.

Die in die Studie einbezogene Stichprobe setzt sich insgesamt aus zwölf Kitas zusammen, die sich auf die sechs Bundesländer Bayern, Berlin, Niedersachen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verteilen. Die Auswahl der Bundesländer erfolgte aufgrund unterschiedlicher Kriterien. So wurde zum einen eine Schnittmenge der einbezogenen Bundesländer zwischen den beiden Kooperationsprojekten DemoS (GEI) und BilDe (DJI) angestrebt. Weiter sollten unterschiedliche Regionen in Deutschland sowie östliche wie auch westliche Bundesländer berücksichtigt werden. Bei der Auswahl der Kindertageseinrichtungen

wurde darauf geachtet, eine besonders aussagekräftige qualitative Stichprobe für die Forschungsfrage zusammenzustellen und durch systematisch herbeigeführte Heterogenität das Thema breit zu beleuchten (Döring/Bortz 2016). Dabei spielten Faktoren wie die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtungen oder der Einbezug von Regionen mit besonderen sozialpolitischen Herausforderungen eine Rolle bei der Stichprobenauswahl. Durch die Corona-Pandemie hat sich die Rekrutierung der Einrichtungen erschwert und auch zeitlich verzögert. Dadurch kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich häufiger als ursprünglich geplant, Einrichtungen bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen, die ein besonderes Interesse an dem Thema Demokratiebildung hatten.

Entsprechend den Fragestellungen der beiden Ebenen wurden unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden genutzt (siehe Tab. 2.1.1).

Tabelle 2.1.1: Übersicht über das methodische Vorgehen, Stichprobe und Art des Datenmaterials

Fragestellung	**Erhebungsmethode**	**Stichprobe**		**Datenmaterial**
		12 Kitas aus 6 Bundesländern	Ausgewählte Gruppe(n) in 6 Kitas	
Ebene 1: Verständnis von Demokratiebildung (DB)				
Wie wird DB in Kindertageseinrichtungen in Bildungsplänen verstanden?	Dokumentenanalyse	X		6 Bildungsprogramme
Welche Einstellungen vertreten pädagogische Leitungs- und Fachkräfte zu DB?	Leitungsinterviews	X		12 Leitungsinterviews
	Gruppendiskussionen mit Fachkräften	X		11 Gruppendiskussionen mit Fachkräften
Welche Perspektive haben Kinder auf DB?	Kinder-interviews		X	8 Gesprächsrunden mit (je 2 bis 15) Kindern
Ebene 2: Praktiken von Demokratiebildung (DB)				
Welche Handlungsweisen der Fachkräfte und Kinder lassen sich mit Blick auf DB im Kita-Alltag beschreiben? Welche Herausforderungen und Potenziale zeigen sich dabei?	Videografie		X	Insgesamt 153 Sequenzen

Zur Untersuchung, wie in den Kitas Demokratiebildung bildungspolitisch legitimiert und konzeptionell gerahmt wird (Ebene 1), wurden die Bildungsprogramme der beteiligten Bundesländer analysiert. Um die Einstellungen und Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte zum Thema Demokratiebildung

zu erheben, wurden in den Kitas je eine Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften sowie ein Leitungsinterview durchgeführt (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006). Kinder wiederum sind in den Sozialwissenschaften meist Objekt von Untersuchungen und selten als Subjekte in den Datenerhebungsprozess einbezogen (Viernickel 2022; Ben-Arieh 2005). Im Rahmen dieses Forschungsprojekts sollte explizit die Perspektive von Kindern einbezogen werden. Dazu wurden mit den Kindern den Rahmenbedingungen angepasste Gruppendiskussionen zu ausgewählten Inhalten als dialoggestützte Interviews (Weltzien 2012) durchgeführt. Sie beziehen sich auf die Einschätzungen der Kinder zu ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten, ihrem eigenen Wohlbefinden in der Kita und zum Umgang mit Regeln. Die Kinderbefragungen hatten im Rahmen dieser Studie einen explorativen Charakter und sollten dabei unterstützen, die Einschätzungen von Kindern sichtbar zu machen und in die Erkenntnisgewinnung einzubeziehen.

Die Gestaltung der pädagogischen Praxis mit Blick auf Demokratiebildung (Ebene 2) wurde durch videogestützte Beobachtungen erfasst. Beobachtungen ermöglichen es, die sozialen Interaktionen zwischen Handelnden und ihrer Lebenswelt festzuhalten und schaffen den Zugang, diese hinsichtlich ihrer Muster zu analysieren (Döring/Bortz 2016; Petschick 2016; Lamnek 2005). Durch die thematische Verortung der Studie im Kontext von Demokratiebildung ist es zielführend, den Beobachtungsfokus durch bestimmte Kriterien zu beschränken (Lamnek 2005). Dazu wurden bei der Konzeption des Studiendesigns thematisch relevante Situationen eingegrenzt (z. B. Aushandlungsformate wie Kinderkonferenzen oder Morgenkreise) und videografiert. Die Videografie „ermöglicht es, visuell erfassbare Vorgänge in mimetischer Form festzuhalten" (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 31) und Interaktionen in ihrem Zusammenspiel und im zeitlichen Ablauf mit unterschiedlichem Fokus und „mit hoher Detailschärfe" (Herrle/Kade/Nolda 2013, S. 602) zu analysieren. In dieser Studie wurde anhand von Videointeraktionsanalysen (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) das pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte in ihrem Zusammenspiel mit der strukturellen Gestaltung der Situationen entlang der Fragestellungen von Ebene 2 analysiert. Die dargestellten Videoanalysen (Kap. 3.2 und 3.3) enthalten unterschiedliche thematische Fokussierungen und zeigen beispielhaft die Umsetzung in der pädagogischen Praxis in ausgewählten Settings (Umsetzung partizipativer Settings wie Morgenkreis und Tischdienst sowie Konflikte unter Kindern).

Die Datenerhebung der unterschiedlichen Interviewformen erfolgte entlang eines Interviewleitfadens und wurde über Audioaufnahmen aufgezeichnet. Nach einem gesprächsanregenden Impuls durch die Forschenden wurden die Leitfragen des Interviewleitfadens flexibel eingesetzt, um den Gesprächsfluss entlang der Relevanzsetzungen der Teilnehmenden zu gestalten und auch neue inhaltliche Aspekte zuzulassen. Aufgrund der Corona-Pandemie und den damit

verbundenen (Teil-)Schließungen von Kindertageseinrichtungen 2020 und 2021 konnten die Erhebungen nicht im geplanten Zeitfenster und Umfang durchgeführt werden. Der Erhebungsprozess wurde verlängert, die Interviews wurden in Teilen digital gestützt durchgeführt (zur Interviewführung während der Corona-Pandemie vgl. u. a. Self 2021). 2021 konnten schließlich auch Erhebungen in sechs Kitas vor Ort stattfinden. Alle aufgezeichneten Interviews wurden im Anschluss vollständig transkribiert und anonymisiert. Die Beobachtungen im pädagogischen Alltag fanden in sechs der teilnehmenden Kitas im Rahmen von ganztägigen Hospitationen an vier aufeinander folgenden Tagen im Kita-Alltag statt. Die teilnehmenden Beobachtungen von Interaktionen zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften wurden mittels schriftlicher Aufzeichnungen und Videoaufzeichnungen festgehalten und ausgewählte Videosequenzen im Anschluss transkribiert.

Für die Analyse der Bildungsprogramme wurden die zum Erhebungszeitpunkt gültigen und öffentlich zugänglichen Bildungspläne der sechs Bundesländer (Bayern, Berlin, Niedersachen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) erfasst. Die Dokumentenanalyse orientiert sich dabei an dem ethnomethodologischen Verständnis, wonach Dokumente als Teil einer sozialen Praxis von Autor:innen für einen spezifischen Empfängerkreis erstellt und von diesem rezipiert werden (vgl. Schulz/Bischoff-Pabst/Cloos 2020). So können die Bildungspläne selbst als „ein Diskursbeitrag zum bildungspolitischen Reformdiskurs gefasst" (Meyer 2020, S. 24) werden. Die Datenauswertung (Ebene 1) der Bildungsprogramme der beteiligten Bundesländer sowie der durchgeführten Gruppendiskussionen und Interviews erfolgte strukturierend inhaltsanalytisch (Kuckartz 2016, 2012), einschließlich der Entwicklung von Kategorien am Material (vgl. Schreier 2014). Für die Analyse der Bildungspläne und Interviews wurden zunächst deduktiv zentrale Auswertungskategorien in einem Kategorienhandbuch festgehalten, die sich aus theoretischen Vorüberlegungen und den Interviewleitfäden ableiteten. Aus dem Datenmaterial heraus wurden dann weitere Haupt- und Subkategorien induktiv ergänzt. In einem Kategorienhandbuch wurden die Kategorien, ihre Codierregeln und Ankerbeispiele dokumentiert, sodass eine Codierung durch verschiedene Forschende möglich war (Kuckartz 2016). Über einen Pretest des Kategorienhandbuchs entlang zweier Bildungspläne durch alle Forschenden und die Diskussion von Abweichungen bei der Codierung wurde das Kategorienhandbuch nach und nach ausdifferenziert und ein konsensuelles Codieren ermöglicht (ebd.). Ziel der Datenauswertung war es einerseits, die Argumentationen und Handlungsempfehlungen in den Bildungsplänen sowie die Perspektiven und Verständnisse in den Interviews im Hinblick auf Demokratiebildung zu rekonstruieren. Die Codierung der sechs Bildungspläne, der insgesamt 23 Fach- und Leitungsinterviews sowie der acht Kinderinterviews wurde computergestützt mittels MAXQDA durchgeführt. Mit den induktiv und deduktiv entwickelten Kategorien wurde so zum anderen die Möglichkeit geschaffen, diese

mit den in der Handlungspraxis erhobenen Daten (Ebene 2) in Bezug zu setzen. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen wurden die Videosequenzen erfasst und thematisch kodiert sowie ausgewählte Sequenzen in der Forschungsgruppe sequenzanalytisch interpretiert und protokolliert (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Im Forschungsteam wurden daraus Schlüsselphänomene ausgewählt, die sich auf besonders interessante und zentrale Ergebnisse beziehen und im Untersuchungsdesign angelegten Vergleich der unterschiedlichen Datensorten (Bildungsprogramme, Interviews, Gruppendiskussionen und Videosequenzen) beschrieben wurden.

2.2 „Subjekte der Demokratie". Forschungsdesign, Analyseverfahren und methodisches Vorgehen

Patrick Mielke / Riem Spielhaus

In Anknüpfung an den in der Einleitung zu diesem Band formulierten Befund einer kulturell und legitimatorisch auf den Prüfstand geratenen Demokratie sowie dem dargelegten Verständnis von Demokratiebildung in staatlichen Bildungsinstitutionen als Ort der Wissensvermittlung und demokratischem Erfahrungsraum untersuchte die Studie „Subjekte der Demokratie. Aktuelle Herausforderungen und Potenziale der Demokratiebildung in Deutschland" (DemoS) Demokratie als Gegenstand, Ziel und Praxis demokratisch-politischer Bildung in den Sekundarstufen I und II der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.[6] Die Grundlage bildeten die quantitativen und qualitativen Analysen von Lehrplänen und Schulbüchern des jeweiligen bundeslandspezifischen Leitfachs der politischen Bildung (vgl. zum methodischen Vorgehen Kap. 2.2.1) sowie eine teilnehmende Beobachtung an einer Schule und qualitative Interviews mit Lehrenden und Schüler:innen (vgl. Kap. 2.2.2).

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildete das übergeordnete bildungspolitische Ziel von Demokratiebildung, ein mündiges demokratisches Subjekt hervorzubringen. Die Analyse wurde durch folgende Fragen geleitet: Inwiefern und auf welche Weisen soll und kann Schule zur Herausbildung mündiger demokratischer Subjekte beitragen? Welche Grenzen und Herausforderungen stehen diesem bildungspolitisch formulierten Ziel entgegen, und welches Potenzial

6 Neben den Autor:innen dieser Publikation waren zahlreiche weitere Mitarbeitende des GEI an der Konzipierung des Forschungsdesigns, der Zusammenstellung und Digitalisierung der Korpora, der Analyse der Daten und der Erstellung von Statistiken und Grafiken beteiligt. Für diese Unterstützung bedanken wir uns insbesondere bei Francesca Fallucchi, Eckhardt Fuchs, Kathrin Henne, Katarzyna Jez, Sören Meier, Marcus Otto, Massimiliano Tarquini sowie den Mitarbeitenden der Forschungsbibliothek des GEI.

eröffnet es zugleich? Welches Subjektverständnis liegt dem zugrunde und welche Subjektivierungspraktiken und -prozesse sind mit diesem Anspruch verbunden?

Der Schwerpunkt der Untersuchung lag dabei auf dem jeweiligen bundeslandspezifischen Leitfach der politischen Bildung mit seinen diversen Bezeichnungen, die auch anzeigen, wenn es sich um fächerverbindende Integrationsfächer wie Gesellschaftslehre o. ä. handelt. Die Fächerbezeichnungen weisen eine große Uneinheitlichkeit auf, sowohl zwischen den unterschiedlichen Schulformen als auch zwischen den 16 Bundesländern. Den aktuell gültigen Lehrplänen zufolge ist „Sozialkunde" die häufigste Fachbezeichnung (36), gefolgt von „Gemeinschaftskunde" (19) sowie „Politik" (13). 17 verschiedene Fächerbezeichnungen aus den aktuell gültigen Lehrplänen weisen einen Wirtschaftsanteil im Namen aus (z. B. Wirtschaft-Politik, Politik-Wirtschaft, Wirtschafts- und Sozialkunde oder Wirtschaft und Gesellschaft). Insgesamt finden sich solche Fächerbezeichnungen 44 Mal, wobei Wirtschaft-Politik (9 Mal) am häufigsten gezählt wurde (siehe Tabelle 2.2.1).

Tabelle 2.2.1: Bezeichnungen der Leitfächer für die politische Bildung inklusive Verbundfächer, zusammengestellt auf der Grundlage der aktuellen Lehrpläne, n=188.[7]

Fächerbezeichnung	Anzahl	Fächerbezeichnung	Anzahl
Sozialkunde	36	Gemeinschafts- und Wirtschaftskunde	1
Gemeinschaftskunde	19	Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung	1
Politik	13	Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung / Wirtschaft	1
Politik / Gesellschaftslehre	12	Geschichte und Politische Bildung	1
Geschichte / Politik / Geographie	9	Geschichte / Sozialwissenschaften	1
Politik und Gesellschaft	9	Gesellschaft	1
Wirtschaft-Politik	9	Gesellschaft und Politik	1
Gesellschaftswissenschaften	8	Gesundheit und Soziales	1
Geschichte und Gemeinschaftskunde	6	Kultur und Identität	1
Gesellschaftslehre	6	Politik / Gesellschaftslehre bzw. Gesellschaftslehre mit Geschichte	1
Politik und Wirtschaft	6	Politikwissenschaft	1
Wirtschafts- und Sozialkunde	6	Sozial- und Rechtskunde	1
Politik / Gesellschaft / Wirtschaft	5	Sozialkunde / Wirtschaftslehre	1
Politische Bildung	4	Sozialkunde / Wirtschafts- und Sozialkunde	1

7 Einige Lehrpläne enthalten mehr als ein Fach für politische Bildung, etwa der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I der Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen, der sowohl Aussagen zu Gesellschaftslehre (fächerintegriert) als auch Wirtschaft-Politik (fachspezifisch) macht.

Fächerbezeichnung	Anzahl	Fächerbezeichnung	Anzahl
Wirtschaft und Gesellschaft	4	Sozialwissenschaften / Wirtschaft	1
Geschichte / Gemeinschaftskunde	3	Sozialwissenschaften / Wirtschaftswissenschaften	1
Welt-Umweltkunde	3	Soziologie	1
Gesellschaftslehre mit Geschichte	2	Soziologie/Politik	1
Politik-Wirtschaft	2	Staatsbürgerkunde	1
Sozial- und Wirtschaftskunde	2	Wirtschafts- und Sozialkunde, Politische Bildung, Politische Bildung / Wirtschaftslehre	1
Geschichte / Sozialkunde	2	Wirtschafts- und Sozialpolitik	1
Sozialwissenschaften	2	Wirtschaftstheorie und -politik	1
Weltkunde	2	Wirtschaft-Technik-Haushalt / Soziales	1

Um über die Vermittlung von Wissen im politischen Fachunterricht sowie in fächerübergreifenden, fächerverbindenden und außerschulischen Formaten hinaus auch die Kultur des Miteinanders, die Praktiken des Lehrens und Lernens sowie die Ermöglichung und Erfahrbarkeit von Mitbestimmung und Teilhabe erfassen zu können, wurden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung und der qualitativen Interviews auch Erkenntnisse zur schulischen und unterrichtlichen Praxis generiert. Diese sind vor allem Gegenstand des Kapitels 4.2.

Da die teilnehmende Beobachtung und neun von 21 zusätzlichen Interviews mit Lehrenden aus Niedersachsen durchgeführt wurden, bildeten niedersächsische Lehrpläne für das Fach Gesellschaftslehre an der Gesamtschule, das Fach Politik an der Oberschule sowie das Fach Politik-Wirtschaft in der gymnasialen Oberstufe sowie die für dieses Bundesland konzipierten und zugelassenen Schulbücher den Ausgangspunkt der qualitativen Analyse.

2.2.1 Analyse der Lehrpläne und Schulbücher

Riem Spielhaus[8]

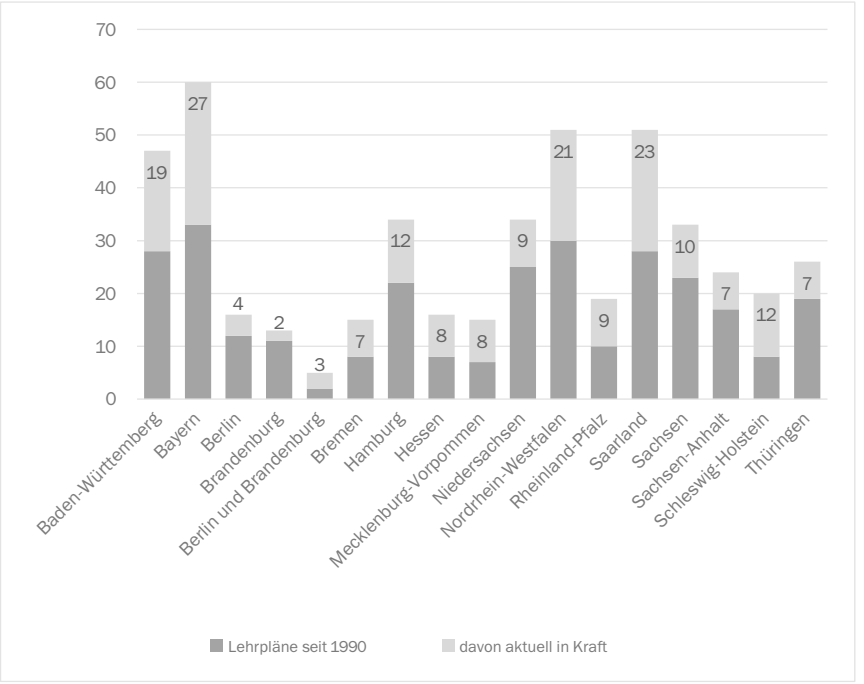
Die Analyse der Lehrpläne und Schulbücher folgte einem kombinierten und triangulierten Mixed-Methods-Ansatz, der unterschiedliche disziplinäre Forschungszugänge miteinander verknüpft. Außerdem wurden bildungspolitische Dokumente sowie Schulgesetze und Erlasse in die Analyse einbezogen. Die relevanten Lehrpläne und Schulbücher wurden in einem digitalen Korpus mittels eines neu entwickelten digitalen Recherche- und Analysewerkzeugs, der

8 Unter Mitarbeit von Anke Költsch und Susann Leonhard.

EDUMERES Toolbox, zusammengestellt und so für Frequenz- und Kookkurenz-Analysen erschlossen. Für umfassende Inhaltsanalysen kam zusätzlich die Software MAXQDA zur computergestützten qualitativen und quantitativen Daten- und Textanalyse zum Einsatz.[9]

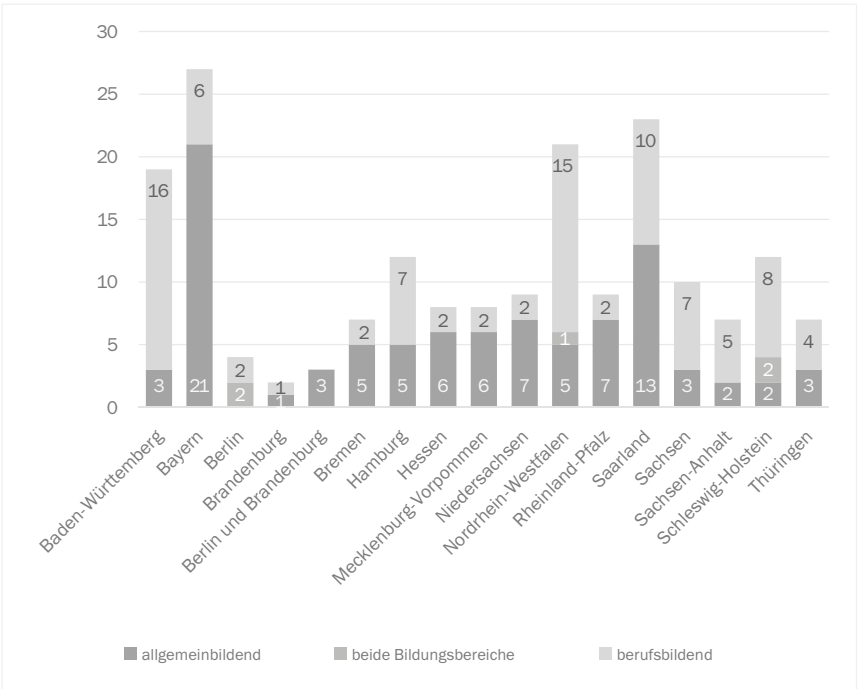
Die quantitative Analyse erfasste insgesamt 479 Lehrpläne für das jeweilige Leitfach der politischen Bildung für allgemein- und berufsbildende Schulen in den Sekundarstufen I und II, die zwischen 1990 und 2021 in Kraft waren bzw. heute noch sind. Darüber hinaus wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse exemplarisch ausgewählte aktuelle Curricula und bildungspolitische Dokumente unter Berücksichtigung gegenwärtiger bildungspolitischer Debatten und Dokumente untersucht.

Abb. 2.2.1: Lehrpläne für das Leitfach der politischen Bildung und Verbundfächer von 1990–2021 nach Bundesland und Aktualität, N = 479



9 Eine Liste der in die Analyse eingegangenen Dokumente und ihre Referenzen sind online verfügbar: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/339/Demos.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Abb. 2.2.2: Aktuell gültige Lehrpläne für das Leitfach der politischen Bildung und Verbundfächer nach Bundesland und Bildungsbereich, darunter fünf sowohl für allgemeinbildende als auch berufsbildende Schulen gültige Lehrpläne, N = 188[10]



Das Korpus von 479 Lehr- und Bildungsplänen[11] für den Zeitraum 1990 bis 2021 enthält sowohl Lehrpläne, die inzwischen ein oder mehrmals revidiert wurden, als auch solche, die durchgängig seit den 1990er Jahren gültig sind.[12] Die hohe Zahl

10 Die teilweise sehr unterschiedliche Anzahl an Lehrplänen ergibt sich aus dem Gültigkeitsbereich. So gibt es bspw. in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und im Saarland mitunter für einzelne Ausbildungsgänge der verschiedenen beruflichen Schulen eigene Fachlehrpläne der politischen Bildung. Für allgemeinbildende Schulen liegen teilweise keine Gesamtdokumente für bestimmte Schulformen vor, sondern einzelne Fachlehrpläne für bestimmte Klassenstufen – so z. B. in Bayern und teils auch im Saarland.

11 Die Bezeichnungen für Lehrpläne (z. B. Rahmenrichtlinie, Bildungsplan oder Kerncurriculum) unterscheiden sich zwischen den Bundesländern und teilweise auch zwischen den Fächern in einem Bundesland. Folgend wird bei konkreten empirischen Beispielen der jeweilige Name verwendet, übergeordnete Aussagen verwenden den Begriff Lehrplan.

12 Die Lehrpläne für Gemeinschaftskunde in der gymnasialen Oberstufe in Rheinland-Pfalz gelten im Grundsatz seit 1998 (bzw. 1999 für den bilingualen Unterricht in diesem Fach). Im Jahr 2011 erfolgte eine Lehrplananpassung für den nun als „gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld" bezeichneten Fächerverbund, die die bisherigen Lehrpläne ergänzte. Ein endgültig neuer Lehrplan wird zum Schuljahr 2023/2024 veröffentlicht. Der

an Lehrplänen weist darauf hin, dass sie einer häufigen Überarbeitung unterliegen, wobei sich nicht nur die inhaltliche Schwerpunktsetzung, sondern auch die Ausrichtung und Bezeichnung der Fächer verändern können. Die Lehrplankommissionen greifen dabei Impulse aus der Fachdidaktik und der Bildungspolitik sowie aus gesellschaftlichen Debatten auf. Das Sample von 188 aktuell gültigen Lehrplänen für allgemein- und berufsbildende Schulen der Sekundarstufen I und II für das jeweilige Leitfach der politischen Bildung aller Schulformen (Abbildung 2.2.2) veranschaulicht, dass sich die Anzahl der Lehrpläne für das Leitfach der politischen Bildung und die jeweiligen Verbundfächer zwischen Bundesländern und Bildungsbereichen teilweise sehr stark unterscheiden. Dies ist einerseits abhängig von der Anzahl allgemeinbildender Schulformen und der Anzahl von Lehrplänen für die unterschiedlichen Berufsschulformen, andererseits von der Frage inwiefern bspw. in Bezug auf Jahrgänge oder Leistungsniveaus (z. B. Grund- und Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe) in verschiedenen Lehrplänen differenziert wird. Während zum Schuljahr 2021/2022 in Bayern (27), Nordrhein-Westfalen (22), im Saarland (22) sowie in Baden-Württemberg (19) vergleichsweise viele Lehrpläne für Leitfächer der politischen Bildung allgemein- und berufsbildender Schulformen in Kraft sind, ist deren Anzahl in anderen Bundesländern deutlich überschaubarer und liegt in neun Bundesländern unter zehn Lehrplänen.

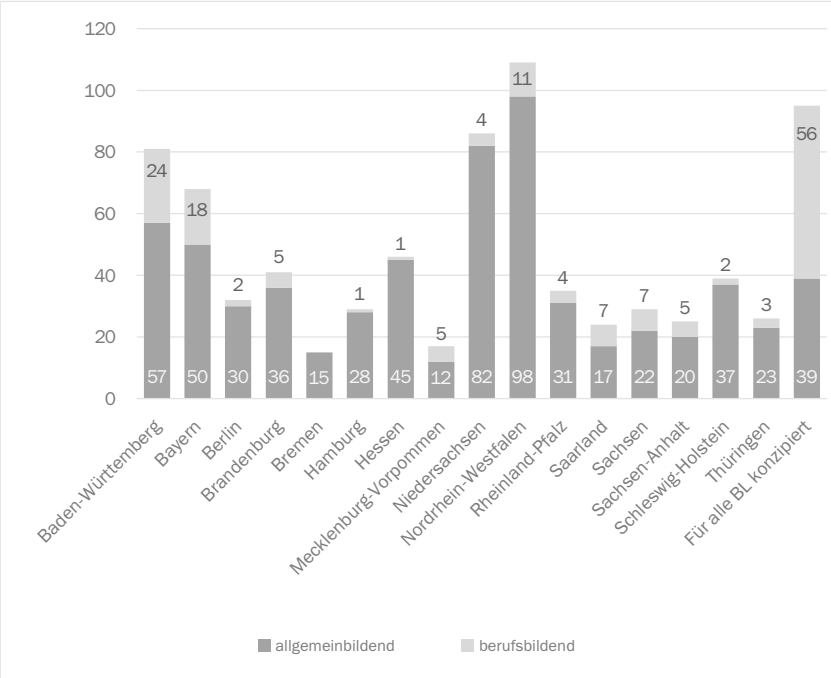
Das Schulbuchsample für die quantitative Analyse umfasst 603 Lehrwerke für das jeweilige bundeslandspezifische Leitfach der politischen Bildung sowie Verbundfächer mit Politikanteil für allgemeinbildende und berufliche Schulen. Für die qualitative Analyse wurden 56 Schulbücher mit der bestmöglichen Aktualität der Bundesländer Berlin und Brandenburg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen[13] ausgewählt.

Welche Schulbücher derzeit in Schulen verwendet werden, ist jedoch nicht leicht zu bestimmen. Nicht alle deutschen Bundesländer prüfen Schulbücher in ministeriell durchgeführten Zulassungsverfahren. Die Länder Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein führen bis auf das Fach Religion keine Zulassungsverfahren durch, sondern überlassen die Entscheidung darüber, welche Bildungsmedien verwendet werden, vollständig den schulischen Fachgremien. In Bundesländern mit Zulassung können die Verfahren abhängig von Fach und Bildungsniveau sehr unterschiedlich ausfallen.

Bildungsplan Gemeinschaftskunde für Berufsfachschulen in Baden-Württemberg war von 1997 bis 2022 gültig. Ein neuer Bildungsplan wurde 2021 veröffentlicht und ist seit 2022 gültig.

13 Für Thüringen wurde außerdem ein Buch genutzt, dass für Rheinland-Pfalz und Saarland konzipiert, aber auch in Thüringen zugelassen ist. Siehe: Barheier, Klaus/Comagic, Slobodan/Detjen, Joachim et al. (2017): Mensch & Politik – Sekundarstufe II: Sozialkunde. Rheinland-Pfalz, Saarland (auch in Thüringen zugelassen), Prüfauflage, Druck A. Braunschweig: Schroedel.

Abb. 2.2.3: Untersuchte Schulbücher nach Bundesland und Bildungsbereich, N = 603. Mehrfachnennungen möglich, da Schulbücher für mindestens ein, häufig aber für mehrere Bundesländer konzipiert werden. Die Säule „alle Bundesländer“ beinhaltet Publikationen, die für alle Bundesländer konzipiert wurden.



In einigen Bundesländern werden Zulassungsverfahren lediglich für Schulbücher der Sekundarstufe I durchgeführt oder nur für bestimmte Fächer oder auch nur, wenn die Änderungen in den jeweiligen Ausgaben der Schulbücher einen gewissen Anteil ausmachen. Jedes Bundesland hat dazu seine eigenen Regeln und Bestimmungen, die durch die jeweiligen Kultus- bzw. Bildungsministerien gesteuert werden (vgl. Ott 2016 und Fey 2016).[14] Zeitgleich sind zudem mehrere Ausgaben einer Schulbuchreihe teilweise stark variierender Erscheinungsjahre auf dem Markt erhältlich, von denen anzunehmen ist, dass sie zum Zeitpunkt Ende 2022 in Schulen verwendet werden – zumal Schulbücher in manchen Fällen für mehr als ein Jahrzehnt zugelassen werden. Schulbücher für die berufliche Bildung unterliegen i. d. R. keinem Zulassungsverfahren, was erklärt, warum sich der Anteil von Büchern, die für spezifische oder für alle Bundesländer konzipiert wurden, im berufsbildenden und allgemeinbildenden Bereich deutlich unterscheidet.

14 Für Informationen dazu siehe https://gei-dzs.edumeres.net/online-quellen/ und die jeweiligen Informationsseiten der Kultus- bzw. Bildungsministerien.

Die Zusammenstellung des digitalen Korpus' für die Untersuchung erfolgte in einem mehrstufigen Prozess anhand der Datenlage im Bibliothekskatalog: Zunächst wurden alle zwischen den Jahren 2000 und 2020 erschienenen Schulbücher mit Zulassung und alle aktuellen (= neuesten) Ausgaben von in diesem Zeitraum erschienenen Schulbücher ohne Zulassungsvermerk ausgewählt und digitalisiert. Nachdrucke (Auflagen, bei denen die inhaltliche Änderung laut Inhaltsverzeichnis und Stichproben alle zehn Seiten zufolge unter 20 % liegt) wurden nicht berücksichtigt. Das Erscheinungsjahr 2000 wurde gewählt, um die Auswahl zu begrenzen. Es ist aber durchaus möglich, dass ältere Schulbücher derzeit noch zugelassen bzw. an Schulen in Verwendung sind. Zusätzlich wurden einige nach dem Jahr 2020 erschienene Schulbücher aufgrund ihrer Aktualität zur Digitalisierung für die qualitative Analyse ausgewählt. Dies geschah, wenn es sich um Bücher für aufeinander aufbauende Klassenstufen handelte, die 2019 oder 2020 begannen und dann über diese Jahreszahlen hinausgingen. Diese gingen nicht in das Sample von 603 Schulbüchern für die quantitative Analyse, sondern nur in die qualitative Analyse von 56 Schulbüchern ein.

Die quantitative und qualitative Auswertung sowie der systematische Vergleich der Lehrpläne und Schulbücher erfolgten in zwei Schritten: erstens der Codierung und Kategorienbildung und zweitens einem synchronen und asynchronen Vergleich. Zunächst wurden induktiv sowie deduktiv Codes zur Bearbeitung des empirischen Materials entwickelt. Dies erfolgte sowohl manuell für ausgewählte Lehrpläne und Schulbücher der qualitativen Analyse als auch automatisiert für alle im Sample enthaltenen Digitalisate. Dieser erste Schritt diente der Herausarbeitung von Themen und Inhalten aus den Materialien. Das Codieren wurde durch die Computersoftware MAXQDA unterstützt, die die Datenverarbeitung systematisiert (Rädiker/Kuckartz 2019).

Parallel zum Codierungsprozess wurden jeweils einzelne Lehrpläne und Schulbücher für die qualitative Analyse identifiziert. Dabei spielten für die Auswahl, neben inhaltlichen Auffälligkeiten, strukturelle Merkmale für den Vergleich entlang von Schulformen, Bundesländern und Fächerzuschnitt sowie die Möglichkeit des synchronen und asynchronen Vergleichs verschiedener Ausgaben einer Schulbuchreihe und deren zeitlicher Versionen inklusive der jeweils aktuellsten Ausgaben bzw. gültigen Lehrplandokumente eine besondere Rolle.

Anhand von automatisierten und manuellen Codierungen wurden entlang von Bundesländern und Schulformen übergreifende und spezifische Auswertungen vorgenommen, um Muster, Gemeinsamkeiten und Widersprüche herauszuarbeiten. Die gemeinsame Auswertung erfolgte über deduktiv aus der forschungsleitenden Fragestellung und den theoretischen Vorüberlegungen heraus entwickelte Obercodes wie Mündigkeit, Medienbildung, Bürgerleitbilder oder Teilhabebegriffe, die entlang der fachdidaktischen Debatten entwickelt wurden.

Eine Strukturierung der Fundstellen erfolgte anhand der Zusammenfassung und Überprüfung bspw. in Bezug auf Wiederholungen und Unterschiede. Hier

war insbesondere der Vergleich zwischen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erschienenen Lehrplänen oder Schulbüchern (asynchroner Vergleich) sowie zwischen den Bundesländern, Fächern und Schulformen (synchroner Vergleich) ergiebig. Die Analyse und Interpretation der ausgewählten Schulbuch- und Lehrplanpassagen zielte schließlich auf eine vergleichende Auswertung entlang zentraler Begriffe. Der zweite Auswertungsschritt brachte vergleichende Tabellen und Übersichten hervor, die Eingang in die Darstellung und Analyse des empirischen Materials zur Demokratiebildung in der Schule in Kapitel 4 sowie der Spannungsfelder in Kapitel 5 fanden.

2.2.2 Teilnehmende Beobachtung und Interviews

Patrick Mielke

Die teilnehmende Beobachtung fand im Schuljahr 2020/21 an einer integrierten Gesamtschule in Niedersachsen statt. Es wurden zwei 9. Klassen im Fach Gesellschaftslehre sowie ein Politik-Wirtschaft-Grundkurs in der 12. Klasse mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung beforscht, insoweit dies unter den Bedingungen der SARS-CoV-2-Pandemie und den damit verbundenen Einschränkungen möglich war. So konnten z. B. Gruppenarbeitsprozesse und die Kommunikation an den Gruppentischen im Präsenzunterricht aufgrund von Abstandsregelungen und Maskenpflicht nur eingeschränkt beobachtet werden. In den Phasen des digitalen Distanzunterrichts ließen sich hingegen die Aushandlungs- und Erarbeitungsprozesse des häufig in Kleingruppen in verschiedenen virtuellen Gruppenräumen stattfindenden Lernens und Arbeitens verfolgen, und es war möglich, sich mit den Schüler:innen auszutauschen. Dies konnte jedoch nur auf einer kommunikativen Ebene stattfinden, da keine Kameras verwendet wurden, um eine höhere Stabilität der Internetverbindung und der Lernplattform bzw. des genutzten Tools zu gewährleisten.

Vom Beginn des Schuljahrs bis kurz vor den Weihnachtsferien 2020 fand der Unterricht in Präsenz, anschließend bis kurz vor den Osterferien 2021 in Distanz statt. Danach begann eine Phase des Wechselunterrichts, in der die Beobachtung nicht fortgesetzt werden konnte, da sonst die maximale Gruppengröße überschritten worden wäre. Ab Mitte Mai erfolgte eine Rückkehr zum Präsenzunterricht. Insgesamt wurden in den drei Kursen 70 Doppel- und sieben Einzelstunden teilnehmend beobachtet, wovon 43 per Audioaufnahme aufgezeichnet und Sequenzen zum Transkribieren identifiziert wurden. Zu diesem Zweck wurden die jeweiligen Unterrichtsstunden im Anschluss an die Beobachtung über die ethnographischen Beobachtungsprotokolle und die im Unterricht verwendeten Materialien aufgearbeitet. Anschließend wurden die entsprechenden Stellen von einem externen Anbieter transkribiert.

Neben der teilnehmenden Beobachtung wurden im Verlauf des Schuljahres mehrere leitfadengestützte Interviews durchgeführt: je zwei mit den beiden beteiligten Lehrkräften, eines mit dem Schulsprecher und drei Fokusgruppeninterviews mit Schüler:innen der beteiligten beforschten Klassen bzw. Kurse. Darüber hinaus wurden im Zeitraum vom Sommer 2020 bis Ende 2021 weitere 21 Lehrkräfte von 14 Schulen u. a. zu ihrem Demokratiebildungsverständnis, zu Praktiken des Unterrichtens und der Ermöglichung von Mitbestimmung sowie zur Rolle von Demokratiebildung an ihrer Schule interviewt. Aufgrund der durch die SARS-CoV-2-Pandemie erschwerten Kontaktaufnahme zu Schulen und Lehrenden lag der Schwerpunkt mit neun Interviews auf Niedersachsen. Drei Interviews wurden mit Lehrenden aus Thüringen, je zwei mit Lehrenden aus Sachsen, Berlin, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen und eines mit einer Lehrkraft aus Bayern geführt. Die Lehrenden, von denen zwölf männlich und neun weiblich waren, erfüllten neben ihrer Funktion als Lehrkraft eine Reihe weiterer Aufgaben an ihren Schulen (z. B. Schulleitung, didaktische Leitung, Fachbereichsleitung). Zwei Lehrende, die an ihrer Schule als Koordinator:innen für Demokratiebildung fungierten, unterrichten überwiegend im naturwissenschaftlichen Fachbereich, darüber hinaus aber auch Ethik bzw. Pädagogik. Alle anderen Lehrenden lassen sich dem gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich zuordnen, sind aber nicht zwangsläufig auch Politiklehrende (14). Die Interviews verteilten sich auf folgenden Schulformen: Gesamt- und Gemeinschaftsschulen (11 Interviews/5 Schulen), Gymnasien (6/6), freies Gymnasium (2/1) Berufsschulen (2/2). Lehrende von Haupt-, Real- oder Oberschulen konnten nicht für die Teilnahme an der Interviewstudie gewonnen werden.

Bis auf zwei Lehrende, zu denen im Februar 2020 während einer Tagung zur schulischen Demokratiebildung Kontakt geknüpft werden konnte, wurden alle Interviewten und/oder ihre Schulen auf Grundlage einer Internetrecherche angeschrieben. Dabei wurde gezielt nach Schulen gesucht, die anhand ihres Internetauftritts vermuten ließen, dass Demokratiebildung einen wesentlichen Aspekt des eigenen Selbstverständnisses darstellt. Darüber hinaus wurden Datenbanken von Wettbewerben (z. B. Demokratisch Handeln), spezifischen Auszeichnungen oder Preisen (z. B. Preis für demokratische Schulentwicklung) und Schullabeln (z. B. Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage) im Feld der demokratisch-politischen Bildung durchsucht. Die Mehrzahl der Schulen, von denen sich eine oder mehrere Lehrkräfte zu einem Interview bereiterklärt haben, sowie die Schule, an der die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, sind mit dem Label „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ausgezeichnet und/oder Europaschulen und/oder UNESCO-Projektschulen. Drei Schulen sind Preisträgerinnen des Deutschen Schulpreises, zwei davon als „Schule des Jahres“.

Die Erhebung, Aufbereitung und Analyse der Daten aus der teilnehmenden Beobachtung und den Interviews steht in der Tradition einer rekonstruktiven und

selbstreflexiven Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2014; Koller 2008, S. 606–621; Glaser/Strauss 2010). Die Transkripte, Protokolle und Materialien wurden zunächst im Hinblick auf die Beantwortung der Projektfragen mit der Software MAXQDA inhaltsanalytisch erschlossen, entlang eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems codiert und Überraschendes markiert. Im weiteren Verlauf wurden einzelne Aspekte (z. B. Beobachtungen und Aussagen zur Lern- und Arbeitskultur, schulischer und unterrichtlicher Mitbestimmung oder dem Umgang mit digitalen Medien) einer eingehenderen, diskurstheoretisch ausgerichteten Analyse unterzogen, mit dem Ziel, den alltäglichen Konstruktionen des Feldes Schule und Unterricht bzw. dem Alltagshandeln und der Konstruktion von Sinn nachzuspüren (vgl. Macgilchrist/van Hout 2011; Ott 2012, S. 169–184; Angermüller 2014, S.18 f.). Die daraus gewonnenen Interpretationen und Erkenntnisse wurden schließlich wiederum durch den Einbezug bildungspolitischer Dokumente und Schulgesetze sowie den Rückbezug auf die Lehrplan- und Schulbuchanalyse verdichtet. Der gesamte Erhebungs-, Aufbereitungs-, Analyse- und Verschriftlichungsprozess ist dabei – beginnend mit der Auswahl der Schulen für die teilnehmende Beobachtung und die Interviews sowie der Veränderung der Situation durch die Teilnahme – durch den Forschenden und dessen Wahrnehmungen und Weltsichten beeinflusst (Hess/Schwertel 2013). Vor diesem Hintergrund wurden im Verlauf der Forschung regelmäßig gewonnene Erkenntnisse und Interpretationen im Projektteam sowie im Forschungsverbund diskutiert und Datenmaterial gemeinsam interpretiert.

3 Demokratiebildung in der Kita

Wie zu Beginn des Bandes dargelegt (vgl. Kap. 1), wird diese empirische Untersuchung von den Fragen geleitet, wie Demokratiebildung in Kita und Schule verstanden beziehungsweise gerahmt wird und wie sich die jeweilige pädagogische Praxis in diesem Feld gestaltet. Diese Fragen wurden im Projekt BilDe für die Kindertagesbetreuung anhand unterschiedlicher empirischer Zugänge bearbeitet (vgl. Kap. 2.1). Sechs Bildungspläne wurden im Hinblick darauf untersucht, wie sie ausgewählte, mit Demokratiebildung verbundene Themen aufgreifen und welche Ziele damit für die pädagogische Praxis verbunden werden. Im folgenden Kapitel werden jeweils zu drei zentralen Themenbereichen (Kita und Gesellschaft, Umsetzungspraxis von Demokratiebildung und Kita als demokratische Institution) zunächst die Ergebnisse der Dokumentenanalyse der Bildungspläne dargestellt, bevor anschließend die Auswertungsergebnisse der Interviews mit Fach- und Leitungskräften in Kitas vorgestellt werden. Darüber hinaus finden drei Praxisanalysen zu ausgewählten Videosequenzen (Kap. 3.2 und 3.3) Eingang in die Darstellung der Ergebnisse. In Kapitel 3.4 wird schließlich auf die Perspektive der Kinder, im Rahmen ausgewählter Ergebnisse der Kinderinterviews, eingegangen, bevor am Ende des Kapitels ein Zwischenfazit erfolgt.

3.1 Die Kita als Teil der demokratischen Gesellschaft – Aufgaben und Erwartungen

Leonhard Birnbacher

3.1.1 Präsenz gesellschaftlicher Themen und Herausforderungen für die Kita

Das System der Frühen Bildung ist in den letzten Jahren nicht nur aufgrund seines quantitativen Ausbaus in den Fokus öffentlicher wie fachpolitischer Debatten geraten, auch bezüglich der Debatte um pädagogische Inhalte und deren Umsetzung, sind die an sie gerichteten gesellschaftspolitischen Erwartungshaltungen und Anforderungen gestiegen. Am Anfang dieser Entwicklung stehen die „PISA-Studien", die nach der Jahrtausendwende nicht nur zu einer intensiven öffentlichen Debatte über die Qualität der Bildungseinrichtung „Schule" geführt haben, sondern auch Kitas verstärkt in den Fokus der Öffentlichkeit rückten (Beinzger/Diehm 2007). Kitas haben sich in der Folge zu Bildungseinrichtungen weiterentwickelt, die zentrale Grundlagen für die Kompetenzwicklung von Kindern legen und soziale Themenfelder

wie Inklusion, Teilhabe, Chancengerechtigkeit und Demokratie mit in ihre Arbeit integrieren (vgl. u. a. Blatter/Schelle 2022, S. 5; Prengel 2016, S. 22). Von Interesse ist daher im Hinblick auf ein weiterführendes Verständnis von frühkindlicher Demokratiebildung, ob und welche Bedeutung der Rolle von Kita in der Gesellschaft in den untersuchten Bildungsplänen beigemessen wird, welchen Einfluss gesellschaftliche Themen auf die Arbeit in der Kita haben und wie die pädagogischen Fachkräfte hierauf blicken. Die Fragen, die hinter dem folgenden Abschnitt stehen, lauten: Wie präsent sind gesellschaftliche Themen in der Kita? Machen sich politische und soziale Herausforderungen unmittelbar in der Kita bemerkbar? Und: Beeinflussen gesellschaftliche Themen die konkrete Bildungs- und Betreuungsarbeit? Die Beantwortung dieser Fragen wird angesichts des herangezogenen heterogenen Datenmaterials in zwei Blöcke unterteilt. Im ersten Block stehen die Bildungspläne und deren Aussagen zur Präsenz gesellschaftlicher Herausforderungen in der Kita samt den sich daraus ergebenden Aufgaben im Fokus, während der zweite Block die Perspektiven der befragten Fach- und Leitungskräfte zu diesen Themen aufbereitet.

Das Aufwachsen von Kindern ist heute, wie Zeiher hervorhebt, nicht allein durch einen zunehmenden Institutionalisierungsprozess gekennzeichnet, sondern auch von einer starken gesellschaftlichen Verfasstheit geprägt (Zeiher 2009, S. 104). Zeiher spricht in diesem Zusammenhang von einer „Vergesellschaftung der Kindheit", die sich darin zeige, dass gesellschaftliche Dynamiken Kindheit generell und damit auch die Prozesse ihrer Institutionalisierung, deren Umfang und Form beeinflussen (Zeiher 1996, S. 33 f.). Erweist sich das Aufwachsen von Kindern in Institutionen also an gesellschaftliche Dynamiken und Prägungen gekoppelt, drängt sich im Hinblick auf den Bereich der frühkindlichen Demokratiebildung die Frage auf, wie die Bildungspläne als Sprachrohr der Bildungspolitik, aber auch die Fach- und Leitungskräfte diesen gesellschaftlichen Einfluss einordnen.

Die Auswirkungen gesellschaftlicher Entwicklungen auf Kita aus Sicht der Bildungspläne

Mit Blick auf die hier analysierten Bildungspläne ist zunächst zu konstatieren, dass alle Pläne auf eine eigenständige und hervorgehobene Thematisierung des Einflusses gesellschaftlicher Themen verzichten. Sie weisen keine gesonderten, strukturell gebündelten Thematisierungen des Konnex' von Kita und Gesellschaft aus, sondern nehmen in unterschiedlichen Themenzusammenhängen darauf Bezug. Lediglich der Plan Bayerns weist in separater Weise auf gesellschaftliche Veränderungen hin, deren Auswirkungen sich das Bildungssystem und damit Kitas stellen müssten. Kinder würden heute in einer Welt des beschleunigten Wandels aufwachsen, der von einer immer umfassenderen Technikrelevanz und Wettbewerbslogik durchsetzt sei: „Wirtschafts- und Arbeitswelt sind insbesondere durch die Technisierung und den globalen Wettbewerb einem steten Wandel unterworfen, aus dem veränderte Anforderungen an den Einzelnen und an das

Bildungssystem resultieren" (Bayern 2016, S. 6). Aber auch soziale, kulturelle und demografische Entwicklungen unterlägen laut dem Plan Bayerns massiven Veränderungen, die vor den Bildungssystemen der westlichen Gesellschaften nicht haltmachten: „Geburtenrückgang und Überalterung der Gesellschaft sind eine fortschreitende Entwicklung in vielen Staaten der westlichen Welt. Sie verändern das Geschlechter- und Generationenverhältnis. Sie fordern auch die Bildungssysteme heraus, die Begegnung, den Dialog und das Miteinander der Generationen bewusst und gezielt zu gestalten" (Bayern 2016, S. 5 f.). Auf diese grundlegenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse[15] nehmen auch die anderen Bildungspläne Bezug, allerdings mit dem Unterschied, dass bei diesen Hinweise zu gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen stets den Ausgangspunkt für Erläuterungen zum pädagogischen Handeln bilden. Der Bildungsplan Sachsens greift die Formel von „massiven gesellschaftlichen Umbrüchen" (Sachsen 2011, S. 15) auf und verknüpft diese mit dem Hinweis, dass Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen angesichts der Veränderungen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens verstärkt gefordert seien, „Wissen um die heutigen Lebensbedingungen von Kindern und neue Erkenntnisse der frühkindlichen Forschung" anzusammeln und zu verinnerlichen (ebd., S. 12). Aber nicht nur das unmittelbare pädagogische Handeln der Fachkräfte ist nach dem Plan Sachsens von gesellschaftlichen Wandlungs- und Veränderungsprozessen abhängig; der Plan hebt zugleich hervor, dass die „kindlichen Spielwelten" (ebd., S. 24) als solche von gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst würden und Kitas deshalb gesellschaftlichen Entwicklungen auch bei der Auswahl von Spielmaterialien, Spielformen und der Gestaltung ihrer Räumlichkeiten stets Rechnung tragen sollten (vgl. ebd., S. 26). Dass sich die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Umgebung nicht allein auf das Erfassen von grundlegenden Werte- und Handlungsveränderungen beschränkt, sondern dass die individuumszentrierte Bildungsarbeit in Kitas ganz generell auf der Berücksichtigung der sozialökonomischen Voraussetzungen der Kinder basiert, wird ebenfalls vom Bildungsplan Sachsens aufgegriffen. Während der Plan Sachsens diese Verwobenheit von Gesellschaft und Kita insbesondere im Kontext der Gesundheitsförderung hervorhebt (vgl. ebd., S. 45), verweist der Bildungsplan Thüringens verstärkt auf den Einfluss des unmittelbaren Sozialraums, der die pädagogische Arbeit maßgeblich herausfordere. Eine pädagogisch relevante Prägung durch die unmittelbare Umgebung ist für den Plan Thüringens nämlich insbesondere dann gegeben, wenn Kinder in sozial benachteiligten Kontexten oder strukturschwachen Regionen aufwachsen (vgl. Thüringen 2015, S. 29). Der Feststellung, wonach die gesellschaftliche Umgebung und die unmittelbare soziale Herkunft das Miteinander in der Kita prägen, schließen sich aber auch die Pläne Niedersachsens, Berlins und Sachsen-Anhalts

15 Ausführlich zur Konzeption grundlegender gesellschaftlicher Wandlungen und historischer Basisprozesse vgl. Doering-Manteuffel 2014, S. 322 f.

an – wenngleich in unterschiedlicher Detailliertheit (vgl. Niedersachsen 2018, S. 30 f.; Berlin 2014, S. 25, 172; Sachsen-Anhalt 2014, S. 35).

Die Perspektive der Bildungspläne auf Nachhaltigkeit und Umweltschutz

Mit Blick auf die Nennung weiterer gesellschaftlicher Themen, die Bedeutung für Kindertageseinrichtungen haben und die dortige Arbeit beeinflussen, fällt auf, dass die Bildungspläne auch dezidiert auf das Thema Umwelt und Nachhaltigkeit blicken. So wird bspw. im Bildungsplan Sachsen-Anhalts Nachhaltigkeit als ein Basisthema neben Vertrauen, Vielfalt, Teilhabe, Inklusion oder Spiel ausgewiesen. Es wird in der Folge zunächst auf die gesellschaftliche Bedeutung von Nachhaltigkeit generell rekurriert, um anschließend die möglichen Brücken für dieses Thema in die Kita und den dortigen Alltag aufzuzeigen. Menschen, so die wesentliche Aussage, seien einerseits von den natürlichen Ressourcen wie Wasser, Luft oder Pflanzen genauso wie von den gesellschaftlich hergestellten Ressourcen wie Wissen, Kultur oder Fertigkeiten abhängig und sähen sich andererseits aber mit der Gefahr von Zerstörungen konfrontiert. Und genau diese Ambivalenz würde Kitas bei ihrer Aufgabe, Verantwortung für Kinder als Vertreter:innen künftiger Generationen zu übernehmen, vor die Herausforderung stellen, nachhaltiges Denken und Handeln zu leben und zu vermitteln.

> *„Pädagogische Fachkräfte denken und handeln nicht nur in der Gegenwart, sondern zugleich in besonderer Weise mit Blick auf die Zukunft. Nachhaltiges Denken und Handeln sind demnach grundlegend für die Gestaltung der Lebensbedingungen und Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen" (Sachsen-Anhalt 2014, S. 30).*

Aber nicht allein im Bildungsplan Sachsen-Anhalts, auch in dem Berlins wird ausführlich und mit besonderer Hervorhebung auf Nachhaltigkeit, Ressourcen- und Umweltschutz eingegangen. Der Plan verknüpft in seinen Erläuterungen darüber, was Bildung ausmache, diese mit der Aufgabe einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und begründet dies mit einer „maßlosen Übernutzung natürlicher Ressourcen und der Gefährdung des Ökosystems Erde" (Berlin 2014, S. 23). Ebenso verweisen die Bildungspläne Niedersachsens, Bayerns, Thüringens und Sachsens auf die enorme Bedeutung dieses Themas für den Alltag und die Arbeit von Kitas (vgl. Niedersachsen 2018, S. 28 f.; Bayern 2016, S. 279–297; Thüringen 2015, S. 329; Sachsen 2011, S. 119 f.).

Der Einfluss aktueller gesellschaftlicher Großereignisse aus Sicht des pädagogischen Personals

Inwiefern allgemeine, die Gesellschaft betreffende Themen mit dem Alltag von Kitas verwoben sind und die dortige Bildungs- und Betreuungsarbeit

beeinflussen, wurde auch in den Befragungen der Fach- und Leitungskräfte thematisiert. Dabei zeigt sich, dass das, was gegenwärtig die Gesellschaft bewegt und in gesellschaftspolitischen Diskursen problematisiert wird, unmittelbar in die Kita hineinwirkt. Es sind zunächst aktuelle Großthemen, die in den Befragungen auftauchen und sowohl von Fach- als auch von Leitungskräften aufgegriffen werden. Da das hier herangezogene Interviewmaterial in Pandemiezeiten erhoben wurde, in denen Kindertageseinrichtungen auf besondere Weise herausgefordert waren, ist demzufolge die Bezugnahme auf das Pandemiegeschehen und die darauf reagierenden staatlichen Maßnahmen besonders ausgeprägt (vgl. K8L, 24–48; K7L, 1387–1421)[16]. Die Pandemie wird dabei in den Befragungen nicht nur als generell präsente gesamtgesellschaftliche Herausforderung behandelt, sondern als ein Geschehen, das die tägliche Arbeit in der Kita und das gesamte Miteinander dort mitunter massiv beeinflusst. Davon sind auch die Entscheidungen der Kita-Leitungen, das Zusammenleben mit den Kindern, die Zusammenarbeit im Team und die Elternzusammenarbeit betroffen. So verweist eine befragte Leitungskraft auf beträchtlich mehr nach außen gerichtete Organisations- und Verwaltungstätigkeiten, die ihre Aufmerksamkeit erfordern: „Coronatechnisch sah das so aus, dass die Leitung eigentlich nur am Tisch sitzt, Büro, Verwaltung, organisiert. Und […] hier für die Pädagogik und das/die, die pädagogische Führung eines Teams und einer Kita keine Zeit bleibt" (K5L, 738–741). Dass an Kitas durch die Sars-CoV-Pandemie „von außen" neue, grundlegende Aufgaben herangetragen wurden, macht eine weitere Leitungskraft am Beispiel der in die Einrichtung gelangenden häufigen Fehlinformationen und der in der Folge erforderlichen Pandemieaufklärungsarbeit fest: „[R]und um Corona hatten wir Einiges aufzuarbeiten, einige Fehlinformationen der Eltern an die Kinder, wo wir gesagt haben: Oh, oh Gott, oh, Gott, was macht ihr und was tut ihr euren Kindern da eigentlich an?' Genau, also […] in dem Punkt Corona ja, weil letztendlich sind, sagt man ja, die Eltern die Experten der Kinder. Ähm, aber wir hatten hier Einiges aufzuarbeiten, was an Themen für die Kinder quasi mit in die Kita getragen wurde" (K10L, 179–185). Aber es entwickelten sich laut Aussagen der Leitungs- und Fachkräfte im Zusammenhang mit der Pandemie nicht nur Aufklärungsaufgaben. Zu den neuen Herausforderungen gehörte auch das Schlichten von bzw. Vermitteln bei Meinungsverschiedenheiten im Kontext der ergriffenen Gegenmaßnahmen. So berichtet z. B. eine Fachkraft von einer Situation, in der sie unmittelbar zwischen zwei vor der Kita in Streit geratenen Eltern vermitteln und sich

16 Wie in Kapitel 2.1.3 dargelegt, wurden in der Teilstudie BilDe in verschiedenen Kitas Interviews mit Leitungskräften, Fachkräften und Kindern geführt. Alle Gespräche wurden transkribiert, anonymisiert und erhielten einen Code, der nach der Zuordnung der Kita (z. B. „K5") auch auf die Personengruppe verweist, mit der das Gespräch geführt wurde: Die mit Leitungskräften geführten Gespräche erhielten im Zuordnungscode ein „L", die mit den Fachkräften geführten Gespräche ein „F" und die mit den Kindern geführten ein „K".

um Deeskalation bemühen musste. Zwei Elternpaare waren sich, so die Ausführungen der Fachkraft, bezüglich der Angemessenheit und Sinnhaftigkeit von „Corona-Maßnahmen" derart uneins, dass sich im Hof der Einrichtung ein verbaler Schlagabtausch entwickelte, dem die Fachkraft aktiv entgegentreten musste und sich dabei angesichts der anwesenden Kinder gezwungen sah, diesen Konflikt aus der Kita herauszuverlagern (vgl. K6F, 2176–2205). Da die Befragungen von Leitungs- und Fachkräften aber nicht nur während der Sars-CoV-Pandemie durchgeführt wurden, sondern auch während eines weiteren gesellschaftspolitischen Großereignisses, dem Angriff Russlands auf die Ukraine, zeigt das Datenmaterial, dass seitens des pädagogischen Personals auch dezidiert auf diese Entwicklung Bezug genommen wird. Die Geschehnisse des Krieges werden, so die Wahrnehmung des Kita-Personals, von den Kindern unmittelbar zur Kenntnis genommen, sei es medial oder über die Familie, und müssten in der Kita adäquat „aufgefangen" werden (vgl. K5L, 866–878; K12L, 176–196).

Präsenz der Themenkomplexe „Klima", „Flucht und Migration" und „Rechtsextremismus" aus Sicht des pädagogischen Personals

Jenseits dieser beiden zentralen Großereignisse zeigen sich in den Befragungen unterschiedliche weitere gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen, die nach Einschätzung des pädagogischen Personals in der Kita eine Rolle spielen. Allerdings finden sich die jeweils genannten Themen nicht durchgängig in allen befragten Einrichtungen wieder. Vielmehr weisen Leitungs- und Fachkräfte mitunter gar die Bedeutung bestimmter gesellschaftlicher Themen, die anderenorts oder mehrheitlich bedeutsam sind, offen zurück oder heben hervor, dass sie selbst bisher nicht damit konfrontiert wurden (vgl. u. a. K8L, 66–69). Zu den wesentlichen gesellschaftlichen Themen und Herausforderungen, die übergreifend als präsent zu betrachten sind, zählen die Felder „Umwelt, Natur und Klimakrise", „Flucht und Migration" sowie die „Bedrohungsallianzen rechtspopulistischer und rechtsextremer Kräfte". Das Thema Natur- und Klimaschutz tritt in den Interviews als besonders dominantes Thema hervor. Dass es gerade dieses akute und für Kinder so drängende Thema ist (vgl. Nagel/Neubert/Johannsen 2023, S. 5 f.), das sich in der Kita bemerkbar macht, hebt eine Leitungskraft folgendermaßen hervor: „Ja, die großen Themen kommen ja bei uns in der Kita auch an, einfach dadurch, dass sie überall präsent sind. Mir ist jetzt spontan als Erstes eingefallen: Fridays for Future […] Das war ein großes Thema. Die Kinder haben sich gefragt, was ist da los? Und natürlich haben wir das dann hier auch aufgegriffen […] das thematisiert" (K2L, 68–73). Aber auch von Fachkräften wird auf die Präsenz dieses Themenfeldes immer wieder verwiesen – nicht zuletzt mit der Begründung, dass Natur und Umwelt die Kinder sowohl in ihrem unmittelbaren Erfahrungsraum als auch als Zukunftsthema besonders beschäftigten:

„Es kommt dann auch häufiger vor, dass Kinder einfach auf uns zukommen und uns mit bestimmten Themen konfrontieren, die sie gerade in ihrer Lebenswelt erfahren haben, sei das: Ich habe von Mama und Papa gehört, es gibt Kinder, die erleben Krieg oder bei denen ist Krieg […]. Und was ich auch immer häufiger in den letzten Monaten gehört hatte, war, dass die Erwachsenen die Welt mit Müll vollmachen sozusagen, weil wir vor der Kita immer einen sehr vermüllten Eingang leider haben, die Umgebung voller Müll" (K2F, 113–120).

Ein weiteres dominantes Thema ist Flucht und Migration. Dies einerseits als ein Thema, das spätestens seit 2015 die gesamte Gesellschaft diskursiv beschäftigt und andererseits als eine Erfahrung, die in Form von neu hinzukommenden Kindern aus Kriegs-, Krisen- und Armutsgebieten in den Kitas verstärkt gemacht wird. Paradigmatisch kann hier die Sentenz einer Fachkraft verstanden werden, in der diese darauf hinweist, dass im Fall der Bedeutung des Themas „Flucht" dessen gesellschaftliche Aktualität und Kontroversität eine wesentliche Rolle spielen:

„Also die Beobachtung ist schon, dass die Themen, die gesellschaftlich aktuell sind, auch bei den Kindern irgendwann spätestens aktuell werden, wenn es dann im Elternhaus durch die Nachrichten läuft, und die Erwachsenen reden darüber. Die Themen werden natürlich aktuell. Je mehr Kinder es betrifft, desto näher ist es auch dran. Also das Thema Flucht ist auf jeden Fall angekommen bei den Kindern, es wird auch bearbeitet in der Kita" (K2F, 21–26).

Daneben ist die von Eltern geäußerte Sorge, Flucht sei ein die Kinder beunruhigendes und überforderndes Thema, ein Hinweis darauf, welchen Einfluss gesellschaftspolitische Debatten für die Kita und deren Arbeit haben können. So gibt eine Leitungskraft zu erkennen, dass die Bildungsarbeit, die sich mit Flucht und Migration auch unter Rückgriff auf Bildmaterial befasst, aus ihrer Sicht bei den Kindern keine unmittelbar erkennbare negative Überwältigung auslöst. Debatten über mögliche traumatisierende Effekte dieser Arbeit entstünden erst dann, wenn Eltern diese Bildungsarbeit mit ihrem jeweiligen politischen Haltungs- und Wissenshintergrund verknüpfen. Erst diese Komponente führt in den Augen der Leitungskraft zu negativen Reaktionen bei den Kindern, was als Anzeichen für den Einfluss eines hegemonial-öffentlichen Flucht- und Migrationsdiskurses gesehen werden kann, der vor allem Probleme und Gefahren hervorhebt (K2L, 159–167). Neben dieser auf gesellschaftspolitische Diskurse zurückzuführenden Einflussnahme wird seitens der Fach- und Leitungskräfte insbesondere auf die unmittelbar erfahrbare Präsenz des Themas in der Einrichtung verwiesen. Insbesondere die Anwesenheit von Kindern aus geflüchteten Familien, auch wenn es nur temporär sei, rückten die Themen Flucht und Migration ins Zentrum der Aufmerksamkeit, so die Äußerung einer Fachkraft (vgl. K2F, 21–32, 46–62; K7L, 149–161). Die Bedeutung, die diese Gegenwart von Kindern aus geflüchteten

Familien hat, geht mitunter so weit, dass Fachkräfte mit Absenzen argumentieren. So verweist eine Fachkraft auf die fehlenden Berührungspunkte der Kinder in ihrer Kita, um daran anknüpfend zu verdeutlichen, dass dies sich durch die Anwesenheit von geflüchteten Kindern grundlegend ändern würde.

> *„Flucht ist ja z. B. auch so ein gängiges Thema. Da muss ich sagen, dass es bei uns in der Kita eher selten thematisiert wird, weil die Kinder wenig Berührungspunkte haben mit dem Thema. Natürlich ist es irgendwie mal Sprache, aber hätten wir jetzt in der Kita ein Kind, was geflüchtet ist und wir nehmen es auf, dann hätte es aber einen ganz anderen Stellenwert und eine ganz andere Intensität, dieses Thema mit den Kindern zu behandeln" (K1F, 62–67).*

Der dritte gesellschaftliche Themenbereich, der in den Befragungen übergreifend thematisiert wird, ist der des Rechtspopulismus und -extremismus. Festzuhalten ist hierbei, dass keine der befragten Fach- oder Leitungskräfte von einem unmittelbaren Agitieren oder Mobilisieren rechtsgesinnter Personen – z. B. durch Eltern oder einzelne Fachkräfte – berichtet.[17] Was aber in den Interviews zur Sprache kommt, ist eine beobachtete Verschiebung des gesellschaftlichen Diskurses nach „rechts". Das hat zur Folge, dass auch für die Kita relevante Thematiken und Herausforderungen aus Sicht des pädagogischen Personals einen „Rechtsdrall" aufweisen. Von einer Fachkraft wird so erläutert, dass sich in Öffentlichkeit und Politik Sichtweisen, Überzeugungen und Sagbarkeitsregeln bezüglich der Themenbereiche „Flucht, Migration und Integration", „Corona" oder „Klimawandel" eindeutig nach „rechts" im Sinne hierfür typischer Positionierungen zu diesen Themen (vgl. Pfahl-Traughber 2022) verschoben haben (vgl. K12F, 56–86). Und dass diese Entwicklung auch in der Kita erkennbar ist, zeige sich, wie eine Leitungskraft ausführt, besonders am „Erfolg" rechter Narrative in Fragen der Migrationspolitik:

> *„Also wir sind wirklich mit Elternhäusern, mit Familien konfrontiert, die eine sehr gute Einkommenssituation haben, […] was man so eben als gutbürgerlich bezeichnet. So, und entsprechend spiegelt sich dort auch eine gewisse (.) Haltung zu gesellschaftlichen Problemen wider, die […] also im Durchschnitt sehr progressiv ist. Das kann man eigentlich grundsätzlich so sagen. Nichtsdestotrotz haben wir im Jahre 2015, als das mit der Migrationsgeschichte eine größere Dimension annahm, durchaus auch Probleme gehabt [da] mit. Und zwar, ich schildere einmal kurz so einen gravierenden Vorfall oder – also ein Komplex, wo wir (.) in Gesprächen mit Kindern festgestellt haben, also das beschäftigt Kinder sehr viel. Und man hat so gemerkt, dass Eltern – also was in den Elternhäusern besprochen wird. Und da kamen Kinder, die haben dann beim Frühstück bei uns z. B. erzählt: ‚Ja, die Migranten die wollen uns unsere Häuser wegnehmen, die wollen aus Deutschland eine Wüste machen.'" (K7L, 89–101; vgl. hierzu auch K12F, 88–121).*

17 Vgl. zur Problematik ausführlich: Schutter/Braun 2018.

Dass das Eindringen „rechter Positionen" in die Kita eine verstärkte Herausforderung ist, wird von den Befragten auch mit Veränderungen im Bereich der Medien und Medienkompetenz verbunden. Die Medienlandschaft unterliegt einer immensen Angebotsdynamik, und gerade rechte Akteure haben sich hier als präsent und mobilisierend erwiesen (Kumkar 2022, S. 198–215), was auch vom pädagogischen Personal in Kitas beobachtet wird. Eine befragte Leitungskraft hebt hervor, dass zunehmend mehr Menschen sich in „Informationsblasen" befänden und politische Organisationen wie die AfD erfolgreiche Nutznießer dieser technisch-kommunikativen Entwicklung seien, weil sie es besonders effektiv verstünden, ihre politischen Positionen und Sichtweisen auf diesen Wegen zu verstärken (K8L, 820–840). Wie diese hier geschilderte Konstellation zeigt, wird in Kitas die Komplexität und Überlappung unterschiedlicher Entwicklungen in den Bereichen Technik, Medien und Politik zur Kenntnis genommen und als gesellschaftliche Problemkonstellation, mit der gerade auch Bildungsinstitutionen konfrontiert sind, identifiziert.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich des Einflusses gesellschaftlicher Themen und Entwicklungen auf die Kita festhalten, dass auf Basis der hier analysierten Bildungspläne und Befragungen von einer eindeutigen Präsenz gesellschaftlicher Dynamiken in dieser auszugehen ist. Das bildungspolitische Instrument der Bildungspläne arbeitet dabei im Prinzip dergestalt, dass es die Einflussthemen oder Impulse, die in die Kita gelangen, kompakt benennt und darauf aufbauend die pädagogischen Aufgaben erläutert. Demgegenüber zeigen die Befragungen des pädagogischen Personals eine Akteursperspektive, in die zwar auch normativ-gestalterische Ansichten einfließen, die aber in der Gesamtbetrachtung eine Beschreibung des wahrgenommenen Ist-Zustandes in der Kita darstellt. In den Befragungen wird einerseits auf aktuelle gesellschaftliche Großereignisse wie die Corona-Pandemie oder den Krieg in der Ukraine eingegangen und andererseits auf akute und mittelfristig wirkende gesellschaftliche Herausforderungskomplexe wie die Klimakrise, Migration und Rechtsextremismus. Dass Leitungs- und Fachkräfte hierauf rekurrieren, zeigt, wie umgehend und auf welch vielgestaltige Weise sich gesellschaftspolitische Herausforderungen in der Kita und ihrem Alltag bemerkbar machen.

3.1.2 Aufgaben und Stellung von Kita in der Gesellschaft

Kitas werden, wie der bisherige Blick in das erhobene Material zu erkennen gibt, sowohl aus bildungspolitischer Perspektive als auch aus Sicht des pädagogischen Personals so wahrgenommen, dass sie einem stetigen Einfluss gesellschaftlicher Veränderungen und Herausforderungen unterliegen. Vor diesem Hintergrund werden des Weiteren Schlussfolgerungen, was Stellung und Aufgaben von Kitas in der Gesellschaft betrifft, erwogen und formuliert. Diese sind Gegenstand des

folgenden Abschnitts, der die in den Bildungsplänen und Interviews beschriebene Rolle von Kita in der Gesellschaft aufbereitet. Hierzu wird an Diskurse der Kindheitsforschung angeknüpft, die insbesondere der Funktion von Kindheit in der modernen Gesellschaft nachspüren (vgl. Honig 2009; Bühler-Niederberger 2005; Kränzl-Nagl/Mierendorff/Olk 2003). Leitend ist in diesem Diskurs die Feststellung, wie Bühler-Niederberger herausstellt, dass Kindheit ein Konstruktionsprozess ist, an dem unterschiedliche Akteure wie Familie, Politik, Gesellschaft und Bildungseinrichtungen mitwirken und der „in der langen Dauer" von einer emotionalen Aufwertung der Kinder, der relativen Freisetzung der Kinder aus ihren Familien und der verstärkten Platzierung von Kindern in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen gekennzeichnet ist. Laut Bühler-Niederberger ist die kindheitssoziologische Forschung sich einig, dass Kindheit einer Strukturierung unterliegt, die darauf ausgerichtet ist, Kinder in das Ordnungsgefüge der Gesellschaft einzupassen und dieses damit zugleich auch stabiler und effizienter zu machen (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 69 f.).[18] Vor diesem die Kindheitsforschung prägenden Hintergrund ist im Folgenden von Interesse, was sich in dem dieser Untersuchung zur Verfügung stehenden Datenmaterial als Aufgabe und Stellung von Kita in der Gesellschaft ausmachen lässt: Welche Positionierungen und Aufgabenbeschreibungen finden sich hierzu in den ausgewählten Bildungsplänen, und welche Ansichten bezüglich der Rolle von Kita in der Gesellschaft vertreten die befragten Leitungs- und Fachkräfte?

Kitas als Bildungseinrichtungen und Orte der Integration aus Sicht der Bildungspläne

Was die Stellung und Aufgaben von Kitas in der Gesellschaft betrifft, wird von den Bildungsplänen übergreifend darauf verwiesen, dass Kitas Bildungsinstitutionen sind und an der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe mitwirken. So wird in allen Plänen – teils unter expliziter Bezugnahme auf das Sozialgesetzbuch (SGB) VIII – festgehalten, dass es in der Kita um die Entwicklung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten geht und damit um das Initiieren von persönlichen wie sozialen Bildungsprozessen (vgl. u. a. Niedersachsen 2018, S. 160; Sachsen-Anhalt 2014, S. 34; Sachsen 2011, S. 5 f.). In der Kita werden demnach Grundlagen für Bildungs- und Chancengerechtigkeit gelegt, die, wie in den hier herangezogenen Bildungsplänen einhellig herausgestellt wird, nicht nur für das einzelne Kind bedeutsam sind, sondern eben auch

18 Für Burmeister ist bezüglich der Frage nach dem Verhältnis von Kindheit und Gesellschaft die Arbeit Althussers in der Forschung bisher zu wenig beachtet worden. Denn es war Burmeisters Ansicht nach der Staats- und Ideologietheoretiker Althusser, der mit der Feststellung, Kinder und Kindheit seien für die Produktion wie Reproduktion von Gesellschaft von enormer Bedeutung, die Debatte entscheidend vorangebracht hat (Burmeister 2021, S. 19 f.).

mit Blick auf die Gesellschaft eine sozial integrative Funktion haben. So heißt es in diesem Zusammenhang paradigmatisch im Bildungsplan Niedersachsens: „Der Besuch einer Tageseinrichtung mit ihrer Fülle von sozialen, kulturellen und praktischen Lerngelegenheiten bietet ihnen [den Kindern] die Chance für ein erfolgreiches Hineinwachsen in unsere Gesellschaft" (Niedersachsen 2018, S. 10). Und auch im Plan Bayerns wird auf die Aufgabe der gesellschaftlichen Integration verwiesen, wenngleich mit der Ergänzung, dass Kitas in der Verantwortung stünden, Kindern nicht allein „faire, gleiche und gemeinsame Lern- und Entwicklungschancen zu bieten", sondern auch „sozialer Ausgrenzung angemessen zu begegnen" sei (Bayern 2016, S. 21). Damit benennt der Bildungsplan Bayerns dezidiert, dass es zu den wesentlichen Aufgaben von Kitas in der Gesellschaft gehöre, soziale Unterschiede bestmöglich zu nivellieren und sozialer Segregation, die Teilhabe und soziales Miteinander erschweren, entgegenzutreten. Besonders deutlich wird diese Aufgabe ebenso im Bildungsplan Sachsens veranschaulicht, der konstatiert, dass soziale und kulturelle Unterschiede die Gesellschaft hierzulande prägten und dies Kitas in ihrer Bildungsarbeit herausfordere: „Kindertageseinrichtungen werden mit der bestehenden Heterogenität der Entwicklungsvoraussetzungen und Lebensorientierungen konfrontiert und müssen sich damit in einer sozial produktiven, entwicklungsfördernden Weise auseinandersetzen" (Sachsen 2011, S. 18 f.). Dass die Kita als erste Bildungseinrichtung dazu „da" ist, an sozialen Unterschieden zu arbeiten und Kinder in die Gesellschaft zu integrieren, wird als Aufgabe von allen anderen hier analysierten Bildungsplänen ebenfalls ausformuliert (vgl. Niedersachsen 2018, S. 10; Thüringen 2015, S. 29; Sachsen-Anhalt 2014, S. 12; Berlin 2014, S. 13).

Darüber hinaus kommt in den Bildungsplänen eine soziopolitische Integrationsfunktion von Kita zur Sprache. So weist der Plan Niedersachsens in aller Deutlichkeit darauf hin, dass die Kita ein „Fundament für das Hinwachsen der Kinder in die demokratische Gesellschaft" legt (Niedersachsen 2018, S. 10). Und auch in den anderen Plänen wird diese Festlegung in dieser Grundstoßrichtung geteilt, wobei die Pläne nicht unmittelbar auf den Zusammenhang zwischen Kita und demokratischer Gesellschaft verweisen, sondern vielmehr auf demokratische Einstellungen und Werte, die eine – gesellschaftliche Verantwortung übernehmende – Kita vermittelt. Die Kita spiegele, so heißt es bspw. im Plan Bayerns, „im Kleinen das große Gemeinwesen wider, die Kinder können darin demokratische Einstellungen und Handlungskompetenzen erfahren und einüben" (Bayern 2016, S. 401) oder sie könnte, wie es wiederum im Plan Sachsens heißt, „Formen demokratischer Mitbestimmung" (Sachsen 2011, S. 71) möglich machen, die dem formalen demokratischen Prozess ähnlich sind (vgl. Thüringen 2015, S. 325; Berlin 2014, S. 27; Sachsen-Anhalt 2014, S. 71; Sachsen 2011, S. 25). Laut den hier gesichteten Plänen und deren bildungspolitischer Rahmensetzung werden in Kitas demokratische Haltungen und Kompetenzen vermittelt. Dies erweist sich nun aber nicht nur als ein pädagogisches Postulat, sondern ist

durch die unmittelbare Verknüpfung mit den das politische System der Demokratie ausmachenden Werten und Prinzipien auch ein klarer Hinweis auf die utilitaristische Funktion, die der Bildungseinrichtung Kita in der demokratischen Gesellschaft zugeschrieben wird.

Hervorhebung der Bildungs- und Vorbereitungsaufgabe von Kita seitens des pädagogischen Personals

Aus Sicht der Leitungs- und Fachkräfte wird eine möglichst umfassende Bildungsarbeit als die wesentliche Aufgabe von Kindertageseinrichtungen in der Gesellschaft gesehen. Die Einschätzungen der Fach- und Leitungskräfte zielen somit mehrheitlich auf die unmittelbar in der Kita geleistete pädagogische Arbeit und werden erst von dieser Grundlage aus mit gesellschaftlichen Themen und programmatisch formulierten Aufträgen an die Kita verknüpft. Die Kita sei, wie hervorgehoben wird, nicht allein ein Ort der Betreuung, sondern insbesondere eine Bildungsinstitution. Dies wird nicht als Eigeninterpretation ausgewiesen, sondern als ein klar politisch formulierter und an die Institution „weitergereichter" Auftrag, der für den Kita-Alltag nichts anderes bedeutet, als dass „jede Handlung, die man hier tätigt, Bildungsarbeit [ist]" (K10L, 243–244; vgl. auch K2F, 138–146). Doch so eindeutig aus Sicht des pädagogischen Fachpersonals Aufgabe und Stellung von Kita sind, sie äußern zugleich Zweifel an der gesellschaftlichen Anerkennung dieser Rolle. So weist z. B. eine Leitungskraft besonders eindringlich darauf hin, dass sich die öffentliche Einschätzung von der Kita als Bildungseinrichtung zwar signifikant verbessert habe, es dennoch „alte Muster und Verhaltensweisen" gebe, die dieser Anerkennung weiterhin im Wege stehen.

> *„Also von meinem Gefühl her wird der Begriff Bildung viel häufiger jetzt auch mit Kindertagesstätten in Verbindung gebracht. […] Das finde ich ganz toll, aber es ist trotzdem immer noch so ein bisschen ein Ringen um alte Muster und alte Verhaltensweisen, die die Eltern, die wir hier haben, die, ich sage mal so, meine Generation und noch älter sind, noch aus ihrer Kindheit kennen" (K1L, 46–74).*

Was laut Fach- und Leitungskräften unabhängig von der Frage nach dem Grad der gesellschaftlichen Anerkennung die Bildungsarbeit der Kita für die Gesellschaft auszeichnet, ist die umfassende Vorbereitung der Kinder auf das Leben in der Gesellschaft. Denn darin sind sich die hier zu Wort kommenden Leitungs- wie Fachkräfte nahezu einig. Sie begreifen es als die wesentliche Aufgabe von öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung in der Gesellschaft, Kindern Kompetenzen zu vermitteln, die diese in ihrem Sozialleben und bei ihrem persönlichen Werdegang benötigen. Paradigmatisch heißt es hierzu bei einer Fachkraft, dass „es sehr wichtig ist, den Kindern halt viele Kompetenzen mit auf den Weg zu geben. Nicht der Schule vorweggreifen, aber zumindest viele Sachen den

Kindern anzubieten und dadurch das Interesse zu wecken und dass die sich dann vielleicht dadurch ja, auch weiterentwickeln" (K8F, 191–194).

Nun wird von den Fach- und Leitungskräften aber nicht nur betont, dass die Kita Kinder mit der Welt vertraut machen und sie darauf vorbereiten soll. Sie verweisen ebenso auf die Aufgabe von Kita, Kindern einen Schutzraum vor gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemen zu bieten. Doch ist hierbei das Besondere, dass der Hinweis auf die Schutzaufgabe von Kitas nie für sich alleinsteht, sondern stets im Sowohl-als-auch-Modus zur Sprache kommt. Das heißt, es wird einerseits auf die Aufgabe verwiesen, dass eine Kita einen geschlossenen Raum bildet, der möglichst große Teile der Gesellschaft außen vor lässt, andererseits wird aber auch darauf hingewiesen, dass Kinder gar nicht von ihrer Umgebung, ihren Interessen und Einflüssen getrennt werden können. In diesem Sinne macht eine Leitungskraft mit Blick auf die Bedürfnisse der Kinder deutlich, dass Kita stets beide Aufgaben zu erfüllen habe: „Einerseits eine Rückzugsmöglichkeit, aber andererseits auch die Kinder stark machen für das, was sie außerhalb trifft" (K3L, 174–175). Fach- und Leitungskräfte zeigen sich eindeutig davon überzeugt, dass es zu den wesentlichen und nicht zu übergehenden Aufgaben von Kita gehört, Kinder auf die Welt vorzubereiten. Und wenn auf die Schutzraumfunktion verwiesen wird (vgl. Drieschner 2013), erfolgt dies nicht ohne den gleichzeitigen Hinweis auf die immer auch erforderliche Vorbereitungsaufgabe der Kita.

Perspektiven des pädagogischen Personals auf Beteiligung, Inklusion und Wertebildung

Was an diese Deutung der Kita als „Vorbereitungseinrichtung" für ein Leben in der Gesellschaft unmittelbar anknüpft und diese inhaltlich konkretisiert, sind Hinweise auf Bildungsbereiche wie Beteiligung, Inklusion oder Wertebildung. Laut Ansicht des pädagogischen Personals ist es Aufgabe von Kindertagesbetreuung, diese zu ermöglichen. Insbesondere Beteiligung wird als eine Aufgabe gesehen, die die Kita aufgrund ihrer allgemein gestiegenen gesellschaftlichen Bedeutung aufzugreifen habe (vgl. K6F, 44–53). Beteiligung, so hebt in diesem Sinne eine befragte Fachkraft hervor, sei die Grundlage ihrer Arbeit in der Kita. Es gehöre dazu, „dass man Kinder an demokratischen Prozessen teilhaben lässt und guckt, inwieweit können wir Kindern Demokratie erfahrbar machen oder die Beteiligung erfahrbar machen" (K2F, 142–144). Aber nicht allein die Fachkräfte, auch die Leitungskräfte äußern sich zustimmend gegenüber der Aufgabe, in ihrer Einrichtung Beteiligung zu ermöglichen. Kinder hätten „berechtigte Interessen" und sollten „fähig sein, diese durchzusetzen", damit sie als Person auch gut für sich sorgen können (K3L, 257–262). Zugleich wird Beteiligung nicht nur hinsichtlich der persönlichen Entwicklung der Kinder als eine zentrale Aufgabe betrachtet, vielmehr soll sie auch ein Instrumentarium für das Erlernen von

Verantwortungsübernahme sein. Die von der Gesellschaft an die Kita gestellte Aufgabe bestehe darin, wie eine weitere Leitungskraft ausführt, einen „Raum" zur Verfügung zu stellen, in dem Kinder durch Mitgestaltung und Mitentscheidung Verantwortungsbewusstsein lernen (K10L, 227–314). Das wird auch seitens der Fachkräfte so gesehen. Denn jedes Kind solle, so heißt es paradigmatisch bei einer Fachkraft, in der Kita erfahren, dass es Verantwortung für sich selbst hat, es aber auch Teil einer Gemeinschaft ist und damit im eigenen Handeln „Verantwortung für alle" trage (K12F, 423–425).

Neben Beteiligung wird in den hier analysierten Interviews auf die Aufgabe von Kita hingewiesen, Inklusion erfahrbar zu machen und als Institution zu leben. Kinder sollen bereits in der Kita den konstruktiven Umgang mit Unterschieden aufgezeigt bekommen, da diese das Leben prägen. In diesem Sinne formuliert eine Leitungskraft das Ziel, dass in ihrer Einrichtung niemand ausgegrenzt werde und die Kinder vermittelt bekämen, dass „auch Kinder mit Einschränkungen Teil der Gesellschaft sind" (K9L, 364–366). Zudem wird in diesem Zusammenhang dezidiert auf das Wohlbefinden[19] aller Kinder verwiesen, das es in der Kita herzustellen gelte und das Inklusion als Prinzip erforderlich mache. „Weil", so führt eine befragte Fachkraft in diesem Zusammenhang aus, „um was geht es denn in einer Einrichtung, in einer Kita? Es geht um das menschliche Miteinander […], dass es uns allen gut geht, dass wir uns freuen hierher zu kommen. […] Und da wird niemand ausgeschlossen" (K6F, 126–127). Diesem Prinzip folgend gehe es in der Alltagspraxis weiter darum, wie eine weitere Leitungskraft erläutert, mit Kindern Unterschiede rauszuarbeiten, um ihnen so zu zeigen, „dass halt diese Unterschiedlichkeit halt auch eine positive Sache ist" (K8L, 460–461). Was Kita an Erfahrungswissen zu Inklusion vermittelt, reiche – das transportieren die Einschätzungen des pädagogischen Personals – schließlich über die Kita hinaus und begleite Kinder dem Anspruch nach auch jenseits der Kita.

Wertebildung ist schließlich ein weiterer Bildungsbereich, den das pädagogische Personal mit dem Auftrag von Kita, Kinder auf die Gesellschaft vorzubereiten, verknüpft – und sie ist wie die Bereiche Beteiligung und Inklusion Bestandteil jenes umfassenden Bildungsfeldes, das Demokratiebildung strukturiert. Allerdings gilt auch für Wertebildung, dass sie keine ausschließliche Zuträgerin für Demokratiebildung ist, sondern mit ihr im Kern zunächst die Grundgrammatik des Soziallebens aufgezeigt wird. Wertebildung ist mit eigenständigen Bildungszielen verknüpft, die sich, wie seitens des pädagogischen Personals betont wird, an sozialen, auf das Miteinander ausgerichteten Handlungskompetenzen festmachen lässt. Kindertageseinrichtungen haben daher laut den Einschätzungen des pädagogischen Personals die Aufgabe, Kindern eine Kooperations- und Verantwortungsbereitschaft zu vermitteln (K12F, 419–434). Zwar

19 Vgl. zu den theoretischen Hintergründen und den praktischen Implikationen von kindlichem Wohlbefinden: Viernickel 2022, S. 110 f.

wird auf einen grundsätzlichen gesellschaftlichen, auch in der Kita vorherrschenden Wertepluralismus verwiesen, doch Einigkeit besteht in der Auffassung, dass es zu den wesentlichen Vorbereitungsaufgaben der Kita gehört, dass Kinder sich „als Teil der Gesellschaft" verstehen und in diesem Sinne handeln (K8L, 227–240; K9F, 388–410). „Es ist halt nicht einfach Lesen und Schreiben lernen schon im Kita-Alter, sondern gewisse Werte und Normen, die das Kind im späteren Leben einfach ganz klar [braucht]" (K11L, 227–229). Da sich Werte und Normen wandeln können, besteht aus Sicht des pädagogischen Personals die Notwendigkeit, auf Veränderungen zu achten, ihre jeweilige Bildungspraxis in diesem Bereich zu überprüfen und als öffentliche Bildungseinrichtung nicht gegen die zentralen Werte und Normen der Gesellschaft zu arbeiten:

> *„Ich denke, auch Werte und Normen in der Gesellschaft verändern sich ja auch immer wieder. Und was früher noch ganz bekannt und ganz gern gesehen war, ist heute vielleicht total verpönt. Deswegen ist es immer 'n Wandel, der Gesellschaft, der Zeit. Und den müssen wir einfach mitgehen. Also wir müssen einfach schauen: Wo stehen wir jetzt und hier? Und wie haben sich Normen und Werte vielleicht verändert? Und was bringt jeder Einzelne mit? Das ist eben immer das Entscheidende. Die Vielfalt von allen" (K10F, 197–204).*

Werte und Normen werden folglich aufgrund ihres gesellschaftlichen Ursprungs als ein sich stetig wandelnder Gegenstand verstanden. Dennoch existiert mit Blick auf die Kita ein auf soziale Umgangsformen und Kooperation ausgerichteter Kernbereich, den diese laut Fach- und Leitungskräften bereits den Jüngsten aufzuzeigen habe.

Was hinsichtlich der Aufgaben und pädagogischen Ziele der Kita in der Gesellschaft festgehalten werden kann, ist, dass die Bildungspolitik in Form der hier gesichteten Bildungspläne und das pädagogische Personal ein Grundverständnis teilen, in dessen Zentrum das Initiieren von Bildungsprozessen steht. Die institutionalisierte Kindertagesbetreuung wird in diesem Sinne als ein Bildungsort ausgewiesen, in dem Kinder mit der Grundgrammatik des sozialen Miteinanders vertraut gemacht werden. Es geht aus Sicht der Bildungspläne wie aus Sicht der Fach- und Leitungskräfte um die persönliche Entwicklung der Kinder, aber immer auch darum, dass sie lernen, als Teil einer sozialen Einheit zu handeln. Der wesentliche Unterschied zwischen Bildungspolitik und pädagogischem Personal liegt dann allerdings darin, dass die Fach- und Leitungskräfte stets aus der Praxis und für diese sprechen, während die Bildungspläne versuchen, ihrer Vermittlerfunktion zwischen den Grundpositionen der Bildungspolitik und der pädagogischen Praxis gerecht zu werden (Gaus/Drieschner 2020). Dementsprechend finden sich in den Bildungsplänen rein konstruktiv-stabilisierende Bezugnahmen auf die Rolle von Kita als öffentliche Bildungsinstitution; und in den Sichtweisen des pädagogischen Personals stehen angesichts der klaren Dominanz

der Praxisperspektive die unmittelbaren Anforderungen und Herausforderungen der Bildungseinrichtung Kita im Fokus. Kritik im Hinblick darauf, was Kita unter Umständen an Nichtintendiertem für die Gesellschaft leistet (Honig 1999, S. 111–118), findet angesichts der vielen geschilderten Aufgaben und Herausforderungen, mit denen die Fach- und Leitungskräfte täglich konfrontiert sind, hingegen keinen Platz.

3.1.3 Demokratiebildung in der Kita: Grundannahmen und Demokratieverständnis der Akteur:innen

Nachdem bereits verdeutlicht wurde, in welchem Verhältnis die Kita aus Sicht von Bildungspolitik und pädagogischem Personal zu gesellschaftlichen Entwicklungen steht, welche Aufgaben und pädagogischen Ziele mit ihr verbunden werden und welche Bildungsbereiche als bedeutsam gesehen werden, stehen im folgenden Abschnitt die grundsätzlichen Perspektiven auf und die Haltungen zu Demokratiebildung im Zentrum. Demokratiebildung ist wesentlicher Bestandteil der Frühen Bildung – insbesondere, weil angesichts vielfältiger, sich überlappender und dringlicher werdender gesellschaftspolitischer Herausforderungen in jüngster Zeit das Verhältnis von Bildung und Demokratie auf den Prüfstand geraten ist. Auch sieht sie sich daher verstärkt mit Appellen konfrontiert, bereits die Jüngsten auf ein Leben in Vielfalt, gegenseitiger Anerkennung und Selbstbestimmung vorzubereiten (BMFSFJ 2020, S. 7). Als ordnungspolitische Referenz wird diesbezüglich auf das Kinder- und Jugendhilferecht verwiesen, das den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag der Kita an die Ausbildung von grundlegenden Sozialkompetenzen und die Beteiligung von Kindern an allen sie betreffenden Angelegenheiten koppelt. Im SGB VIII ist festgeschrieben, dass der Förderauftrag der Tageseinrichtungen für Kinder sich nicht nur auf die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes bezieht, sondern auch auf dessen soziale und emotionale. Daneben ist die „Vermittlung orientierender Werte und Regeln", wie es im Gesetz heißt, wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit (SGB VIII, § 22 Abs. 3), ebenso wie es Kinder im Alltag ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu beteiligen gilt (SGB VIII § 22 a; SGB VIII § 45 Abs. 2). Die Länder greifen diese vom Bund gegebenen Aufgaben, wie erläutert, auf und differenzieren diese nach ihrer jeweils eigenen bildungspolitischen Gewichtung aus. Im Folgenden ist daher zunächst von Interesse, wie seitens der jeweiligen Bildungspläne diese Vorgaben im Hinblick auf Demokratiebildung adapiert werden, welches Verständnis von Demokratiebildung entwickelt wird und in welchem Zusammenhang Demokratiebildung und Demokratie gesehen werden. Da Bildungspläne Orientierung für professionelles Handeln bieten sollen (vgl. Gaus/Drieschner 2017, S. 400) und keine verbindlichen Vorgaben sind, richtet sich der Blick hier ebenfalls auf die grundlegenden Perspektiven, die die Fach- wie

Leitungskräfte auf die Demokratie, ihren gegenwärtigen Zustand und das Instrumentarium der Demokratiebildung einnehmen. Gerade diese Sichtweisen sind für ein Verständnis der praktizierten Demokratiebildung von zentraler Bedeutung, da sie als eine wirkmächtige normative Handlungsorientierung für dieses pädagogische Feld jenseits konkreter Einflussnahmen verstanden werden müssen (vgl. hierzu u. a. Bartosch/Bartosch/Maluga 2016, S. 252).

Engführung der Bildungspläne von Demokratiebildung auf Beteiligungs- und Gleichheitserfahrungen

In welchem Verhältnis Demokratie und Demokratiebildung zueinanderstehen und was daraus für ein Verständnis von Demokratiebildung in der Kita folgt, erweist sich als ein in den Bildungsplänen nicht systematisch bearbeiteter Bereich. Zwar nehmen, wie auch eine Recherche von Wolters und Schmidts offenbart, die Bildungspläne durchwegs Bezug auf das Konzept der Demokratie, weisen Demokratiebildung oder Demokratielernen als eine Aufgabe der Kita aus oder integrieren die mit Demokratiebildung verbundenen Elemente wie Beteiligung oder demokratische Einrichtungskultur in ihr Bildungsverständnis (Wolter/Schmidt 2020, S. 11); doch fehlen in den Bildungsplänen in der Gesamtschau sowohl eine umfassende definitorische Bestimmung von Demokratie und Demokratiebildung in der Kita als auch systematisch ausgearbeitete Hinweise auf einen Zusammenhang von Demokratie und Demokratiebildung, was zur Folge hat, dass der Gegenstand der Demokratiebildung wie die damit verbundene Zielsetzung vage bleiben. Nichtsdestoweniger unternehmen die Pläne Niedersachsens und Berlins den Versuch, einen Zusammenhang zwischen Demokratie und Demokratiebildung zu erläutern. Zwar sprechen diese Pläne nicht unmittelbar von Demokratiebildung oder versuchen eine Definition. Ihre Beschäftigung mit dem Themenfeld ist vielmehr dadurch gekennzeichnet, dass sie jeweils einen „Umweg" gehen und über Erläuterungen zum Demokratiebegriff oder über Hinweise auf die Merkmale von Demokratie zu erkennen geben, dass Demokratiebildung erforderlich ist, bzw. dass in demokratisch verfassten Gesellschaften Demokratie gelernt oder erfahren werden muss. Demokratiebildung wird in den beiden Plänen folglich nicht eigenständig erläutert, sondern als Aufgabe der Demokratie begründet – und das indirekt über Aussagen zu den Wesensmerkmalen von Demokratie. So heißt es im Plan Niedersachsens, dass die die Demokratie ausmachenden Werte wie „Toleranz, Solidarität, Rücksichtnahme und Anerkennung des jeweils Anderen" über „Aushandeln und Vereinbaren von sozialen Regeln und das Einüben von Handlungsmöglichkeiten gelernt" würden (Niedersachsen 2018, S. 34). Der Plan verbindet demnach Werte wie Toleranz und Anerkennung mit einer demokratisch verfassten Gesellschaft und hebt hervor, dass diese nicht einfach nur vorhanden sind, sondern gelernt werden müssten – und das in den vielfältigen Momenten des Alltags, also wenn in konkreten Begegnungen jeweils die Regeln des Miteinanders ausgehandelt

werden bzw. wenn Einzelne sich im sozialen Handeln und Interagieren üben. Im Plan Berlins, der ebenfalls auf diese Weise auf den Konnex von Demokratiebildung und demokratisch verfasster Gesellschaft eingeht, heißt es weiter, dass Kinder Demokratie lernen, „indem sie Demokratie erleben und selbst leben" (Berlin 2014, S. 169). Mit den Begrifflichkeiten „Erleben" und „Leben" nimmt der Plan folglich dezidiert Bezug auf zwei wesentliche Charakteristika der modernen Demokratie. Denn ein Charakteristikum ist, dass eine Demokratie nur dann von den Menschen getragen und verinnerlicht wird, wenn die Menschen Schlüsselprinzipien der Demokratie wie formale Gleichheit oder Mitgestaltung auch verwirklicht sehen. Zum zweiten greift die Formulierung auf, dass Kinder Demokratie lernen, wenn sie diese selbst leben und wenn ihnen die Möglichkeit dazu im Alltag gegeben wird (Selk/Jörke 2012). Es wird mit dieser Bezugnahme also darauf hingewiesen, dass Demokratie nicht nur ein politisches Ordnungsmodell, bestehend aus Exekutive, Legislative und Judikative, darstellt, sondern als sogenannte Lebensform von allen Angehörigen oder Mitgliedern der demokratisch verfassten Gesellschaft auch gelebt werden muss. Die von Dewey geprägte pragmatistische Demokratietheorie, die auf die wesentliche Bedeutung einer im Alltag verwurzelten und von wechselseitiger Anerkennung, Kompromissbereitschaft oder Toleranz getragenen Demokratie verweist, bildet hier die Referenz (Richter et al. 2016, S. 111). Und damit Kinder in der Kita Demokratie lernen, ist es entscheidend, wie die beiden Pläne dezidiert zu erkennen geben, dass sie im Alltag erfahren werden kann.

Zwar ohne ausdrückliche Hinweise zum Zusammenhang von Demokratie und Demokratiebildung, aber dennoch mit Erläuterungen zur Demokratie und den sie ausmachenden Prinzipien arbeiten die anderen Pläne des Samples. Sie geben über Aussagen zu den Wesensmerkmalen von Demokratie auf indirekte Art Hinweise darauf, was sie mit Demokratiebildung verbinden bzw. was Demokratiebildung für sie ist. So gibt z. B. der Plan Bayerns durch die Benennung dessen, was für ihn eine Demokratie „ausmacht", zu erkennen, was in ihr erforderlich ist und in den Bildungseinrichtungen fokussiert werden sollte. „Das Demokratieprinzip […] trägt die Idee von ‚gelebter Alltagsdemokratie' in sich. Es basiert auf einer Kultur der Begegnung, die demokratischen Grundsätzen folgt, und damit auf Partnerschaft und Kooperation" (Bayern 2016, S. 22). Demokratie wird hier ausdrücklich mit dem Prinzip einer lebensweltlichen Alltagsverankerung in Verbindung gebracht. Dies kann so verstanden werden, dass in der Demokratie nicht nur die formalen Einrichtungen wie Parlamente existieren, sondern sie auch mit alltäglichen Prinzipien und Umgangsformen wie Kooperationsbereitschaft oder einer Streit- und Konfliktbewältigungskultur verbunden ist. Dieser Gedanke findet sich ähnlich im Plan Sachsens, in dem gleichfalls darauf hingewiesen wird, dass Demokratie in der Gesellschaft „verwirklicht" werden muss. Sie kann sich also nicht in Wahlen oder Parlamentsentscheidungen erschöpfen, sondern muss in Verbindung mit ihren grundlegenden Prinzipien gelebt werden. „Demokratie als Methode wird durch politische Institutionen realisiert, doch bedarf der

demokratische Gedanke auch einer Verwirklichung in der Gesellschaft. Dazu ist es notwendig, Demokratie als Prozess zu verstehen, der in der Öffentlichkeit stattfindet und eine pluralistische Meinungsbildung ermöglicht und fördert" (Sachsen 2011, S. 71). Für den Plan Sachsens erweist sich Demokratie demnach als ein Prozess, der in einer breiten Öffentlichkeit, wozu auch soziale Einrichtungen wie Kitas oder Kitagruppen gerechnet werden, stattfindet und hier jeweils Meinungsbildung ermöglicht. Der Plan zeigt somit auf, was in einer demokratischen Gesellschaft vorhanden sein muss, damit sie dem Selbstanspruch als Demokratie gerecht werden kann. Dazu zählt, wie wiederum der Plan Bayerns ausdrücklich hervorhebt, das aktive Einbringen bzw. die Engagementbereitschaft der Menschen. Auch davon lebt, wie der Plan erläutert, eine Demokratie: „Demokratisches Verhalten hat in unserer Gesellschaft hohen Stellenwert, Demokratie lebt vom Engagement ihrer Bürger" (Bayern 2016, S. 390 f.) Was damit in den Plänen Bayerns und Sachsens zu Tage tritt, ist, dass sie ausgehend von der Feststellung, Demokratien müssen jenseits von formalen demokratischen Institutionen und Verfahren auch im Alltag existieren, auf die Notwendigkeit von gelebten demokratischen Werten und Prinzipien verweisen. Diese gelten den Plänen zufolge als Bestandteile und zugleich als erforderliche Voraussetzungen von Demokratie.

Was darüber hinaus – und das gilt nicht nur für die Pläne Bayerns und Sachsens, sondern auch für die Pläne Thüringens und Berlins – Demokratie ausmacht, sind garantierte Beteiligungsrechte. Diese werden ebenfalls als wesentliches Merkmal einer Demokratie genannt und ausdrücklich auch Kindern zugeschrieben. So haben, wie es im Plan Thüringens heißt, bereits Kinder das Recht, an der Gesellschaft teilzuhaben und aktiv gestaltend an ihr mitzuwirken. „Dabei folgt der Bildungsplan einem demokratischen und inklusiven Grundverständnis: Alle Kinder und Jugendlichen haben unabhängig von ihrer Herkunft und ihren individuellen Voraussetzungen das Recht darauf, an der Gesellschaft teilzuhaben und aktiv gestaltend an und in ihr mitzuwirken" (Thüringen 2015, S. 9). Analog dazu hebt der Plan Berlins hervor, dass demokratisch verfasste Gesellschaften dazu verpflichtet sind, „jedem Menschen das gleiche Recht auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit und auf die Teilhabe an der Gemeinschaft zu sichern" (Berlin 2014, S. 18). Welcher Stellenwert dem Recht auf Beteiligung eingeräumt wird, ist abschließend besonders deutlich im Plan Sachsens zu erkennen. Dieser betont nämlich, dass es für eine demokratisch verfasste Gesellschaft erforderlich sei, Kindern noch mehr Mitsprache als aktuell zu gewähren und Demokratie in der Kita nicht zu spielen, sondern echte Beteiligung herzustellen.

> *„Man kommt in Zukunft nicht umhin, Mädchen und Jungen mehr Mitspracherecht einzuräumen. Dies muss schon im Kleinen beginnen: innerhalb der Kindergruppen, in der gesamten Kindertageseinrichtung, gegenüber dem Träger einer Einrichtung, in der Stadtteil- und Gemeindepolitik. Neben der Einmischung in die Stadt- bzw. Gemeindeentwicklung ist es nötig, dass Politiker/innen bewusst (Spiel-)Räume freihalten, die Kinder*

eigenverantwortlich entwerfen und gestalten können, auch wenn das Ergebnis nicht immer den Wertvorstellungen anderer entspricht. Dabei geht es nicht um ein Spielen von Demokratie, sondern um echte Beteiligung, die Einmischung zulässt und relevante, unter Umständen auch riskante Entscheidungen freigibt" (Sachsen 2011, S. 71).

Mit Blick auf die hier herangezogenen Bildungspläne und die dortige Arbeit an Begriff und Wesen der Demokratiebildung ist zusammenfassend festzuhalten, dass die Pläne kein greifbares und operationalisierbares Verständnis von Demokratiebildung entwickeln. Vielmehr referieren sie Wesensmerkmale der lebensweltlich ausgerichteten modernen Demokratie und geben auf diese Weise indirekte Hinweise dazu, was in der Folge Demokratiebildung in der Kita sein sollte.

Affirmative Grundhaltung des pädagogischen Personals zum Bildungsbereich „Demokratiebildung"

Dass Demokratiebildung fester Bestandteil von Kita ist, zu den dort bearbeiteten Bildungsbereichen gehört und Kinder wie Gesellschaft einen Nutzen davontragen, wird auf vielfältige Weise auch von den befragten pädagogischen Fach- und Leitungskräften hervorgehoben und begründet. In den Befragungen tritt deutlich hervor, dass Fach- wie Leitungskräfte grundsätzlich zustimmend auf Demokratiebildung in der Kita und die damit verbundenen Aspekte wie Partizipation oder Inklusion blicken (K6L, 306–308). Sie sehen darin sowohl einen gesetzlich gegebenen Auftrag als auch einen gesellschaftlich hergestellten Begründungszusammenhang, der, wie es auch im Sozialgesetzbuch bzw. Kinder- und Jugendhilfegesetz heißt, „gemeinschaftsfähige" Kinder mit der Zukunft der demokratisch verfassten Gesellschaft in Verbindung bringt. So findet sich in den Befragungen übergreifend die Klarstellung, dass „gesetzliche Grundlagen" existieren, „wo ganz klar Partizipation, Beschwerdemanagement für Kinder, für den Betrieb einer Einrichtung grundsätzlich also ein Fundament sind" (K2L, 342–343). Was demgegenüber den gesellschaftlich formierten Begründungszusammenhang betrifft, zeigt sich zunächst ein Cluster, das dezidiert auf den Aspekt verweist, dass sich Werte und Normen in der Gesellschaft stetig wandeln und dass dies Folgen für die pädagogische Arbeit hat. Kita müsse in der Folge auf derartige Entwicklungen achten und das eigene Tätigsein mit den sich verändernden Werten und Normen in der Gesellschaft abgleichen.

„Ich denke", so eine befragte Fachkraft, „auch Werte und Normen in der Gesellschaft verändern sich ja auch immer wieder […] Deswegen ist es immer 'n Wandel der Gesellschaft. […] Und den müssen wir einfach mitgehen. Also wir müssen einfach schauen: Wo stehen wir jetzt und hier? Und wie haben sich Normen und Werte vielleicht verändert? Und was bringt jeder Einzelne mit? Das ist eben immer das Entscheidende. […] Und so sind wir natürlich auch Vorbild für die Kinder, ne? Die Kinder lernen von uns. Sie sehen, wie wir

reagieren. Sie merken, (.) wir haben auch nicht zu allem äh (.) 'ne Antwort. Wir wissen auch nicht alles. (.) Ähm aber wir setzen uns mit den Themen auseinander. (.) Und bilden dann unsere eigene Meinung und leben das so" (K10F1, 197–210).

Neben dem Hinweisen auf einen permanenten gesellschaftlichen Wertewandel und der damit verknüpften Notwendigkeit, Veränderungen im pädagogischen Handeln zu berücksichtigen und Kindern das grundsätzliche Vertrauen zu vermitteln, dass sie neue, offene Situationen bewältigen können, zeigt sich in den Befragungen, dass zentrale Aspekte von Demokratiebildung wie Partizipation aus Sicht des pädagogischen Personals einen gesamtgesellschaftlichen Aufwertungsprozess durchlaufen haben und deshalb Mitbestimmung in der Kita einen festen Platz hat. Mitbestimmung wird als ein Entwicklungsaspekt gesehen, „was gesellschaftlich jetzt sich die letzten Jahre einfach in die Richtung formiert hat" (K6F, 52–53). Es wird seitens der befragten Fach- und Leitungskräfte jedoch nicht nur auf „natürliche" gesellschaftliche Werte- und Normenveränderungen und eine damit einhergehende gestiegene gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Partizipation verwiesen, die in der Folge Demokratiebildung in der Kita und die sie tragenden Elemente begründen; es wird auch dezidiert betont, dass sich der konkrete Zustand der Demokratie hierzulande erheblich verschlechtert habe und dies von der Kita fordere, die Kinder auch „mit demokratische[m] Denken" zu unterstützen (K5L, 156; K2F, 913–930). Es wird eine Polarisierung der Gesellschaft ausgemacht und damit einhergehend eine Verschlechterung der politischen Kultur, die seit der vermeintlichen „Flüchtlingswelle" 2015 anhält und „Form" wie „Inhalt" der öffentlichen Debatten und Meinungslandschaft prägt. „[W]enn ich jetzt allgemein die Nachrichten und so weiter anschaue, dann mache ich mir sehr wohl Gedanken, und das finde ich sehr beängstigend eigentlich, wie unsere Gesellschaft im Moment total auseinanderdriftet" (K3F, 1240–1243; vgl. auch K1L, 869–890). Ferner finden sich in den Befragungen abseits allgemeiner Sorgen um den Zustand der politischen Kultur zahlreiche Hinweise auf Bedrohungen, die von rechtsextremen Kräften ausgehen und große Sorgen auslösen (K12L, 698–702). Wie „besorgniserregend" sich gerade diese Bedrohungsallianz für die befragten Fach- und Leitungskräften darstellt, zeigt sich darin, dass in diesem Zusammenhang dezidiert von einer Gefahr für die Demokratie als solche gesprochen wird. Die extreme Rechte attackiere die Demokratie „konkret und militant", und ganz allgemein werde „der Einfluss von Menschen, die dagegen sind, dass es diese Demokratie gibt, gerade immer stärker" (K12F, 1265–1293; vgl. ebenso K7L, 1358–1368).

Perspektiven des pädagogischen Personals auf die Demokratie als Staatsform

So deutlich sich nun auf der einen Seite die Krisen- und Gefährdungsdiagnosen in den Befragungen zeigen, so ist in diesen auf der anderen Seite eine ebenso

klare prinzipielle Zustimmung zur Demokratie als Staats- und Ordnungsform zu erkennen. Analog zu der gesamtgesellschaftlich weit verbreiteten positiven Bezugnahme auf die Demokratie wird diese von den hier befragten Fach- und Leitungskräften „als höchstes Gut" angesehen.[20] Umgekehrt verdeutlichen die übergreifend geäußerten Sorgen um Krisen- und Erosionsentwicklungen, wie wichtig den befragten Fach- und Leitungskräften die Demokratie ist. So werden sogar Herausforderungen wie das Pandemiegeschehen nicht nur als ein Krisenmoment gesehen, sondern auch als „Chance" zur Einsicht der Gesellschaft, „wie wichtig die Demokratie ist" (K5F, 1399–1401). Was auf Basis dieser grundsätzlichen Zustimmung zur Demokratie deren konkretes Verständnis betrifft, so zeigt sich in den Befragungen der Fach- und Leitungskräfte, dass diese im Kern zwei Elemente mit dem Wesen der Demokratie verbinden. Zum einen rekurrieren die Befragten auf Beteiligung an den politischen Entscheidungen, die den Menschen über das Mittel der Wahlen in repräsentativer Art und Weise Mitbestimmung an den zentralen Fragen der Gesellschaft ermöglichen. Dies sei für eine Demokratie von entscheidender Bedeutung und müsse für die Menschen erkennbar sein und funktionieren (vgl. K10L, 1174–1212; K2F, 862–880). In diesem Zusammenhang wird auch übergreifend auf die unterschiedlichen Ebenen und Abstufungen hingewiesen, auf denen Mitbestimmung in der Demokratie existiert. So führt bspw. eine Leitungskraft aus, dass sie in ihrem unmittelbaren sozialen Nahbereich zahlreiche Möglichkeiten und Angebote zur Mitbestimmung vorfindet und dies ein positiver Aspekt sei. Im gleichen Moment trennt sie in ihrer Ausführung diesen naheliegenden Mitgestaltungsbereich von der „politischen Demokratie" und den dortigen Partizipationspotenzialen ab, womit sie in durchaus kritischer Haltung zum Ausdruck bringt, dass es aus ihrer Sicht für die einfachen Bürger:innen „nach oben" eindeutig Grenzen der Mitbestimmung gibt (vgl. K6L, 1080–1087). Zum anderen wird in den Befragungen hinsichtlich des dort geäußerten Demokratieverständnisses auf das Element der Freiheit verwiesen, das ebenso zentral für ein demokratisch verfasstes Gemeinwesen sei. „Demokratie bedeutet halt für mich", so eine Fachkraft, „eine gewisse Freiheit zu haben, zu entscheiden, was ich mache. Natürlich muss ich bei meiner Freiheit bedenken, dass ich nichts mache, womit ich anderen schade […]" (K9F, 1774–1783). Freiheit wird in den Befragungen allerdings nicht ausschließlich – wie im vorangegangenen Zitat – als individuumszentrierter Ermöglichungsbegriff verwendet, sondern es wird im Hinblick auf die Wesensmerkmale der Demokratie seitens der Fach- und Leitungskräfte ebenso auf das die Demokratie auszeichnende Merkmal der Meinungs- und damit auch der Pressefreiheit rekurriert. Sie seien für die Demokratie von entscheidender Bedeutung: „Es ist das, was wir heute auch schon gesagt haben. [I]ch muss mir verschiedene Meinungen einholen, ich muss verschiedene Sichtweisen kennenlernen. Ich muss die auch wirklich stehenlassen können, um

20 Vgl. zur Perspektive auf die institutionelle Demokratie generell: Fuchs/Roller 2018.

mir dann selber eine Meinung bilden zu können […] oder auch denken dürfen" (K5F, 1460–1465). Als Wesensmerkmal der Demokratie wird Meinungsfreiheit allerdings in den Befragungen nicht nur im Sinne eines prinzipiellen Existenzkriteriums thematisiert; ihr Stellenwert für die Demokratie tritt ebenfalls dort hervor, wo sie als eingeschränkt gesehen wird oder als pathologisch, sprich als nicht mehr mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs verbunden. So äußert eine befragte Fachkraft trotz grundsätzlicher Zuversicht in die Stabilität der hiesigen Demokratie die Sorge, dass sich Menschen auf Basis der Meinungsfreiheit vom öffentlichen Diskurs entfernen und so mithilfe eines wesentlichen Elements der liberalen Demokratie genau diese und ihr Funktionieren untergraben.

> *„Und ich finde es natürlich schwierig, wenn manche Menschen dann sich eine eigene Welt konstruieren und sich dann in diese zurückziehen und man irgendwie nicht miteinander sprechen kann. Und da wird es natürlich dann schwierig, und ich frage mich natürlich auch, dass dann so ein Punkt ist, den man – Also inwieweit sollte man das einfach akzeptieren und sagen so ja, das gehört dazu zu einer Demokratie, dass sich manche Leute […] eine eigene Welt bauen und dann mit der anderen Welt nichts mehr zu tun haben wollen" (K2F, 870–877).*

Skeptische und undemokratische Haltungen des pädagogischen Personals

Trotz der dargelegten positiven Bezugnahme auf Demokratiebildung in der Kita und einer prinzipiellen Bejahung der Demokratie treten in den Befragungen der Fach- und Leitungskräfte zum Teil auch skeptische und vereinzelt gar undemokratische Haltungen zu Tage. In diesem Zusammenhang ist zunächst auffällig, dass skeptische oder undemokratische Aussagen von Relativierungen oder Vagheiten gerahmt und schleichend in die jeweiligen Aussagenkomplexe integriert werden. So werden nicht immer eindeutige oder konkrete Aussagen getätigt, sondern mitunter wird mit Andeutungen oder gar mit beigefügtem Lachen operiert, um auf diesem Wege zum Ausdruck zu bringen, dass bestimmte Elemente der Demokratie oder mitunter sogar ihre Gesamtleistung dysfunktional seien (vgl. K8L, 545–547). Vereinzelt werden auch Aussagen platziert, die dem Muster von Verschwörungserzählungen ähneln. So bezweifelt eine befragte Fachkraft offen, dass Transparenz in der Demokratie das Gebot sei und nur in gut begründeten Fällen davon abgewichen wird: „Äh viele Dinge zeigt man uns ja gar nicht, die da aber ablaufen" (K6F, 3527–3528). Demgegenüber heißt es bei einer anderen Fachkraft im Hinblick auf die politischen Machtverhältnisse in der Bundesrepublik: „[W]ir können eigentlich nur das machen, was uns von oben aufgetragen wird" (K8F, 2722–2723). Ein weiterer in den Befragungen identifizierbarer Modus, um Skepsis gegenüber der Demokratie zum Ausdruck zu bringen, besteht darin, zentrale und unstrittige Wesensmerkmale der Demokratie wie bspw. die Berücksichtigung von Meinungsfreiheit und Meinungsvielfalt auf Problementwicklungen wie die drohende Gefahr einer

lähmenden Polarisierung zu übertragen und damit indirekt die auf Ausgleich zielende Arbeitsweise der Demokratie grundlegend in Zweifel zu ziehen. Im Fall einer befragten Leitungskraft mündet so eine Aussage über einen vermeintlich zunehmenden Meinungspluralismus und die Spaltung der Gesellschaft in die Schlussfolgerung, dass die demokratisch verfasste Gesellschaft sich mittlerweile als unfähig erweist, zu einem Konsens zu gelangen und allgemein verbindliche Entscheidungen zu produzieren: „Es gibt ja auch so viele Meinungen und diese Polarisierung führt halt dazu, dass […] man nie zum Konsens kommt" (K8L, 833–835). An anderer Stelle wird wiederum von einer befragten Fachkraft angesichts der als langwierig empfundenen öffentlichen Debatten ausgesprochen, dass es alles in allem „einfach zu viel Demokratie" sei. Es gebe ein ständiges „Hin und Her", und jeder dürfe „alles sagen, jeder darf sich gründen, jeder kann den Arm heben, jeder wird auch angehört, aber es geht nicht mehr vorwärts" (K6F, 3222–3227). Implizit wird hier der demokratische Modus des öffentlichen und zeitintensiven Aushandelns unter Einbezug aller gesellschaftlich bedeutsamen Positionen zurückgewiesen und angesichts der vermeintlichen Dringlichkeit der sich stellenden Probleme indirekt eine dezidiert nichtdemokratische Entscheidungsfindung als Lösung gutgeheißen.

Zusammenfassend ist bezüglich der grundlegenden Perspektiven des pädagogischen Fachpersonals auf Demokratiebildung und Demokratie festzuhalten, dass die befragten Fach- und Leitungskräfte eine bejahende Haltung gegenüber der Praxis der Demokratiebildung in der Kita vertreten und dies nicht nur über einen alleinigen Rückgriff auf gesetzliche Vorgaben begründen, sondern auch aus der Überzeugung heraus, dass Demokratiebildung für die demokratisch verfasste Gesellschaft bedeutsam sei und auf die Bildungsprozesse von Kindern konstruktiven Einfluss habe. Demokratiebildung wird von den Befragten dezidiert als ein pädagogischer Tätigkeitsbereich gesehen, der nicht nur im Sinne einer gesellschaftspolitischen „Investition" eine funktionierende Demokratie möglich macht, sondern auch als ein Instrument, das bei Krisen- und Erosionstendenzen eine Rolle einnimmt, um langfristig der Demokratie wieder eine gewisse Stabilität zu verleihen. Letzteres scheint für die befragten Fach- und Leitungskräfte mit Blick auf die Gegenwart auch zunehmend erforderlich zu sein, da in den Befragungen der gegenwärtige Zustand der Demokratie als besorgniserregend interpretiert wird. Neben der positiven und affirmativen Sichtweise auf die Idee und Staatsform der Demokratie sind bei den befragten Fachkräften ebenso mitunter skeptische und undemokratische Haltungen zu Tage getreten, die sich in erster Linie auf die Ergebnisse und Funktionsweisen der Demokratie beziehen und hier Unzulänglichkeiten, Widersprüche und Ausgrenzungen identifizieren. Letzteres ist sodann an das Demokratieverständnis der befragten Fach- und Leitungskräfte gekoppelt, das sich aus dem Partizipationsgedanken und dem Freiheitspostulat zusammensetzt, aber den Modus der Repräsentation, Ausgleichsfindung und Mehrebenen-Deliberation genauso wenig beachtet wie die Notwendigkeit eines dauerhaften Engagements.

3.2 Demokratiebildung in der Kita-Praxis – Einblicke in bildungspolitische Diskurse und praktische Umsetzungsformen

Judith Durand

Im folgenden Kapitel wird der Blick von der Makroebene der Orientierungen und dem Verständnis der Akteur:innen von Demokratiebildung im Allgemeinen sowie zur Funktion und Aufgabe der Kita in der demokratischen Gesellschaft hin auf eine Mikroperspektive gerichtet: die Ebene der praktischen Umsetzung im Kita-Alltag. Im Zentrum des Interesses steht, welches Verständnis von Demokratiebildung in den Empfehlungen zur Umsetzung in den Bildungsplänen dokumentiert ist und wie die befragten Akteur:innen die Umsetzungspraxis von Demokratiebildung in der Kita beschreiben. Die Analyse videografierter Beobachtungen der alltäglichen Praxis ergänzt die Ergebnisse.

Frühkindliche Demokratiebildung in der Kita-Praxis wird in der Fachliteratur als ein Prozess verstanden, bei dem sich Kinder in einer partizipatorischen und an demokratischen Werten geprägten Einrichtungskultur bilden (vgl. Eberlein/Durand/Birnbacher 2021, S. 22–24). Sie lernen durch Erfahrungen und verinnerlichen dabei soziale und kulturelle Muster, die von demokratischen Prinzipien und Werten wie z. B. Anerkennung, Engagement oder Kompromissbereitschaft bestimmt sind. Diesem Verständnis folgend kann Demokratie bei den Jüngsten nicht in Form von Wissen gelehrt werden, sondern muss im alltäglichen Handeln über Interaktionen und strukturierte Formate, also über performative Prozesse erfahrbar sein (vgl. Wulf 2005, S. 46 f.). Dazu ist es notwendig, dass Kinder in der Kita die Gelegenheit erhalten, sich auszuprobieren und Kompetenzen, die für eine Demokratie relevant sind, auszubilden. Aus der Literatur lassen sich im Wesentlichen drei übergreifende Merkmale identifizieren, nach denen Methoden und Formen der Demokratiebildung im pädagogischen Alltag unterschieden werden können (vgl. u. a. Richter et al. 2017; Knauer et al. 2013; Höhme-Serke et al. 2012).

Zunächst ist eine *formalpartizipatorische Ebene* zu nennen, auf der Beteiligungsmöglichkeiten in Gremien strukturell fest verankert und bspw. über eine Kita-Verfassung abgesichert sind, wie einen Kita-Rat oder Kinderkonferenzen. Diese strukturierten Formate sind als zeitlich und vom Ablauf her ritualisierte, wiederkehrende Settings zu verstehen, die in der Kindergruppe oder mit ausgewählten Kindern durchgeführt und mit demokratiebildenden Zielen verknüpft werden. Dabei lässt sich unterscheiden, wie hoch der Strukturierungsgrad dieser Formate ist und mit welchen Zielen deren Umsetzung verbunden wird. Weit verbreitete ritualisierte und strukturierte Formate in Kitas wie z. B. Morgenkreis, Mittags- oder Abschlusskreis werden dazu genutzt, in einer Bezugseinheit von Fachkräften und Kindern zusammenzukommen, um sich auszutauschen, zu

planen oder Angebote durchzuführen. Neben ihrer „alltagsstrukturierenden Funktion" (Magyr-Haas/Kuhn 2011, S. 20) im Kita-Alltag wird in ihnen auch das Potenzial gesehen, gemeinschaftsbildend oder kompetenzfördernd in verschiedenen Bildungsdomänen wie Sprache, Musik oder Mathematik zu wirken (vgl. Burghardt/Kluczniok 2020, S. 297). Ihre explizite Zielsetzung und Umsetzung kann – wie bei einer Kinderkonferenz –, muss aber nicht mit Demokratiebildung verbunden sein.

Des Weiteren schließt frühkindliche Demokratiebildung eine *alltagspartizipatorische Ebene* ein. Damit sind Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern oder Kindern untereinander im Alltagsgeschehen gemeint, also Möglichkeiten der Kinder, unmittelbare Alltagsbedürfnisse und Interessen zu artikulieren, auszuhandeln und über diese mitzubestimmen wie z. B. das Essen oder Spielinhalte (vgl. Höhme-Serke/Beyersdorff 2011). Alltagspartizipation setzt voraus, dass sowohl Fachkräfte sensibel Bedürfnisse und Interessen von Kindern wahrnehmen und darauf angemessen reagieren (vgl. Remsperger 2011, S. 125) als auch Räume und Tagesstruktur Gestaltungsspielräume ermöglichen (vgl. Kleemiß 2011, S. 12).

Als dritte Ebene wird auf eine *Handlungs- und Werteebene* Bezug genommen. Diese umfasst im Sinne einer Institutionen-Kultur die (historisch-kulturell geprägten) handlungsleitenden Werte, die Orientierung für den generellen Umgang der Beteiligten miteinander bieten und sich in Organisationsstrukturen widerspiegeln (vgl. Wagner 2022; Prengel 2020). In einer demokratisch verfassten Gesellschaft umfasst dies bspw. Werte wie Toleranz, Anerkennung, Kooperations- und Konfliktfähigkeit. Diese Ebene ist insofern bedeutsam, als soziales Lernen über mimetische Prozesse (vgl. Wulf 2005) die bewusste und unbewusste Nachahmung sozialer Praktiken über den „komplexen Bildungsprozess vom Außen in die eigene Bildungswelt überführt" (Lehmann 2020, S. 61). Hierüber werden sich nicht nur Handlungsabläufe zu eigen gemacht, sondern auch die dazugehörigen Werte und Normen inkorporiert. Inwiefern die verschiedenen Formate der Demokratiebildung im Verhältnis zueinanderstehen, wird in der Fachliteratur unterschiedlich eingeschätzt. So gehen Knauer und Sturzenhecker (2013) von einer demokratischen Partizipation aus, die insbesondere über strukturell abgesicherte Gremien, Rechte und Verfahren abgesichert werden muss, was Prengel (2016) als „Politiksimulation" (ebd., S. 60) infrage stellt und demgegenüber eine Stärkung der Beteiligung von Kindern im alltäglichen Geschehen fordert.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde im Projekt einerseits im Rahmen der Dokumentenanalyse gefragt, ob und inwiefern Empfehlungen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis in den ausgewählten Bildungsplänen (Niedersachen 2018, Bayern 2016, Thüringen 2015, Berlin 2014, Sachsen-Anhalt 2014 und Sachsen 2011) aufzufinden sind, wie die oben beschriebenen Ebenen aufscheinen und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Kap. 3.2.1). Darüber hinaus war von Interesse, wie sich die Umsetzung von Demokratiebildung aus

Sicht der befragten pädagogischen Fachkräfte sowie in ausgewählten beobachteten Praxissituationen niederschlägt (vgl. Kap. 3.2.2). Wie einführend dargestellt war das Projekt vor allem auch darauf ausgerichtet, konkrete Umgangsweisen und Praktiken der Demokratiebildung in den Blick zu bekommen, um Aussagen darüber zu treffen, wie sich Demokratiebildung in der performativen Ausführung der Fachkräfte in Interaktion mit den Kindern äußert, was pädagogische Settings als demokratiebildend auszeichnet und welche Herausforderungen und Potenziale damit verbunden sind. Anhand einzelner Fallbeispiele aus den videogestützten Feldbeobachtungen wird der Blick deshalb exemplarisch auf das konkrete pädagogische Handeln und die darin aufzufindenden Phänomene im Kontext von Demokratiebildung gerichtet. Abschließend wird ausbalancierend diskutiert, in welchem Verhältnis strukturierte Formate und Alltagspartizipation zueinanderstehen. Zunächst werden nun die Ergebnisse der Dokumentenanalyse ausgewählter Bildungspläne vorgestellt.

3.2.1 Umsetzungsformen von Demokratiebildung in der Kita-Praxis in bildungspolitischen Empfehlungen

Verständnis und bildungspolitische Empfehlungen zu Demokratiebildung in der Kita-Praxis

Auch wenn Demokratiebildung als Bezugspunkt und als Teil der pädagogischen Aufgabe in allen Bildungsplänen explizit oder auch indirekt genannt wird (vgl. Kap. 3.1), zeigt deren vertiefte Analyse erstens, dass dies in keiner Weise ein Garant dafür ist, dass Demokratiebildung auch in den Empfehlungen der Bildungspläne zur Gestaltung der pädagogischen Praxis aufgegriffen wird. Nur, weil Demokratiebildung als pädagogische Aufgabe im Leitbild formuliert wird, ist die Beschreibung pädagogischer Praxis im Bildungsplan nicht automatisch davon durchwoben. Ebenso wenig gewährleistet die Bezugnahme auf Demokratiebildung im Leitbild eines Bildungsplans, dass bei der Übertragung in Empfehlungen für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit dieses Leitbild kongruent überführt wird. Zweitens wird deutlich, dass die Empfehlungen zur praktischen Umsetzung von Demokratiebildung sehr divers und verschieden praxisnah ausgestaltet sind. Was unter Demokratiebildung auf Umsetzungsebene, d. h. in Form von handlungsempfehlenden Formulierungen innerhalb der Bildungsplantexte, verstanden wird, unterscheidet sich von Plan zu Plan. So legen die untersuchten Bildungspläne auf strukturierte Formate und weitere pädagogische Methoden, die in den Kontext von Demokratiebildung gestellt werden können, unterschiedlich viel Gewicht. Bildungspläne werden an dieser Stelle zunächst als bildungspolitische Dokumente verstanden, die als Theorien zweiten Grades (vgl. Weniger 1964, S. 17) Leitlinien anbieten, wie pädagogische Ziele zur „Kulturtradierung und

-aneignung, von Lebensführung und Gesellschaftsentwicklung einer erfolgversprechenden Lösung zuzuführen" (Gaus/Drieschner 2017, S. 8). Die Diskussion zum Verhältnis von konzeptionellen Vorgaben und deren Transformation in die pädagogische Praxis (vgl. Blatter/Schelle 2022, S. 62) wird an späterer Stelle geführt (vgl. Kap. 5.1.1).

Die Übertragung der Leitorientierung Demokratiebildung in konzeptionellen Überlegungen für die pädagogische Praxis in den Bildungsplänen

Der Bayerische (2016) und der Berliner (2014) Bildungsplan greifen Demokratiebildung auf der Ebene der Praxisempfehlungen für die pädagogische Arbeit dezidiert auf und geben dieser durch die Beschreibung und Strukturierung unterschiedlicher Methoden und Formate systematisch Raum. Dadurch wird eine direkte Verknüpfung von einem formulierten Anspruch der Demokratiebildung mit den Empfehlungen zur praktischen Umsetzung innerhalb des Bildungsplans möglich.[21] Der sächsische Bildungsplan (2011) sowie der Bildungsplan Thüringens (2015) dagegen bleiben deutlich vager und lassen praktische Bezüge häufig nur indirekt zu, z. B. über die Rolle der Fachkraft. In den Bildungsplänen von Niedersachsen (2018) und Sachsen-Anhalt (2014) hingegen sind unmittelbare Hinweise auf die Umsetzung von Demokratiebildung in den Formulierungen der exemplarischen Beschreibung der pädagogischen Arbeit fast gar nicht zu finden. So bleibt der Bildungsplan Niedersachsens, obwohl die Möglichkeit formuliert wird, dass eine Beteiligungskultur in der Kita „Kinder […] mit demokratischen Verfahren vertraut" (Niedersachsen 2018, S. 34) machen kann, bei der Benennung von Verfahren und Methoden zur Demokratiebildung unkonkret. Die Einführung von Kinderkonferenzen wird zwar benannt, diese werden aber nicht gesondert erläutert. Weiter werden das Aushandeln und Vereinbaren von Regeln und „das Einüben von Handlungsmöglichkeiten" (Niedersachsen 2018, S. 34) im Bildungsplan erwähnt, um „demokratische […] Werte [wie] Toleranz, Solidarität, Rücksichtnahme und Anerkennung des jeweils Anderen" (ebd.) zu lernen. Allerdings wird nicht weiter ausgeführt, wie dieses „Einüben" konkret ermöglicht werden soll. Die Dokumentenanalyse zeigt weiter, dass auch der Bildungsplan von Sachsen-Anhalt (2014) mit Blick auf die Umsetzungsebene von Demokratiebildung sehr unbestimmt bleibt. Pädagogische Vorstellungen und Ziele werden zwar indirekt über die Rolle der Fachkraft vermittelt dargestellt. „So sind Tageseinrichtungen mit ihren Menschen und deren Ideen, Räumen, Strukturen und Materialien auf vielfältige Art und Weise herausfordernde und anregende Bildungsgelegenheit für jedes Kind" (Sachsen-Anhalt 2014, S. 61). Mithilfe welcher

21 Zum Verhältnis von curricularen Vorgaben und Transformation in die pädagogische Praxis siehe auch Kapitel 5.1.1

Methoden und Formate der Demokratiebildung dies übertragen werden soll, wird nicht explizit benannt. Die Dokumentenanalyse zeigt weiter, dass der Bildungsplan Thüringens (2015) in seiner Ausführung primär von einer indirekten Bezugnahme auf Demokratiebildung geprägt ist. Praktische Anknüpfungspunkte an Demokratiebildung sind zu finden, indem zwei Formen der Beteiligung systematisch unterschieden werden, „repräsentative" und „offene Formen" (Thüringen 2015, S. 52); alles in allem nimmt aber auch in diesem Bildungsplan die Umsetzungsebene wenig Raum ein. Repräsentative Formen liegen dem Verständnis des Bildungsplans Thüringens immer dann vor, wenn „einzelne Kinder stellvertretend für andere Interessen wahrnehmen, planen und entscheiden (Kinderparlamente, Kinderräte, Kinderbeauftragte)" (ebd.). In offenen Beteiligungsformen können diesem Plan nach alle Kinder „Beachtung finden und Einfluss nehmen" (ebd.). Hier werden beispielhaft Konferenzen, Erzähl- und Morgenkreise, Versammlungen oder „alltägliche Mitbestimmung in Schule und Unterricht" (ebd.) genannt. Diese repräsentativen und offenen Beteiligungsformen werden im Dokument allerdings weder weiter erläutert noch im Bildungsplan querliegend aufgegriffen. Indirekt sind Bezüge zur Demokratiebildung knapp über das Thema Spiel und expliziter über die künstlerisch-ästhetische Bildung herstellbar, indem in diesen Bildungsbereichen auf deren Potenziale hingewiesen wird, Kompetenzen wie Kooperationsbereitschaft oder Perspektivenwechsel zu entwickeln, die wiederum im Kontext von Demokratie relevant sind.

Die Analyse der sechs Bildungspläne zeigt zusammenfassend, dass die Übertragung der Leitorientierung Demokratiebildung in den Empfehlungen zur Gestaltung der pädagogischen Praxis innerhalb der Bildungspläne nur in Bayern und Berlin erfolgt, in den anderen Fällen vage bleibt oder teils kaum vorkommt. Inwiefern es diesen Bildungsplänen gelingen kann, ihre Funktion als Orientierung für professionelles Handeln zu erfüllen (vgl. Gaus/Drieschner 2017), ist infrage zu stellen.

Das Verständnis von Demokratiebildung in den Empfehlungen für die pädagogische Praxis in den Bildungsplänen

Die Dokumentenanalyse nahm weiter in den Blick, welches Verständnis von Demokratiebildung in den Empfehlungen für die pädagogische Praxis innerhalb der Bildungspläne zum Vorschein kommt. Die Analyse zeigt, dass bei den Bildungsplänen, die dezidiert auf Demokratiebildung rekurrieren, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen für die Umsetzungsebene sichtbar werden, die sich entlang der oben skizzierten Systematisierung zwischen strukturierten oder alltagspartizipativen Formaten bewegen. So legt der Bayerische Bildungsplan (2016) einen Schwerpunkt auf strukturierte Formen der Beteiligung und differenziert verschiedene Formen der Beteiligung von Kindern aus, die von einem strukturierten und formalisierten Beteiligungsverständnis ausgehen.

Empfohlene Methoden setzen in diesem Bildungsplan vorwiegend auf der formalpartizipatorischen Ebene an. Alltagspartizipation tritt dabei in den Hintergrund. Beteiligungsformen werden im Bayerischen Bildungsplan maßgeblich dadurch unterschieden, ob sie dem Modell der direkten oder der indirekten Demokratie folgen, nämlich, ob Kinder sich in den Beteiligungssituationen selbst vertreten oder Beteiligung über Repräsentant:innen erfolgt. In diesem Bildungsplan lassen sich „offene Beteiligungsformen", zu denen Kinderkonferenzen auf Stammgruppenebene oder „Kinderparlament[e] als Vollversammlung (Einrichtungsebene)" (Bayern 2016, S. 402) gezählt werden, bei denen sich die „jeweils betroffenen Kinder" (ebd.) selbst vertreten, bei der Analyse finden. „Repräsentative Beteiligungsformen" (ebd.), die als Kinderräte oder ein „Kinderparlament als repräsentatives Gremium" (ebd.) verstanden werden, zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass „einige Kinder […] alle Kinder vertreten" (ebd.). Um Verbindlichkeit zu schaffen, wird im Bayerischen Bildungsplan vorgeschlagen, in einer Verfassung Beteiligungsmöglichkeiten festzuhalten. Die Beteiligungsformen sollen dem Bayerischen Bildungsplan zufolge entwicklungsangemessen modifiziert und ausgebaut werden. Beispielhaft wird angeführt, dass ältere und kompetentere Kinder mehr Verantwortung in den Gremien übernehmen können und Fachkräfte Kindern langsam Verantwortung übertragen. Für das Alltagsgeschehen in der Kita werden in diesem Bildungsplan nur punktuell Beteiligungsformen genannt, die allerdings auch durch Formalisierung geprägt sind. So wird der Morgenkreis als Gelegenheit genannt, um über Erlebnisse zu erzählen, Gefühle zu schildern oder Wünsche zu äußern (vgl. ebd.). Auch die Möglichkeit für Kinder, sich zu bestimmten Themen einzubringen, indem sie „ihre Wünsche und Anregungen, Beschwerden und Beanstandungen oder auch Fragen in Bildern, Zeichnungen oder Symbolen zum Ausdruck bringen und diese ‚Botschaften' an das pädagogische Personal in einen auf kindgerechter Höhe angebrachten Kasten werfen" (Bayern 2016, S. 399), verweist auf eine formalisierte Form des Umgangs mit Beschwerden. Lediglich die Beschreibung des Freispiels als Übungsfeld (vgl. ebd., S. 184) für Aushandlungen von Regeln und Umgangsweisen der Kinder untereinander kann als relevant für Erfahrungen der Alltagspartizipation in den Kontext von Demokratiebildung eingeordnet werden. Ausgesprochenes pädagogisches Ziel dieser Beteiligungsverfahren ist es dem Bildungsplan nach, Kompetenzen „einzuüben", sich „in ersten Ansätzen unterschiedlicher Wertigkeiten" (Bayern 2016, S. 163, 168) und Orientierungen bewusst zu werden und am Bildungs- und Einrichtungsgeschehen mitzuwirken. Über verschiedene Beteiligungsformen hinweg erscheinen diese im Text als ein strukturiertes Übungsfeld, in dem Kompetenzen und eine Gesprächskultur zielgerichtet „entwickel[t] und entfalte[t]" (ebd., S. 390) werden können. Die Auseinandersetzung mit Demokratie wird explizit auch über die Vermittlung von relevantem Wissen für Demokratie benannt. Über Themen, wie z. B. „Antikes Griechenland" soll die Auseinandersetzung mit Themen wie Demokratie, Redezeit, Abstimmung angeregt

und als Ausgangspunkt für die Übertragung auf die Lebenswelt Kita genutzt werden (vgl. ebd., S. 213).

Demgegenüber zeigt die Dokumentenanalyse des Sächsischen Bildungsplans (2011) kaum Hinweise auf formalisierte Verfahren zur Beteiligung, die im Bayerischen Bildungsplan so prominent mit Demokratiebildung verknüpft sind. Grundsätzlich wird bei der Analyse sichtbar, dass der Bildungsplan Sachsens recht vage bei der Beschreibung der Form, Bedingungen und Gegenstände von formalisierten Verfahren bleibt. Es können nur indirekt Rückschlüsse darauf gezogen werden, welche Vorstellungen von strukturierten Beteiligungsformaten sich im Bildungsplan ausdrücken. Bspw. wird die Reflexionsfrage an Fachkräfte gestellt, welche Formen der gleichberechtigten Beteiligung an Entscheidungsprozessen für Kinder bereitgestellt werden (vgl. Sachsen 2011, S. 66) wie die Festlegung von Tagesaktivität oder Einrichtungsthemen (vgl. ebd., S. 87). Wie diese aber konkret ausgestaltet werden können, wird kaum thematisiert. Gleichzeitig ist auffällig, dass im Bildungsplan ein größeres Gewicht auf alltagspartizipatorische und dialogorientierte Aspekte gelegt wird. So wird bspw. als zentrales Ziel von Gesprächskreisen und Besprechungen im Bildungsplan hervorgehoben, die Kommunikation miteinander anzuregen. Als Voraussetzung dafür wird die Entwicklung einer „vertrauensvollen Beziehung" (ebd.) und die Einbindung in die Gruppe genannt, die es den Kindern erleichtert, sich zu äußern. Weiter sollen Fachkräfte altersangemessene Umsetzungsformen finden, die authentisch in der Umsetzung sind. Auch das Thema Regeln wird dialogorientiert eingeführt: Nicht der formale Weg der Entscheidung, sondern deren Sinnhaftigkeit für die Kinder und der Anspruch, dass diese das Ergebnis gemeinsamer Absprache sein soll, wird betont. Regeln sollen auch weiter verhandelbar bleiben und flexibel gehandhabt werden. Dabei rückt auch das individuelle Kind mit seinen Bedürfnissen stärker in den Fokus. Eine freie Entscheidung muss für Kinder möglich sein, auch ein „Nein-Sagen" (ebd.) oder Fehlentscheidungen sind dem Bildungsplan nach ausdrücklich erlaubt.

Während beim Bayerischen und Sächsischen Bildungsplan jeweils eine Schwerpunktsetzung entweder auf Formal- oder Alltagspartizipation festzustellen ist, zeigt die Analyse des Berliner Bildungsprogramms (2014) ein übergreifendes Verständnis einer „partizipativen Alltagskultur" (Berlin 2014, S. 18), in der formale und alltagspartizipatorische Methoden in ein stimmiges Gleichgewicht gesetzt werden. Hier zeigt sich eine differenzierte Vorstellung von Beteiligungsstrukturen für Kinder, die immer Überlegungen zur Struktur mit solchen zur Interaktionsgestaltung verknüpfen. So werden bspw. auch formalisierte Gesprächsformen im Bildungsprogramm benannt, deren Ziel aber nicht nur in Gestalt der Entscheidungsfindung, sondern immer auch als Ort der Beziehungsgestaltung gerahmt ist. So ist es deren vorwiegendes Ziel, ein Gespräch (vgl. ebd., S. 33) zu ermöglichen. Entscheidungsprozesse können auch Gegenstand sein, sind aber nicht ausschließliches Ziel dieser Formate. Für strukturierte Verfahren

werden im Rahmen der Analyse gleichermaßen Ziele deutlich, die auf eine individuelle (zur Leistung motivieren, Zurückhaltende motivieren), eine gruppenbezogene (Gemeinschaft und Zusammengehörigkeitsgefühl stärken) sowie eine alltagsstrukturierende Dimension (im Alltag orientierende Funktionen, Sicherheit bieten) verweisen. Im Tagesablauf, so das Bildungsprogramm, sind sie ein Element, dass gut in Balance stehen muss mit Freiräumen, die Kindern gewährt werden sollen. Die „partizipative […] Alltagskultur" (ebd., S. 18) wird an die Absicht gekoppelt, Kinder zu beteiligen, sie mitwirken zu lassen sowie sie zur Leistung zu ermutigen. Kinder sollen dem Bildungsprogramm nach dadurch positive Lernerfahrungen haben sowie individuelle Stärken und Bedürfnisse entfalten. Das Berliner Bildungsprogramm sensibilisiert in diesem Zusammenhang für unterschiedliche Voraussetzungen der Kinder, die die Fachkräfte im Blick haben müssen und an denen sie die Beteiligungsformen ausrichten sollen. Aufgabe von Fachkräften sei es, „mit viel Achtsamkeit die Routinen, die Ausstattung und die Aktivitäten so zu gestalten, dass Kinder aufgrund ihrer individuellen Lebenslagen keine Ausgrenzung erleben" (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Demokratiebildung, wie sie teils in den Leitbildern der Bildungspläne formuliert wird, bei der Übertragung in konzeptionelle Empfehlungen für die pädagogische Praxis in den analysierten Bildungsplänen unterschiedlich viel Gewicht beigemessen wird. Während die Bildungspläne von Niedersachsen und Sachsen-Anhalt die Ebene von Leitsätzen erst gar nicht verlassen und eine Verknüpfung und Übertragung auf konkrete Methoden kaum bis gar nicht zu finden sind, führen dies die weiteren untersuchten Bildungspläne wiederum unterschiedlich differenziert aus. Diese Beobachtung lässt sich in den praktischen Methoden, die jeweils von den Bildungsplänen als beispielhaft für Demokratiebildung angeboten werden, fortführen. So legen die Bildungspläne unterschiedliche Schwerpunkte entweder auf ein alltagsorientiertes oder ein formalpartizipatorisch ausgerichtetes Demokratiebildungsverständnis. Der Berliner Bildungsplan bietet als einziger ein integrierendes Konzept an, dass formalpartizipatorische wie auch alltagspartizipatorische Elemente in ein ausgewogenes Gesamtkonzept integriert. Bezüge zu Demokratiebildung können demnach zwar in allen Bildungsplänen hergestellt werden, dies allerdings teils indirekt, unterschiedlich ausdifferenziert und verschieden begründet. Vor dem Hintergrund der Analysen von Jergus und Thompson (2015) ist dies grundsätzlich als nachvollziehbar zu bewerten. Jergus und Thompson zeigen auf, dass Bildungspläne nur „als eröffnende Aufforderung zur Ausgestaltung" verstanden werden können, denn die „in den Bildungsplänen vorfindlichen Angaben zur pädagogischen Orientierung sind curricular gesehen zu ungenau und unbestimmt" (ebd., S. 814). Sie können aus ihrer bildungspolitischen Funktion für alle Einrichtungen heraus demnach keine konzeptionelle Ausbuchstabierung von Leitorientierungen in pädagogische Handlungsmethoden einer spezifischen Kita bieten. Ihre Aufgabe wird vielmehr verstanden als ein Impuls, als eine „Zäsur, in

der die Erzieherinnen sich mit der Frage konfrontiert sehen, was eigentlich den pädagogischen Kern ihrer Arbeit ausmacht" (ebd.). Allerdings bleiben die analysierten Pläne auch ausgehend von einem Verständnis ihrer Funktion als Orientierung und Impuls für die pädagogische Praxis, insbesondere in den Fällen, die kaum eine Übertragung der Orientierungen aus den Leitbildern in Empfehlungen für die pädagogische Praxis leisten, mehr als vage. Dabei produzieren sie Reibungen und inhaltliche Widersprüche oder Leerstellen, die die pädagogische Praxis vor der Aufgabe zurücklassen, diese für die von ihnen konkret auszufüllende pädagogische Praxis zu bearbeiten und zu klären.

3.2.2 Umsetzungsformen von Demokratiebildung in der Kita-Praxis

Die verschiedenen Formate der Demokratiebildung werden nachfolgend anhand weiterer Datensorten des Projekts, den Interviews mit Fach- und Leitungskräften aus zwölf Kindertageseinrichtungen sowie exemplarischer Videoanalysen, analysiert. Während Dokumente darauf hin analysiert werden können, welche fachpolitischen Ansprüche an die pädagogische Praxis in den Bildungsplänen formuliert werden, werden in den Interviews die subjektive Perspektive einzelner Individuen und die von ihnen wahrgenommenen Herausforderungen und Potenziale von Demokratiebildung im Kita-Alltag zugänglich. Beobachtungsdaten geben darüber hinaus Einblick in Umgangsweisen, Praktiken, räumliche Bedingungen und Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern und der Kinder untereinander im natürlichen Umfeld der Kita.

Aus den Befragungen der Fach- und Leitungskräfte lassen sich zunächst unterschiedliche Motive und Ziele ableiten, die sie mit Demokratiebildung in der Praxis verbinden. Anknüpfend an die in der Literatur unterschiedenen Formate der Demokratiebildung lassen sich auch in den Schilderungen der Befragten solche zwischen Alltagspartizipation und strukturellen Formaten wiederfinden, wobei die Übergänge fließend sind und die Formate sich hinsichtlich Strukturierungsgrad, Zielsetzung und Begründung unterscheiden. Dabei ist auffällig, dass von den pädagogischen Fachkräften und Leitungskräften insbesondere Methoden der Alltagspartizipation angesprochen werden, die sich vorwiegend auf individuelle Bedürfnisse und Interessen der Kinder beziehen und weniger darauf, die Gemeinschaft zu gestalten. Auf stärker strukturierte Formate mit dezidiertem Bezug zu demokratischen Prinzipien wird in den Interviewaussagen seltener rekurriert.

Begründungen, Motive und Ziele von Fach- und Leitungskräften zur Umsetzung von Demokratiebildung in der Praxis

Trotz einer „neuen Unübersichtlichkeit" (Widmaier 2019, S. 17), der begrifflichen Unterschiede und teils verschieden gelagerter Fachdiskurse im Kontext

von politischer Bildung, Demokratiebildung, Demokratieförderung oder Demokratiepädagogik sind viele Gemeinsamkeiten in deren Zielrichtung zu erkennen (vgl. Fauser 2007, S. 18). So besteht bspw. eine große Übereinstimmung darin, dass pädagogische Institutionen Kindern Entwicklungsräume für ihre Kompetenzen anbieten können, die eine aktive Gestaltung der zukünftigen demokratischen Gesellschaft begünstigen. Dazu gehören bspw. die Entwicklung individueller und sozialer Handlungskompetenzen sowie der Aufbau von Sachwissen über demokratische Strukturen und Prozesse wie z. B. Bedürfnisäußerung, Meinungsartikulation, Perspektivwechsel, Kompromissbereitschaft oder Verantwortungsübernahme (vgl. Eberlein/Durand/Birnbacher 2020, S. 27). Als zentraler Bezugspunkt und Motiv für Demokratiebildung wird in den Befragungen der Fach- und Leitungskräfte das Wohlbefinden der Kinder benannt. Die Alltagsgestaltung, so eine Leitungskraft, sei ein „sehr riesiges Thema" (K1L, 482 f.), das häufig unterschätzt wird. „Ich glaube, dass es sehr gefährlich ist, das so zu sehen, weil die Kinder ihren – einen Großteil ihres Tages hier bei uns verbringen und wir ihnen deshalb unbedingt die Möglichkeit geben müssen, diesen Tag auch selbst zu gestalten" (K1L, 485–488). Sie verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass auch Erwachsene, um sich wohlzufühlen, innerhalb eines Rahmens autonom ihre Ressourcen verteilen und sich Entspannung gönnen. Auch Kinder bräuchten Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten in den Räumen, um ihren Bedürfnissen nach Ruhe, Anspannung und Produktivität nachzukommen und sich wohlzufühlen (vgl. K1L; K6L).

Kinder zu beteiligen, sei weiter eine Form der Anerkennung ihrer Bedürfnisse und gleichzeitig Voraussetzung dafür, dass Kinder bereit seien, sich auf eine Situation einzulassen. Beispielhaft zeigt sich dies an der folgenden geschilderten Situation. „Eine Kollegin sagt zum Kind: ‚Komm, ich wickele dich.' Weil es hat halt ein großes Geschäft gemacht. Antwort: ‚Nein.' Dann hat eine andere das Kind genommen und gesagt: ‚Darf ich dich wickeln?' – ‚Nein!' Dann sage ich: ‚Wer darf es dann?' Dann zeigt es auf die Kollegin, wo sie vorher schon nein gesagt hat" (K3L, 441–445).

Nicht die zu wickelnde Fachkraft als Person ist in dieser Situation entscheidend, sondern, dass dem Kind die Autonomie zugestanden wird, eine Auswahl zu treffen. Kinder in ihrer Meinung anzuerkennen und (mit)entscheiden zu lassen, wird so als Aufgabe von Demokratiebildung an sich deutlich. „Das alleine denke ich, sind immer schon Sachen, wo Kinder merken, meine Meinung zählt" (K6L, 324–325).

Beteiligung wird zudem als eine notwendige Voraussetzung für Bildung beschrieben. Bildung verlaufe dann zielführend, wenn sie an den Interessen und Themen der Kinder ansetze. Diese auszublenden und zu ignorieren, sei kontraproduktiv. „Wenn der Bagger dasteht, dann kannst du dich auf den Kopf stellen" (K3F, 553–554), die Fachkräfte könnten dann „nicht stur unser Thema durchziehen" (K3F, 561), sondern müssten beobachten, was die Kinder bewegt (vgl. K3F,

554–558). Fachkräfte müssten die Umgebung und ihre pädagogischen Angebote an den Interessen der Kinder ausrichten. Deshalb sei, „dieses freie Lernen" in einer „vorbereiteten Umgebung" zu ermöglichen, ihre Aufgabe (K5L, 361–362). In Abgrenzung zum pädagogischen Selbstverständnis der DDR-Zeit,[22] über instruktive Vorgaben Lernprozesse zu steuern, hebt eine Fachkraft hervor, es „schön [zu finden], dass man nicht mehr diesen Drill dahinter hat" (K6F, 1047) und sagt „ihr müsst, ihr müsst" (K6F, 1030). Kinder lernen etwas, weil sie nicht mehr *müssen*, sondern *können* und ihre Selbstbestimmtheit gewachsen sei. So werde Kindern heute auch zugestanden, wenn sie bei etwas nicht mitmachen wollen, „was man früher hätte gar nicht sich erlauben dürfen" (K6F, 1067).

Demokratiebildung kann nicht nur als ein normativ gesetztes pädagogisches Konzept gefasst werden, sondern fußt auf einem rechtlichen Fundament, welches seinen Ausgangspunkt bei der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte" nimmt und u. a. über die Kinderrechte sowie das Kinder- und Jugendhilfegesetz SGB VIII abgesichert ist (Birnbacher/Durand 2022). Die Analyse der Befragungen zeigt, dass dieser Bezug allerdings nur in wenigen Einrichtungen der Stichprobe von den Befragten direkt oder indirekt über Alltagsbeispiele hergestellt wird. Demokratiebildung wird nur in wenigen Einrichtungen kinderrechtebasiert und/oder explizit mit Demokratiebezug begründet. So äußert eine Leitungskraft, Kinder hätten „grundlegend […] ja immer das Recht, ihre Meinung zu sagen" (K1F2, 160) und sie als Fachkräfte seien „dazu angehalten, die Meinung und die Bedürfnisse der Kinder aufzugreifen und dementsprechend zu handeln" (K1F2, 161–162). Kinderrechte werden auch in einer weiteren Einrichtung als Bezugspunkt benannt und dort auf verschiedene Weisen für die Kinder transparent gemacht (z. B. durch gedruckte sowie selbstgestaltete Poster, eine für Kinder visualisierte Kita-Verfassung, themenbezogene Bücher, selbstgemalte Kinderbilder zum Thema) und im Alltagskontext durch Aktionen wie eine Feier zum Tag der Kinderrechtskonvention betont (vgl. K2L, 68–135, 440–470). Weiter sei Beteiligung eine Entwicklungsaufgabe, die Ausbildung von Demokratiekompetenzen das Ziel. „Daran wächst man ja auch. Und darum wollen wir die Kinder ja auch bestätigen" (K10L, 251–252). Kinder sollen lernen, Verantwortung zu übernehmen und „nicht nur darauf hören, was jemand sagt, ne? Dass wir einfach Mitdenker, Mitdenker einfach erziehen" (K5L, 344–345). Zusammenfassend werden durch die Analysen verschiedene Begründungszusammenhänge und Ziele für die Umsetzung von Demokratiebildung der befragten Fach- und Leitungskräfte deutlich, die das Wohlbefinden der Kinder, die Anerkennung ihrer Bedürfnisse und Interessen umfassen oder auch mit der Absicht verknüpft werden, allgemein

22 Zur Gruppe der hier befragten pädagogischen Fachkräfte zählen auch Personen, die ihren pädagogischen Professionalisierungsprozess noch im Ausbildungssystem der DDR durchlaufen haben; ausführlich zur Methodik und zur Zusammensetzung des Befragungssamples siehe Kapitel 2.1.

Bildungsprozesse von Kindern zu unterstützen. Der explizite Bezug auf die rechtliche Verankerung und ein aus den Kinderrechten oder der Demokratiebildung an sich abgeleiteter Begründungszusammenhang werden dabei nur bei einem kleinen Teil der einbezogenen Einrichtungen sichtbar.

Altersabhängige Modifikation von Demokratiebildung

Bildung und Erziehung im Allgemeinen, ebenso wie Demokratiebildung im Besonderen sind an die „Entwicklungstatsache" (Bernfeld 2012, S. 51) von Kindern geknüpft. Die anthropologische Gegebenheit, dass Menschen als hilfsbedürftige und gleichsam lernfähige Wesen auf die Welt kommen (Schulze 1995, S. 407), bedingt, dass Aufwachsen kulturübergeifend erzieherisch mitbestimmt wird. Dies setzt eine beständige angemessene Anpassung des erzieherischen Handelns an den Entwicklungsstand des Kindes voraus wie auch ein sensitives und aufmerksames Beobachten kindlicher Bedürfnisse und Entwicklungsschritte. Das SGB VIII berücksichtigt dies bei der Konkretisierung seiner Beteiligungsorientierung in Paragraf 8 insofern, als die Beteiligung von Kindern „an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe" (SGB VIII) an ihren Entwicklungsstand angepasst werden soll. Auch bei Möglichkeiten zur Selbstvertretung und Beschwerde, die in Kindertageseinrichtungen nach Paragraf 45 SGB VIII für eine Betriebserlaubnis konzeptionell verankert sein müssen, sollen angemessene Formen für Kinder festgehalten werden. Mit dieser rechtlichen Verankerung wird die beständige Assimilation des pädagogischen Handelns (entlang der Leitorientierung der Demokratiebildung) und struktureller Formate an das Alter und den Entwicklungsstand der Kinder zum Bestandteil frühpädagogischer Professionalität.

Die Analyse der Interviews zeigt zunächst, dass Beteiligungsmethoden auch von den Befragten durchgängig in Relation zum Alter der Kinder gesetzt und altersabhängig konstituiert werden. So werde Beteiligung „früh aufgebaut" (vgl. K1F2, 161–237) und im Laufe der Zeit der Beteiligungsspielraum erweitert. „Demokratieerziehung […] ist so ein Ding, was im ganz Kleinen schon bei den Krippenkindern passiert und sich […] wieder fortsetzt" (K12F, 748–750). Dabei ist auffällig, dass in der Krippe die Beteiligungsthemen eher auf körperbezogene und individuelle Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet sind, wie die Mitbestimmung darüber, wann sie sich ausruhen oder schlafen möchten oder wer sie zu welchem Zeitpunkt wickelt. Mit zunehmendem Alter wird der Spielraum zur Mitbestimmung von den befragten Fachkräften differenzierter und vielfältiger beschrieben. So rücken bei den Fach- und Leitungskräften in den Interviews mehr Themen in den Fokus, die auf die soziale Gemeinschaft bezogen sind, je älter die Kinder werden. Beispielhaft nennen die Befragten: sich gegenseitig helfen, sich als Gruppe formieren, Aufgaben übernehmen, sich zu Hilfe kommen oder sich als Team wahrnehmen. Von den älteren Kindern wird von den Befragten

mehr und mehr Verantwortungsübernahme erwartet. Das Beteiligungsrecht wird in diesen Fällen auch als Beteiligungspflicht beschrieben. Während bspw. in einer Kita Krippenkinder freiwillig ihren Platz nach dem Essen aufräumen können, wird dies bei den älteren Kindern vorausgesetzt. „Das machen sie [die Kleinen; Anm. der Verf.] sehr, sehr gerne. Im Kindergarten ist es dann so, sie sind verantwortlich. Da können sie es sich nicht mehr aussuchen, möchtest du helfen, sondern da ist es ganz klar, es ist dein Platz, du machst diesen Platz wieder sauber" (K3L, 492–495).

Diesen Befragten nach sollen Kinder auf diese Weise früh an die Übernahme von Verantwortung für sich und die Gruppe herangeführt und mit zunehmendem Alter dazu verpflichtet werden, mehr Verantwortung für eigene Angelegenheiten und die Gruppe zu übernehmen. Vorschulkinder würden dann auch „eigenständig" handeln und Verantwortung für die Gruppe mitübernehmen, „ohne, dass ich was gesagt habe" wie „ach, […] ich sammel schon mal die Handtücher ein" (K11F, 758–761).

Die Analysen zeigen zudem, dass sich mit steigendem Alter der Kinder die Beteiligungsinhalte von eher körperbezogenem Erfahrungswissen über eine Öffnung insbesondere für soziale Verantwortungsübernahme hin zur Auseinandersetzung mit Sachwissen zu Demokratie erweitern. Dies zeigt sich daran, dass bei Kindern im Vorschulalter teilweise eine Wissenskomponente von den befragten Fachkräften benannt und Beteiligung mit dem Zuwachs von Sachwissen verknüpft wird. Beispielhaft zeigt sich dies am noch im weiteren Text folgenden Beispiel der Kindersprecher:innenwahl. Die Kinder seien dann „entwicklungsmäßig dazu in der Lage" und hätten ein Verständnis für Fairness und Wahlen entwickelt (K1F2, 179–180). Die Durchführung der Wahl wird mit der Vermittlung von Sachwissen über demokratische Prinzipien und Strukturen verknüpft, indem Kinder z. B. verschiedene Wahlprozedere (Abstimmungsformen, Briefwahl etc.) kennenlernen. Der Wissenszuwachs bleibt aber weiterhin an eine konkrete Erfahrung geknüpft.

Die Befragungen machen weiter deutlich, dass sich die altersangemessene Anpassung des Beteiligungsanspruchs als hoher professioneller Anspruch und Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte darstellt. So halten es die befragten Fach- und Leitungskräfte zwar einheitlich für notwendig, altersangemessene Modifikationen vorzunehmen, sehen sich aber teils durch die hohe Entwicklungsdynamik der Kinder herausgefordert, Methoden und Inhalte der Beteiligung kontinuierlich an das jeweilige Alter der Kinder anzupassen. Dabei das richtige Maß zu finden, stellt einige Befragte durchaus vor Herausforderungen, insbesondere bei jüngeren Kindern. Dies zeigt sich u. a. daran, dass die Schilderungen zur Beteiligung von jüngeren Kindern teils abstrakter und vager bleiben. Diese sei „kleinschrittiger" (K10F1, 293), bei den „Größeren ist es leichter, einfacher" (K3F, 502). Auch bei der Einschätzung, welche

Entscheidungsspielräume jüngeren Kindern zugestanden und welche Prozesse diese verstehen können, zeigen sich Unsicherheiten, bspw. bei der Frage, ob jüngere Kinder überhaupt in der Lage seien, Regeln des Zusammenspielens zu verstehen. In diesem Zusammenhang wird auch die Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem Thema eines ausgewogenen Verhältnisses von Freiraum und Schutzraum in den Daten sichtbar. Kleine Kinder würden eher seltener beteiligt und bräuchten stärker einen vorgegebenen Rahmen. Sie sind „häufiger überfordert, wenn ich da zu viel frage: Was wollt ihr denn jetzt?" (K12L, 348–349). Und dann würden „letztendlich ja doch die Erwachsenen bestimmen" (K12L, 352–353).

Zusammenfassend zeigt sich in den Analysen, dass die befragten Fachkräfte sensibel für die Notwendigkeit sind, den Beteiligungsanspruch, wie er auch im SGB VIII gefordert wird, in den Kontext des Alters der Kinder zu stellen und der hohen Entwicklungsdynamik in der frühen Kindheit Rechnung zu tragen (vgl. Kienbaum/Schuhrke/Ebersbach 2019). Beteiligung wird bei jungen Kindern vorwiegend auf individuelle und körperliche Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet. Mit fortschreitendem Alter rücken verstärkt die soziale Gruppe sowie die Auseinandersetzung mit Sachwissen in den Blick. Dabei fällt auf, dass die Frage der Beteiligung gerade von jungen Kindern Fachkräfte vor größere Herausforderungen stellt. Hier wird der Schutzauftrag stärker wahrgenommen, mehr Entscheidungen werden den Kindern abgenommen, und die Interaktion ist anfälliger für eine Scheinpartizipation. Dieser Befund zeigt insbesondere vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Bika-Studie (vgl. Hildebrandt et al. 2020) weiteren Entwicklungsbedarf auf. Die Studie belegte, dass im Umgang mit jungen Kindern „direktive Handlungsanweisungen und grenzüberschreitender Körperkontakt" (ebd., S. 22) für die meisten jungen Kinder Teil ihrer Erfahrungswelt Kita ist.

Demokratiebildung in der Praxis als Alltagspartizipation

Als eine zentrale Form der Umsetzung von Demokratiebildung in der pädagogischen Praxis wird Alltagspartizipation gefasst. Darunter wird die Entwicklung einer „Alltagskultur" in Kitas verstanden, bei der sich die Beteiligung von Kindern maßgeblich über alltägliche Aushandlungsprozesse in den Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern vollzieht (Höhme-Serke/Priebe/Wenzel 2012, S. 144). Beteiligung wird hier weniger als über Strukturen, Gremien oder Ämter abgesichert gesehen, sondern als Möglichkeit der Kinder, unmittelbar Einfluss auf die Gestaltung ihres Alltags zu nehmen sowie ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren, auszuhandeln und über diese mitzubestimmen (vgl. Höhme-Serke/Beyersdorff 2011). Die Analyse der Interviews zeigt, dass diese Form der Demokratiebildung für die befragten Fach- und Leitungskräfte den ersten

Referenzpunkt für Demokratiebildung darstellt und als bedeutender Bestandteil von Demokratiebildung angesehen wird.

Denn mit Blick auf ihre eigene pädagogische Umsetzungspraxis verbinden die befragten Fach- und Leitungskräfte mit praktischen Methoden zur Demokratiebildung zunächst mehrheitlich Formen der Alltagspartizipation, die sich auf zugestandene Entscheidungsspielräume der Kinder im Hinblick auf ihre eigenen (körperlichen) Bedürfnisse und Interessen beziehen. Dies ist in den Schilderungen auch daran festzumachen, dass Partizipation die Interaktionen und Handlungsspielräume der Kinder eher als handlungsleitendes Prinzip im Alltag durchziehen soll. So wird versucht, wie eine Leitungskraft es formuliert, Kinder „schon im Alltag größtmöglich […] mitentscheiden zu lassen" (K2L, 405–406). Dies beginne am Morgen und geschehe dann „eigentlich den ganzen Tag" (K2FK, 364–365). Die von verschiedenen Fachkräften und Leitungen zahlreich genannten Beispiele beziehen sich auf individuelle (körperliche) Bedürfnisse oder auch auf Spielinhalte und Interessen der Kinder. Von den Befragten werden bspw. die Auswahl von Speisen, der Zeitpunkt des Essens, die Menge des Essens, die Freiheit, kein Essen probieren oder aufessen zu müssen, die Wahl, einen Mittagsschlaf zu machen oder nicht und die Entscheidung, wer sie wickelt, genannt. Neben den Entscheidungsspielräumen im Kontext von eigenen (körperlichen) Bedürfnissen wird Demokratiebildung von den befragten Fachkräften insbesondere auch mit dem allgemeinen Bildungsauftrag der Kita verknüpft. So schildern die Befragten zahlreiche Beispiele, bei denen Kindern Freiräume gewährt werden, ihren inhaltlichen Interessen und Themen zu folgen. Kinder können bspw. teils in Zeitfenstern selbst entscheiden, wo sie sich aufhalten, womit sie sich beschäftigen, ob sie an Angeboten oder Projekten teilnehmen oder ob sie drinnen oder im Außengelände spielen wollen. Auch bei der Initiierung, inhaltlichen Planung und Umsetzung von Projekten, Feiern oder der Raumgestaltung werden sie teils eingebunden. Dies kann in langfristige Planungsprozesse münden (wie die Umgestaltung des Gartens) oder auch die situative Gestaltung im Alltag betreffen, wie das folgende Beispiel eines paraphrasierten Interviewauszugs[23] zeigt.

Eine Leitungskraft berichtet davon, wie Kinder aus Versehen Grieß verschütten. Sie holt gemeinsam mit den Kindern den Staubsauger, und sie saugen den Grieß auf. Dabei kommt die Frage auf: „Wo ist jetzt der Grieß?" Die Fachkraft baut daraufhin gemeinsam mit interessierten Kindern den Staubsauger auseinander und untersucht ihn. Einen ganzen Vormittag beschäftigen sie sich mit dem Staubsauger

23 Zum besseren Nachvollzug werden ausführliche Schilderungen von Situationen aus der pädagogischen Praxis, von denen die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte in den Interviews berichten, in den folgenden Abschnitten hin und wieder paraphrasiert wiedergegeben und durch Kursivierung mit Angabe der Interviewquelle gekennzeichnet.

und saugen auch andere Dinge auf und verfolgen deren „Weg" im Staubsauger (vgl. K3L, 674–689).

Die Beteiligung der Kinder über das Aufgreifen ihrer Interessen wird als Motor verstanden, sie in ihrer Auseinandersetzung mit Bildungsthemen zu unterstützen. Aber nur in wenigen Fällen wird die Verknüpfung von Beteiligung und Bildung in den Interviews als Aufhänger für die aktive Auseinandersetzung mit politischen Themen genommen.

Beispielhaft dafür steht das Projekt „Tageszeitung im Kindergarten" von dem eine befragte Fachkraft berichtet. Alle Kinder bekommen ihrer Schilderungen nach für drei Wochen kostenlos eine Tageszeitung, mit der sie sich zu Hause und im Kindergarten beschäftigen. Die Kinder „lesen" alleine und gemeinsam mit Fachkräften darin. Die Fachkräfte greifen Themen auf, die die Kinder interessieren, verarbeiten sie in Gesprächen oder Bildern und vertiefen sie auf unterschiedliche Weise. So schildert die befragte Fachkraft bspw., wie ein Kind, dessen Großmutter kurz zuvor verstorben war, Todesanzeigen ausgeschnitten und die Fachkraft dies zum Anlass für ausgiebige Gespräche über den Tod genommen hat. Andere Kinder schnitten Babybilder aus und brachten Fotos von sich als Baby mit. Collagen entstanden und Gespräche über die Familien wurden angestoßen. Auch politische Themen („Wie findet ihr das? Die Bürgermeisterin möchte die Radwege verbreitern") werden den Aussagen der Fachkraft nach aufgegriffen und diskutiert (vgl. K11F, 214–236).

Das situative Aufgreifen von Interessen und Vorschlägen von Kindern wird teils auch mit Abstimmungsprozessen verknüpft, die wiederum Einfluss auf die Gestaltung dieser Situationen haben. So berichtet eine weitere Fachkraft von einem für sie „klassischen Demokratiebeispiel" (K3F, 512). *Ein Kind schlägt in einer Obstpause vor, auch einmal Brokkoli zu kaufen. Die Fachkraft fragt die anderen, ob sie das auch möchten. Nach der Zustimmung der anderen Kinder kaufen alle gemeinsam Brokkoli für die Obstpause ein.*

Nicht allein das Aufgreifen des Wunsches eines Kindes, sondern die Legitimation durch Abstimmung charakterisiert die Situation für die Fachkraft als ein „Demokratiebeispiel" (K3F, 512). Nach dem Aufgreifen des Vorschlags durch die Fachkräfte greift sie auf die Abstimmung als Instrument der Demokratie zurück und legitimiert die Entscheidung durch die gesamte Gruppe.

Demokratiebildung in der Praxis über Ämter und strukturierte Formate

Neben alltagspartizipatorischen Formen der Demokratiebildung wird im Fachdiskurs die Bedeutsamkeit der Verankerung von formalpartizipatorischen Elementen wie Kinderkonferenzen, einem Kita-Rat oder einer Kita-Verfassung betont, um Beteiligungsmöglichkeiten strukturell fest zu verankern und abzusichern (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2016, S. 42 f.). Inwiefern solche Formate in den

Diskursen der pädagogischen Fachkräfte und Leitungskräfte eine Rolle spielen, ist Gegenstand des nun folgenden Abschnitts. Neben den Interviewergebnissen werden Erkenntnisse aus den Videoanalysen vorgestellt. Während es in Interviews um subjektive Deutungen und Sinnbildungsprozesse geht, stehen in Beobachtungsdaten die Umgangsweisen, Praktiken, räumlichen Bedingungen und Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern im natürlichen Umfeld im Vordergrund. Sie ergänzen die subjektiven Sichtweisen um Erkenntnisse sowohl aus der alltäglichen Handlungspraxis als auch aus ihren Kontextbedingungen und helfen dabei, die alltägliche Praxis mit ihren Besonderheiten besser zu verstehen (vgl. Schulz 2018, S. 32).

Zunächst zeigen die Befragungen der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte sowie die Beobachtungen im pädagogischen Alltag, dass neben alltagspartizipativen Methoden auch strukturierte Formate der Demokratiebildung sichtbar werden. Wobei die Umsetzungsformen unterschiedlich stark strukturiert aufscheinen und sich darin unterscheiden, ob sie dezidiert als ein Beteiligungsgremium angesetzt sind oder eine andere Zielsetzung verfolgen, jedoch Gelegenheit zur Mitbestimmung bieten. Beispielhaft für eine weniger strukturierte Form ist das Vorgehen in einem Hort. Dort hat sich etabliert, dass Fachkräfte und Kinder nach dem Mittagessen am Tisch sitzen bleiben und noch zehn Minuten über aktuelle Anliegen ins Gespräch zu kommen. Dies „ergibt sich tatsächlich immer situativ" (K4F, 609) und ist davon abhängig, ob Kinder sich äußern oder Fachkräfte aktiv nachfragen. Diese Gesprächsrunde ist konzeptionell oder im Tagesablauf nicht fest verankert, sondern es „ergibt sich alles nach der Essenssituation" (K4F, 605–606). Ein strukturierter Moment (das Mittagessen) gibt Anlass, ins Gespräch zu kommen, der Austausch wird aber nicht formal festgehalten oder abgesichert.

Eher selten werden die in den Interviews geschilderten Beteiligungsmöglichkeiten von den Befragten damit verknüpft, Kinder in die Verantwortung für Angelegenheiten der Gruppe einzubeziehen. Neben der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse wird in diesen Fällen auch der Einbezug in alltägliche Abläufe, wie das Essen mit vorzubereiten, mit Demokratiebildung verbunden. Über Tischdienste oder einen Ämterplan werden Aufgaben in der Kita unter den Kindern verteilt. Dies geschieht teils über festgelegte Zuständigkeitspläne für einen längeren Zeitraum, teils werden die Dienste wöchentlich oder täglich vergeben. Mitunter werden Kinder in den Prozess der Vergabe dieser Ämter oder Dienste einbezogen oder organisieren die Aufgabenverteilung mit.

Die Bedeutung von Ämtern und Pflichten sowie der Umgang damit im Gruppenleben der Kita werden im Folgenden anhand einer Analyse von Videosequenzen zweier Tischdienste an zwei verschiedenen Tagen in einer Kita aufgezeigt. Es wird deutlich, wie diese Ämter pädagogisch als Möglichkeit eingesetzt werden, um soziale Kompetenzen zu erwerben, die für ein demokratisches

Zusammenleben relevant sind, wie u. a. Verantwortungsübernahme, Kooperations- und auch Konfliktfähigkeit.

Der Tischdienst als Amt in der Kita – eine Videoanalyse[24]

In der auf Vereinsbasis organisierten Kita „Blumenwiese“[25] werden ca. 60 Kinder im Alter von einem Jahr bis zu sechs Jahren in drei Gruppen betreut. Die Kita liegt städtisch und betreut Kinder mit unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und ökonomischen Hintergründen. In ihrer pädagogischen Konzeption greift sie die Themen „demokratisches Zusammenleben“ und „Kinderrechte“ auf. Der Tischdienst wird in dieser Kita über eine Liste festgehalten und eingeteilt. Interessierte Kinder wenden sich an die Fachkräfte und melden sich für den Tischdienst an einem der kommenden Tage an. Es trägt sich immer ein Kind als verantwortlich für den Tischdienst ein und sucht sich zwei „Helfer:innen“, die nicht in der Liste festgehalten werden. Wenn die Liste sich nicht automatisch „füllt“, wird der Tischdienst im Stuhlkreis besprochen. Während des Feldaufenthaltes in der Kita wurde beobachtet, wie sich ein Kind wiederholt einteilen lassen wollte und die Fachkraft es darauf aufmerksam machte, dass zunächst andere Kinder den Dienst machen dürfen, weil das Kind schon mehrmals an der Reihe war. Dies lässt den Rückschluss zu, dass die Fachkräfte auf eine gleichmäßige Verteilung des Tischdienstamtes achten. Der Tischdienst als Amt kann als formalpartizipatorisches Element in der Kita beschrieben werden, da die Kinder hier strukturell und regelmäßig am sozialen Geschehen, d. h. konkret an der Gestaltung und Vorbereitung des Mittagessens, mitwirken und so am Zusammenleben in der Kita aktiv partizipieren können.

An diesem Tag sind drei Mädchen als Team für den Tischdienst verantwortlich. Aufgabe ist es, vor dem Mittagessen die Tische zunächst in einer selbstgewählten Formation anzuordnen, diese zu putzen und schließlich das Geschirr und Besteck sowie das Essen auf dem Tisch zu platzieren. Die drei Mädchen haben die Tische bereits angeordnet, als die Videoaufnahme beginnt. Angeführt von dem leitenden Kind putzen und polieren die drei die aufgestellten Tische in einer geordneten Reihenfolge: zunächst das anleitende Kind, das mit einem Eimer Wasser und einem nassen Lappen die Tische zuerst wischt, gefolgt von ihren beiden Helferinnen, die gemeinsam mit einem trockenen Tuch die Tische polieren und phasenweise dabei singen. Sie werden gelegentlich durch Korrekturhinweise durch das anleitende Kind unterbrochen (s. Abb. 3.2.1). Zwei Fachkräfte sitzen zum kollegialen Austausch im Hintergrund und beobachten dabei zeitweise das Geschehen. Die weiteren Kinder sind zunächst nicht in das Geschehen des Tischdienstes involviert.

---

24 Der Abschnitt „Der Tischdienst als Amt in der Kita- eine Videoanalyse“ wurde von Katharina Stadler verfasst.

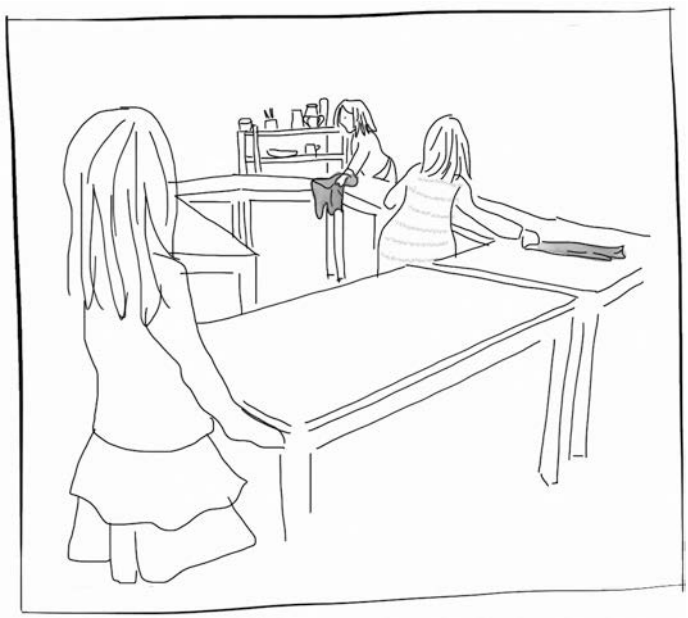
25 Zur Sicherung des Datenschutzes wurden alle Namen der Kinder, Fachkräfte und Kindertageseinrichtungen pseudonymisiert.

Abb. 3.2.1 Der Tischdienst als Teamaufgabe

Im Vergleich zwischen zwei Tagen und damit unterschiedlichen Kinderteams, die die Tischdienste ausführen, fällt zunächst auf, wie die Persönlichkeit der sowohl federführenden als auch helfenden Kinder die Gestaltung dieses Tischdienstes prägt. So wird besonders deutlich, dass die Rolle des leitenden Kindes unterschiedlich ausgeführt wird. In der analysierten Sequenz fordert dieses Kind die Rolle ihrer Helferinnen gezielt ein, weist sie auf ihre Pflichten hin und korrigiert diese auch in ihrem Handeln. Durch die Rotation des Amtes können die Kinder so jeweils das Amt übernehmen und sowohl die „Führungsrolle" als auch die der Helfenden ausprobieren. Dass dies als pädagogischer Effekt so beabsichtigt ist, zeigt die bereits erwähnte Anmerkung der Fachkraft, die auf die Verteilung der Ämter achtet. So genießt das leitende Kind im folgenden Beispiel, dass es Ansagen machen kann. Durch ihre Autorität schafft es das Mädchen geschickt, ihre Helferinnen nach ihren Wünschen zu lenken. Nachdem sie die Tische nass abgewischt hat, sollen die Helferinnen die Tische trockenwischen und polieren sowie dies auch in respektvoller Distanz durchführen. Wie die Skizze zeigt, putzen die helfenden Kinder als Zweier-Team tatsächlich in „gebotenem" Abstand. Das Geschehen wirkt, durch das leitende Kind gesteuert, sehr geordnet. Während des Putzens sind Aktivitäten des Zurechtweisens erkennbar („Fingerzeige" durch die „Chefin"), es zeigt sich eine deutliche Hierarchie in der Rollenverteilung. Auffällig ist auch, dass die Kinder die Tische sehr gründlich putzen und polieren, woraus sich schließen lässt, dass sie die Prozedur des Putzens und Vorbereitens spielerisch auskosten und sich darin perfektionieren. Darüber hinaus wird sichtbar, welche Bedeutung den Gegenständen zukommt. In der Benutzung eines gemeinsamen Trockentuchs durch die beiden Helferinnen zeigt sich

ein kooperativer Gebrauch, der verdeutlicht, wie die Kinder zusammenarbeiten und gleichzeitig während des Putzens zeitweise singen. So zeigen sich eigene Logiken der helfenden Kinder, die trotz der Hierarchie diese Situation zu einem Spiel verwandeln, welches ihnen Freude bereitet. Mit der Skizze aus Abbildung 3.2.1 wird auch die Rolle der Fachkräfte sichtbar; die beiden Fachkräfte sitzen im Hintergrund zum kollegialen Austausch. Sie halten sich zurück, sind aber prinzipiell ansprechbar und beobachten (nebenbei) das Geschehen der drei Tischdienstkinder. Diese Haltung im Hintergrund kann auch symbolisch dafür gelten, wie sie die Rollen im Rahmen des Tischdienstes verstehen: Die Fachkräfte regeln zwar die Verteilung, aber das Amt ist Aufgabe der Kinder und die Ausgestaltung obliegt ausschließlich ihnen. Auch lässt sich die Bedeutung des Raums und der Tische rekonstruieren; diese ermöglichen die Bewegungen der Kinder und schränken diese auch wieder ein. Im analysierten Beispiel (Abb. 3.2.1) sind die Tische in einer länglichen Schlangenform angeordnet, was die Putzordnung des Nacheinanders noch begünstigt.

Abb. 3.2.2 Das Tischdienst-Team am Vortag



Im Vergleich mit dem Team am Tag zuvor fällt auf, dass die Tische in diesem Beispiel in einer rechteckigen Form angeordnet sind, ohne eindeutigen Anfang oder Ende, was ein lineares Vorgehen der Kinder erschwert. Hinzukommt, dass das anleitende Mädchen hier wesentlich zögerlicher ist in der Übernahme der Führungsposition. Wie in der Skizze (Abb. 3.2.2) deutlich wird, ist sie unschlüssig, in welche Position sie die Tische rücken möchte und wie sie die Hilfe der

anderen beiden einfordern kann. Sie gibt keine Kommandos, sondern wartet auf die Reaktion der beiden Helfenden, die hier eigenständiger agieren. Dass es zudem einen Unterschied in der Zusammenarbeit macht, ob ein oder zwei Trockentücher vorhanden sind und verwendet werden, zeigt der Vergleich ebenso. Hier agieren die Helferinnen dadurch, dass sie jeweils ein Tuch verwenden, unabhängiger voneinander, jedoch trotzdem aufeinander bezogen, was die zugewandte Körperhaltung verdeutlicht (Abb. 3.2.2). Das Geschehen wirkt in diesem Beispiel deutlich diskursiver als das sehr geordnete und kontrollierte in der ersten Situation (Abb. 3.2.1).

Zurück zum Tischdienst-Team der ersten Situation (Abb. 3.2.1): In der großen Bedeutung, die die Sitzordnung für die Kinder hat, zeigt sich, dass der soziale Aspekt des Amtes ebenfalls von Belang ist. Die drei Kinder handeln nach dem Putzen der Tische sogleich aus, wer wo sitzen darf. Es entsteht ein Verhandlungsraum; entsprechend der Hierarchie bestimmt das anleitende Mädchen zuerst ihren gewünschten Sitzplatz, gefolgt von den Helferinnen. Um die Sitzordnung sicherzustellen, fertigen die drei Kinder schließlich kleine Zettel an, auf die sie ihre Namen schreiben und legen diese dann auf die Teller.

Ähnlich verhält es sich mit der Auswahl des Bestecks. Hier wird durch Auszählreime, initiiert durch das leitende Kind, bestimmt, wer z. B. welche Gabel bekommt. Die beiden helfenden Kinder stehen in Erwartungshaltung, angespannt, aber amüsiert vor dem anleitenden Kind, das wiederholt durch einen Reim auszählt und damit vorgibt, welche Helferin welche Gabel bekommt (Abb. 3.2.3).

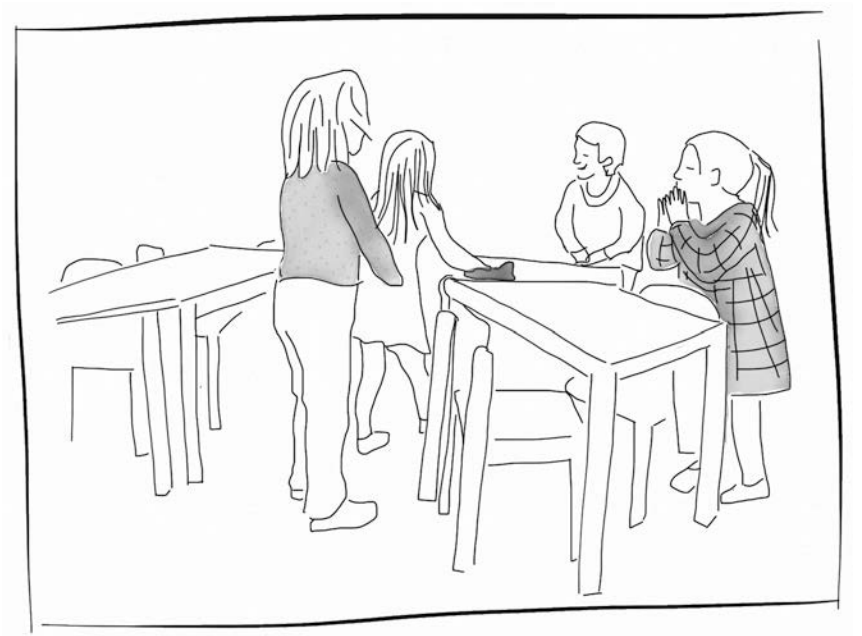
Abb. 3.2.3 Vergabe der Besteckauswahl durch Auszählen

Durch das Auszählen der „Chefin" wird die Zuordnung des Bestecks scheinbar durch den Zufall legitimiert; gleichzeitig ist es ein Spiel, das den Kindern Spaß macht, wobei dem leitenden Kind für die Ausgestaltung seiner Führungsrolle extra Zeit eingeräumt wird. Die Skizze veranschaulicht die Positionierung der Kinder: Auf der einen Seite stehen die helfenden Kinder, die geordnet, gespannt und starr bereitstehen, den Auszählungen und Anweisungen des leitenden Kindes folgend. Das Lachen bzw. Schmunzeln der helfenden Kinder verdeutlicht zudem, dass das Geschehen Freude bereitet. Auf der anderen Seite steht die „Chefin", die wiederholt und ausführlich die Auszählreime vorträgt, um die Verteilung des Bestecks zu bestimmen. In einem festen und allen bekannten Modus des Auszählreims („Ene, Mene, Miste"), der als praktikables, bekanntes Verfahren etabliert scheint, wird so die Besteckauswahl ermittelt. Das leitende Kind hat dabei das Erstauswahlrecht und bestimmt durch das Auszählen die Besteckvergabe der beiden Helferinnen. Interessant ist, dass sich die Machtposition der auszählenden „Chefin" in der Prozedur des Auszählens widerspiegelt und so zeigt, wie sie auch ihr aktives Ausgestalten genießt. Letztlich geht es also gar nicht um die Entscheidung, welche Gabeln verteilt werden, sondern die Prozedur steht im Vordergrund. Dies wird durch eine Beobachtung in der Feldphase bestärkt, der zufolge alle Gabeln gleich erscheinen (zumindest aus Sicht der Forschenden). Nachdem die Verteilung des Bestecks durch das Auszählen entschieden wurde, verteilen die Kinder nach ihrem eigenen Ermessen, jedoch ohne Auszählen, das Besteck auf den Plätzen der restlichen Kinder. Neben der Festlegung der Sitzordnung besteht also auch in der Bestimmung der Besteckvergabe für alle Kinder ein weiteres Privileg im Rahmen des Tischdienstes. So können sich die Tischdienstkinder die besten Plätze und das schönste Besteck aussuchen. Der Tischdienst ist somit zwar mit viel Arbeit verbunden (Tische abräumen, anordnen, putzen, decken), die von den Kindern auch sehr gründlich ausgeführt wird (Tische werden mehrfach poliert). Allerdings scheint sich dieser Aufwand für die Kinder zu lohnen, da die eben erwähnten Privilegien damit verknüpft werden. Im Vergleich zum verpflichtenden Amt (jedes Kind muss dies einmal übernehmen) der Kinder, die den Stuhlkreis anordnen, scheint das Tischdienstamt wesentlich begehrter und attraktiver zu sein. Das Mittagessen gilt als geselliges, tägliches, freudvolles und sozial sehr bedeutsames Alltagsritual. Die Privilegien des Tischdienstes bestehen nicht nur in der Gestaltung der Sitzordnung und der Anordnung des Bestecks, sondern schließlich auch des Essens: Die Tischdienstkinder platzieren das Essen bestmöglichst in der Nähe von ihren eigenen bereits reservierten Plätzen.

Weitere Privilegien bestehen darin, dass die Tischdienstkinder das „Geheimnis", was es als Nachtisch zu essen gibt, vor den anderen Kindern erfahren. Dieses Geheimnis erfährt zuerst das anleitende Kind aus der Küche, das es dann an die Helferinnen weitergeben möchte (siehe Abb. 3.2.4). In diesem Moment kommt ein Junge hinzu sowie später noch weitere Kinder, die auch dieses Geheimnis erfahren wollen. Der Junge enthüllt das Geheimnis, da er vermutlich selbst gehört hat, was

es für einen Nachtisch gibt, und beschuldigt ein Helfer-Kind bzw. macht sich darüber lustig, dass das Hüten des Geheimnisses nicht erreicht wurde. Dies führt zum Unmut des helfenden Kindes, das sich schließlich bei ihrer helfenden Kollegin über das Vorgehen beschwert. Das anleitende Kind hat sich derweil geschickt aus dem Konflikt herausgenommen und ist in die Küche verschwunden.

Abb. 3.2.4 Das Geheimnis des Nachtischs



Das „Geheimnis Nachtisch" stellt eine Art Höhepunkt und somit einen besonders sensiblen Teil des Tischdienstes dar. Dadurch erlernen die Kinder den Umgang mit Konflikten, sie verhandeln über den richtigen Umgang mit dem Geheimnis und übernehmen auch Verantwortung. So übernimmt eine Helferin die Verantwortung dafür, dass das Geheimnis verraten wurde – stellvertretend für das anleitende Kind, das sich zurückgezogen hat. Es entsteht somit ein Aushandlungsspielraum zwischen den Kindern, den sie je nach Persönlichkeit und gesetztem Rahmen ausschöpfen. Dadurch, dass sich die Fachkräfte sehr zurückgezogen haben, entsteht für die Kinder hier ein relativ großer Freiraum. Es zeigt sich, dass es für die Kinder eine Herausforderung ist zu lernen, für die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen (vgl. Brandes 2010). Prinzipiell übernehmen die drei Kinder durch ihr Amt Verantwortung für die gesamte Gruppe, dennoch entstehen dabei Rollenzuweisungen, die währenddessen neu ausgehandelt werden. Dadurch wird schließlich eine Helferin in die Situation gebracht, Verantwortung

zu übernehmen für etwas, das sie nicht selbst veranlasst hat, jedoch eine Gruppenverantwortung hierfür zugeschrieben bekommt und diese auch übernimmt.

Sobald alle Kinder schließlich am Tisch sitzen, erfahren die Tischdienstkinder abschließend Anerkennung von den Fachkräften und den übrigen Kindern, die auf Nachfrage der Fachkräfte, wer denn heute der Tischdienst sei, diese namentlich nennen und sich bei diesen bedanken. Das anleitende Kind, das zuerst genannt und gelobt wird, erhält durch diese Hervorhebung eine besondere Anerkennung. Ein letztes Privileg besteht schließlich in der Auswahl bzw. in der Bestimmung des Tischspruches: Das anleitende Kind darf ihn auswählen, woraufhin ihn alle gemeinsam aufsagen bzw. singen, bevor das Mittagessen beginnt.

Abschließend kann nach Auswertung der Videoszenen festgehalten werden, dass das Amt des Tischdienstes als formalpartizipatorisches Element beschrieben werden kann, das den Kindern Gelegenheit gibt, in Peer-Interaktionen demokratische Kompetenzen wie Kooperation und das Aushandeln in Peer-Konflikten, Verantwortungsübernahme sowie Führung im Team zu erproben und aktiv an der Gestaltung des Zusammenlebens mitzuwirken bzw. teilhaben zu können. Hierbei werden die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Kinder sichtbar, die die Rollen des Amtes dementsprechend ausgestalten. Auf die Bedeutung der Peergroup als Entwicklungsressource wird des Weiteren in Kapitel 5.1.3 hingewiesen; ebenso auf deren Auswirkung auf kognitive und soziale Kompetenzen (vgl. Brandes/Schneider-Andrich 2019; Youniss 1980). Insgesamt gilt der Tischdienst in der Kita als freiwilliges und begehrtes Amt, da er zahlreiche Privilegien für die Kinder mit sich bringt. Er ist von hoher sozialer Bedeutung und weist großen Gestaltungsfreiraum wie bspw. die Bestimmung der Sitzordnung auf. Die Rolle der Fachkräfte ist die von Beobachter:innen im Hintergrund, die jederzeit ansprechbar sind und im Vorfeld die Verteilung der Rollen im Blick behalten. Im Hinblick auf Demokratiebildung bietet das Amt des Tischdienstes den Kindern viele individuelle Entfaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Bedeutung für die Kita-Gemeinschaft und der Auseinandersetzung damit, wie Verantwortungsübernahme im Kita-Alltag erlernt werden kann.

Strukturierte Formate und Gremien als Orte der Aushandlung und Mitbestimmung

Im Zusammenhang mit Demokratiebildung wird in den Befragungen mehrfach auf den Morgenkreis Bezug genommen. Dieser hat als Ort der Aushandlung in den Interviews hohe Bedeutung (vgl. Burghardt/Kluczniok 2020; Magyar-Haas/Kuhn 2014). So berichten Fach- und Leitungskräfte, dass im Morgenkreis bspw. Gesprächsrunden durchgeführt werden, um aktuelle Ereignisse, Ideen und Bedarfe der Kinder zu erfragen, Regeln zu besprechen, Entscheidungen mit den Kindern zu treffen oder auch gemeinsame Aktionen und Feste zu planen. Der Morgenkreis wird meist als ein Ort gerahmt, der Möglichkeiten zur Beteiligung

bietet. Partizipationserfahrung kann hier zu einem Ziel neben anderen werden, ist aber nicht der einzige zentrale Gegenstand der Kreissituation.

Strukturierte Formate, die explizit zur Interessenvertretung der Kinder strukturell abgesichert sind (Knauer/Sturzenhecker 2016), werden auch von den Befragten explizit mit der Zielsetzung der Demokratiebildung verknüpft. So wird bspw. auf Kinderkonferenzen oder den Kita-Rat Bezug genommen, als Gremien, in denen Kinder über sie betreffende Angelegenheiten (mit)entscheiden können. Bspw. bezeichnet eine Fachkraft die Kinderkonferenz als „Ideenschmiede" (K11F, 973) bei der für Kinder relevante Themen gesammelt und gemeinsam Lösungen gefunden werden. „Und da kommen auch wirklich die besten Ideen und auch die Lösungen von den Kindern" (K11F, 961–962). Hinsichtlich der Umsetzung und strukturellen Verankerung können durch die Interviews und Beobachtungen in den untersuchten Kitas deutliche Unterschiede ausgemacht werden. Einige Kitas haben gerade erst oder noch gar nicht damit begonnen, gruppenübergreifend Kinderkonferenzen durchzuführen, nähern sich diesem Format gerade an und führen sie unregelmäßig durch. Andere dagegen setzen bereits seit vielen Jahren Beteiligungsgremien ein und haben diese strukturell fest, teils auch mehrstufig, in der gesamten Institution verankert. Auch die Inhalte, über die in den Gremien verhandelt wird, sind in den einbezogenen Einrichtungen ebenso verschieden wie die Reichweiten. Die Variationsbreite reicht von der Festlegung der bereits bekannten Mittagsgerichte auf die Wochentage durch die Kinder bis hin zu tiefgreifenden Entscheidungen zum Umgang mit Gruppenregeln oder dem Umbau der Kita. Die befragten Kitas greifen auf unterschiedliche demokratische Verfahren und Abstimmungsmethoden zurück, die in den meisten Fällen auf dem Mehrheitsprinzip fußen. So werden bspw. Punktabfrage, Muggelsteinabfragen, Bildkärtchen oder Handzeichen von den befragten Fach- und Leitungskräften genannt. Die Methoden müsse man zwar „kindgerecht verpack[en]" (K11F, 247), aber sie seien „Vorboten schon für richtige Wahlen" (K11F, 246). Die Vertretungsgremien der einzelnen Kitas, auf die in den Befragungen verwiesen wird, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zusammensetzung. So können entweder gewählte Vertreter:innen aus den einzelnen Gruppen nach dem Stellvertreterprinzip deren Belange in ein Gremium einbringen, oder Kinderkonferenzen charakterisieren sich durch das Zusammenkommen aller Kinder der Kita. In den meisten befragten Kitas wird über die Gruppenebene (z. B. den Morgenkreis) hinaus nur die Kinderkonferenz – allerdings in unterschiedlichen Abständen – einberufen. Nur in einer der untersuchten Kitas gibt es ein umfassenderes System an abgestuften Gremien, das Beteiligung auf verschiedenen Ebenen absichert.

In einer Kita, so die befragte Leitungskraft, ist die Mitbestimmung der Kinder über eine Verfassung geregelt, in der verschiedene Gremien in ihrer Zusammensetzung und Entscheidungsreichweite festgeschrieben sind. Der Gruppenrat besteht aus der gesamten Gruppe und entscheidet über alle Anliegen, die allein die Gruppe betreffen. Der Bereichsrat tagt wöchentlich und setzt sich aus je zwei Vertreter:innen

aus der Gruppe in ihrem Bereich (es gibt drei Bereiche in der Kita) zusammen. Er beschließt über Anliegen des Bereichs, wie z. B. neue Anschaffungen oder Regeln zur Nutzung von Material in diesem Bereich. Der Kita-Rat setzt sich aus den Vertreter:innen aller fünf Gruppen der Kita zusammen. Hier werden Anliegen besprochen, die die ganze Kita betreffen (z. B. Wie wird der Tag der Kinderrechtskonvention gefeiert?). Der Kita-Rat trifft sich alle zwei Wochen. Die Kinderkonferenz setzt sich aus allen Kindern der gesamten Kita zusammen und entscheidet über die Belange aller Kinder. Sie kommt auch zusammen, wenn im nächstniedrigeren Gremium keine Entscheidung getroffen werden kann. In jedem Gremium wird auch darüber gesprochen, ob Anliegen in nächst höhere Gremien eingebracht werden sollen. Die Vertreter:innen werden geheim gewählt (K2L, 440–488).

Welche Potenziale zur Demokratiebildung in strukturierten Formaten wie dem Morgenkreis oder Vertretungsgremien in der Kita stecken, wird ergänzend und exemplarisch durch die folgende Analyse einer Videoaufzeichnung eines Morgenkreises gezeigt. Dabei wird ersichtlich, dass neben der strukturellen Absicherung insbesondere das Handeln der pädagogischen Fachkraft und die Kongruenz von Inhalt (demokratische Teilhabe) und Form (Art und Weise der strukturellen Rahmung und Interaktionsgestaltung) entscheidend dafür sind, ob dieses Setting tatsächlich als selbstwirksamkeitsförderlich und authentische Beteiligung erlebt wird und ob in dessen Rahmen Kompetenzen erworben werden können, die für das Zusammenleben in einer Demokratie relevant sind.

Der Morgenkreis als Ort der Aushandlung und Gemeinschaft – eine Videoanalyse

In der Kindertageseinrichtung „Bienenfresser“[26] werden 80 Kinder im Alter von zehn Monaten bis sechs Jahren in fünf Gruppen betreut. Die Kita befindet sich in einer Großstadt und liegt in einem kulturell vielfältigen und eher sozial schwachen Stadtteil, was sich teils auch in der Kindergruppe widerspiegelt, in der Kinder mit unterschiedlichen familiären, sozioökonomischen und kulturellen Hintergründen betreut werden. Die Kita befasst sich schon längere Zeit mit den Themen Demokratiebildung und Kinderrechte und hat bspw. mehrere Gremien zur Beteiligung von Kindern fest verankert. So hat einen Tag vor dem nun folgenden Ausschnitt aus einem Morgenkreis eine Sitzung des Bereichsrates stattgefunden, bei dem je zwei Vertreterinnen aus zwei Gruppen eines Bereiches zusammenkommen und sich über Anliegen des Bereiches austauschen und entscheiden. Der dargestellte Morgenkreis am Vormittag wurde dazu genutzt, die im Bereichsrat bearbeiteten Themen in der Kindergruppe zu besprechen und teils über noch ausstehende Entscheidungen abzustimmen.

26 Zur Sicherung des Datenschutzes wurden alle Namen der Kinder, Fachkräfte und Kindertageseinrichtungen pseudonymisiert.

In der Gruppe herrscht ein buntes Treiben, es wird gespielt, gebastelt, manche Kinder sind gerade erst angekommen. Die pädagogische Fachkraft Tobias ruft in die Gruppe und gibt den Impuls aufzuräumen, da gleich der Morgenkreis beginne. Er räumt selbst auf und bereitet parallel den Platz für den Morgenkreis auf einem Teppich am Rande des Raumes vor. Die Kinder reagieren auf die Ankündigung von Tobias und beginnen in unterschiedlichem Tempo aufzuräumen und setzen sich nach und nach in einen Kreis auf den Teppich. Beim Hinsetzen legen manche Kinder in die Mitte des Teppichs eine Spielsache ab, die sie nach dem Morgenkreis wieder an sich nehmen. Tobias setzt sich auch auf den Boden zu den Kindern in den Kreis. Er hat ein großes Notizbuch auf dem Schoß und legt einen Laptop in die Mitte. „Ich hab noch meine Anwesenheitsliste vergessen. Moment! Ich reserviere mal mit dem Buch meinen Platz. Dann hol ich die noch schnell." Er steht auf und legt das Notizbuch an die Stelle, an der er gesessen hat. Die Kinder unterhalten sich währenddessen angeregt in ruhigem Tonfall. Tobias setzt sich wieder in den Kreis und legt beide Bücher in seinen Schoß und schaut in die Runde. Dann eröffnet er den Morgenkreis mit einem „So", legt dabei schwungvoll beide Hände auf die Bücher und sagt „Guten Morgen, liebe Kinder".

Abb. 3.2.5: Der Morgenkreis konstituiert sich als Ort der Gemeinschaft

Der Morgenkreis findet mitten im alltäglichen Spielumfeld statt, und der routinierte Umgang der Kinder mit dem Übergang von der Spielphase in die Kreisphase deutet auf die Repetitivität (vgl. Lehmann 2020, S. 200) und den ritualisierten Platz im Tagesablauf hin. Der Morgenkreis wird durch die Anordnung der Kinder und der Fachkraft auf dem Teppich im Kreis – als eine Insel im Bekannten – räumlich abgegrenzt und durch die Anordnung der Körper in Kreisform räumlich-materiell hervorgebracht (vgl. Stenger 2019). Die Kinder sitzen dicht, aber nicht gedrängt beieinander, die Oberkörper und Köpfe zur Mitte gerichtet, die Knie angrenzend an die Ränder eines zweiten kleineren Teppichs. In der Mitte des kleinen Teppichs liegen persönliche Gegenstände, die für den Moment der Gemeinschaft „abgelegt" wurden oder pädagogisch relevante Artefakte, die im

weiteren Verlauf gemeinsam thematisiert werden. Die Anordnung des Kreises und der gemeinsame Fokus auf die Kreismitte wirken wie ein Gravitationsfeld, das gleichermaßen Zusammenhalt erzeugt und Ausdruck der Gemeinschaft ist. Alle Kinder sind Teil des Kreises und bilden gemeinsam eine kompakte Einheit, die Geschlossenheit ausstrahlt. Diese räumliche Konstellation der Kinder hat Einfluss und ist Ausdruck der sozialen Formation der Gruppe (vgl. Magyar-Haas/Kuhn 2011). Die pädagogische Fachkraft nimmt durch ihre Position auf Sitzhöhe mit den Kindern keine Sonderstellung ein. Auch das „Reservieren" des Platzes verdeutlicht, dass es keinen „Erzieherplatz" gibt, sondern die Fachkräfte ebenso wie die Kinder täglich einen Platz auswählen. Gleichzeitig weisen die Körperhaltung und kleine steuernde Gesten darauf hin, dass der Erzieher eine andere Funktion in der Gestaltung der Situation einnimmt. Er sitzt aufrecht und hat die Kindergruppe im Blick, fixiert einzelne Kinder, die noch außerhalb des Kreises sind und bittet mit leichten Handbewegungen, sich „einzureihen". Mit seiner verbalen Äußerung „So" und der Begrüßung der Kinder wird seine leitende Rolle deutlich. Er entscheidet über den Zeitpunkt und signalisiert mit einer formellen Begrüßung den Beginn des ritualisierten Morgenkreises.

Die Kinder antworten synchron und mit deutlicher Dehnung „Guten Morgen, Tobias". Dieser greift den Rhythmus auf und schwingt den Kopf schmunzelnd von links nach rechts. Die Kinder fangen an zu lachen. Er sagt: „Ihr könnt auch einfach ‚Guten Morgen' sagen." Ein Mädchen darauf, „Wie in der Schule" und lacht. „Wie in der Schule. Na ja, ihr seid ja auch bald in der Schule. Findet ihr das doof so ‚Guten Morgen' zu sagen?" Die Kinder stimmen zu, und Tobias fragt, ob sie stattdessen eine andere Begrüßung wählen wollen, was mehrere bejahen. „Was wollen wir denn stattdessen mal machen?" Ein Mädchen schlägt das Lied „mit dem Hahn und dem Haus" vor, dessen Titel es aber nicht kennt. Die Kinder versuchen, durch Fragen und Summen das Lied zu identifizieren. Tobias lässt die kollektive Suche zu und fragt nach einer kurzen Weile: „Mit dem Hahn und dem Haus. Kennt jemand das Lied?" Viele Kinder heben die Hand. „Eins, zwei, drei. Ja, dann sollten wir's ja eigentlich auch gesungen hinkriegen. Oder? Wollen wir's mal probieren?" Die Kinder beginnen, zaghaft zu singen, ihr Lautieren zeigt, dass sie weder Melodie noch Text alleine singen können. Tobias steigt ein: „Njömjööom. Das ist ja ein komischer Text", worauf alle anfangen zu lachen. „Ihr müsst es jetzt auch nicht vorsingen." Das Lachen geht in kurze sich überlappende Gespräche über. Tobias hört eine Weile zu und interveniert dann mit bestimmtem, aber freundlichem Ton. „So, alle Münder schließen sich bitte mal wieder. Wir hören alle Ella zu." Dabei hebt er die Arme ausgestreckt in die Luft, die Hände zunächst geöffnet und schließt sie während des Satzes. Die Kinder werden ruhig und schauen auf Ella. Es werden weitere Liedvorschläge gemacht. Tobias beendet nach einiger Zeit den Austausch. „Gut! Also ich schreib mir auf die Veränderungsliste: neue Begrüßung ausdenken. Dann singen wir jetzt die nächsten Tage ganz viele Guten-Morgen-Lieder, bis ich das gefunden hab, was wir am besten finden."

Abb. 3.2.6: Der Morgenkreis als Ort der Aushandlung

Die Fachkraft bringt durch die Kopfbewegung und die Äußerung, die Kinder könnten auch einfach „Guten Morgen" sagen, zum Ausdruck, dass er eine Unzufriedenheit der Kinder mit dem ritualisierten Vorgehen bei der Begrüßung feststellt, die ihn irritiert. Durch den Hinweis des Mädchens auf die Ähnlichkeit mit einer Begrüßung in der Schule und das darauffolgende Lachen der Kinder artikuliert sich eine gemeinsam geteilte Unzufriedenheit, welche die Fachkraft spontan aufnimmt und zur Sprache bringt. Damit schafft der Erzieher Raum für die Aushandlung eines neuen Begrüßungsrituals. Gleichzeitig stellt er dadurch das Verhältnis der Kinder und der Fachkraft zur Disposition. Er drückt seine Irritation über eine Prozedur aus, die – mit Blick auf den Vergleichshorizont Schule – Unterordnung und Gleichklang symbolisiert („ihr könnt auch *einfach* ‚Guten Morgen' sagen") und sich in der rituellen Prozedur manifestiert. Damit bereitet er den Boden dafür, eine bessere Passung zwischen Inhalt (der Beziehung) und Form (der Begrüßung) herzustellen. Durch verschiedene Techniken wie das Anpassen seiner Stimme an die Lautstärke, den Tonfall und das Tempo im Sprechen einzelner Kinder gelingt es der Fachkraft, einzelnen Kindern gegenüber Aufmerksamkeit zu signalisieren und durch Nachfragen zur Ausformulierung von Gedanken zu ermuntern. Gleichzeitig hat er dabei die Gruppe im Blick, übernimmt eine moderierende Rolle und sichert damit das Vorhaben ab, als Gruppe eine neue Begrüßung zu finden. Über gezielte Nachfragen regt er die gemeinsame Suche in einem kooperativen Miteinander an. Durch spannungsvolle Betonungen oder humorvolle Anmerkungen hält er die Aufmerksamkeit der Kinder aufrecht. Er wartet nach Fragen ab und gibt den Kindern dadurch Raum zu agieren. Gleichzeitig beobachtet er sensibel, bis wohin dieser Freiraum produktiv für die Situation ist und ab wann diese aus den Fugen zu geraten droht. Wie ein Dirigent übernimmt Tobias mit erhobenen Hände die Führung und richtet den Fokus der Kinder gestisch unterstützt wieder auf ein gemeinsames Zentrum. Den gescheiterten Versuch der

Kinder zu singen, nutzt er nicht, um die Situation als Kontrollsituation zu rahmen („Ihr müsst es ja jetzt nicht vorsingen"), sondern formuliert daraus eine in die Zukunft gerichtete gemeinsame Aufgabe, für deren Gelingen er („bis *ich* das gefunden hab, was *wir* am besten finden") die Verantwortung übernimmt. Der Verweis auf das „Veränderungsbuch", in das die Findung einer neuen Begrüßung aufgenommen werden soll, zeigt die Verknüpfung und eingespielte Praxis im Umgang mit strukturell abgesicherten Möglichkeiten der Kinder, Einfluss auf die Gestaltung der sie betreffenden Angelegenheiten und alltäglichen Abläufe zu nehmen.

„Gut." Tobias öffnet sein Notizbuch. Alle Kinder schauen konzentriert auf ihn. „Es gab gestern ja ein paar Wünsche und ein paar Beschwerden an den Bereichsrat und daraus ist auch was geworden. Der Bereichsrat hat dann hier getagt. Ist unser Bereichsrat heute da? Caro ist da." „John nicht", ergänzt ein Kind. „Ja, John nicht. Ja, dann möchtest du selber erzählen, welche Wünsche ihr besprochen habt und was daraus geworden ist?" Er hebt den Blick vom Buch und schaut Caro an. Sie sagt, dass es „also zwei Jungspuppen gibt, aber nur eine Mädchenpuppe, und dann ham wir noch eine Mädchenpuppe bestellt." Caro redet langsam und überlegt, Tobias schaut sie geduldig an und lässt sie berichten. „Sehr gut. Also bald gibt's zwei Mädchen- und zwei Jungenpuppen. Dann sind die Männer nicht mehr in der Überzahl." Es entsteht ein kurzes Gespräch der Kinder über die vorhandenen Puppen. Tobias schaut wieder ins Notizbuch und sagt weiter: „Und dann wurde noch darüber gesprochen, dass wir ja diese Pflanzenregel uns ausgedacht haben. Dass wir auch diese Pflanzenregel ja als Vorschlag hatten, dass man dann eine neue mitbringen muss, wenn man die kaputtgemacht hat. Darüber habt ihr auch gesprochen. Was ist daraus geworden?" Caro antwortet: „Also zwei zu zwei." Tobias bejaht „Die Bereichsräte konnten sich nicht einigen. Und wer entscheidet jetzt darüber?" Ein weiteres Kind sagt: „Wir." Tobias verneint. An Caro gerichtet: „Weißt du das noch? Sonst sag ich's." Caro verneint. Tobias erläutert weiter: „Das Kinderparlament. Wo alle Bereichsräte der Kita zusammenkommen, das entscheidet jetzt darüber. Und wenn die sich AUCH nicht einigen können, wer entscheidet dann?" Ein Junge fragt: „Die Erzieher?" Ein weiterer: „Alle?" Tobias greift die zweite Äußerung auf: „Ja, Alle. Dann entscheiden alle Kinder nochmal. Ja? Dann zählen wir jede Stimme einzeln." Weiter, so Tobias, müssen sie jetzt auch noch über den Umgang mit einem Spiel-Laptop eine Entscheidung treffen, bei der sich der Bereichsrat auch nicht einig war. „Und dazu wurde über eine Regel gesprochen, dass dieser Laptop, weil er so oft kaputtgegangen ist schon, NUR noch an die Kinder gegeben wird, wenn ihr bei uns Fachkräften danach fragt. Dann kommt der aus dem Schrank raus zu EUCH, und der muss dann auch, wenn ihr fertig seid, wieder zu uns kommen und dann wieder in den Schrank zurückgelegt werden. Diese Regel fanden zwei Kinder nicht gut und zwei Kinder gut. Deshalb gab's da auch ein Unentschieden. Und darüber können wir jetzt entscheiden. Und Caro, sag nochmal was zu der Regel." Es entsteht ein kurzer Austausch,

den Tobias zusammenführt: „Also, wir müssen jetzt darüber abstimmen, ob wir diese Regel so nehmen, dass es bei den Erziehern bleibt. Oder ob wir lieber GAR keinen Laptop haben wollen. Das sind die zwei Möglichkeiten. Ist es für alle okay, wenn wir das mit Melden machen? Ja? Ist das unsere Abstimmungsmethode?" Alle Kinder nicken und heben die Hand. „Gut. Dann nehmt mal die Hände runter. Und jetzt frag ich erstmal: Wer ist denn dafür, dass wir den Laptop mit der Regel rausgeben, dass man immer erst eine Fachkraft danach fragen muss und das dann auch wieder so zurück. Wer ist dafür?" Die Kinder heben alle die Hand, bis auf ein Mädchen. „Okay. Und wer ist dafür, dass wir lieber GAR keinen Laptop in der Gruppe haben?" Das Mädchen hebt die Hand. Tobias schaut in die Runde und sagt an sie gerichtet: „Schön, dass du dich traust, dich trotzdem zu melden. Okay. Dann ist es beschlossen, dass wir diese Regel mit einer Mehrheit von zwölf zu eins befürworten."

Abb. 3.2.7: Bericht und Abstimmung im Morgenkreis

Tobias signalisiert mit „Gut" den Übergang zu einem nächsten inhaltlichen Abschnitt im Morgenkreis. Mit sachlichem Ton und Blick in sein Notizbuch verleiht er dem folgenden Programmpunkt Bedeutung und schafft einen inhaltlichen Überblick und formalen Rahmen. Am Handeln der Fachkraft lassen sich verschiedene pädagogische Handlungskompetenzen aufzeigen, die bedeutsam für die Ermöglichung von Beteiligungserfahrungen sind und sich durch ein Ausbalancieren verschiedener Anforderungen auszeichnen. So gelingt es der Fachkraft, geschickt eine Balance zwischen Führung und Beteiligung herzustellen und Caro, die Vertreterin im Bereichsrat, dabei einzubeziehen. Er spricht sie als Trägerin des Amtes an und überlässt ihr den Vortritt, aus dem Bereichsrat zu berichten. Durch ergänzende Erläuterungen unterstützt er sie, sobald sie ins Stocken gerät, gibt aber postwendend wieder das Wort an sie zurück. Bei Fragen aus der Gruppe adressiert er zunächst Caro als „Expertin" (z. B. um Gremienstrukturen zu erklären), bevor er die Klärung für alle Kinder öffnet. Er bündelt und ergänzt ihre Aussagen, ordnet sie in den Kontext ein, ohne sie

zu korrigieren. Auf diese Weise schafft er einen schützenden Rahmen, innerhalb dessen Caro ihrem Amt nachgehen kann. Weiter ist die Fachkraft präsent, wach und sensibel für Bedürfnisse und Störungen (z. B. die Irritation über die Begrüßung). Indem der Erzieher diese in der Situation spontan aufgreift und zum Ausdruck bringt, öffnet er einen Raum zur Aushandlung und schafft die Möglichkeit zur Gemeinschaftsbildung und Beteiligung der Kinder. Die zu beobachtende Zurückhaltung der Fachkraft kann als zentrale Voraussetzung dafür gesehen werden, dass die Kinder Entscheidungsspielräume ausgestalten können, Lösungen suchen (z. B. Liedsuche) und ins Handeln kommen. Durch diese sensitiv-responsive Interaktionsgestaltung (vgl. Remsperger 2011) gelingt es Tobias, die pädagogische Ordnung mit der Beteiligung der Kinder entlang demokratischer Normen und Werte in Balance zu bringen (vgl. Lehmann 2020, S. 203), den Fokus auf Inhalt und Gemeinschaft aufrecht zu erhalten und gleichzeitig einzelnen Kindern Wertschätzung entgegenzubringen. Dies spiegelt sich im Handeln der Kinder, die sich die meiste Zeit engagiert einbringen (vgl. Laevers/Moons/Declercq 2012).

Weiter zeigt sich in der ausgewählten Sequenz, dass aktiv Bezüge zu Wissen über demokratische Prinzipien und Strukturen hergestellt werden. So werden inhaltliche Verknüpfungen zu einem vorherigen Morgenkreis und vorausgegangene Abstimmungen in der Gruppe deutlich (eingebrachte Themen oder vorgeschlagene Regeln), was die Verwebung der beobachteten Szene in eine eingespielte Beteiligungspraxis verdeutlicht. Dafür spricht zudem, dass die Äußerungen der Kinder (z. B. wissen, wer Bereichsrat ist und wer davon heute fehlt) darauf hindeuten, dass die demokratischen Vertretungsstrukturen vertraut sind, auch wenn an manchen Stellen Wissenslücken z. B. zu Verfahrenswegen sichtbar werden. Tobias Frage danach, ob „melden" die geeignete Abstimmungsmethode sei, zeigt weiter, dass den Kindern nicht nur verschiedene Methoden bekannt sind, sondern die Fachkraft auch bereit ist, mit ihnen das Abstimmungsvorgehen – die demokratische Legitimation – zu verhandeln. Die Fachkraft schafft in der Situation aktiv Bezüge zu den in der Einrichtung verankerten Rechten der Kinder, indem die Fachkraft Wissenslücken als Anlass nimmt, Informationen zu demokratischen Strukturen am konkreten Fall zu erläutern (z. B. Umgang mit unentschiedenen Entscheidungen) und macht diese dadurch für die Kinder erleb- und verstehbar. Dass er die regelkonforme Umsetzung des demokratischen Prozedere sehr ernst nimmt, zeigt sich auch in der Durchführung der Abstimmung. Obwohl das Meinungsbild sehr eindeutig für Option 1 im Umgang mit dem Laptop spricht, stellt er die Gegenprobe für Option 2. Indem er das Kind mit abweichender Meinung mit der Aussage „Schön, dass du dich traust, dich trotzdem zu melden" bestärkt, hebt er die Bedeutung von Meinungsfreiheit hervor und betont, dass die Äußerung der individuellen Meinung auch gegen eine dominante Mehrheit legitim, couragiert und wichtig ist.

Die Analyse der gesamten Videosequenz zeigt, dass der Ablauf des Morgenkreises einem typischen Ablaufschema von Morgenkreisen folgt[27] (vgl. Burghardt/Kluczniok 2020, S. 288). Durch ihren ritualisierenden Charakter (vgl. Lehmann 2020; Flämig 2017) und die „nach Innen öffnende und Nähe herstellende Formation scheinen Kreisrituale für eine Gemeinschaftsbildung prädestiniert" (Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 28). Die soziale Bedeutung ritualisierter Kreise und Gremien ist deshalb insbesondere im Hinblick auf das Postulat der Demokratiebildung und Partizipation nicht zu unterschätzen. Dabei entstehen durch die Kreissituation an sich „unlösbare Paradoxien", die eine Balancierungsleistung der Fachkraft erfordern. So ergibt sich bspw. ein Spannungsfeld zwischen Bedarfen einzelner Individuen (individuelle Persönlichkeitsentwicklung) und dem Ziel der gesamten Gruppe (Gemeinschaftsbildung und -gestaltung). Magyar-Haas und Kuhn (2011, S. 23–25) weisen in diesem Zusammenhang auch auf macht- und gruppendynamische Herausforderungen hin, die durch das ständige „Beobachtetsein" und Möglichkeiten der Beschämung in Kreissituationen entstehen können und von pädagogischen Fachkräften reflektiert und moderiert werden müssen. Auch die Ritualisierung und Strukturierung (pädagogische Ordnung) des Settings steht, unter dem Anspruch der Demokratiebildung, einer Offenheit für situative Prozesse gegenüber. Und nicht zuletzt steht die Anforderung an Fachkräfte, den Kreis zu moderieren und zu leiten, in einem Spannungsverhältnis zu der Notwendigkeit, Kindern Freiraum für die Mitgestaltung zuzugestehen. Inwiefern ein strukturiertes pädagogisches Format als Demokratiebildung bezeichnet werden kann, ist davon abhängig, welche handlungsleitenden Werte und Normen der Fachkraft und der Gruppe für das Setting gelten. Dies schlägt sich in der Art und Weise nieder, wie die „Kultur des Kreises" hergestellt und ausgestaltet wird. Der Fachkraft in der vorliegenden Fallanalyse gelingt es, geschickt eben diese Spannungsfelder auszubalancieren und Gelegenheiten sensibel zu nutzen, um Wissen zu demokratischen Strukturen zu vertiefen, individuelle und soziale Kompetenzen der Kinder zu stärken und eine kooperative Gemeinschaft zu rahmen.

Die Auseinandersetzung mit Sachwissen zu Demokratie als Bestandteil von Demokratiebildung

Neben der soeben dargestellten Fallanalyse ist mit Blick auf die gesamte einbezogene Stichprobe auffallend, dass nur in einigen wenigen Einrichtungen strukturierte Formate wie die Kinderkonferenz oder die Umsetzung von Kinderrechten in den Befragungen explizit mit dem Ziel in Bezug gesetzt werden, Prinzipien

27 Burghardt und Klukcniok (2020) haben in einer Studie zum Morgenkreis unabhängig von der Qualität der Durchführung verschiedene Aspekte herausgestellt, die typischerweise den Ablauf von Morgenkreisen strukturieren, darunter die Begrüßung, der Abgleich der Anwesenheit, der Austausch zu Inhalten oder über ein Angebot und die Planung des Tages.

und tragende Verfahrensweisen der Demokratie kennenzulernen. So formuliert eine Fachkraft bspw., dass das Team über die Kinderkonferenz anfängt, „das Ganze richtig aufzugreifen und ihnen zu zeigen, wie funktioniert unsere Gesellschaft eigentlich im Kleinen. Denn wir leben und wohnen ja alle in einer Demokratie. Deswegen ist hier Demokratie im Kleinen, also unser Haus" (K1F2, 180–183). Quasi als Kopie im Kleinen werden die Kinderkonferenz und die Wahl eines Sprechers oder einer Sprecherin der Kinder auch in diesem Beispiel verstanden, um explizit die Auseinandersetzung mit Wissen zur Demokratie zu verknüpfen und Verfahrenswissen zum Wahlprozedere in der demokratischen Gesellschaft kennenzulernen und zu erproben. Die „Binnenwelt der Kindereinrichtungen" wird in dieser Kita als ein Ort beschrieben, der in Anlehnung an Honig (2002, S. 15) als „Innenwelt einer Außenwelt" gefasst wird, die durch die organisationalen Strukturen, die in ihr handelnden Personen sowie die gesellschaftliche Funktion von Kindertageseinrichtungen im Kontext der gesellschaftlichen Verfasstheit beeinflusst wird. Als Institution und Teil der Außenwelt greift sie proaktiv normative wie ordnende Mechanismen der Außenwelt auf und macht sie für Kinder erfahr- und gestaltbar. Dies wird im Folgenden am Beispiel der Kindersprecher:innenwahl in einer Kita veranschaulicht.

Die Kindersprecher:innenwahl und ihr Ablauf, so berichtet eine Leitungskraft, werden im Herbst mit den Kindern thematisiert und mit den Vorschulkindern die Aufgabe und Rolle des Kindersprechers bzw. der Kindersprecherin besprochen. Mit den einzelnen Kindern wird reflektiert, welche Stärken und Schwächen sie haben und ob sie sich zur Wahl stellen wollen. Die Kinder können sich selbst zur Wahl stellen und unterstützt durch eine Fachkraft ein Plakat erstellen, auf dem sie z. B. über Piktogramme für sich werben. Dann wird „Wahlkampf betrieben" und die Plakate werden ausgehängt, „damit der Prozess mehr transparent wird" für alle Kinder und Eltern. Die Kinder stellen sich mit ihren Wahlplakaten in den anderen Gruppen vor. Nach fünf Wochen findet die Wahl statt und wird zuerst einmal geprobt, bevor die Hauptwahl durchgeführt wird. Der Essensraum wird zum Wahllokal mit Wahlkabinen, Wahlhelfern, Wahlurne sowie mit selbst gebastelten Stimmzetteln ausgestattet. Die Wahl findet im Geheimen durch das Setzen eines Kreuzes statt. Der Ablauf ist klar geregelt. Gleichzeitig wird „während des Prozesses immer geguckt, was bietet uns dieses Jahr, gemeinsam uns auch weiterzuentwickeln und noch mehrere Optionen einzufügen, an die man selber gar nicht denkt". So wurde bei der letzten Wahl zum ersten Mal eine Stichwahl durchgeführt, da zwei Kandidat:innen gleich viele Stimme hatten. Weiter, so die Fachkraft, waren viele Kinder im Urlaub, was Diskussionen darum ausgelöst hat, wie sie ihre Stimme einbringen können. Gemeinsam wurde eine Briefwahl beschlossen. Die Kindersprecher:innen werden als „kleine Botschafter:innen im Haus" und als „Bindeglied zwischen Erzieher:innen, Leitung und Kindern" verstanden. Sie sind „Ansprechperson Nummer eins" für die Kinder und sammeln deren Fragen, Bedarfe und Anregungen. Sie führen ein monatliches Gespräch mit der Leitung und geben im Anschluss die Informationen über

die Morgenkreise in die Kita weiter. Teils haben sie über diesen Weg Informationen noch vor den Erzieher:innen und können auch Neuigkeiten erzählen. Inhalte sind z. B. die Gartenneugestaltung, Planung von Festen, Essen oder Erzieher:innenwechsel. In der Kita haben sie eine eigene Infotafel mit Porträtbild und Protokollen (eins von der Leitung, eins von den Kindern). Am Ende des Kitajahres werden sie offiziell mit einer Urkunde von der Leiterin verabschiedet (K1F2, 183–270).

Die Kindersprecher:innenwahl wurde in dieser Kita zum Anlass genommen, sich mit der ältesten Gruppe „dann wirklich ganz konkret mit dem Thema Demokratie, mit der UN-Kinderrechtskonvention, mit Rechten allgemein" (K1L, 413–414) auseinanderzusetzen. Dies müsse kindgerecht erklärt werden und „darf nicht abdrifte[n] in irgendwelche Sphären" (K1L, 416). Um auch jüngere Kinder in den Lernprozess einzubeziehen, werden Tandems zwischen der ältesten und der zweitältesten Gruppe eingerichtet. Ältere Kinder unterstützen auf diesem Weg jüngere bei Nachfragen. Die konkrete Umsetzung wird als Anlass genommen, sich mit Wissen und Strukturen der Demokratie auseinanderzusetzen und sie nicht theoretisch, sondern am Beispiel zu erproben.

Zusammenfassend zeigen die dargestellten Analysen, dass sich Demokratiebildung in der Kita auf vielfältige Weise zwischen Alltagspartizipation und strukturierten Formaten zeigt und sich dabei Herausforderungen und komplexe Ansprüche an das pädagogische Handeln stellen. Demokratiebildung in der Praxis fußt in den Empfehlungen der Bildungspläne sowie den Befragungen der Fachkräfte auf unterschiedlichen Begründungen, Motiven und Zielen und wird altersabhängig modifiziert. Demokratiebildung wird in der Mehrheit verstanden als Bildung ‚durch Demokratieerfahrung' und nur selten verknüpft mit dem Erlernen von explizitem Wissen zu Demokratie. Dies ist zunächst kein schlechter Befund- allerdings scheint den Befragten nicht immer das Potential der pädagogischen Praxis für Demokratiebildung bewusst und dadurch (noch) verschlossen für Reflektion und Weiterentwicklung. Weiter ist auffällig, dass Demokratiebildung häufig zunächst auf das einzelne Kind bezogen verstanden wird. Kinder sollen mit ihren Bedürfnissen und Interessen wahrgenommen werden und sich als Persönlichkeiten weiterentwickeln können. Dabei bleibt jedoch das Potential auf den einzelnen als Teil der Gemeinschaft häufig nicht ausgeschöpft. Mit Blick auf die praktischen Methoden der Demokratiebildung veranschaulicht die Videoanalyse des Morgenkreises, das organisationale Rahmenbedingungen ein großes Potenzial bereithalten können, Beteiligungsgelegenheiten für Kinder zu schaffen sowie Aktions- und Orientierungsmacht zu verteilen. Gleichzeitig wird aber auch die zentrale Rolle der Fachkraft bei der Interaktionsgestaltung offenbar. Denn „manche Kitas haben irgendwie ein Kita-Parlament eingeführt und das war es dann aber auch. Das ist so eine Art, also in meinen Augen, auch so eine Scheinbeteiligung, wenn man solche quasi demokratischen Institutionen einführt in der Kita" (K7L, 557–560). Ritualen und strukturell verankerten Mitwirkungsgremien kommt hohe Bedeutung bei Veränderungsprozesse von Institutionen zu die „nicht ohne die Entwicklung

neuer Rituale“ gelingt (Wulf 2005, 17) und können gleichzeitig nur konsistente Erfahrung bieten, wenn sich die Normen und Werte gleichermaßen in der Gestaltung der alltäglichen Interaktionen wiederspiegeln. Weder das eine noch das andere alleine genügt. Neben der strukturellen Absicherung sind insbesondere das Handeln der pädagogischen Fachkraft und die Kongruenz von Inhalt (demokratische Teilhabe) und Form (Art und Weise der strukturellen Rahmung und Interaktionsgestaltung) entscheidend dafür, ob demokratiebildende Settings tatsächlich als selbstwirksamkeitsförderlich und authentische Beteiligung erlebt werden und ob in dessen Rahmen Kompetenzen erworben werden können, die für das Zusammenleben in einer Demokratie relevant sind.

3.3 Die Kita als demokratische Institution

Katharina Stadler

3.3.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Team

Seitens der Forschung wird mit Blick auf die qualitativen Effekte der Kindertagesbetreuung betont, dass die Gestaltung des Zusammenlebens in Institutionen der Kindertagesbetreuung einen wichtigen Grundstein für eine Kultur des Miteinanders legt (vgl. Hurrelmann/Bründel 2003). Demokratiebildung kann folglich als Aufgabe für die Kita betrachtet werden, insofern sich nicht ausschließlich „die pädagogische Praxis, sondern die gesamte Institution an demokratischen Grundwerten orientiert“ (Birnbacher/Durand 2022, S. 25). In der Kita leben und handeln verschiedene Akteur:innen zusammen, gleichzeitig müssen dabei auch Entscheidungen getroffen werden. Die Zusammenarbeit der Akteur:innen, und insbesondere auch ihre Beteiligung und Mitentscheidung an dieser Zusammenarbeit, stellt einen wichtigen Faktor für Demokratiebildung dar und somit auch eine wichtige Kategorie in der Erhebung und Auswertung der BilDe-Studie. Bezogen auf das demokratische Zusammenleben in der Kita geht es daher im folgenden Kapitel um die Zusammenarbeit und die Beteiligung der am Kita-Alltag vorrangig beteiligten Akteur:innen, d. h. die Fachkräfte einschließlich der Leitung, die Eltern und schließlich auch die Kinder (aus Sicht der Fachkräfte und Leitungen). Wie bereits in den Kapiteln 3.1 und 3.2 werden im Folgenden mehrere Datensorten zur Darstellung der Ergebnisse herangezogen: Die Auswertung der Bildungspläne und Interviews mit Fach- und Leitungskräften sowie auch Ausschnitte einer Videoanalyse (Kap. 3.3.3). Inwiefern diesbezüglich die Bildungspläne auf die Arbeit im Kita-Team Bezug nehmen, soll zunächst in den Blick genommen werden sowie anschließend, wie die Fachkräfte und Leitungen selbst ihre Zusammenarbeit in der Kita beschreiben. Einführend kann

festgehalten werden, dass die Ebenen für die Arbeit im Kontext frühkindlicher Demokratiebildung in der Kita – auf formalpartizipatorischer, alltagspartizipatorischer und Werteebene (vgl. Birnbacher/Durand 2022, S. 24 f. sowie einführend in Kap. 3.2) – nicht nur auf die Kinder selbst, sondern ebenfalls auf die Zusammenarbeit der Fachkräfte untereinander sowie mit den Eltern (vgl. Kap. 3.3.2) bezogen werden können. Die Ergebnisse werden im Folgenden mit Bezug auf diese Ebenen der Demokratiebildung dargestellt.

Teamarbeit als gemeinsamer Prozess in den Bildungsplänen

Teamgespräche als wichtiger Bestandteil von Teamarbeit in Kitas werden in frühpädagogischen Diskursen in den letzten Jahren verstärkt erforscht (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019; Cloos et al. 2019; Lochner 2017; Cloos 2008). Dabei wird die Beziehung im Kita-Team als Gegenstand eines stetigen sozialen Aushandlungsprozesses verstanden (vgl. Lochner 2017). Nach Lochner ist die Selbstverortung als Team für die Fachkräfte bedeutsam und keine definitorische Beliebigkeit (vgl. ebd.). Im Anschluss an Kauffeld ist ein Team erst dann ein Team, wenn es sich als Team definiert (Kauffeld 2001 zit. nach Lochner 2017). Hieran schließen auch die Ergebnisse der Studie von Cloos, Gerstenberg und Krähnert an, die zeigen, dass in Teamgesprächen mit frühpädagogischen Fachkräften „der ‚Fall', das ‚Team' und die ‚Organisation' (re)produziert" (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 303) werden. Auch in den BilDe-Daten zeigt sich, dass das Team in den Interviews gekennzeichnet wird durch Beschreibungen von Gemeinsamkeit und Differenz. Sie verdeutlichen damit die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Teamarbeit. Im Folgenden wird zunächst die Teamarbeit anhand der Ergebnisse der Auswertungen der Bildungspläne und anschließend der Interviews dargestellt.

Das Thema Zusammenarbeit im Team wird in den Bildungsplänen auf unterschiedliche Art und Weise behandelt, mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt und Thüringen; bei Letzteren finden sich keine Aussagen zur Teamarbeit. In den anderen Bundesländern wird auf das Team als Ganzes Bezug genommen sowie teils auch die Bedeutung der Teamarbeit für die einzelne Fachkraft thematisiert. So sieht der Bayerische Bildungsplan die Teamarbeit als Faktor für Prozess- und Ergebnisqualität in der Kita, diese erlange damit Planungs- und Reflexionskompetenz. Teamarbeit wird als Lernprozess im organisationalen Kontext angesehen (Bayern 2016, S. 25). Laut dem Bildungsplan Bayern bedeutet Teamarbeit jedoch auch Reflexionsfähigkeit und wird damit als Möglichkeit angesehen, die eigene Arbeit zu reflektieren (ebd., S. 58). Teamarbeit sei auch zur Gestaltung von Übergängen notwendig, an der alle Beteiligten mitwirken und stelle einen gemeinsamen Lernprozess aller in der Kita beschäftigten Personen dar (ebd., S. 88). Themen, die behandelt werden, sind bspw. Einzelfallarbeit im Team oder Fallgespräche in Teamsitzungen. Durch die Teamarbeit sollten Konfliktlösungsprozesse

der Kinder im Team besprochen und reflektiert sowie das Thema Partizipation im Team diskutiert und gemeinsame Inhalte festgelegt werden (ebd., S. 192).

Der Berliner Bildungsplan betont, dass die pädagogische Arbeit in der Kita auf der Zusammenarbeit im Team basiert. Weiter führt er an, dass demokratische Werte im Team von allen getragen werden sollen (Berlin 2014, S. 169). Unterschiede im Team sollen dabei anerkannt und wertgeschätzt werden, und die Beteiligten sollen ihre individuellen Stärken und Kompetenzen einbringen können, was insgesamt das Teamgefühl stärken soll (ebd.). Der Berliner Bildungsplan geht als einziger explizit auf demokratische Werte ein: „Partizipation, Gleichheit, Autonomie und Solidarität sind demokratische Werte, die von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Kita getragen werden sollten" (ebd.).

In Niedersachsen wird Teamarbeit im Bildungsplan ebenfalls als Basis für die pädagogische Arbeit in der Kita gesehen. Kollegiale Beratung erfolge in Teamsitzungen ebenso wie die Reflexion des eigenen Handelns: „Eine gute Zusammenarbeit im Team lebt auch davon, dass eigene Stärken und Schwächen angesprochen werden und eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsspezifisch geprägten Profession der Erzieherin/des Erziehers möglich ist. Die gegenseitige kollegiale Beratung ist ein fester Bestandteil der Teambesprechungen. In vielen Einrichtungen wird die gemeinsame Reflexion durch eine Supervision ergänzt" (Niedersachen 2018, S. 40). Darüber hinaus wird die „Aussprache über das eigene pädagogische Handeln und über Lösungsstrategien für Konflikte" (ebd.) thematisiert.

Der Bildungsplan Sachsen betont die „nicht zu unterschätzende Rolle" der Teamarbeit und der Leitungsrolle. Diese werden als „Ausgangspunkte einer demokratischen Kultur in Kindertageseinrichtungen" angesehen für die „Sicherung von Kontinuität und Qualität der pädagogischen Arbeit" (Sachsen 2011, S. 13). Im Kontext der Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte wird angeführt: „Beteiligung bedeutet also in erster Linie ein sich beteiligen, ein sich selbst in Prozesse einbringen" (ebd., S. 65). Diese Aussagen verdeutlichen, dass eine demokratische Institutionenkultur das aktive Mitwirken des Teams an vielfältigen Themen des Arbeitsalltags einfordert und dies auch an die pädagogische Qualität geknüpft wird.

Der Bildungsplan Sachsen-Anhalt erwähnt die Teamarbeit nur insofern, als dass die pädagogischen Fachkräfte sich stetig „im Team, mit der Leitung, mit dem Träger, mit den Eltern und nicht zuletzt mit den Kindern über die Herausforderung, ein guter Ort für Kinder zu sein, austauschen und dabei prüfen, wie sie dem Anspruch gerecht werden" (Sachsen-Anhalt 2014, S. 33).

Es zeigt sich also, dass in den Bildungsplänen ein Fokus auf die Teamarbeit als gemeinsamer Prozess gerichtet wird. Unterschiede hinsichtlich der Stärken und Schwächen der Fachkräfte werden erwähnt. Beteiligung und Reflexion (der Fachkräfte) werden ebenso betont. Teamgespräche auf formalpartizipatorischer Ebene werden aufgeführt, auch kollegiale Beratung und Konfliktlösungsstrategien.

Die alltagspartizipatorische Ebene wird dagegen weniger angesprochen, vielmehr wird bspw. eine „dialogische Grundhaltung" (Sachsen 2011, S. 23), die sich auch im Alltag niederschlagen sollte, vorausgesetzt.

Teamarbeit: Unterschiede und Konsens in den Interviews

Im Folgenden werden, ähnlich wie in den vorhergehenden Kapiteln, Ergebnisse zur Teamzusammenarbeit aus der Auswertung von Interviews mit Leitungs- und Fachkräften dargestellt.

Auch in den Interviews werden sowohl Teamgespräche als feste Formate angeführt als auch die Tür- und Angelgespräche als alltägliche Ebene der Teamarbeit thematisiert. In den Interviews zeigt sich, dass nicht nur die Vielfalt, insbesondere die Meinungsvielfalt betont wird, sondern auch die Notwendigkeit der Herstellung von Konsens und als Basis der Teamarbeit das Commitment auf (bestimmte) Aspekte und Werte.

In den Interviews werden von den Fach- und Leitungskräften hinsichtlich der Teamarbeit die kollegiale Beratung, die Bedeutung von Teambesprechungen (als institutionalisierte Formate), demokratische Werte im Team, der Umgang mit Konflikten sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten und die Einarbeitung neuer Fachkräfte beschrieben.

Die interviewten Leitungskräfte sehen innerhalb des Teams einen bestehenden Konsens im Hinblick auf die „Grundidee" der pädagogischen Arbeit, d. h. grundsätzlich eine Akzeptanz der Konzeption im Team. Eine Leitung bekräftigt dies, indem sie die Evaluation und Weiterentwicklung der Konzeption durch das Team beschreibt. Eine teaminterne Diskussionskultur wird als Notwendigkeit und Teil der Teamentwicklung verstanden:

> *„Ich glaube, bei der Grundidee sind wir uns eher einig. Und es kristallisiert sich tatsächlich, also das klingt jetzt übertrieben, aber es ist doch, glaube ich wirklich so, dass der Grundgedanke auf jeden Fall bei uns allen der Gleiche ist. Und wenn es nicht so ist, dann kristallisiert sich das relativ schnell auch raus. Und dann merkt man auch, okay, das hat aber dann auch oft was damit zu tun, dass derjenige vielleicht nicht die Leidenschaft für den Beruf teilt, um es vielleicht mal so auszudrücken. Ich glaube, dass wir uns im Prinzip (..) alle auf der gleichen Spur bewegen, aber natürlich haben wir auch Punkte, wie wir dahin kommen, ist (.) immer eine Diskussion. Also ich würde sagen, dass wir natürlich ein Konzept haben, mit dem alle soweit d'accord gehen und dass wir// Jedes Jahr haben wir eine interne Evaluation, wo wir dann auch uns immer noch mal einen Konzeptbaustein angucken, überlegen: Ist das noch aktuell, wollen wir daran was ändern? Das sind immer Sachen, die wir im Team entscheiden. Und ich glaube, das ist sehr wichtig, um das Team mitzunehmen und alle beieinander zu halten. Aber natürlich diskutieren wir auch oft, okay, wie machen wir das denn, wie handeln wir denn mit Kindern Regeln aus oder welche Partizipationsstufe ist denn jetzt in der und der Situation die richtige" (K1L, 18).*

Die Einrichtungsleitungen betonen die hohe Bedeutung des Austauschs im Team. Dabei wird einerseits auf das Vorhandensein unterschiedlicher Meinungen und auch Arbeitsweisen verwiesen, jedoch gleichzeitig die Notwendigkeit des Commitments für den zentralen pädagogischen Auftrag als Schwerpunkt gesetzt:

> *„Probleme haben wir jetzt da noch nicht gehabt, also unterschiedliche Meinungen gibt es schon, aber, (..) wenn man dann wieder sagt, was ist uns aber wichtig, also was ist eigentlich unsere zentrale Aufgabe und, dann hinterfragt oder auch mal sagt, okay, was war der Ausgangspunkt, warum du so und so reagiert hast, oder warum ist es dir wichtig. Und, worauf müssen wir aber schlicht, gucken, was ist unser Auftrag. Dann klärt sich so manches" (K5L, 107–110).*

Die interviewten Leitungen verweisen darüber hinaus auf die Herausforderung, die notwendigen zeitlichen Ressourcen für den Austausch mit dem Team zu realisieren. Thematisch steht beim Austausch die Arbeit mit den Kindern im Vordergrund. Nicht zuletzt nutzen die Leitungen den Austausch mit dem Team, um Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten der Leitungsarbeit zu erhalten. Die Leitungen betrachten die Vielfältigkeit des Teams, z. B. bezüglich verschiedener Qualifikationen, als Vorteil und Chance und betonen die Stärken der Fachkräfte. Das folgende Zitat zeigt im Hinblick auf multiprofessionelle Teams eine reflexive Auseinandersetzung und Offenheit der Leitung sowie damit verbunden eine „hohe Akzeptanz gegenüber multiprofessionellen Teams in der pädagogischen Praxis" (Cloos 2017, S. 155), worauf erste Studien bereits hindeuten (vgl. ebd.). Wenngleich frühpädagogische Studien eine hohe Aufgeschlossenheit gegenüber multiprofessionellen Teams auf der Leitungsebene feststellen (vgl. Weltzien et al. 2016, zit. nach Cloos 2017), verweisen sie gleichzeitig darauf, dass die Teams zwar selbst Gemeinsamkeit inszenieren, jedoch in ihrem Handeln permanent Unterschiede reproduzieren (vgl. Cloos 2008).

> *„Und ich glaube, das ist unserem Team auch sehr wohl bewusst, dass unser Team auch nicht homogen ist, sowohl in der Ausbildung als auch in den Fähigkeiten, als auch in den persönlichen Möglichkeiten. Also es gibt schon auch unterschiedliche Bildungsstände, unterschiedliches pädagogisches Fachwissen, pädagogisches Fachkönnen und das ist unserem Team aber bewusst. Und wie du gesagt hast, es hat jeder aber auch seine Stärken, die man gut einsetzen kann. Und ich finde es als Leitung sehr, sehr wichtig, dass man trotzdem jedem gegenüber Respekt zeigt und offen ist" (K3L, 93).*

Nicht nur die Einrichtungsleitungen, sondern auch die pädagogischen Fachkräfte betonen in den Interviews gleichermaßen Differenzen wie Gemeinsamkeiten bzw. Konsens. Das folgende Zitat verdeutlicht dies und gibt einen zusätzlichen Hinweis auf die Bedeutung der Berücksichtigung von Individualität der Kinder wie der Teammitglieder:

„Ich empfinde unser Team als sehr vielfältig, und empfinde genau das als einen großen Vorzug, dass eben nicht alle irgendwo gleichgeschaltet sind und alle dasselbe denken, sondern dass das praktisch täglich da ausgehandelt wird. Und deswegen, (.) wie [Leitungskraft] schon sagte, da hat so jeder auch seine eigenen Grenzen, seine eigene Biografie auch. Und// (.) Aber der Grundsatz, das war ja Ihre Frage, der Grundsatz vom Kind aus zu denken, sage ich mal, und sowohl die Aspekte von Individualität als auch von Gemeinschaft irgendwo zu beachten, der ist bei uns praktisch Gesetz, also der ist verinnerlicht bei allen" (K7L, 65).

Neben der hohen Bedeutung, die dem Austausch im Team beigemessen wird, benennen die Fachkräfte in den Interviews auch Limitierungen, die vor allem während der Hochphase der Pandemie zu einem eingeschränkten Austausch sowohl im Team als auch mit den Eltern geführt haben. Die Fachkräfte erwähnen im Hinblick auf die Teamarbeit das Ansprechen von Problemen und Konflikten im Team sowie die Herstellung von Harmonie durch Austausch:

„Also, dass wir da schon gucken, dass wir da eben auch einen gewissen Frieden ins Team bringen, eine gewisse Ruhe reinbringen, weil die sehr wichtig ist für die Arbeit miteinander, ja" (K9F, 435–439).

Die Beteiligungs- und Mitentscheidungsmöglichkeiten werden je nach Kita unterschiedlich ausführlich beschrieben. Die Beteiligung des Teams schlägt sich u. a. in den Mitsprachemöglichkeiten bei Fragen der Alltagsgestaltung der pädagogischen Arbeit (Aufgaben, Umfang und Arbeitsbereiche) nieder, wie das folgende Zitat zeigt:

„Ich würde auch sagen, wir sind insgesamt sehr viel im Austausch, also untereinander, aber auch mit dem Leitungsteam. Es ist so, dass (..) ja, dass wir uns im Büro treffen und dann eben auch so bestimmte Fragen halt diskutieren, auch was Alltagsgestaltung angeht" (K2F, 109).

Dass neben dem Team die Kinder in den Austausch und die Verhandlungen über die Alltagsgestaltung einbezogen werden können, wird von einer Fachkraft besonders hervorgehoben:

„Ich glaube, dass wir im Team auch – also jetzt auch gesehen das Gesamtteam, also alle Erzieher, die hier arbeiten, es relativ selten zu solchen Situationen kommt, eben weil (.) wir ja eine ganz klare Konzeption haben, für die sich alle entschieden haben, mit dem Punkt, dass ich da angefangen habe, zu arbeiten. Was ja schon deutlich macht, dass wir alle grundlegend in die gleiche Richtung denken. Natürlich unterscheidet sich da mal ( ) ich möchte gerne, dass der Morgenkreis so begonnen wird und nicht so. (B2: Mhm (zustimmend)) Das sind halt so kleine Sachen, über die man halt aber im kleinen Team

gut verhandeln kann oder sogar mit den Kindern rausfindet, wie starten wir am besten in den Morgenkreis, bspw.. Also dürfen wir hier ja auch nicht völlig willkürlich arbeiten, sodass es heißt, dass hier völlig verschiedene Welten aufeinander preschen. Das hat man eher zwischen Erzieher und Eltern" (K1F, 61).

Auffällig an dieser Äußerung einer Fachkraft ist zudem, dass die Geschlossenheit innerhalb der Einrichtung als gewisse Notwendigkeit gesehen wird, während eher in der Zusammenarbeit mit den Eltern Konfliktpotenzial vermutet wird.

Abschließend kann im Hinblick auf die Interviews mit Leitungs- und Fachkräften festhalten werden, dass trotz der Anerkennung von unterschiedlichen Meinungen und individuellen Arbeitsweisen immer auch auf ähnliche Ansichten und eine gemeinsame Basis im Team verwiesen wird:

„[…] ich denke mal, wir arbeiten alle (.) zwar sehr unterschiedlich […] und differenziert, aber trotzdem ist der Kern bei allen immer gleich. Also wir alle [haben] in dem Sinne diese Ziele, aber wie jeder dahin kommt, (.) hat jeder seinen eigenen Weg. Und das heißt nicht, dass der falsch arbeitet und der, und der arbeitet richtig, weil jeder Mensch ist ja auch anders" (K8F, 230–293).

Die Dokumentenanalyse der Bildungspläne sowie die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Zusammenarbeit im Team in den Bildungsplänen und Interviews als gemeinsamer Lernprozess und als Reflexionsmöglichkeit für die einzelne Fachkraft beschrieben wird. Formalpartizipatorische Ansätze stehen dabei auf beiden Untersuchungsebenen im Vordergrund. Zentral sind die regelmäßig stattfindenden Teamgespräche, wobei diese weniger detailreich hinsichtlich des Settings und der Inhalte geschildert werden. Die Zusammenarbeit im Team wird in den Interviews mittels Beschreibungen von Gemeinsamkeit und Differenz konstruiert. In diesem Zusammenhang kann an die Arbeiten von Cloos angeschlossen werden, wonach seitens der Mitglieder einer Organisation einerseits das Interesse an Gemeinsamkeit, an gemeinsamen Konzepten, Leitlinien und Einrichtungsideologien besteht (vgl. Cloos 2008), andererseits Unterschiede im Team hinsichtlich der Biografien, Qualifikationen, Meinungen und Arbeitsweisen der Fachkräfte betont werden – bei gleichzeitigem Verweis auf die Gemeinschaft und die Notwendigkeit des Bestehens und der Beachtung gemeinsamer Ziele.

3.3.2 Beteiligung und Engagement der Eltern

Für ein demokratisches Zusammenleben in der Kita ist es erforderlich, dass auch die Eltern einbezogen werden und sich am Geschehen in der Kita beteiligen können. Daher wurde in der Auswertung der Bildungspläne und Interviews die

Beteiligung der Eltern, einschließlich ihrer Mitentscheidungsmöglichkeiten, als ein wichtiges Thema aufgegriffen. In den letzten Jahren hat sich der Begriffswandel und somit auch Paradigmenwechsel von der Elternarbeit hin zu Konzepten einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft etabliert. Auch die Bildungspläne greifen diese Formulierung auf, wenngleich der „alte" Begriff der Elternarbeit noch verwendet wird (Friederich 2012, S. 38). Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Eltern bzw. Familie gilt aktuell sowohl als „Grundlage als auch Ausdruck eines gelingenden Bildungsgeschehens" (Betz/Bollig 2022, S. 3). Allerdings ist noch wenig darüber bekannt, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie in der alltäglichen Praxis vollzieht und wie insbesondere die Kinder in die Zusammenarbeit eingebunden werden (ebd., S. 4). Studien zu dieser Bildungs- und Erziehungspartnerschaft untersuchen u. a., wie in diesem Rahmen (Bildungs-)Ungleichheiten reduziert werden können. Ergebnisse aus den letzten Jahren deuten allerdings darauf hin, dass eher das Gegenteil beobachtet wird, d. h. eine Reproduktion von sozialen Ungleichheiten in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Familien (ebd.). Betz et al. kommen zu dem Ergebnis, „dass die häufig angeführte positive Wirkung von Elternbeteiligung auf den Bildungsweg der Kinder bisher nicht ausreichend empirisch belegt werden kann" (Betz et al. 2017a, S. 4).

Im Folgenden wird in den Blick genommen, inwiefern sich die Formulierungen in den Bildungsplänen und auch die Aussagen der Leitungs- und Fachkräfte in den Interviews auf Möglichkeiten der Elternbeteiligung beziehen, wie die Beziehung zwischen Kita und Familie beschrieben wird und schließlich auch, welche Chancen und Herausforderungen im Rahmen der Zusammenarbeit gesehen werden.

Die gemeinsame Verantwortung im Fokus der Bildungspläne

In den Bildungsprogrammen der Bundesländer finden sich zur Zusammenarbeit mit Eltern und auch zur Elternbeteiligung längere Ausführungen. Im Hinblick auf die Kita als demokratische Institution nimmt die Elternzusammenarbeit sogar den größten Anteil ein (im Vergleich zu den Bereichen Team, Leitung, Träger). Dies kann durch die zentrale Stellung des Themas der Zusammenarbeit mit Eltern in den Bildungsplänen begründet werden. So sieht bspw. der Bayerische Bildungsplan die Elternkooperation und Elternbeteiligung als Kernaufgabe und gesetzliche Verpflichtung der Kita an und spricht explizit von einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Bayern 2016, S. 23), übrigens ähnlich wie die Bildungspläne von Berlin, Sachsen und Niedersachsen – wohl nicht zuletzt, weil die Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Eltern gesetzlich gefordert ist (SGB VIII und KitaFöG). Bayern und Niedersachsen übernehmen den gesetzlichen Wortlaut, wonach die Eltern „an allen wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen" (§ 22 a, Abs. 2 SGB VIII) sind. Hinsichtlich der

demokratischen Zusammenarbeit von Kita und Eltern wird im Folgenden einerseits in den Blick genommen, welche Elemente auf der formal- und alltagspartizipatorischen Ebene des Einbezugs der Eltern in den Bildungsplänen erwähnt werden. Zudem wird betrachtet, inwiefern auf die Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern sowie die Beteiligung und das Engagement der Eltern eingegangen wird.

In Bayern wird der Kernpunkt der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in den regelmäßig stattfindenden Entwicklungsgesprächen gesehen, die mindestens zweimal jährlich stattfinden sollten (Bayern 2016, S. 433). Als weitere formalpartizipatorische Elemente werden z. B. der Elternrat und der Beirat der Kita genannt sowie Informationsabende für Eltern wie auch Elternbefragungen.

Hinsichtlich des alltagspartizipatorischen Einbezugs der Eltern wird in den Bildungsplänen vor allem die Notwendigkeit der Information der Eltern betont, ebenso wie die Offenheit und Schaffung von Transparenz durch die Kita. So formuliert beispielweise der Bildungsplan Niedersachsen: „Wichtig ist, dass keine Eltern oder Elterngruppen von Informationen ausgeschlossen sind und dass alle Eltern im Alltagsleben der Kindertagestätte mitwirken und sich beteiligen können" (Niedersachsen 2018, S. 42).

In den Bildungsplänen werden die Eltern als Expert:innen für die Bildung ihrer Kinder beschrieben. Daher wird ein gleichberechtigtes Verhältnis von Eltern und Fachkräften auf „Augenhöhe" (Sachsen 2011, S. 13) postuliert. Kita und Elternhaus sind demnach Partner in gemeinsamer Verantwortung (Bayern 2016, S. 426). Betont wird z. B. in Bayern eine gemeinsame Gestaltung des Übergangs durch alle Beteiligten. Zu den Aufgaben der Fachkräfte zählt es, Kontakte der Familien untereinander zu fördern, den Austausch der Eltern zu ermöglichen, Kontakte untereinander herzustellen und die Reflexion der Eltern zu fördern (ebd., S. 153). Eltern sollten auch an kreativen Prozessen der Kinder in der Einrichtung teilhaben, um zu erleben, wie die gestalterischen Produkte entstehen und welche Fragen sich für das Kind hierbei ergeben (ebd., S. 304).

Der Berliner Bildungsplan betrachtet die Aspekte Wertschätzung, Anerkennung und Entgegenkommen als Voraussetzung dafür, dass Eltern Verantwortung in der Kita übernehmen und Bereitschaft entwickeln, mitzuentscheiden (Berlin 2014, S. 51). Eltern seien u. a. in die Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption sowie die Planung und Gestaltung der inhaltlichen Arbeit miteinzubeziehen (ebd., S. 53).

Niedersachsen betont, dass sich über aktive Elternschaften und -beiräte bürgerschaftliches Engagement für die Interessen von Kindern und Familien entwickeln lasse (Niedersachsen 2018, S. 44), weist aber vorsorglich darauf hin, dass sich das Engagement von Eltern und ihre Erwartungen an die Fachkräfte stark divergieren können (ebd., S. 42).

Der Bildungsplan in Sachsen betrachtet es als Aufgabe der Fachkräfte, die Eltern zur Beteiligung anzuregen: „Das Gespräch auf ‚Augenhöhe', in dem Mütter

und Väter als Expertinnen und Experten für die Bildung ihrer Kinder mit eigenen Ideen, Gedanken und Interessen angesehen werden, ist ebenso grundlegend wie die Aktivierung von Eltern zur Beteiligung an den Belangen der Kindertageseinrichtung" (Sachsen 2011, S. 13).

Der Bildungsplan in Sachsen-Anhalt geht auf das Recht der Elternbeteiligung ein und beschreibt die Beziehung als partnerschaftliche Verantwortung: „Eltern sind die Experten ihrer Kinder und haben deshalb das Recht, an allen Dingen, die ihre Kinder betreffen, beteiligt zu werden. Gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften tragen sie die partnerschaftliche Verantwortung für ihre Kinder" (Sachsen-Anhalt 2014, S. 54). Des Weiteren betont er die Notwendigkeit von „vertrauensvolle[n] Beziehung[en] zu pädagogischen Fachkräften". Die Fachkräfte sollen deshalb offen und interessiert auf die Eltern zugehen, damit die Eltern eine „partnerschaftliche Beteiligung" erfahren (ebd.).

Dieses Vertrauen greift der Thüringer Bildungsplan als einen wichtigen Aspekt auf: „Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Eltern bzw. Familie und professionell pädagogisch Tätigen basiert auf drei wesentlichen Komponenten: auf Vertrauen, auf Respekt und auf gemeinsamen Zielen" (Thüringen 2015, S. 356). Ebenfalls wird in Thüringen auf die gleichberechtigte Beziehung zwischen Fachkräften und Familien eingegangen sowie u. a. auf die Notwendigkeit der Gewährleistung von Transparenz und Information.

Dass die Zusammenarbeit mit Eltern zudem auf den Abbau von Ungleichheiten (soziale und Bildungsungleichheiten) abzielt und daher unbedingt die Unterstützung von Eltern beinhaltet, wird in den Bildungsplänen unterschiedlich thematisiert. So formuliert der Bayerische Plan, dass eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern unter Einbezug der jeweiligen familiären Situation und beeinflussenden Faktoren hergestellt werden soll, um Konflikten vorzubeugen. Zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und anderen Familienangehörigen wird formuliert, dass insbesondere Familien mit Migrationshintergrund durch eine intensive Begleitung im Übergang zur Bildungseinrichtung profitieren können (Bayern 2016, S. 132). „Eine enge Zusammenarbeit mit Eltern ist daher wichtig, ebenso ein angemessenes Beratungs- und Bildungsangebot für Eltern, die in Erziehungsfragen unsicher sind" (ebd., S. 181).

Im Berliner Plan wird in diesem Zusammenhang auf die kulturelle Vielfalt der Familien eingegangen: „Wertschätzung, Anerkennung und Entgegenkommen sind Voraussetzung dafür, dass Eltern Verantwortung in der Kita übernehmen und Bereitschaft entwickeln, mitzuentscheiden. Bei der großen Vielfalt der Familienkulturen und Lebensformen in Berlin kommt es darauf an, allen Eltern, gleich welcher sozialkultureller Zugehörigkeit, gleichermaßen respektvoll, achtsam und vorurteilsbewusst zu begegnen" (Berlin 2014, S. 51).

Die kulturelle Diversität wird im Plan mit der Frage der Beteiligung verknüpft: „Durch Beteiligung von Eltern erschließt sich eine wertvolle Quelle, verschiedene Familienkulturen erfahrbar zu machen und sie respektvoll, sachlich

korrekt und frei von Stereotypen zu thematisieren. Pädagoginnen und Pädagogen reflektieren, ob sie allen Kindern, gleich welcher ethnisch-kulturellen Herkunft, gleiche Entwicklungschancen zubilligen und ihnen die entsprechenden Bildungsangebote eröffnen" (Berlin 2014, S. 21). Neben der kulturellen Vielfalt wird in einigen Bildungsplänen explizit auch auf religiöse Unterschiede der Familien (z. B. in Bayern und Sachsen) Bezug genommen.

Insgesamt fällt auf, dass in den Bildungsplänen formalpartizipatorische Elemente des Einbezugs von Eltern eher weniger ausführlich aufgegriffen werden. Vielmehr wird auf das grundsätzliche Verhältnis von Kita und Familien eingegangen; betont wird die gemeinsame Verantwortung gleichberechtigter Partner:innen. Wie auch Betz et al. feststellen, ist dieser Partnerschaftsbegriff zwar prominent in den Bildungsplänen vertreten, jedoch fehlen konkretere Bestimmungen, was genau darunter verstanden werden soll (vgl. Betz et al. 2017a, S. 16). Der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erzeugt also ein sehr mächtiges Normativ und fungiert als eine Art Containerbegriff, der eine Konkretisierung in der pädagogischen Praxis erschwert.

Einforderung aktiver Elternschaft in den Interviews

In den von BilDe durchgeführten Interviews mit Fach- und Leitungskräften werden unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern und Familien aufgegriffen, die sich wieder nach formalpartizipatorischen sowie alltagspartizipatorischen Möglichkeiten unterscheiden lassen. Hinsichtlich der Formate wird in den Interviews auf Gremien wie z. B. Kita-Rat, Kita-Ausschuss oder Elternbeirat verwiesen, diese werden jedoch selten ausführlicher thematisiert. Alltagspartizipatorische Beteiligungsmöglichkeiten werden häufiger genannt und detaillierter geschildert. Die Fach- und Leitungskräfte nennen hier bspw. die Teilnahmemöglichkeiten der Eltern an Festen und Veranstaltungen („Herbstputz") sowie Projekten im Alltag. Die Fachkräfte verweisen zur Elternbeteiligung zudem auf regelmäßige Informationen („Elternnews") und das Angebot, Familien zuhause zu besuchen. Die Beteiligung der Eltern an Veranstaltungen der Kita, z. B. im Stadtteil, sei zudem eine Möglichkeit zum „Neustart" der Zusammenarbeit nach der Pandemie gewesen.

Die interviewten Leitungen sehen es neben der Beziehungsarbeit mit den Eltern als ihre Aufgabe an, dem Team die Bedeutung der Teilhabe der Eltern zu vermitteln sowie die Eltern in die Einrichtungskonzeption, in die Eingewöhnung der Kinder und in Entwicklungsgespräche einzubeziehen. Auch wird es als Leitungsaufgabe gesehen, die Eltern durch gezielte Information (z. B. per „Elternnews") zu beteiligen.

Fach- und Leitungskräfte schildern die Berücksichtigung von individuellen Fähigkeiten und Stärken der Eltern. So könnten Eltern auch nach ihren individuellen Interessen bei Projekten in der Kita mitwirken (z. B. Handwerksprojekte),

und nichtdeutschsprachige Eltern werden bspw. über Buchmaterial, Dolmetscher:innen oder Gesten einbezogen. Beschwerdemöglichkeiten seien gegeben durch „niedrigschwellige", freiwillige und anonyme Beteiligung per „Briefkasten". Eltern können ihre Anliegen auch im Rahmen der täglichen Tür- und Angelgespräche formulieren. Als institutionalisierte Gesprächsformate werden seitens der Interviewten häufig die Entwicklungs-, Aufnahme- und Eingewöhnungsgespräche als Beteiligungs- und Austauschmöglichkeiten mit den Eltern genannt. Inhaltlich richtet sich die Beteiligung auf die Mitentscheidung bzw. Diskussion von Kita-Verfassungen und -Konzepten. Neben Angeboten zur Partizipation werden Forderungen an die Eltern zur aktiven Beteiligung und Verantwortungsübernahme in der Kita-Gemeinschaft gestellt. In einer Kita wird explizit die Motivation zur Beteiligung als Auswahlkriterium für die Aufnahme der Kinder in die Einrichtung genannt. Relativiert wird die Anregung der Beteiligung von Eltern allerdings durch Einschränkungen im Rahmen der Pandemie oder mit dem Verweis auf Ressourcenknappheit.

Insgesamt werden in den Interviews zwar vielfältige Beteiligungsformen als Aufgabe der Fachkräfte geschildert; es zeigen sich jedoch auch Modi der Abgrenzung und Differenzkonstruktionen der Fachkräfte (vgl. Betz et al. 2017b; Thiersch 2006) einschließlich der Formulierung ihrer Erwartungshaltung gegenüber den Eltern hinsichtlich aktiver Partizipation, Motivation und Engagement. Die Abgrenzung der Fachkräfte habe durch die Pandemie und verstärkt durch die Beschwerden der Eltern, noch zugenommen, erklärt eine Leitungskraft:

> *„Also natürlich ist Corona jetzt ganz klar Vorreiter, was die Elternarbeit anbelangt. So viele Beschwerden und so viel Unmut haben wir wahrscheinlich die letzten zehn Jahre nicht gehabt wegen irgendetwas. (räuspert sich) Aber auch als Kita-Leitung muss man das eine oder andere/ Also ich sehe es so, dass ich meine Mitarbeiter hier schützen muss, und sage denen auch ganz oft, sie müssen das nicht ausharren" (K11L, 69–70).*

Weitere Herausforderungen sehen die befragten Leitungen in der Beteiligung von beruflich stark eingebundenen Eltern sowie dem Einbezug nichtdeutschsprachiger Eltern. Bei der Diskussion der Kita-Verfassung mit Eltern wird es als Schwierigkeit beschrieben, wenn die Eltern z. B. hinsichtlich des Themas „Schlafen" unterschiedliche bzw. von der Kita abweichende Meinungen dazu haben. Auch gebe es Nachfragen und Beschwerden von Eltern bezüglich der Kinderrechte in der Kita-Verfassung. Als Lösungsansatz wird hier geschildert, eine Entscheidung der Kinder herbeizuführen. Reflektiert werden von Leitungsseite auch Ideen, wie Kinder in die Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften eingebunden werden können:

> *„Die Eltern reden auch (…) Dokumentationsarbeit, die wir im Flur aushängen, sei es eben Lerngeschichten, Beobachtungen, unsere Projektarbeit, sehen Sie ja auch,*

die Kompetenzen, die die Kinder dabei erwerben. Und […] am Anfang der Kitaverfassungszeit hatten wir auch den Moment, dass die Kinder natürlich ihre Rechte erst mal vollends ausschöpfen wollten. Und es gab das Recht, im Garten anzuziehen, was man möchte. Und natürlich, auch das wurde genutzt. Man hatte die Möglichkeit, und es wurde sich viel barfuß draußen bewegt. Und es war eigentlich sehr schön, dieser ganze Prozess. Dann haben nämlich, die Eltern haben sich beschwert, ‚sagt mal, es ist doch viel zu kalt. Ich möchte nicht, dass meine Kinder draußen bar- oder dass mein Kind draußen barfuß geht'. Ja, haben wir an die Kinder herangetragen, diese Bedenken. Die haben es in den Kita-Rat getragen und haben das diskutiert. Und die haben dann beschlossen, okay, was können wir da machen? Wir machen das so, man darf barfuß gehen, wenn es warm ist. Und dann haben sie gemeinsam überlegt, wann war es denn das letzte Mal warm? Ah, da, gestern war es warm. Wie warm war es denn gestern? Gestern, ja, da waren 20 Grad, haben wir nachgeguckt. Und daraus entstanden// dann die Kinder selber die Regel entwickelt, draußen dürfen wir barfuß gehen, wenn es über 20 Grad sind. Draußen wurde ein Thermometer angehängt, die Kinder können selbstständig schauen, wie warm ist es und dann ihre Schuhe ausziehen, wenn sie möchten. Und dieser Prozess, finde ich, hat vielen Eltern dann auch einfach nochmal gezeigt, welche Kompetenzen ihre Kinder haben und welche sie dann auch noch gewinnen können, wenn sie gemeinsam diesen partizipativen, selbstentscheidenden Prozess durchlaufen können. Und es war, hat total gut gepasst" (K2L, 174–199).

Wie bereits angedeutet führte die Corona-Pandemie zu einer deutlichen Einschränkung der elterlichen Beteiligungsressourcen. Hier ist laut den Fachkräften die Partizipation der Eltern auf informelle Formate beschränkt gewesen: „Na ganz viel entscheiden unsere Eltern mit. Aber es ist eben auch im Moment wegen Corona so Tür- und Angelgespräche" (K6F, 1259–1264).

Die Fachkräfte berichten in den Interviews, wie sie trotz der Einschränkungen versuchen, die Anliegen der Eltern in Tür- und Angelgesprächen zu erfassen. Interessant ist, dass in den Interviews deutlich als Erwartung an die Eltern formuliert wird, sich zu engagieren, zu beteiligen und mit den Fachkräften auszutauschen, und weniger auf mögliche Einschränkungen der Eltern zur Beteiligung eingegangen wird. Die Bereitschaft der Eltern wird als Basis vorausgesetzt und auch erwartet (mit Ausnahme der beruflich besonders eingebundenen oder durch die Pandemie geforderten Eltern).

Im Vergleich von Bildungsplänen und Interviews fällt insgesamt auf, dass auf beiden Untersuchungsebenen die formalpartizipatorischen Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern eher eine untergeordnete Rolle spielen und der Einbezug der Eltern vornehmlich auf den Alltag bezogen dargestellt wird. Während in den Bildungsplänen mehr Gewicht auf die Betonung der Gleichberechtigung und die gemeinsame Verantwortung von Eltern und Fachkräften gelegt wird, werden die aktive Beteiligung und das Engagement der Eltern in den Interviews stärker als Erwartung und Voraussetzung beschrieben. So kann die Bereitschaft der Eltern

zur Beteiligung teilweise mit über die Aufnahme der Kinder in die Einrichtung entscheiden. Während sich das Ergebnis aus bisherigen Analysen der Bildungspläne bestätigen lässt, wonach Kinder kaum Eingang in die Zusammenarbeit mit Eltern gefunden haben (vgl. Betz et al. 2017a), finden sich in den Interviews einige wenige Ausführungen der Fachkräfte dazu, wie die Perspektive von Kindern in Entscheidungsprozesse, welche auch die Zusammenarbeit mit Eltern betreffen, eingebunden werden kann.

Im frühpädagogischen Fachdiskurs wird auf Machtstrukturen in der Kita, auch hinsichtlich der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hingewiesen (Brock 2012, S. 25). Dabei werden die Fachkräfte in der Rolle gesehen, auf die Eltern zuzugehen und Barrieren abzubauen (ebd.). In den Interviews zeigen sich diesbezüglich einerseits Bemühungen der Fach- und Leitungskräfte, die Eltern zu beteiligen und zu informieren, andererseits werden Erwartungshaltungen gegenüber den Eltern in punkto Engagement und Beteiligung deutlich formuliert. Thiersch stellt fest, dass die Unterstützung seitens der Eltern und die Ressourcenorientierung seitens der Fachkräfte eine gute Basis für eine „intensive demokratisch-partizipative und partnerschaftliche Zusammenarbeit" (Thiersch 2006, S. 97) darstellten. In den von BilDe durchgeführten Interviews wird zudem der Modus der Abgrenzung seitens der Fachkräfte gegenüber den Eltern sichtbar (vgl. ebd., S. 96), die ihre Professionalität damit verdeutlichen (vgl. ebd.) und eine aktive und engagierte Elternschaft einfordern.

3.3.3 Sprechen über Kinder: Kooperation und Konflikte

Wird die Kita als demokratische Institution betrachtet, so sind als Akteure, wie in den Beiträgen zuvor ausgeführt, nicht nur die pädagogischen Fachkräfte, Leitungen und Eltern am Zusammenleben beteiligt, sondern auch die Kinder. Der folgende Beitrag nimmt zunächst in den Fokus, welche Bilder von Kindern (als „demokratische Subjekte") in den Bildungsplänen und Interviews im Hinblick auf ihre Peer-Interaktionen konstruiert bzw. gezeichnet werden. Zudem wird anhand einer Videosequenz auf die Bewältigung von Konflikten im Kita-Alltag eingegangen.[28] Hinsichtlich des Zusammenlebens der Kinder werden nachfolgend Kooperations- und Konfliktfähigkeit anhand der Bildungspläne, der Aussagen von Fach- und Leitungskräften sowie einer Videosequenz betrachtet: Wie unterstützen sie sich gegenseitig? Wie gestalten sie Partizipation untereinander? Berücksichtigt wird hierbei auch der Zusammenhang mit dem kindlichen Wohlbefinden, denn im Fachdiskurs herrscht Konsens darüber, dass die Perspektive der Kinder im Sinne des Well-beings miteinbezogen werden sollte (vgl.

28 Die Ermöglichung von Peer-Interaktionen mit besonderer Berücksichtigung des Themas Inklusion wird in Kapitel 5.1.3 ausführlicher thematisiert.

Viernickel 2022; Nentwig-Gesemann et al. 2020). Dies wurde im Projekt BilDe im Rahmen der Kinderinterviews aufgegriffen, auf die in Kapitel 3.4 näher eingegangen wird.

Kooperations- und Konfliktfähigkeit in den Bildungsplänen

Die Bildungspläne zeigen unterschiedliche Formulierungen zur Kooperations- und Konfliktfähigkeit von Kindern, die teils auch mit demokratischen Werten verknüpft werden. Während sich in den Programmen von Bayern und Berlin umfangreichere Ausführungen finden, wird das Thema in den Dokumenten aus Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen eher knappgehalten. Im Bildungsplan aus Sachsen finden sich keine Textstellen dazu.

Im Bildungsplan von Bayern werden Kinder im Hinblick auf ihre Sozialkompetenzen als Lernende verstanden, so könne sich die Kooperations- und Konfliktfähigkeit durch die Interaktion mit anderen Personen herausbilden. Durch Konflikte könne bspw. auch Empathie erlernt werden. Beziehungs- und Konfliktfähigkeit werden als Basis für das selbstbewusste und selbstständige Kind gesehen:

> *„Das Kind lernt, kompetent und verantwortungsvoll mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderen Menschen umzugehen. Es entwickelt sich, ausgehend von einem Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens in andere, zu einem selbstbewussten, autonomen Menschen, ist kontakt- und kooperationsfähig und kann konstruktiv mit Konflikten umgehen" (Bayern 2016, S. 176).*

Konfliktfähigkeit wird im Bildungsplan von Bayern als sehr wichtig für die kindliche Gesundheit beschrieben (ebd., S. 364). Der Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und Interessen mit dem Ziel des Interessensausgleichs wird auch im Zusammenhang mit der Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe thematisiert (ebd., S. 392). Auch finden sich Beispiele zur Umsetzung in der Praxis zu den Themen Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte (ebd., S. 312 f). Insgesamt nimmt der Bayerische Bildungsplan am ausführlichsten Bezug auf das Thema Kooperation und Konfliktfähigkeit, welches in Zusammenhang mit dem sozialen, emotionalen und gesundheitlichen Wohlbefinden gesehen wird. Kinder werden als Lernende beschrieben, die Grundkompetenzen zu diesem Thema erwerben (sollen).

Im Berliner Bildungsplan wird die Beziehungs- und Konfliktfähigkeit ebenfalls als positiver Einflussfaktor für die kindliche Gesundheit bzw. das Wohlbefinden gesehen (Berlin 2014, S. 69). Ein Fokus wird dabei auf Kooperation, das Finden von Kompromissen und insbesondere die Arbeitsteilung gelegt, ebenso wie das gemeinsame Aushandeln von Regeln, „die ein demokratisches Zusammenleben ermöglichen" (ebd., S. 17).

In Niedersachsen werden in Zusammenhang mit dem sozialen Lernen der Kinder folgende Angaben gemacht, die auf demokratische Werte wie Gleichheit, Anerkennung und Wertschätzung abzielen:

> *„Die Beziehungen zwischen Kindern sind vom Grundsatz her Beziehungen unter Gleichen. Hierdurch erfahren Kinder Wichtiges über sich selbst und über die anderen. Z. B. über das Aushandeln sozialer Regeln, die Achtung persönlicher Bedürfnisse und Grenzen, den Ausdruck starker Gefühle und den Umgang mit Konflikten" (Niedersachsen 2018, S. 14).*

Auch in Sachsen-Anhalt werden Kooperations- und Konfliktfähigkeit in den Zusammenhang mit demokratischem Zusammenleben gestellt:

> *„Selbstbestimmung und Teilhabe gelingen nur, wenn sie strukturell und konzeptionell als Grundhaltung in der Tageseinrichtung verankert sind und für alle gelten. So werden das Selbstbewusstsein der Kinder, ihre Fähigkeit und ihr Mut, eigene Interessen und Emotionen zu äußern, gestärkt. Die Achtung vor anderen und das Gemeinschaftsgefühl steigen ebenso wie ihre Kompromiss- und Konfliktfähigkeit. Können Kinder im Alltag den für sie geschaffenen Lebensraum aktiv und entsprechend ihrer Bedürfnisse mitgestalten, entwickeln sie Wissen und Kompetenzen für ihr Handeln in einer demokratischen Gesellschaft" (Sachsen-Anhalt 2014, S. 25).*

In Bezug auf die Aushandlung wird formuliert, wie wichtig Regeln für das Zusammenleben sind:

> *„Kinder begeben sich nun fortwährend in Aushandlungsprozesse, um das Spiel zu erhalten und weiterzuentwickeln. Sie nehmen sich zurück, lassen andere Spielideen zu, bringen eigene ein, streiten, vermitteln und verhandeln über Regeln – sie kooperieren. Kooperieren mit Anderen wird zu einem grundlegenden Handlungsmuster. Kinder entwickeln zunehmend ein Verständnis davon, dass Regeln gemeinsames Handeln bestimmen und vorhersehbar machen. Diese Erkenntnis ist eine Voraussetzung, um Regelspiele spielen zu können" (Sachsen-Anhalt 2014, S. 51).*

Im Thüringer Bildungsplan wird Kommunikationsfähigkeit als Voraussetzung für Kooperationsfähigkeit gesehen; daher wird eine Betonung auf das Sprechen gelegt, welches wiederum demokratische Werte berücksichtigen solle:

> *„Der Austausch über individuelle Vorstellungen zur Gestaltung von Lebenswelten erfolgt im ‚demokratischen Sprechen': im Dialog eigene und fremde Ideen aushandeln, gemeinsam Ideen entwickeln, dauerhafte Vereinbarungen treffen und einhalten, Kompromisse schließen, wertschätzend im Diskurs mit anderen argumentieren etc. Dazu ist u. a. die Fähigkeit, anderen aufmerksam zuzuhören und sich gegenseitig Fragen zu stellen, notwendig" (Thüringen 2015, S. 326 f.).*

Konfliktfähigkeit wird als notwendige Voraussetzung für das Zusammenleben und die Mitgestaltung „in einer pluralen Gesellschaft" (ebd.) verstanden.

Insgesamt zeigt sich, dass in den Bildungsplänen Kooperations- und Konfliktfähigkeit der Kinder als wichtige Kompetenzen für das Zusammenleben in einer demokratischen Institution bzw. Gesellschaft beschrieben werden. Demokratische Werte wie Gleichheit, Anerkennung und Wertschätzung werden damit in Verbindung gebracht sowie auch das Erlernen von Regeln. Kinder werden als lernende Personen gesehen, die in der Kita die für Kooperation und Konfliktbewältigung notwendigen Kompetenzen erwerben, um zu selbstständigen und selbstbewussten Individuen in einer demokratischen Gemeinschaft zu werden. In den Bildungsplänen werden Beziehungs- und Konfliktfähigkeit zudem mit dem kindlichen Wohlbefinden verknüpft. Diese Verbindung wird in den Interviews erstaunlicherweise kaum thematisiert, wie im Folgenden gezeigt wird.

Sprechen über Kinder in den Interviews

In den Interviews mit den Fach- und Leitungskräften finden sich zum Umgang der Kinder untereinander Beschreibungen, wie Kinder einander helfen, andere Kinder einbeziehen und unterstützen sowie auch auf Unterschiede zwischen ihnen hinweisen oder diese vernachlässigen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich um ein Sprechen über Kinder und Kindsein aus Sicht der Interviewten handelt, die dadurch bestimmte „Re-Präsentationen von Kindsein" herstellen (vgl. Machold/Carnin 2018).

Kinder als Helfende

Im Sinne eines „positiven Blicks" auf die Kinder werden in den Interviews Bilder von Kindern als Helfende gezeichnet, vor allem im Hinblick auf den Umgang mit Kindern, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds, ihrer Sprachkompetenz (nichtdeutscher Sprache) sowie körperlicher oder geistiger Beeinträchtigungen als hilfebedürftig beschrieben werden. Dadurch wird ein Sprechen der Fachkräfte über Unterschiede als Unterscheidungspraktik (vgl. Machold/Carnin 2018, S. 233) sichtbar.

Kinder werden bspw. als hilfsbereit oder auch als „liebevoll" und „fürsorglich" (K9F, 405–409) im Umgang mit als beeinträchtigt markierten Kindern beschrieben. Eine Fachkraft spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „guten Geist der Kinder" (K4F, 92–101) und bezieht sich damit auf deren Hilfsbereitschaft. Die „Offenheit" der Kinder zeigt sich auch gegenüber neu hinzukommenden Kindern:

> *„Aber es kommt hier nicht vor, dass so bösartige Diskriminierung stattfindet. Nein. (B2: Nein) Und wenn neue Kinder in die Gruppe kommen, sind die Kinder auch offen, ja" (K1F, 70–80).*

Ähnlich positiv wird diese Hilfsbereitschaft mit Blick auf unterschiedliche Altersgruppen in der Kita dargestellt. Das folgende Zitat zeigt zudem, wie die Fachkräfte diese hilfsbereite Haltung durch eine gezielte Sitzordnung fördern:

> *„[…] wir haben noch jüngere Kinder da, und natürlich ist das auch für die größeren, eine, die fühlen sich dann auch da eben dazu bewogen, denen auch zu helfen, und die haben ein großes, hohes Maß an sozialer Kompetenz und das ist eben auch, dass die Großen den Jüngeren helfen, ob das beim Anziehen ist oder ob das beim Hände waschen ist […] Wir haben das noch so, dass beim Mittagessen immer ein, ein älteres Kind neben einem jüngeren sitzt. Die helfen dann auch beim Essen auftun. Oder helfen beim Trinken nachgießen oder wenn was runtergefallen ist, spülen die gleich den Löffel ab und bringen den wieder zurück und da, also da ist wirklich ein hohes Maß an Hilfsbereitschaft da. Und das macht ja auch einen Menschen aus. Diese Hilfsbereitschaft zu zeigen, und ich denke mir, nicht, dass es gute Menschen sind, aber dass sie wissen, ich werd jetzt gebraucht, und jetzt bin ich da" (K11F, 64–68).*

Zudem wird in den Interviews ein Sprechen über Kinder als „Gleichbehandelnde" sichtbar: Die Kinder werden als „offen" im Hinblick auf den Umgang mit anderen beschrieben, die wenig auf soziale Unterschiede achten. Auf diese wird in den Interviews nur durch die Fachkräfte selbst hingewiesen. Wichtig sei für den Umgang der Kinder untereinander, wie sie sich verhalten, nicht was sie mitbringen (z. B. Spielzeug).

> *„[…] aber so an sich, habe ich immer wieder das Gefühl, dass trotzdem wieder mit aufgenommen wird und die Kinder sehr offen sind. Also, dass da nicht so groß jetzt unterschieden wird, okay sie ist jetzt nicht da, keine Ahnung, da wollen wir auch nicht mehr mit der was zu tun haben, wenn sie da ist. Und wirklich immer offen und auch so, wenn ich jetzt dran denke, jetzt man weiß ja auch viel, einfach auch durch die […] Partnerschaft mit den Eltern, auch von den Eltern manchmal ein paar Hintergründe, und da also, klar, wissen das Kinder nicht, aber die merken das auch untereinander nicht. Also, es wird da nicht groß unterschieden, naja, der hat jetzt hier in der, der eine bringt immer tolle Spielsachen mit, der andere bringt keine Spielsachen, ah, der hat kein Geld oder so. Das also, sowas z. B. finde ich, sehe ich seltener. Also, ist mein Eindruck, dass da gesellschaftlich, ob es jetzt ums Geld geht oder so, dass es bei den Kindern halt nicht wirklich interessant. Ich denke, die haben wirklich, solange der nett zu mir ist, glaube ich, sind die Kinder auch nett zu ihm. Also, das ist immer so ein Geben und Nehmen und einfach schon wirklich auf Sympathie dann aus, ja" (K8L, 50).*

Das folgende Zitat einer Leitungskraft illustriert in ähnlicher Weise, dass Kinder vermeintliche Unterschiede zwischen den Kindern nicht wahrnehmen und eine generelle Bereitschaft zeigen, sich gegenseitig zu unterstützen und teilhaben zu lassen. Im Sprechen der Fachkräfte zeigen sich jedoch „ethnizitätsrelevante

Unterscheidungspraktiken" (Machold/Carnin 2018, S. 233). Die Fachkraft setzt durch ihr Sprechen über das Kind Differenzen zwischen den Kindern nach Herkunft und Sprachkompetenz:

> *„[…] aber wir haben hier wahnsinnstolle Kinder. Also ich habe ja auch gerade ein Beispiel. Ich habe ein [Nationalität] Kind, was der deutschen Sprache nicht mächtig ist. [….] Es ist eine geflüchtete Familie. Sie wurde aufgenommen beziehungsweise hat den Platz hier bekommen. Und die Kinder nehmen sie bei der Hand, versuchen ihr alles zu erklären. Man merkt überhaupt keinen Unterschied. Sie binden sie jetzt schon ein. Also natürlich ist es ja so, dass im Alter von drei die Kinder ja noch gar nicht so dieses Gefühl haben, in Gruppen spielen zu müssen, also die Altersgruppe vier, fünf und weiter. Und bei denen ist das tatsächlich so, dass die Älteren, die Gleichaltrigen dieses Kind ganz gut aufgenommen haben, sie an der Hand nehmen. Also da macht die Hautfarbe, die Sprache und und und sich// Das ist denen völlig egal. Das ist der Wahnsinn hier" (K11L, 60).*

Kinder als Ausgrenzende

In den Interviews werden allerdings nicht nur die Integrations- und Kooperationsbereitschaft von Kindern geschildert, sondern auch Verhaltensweisen von anderen Kindern, die sich abgrenzen oder andere ausgrenzen, abhängig z. B. von Äußerlichkeiten, Verhalten oder Alter. Damit werden die Kinder als unterstützungsbedürftige, in ihrem Verhalten zu korrigierende Subjekte konstruiert, wie die folgenden Zitate illustrieren:

> *„Also es bedarf schon immer Unterstützung, also die Kinder stellen schon oft fest, der ist, der guckt so aus oder der guckt so aus oder der verhält sich so oder verhält sich so. Es ist schon Arbeit, die Kinder da immer mit, mit Gesprächen auch zu begleiten und das auch mal zu thematisieren, dass das immer gleich ist, dass es eine Gleichbehandlung gibt. (.) Also da, da brauchen die Kinder schon Unterstützung" (K5L, 97–102).*

Da die Kinder u. a. nach Äußerlichkeiten differenzieren, sehen die Fachkräfte hier besonderen Unterstützungsbedarf und es als ihren Auftrag, bei möglichem „Fehlverhalten" der Kinder einzugreifen und auf einen „respektvollen Umgang" miteinander im Hinblick auf Diversität hinzuweisen:

> *„[…] aber ich glaube, das ist der große, dann der große ähm, der große Anspruch auch an uns und eine große Aufgabe, da tatsächlich äh, diesen Dreh reinzukriegen, ne? Also, Unterschiede, wir sind alle unterschiedlich, und das ist auch okay so, aber diesen respektvollen Umgang ähm, dass es den dann braucht. Und das kann natürlich auch schnell mal kippen, gerade eben auch in so einer Kindergruppe. […] „Ja, da muss man sehr aktiv und immer dicht dranbleiben, das ist ein heikles Thema" (K12F, 115–118).*

Der häufigste Auslöser für eine Ausgrenzung ist nach Aussagen der Fachkräfte das unterschiedliche Alter der Kinder:

> *„(..) Also was wir erleben, ich denke, mit am häufigsten ist Altersdiskriminierung. Dadurch, dass wir in den Bereichen immer zwei Gruppen haben. Die Gruppen rutschen quasi immer nach, und es kommt immer eine jüngere Gruppe hinzu dann in den Bereich. Und da merken wir dann schon, dass da gerade am Anfang, wenn die neue Gruppe dazukommt, dass da eine Altersdiskriminierung stattfindet, von den Älteren ausgehend. Genau, dass dann da nicht mitgespielt werden darf, dass manche Sachen// dass// „Du bist zu jung dafür, du bist zu klein dafür. Du kannst das noch nicht", das stellen wir schon fest, ja" (K2L, 112–113).*

Eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Kooperation der Kinder untereinander sind aus Sicht der Fachkräfte entsprechende Sprachkompetenzen, wobei mangelnde Sprachkenntnisse umgekehrt zu Problemen führen können:

> *„Aber was wir definitiv beobachten konnten, ist, dass es ganz häufig wirklich mit den Sprachkompetenzen der Kinder zu tun hat. Also wie können sie sich mit den anderen verständigen, und da scheint eine große Rolle im Spielverhalten zu sein" (K6L, 89–92).*

Umgang mit Konflikten

Während ein Teil der Interviewten Konflikte in ihrer Kita nicht ausführlicher erwähnt, nennen andere Fachkräfte Gründe für Streitigkeiten, so z. B. den Besitz von Spielsachen. Als etabliertes, formalpartizipatorisches Format zur Konfliktlösung wird in einer Kita das Beispiel eines Rollenspiels mit einer Gerichtsverhandlung geschildert:

> *„Das sind// natürlich auch Kinder manchmal// (.) Das war// das war ein harter Brocken, haben wir lange dran arbeiten müssen, dass es tatsächlich jemand war, der sich diesen ganzen// unseren ganzen Regeln (.) ähm (.) einfach widersprochen hat. Der hat gesagt: Ist doch mir egal, ich halte mich an keine Essensregeln, das mag ich nicht, ich mache auch keinen Dienst, den mache ich auch nicht. Also der hatte dann schon GANZ, ganz schweres Spiel. Der hat das auch ganz lang ähm (schmunzelnd) im Hort das quasi exerziert, sich dem Ganzen entzogen. Und der saß dann tatsächlich alleine da. […] Und dann kam es zu einer Gerichtsverhandlung, weil, er hat dann alle anderen angeklagt, weil, die sind gemein zu ihm. Und dann haben die natürlich das Blatt umgedreht und haben gesagt: Aber DU bist ja der. DU hältst dich nicht an UNSERE Regeln. (.) Und dann hat der quasi noch eine Chance gekriegt. […] Wie gesagt, // mit dieser Gerichtsverhandlung, (.) das klappt ganz gut. […] Die löst ganz viele Sachen ähm eigentlich im Handumdrehen. Und da brauchen auch die Kinder keinen Erwachsenen dazu. Und die sind auch VIEL, viel GNADENLOSER (lachend) als wir Erwachsene. Und es wird auch von den Kindern besser akzeptiert als von Erwachsenen" (K4F, 183–200).*

In diesem Interviewausschnitt wird geschildert, wie das Format einer Gerichtsverhandlung ganz selbstverständlich zur Konfliktlösung genutzt wird, was illustriert, dass dies bereits ein etabliertes Format in dieser Kita darstellt. Es zeigt sich, dass das Einhalten von Regeln für die Kinder im Vordergrund steht und eine mehrfache Verletzung dieser Regeln erst zur (Selbst-)Ausgrenzung des Jungen und schließlich zur „Anklage" im Rahmen dieser Verhandlung führt. Hervorgehoben wird von der Fachkraft der Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern, wobei Kinder deutlicher strikter bei der Durchsetzung der Regeln vorgingen.

Zum Umgang der Fachkräfte mit Konflikten lässt sich anhand des Zitats einer Leitung rekonstruieren, dass eine idealtypische Aufgabe der Fachkräfte im Begleiten und Unterstützen der Kinder hin zur eigenen Konfliktlösung gesehen wird. Die Leitung schränkt diese Möglichkeit jedoch wieder ein, indem sie auf herausfordernde Rahmenbedingungen (Personalmangel) hinweist oder auch darauf, dass die Kinder den Anspruch der eigenen Konfliktlösung nicht immer erfüllen können. Die Leitung zeichnet damit ein Bild davon, wie Konfliktlösungen im Rahmen der Demokratiebildung zwischen Anspruch („in der Theorie") und Realität in der pädagogischen Praxis („im Alltag schaut es manchmal halt anders aus") aussehen können. Zudem wird in diesem Beispiel eine generationale Ordnung aufgerufen, die nach sich zieht, dass die unterschiedlichen Konfliktlösungsstrategien von Kindern und Erwachsenen anerkannt werden:

> *„Es kommt wahrscheinlich zum einen darauf an, wie alt die Kinder sind und zum anderen auf die Tagesform, sagen wir mal so, aller Beteiligten. Also im besten Fall ist es natürlich so, dass die Fachkräfte die Kinder begleiten, um selbst eine Lösung zu finden, und das auch ein bisschen moderieren, wo notwendig, wo es nicht notwendig ist, sollten die Kinder so viel wie möglich selber lösen. Aber natürlich muss man schon einen Blick darauf haben, es soll ja auch kein Kind übervorteilt werden. Ich weiß, dass das eine sehr rosa Vorstellung ist, weil im Alltag schaut es manchmal halt anders aus, weil entweder sind die Kinder nicht ausgeschlafen oder gar nicht in der Lage, sich auf eine neue Lösung einzulassen, oder es ist auch so, dass die personelle Besetzung nicht stimmt oder dass es schnell gehen muss, und da leiden diese Ideale dann natürlich schon drunter. Dann wird auch manchmal autoritär entschieden: Ihr geht jetzt beide raus aus der Ecke und sucht euch (eine andere?) Lösung. Punkt. Oder es heißt dann mal: Du gehst jetzt in die Ecke und du in die Ecke, und in zehn Minuten treffen wir uns wieder. Also es kann so schon auch passieren, das muss man realistisch sehen. Aber in der Theorie und in dem, was wir anstreben, wäre es schon so, dass die Kinder das möglichst weit alleine lösen können und von uns nur Impulse oder Hilfestellung brauchen oder manchmal auch gar nichts. Manchmal kommen die Kinder auch und sagen: Du, wir haben da gestritten, und jetzt haben wir das so und so gemacht. Da kommen manchmal auch Lösungen raus, wo wir als Erwachsene sagen: Oh, das ist aber heftig. Aber die Kinder akzeptieren das und haben für sich die Lösung so gefunden. Ich glaube, da müssen wir Erwachsene dann einfach auch manchmal den Schritt machen, Kinder haben andere Lösungsideen als wir" (K3L, 105–106).*

Wie auch in den Zitaten zuvor sichtbar wird, können in den Interviews generationale Ordnungsverhältnisse als „institutionalisierte Form der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen“ (Neumann, zit. nach Machold/Carnin 2018, S. 233) rekonstruiert werden. Dies belegt das folgende Zitat einer Fachkraft, die Kinder und pädagogische Fachkräfte in ihrem Sprechen unterscheidet und Impulskontrolle als zu erreichende Norm für Kinder setzt:

> *„Unter den Kindern. Und auch zwischen den Mitarbeitern gibt es mal Konflikte. Natürlich bewegen wir uns auf ’ner andern Ebene. (lacht kurz) (.) Wir können das auch sehr gut trennen und (.) aufschieben. (.) Das können Kinder oft nicht. (.) Sie können ihren Ärger grad nicht verbergen, sondern die (.) bringen das natürlich […] als Gefühlsausbruch nach draußen. Wir haben oft Kinder, die hier ganz wütend schreien und durchs Haus laufen. Und jeder andere, der das Haus betreten (leichtes Lachen) würde, würde denken, oh Gott, was ist mit dem armen (mit leichtem Lachen) Kind passiert“ (K10F2, 74).*

Anders als in den Bildungsplänen werden Kooperations- und Konfliktfähigkeit in den Interviews kaum ausdrücklich mit kindlichem Wohlbefinden in Verbindung gebracht. Eine Fachkraft sieht den Beziehungsaufbau von Kindern in Zusammenhang mit ihrem Wohlbefinden, das ihnen eine gewisse innere Ruhe, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen vermittelt:

> *„Ich denke, dass ich es schon ähnlich wichtig finde, dass die Kinder sich […] wohlfühlen mit sich selber und Kontakte angehen und Beziehungen aufbauen […]. Aber für mich ist das auf jeden Fall sehr wichtig, dass man sich wohlfühlt mit sich selber, weil, ja, ich glaube in der Schule und danach dann, dann ( ) fängt es an und geht es alles ein bisschen, ne, in die Reihe und so weiter ( ) und so. Aber ich glaube, dass wenn man eine Grundlage hat, dass man sich gut mit sich selber fühlt, sich Sachen zutrauen, neue Sachen sich zutraut, da sich sicher fühlt über sich selber, ich glaube, das ist ganz viel, wenn du das weiter mitnehmen kannst“ (K1F, 58).*

Konflikte im Kita-Alltag: Kennzeichen einer konfliktbewältigenden und gemeinschaftsstiftenden Institutionenkultur[29]

Um in Ergänzung zur bildungspolitischen und professionellen Perspektive der Fachkräfte einen Blick in die Praxis und die dortige Arbeit im Bereich der Konflikte berücksichtigenden Demokratiebildung zu erhalten, fokussiert der folgende Abschnitt den in einer Kita videografierten Umgang mit einem Konflikt, der während des Freispiels unter vier Kindern entstanden war. Konflikte

29 Der Abschnitt „Konflikte im Kita-Alltag: Kennzeichen einer konfliktbewältigenden und gemeinschaftsstiftenden Institutionenkultur“ wurde von Leonhard Birnbacher verfasst.

sind wesentlicher Bestandteil des Alltagsgeschehens in Kitas und fordern diese auf vielfältige Weise in ihrem institutionellen Handeln. Darüber hinaus stellen Konflikte und der Umgang damit aber auch eine Herausforderung für die Gesellschaft als solche dar. Insbesondere eine demokratisch verfasste Gesellschaft, die die Existenz von Interessensvielfalt und Pluralität anerkennt, ist zu einem konstruktiven Umgangsmodus mit Konflikten gezwungen. Sie steht, wie wiederum seitens der agonalen Demokratietheorie hervorgehoben wird, vor der Aufgabe, dass jeder Konflikt, der aufkommt, unter grundsätzlicher wechselseitiger Anerkennung ausgetragen und in eine Lösung überführt wird (vgl. Westphal 2018, S. 113; Rezepka/Straßenberger 2014, S. 231; Mouffe 2007, S. 45 f.). Konflikte werden in diesem Sinne als kein grundlegendes, alles Soziale sprengende Problem verstanden, sondern als „natürliches" Resultat unterschiedlicher Interessen, Vorstellungen und Absichten, mit der Konsequenz, dass in demokratisch verfassten Gesellschaften auf allen Ebenen eine Kultur der Anerkennung und Konfliktbewältigung vorhanden sein muss, die einen respektdurchsetzten Rahmen implementiert sowie Deeskalations- und Lösungsbereitschaft voraussetzbar macht. Setzt die Demokratie als solche also eine konfliktbewältigende Kultur voraus, sind ebenso Demokratie vermittelnde und lebendige Bildungseinrichtungen wie Kitas darauf angewiesen, in ihrer pädagogischen Praxis mit einer institutionellen Kultur der Konfliktbewältigung zu arbeiten. Das bedeutet, dass nicht allein unmittelbares pädagogisches Handeln in der Kita auf die Ausbildung von Konfliktbewältigungskompetenzen hinwirkt, sondern dass auch das die institutionelle Kultur der Kita ausmachende gesamte „Set an Glaubenssätzen, Werten, Grundannahmen, Traditionen, Routinen, Redeweisen, Erziehungsvorstellungen, Vorstellungen von Macht und Verantwortung" (Wagner 2022, S. 57) einen konstruktiv-bewältigenden Umgang mit Konflikten beeinflusst (vgl. zu Konfliktkompetenzen in der politischen Bildung: Westphal 2020, S. 30). Wie sich eine demokratische Konfliktbewältigungskultur in der Praxis darstellt, welche konkreten Kompetenzen sie hervorbringen und welche Elemente eine derartige institutionelle Kultur umfassen kann, wird im Folgenden anhand einer in der Kita „Schatzkiste"[30] videografierten Freispiel-Situation exemplifiziert. In der auf Vereinsbasis organisierten Kita werden circa 60 Kinder im Alter von einem Jahr bis sechs Jahren in drei Gruppen betreut. Die Kita ist, was ihre sozialräumliche Lage betrifft, städtisch verortet, mit der Folge, dass in den drei Gruppen Kinder mit unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und ökonomischen Hintergründen zusammengekommen. In ihrer pädagogischen Konzeption verweist die Kita auf das Leitbild eines „demokratisch-partnerschaftlichen Erziehungsstils", der die dort initiierten gemeinsamen Lernprozesse ausgestalten soll und dezidiert auch

30 Zur Sicherung des Datenschutzes wurden alle Namen der Kinder, Fachkräfte und Kindertageseinrichtungen pseudonymisiert.

ein sogenanntes „Konfliktlernen“ umfasst. Kinder sollen konstruktive Wege kennenlernen, um Konflikte annehmen und führen zu können, wobei die Rolle der Fachkräfte nicht nur in deren Verantwortung übernehmenden Vorbildfunktion gesehen wird, sondern auch in der Aufgabe, den Kindern im Alltag eigene Bewältigungskompetenzen zuzutrauen (vgl. K 12, Einrichtungskonzeption, S. 7 f.).

Es ist später Vormittag und die Kinder aus einer Gruppe sind in einem großen Raum unter Anwesenheit einer Fachkraft mit unterschiedlichen frei gewählten Tätigkeiten befasst. In einer eigens für das Freispiel konzipierten und ausgestatteten Ecke spielen drei Jungs um zwei unmittelbar zuvor errichtete Holzklotztürme und eine Holzklotzmauer, während ein vierter von diesen abgewandt und allein an einem Haus aus Holzklötzen baut. Die drei Jungs drücken sich gegenseitig immer wieder leicht auf die die Spiel- und Bauecke rahmende festinstallierte Sitzbank, greifen nach einem Arm des anderen und versuchen, sich jeweils aus dem Zugriff zu lösen. Die Situation ist trotz der Körperlichkeit von einer für Spielsituationen typischen Freude und Ausgelassenheit bestimmt, bis für einen kurzen Moment ein Junge den gezielten Versuch unternimmt, einen anderen Jungen in die Richtung eines Turms zu drücken, mit der Absicht, dass der Junge das Gleichgewicht verliert und in den Turm hineinfällt. Dass es sich hierbei um eine intendierte Aktion handelt, ist daran ersichtlich, dass der drückende Junge den Kopf klar erkennbar in Richtung des Turms wendet und diesen während des Drückens anvisiert. Während er seinen Spielfreund in Richtung Turm zu pressen versucht, fordert er ihn zugleich verbal auf, „etwas“, womit übrige Klötze gemeint sind, auf den Turm zu kippen. Für einen kurzen Moment ist die Atmosphäre zwischen den beiden Jungs aufgrund der Heftigkeit ihres körperlichen Kräftemessens angespannt. Nach einem Stopp-Ausruf des bedrängten Jungen löst sich die vorherrschende Anspannung jedoch wieder, und die beiden gehen einen Schritt auseinander. Verbal sticheln sie allerdings weiter und machen sich gegenseitig ausgehend von einem Reim auf das Wort „Stopp“ feixend wechselseitig „Vorwürfe“. Dabei ruft der eben noch aktiv drückende Junge dem mit einem Stopp-Ruf intervenierenden Jungen zu, dass er doch selber ein „Bob“ sei. Nach einem kurzen Lachen schiebt er „Du bist Bob Andrews“ hinterher, was der zurückweichende Junge mit einem „Und du bist stock-dumm“ quittiert. In diesem Moment greift nun der dritte Junge in die Auseinandersetzung ein und versucht, den Fokus der beiden sich Vorwürfe an den Kopf werfenden Jungen auf ein Stofftier, das er auf einem Plastikdeckel platziert in die Mitte des Raums hält, zu lenken. Einer der beiden eben sich noch verbal beharkenden Jungen greift sofort nach dem Stofftier und erklärt mit einem Lachen, dass das hier ja sein Kuchen sei. Er nimmt das Stofftier in seine Hand und wird sofort wieder von seinem Kontrahenten bedrängt. Doch der um Deeskalation bemühte dritte Junge unternimmt erneut dergestalt einen Ablenkungsversuch, dass er jetzt den Plastikdeckel in die Höhe hebt und damit zum Schlag gegen die beiden Streitköpfe ausholt. Als die beiden sich beharkenden Jungs das bemerken, gehen sie ein weiteres Mal auseinander, ohne dass ein ernstzunehmender Konflikt entstanden wäre.

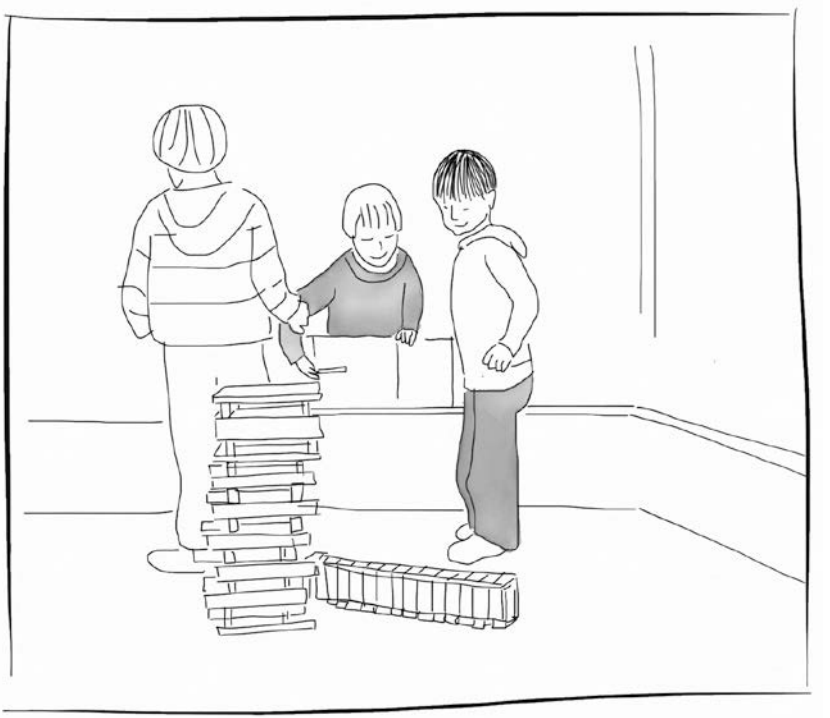
Abb. 3.3.1: Junge schlichtet zwischen zwei anderen sich beharkenden Jungs

Trotz immer wiederkehrender kurzer Momente der Angespanntheit kippt in der genannten, von einzelnen körperlichen wie verbalen Sticheleien durchsetzten Situation das „rough and tumble play" der drei Jungs in keine manifeste Auseinandersetzung (Wegener-Spöhring 2011, S. 42; Corsaro/Eder 1990, S. 205 f.), was angesichts dieser Gelegenheiten zur Eskalation für ein internalisiertes Schwellenempfinden bei den Kindern spricht. Sie greifen nicht jede sich bietende Gelegenheit zur Bloßstellung etwaigen Fehlverhaltens, sondern versuchen zuvorderst, den spielerischen Charakter des Miteinanders auszuleben. Dazu kommt, dass einer der drei Jungen aktiv auf eine Deeskalation in dem Moment hinwirkt, als der Spielkampf auszuarten droht. Er geht in die sich zuspitzende Situation, startet ein Ablenkungsmanöver und zieht die Aufmerksamkeit auf sich. Angesichts dieser ohne jegliche pädagogische Intervention erfolgten Reaktionsweise ist davon auszugehen, dass der um Deeskalation bemühte Junge ein verinnerlichtes Verständnis von der zu kippen drohenden Situation hat und sich eines auf physische Trennung – wenngleich dies hier rein symbolisch erfolgt – ausgerichteten Schlichtungsmodus zu bedienen weiß.

Nach der Schlichtung tritt nun ein vierter Junge, der sich bisher im Hintergrund gehalten hat und mit einem Holzhaus auf der Sitzbank spielte, zu den anderen drei Jungs. Er betrachtet von oben die Holzmauer und stellt sich unmittelbar an diese. Währenddessen sind die drei anderen Jungs auf der Sitzbank ein weiteres Mal mit einem Spielkampf beschäftigt. Der vierte, die Mauer fokussierende Junge hebt nun kurz den Kopf und blickt prüfend in den Raum, um dann mit seinem rechten großen Zeh ganz unaufgeregt ein erstes Mauerstück umzukippen. Dies bleibt jedoch nicht unbemerkt und wird von einem der drei eben noch auf der Bank raufenden Jungs mit einem „Ey"-Ausruf quittiert, woraufhin ein weiterer Junge ruft, dass „wir das doch nicht machen". Genau dieser auf der Sitzbank kniende und mahnende Junge ist es, der nur einen Bruchteil später von der Bank

aus einen Klotz auf die Mauer wirft und damit einen weiteren kleinen Teil der Mauer zum Einsturz bringt.

Abb. 3.3.2: Auf der Bank sitzender Junge beginnt mit der Zerstörung einer Burgmauer



Dieser Wurf löst anschließend eine Kettenreaktion aus, in deren Folge zwei weitere Jungs Klötze auf die Mauer werfen. Nur ein Junge beteiligt sich nicht und dreht sich angesichts der plötzlichen Würfe irritiert einmal um die eigene Achse und ruft ein lautes „Stopp" in den Raum. Es herrscht für einen kurzen Augenblick Ruhe, und alle drei werfenden Jungs wenden den Blick von der Mauer ab. Doch nur einen weiteren Moment später ergreift mit entschlossener Stimme der Junge, der von der Bank aus den ersten Klotz geworfen hat, wieder das Wort und sagt mit Blick auf einen der Türme, dass „wir halt dann das da kaputt machen". Wieder dreht sich der um die Mauer besorgte Junge in Richtung Türme. Diesen Zeitgewinn nutzend wirft der Junge auf der Bank mit ruhiger, abgeklärter Geste den nächsten Klotz auf die Mauer, was den besorgten Jungen zur Resignation bringt. Er erkennt, dass nun eine kollektive Zerstörungsdynamik am Werk ist, hebt den Kopf und blickt aus der Ecke in den Aufenthaltsraum, um zu prüfen, ob er eine Fachkraft darauf aufmerksam machen kann. Währenddessen setzen zwei der drei verbleibenden Jungs das Zerstörungswerk fort, zunächst weiter werfend, dann bückt sich ein Junge zur

verbleibenden Mauer und zertrümmert mit der Hand deren letzte Elemente. Trotz der Aussichtslosigkeit greift der die Mauer verteidigende Junge ein weiteres Mal in Richtung der Klötze werfenden Hand eines Jungen, umschließt dessen Hand samt Klotz und schafft es durch das An-sich-Nehmen des Klotzes, selbst wieder Teil des Geschehens zu werden. Nun, da er auch wieder in der Lage ist zu agieren, dreht er sich in Richtung Aufenthaltsraum und ruft nach der im Raum anwesenden, aber mit anderen unbeteiligten Kindern beschäftigten Fachkraft. Er läuft zu der Fachkraft und schildert ihr die Geschehnisse, während sich die drei in der Spiel- und Bauecke verbliebenen Jungs im Wissen um das Ende ihres Zerstörungswerkes ostentativ mit anderen Dingen beschäftigt geben und den Blick von den auf dem Boden verteilten Klötzen abwenden. Die Fachkraft lässt sich in der Folge für alle Anwesenden gut vernehmbar die Geschehnisse schildern, was dazu führt, dass zwei der drei verantwortlichen Jungen aus der Ecke sich in die Klärung einschalten und erklären, wer in welchem Umfang an der Zerstörung beteiligt war. Sie leugnen nicht ihre Beteiligung, sondern erklären ungefragt und ehrlich, was sie dazu beigetragen haben. Nachdem der die Fachkraft einbindende Junge in die Spielecke zurückgekehrt ist und sich dort mit gesenktem Kopf durch die Zerstörungen bewegt, ergreift die Fachkraft nochmals das Wort und wendet sich namentlich an einen der für die Zerstörung verantwortlichen Jungen. Sie lässt ihn mit fester Stimme wissen, dass der die Zerstörungen missbilligende Junge ihm „was sagen möchte". Da der Junge dieser Aufforderung zunächst etwas schüchtern und tendenziell eher in Richtung der Fachkraft nachkommt, wiederholt die Fachkraft nochmals ihre Aufforderung zur direkten Ansprache und weist den Jungen darauf hin, sich diesmal direkt an den für die Zerstörung verantwortlichen Jungen zu wenden. Nach einem kurzen Zögern und einem Moment der Stille in der Spiel- und Bauecke artikuliert der Junge schließlich deutlich, dass die anderen Jungen die Zerstörungen „stoppen" sollen. Die angesprochen Jungs äußern keinen Widerspruch und wenden sich zielstrebig den Holzklötzen am Boden zu.

Abb. 3.3.3: Ein Junge fordert seine Spielfreunde auf, die Holzbauten anderer Kinder nicht weiter zu zerstören

Der aktive und freiwillige Umgang von zwei der für die Mauerzerstörung verantwortlichen Jungen mit ihren „Taten" gibt hinsichtlich des Umgangs mit Konflikten und Streit in der Gruppe zu erkennen (Dittrich/Dörfler/Schneider 2001), dass die Jungen über eine Bereitschaft verfügen, sich nicht in wechselseitigen Schuldzuweisungen zu verstricken, sondern die Situation klären zu wollen. Sie agieren offen und lösungsorientiert ohne dezidierte Aufforderung durch die Fachkraft, was für das Vorhandensein einer Art „Bewältigungskultur" in der Kita spricht, die tendenziell nach „vorne" und nicht primär auf Schuldfragen ausgerichtet ist. Dass diese konkrete Konfliktbewältigung auf einem etablierten Fundament aufsetzt, ist des Weiteren daran erkennbar, dass auch die Fachkraft keine Nachfrage zu den Verantwortlichkeiten stellt, sondern sich umgehend und ausschließlich dafür interessiert, wer von den Kindern alles von der Zerstörung betroffen ist und in den Klärungs- und Schlichtungsprozess miteinbezogen werden muss (Daldrop/Hohmann 2018). Sie erkundigt sich daher in diesem Zusammenhang nur, wer von den Kindern die Türme und die Mauer überhaupt gebaut habe. Da sich drei Kinder zu Wort melden und erläutern, was sie jeweils gebaut haben, weiß die Fachkraft um die Anzahl der betroffenen Kinder und kann die Kinder wieder agieren lassen. Es wird erkennbar, dass die Fachkraft nach dieser Klärung bewusst in den Hintergrund tritt, sich aktiv aus dem weiteren Bewältigungsprozess nimmt und auf die Kompetenzen der Kinder zur weiteren Bewältigung vertraut. Sie kündigt nämlich gegenüber einem der beiden zerstörenden Jungen anschließend nur noch im Sinne eines Anstoßes an, dass ihm der um die Bauten besorgte Junge etwas sagen möchte. Dieser eine Satz reicht ihr, um als Fachkraft zurückzutreten und den besorgten Jungen in die Lage zu versetzen, selbst sein Anliegen auszusprechen. Beide von ihrem Spielfreund adressierten Jungs lassen die Ansprache ohne Widerspruch über sich ergehen und signalisieren durch ihre nichtkonfrontative Körperhaltung sowie durch zur Schau gestelltes Interesse an den Klötzen und den noch stehenden Türmen, dass sie nicht weiter an Schuldzuweisungen, sondern wieder am Spiel interessiert sind. Sie geben sich nach diesem „reinigenden Gewitter" gleich wieder beschäftigt. Dieses Zurücktreten der Fachkraft, aber auch die Artikulations- und Ausgleichsfindungskompetenzen der Kinder können als Belege für die Existenz einer handlungsleitenden Streit- und Konfliktbewältigungskultur verstanden werden, innerhalb derer sich die Kinder in der Kita Blumenwiese bewegen und sich zu bewegen wissen.

In der Gesamtschau kennzeichnet die hier analysierte Konfliktsituation eine unter den Kindern vorherrschende hohe Schwelle, überhaupt in unmittelbare und tiefere Konflikte zu treten. Sie weisen sich selbst auf bestehende Umgangsformen und Grenzen im Umgang mit anderen hin und versuchen mitunter als Dritte, sich anbahnende Konflikte bei Freunden zu entschärfen, indem sie zu schlichten oder abzulenken versuchen. Nach einem eskalierten Konflikt, was im hier betrachteten Fall eine sich schleichend anbahnende, aber bewusste Zerstörung einer Burgmauer ist, die ein Junge nicht hinzunehmen bereit ist, erweisen

sich die Kinder sodann zügig und unaufgefordert in der Lage, Verantwortlichkeiten einzugestehen, sich nicht in Schuldzuweisungen zu verstricken und auf Lösungsvorschläge bzw. auf Unterlassungsaufforderungen einzugehen. Dass die hinzugerufene Fachkraft allein eine knappe Rahmensetzung für das selbstständige Aussprechen der Verantwortlichkeiten und Anliegen erbringen muss, spricht zusätzlich zu den Verhaltensweisen der Kinder für die Existenz einer entwickelten und gelebten Bewältigungskultur in der Kita Blumenwiese.

Zusammenfassend kann mit den Bilde-Daten festgestellt werden, dass in den Bildungsplänen Kooperations- und Konfliktfähigkeit unterschiedlich ausführlich thematisiert werden, dies jedoch meist eng verknüpft mit kindlichem Wohlbefinden und als Basis für ein demokratisches Zusammenleben. In den Interviews mit Fach- und Leitungskräften wird dagegen kaum explizit auf kindliches Wohlbefinden eingegangen und auch kein Zusammenhang mit dem demokratischen Zusammenleben hergestellt. Wie die kindheitssoziologischen Diskurse der letzten Jahre offenbaren (vgl. Betz et al. 2018; Kelle/Mierendorff 2013), erzeugt das Sprechen und Schreiben über Kinder und Kindheiten in Institutionen verschiedene Bilder. Im Projekt BilDe ist es von besonderem Interesse, welche Bilder sich in der Institution Kita im Hinblick auf das demokratische Zusammenleben der Kinder untereinander zeigen. Während sich in den Bildungsplänen Bilder von Kindern als Lernende vor allem im Hinblick auf Kooperations- und Konfliktfähigkeit zeigen, werden in den Interviews hingegen vielfältigere, praxisnahe Bilder sichtbar, einerseits von Kindern als fürsorglich Helfenden und Unterstützenden, andererseits jedoch auch Bilder von Kindern als Differenzsetzenden, Ausgrenzenden und somit Unterstützungsbedürftigen hinsichtlich ihres sozialen Umgangs. Ausgrenzungen der Kinder werden nur vereinzelt thematisiert, dagegen finden sich häufiger Schilderungen von Konflikten. Schließlich wird auch eine formalpartizipatorische Methode zur Konfliktlösung (Gerichtsverhandlung) präsentiert. Insgesamt beschreiben die Fach- und Leitungskräfte es als ihre Aufgabe, die Kinder zu begleiten, damit diese die Konflikte im Idealfall schließlich selbstständig lösen können. Kinder erscheinen damit einerseits in den Bildungsplänen als lernende Personen mit dem Ziel von Autonomie und Selbstständigkeit. In den Interviews zeigt sich ein Sprechen über die Kinder als Gleichbehandelnde oder Differenzierende, indem die Kinder Differenzlinien untereinander setzen (oder diese negieren). Zudem erscheinen die Kinder in den Interviews als unterstützungsbedürftig, was das Lösen von Konflikten oder die Berücksichtigung von Respekt und Gleichbehandlung anbelangt. Im Sprechen über die Kinder werden auch Unterscheidungspraktiken der Fachkräfte selbst deutlich, die sich darüber hinaus in der Rolle sehen, die Kinder im „richtigen Umgang" miteinander zu unterstützen und zu begleiten. Im Sprechen über die Kinder werden Ungleichheiten reproduziert, und es wird auf normative Ordnungen verwiesen (vgl. Machold/Carnin 2018); so wird z. B. zwischen hilfsbereiten und hilfebedürftigen Kindern unterschieden sowie auch zwischen Kindern und Erwachsenen im Hinblick auf

ihre Konfliktlösungsfähigkeit. In der Videoanalyse kann schließlich beispielhaft gezeigt werden, wie eine Konfliktbewältigungskultur in der Kita gelebt wird und Kinder wie Fachkräfte daran mitwirken.

3.4 Demokratiebildung aus Sicht von Kita-Kindern

Leonhard Birnbacher / Katharina Stadler

3.4.1 Die Perspektive von Kindern in der Forschung

Vielfach wird im pädagogischen Fachdiskurs angemerkt, dass die Perspektive von Kindern nicht ausreichend in Studien berücksichtigt wird (vgl. Ben-Arieh 2005), sei es bspw. in Analysen zur Zusammenarbeit mit Eltern (Betz et al. 2017b) oder auch zum kindlichen Wohlbefinden selbst (Viernickel 2022). Nentwig-Gesemann et al. heben demnach die Notwendigkeit hervor, „Kinder in Forschungsprozessen und in der interperspektivischen Entwicklung von Qualität in KiTas als gleichberechtigt anzuerkennen und einzubeziehen – und damit ihren ‚Stimmen' Gehör zu verschaffen" (Nentwig-Gesemann et al. 2021, S. 16), und so dem Anspruch zu folgen, „die Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen von Kindern als sozialen Akteuren ernst zu nehmen" (ebd.). Gemäß dieser Notwendigkeit arbeitet auch diese auf frühkindliche Demokratiebildung fokussierende Untersuchung mit Kinderinterviews. Diese berücksichtigen im explorativen Sinne die Perspektiven der Kinder zu Umsetzungsformen der Demokratiebildung auf Regeln, Konflikte und zu ihrem Wohlbefinden. Darüber hinaus markieren sie ein Erprobungsbeispiel für qualitatives Forschen mit Kindern. In der Studie wurden acht Gesprächsrunden im Rahmen von dialoggestützten Interviews (vgl. Weltzien 2012) mit jeweils zwei bis zehn Kindern in den Kitas durchgeführt. Leitend war hierbei die methodologische Maxime, mit Kindern zu forschen, statt über sie, das heißt, Kinder wurden als Expert:innen ihrer selbst (vgl. Steinbach 2016) und zu ihrem Erleben des Kita-Alltags befragt. Die Interviewfragen wurden als Erzählimpulse offen gestellt.

3.4.2 Vom Umgang mit Regeln und Beteiligungsmöglichkeiten

In den Gesprächsrunden mit den Kindern wurde danach gefragt, ob es Regeln gibt und welche. Dabei zeigt sich zunächst eine pragmatische Sicht auf den Umgang mit und die Bedeutung von Regeln für ihren Alltag. Die Kinder schildern, was sie in der Kita jeweils machen und dürfen, aber auch, was ihnen untersagt ist, mit der Folge, dass in den Erzählungen der Kinder insbesondere routinierte

Abläufe sichtbar werden. Zugleich tritt aus den Kinderperspektiven ein Bild des Kita-Alltags hervor, in welchem Regeln als Verbote und Hindernisse im Alltag erscheinen. Doch geben die Kinder ebenso zu erkennen, dass Regeln für sie keinen Selbstzweck haben, sondern sie nach einem Umgang mit diesen suchen, um ihren Alltag und ihre Vorhaben weiterleben zu können wie z. B. alternative Orte zum Ballspielen zu suchen (K2K, 93–101). Dass die Kinder über ein klares Regelwissen verfügen und deren einschränkenden Charakter deutlich identifizieren können, zeigt der folgende Ausschnitt einer Gruppendiskussion:

I: „Okay. Im Haus. (.) Und gibt es auch andere Regeln bei euch?"
B1: „Ja, nicht hauen, nicht kneifen."
B2: „Nicht beißen."
B1: „Nicht treten. (..) Nicht schubsen."
B3: „Nicht anspucken, wegen Corona."
B1: „Und nicht Spielzeug schmeißen."
I: „Ah, okay."
B1: „Dann geht das kaputt oder, oder, oder unser // oder dann kriegt ein Kind das ab."
I: „Okay."
B3: „Ja. Und vielleicht ist das dann so schlimm, dann ins Krankenhaus muss."
[…]
I: „Mhm (zustimmend). (..) Und wie findet ihr die Regeln? (..)"
B3: „Ich finde die eigentlich ganz gut, wie manchmal kommen auch die Kleinen und dann können/ und dann ist ja vielleicht, dann ist da vielleicht, also dann können die das verschlucken, wegen dem Beispiel mit kleinen Sachen." (K2K, 69–103)

Je nach Kita werden Regeln von den Kindern nicht nur wiedergegeben, sondern auch begründet oder in den Interviews zwischen den Kindern verhandelt und hinterfragt (vgl. nächstes Zitat). So sind diesen Interviews auch reflexive Ansätze zur Begründung von bestimmten Regeln zu entnehmen, sprich, Kinder setzen diese in einen Sinnzusammenhang, vor allem dann, wenn sie diese mit konkreten Erfahrungen verknüpfen. So können sie auch ein Verständnis dafür entwickeln, weshalb bestimmte Regeln sinnvoll und dass diese auch verhandelbar sind.

I: „Und sonst, gibt es sonst noch irgendetwas an Regeln oder dürft ihr – müsst ihr z. B. eigentlich eine Mittagsruhe machen?"
B1: „Ja, leider."
I: „Sollt ihr das? Ja?"
B1: „Ja. Ich hasse Mittagsschlaf."
B2: „Ja, das mag ich auch nicht."
B1: „<u>Du</u> schläfst wie ein <u>Stein</u>!"
B2: (..) „Hä?"
B1: „Ja."

B2: „Manchmal bin ich auch die ganze Mittagszeit wach."
B1: „Ja, aber nicht lange."
B2: (.) „Doch, ich war schon mal die ganze Zeit wach."
B1: „Ja, aber// aber dann nachher bist du richtig eingeschlafen. Da habe ich gesagt: ‚[Mädchen 1], aufwachen!' Da bist du nicht aufgestanden. (.) Das weiß ich noch." (K9K, 96–108)

Hinsichtlich der Einbindung in feste Organisationsstrukturen, -aufgaben und -angebote zeigt sich in den Interviews weiter, dass Regeln und feste Abläufe in den Augen der Kinder teils eine negative Konnotation haben. Seitens der befragten Kinder wird in diesem Zusammenhang verstärkt auf Formulierungen wie „man muss …", „man darf nicht …" oder „wenn man das macht, dann …" zurückgegriffen. Im Zusammenhang mit strukturierten Beteiligungsformaten zeigt sich darüber hinaus auch, welche soziale Bedeutung Ämter und deren Ausübung für die Kinder haben (vgl. Videoanalyse zum Tischdienst in Kap. 3.2). Die Kinder geben hier ihr Regelwissen zu erkennen, zeigen auf, wie wichtig für sie das Ausüben von Ämtern ist und vor allem, mit wem diese durchgeführt werden. Dabei zeigt sich, dass Regeln für Kinder nicht nur eine ordnende Funktion haben, sondern immer auch soziale Interaktion und somit das soziale Wohlbefinden der Kinder gestalten.

I: „Jetzt wollte ich euch zum Schluss noch fragen // Ich habe ja gesehen, dass ihr diesen// jeden Montag macht ihr das// Doch diesen Ämterplan für diese Woche macht. Findet ihr das gut?"
B1: „(…) Ich schon."
I: „Habt ihr da auch jeweils irgendwas, was ihr bevorzugt, was ihr besonders gerne macht, irgendwie von den Ämtern, die es zu verteilen gibt?"
B1: „Ich eigentlich ja. Flurdienst."
I: „Flurdienst."
B2: „Also ich mag am liebsten, Bettendienst."
I: „Bettendienst. […] Wie macht ihr das, wenn ihr dann am Montag zusammensitzt und diese Tafel vor euch habt? Hat dann da jeder sein Foto un// (.)"
B1: „Ja. Da hat jeder sein Foto. (B2: Ja) (.) Da sortieren wir immer, wer nicht da ist und wer da ist. Und dann stellt sich einer davor und dann (..) können wir uns einen Dienst aussuchen. Wenn einer schon voll ist, können wir den nicht nehmen."
I: „Dann könnt ihr den nicht nehmen? (.) Gibts da manchmal dann eben zwei Kinder, die eben den gleichen Dienst machen wollen, aber ihr euch dann erstmal unterhalten müsst, wer jetzt darf? Wie macht ihr denn das, wenn zwei den gleichen Dienst machen wollen? (..)"
B1: „Nee wir// Jeder kann drei Dienste. Bei jedem// […] Bei jeder vier Flurdienst, Waschraumdienst und Tischdienst und Flurdienst und – und Abwischdienst. Da kö// Sind die// Können immer drei nur hin."

I: „Bitte, drei Kinder dürfen dann da den Dienst machen?“
B2: „Jap. (I: Ahja) Alle Kinder (müssen?) drei sein.“
I: „Und das ist dann immer pro Woche, wechselt ihr dann auch? Also// Macht ihr denn jeweils dann jede Woche den gleichen Dienst, oder macht ihr auch mal einen anderen?“
B2: „Ja.“
B1: „Auch mal einen anderen.“
I: „Ahja. Sehr gut.“
B2: „Bei [Junge 2]- (..) Ich wollte schon mal mit [Junge 6] und [Junge 2] zusammen sein, aber dann hat [Junge 7] gehört, wie ich [Junge 2] gesagt habe, ob er auch Bettendienst macht. Dann hat [Junge 7]// Hat [Junge 7] sich da mit hin gemacht zu uns. Da hatte ich eigentlich// Hatte ich (ausflippen?) können.“
I: „Ja? Hättest du ausflippen können? (B2: mhm (zustimmend)) Aber ihr habt dann eine Lösung gefunden?“
B2: „Ja [Junge 2] hat dann einen anderen Dienst gemacht.“ (K9K, 69–87)

Jenseits des Umgangs mit Regeln und Regelwissen kommen in den Interviews auch ausdrücklich formale Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder zur Sprache, die entweder von den Kindern selbst oder von den Interviewenden in das Gespräch eingebracht werden. Hierbei stellt sich allerdings die Frage, inwiefern die Erwähnungen der Kinder ein Indiz dafür sind, dass Kinder im Kita-Alltag – und auch in den Interviews – selbst Anteil an der „Demokratieidee“ und diese verinnerlicht haben oder „nur“ erlerntes bzw. sozial erwünschtes Wissen wiedergeben. Diese Grundproblematik wird an der Nutzung von Begriffen wie z. B. „Räte“ sichtbar, die in den Interviews von den Kindern auf Nachfrage zwar verwendet werden und auch erkennbar auf konkretem Erfahrungswissen fußen, dennoch als übernommene „Erwachsenenbegriffe“ zu deuten sind. Ein weiteres Beispiel dafür ist die Verwendung des Begriffs „Beschwerde“. Laut § 45 Abs. 2 SGB VIII haben Kinder die Möglichkeit, sich in „in persönlichen Angelegenheiten“ zu beschweren. In den Kinderinterviews wird dies an einer Stelle thematisiert.

I: „Was besprecht ihr da [Sitzung der Räte] eigentlich? Weil, ich war ja gar nicht dabei. Was besprecht ihr denn da so? Finde ich ja voll spannend.“
B: „Also, ähm, so, ähm, so Sachen, z. B. bei neues Spielzeug oder, ähm, wenn, wenn man eine Beschwerde hat, kann man die dann auch sagen.“ (K2K, 162–163)

Auch in diesem Zusammenhang bleibt unklar, ob die Verwendung des Begriffs „Beschwerde“, schon zeigt, dass Kinder das Format einer Sitzung und die Möglichkeit, sich hierin mit Beschwerden zu beteiligen, als „pädagogisches Produkt“ angenommen oder gar verinnerlicht haben. Feststellbar ist lediglich, dass das Kind die Beschwerdemöglichkeit als ein Element dieser Besprechung der Räte, die allerdings von den Interviewenden eingebracht wurde, kennt und auch mit einem konkreten Beispiel verknüpfen kann. Dies wird im Vergleich zu, in den Interviews regelmäßig

genutzten Bezeichnungen bestimmter Ämter wie insbesondere „Tischdienst“ und „Flurdienst“ deutlich, die den Kindern geläufiger scheinen und im Alltag mehr Relevanz für sie haben. So ist, wie das nachfolgende Beispiel veranschaulicht, für die Kinder die Ämterverteilung von zentraler Bedeutung:

1: „Müsst ihr dann manchmal irgendwie schauen, wie ihr untereinander, wenn alle oder mehrere den Flurdienst mögen, wie ihr (B1: Ja.) dann euch irgendwie einigt?“
B2: „Ja, (B1: Ja.) die sagen ja einzeln, die Kinder, die das machen, was möchten die machen. Und wenn es frei ist, dann können – dann kann man das da ranmachen. Und dann muss man das// [und dann die Aufgabe machen.“
B1: „Wie z. B.//] Wie z. B. [Junge 3]. Also jemand würde gerne (Zungenschnalzen) Bettendienst machen. Und er hat// (.) er hat denn // war zuerst dran und denn hat er sich das gewünscht.“
B2: „Denn hat das Kind das da, das Kärtchen rangemacht. (B1: Ja.) Und die Aufgabe muss denn das Kind machen.“
B1: „Ja.“
I1: „Die ganze Woche über?“
B1: „Ja.“
B2: „Ja. Und Montag wechseln wir eben.“ (K9K, 125–132)

In mehreren Gruppendiskussionen ist zudem zu erkennen, dass Begriffe und Verfahrensweisen, die aus Demokratiebildungskonzepten stammen, den Kindern ohne unmittelbare pädagogische Rahmung und Bezug zu Erfahrungen im Kita-Alltag nicht geläufig erscheinen. So zeigen sich in einer Gruppendiskussion auf die Nachfrage, ob die Kinder den Interviewer:innen beschreiben können, wie es bei ihnen dazu kommt, dass zwei Kinder aus ihrer Gruppe Teil eines Gruppenrats sind, Unsicherheiten und Unstimmigkeiten in der Beschreibung und Benennung des Auswahlverfahrens (vgl. K2K, 201–224). Auch in einer weiteren Kita deutet sich in einer Gruppendiskussion mit den Kindern an, dass die befragten Kinder zwar über die inhaltlichen Entscheidungen ihres Kita-Parlaments zum Essensplan informiert sind, jedoch keine Antwort auf die Frage zu geben wissen, wie man als Kind denn selbst Mitglied im Kita-Parlament wird (vgl. K8K, 74–84). Haben Demokratiebildungskonzepte für die Kinder also eine eindeutige soziale Relevanz in ihrem Kita-Alltag, werden sie von ihnen in ihren Schilderungen auch aufgegriffen und lebendig mit Alltagserfahrungen verknüpft.

3.4.3 Vom Umgang mit Konflikten

Auf die Interviewfrage danach, ob es Streit und Konflikte gibt und wie diese gelöst werden, wird von den befragten Kindern immer wieder das Zuhilfe-Rufen „eines Erwachsenen“ oder „eines Erziehers“ genannt. Hieraus lässt sich schließen, dass

diese Suche nach Unterstützung durch das pädagogische Personal ein etabliertes, den Kindern bekanntes Vorgehen ist und die Kinder dies als Aufgabe der Fachkräfte einfordern und auch wertschätzen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2021). Wie bereits in den Ausführungen zu den Potenzialen einer konfliktbewältigenden Institutionenkultur von Kita beschrieben, deckt sich diese Zuschreibung mit dem Auftrag der Begleitung von Konfliktlösungen, den die Fachkräfte sich selbst zuschreiben (vgl. Kap. 3.3.3). Dass die Fachkräfte Prozesse der Streitschlichtung und Konfliktlösung begleiten und anleiten, wird folglich durch die hier geführten Kindergespräche bestätigt (vgl. das Thema Kooperation und Konflikte bezogen auf die Sicht der Fachkräfte und auf ein videografiertes Praxisbeispiel in Kap. 3.3.3). Wie in den Bildungsplänen und von den Fachkräften vorgeschlagen (vgl. Kap. 3.3.3), zeigen sich in den Aussagen der Kinder schließlich Ansätze selbstständig initiierter Konfliktlösungen, die meist auf die pragmatische Umsetzung der erlernten Regel „Stopp sagen" gründet:

> *I: „Okay. (..) Und was macht ihr dann, wenn ihr Streit habt?"*
> *B1: „Stopp sagen."*
> *B2: „Die / Oder, oder, oder die Erzieher fragen oder sagen da, dass ich das zuerst hatte und dann der andere aber des mir weggenommen hat oder so." (K12K, 127–129)*

3.4.4 Fazit und methodische Reflexion

In den Kinderinterviews zeigt sich ein pragmatischer Umgang mit Regeln und Beteiligungsmöglichkeiten, das heißt, es wird seitens der Kinder meist nicht auf die Sinnhaftigkeit und Bedeutung von einzelnen Regeln Bezug genommen, sondern nach einem integrierenden Umgang damit gesucht, der ihre Alltagsroutinen weiterhin ermöglicht. Regel- und Beteiligungswissen von den Fachkräften und somit auch ein Miteinander entlang demokratischer Werte und Prinzipien werden dabei von den Kindern übernommen. Wie sehr die Kinder dies angenommen oder gar verinnerlicht haben, können die Ergebnisse allerdings nur vage aufzeigen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein Verinnerlichen von Regeln und Beteiligungswissen dann als gelungen betrachtet werden kann, wenn Kinder konkrete Erlebnisse und Erfahrungen mit den Regeln in ihren Äußerungen verknüpfen können. Es zeigt sich darüber hinaus die soziale Bedeutung von Regeln und Ämtern für die Kinder. Bei Konflikten werden Ansätze zu deren eigenständiger Lösung sichtbar, wenngleich die Unterstützung der Fachkräfte weiterhin einen wichtigen Bezugspunkt darstellt. Kritisch zu fragen ist indes, inwieweit das häufig in den Interviews zu Tage tretende Repetieren von erlerntem Wissen der Kinder aufgrund sozialer Erwünschtheit als mögliches Produkt demokratischer Bildungsprozesse zu verstehen ist, das heißt, Kinder wissen, was die entsprechenden „richtigen" Antworten auf die Fragen nach demokratiebildenden Aspekten

sind. Für die Qualität von Demokratiebildungsprozessen scheint dies insofern relevant, als Demokratiebildung die Verinnerlichung demokratisch orientierter Werte und Normen sowie entsprechende Kompetenzen zum Ziel hat und nicht unverbundenes träges Wissen dazu. Ein solches Wissen wäre austauschbar und kann nicht als Ergebnis eines (Demokratie-)Bildungsprozesses gedeutet werden.

Kinderinterviews stellen trotz ihrer zunehmenden Anwendung in der qualitativ arbeitenden Forschung weiterhin eine methodische Herausforderung dar (vgl. Fuhs 2012, S. 80). Und auch eine abschließende methodologische Reflexion der hier durchgeführten Gruppengespräche zeigt auf, dass das Führen qualitativer Interviews mit Kindern mit einigen Hürden und Eigenheiten verknüpft ist. So ist zunächst auf die Eigendynamiken von Kinderinterviews zu verweisen, bspw. bei längeren narrativen Ausführungen der Kinder, die (erst einmal) nichts mit den Interviewfragen zu tun haben. Auch Weltzien weist auf derartige Spezifika der Äußerungen von Kindern hin, diese seien in besonderer Weise durch „Kontextabhängigkeit, Perspektivität, Selektivität und subjektive[r] Relevanz biographischer Sequenzen" (Weltzien 2012, S. 143) geprägt. Eine weitere methodische Herausforderung besteht in der Auswahl der Kinder im Rahmen der Gruppendiskussionen. Hier ist über den gesamten Forschungsprozess hinweg zu reflektieren, welche Kinder sich für ein Gruppeninterview melden und welchen Einfluss die Fachkräfte und Interviewenden darauf haben, was in dieser Studie dahingehend aufgegriffen wurde, dass die Freiwilligkeit der Kinder stets im Fokus stand und die Auswahl der Kinder weder durch die Interviewenden noch durch Fachkräfte bestimmt wurde. Auch die Erforschung des Wohlbefindens der Kinder gilt als methodische Herausforderung (Viernickel 2022). Hier besteht die Aufgabe darin, dieses in den Interviews angedeutet oder artikuliert zu bekommen. Viernickel verweist hierzu u. a. auf Nitzko und Seiffge-Krenke (2009), wonach das Konstrukt der Lebenszufriedenheit mit dem subjektiven Wohlbefinden gleichzusetzen ist, „welches aktuelles und habituelles psychisches (positive Gefühle, positive Stimmung, Abwesenheit von psychischen Beschwerden) und physisches/körperliches (positive körperliche Empfindungen, Abwesenheit körperlicher Beschwerden) Wohlbefinden umfasst" (Viernickel 2022, S. 108). So können bspw. längere Erzählpassagen und darin enthaltene positive Erlebnisse und Stimmungen der Kinder auf ihr Wohlbefinden schließen lassen.

Abschließend ist festzuhalten, dass der Perspektive von Kindern in der sich mit der Lebenswelt von Kindern befassten Forschung eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. auch Heinzel 2012). Obwohl im letzten Jahrzehnt das Forschen mit Kindern ausdifferenziert wurde und einige Ansätze vorhanden sind, fehlt ein breites Methodenrepertoire jedoch noch (vgl. Butschi/Hedderich 2021). Es besteht weiterhin Bedarf insbesondere an Untersuchungen dazu, wie Kinder Forschungssituationen interpretieren als auch dazu, wie sie Forscher:innen sehen (vgl. Heinzel 2012), und wie Forschende durch Interpretation Zugang zur Perspektive der Kinder bekommen können.

3.5 Zwischenfazit Demokratiebildung in der Kita

Leonhard Birnbacher / Judith Durand / Katharina Stadler

Im Fokus der hier vorgestellten Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten" steht die Frage, wie Demokratiebildung in der Kita bildungspolitisch in ausgewählten Bildungsplänen gerahmt wird, wie sie von unterschiedlichen Akteur:innen aus der Kita-Praxis verstanden wird und wie sie sich exemplarisch in besuchten Kindertageseinrichtungen in der pädagogischen Praxis zeigt. Diese Fragen wurden anhand unterschiedlicher empirischer Zugänge bearbeitet. Die zentralen Erkenntnisse der Analyse werden nun im Folgenden gebündelt dargestellt.

Kita als Teil der Gesellschaft

Dass die Kita kein von der Gesellschaft abgekoppelter „Ort" ist, sondern fest mit ihr verwoben und gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen sich dort unmittelbar bemerkbar machen, ist eine erste zentrale Erkenntnis aus den hier getätigten Analysen. Hinsichtlich der Bildungspläne ist festzuhalten, dass diese primär grundlegende gesellschaftliche Wandlungs- und Veränderungsparadigmen aufgreifen und mit pädagogischen Handlungsaufgaben verknüpfen. Aber auch die befragten Fach- und Leitungskräfte rekurrieren auf den Einfluss gesellschaftlicher Themen auf Kindertageseinrichtungen und deren pädagogische Arbeit. So zeigen die Interviews einerseits eine Bezugnahme auf gesellschaftliche Großereignisse wie das Pandemiegeschehen oder den Krieg in der Ukraine und andererseits die Bedeutung, die mittelfristig wirkende gesellschaftliche Herausforderungskomplexe wie Klimakrise, Flucht und Migration oder rechtsextreme Demokratiefeindlichkeit haben. *Somit kann das, was Zeiher mit der gesellschaftlichen Verfasstheit von Kindheit und deren Institutionalisierung umschreibt (vgl. Zeiher 2009, S. 104), in seiner Stoßrichtung nicht nur bestätigt, sondern auch dergestalt präzisiert werden, dass sich die Bandbreite an gesellschaftlichen Themen und Herausforderungen, die sich in der Kita zeigen, konstant erweitert und ausdifferenziert.*

Aufgaben und Rolle von Kita in der Gesellschaft

In den Bildungsplänen sowie den Interviews werden Bildungs-, Beteiligungs- und Inklusionsauftrag als Aufgaben der Kita in der Gesellschaft herausgearbeitet. In den Interviews mit Fach- und Leitungskräften wird darüber hinaus besonders der Bereich der Wertebildung hervorgehoben, der eine gesetzliche Vorgabe und damit ebenfalls eine zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen in der Gesellschaft darstellt. Allerdings zeigt sich dabei, dass Wertebildung nicht mit Demokratiebildung in Verbindung gebracht, sondern als ein eigenständiger Aspekt behandelt wird, der insbesondere auf soziale Handlungskompetenzen

abzielt. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Bildungsplänen und den Perspektiven des pädagogischen Personals besteht bei der Darstellung der Aufgaben von Kitas in der Gesellschaft wiederum erwartungsgemäß darin, dass die Fachkräfte Aufgaben mehrheitlich aus Sicht der Praxis skizzieren, also auf das im Bereich Bildung, Inklusion und Beteiligung für sie Machbare eingehen, während die Bildungspläne die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen zusätzlich auch aus einer holistischen, gesamtgesellschaftlichen Perspektive formulieren. In den Bildungsplänen fehlt allerdings sowohl systematisches Wissen zu frühkindlicher Demokratiebildung als auch eine hinreichende auf die pädagogische Praxis ausgerichtete Auffächerung all jener Bildungsbereiche, die in der Kita bereits ihren Platz haben und auch Bestandteil von Demokratiebildung sind bzw. diese beeinflussen. *Dass Kitas nicht nur fester Bestandteil der Gesellschaft sind, sondern auch für diese Aufgaben übernehmen, ist eine Feststellung, die sich sowohl in den Bildungsplänen wiederfindet als auch von den Fach- und Leitungskräften klar artikuliert wird. Was übereinstimmend als Aufgaben genannt wird, sind (Werte-)Bildung und Inklusion.*

Perspektiven der Fach- und Leitungskräfte auf Demokratiebildung

Die befragten Fach- und Leitungskräfte blicken positiv-affirmativ auf das Feld der Demokratiebildung und äußern sich dem Ordnungsmodell der Demokratie gegenüber grundsätzlich bejahend. Die Fach- und Leitungskräfte geben klar zu erkennen, dass für sie Demokratiebildung und die dazugehörigen Aufgaben der Partizipations- und Inklusionsvermittlung fester Bestandteil der frühkindlichen Bildungsarbeit sind und dies sowohl den einzelnen Kindern in ihren Bildungsprozessen nutzt als auch eine wichtige Funktion für die demokratisch verfasste Gesellschaft hat. Trotz der affirmativen Haltung treten in den analysierten Interviews aber auch einige skeptische Positionen und undemokratische Sichtweisen zu Tage. Diese reichen von reinen Andeutungen über verzerrte Darstellungen demokratischer Institutionen und Verfahren bis hin zu Relativierungen und offener Infragestellung der Funktionsfähigkeit der demokratisch verfassten Gesellschaft. *Im Zusammenhang mit Demokratiebildung treten deutliche individuelle Haltungen und Einstellungen der Fachkräfte zu Tage. Die Perspektiven des pädagogischen Personals sind einerseits von einer positiven Bezugnahme auf die Demokratie durchsetzt, weisen andererseits aber auch beträchtliche Elemente der Skepsis auf.*

Bildungspolitische Empfehlungen zur Gestaltung von Demokratiebildung in der Kita-Praxis

Demokratiebildung als Bezugspunkt und Teil der pädagogischen Aufgabe wird von allen hier analysierten Bildungsplänen aufgegriffen, sei es explizit oder indirekt in den Leitbildern. Eine systematische Ausarbeitung dessen, was

Demokratiebildung pädagogisch im Kita-Alltag bedeutet und wie diese sich konkret praktizieren lässt, legen die Bildungspläne aber kaum dar. Vielmehr arbeiten die Bildungspläne dergestalt, dass sie erläutern, was eine Demokratie ist und welche Schlüsselmerkmale und -prinzipien sie im Sinne eines pragmatistischen Demokratieverständnisses ausmachen (vgl. Jörke/Selk 2012). Die Bildungspläne fokussieren so weniger die pädagogische Praxis zu Demokratiebildung als vielmehr die Demokratie und deren zentrale Elemente. Die vertiefte Analyse zeigt weiter, dass auch wenn Demokratie oder Demokratiebildung in den Leitbildern der Bildungspläne thematisiert werden, dies kein Garant dafür ist, dass Demokratiebildung in deren Praxisempfehlungen zur Gestaltung der pädagogischen Praxis auch kongruent aufgegriffen wird. So produzieren die Pläne teils inhaltliche Leerstellen oder Widersprüche, die von der pädagogischen Praxis konzeptionell und im Handeln bearbeitet werden müssen. Weiter wird deutlich, dass die Empfehlungen zur praktischen Umsetzung von Demokratiebildung sehr divers und unterschiedlich praxisnah ausgestaltet sind und meist entweder auf einem alltags- oder formalpartizipatorisch ausgerichteten Verständnis von Demokratiebildung beruhen. Von den untersuchten Bildungsplänen bietet einzig der Berliner Bildungsplan ein integrierendes Konzept.

Die Transformation der Leitorientierung Demokratie gelingt in den Praxisempfehlungen nicht immer und lässt innerhalb der analysierten Bildungspläne teils Lücken oder produziert Unklarheiten. Es stellt sich die Frage, inwiefern sie ihre Funktion als „Orientierung" (Gaus/Drieschner 2017, S. 400) oder „eröffnenden Aufforderung zur Ausgestaltung" (Jergus/Thompson 2015, S. 814) ausfüllen können.

Demokratiebildung in der Kita-Praxis

Mit Blick auf die pädagogische Gestaltung im Kita-Alltag lassen sich aus den Interviews mit Fach- und Leitungskräften und den Beobachtungen des Kita-Alltags unterschiedliche Aspekte resümieren. Grundsätzlich erfährt Demokratiebildung bei den Befragten eine große Zustimmung und wird als Teil ihrer professionellen Aufgabe wahrgenommen. Gleichzeitig zeigen sich Unterschiede im Verständnis von Demokratiebildung in der Praxis, deren Reflexion in den Interviews und der strukturellen Verankerung im Alltag. Dies lässt sich auch damit in Verbindung setzen, wie lange sich die jeweilige Kita bereits mit Demokratiebildung auseinandersetzt. Die Ergebnisse der Studie zeigen weiter, dass die Umsetzung von Demokratiebildung viele Chancen und Potenziale für Bildungsprozesse von Kindern bereithält und gleichzeitig voraussetzungs- und anspruchsvoll ist.

So zeigen die Analysen zunächst, dass die Befragten verschiedene Begründungszusammenhänge für die Umsetzung von Demokratiebildung anbringen wie das Wohlbefinden der Kinder, die Anerkennung ihrer Bedürfnisse und Interessen zu sichern sowie die Absicht, allgemein Bildungsprozesse von Kindern zu unterstützen. Der explizite Bezug auf die rechtliche Verankerung, Kinderrechte

oder konzeptionelle Überlegungen zu Demokratiebildung werden nur bei einem kleinen Teil der einbezogenen Einrichtungen deutlich. Auch Wissen über Demokratie oder die direkte Bezugnahme zu Strukturelementen von Demokratie wird nur in wenigen Fällen und vorwiegend für ältere Kinder thematisiert. Indirekt werden Elemente von demokratischen Prinzipien wie z. B. die Benennung von Abstimmungsformen angesprochen. Häufig wird auf Demokratiebildung mit einem individualisierten Blick – also auf die Bedürfnisse und Interessen des einzelnen Kindes – rekurriert und weniger im Kontext der sozialen Gruppe argumentiert.

Trotz einer generellen affirmativen Haltung gegenüber Demokratiebildung scheinen individuelle Vorstellungen von Demokratiebildung, häufig verstanden als Berücksichtigung individueller Bedürfnisse sowie losgelöst von rechtlichen Grundlegungen, durch. Die Notwendigkeit, das Konzept umfassender und in seinen rechtlichen Bezügen zu diskutieren, wird als Aufgabe deutlich.

Demokratiebildung wird in den Interviews als sukzessiver Entwicklungsprozess konturiert, der bei den Jüngsten beginnt, altersentsprechend angepasst werden muss und sich im Laufe der Entwicklung ausbaut. Gerade bei jungen Kindern wird Demokratiebildung als Beteiligung verstanden, die vorwiegend auf individuelle und körperliche Bedürfnisse ausgerichtet ist. Je älter die Kinder, umso mehr rücken die soziale Gruppe sowie Sachwissen in den Blick der Befragten. Gerade die Beteiligung von jungen Kindern stellt Fachkräfte vor Herausforderungen, da der Schutzauftrag stärker wahrgenommen wird, mehr Entscheidungen für Kinder übernommen und die Interaktionen anfälliger für Scheinpartizipation und Macht werden.

Demokratiebildung zeigt sich als beständige Entwicklungsaufgabe, Methoden müssen sukzessive an das Alter der Kinder angepasst werden. Dies innerhalb der Kita, aber auch über die Institutionengrenze hinweg abzusichern und zu konkretisieren, ist anspruchsvoll. Insbesondere junge Kinder werden als vulnerable Gruppe sichtbar (vgl. Hildebrandt et al. 2020).

Die Analysen der Interviews und Videos zur Umsetzung formalisierter Beteiligungsmöglichkeiten zeigen, dass formalisierte Verfahren und Alltagspartizipation in ein ausgewogenes Verhältnis gesetzt und nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. So kann an den Analysen in der Studie gezeigt werden, dass die Qualität formalisierter Verfahren bspw. davon abhängt, ob Fachkräfte diese in der Interaktion sensitiv-responsiv gestalten und Kinder tatsächlich Beteiligung erfahren. Alleinig die Tatsache, diese strukturell zu verankern, ist kein Garant für Beteiligungserfahrungen von Kindern. Ebenso erfordert Demokratiebildung Transparenz sowie eine strukturelle Absicherung über eine Konzeption oder Verfassung. Sie fungieren als gemeinsamer Bezugspunkt, um Rechte, Pflichten und Grenzen für Fachkräfte, Eltern und Kinder abzusichern. Über geeignete Dokumentationsformen können Kinder einbezogen werden und Aushandlungsprozesse und Regeln mitgestalten.

Die Bedeutung der Absicherung von Demokratiebildung über Strukturen und Methoden zur Transparenz (vgl. Wright 2010) und gleichzeitig deren Realisierung über eine beteiligungsorientierte und sensitive Interaktionsgestaltung (vgl. Remsperger 2011) werden sichtbar. Eine vermittelnde Perspektive zwischen aktuellen konzeptionellen Ausrichtungen, die eher alltagsorientierte oder eher formalpartizipatorische Zugänge priorisieren, scheint gewinnbringend.

Die Analysen bestätigen die tragende Rolle von pädagogischen Fachkräften für Bildungserfahrungen von Kindern. Aufgrund verschiedener Faktoren befinden sich die Fachkräfte gegenüber den Kindern in einer machtvollen Position (vgl. Kap. 5.1.2). Über die Gestaltung pädagogischer Räume und Interaktionen haben sie Einfluss auf die wahrgenommenen Beteiligungserfahrungen von Kindern. In den Befragungen wird die Herausforderung deutlich, die Balance zwischen Kinderschutz und Kinderbeteiligung auszutarieren, ohne dass der Schutzanspruch Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder aushebelt. Daran anknüpfend wird von den Befragten betont, dass Demokratiebildung in der Praxis für Kinder authentisch und folgenreich sein muss, damit Kinder erfahren, dass sich Beteiligung und Verantwortungsübernahme lohnen. Demokratiebildung setzt dazu eine Verständigung und vom Team gemeinsam getragene Werte voraus.

Fachkräfte haben maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Demokratiebildung in der Kita-Praxis. Demokratiebildung zu praktizieren, setzt dabei anspruchsvolle Kompetenzen der Fachkräfte sowie einen reflektierten Umgang mit der asymmetrischen Beziehung voraus (vgl. Prengel 2020).

Demokratisches Zusammenleben in der Kita: Fachkräfte – Eltern – Kinder

Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Team

Im Hinblick auf das demokratische Zusammenleben innerhalb der Institution Kita kann in Bezug auf die Zusammenarbeit der Beteiligten im „inneren Kern", d. h. die Fachkräfte, Leitungen, Kinder und Eltern, mit den BilDe-Daten Folgendes zusammenfassend festgestellt werden: Die Zusammenarbeit im Team wird in den Bildungsplänen und Interviews als gemeinsamer Lernprozess und als Reflexionsmöglichkeit für die Fachkräfte dargestellt. Die regelmäßig stattfindenden Teamgespräche als formalpartizipatorische Beteiligungsmöglichkeit der Fachkräfte stehen dabei auf diesen beiden Untersuchungsebenen im Vordergrund. In den Interviews wird die Zusammenarbeit im Team durch die Beschreibung von Gemeinsamkeit und Differenz diskursiv hergestellt. Die Fachkräfte und Leitungen als Organisationsmitglieder betonen für die Teamarbeit sowohl einerseits gemeinsame Konzepte und Leitlinien (vgl. Cloos 2008) als auch das Bestehen und die Akzeptanz von Unterschieden im Team hinsichtlich der Biografien, Qualifikationen, Meinungen und Arbeitsweisen der Fachkräfte. Diese Beschreibung

der Teamarbeit zeigt die Komplexität der Teamarbeit auf, die auch eine dilemmatische Verfasstheit mit sich bringt: ein kohärentes, an gemeinsamen Konzepten orientiertes pädagogisches Arbeiten bei gleichzeitiger Berücksichtigung der individuellen Biografien und Handlungsweisen der Fachkräfte und Leitungen. Demokratiebildung kann nicht, so wird weiter in der Studie deutlich, nach dem Prinzip „Copy & Paste und dann fertig" (K2L, 608) in Kindertageseinrichtungen installiert werden. Vielmehr bestätigen die Ergebnisse, dass damit ein umfassender, einrichtungsspezifischer Entwicklungsprozess verbunden ist, der die gesamte Institution, ihre Organisationsstrukturen, Organisationskultur sowie das pädagogische Grundverständnis umfasst (vgl. Cloos 2008). Retrospektiv wird der Prozess von den Fachkräften durch verschiedene Ablaufschritte charakterisiert, die durch formale (Auseinandersetzung mit Wissen, Programmen und konzeptionelle Entwicklung) sowie diskursive Elemente (Austausch und Anpassung im Team), die in einem zirkulären Prozess miteinander verwoben sind, beschrieben werden. Dieser Prozess, bei dem Wissen und konzeptionelle Überlegungen für die jeweilige Situation der Kita transformiert werden, wird als entscheidend beschrieben. In diesem Zusammenhang wird dem kollegialen Austausch große Bedeutung zugesprochen. *In Anschluss an aktuelle Professionalisierungsdiskurse (Balluseck 2017) und Überlegungen zu Transformationsprozessen von Theorie und Praxis (Blatter/Schelle 2022) zeigt auch diese Studie, dass Demokratiebildung in der Kita einen umfassenden Transformationsprozess voraussetzt, der eines sich wandelnden Rollenverständnisses sowie einer gemeinsamen Verständigung im Team bedarf und sich nicht zuletzt in strukturellen Änderungen manifestiert.*

Beteiligung und Engagement der Eltern

Ein demokratisches Zusammenleben in der Kita erfordert auch die Beteiligung der Eltern. In der Analyse von Bildungsplänen und Interviews zeigt sich – im Gegensatz zur Teamzusammenarbeit –, dass hier die formalpartizipatorischen Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern eher eine untergeordnete Rolle spielen und die Darstellung des Einbezugs der Eltern vornehmlich auf den Alltag bezogen geschieht. Dies kann als Indiz dafür betrachtet werden, dass die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwar programmatisch gefordert wird, jedoch sehr unkonkret ist, was die operative Umsetzung in der Praxis erschwert. In den Interviews zeigen sich Ansätze und Bemühungen der Fach- und Leitungskräfte, die Eltern zu beteiligen und zu informieren, andererseits werden jedoch auch Erwartungen hinsichtlich des Engagements und der Beteiligung der Eltern formuliert. In den von BilDe durchgeführten Interviews wird zudem der Modus der Abgrenzung seitens der Fachkräfte gegenüber den Eltern formuliert (vgl. Thiersch 2006), die ihre Professionalität damit verdeutlichen (vgl. ebd.).

Hieraus kann abgleitet werden, dass in den bildungsprogrammatischen Vorgaben eine Konkretisierung der geforderten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

erforderlich ist (vgl. Betz et al. 2017a), um diese auch in der pädagogischen Praxis dementsprechend ausgestalten zu können.

Kooperation und Konflikte der Kinder

Mit Blick auf das demokratische Zusammenleben der Kinder untereinander kann mit den BilDe-Daten zusammenfassend festgestellt werden, dass die Kooperations- und Konfliktfähigkeit der Kinder in den Bildungsplänen meist eng mit kindlichem Wohlbefinden verknüpft und als Basis für ein demokratisches Zusammenleben gesehen wird. In den Interviews mit Fach- und Leitungskräften wird dieser Zusammenhang kaum thematisiert. Während sich in den Bildungsplänen vor allem Bilder von Kindern als Lernende im Hinblick auf Kooperations- und Konfliktfähigkeit zeigen, werden in den Interviews Bilder von Kindern gezeichnet, die sie sowohl als fürsorglich Helfende und Unterstützende beschreiben als auch als Ausgrenzende und somit Unterstützungsbedürftige hinsichtlich ihres sozialen Umgangs miteinander. Insgesamt verstehen es die Fach- und Leitungskräfte als ihre Aufgabe, die Kinder bei selbstständigen Konfliktlösungen – z. B. in Fällen von Ausgrenzungen – zu begleiten. Im Sprechen über die Kinder werden jedoch auch Unterscheidungspraktiken der Fachkräfte selbst offenbar, die Ungleichheiten reproduzieren und auf normative Ordnungen verweisen (vgl. Machold/Carnin 2018).

Nichtdestotrotz scheint der Umgang mit Konflikten im Alltag der Kita etabliert zu sein. Eine Videoanalyse zu Konflikten unter Kindern zeigt idealtypisch eine entwickelte und gelebte Bewältigungskultur in einer Kita (vgl. Kap. 3.3.3). Die Kinder kennen nicht nur die geltenden Umgangsformen und Grenzen in der Peerinteraktion, sondern versuchen auch, sich anbahnende Konflikte selbst zu entschärfen. Die Fachkräfte befinden sich dabei in einer begleitenden Rolle im Hintergrund und bieten Impulse für eine eigenständige Konfliktlösung der Kinder an.

Wie auch im Spannungsfeld zur Ermöglichung von Peer-Interaktionen deutlich wurde (vgl. Kap. 5.1.3), kann eine verstärkte Sensibilisierung der Fachkräfte für die hohe Bedeutung der Peer-Interaktionen, bspw. im Rahmen einer (Weiter-)Qualifizierung der Fachkräfte, angestoßen werden sowie auch der damit verbundene Zusammenhang zwischen Inklusion und Demokratiebildung konkretisiert und damit für die Fachkräfte im Alltag gestaltbarer weiterentwickelt werden.

4 Demokratiebildung in der Schule

Einleitung

Anke Költsch / Patrick Mielke / Riem Spielhaus

Auf europäischer Ebene wurde 1997 vom Europarat das Projekt „Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education" ins Leben gerufen, aus dem u. a. der Leitbegriff „Democratic Citizenship Education" und 2005 das „Europäische Jahr der Demokratieerziehung" hervorgingen (vgl. Himmelmann 2008). Inzwischen liegt ein Europäischer Referenzrahmen „Kompetenzen für eine demokratische Kultur" (RFCDC) vor, der als Grundlage für die Europarats-Kampagne „Free to Learn – Safe to Speak – Democratic Schools for All" dient (vgl. Council of Europe 2018). In Deutschland formulieren bildungspolitische Dokumente wie die Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK) „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung" aus dem Jahr 2018 vor dem Hintergrund europäischer und nationaler Debatten zunehmend einen Bedarf für eine Stärkung des demokratischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. Daraus wird ein Auftrag an die Institution Schule abgeleitet, junge Menschen durch demokratisch-politische Bildungsprozesse zu einer bewussten und mündigen Partizipation an gesellschaftlichen und politischen Prozessen zu befähigen (u. a. Beutel 2016; Beutel/Fauser 2013; Detjen 2000, 1999). Zugrunde gelegt wird dabei ein Verständnis von Schule als Ort demokratischer Wissensvermittlung „und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum […], an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden" (KMK 2018, S. 3).

Demokratiebildung umfasst demnach sowohl die Vermittlung von Wissen über Demokratie in unterrichtlichen, fächerverbindenden, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Lernanlässen sowie an außerschulischen Lernorten als auch die Erfahrbarkeit von Demokratie durch eine demokratische Kultur des Miteinanders, die Stärkung schulischer und unterrichtlicher Mitbestimmungsmöglichkeiten und einen Unterricht, der geprägt ist durch partizipationsorientierte Lernprozesse. In den Blick gerät daher nicht ausschließlich der Politikunterricht oder der geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fachbereich, sondern die gesamte Institution Schule. Dies gelte insbesondere, da Schule „die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen" (KMK 2018, S. 3, Herv. im Original). Es gelte daher, in „jedem Fach wie auch außerhalb des Unterrichts […], die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Mitgestaltung des Schullebens zu fordern und zu fördern"

(ebd., S. 8). Dies impliziere bspw. „die nachhaltige Vermittlung von Kenntnissen über die Grundprinzipien einer freiheitlich-demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung, […] die Entwicklung von Konfliktfähigkeit" oder „die Vermittlung eines differenzierten Demokratiebegriffs, der zwischen demokratischen Umgangsformen im Hinblick auf Demokratie als Lebensform und den Demokratieprinzipien im Hinblick auf die politische Ausgestaltung als Herrschaftsform unterscheidet" (ebd.).

Mit dem bildungspolitischen Appell einer Stärkung der Demokratiebildung in der Schule verbindet die KMK-Erklärung die Erwartung bzw. Handlungsanweisung an Lehrende, entschieden für demokratische Werte und Haltungen und die Grundrechte des Grundgesetzes einzutreten. Denn Schule sei kein wertneutraler Ort, und beim Kontroversitätsgebot und dem mit ihm „Hand in Hand" gehenden Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses handele es sich nicht um ein Neutralitätsgebot (vgl. KMK 2018, S. 4 f.).

Vor dem geschilderten Hintergrund spürt die in diesem Kapitel entfaltete Analyse der Rolle von Schule bei der Initiierung demokratisch-politischer Bildungsprozesse nach. Ausgangspunkt ist dabei ein Verständnis demokratisch-politischer Bildungsprozesse, das sich in Anlehnung an Kerr (1999) als Bildung *für* Demokratie, Bildung *durch* Demokratie und Bildung *über* Demokratie differenzieren lässt (vgl. u. a. auch Achour et al. 2020, S. 27 f.; Deimel/Hahn-Laudenberg 2017, S. 256; Himmelmann 2005, S. 26). Bildung *für* Demokratie stellt ein Globalziel von Schule dar (vgl. Deimel/Hahn-Laudenberg 2017, S. 256), das sich aus den beiden anderen Dimensionen ergibt, indem sie den Schüler:innen eine Reihe von Werkzeugen und Kompetenzen zur Verfügung stellt, die sie „zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft" (KMK 2018, S. 4) nicht nur ermutigt, sondern auch befähigt und eine erfolgreiche Integration in die demokratische Gesellschaft gewährleistet (vgl. Fend 2011). Ein wesentliches Kriterium für die Erreichung dieses Ziels stelle, wie es der niedersächsische Runderlass zur „Stärkung der Demokratiebildung" formuliert, eine demokratische Unterrichts- und Schulentwicklung dar, die sich auf die Lern- und Kommunikationskultur sowie die Beteiligungs- und Anerkennungskultur einer Schule beziehe (vgl. NI 2021a, S. 4). Eine derart verstandene Bildung *durch* Demokratie findet u. a. in den partizipatorischen Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsangeboten (z. B. Schüler:innenvertretung, Schulkonferenz, Klassenrat, Mentor:innenprogrammen von Schüler:innen für Schüler:innen) in Schule und Unterricht Ausdruck (vgl. BE 2020, S. 9). Bildung *über* Demokratie bezieht sich schließlich einerseits auf den politischen Fachunterricht als primären schulischen Ort der Vermittlung von Wissen über Demokratie und ihre Institutionen und Partizipationsmöglichkeiten etc. und geht andererseits darüber hinaus, indem sie als Aufgabe aller Fächer sowie als fächerübergreifende, fächerverbindende und gesamtschulische Aufgabe begriffen wird (z. B. durch Projekttage und -wochen,

Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen, Planspiele und Workshops zu demokratierelevanten Themen oder auch durch die Schüler:innenzeitung, die Teilnahme an Wettbewerben wie z. B. „Jugend debattiert" sowie den Besuch außerschulischer Lernorte) (vgl. ebd. S. 8).

Von diesem Verständnis ausgehend thematisiert Kapitel 4.1, vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Ausgestaltung des Leitfachs der politischen Bildung sowie der Forderung nach einer Stärkung der demokratisch-politischen Bildung, curriculare Verschiebungen im Kerncurriculum (KC) für das Fach Politik-Wirtschaft an der gymnasialen Oberstufe Niedersachsens, die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzeption von Partizipation und Mündigkeit sowie die Bedeutung von Kompetenz- und Wissensmodellen. Kapitel 4.2 fokussiert den Aspekt der demokratischen Schulkultur im Hinblick auf die Lern- und Kommunikationskultur sowie die Ermöglichung und Förderung von Mitwirkung und Mitbestimmung im Unterricht und in der Schule. Kapitel 4.3 rückt schließlich die in Lehrplänen verankerten und über Schulbücher zu vermittelnden Inhalte des Leitfachs der politischen Bildung in den Blick. Exemplarisch stehen dabei die Ansprache von Schüler:innen als zukünftige mündige Bürger:innen, gesellschaftliche Partizipation vom Nah- zum Fernbereich sowie Medienbildung und (E-)Partizipation im Mittelpunkt.

4.1 Bildung *für* Demokratie: Politische Mündigkeit und Partizipation als Gegenstand bildungspolitischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Rahmungen

Patrick Mielke / Riem Spielhaus[31]

Im Zentrum dieses Kapitels stehen zunächst die bildungspolitischen Rahmungen in Bezug auf die bundesland- und schulformspezifischen Leitfächer der politischen Bildung (4.1.1). Anschließend werden am Beispiel des Politik-Wirtschaft-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe Niedersachsens curriculare Rahmungen und Verschiebungen vor dem Hintergrund bildungspolitischer Forderungen nach einer Stärkung der Demokratiekompetenz und der Partizipationsfähigkeit von Schüler:innen beschrieben (4.1.2). Danach widmet sich das Kapitel fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Rahmungen wie der Konzeption von Partizipation und Mündigkeit und damit einhergehenden Subjektvorstellungen sowie der Bedeutung von Kompetenz- und Wissensmodellen mit einem Fokus auf Handlungskompetenz zwischen kommunikativem und partizipativem Handeln (4.1.3). Gegenstand sind folglich die Rahmungen des Politikunterrichts durch bildungspolitische Konjunkturen sowie fachdidaktische

31 Unter Mitarbeit von Anke Költsch.

und fachwissenschaftliche Debatten und deren Rückkopplung in Lehrplan- und Schulbuchsetzungen sowie die schulische Praxis. Ziel dieses Kapitels ist es, die im politischen Fachunterricht angestrebten Bildungsprozesse im Hinblick auf die Herausbildung mündiger demokratischer Subjekte nachzuzeichnen.

4.1.1 Bildungspolitische Rahmungen

Bildungspolitische Erklärungen und Erlasse betonen neben einem Verständnis von Demokratiebildung als gesamtschulische Aufgabe die Bedeutung des gesellschaftlichen Fachbereichs (vgl. KMK 2018, S. 8) und speziell des Leitfachs der politischen Bildung (vgl. NI 2021a, S. 2). Dessen Analyse steht vor der Herausforderung einer gewissen Unvergleichbarkeit, die bereits in Bezug auf die unterschiedlichen Fachbezeichnungen (z. B. Sozialkunde, Politik und Gesellschaft, Politische Bildung, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre etc.) zum Ausdruck kommt, denen jeweils unterschiedliche Fachkonzepte zugrunde liegen. So handelt es sich häufig um Integrationsfächer, die etwa politische, sozialwissenschaftliche, ökonomische, rechtliche, historische oder geografische Bildung integrieren und mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und fachdidaktischen Ansätzen einhergehen.

Wesentliche Unterschiede bestehen zwischen den Bundesländern hinsichtlich des Zeitpunkts des Einstiegs in die politische Bildung sowie des Stundenanteils, der dem jeweiligen Leitfach in der Stundentafel eingeräumt wird. Das „Ranking Politische Bildung" von Gökbudak, Hedtke und seit 2021 Hagedorn arbeitet seit 2017 die Unterschiede zwischen den Bundesländern heraus. Während in Bremen, Hessen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen der Einstieg in die politische Bildung bspw. am Gymnasium in Klasse 5 erfolgt und die Stundentafel in diesen Bundesländern insgesamt 5 bis 8 Wochenstunden bis zum Ende der 10. Klasse vorsieht, erhalten bayerische Schüler:innen an Gymnasien in der 10. Klasse erstmalig einstündigen Unterricht im Fach „Politik und Gesellschaft" (2021, S. 37).

Einige Bundesländer haben in den letzten Jahren Veränderungen am Zuschnitt des Leitfachs der politischen Bildung und/oder der Stundentafel vorgenommen, die in der Regel auf eine Stärkung des jeweiligen Leitfachs abzielen. So hat Berlin 2019 das eigenständige Fach „Politische Bildung" an allen Schulformen ab der 7. Klasse eingeführt. Zuvor war der Politikunterricht zu einem Drittel Bestandteil des Geschichtsunterrichts. Sachsen hat den Beginn des Unterrichts im Fach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung in der Oberschule bzw. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft in Gemeinschaftsschule und Gymnasium 2019 ebenfalls von der 9. Klasse um zwei Jahre vorgezogen (vgl. Gökbudak/Hedtke 2020). Dies führt auch zu Veränderungen im Ranking nach Stundentafelquoten für das jeweilige Leitfach der politischen Bildung am Gymnasium und dazu, dass die beiden Bundesländer ebenso wie Brandenburg und Niedersachsen

sowie die oben genannten Bundesländer Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein sich in der ersten Hälfte des Rankings befinden (vgl. Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2021, S. 16).

Das Ranking für nichtgymnasiale Schulformen gleicht denen an Gymnasien, mit Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen an der Spitze und Bayern am Ende (ebd., S. 19). Allerdings werden in der Studie neben dem Gymnasium alle Schulformen zusammen untersucht, was einerseits die Datengrundlage umfangreicher und andererseits die Ergebnisse zugleich unspezifischer macht, da sie bspw. nicht zwischen Gesamtschulen[32] und Haupt- oder Realschulen[33] unterscheiden und keine Aussage darüber treffen, wie die Stundentafelquoten an den jeweiligen Schulformen bzw. in vergleichbaren Schulformen ausfallen. Die Anteile politischer Bildung in der Berufsschulausbildung werten die Herausgebenden zudem im neusten Ranking für 2022 als deutlich höher, verbindlicher und durchgängiger als in der Sekundarstufe II von Gymnasium und Gesamtschule (Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2022, S. 2, 7.).

Im Hinblick auf demokratisch-politische Bildungsprozesse gilt es jedoch zu bedenken, dass die Quantifizierung des erteilten Unterrichts zwar etwas über den Stellenwert des Leitfachs der politischen Bildung in dem jeweiligen Bundesland aussagt. Inwiefern politische Inhalte Gegenstand anderer Fächer sowie fächerverbindender oder außerunterrichtlicher Angebote sind und welcher Stellenwert politischer Bildung an der Schule allgemein eingeräumt wird, kann durch quantitative Analysen jedoch nicht erfasst werden. Auch der Anteil politischer Inhalte in Verbundfächern ist weder anhand von Lehrplänen noch Schulbüchern leicht einzuschätzen. Sie werden in den Lehrplänen zwar häufig fachspezifisch markiert, letztlich obliegt es jedoch der unterrichtlichen Praxis, Verbindungen zwischen historischen und politischen Themen (z. B. Weimarer Verfassung und Grundgesetz oder Kolonialismus und die Bewegung „Black Lives Matter“, um nur zwei Beispiele aus dem beobachteten Unterricht zu nennen) herzustellen.

Unterschiedliche Zeitpunkte des Einstiegs in das Leitfach der politischen Bildung sowie der zugewiesenen Stunden laut Stundentafeln bestehen schulformabhängig auch innerhalb eines Bundeslandes, wie sich exemplarisch am Beispiel

32 Die Bezeichnung Gesamtschule bezieht sich in seiner allgemeinen Verwendung auf alle integrierten Schulformen mit gymnasialer Oberstufe, auch wenn diese in den Bundesländern verschiedene Bezeichnungen tragen, z. B. Gemeinschaftsschule in Berlin, Baden-Württemberg, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen oder Stadtteilschule in Hamburg. Wird die Schulform im Zusammenhang mit einem spezifischen Bundesland behandelt, wird auch die bundeslandspezifische Bezeichnung verwendet.

33 Die Bezeichnungen Haupt- und Realschule beziehen sich auf alle Schulformen, die zum Haupt- und/oder Realschulabschluss führen, auch wenn diese in den Bundesländern anders benannt sind, z. B. Oberschule in Brandenburg, Niedersachsen, Sachsen, Regelschule in Thüringen oder Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Wird die Schulform im Zusammenhang mit einem spezifischen Bundesland behandelt, wird auch die bundeslandspezifische Bezeichnung verwendet.

Niedersachsen verdeutlichen lässt. Hier beginnt der Unterricht in der Oberschule in Klasse 7, wo das Fach Politik zusammen mit Geschichte und Erdkunde dem Fachbereich „Geschichtlich-soziale Weltkunde" zugeordnet ist (vgl. NI 2017, o. S). Die beiden anderen Fächer starten bereits in der 5. und 6. Klasse, wobei für beide Fächer verteilt auf beide Jahrgänge jeweils insgesamt 3 Wochenstunden vorgesehen sind. Für die Jahrgänge 7 bis 10 sind den drei Fächern insgesamt 3 Wochenstunden pro Schuljahr zugeordnet, also 12 Wochenstunden für den Fachbereich oder 4 Stunden pro Fach (vgl. ebd.). An niedersächsischen Gesamtschulen beginnt der Unterricht im Fach Gesellschaftslehre (Geschichte, Erdkunde, Politik-Wirtschaft) in der 5. Klasse und erfolgt durchgängig dreistündig bis zum Ende der Sekundarstufe I. Das Gesamtstundenkontingent umfasst somit 18 Wochenstunden und zumindest, wenn alle Fächer zu gleichen Anteilen unterrichtet werden, 6 Wochenstunden pro Fach (vgl. NI 2021b, o. S.). An niedersächsischen Gymnasien startet der Politik-Wirtschaft-Unterricht erst in der 8. Klasse, ist dafür in den folgenden drei Schuljahren jedoch zweistündig, was insgesamt 6 Wochenstunden Unterricht in dem Fach garantiert (vgl. NI 2015a, o. S.). Das Leitfach der politischen Bildung ist folglich in Niedersachsen rein quantitativ, trotz des späteren Beginns, an Gymnasien in gleichem Umfang wie an Gesamtschulen implementiert, während Oberschüler:innen bis zum Ende der Sekundarstufe I 2 Wochenstunden weniger Politikunterricht erhalten. Zudem erhalten Schüler:innen an Oberschulen und Gymnasien insgesamt weniger politischen als geschichtlichen oder geografischen Fachunterricht (jeweils insgesamt 7 Wochenstunden an Oberschulen und 9 an Gymnasien pro Fach).

Die schulformbedingte Hierarchie, die der Vergleich der Gesamtstundenzahl andeutet, und die damit verbundenen Unterschiede in Bezug auf Inhalte, Lernziele und Umfang stellen neben dem Wohnort einen weiteren Aspekt dar, der die Gleichwertigkeit des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf politische Bildung in der Schule einschränkt (vgl. Gökbudak/Hedtke 2019, S. 17). Darüber hinaus unterstreicht eine Untersuchung des Fachlichkeitsniveaus die Hierarchie, wie Gökbudak, Hedtke und Hagedorn (2021, S. 30–36) anhand Nordrhein-Westfalens aufzeigen. Demnach war das Leitfach der politischen Bildung im Zeitraum 2006 bis 2020 das Fach, das am häufigsten fachfremd unterrichtet wurde. Während an Gymnasien jedoch etwa dreiviertel des Unterrichts durch Fachlehrkräfte erteilt wurde, lag dieser Anteil in Real- und Gesamtschulen bei etwa zwei Fünftel und an Hauptschulen bei etwa einem Zehntel bis einem Viertel (vgl. ebd., S. 31 f.). An Berufsschulen wird der politische Fachunterricht ebenfalls häufig von Lehrkräften erteilt, die nicht dafür ausgebildet wurden, wie Besand (2014, S. 122–126) in einer Studie zur politischen Bildung an beruflichen Schulen feststellt. Zudem falle die Lernzeit an Berufsschulen in der Mehrheit der Bundesländer noch einmal geringer aus als an Schulformen der Sekundarstufe (vgl. Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2021), wobei ein Großteil der Lernzeit für andere Zwecke wie die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung genutzt werde. Die

Lernzeit beschränke sich für den politischen Unterricht häufig auf die Reproduktion ökonomischer und rechtlicher Fragestellungen (vgl. Besand 2014, S. 217).

Darauf, dass politische Bildung für Schüler:innen an Gymnasien oftmals umfangreicher ausfällt, verweisen auch die Ergebnisse der 2019 von Achour und Wagner veröffentlichten Studie „Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen". Darin schätzen Schüler:innen an Gymnasien ihren Politikunterricht u. a. „als abwechslungsreicher und partizipativer ein als die Schüler_innen an anderen Schulformen" (2019, S. 1), was auch auf die politischen Einstellungen der Schüler:innen zu wirken scheint (ebd.). Dies widerspricht in gewisser Weise den Erkenntnissen aus der qualitativen Interviewstudie, in denen kooperative, partizipatorische und subjektorientierte Lern- und Arbeitsformen als eine Art pädagogisch-didaktischer Grundkonsens an (integrierten) Gesamtschulen geschildert werden, von dem es in Einzelfällen jedoch Abweichungen gibt, während Gymnasiallehrende in stärkerem Maß auf das Fehlen eines solchen Konsenses und auf die pädagogische Freiheit der Lehrenden verweisen (siehe Kap. 4.2.1). Allerdings unterscheidet die Studie von Achour und Wagner bei den Auswertungen zur Einschätzung des Unterrichts zwischen dem Gymnasium auf der einen und allen weiteren vertretenen Schulformen auf der anderen Seite (Schule mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen, Realschulen und Berufsschulen) und lässt daher keinen direkten Vergleich zwischen Gesamtschulen und Gymnasien zu.

4.1.2 Curriculare Rahmungen und Verschiebungen

B: „[…] Also gerade dieser neue Themenzuschnitt im ersten Semester der Oberstufe ‚Partizipationsmöglichkeiten' (-) hat einen ganz anderen Zugang, als das vorher der Fall war. Da ist man eher über die institutionelle Ebene auch gekommen […]. Ich bin eigentlich […] immer eingestiegen über das Demokratiespiel nach Leps.[34] *[…] Und ich hatte dieses Mal, und das hat auch mit dem Curriculum zu tun gehabt, einen ganz, ganz anderen Zugang und auch eine andere Sequenzplanung. Weil für mich schon die Überlegung war: Was bedeutet Partizipation konkret? […] und wir viel stärker am Beginn auch über Fridays for Future, über den Unterschied soziale Bewegung, Bürgerinitiativen und all diese Dinge gesprochen haben und hier tatsächlich im Umland erstmal geguckt haben: Was gibt es? Wie ist Fridays for Future organisiert? Was heißt das für eure Partizipationsmöglichkeiten, gerade wenn es um eine auch längerfristige Interessensbindung geht? Was machen Bürgerinitiativen hier vor Ort? Welchen Einfluss haben die? Und das war schon ein völlig anderes Herangehen. Und da merke ich ganz persönlich, dass die Veränderung des Curriculums auch eine Veränderung meines Unterrichtes hat. Und wenn ich meine Hausaufgaben dann halbwegs ordentlich im Unterricht mache, (Lachen beide) eben auch andere Lerninhalte und äh Urteilsdimensionen der Schüler bedeutet"* (2120M, Pos. 76–78).

34 Siehe Leps 2013.

Der neue Themenzuschnitt, den die Lehrkraft in dem Interviewauszug anspricht, bezieht sich auf das derzeit gültige niedersächsische Kerncurriculum (KC) für das Fach Politik-Wirtschaft für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2018 und dort speziell auf die Unterrichtseinheit 12/1 „Partizipation zwischen Anspruch und Wirklichkeit", die auch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung in einem nicht prüfungsrelevanten Kurs auf grundlegendem Niveau beobachtet wurde. Die Lehrkraft markiert in Rückbezug auf das Vorgängercurriculum von 2017 eine Verschiebung in ihrem Vorgehen von einem stärkeren Fokus auf Institutionenkunde als Einstieg in die Unterrichtseinheit hin zu einer stärker subjektorientierten Auseinandersetzung mit Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen und konkreten individuellen Partizipationsmöglichkeiten im lokalen und regionalen Nahbereich sowie damit einhergehende unterschiedliche Lerninhalte und Urteilsdimensionen im KC von 2018.

Im KC von 2007 hieß das Thema für das erste Halbjahr der Kursphase „Demokratie und sozialer Rechtsstaat".[35] Die Unterrichtseinheit verwies auf den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess am Beispiel eines Gesetzes zur Sozialpolitik sowie auf das Demokratiemodell des Grundgesetzes, Demokratietheorien (plebiszitär, parlamentarisch, präsidentiell) und die Zukunft der Demokratie (vgl. NI 2007, S. 14 f.). Im aktuellen KC heißt das Thema „Politische Partizipation zwischen Anspruch und Wirklichkeit" und verdeutlicht bereits im Namen einen anderen Zuschnitt, der auf eine problemorientierte Herangehensweise und zugleich auf das Kontroversitätsgebot verweist. Aus der tabellarischen Übersicht, die in Bezug auf die Kompetenzbereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Urteilskompetenz festhält, was die Schüler:innen am Ende des Halbjahrs gelernt haben bzw. können sollen, lassen sich vier inhaltliche Gegenstandsbereiche herauslesen: 1) Partizipation, 2) Medien, 3) Verfassungsorgane und politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse (inkl. Politikzyklus), 4) Demokratietheorien (repräsentativ, plebiszitär). Die drei letztgenannten Gegenstandsbereiche werden dabei stets mit dem ersten verknüpft, dem politischen Fachkonzept Partizipation (NI 2018, S. 26 f.).

Im Vergleich zum vorherigen KC von 2007[36] wird die Auseinandersetzung mit dem politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess nun nicht mehr am Beispiel eines Gesetzes zur Sozialpolitik behandelt (NI 2007, S. 14), sondern

35 Aufgrund der Einführung von G8 in Niedersachsen im Jahr 2004 war die Unterrichtseinheit „Demokratie und sozialer Rechtsstaat" Gegenstand des ersten Kurshalbjahres in der 11. Klasse. Im neuen KC und mit der Rückkehr zum G9 wird die entsprechende Unterrichtseinheit nun im ersten Kurshalbjahr der 12. Klasse behandelt.

36 Vergleichswerte der Analyse sind jeweils die Ausführungen und Vorgaben für das erhöhte Anforderungsniveau (2007: vierstündiges Prüfungsfach), da die Unterrichtseinheit „Demokratie und sozialer Rechtsstaat" im Kerncurriculum von 2007 für das grundlegende Niveau (zweistündiges Ergänzungsfach) nicht vorgesehen war (stattdessen: „Die Bundesrepublik in der globalisierten Wirtschaft", KC 2007, S. 13).

im Zusammenhang mit „Partizipationsmöglichkeiten der politischen Akteure im politischen Prozess“ (NI 2018, S. 27). Die Beschäftigung mit dem Demokratiemodell des Grundgesetzes (NI 2007, S. 15) soll nach dem neuen KC über „Funktionen von Partizipation für die Demokratie“ (NI 2018, S. 26) erschlossen werden. Formen und Theorien der Demokratie (NI 2007, S. 15) sollen im neuen KC in Bezug auf Partizipationschancen in der repräsentativen und plebiszitären Demokratie aufgegriffen werden (NI 2018, S. 27). Eine Auseinandersetzung mit der Zukunft der Demokratie (NI 2007, S. 15) ist im KC anhand von Statistiken zur Entwicklung politischer Teilhabe vorgesehen (NI 2018, S. 26). Die Rollen und Funktionen von Medien (z. B. Agenda-Setting) sind Gegenstand in beiden Kerncurricula. 2018 sollen zusätzlich „Möglichkeiten der politischen Partizipation über Medien“, „Aspekte der Medienökonomie“ sowie „Chancen und Risiken digitaler Mediennutzung für Partizipation“ aufgegriffen werden (ebd.).

Eine ähnliche Verschiebung oder Erweiterung hin zu einer stärkeren Thematisierung individueller gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten findet sich auch im aktuellen niedersächsischen KC für das Fach Gesellschaftslehre für die Schuljahrgänge 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschulen, in dem als vierte Unterrichtseinheit das Thema „Demokratie: Wie kann ich Demokratie mitgestalten“ neu vorgesehen ist (NI 2020, S. 36). Gegenstand sind u. a. Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Gemeinde sowie die Thematisierung von individuellen „Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungen und gesellschaftliche Entwicklungen“ (ebd.). In der Beschreibung der Unterrichtseinheit heißt es dazu:

> *„Die Schülerinnen und Schüler erkennen den Wert demokratischer Teilhabe für ihr eigenes Leben und die Gesellschaft. Sie erkennen, dass es unterschiedliche Interessen und Visionen gibt, die durch verschiedene Parteien, NGOs und Initiativen vertreten werden. Davon ausgehend erkennen die Schülerinnen und Schüler, für welche Werte sie einstehen und welche Möglichkeiten der Partizipation sie nutzen können“ (ebd.).*

Den Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen bzw. der Fokus auf Partizipationsmöglichkeiten im lokalen und regionalen Nahbereich, den die Lehrkraft im eingangs zitierten Interviewausschnitt als Ausgangspunkt für ihre Sequenzplanung anführt, lässt sich aus den curricularen Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen nicht explizit herauslesen. Vielmehr scheint er auf eine schüler:innenorientierte Herangehensweise der Lehrkraft zu verweisen sowie auf die Lernkultur ihrer Schule. Der stärkere Fokus auf das Individuum ergibt sich hingegen insbesondere durch die Beschreibung der Unterrichtseinheit im KC. In dieser heißt es u. a.: „Mit den politischen Fachkonzepten ‚Partizipation‘ und ‚Repräsentation‘ konkretisieren die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung sowie Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Teilhabe im politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess in Deutschland und auf europäischer Ebene“ (NI 2018, S. 27). Die tabellarische Übersicht für die

Unterrichtseinheit weist den Fokus auf das Individuum eher implizit dadurch aus, dass die Schüler:innen am Ende „unterschiedliche Formen politischer Partizipation *in* Parteien, Verbänden, Initiativen, Bewegungen und durch Wahlen in Deutschland und auf europäischer Ebene" (ebd., S. 26, Herv. der Autor:innen) beschreiben können sollen. Der Akzent liegt folglich darauf, welche Möglichkeiten der Partizipation sich für das Individuum in verschiedenen Formaten politischer Interessensvertretung bieten und wie sie sich in diesen einbringen können und weniger darauf, welche Rolle und Funktion diese Formate innerhalb des politischen Systems haben.

Die Verschiebung oder Ergänzung hin zum Individuum lässt sich zudem aus der im Bildungsbeitrag des Fachs Politik-Wirtschaft im KC für die gymnasiale Oberstufe formulierten Zielperspektive politischer Bildung herauslesen. Dort heißt es:

> *„Der entscheidungs- und interventionsfähige mündige Bürger ist eine unerlässliche Zielperspektive schulischer Bildung für die Erhaltung und Weiterentwicklung der demokratischen Kultur, des demokratischen politischen Systems und einer auf freiheitlichen und sozialen Prinzipien beruhenden Wirtschaftsordnung"* (NI 2018, S. 5).

Ein solches Individuum soll demnach nicht nur mit den Institutionen des politischen Systems vertraut sein, sondern darüber hinaus Kenntnisse über individuelle Partizipationsmöglichkeiten besitzen und diese bei Bedarf nutzen können. Das KC von 2007 benannte diese Zielperspektive noch nicht explizit. Sie stellt eine einseitige Festlegung auf ein Bürger:innenleitbild dar, das sich nach dem Grad seiner gesellschaftlichen Partizipationsbereitschaft unterscheiden lässt. Im Fall interventionsfähiger Bürger:innen verweist die Zielperspektive auf die Vorstellung eines Subjekts, das politische Entwicklungen reflektiert und bei Bedarf nach eigenem Ermessen und abhängig von den eigenen Interessen in politischen Angelegenheiten interveniert, darüber hinaus jedoch keine selbsttätige Motivation zu politischem Engagement (vgl. Keit 2017, S. 29) und zu „Emanzipation und Herrschaftskritik" (Eis 2017, S. 24) an den Tag legt.

4.1.3 Zur Konzeption von Partizipation und Mündigkeit

Die Förderung der politischen Partizipationsfähigkeit stellt, nach Ansicht von Reinhardt, eine der zentralen Zielkompetenzen demokratisch-politischer Bildung dar. Denn während die „Teilnahme an Gesellschaft und Wirtschaft […] unvermeidlich über Alltagsrollen gegeben [ist]", dränge sich die „Teilnahme am demokratisch-politischen System […] nicht auf" (Reinhardt 2004, S. 5). Das Verhältnis von Partizipation und politischer Bildung im Kontext der Institution Schule wird in der Fachdidaktik jedoch durchaus kontrovers diskutiert. Im Fokus

stehen dabei drei Aspekte: erstens unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Frage, ob und wenn ja, zu welcher gesellschaftlichen Rolle politische Bildung das demokratische Subjekt befähigen sollte; zweitens die Bedeutung von Kompetenzmodellen und die Frage des dominanten Wissensverständnis; drittens die Frage, inwiefern und in welcher Weise eine über die Fähigkeit zur politischen Kommunikation hinausgehende Handlungskompetenz im Politikunterricht, z. B. in Form politischer Aktionen, gefördert werden kann und darf (Stichwort Überwältigungsverbot).

Zum Zusammenhang von Bürger:innenrolle, Subjektverständnis und Mündigkeit

Unterschiede in Bezug auf die Bürger:innenrolle bestehen in der jeweiligen Fachkonzeption nach Fächerzuschnitt und Lehrplaninhalten sowie in den Schulbüchern hinsichtlich des Grades an Partizipation, zu der das Subjekt im Rahmen von Bildungsprozessen befähigt werden soll und hinsichtlich der zugrunde liegenden Vorstellungen vom Subjekt und dessen Mündigkeit. Eine gängige Unterscheidung, die sowohl in einzelnen Schulbüchern (vgl. z. B. PPN 1002911052 2017, S. 10[37]) aufgegriffen wird als auch in der beobachteten Praxis Gegenstand im Unterricht war, stellt die Einteilung Detjens in Desinteressierte, reflektierte Zuschauer:innen sowie interventionsfähige Bürger:innen bzw. Aktivbürger:innen dar (vgl. Detjen 1999, 2000).

In den Anfangsjahren der politischen Bildung in der Bundesrepublik stand das Leitbild der reflektierten Zuschauer:innen und deren Befähigung zur politischen Urteilsbildung sowie zur Ausübung des Wahlrechts im Fokus (vgl. Haarmann 2020, S. 159; Keit 2017, S. 20–25). Mit dem Aufkommen der 1968er-Bewegung rückten dann kritisches politisches Engagement, Selbstverwirklichung und die Emanzipation von geltenden Konventionen in den Fokus der politischen Bildung und damit das Ideal der Aktivbürger:innen, die die gegebenen herrschenden Zustände nicht einfach akzeptieren, sondern kritisch hinterfragen und ggf. verändern (vgl. Keit 2017, S. 25; Lösch 2009, S. 171–185). Inzwischen dominiert in der politikdidaktischen Auseinandersetzung und in den Lehrplänen das Leitbild der interventionsfähigen Bürger:innen, die „sich nach eigenem Ermessen in den politischen Prozess" einbringen (ebd., S. 29). Aber auch die Aktivbürger:innen sind nach Ansicht von Haarmann (2020, S. 160) weiterhin präsent. Beide Formen seien mit „einem offenen und kritisch-emanzipatorischen Partizipationsbegriff verbunden" (ebd.) und ermöglichten es, auch die Verweigerung von

37 Schulbücher sind hier mit ihrer *PICA-Produktionsnummer (kurz: PPN)* angegeben, mit der sie in der Sammlung der Forschungsbibliothek des GEI erfasst sind. Durch die neun- bzw. zehnstellige Nummer sind sie eindeutig identifizierbar. Die vollständigen Angaben sind im Quellenverzeichnis aufgeführt.

Partizipation ebenso wie politischen Widerstand als Ausdruck von Mündigkeit mitzudenken (ebd., S. 161).

Zugleich ist innerhalb der Politikdidaktik jedoch umstritten, inwiefern überhaupt ein bestimmtes Bürger:innenleitbild angestrebt werden sollte. Sander (2008, S. 49) betont bspw., dass es eine Vielzahl legitimer „Bürgerrollen" gebe und politische Bildung die Aufgabe habe, „Menschen darin zu unterstützen, je für sich ihre eigene Bürgerrolle zu finden". Darüber hinaus gibt es auch grundsätzlichere Kritik an der Orientierung von Bürger:innenleitbildern. Salomon (2012) merkt z. B. an, dass der komplexe Bürger:innenbegriff hierdurch auf ein Verständnis von Staatsbürger:innen als funktionsfähige und systemstabilisierende Subjekte hinauslaufe und nicht darauf, Mündigkeit und Autonomie zu fördern. Dies werde auch daran deutlich, dass strukturelle Voraussetzungen, die die Partizipationsfähigkeit stärken oder dazu beitragen, Teilhabe zu erschweren oder zu verhindern, wie z. B. soziale Ungleichheit, eher selten thematisiert würden, wodurch Mündigkeit zu einer Leerformel werde (vgl. ebd.; Eis 2017, S. 22; Pohl 2019, o. S.).

Das niedersächsische KC für das Gymnasium (2018) benennt den „entscheidungs- und interventionsfähige[n] Bürger" als Zielperspektive. Diese leicht erweiterte Fassung des Bürger:innenleitbilds nach Detjen, die die ökonomische Dimension des Verbundfaches Politik-Wirtschaft einbezieht, nennt zugleich das Gesamtziel politischer Bildung: mündige Bürger:innen. Das KC bezieht Mündigkeit dabei sowohl auf politische als auch auf ökonomische Mündigkeit:

> *„Aus Sicht des Einzelnen bedeutet politische und ökonomische Mündigkeit die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln in sozialer Verantwortung. Mündigkeit impliziert damit die Wahrnehmung von Verantwortung sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt. Die so verstandene Mündigkeit ist eine Bedingung für erfolgreiche Partizipation, welche die Teilhabe an demokratischen und marktwirtschaftlich geprägten Prozessen als interventionsfähiger Bürger, mündiger Verbraucher und Erwerbstätiger einschließt"* (NI 2018, S. 5).

Zugleich sollen die Schüler:innen laut KC befähigt werden, „Konflikte auszuhalten, gewaltfrei auszutragen und vernunftgeleitet zu lösen sowie Konkurrenz und Kooperation als produktive Elemente wirtschaftlicher Austauschprozesse zu erkennen" (ebd.). Mündigkeit wird hier recht einseitig auf ein verantwortungsvolles selbstbestimmtes Handeln gegenüber sich selbst und der Gesellschaft bezogen. Im niedersächsischen KC Gesellschaftslehre für Integrierte Gesamtschulen von 2020 wird hingegen ein deutlich weiter und anspruchsvoller gefasstes Verständnis von Mündigkeit sichtbar, das in dieser Form eine Ausnahme in den Lehrplänen darstellt und dem der Autorengruppe Fachdidaktik (2016, S. 21) sehr nahekommt:

„Die zentrale Aufgabe des politisch-ökonomischen Lernens ist es, den Schülerinnen und Schülern Raum für Eigenständigkeit und Verantwortung für Verhalten und Haltung zu geben, aber auch die Selbstreflexion über die Mündigkeit zu ermöglichen. […] Das Ziel der Politischen Bildung soll somit die Fähigkeit zur kritischen Stellungnahme, zu Widerspruch und zu Widerstand ermöglichen. In diesem Zuge können aus politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Alternativen eigene Maximen und Urteile gebildet und nicht nur Bestehendes bestätigt werden" (NI 2020, S. 10).

Andere Lehrpläne legen wiederum einen stärkeren Fokus auf das aktive gesellschaftliche Engagement mündiger Bürger:innen. So führt etwa der rheinland-pfälzische Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde aus: „Sozialkundeunterricht soll einen wesentlichen Beitrag leisten, um Schülerinnen und Schüler zu befähigen, als mündige Bürger in unserer Demokratie Verantwortung zu übernehmen und sich in Politik und Gesellschaft zu engagieren (RP 2021, S. 136). Im Vorwort der zuständigen Ministerin heißt es zudem:

„Schülerinnen und Schüler benötigen grundlegende historische, geographische und politische Kompetenzen, um als mündige Bürgerinnen und Bürger in unserer Gesellschaft zu partizipieren und sie auf der Grundlage unserer demokratischen Werte und Prinzipien mitzugestalten" (ebd., S. 1).

Die genannten Beispiele verdeutlichen die Spannbreite der Bestimmung von Mündigkeit und des angestrebten Bürger:innentypus in den aktuellen Lehrplänen, die sich zwischen Interventionsbürger:innen und Aktivbürger:innen bewegen, auch wenn diese Begriffe nur selten benutzt werden. Dabei weist die qualitative Analyse ausgewählter aktueller Lehrpläne darauf hin, dass Definitionen des Bildungsauftrags, die Mündigkeit als Ziel politischer Bildung auf ein verantwortungsvolles Handeln und ein aktives Engagement in der Gesellschaft beziehen, gegenüber solchen Rahmungen dominieren, die die Befähigung zu Kritik an den gegebenen Umständen einbeziehen oder noch weitergehend, wie im niedersächsischen KC für Gesellschaftslehre, auch die Selbstreflexion über die eigene Mündigkeit und die Befähigung umfassen, bestehende Verhältnisse zu hinterfragen und Alternativen auszuloten.

Nach dem niedersächsischen KC für die gymnasiale Oberstufe sollen die Lernenden hingegen lediglich zur „Teilhabe an demokratischen und marktwirtschaftlich geprägten Prozessen" (NI 2018, S. 5) befähigt werden, während die Fähigkeit, diese Prozesse selbstreflexiv und (macht-)kritisch zu hinterfragen, unberücksichtigt bleibt. Dies wird auch daran deutlich, dass der Begriff „Macht" im KC lediglich fünfmal Erwähnung findet. Viermal wird er als Fachkonzept im Rahmen der Unterrichtseinheit „Politische Partizipation zwischen Anspruch und Wirklichkeit" genannt, ohne weiter ausgeführt zu werden, einmal als

Fachkonzept im Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit „Friedenssicherung als nationale und internationale Herausforderung". Das Wort „Kritik" fällt im gesamten KC zweimal im Zusammenhang mit der Kritik- und Kontrollfunktion von Medien im Rahmen der hier besprochenen Unterrichtseinheit (ebd., S. 19, 26) und das Wort „kritisch" ebenfalls lediglich zweimal: einmal mit Bezug auf mediale Informationsbeschaffung im Verweis darauf, dass diese kritisch zu bewerten sei (ebd., S. 6), und einmal im Zusammenhang mit der Unterstützung bei einer „kritischen Reflexion geschlechtsspezifischen Berufs- und Studienwahlverhaltens" (ebd., S. 11). Vom letzten Punkt abgesehen vernachlässigt eine derartige Zielperspektive, dass eine Demokratie für ihren Erhalt und ihre Weiterentwicklung auf eine kritisch-reflexive Diskussion über ihren Zustand respektive die Macht- und Herrschaftsverhältnisse und damit einhergehende Differenzkonstruktionen, angewiesen ist, wozu auch die Befähigung des „demokratischen Subjekts" zur Reflexion der eigenen Verortung in der Gesellschaft gehört und dies nicht nur in Bezug auf die Berufs- und Studienwahl.

Eine solche Auseinandersetzung wird zwar über inhaltliche Setzungen in den Lehrplänen und ihre Übersetzung in Schulbücher etwa mit Bezug auf soziale (Un)gerechtigkeit und/oder politische (Un)gleichheit aufgegriffen, lässt jedoch die Reflexion von Differenzkonstruktionen wie *race, class, gender*, deren Auswirkungen auf gesellschaftliche Verhältnisse und alltägliches Handeln sowie die Verstrickungen bzw. die Positioniertheit des Subjekts in gesellschaftliche(n) Machtbeziehungen und -strukturen weitestgehend außen vor.

Politische Bildung fungiert, dem niedersächsischen KC für die gymnasiale Oberstufe und anderen Lehrplänen folgend, somit als eine Art „Vorschule zur demokratischen [und marktwirtschaftlichen, Anm. der Autor:innen] Beteiligung" (Friedrichs 2020, S. 19). Zugleich wird eine kritische Reflexion der Ambivalenzen und Widerspruchsverhältnisse zwischen dem politischen (Demokratie) und dem wirtschaftlichen System (Marktwirtschaft), etwa in Bezug darauf, inwiefern soziale Ungleichheit politische Ungleichheit bedingt (vgl. Schäfer 2015), welche Auswirkungen die Durchdringung der Gesellschaft und damit auch der Institution Schule durch ökonomische Prinzipien mit sich bringt (vgl. Deleuze 2020; Höhne 2012; Foucault 2010) oder wie ökonomische Denkweisen zunehmend auch die Körper der Menschen kapitalisieren (vgl. Barla/Kluzik/Lemke 2022; Federici 2020), nicht explizit gemacht.

Damit folgt das niedersächsische KC der in der Politikdidaktik dominanten Vorstellung von einem zentrierten, autonomen Subjekt, das sich „lernend die Welt an[eignet]" (Friedrichs 2020, S. 16). Der Fokus liegt dabei auf den Möglichkeiten, „die das Subjekt mittels Bildung verfolgen könne" (Bauer 2017, S. 13), und weniger auf seinen Verstrickungen in gesellschaftliche Machtbeziehungen und -strukturen, durch die es geformt wird und die es zugleich mit formt, bzw. darauf, dass sein „vermeintlicher innerer Kern vielmehr auch ein Effekt komplexer gesellschaftlicher Spiegelungsverhältnisse" (Friedrichs 2020, S. 20) ist. Ein derartig

normativer oder emphatischer Subjektbegriff betont folglich mit Bauer „das Leitbild des autonomen, unabhängigen, handlungsfähigen Subjekts stärker als das vergesellschaftete, soziale und politisch bedingte Subjekt" (2017, S. 14). Letzteres Subjektverständnis trage der „Annahme Rechnung, dass sich so etwas wie ein autonomes Subjekt gar nicht annehmen lässt, sondern wir eher darüber nachdenken müssen, wie Performativität und Subjektkonstitutionen […] in Spannungen und Machtbeziehungen vollzogen werden" (Flügel-Martinsen 2020, S. 46).

Dieser Prozess der Subjektivierung wird von Butler (2001, S. 8) in Anlehnung an Althussers Theorem der Interpellation sowie Foucaults Konzeption diskursiver Produktivität als gleichzeitiger „Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht" und der performativen Subjektwerdung gefasst. Zugleich besitzt das Subjekt nach Butler die Macht, die bestehenden Verhältnisse nicht nur zu reproduzieren, sondern ebenso diese zu unterlaufen, zu irritieren oder sich ihnen zu widersetzen (Butler 2006, S. 218 f.). Mittels seines Potenzials zu Kritik, Widerspruch und Widerstand kann das Subjekt, anders als im Modus der Bestätigung, zu Veränderungen und Wandlungsprozessen und nicht nur zur Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen.

Bezogen auf die Idee der Mündigkeit als Globalziel schulischer politischer Bildung bedeutet dies, wenn sie ernst genommen wird, dass Bildung im Sinne Adornos (2015 [1971], S. 109) mehr als „well adjusted people" hervorbringen muss. Die Idee der Mündigkeit hat dabei zwei zentrale Bezugspunkte: erstens Kants Verständnis von Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit" (1784, S. 481) und zweitens die bereits mit Adorno angedeutete Perspektive der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (vgl. Darm/Lange 2018, S. 51). Während Kant Unmündigkeit als selbstverschuldet und im Individuum selbst verortet fasst und gesellschaftliche Gegebenheiten nur insofern beachtet, als sie „das eigenständige Denken der Menschen einschränken und unterminieren" (ebd.), stehen diese für die Kritische Theorie der Frankfurter Schule „als Hindernisse für die Förderung von Mündigkeit und als Ursache für Unmündigkeit" (ebd.) im Zentrum. Adorno sieht „die Idee der Mündigkeit […] in eine Dialektik verstrickt" (ebd.), da Erziehung den Menschen einerseits dazu befähigen müsse, sich in der Gesellschaft und der Welt zurechtzufinden, es anderseits aber fragwürdig sei, wenn sie nur angepasste, „well adjusted people" hervorbringe. Um dieser Dialektik zu begegnen, müsse sie „zum Gegenstand stetiger Reflexion" (ebd.) werden. Dazu könnte auch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Bildung sowie ihren Institutionen und institutionellen Praktiken gehören. Eine derartige Auseinandersetzung könnte die „Legitimation sozialer Positionen und Laufbahnen, der sozialen Selektion und der Zuweisung sozialer Positionen" (Bauer 2017, S. 13) bzw. „verborgene Mechanismen der Macht" (Bourdieu 1992) in den Blick nehmen und/oder die eigene Position bzw. Positioniertheit innerhalb der Gesellschaft reflektieren, etwa in Bezug auf die familiäre Herkunft und habitusbedingte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata

(vgl. Bourdieu 1970, 2012). Sie könnte auch kritisch hinterfragen, inwiefern die immanente strukturelle Hierarchie zwischen Kindern und Jugendlichen sowie Lehrenden „in einer konkreten Unterrichtssituation einer Partizipation der Lernenden und ihrem Mündigwerden entgegensteh[t]" (Meyer-Heidemann 2020, S. 157). In diesem Sinne ließe sich Mündigkeit, anders als im niedersächsischen KC für das Fach Politik-Wirtschaft und weit darüberhinausgehend, „als Fähigkeit des (selbst)reflexiven und des reflexiven Selbstdenkens" (Darm/Lange 2018, S. 56) definieren. Denn, so Eis: „Um Wege aus der ‚selbstverschuldeten Unmündigkeit' zu erschließen, müssten die Verhältnisse von Unmündigkeit, Fremdbestimmung und Unterwerfung in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse zunächst einmal thematisiert werden" (2017, S. 24). Ein Verständnis „von Mündigkeit als kritisch-selbstreflexives Selbstdenken" (Darm/Lange 2018, S. 58) würde hingegen die „subjektiven Vorstellungswelten" (ebd., S. 57) der Schüler:innen und ihre Verstrickung in gouvernementale Strukturen zum Ausgangspunkt machen und „ihnen die Möglichkeit zur Selbstverortung und Selbstreflexion und damit auch zur Kritik und zum Umdenken bzw. Neudenken in Bezug auf aktuell vorhandene Vorstellungen" eröffnen (ebd., S. 58). Oder wie es Foucault (zitiert nach Bröckling 2010, S. 433) formuliert:

> *„Kritik heißt nicht, dass man lediglich sagt, die Dinge seien nicht gut so, wie sie sind. Kritik heißt herauszufinden, auf welchen Erkenntnissen, Gewohnheiten und erworbenen, aber nicht reflektierten Denkweisen die akzeptierte Praxis beruht. […]. Kritik ist der Versuch, dieses Denken aufzustöbern und zu verändern. Sie zeigt, dass die Dinge nicht so selbstverständlich sind, wie man meint, damit sie nicht mehr so selbstverständlich hingenommen werden."*

Zur Bedeutung von Kompetenz- und Wissensmodellen

Das Verständnis „von Mündigkeit als kritisch-selbstreflexives Selbstdenken", wie es Darm und Lange vorschlagen, steht im Widerspruch zum kognitiven Wissensverständnis, das in der Praxis der fachunterrichtlichen politischen Bildung vorherrscht und das Erlernen eines spezifischen, überprüfbaren und messbaren politischen Wissens bzw. politischer Konzepte sowie den Erwerb spezifischer Kompetenzen in den Vordergrund stellt (Darm/Lange 2018, S. 58). Dieser Wandel hin zur Kompetenzorientierung und der damit verbundene Fokus auf die Messbarkeit und Überprüfbarkeit von Lernergebnissen im Zuge des sogenannten „Pisa-Schocks" stellt den wesentlichsten bildungspolitischen Einschnitt der letzten 20 Jahre dar, so Sander (2014, S. 113). Als Standard gilt seit 2004 das Modell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), das die Kompetenzbereiche „Politische Urteilsfähigkeit", „Politische Handlungsfähigkeit", „Methodische Fähigkeiten" und das auf die Entwicklung der Kompetenzen bezogene „Konzeptuelle Deutungswissen" unterscheidet

(ebd., S. 117 f.). Daneben sind u. a. Kompetenzmodelle zu nennen, die spezifische demokratische Kompetenzen wie Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Handlungsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz betonen (vgl. Reinhardt 2018, S. 20–25; dies. 2004, S. 3–7; Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004, S. 322 f.), sich aber – wie Sander hervorhebt – auch in die im GPJE-Entwurf genannten Kompetenzbereiche integrieren ließen (vgl. Sander 2014, S. 118).

Gegenstand von Debatten ist einerseits die Frage nach der Ausgestaltung des konzeptuellen Deutungswissens und andererseits, inwiefern Handlungsfähigkeit einen eigenen Kompetenzbereich und eine Aufgabe demokratisch-politischer Schulbildung darstellt oder, da es mitunter als kommunikative Handlungsfähigkeit gedacht wird, in den anderen Kompetenzbereichen, insbesondere der politischen Urteilsfähigkeit, aufgeht. Wie ein Vergleich der Lehrpläne aller Politikfächer zeigt, beantworten die Lehrpläne in den Bundesländern diese Debatten für verschiedene Fächer(-kombinationen) und Schulformen unterschiedlich. Anders formuliert: Es ist abhängig von der Schulform, dem Bundesland und dem Zuschnitt bzw. der Kombination des Fachs, entsprechend welchem Verständnis politischer Bildung Schüler:innen adressiert werden und welche Kompetenzen im Unterricht vermittelt werden sollen.

Das Modell der GPJE beschreibt konzeptuelles Deutungswissen allgemein als Wissen, das „sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht" (2004, S. 14). Die fachdidaktische Debatte um die Ausgestaltung dieser Leerstelle entzündet sich vor allem an unterschiedlichen Vorstellungen darüber, ob ein eher „enges", an der Politikwissenschaft als Fachdisziplin oder ein eher „weites", an den Sozial- und Kulturwissenschaften ausgerichtetes, Verständnis politischer Bildung im schulischen Fachunterricht zugrunde liegt (vgl. Detjen et al. 2012; Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Weißeno et al. 2010).

Mit Friedrichs lässt sich jedoch kritisch fragen, ob „der ‚weite' Politikbegriff nicht eigentlich noch zu eng ist, insoweit ein weiter Politikbegriff erst dann wirklich weit wäre, wenn die öffentliche, menschliche Konstitution demokratischer Subjekte miteingeschlossen wird und nicht schon zentrierte Subjekte vorausgesetzt werden" (2020, S. 17). In einem solchen Format wäre(n) nicht die „Unterweisung zukünftiger Demokrat:innen nach den durch die Politikwissenschaft diagnostizierten Erfordernissen des Systems" (ebd., S. 14), sondern „die Politischen Bildungen von Subjektivität" Fluchtlinie politischer Bildungsprozesse (ebd.). Im Zentrum stünden dabei die Artikulation von Selbst- und Weltverhältnissen, als Ausdruck einer im Werden befindlichen kontingenten und niemals abgeschlossenen politischen Subjektivität, die es den Akteur:innen ermöglicht, ihr Wissen so zu reflektieren, „dass sie sich einer Kolonialisierung ihrer Lebenswelt erwehren können". Denn es gehe, so Friedrichs weiter, „nicht allein darum, sich an der Demokratie kompetent zu beteiligten (auf der

Grundlage von konzeptuellem Wissen), sondern sich demokratisch zu artikulieren" (ebd., S. 23).

Handlungskompetenz zwischen kommunikativem und partizipativem Handeln

Während Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz als Kompetenzdimensionen in der Praxis schulischer politischer Bildung dominieren (vgl. Nonnenmacher/Widmaier 2011, S. 7), wird die Förderung von Handlungskompetenz im Rahmen politischer Bildungsprozesse intensiv debattiert. Im niedersächsischen KC für die gymnasiale Oberstufe stellt Handlungskompetenz keinen eigenständigen Kompetenzbereich dar. Stattdessen wird sie als eine Fähigkeit beschrieben, die sich aus den drei anderen Kompetenzbereichen ergebe, da diese die Schüler:innen dazu befähigen würden, „als politisch und ökonomisch verantwortlich Handelnde selbstbestimmt gesellschaftlich zu partizipieren". So seien die Schüler:innen „wahrnehmbar handlungskompetent, wenn sie begründet eine eigene Meinung vertreten, andere Meinungen nachvollziehen können, sich konfliktfähig verhalten und reflektierte Entscheidungen treffen" (NI 2018, S. 13).

Politische Partizipation wird diesem Verständnis nach nicht durch die Förderung politischer Handlungsfähigkeit geschult, sondern stellt das Ergebnis der Befähigung zu politischer Urteilsfähigkeit dar (vgl. auch Wohnig 2018, S. 195). Sie beschränkt sich auf den Modus des kommunikativen Handelns, während partizipatives Handeln unberücksichtigt bleibt. Letzteres wird von Detjen in vier Handlungsformen unterschieden: 1) „konventionelles Handeln" (z. B. „Wahlen", Parteiarbeit), 2) „demonstratives Handeln" (z. B. Teilnahme an einer Demonstration oder einer Unterschriftenaktion), 3) „konfrontatives Handeln" (z. B. „Protest", „Ziviler Ungehorsam") und 4) „gewaltsames Handeln" (Detjen 2012, S. 74).

Inwiefern partizipatives Handeln im Unterricht allenfalls simuliert werden oder auch in reales partizipatives Handeln und politische Aktionen münden kann, wird in der Fachdidaktik intensiv diskutiert. Reales partizipatives Handeln liegt nach Detjen bspw. dann vor, wenn „die Klasse einen Leserbrief zu einem politischen Problem schreibt oder sich schriftlich oder mündlich an den Bürgermeister im Zusammenhang mit einem kommunalen Problem wendet mit der Absicht zu intervenieren" (2012, S. 80). Im Unterricht sei dies aber nur begrenzt möglich (ebd.).

Der Berliner Rahmenlehrplan Teil C Politische Bildung für die Sekundarstufe I betont daher auch, dass „partizipatives Handeln […] im Schulfach Politische Bildung häufig nur simulativ realisiert werden" könne, da es in einer Demokratie jedem Menschen freistehe, sich politisch zu beteiligen und „Vorgaben im Unterricht […] ein Verstoß gegen das Indoktrinationsverbot des Beutelsbacher Konsens [wären]" (BE/BB 2015, S. 4). Politisches Handeln sei daher „insbesondere politische Kommunikation, wie sie z. B. durch Debatten, Entscheidungs-, Rollen-, Planspiele oder Talkshows trainiert werden" könne (ebd.).

Die Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Schüler:innen erfolgt demnach insbesondere entlang von politischen Kontroversen, die zumeist auf Pro- und Kontraabwägungen reduziert werden, auch vor dem Hintergrund einer angenommenen Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion. Im beobachteten Unterricht wurde bspw. die Frage „Wählen ab 16?" in den beiden 9. Klassen diskutiert und die Frage „Einführung von Volksentscheiden auf Bundesebene?" im Kurs der 12. Klasse. Eine differenzierte Auseinandersetzung fand z. B. in den beiden 9. Klassen anhand einer Diskussion über ein lokales Kolonialdenkmal statt, das zum Zeitpunkt der teilnehmenden Beobachtung Gegenstand von politischen Debatten in der Stadt war. Anhand von sechs von der Lehrkraft zusammengestellten unterschiedlichen Meinungen von zivilgesellschaftlichen Akteur:innen, Wissenschaftler:innen und Journalist:innen, zu Kolonialdenkmälern im Allgemeinen und teils zum lokalen Kolonialdenkmal im Speziellen arbeiteten die Schüler:innen ein Spektrum an unterschiedlichen Positionen heraus – Schützen vor Beschädigung, Stehenlassen, Verändern durch z. B. Umdrehen, Umzug ins Museum, Abreißen, Ersetzen durch ein neues Denkmal –, zu denen sie sich im weiteren Verlauf positionierten.

In den Schulbüchern finden sich neben Anregungen zur Auseinandersetzung mit politischen Kontroversen durchaus auch Aufforderungen zum realen partizipativen Handeln. So erhalten Schüler:innen der Realschule, Sekundarschule, Regelschule oder Regionalen Schule in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen im gemeinsamen Schulbuch *Demokratie heute* im Kapitel „Mitmachen – Politik in der Gemeinde" die Aufgabe, Verbesserungsvorschläge für die eigene Gemeinde oder den Stadtteil zu sammeln und gemeinsam zwei bis drei auszuwählen. Danach heißt es: „Beschreibt die Vorschläge genauer und teilt sie eurem Bürgermeister oder eurer Bürgermeisterin in einem Brief mit" (PPN 1030512469 2018, S. 114). Im niedersächsischen Gymnasialschulbuch *Politik & Co* für die 8. Klasse findet sich folgende Aufgabe: „Sammelt ausgehend von M5 [Was erwarten Jugendliche von ihrer Gemeinde? – 3 Beispiele, Anm. der Autor:innen] weitere Erwartungen, die ihr an eine ‚ideale Gemeinde' habt. Prüft anschließend, ob die Gemeinde für die genannten Aspekte zuständig ist (S. 54 f.) und überlegt, was ihr unternehmen könntet, um eure Ziele zu erreichen" (PPN 813001587 2015, S. 35). Im weiteren Verlauf werden dann 15 Beispiele genannt, wie sich Jugendliche in der Gemeinde einbringen können, u. a. „Bürgersprechstunden nutzen", „an einer Bürgerversammlung teilnehmen" oder „einen Brief an den Bürgermeister oder die Gemeindevertretung schreiben" (ebd.).

Neben solchen durch die Schulbücher vorgeschlagenen Handlungsaufforderungen, die im Unterricht aufgegriffen werden können, wird reales partizipatives Handeln vereinzelt auch aus dem Unterricht heraus entwickelt. Ein Beispiel hierfür schildert ein interviewter Lehrer (vgl. 7221B, Pos. 37–46), an dessen Schule ein nicht prüfungsrelevanter Grundkurs im Fach Politik-Wirtschaft in der 13. Klasse angeboten wird, der den Titel „Politische Aktion" trägt und in dem die Schüler:innen ein Halbjahr lang ein Projekt auf lokaler Ebene entwickeln. Ein

weiteres Beispiel, das in den Interviews erwähnt wird (vgl. 1221T, Pos. 32–34) stellt der 8er-Rat dar, in dem aus dem Unterricht heraus und weiterführend in außerunterrichtlichen Formaten wie schulübergreifenden Konferenzen kommunale Jugendbeteiligung „über Bildungsgrenzen und soziale Schichten hinweg" (Schuster 2019, S. 62) ermöglicht wird (vgl. auch Flügel/Wenzel 2018). Beide Projekte finden in nicht prüfungs- oder abschlussrelevanten Kursen statt, was darauf verweist, dass solche aktionsorientierten Projekte im Rahmen des benoteten Pflichtunterrichts nur schwer zu verwirklichen sind.

4.2 Bildung *durch* Demokratie: Demokratische Schulkultur und Partizipation in der Schule

Patrick Mielke[38]

Schulische Demokratiebildung erschöpft sich nicht in der Wissensvermittlung im politischen Fachunterricht sowie in fächerverbindenden, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Formaten. Vielmehr bezieht sie sich auf die ganze Schule als demokratischen Erfahrungsraum und die „Unterrichts- und Schulqualität insgesamt" (NI 2021a, S. 4). Dabei gehe es um „die Frage, wie die Schule dazu beitragen kann, dass junge Menschen befähigt werden, ein Bewusstsein und eine Haltung als demokratische Bürgerinnen und Bürger zu entwickeln" und darüber hinaus motiviert werden könnten, „sich aktiv gestaltend in Schule und am Gemeinwesen zu beteiligen" (ebd.). Wesentlich hierfür seien „wirksame direkte und repräsentative Partizipationsstrukturen, […] kooperatives und kollaboratives Lernen und Arbeiten, […] eine dialogorientierte Kommunikation sowie […] ein konstruktiver Umgang mit Konflikten" (ebd.) bzw. die „Entwicklung einer partizipationsorientierten demokratischen Schulkultur" (ebd., S. 5).

Die spezifische Kultur einer Schule ergibt sich aus der in Leitbildern, Schulprogrammen und Lernkonzepten ausformulierten „symbolischen Ordnung" (Helsper 2008), den räumlichen Gegebenheiten sowie den beteiligten Akteur:innen und Praktiken (vgl. Böhme/Hummrich/Kramer 2015; Kluchert 2009). Sie bezieht sich u. a. auf die Lern- und Kommunikationskultur sowie die Frage, wie die Partizipationsstrukturen auf Schul- und Klassenebene (z. B. Schüler:innenvertretung, Klassenrat) mit Leben gefüllt werden. Sie ist gerahmt durch die bildungspolitisch und rechtlich geformten institutionellen Bedingungen und Strukturen wie die Selektion nach Noten und Schulformen, Machtasymmetrien zwischen Lehrenden und Lernenden oder die Ausrichtung des Lernens an Lehrplänen und Stundentafeln, die trotz des demokratischen Appells an Schule nur indirekt in den Blick geraten, jedoch nicht grundsätzlich infrage gestellt werden.

38 Unter Mitarbeit von Anke Költsch.

Zugleich stehen die Grenzen, die sie setzen, in einem Widerspruch zum normativen Anspruch einer demokratischen Schule und beschränken die Handlungsmöglichkeiten von Schulen, Lehrenden und Schüler:innen (vgl. Kap. 5.2).

Vor diesem Hintergrund fokussiert dieses Kapitel die Lern- und Kommunikationskultur (4.2.1), die den Grundton dafür legt, wie unterrichtliche Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten (4.2.2) sowie rechtlich fixierte und institutionalisierte Mitbestimmungsrechte von Schüler:innen auf Schulebene (4.2.3) gelebt werden.[39] Ausgangspunkt sind die Interviews und die teilnehmende Beobachtung, anhand derer sich zugleich Potenziale und Möglichkeiten sowie Herausforderungen, Grenzen und Widersprüche einer Demokratisierung von Schule und einer demokratisch-politischen Bildung in der Schule aufzeigen lassen.

4.2.1 Lern- und Kommunikationskultur zwischen Verbindlichkeit und pädagogischer Freiheit

Aussagen zur Lernkultur und damit auch zum gewünschten pädagogischen Handeln werden u. a. in bildungspolitischen Dokumenten formuliert. Der niedersächsische Runderlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule (IGS)“ formuliert bspw. unter Punkt 4.2:

> *„Der Unterricht ist so zu planen und zu gestalten, dass das selbstständige, selbstregulierende und kooperative Lernen sowie das handlungsorientierte und problembezogene Arbeiten der Schülerinnen und Schüler angeregt und unterstützt werden. Große Bedeutung kommt deshalb neben dem Klassenunterricht den Sozialformen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit und neben dem Lehrgangsunterricht offenen Arbeitsformen sowie Wochenplanarbeit und Projektunterricht zu. Darüber hinaus können Unterricht und außerunterrichtliche Angebote nach Bezugserlass inhaltlich und organisatorisch verzahnt werden“* (NI 2021b, o. S.).

Diese Merkmale gleichen denen, die z. B. auch der niedersächsische Demokratieerlass (NI 2021a) und der 16. Kinder- und Jugendbericht als Aspekte einer demokratischen Lernkultur und damit als wesentlichen Bestandteil schulischer

39 Einen Hauptpfeiler schulischer Demokratiebildung stellen fächerübergreifende und fächerverbindende sowie außerunterrichtliche Angebote und Aktivitäten wie etwa Projektwochen, die Teilnahme an Juniorwahlen und Wettbewerben wie „Jugend debattiert“ oder „Demokratisch Handeln“, Workshops, Podiumsdiskussionen, Aktionen gegen Rassismus und Rechtsradikalismus oder die Beteiligung am kommunalen Jugendparlament dar. Da solche Angebote bedingt durch die Corona-Pandemie in der schulischen Praxis nicht beobachtet werden konnten und vor dem Hintergrund des hier gewählten Schwerpunkts auf Schul- und Lernkultur sowie unterrichtliche und schulische Mitbestimmungsmöglichkeiten, bleiben diese Angebote hier unberücksichtigt. Gleiches gilt für Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Klassenebene (Klassensprecher, Klassenrat).

Demokratiebildung benennen (BMFSFJ 2020, S. 178). Im Runderlass für die niedersächsische Oberschule (NI 2017, o. S.) findet sich eine nahezu gleiche Formulierung. Es fehlen allerdings der Bezug auf das selbstregulierende Lernen sowie der Hinweis auf eine Verzahnung von außerunterrichtlichen Angeboten und Unterricht. Der Runderlass für das Gymnasium (NI 2015a, o. S.) unterscheidet sich sprachlich hingegen deutlich. Er betont

> *„die Notwendigkeit, Unterrichtsverfahren und -formen zu bevorzugen, die problembezogenes Denken anregen, geistige Aktivität herausfordern, selbstständiges Lernen fördern sowie zu der Fähigkeit führen, mit anderen zusammenzuarbeiten. Projektorientiertes Lernen und projektorientierte Arbeitsweisen sind besonders gekennzeichnet durch fächerübergreifende und fächerverbindende Fragestellungen und Methoden und lassen es zu, dass sich Schule außerschulischen Lernorten öffnet" (ebd.).*

Auch der Erlass für das Gymnasium beschreibt selbstständiges Lernen, Arbeitsprozesse, in denen zusammengearbeitet wird, und projektorientierte Arbeitsweisen als notwendig. Kooperatives Lernen als Grundstruktur des Unterrichts wird jedoch ebenso wenig explizit gemacht wie Handlungsorientierung und offene Arbeitsformen sowie Wochenplanarbeit. Während der Unterricht an Ober- und Gesamtschulen laut der Runderlasse zudem in dieser Weise „zu planen und zu gestalten [ist]", werden derartige Unterrichtsverfahren und -formen am Gymnasium lediglich „bevorzugt". Dies deutet einen unterschiedlichen Grad an Verbindlichkeit an. Stattdessen wird explizit die Herausforderung geistiger Aktivität betont, was einen eher abstrakt theoretischen Eindruck erweckt und auf ein anderes pädagogisches Professionsverständnis als an Gesamt- und Oberschulen zu verweisen scheint.

Lernkultur und unterrichtliche Praxis: Die Perspektive von Lehrenden

In den Interviews nimmt die Frage der Verbindlichkeit in Bezug auf pädagogisches Handeln bzw. die Lernkultur eine zentrale Rolle ein. Einige Lehrende markieren den Unterricht als den Bereich, in dem sie im Hinblick auf eine demokratische Schulentwicklung noch den größten Entwicklungsbedarf sehen (vgl. explizit 1120T, Pos. 112). Dieser Bedarf lässt sich u. a. daran festmachen, dass kooperative, subjekt- und handlungsorientierte sowie problembezogene Lern- und Arbeitsformen zwar an vielen Schulen der interviewten Lehrkräfte favorisiert werden und es an manchen auch so etwas wie einen pädagogisch-didaktischen Konsens gibt, dies jedoch hinsichtlich der Verbindlichkeit insofern eingeschränkt ist, als zugleich die pädagogische Freiheit der Lehrenden betont wird. Eine Gesamtschullehrerin beschreibt dies als Theorie-Praxis-Problem:

> *„Ähm das [einen pädagogischen Konsens] haben wir SCHON, ja. (-) Aber das ist ja halt auch, […] Theorie, Praxis, also (-) da// das soll natürlich so sein, und ich glaube, auch*

gerade an einer Gesamtschule […] machen das viele so. Aber es gibt natürlich auch DA Lehrer, äh die eher das Gymnasialmodell fahren. Also wenn wir mal realistisch bleiben (Lacht)" (9221M, Pos. 56).

Ähnlich äußern sich andere Gesamtschullehrende. Die Interviewten betonen dabei durchgängig, dass kooperative Lern- und Arbeitsformen einen selbstverständlichen Bestandteil der schulischen Lernkultur darstellen, da sie quasi zum Schulprinzip gehören (vgl. u. a. 3321N, Pos. 126). Zudem sei klar, dass man „mit Heterogenitäten gut umgehen kann, wenn man möglichst viele kooperative Lernformen nutzt" (vgl. 2422N, Pos. 34), weshalb es an Gesamtschulen eine Art Leitlinie für solche Arbeitsformen gäbe, auch wenn diese von einzelnen Lehrenden nicht berücksichtigt werde.

Lehrende von Gymnasien und Berufsschulen verknüpfen das pädagogische Handeln und die Lernkultur stärker mit der pädagogischen Freiheit sowie der individuellen Persönlichkeit der Lehrenden und erklären, dass es kaum Verständigungsprozesse über einen gemeinsamen pädagogischen Konsens bzw. eine schulische Lernkultur gäbe. Dies führe dazu, dass Frontalunterricht und die klassische Anordnung von Tischen in Reihen oder etwas moderner in U-Form durchaus weiterhin üblich seien, Gruppentische hingegen eher selten (vgl. u. a. 1221T, Pos. 184; 7621L, Pos. 209; 21221N, Pos. 114).

Eine Gymnasiallehrerin betont vor diesem Hintergrund dann auch explizit, dass sie sich für ihre Schule ein gemeinsam ausgearbeitetes Konzept wünsche, damit sich eine demokratische Lernkultur im Klassenzimmer widerspiegele. Der Unterricht wäre dann zwar am Ende immer noch abhängig von der Persönlichkeit der Lehrkräfte, aber es gäbe zumindest einen verbindlichen Rahmen, auf den man sich berufen könne (1221T, Pos. 182). Zudem habe sie das Thema Demokratiebildung für einen pädagogischen Tag vorgeschlagen, um das Verständnis dafür zu schärfen, dass es sich dabei um eine gesamtschulische und nicht bloß eine Aufgabe des gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichs handele, die sich eben auch auf das pädagogische Handeln und die Gestaltung des Unterrichts in allen Fächern beziehe (vgl. ebd., Pos. 54). Implizit verweisen die Aussagen der Lehrkraft auch auf das Verhältnis von normativen Ansprüchen an demokratische Bildungsprozesse, wie sie bildungspolitische Leitfäden, Runderlasse und Erklärungen formulieren, und den Maßnahmen, die unternommen werden, um das pädagogische Handeln in diesem Sinne zu fördern (z. B. im Rahmen der Lehrkräfteaus- und weiterbildung), damit der Appell und dessen programmatische Ausformulierung nicht ungehört oder ungelesen bleibt.

Lernkultur und unterrichtliche Praxis: Die Perspektive von Schüler:innen

Dass es überaus hilfreich sein kann, eine verbindliche Lernkultur nachhaltig in der Schulkultur zu verankern, zeigt das Beispiel der Gesamtschule, an

der die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde. An dieser gibt es einen pädagogisch-didaktischen Konsens, der u. a. das Arbeiten in heterogenen Tischgruppen in der Sekundarstufe I, die Arbeit mit iPads und das Duz-Prinzip verbindlich fixiert. Darüber hinaus gibt es eine verbindliche Organisations- und Arbeitsstruktur, die sich darin widerspiegelt, dass es feste Jahrgangsteams von Pädagog:innen gibt und für jeden Jahrgang einen eigenen Bereich im Schulgebäude, mit Klassen- und Teamräumen sowie Aufenthaltsbereich.

Im Unterricht erschließen sich die Schüler:innen den Stoff überwiegend durch aktive, selbstständig gestaltete Lernprozesse gemeinsam mit ihren Mitschüler:innen in der Tischgruppe und präsentieren ihre Ergebnisse im Anschluss entweder in Unterrichtsgesprächen oder häufig auch in Form von kleineren oder größeren Präsentationen vor der Klasse. Dabei sind die Teams heterogen gemischt, differenziert nach Leistungsniveaus und selbst dafür verantwortlich, alle Mitschüler:innen mitzunehmen und einzubinden. Arbeitsaufgaben sind immer binnendifferenziert und beinhalten ein grundlegendes sowie ein erweitertes Anforderungsniveau, wobei die Schüler:innen selbst entscheiden, welches Niveau sie wählen. Darüber hinaus werden Zusatzaufgaben für Schüler:innen oder Tischgruppen angeboten, die die vorgesehenen Aufgaben schon erledigt haben. Zugleich ist der beobachtete Unterricht der beiden 9. Klassen durch eine etablierte Feedback-Kultur geprägt, die neben der Rückmeldung der Lehrkraft auch darin besteht, dass die Tischgruppen sich immer wieder untereinander Feedback geben.

Der Unterricht enthält mit dem kooperativen Lernen in Tischgruppen, den selbsttätigen Lern- und Arbeitsformen oder der Feedback-Kultur viele Elemente, die in bildungspolitischen Dokumenten im Zusammenhang mit einer demokratischen Lernkultur genannt werden. Die Organisations- und Arbeitsstrukturen sind zudem so etabliert und historisch gewachsen, dass Abweichungen hiervon, auch aufgrund der überschaubaren Anzahl von Pädagog:innen pro Jahrgang, zumindest in der Sekundarstufe I, nur schwer vorstellbar sind, zumal sich auch die Eltern und Schüler:innen auf die Grundprinzipien berufen und Abweichungen markieren könnten. Die Strukturen sind Teil des Selbstverständnisses der Schule und damit vorausgesetzte Bedingungen für an der Schule arbeitende Lehrkräfte ebenso wie etwa die Erteilung von fächerverbindendem Unterricht im Bereich Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften. In der Oberstufe ist dies allein schon deswegen anders, weil aufgrund der räumlichen Gegebenheiten eine Fortführung des Tischgruppenmodells nicht möglich ist. Zwar gibt es auch im Kurs der 12. Klasse regelmäßig Gruppen- und Projektarbeitsphasen, und die Schüler:innen erarbeiten sich viele Inhalte selbstständig, allerdings sind in dem sehr kleinen Raum die Tische in einer U-Form angeordnet, weshalb die Schüler:innen für Gruppenarbeitsprozesse meist auf andere Räumlichkeiten im Oberstufentrakt ausweichen.

Die interviewten Schüler:innen der beiden 9. Klassen finden das kooperative Lernen an den Tischgruppen durchweg gut und benennen auch Gründe für diese Einschätzung: weil es weniger Arbeit sei, als wenn man allein arbeitet, da man sich die Aufgaben aufteilen könne; weil es mehr Spaß mache und man mit den Mitschüler:innen mehr kommuniziere als in Einzelarbeit; weil alle einbezogen würden (B1, 3721M2, Pos., 262) und man Wissen mitteilen und sich austauschen könne (B3, 3721M2, Pos. 274) bzw. jederzeit jemanden fragen könne, wenn man etwas nicht verstanden habe oder bei Bedarf auch selbst helfen könne (B1, 3721M2, Pos. 265; B2/B5, 2721M5, Pos. 214–215); weil dadurch mit der Zeit das Präsentieren viel leichter geworden sei (B4, 2721M5, Pos. 217). Zudem würden auch die iPads den Gruppenarbeitsprozess erleichtern, da man die anderen z. B. über *Pages* einladen und dann alle gleichzeitig schreiben könnten und nicht alle ihr eigenes Arbeitsblatt ausfüllen müssten (B2, 3721M2, Pos. 263). Dies deckt sich auch mit Beobachtungen aus dem Präsenzunterricht. Allerdings wählen die Schüler:innen meist eine Person aus, die die Ergebnisse der Kommunikation am Gruppentisch auf dem im Tablet geöffneten Arbeitsblatt notiert und dieses am Ende der Gruppe per *AirDrop* zukommen lässt, sodass alle über das gleiche Arbeitsergebnis verfügen.

Eine weitere Schülerin betont, dass man sich bei Gruppenarbeiten nicht so leicht ablenken lassen könne.

> *„Weil dann wirklich alle, ALLE müssen reden. Und alle müssen auch mitmachen, damit es funktioniert. (-) Und ähm (-) wenn der Unterricht allerdings vorne stattfindet, dann hat man, wenn da nur eine Person redet, dann öfter mal das Bedürfnis, doch mal aufs iPad zu gucken oder so was und sich halt ablenken zu lassen, weil man wird nicht so richtig benötigt in der Situation" (B4, 3721M2, Pos. 266).*

Der Eindruck, dass man als Schüler:in im Frontalunterricht nicht so richtig benötigt werde, beschreibt eindrücklich den Unterschied zwischen einem lehrendenzentrierten Unterricht, der darauf ausgerichtet ist, dass die Schüler:innen regelmäßig zuhören und aufpassen müssen, was die Lehrkraft sagt, und einem Unterricht, in dem die Schüler:innen selbst aktiv werden und selbsttätig gemeinsam Aufgaben bearbeiten. Der Hinweis der Schülerin, dass man sich bei Gruppenarbeiten weniger stark ablenken lasse, verweist zudem auf Praktiken der Selbstregulierung, die mit kooperativen und kollaborativen Arbeitsprozessen einhergehen und sich daraus ergeben, dass alle aufeinander angewiesen sind, „damit es funktioniert". Diese gegenseitige Abhängigkeit betrifft sowohl den Arbeitsprozess selbst als auch die Notenvergabe. Das Verhältnis der beiden Aspekte wird von den Schüler:innen als Hauptschwierigkeit oder Problem der Gruppenarbeit ausgemacht, da nicht immer alle gleich gut mitarbeiten (B3, 3721M2, Pos. 274; B5 2721M5, Pos. 218), was

sich sowohl auf die Arbeitsergebnisse als auch auf die eigene Mitarbeitsnote auswirke, da immer die ganze Gruppe bewertet werde (2721M5, Pos. 222; B1, 3721M2, Pos. 286).

Auch das Duz-Prinzip wird von den Schüler:innen positiv betrachtet. Schüler:innen der beiden 9. Klassen betonen, dass das Du für sie zu einer Veränderung in der Wahrnehmung von Hierarchieverhältnissen führe, da man eher „auf der gleichen Ebene miteinander [spricht]. Was ich viel besser finde, als wenn man den Lehrer so anspricht, als wäre der irgendwie (-) viel weiter oben als man selber" (B4, 3721M2, Pos. 295; vgl. auch 2721M5, Pos. 228), also man sich „mehr so auf einer Augenhöhe" befinde (B5, 3721M2, Pos. 297) und man „eine engere Bindung zu seinem Lehrer" aufbaue, ohne dass dabei dessen Autorität verloren gehe (B1, 3721M2, Pos. 298). Zudem sei es nicht nur leichter, jemanden mit Du statt mit Sie anzusprechen (B1/B4, 2721M5, Pos. 228–230), sondern es mache auch das Reden mit einer Person allgemein entspannter (B3, 3721M2, Pos. 306).

Die Aussagen der Schüler:innen zum kooperativen Lernen und zum Duz-Prinzip verdeutlichen, dass sie ihr Lernumfeld und das Verhältnis zu den Lehrenden durchweg positiv bewerten. Ein Faktor scheint dabei zu sein, dass das Duzen zu einer qualitativ anderen Wahrnehmung der Beziehung zwischen ihnen und ihren Lehrer:innen beiträgt. Dies sei insofern spannend, wie der Schulleiter einer anderen Gesamtschule im Interview ausführt, als

> *„nach wie vor (-) die MEHRheit der deutschen Lehrerinnen und Lehrer GLAUBT, das ist also jetzt zwar nicht empirisch valide, aber es ist so meine Lebenswahrheit, dass an DER Stelle der Untergang des Abendlandes bevorsteht, wenn Schüler anfangen, […] das Lehrer-Sie zu lassen (3321N, Pos. 46).*

Die differenzierte Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem kooperativen Lernen weist wiederum darauf hin, dass sie durch diese Art des Lernens darin geübt sind, miteinander zu kooperieren und die Zusammenarbeit kommunikativ auszuhandeln. Dies geht einher mit einem Unterricht, in dem ausgehend von einer problemorientierten Leitfrage nahezu jede der beobachteten Unterrichtssequenzen mit der Bildung eines Urteils endet, wodurch permanent die Urteilsfähigkeit und die Kommunikationsfähigkeit der Schüler:innen gefördert wird. Zugleich zeigt sich, dass ein schüler- und handlungsorientierter Unterricht die Schüler:innen aktiviert und in ihrer Selbstwirksamkeit stärkt, während Frontalunterricht sie deaktiviert und zu passiven Zuschauer:innen und Zuhörer:innen macht, was zu Langeweile und dem Gefühl führen kann, „nicht so richtig benötigt" zu werden (B4, 3721M2, Pos. 266).

Die Ausführungen der Schüler:innen verdeutlichen zudem, dass es sich beim kooperativen Lernen an der beforschten Schule eben nicht nur um eine Methode,

sondern um eine verbindliche, gleichbleibende Grundstruktur des Unterrichts handelt, die den Schüler:innen aktive, selbsttätige und demokratische Lernprozesse in – für eine bestimmte Dauer – festgelegten Gruppen ermöglicht, während die Lehrkraft die Rolle einer Art Prozessbegleitung einnimmt. Ein Grundprinzip stellt dabei die Methodik des *Think-Pair-Share* dar, das den Arbeitsprozess in eine individuelle Denk- und Arbeitszeit, den Austausch in der Gruppe und die Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum aufteilt (vgl. Green/Norm/Kathy 2007; Brüning/Saum 2006; Helmke 2000) und damit in Phasen, durch die auch der beobachtete Unterricht gekennzeichnet ist.

Zugleich legen die Schüler:innen durch ihre Aussagen zu Benotungen implizit eines der nicht auflösbaren Spannungsfelder im schulischen Kontext und im Hinblick auf schulische Demokratiebildung offen: die Erweiterung der Autonomie durch die in wesentlichem Maße selbsttätige Gestaltung der Lernprozesse und die damit verbundene Selbstregulierung auf der einen und den Erhalt der systemimmanenten Machtasymmetrie auf der anderen Seite. Denn auch, wenn sich die Lehrenden eher als Lernbegleiter:innen verstehen und als Tutor:innen bezeichnet werden, sind sie es, die am Ende über Noten und Schullaufbahnen entscheiden. In Tischgruppenarbeit sind zudem nicht mehr einzelne Schüler:innen für ihre eigenen Leistungen verantwortlich, sondern stehen zusätzlich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Mitschüler:innen. Dies kann neben der Stärkung wichtiger demokratischer Kompetenzen, wie der Kooperations- und der Konfliktfähigkeit, auch zu Enttäuschungen führen, etwa wenn sich die eigene Mitarbeitsnote verschlechtert (vgl. Kap. 5.2.2).

Die Unterstützung kooperativer Lernprozesse durch Schulbücher

Unterrichtsmethoden und -prinzipien zur Unterstützung kooperativer Lernprozesse sind inzwischen auch gängiger Bestandteil aktueller Schulbücher aller Schulformen. Genannt werden Formate wie Gruppenpuzzle, Lerntempoduett, Mindmap, Museumsgang, Partnerpuzzle, *Placemat, Think-Pair-Share* und Wandzeitung (vgl. PPN 816715459 2015, S. 292–293; PPN 87496363X 2016, S. 321; PPN 1678265276 2020, S. 336–337). Auffällig ist, dass solche Formate, die an niedersächsischen Gesamtschulen, den Interviews und der Unterrichtsbeobachtung zufolge seit langem etabliert zu sein scheinen, was auch den didaktischen Hinweisen der niedersächsischen Runderlasse zum Lernen und Arbeiten in den unterschiedlichen Schulformen entspricht, inzwischen auch in den Schulbüchern für das Gymnasium einen größeren Stellenwert einnehmen. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass kooperative Lernformen inzwischen auch an dieser Schulform zunehmend verbreitet sind, auch wenn, wie die Interviews verdeutlichen, eine weniger ausgeprägte Verbindlichkeit zu bestehen scheint, diese auch im Unterricht anzuwenden und

sie eher eine Erweiterung der didaktischen Methoden als ein verbindliches Unterrichtsprinzip darstellen. Darüber hinaus lässt sich aus ihr ablesen, das Schulbuchverlage und -autor:innen auf Verschiebungen innerhalb bildungspolitischer und fachdidaktischer Diskurse und damit einhergehende Veränderungen der Unterrichtspraxis reagieren, indem auch die zur Verfügung gestellten Methoden und Aufgabenstellungen verändert und/oder erweitert werden, um sowohl dem Bedarf aus der Praxis als auch bildungspolitischen Setzungen gerecht zu werden, die kooperatives Lernen als Teil demokratischen Lernens einfordern.

4.2.2 Unterrichtliche Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten zwischen Ermöglichung und systemischen Begrenzungen

Die Lernkultur einer Schule bzw. das individuelle pädagogische Handeln der Lehrenden spiegelt sich in den Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten für Schüler:innen im Unterricht wider. Auch in diesem Punkt offenbaren die Schüler:innen in den Interviews ein gewisses Selbstbewusstsein, eigene Anliegen gegenüber den Lehrenden zu formulieren. Zudem wird in ihren Aussagen auch ein Wissen darüber erkennbar, welche Schritte sie gehen müssten, wenn sie ein bestimmtes Problem ansprechen oder auch eine konkrete inhaltliche Idee in den Unterricht einbringen wollten sowie darüber, welche Grenzen, die von Lehrenden gesetzt sind und/oder von ihnen gesetzt werden bzw. auf die sie sich berufen, dem entgegenstehen. So schildert eine Schülerin, dass es vor den Ferien schon vorgekommen sei, dass Mitschüler:innen Wünsche für ein spezielles Themen geäußert hätten, „und das wurde dann auch erfüllt". Während des Halbjahres sei das aber schwer, weil „die Lehrer folgen ja einem bestimmten Plan" (B3, 3721M2, Pos. 94).

Eine weitere Schülerin äußert im Interview den expliziten Wunsch, mehr über aktuelle politische Themen zu sprechen, und zwar tiefergehend als im Format der „Aktuellen Stunde", „wo halt mehr über die Nachrichten ähm gesprochen [wird]" (B2, 2721M5, Pos. 91, 96). Von daher fände sie es gut, wenn es regelmäßig eine ganze Stunde gäbe, um über aktuelle Themen zu sprechen, und ein Mitschüler ergänzt:

> *„Was ich cool fände, wäre, wenn man so da z. B. irgendwie jede Woche oder jede zweite Woche immer so eine Doppelstunde hat, die dann irgendwie (-) äh gestaltet werden kann von den Schülern. (-) Aber also jetzt nicht so freigestellt, sondern auch so mit wirklich wichtigen Themen so. Aber dass einfach immer sich ein paar Schüler zusammensetzen, jede Woche ANDERE, und über irgendein Thema aufklären" (B1, 2721M5, Pos. 97).*

Auf die Frage, wie sie vorgehen würden, um ein solchen Vorschlag einzubringen, verweist einer der Schüler darauf, dass sie dies zunächst im TuT-Unterricht[40] ansprechen würden. Allerdings sei „da immer so das Problem, dass (-) über so Stunden generell lässt sich immer schlecht streiten mit den Lehrern" (B1, 2721M5, Pos. 99). Ein Mitschüler betont jedoch, dass er glaube, dass die Lehrenden da schon mit sich reden ließen: „Ich finde auch diese Idee richtig gut. Und ich glaube auch, wenn wir uns einfach so alle dahinter stellen würden und auch so engagiert sein würden, (-) dann würden wir das eigentlich auch hinkriegen" (B4, 2721M5, Pos. 101). In den Aussagen wird ein starkes Bewusstsein von der eigenen Selbstwirksamkeit deutlich, das darin zum Ausdruck kommt, dass die Schüler:innen Möglichkeiten für sich sehen, Wünsche und Anliegen offen gegenüber den Lehrenden zu kommunizieren und diese trotz der lehrplanbedingten Grenzen auch zu verwirklichen, wenn alle mitziehen und sich engagieren.

Gesetzliche Rahmungen unterrichtlicher Mitwirkungsmöglichkeiten

Bei der Frage unterrichtlicher Mitwirkungsmöglichkeiten für Schüler:innen geht es, wie auch die Interviewaussagen andeuten, vor allem um die Auslotung des Verhältnisses zwischen den lehrplan- und stundentafelbedingten Rahmenbedingungen bzw. Grenzen und der Bereitschaft der Lehrenden, die Schüler:innen durch Wahlmöglichkeiten oder durch das Einbringen eigener Themen und Vorschläge in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einzubeziehen bzw. Freiräume, die die Lehrpläne lassen, zu identifizieren und diese auch zu nutzen. Zwar finden sich in den Runderlassen und Schulgesetzen (aber u. a. nicht in Baden-Württemberg und Sachsen) Aussagen zur Mitwirkung von Schüler:innen an der Unterrichtsplanung und -gestaltung, doch bleiben diese recht unpräzise und zumeist unverbindlich.[41] Am weitesten gehen die Aussagen in den fast wortgleichen Formulierungen der Schulgesetze des Saarlands (§ 21 Abs. 1 SchumG) und Berlins.

> *„Die Schülerinnen und Schüler sind ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung ihrer Lehrkräfte zu informieren und im Rahmen der geltenden Bestimmungen an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen. In Fragen der Auswahl des Lehrstoffs, der Bildung von Schwerpunkten, der Reihenfolge*

40 Tutoriatsstunden: In der Regel eine Schulstunde pro Woche, die der Besprechung und Organisation schulischer, unterrichtlicher und klasseninterner Angelegenheiten dient, im Beobachtungszeitraum z. B. der Kommunikation der neusten Coronaregeln oder der Organisation des Praktikums.

41 Eine Auflistung der für die Analyse verwendeten Schulgesetze sowie weiterer schulrechtlicher Verordnungen zu den Regeln schulischer Mitbestimmung, insofern diese nicht in den Schulgesetzen enthalten sind oder darüber hinaus gehen, ist online verfügbar: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/339/Demos.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

einzelner Themen und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen ist den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben. Soweit Vorschläge keine Berücksichtigung finden, sind den Schülerinnen und Schülern die Gründe dafür zu nennen" (§ 46 Abs. 3 SchulG).

Inhaltlich werden zwei Rechte formuliert. Ein Informations- und Erörterungsrecht sowie ein Beteiligungsrecht, das den Schüler:innen die Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen gewährt und bei Nichtberücksichtigung eine Erläuterung der Gründe vorsieht. Mit dem Hinweis auf die „geltenden Bestimmungen" werden dabei zugleich die Grenzen dieses Beteiligungsrechts formuliert.

Die Thematisierung von Grenzen der Mitwirkung im Unterricht in den Schulbüchern

Diese Grenzen der unterrichtlichen Mitwirkung werden teilweise auch in den Schulbüchern thematisiert. In einem Schulbuch für die 5. und 6. Klasse im Fach Wirtschaft und Politik an nordrhein-westfälischen Gymnasien wird beispielweise das Thema „Unterrichtsinhalte" angesprochen (PPN 1046108905 2019, S. 92). In einer der Aufgaben werden die Schüler:innen aufgefordert, in Gruppen von vier Personen mittels eines vorgegebenen Fragebogens und anhand verschiedener Beispiele, wie z. B. Unterrichtsinhalte, Pausen (Dauer, Häufigkeit, Gestaltung) sowie Art und Häufigkeit von Ausflügen und Klassenfahrten, die Möglichkeiten/Chancen und die Grenzen der Mitbestimmung darzustellen. Als Muster wird ihnen eine zweispaltige Tabelle angeboten. In der ersten Spalte „a) Möglichkeiten/Chancen der Mitbestimmung" ist als Vorschlag zu lesen: „Die Schülerinnen und Schüler können *eventuell* [Herv. der Autor:innen] die Reihenfolge der Unterrichtsinhalte mitbestimmen" (ebd.). Und unter „b) Grenzen der Mitbestimmung" folgendes: „Die Unterrichtsinhalte sind durch den Lehrplan vorgegeben und nicht verhandelbar" (ebd.). Im Anschluss sollen die Lernenden zunächst in der Gruppe und abschließend in der Klasse darüber diskutieren, ob sie es nachvollziehbar und gerecht finden, dass ihnen bei bestimmten Themen keine Mitbestimmung zusteht.

Mit der Aufgabe werden die Schüler:innen aufgefordert, das für die Frage der Mitwirkung im Unterricht zentrale Verhältnis zwischen den Grenzen und Möglichkeiten, die sie lassen, auszuloten, um abschließend eine begründete moralisch-ethische Bewertung ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten vornehmen zu können. Im Gegensatz zu den schulgesetzlichen Formulierungen benennt das Schulbuch mit dem Lehrplan explizit die Grenze für eine Mitbestimmung über Unterrichtsinhalte und markiert sie als unverrückbar. Zugleich impliziert der vorgegebene Vorschlag für Möglichkeiten und Chancen eine große Unverbindlichkeit, die im Wort „eventuell" zum Ausdruck kommt und unterstreicht, dass es sich eben um eine Möglichkeit handelt, die am Ende von der Bereitschaft der Lehrenden abhängt, diese zu ermöglichen. Darüber hinaus wird den

Schüler:innen auch die beschränkte Reichweite ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht dadurch verdeutlicht, dass es nicht eine Veränderung der Inhalte ist, die „eventuell" im Raum steht, sondern lediglich die Verschiebung der Reihenfolge.

Die Ermöglichung von Mitwirkung im Unterricht: Perspektiven von Lehrenden

In den Interviews zeigen sich teils deutliche Unterschiede hinsichtlich der Bereitschaft, die Schüler:innen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einzubeziehen – vom Verweis darauf, dass der Lehrplan kaum Spielraum lasse, bis hin zu einem umfassenden Einbezug sowohl in die Unterrichtsplanung als auch die Unterrichtsgestaltung in Verbindung mit einer ausdrücklichen Subjektorientierung. Dazwischen sind Aussagen angesiedelt, die darauf verweisen, dass eine Beteiligung an der Unterrichtsplanung in nicht prüfungsrelevanten Kursen oder sogenannten Abdeckerkursen leichter umzusetzen sei (u. a. 4320H, Pos. 35). Davon unabhängig werden in allen Interviews verschiedene Praktiken der Einbindung geschildert, die, wie es eine Lehrerin formuliert, zu einer Win-win-Situation beitragen, weil die Schüler:innen dann auch aktiv am Ball bleiben würden (9221M, Pos. 82.). Genannt werden etwa inhaltliche Wahlmöglichkeiten und die Eröffnung von Spielräumen, um eigene Themen und Inhalte einzubringen (z. B. über das Format der „Aktuellen Stunde"), Wünsche hinsichtlich der Unterrichtseinheit zu äußern oder auch an der Entwicklung der Leitfrage mitzuwirken. Allgemein offenbart sich in einer Vielzahl der Schilderungen wie auch in der beobachteten Praxis ein überaus engagierter Unterricht, der die Schüler:innen mitzunehmen versucht und die Interessenlagen der Schüler:innen auch spontan berücksichtigt, etwa wenn ein (kontroverses) Thema die Schüler:innen akut beschäftigt, z. B. inwiefern sich die Schule an einer Schweigeminute für den ermordeten Lehrer Samuel Paty beteiligen sollte (9221M, Pos. 141–145) oder der Ausgang der US-Wahl (TB: 2020-11-04).

Dass auch ein umfassender Einbezug der Schüler:innen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung möglich ist, verdeutlichen die Aussagen eines Lehrers einer Gesamtschule, der sein Vorgehen folgendermaßen schildert: Er binde die Schüler:innen in die Unterrichtsentwicklung ein, indem er mit ihnen darüber spreche, was „perfekten Politikunterricht" für sie ausmache, und ihnen die Aufgabe gebe, den „Politikunterricht der Zukunft" aus ihrer Sicht zu entwickeln. Das Ergebnis sei erstaunlich:

> *„Die entwickeln KONZEPTE, die machen PowerPoint-Präsentationen, stellen sich das v// äh stellen das dann gegenseitig vor. Und Sie wissen gar nicht, mit was für einem EIFER hinterher diskutiert wird über die Themenauswahl und äh das Vorgehen, was angedacht ist über den Unterricht. (…) Also ich sage Ihnen, so was haben Sie noch nicht gesehen.*

Und äh (-) da MERKT man einfach, dass Schüler AUCH Experten für Unterricht SIND und auch ganz klare Vorstellungen haben. Und allein da dann schon zu gucken, okay, wie können wir denn hier vielleicht zusammen einen Minimalkonsens schaffen, was der Politikunterricht dann (-) inhaltlich, neben den curricularen Vorgaben, und auch ähm im Ablauf auch bieten muss, dass es ein Unterricht ist, in dem sich die Schülerinnen und Schüler wohlfühlen" (8321X, Pos. 140).

Zugleich schaffe dieses Vorgehen Transparenz, da er auch mitunter sagen müsse, dass er einen Wunsch nicht erfüllen kann, „weil das sehr zeitaufwändig in der Vorbereitung ist" (ebd.). Dies schaffe eine konstruktive Beziehung zu den Schüler:innen, da er ihnen zeige:

„Okay, ich lasse euch partizipieren. Ich mache aber auch transparent, was wir machen können und wo so die Möglichkeiten und Grenzen sind. Und innerhalb dieser Möglichkeiten ähm habt ihr Möglichkeiten mitzuentscheiden. Und das versuchen wir möglichst gut umzusetzen. Und ähm das ist einfach in der Unterrichtsorganisation eine GANZ (-) spannende Sache" (ebd., Pos. 141).

Die Aussagen verdeutlichen sehr eindrücklich das Spannungsverhältnis zwischen der Gewährung von Mitbestimmungsmöglichkeiten in Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung einerseits und deren strukturellen Begrenzungen durch curriculare Vorgaben oder die Kapazitäten der Lehrkräfte andererseits. Darüber hinaus zeigen sie auf, wie die Schüler:innnen durch einen subjektorientierten Zugang zum Ausgangspunkt einer kritischen Reflexion über das Spannungsverhältnis gemacht werden können, indem sie als Expert:innen für Unterricht ernstgenommen werden, und versucht wird, gemeinsam mit ihnen einen Unterricht zu entwickeln, der den Beteiligten und den Möglichkeiten Rechnung trägt. Eine derartige Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Mitwirkungsmöglichkeiten schafft durch die Markierung von Grenzen Transparenz. Zugleich wird ersichtlich, dass auch die Gewährung von Beteiligung und Mitwirkung wesentlich vom Selbstverständnis bzw. dem pädagogischen Handeln der Lehrenden abhängt, da keine Verbindlichkeit hinsichtlich des Einbezugs der Schüler:innen und seiner Ausprägung besteht.

4.2.3 Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Schulebene zwischen rechtlicher Gewährung und Beschränkung

Rechtlich fixierte und institutionalisierte Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler:innen und Erziehungsberechtigte werden in den jeweiligen Schulgesetzen sowie ergänzend in weiteren Erlassen und Verordnungen der Bundesländer formuliert. Die Regelungen umfassen Aussagen zu Grundsätzen der Mitwirkung,

Verfahrensweisen, Wahlen und Zusammensetzung verschiedener Mitbestimmungsgremien sowie zu Ämtern und Funktionen. Mitbestimmungsrechte für Schüler:innen beziehen sich auf Aussagen zu Klassensprecher:innen, zur Schüler:innenvertretung (SV) bzw. Schüler:innenmitverantwortung (SMV), zum Schüler:innenrat, zur Schulkonferenz (auch Schulforum oder Schulvorstand), zu Schulversammlungen sowie zur Teilnahme an Klassen-, Fach-, Jahrgangsstufen- und Gesamtkonferenzen.

Auf Schulebene bilden die Klassensprecher:innen und ihre Stellvertreter:innen den sogenannten Schüler:innenrat (auch Gesamtschüler:innenrat), deren Vertreter:innen für alle Fragen der SV oder SMV zuständig sind und die „Interessen der Schülerinnen und Schüler in der Schule gegenüber den Schulbehörden wahr[nehmen] und […] die Mitwirkungsrechte der Schülerinnen und Schüler in der Schule aus[üben]" (§ 83 Abs. 2 SchulG (Berlin)). Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen u. a. hinsichtlich der zeitlichen (zur Verfügung stehende Unterrichtszeit für Sitzungen) und sächlichen Ressourcen (u. a. Räumlichkeiten, Budget, Fortbildungsmöglichkeiten) sowie hinsichtlich der Frage, ob an SV-Sitzungen ausschließlich die Klassensprecher:innen teilnehmen oder sie grundsätzlich weiteren oder allen interessierten Schüler:innen offenstehen (vgl. auch Hameister/May 2021, S. 101).

Die Schüler:innenschaft und der Schüler:innenrat bzw. die SV oder SMV werden durch die Schulsprecher:innen repräsentiert. Bei deren Wahl gibt es Unterschiede hinsichtlich der Frage, ob alle Schüler:innen kandidieren können und ob diese dann aus der Mitte der Schüler:innenschaft in einer Direktwahl bestimmt oder aus dem Schüler:innenrat heraus gewählt werden bzw. ob nur Mitglieder des Schüler:innenrates kandidieren können und diese dann entweder aus ihrer Mitte heraus oder von allen Schüler:innen gewählt werden (vgl. hierzu auch Hameister/May 2021, S. 102). In zwei Bundesländern (Niedersachsen und Bremen) erfolgt die Wahl der Schülersprecher:innen laut Gesetz weiterhin durch den Schüler:innenrat. In Thüringen ist hingegen seit dem Schuljahr 2012/2013, wie auch in Berlin, Hamburg und dem Saarland, eine verpflichtende Direktwahl im Schulgesetz verankert (§ 11 ThürSchulO). Alle anderen Bundesländer ermöglichen auch Abweichungen vom vorgegebenen Wahlmodus (zumeist indirekte Wahl durch Schüler:innenrat).

Neben dem Schüler:innenrat sind in allen Bundesländern (außer Bayern und Baden-Württemberg) in einem bestimmten Turnus stattfindende (verpflichtende) Schüler:innenversammlungen vorgesehen, die während der Unterrichtszeit stattfinden und insbesondere dem Austausch von Informationen zu schulischen Angelegenheiten dienen. Die konkreten Regelungen reichen von mindestens einmal pro Schuljahr (z. B. Thüringen, Hessen) über zweimal im Schuljahr (z. B. Nordrhein-Westfalen, Sachsen), zweimal im Schulhalbjahr (z. B. Berlin) oder viermal pro Schuljahr (Niedersachsen) bis hin zu 10 Unterrichtsstunden pro Schuljahr (Hamburg).

Abgeordnete der SV, zumeist ihre Sprecher:innen, sind zudem Mitglied in den Gemeinde- und Kreisschüler:innenräten, die wiederum Vertreter:innen in die Landesschüler:innenvertretung und diese in die „Bundesschülerkonferenz" entsenden. In den meisten Bundesländern dürfen Schüler:innen auch an der Gesamtkonferenz (auch Gesamtlehrerkonferenz, Lehrerkonferenz, Konferenz der Lehrkräfte) sowie Fachkonferenzen teilnehmen. Dabei besitzen sie außer in Niedersachsen kein Stimmrecht, sondern üben allenfalls eine beratende Funktion aus. In Bayern, Berlin, Hessen, Hamburg, Sachsen und Thüringen ist ihre Teilnahme in diesen Gremien nicht vorgesehen (vgl. auch Hameister/May 2021, S. 103).

Darüber hinaus sind Mitglieder der SV, zumeist die Schülersprecherin oder der Schülersprecher sowie weitere gewählte Schüler:innen, in der Schulkonferenz vertreten. Die Schulkonferenz stellt das wichtigste Mitwirkungs- und Beschlussgremium an einer Schule dar. In der Mehrheit der Bundesländer setzt sich das Gremium zu je einem Drittel aus Lehrenden und Mitarbeitenden, Eltern sowie Schüler:innen zusammen. In drei Bundesländern (Niedersachsen, Hessen und Sachsen-Anhalt) ist die Hälfte der Sitze für Lehrende vorgesehen, die andere Hälfte teilen sich Eltern und Schüler:innen. In beiden Varianten sehen sich die Schüler:innen mit einer Erwachsenmajorität konfrontiert. Während sie im Falle einer Drittelparität jedoch zusammen mit einigen Eltern auch Entscheidungen gegen die Lehrenden durchsetzen könnten, ist dies im Fall einer Lehrendenmehrheit ausgeschlossen, so lange es den beteiligten Schüler:innen nicht gelingt, auch einen Teil der Lehrenden für ein von ihnen vorgebrachtes Anliegen zu gewinnen (vgl. auch Hameister/May 2021, S. 104). Im Fall einer Stimmengleichheit entscheidet zudem häufig die Stimme der oder des Vorsitzenden, sprich der Schulleitung, die allerdings in einigen Bundesländern (z. B. Thüringen, Sachsen, Nordrhein-Westfalen) kein Stimmrecht besitzt.

Wesentliche Unterschiede bei der Ausgestaltung der Schulkonferenz bestehen zudem in den Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen, die ihr laut Schulgesetz zugestanden werden. Relativ gängig sind Entscheidungen zu außerunterrichtlichen Angeboten, der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, Schulveranstaltungen, Schulpartnerschaften, dem Schulprogramm oder der Hausordnung. In Thüringen und Bayern sind die Aufgaben z. B. recht eng gefasst und beschränken sich auf wenige, vornehmlich „weiche" Bereiche, die nicht zu stark in die schulische Organisation eingreifen, wie etwa die Pausenordnung und -verpflegung oder die Durchführung von Schulveranstaltungen. In Niedersachsen und Berlin sind die Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse hingegen wesentlich weiter gefasst und betreffen auch zentrale gesamtschulische Angelegenheiten wie etwa die Verteilung der Haushaltsmittel, die Vorschläge an die Landesschulbehörde für die Besetzung der Schulleitung oder auch die Ausgestaltung bzw. Abweichungen von der Stundentafel. Dabei unterscheidet jedoch Berlin Entscheidungen, die einer Zweidrittel- (die hier genannten) oder einer einfachen Mehrheit bedürfen (z. B. Unterrichtsbeginn, Durchführung von Veranstaltungen). In

Niedersachsen besteht anders als in Thüringen und Bayern eine Lehrer:innenmajorität in der Schulkonferenz (vgl. auch May 2020, S. 5).

Schulische Mitbestimmung in Lehrplänen und Schulbüchern

Die Thematisierung schulischer Mitbestimmungsmöglichkeiten wird in den Lehrplänen des jeweiligen bundeslandspezifischen Leitfachs der politischen Bildung eingefordert und findet sich dementsprechend auch in den Schulbüchern. Unterschiede bestehen, abhängig vom jeweiligen schulform- und länderspezifischen Einstieg, u. a. hinsichtlich des Zeitpunkts, an dem das Thema behandelt wird, sowie hinsichtlich des Umfangs und Grades. Meist erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Thema „Demokratie in der Schule" relativ zeitnah nach dem Einstieg in das Fach.

Im Schulbuch für die 6. Klasse der Grundschule in Berlin und Brandenburg werden bspw. Klassensprecher, Schülervertretung, Klassenrat, Streitschlichtung sowie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage" thematisiert (vgl. PPN 870089676 2017, S. 80–87). Für die gymnasiale Oberstufe in Berlin und Brandenburg wird das Thema noch einmal im Schulbuch vertiefend aufgegriffen (vgl. PPN 1024505294 2019, S. 142–151), was eine Besonderheit sowohl hinsichtlich der durch den Rahmenlehrplan für Politikwissenschaft in der Sekundarstufe II gesetzten Inhalte darstellt (vgl. BE 2006)[42] als auch hinsichtlich der kritischen Art und Weise der Auseinandersetzung im Schulbuch.

Im fünften Kapitel des Buches werden zu Beginn (5.1) die Mitwirkung von Eltern, Lehrer:innen und Schüler:innen in Berlin auf Klassen-, Schul-, Bezirks- und Landesebene sowie die Entscheidungsrechte der Schulkonferenz besprochen. Anschließend sollen die Schüler:innen überprüfen, in welcher Hinsicht das zu Beginn beschriebene Ziel der gleichberechtigten Wahrnehmung demokratischer Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte von Lehrenden, Schüler:innen und Eltern der schulischen Praxis gerecht wird (vgl. PPN 1024505294 2019, S. 142 f.).

Im weiteren Verlauf (5.2) werden dann unter dem Aspekt „Schule als Lern- und Lebensort – Partizipation in der Schule" zunächst Möglichkeiten der Partizipation unterschieden: punktuelle Beteiligung (wie Vorformen der Beteiligung, z. B. Aktionen und Dialoge mit Politikern), repräsentative Formen (wie Gremien, Kinder- und Jugendinteressensvertretung, z. B. Kinder- und Jugendparlamente), offene Versammlungsformen (z. B. offene Kinder- und Jugendforen), projektorientierte Formen der Partizipation (z. B. Zukunftswerkstatt), alltägliche Formen der Partizipation (z. B. Klassenrat) und medienorientierte Partizipation (z. B. Beteiligung an

42 Im Rahmenlehrplan für das Fach Politikwissenschaft in der Sekundarstufe II wird das Thema „Schule als Lebensraum" (S. 17) als Wahlbereich angegeben, das zusätzlich zu den beiden Pflichtthemen „Demokratie gestern, heute, morgen in Theorie und Praxis" (S. 15) sowie „Gegner der Demokratie" (S. 16) als Ergänzung gewählt werden kann. Zur Auswahl stehen insgesamt fünf solcher Wahlbereiche.

Gestaltung von Radio, TV, Printmedien, Wahlrecht). Anschließend wird eine Auswahl von geförderten Projekten im Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln" aus dem Jahr 2015 dargestellt und die Schüler:innen sollen Stellung zu der These beziehen „Demokratisches und soziales Lernen darf nicht der Leistungsorientierung von Schule geopfert werden" (ebd., S. 145). Darüber hinaus werden die Schüler:innen dazu ermuntert zu recherchieren, was in ihrer Schule unternommen wird, um über die herkömmlichen Mitbestimmungsgremien hinauszugehen und sie sollen Vorschläge für mehr Partizipation von Seiten der Schüler:innen an ihrer Schule sammeln und auf dieser Basis ein partizipatives Projekt ihrer Wahl an ihrer Schule entwickeln (vgl. ebd.).

Kapitel 5.3 „Schule und Demokratie – Reformbedarf und Best Practice" beinhaltet einen Artikel von Astrid Herbold mit dem Titel „Demokratie in der Schule wagen", der 2016 im Tagesspiegel erschienen ist. Im Anschluss an das Lesen des Artikels werden die Schüler:innen u. a. aufgefordert, ein eigenes Konzept für ein Mehr an demokratischer Beteiligung an ihrer Schule zu entwickeln. Außerdem sollen sie erörtern, in welchem Umfang eine demokratische Schule die gegensätzlichen Positionen zwischen fachlichen Mindestanforderungen und gelebter Demokratie bewältigen kann (vgl. ebd., S. 146 f.).

Daran anschließend wird in Kapitel 5.4 zunächst unter der Überschrift „Demokratiebildung als Antwort auf epochale Veränderungen?" ein Auszug aus Gerhard Himmelmanns Buch „Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze" aus dem Jahr 2005 zitiert. Zudem erhalten die Schüler:innen eine Übersicht der von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft, um anschließend überprüfen zu können, inwiefern dieses (auch) den Lernenden die Aneignung der OECD-Schlüsselkompetenzen möglich macht (vgl. ebd., S. 148 f.).

In der Einheit zu schulischer Mitbestimmung werden abschließend unter der Überschrift „Wissen kompakt" noch einmal explizit die Grenzen schulischer Mitbestimmung angesprochen. Darin heißt es, die Gesetzeslage der offiziell verfassten Gremienarbeit lasse in vielen Fällen „nur wenig Spielraum für aktive Gestaltung und Eigeninitiative" zu (ebd., S. 150). Besonders wertvoll seien daher die zahlreichen kleinen und konkreten Formen der Partizipation wie „zum einen Wahlen und Abstimmungen über Personen und Inhalte als Vorbereitung für die Interessensartikulation in den Gremien" (ebd.) sowie die Ermöglichung, eigene Gruppen zu gründen, um spezifische „Detailinteressen zu artikulieren und um eigene Projekte anzugehen" (ebd.). Dazu gehören „spontan gebildete Gesprächskreise zu ganz konkreten Problemen an der betreffenden Schule" (ebd.) ebenso wie öffentlichkeitswirksame Podiumsdiskussionen. Besonders der Schritt einer Interessensgruppe, mit einem Projektergebnis an die Öffentlichkeit zu gehen, um zum allgemeinen Diskurs beizutragen, sei schon eine niederschwellige aber bedeutende Form der Partizipation.

Das Berliner Schulbuchbeispiel setzt sich, dem Anforderungsniveau in der Sekundarstufe II folgend, überraschend umfangreich, vielfältig und differenziert mit Partizipationsmöglichkeiten in der Schule auseinander und thematisiert dabei sogar selbstreflexiv die eigene Schulbuchdarstellung in Bezug auf die Schlüsselkompetenzen der OECD. Es fordert die Schüler:innen auf, sich kritisch mit schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten an ihrer Schule auseinanderzusetzen, konstruktive Vorschläge für mehr Partizipation bzw. die Weiterentwicklung der Möglichkeiten zu sammeln und selbst aktiv zu werden – durch die Entwicklung eines partizipativen Projekts sowie von Konzepten, die mehr Mitbestimmung an ihrer Schule ermöglichen. Das Schulbuch markiert zudem klar die Grenzen formalisierter schulischer Mitbestimmung, indem betont wird, dass diese „nur wenig Entfaltungsmöglichkeiten für aktive Gestaltung und Eigeninitiative" (ebd., S. 150) zulassen, was vor dem Hintergrund der schulgesetzlichen Regelungen stimmen mag. Zugleich wird eine normative Urteilsvorwegnahme erkennbar, die die Schüler:innen dazu auffordert, ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten als zu gering einzuschätzen, sowie ein Partizipationsimperativ, der das Potenzial hat, die Schüler:innen durch die in den Arbeitsaufträgen formulierte Aufforderung zu Eigeninitiative zu überfordern. Zudem vernachlässigt eine solche Vorwegnahme, dass die Verwirklichung schulpolitischer Anliegen von Schüler:innen nicht nur von den gesetzlichen Rahmenbedingungen bestimmt wird, sondern ebenso vom Verhältnis der Schüler:innen zu ihren Lehrenden und Eltern und deren Bereitschaft, die Interessen der Schüler:innen ernstzunehmen, abhängig ist, wie sich im weiteren Verlauf des Kapitels noch zeigen wird. Stattdessen sollen die Schüler:innen durch eine Recherche herausfinden, wie Partizipation abseits der etablierten Gremien an ihrer Schule verwirklicht wird und es wird vorgeschlagen, den Aktionsradius für die Verwirklichung von Interessen durch einen Einbezug der Öffentlichkeit zu vergrößern, ohne zuvor z. B. ergründet zu haben, wie die SV an ihrer Schule arbeitet, an welchen Projekten sie arbeitet, wie ihre Arbeit von Lehrenden und Eltern unterstützt wird, wie mit ihren Anliegen umgegangen wird und ob es ihr gelingt, trotz der Rahmenbedingungen eigene Projekte und Ideen mit Unterstützung einer weiteren Statusgruppe in der Schulkonferenz zu verwirklichen.

Mitbestimmung in der schulischen Praxis: Die Perspektive von Schüler:innen

An der beforschten Schule trifft sich die SV wöchentlich für 45 Minuten in der Mittagsfreizeit in einem offenen Format. Vor dem Hintergrund der Größe der Schule (etwa 1500 Schüler:innen) setzt sich die SV nicht automatisch aus den Klassen- und Kurssprecher:innen bzw. dem Schüler:innenrat zusammen, sondern aus denjenigen Schüler:innen, die aus diesem Gremium heraus für die Gesamtkonferenz, den Schulvorstand und die Mitarbeit in der SV gewählt

werden, sowie weiteren interessierten Schüler:innen. Der offene Modus führt laut Aussage des zum Zeitpunkt der Forschung gewählten Schulsprechers dazu, dass sich mehr Schüler:innen angesprochen fühlen, die auch Lust hätten, sich wirklich aktiv einzubringen. Zudem hatte die SV zu Beginn des Schuljahres 2020/2021, in dem die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, ein Plakat mit Fotos von ihren Mitgliedern erstellt, das in allen Jahrgängen hing und in denen sie sich und ihre Arbeitskreise (Mensaausschuss, kostenloses Busfahren, genderneutrale Toiletten, Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, Sexismus) vorgestellt haben, um ihre Arbeit noch transparenter zu machen (1621L, Pos. 18).

Die Wahl erfolgte im Schuljahr 2020/21 erstmals, abweichend vom niedersächsischen Schulgesetz, als Direktwahl durch alle Schüler:innen. Zuvor sei die Wahl, wie der Schülersprecher anmerkt, aus dem Schüler:innenrat heraus erfolgt. Da eine Sitzung des gesamten Schüler:innenrates coronabedingt aber nicht stattfinden konnte, habe man entschieden, die Abstimmung online via IServ (niedersachsenweite Schulplattform) durchzuführen und alle Schüler:innen der Schule daran zu beteiligen. Zuvor sei von den Kandidat:innen ein kurzer Film gedreht worden, indem diese sich vorgestellt hätten und der dann in den Klassen, während der TuT-Stunden gezeigt worden sei. Abgestimmt hätten 922 Schüler:innen, was einer Wahlbeteiligung von über 60 Prozent entspreche. Aufgrund der positiven Erfahrungen und weil es wichtig sei, dass „jeder mit abstimmen kann", habe man nun beschlossen, dieses Wahlprinzip in der neuen SV-Satzung festzuschreiben, über die allerdings im Schulvorstand noch nicht abschließend entschieden worden sei (ebd., Pos. 20–30).

In den Fokusgruppeninterviews offenbaren die Schüler:innen der beiden 9. Klassen sowie des 12er-Kurses ein sehr unterschiedlich ausgeprägtes Wissen über die SV und ihre Mitbestimmungsrechte auf Schulebene, abhängig davon, ob sich jemand aus der Klasse in der SV engagiert. Während in einer der beiden 9. Klassen ein Schüler und eine Schülerin aktuelle Erfahrungen bezüglich der Mitarbeit in dem Gremium hatten, besaß in den beiden anderen Gruppen niemand Vorerfahrung. Dadurch unterschied sich jeweils in erheblichem Maße das Wissen über die Ausgestaltung der Schüler:innenvertretung und ihre Aktivitäten, da durch die Mitarbeit der beiden Schüler:innen in dem Gremium anscheinend auch mehr Informationen über die SV und ihre Aktivitäten in die Klasse gelangten. So betont einer der Mitschüler, dass es bei ihnen in der Klasse so gewesen sei, „dass die beiden dann irgendwas mitgebracht haben in […] unsere Klasse und uns dann dazu befragt haben (B1, 2721M5, Pos. 254).

Die beiden anderen Gruppen beklagen hingegen ein Informations- und Transparenzdefizit, das jedoch in einem Wechselverhältnis zum grundsätzlichen Interesse der Schüler:innen an der SV-Arbeit zu stehen scheint. Denn im Verlauf der Gespräche wird auch klar, dass sie über die Wahl des Schülersprechers/der Schülersprecherin per E-Mail informiert wurden, die dann aber in den anderen

Mails versunken sei (B3, 4721Q, Pos. 403); dass ein Film gezeigt wurde, in dem sich die SV vorgestellt hat (B3, 4721Q, Pos. 239) und zudem an vielen Stellen in der Schule ein Plakat mit Fotos von Mitgliedern der SV hängt, auf dem sie auch ihre Arbeitsschwerpunkte benennen (B1, 3721M2); dass sie regelmäßig – „zwischendurch, also so einmal in drei Monaten oder so" (B3, 3721M2, Pos. 363) – in der Klasse durch Vertreter:innen der SV informiert und von den Lehrenden z. B. explizit auf Wahlen hingewiesen werden (B2, 3721M2, Pos. 318) und über die Entfristung des Mensaessens abgestimmt haben (B2, 3721M2 Pos. 88; B1, 4721Q, Pos. 254).

Neben der Kritik äußern die Schüler:innen des 12er-Kurses zugleich zahlreiche Ideen, wie der Informationsfluss über die SV und ihre Aktivitäten ihrer Meinung nach leicht gesteigert werden könnte, z. B. durch Monitore in den Schulfluren, die auf die nächste SV-Sitzung oder SV-Aktivitäten hinweisen (ebd., Pos. 275–287) oder durch Monatsbriefe oder Newsletter, in denen auch Informationen zur SV festgehalten werden (ebd., Pos. 319–320). Zudem sollte ihrer Meinung nach auch im Unterricht stärker über die SV und schulische Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgeklärt werden.

Von den beiden Schüler:innen der 9. Klasse, die sich aktiv in der SV engagieren, sowie vom Schulsprecher wird Kritik daran geäußert, dass Veränderungsprozesse häufig recht lange dauern und selbst dann, wenn sie beschlossen wurden (im Beobachtungszeitraum die Entpflichtung von der Teilnahme am Essen in der Mensa ab Klasse 9 und die Durchsetzung einer genderneutralen Toilette), nicht immer zeitnah umgesetzt würden. Vielmehr müssten die Schüler:innen weiterhin am Ball bleiben und die Schulleitung immer wieder an die Vorhaben erinnern. Da solche Projekte aber keine Priorität besäßen, käme es häufig zu Verzögerungen. Zugleich äußern sie aber auch Verständnis dafür, dass die Umsetzung von Vorhaben der SV mitunter recht lange dauert:

> *„Äh ich glaube, das ist eigentlich ganz normal halt, weil man halt irgendwie so alle Stufen durchlaufen muss. Als erstes in der SV besprechen, ob sich das wirklich lohnt. Dann noch in der Gesamtkonferenz*[43] *abstimmen lassen, die eigentlich AUCH nur alle halbe Jahre ist. (-) Und dass man DA dann auch ein klares Ergebnis hat und so. Also dass man sich auch wirklich gut vorbereitet, damit man halt auch seine ähm Anliegen durchsetzen kann. Und dass es dann halt aber noch so lange dauert, bis das Ganze durchgesetzt wird. (-) Da finde ich schon halt irgendwie so, dass man halt immer wieder so Druck machen muss halt, E-Mails schreiben muss, dass man da hinterher sein muss. (-) Das kann ich zwar verstehen, weil die halt auch total viel zu tun haben. Aber ich finde es auch cool*

43 An der beforschten Schule hat die Gesamtkonferenz einen höheren Stellenwert, als dies nach dem niedersächsischen Schulgesetz vorgesehen ist, wie die Schulleiterin betont. Sie stelle neben dem Schulvorstand das wichtigste Entscheidungsgremium an der Schule dar, und die Schüler:innen seien mit einem erheblichen prozentualen Anteil vertreten und hätten auch ein Stimmrecht (2120M, Pos. 56).

irgendwie, wenn die sich noch MEHR halt so irgendwie dafür interessieren würden" (B4, 2721M5, Pos. 262).

Kritisiert wird in der Aussage von dem Schüler nicht die Langwierigkeit der Entscheidungsfindung, die er als „eigentlich ganz normal" beschreibt, sondern vor allem die zögerliche Umsetzung der Entscheidung. Für diese äußert er zwar Verständnis, macht aber auch deutlich, dass er sich mehr Engagement von der Schulleitung wünschen würde. Zugleich beschreibt er im weiteren Verlauf, dass er bei der Mitwirkung eine große Selbstwirksamkeit erfahre:

„Also, ich finde auf jeden Fall, dass man super viel mitbestimmen kann und dass die einen auch ernst nehmen und so. (-) Und ähm, dass man auch das Gefühl hat, wenn man in den Gesamtkonferenzen ist und so, dass ähm halt man da auch wirklich was durchbringen kann. Halt mit dem Mensaessen jetzt und so z. B.. (-) Und dass man wirklich halt auch dahintersteht, dass man es halt auch irgendwie schafft halt" (ebd., Pos. 245).

Auch der Schülersprecher betont das Gefühl, ernstgenommen zu werden, und verbindet dieses mit der offenen, zugänglichen und respektvollen Kommunikationskultur an der Schule. Angesprochen auf die Lehrendenmehrheit im Schulvorstand und gefragt, ob er sich eine andere Regelung wünschen würde, weist er kritisch darauf hin, dass die (aktuelle) Regelung die Mitbestimmungsrechte der Schüler:innen vom Entgegenkommen der Lehrenden abhängig macht.

„Also ich habe jetzt […] bisher noch selber keine, ja, problematischen Erfahrungen damit gemacht […]. Aber es ist auf jeden Fall, denke ich, grundsätzlich gerade bei, ja, so kritischen Sachen, ähm auf jeden Fall […] ein wichtiger Punkt […]. Aber auch da würde ich sagen, dass eigentlich, ja, viele Lehrer an unserer Schule relativ, sage ich mal, OFFEN und tolerant sind […] Und auch irgendwie, ja, (-) neue Dinge akzeptieren und so. Aber quasi, wenn du dann z. B. eine sehr konservative Schule hast mit sehr konservativen Lehrern und so, DANN ist das, glaube ich, erst recht sinnvoll und wichtig" (1621L, Pos. 62–64).

Neben der Betonung der Selbstwirksamkeitserfahrung kritisiert der Schulsprecher die langsame Umsetzung beschlossener Maßnahmen. Zugleich beschreibt er Probleme, die sich bei der Umsetzung ergeben haben.

„[…] im PRINZIP könnte man ja auch einfach an so eine (-) Toilette einfach quasi das Schild wegnehmen oder an zwei Toiletten das Schild wegnehmen. Aber wegen dem Schulsystem beziehungsweise den Schulgesetzen ist es halt quasi so, dass es zwar so eine genderneutrale Toilette GEBEN kann, aber getrennte Möglichkeiten zum Händewaschen geben muss […]. Das steht so im Schulgesetz. Ähm (I: Okay. (Lacht)) deswegen muss halt quasi da eine Toilette dementsprechend umgebaut werden. Äh und das HÄNGT halt

jetzt grade bei der Schulleitung. Und eigentlich sollte hier im ersten STOCK die Toilette umgebaut werden. Aber quasi (I: Okay.) das war dann die einzige äh Toilette, wo es möglich war, ja, eine behindertenfreundliche Toilette einzurichten. Und deswegen wurde die zu einer behindertenfreundlichen Toilette umgebaut. Und jetzt wird halt quasi gerade geguckt. Vielleicht wird die Toilette im Erdgeschoss umgebaut" (1621L, Pos. 36).

Inwiefern es sich wirklich um eine schulgesetzliche Regelung handelt, die das Hindernis darstellt oder vielleicht doch eher eine baurechtliche, die sich auf die konkreten baulichen Gegebenheiten bezieht, bleibt unklar. Davon unabhängig verdeutlichen die Aussagen der beiden Schüler sehr eindrücklich die Hürden und Hindernisse, die den schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler:innen im Weg stehen, mitunter auch dann noch, wenn eine Entscheidung bereits in ihrem Sinne getroffen wurde. In ihrem Fall führen sie nicht zu Frustrations- oder Ohnmachtserfahrungen, da sie diese Hindernisse in ihre Reflexion einbeziehen und sie vor allem, gestützt durch die Schulkultur, als überwindbar erleben.

Mitbestimmung in der schulischen Praxis: Die Perspektive von Lehrenden

Auch die Schulen stehen die SV-Arbeit betreffend vor Herausforderungen. Eine der wesentlichen ist die Verstetigung der Arbeit, indem es gelingt, immer wieder neue engagierte Schüler:innen für die Arbeit in der SV zu begeistern. Vor besonderen Herausforderungen stehen dabei kleine Schulen, da der Pool an Schüler:innen, die sich für ein solches schulpolitisches Engagement interessieren, begrenzt ist und diese häufig bereits in vielfältige andere Aufgaben eingebunden sind (vgl. 1321C, Pos. 141). Für Berufsschulen liegt die Herausforderung hingegen darin, dass es sich zwar meist um sehr große Institutionen handelt, sie gleichzeitig aber dadurch gekennzeichnet sind, dass die Schüler:innen nicht so lange an der Schule bleiben, wie das bei anderen Schulformen der Fall ist, und/oder sie nicht in Vollzeit an der Schule sind, sondern im Rahmen der dualen Ausbildung lediglich ein bis zwei Tage pro Woche (vgl. 6520H, Pos. 88–95).

Mit der Frage der Verstetigung gehen auch Überlegungen einher, wie das Engagement der Schüler:innen gestärkt werden kann. In den Schulgesetzen, den Interviews mit den Lehrenden sowie im Interview mit dem Schulsprecher der beforschten Schule lassen sich in diesem Zusammenhang insbesondere drei Aspekte identifizieren: eine Direktwahl der Schülersprecher:innen, eine Öffnung der SV für alle interessierten Schüler:innen sowie eine Einbeziehung aller Schüler:innen bei wichtigen schulischen Entscheidungen durch schulweite Befragungen oder Abstimmungen.

Eine Direktwahl der Schülersprecher:innen ist bspw. im thüringischen Schulgesetz verpflichtend vorgesehen. Zuvor wurde das Vorhaben von 2006 bis 2011 im Rahmen eines Modellprojekts erprobt und mit dem Ergebnis evaluiert, dass sich die Wahrnehmung der Schülersprecher:innen sowie der SV innerhalb der

Schüler:innenschaft ebenso deutlich verbessert habe wie die Kommunikation zwischen den Lehrenden und den Schüler:innen (vgl. TH 2013, S. 4). Dass dies nicht zwangsläufig so sein muss, verdeutlichen die Aussagen eines Gymnasiallehrers, der beschreibt, dass die Direktwahl der Schülersprecher:innen an seiner Schule zu Beginn eines jeden Schuljahres groß zelebriert werde und ein richtiger Wahlkampf mit Wahlplakaten und Podiumsdiskussionen stattfinde, die gewählte SV dann aber „mehr oder minder *a lame duck*" (91221F, Pos. 145) sei. Dies führt er auch darauf zurück, dass die Schüler:innen scheinbar nicht besonders gut dabei unterstützt würden, ihre Anliegen zu formulieren und einzubringen und von den anderen Akteur:innen im Schulvorstand auch nicht wirklich ernstgenommen würden. Er macht dies daran fest, dass die SV seit Jahren versuche, die Handyregelung, „die leider dem letzten Jahrhundert ähnelt", zu verändern, damit aber immer wieder scheitern würde, „weil die Eltern da voll auf Schullinie fahren und sie eine weitere Statusgruppe [bräuchten], die das trägt" (ebd., Pos. 145–146). Eine weitere Lehrerin merkt an, dass die Direktwahl selbst an ihrer Schule ebenfalls zelebriert werde. Da die Schülersprecher:innen aber aus allen Klassensprecher:innen gewählt würden, sei es häufig so, dass dann die „Coolsten" gewinnen würden, was aber nicht bedeute, dass diese sich auch wirklich für Schulpolitik interessieren. Vor diesem Hintergrund würde sie eine Abkehr vom Automatismus Klassensprecher:in gleich Mitglied der SV befürworten (8621T, Pos. 12).

In eine ähnliche Richtung geht die Öffnung der SV für alle interessierten Schüler:innen, wie sie auch der Schulsprecher für die beforschte Schule beschreibt (s. o.). Ein Lehrer eines Gymnasiums schildert, dass eine solche Öffnung an seiner Schule erheblich zur Wiederbelebung der SV beigetragen habe. So sei die SV nach und nach zu einer Art Schüler:innenplattform geworden, „wo man hingehen konnte, wenn man was realisieren wollte" (1120T, Pos. 32), und habe sich als solche auch in den Köpfen der Schüler:innen verankert. Zugleich sei der Kontakt zur Schulleitung gestärkt und diese, auch durch die SV-Lehrer:innen, stärker für die Anliegen der Schüler:innen sensibilisiert worden (ebd., Pos. 33–35, 115). Zudem sei man dann dazu übergegangen, bei wichtigen Fragen (z. B., ob die Schule Europaschule werden soll) die ganze Schüler:innenschaft durch Umfragen einzubinden und ihnen auch die Möglichkeit zu geben, auftretende Fragen einzubringen, sodass sich die SV ein differenzierteres Bild von den Vorstellungen aller Schüler:innen machen kann (ebd., Pos. 133; vgl. auch 8621T, Pos. 329–330). Einen solchen Einbezug der gesamten Schüler:innenschaft stellt auch die erwähnte Abstimmung zur Entpflichtung der Teilnahme am Mensaessen an der beforschten Gesamtschule dar.

Die beiden letzten Punkte, die Sensibilisierung der Schulleitung für die Anliegen der SV und der Einbezug aller Schüler:innen in schulische Angelegenheiten, die sie selbst betreffen, verdeutlichen, dass die Frage danach, wie das Engagement der Schüler:innen gestärkt werden kann, erst dann Sinn macht, wenn sie mit einer Veränderung der Kommunikationskultur und einem Erstnehmen von

Schüler:inneninteressen einhergeht, sodass den Schüler:innen Selbstwirksamkeitserfahrungen im Hinblick auf schulpolitische Angelegenheiten ermöglicht werden. Exemplarisch zeigt sich dies an der obigen Beschreibung der Direktwahl des Schülersprechers und dem wiederholten Scheitern der SV, die Handyregelung zu verändern, im Unterschied zu der Beschreibung einer anderen Lehrerin, die berichtet, wie es der SV an ihrer Schule gelungen sei, eine neue Handyregelung im Schulvorstand zu beschließen, die es den Schüler:innen erlaubt, ihre Handys in der Pause zu nutzen. Dabei seien sie im Vorfeld u. a. von der Schulleitung dabei unterstützt worden, einen gut formulierten Antrag einzubringen. Zudem hätten sich die Kolleg:innen in der Schulkonferenz offen dafür gezeigt, die Belange der Schüler:innen ernst zu nehmen, auch wenn sie es selbst nicht toll fänden, wenn die Schüler:innen in der Pause an ihren Handys hängen (2321M, Pos. 110).

Die gesetzlichen Regelungen schulischer Mitbestimmungsmöglichkeiten führen dazu, dass Schüler:innen in unterschiedlichem Maß Einfluss auf schulische Angelegenheiten nehmen können. Zugleich setzen sie den Einflussmöglichkeiten klare Grenzen, sowohl hinsichtlich der Möglichkeiten, Mehrheiten für eigene Anliegen zu erzielen, als auch hinsichtlich der Belange, über die mitentschieden werden kann. Die realen Möglichkeiten der Schüler:innen, ihre Interessen zu kommunizieren und durchzusetzen, bleiben dadurch vornehmlich auf sehr spezifische Bereiche des Schullebens beschränkt, wie etwa die Haus- oder Schulordnung (z. B. Handyregelung). Die schulgesetzlichen Regelungen der Bundesländer unterscheiden sich im Detail erheblich: Während einige Bundesländer die Themen, über die die Schüler:innen mitentscheiden können, von vornherein stark beschränken, in der Schulkonferenz aber eine Drittelparität besteht (z. B. Bayern und Thüringen), gewähren andere Bundesländer zwar mehr Rechte, schränken diese aber ein, indem die Lehrenden in der Schulkonferenz eine Mehrheit bilden (Niedersachsen) oder bestimmte Entscheidungen nur mit Dreiviertelmehrheit gefällt werden können (Berlin). Allen gesetzlichen Regelungen bleibt dabei gemein, dass sich die Schüler:innen immer einer Erwachsenenmajorität gegenüber sehen. Diese Machtasymmetrie führt dazu, dass sie eigene Vorhaben und Anliegen nur mit Unterstützung der Erwachsenen verwirklichen können, wodurch ihr Handlungsspielraum stark eingeschränkt ist. Angesichts des Schulsystems und seiner Strukturen erscheint dies zwar letztlich nur konsequent und folgerichtig, von einer wirklichen demokratischen Beteiligung kann aber aus Sicht der Schüler:innen kaum die Rede sein, da sie immer auf den guten Willen der Lehrenden und/oder der Eltern angewiesen sind (vgl. hierzu auch Kap. 5.2.1).

Bei Schüler:innen, die sich in schulpolitischen Angelegenheiten engagieren und den Anspruch haben, Anliegen der Schüler:innen verwirklichen zu wollen, kann dies zu Enttäuschungen und Frustration führen. Zentral ist daher, wie Wohnig (2018, S. 204) anmerkt, „die Reflexion der Ohnmachtserfahrungen, denn diese entstehen zwangsläufig bei Versuchen, durch politische Partizipation etwas

zu verändern". Inwiefern Enttäuschungen zu Ohnmachtserfahrungen führen, scheint zudem vor allem davon abhängig zu sein, wie sehr sich die Schüler:innen mit ihren Interessen und Anliegen grundsätzlich von Lehrenden und Eltern ernst genommen fühlen sowie in welchem Maße sie von ihnen bei ihrer Arbeit gefördert, unterstützt und bspw. auch gescheiterte Vorhaben mit ihnen reflektiert werden. Letzteres könnte dazu beitragen, dass die Schüler:innen für die Argumente der Schulleitung und der Lehrer:innen sowie der Eltern sensibilisiert werden und ein Verständnis dafür entwickeln, warum so entschieden wurde bzw. zumindest die Gründe nachvollziehen können.

Ist beides gegeben und werden die Schülervertreter:innen darüber hinaus z. B. durch Fortbildungen auch in ihrem Wissen über Rechte und Möglichkeiten der Mitbestimmung, in methodischen und rhetorischen Fragen der Antragsstellung und in ihren Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeiten gestärkt und unterstützt, bestehen, in gewisser Weise unabhängig von den schulgesetzlichen Regelungen, gute Voraussetzungen dafür, dass Schüler:innen Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und Interessen im Rahmen der vorgegebenen Möglichkeiten durchsetzen können (vgl. Kap. 5.2.1).

4.3 Bildung *über* Demokratie: Gesellschaftliche Mitbestimmungsmöglichkeiten als Thema des Leitfachs der politischen Bildung

Anke Költsch / Riem Spielhaus

Im Anschluss an die Ausführungen in Kapitel 4.2 zu schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten als Thema der politischen Bildung und Methode der Demokratiebildung bildet die gesellschaftliche Partizipation den Fokus dieses dritten auf die Schule gerichteten empirischen Kapitels. Hierfür wurden Schulbücher des politischen Fachunterrichts, der als primärer schulischer Ort der Vermittlung von Wissen über Demokratie gilt, im Hinblick auf in der Fachdidaktik gegenwärtig debattierte Aspekte der Demokratiebildung untersucht (vgl. Kap. 4. Einleitung).

Die Schulbücher behandeln neben Themen wie z. B. dem politischen System der BRD mit seinen Institutionen und Funktionsweisen, Grund- und Menschenrechten, den politischen Willensbildungsprozess, den Rechtsstaat, den Sozialstaat und die Medien auch Angaben zu verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten. Zunächst geht das Kapitel der begrifflichen Rahmung gesellschaftlicher Partizipation, der Adressierung von Schüler:innen als zukünftige mündige Bürger:innen und Mündigkeit als Konzept der politischen Bildung im Schulbuch (4.3.1) sowie deren inhaltliche Umsetzung vom Nah- zum Fernbereich nach (4.3.2). Schließlich widmet sich das Kapitel der Digitalisierung politischer Kommunikation, digitaler Demokratieformate sowie zeitlich und räumlich scheinbar

losgelöster E-Partizipation (4.3.3). Damit schließt dieses Kapitel mit der Untersuchung einiger mit großer politischer Aufmerksamkeit bedachter Themen wie Desinformation und Fake News und zeichnet nach, seit wann, wie häufig und wie Schulbücher diese Themen aufgreifen.

4.3.1 Ansprache von Schüler:innen als zukünftige mündige Bürger:innen

Die politische Bildung ist auf die Schaffung „mündiger Bürger:innen" ausgerichtet, die sich informiert und von Interessen und Werten geleitet in die politischen Aushandlungsprozesse im demokratischen Staat und der demokratischen Gesellschaft einbringen können sollen (vgl. Ziegler 2017, S. 98). Laut Beschluss der KMK von 2018 besteht das „Ziel der Schule […] [darin], das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen" (KMK 2018, S. 4). Politische Bildung unterliegt dabei der normativen an Werten orientierten Ausrichtung auf die Förderung von Demokratie (vgl. Müller 2022, S.74; Girnus 2021, S. 148; Weselek/Wohnig 2021, S. 5). Wie die Soziologin und Politologin Sibylle Reinhardt ausführt, ist Demokratie-Lernen Ziel des Politik-Unterrichts in zweifacher Hinsicht: erstens bezogen auf die Perspektive „des mündigen Bürgers in dieser Demokratie" und zweitens die Perspektive „des demokratischen Systems, das der Demokratie-Kompetenzen seiner Bürger bedarf" (Reinhardt 2018, S. 10). Peter Massing zufolge hat politische Bildung den Anspruch, zum Verständnis, zur Sicherung und zur Bewahrung der politischen Ordnung der Demokratie beizutragen (vgl. Massing 2021, S. 49). Er verweist darauf, dass politische Bildung in demokratischen Gesellschaften und politischen Systemen auch Teil des historischen Demokratisierungsprozesses sei, der eine zunehmende Eigendynamik gewonnen habe. Dabei erhält das Individuum, für das Autonomie und Mündigkeit angestrebt werde, größere Aufmerksamkeit (vgl. Kap. 4.1 mit Bezug auf Lehrplaninhalte). Unter Autonomie sei dabei die Fähigkeit zur selbstständigen, eigenverantwortlichen und kompetenten Verantwortungsübernahme zu verstehen. Von Mündigkeit könne dort gesprochen werden, wo der Mensch zu eigenem Denken gelangt sei, und er frei von Vorurteilen und Verblendungen Abstand zur eigenen Zeit gewinnt. Mündigkeit erfordere darüber hinaus, Vorgefundenes kritisch zu überdenken und, auf dieser Grundlage entscheidend, die gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse anzuerkennen oder auf ihre Veränderung hinzuarbeiten. „In diesem Kontext erhält politische Bildung ihren zentralen normativen Bezugspunkt vom Individuum und dessen politische Mündigkeit und gewinnt gleichzeitig eine systemkritische Funktion" (ebd., S. 50).

Der Politikdidaktiker Stefan Müller befasst sich ausführlich mit dem Zusammenhang von Mündigkeit und Kritik und zeigt die Herausforderungen in

deren Zusammenspiel. Eine Selbstbeschreibung als kritisch reiche kaum aus für die Umsetzung einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung, „denn die eigenen guten Absichten, kritisch zu sein und Mündigkeit zu befördern, können den Lernenden auch (unbeabsichtigt) übergestülpt, aufgedrängt oder durch Benotung und Bewertung nahegelegt werden" (Müller 2021, S. 74). Die Herausforderung bestehe laut Müller vielmehr darin, „Konzeptionen und Bildungsangebote daraufhin befragbar zu halten, inwiefern sie die Autonomie des Subjekts unterstützen oder untergraben – und zwar auch und gerade solche Angebote, die im Namen des ‚Guten', der ‚besseren Gesellschaft' oder der ‚Freiheit' selbst dem/der Einzelnen individuelle Beschränkungen ihrer Autonomie aufoktroyieren" (ebd., S. 75). Diese Befragung wird in Bezug auf Schulbuchinhalte – insbesondere Arbeitsaufträge – im Folgenden eine Rolle spielen.

Politische Mündigkeit umfasst also eine unabhängige Urteilsbildung über politische Sachverhalte, das Wissen, wo und wie man politisch partizipieren kann sowie die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung (vgl. Pohl 2015). Das entspricht der im Beschluss der KMK von 2018 formulierten Forderung: „Historisch-politische Urteilsfähigkeit und demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen müssen entwickelt und eingeübt werden" (KMK 2018, S. 4).

Das als Ziel für die politische Bildung zentrale Konzept der Mündigkeit ist nicht nur in Lehrplänen verankert (siehe Kap. 4.1), sondern wird auch in Schulbüchern immer wieder explizit zum Thema gemacht. Die quantitative Analyse zeigt, dass ‚*mündig*' in den 603 untersuchten Schulbüchern insgesamt 223-mal vorkommt, davon 67-mal als Substantiv (inklusive Zusammensetzungen) ‚*mündigkeit*'. Adverbien und Verben wie ‚entmündigt' und ‚entmündigen' wurden bei der Zählung (nur) berücksichtigt, wenn sie in Textabschnitten mit Bezug zu Politik und Partizipation vorkamen. Zusammengesetzte Worte wie z. B. Straf-, Ehe- und Religionsmündigkeit gingen nicht in die Zählung ein.

Das Substantiv Unmündigkeit taucht dabei insgesamt 86-mal im Zusammenhang mit dem Philosophen Immanuel Kant und der Aufklärung auf. Die meisten Fundstellen sind in Schulbüchern der Jahre 2010 bis 2012 und 2017 enthalten. Häufungen zeigen sich dabei in einzelnen zwischen 2014 und 2016 erschienenen Schulbüchern für die Fächerkombination Politik und Wirtschaft, insbesondere mit Bezug zum mündigen Wirtschaftsbürger, Konsumenten und Verbraucher.[44]

44 Vgl. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe; Band 1 Einführungsphase, Sek II, Hamburg; Berlin; Mecklenburg-Vorpommern; Nordrhein-Westfalen; Sachsen-Anhalt; Brandenburg; Sachsen; Schleswig-Holstein; Thüringen; Niedersachsen; Bremen; Hessen, Schöningh, PPN 781868505 2014); dialog sowi, Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Band 1 (Einführungsphase), Sek II, Nordrhein-Westfalen, Gesamtschule, Gymnasium, C. C. Buchner Verlag, PPN 776668811 2014 und Mensch & Politik – Sekundarstufe II, Politik und Wirtschaft, Einführungsphase, Bremen, Hamburg, Hessen, Gymnasium, Schroedel, PPN 872692132 2016).

Das Ziel, mündige Bürger:innen zu schaffen, findet sich bereits in den Ansprachen von Lernenden wieder. Zahlreiche Schulbücher sprechen Schüler:innen in einem Vorwort, einer Doppelseite zum Aufbau des Schulbuchs oder dem Einführungskapitel direkt an und erklären darin den Aufbau, die Zielsetzung oder die Methoden und Symbole des Lehrwerks. Unterschiede zeigen sich in den Schulbüchern für die verschiedenen Fächerkonstellationen und Bundesländer in Bezug auf die Ansprache der Schüler:innen. So erläutert das Autor:innenkollektiv eines 2019 erschienenen Schulbuchs für die Oberschule in Sachsen die Zielstellung des im selben Jahr bereits ab der 7. Klasse eingeführten Fachs Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung und betont dessen Lebensweltbezug.

> *Liebe Schülerinnen und Schüler,*
> ***Demokratie heute** ist euer Buch für das Fach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung. In diesem Fach setzt ihr euch mit der Gesellschaft und der Welt, in der wir alle leben, auseinander. Ihr werdet viele politische, soziale, wirtschaftliche und rechtliche Fragen diskutieren und feststellen, dass Politik und Recht gar nicht so weit von euch weg sind, sondern viel mit eurem Alltag zu tun haben* (PPN 1668965348 2019, S. 5.)

Eine einführende Doppelseite im Schulbuch eines anderen Verlags für die Gesamtschule in Niedersachsen widmet den Bildungszielen des Fachs Gesellschaftslehre ein zwölfseitiges Kapitel mit dem Titel „Euer neues Fach" und adressiert die Nutzer:innen mit der Doppelseite „So lernst du mit Projekt G" (siehe Abb. 4.3.1). Ein Vergleich der Ausgaben von 2015 und 2020 zeigt eine bemerkenswerte inhaltliche Verschiebung in Bezug auf die Zielstellung des Fachs. Die Ansprache fokussiert dabei in beiden auf Handlungskompetenz: „Das Fach Gesellschaftslehre hilft dir, die Welt besser zu verstehen und sie aktiv mitzugestalten" (PPN 1678265276 2020, ähnlich auch PPN 816715459 2015). Lag im Schulbuch von 2015 noch ein starker Fokus auf dem Zusammenleben in durch unterschiedliche Herkunft und Religionen geprägten Gruppen, betont das Schulbuch im Jahr 2020 die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gemeinschaften und die Notwendigkeit von Regeln für das Zusammenleben.

> *„Wie sehen Regeln für das Zusammenleben in Gesellschaften aus? Wer stellte und stellt diese Regeln auf? Was ist Demokratie? Dürfen Kinder mitbestimmen und, wenn ja, wobei und wie? Haben alle Kinder weltweit die gleichen Rechte? Gibt es auch Pflichten in der Gesellschaft? Wurden und werden Menschen von der Gesellschaft ausgegrenzt?"* (PPN 1678265276 2020, S. 9)

Damit greift das Schulbuch die Leitfrage des KC Gesellschaftslehre 2020 zu Grundwerten und Partizipation auf: „Wie entstehen in Gesellschaften Regeln, die das Zusammenleben gestalten und wie wird die Einhaltung derer gewährleistet?" (NI 2020, S. 18).

Abb. 4.3.1: Projekt G, 5/6, Niedersachsen, PPN 1678265276 2020, S. 9

Das Schulbuch *Zeitreise 7/8* für die Oberschule in Niedersachsen spricht die Schüler:innen auf dem Innencover an, „Wie du mit ‚Zeitreise' arbeitest", und stellt darin Hinweise zusammen: „Folgende Abkürzungen und Symbole solltest du dir merken: Seiten mit einem besonderen Schwerpunkt sind durch ein Symbol gekennzeichnet" (PPN 1040603114 2019, Innencover ohne Seitenangabe siehe Abb. 4.3.2). Indem drei Symbole aus dem Bereich Geschichte und sechs aus dem Bereich politische Bildung aufgelistet und die Bereiche durch grüne oder blaue Farbe markiert sind, tragen die Schulbuchinhalte dessen Zuschnitt auf die zwei verschiedenen Fächer der historischen und politischen Bildung Rechnung, die in Niedersachsen in der Oberschule *nicht* im Verbund unterrichtet werden. Immer

Abb. 4.3.2: Zeitreise, 7/8, Differenzierende Ausgabe, Niedersachsen, PPN 1040603114 2019, Innencover

wieder stellt das Schulbuch Bezüge zwischen historischer und politischer Bildung her (vgl. z. B. Abb. 4.3.2).

Die Wahlurne steht für Beteiligung, die in der Fragestellung auf die Möglichkeiten von Bürger:innen, sich an der Auseinandersetzung zu beteiligen, fokussiert wird. Der Monitor symbolisiert die Medien, deren Darstellung eines Problems sowie deren Nutzung durch Interessengruppen für ihre Ziele reflektiert werden soll.

Die Westermann Gruppe hat mit *Durchblick Basis, Geschichte und Politik 7/8* ein ähnlich zugeschnittenes Schulbuch auf dem Markt. Die Ansprache „Liebe Schülerinnen und Schüler" vor dem Inhaltsverzeichnis eröffnet eine Seite zum Umgang mit dem Buch, enthält jedoch bemerkenswerterweise keinen Hinweis auf Gestaltung und Mitbestimmung der Gegenwart und Zukunft (PPN 166772472X 2019), auch wenn die Kapitel des Lehrwerks sowohl historische als auch politische Themen behandeln (siehe Kap. 4.1.1).[45]

Die vom C. C. Buchner Verlag herausgegebene Schulbuchreihe *Politik & Co.* stellt in der Ansprache jeweils einen klaren Bezug zwischen der Zielsetzung des Fachs und Mündigkeit als Zielstellung politischer Bildung her. Das Fach Politik-Wirtschaft – so das Schulbuch für Niedersachsen – vermittle die Fähigkeit, politische und wirtschaftliche Sachverhalte und Probleme zu beurteilen und die Schüler:innen damit zu befähigen, sich „als mündige Bürgerinnen und Bürger aktiv in öffentliche Angelegenheiten und ökonomische Situationen verantwortungsbewusst einzubringen" (PPN 1041885822 2019, S. 8). Am Ende geht das Schulbuch nochmals auf die Bedeutung der Urteilsbildung ein und verweist dabei explizit auf das niedersächsische KC:

> *„Die zentrale Aufgabe des Faches Politik-Wirtschaft ist es laut niedersächsischem Kerncurriculum, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, Sachverhalte und Probleme zu erfassen und zu beurteilen. Nur so werden sie dazu befähigt, sich als mündige Bürgerinnen und Bürger in öffentlichen Angelegenheiten und ökonomischen Situationen verantwortungsbewusst einzubringen. Folglich ist die Urteilskompetenz eine von drei Kompetenzbereichen* (ebd., S. 184).

45 Die beiden Lehrwerke für das Land Niedersachsen lassen vermuten, dass das Fach im Verbund unterrichtet wird, was jedoch nicht der Fall ist. Nachdem die Rahmenrichtlinien von 1995 für Haupt- und Realschule für Geschichtlich-soziale Weltkunde den Unterricht für Geschichte – Erdkunde – Politik im Verbund verankerten, wurde 2008 jeweils ein einzelnes KC Hauptschule und ein KC Realschule für die Einzelfächer Politik und Geschichte eingeführt sowie ab 2013 ein KC Politik für die Oberschule (das Haupt- und Realschule zusammenfasst) sowie parallele KCs für das Fach Politik für Haupt- und Realschule von 2015 und für die Oberschule 2018. Seit 2008 werden die drei Fächer also in Haupt- und Realschule sowie in der Oberschule getrennt voneinander unterrichtet.

Das niedersächsische KC strukturiert die zu erwerbenden Kompetenzen in die drei Bereiche Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz (vgl. Kap. 4.1.3). Sie sollen „Schülerinnen und Schüler zunehmend" befähigen, „als politisch und ökonomisch selbstständig Handelnde an der Gesellschaft aktiv zu partizipieren". Eine so verstandene Handlungskompetenz sei, so erklärt das KC Politik-Wirtschaft, Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts in diesem Fach, das ganz im Sinne Detjens zu „entscheidungs- und interventionsfähige[n] Bürger[n]" führen solle, die verantwortungsbewusst handeln (NI 2015b, S. 12).

Das 2019 erschienene Schulbuch *Politik & Co. 1* für die 8. Klasse sowie das 2021 publizierte Schulbuch *Politik & Co. 2* für die 9. und 10. Klasse betonen die für mündige Bürger:innen notwendige Fähigkeit, „politische und wirtschaftliche Sachverhalte und Probleme zu beurteilen" (PPN 1041885822 2019, S. 8 und PPN 1668964414 2021, S. 11).

Das Schulbuch der Reihe *Politik & Co.* in der Ausgabe für das Bundesland Sachsen im Fach *Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung, Wirtschaft* für Gymnasiast:innen der 7. bis 8. Klasse stellt unter „Zur Arbeit mit dem Buch" einen Zusammenhang zwischen Mündigkeit und Medien her: „Da Politik, Recht und Wirtschaft heutzutage zudem überwiegend medial vermittelt werden, ist ein gut überlegter Umgang mit Medien Voraussetzung dafür, dass ihr als mündige Bürgerinnen und Bürger am Leben in einer ‚Demokratie' teilhaben und es aktiv mitgestalten könnt" (PPN 1041884842 2020, S. 8; ähnlich in Niedersachsen, PPN 1041885822 2019, S. 8). Ausführlich betrachtet daher Kapitel 4.3.3 medienbildnerische Aspekte von Demokratiebildung in Lehrplänen und Schulbüchern.

Das Vorwort des Schulbuchs *Gesellschaft und Politik, im Fokus* für bayerische Schüler:innen der 11. Klasse an Gymnasien nennt die Ausbildung zum mündigen Staatsbürger als Ziel der Schulbuchreihe und erklärt die Stärkung von Partizipations- und Urteilskompetenz zum Kern der Demokratiekompetenz. „Das Ziel der Reihe ‚… **im Fokus**' (Herv. im Original) ist die ‚Aus'-Bildung zum mündigen Staatsbürger, zum ‚Zoon politikon', sowie die Stärkung der Partizipations- und Urteilskompetenz der jungen Menschen und schlussendlich der Demokratiekompetenz" (PPN 846280256 2019, S. 3).

Das für das Fach Politik an berufsbildenden Schulen ohne Bundeslandbezug konzipierte Schulbuch *Gemeinsam handeln* erklärt einleitend: „Mündige […] Bürgerinnen und Bürger sollten lernen, sich in die Politik einzumischen, eigene Rechte zu erkennen und zu erstreiten" (PPN 1010711393 2018, S. 8).

So wie diese Einführungen die jeweilige Schulbuchausgabe entsprechend dem Zuschnitt des Faches im jeweiligen Lehrplan und ggf. Fächerverbund verorten, greifen die folgenden Kapitel Mündigkeit in unterschiedlichen Kontexten auf. Schulbücher für gesellschaftswissenschaftliche Verbundfächer betonen Regeln für Gruppen; Geschichte und Politik adressierende Lehrwerke stellen Verbindungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart her. Schulbücher für das

Fach Politik-Wirtschaft beziehen Mündigkeit explizit auch auf ökonomische Fragen wie das Kaufverhalten. Ein Beispiel dafür findet sich etwa in dem Schulbuch *Politik, Gesellschaft, Wirtschaft*, das den Gründer der Drogeriekette „dm" Götz W. Werner zitiert:

> *„Die Mündigkeit des Bürgers, seine Urteilsbildung und Verantwortungsbereitschaft sind nicht nur beim seltenen Gang an die Wahlurnen gefragt, sondern auch und erst recht im Alltag. Bürger ist man jeden Tag. Verantwortlich und mündig ist man bei den täglichen Entscheidungen. Beim Kauf von Produkten, bei der Wahl von Einkaufsstätten und bei der Befragung von Dienstleistern. […] Es ist eine Frage des Menschenbildes, […] ob man seinen Mitbürgern Urteilskraft zutraut oder eben nicht" (Götz W. Werner zitiert in: PPN 167855491X 2019, S. 285).*

Eine Reihe von Schulbüchern zitiert im Zusammenhang mit der Mündigkeit der Bürger:innen den Philosophen Kant wörtlich, einzelne stellen den Bezug zur Gegenwart durch Arbeitsaufträge oder durch die Zusammenstellung von Materialien den verschiedenen Fächerkombinationen entsprechend her.

Das differenzierende Schulbuch *Zeitreise* für die Fächer Geschichte und Politik der Oberschule in Niedersachsen zitiert Kant im Geschichtskapitel „Absolutismus und Französische Revolution 1661 bis 1799" mit Bezug zur Gegenwart. Kant und Montesquieu stehen hier für die Denker:innen der Aufklärung, an die anschließend die Gewaltenteilung in Exekutive, Legislative und Judikative erklärt wird (vgl. Abb. 4.3.3).

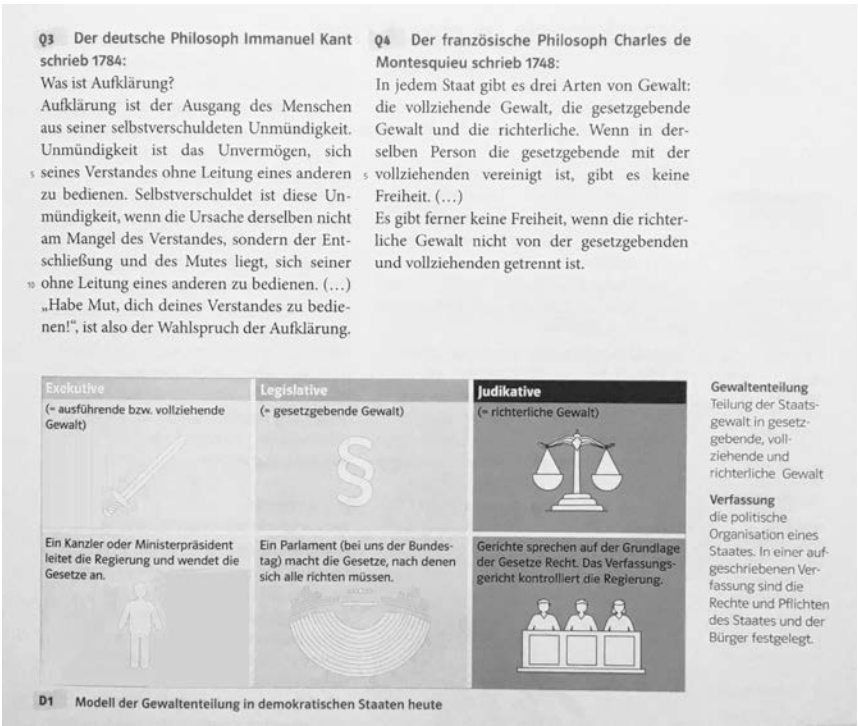
Im Gegensatz dazu wird Kant auch herangezogen, um marktwirtschaftliche Fragen zu erläutern, etwa im nordrhein-westfälischen Schulbuch *Politik, Gesellschaft, Wirtschaft* der Einführungsphase (PPN 167855491X 2019, S. 344 f.).

„Mündige" Bürger:innen stehen außerdem im Mittelpunkt des Themenbereichs „Spannungsfeld von individueller Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung" für Berufs- und Berufsfachschüler:innen in Nordrhein-Westfalen:

> *„Im täglichen Leben übernimmt der mündige Bürger verschiedene Rollen (Schüler, Spielführer, Parteimitglied).*
> *An diese Rollen werden unterschiedliche Erwartungen geknüpft (Muss-, Kann-, Soll-Erwartungen).*
> *(Rollen)Konflikte können durch Macht/Zwang, Los/Stimmenmehrheit oder Kompromiss/Übereinkunft gelöst werden"* (PPN 861437594 2016, S. 26).

Ein weiteres Berufsschulbuch definiert mündige Bürger:innen in einer Seitenanmerkung als „[j]emand, der nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Gesellschaft Verantwortung übernimmt" (PPN 1734711590 2021, S. 88).

Abb. 4.3.3: Zeitreise, 7/8, Differenzierende Ausgabe, Niedersachsen, PPN 1040603114 2019, S. 45



Q3 **Der deutsche Philosoph Immanuel Kant schrieb 1784:**

Was ist Aufklärung?

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. (…) „Habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen!", ist also der Wahlspruch der Aufklärung.

Q4 **Der französische Philosoph Charles de Montesquieu schrieb 1748:**

In jedem Staat gibt es drei Arten von Gewalt: die vollziehende Gewalt, die gesetzgebende Gewalt und die richterliche. Wenn in derselben Person die gesetzgebende mit der vollziehenden vereinigt ist, gibt es keine Freiheit. (…)

Es gibt ferner keine Freiheit, wenn die richterliche Gewalt nicht von der gesetzgebenden und vollziehenden getrennt ist.

D1 Modell der Gewaltenteilung in demokratischen Staaten heute

Auch den Begriff Bürger:in definieren und behandeln Schulbücher eingehender. Zwei der 56 hier näher untersuchten Schulbücher greifen in der Sekundarstufe II so die politikdidaktische Diskussion um Bürgerleitbilder und Bürgerrollen auf (siehe Kapitel 4.1.3), indem sie über Bürgerleitbilder nach Detjen informieren: die politisch Desinteressierten, die reflektierten Zuschauer, die interventionsfähigen Bürger und die Aktivbürger etwa unter der Frage „Welche Typen von Bürgern gibt es?" (PPN 1670623467 2019, S. 12 f.) oder „Welche Bürger braucht die Demokratie?", in deren Anschluss eine Aufgabe die Schüler:innen auffordert, darüber zu diskutieren, welchen Anteil die Bürgertypen in einer Demokratie im Idealfall einnehmen sollten (PPN 875774849 2017, S. 257 f.).

Die für Sachsen konzipierte Ausgabe von *Politik & Co.* für die 9. Klasse führt eine Reihe von Beteiligungsmöglichkeiten für „informierte Bürger" auf, wie etwa die Beteiligung durch Leserbriefe, in Internetforen oder Podiumsdiskussionen etc. an der öffentlichen Debatte, die Gründung von oder der Beitritt zu Vereinen und Bürger:inneninitiativen und das Engagement in Parteien. Dabei benennt es eine Hierarchie der Beteiligungsformen: „Die wichtigste Beteiligungsform bleibt jedoch die Teilnahme an Wahlen. Darüber hinaus stellt jedes zivilgesellschaftliche

Engagement politische Beteiligung dar“ (PPN 1727144902 2020, S. 84). Die Ausgabe derselben Schulbuchreihe für Niedersachsen bezieht sich in der Auseinandersetzung mit Beteiligungsmöglichkeiten auf die EU-Ebene: „Ordnet die Partizipationsmöglichkeiten der EU-Bürgerinnen und -Bürger in M28 folgenden Kategorien zu: ‚sich informieren', ‚seine Meinung äußern' und ‚aktiv auf Entscheidungen Einfluss nehmen'“ (PPN 1668964414 2021, S. 304.)

Den Zusammenhang zwischen Bürger:innen und Demokratie erklärt ein sächsisches Schulbuch für die Oberschule:

> „Demokratie heißt, dass alle die Chance haben, als aktive Bürgerinnen und Bürger an der Gestaltung der Gesellschaft im Allgemeinen und ihres direkten Umfeldes im Besonderen teilzuhaben. Demokratie heißt Mitwirken, Mitentscheiden und dadurch im Idealfall verändern“ (PPN 1668965348 2019, S. 31).

Im Kontext der Thematisierung schulischer und bürgerlicher Mitwirkungsrechte und -pflichten greifen Lehrwerke auch Regeln, Tugenden und Werte als Themen auf. Zunächst hält ein für Nordrhein-Westfalen konzipiertes Schulbuch für das Fach Gesellschaftslehre Schüler:innen dazu an, Regeln für die eigene Klasse wie etwa Respekt, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Gewaltfreiheit bei Konflikten etc., zu bestimmen (vgl. PPN 1685210147 2020, S. 24 f.). Ein Schulbuch am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule thematisiert im Kontext gemeinsam zu bestimmender Regeln für den Klassenkontext die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schüler:innen bspw. aufgrund unterschiedlicher kognitiver oder physischer Fähigkeiten (PPN 868699586 2017, S. 22). Einen leicht anderen Akzent setzt das Lehrwerk für Berlin/Brandenburg im Fach Politische Bildung, indem es Rechte und Pflichten von Schüler:innen sowie Auszüge aus dem Schulgesetz unter der Überschrift „Regeln für eine demokratische Schule“ nennt: „Sie sind im Schulgesetz zu finden. Im Schulgesetz sind auch eure Mitwirkungsmöglichkeiten festgelegt. Die gesetzlichen Regelungen sind in einer Demokratie auf Mitbestimmung angelegt“ (PPN 89277830X 2017, S. 126).

Mit seinen Gedanken über demokratische Tugenden, die Bürger:innen benötigen, zitiert das für Rheinland-Pfalz und Saarland konzipierte und auch in Thüringen zugelassene Lehrwerk *Mensch* & *Politik* für die Sekundarstufe II im Fach Sozialkunde den Politikwissenschaftler Hubertus Buchstein: „Demokratische Tugenden sind das Set gemeinwohlorientierter Einstellungen, über die eine ausreichende Zahl an Bürgern einer Demokratie in ausreichender Weise verfügen muss“ (zitiert in: PPN 875774849 2017, S. 258). Weiter heißt es dort, staatliche Gemeinwesen benötigten Loyalität und Mut, liberale Ordnungen seien hingegen auf Rechtsgehorsam, Kooperationsbereitschaft, Fairness und Toleranz gebaut.

„*In ihrem demokratischen Moment bedürfen sie zusätzlich mindestens der Tugenden der Partizipation (der Bereitschaft, sich an der öffentlichen Diskussion zu beteiligen), der Verantwortlichkeit (der Bereitschaft, politische Entscheidungen vor einem längerfristigen Zeithorizont zu evaluieren) sowie der Argumentation (der Bereitschaft, sich für die eigene Meinung öffentlich zu rechtfertigen)*" (ebd., S. 258).

Zudem nennt Buchstein für den sozialstaatlichen Kontext Tugenden des sozialen Gerechtigkeitssinns und der Solidarität (ebd.). Die Schüler:innen erhalten diesbezüglich die Aufgaben:

„*4 Erläutern Sie Ihrem Nachbarn den Tugendkatalog in M8 in Form leicht verständlicher und hinreichend konkreter Imperative: ‚Du musst …'; ‚Du sollst …'.*
5 Beurteilen Sie vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen, ob die deutschen Bürger den Tugendanforderungen aus M8 gerecht werden" (ebd.).

Im Kontext des Weiterdenkens zum Thema „Wie Demokratien sterben und was wir dagegen tun können" formuliert ein Berufsschulbuch den Auftrag, mit Blick auf die Zukunft „‚Grundregeln' für Demokratinnen und Demokraten" zu erstellen: „Entwickeln Sie in Ihrer Lerngruppe eine Liste von fünf bis zehn Grundregeln, die jede Demokratin und jeder Demokrat beherzigen sollte" (PPN 1688095187 2020, S. 83).

Festhalten lässt sich also, dass Schulbücher Schüler:innen direkt ansprechen und dabei nicht nur Wissen darüber vermitteln, wo und wie man sich politisch beteiligen kann, sondern auch auf Aktivierung abzielen. Entsprechend des Zuschnitts des Fachs im jeweiligen Lehrplan und ggf. Fächerverbund verorten die Schulbuchausgaben für unterschiedliche Bundesländer und Schulformen einleitend Mündigkeit als Globalziel der politischen Bildung und definieren diesen Begriff in einigen Fällen in den folgenden Kapiteln. Schulbücher für die Fächer Geschichte und Politik verknüpfen dabei das Verständnis von Mündigkeit und Unmündigkeit in Texten der Aufklärung mit der aktuellen politischen Ordnung in der Demokratie. Im Rahmen der Definition von Bürger:innen listen einige Lehrwerke unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten für „informierte Bürger" auf, hierbei findet sich hin und wieder eine Betonung der Wahlen als besonders wichtige oder gar die wichtigste Form der Beteiligung in der Demokratie. Das demokratische Subjekt soll jedoch nicht einfach nur mitmachen, zahlreiche Schulbücher führen neben dem regelmäßigen Aufruf zur Beteiligung Kataloge und Listen für einer demokratischen Gesellschaft angemessene Verhaltensweisen ein oder fordern zu deren Aushandlung im Klassenkontext auf. Damit werden Normen und Verhaltensweisen als konstitutive Grundlage der Demokratie aufgegriffen.

4.3.2 Politikverdrossenheit und gesellschaftliche Mitbestimmungsmöglichkeiten vom Nah- zum Fernbereich

Der Schule wird bei der Aufgabe, das mündige Subjekt zur Partizipation zu befähigen, eine besondere Rolle zugeschrieben. Weil sie potenziell alle Kinder und Jugendlichen erreicht, verfüge die Institution Schule über die einmalige Möglichkeit und könne grundlegend „zur demokratischen Erziehung beitragen und demokratisches Engagement von Jugendlichen mit ihren Mitteln pflegen und fördern", wie Peter Fauser und Wolfgang Edelstein in einem für das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung verfassten Gutachten aus dem Jahr 2001 erklären (2001, S. 6.). Darin konstatieren die beiden Erziehungswissenschaftler Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt in der Schule sowie Politikverdrossenheit unter den Jugendlichen als Gründe für notwendige Maßnahmen zur Stärkung von Demokratie. Die Abwendung von der Politik sei jedoch das am umfassendsten und stärksten verbreitete Problem. Sie spiegele sich Studien zufolge, zitiert werden die Shell-Umfragen von 1997 und 2000, als Politik- und Parteienverdrossenheit bzw. als politischer Indifferentismus in erheblichen Teilen der Jugend wider. Der Schule als staatliche Institution, die zu jenem „Autoritätskontext" gehöre, der bei Jugendlichen häufig eine oppositionelle Haltung provoziere oder deren Handlungsmöglichleiten als lähmend und das Lernen als demotivierend empfunden werden, wurde dabei durchaus eine Mitverantwortung zugesprochen (vgl. ebd., S. 6 und 11).

> *„Als Instanz, die Leistungsanforderungen repräsentiert und durchsetzt, die von vielen, besonders von bildungsfern aufwachsenden Jugendlichen aus objektiven und subjektiven Gründen in Frage gestellt, als sinnlos erfahren oder nur widerstrebend hingenommen werden, ist die Schule Teil des Problemzusammenhangs, der zu Demokratieverdrossenheit und jugendkultureller Rebellion ursächlich beiträgt" (*Fauser/Edelstein *2021, S. 6).*

Demgegenüber verfüge die Schule aufgrund ihrer „Universalität" und „pädagogischen Verpflichtung", sich den Einzelnen zu widmen, sowie wegen ihrer Aufgabe zur Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung des Lebens und zur Befähigung zum sozialen Umgang über besondere Mittel und Wege, zur „Erziehung zur Demokratie" beizutragen (vgl. ebd., S. 6).

Um der Politikverdrossenheit zu begegnen, sollten ausgehend vom Nahbereich und den Erfahrungen der Jugendlichen Lernprozesse aktiviert und Projekte eingerichtet werden, die Einsichten in elementare demokratische Prozesse wie Verhandeln, Kooperieren, Planen, Abstimmen, Entscheiden usw. ermöglichen. Damit grundlegendes ziviles Engagement und eine „demokratisch orientierte" Handlungskompetenz entwickelt und angeregt werden können, bedürfe es eines

verständnisintensiven Lernens, moralischen Urteilens und verantwortungsvollen Handelns, die mit der Förderung von Überzeugungen eigener Wirksamkeit zu verbinden seien (vgl. Edelstein und Fauser, 2001, S. 6 und 12).

Gerhard Himmelmann, der der Jugend ebenfalls eine „demonstrativ gepflegte Verdrossenheit" und „Null Bock"-Haltung attestierte, beschrieb etwa zeitgleich Beteiligungsformen vom Nah- zum Fernbereich. Er prägte das Paradigma vom „Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform". Zur Lebensform zählt er z. B. Interaktionen in Stadtteilen, Familien, Schulen und Klassenzimmern. Der Gesellschaftsform seien etwa Verbände, Vereine, Initiativen im Kontext gesellschaftlichen Pluralismus (sozial, politisch, religiös) sowie ein intaktes System der selbstständigen gesellschaftlichen Regulierung von Konflikten, z. B. Tarifvertragssystem und betriebliche Mitbestimmung, zuzurechnen. Demokratie als Herrschaftsform entspreche indes dem bislang gängigen Begriff der politischen Demokratie und beziehe sich auf Aspekte wie die Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, Volkssouveränität und Rechtsstaat, Kontrolle der Macht und Gewaltenteilung, Repräsentation und Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz (vgl. Himmelmann, 2004. S. 5 und 7–9).[46]

Auch Sibylle Reinhardt verweist darauf, dass Partizipation in Gruppen des Nahraums, in komplexen Institutionen wie der Schule oder verfassten politischen Institutionen stattfinde, wobei die Akteur:innen in soziale bzw. politische Bezüge unterschiedlicher Reichweite und Konfliktfähigkeit verwickelt werden. Die Beteiligung am demokratisch-politischen System bedürfe jedoch einer subjektiven Entscheidung, die sich im Feld von Aktivbürger:innen, interventionsfähigen Bürger:innen, reflektiert zuschauenden Bürger:innen und Desinteressierten bewege (vgl. Reinhardt, 2018, S. 24).

Das hier beschriebene Muster der Beteiligungsmöglichkeiten vom Nah- zum Fernbereich wird in den untersuchten Schulbüchern in der Regel nacheinander über Schule, Betrieb, Gemeinde (Bundesland), Bund und EU abgehandelt, wie die folgende Tabelle 4.3.1 exemplarisch belegt.[47] Eine Ausnahme bildet das Schulbuch *Mensch & Politik, S II, Berlin Brandenburg*, das das Thema „Demokratie in der Schule" noch einmal in der Sekundarstufe II aufgreift (vgl. PPN 1024505294 2019, S. 142–153 und die Angaben dazu in Kap. 4.2).

---

46 Siehe auch Gerhard Himmelmann: Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verl. (2001).

47 Vgl. Gemeinschaftsschule Niedersachsen: Projekt G 1, PPN 816715459 2015, Projekt G 2, PPN 848422457 2016 und Projekt G 3, PPN 87496363X 2016, Oberschule Niedersachsen: Zeitreise 7–8, PPN 1040603114 2019, und Zeitreise, 9–10, PPN 1689978325 2020 sowie Gymnasium Niedersachsen: Politik & Co. neu, 1, PPN 813001587 2015 und Politik & Co. 2, neu, PPN 813001595 2016 sowie Politik & Co., 1, PPN 1041885822 2019 und Politik & Co., 2, PPN 1668964414 2021. Hierbei handelt es sich um eine exemplarische Auswahl, die auf Schulbücher anderer hier untersuchter Bundesländer übertragbar ist.

Tabelle 4.3.1: Auswahl in Schulbüchern genannter Beispiele für Beteiligungsmöglichkeiten

Bereich	Auswahl in Schulbüchern genannter Beispiele für Beteiligungsmöglichkeiten
Schule	Klassensprecher, Klassenrat, Schülervertretung, Konfliktlösung, Streitschlichter, Schullabel: „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage", BNE-Schulen, Förderprogramm: „Demokratisch Handeln"
Betrieb	Betriebsrat, Jugend- und Auszubildendenvertretung, Gewerkschaften, Mitbestimmung in Unternehmen
Gemeinde/ Kommune	Jugendparlament, Jugendforen, Kommunalwahlen, Bürgersprechstunde, Bürgerversammlung, Einwohnerantrag, Brief an Bürgermeister:in, Bürgerbegehren, Bürgerentscheide, Vereine, Ehrenamt
Bundesland	Landtagswahlen, Volksbegehren, Volksentscheid (Volksabstimmung, Referendum, Plebiszit)
Bund	Wahlen, Parteien, Verbände, Gewerkschaften, NGO, Bürgerinitiativen, öffentliche Debatten, zivilgesellschaftliches Engagement
EU	Europäische Bürgerinitiative, der Europäische Bürgerbeauftragte, EU-Wahlen, Petition, Europäische Bildungsprogramme
Digital	Internet-Kampagnen, Online-Petitionen, Online-Wahlkampf, Online-Demo, Mailing-Aktionen

Neben den hier aufgeführten Beispielen finden sich in zahlreichen Schulbüchern Anregungen und Aufrufe zur Beteiligung. Die Informationen zu Beteiligungsmöglichkeiten unterscheiden sich den Inhalt und Umfang betreffend bisweilen zwischen Schulbüchern derselben Schulform, und das sowohl in Schulbuchausgaben für ein Bundesland als auch Lehrwerken für verschiedene Bundesländer, wie die Zusammenstellung der in vier Schulbüchern für die Sekundarstufe I auf Mittelschulniveau genannten Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Bereich in Tabelle 4.3.2 veranschaulicht. Die großen Unterschiede in der Anzahl der genannten Beteiligungsmöglichkeiten in der Mittelschule zwischen Niedersachsen, Sachsen sowie Thüringen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern könnten im Zusammenhang mit der geringen Stundenzahl für das Leitfach politische Bildung in Niedersachsen stehen.[48]

48 Das Lehrwerk *Demokratie heute* für Niedersachsen lag zum Zeitpunkt der Untersuchung lediglich in der Ausgabe von 2015 vor und wurde deshalb nicht mehr berücksichtigt. In diesem Schulbuch lautet der Thematische Schwerpunkt im Nahbereich Schule „Klassensprecher/in: Mitgestaltung in der Schule" und umfasst auf zwei Seiten die Themen Klassensprecher und die Methode: „Denken – Austauschen – Besprechen" zum Thema „Wie können wir unseren Schulalltag mitgestalten?" (Vgl. PPN 816707820 2015, S. 30 f.).

Tabelle 4.3.2: Vergleich von Informationen zum thematischen Schwerpunkt im Nahbereich Schule in vier Schulbüchern für die Sekundarstufe I auf Mittelschulniveau

Zeitreise 7/8, Diff. Ausgabe, 2019 PPN 1040603114	Schulform	Oberschule
	Bundesland	Niedersachsen
	Schulbuch-einheit	Unterkapitel: „Verschiedene Interessen in der Schule“ (S. 196 f.)
	Inhalt	Klassenrat; Konfliktlösung nach dem Modell der Streitschlichtung
Durchblick Basis, Geschichte und Politik 7/8, 2019 PPN 166772472X	Schulform	Oberschule
	Bundesland	Niedersachsen
	Schulbuch-einheit	„Mitwirken in der Schule“ im Unterkapitel „Jugendliche wirken mit“ (S. 194; S. 196 f.)
	Inhalt	Klassensprecher; Schulvorstand; Methode „Mündlich diskutieren“ am Beispiel „Mitbestimmen im Schulalltag
Demokratie heute, Gemeinschaftskunde Rechtserziehung, Klasse 7, 2019 PPN 1668965348	Schulform	Oberschule
	Bundesland	Sachsen
	Schulbuch-einheit	Kapitel: „Demokratie in der Schule“ (S. 30–37)
	Inhalt	Möglichkeiten der Mitwirkung (inkl. Schulkonferenz); Verantwortung übernehmen: die Klassensprecherwahl; aktiv mitgestalten: der Klassenrat; Projekt: Klassenratssitzung; Konflikte lösen: Konsens- und Kompromissfindung; Rollenspiel: Streit in der Mensa
Demokratie heute, Sozialkunde, Klasse 8–10, 2018 PPN 1030512469	Schulform	Realschule, Sekundarschule, Regelschule oder Regionale Schule
	Bundesland	Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg- Vorpommern
	Schulbuch-einheit	Kapitel: „Schule“ (S. 37–56)
	Inhalt	Klassengemeinschaft + Der Klassenrat; Entscheidungsfindung in der Klasse; Wer wird Klassensprecher oder Klassensprecherin?; Die Schülervertretung; Methode: Entscheidungsspiel/Thema: Handynutzung in der Schule + Mobbing unter Schülern; Was ist ein Konflikt?; Konflikte in der Schule; Mitgestaltung des Schullebens; Methode: Think – Pair – Share/Thema: Wie können wir unseren Schulalltag mitgestalten?

Weitere Differenzen bei der Angabe von Partizipationsmöglichkeiten lassen sich in Gymnasialschulbüchern nachzeichnen, etwa am Beispiel der EU. Tabelle 4.3.3 vergleicht die Inhalte von jeweils zwei Schulbuchdoppelseiten aus derselben Reihe und demselben Publikationsjahr, die für die Gymnasialstufe in Niedersachsen und Sachsen konzipiert wurden. Die Ausgabe für Niedersachsen enthält unter der für beide Ausgaben identischen Unterkapitelüberschrift eine Grafik mit einer

Vielzahl von Partizipationsmöglichkeiten und kommt somit der Forderung aus der Politikdidaktik nach Nennung mehrerer Beteiligungsmöglichkeiten im EU-Kontext nach (vgl. Oberle, Bischewski, Tatje, 2021, S. 84). Dem gegenüber widmet sich die ansonsten mit denselben Inhalten und Materialien bestückte, aber etwas anders gelayoutete Doppelseite für Sachsen ohne Abbildung einer Grafik zu verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten gleich der Europäischen Bürger:inneninitiative.

Tabelle 4.3.3: Beteiligungsmöglichkeiten auf EU-Ebene in zwei Gymnasialschulbüchern

Schulbuch	Politik & Co. 2, Politik-Wirtschaft, (PPN 1668964414 2021, S. 300–304)	Politik & Co. 10, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (PPN 1769706399 2021, S. 162–165)
Schulform Land	Gymnasium Niedersachsen	Gymnasium Sachsen
Thema	„Ist die europäische Union demokratisch?“	„Ist die Europäische Union demokratisch?“
Inhalt	• Das Material: „Partizipationsmöglichkeiten der EU-Bürgerinnen und -Bürger im Überblick“ enthält die Grafik „Bürgerbeteiligung in der Europäischen Union: Beispiele“ und nennt „Wahlen, Zugang zu Dokumenten, Petitionen, Kandidatur, Meinungsumfragen/Eurobarometer, Besuchsprogramm, Kontakt zu Europäischen Bürgerbeauftragten, Europäische Bürgerinitiative, Individualklage vor dem EGH, Bürgeranfragen, Kontakt zu Abgeordneten, Lobbyarbeit“ S. 302 • Die Europäische Bürgerinitiative • mehr Demokratie durch direkte Bürgerbeteiligung? (Verfahren, Liste erfolgreicher Initiativen) S. 303f.	• Die Europäische Bürgerinitiative • mehr Demokratie durch direkte Bürgerbeteiligung? (Verfahren, Liste erfolgreicher Initiativen), S. 164f.

Inhaltliche Verschiebungen sind innerhalb eines Schulbuchs auch im Verlauf von mehreren Auflagen nachzuweisen. So nannte eine Schulbuchausgabe für die berufliche Bildung von 2012 nicht nur Beratungsinstitutionen, sondern beschrieb deren Zuständigkeiten, während die Ausgabe desselben Lehrwerks von 2017 diese lediglich kurz benennt. Auch die ausführlichen Angaben zum Betriebsrat sowie zur Jugend- und Ausbildungsvertretung sind in dem aktuelleren Schulbuch nach einer Neustrukturierung der Kapitel nicht mehr enthalten.

Wie die in Tabelle 4.3.4 genannten Beispiele zeigen, führen die Schulbücher verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten zumeist vom Nah- zum Fernbereich auf, wobei sich die Anzahl und der Umfang der Nennungen und ihrer

Detailliertheit stark unterscheiden können. Dabei lässt sich kein klares Muster erkennen. Die Ausführlichkeit scheint in erster Linie vom Stundenumfang und der Prioritätensetzung im Lehrplan abzuhängen und kann sich sowohl innerhalb eines Bundeslandes, einer Schulbuchreihe als auch einem Publikationsjahr unterscheiden.

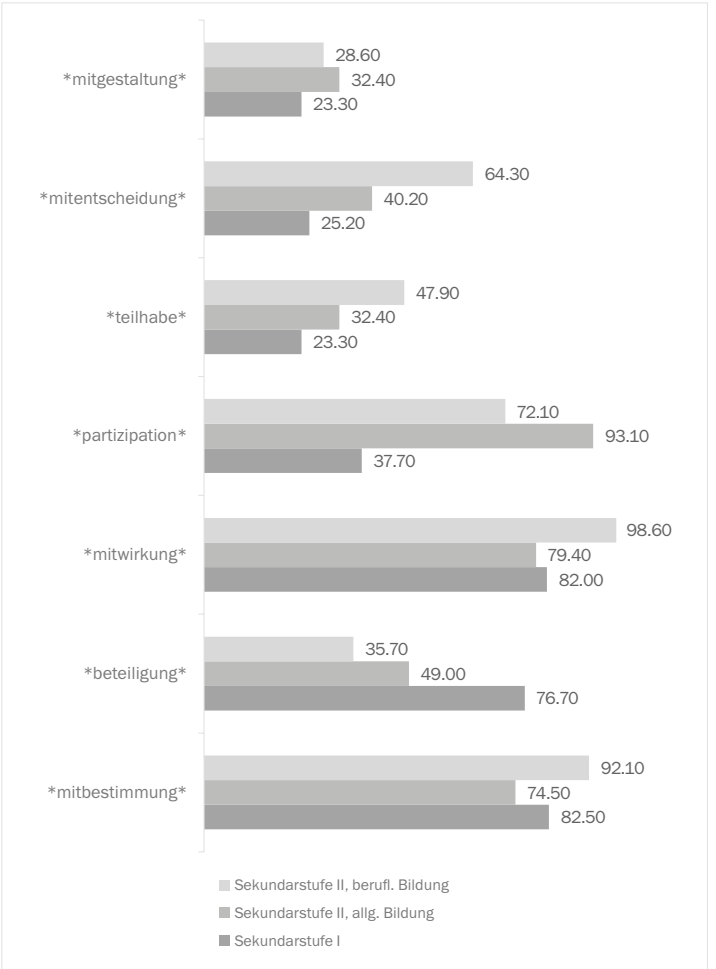
Tabelle 4.3.4: Vergleich der zwei Schulbuchversionen Zeitfragen, Politische Bildung für berufliche Schulen, 2012 (PPN 728669455) und 2017 (PPN 887382282)

Schulbuch	Zeitfragen, Politische Bildung für berufliche Schulen, 2012, (PPN 728669455)	Zeitfragen, Politische Bildung für berufliche Schulen, 2017, (PPN 887382282)
Schulform	berufliche Schulen	berufliche Schulen
Thema	„Zufrieden mit der Ausbildung?“	„Zufrieden mit der Ausbildung?“
Inhalt	Beschreibung des Berufsbildungsgesetzes • Beschreibung der Institutionen, die Rat und Hilfe bieten, wie die zuständige Kammer, die Gewerkschaft, der Betriebsrat, die Jugend- und Auszubildenden-Vertretung (JAV), Lehrkräfte der Berufsschule und die Berufsberatung (S. 14 f.)	Beschreibung des Berufsbildungsgesetzes • Aufzählung der Institutionen, die Rat und Hilfe bieten: Kammer, die Gewerkschaft, der Betriebsrat, die Jugend- und Auszubildenden-Vertretung (JAV), Lehrkräfte der Berufsschule und die Berufsberatung (S. 14 f.)
Thema	„Demokratie – nicht nur in der Politik?“	„Demokratie – nicht nur in der Politik?“
Inhalt	ausführlichere Angaben zum Betriebsrat sowie zur JAV (156 f.)	nach Neustrukturierung der Kapitel nicht vorhanden

Begrifflichkeiten im quantitativen Vergleich

Teilhabe, Beteiligung, Mitbestimmung, Mitgestaltung und Partizipation sind die Begriffe, die das handelnde Subjekt in Schulbüchern und Lehrplänen rahmen. Der quantitative Vergleich von 603 Schulbüchern für die Sekundarstufe I, für Gymnasien und Gesamtschulen sowie für die berufliche Bildung in Sekundarstufe II macht eine Verschiebung der begrifflichen Rahmung bundesweit über die Schulbücher der verschiedenen Verlage und in zeitlicher Dimension sichtbar (siehe Abb. 4.3.4). So nimmt einerseits die Diversität der Begrifflichkeiten für Teilhabe in den Schulbüchern zu. Dies gilt in geringerem Maße bereits für die Schulbücher der Sekundarstufe I und in stärkerem Maße für die Schulbücher der beruflichen Bildung und der Sekundarstufe II. Hier lässt sich der Befund des Rankings Politischer Bildung zu den quantitativen Unterschieden der politischen Bildung (vgl. Kap. 4.1.1) auf inhaltlicher Ebene bestätigen: Abhängig von Schulform und Bundesland führen die Schulbücher unterschiedliche Begriffe ein, wobei Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe mit komplexeren Begrifflichkeiten bekannt gemacht werden.

Abb. 4.3.4: Partizipationsbegriffe in Schulbüchern 2000–2020 nach Bildungsbereichen, N=603.[49] Quelle: eigene Darstellung



Eine Frequenzanalyse der Begriffe „Partizipation" und „partizipieren" in den Schulbüchern *Demokratie und Soziale Marktwirtschaft, politisches System und Wirtschaftspolitik in Deutschland* Unterrichtswerk für die gymnasiale Oberstufe von 2014 (PPN 776423304 2014), das nach dem niedersächsischen KC von 2007 konzipiert wurde, und *Politik-Wirtschaft, Qualifikationsphase 12* (grundlegendes

49 Die hier berücksichtigten Schulbücher umfassen die seit 2000 erschienenen und 2020 noch zugelassenen sowie alle ab 2010 erschienenen Lehrwerke. Nicht berücksichtigt wurden jedoch zwischen 2000 und 2010 veröffentlichte, aber im Jahr 2020 nicht mehr zugelassenen Schulbücher (siehe Beschreibung des Samples in 2.2).

Anforderungsniveau) von 2019 (PPN 1670261638 2019) vom selben Verlag veranschaulicht die Veränderungen im zeitlichen Verlauf (Tabelle 4.3.5).[50]

Tabelle 4.3.5: Anzahl der Fundstellen in zwei Schulbüchern

Begriff	2014	2019
Partizipation	20	41
partizipieren	1	58
Direkte Demokratie	11	5

Während der Begriff „Partizipation" 2014 20-mal und „partizipieren" einmal auftaucht, geschieht dies im Jahr 2019 mit 41-mal bzw. 58-mal deutlich häufiger. Diese Veränderungen spiegeln sowohl den bildungspolitischen Diskurs und damit einhergehende Forderungen nach einer Stärkung der Demokratiebildung als auch der Partizipationsbereitschaft von Jugendlichen sowie die Lehrplananpassungen wider. Kam der Begriff Partizipation im KC von 2007 lediglich viermal vor, finden sich 2018 insgesamt 25 Nennungen (vgl. NI 2007, 2018).

Die Entwicklung der Begriffsverschiebung von Mitbestimmung und Mitgestaltung bzw. die Diversifizierung der verwendeten Begriffe lässt sich auch in einer Untersuchung des Schulbuchs *Zeitfragen* für die berufliche Bildung im zeitlichen Verlauf von 2000 bis 2017 nachvollziehen (vgl. Tab. 4.3.6).

Tabelle 4.3.6: Teilhabebegriffe im Schulbuch im zeitlichen Verlauf nach Publikationsjahr 2000–2017 für das Schulbuch „Zeitfragen. Politische Bildung für berufliche Schulen", Klett-Verlag, n=5

Teilhabebegriffe	2000	2004	2008	2012	2017	Summe
mitbestimmung	9	9	14	16	7	55
beteiligung	–	–	24	22	–	46
mitwirkung	20	21	22	27	17	107
partizipation	–	–	–	–	28	28
teilhabe	3	4	3	–	–	10
mitentscheidung	2	3	1	3	3	12
mitgestaltung	–	–	–	–	–	–
Summe	34	37	64	68	55	

50 Da sie dieselben Themenschwerpunkte behandeln, bieten die beiden Lehrwerke unabhängig davon, dass das eine Schulbuch für die gesamte Oberstufe und das zweite für die 12. Klasse konzipiert ist, eine gute Vergleichsperspektive. Aufgrund der Einführung von G8 in Niedersachsen im Jahr 2004 war die Unterrichtseinheit „Demokratie und sozialer Rechtsstaat" Gegenstand des ersten Kurshalbjahres in der 11. Klasse. Mit der Rückkehr zum Abitur nach 13 Jahren (auch G9 genannt) im neuen KC wird die entsprechende Unterrichtseinheit nun im ersten Kurshalbjahr der 12. Klasse behandelt.

In ihren zwischen 2000 und 2017 erschienenen fünf Ausgaben weist diese Schulbuchreihe unterschiedliche Begriffe in Bezug auf Teilhabe auf. Während Kapitel 3 in den Ausgaben von 2000 und 2004 mit „Parlamentarische Demokratie – Willensbildung und Entscheidung" betitelt war (PPN 564170429 2000 und PPN 565074938 2004), folgte in der Ausgabe von 2008 eine Trennung in Kapitel 3 „Parlamentarische Demokratie in Deutschland – Wahl, Entscheidung, Kontrolle" und Kapitel 4 „Demokratie heute – was die Bürger bewegen?" (PPN 573250456 2008). In der Ausgabe von 2012 wurde Kapitel 4 mit dem Titel „Demokratie heute – was können die Bürger bewegen?" überschrieben (PPN 728669455 2012). Im Jahr 2017 erhielten Kapitel 3 und 4 schließlich wieder eine Zusammenführung als Kapitel 4 „Partizipation und politischer Entscheidungsprozess", während sich Kapitel 3 den Themen „Medien und Mediennutzung" widmet und Teile des Kapitels 4 von 2012 im neuen Kapitel 5 „Entwicklung der Demokratie in Deutschland und ihre Gefährdungen" aufgehen (PPN 887382282 2017).[51]

Demokratieformen

Die folgenden Ausführungen gehen der Frage nach, wie aktuelle Schulbücher das Thema Partizipation behandeln und wie sie zu gesellschaftlichem Handeln auffordern. Dass eine Demokratie politisch handelnde Bürger:innen benötigt, sei, der Mainzer Politikdidaktikerin Kerstin Pohl zufolge, unbestritten. Die Antwort auf die Frage, wie die direkte politische Mitwirkung außerhalb überschaubarer politischer Einheiten gestaltet wird, hänge jedoch vom entsprechenden Demokratieverständnis und Menschenbild ab (vgl. Pohl, 2019, S. 3).

Die hier untersuchten Schulbücher gehen dem Grundgesetz folgend von der parlamentarischen Demokratie aus (vgl. z. B. PPN 173625636X 2020 S. 144 f., S. 176, PPN 87496363X 2016, PPN 1030512469 2018, S. 134, PPN 1002911052 2017, S. 16 und PPN 1010711393 S. 220). Dabei hinterfragen sie das politische System der Demokratie prinzipiell nicht, sondern verweisen – wie ein 2020 erschienenes, für alle Bundesländer konzipiertes Berufsschulbuch – auf hohe Zustimmungsraten in der deutschen Bevölkerung und unter Zugewanderten zum „demokratischen System" und zur Bestimmung der „Regierung in freien Wahlen" (vgl. PPN 1688095187 2020, S. 60).

Zudem greifen Schulbücher das Thema direkte Demokratie auf, weisen aber in vielen Fällen darauf hin, dass eine vollständige Umsetzung aufgrund der Bevölkerungszahl Deutschlands nicht umsetzbar sei. Trotz allem gehen sie bspw. in Pro- und Kontra-Debatten der Frage nach, ob mehr direkte Demokratie gewagt werden soll (PPN 87496363X 2016, S. 176; PPN 1727144902 2020 S. 75–77

51 Daran hält sich auch die neueste Ausgabe von 2021 (PPN 1734711590 2021).

und 84, PPN 1734711590 2021, S. 125, PPN 1668964414 2021, S. 370 und PPN 1686980124 2021, S. 19).

Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe werden auf einer theoretischen Ebene umfassend mit unterschiedlichen politischen Systemen der Gegenwart (vgl. PPN 846280256 2019, S. S. 134–178 und PPN 875774849 2017, S. 370–403) und mit Demokratietheorien vertraut gemacht (vgl. PPN 1024505294 2019, S. 14–49 und PPN 1670623467 2019, S. 114–135). Je nach Bundesland erhalten sie Einblicke in Modelle wie kollaborative Demokratie (PPN 846280256 2019, S. 191) oder Postdemokratie und Liquid Democracy (PPN 1024505294 2019, S. 42 f. und PPN 875774849 S. 432–439), wobei letztere vereinzelt auch im Gymnasialbereich der Sekundarstufe I am Beispiel von LiquidFriesland erklärt wird (vgl. PPN 813001595 2016, S. 49 und PPN 1041884842 2020, S. 184 f.). Einzelne Schulbücher formulieren die Frage, ob die UNO ein Demokratiedefizit hat (PPN 1693152096 2020, S. 96 f.) und wie die EU funktioniert (PPN 1726117960 2020, S. 292–324). Damit stimmen die Schulbücher mit Empfehlungen von Gerhard Himmelmann für die Erziehung zur „demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit" überein. Die von ihm beschriebene politisch-demokratische Kompetenz beinhaltet das Verständnis der Geschichte und Gestalt von Demokratie als Herrschaftssystem unter höchst komplexen Bedingungen, Beteiligung, Mitgestaltung und Wahrnehmung von Verantwortung sowie Politik-Lernen im Sinne der Urteils- und Kritikfähigkeit. Die Ausformung der Demokratie-Kompetenz umfasse das gesamte Schulsystem, erziele ihren Höhepunkt allerdings in der Sekundarstufe II (vgl. Himmelmann, 2005, S. 268 f.). Auch die Politologin Sibylle Reinhardt erklärt zur Vermittlung von Demokratie-Kompetenzen, dass dies Voraussetzung für das Verständnis übergreifender Strukturen sei und daher eine Einführung in das sozialwissenschaftliche Denken in der gymnasialen Oberstufe erfordere (vgl. Reinhardt, 2018, S. 21–24). Eine tiefgehende theoretische Reflexion über politische Systeme der Gegenwart und Demokratietheorien bleibt, wie die qualitative Untersuchung der Schulbücher zeigte, in der Tat den Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe vorbehalten, denn auch in den aktuellsten qualitativ analysierten Schulbüchern für Berufsschulzweige ohne hochschulqualifizierenden Abschluss lässt sie sich nicht nachweisen.

Verdrossenheit und Beteiligung

Wie in Lehrplänen angeregt, vermitteln Schulbücher, dass die Demokratie unterschiedlichen Gefahren und Bedrohungen ausgesetzt sei, z. B.

- durch politischen und religiösen Extremismus[52] (PPN 1689978325 2020, S. 202 f.; PPN 1686980124 2021, S. 62–73),

52 Vgl. ausführlich Shalaby/Spielhaus 2023.

- durch Populismus (PPN 1686980124 2021, S. 74–75 und PPN 1734711590 2021, S. 162–168) und
- ggf. durch Lobbyismus (PPN 898823358 2018 S. 33, PPN 1668964414 2021, S. 105–108 und PPN 1688095187 2020, S. 70 f.),
- durch Protestwahlen und Nichtwählen (PPN 846280256 2019, S. 182 f., PPN 1734711590 2021, S. 165 und PPN 1668964414 2021, S. 195),
- durch digitale Medien (PPN 167062346748 2019, S. 46–49) sowie
- durch Fake News und Desinformation (PPN 1040603114 2019, S. 205).

Als wesentliches Problem, das gelegentlich als Gefahr für die parlamentarische Demokratie charakterisiert wird, behandeln Schulbücher aller Schulformen „Politikverdrossenheit", die sich insbesondere in sinkender Wahlbeteiligung und schwindenden Parteimitgliedszahlen niederschlage (vgl. z. B. PPN 1686980124 2021, S. S. 42–45, PPN 1030512469 2018, S. 177, PPN 848422457 2016, S. 176 und 185, PPN 846280256 2019, S. 182 f., PPN 1024505294 2019, S. 124 f. und PPN 859330125 2016, S. 155).

Alexander Wohnig veröffentlichte eine Untersuchung zu für die Jahre 2004 bis 2012 für den Unterricht an baden-württembergischen Schulen zugelassenen Lehrwerken der politischen Bildung. Zu dieser Zeit war der Diskurs um die Politikverdrossenheit unter Jugendlichen von den Shell-Studien 2000, 2002 und 2006 geprägt, die auch in Schulbüchern Erwähnung fanden, insbesondere in jenen, die den Wandel von Partizipationsformen betonen. Wie der Siegener Politikdidaktiker feststellt, dient die Shell Jugendstudie dabei als empirische Grundlage für die Vorstellung eines abnehmenden politischen Interesses und sinkenden Vertrauens junger Menschen in politische Akteure, vor allem Politiker:innen und Parteien (vgl. Wohnig, 2017, S. 15 f.). Auch einige jüngere Schulbücher zitieren die jeweils aktuelle Shell-Studie, etwa im Kontext von Fragen zur Werteorientierung (PPN 846280256 2019, S. 81), zu populistischen Einstellungen junger Menschen (PPN 1734711590 2021, S. 166), zu Diskriminierung im Alltag (PPN 1727144902 2020, S. 110), zur Nutzung von sozialen Medien, zu Erwartungen an die Berufstätigkeit, zu Freizeitgestaltung und zu Alkoholkonsum (PPN 1024505294 2019). Darüber hinaus dienen die Shell-Studien den Schulbüchern als empirischer Nachweis für das politische Interesse junger Menschen. Bezugnehmend auf die Shell-Studien 2015 und 2019 wird den Jugendlichen weiterhin eine Wahl- und Parteienverdrossenheit konstatiert, die Parteien genauso wenig Vertrauen wie großen Unternehmen, Kirchen und Banken entgegenbrächten. Gleichwohl sei ihr politisches Interesse und ihre Bereitschaft gestiegen, sich an politischen Aktivitäten zu beteiligen. Wie Schulbücher notieren, seien zunehmend mehr junge Menschen selbst aktiv bei Demonstrationen, Bürger:innentreffen und Foren, und erklären, Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen zu wollen. Dass sich Politiker:innen nicht um die Belange

junger Leute kümmerten und sich diese wiederum thematisch nicht angesprochen fühlten, nennen einige Schulbücher mit Verweis auf die Shell-Studien als Grund für deren „Politikverdrossenheit" (vgl. PPN 1686980124 2021, S. 44, PPN 898823358, 2018, 24 f. und S. 35, PPN 875774849 2017, S. 97 und S. 445 sowie PPN 1734711590 2021, S. 112).

Zur Erklärung von Parteien- und Wahlverdrossenheit ziehen Schulbücher darüber hinaus mitunter Experten heran. Zwei Schulbücher drucken ein derartiges Interview mit dem Politikwissenschaftler Karl-Rudolf Korte aus dem Jahr 2013 ab, in dem dieser Empfehlungen gegen die niedrige Wahlbeteiligung von Erstwählern gibt: Schulen könnten Wahlen simulieren. Wer einmal teilgenommen habe, könne sich für Wahlen begeistern. Parteien sollten ansprechende Ideen für junge Menschen entwickeln, etwa bei Jugendlichen beliebte Sänger:innen und Musiker:innen als Wahlkämpfer:innen gewinnen (vgl. PPN 813001595 2016, S. 55 und PPN 1727144902 2020, S. 55). Der in einem anderen Schulbuch zitierte Jugendforscher Klaus Hurrelmann macht Parteienbürokratie, das hohe Alter der meisten Mitglieder sowie die Dauer der Auswahl- und Entscheidungsprozesse in Personal- und Sachfragen für die Distanz Jugendlicher zu Parteien verantwortlich. Er empfiehlt zur Abhilfe neue Formen der Mitgliedschaft, etwa auf Zeit oder als sympathisierendes Mitglied (vgl. PPN 1753001625 2022, S. 203). Damit weisen diese Schulbücher, wie Wohnig hervorhebt, auf strukturelle Ursachen für die Politikverdrossenheit hin. „Elementar ist vor allem die Darstellung des Wandels der Partizipationsformen, der als Gegenthese zur Politikverdrossenheitsdiagnose dienen kann, und der darauf verweist, dass eventuell nicht die Jugendlichen, sondern vielmehr die Definition von ‚richtigem' und ‚gutem' demokratischem Engagement das Problem darstellen könnte" (Wohnig, 2017, S. 28). Eine kritische Auseinandersetzung mit Politikverdrossenheit in Schulbüchern befasse sich so etwa mit konventionellen Partizipations- und Politikformen, die sich, anders als unkonventionelle, als nicht geeignet für die Äußerung jugendlicher Interessen und Lebensformen erwiesen (vgl. ebd., S. 28 f.).

Mit dem Befund, dass Nichtwähler aktivierbar sind, befassen sich einige Schulbücher im Zusammenhang mit der Beschreibung der Parteienlandschaft. Der AfD sei es gelungen, zahlreiche Nicht- und Protestwähler zu mobilisieren (PPN 846280256 2019, S. 183, PPN 1734711590 2021, S. 165 und PPN 1668964414 2021, S. 195). Auch der Zusammenhang von politischer Beteiligung und sozialer Herkunft ist in einigen Lehrwerken Thema. So erläutert ein Schulbuch der 9. Klasse für die Oberschule in Sachsen mit Verweis auf die Shell-Studie 2019, dass soziale Herkunft und Bildungsgrad einen wesentlichen Einfluss auf das politische Interesse und Engagement von Jugendlichen hätten. Zudem spiele das Geschlecht eine Rolle, denn beim Engagement junger Frauen sei ein besonders starker Anstieg zu verzeichnen. Die

entsprechenden Aufgaben fordern Schüler:innen u. a. dazu auf, das politische Interesse und die Bereitschaft zum Engagement in der Klasse zu ermitteln. Außerdem sollen sie die Aussage Greta Thunbergs „Ich habe gelernt, dass man nie zu klein dafür ist, einen Unterscheid zu machen" diskutieren. Darüber hinaus werden sie aufgefordert, die Methode „Talkshow: Politisches Interesse" anzuwenden. Die Aufgabe lautet: „Führt in der Klasse diese Methode zu folgender Streitfrage durch: ‚Zu jung für Politik! – Sollen Jugendliche mehr Einfluss auf die Zukunft unseres Landes haben?'" (PPN 1686980124 2021, S. 44 f.). Ein Hinweis zur Bildungsungleichheit und den Folgen findet sich in diesem Schulbuch nicht. Soziale Ungleichheit ist Thema im Schulbuch für die 10. Klasse, bezieht sich dort aber ausschließlich auf Geschlecht und Einkommen (PPN 1744610835 2021, S. 176 f.).

Auf „arme und bildungsferne" Menschen als relevante Gruppe unter den Nichtwähler:innen geht ein Lehrwerk für bayerische Gymnasien ein. Es zitiert die Erklärung der ehemaligen SPD-Generalsekretärin Yasmin Fahimi, dass Wahlen kein repräsentatives Abbild der Gesellschaft mehr böten. Prekäre Milieus hätten die Hoffnung verloren, dass Politik ihr Leben ernsthaft verbessern könnte. Obwohl insbesondere die „Armen und Schwachen" einen „starken, funktionierenden Staat" benötigten, würden gerade diese der Demokratie ihr Vertrauen entziehen (PPN 846280256 2019, S. 182 f.). Zwar nennt das Schulbuch die Korrelation zwischen geringem Bildungsstand und Nichtwählen und zeigt sich nicht blind für das Thema Bildungsungleichheit, etwa mit dem Material „Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im deutschen Schulsystem – Mythos Chancengleichheit" (ebd., S. 36 f.), aber die Frage, warum besonders viele Protestwähler:innen in bildungsfernen Milieus zu finden sind und weshalb diese sich aus demokratischen Prozessen verabschieden, stellt es nicht.

Den Zusammenhang zwischen Bildung und Wahlbeteiligung vermittelt auch ein Schulbuch der 9.–10. Klasse für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Mit Angaben aus einem Text der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema „Partizipation junger Menschen" aus dem Jahr 2017 zählt das 2022 erschienene Lehrwerk im Rahmen der Frage „Warum gehen viele junge Menschen nicht wählen?" verschiedene Gründe auf. Demnach hätten junge Menschen zwischen 18 und 29 Jahren mit Ausbildung und Partnerwahl andere Prioritäten. Nach dieser „schwierigen Lebensphase" steige das Interesse an Politik und die Wahlbeteiligung wieder. Darüber hinaus habe Bildung einen Einfluss auf politisches Engagement und Wahlverhalten (PPN 1753001625 2022, S.187 f). Im Anschluss zitiert die Schulbuchdoppelseite im folgenden Material „Wahlbereitschaft und persönliche soziale Lage" einen Auszug aus dem ZEIT ONLINE Artikel „Die romantische Verklärung der Wahlbeteiligung" von Philipp Gassert aus dem Jahr 2019. Die

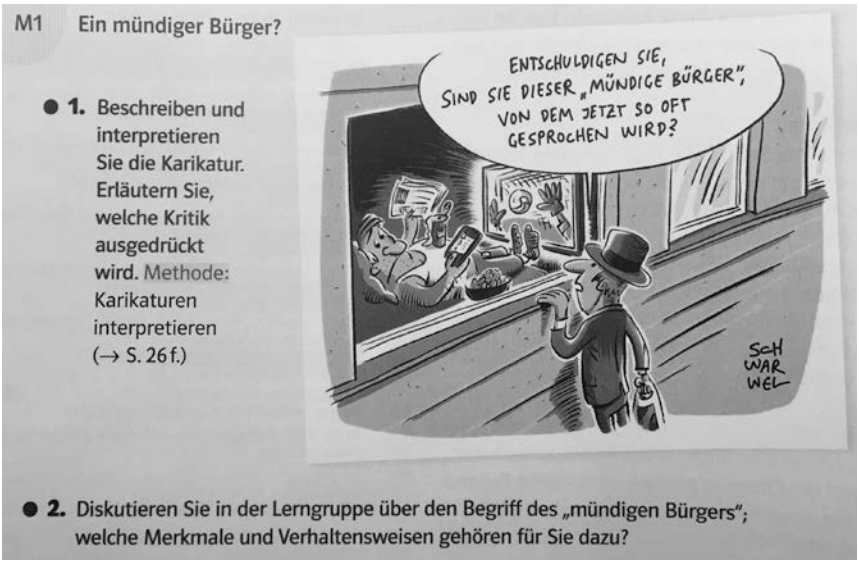
Wahlneigung, so merkt der Zeithistoriker an, steige mit Bildungsstand und Vermögen. Der typische Nichtwähler entstamme hingegen einem sozial schwachen Milieu. Bereits die Bertelsmann Stiftung habe in einer Studie zur Bundestagswahl 2013 gezeigt, wie soziale Lage und Wahlverhalten zusammenwirken, sodass Gassert eine „Geografie des Nichtwählens" mit verstärkender Wirkung des Umfelds konstatiert. Arbeitslose und Menschen, die sich „abgehängt" fühlen, demonstrierten oder protestierten auch seltener und würden der Politik und politischen Institutionen grundsätzlich wenig Vertrauen entgegenbringen. Die dem Text folgenden Aufgaben zielen auf eine Wiedergabe – nicht Hinterfragung oder selbstständige Erarbeitung – des Textes ab. Die Schüler:innen werden aufgefordert, Merkmale eines typischen Nichtwählers zu nennen und zu erläutern, was der Autor unter der „Geographie des Nichtwählers" verstehe. Anschließend sind die Folgen geringer Wahlbeteiligung sowohl für die Politik als auch für die Ergebnisse politischer Entscheidungen in der Demokratie zu erschließen und zu diskutieren (vgl. ebd., S. 188 f.). Eine Aufgabenstellung, die die Gymnasiast:innen zur Reflexion über Vorverurteilungen und Stereotype gegenüber bildungsfernen Menschen oder zur Quellenkritik anregt, findet sich hier nicht. An anderer Stelle befasst sich dieses Schulbuch mit Stereotypen in Bezug auf materielle und Bildungsungleichheit, allerdings nicht im Kontext von Politikverdrossenheit (vgl. ebd., S. 138).

Die hier beschriebenen Passagen zielen in jene Richtung, die Wohnig als individuelle Defizite für Politikverdrossenheit herausgearbeitet hat. Das vermeintlich schwindende politische Interesse und Engagement junger Menschen werde dabei als Fakt beschrieben und von Aufrufen zu meist konventionellem Engagement begleitet. Überschriften und Autor:innentexte laden Schüler:innen dazu ein, selbst Politikverdrossenheit mit einer Verhaltensänderung bzw. einem ‚richtigen' Verhalten im Sinne eines konventionellen Engagements zu begegnen. Während die Politikverdrossenheit auf diese Weise zu einem Problem der einzelnen Person gemacht werde, stehe eine kritische Analyse der politischen Strukturen, der Bedingungen und Voraussetzungen von politischem Engagement ebenso wenig im Fokus wie eine Sichtweise, die Jugendliche in ihren Ansichten von Politik und dem Politischen ernst nehme (vgl. Wohnig, 2017, S. 27 f).

Besonders deutlich lässt sich die Verknüpfung von sozialer Herkunft und Politikverdrossenheit in in Schulbüchern abgedruckten Karikaturen nachvollziehen, die eine Haltung visualisieren, die Wohnig als Verachtung von Politikverdrossenen charakterisiert (ebd., S. 22).

Abb. 4.3.5: Mensch & Politik, Sek II, Rheinland-Pfalz, Saarland (auch in Thüringen zugelassen), PPN 875774849, 2017, S. 254

Abb. 4.3.6: Zeitfragen, Politische Bildung für berufliche Schulen, für alle Bundesländer, PPN 1734711590 2021, S. 88



Bemerkenswert sind hier die Gemeinsamkeiten der beiden Karikaturen: Beide zeigen Menschen vor dem Fernseher auf der Couch liegend, Bier und Snacks verzehrend und bedienen damit ein auf Klasse bezogenes Stereotyp, das auf bestimmte Milieus als politikverdrossen herabschaut (Abb. 4.3.5 und Abb. 4.3.6).

Die Karikatur in Abb. 4.3.5 enthält den folgenden Dialog: „Diese Politiker schaffen es einfach nicht, uns aus unserer Lethargie zu befreien, aus unserer Politikverdrossenheit, uns zu motivieren und uns politisch-gesellschaftlich zu aktivieren!!!" „Ein Skandal!" (siehe Abb. 4.3.5). Der durch das Fenster rufende Man im Anzug sucht den „mündigen Bürger" im Wohnzimmer eines Fußballfans (siehe Abb. 4.3.6). Das Potenzial von Karikaturen zur Verstärkung von Stereotypen ist insbesondere deshalb bedenkenswert, weil visuelles Material Befragungen von Lehrkräften zufolge gerne und häufig im Politikunterricht genutzt wird (vgl. Oberle, Bischewski, Tatje, 2021, S. 55).

Während die Karikaturen Politikverdrossenheit in einem bestimmten, durch Fernseh- und Bierkonsum charakterisierten Milieu verorten, zitiert ein weiteres Schulbuch einen Text aus einer Onlinezeitschrift, der eine Zuschreibung aufgrund der Herkunft vornimmt:

„Politische Bildung für hybride Identitäten
In einigen Ballungszentren in Deutschland liegt der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund bei bis zu 90 Prozent. Viele von ihnen werden keinen oder nur einen geringen Schulabschluss erreichen und damit nicht zu selbstbewussten, gesellschaftlichen Akteuren heranwachsen. Das Sozialunternehmen ‚Dialog macht Schule' will das mit einem innovativen Ansatz ändern. Hakan Demir, Politische Bildung für hybride Identitäten, 05.08.2013; www.migazin.de/2013/08/05/politischebildung-fuer-hybride-identitaeten; Abruf: 11.05.2018)." (PPN 1030512469 2018, S. 267.)

Eine tiefgreifende Analyse ökonomischer Machtverhältnisse, die Mündigkeit behindern (siehe hierzu die Ausführungen in 4.1.3 Zur Konzeption von Partizipation und Mündigkeit), nehmen die hier untersuchten Schulbücher trotz der zahlreichen Verweise auf soziale Ungleichheit und Armut lediglich in Ansätzen vor. Ein direktes Zitat des Wirtschaftswissenschaftlers Thomas Piketty, der sich mit den Ursachen sozialer Ungleichheit beschäftigt hat, in einem Berufsschulbuch bildet eine Ausnahme (vgl. PPN 1688095187, 2020, S. 92). Ein Schulbuch für die gymnasiale Oberstufe zitiert Piketty zwar nicht direkt, erwähnt aber seine Ideen sowie einige Kritik an diesen in einem Artikel aus der Süddeutschen Zeitung. Im selben Schulbuch findet sich der einzige Verweis auf Theodor W. Adorno im qualitativ untersuchten Schulbuchsample, unter der Fragestellung „Warum werden Menschen rechtsextrem?" (PPN 1024505294 2019, S.130 und 279). Ein Brecht-Zitat aus „Das Alfabet" von 1934 zur Frage, ob Armut und Reichtum zusammenhängen, wird im Spannungsverhältnis von Sozialstaat (Gleichheitsprinzip) und liberalem Rechtsstaat (Freiheitsprinzip) verortet: „Reicher Mann und armer Mann standen da und sahn sich an. Und der Arme sagte bleich: Wär ich nicht arm, wärst du nicht reich." Die Gymnasiast:innen der 9. Klasse sollen den Zusammenhang erklären, den Brecht zwischen Armut und Reichtum herstellt und sich im Anschluss nach der Methode der Positionslinie im Klassenzimmer positionieren und kurz ihren Standpunkt begründen (PPN 1727144902 2020, S. 18).

Schulbücher regen lediglich in begrenztem Umfang die kritische Auseinandersetzung mit ökonomischen Machtverhältnissen an. Obschon die Sozialstaatlichkeit im Grundgesetz verankert ist, obliege ihre tatsächliche Ausformung wesentlich dem Gesetzgeber. Der Staat habe lediglich für alle Bürger:innen das Existenzminimum zu sichern. Während die Prinzipien des Rechtsstaats unveränderlich und zeitlos gelten, lasse sich, wie der langjährige Mitarbeiter der Bundeszentrale für politische Bildung Horst Pötzsch erklärt, soziale Gerechtigkeit, das zentrale Anliegen des Sozialstaats, nicht für immer verbindlich definieren. „Ihre Ausgestaltung hängt ab von der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung sowie dem gesellschaftlichen Bewusstsein." (Pötzsch, Sozialstaat, 2009, S. 1 f.) In Schulbüchern schlägt sich dieses Bewusstsein nieder, denn sie sind nicht nur bevorzugte Instrumente der staatsbürgerlichen Bildung (vgl. Lässig,

2010, S. 199). In ihnen spiegeln sich, wie es die Historikerin Simone Lässig auf den Punkt bringt, darüber hinaus auch „das Wissen und die Werte, die eine Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächste(n) Generation(en) weitergeben wollen. […] Sie verweisen auf Strukturen politischer Herrschaft wie auf kulturelle Hegemonien." (ebd., S. 203)

Insofern verwundert es nicht, dass Schulbücher Wahlen und Parteien, und damit die verfassten Partizipationsformen der parlamentarischen Demokratie, als bedeutendste Form der politischen Partizipation charakterisieren:

> *„Im ersten Abschnitt beschäftigt ihr euch mit dem Selbstverständlichsten einer Demokratie: den Wahlen" (PPN 1753001625 2022, S. 184).*

> *„Die Bürger haben im Wesentlichen folgende politische Beteiligungsmöglichkeiten: das Wahlrecht, Mitgliedschaft und Aktivitäten in Parteien und Interessenverbänden sowie das Demonstrationsrecht" (PPN 875774849 2017, S. 432)*[53].

Einige Schulbücher greifen zudem das Thema Wahlpflicht auf und stellen es zur Diskussion (PPN 813001595 2016, S. 56–57, PPN 87496363X 2016, S. 188, PPN 1686980124 2021, S. 29 und PPN 1024505294 2019, S. 124). Gelegentlich erwähnen Schulbuchtexte, wer von Wahlen ausgeschlossen ist: „Diskutieren Sie die Frage, ob das Wahlrecht in Deutschland weiterhin an die Staatsangehörigkeit gekoppelt bleiben soll oder ob nicht andere Faktoren wie z. B. die Aufenthaltsdauer ausschlaggebend sein sollten." (PPN 846280256, 2019, S. 213, siehe dazu auch PPN 1670623467 2019, S. 19). Auch die Frage nach der Herabsetzung des Wahlalters auf 16 Jahre ist ein Thema (vgl. PPN 848422457 2016, S. 185, PPN 1753001625 2022, S. 191, PPN 1030512469 2018, S. 182).

Neben Partizipationsmöglichkeiten wie Wahlen und Mitgliedschaft in Parteien bringen Schulbücher aller Schulformen Schüler:innen ein breites Spektrum der Mitbestimmung näher: „In einer Demokratie können die Bürgerinnen und Bürger auf vielfältige Weise am politischen Leben teilhaben, also partizipieren." (PPN 1030512469 2018, S. 164)

Ein Schulbuch für die Sekundarstufe II nennt „Stufen der Partizipation". Demnach gehören Information, Anhörung und Einbeziehen zur Vorstufe der Partizipation, während Mitbestimmung, teilweise auch Entscheidungskompetenz und Entscheidungsmacht zur Partizipation zählen (2019, PPN 1024505294, S. 150); diese Unterscheidung verfolgen verschiedene Schulbücher aber keineswegs konsequent

53 Auf ähnliche Weise charakterisieren zahlreiche Schulbücher die verfassten Beteiligungsmöglichkeiten in parlamentarischen Demokratien (PPN 898823358 2018, S. 45, PPN 1030512469 2018, S. 162, PPN 1727144902 2020 S. 84, PPN 1010711393 2018, S. 225 und PPN 1668964414 2021, S. 34).

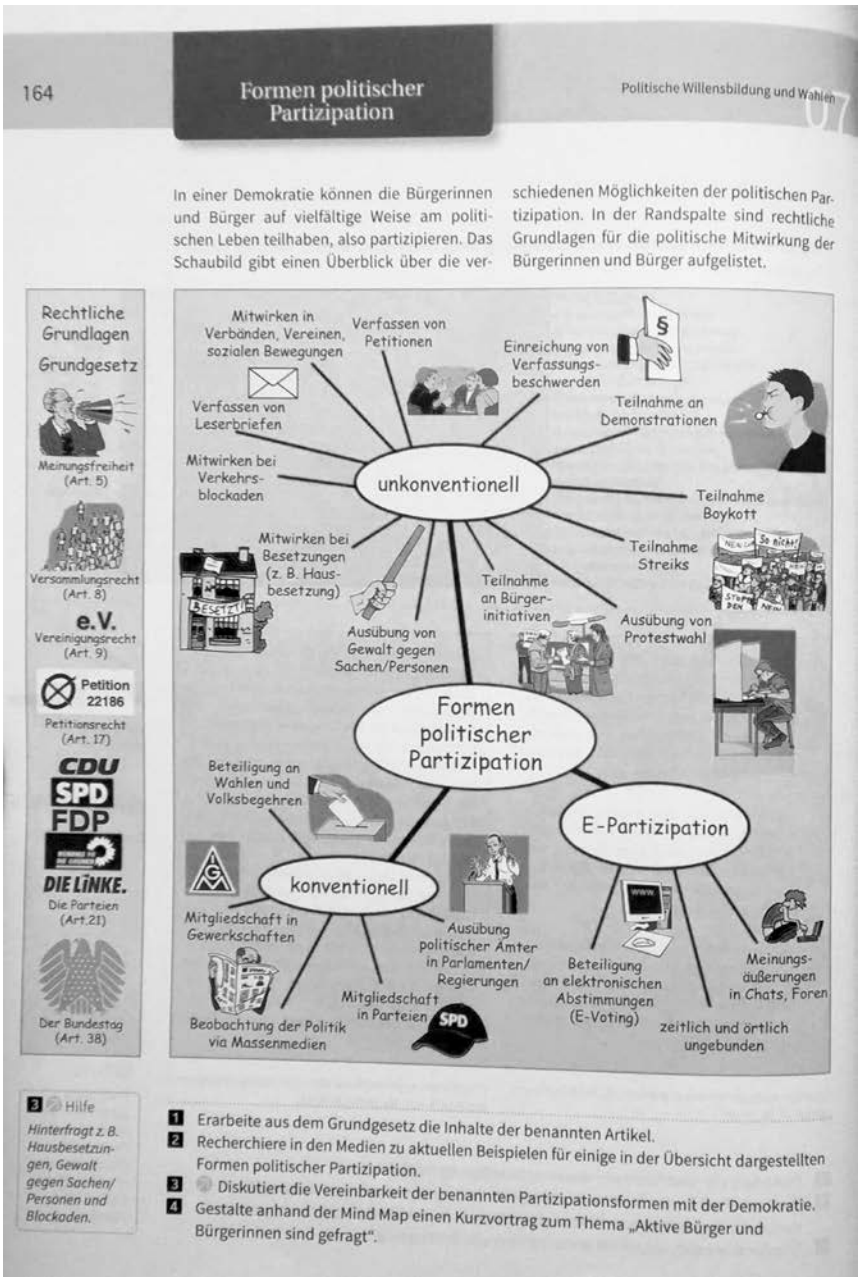
(vgl. z. B. PPN 813001595 2016, S. S. 44 f. oder PPN 1686980124 2021 S. 24 f.). Ein anderes Schulbuch für die Sekundarstufe II differenziert zwischen politischer und sozialer Partizipation, zu der es insbesondere ehrenamtliches und bürgerschaftliches Engagement zählt (vgl. PPN 167855491X 2019, S. 12).

Die Darstellung und Thematisierung von Teilhabemöglichkeiten erfolgt demnach in Sekundarstufe I und II auf verschiedene Weise, etwa durch Fotos und Beschreibungen, die die Schüler:innen den Fotos zuordnen sollen (vgl. PPN 1686980124 2021 S. 24 f.) oder in Aufzählungen (vgl. PPN 1753001625 2022, S. 209). Teilhabemöglichkeiten werden mitunter in „verfasst", also durch Verfassung und Gesetze verbindlich festgeschrieben, und „nichtverfasst" unterschieden. Zu den verfassten Mitwirkungsformen zählen demnach die Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen, die Möglichkeit einer Petition und die Arbeit in Parteien. Als nichtverfasst gelten durch die Meinungs- und Versammlungsfreiheit geschützte aber nicht verbindlich verankerte Mitwirkungsformen wie Unterschriftenaktionen, Demonstrationen, Protestaktionen, Flugblätter oder Internet-Blogs (vgl. PPN 1727144902 2020, S. 44).

Andere Schulbücher ergänzen die Unterteilungen in „verfasst" um „konventionell" und „nicht verfasst" um „unkonventionell" (vgl. PPN 167855491X 2019, S. 12) und unterscheiden, wie die Grafik in Abb. 4.3.7, zwischen „legalen" und „illegalen" Beteiligungsformen.

Abb. 4.3.7: Mensch & Politik, Sekundarstufe 1, 9/10, Politische Bildung, Berlin/Brandenburg, PPN 1002911052 2017, S. 15

Abb. 4.3.8: Demokratie heute, Sozialkunde, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen, 8/10, Realschule, Sekundarschule, Regelschule oder Regionale Schule, PPN 1030512469 2018, S. 164



164

Formen politischer Partizipation

Politische Willensbildung und Wahlen

In einer Demokratie können die Bürgerinnen und Bürger auf vielfältige Weise am politischen Leben teilhaben, also partizipieren. Das Schaubild gibt einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten der politischen Partizipation. In der Randspalte sind rechtliche Grundlagen für die politische Mitwirkung der Bürgerinnen und Bürger aufgelistet.

Rechtliche Grundlagen

Grundgesetz

Meinungsfreiheit (Art. 5)

Versammlungsrecht (Art. 8)

e.V. Vereinigungsrecht (Art. 9)

Petition 22186 Petitionsrecht (Art. 17)

CDU SPD FDP DIE LINKE. Die Parteien (Art. 21)

Der Bundestag (Art. 38)

Formen politischer Partizipation

unkonventionell

- Mitwirken in Verbänden, Vereinen, sozialen Bewegungen
- Verfassen von Petitionen
- Einreichung von Verfassungsbeschwerden
- Verfassen von Leserbriefen
- Teilnahme an Demonstrationen
- Mitwirken bei Verkehrsblockaden
- Teilnahme Boykott
- Mitwirken bei Besetzungen (z. B. Hausbesetzung)
- Teilnahme Streiks
- Teilnahme an Bürgerinitiativen
- Ausübung von Gewalt gegen Sachen/Personen
- Ausübung von Protestwahl

konventionell

- Beteiligung an Wahlen und Volksbegehren
- Mitgliedschaft in Gewerkschaften
- Ausübung politischer Ämter in Parlamenten/Regierungen
- Mitgliedschaft in Parteien
- Beobachtung der Politik via Massenmedien

E-Partizipation

- Beteiligung an elektronischen Abstimmungen (E-Voting)
- Meinungsäußerungen in Chats, Foren
- zeitlich und örtlich ungebunden

3 Hilfe

Hinterfragt z. B. Hausbesetzungen, Gewalt gegen Sachen/Personen und Blockaden.

1 Erarbeite aus dem Grundgesetz die Inhalte der benannten Artikel.

2 Recherchiere in den Medien zu aktuellen Beispielen für einige in der Übersicht dargestellten Formen politischer Partizipation.

3 Diskutiert die Vereinbarkeit der benannten Partizipationsformen mit der Demokratie.

4 Gestalte anhand der Mind Map einen Kurzvortrag zum Thema „Aktive Bürger und Bürgerinnen sind gefragt".

Digitale Medien treten dabei als zeitlich und örtlich unabhängige Möglichkeiten der Beteiligung in Erscheinung (siehe Abb. 4.3.8), die herkömmliche Partizipationswege infrage stellen (vgl. PPN 1688095187 2020, S. 77) und sowohl als Chance als auch als Gefahr wahrgenommen werden (vgl. PPN 158595960X 2019, S. 92 und PPN 167855491X 2019, S. 36).

Da diese Thematik in der öffentlichen Debatte sowie den Schulbüchern zunehmend thematisiert wird, ist ihr das folgende Kapitel 4.3.3 gewidmet.

Zuvor sei jedoch eine Ausnahme vom hier beschriebenen Trend genannt. Während das Thema Partizipation und Mitbestimmung in zahlreichen Schulbüchern sehr präsent ist, weist die Neuerscheinung von *Politik & Co., 2* für Niedersachsen aus dem Jahr 2021 eine interessante Verschiebung im Vergleich zur Ausgabe von 2016 auf (PPN 813001595 2016, S. 44 f.): Insgesamt rückt das Thema der nicht verfassten politischen Beteiligung stark in den Hintergrund und spielt lediglich im Kontext der EU eine Rolle (vgl. PPN 1668964414 2021, S. 302–304). Die soziale Bewegung *Fridays For Future*, die mehrere Schulbücher als Beispiel für eine Partizipationsform Jugendlicher erwähnen (PPN 1726664708, 2020, S. 104 und PPN 1734711590 2021, S. 269), erscheint in diesem Lehrwerk nicht im Zusammenhang politischer Mitbestimmung, sondern in Kapitel 4 „Die Wirtschaftsordnung (Öko)Soziale Marktwirtschaft", darin 4.1.1 „‚Fridays For Future#': Was sind die Forderungen der Klimaaktivisten?" (vgl. PPN 1668964414 2021, S. 220–223). Um zu betonen, dass hiermit kein allgemeiner Trend behauptet werden soll, ist das niedersächsische Schulbuch *Mensch & Politik* der 12. Klasse von 2019 zu nennen, das politischer Beteiligung den umfassenden Themenbereich von 130 Seiten „Politische Partizipation zwischen Anspruch und Wirklichkeit" widmet (vgl. PPN 1670623467 2019, S. 8–139).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die inhaltliche Thematisierung von Beteiligungsformen über Wahlen und Parteimitgliedschaft hinaus in Autorentexten und Grafiken mit der Appellation und Aktivierung junger Menschen in Kapitel- und Materialüberschriften, Arbeitsaufträgen und Einleitungstexten einhergeht, wie die folgenden Schulbuchauszüge im Überblick zeigen.

- Kapitel- und Materialüberschriften

  „Jugendliche machen Politik" (PPN 89277830X 2017, S, 124)
  „Politik lebt vom Mitmachen […] Selbst aktiv werden" (PPN 1727428846 2020, S. 178)
  „Wir wollen mitwirken" – Partizipationsmöglichkeiten in der Demokratie" (PPN 167855491X, 2019, S. 10)
  „Mitmischen in der Politik Was geht online? Was geht offline?" (PPN 1688095187 2020, S. 76)

- Arbeitsaufträge

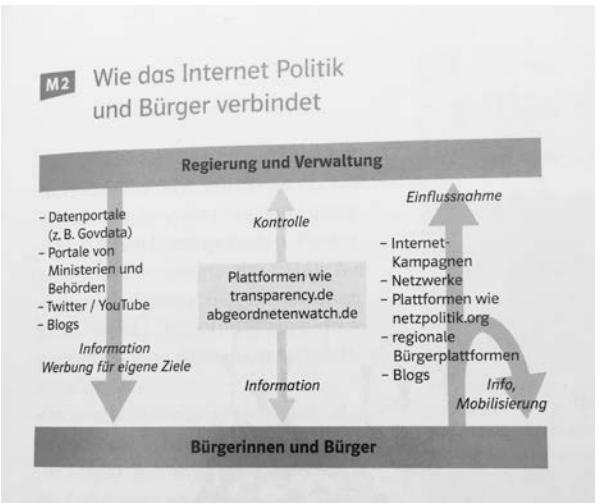
  „Führt eine Pro-und-Kontra-Diskussion zum Thema: ‚Junge Erwachsene sollten sich stärker in Parteien engagieren'." (PPN 898823358 2018, S. 45)
  „Diskutiert Auswege aus der Parteien- und Politikverdrossenheit." (PPN 1002911052 2017, S. 43)
  „Schreibt einen Leserbrief, der sich kritisch mit dem geplanten Bau einer zusätzlichen Skipiste (eines Skilifts oder Hotels) auseinandersetzt." (PPN 1685210147, 2020, S. 289)

- Einleitungs- und Autorentexte

  „Dass Menschen wählen können oder Mitglied in einer Partei sind, ist für eine funktionierende Demokratie bei weitem nicht genug. Im dritten Abschnitt lernt ihr deshalb noch eine Reihe weiterer Möglichkeiten kennen, wie Bürgerinnen und Bürger mitbestimmen können und wie ihr euch auch selbst an politischen Entscheidungen aktiv beteiligen könnt." (PPN 1753001625 2022, S. 184)
  „Mitbestimmen und Mitgestalten bedeutet, dass ihr selbst aktiv werden müsst." (PPN 1041884842 2020, S. 65)

4.3.3 Digitale Medien und (E-)Partizipation

Abb. 4.3.9: Anstöße Politik, Berufliche Schulen, konzipiert für alle Bundesländer, PPN 1688095187 2020, S. 77



Dieses Kapitel zeichnet nach, wie digitale Formen der Beteiligung, in einigen Schulbüchern als „E-Partizipation" bezeichnet, und der Umgang mit digitalen Medien in

Lehrplänen und Schulbüchern dargestellt werden. In den letzten Jahrzehnten hat das Internet – insbesondere durch die direkte Verbindung zwischen den einzelnen Nutzer:innen – unsere Lebenswelt nachdrücklich verändert und damit auch die politische Bildung vor neue Herausforderungen gestellt. Wie der Politikwissenschaftler Andreas Busch ausführt, wurde das Internet vor allem durch die mit Web 2.0 entwickelte „interaktive Dimension" zu einem leicht zugänglichen Massenmedium, über das eine „One-to-many-Kommunikation" möglich ist (Busch 2017, S. 56).

Die drei Herausgeber:innen eines einschlägigen Sammelbandes zur Medienkompetenz im Kontext der Politikdidaktik definieren politikbezogene Medienkompetenz als „Fähigkeit, Medien zur gezielten politischen Partizipation zu nutzen, um die eigenen politischen Interessen und Vorstellungen einzubringen" (Gapski/Oberle/Staufer 2017, S. 22).

Die Veränderung und Erweiterung der Möglichkeiten der politischen Information und Aktivität sowie der Mitgestaltung der öffentlichen Willensbildung durch digitale Medien führte so zu veränderten Kenntnissen und Kompetenzen bei Schüler:innen. Sie brauchen nicht nur entsprechende instrumentelle Fähigkeiten, erklären Gapski, Oberle und Staufer, sondern auch das Wissen, um die Bedingungen der netzbasierten Partizipation kritisch zu reflektieren. Dabei müssten nicht nur „Probleme des Datenschutzes und Herausforderungen für die Datensouveränität sowie die Gefahren durch Möglichkeiten einer zunehmenden Überwachung" berücksichtigt werden, sondern auch „Wissen um neue institutionalisierte Beteiligungsmöglichkeiten der e-democracy" sei unerlässlich (ebd., S. 23).

Digitale Partizipationsmöglichkeiten – darauf weist Busch hin – können jedoch durch eine Überflutung von Informationen, die möglicherweise flüchtige sowie widersprüchliche Botschaften enthalten, begrenzt werden, weil die Masse an Daten ggf. zu einer Verunsicherung führe. Darüber hinaus seien Heranwachsende einem kommunikativen Bereich ausgesetzt, in dem die Kommunikation verletzende und sogar attackierende Züge annehmen könne (Hoffmann 2017, S. 203 f.). Im Kontext der politischen Willensbildung müssten die erhaltenen Informationen somit in Bezug auf ihre Qualität, Herkunft und den mit ihnen möglicherweise verbundenen Interessen eingeordnet und bewertet werden. Die Fähigkeit, ‚echte Nachrichten' von falschen, sogenannten „Fake News" unterscheiden zu können, wird dabei – so der Politikwissenschaftler Busch – zu einer Schlüsselkompetenz, da der „Informationskonsument" im Internet ohne einen „kundigen (redaktionellen) Lotsen" unterwegs sei. Vor allem jüngere Nutzer:innen hätten – Busch verweist hier auf eine umfangreiche Studie der Stanford History Education Group (2016) – Probleme, diese angemessen zu unterscheiden oder die Qualität von Informationen, die über Behauptungen in den Sozialen Medien verbreitet werden, zu beurteilen. Diese Situation lasse sich gezielt für Propagandazwecke nutzen, etwa um die Bevölkerung in liberalen Demokratien aktiv zu beeinflussen. Automatisierte Programme, sogenannte Social Bots, würden als menschliche Kommentatoren getarnt und könnten durch die den Präferenzen

ihrer Auftraggeber entsprechenden Erwiderungen und Kommentare in Diskussionen im Internet eingreifen. Überzogene Unterstützung für bestimmte Ansichten und Standpunkte ließe sich durch intensives Posten simulieren. Darüber hinaus könne die Aufmerksamkeit für ausgewählte Hashtags durch Manipulation erhöht werden (Busch 2017, S. 59). Das Internet führe offenbar zu einer Radikalisierung, wie sich an mannigfaltigen Hassreden in „segmentierten Teilöffentlichkeiten", auch Echokammern genannt, nachvollziehen lasse. Dies bringe u. a. Auseinandersetzungen über die Themen Zensur und Kontrolle der Meinungsfreiheit in modernen Demokratien mit sich (Kersting 2017, S. 63).

Die Möglichkeiten, durch das Internet populistische und menschenverachtende Ansichten schnell und weit zu verbreiten, wird bildungspolitisch als Gefahr für die Demokratie gewertet.

> „*Digitalisierung ist eine Triebfeder der gesellschaftlichen Entwicklung, ein verbindendes Element und eine Chance zur Partizipation. Sie kann jedoch auch durch Fake News, Hate Speech oder Social Bots zur Einschränkung von Privatheit und Selbstbestimmung sowie der freiheitlich-demokratischen Entwicklung führen. Die Digitalisierung muss daher mit der Förderung einer kritischen Medienkompetenz einhergehen. Die besondere Verantwortung der Schule ergibt sich daraus, dass sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen" (KMK 2018, S. 3).*

Lehrpläne für die Leitfächer politischer Bildung thematisieren durchgängig und unabhängig vom Jahr ihrer Erstellung Medienkompetenz bzw. -bildung. Auch hinsichtlich der Schulformen lassen sich keine klaren Unterschiede erkennen. Das niedersächsische KC für das Fach Politik und Wirtschaft im Gymnasium der Sekundarstufe I charakterisiert die angestrebten medienkompetenten Schülerinnen und Schüler als reflektiert in Bezug auf die Auswahl ihrer Informationsangebote, sachkompetent nutzen sie Informationen und „bewerten Informationen in Bezug auf Herkunft und Wirkungen. […] [V]irtuelle und reale soziale Netzwerke und digitale Kommunikationsplattformen [nutzen sie] aktiv und verantwortungsbewusst" (NI 2015b, S. 6).

Die Lehrpläne verankern die Sensibilisierung in Bezug auf „Gefahren" und „Risiken" von Medien im Allgemeinen und sozialen oder digitalen Medien im Besonderen als Aufgabe der Leitfächer für politische Bildung. So nennt das niedersächsische KC für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen „Medien als Propaganda-Instrument (Populismus)" im Kontext von Totalitarismus und weiteren Faktoren der Demokratiegefährdung wie Wirtschaftskrise, Massenarbeitslosigkeit oder Extremismus und eben mit Verweis auf Populismus (NI 2020, S. 35). So charakterisieren etwa Lehrpläne für Schleswig-Holstein und Sachsen die Potentiale von Medien als ambivalent.

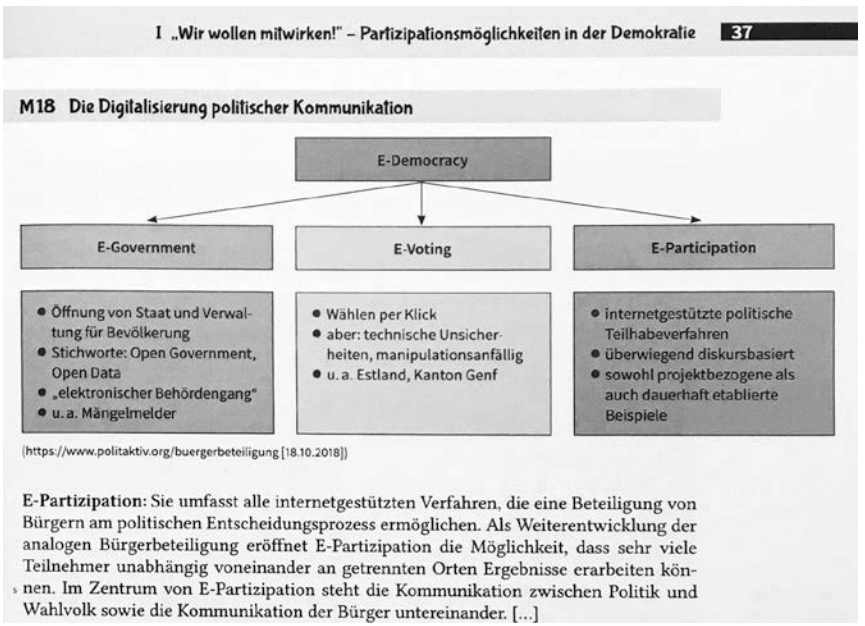
> „*Freie Meinungsäußerungen in den Medien: zwischen Gefährdungen und Schutz der Demokratie*" (SH 2016, S. 34);

„- *den Einfluss von Medien auf die Gesellschaft in Vergangenheit und Gegenwart bewerten, – Medien als Chance und Risiko für Demokratien begreifen*“ (SN 2020a, S. 17; SN 2020b, S. 17; ähnlich in SN 2020c, S. 17).

Ein bereits 2014 in Kraft getretener Lehrplan für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen verankert die Erörterung der „Veränderung politischer Partizipationsmöglichkeiten durch die Ausbreitung digitaler Medien“ und die Beurteilung der „Chancen und Risiken […] zivilgesellschaftlicher Beteiligung“ unter expliziter Nennung von E-Demokratie und sozialen Netzwerken als Kompetenzziel im Bereich der Urteilskompetenz (NW 2014, S. 27).

Die Behandlung von Online-Demokratie, E-Partizipation sowie dem bewussten und kritischen Umgang mit Daten, Kommunikation und Informationen im Kontext digitaler Medien in Schulbüchern hat sich seit dem Jahr 2000 erheblich verändert. So widmen verschiedene seit 2010 erschienene Schulbücher den beiden Themen eigene, zum Teil umfangreiche Kapitel und Unterkapitel von bis zu 40 Seiten. Das aktuelle Schulbuch *Projekt G* für Niedersachsen von 2021 für die 5. und 6. Klasse hingegen hat die Medienbildung als Querschnittsthema in jedem Kapitel integriert und diesbezügliche Abschnitte mit dem Kürzel „MK“ markiert. Darüber hinaus enthält es nun bereits für diese Klassenstufen einige Themen der Medienbildung als Unterkapitel (PPN 1678265276 2020).

Abb. 4.3.10: Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Sowi S II. Einführungsphase. PPN 167855491X 2019, S. 37



Insgesamt erwähnen 91 von 474 zwischen 2010 und 2020 veröffentlichten Schulbüchern mindestens eine Form der digitalen Demokratie, einige davon stellen verschiedene Aspekte der Digitalisierung der „politischen Kommunikation" (vgl. Tabelle 4.3.7) oder von digitalen Beteiligungsformen in Schaubildern und Definitionen dar.

Tabelle 4.3.7: Begriffe der E-Partizipation im zeitlichen Verlauf 2010–2020, n = 474

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
E-Demokratie[54]	4 11%	3 7%		1 2%	11 22%	5 13%	8 14%	7 15%	4 10%	9 27%	2 5%	54 11%
Digitale Demokratie	1 3%	1 2%			2 4%		4 7,1%	2 4,3%		2 6%	1 3%	13 3%
Online-Demokratie		1 2%		1 2%	1 2%							3 1%
E-Participation[55]	2 6%	2 5%	2 4%		7 14%	3 7,9%	9 16%	6 13%	5 13%	8 24%	4 10%	48 10%
E-Government[56]	1 3%	1 2%	1 2%	2 5%	6 12%	2 5%	1 2%	5 10%	4 10%	6 18%	3 8%	32 7%
E-Voting[57]	1 3%		3 6%	4 10%	2 4%	4 11%	5 9%	3 6%	3 8%	2 6%	3 8%	30 6%
E-Administration				1 2%	3 6%		1 2%	2 4%	1 3%	2 6%	1 3%	11 2%
Anzahl der Schulbücher	36 8%	41 9%	51 11%	41 9%	51 11%	38 8%	56 12%	47 10%	40 8%	34 7%	39 8%	474 100%

Im Kontext der politischen Bildung gehen Schulbücher das Thema Medienbildung in den aktuellen Schulbüchern unterschiedlich an, wie im Folgenden anhand einiger Beispiele gezeigt wird.

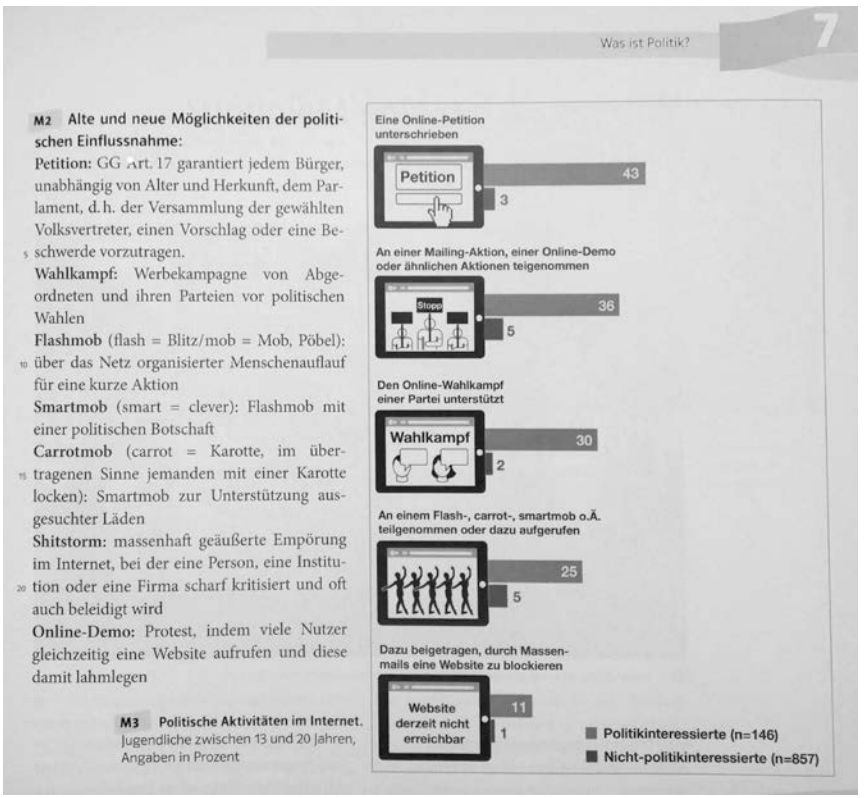
Oberschüler:innen der 7. und 8. Klasse in Niedersachsen erhalten im Schulbuch *Zeitreise, 7/8* im Unterkapitel „Politik braucht Medien" des siebten Kapitels „Was ist Politik?" sowie im achten Kapitel „Machen Medien Meinungen?" umfassende Informationen zum wechselseitigen Verhältnis von Politik und Medien unter der Fragestellung: „Kann ich durch neue Medien politisch aktiver werden" (PPN 1040603114 2019, S. 212). Sie sprechen dabei den Medienkonsum, den Einsatz sozialer Medien im Wahlkampf, die Themen Fake News, Menschenwürde, Privatsphäre und öffentlicher Raum, „Lügenpresse" oder „gläserner User" an (vgl. ebd., S. 204 f. und S. 210–227).

54 Inklusive E-Democracy; Elektronische Demokratie.
55 Inklusive E-Participation; ePartizipation.
56 Inklusive E-Regieren; Elektronische Regierung.
57 Inklusive Elektronische Abstimmung; Online-Voting(systeme).

Darüber hinaus erhalten die Schüler:innen unter „Alte und neue Möglichkeiten der politischen Einflussnahme“ und „Digitale Demokratie? Möglichkeiten politischer Beteiligung im Internet“ Einblicke in verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten (siehe Abbildung 4.3.11). Die Beispielliste umfasst:

- E-Mail-Aktionen (z. B. an Politiker) unterstützen oder organisieren,
- Beschwerden oder Vorschläge an Abgeordnete schicken,
- an Umfragen und Abstimmungen teilnehmen,
- Beiträge für Online-Debatten schreiben,
- politische Kommentare schreiben (in Blogs, sozialen Netzwerken, Webseiten von Parteien/Zeitungen/Rundfunksendern),
- den Online-Wahlkampf einer Partei unterstützen, an Smartmobs teilnehmen oder dazu aufrufen und an Online-Demonstrationen mitwirken (Webseiten durch Massenmails blockieren) (vgl. ebd., S. 205, 220).

Abb. 4.3.11: Zeitreise, 7/8, Differenzierende Ausgabe, Niedersachsen, PPN 1040603114 2019, S. 205



Unter der Überschrift „Partizipation im Internet" erklärt das Schulbuch, im „Mitmachnetz" herrschten andere Regeln als in herkömmlichen Printmedien. Während in Zeitungen die Redaktion entscheide, welcher Leserbrief gedruckt wird, habe sich das Internet inzwischen an die Bedürfnisse der Nutzer:innen angepasst, sodass vorab zumeist keine Prüfung oder Auswahl der Wort-, Bild- und Videobeiträge stattfinde. Das Verkünden der eigenen Meinung, der Aufruf zu Diskussionen und zu Protestaktionen seien inzwischen schneller und einfacher möglich (vgl. ebd., S. 220).

Verschiedene Aufgaben regen zur kritischen Auseinandersetzung mit dieser Situation an:

> *„5A Darf man alles ins Netz stellen? Verfasse dazu einen kurzen Artikel für die Schülerzeitung zum Fall ‚Ohrfeige für Fabian' M1.*
> *5B Im Internet-Zeitalter findet Mobbing online statt. Stelle der Klasse einen Fall dar und nimm Stellung dazu"* (ebd., S. 219).

Fake News greift das Kapitel wie folgt auf: „5A Fake News gefährden die Demokratie. Gestalte dazu ein Plakat, indem du aktuelle Fake News einbeziehst (T2)" (ebd., S. 205). Zur Vertiefung des Themas „Darstellung und Wirklichkeit" dienen die folgenden Aufgaben:

> *„4A und B. Diskutiert eine der Aussagen in der Klasse: a) Die Wahl eines Ausschnitts verändert die Wirkung eines Bildes. b) Fotografien vermitteln den Menschen ein realistisches Bild von der Kriegswirklichkeit"* (ebd., S. 223).

Weitere Aufgaben behandeln digitale Demokratie und Partizipation im Internet. So wird gefragt, wie Bürger:innen direkt auf die Politik einwirken können, welche Möglichkeiten die Schüler:innen interessant finden, mit welchen Mitteln Donald Trump die Wähler:innen beeinflusst hat und ob digitale Medien die Kontrollfunktion der Medien gegenüber der Politik verstärkt haben (vgl. ebd., S. 221).

Obwohl Internetrecherchen bereits zu den Arbeitsaufträgen des Schulbuchs für die Klassen 7 bis 8 gehören (vgl. ebd., S. 207), wird die Methode „Im Internet recherchieren" erst im Schulbuch der niedersächsischen Oberschule für die Klassen 9 bis 10, hier im Kapitel 3 „Die Welt im Kalten Krieg 1945 bis 1991", eingeführt und anhand des Beispiels Verschwörungstheorien erläutert (PPN 1689978325 2020, S. 98–101). Darin enthalten ist eine Zusatzseite zur fakultativen Nutzung, die u. a. eine Liste von Behauptungen und Gegenargumenten zur Verschwörungstheorie „Die Mondlandung wurde im Filmstudio gedreht" und folgende Aufgabenstellung enthält: „Ein Freund behauptet in einer E-Mail, dass es die Mondlandung nie gegeben habe. Schreibe eine Antwort, in der du

seine Argumente entkräftest. Nutze dazu D2“ (ebd., S. 99). Das Kapitel „Demokratie in Deutschland – wie bringe ich mich ein“ weist zudem darauf hin, dass Verschwörungstheorien und Fake News nicht nur von Extremist:innen geglaubt werden (vgl. ebd., S. 203).

Die Sensibilisierung für Möglichkeiten und Herausforderungen der elektronischen Medienkommunikation zieht sich durch alle Schulformen und Klassenstufen. Einzelne Schulbücher für die Sekundarstufe II intensivieren diese Auseinandersetzung. Hier ist das Lehrwerk „Mensch & Politik“ für die 12. Klasse für Niedersachsen zu nennen. Im Kapitel zu „Formen politischer Partizipation in Deutschland und Europa“ zitiert es Texte von Expert:innen, die Online-Petitionen abwägend hinterfragen (PPN 167062346748, 2019, S.46–49). Auf den folgenden 33 Seiten befasst sich das Kapitel „Die Rolle der Medien im politischen Willensbildungsprozess“ (vgl. ebd., S. 52–85) mit digitaler Partizipation und damit einhergehenden Problemen wie der Qualität der Berichterstattung und der Glaubwürdigkeit von Medien, Fake News, Computerviren, Pishing, politischer Hetze, ShitStorms, Algorithmen und Social Bots und stellt in einer Überschrift die Frage „Bedroht das Internet die Demokratie?“, zu deren Beantwortung differenzierte Informationen aufbereitet sind und zu denen nicht zuletzt die Veränderung von Krieg und Politik durch das Internet mit dem Gebrauch von „Medien als Waffen“ gehört (vgl. ebd., S. 80–82).

Wie sich gezeigt hat, werden digitale Medien in Lehrplänen und Schulbüchern als Chance und Bedrohung im Kontext der politischen Meinungsbildung und Partizipation wahrgenommen und behandelt. Hier gilt die Aufmerksamkeit insbesondere Falschmeldungen (Fake News) und gezielter Desinformation, gegenüber denen Schüler:innen sensibilisiert werden müssten.

Tabelle 4.3.8: Häufigkeiten von Begriffen in Schulbüchern und Lehrplänen (2010–2020); $n^{Schulbücher}=474$; $n^{Lehrpläne}=197$

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Fake News in SB								4 9%	11 28%	20 59%	24 62%	59 12%
Fake News in LP										4 22%	3 15%	7 3%
***Des-information* in SB**								3 6%	5 13%	6 18%	2 5%	16 3%
***Des-information* in LP**												0 0%
Anzahl der Schulbücher	36 8%	41 9%	51 11%	41 9%	51 11%	38 8%	56 12%	47 10%	40 8%	34 7%	39 8%	474 100%
Anzahl der Lehrpläne	15 8%	23 12%	21 11%	13 7%	17 9%	26 13%	20 10%	15 8%	9 5%	18 9%	20 10%	197 100%

Der quantitative Vergleich der Begriffe *Fake News* und *Desinformation* in Schulbüchern und Lehrplänen im zeitlichen Verlauf in Tabelle 4.3.8 zeigt, dass beide Termini erst nach 2016 in Erscheinung treten, und zwar zuerst in Schulbüchern. Während 2017 erstmals 4 von 47 Schulbüchern *Fake News* erwähnen und in den folgenden drei Jahren sowohl der Anteil der erschienenen Schulbücher als auch die Anzahl der Nennungen des Begriffs ansteigen, taucht er 2019 erstmals in 4 der 18 in dem Jahr in Kraft getretenen Lehrpläne auf, 3 der 20 im Folgejahr 2020 in Kraft getretenen Lehrpläne erwähnen ihn ebenfalls. Hinsichtlich des mittlerweile im politischen Diskurs verankerten Terminus *Desinformation* lässt sich kein so klares Bild erkennen. Bis 2020 hat er in keinem Lehrplan Aufnahme gefunden. Insgesamt 16 Schulbücher nennen den Terminus, was 3 % der seit 2010 veröffentlichten 204 Lehrwerke entspricht. Dabei ist allerdings kein kontinuierlicher Anstieg wie bei *Fake News* zu verzeichnen.

Abschließend sei festgehalten, dass Schulbücher die Entwicklung demokratischer Beteiligungsformen berücksichtigen, zunehmend sowie differenziert über unterschiedliche Möglichkeiten der Partizipation informieren und eine Reflexion über Chancen und Herausforderungen dieser Entwicklungen anregen. Digitale Medien und die durch sie gebotenen Optionen, die herkömmliche Partizipationswege infrage stellen, ergänzen Kapitel und Passagen zur Institutionenlehre und der Repräsentation durch Parteien und Parlamente. Dabei regt die Behandlung von elektronischen Partizipationsmöglichkeiten zum bewussten und kritischen Umgang mit Daten, Kommunikation und Informationen im Kontext digitaler Medien an. Dies erfolgt entweder in umfangreichen Kapiteln und Unterkapiteln von bis zu 40 Seiten oder mit der Integration von Medienbildung als Querschnittsthema in jedem Kapitel, die diesbezüglichen Abschnitte sind jeweils besonders markiert.

4.4 Fazit

Anke Költsch / Patrick Mielke / Riem Spielhaus

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stand die Übersetzung bildungspolitischer und fachdidaktischer Theorien, Ideen und Vorstellungen zu schulischer Demokratiebildung in Gesetze, Erlasse, Lehrpläne, Schulbuchinhalte sowie Schulalltag und Unterricht. Allein die große Anzahl an derzeit gültigen Lehrplänen und auf dem Markt befindlichen Schulbüchern verdeutlicht die Uneinheitlichkeit des Angebots politischer Bildung abhängig von Bundesland und Schulformen. Die Unterschiede betreffen das Einstiegsjahr, die Anzahl der Wochenstunden, den Stundenumfang sowie die Fachlichkeit der politischen Bildung. Dies spiegelt die bereits in Kapitel 2.2 erwähnte äußerst diverse programmatische Ausgestaltung der politischen Bildung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen hinsichtlich der

Fächer bzw. Fächerkombinationen, Fachbezeichnungen und Lehrpläne wider, die zudem mit unterschiedlichen Bezugsdisziplinen, fachdidaktischen Konzepten und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen einhergeht. So lässt sich für die Bundesrepublik insgesamt, aber auch innerhalb der Bundesländer nur eingeschränkt von *dem* Politikunterricht sprechen. In Niedersachsen heißt das entsprechende Fach bspw. in der Gesamtschule „Gesellschaftslehre" und beginnt in Klasse 5, in der Oberschule „Politik", beginnend mit Klasse 7, und im Gymnasium, ab der 8. Klasse, „Politik und Wirtschaft". Die meisten Unterrichtsstunden erhalten über die Jahrgänge hinweg Gymnasiast:innen und Gesamtschüler:innen. In Sachsen ist politische Bildung in der Oberschule Teil des Fachs „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung". Im Gymnasium heißt das Fach „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft". Insgesamt waren im Schuljahr 2021/22 deutschlandweit 188 Lehrpläne für allgemein- und berufsbildende Schulen in Kraft und im Jahr 2020 603 Lehrwerke für die Leitfächer der politischen Bildung von verschiedenen Verlagshäusern verfügbar.

Zugleich tragen nationale und internationale bildungspolitische Akteur:innen durch demokratie- und reformpädagogische Konzepte und Ideen inspirierte Forderungen an Schule und schulische politische Bildung heran, die Demokratiekompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Ausdruck finden dieser bildungspolitische Appell und der damit verbundene Auftrag einerseits in einer kaum mehr überschaubaren Anzahl an Konzepten, Leitfäden und Runderlassen die, unter dem Schlüsselbegriff *Demokratiebildung*, die inhaltliche Ausgestaltung der schulischen politischen Bildung und die schulische Alltagspraxis zugleich adressieren. Andererseits strukturiert der Demokratiebildungsauftrag auch Inhalt und Praxis der politischen Bildung mit, wie in diesem Kapitel herausgearbeitet wurde.

Das Ziel schulischer politischer Bildung

Rückkopplungen bildungspolitischer Ideen und Konzepte zur Demokratiebildung zeigen sich erstens in den in bildungspolitischen Dokumenten formulierten Zielen politischer Bildung sowie dem in Lehrplänen verankerten Bildungsbeitrag des Fachs. Die Spannbreite der Zielvorstellungen, die dabei sichtbar wird, weist zudem Parallelen zur fachdidaktischen Diskussion zu Bürger:innenleitbildern und damit einhergehenden unterschiedlichen Vorstellungen vom anzustrebenden Subjekt und seiner Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft auf. Sichtbar wurde, dass Konzeptionen dominieren, die auf die Befähigung des Subjekts als Adressat politischer Bildungsprozesse zu Verantwortung, Partizipation und gesellschaftlichem Engagement abzielen. Das kritische Subjekt, das die gesellschaftlichen Verhältnisse hinterfragt und sich gegebenenfalls von ihnen emanzipieren will, wie es in der politischen Bildung der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre gefordert wurde oder sich gar selbstreflexiv mit der eigenen Position

innerhalb der Gesellschaft auseinandersetzt, bildet in bildungspolitischen Dokumenten und Schulbüchern hingegen eher die Ausnahme.

Inhaltliche Verschiebungen und Erweiterungen

Zweitens trägt der bildungspolitische Auftrag sowohl zu inhaltlichen Verschiebungen bzw. Erweiterungen in Lehrplänen jüngeren Datums als auch dazu bei, dass diese Schüler:innen zunehmend als individuelle denn als kollektive Akteur:innen adressieren und ihre individuellen Partizipationsmöglichkeiten in den Blick nehmen. Exemplarisch lässt sich dies am Beispiel des aktuellen niedersächsischen Kerncurriculums für das Fach Politik-Wirtschaft in der gymnasialen Oberstufe Niedersachsens im Vergleich zum Vorgängercurriculum nachvollziehen. Während das Kerncurriculum von 2007 das politische System der Bundesrepublik mit seiner repräsentativen Demokratie und die Rolle der verschiedenen Formate politischer Interessenvertretung (z. B. Parteien, zivilgesellschaftliche Organisationen, Medien) in den Mittelpunkt stellte, liegt der Fokus seit der Lehrplanänderung im Jahr 2018 auf individuellen Partizipationsmöglichkeiten, die sich dem Subjekt in der Demokratie bieten.

Fachdidaktik und Lehrpläne konzipieren politische Handlungsfähigkeit vorwiegend als kommunikatives Handeln und Befähigung zu politischer Urteilsfähigkeit, während partizipatives Handeln im politischen Fachunterricht allenfalls als simulierbar umsetzbar zu sein scheint. Dies markiert verbunden mit dem Überwältigungsverbot eine Grenze der demokratisch-politischen Bildung im Schulkontext. Zugleich wird hier eine Ambivalenz schulischer politischer Bildung erkennbar. Der normative Anspruch der Aktivierung für die Demokratie steht im Widerspruch zum Überwältigungsverbot wie auch zum Kontroversitätsgebot und dem Zulassen widerstreitender Positionen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach dem affirmativen Charakter demokratisch-politischer Bildung in Schule und inwiefern diese trotz ihrer Funktion als staatliche Enkulturations- und Reproduktionsinstanz gesellschaftlicher Verhältnisse dazu beitragen kann, nicht nur angepasste Bürger:innen hervorzubringen (vgl. Kap. 5.2.3).

Die Durchdringung der Alltagspraxis

Der bildungspolitische Anspruch einer Stärkung der Demokratiebildung, die sich auch in einer Demokratisierung von Schule widerspiegelt, durchdringt drittens zunehmend die schulische Alltagspraxis. Zum Ausdruck kommt dies u. a. durch die gestiegene Bedeutung kooperativer und kollaborativer Lern- und Arbeitsprozesse, die sich bspw. in einer Zunahme kooperative Lernformen unterstützender Methoden und Formate in Schulbüchern für Schulformen äußern, an denen solche Methoden, anders als an Gesamtschulen, bislang noch nicht bzw. eher weniger selbstverständlicher Bestandteil des didaktischen Repertoires sind. Die Analyse der

Interviews und der teilnehmenden Beobachtung unterstreicht zugleich, dass die Verwirklichung einer demokratischen Lern- und Kommunikationskultur wesentlich davon abhängt, wie das Verhältnis zwischen einer pädagogisch-didaktischen Verbindlichkeit und der pädagogischen Freiheit der Lehrenden sowie zwischen Selbst- und Fremdbestimmung ausgestaltet ist (vgl. Kap. 4.2).

Anhand der Einblicke in die spezifische Lern- und Kommunikationskultur der beforschten Schule konnte verdeutlicht werden, wie Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und gefördert werden können und wie kooperatives Lernen, ein schüler:innenzentrierter und problem- wie handlungsorientierter Unterricht dazu beitragen, die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit junger Menschen und damit wichtige demokratische Kompetenzen zu stärken. Eine zugewandte, respektvolle und wertschätzende Form der Kommunikation und die Anerkennung der Belange von Schüler:innen als berechtigt und gleichwertig – und damit das pädagogische Selbstverständnis von Lehrenden und Eltern – sind, wie sich auch in den Interviews zeigt, von entscheidender Bedeutung dafür, wie Demokratie in der Schule gelebt werden kann. Dies gilt auf Ebene der Schule insbesondere vor dem Hintergrund, dass den Schüler:innen im Fall der Schulkonferenz zwar echte Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden, der Verwirklichung eigener Interessen in dem Gremium aber gleichzeitig durch die Zusammensetzung, die Mehrheitsverhältnisse und die Beschränkung der Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse hohe Hürden entgegen stehen und sie daher auf die Unterstützung der Erwachsenen angewiesen sind (vgl. Kap. 4.2.3). Einige Lehrpläne und Schulbücher thematisieren die Grenzen, die der Verwirklichung des bildungspolitischen Partizipationsimperativs in der schulischen und unterrichtlichen Praxis gesetzt sind. Die Interviews und die teilnehmende Beobachtung verdeutlichen zudem, dass auf die Stärkung schulischer Demokratiebildung abzielende Veränderungen der Schul- und Lernkultur mit Verschiebungen der systemimmanenten Machtasymmetrie einhergehen und Lehrende wie Schüler:innen in neue bzw. andere Widersprüche, Ambivalenzen und Dilemmata verstricken und neue Positionierungsdynamiken hervorbringen (vgl. hierzu vertiefend Kap. 5.2.2).

Das Partizipationssubjekt in Lehrplänen und Schulbüchern

Viertens findet die bildungspolitische Aufforderung, die Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler:innen zu gesellschaftlicher Partizipation zu stärken, in Lehrplänen und Schulbüchern in der dominanten Abfolge der Thematisierung von Partizipationsmöglichkeiten vom Nah- zum Fernbereich Ausdruck. Gesellschaftliche Beteiligung im Rahmen legaler bzw. legitimer Formen ist dabei klar als Ziel des Unterrichts zu erkennen. Zunehmend appellieren sie an Kinder und Jugendliche, sich auch über andere als die etablierten oder konventionellen Wege in und an der Gesellschaft zu beteiligen und sich für den Schutz und die Bewahrung der Demokratie einzusetzen. Dabei benennen und bearbeiten Lehrpläne und Schulbücher eine Reihe von

Herausforderungen, „Zumutungen" (PPN 875774849 2017, S. 254) und Gefahren für die Demokratie. Der Veränderung der Parteienlandschaft, der Politik- sowie Parteien- und Institutionenverdrossenheit stellen sie das angestrebte Ziel engagierter und aktiver mündiger Jugendlicher und Bürger:innen in Bild und Text gegenüber. Diese Darstellungen beinhalten einen impliziten Appell an Kinder und Jugendliche, der sich in Überschriften und Arbeitsaufträgen sowie direkten Ansprachen etwa in Arbeitsaufträgen in zahlreichen Schulbüchern immer wieder findet. Das in Lehrplänen und Schulbüchern angestrebte mündige demokratische Subjekt soll also aktiv sein und auf der Grundlage eines begründeten Urteils auf verschiedenen Ebenen vom nahen Umfeld bis zur Europäischen Union partizipieren. Die Befähigung zu aktivem gesellschaftlichem Engagement erwähnen Lehrpläne wesentlich häufiger als Ziel politischer Bildung als die Befähigung zu Gesellschaftskritik. Schulbücher enthalten hingegen immer wieder auch Aufgabenstellungen, die die Kritikfähigkeit von Schüler:innen fördern sollen. Zugleich lassen sich die bereits in früheren Schulbuchanalysen konstatierten Defizitbeschreibungen für Politikverdrossenheit (vgl. Wohnig, 2017, S. 20) auch in aktuellen Schulbüchern nachvollziehen. Sie rekurrieren entweder auf strukturelle Gründe (Korruption, Lobbyismus etc.) oder individuelle Defizite (passiv sein, Irrationalität etc.). Teilweise charakterisieren Schulbücher „unmündige Bürger" mittels verächtlicher und herabsetzender Darstellungen – insbesondere Karikaturen. Die Erwähnung struktureller Ursachen für Verdrossenheit eröffnet hingegen Potenzial für eine kritische Auseinandersetzung mit der demokratischen Wirklichkeit und dem Wandel von Beteiligungsformen. Dies öffnet den Blick auf das Handeln Jugendlicher in anderen als den konventionellen partizipativen Kontexten als innovative Dimension demokratischen Engagements und nicht als Abgewandheit oder Absage an die Demokratie. Gesellschaftliche Machtverhältnisse rücken in Lehrplänen und Schulbüchern vor allem über inhaltliche Setzungen wie soziale Gerechtigkeit, politische Gleichheit, Armut und Reichtum, seltener über Differenzkonstruktionen wie *race, class* oder *gender* und deren Auswirkungen auf gesellschaftliche Machtverhältnisse in den Blick.

Während Medienkompetenz und Urteilsfähigkeit seit längerem zum Repertoire der politischen Bildung gehören, erhält zunehmend die von Ort und Zeit losgelöste digitale Beteiligung – die E-Partizipation – Aufmerksamkeit, die nach besonderen Fähigkeiten und Kenntnissen verlangt. Damit finden aktuelle politische und didaktische Debatten Eingang in Lehrpläne und schneller noch in Schulbücher, wie sich am Auftauchen von Begriffen wie Fake News und Desinformation zeigen ließ. Zugleich machte die Lehrplan- und Schulbuchanalyse deutlich, dass dabei die Thematisierung von Gefahren und Risiken gegenüber der Auseinandersetzung mit den Chancen der Digitalisierung und ein eher medienkritischer oder gar medienskeptischer Ansatz dominiert, insbesondere in Bezug auf digitale Medien. Besonders eindrücklich lässt sich dies daran aufzeigen, dass Lehrpläne eine kritische Haltung gegenüber gesellschaftspolitischen Aspekten und Entwicklungen nahezu ausschließlich im Kontext des Umgangs mit Medien einfordern.

5 Spannungsfelder der Demokratiebildung

Einleitung

Judith Durand / Patrick Mielke

Der vorliegende Band stellt zentrale empirische Erkenntnisse aus zwei Forschungsprojekten zur Demokratiebildung dar und bündelt diese jeweils entlang der Perspektiven auf Kita und Schule. Ziel der Analyse ist es, abzubilden, wie sich der bildungspolitische Anspruch, Demokratiebildung zu praktizieren, derzeit auf programmatischer Ebene sowie in der pädagogischen Praxis der jeweiligen Institutionen darstellt. Die Einflussfaktoren auf die jeweiligen politischen und curricularen Vorgaben sowie die Praxis von Demokratiebildung in Kita und Schule zeigen sich komplex und vielfältig. Dabei können teils unterschiedliche Herausforderungen ausgemacht werden, teils zeigen sich Überschneidungen in den Analysen für beide Institutionen (vgl. Kapitel 6). So werden durch die Analysen auch Themenfelder über die beiden Teilstudien hinweg sichtbar, die in Form von übergeordneten Spannungsfeldern im Folgenden näher betrachtet werden. Neben einer inhaltlichen Nähe verbindet diese Themenfelder, dass sie durch gewisse systematisch aufscheinende Spannungen, Ambivalenzen oder auch Ambiguitäten von verschiedenen Einflussfaktoren gekennzeichnet sind, die nicht durch ein lineares Ursache-Wirkungs-Verhältnis beschrieben werden können. Vielmehr sind sie durch auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelte Faktoren beeinflusst, die miteinander im Verhältnis stehen und im Sinne von Antinomien oder auch „widerstreitende[n] Orientierungen" (Helsper, 2021, S. 168) Einfluss auf die jeweilige Ausgestaltung haben. Die dabei entstehende Spannung scheint zwar theoretisch und praktisch bearbeitbar, aber nicht als gänzlich auflösbar (vgl. Helsper 2004, S. 15). In diesem Sinn sollen auch die nun folgenden Ausführungen verstanden werden. Nicht die Gegenüberstellung oder Wertung von sich widersprechenden Dichotomien, sondern die Anerkennung und Integration von einer Vielzahl sich komplex beeinflussenden Faktoren ist das Ziel. Sie sollen durch die Thematisierung der jeweiligen Spannungsfelder einer diskursiven Bearbeitung zugänglich gemacht werden und zu deren konstruktiven Bearbeitung beitragen.

Entsprechend diesen Vorüberlegungen werden im Folgenden Analysen, die teils auch in den Kapiteln 3 und 4 sichtbar wurden, noch einmal explizit aufgegriffen und durch weitere Einblicke in die Ergebnisse der empirischen Forschung in drei Themenfeldern verdichtet dargestellt. So werden einerseits für den frühkindlichen Bereich die Spannungsfelder des dortigen Transformationsprozesses zwischen bildungspolitischen und curricularen Vorgaben und der pädagogischen Praxis (5.1.1), der Herausforderung

Demokratiebildung in asymmetrischen Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern zu gestalten (5.1.2) sowie Demokratiebildung und inklusive Pädagogik in Kitas miteinander zu denken (5.1.3), bearbeitet. Analog dazu folgt unter 5.2. die Bearbeitung der sehr ähnlich gelagerten Spannungsfelder für den schulischen Bereich. Dabei werden die Transformation des normativen Anspruchs schulischer Demokratiebildung in die institutionelle Realität (5.2.1), ihre Umsetzung in der Praxis angesichts asymmetrischer Beziehungen zwischen Lehrenden und Schüler:innen (5.2.2) und schließlich das demokratische Gleichheitsversprechen und die schulische Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse (5.2.3) fokussiert.

5.1 Spannungsfelder der Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen

5.1.1 Gesetzlicher Auftrag – Bildungsplan – Praxis: Der Transformationsprozess von Demokratiebildung in der Kita

Leonhard Birnbacher

Frühkindliche Demokratiebildung wird, wie die pädagogische Arbeit in Kitas generell, durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Diese sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Wie Viernickel et al. herausstellen, ist das pädagogische Handeln in Kitas durch „länderspezifische Regelungen und Vorgaben, träger- und sozialraumspezifische Bedingungen, Organisations- und Teamkulturen sowie individuelle (berufs-)biografische Prägungen" beeinflusst (Viernickel et al. 2013, S. 12). Der Transformationsprozess in Kitas[58] folgt daher keinem einheitlichen Paradigma, sondern verfügt trotz klarer Rahmensetzungen über einen volatilen Charakter. Für den Bereich der Demokratiebildung trifft dieser Befund in besonderer Art und Weise zu. Denn Demokratiebildung in der Kita, die auf der Vermittlung von Werten und Normen basiert, gestaltet sich in einem komplexen, unterschiedliche gesetzliche, bildungspolitische, institutionelle und individuelle Prägefaktoren umfassenden Prozess aus. Das heißt: Der Transformationsprozess frühkindlicher Demokratiebildung vollzieht sich in einem autark gelagerten Spannungsfeld, und zwar in einem von Staatsrecht, Bildungspolitik, konzeptioneller Adaption und individueller politischer Einstellung der pädagogisch Handelnden geprägten Feld. Dieses Spannungsfeld wird im Folgenden unter Rückgriff auf die in dieser Untersuchung analysierten bildungspolitischen Dokumente und die geführten Fachkräfteinterviews dergestalt rekonstruiert, dass die Bestandteile des Feldes samt deren

58 Vgl. zum Begriff der Transformation Blatter/Schelle 2022, S. 17.

Bedeutung genauso hervortreten wie der Befund eines eigenständigen Transformationsprozesses frühkindlicher Demokratiebildung.

Der gesetzliche Bildungsauftrag als Grundlage und Wächter

Das *erste* Element dieses Spannungsfeldes, das den Transformationsprozess von Demokratiebildung in der Kita bestimmt, ist der allgemeine staatliche Auftrag. Kitas sind für den Staat nicht allein Orte der Betreuung und Erziehung, sondern ebenso Bildungsorte. Sie sollen, wie es im SGB VIII heißt, die „soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes" fördern und „orientierende Werte und Regeln" vermitteln (SGB VIII, § 22 Abs. 3). Doch trotz dieses eindeutigen Auftrags, Bildungsprozesse bereits bei den Jüngsten zu initiieren, sind Kitas ordnungspolitisch nicht dem staatlichen Bildungswesen zugehörig. Sie sind vielmehr der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, mit der Konsequenz, dass der Bildungsauftrag im SGB VIII bzw. im Kinder- und Jugendhilfegesetz nicht weiter präzisiert ist (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2015, S. 265). Der Bund verfügt aufgrund des föderalen Aufbaus der Bundesrepublik nur über eingeschränkte Kompetenzen im Bereich der Kinder- und Jugendbildung und überlässt es stattdessen den Ländern, die konkrete Ausgestaltung des frühkindlichen Bildungsauftrages auszuarbeiten (vgl. Reuter 2003, S. 32). Letztere haben sich dementsprechend 2004 auf die Ausarbeitung landesspezifischer Vorgaben und Orientierungshilfen für die pädagogische Arbeit in der Frühen Bildung verständigt und jeweils Bildungspläne entworfen, die, wie es im gemeinsamen Rahmendokument der Kultus- und Jugendministerkonferenz heißt, den „Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz" verleihen und „Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte" bieten sollen (JMK/KMK 2004, S. 30). Die Länder müssen bei der vom Bund übertragenen Ausgestaltung des frühkindlichen Bildungsauftrags wiederum die Gestaltungsfreiheit der Träger bei deren Arbeit mit den Bildungsplänen berücksichtigen, wie das SGB VIII bzw. Kinder- und Jugendhilfegesetz vorgibt. Das bedeutet, dass letztlich nicht das jeweilige Bundesland mit seinem Bildungsplan, sondern der einzelne Träger festlegt, wie sich die Bildungsarbeit in den Kitas konkret ausgestaltet. Der Träger und in der Folge die Einrichtung entscheiden, welche Grundsätze und Inhalte aus den Bildungsplänen aufgegriffen und in der Praxis umgesetzt werden. Für den Bereich der frühkindlichen Demokratiebildung ist vor diesem Hintergrund also keine linear wirkende Rechtsverordnung des Bundes existent, ebenso wenig, wie die Länder diesbezüglich die alleinige Vorgabeinstanz darstellen. Vielmehr liegt ein komplexes Ineinandergreifen aus bundesgesetzlichen Vorgaben im Hinblick auf den generellen Bildungsauftrag von Kitas und die Autonomie der Träger einerseits vor und den länderspezifischen Orientierungsvorgaben in Form der Bildungspläne andererseits.

Für die hier befragten Fach- und Leitungskräfte (vgl. Kap. 3.1.2) ist im Hinblick auf den Stellenwert der gesetzlichen Vorgaben des Sozialgesetzes bzw. des

Kinder- und Jugendhilfegesetzes zu konstatieren, dass diese zwar auf die Existenz der gesetzlichen Vorgaben verweisen, dies aber im Sinne einer nachgeordneten Begründung ihrer Praxis geschieht. Mit Blick auf den professionellen Umgang mit den für Demokratiebildung wesentlichen Aspekten wie Partizipation oder Wertevermittlung wird in den Interviews das jeweilige eigene Vorgehen in den Vordergrund gestellt, während die gesetzlichen Vorgaben als Hintergrundrahmen angeführt werden. Paradigmatisch zeigt sich diese Form der Bezugnahme u. a. an den Ausführungen einer befragten Leitungskraft: „Also tatsächlich teilen wir das [die gesetzliche Rahmensetzung des SGB VIII] hier, weil wir eben also auf den Punkt Selbstbeteiligung sehr viel Wert legen" (K11L, 222–223; vgl. ebenso K3L, 240–251; K2L, 332–347; K12L, 226–239). Aber auch hinsichtlich der weiteren pädagogischen und institutionellen Arbeit im Kontext von Demokratiebildung findet sich diese vom eigenen Tätigkeitsbereich, der eigenen Praxis und Überzeugung ausgehende Bezugnahme auf gesetzliche Vorgaben. So erläutert eine befragte Fachkraft die in ihrer Kita praktizierte Art und Weise, wie Eltern beteiligt werden, und verweist bei der Beschreibung dieser Vorgehensweise allein in einem Einschub darauf, dass Elternbeteiligung im SGB VII § 22 a auch vorgegeben wird: „Also es ist der Elternbeirat, der sowieso gesetzlich schon vorgeschrieben ist, wo sie einfach auch mit beteiligen und natürlich auch – also pädagogisch jetzt weniger – sie können Vorschläge machen, ganz klar" (K5F, 1259–1261). Gegenüber den hier dargestellten ergänzenden Bezugnahmen auf gesetzliche Grundlagen sind in den Interviews keine Begründungen auszumachen, die zuerst die gesetzlichen Vorgaben erwähnen und danach das pädagogische Handeln erläutern.

Bildungspläne als Scharnier

In Form von Bildungsplänen werden, wie erläutert, seitens der Länder die Aufgaben, Methoden und Ziele, die diese jeweils für die frühkindliche Bildung als wegweisend erachten, ausgestaltet. Die Bildungspläne entwerfen unter Einbezug aktueller professioneller Bildungsstandards ein Orientierungs- und Anforderungsprogramm, das im Anschluss an die Ausführungen von Gaus und Drieschner als programmatische Verdichtung „pädagogischer Leitideen und Prinzipien zu menschlicher Entwicklung und individuellem Lernen, zu pädagogischen Interaktionen und Organisationen sowie zu Bildern von Kindern, von Klientinnen und Klienten und zur Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen" verstanden werden kann (Gaus/Drieschner 2017, S. 400). Bildungspläne haben für die Frühe Bildung demzufolge eine Vermittlungsaufgabe zwischen systematischer Reflexion und der Handlungsnotwendigkeit der Praxis und sind in der Folge mit dem konkreten Ziel verknüpft, Orientierung für das professionelle Handeln in Kitas zu stiften (vgl. Gaus/Drieschner 2020, S. 8). Doch aus Sicht der Praxis sind mit der Einführung der Bildungspläne nicht allein Qualitäts- und Innovationssicherungen verbunden, sondern auch Dilemmata, was diese zum *zweiten*

wesentlichen Element des Spannungsfeldes „Transformation Demokratiebildung" macht. Denn wie Viernickel et al. hinsichtlich der Praxisreaktion auf die Einführung der Bildungspläne hervorheben, sehen sich die Fach- und Leitungskräfte seither insbesondere mit der Herausforderung konfrontiert, dass sie die in den Bildungsplänen verorteten Standards und Anforderungen nicht „angemessen in Handlungspraxis" umsetzen können (Viernickel et al. 2013, S. 13). Sie seien in ihrem Handeln eingekeilt zwischen den in den Bildungsplänen verankerten externen Ansprüchen auf der einen und den konkreten Praxisbedingungen im Alltag auf der anderen Seite, mit der Konsequenz, dass die Einrichtungsteams laut Viernickel et al. beträchtliche Schwierigkeiten haben, zwischen Anspruch und Alltagsrealität zu vermitteln und als Reaktion auf diese Problematik unterschiedliche Umgangsformen hiermit entwickeln. Eine Umgangsform besteht darin, die pädagogische Grundorientierung unter hohem Ressourcenaufwand mittels reflektierter Abwägung in eine gelebte Praxis zu überführen, eine weitere kennzeichnet eine starke Orientierung an den Bildungsplänen und eine letzte Typenform zeichnet sich durch Distanzierung und Ablehnung der Bildungsplanvorgaben bei gleichzeitiger Wertschätzung des praktischen Erfahrungswissens aus (vgl. ebd., S. 14 f.).

Diese von Viernickel et al. beschriebene Problematik lässt sich auch im Kontext der Demokratiebildung ausmachen. Denn wie die hier getätigten Analysen der Bildungspläne nahelegen, wird bereits dort im Hinblick auf Demokratiebildung der Bezug zur Praxis entweder nur vage hergestellt oder mit äußerst detailliert ausgearbeiteter Praxisanleitung. So formuliert als Beispiel für ersteres Vorgehen der Bildungsplan Niedersachsens zwar allgemeine Vorstellungen zur Demokratiebildung, knüpft diese aber nicht weiterführend an die pädagogische Arbeit. „Die demokratischen Werte Toleranz, Solidarität, Rücksichtnahme und Anerkennung des jeweils Anderen werden über Aushandeln und Vereinbaren von sozialen Regeln und das Einüben von Handlungsmöglichkeiten gelernt" (Niedersachsen 2018, S. 34). Welche konkreten Handlungsmöglichkeiten und -ansätze Einrichtungsteams hierfür haben, lässt der Plan anschließend offen. Demgegenüber ist der Bildungsplan Berlins ein Beispiel für einen detaillierten Praxisfokus. Im Hinblick bspw. auf das Lernen von Anerkennungsbereitschaft und Kooperation zeigt der Plan ausführlich die Voraussetzungen: „Will man gemeinsame Aufgaben lösen oder Vorhaben verwirklichen, eben etwas in Bewegung setzen, braucht man die dazu nötigen Informationen, sind Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse erforderlich. Das alltägliche Leben bietet hierfür vielfältige Gelegenheiten. Dazu gehört unter anderem das Aushandeln von Regeln" (Berlin 2014, S. 17). Der Plan fokussiert in seiner Ausarbeitung sodann klare Handlungsanweisungen und zeichnet ein durchstrukturiertes Vorgehen der Abläufe. Er erläutert so die systematischen Grundlagen von Beteiligungsformaten, unterteilt seine Verfahrensbeschreibungen in einzelne Ablaufschritte oder geht auf die nötigen Kompetenzen der Fachkräfte im Sinne pädagogischer

Gelingensbedingungen ein. Ebenso wird die Orientierung der Formate und Inhalte an den Kindern sowie die Wahl von angemessenen Umsetzungsformen im Plan als bedeutsam expliziert. In der Gesamtschau lässt sich für die hier analysierten Bildungspläne schließlich konstatieren, dass Demokratiebildung von Plan zu Plan unterschiedlich verstanden wird und diese sich nur in Teilen als Orientierung für unmittelbares pädagogisches Handeln im Bereich der Demokratiebildung eignen. Zwar werden durchweg das Bildungsziel und der Bildungsbereich der Demokratiebildung von den Plänen aufgegriffen, gestützt und erläutert, allerdings geschieht das mitunter indirekt, unterschiedlich fundiert und ausdifferenziert (vgl. hierzu auch Wolter/Schmidt 2021, S. 11). Die Folge ist, dass die Bildungspläne grundsätzlich ein wesentlicher bildungspolitischer und Orientierungswissen transportierender Faktor im Transformationsprozess der Demokratiebildung sind, aus Sicht der Praxis aber nur über eine eingeschränkte Orientierungsfunktion verfügen.

Die Rolle der individuellen Haltungen der Fachkräfte im Kontext von Demokratiebildung

Ebenfalls von zentraler Bedeutung für das hier erörterte Spannungsfeld des Transformationsprozesses „frühkindliche Demokratiebildung" und damit für die pädagogische Arbeit in diesem Bildungsbereich sind die individuellen Einstellungen und Überzeugungen der in den Kitas tätigen Fach- und Leitungskräfte (vgl. Kap. 3.1.3). Sie markieren das *dritte* Element des hier skizzierten Spannungsfeldes. Denn pädagogische Fachkräfte müssen, wie es Bartosch et al. mit Blick auf die nötigen Voraussetzungen von Demokratiebildung in der Kita hervorheben, in der Lage sein, in ihrem pädagogischen Tätigsein einen „demokratischen Lebensraum" zu inszenieren (Bartosch/Bartosch/Maluga 2016, S. 252). Und hierzu zählen neben strukturellen Voraussetzungen wie z. B. fest verankerten Mitwirkungsmöglichkeiten auch die individuellen Haltungen der Fachkräfte zu frühkindlicher Demokratiebildung und den damit verknüpften Inhalten, Werten und Ideen: „Fachkräfte in der Kita, die demokratiepädagogisch handeln sollen, müssen die konstitutionellen Bedingungen von Demokratie verstehen und als Grundlage ihres Handeln bejahen und sie müssen Kinder als objektiv gleichberechtigte Akteure in einer Situation subjektiver Differenz erkennen können und anerkennen wollen" (ebd., S. 254). Vom Verständnis und Blick der Fachkräfte hängt es demnach ebenso ab, wie und in welchem Umfang Demokratiebildung ihren Weg in den pädagogischen Alltag von Kitas findet. Dass dem in der Praxis auch so ist und Fachkräfte mit ihren subjektiven Überzeugungen und Ansichten in nicht unerheblichem Maße zur Implementierung von Demokratiebildung in der Kita beitragen, zeigen schließlich auch die hier analysierten Interviews mit Fach- und Leitungskräften. In ihnen tritt zunächst zu Tage, dass die Fachkräfte um die gesetzliche, bildungspolitische, konzeptionelle und institutionelle Rahmensetzung ihres Handelns wissen, sie dennoch

aber auf gewisse graduelle Handlungs- und Gestaltungsfreiheiten verweisen, die ihnen der pädagogische Alltag ermöglicht: „Ja, wir haben halt unsere Vorgaben, nach denen wir arbeiten müssen, unser Konzept und das Bildungsprogramm. Aber innerhalb diesen Rahmens können wir uns völlig frei bewegen. Es gibt also keine Themenvorgaben von der Leitung oder so" (K1F, 779–781; vgl. hierzu ebenso K12F, 1184–1224). Trotz dieser Freiheit, die den Fachkräften die Möglichkeit gibt, in wesentlichem Umfang selbst über Bildungsinhalte, deren Form und Umfang im Kita-Alltag zu entscheiden, ist im Hinblick auf den Bildungsbereich „Demokratiebildung" zu konstatieren, dass die Fach- und Leitungskräfte hier eine affirmative Position einnehmen. Den Befragungen ist klar zu entnehmen, dass die Fach- und Leitungskräfte in diesem Zusammenhang eine eindeutige professionelle Bereitschaft artikulieren, Demokratiebildung im pädagogischen Alltag auch ins Werk zu setzen. Gerade damit verbundene Aspekte wie Partizipation oder Inklusion werden dementsprechend uneingeschränkt als wesentliche pädagogische Aufgaben gesehen, damit die Kita in der Praxis auch ihrem Bildungsauftrag nachkommt. Es sei im Zusammenhang mit Demokratiebildung von entscheidender Bedeutung, so z. B. eine befragte Leitungskraft, dass die Kinder in der Kita „viel mitbestimmen können, dass viel Partizipation ist, dass sie, wenn es um ihre eigenen Angelegenheiten geht, ja, um ihren eigenen Körper, einfach vieles selbst bestimmen können, dass wir viel drüber reden" (K5L, 156–226).

Doch die grundsätzlich zustimmende Haltung gegenüber der mit Werte- und Normenvermittlung verknüpften Demokratiebildung fußt bei den befragten Fach- und Leitungskräften nicht allein auf deren pädagogischen Handlungsüberzeugungen; auch politische Ansichten zur und Urteile über die Demokratie wirken in das professionelle Selbstverständnis des pädagogischen Personals hinein. So wird zunächst aus dem Material heraus ersichtlich, dass die Fach- und Leitungskräfte ihre konkrete pädagogische Arbeit aus einer affirmativen Grundhaltung gegenüber der Demokratie als Staatsform und Idee heraus erbringen. Im Einklang mit den hohen gesamtgesellschaftlichen Wertschätzungs- und Zustimmungswerten sehen die befragten Fach- und Leitungskräfte die Demokratie als „höchstes Gut" (K5F, 1369–1370), das es angesichts der zahlreichen gegenwärtigen Herausforderungen auch zu schützen und zu bewahren gilt. Die zahlreichen Verweise auf so unterschiedliche Herausforderungen wie bspw. den sich ausbreitenden Rechtsextremismus oder die Klimakrise offenbaren dabei, wie wichtig den Fach- und Leitungskräften der Erhalt der demokratischen Gesellschaft ist. Sie geben durch positive Bezugnahmen auf Bestandteile der Demokratie wie Gleichheit, Meinungsfreiheit oder Mitbestimmung zu erkennen, dass sie persönlich mit einer demokratisch verfassten Gesellschaft Zukunftshoffnungen verknüpfen und aus dieser Überzeugung heraus auch eine auf Demokratiebildung ausgerichtete pädagogische Arbeit umzusetzen versuchen. „Also, das ist", wie eine befragte Fachkraft erläutert, „einfach auch immer wieder was, Kinder zu bestärken, sich für andere einzusetzen, wenn sie sehen, dass sie benachteiligt

werden. Da einfach im Grunde genommen bei den ganz Kleinen schon, schon anzufangen und mit denen gemeinsam zu gucken, wie können wir eine Gesellschaft aufbauen oder haben, wo jeder seinen Platz hat, den er haben darf und indem er sich entwickeln kann" (K12F, 1295–1300). Allerdings ist der Einfluss subjektiver Ansichten und Überzeugungen keine „Einbahnstraße" in ermöglichender Richtung hin zur Implementierung und Umsetzung von Demokratiebildung im pädagogischen Alltag. Subjektive Ansichten zur Demokratie können der konkreten pädagogischen Arbeit in diesem Bildungsbereich nämlich auch im Wege stehen oder diese erschweren. Prinzipiell bewegt sich jegliche Beeinflussung, wie bereits erläutert, freilich innerhalb eines gesetzten Rahmens. Wenn dieser Gestaltungs- und Handlungsspielraum einer Fachkraft dann allerdings mit dem Bildungsauftrag entgegengesetzten persönlichen Ansichten gefüllt wird, entstehen für die pädagogische Arbeit Konfliktpotenziale. Dass trotz grundsätzlicher Zustimmung zum Konzept der Demokratie ihr aktueller Zustand und ihre Funktionsweise unter den befragten Fach- und Leitungskräften auch skeptisch gesehen wird, zeigt sich ebenfalls im hier erhobenen Interviewmaterial. Letztere Haltung reicht in den geführten Interviews von Andeutungen, indirekter Skepsis und verzerrenden Übertragungen bis hin zur offen geäußerten Demokratiekritik und hat zur Folge, dass subjektive skeptische Haltungen, die sich auch nur auf Teilelemente oder Mechanismen der Demokratie wie z. B. Vielfaltsanerkennung beziehen können, einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit im Bereich der Demokratiebildung im Wege stehen können.

Zusammenfassend ist für den Transformationsprozess von Demokratiebildung in der Kita festzuhalten, dass dieser, wie der dortige Transformationsprozess der pädagogischen Arbeit generell, von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Das, was in der Kita im Bereich der Demokratiebildung geschieht und geschehen kann, ist das Produkt eines Spannungsfeldes, das die beschriebenen Elemente wie den gesetzlichen Bildungsauftrag, bildungspolitische Steuerung in Form der Bildungspläne, konzeptionell-organisatorische Festlegungen auf Einrichtungsebene und individuelle Prägungen der handelnden Akteure umfasst. Von einer linearen Wirkung, die die gesetzlichen und bildungspolitischen Vorgaben mit der praktischen Bildungsarbeit zusammenführt, kann angesichts der Komplexität, die im Fall der frühkindlichen Demokratiebildung entsteht, nicht ausgegangen werden. Diese Wirkung würde sich sowohl auf die gesetzlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe, die Bildungspolitik der Länder, die Träger- und Einrichtungsarbeit als auch auf die individuellen Haltungen des pädagogischen Personals erstrecken. Verstärkend kommt hinzu, dass die die frühkindliche Demokratiebildung ausmachende Wertebildung in freiheitlich demokratisch verfassten Gesellschaften hinsichtlich ihrer konkreten Fixierung über ein grundsätzliches Vorgabe- und Definitionsproblem verfügt. Denn Werte können, so betont es der auf Böckenförde fußende staatstheoretische Diskurs, in einem demokratischen Verfassungsstaat

aufgrund dessen Bildung an soziokulturelle Liberalität, Vielfalt und Offenheit von diesem nicht vorgegeben und verordnet werden (vgl. Böckenförde 2007, S. 71; vgl. hierzu einordnend u. a. Schild 2019). Vielmehr müssen sich die soziomoralischen Kompetenzen, auf die Demokratien zwingend angewiesen sind, aus der Gesellschaft heraus und über subjektzentrierte Bildungsprozesse entwickeln, um dem Anspruch eines offenen und pluralen Gemeinwesens auch gerecht zu werden (vgl. hierzu Honneth 2012, S. 433). Nicht zuletzt dieser Aspekt offenbart nochmals, in welchem Spannungsfeld sich der Transformationsprozess der frühkindlichen Demokratiebildung vollzieht.

5.1.2 Demokratiebildung in der Kita im Spannungsfeld asymmetrischer Beziehungen

Judith Durand

Der Anspruch an Institutionen, einen Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten, erfährt einen breiten gesellschaftlichen sowie fachpolitischen Konsens und findet in rechtlichen sowie (in großen Teilen) bildungspolitischen Verankerungen seine Entsprechung (vgl. Kap. 3.1.1). Insbesondere unter dem Eindruck der aktuell diagnostizierten Krise der Demokratie (vgl. Lessenich 2019, S. 8) wird Bildung als unausweichlich für eine Demokratisierung der Gesellschaft hervorgehoben (Prengel 2020; Krappmann/Petry 2016; Prengel 2016; Gerdes et al. 2015; Fauser 2007). Dieser breit geteilte Anspruch vernachlässigt jedoch, so Weyer (2011) zentrale Grenzen und Probleme einer Demokratiebildung und -erziehung: „Strittig ist nicht das Ziel ‚Erziehung zur Demokratie'; zu klären ist jedoch, inwieweit demokratische Erziehung möglich ist und unter welchen Bedingungen solche Ansätze Gefahr laufen zur Illusion zu werden" (ebd., S. 141 f.). Denn Demokratiebildung – wie Erziehung und Bildung im Allgemeinen – bewegt sich im Besonderen in einem unlösbaren Spannungsfeld, das im Wesentlichen seinen Ursprung im asymmetrischen Verhältnis zwischen der erwachsenen und der nachwachsenden Generation hat. Mit Bezug zu Kants Frage „Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?" (1803/1997, S. 27) verweist Weyer (2011) auf „die Dialektik von Selbst- und Fremdbestimmung. Jede Erziehung zur Mündigkeit und Demokratie steht vor dieser Paradoxie" (ebd., S. 149). Dass grundlegend durch Spannung charakterisierte Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenem tritt durch den Anspruch einer an demokratischen Grundwerten normativ ausgerichteten Erziehung und Bildung besonders hervor. Die Paradoxie besteht darin, dass die per se mit mehr Gestaltungsmacht ausgestatteten pädagogischen Fachkräfte (Fremdbestimmung) Kinder zu mehr Mündigkeit und demokratischen Kompetenzen (Selbstbestimmung) führen sollen und dazu Gestaltungsmacht zugunsten demokratischer Bildungsziele reduzieren müssen. Um einen Beitrag zur Klärung zu

leisten, ob und wie Demokratiebildung unter diesen Voraussetzungen machbar ist, wird nun exemplarisch herausgearbeitet, wie diese Grundkonstitution (asymmetrischer) pädagogischer Beziehungen bei den Befragten thematisiert und auf welche Umgangsweisen mit dieser Handlungsmacht rekurriert wird, um dieses Spannungsfeld auszugestalten.

Zur Grundkonstitution (asymmetrischer) pädagogischer Beziehungen

Bildung vollzieht sich in Beziehungen zu Menschen und Dingen, denen durch Erfahrungen „subjektive Bedeutung und Sinn" (Liegle 2017, S. 12) verliehen wird. Erziehung und Bildung sind dadurch „untrennbar verbunden […] mit der Erfahrung und Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen" (ebd., S. 13). In frühpädagogischen Institutionen finden diese Beziehungen im Wesentlichen in zwei strukturell unterschiedlichen Beziehungskonstellationen statt: den Peer-Interaktionen (vgl. auch Kap. 5.1.3) und den pädagogischen Beziehungen zu erwachsenen Fachkräften. Pädagogische Beziehungen werden in Anschluss an Dehnavi (2022) als all die Beziehungen gefasst, „in denen es in organisierter Form und unter Berücksichtigung der jeweiligen organisationalen Rolle zu interaktivem Austausch und zu pädagogischen Prozessen wie bspw. Lehre und Erziehung" kommt (ebd., S. 375). Im Gegensatz zu Beziehungen unter Gleichaltrigen, die zwar nicht prinzipiell als unhierarchisch beschrieben werden können, aber grundlegend durch Symmetrie geprägt sind (Youniss 1980), sind Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern durch Asymmetrie gekennzeichnet. Kinder sind anthropologisch durch das „Moment der Natalität" (Wehner 2019, S. 441) mit erwachsenen Bezugspersonen in Abhängigkeit verbunden, auch wenn sie von Anfang an das Verhältnis der Generationen aktiv mitgestalten (vgl. Bauer 2019; Wulf 2005). Diese Asymmetrie konstituiert sich durch unterschiedliche Aspekte wie Alter, Lebenserfahrung, Kompetenzvorsprung oder physische Überlegenheit. Asymmetrische Beziehungen sind dadurch per se durch ungleiche Verteilung von Handlungsmöglichkeiten anfällig für Machtmissbrauch. Durch diese „unausweichliche Machtverwobenheit von Erziehung" (Jergus/Thompson 2017, S. 7) rückt auch die Frage danach in den Blick, wie Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung bearbeitet wird.

Die Analysen der Befragungen von Fach- und Leitungskräften im Rahmen der BilDe-Studie zeigen in vielen Fällen ein Problembewusstsein hinsichtlich der asymmetrischen Grundkonstitution und verdeutlichen gleichzeitig die Komplexität des Spannungsfeldes.

> *„Macht ist eine// […] ganz interessantes äh Thema (mit leichtem Lachen) tatsächlich. […] das find ich auch gar// tatsächlich gar nicht […] so einfach, weil ähm faktisch ist es so. […] Dass man sich dem bewusstmacht, dass man mit seinen Handlungen halt// Und das tut man im Alltag. Das machen wir// Muss man sich nix vormachen, dass man auch ähm Macht ausübt" (KLK, 674–675).*

Die Macht der Erwachsenen wird von der Leitungskraft als „Fakt" bezeichnet, die im Alltag ausgeübt und der Umgang damit als „gar nicht so einfach" gerahmt. Weiter wird die Herausforderung im Umgang mit Macht als mit der Erziehungsaufgabe per se verknüpft gesehen. So wird auch die Einflussnahme im Sinne erzieherischer Interventionen zum Wohle des Kindes als Form der Machtausübung kontextualisiert.

> *„Das bedeutet, wir müssen da jetzt auch irgendwie so Einfluss drauf nehmen, und zwar so positiv aber auch Einfluss drauf nehmen ähm, Einfluss hört sich ja auch immer, ist ja auch wieder so ein Machtvorsprung, ja? Aber dass wir den Kindern halt erklären, ja, es ist schön, es ist lecker, klar, aber wir werden auch echt krank, wenn wir das so essen, ne?" (K8L, 411–413).*

Insbesondere um Kinder zu schützen, müsse man „ne klare Ansage machen, was natürlich auch 'n bisschen was mit Macht zu tun hat" (K8L, 687–688). Begründet durch die anthropologische Sorgeaufgabe und Verantwortung älterer Generationen für das Wohl der nachfolgenden Generationen wird Erziehung damit auch als „positive" Machtausübung legitimiert (Wehner 2019, S. 439) und als „bewusste Einflussnahme […] auf die Internalisierung von Werten und Normen einer Gemeinschaft" begründet (Jasmund 2018, S. 7). Entscheidend – und das wird mehrfach von den Befragten benannt – ist abzuwägen, ob tatsächlich das Wohl des Kindes, pädagogische Ziele oder andere Beweggründe das pädagogische Handeln leiten.

> *„Und es gibt dann so einen Passus, der auch besagt, wenn Kinder sich durch ihre Entscheidung in Gefahr bringen, dass wir das Recht haben, diese Entscheidung auch wieder einzuschränken und das ist ein gefährlicher Paragraf, den man nämlich auch als Hintertürchen nutzen kann, um wieder die Macht zu übernehmen" (K2F, 228–229).*

Die Herausforderung besteht somit darin, dass die durch die asymmetrische Beziehung grundgelegte Aktionsmacht pädagogischer Fachkräfte gleichzeitig mit autoritativer Macht verbunden ist (vgl. Popitz 2009). Die Möglichkeit, das Handeln in der Situation zu bestimmen, geht mit der Möglichkeit einher, Orientierungen und Wertmaßstäbe zu setzen (vgl. ebd.). Die Deutungshoheit darüber, was „positive" und was „negative" Einflussnahme ist, obliegt den Erwachsenen. Daraus ergibt sich eine zentrale Anforderung an pädagogische Fachkräfte, „schon ein bisschen, dass man// (.) weil man sich der// wirklich gut drauf// äh weil man da wirklich gut drauf aufpassen muss" (K10L, 717–718). Der verantwortliche Umgang pädagogischer Fachkräfte mit diesem Machtgefälle wird als ein Schlüssel dafür identifiziert, die Spannung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung auszubalancieren. „Und das (.) so zu leben, dass es bei den Kindern nicht so ankommt, nein, die bestimmt am Ende doch oder die entscheidet doch

oder wir haben halt keine Möglichkeit“ (K6L, 421–422). Diese Aussage zeigt, dass pädagogische Fragen im Kern immer an expliziten oder impliziten Normen und Werten ausgerichtet sind. Sie verlangen deshalb „nicht nur eine didaktische Antwort, sondern auch Klarheit darüber, welche Normen für das pädagogische Handeln verbindlich sein sollten“ (Prange 2010, S. 9). Wie diese „didaktische Antwort“ im Umgang mit der Machtverwobenheit von pädagogischen Beziehungen unter der Prämisse demokratischer Normen von den Befragten thematisiert wird, wird nun weiter betrachtet.

Umgangsformen mit der Machtverwobenheit im professionellen Handeln

Wie der „Erzieher in seinem Verhältnis zum Zögling“ steht (Dilthey 1971, S. 43) ist konstitutiver Gegenstand erziehungstheoretischer Verständigungen (Benner/Brüggen 2004). Dabei zeigt sich im Diskurs, dass das Verhältnis durch „gewisse erzieherische Phänomene“ (Bollnow 1968, S. 23) und Dialektiken bestimmt ist, die unauflösbare, aber bearbeitbare Spannungsfelder erzeugen. Diese Dialektiken – wie bspw. Behüten und Freigeben, Nähe und Distanz, Schützen und Unterstützen, Gegenwart und Zukunft oder Führen und Wachsenlassen – wurden im Laufe der erziehungstheoretischen Geschichte unterschiedlich ausbalanciert (vgl. Drieschner 2020, Herrmann 2019) und als Spannungsfelder zwischen einer eher „nachgehenden“ und einer eher „vorschreibenden“ Erziehung verstanden (Bollnow 1968, S. 14). Die Ausbalancierung dieser konstitutiven Spannungsverhältnisse zeigt sich insbesondere entlang der Frage, wie die Asymmetrie im Miteinander handlungspraktisch ausgestaltet wird. Im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs wird der pädagogischen Fachkraft und ihrer Beziehungskompetenz (Bauer 2019b) sowie deren aktiver Reflexion des Beziehungshandelns große Bedeutung zugesprochen und als zentraler Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses pädagogischer Fachkräfte gefordert (Bauer 2019b, Jergus/Thompson 2017, Nentwig-Gesemann et al. 2012). Die folgenden Analysen der Befragungen machen deutlich, dass die einbezogenen Fach- und Leitungskräfte das Austarieren der spannungsvollen Beziehung zu Kindern zum Gegenstand der Reflexion machen und auf mehrere Herausforderungen verweisen. Um unter der Prämisse der Demokratiebildung das Machtgefälle zu berücksichtigen, werden von den Befragten Selbstreflexion und aktive Zurücknahme der pädagogischen Fachkraft als zentrale Voraussetzung gesehen. Dies erfordere, Wissen zurückzuhalten und nicht in kindliches Tun einzugreifen, um Kindern dadurch Freiräume zu gewähren, damit sie selbstgewählte Lernwege beschreiten können.

> *„Weil man sich als Pädagoge natürlich auch vor Augen führen muss, ich weiß jetzt zwar die Lösung, aber ich muss das jetzt aushalten können, das zuzulassen, dass die Kinder das noch nicht wissen. Und ich muss irgendwie den Weg, weil ich muss es schaffen, so*

moderatorisch darauf einwirken zu können, dass die Kinder auch zum Ergebnis kommen, ja?" (K8L, 348–351).

Der Wissensvorsprung der Fachkraft steht in Spannung zum Bildungsziel, Kindern die Gelegenheit zu bieten, eigene Lernwege zu gehen. Dies erfordert von der Fachkraft die Kompetenz, sich dies zunächst „vor Augen zu führen" und die dabei entstehende Spannung „auszuhalten". Neben dieser Form der Selbstregulation erfordert es weiter die Abgabe von Macht, indem sie zulassen muss, dass Kinder „zum Ergebnis kommen" und nicht einzugreifen, indem sie die Lösung vorwegnehmen. Dies wird weiter als eine professionelle Anforderung und Aufgabe „als Pädagoge" gerahmt, der es „schaffen" muss, indem er „moderatorisch darauf einwirk[t]", dass das Kind zum Ziel kommt. Der Fachkraft wird eine aktive Rolle zugesprochen, wobei unterschiedliche Anforderungen an das Handeln und die Verwobenheit von Macht, Bildung und Erziehung sichtbar werden. Wie herausfordernd und fragil dies in der pädagogischen Praxis sein kann, wird von einer Fachkraft reflektiert.

„Also es ist halt so, dass wir natürlich im Kita-Alltag, ich meine, wir kennen das ja alle, dass uns da irgendwie so die Hektik packt, und wir wollen halt, dass Sachen halt einfach reibungslos funktionieren und dass man dann vom einen zum nächsten kommt. Und so Aushandlungsprozesse, die halten natürlich auf, sage ich mal, ne? Und deswegen ist es nicht einfach, da diese Macht abzugeben. Und diese Abkürzung zu nehmen und zu sagen: Nein, das ist jetzt so, Ende der Diskussion – das ist natürlich der vermeintlich leichtere Weg" (K2F, 469–472).

Macht abzugeben, erfordere eine Menge Mut, „und das ist auch nicht immer einfach, also sage ich ganz ehrlich" (K2F, 468–469). In einem Interview wird darauf hingewiesen, dass das durch das Setting Kita hergestellte professionelle Verhältnis von pädagogischen Fachkräften zu den Kindern als Korrektiv dieser Aktionsmacht (Popitz 2009) verstanden wird. Mit dem rechtlichen und von Eltern übertragenen Auftrag zur Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern sei die Verantwortung verbunden, die „Macht// die Macht, die man, die man irgendwie auch übertragen bekommen hat, (.) nicht in// äh äh missbraucht. Missbraucht ist 'n hartes Wort immer. Ähm da// da// hm (nachdenklich) äh sondern, dass man diese Macht nicht so einsetzt, dass die Kinder 'n äh falsches Verständnis ähm da// davon kriegen" (K8L, 703–708). In dem Zusammenhang wird in den Interviews mehrfach auf die Notwendigkeit der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion der eigenen Perspektive verwiesen. „Und deswegen ist natürlich umso wichtiger, dass man sich äh immer wieder reflektiert, ähm immer wieder ähm bewusst macht […] Was mach ich mit dieser Macht […], was mach ich damit? Wie geh ich damit um?" (K8L, 727–729). Fachkräfte müssten sich, so eine weitere Fachkraft, auch

mit ihren individuellen Grenzen, Normen und Werten auseinandersetzen, diese hinterfragen und weiterentwickeln.

Im Anschluss an die Notwendigkeit zur Selbstreflexion zeigen sich in den Befragungen zahlreiche weitere Anforderungen an das pädagogische Handeln, die hier nur beispielhaft angedeutet werden können. So wird in den Interviews die Notwendigkeit zur Perspektivübernahme benannt, um kindliche Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen, sich zurückzunehmen und den Willen der Kinder nicht zu übergehen. Ebenso wird betont, dass die Kommunikation „sensibel und auf Kinderebene" (K1F, 84–85) angepasst stattfinden und pädagogische Fachkräfte sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein sollten. Auch auf die Bedeutung des Teams wird verwiesen, das zunächst gemeinsam Beteiligungsspielräume auf Erwachsenenebene klären, praktisch ausbuchstabieren und festlegen muss, damit sich alle Fachkräfte und Kinder darauf beziehen können.

Zusammenfassend zeigt sich auch in dieser Studie, dass das grundlegend asymmetrische Verhältnis von einer (erwachsenen) pädagogischen Fachkraft und dem (noch nicht erwachsenen) Kind eine strukturelle Ambivalenz in pädagogischen Settings schafft, die nicht aufzulösen, sondern nur zu bearbeiten ist (vgl. Helsper 2004, S. 15). „Autorität stellt bis heute eine Grundfrage und ein Grundproblem der Pädagogik dar" (Jergus et al. 2017, S. 7), was sich im besonderen Maße im Verhältnis zu den Begriffen Mündigkeit und Aufklärung, die im Kontext der Demokratiebildung besondere Relevanz erhalten, zeigt. Fachkräfte bleiben mit der Frage konfrontiert, wie sie die Asymmetrie pädagogischer Beziehungen in Interaktionen ausgestalten (ebd.) und müssen sie immer wieder aufs Neue reflektieren und legitimieren.

Der Auftrag von Kitas setzt pädagogische Fachkräfte und Kinder in eine institutionell gerahmte Beziehung (u. a. Herrmann 2019, Dilthey 1971), die im Kontext von Demokratiebildung von demokratischen Normen und Werten geprägt sein soll. Beziehungen können vielfältig ausgestaltet werden. Hierbei sind sie nicht nur von den Rahmenbedingungen geprägt, sondern insbesondere durch die Art und Weise, wie die asymmetrische pädagogische Beziehung praktisch ausgestaltet wird (vgl. Bauer 2019a). Dies zeigt sich neben den hier dargestellten Ausführungen auch in den weiteren Auswertungen der Studie. Wie die Videoanalyse des Morgenkreises in diesem Band (vgl. Kap. 3.2) veranschaulicht, bieten organisationale Rahmenbedingungen das Potenzial, Beteiligungsgelegenheiten für Kinder zu schaffen sowie Aktions- und Orientierungsmacht zu verteilen, gleichzeitig wird aber auch die zentrale Rolle der Fachkraft bei der Interaktionsgestaltung offenbar.

> *„Erzieher oder die Erzieher oder der Erzieher ähm, [sind] die wichtigsten Komponenten von all dem. Weil das andere, das Parlament ist ja nur so eine organisatorische Krake, die irgendwie darüber hängt" (K8L, 340–341).*

Gleichzeitig ist aus den Ergebnissen dieser Studie abzuleiten, dass ein proaktiver, offener Diskurs zum Umgang mit Macht auch der Tatsache Rechnung tragen muss, dass Erziehung per se mit Macht verknüpft ist. So ist abschließend die Problematisierung einer Leitungskraft ernst zu nehmen.

> *„Ja, und da kommen wir auch zu dem, was ich halt auch kritisiere, sage ich jetzt mal vorsichtig. Es hört sich alles gut an, und es wird dann aber irgendwie ausgelegt als ähm Ausnutzen der Machtposition, ähm was es ja halt eigentlich nicht ist […] Also beschämt// man ist beschämt, obwohl es ja gar nichts Schlimmes ist, ne? Also wir// wir entscheiden quasi immer noch nicht über die Situation. Wir lassen den Kindern immer noch den Freiraum, aber man schreitet dann einfach auch schon mal ein" (K11L, 402–413).*

Mit der Forderung nach Demokratiebildung entsteht auch ein normativer Druck, der die Gefahr birgt, eine offene Auseinandersetzung mit der (Erziehungs-)Macht zu tabuisieren. Ein offener Diskurs darf dies nicht ausklammern. Die Auseinandersetzung mit ethischen Prinzipien für pädagogisches Handeln kann hier einen Bezugspunkt anbieten (vgl. Prengel 2020, Reichenbach 2018, Prange 2010) und als Basis für einen beständigen Diskurs zum Umgang mit asymmetrischen pädagogischen Beziehungen dienen.

5.1.3 Inklusive Pädagogik in der Kita – die Relevanz der Peer-Interaktionen für Demokratiebildung

Regine Schelle / Katharina Stadler

Demokratiebildung durch Inklusion in Kitas

Basierend auf den Menschenrechten kann Inklusion als das Recht eines jeden Menschen „auf Teilhabe an einer demokratischen und heterogenen Gesellschaft sowie um deren Mitgestaltung" (Papke 2017, S. 116) beschrieben werden. Eine inklusive Gesellschaft räumt für alle Menschen unabhängig von individuellen Merkmalen, Herkunft oder möglichen Einschränkungen einen unter Anerkennung ihrer Person gleichberechtigten Platz ein. Inklusion ist folglich ein gesellschaftliches Ideal des Zusammenlebens, das immer wieder neu angestrebt werden sollte (vgl. Prengel 2014). Das Ziel besteht darin, auf allen Ebenen Barrieren für Teilhabe umzugestalten, Diskriminierungen entgegenzuwirken und Ungleichheiten abzubauen. Inklusion kann als eine „Quelle von Legitimität" (Zilla 2015, S. 273) für eine Demokratie betrachtet werden, da sie eine gelungene Umsetzung dieser kennzeichnet (vgl. Eberlein/Durand/Birnbacher 2021). Demokratie wiederum gilt als „Ausdruck der Inklusion, eines aktiven Einbezugs der Bürger in das Kollektiv der gemeinsamen Lebensbewältigung" (Richter 2012, S. 157).

Auch im Bildungssystem und damit in den Kitas als gesellschaftlich relevante Ebene spiegelt sich diese Idee eines inklusiven Zusammenlebens wider. Teilhabebeschränkungen sind pädagogisch zu bearbeiten, indem Bildung, Erziehung und Sozialisation daraufhin reflektiert werden, wo Barrieren für Kinder und Jugendliche zur Teilhabe an diesen Prozessen bestehen und wie diese aufgelöst bzw. verändert werden können (vgl. Lütje-Klose/Löser 2013). Ziel einer inklusiven Pädagogik ist konkret die Ermöglichung des gemeinsamen Spielens, Lernens und Lebens aller Kinder und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen (vgl. Heimlich 2019). Inklusive Bildung in Kitas soll darüber hinaus dazu beitragen, eine gemeinschaftsfähige und tolerante Grundhaltung auszubilden, um damit einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung moderner Gesellschaften zu leisten (vgl. Prengel 2014).

Mit dieser Zielsetzung rückt insbesondere die Peergroup als wichtige Ressource für die Demokratiebildung in den Vordergrund. Denn das Erleben von Vielfalt in einer Gruppe von Gleichaltrigen wird in Zusammenhang mit der Akzeptanz „einer demokratischen Lebensweise" diskutiert, „wenn alle gemeinsam das Unterschiedliche als Bereicherung des eigenen Lebens anerkennen" (Reich 2019, S. 27). So soll dieser Grundsatz einer inklusiven Pädagogik für Kinder direkt erfahrbar werden, indem Kinder Unterschiedlichkeit nicht nur als „Nebeneinander" wahrnehmen, sondern erleben, wie die eigene Sichtweise dadurch bereichert, aber auch begrenzt wird (vgl. Reich 2019). Die Heterogenität in der Peergroup bildet die gesellschaftliche Normalität ab und ist damit entscheidende Sozialisationsinstanz und Lernort für die Anerkennung aller Mitmenschen (vgl. Kron 2010). Es erfordert großen Gemeinschaftssinn und Solidarität, um auch die vermeintlich Leistungsschwächeren nachhaltig zu unterstützen und deren Partizipation, die als Schlüssel für Demokratie betrachtet werden kann, zu ermöglichen (vgl. Reich 2008).

So eröffnet sich bei der pädagogischen, inklusiven Gestaltung des Erfahrungsraums „Gruppe" eine besondere Herausforderung für die Demokratiebildung in Kitas. Diese Herausforderung ist mit Spannungsfeldern für das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte verbunden, die im Folgenden näher beleuchtet und mit den empirischen Daten der BilDe-Studie beschreibbar werden. Das Verhältnis von Inklusion und Demokratiebildung wird also in diesem Kapitel anhand der Peer-Interaktionen aufgegriffen.

Das Spannungsfeld Peer-Interaktionen

Die Interaktionen innerhalb der Kindergruppe und deren Dynamiken prägen die Erfahrungen einzelner Kinder und damit auch deren Entwicklungs- und Bildungsprozesse (vgl. Siegler et al. 2016; Dollase 2015). Solidarität und Gemeinschaftssinn, wichtige Aspekte einer Demokratiebildung, entstehen nicht automatisch, wenn junge Kinder in Gruppen aufeinandertreffen. Bereits im

vorschulischen Alter fühlen sich Kinder zu bestimmten Gruppen zugehörig, verhalten sich loyaler gegenüber Mitgliedern der eigenen Gruppe bzw. schließen Kinder aus der „Outgroup" eher aus oder werten diese auch ab (vgl. Toppe et al. 2020; Juvonen et al. 2019). Studien aus der Integrationsforschung, die den Fokus auf Kinder mit Behinderung legen und damit eine Heterogenitätsdimension hervorheben, weisen ebenso darauf hin, dass nicht alle Kinder an gemeinsamen Aktivitäten gleichberechtigt teilhaben und nicht gleichermaßen als Spielpartner:innen geschätzt werden (im Überblick: Heimlich 2019).

Für das Ziel, durch inklusive Pädagogik Demokratiebildung zu unterstützen, gilt es, Prozesse des Ausschlusses und der Abwertung innerhalb der Interaktionen zwischen Kindern zu erkennen, zu thematisieren und diesen vorzubeugen (vgl. Trescher 2018; Papke 2017; Sulzer/Wagner 2011; Kron 2010). Pädagogische Fachkräfte sollten die Peer-Interaktionen daher beobachten und moderieren sowie Anregungen für positive Interaktionen geben und damit die Dynamik nicht den Kindern allein überlassen (vgl. Kron 2010; Prengel 2014; Juvonen et al. 2019).

Bei dieser Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte zeichnen sich wesentliche Spannungsfelder ab, wenn wertschätzende und differenzsensible Peer-Interaktionen ermöglicht werden sollen. Zum Ersten besteht die Herausforderung darin, alle Kinder in Gruppenprozesse zu integrieren und dabei den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Kinder gerecht zu werden. Pädagogische Fachkräfte sollen also gleichzeitig Kindbezogenheit und Gruppenmanagement praktisch umsetzen (vgl. Frank et al. 2020), so wie es das folgende Zitat einer Kita-Leitung verdeutlicht:

> *„Ich meine, ganz generell so Blick bei uns in die Krippe, ist sehr viel auf das einzelne Kind und auf die Bedürfnisse von den einzelnen Kindern, was das Kind mitbringt und was es kann, was es nicht kann. Und (.) und da versucht natürlich dann für die ganze Gruppe das irgendwie mit einzugliedern oder zu bringen" (K3L, 88).*

Zum Zweiten agieren pädagogische Fachkräfte zwischen Gestaltungsmacht, die sie durch Regeln, Normen und Interaktionen innerhalb der Kindergruppe ausüben, und einer erlebten Begrenzung ihrer Einflussmöglichkeiten auf die von Kindern etablierte Peerkultur (vgl. Ytterhus 2011; Corsaro 2011). So spricht eine Kita-Leitung die Herausforderung an, dass die Fachkräfte im Rahmen ihrer Gestaltungsmacht in die Interaktionen der Kinder eingreifen müssen, gleichzeitig jedoch versuchen, selbstständige Konfliktlösungen anzuregen:

> *„Also natürlich, wenn es jetzt schwerwiegend ist und die aufeinander zugehen, dann stellen wir uns schon dazwischen, um die Kinder zu schützen. Aber grundsätzlich sagen wir den Kindern auch: ‚Versucht es selber zu klären!' Natürlich sind wir dort. Also es ist jetzt nicht so, dass wir sagen: ‚Nee, keine Lust', drehen uns um und das war es, sondern die Kinder sollen schon lernen, tatsächlich über dieses Problem zu sprechen und auch zu*

lernen sozusagen, dass, wenn ich meine Meinung jetzt noch mal kundtue, und da bestärken wir sie natürlich noch mal ganz doll. Weil sie stellen sich ja meist hin und sagen: ‚Aber er hat, er hat, er hat.' – ‚Ja, dreh dich um und sag ihm das jetzt! Sag ihm, dass du stinksauer bist! Sag ihm, was du gerade fühlst.' Und schön zu beobachten wohl bemerkt, aber es klappt meistens. Also da werden// Und da fahren wir beim Team sehr, sehr einheitlich. Ja" (K11L, 74).

Angedeutet wird in diesem Zitat auch das Spannungsfeld im pädagogischen Handeln, dass unterstützende Eingriffe durch die pädagogischen Fachkräfte als „Sonderbehandlung" eines Kindes durch die Peers wahrgenommen werden können und als positive Diskriminierung wiederum der Teilhabe eines Kindes zuwiderlaufen (vgl. Bull-Bischoff 2020; Trescher/Hauck 2015). Entsprechend wird die selbstständige Konfliktlösung durch die Kinder als besonders wichtig beschrieben.

Auf negative Peer-Interaktionen in Kindergruppen reagieren pädagogische Fachkräfte sehr unterschiedlich. Gruppenpädagogisches Handeln im Sinne einer inklusiven Zielsetzung ist dabei keineswegs selbstverständlich. So zeigen Studienergebnisse, dass Fachkräfte inklusive Momente der Solidarität, Partizipation und gegenseitigen Anerkennung in einer Kindergruppe aktiv unterstützen, diese aber auch erschweren können oder sogar selbst an Ausschluss und Diskriminierung beteiligt sind bzw. diese ermöglichen. Die Ergebnisse der BilDe-Studie weisen darauf hin, dass die Fachkräfte in den Interviews selten Ausgrenzungen von Kindern ansprechen und ihren Umgang damit kaum ausführlicher thematisieren. Ein Zusammenhang mit dem demokratischen Zusammenleben wird nicht hergestellt (vgl. Kap. 3.3.3). Grundsätzlich scheint die reflexive Bearbeitung des eigenen Handelns der befragten Fachkräfte bezogen auf die soziale Dynamik innerhalb der Kindergruppe nur wenig ausgeprägt zu sein (vgl. Bull-Bischoff 2020; Trescher/Hauck 2015; Beyer 2012). Angesichts der bestehenden Spannungsfelder, die sich bezogen auf ein inklusives gruppenpädagogisches Handeln zeigen, wäre jedoch eine solche von besonderer Relevanz.

Dass eine solche reflexive Bearbeitung durch die Bildungspläne kaum angeregt oder unterstützt wird, zeigt die Analyse der Bildungspläne. Denn das Thema Peer-Interaktionen wird in den Bildungsplänen im Vergleich zu anderen Themen nur am Rande aufgegriffen und auch nur vereinzelt mit einem inklusiven Verständnis verbunden. Wenn das Thema aufgegriffen wird, dann werden entweder die Stärken von Peer-Interaktionen herausgestellt, indem auf ihr zu nutzendes Potenzial eingegangen wird, oder sie werden als Problem thematisiert, wenn sie Auslöser einer Ausgrenzung innerhalb der Kindergruppe sind. Die Rolle der Fachkräfte wird dabei in den Bildungsplänen nur vereinzelt thematisiert; auf die hohe Bedeutung der aktiven Rolle der Fachkraft nimmt nur der niedersächsische Bildungsplan Bezug, allerdings wird an der Stelle von Integration (nicht von Inklusion) gesprochen.

Zusammenfassend kann mit den Ergebnissen der BilDe-Studie aus den Bildungsplänen und Interviews festgehalten werden, dass das Thema Peer-Interaktionen zum einen in den Bildungsplänen im Vergleich mit anderen Themen eher marginal behandelt wird und Bezüge zur inklusiven Pädagogik und Demokratiebildung in diesem Zusammenhang nur selten hergestellt werden. Dies bestätigen die Interviews mit den Fach- und Leitungskräften: Während im Interviewmaterial viele Aussagen zur Fachkraft-Kind-Interaktion zu finden sind, wird das Thema Peer-Interaktionen seltener angesprochen. Ein Argumentationsmuster besteht dabei darin, dass Kinder von sich aus bereits inklusiv handeln würden, d. h. sich gegenseitig gleichbehandeln, sodass die Fachkräfte hier kaum agieren müssten:

> *„Also, wir kriegen die [unterschiedlichen Familienhintergründe der Kinder] natürlich als, als Personal schon mit, weil wir die natürlich sehen. Bei den Kindern selber ist das eigentlich überhaupt gar kein Thema. Da spielt das eigentlich überhaupt keine Rolle. Also, wir müssen hier eigentlich nicht für irgendeine Integration reden oder Inklusion, weil das bei uns sowieso, es läuft. Da merkt man praktisch nichts. Wir merken das dann schon, wie so der familiäre Hintergrund ist, das ist klar. Das sehen wir auch bei den Kindern. Da gibt es dann mal Sprachbarrieren oder sowas, aber die Kinder selber lassen sich davon eigentlich überhaupt nicht irgendwie abbringen" (K4L, 66).*

Nur wenige Fachkräfte sprechen das Vorhandensein von Ausgrenzungen in Kindergruppen an (vgl. auch Kap. 3.3.3). Ihre Rolle beschränkt sich in den Fällen meist darauf, dass sie mit den Kindern darüber sprechen.

Die Interviews mit Fach- und Leitungskräften der BilDe-Studie finden darüber hinaus Anschluss an bisherige Studien. In Anlehnung an die Studie von Trescher (2018) kann auch mit dem Interviewmaterial aus der BilDe-Studie gezeigt werden, dass die Fachkräfte zwar Inklusion als sehr wichtig für ihre eigene Tätigkeit beschreiben oder gar als gegeben voraussetzen, dabei aber selten konkret auf die pädagogische Handlungspraxis Bezug nehmen oder eine begriffliche Diffusität deutlich wird. Inklusion wird somit vor allem als etwas Wünschenswertes, als moralisch richtiges und positives Konzept beschrieben, weniger als konkrete Handlungspraxis. Zwar werden vereinzelt Strategien und Praktiken bezogen auf Peer-Interaktionen geschildert, vor allem im Hinblick auf die Unterstützung bei Konflikten, ebenso wird teilweise die Bedeutung der Peer-Interaktionen für das soziale Lernen der Kinder benannt. Ausführliche Schilderungen von konkreten Handlungspraktiken, die auch inklusive Peer-Interaktionen und ihre Bedeutung für Demokratiebildung thematisieren und reflektieren, sind dagegen kaum im Interviewmaterial zu finden.

Wie eingangs konstatiert finden inklusive Bildungs- und Erziehungsprozesse nicht nur zwischen Fachkraft und Kind statt, sondern vor allem auch in einer Gruppe von Kindern. Da die Peer-Interaktionen die Entwicklungs- und

Bildungsprozesse von Kindern stark prägen, kommt ihnen eine entscheidende Bedeutung zu, die bislang, so zeigen auch die vorgestellten Ergebnisse, noch zu wenig Berücksichtigung in den bildungspolitischen Vorgaben sowie der Reflexion des pädagogischen Handelns, auch im Hinblick auf Demokratiebildung, finden. Das inklusive gruppenpädagogische Handeln der Fachkräfte, einschließlich der Reflexion von Ausgrenzung und Diskriminierung sowie der Bedeutung für die Demokratiebildung, stellt somit eine Herausforderung für die Fachkräfte dar, aus der sich weiterer Forschungsbedarf ableiten lässt sowie auch Weiterentwicklungsbedarf für die Qualifizierung der Fachkräfte.

5.2 Spannungsfelder der Demokratiebildung in der Schule

Patrick Mielke

Die Institution Schule ist durch drei wechselseitig aufeinander wirkende Ebenen gekennzeichnet. Erstens die bildungspolitischen Ideen und Vorstellungen (*policy curriculum*) zu schulischer Erziehung und Bildung. Zweitens die programmatische Ausgestaltung des Schulwesens, die einerseits Ausdruck findet in der rechtlichen, politischen und organisatorischen Ausgestaltung des Feldes bzw. dessen Struktur und Beschaffenheit (Schulformen, Fächer, Stundentafeln, Budgets etc.) und andererseits in der inhaltlichen, konzeptuellen Ausgestaltung der Ideen und Vorstellungen in bildungspolitischen Dokumenten wie Lehrplänen, Erlassen und Verordnungen und schließlich auch in ihrer Übersetzung in Bildungsmedien (*programmatic curriculum*). Drittens die vom Zusammenspiel der beiden erstgenannten Ebenen durchdrungene schulische und unterrichtliche Praxis (*enacted curriculum*) (vgl. Deng 2020).

Die bildungspolitischen Ideen und Vorstellungen sind notwendig kontingent und unterliegen einem permanenten Wandel (vgl. exemplarisch Butler/Laclau/Žižek (2013). In Bewegung gebracht werden sie durch diskursive Verschiebungen, die bspw. in bildungspolitischen Konjunkturen Ausdruck finden (z. B. in Bezug auf die Frage ihrer gesellschaftlichen Funktion bzw. der angestrebten Ziele wie Extremismusprävention, Kompetenzorientierung oder Demokratiebildung). Diese Verschiebungen finden Ausdruck in der programmatischen Ausrichtung sowohl hinsichtlich der inhaltlichen und konzeptuellen (z. B. einem kompetenz- statt wissensorientierten Bildungs- und Erziehungsverständnis oder einer Veränderung der Inhalte) als auch der institutionellen Ausgestaltung (z. B. einer Stärkung des politischen Fachunterrichts, Förderprogrammen für außerschulische Bildungsträger, die in die Schule hineinwirken oder Digitalisierungsstrategien). Darüber hinaus spiegeln sie sich in den Praktiken der Akteur:innen wider (z. B. einer anerkennenden statt disziplinierenden Kommunikation oder einem aktivierenden, subjektorientierten statt lehrendenzentrierten Unterricht).

Die diskursiven Verschiebungen bedingen Reibungen in der Auseinandersetzung mit den etablierten Verhältnissen im Kontext Schule und verändern den Möglichkeitsraum. Die Reibungen erzeugen Spannungen, die sich in Widersprüchen, Ambivalenzen, Dilemmata oder Ambiguitäten ausdrücken. Dies gilt nicht nur für den hier untersuchten politischen Anspruch schulischer Demokratiebildung, sondern für jegliche Verschiebungen des Verständnisses von Bildung, Erziehung und der Rolle und Funktion von Schule durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die auf die Schule einwirken (z. B. Klimawandel, Digitalisierung, Globalisierung, demografischer Wandel oder Extremismus).

Die Spannungen, die der bildungspolitische Anspruch schulischer Demokratiebildung bedingt, werden in den folgenden Ausführungen noch einmal explizit aufgegriffen und durch weitere Ergebnisse der empirischen Forschung verdichtet. Dabei werden erstens die Transformation von Demokratiebildung in die institutionelle Realität fokussiert, zweitens Auswirkungen auf die schulische Praxis und die systemimmanente Machtasymmetrie und drittens Verschiebungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Integrationsfunktion von Schule, resultierend aus dem mit schulischer Demokratiebildung verbundenen Aktivierungsauftrag.

5.2.1 Die Transformation des normativen Anspruchs schulischer Demokratiebildung in die institutionelle Realität

„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (Art. 7 Abs. 1 GG). Auf Grundlage der Kulturhoheit der Länder (Art. 70 Abs. 1 GG) fällt die Verantwortung für die Bereiche Bildung, Wissenschaft und Kultur in den Zuständigkeitsbereich der 16 Bundesländer. Damit unterstehen Schulen als staatliche Bildungsinstitutionen den jeweiligen Kultus- oder Bildungsministerien. Diese gestalten das Schulwesen in den Bundesländern auf Grundlage gesellschaftlicher und politischer Ideen und Vorstellungen zu schulischer Erziehung und Bildung in spezifischer Weise programmatisch über Schulgesetze, bildungspolitische Erlasse, Richtlinien etc. aus. So legen sie bspw. die Schulformen und deren Bezeichnungen, ebenso wie die zu unterrichtenden Fächer und Fachbezeichnungen fest und strukturieren diese über Stundentafeln und Lehrpläne. Darüber hinaus regeln sie die Mitbestimmungsrechte von Lehrenden, Eltern und Schüler:innen.

Der staatlich gesetzte Rahmen bringt ein Schulsystem hervor, das von seiner Anlage her „trotz aller Selbstverwaltungselemente eine Zwangseinrichtung ist, die hinsichtlich ihrer zentralen Rahmenbedingungen […] keine Demokratie der Betroffenen zulässt“ (Richter/Sturzenhecker/Maykus 2016, S. 605). Zudem erfüllen Schulen nicht nur eine Integrations-, sondern auch eine Selektions- und Allokationsfunktion, die sie als Reproduktionsinstanz gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse ausweisen. Der bildungspolitische Auftrag, mündige,

demokratische Subjekte hervorzubringen, steht folglich in einem klaren Widerspruch zu den undemokratischen äußeren und inneren Ausformungen von Schule (vgl. Bauer 2017, S. 15). Vor diesem Hintergrund stellen sich laut Bauer folgende Fragen: „Wie kann ein emphatischer Subjektbegriff in einem von Hierarchie, Benotung und Konkurrenz geprägten System überhaupt verfolgt werden? Wie kann *zur Mündigkeit erzogen* werden (Adorno), wie kann *Freiheit unter Zwang* möglich werden (Kant)?" (ebd., S. 14).

Die Handlungsmöglichkeiten der Einzelschule scheinen vor diesem Hintergrund sehr beschränkt zu sein. In diesem Sinne betont der Leiter einer Gesamtschule, angesprochen darauf, was er sich von der Landesregierung an Unterstützung wünschen würde, um schulische Demokratiebildung und eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben:

> *„Ähm was ich mir WÜNSCHE, ist, dass man den Schulen mehr Freiraum lässt. Und zwar im Sinne der eigenverantwortlichen Schule. (-) Dass die SCHULEN entscheiden können, wie sie diesen Weg gehen wollen. Dazu müsste es eine Aufweichung der Stundentafel geben. Dazu müsste es Flexibilisierungsmöglichkeiten geben, dass Projektlernen, auch fächerübergreifendes Projektlernen, unproblematisch möglich ist und auch abgesichert ist qua Erlass" (3321N, Pos. 66).*

Die Eigenverantwortlichkeit von Schulen wird auch in den Schulgesetzen betont, wobei sich die Formulierungen gleichen. Stellvertretend sei hier auf das bayerische Schulgesetz (Art. 2 Abs. 4 S. 2 BayEUG) verwiesen, das ausführt, dass „die Schule den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben sowie die Leitung, Organisation und Verwaltung […] in eigener Verantwortung" selbst gestaltet. Einschränkend wird im bayerischen, wie auch in den anderen Schulgesetzen darauf hingewiesen, dass diese Eigenverantwortlichkeit im Rahmen der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften oder „im Rahmen des verfassungsrechtlichen Bildungsauftrags" (ebd.) zu geschehen habe. Weiter führen die jeweiligen Gesetze aus, dass die spezifische Ausgestaltung der Eigenverantwortung und die damit verbundenen Entwicklungsziele und Leitideen in Schul(entwicklungs)programmen festzulegen seien. Die eigenverantwortliche Schule, von der der Schulleiter spricht, geht weit über dieses Verständnis der Schulgesetze hinaus, da diese sich nicht nur auf die innere Verfasstheit der Einzelschule, sondern auch auf eine Veränderung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften bezieht.

Innerschulische Verständigungs- und Kooperationsprozesse zwischen pädagogischer Verbindlichkeit und Freiheit

Die Entwicklung von Schulprogrammen geht mit innerschulischen Verständigungsprozessen einher, die „rein zeitlich zu mehr Kooperation an Schulen beitragen", auch wenn dies „noch nichts über deren Qualität aus[sage]", wie Huppert

und Abs betonen (2013, S. 9). Die Interviews haben deutliche Unterschiede hinsichtlich der Ausgestaltung innerschulischer Verständigungsprozesse an den Schulen der Interviewten aufgezeigt, sowohl hinsichtlich der verbindlichen Etablierung eines didaktisch-pädagogischen Konsenses über die Inhalte einer demokratischen Lern- und Kommunikationskultur, im Besonderem dem kooperativen Lernen und Arbeiten (vgl. Kap. 4.2.1), als auch hinsichtlich des kooperativen Austauschs im Kollegium bzw. der Arbeitskultur.

In Bezug auf den ersten Punkt ist festzustellen, dass die Herstellung von Verbindlichkeit in ein Verhältnis zur pädagogischen Freiheit der Lehrenden gesetzt wird. Die Lehrenden von Gesamtschulen verwiesen auf eine ausgeprägte Verbindlichkeit und einen kontinuierlichen Verständigungsprozess sowohl über die favorisierte Lernkultur, insbesondere das kooperative Lernen und Arbeiten als auch über Themen und Inhalte des Fach-, fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts. Kooperatives Lernen wird von ihnen als selbstverständliche Leitidee oder zum Schulprinzip dazugehörig beschrieben: Zugleich wird aber auch die pädagogische Freiheit der Lehrenden betont, vom Konsens abweichen zu können (vgl. u. a. 3321N, Pos. 126; 2422N, Pos. 34), da es auch an Gesamtschulen Lehrende gäbe, „die eher das Gymnasialmodell fahren" (9221M, Pos. 56).

Die Differenz, die von der Lehrkraft zwischen der Art und Weise des Lernens an Gesamtschulen und Gymnasien ausgemacht wird, deckt sich mit Aussagen der Gymnasiallehrenden.[59] Diese beschreiben das pädagogische Handeln an ihrer Schule als in stärkerem Maße im Verantwortungsbereich der individuellen Lehrkraft liegend. Frontalunterricht sei daher weiterhin üblich und ein gängiges Lernprinzip. Dies spiegelt sich auch in den Beschreibungen der räumlichen Anordnung der Gruppentische als weiterhin klassisch in Bankreihen oder U-Form angeordnet (vgl. 1120T, Pos. 112; 8621T, Pos. 77; 1221T, Pos. 184; 7621L, Pos. 209; 21221N, Pos. 113). Unter diesen Voraussetzungen kann kooperatives Lernen zwar, wenn gewünscht, methodisch in Form von z. B. Gruppenarbeiten ermöglicht, aber nicht als festes Lernprinzip verwirklicht werden. An vielen Gesamtschulen stellen Gruppentische hingegen die übliche Grundanordnung dar, was ein verbindliches kooperatives Lernen in festen, für eine bestimmte Dauer bestehenden Lerngruppen überhaupt erst ermöglicht und dazu führt, dass Frontalunterricht zwar nicht ausgeschlossen ist, aber eher eine Abweichung vom Grundprinzip des Lernens darstellt.

Bezüglich des kooperativen Austausches im Kollegium bzw. der Arbeitskultur äußern einige Lehrende von Gymnasien zudem den expliziten Wunsch nach einem stärkeren Austausch im Kollegium über Lernformen und Inhalte und bemängeln die Abwesenheit eines solchen Austausches.

59 Die beiden interviewten Lehrenden eines kleinen freien Gymnasiums müssen hiervon ausgeklammert werden, da kooperatives Lernen und andere aus der Reformpädagogik stammende Konzepte an dieser Schule zum festen Kern der Lernkultur gehören.

„Also ich würde mir wünschen, dass es am Gymnasium AUCH so was gäbe wie (-) in Gesamtschulen, dass man sozusagen so TEAMarbeitsmöglichkeiten hätte, ähm dass man FESTE Zeiten hat, wo man sich als Team zusammensetzt, austauscht und plant. Und da weiß ich, dass es eben// auch von, von Freundinnen und so (8621T, Pos. 89), dass es an Gesamtschulen anders läuft. […] Es ist auch von den Gymnasiallehrern die Bereitschaft oft nicht dafür da. […] sich am Nachmittag zusammenzusetzen mit Kollegen und den Unterricht abzusprechen, ist nicht in der Kultur verankert. (I: Okay.) Also ich kenne KEINEN Koll// Koll// Gymnasium, wo das so ist" (8621T, Pos. 89–93).

Auch diese Lehrkraft, die an einem Gymnasium arbeitet, das sie selbst als eher klassisch beschreibt, markiert einen aus ihrer persönlichen Erfahrung gespeisten Unterschied zwischen Gesamtschulen und Gymnasien. Dabei beziehen sich ihre Aussagen jedoch nicht auf die Verständigung über einen pädagogisch-didaktischen Konsens, sondern auf unterschiedliche Arbeitskulturen und Professionsverständnisse. Gespeist wird ihre Einschätzung durch ihr persönliches Arbeits- und Lebensumfeld („von Freundinnen und so"), woraus sie verallgemeinernd eine mangelnde Bereitschaft „von den Gymnasiallehrern" ableitet. Unterschiede in der Arbeitskultur verschiedener Schulformen lassen sich auch aus den anderen Interviews herauslesen. Die Lehrenden von Gesamtschulen beschreiben zumeist einen guten intensiven Austausch im Kollegium und ein kooperatives Miteinander: „Also das ist, äh jeder teilt mit jedem alles und jeder fragt jeden: ‚Willst du da mitmachen, willst du da mitmachen?' Es gibt Arbeitsgruppen, die sich mit gewissen Themenbereichen auseinandersetzen. Ähm (schnalzt) es wird alles irgendwie zusammen geplant" (9221M, Pos. 150). Darüber hinaus heben diese Lehrenden die Bedeutung von festen pädagogischen Jahrgangsteams und einer etablierten Teamkultur hervor. Die Arbeit in festen Teams wird von den interviewten Lehrenden von Gymnasien nicht oder, wie oben, lediglich deren Abwesenheit erwähnt. Als kooperative Momente werden stattdessen der Austausch über Inhalte des Unterrichts und Materialien in der Fachgruppe oder mit einzelnen Fachkolleg:innen (vgl. u. a. 6621X, Pos. 179; 6520H, Pos. 110) sowie die Mitarbeit in einer Schulentwicklungsgruppe (7621L, Pos. 6) genannt.

Die Differenzen, die in den Interviews im Zusammenhang mit dem dominanten Lehrverständnis und der Arbeitskultur an den beteiligten Gesamtschulen und Gymnasien auszumachen sind und in einigen Aussagen explizit benannt werden, lassen sich auf Ebene der Einzelschulen allein schon aufgrund der begrenzten Datengrundlage nicht verallgemeinern. Ein solches Vorgehen würde der großen Vielfalt unterschiedlicher Schul-, Lern- und Arbeitskulturen innerhalb und über alle Schulformen hinweg nicht gerecht werden. Vielmehr stellt die Schulform nur einen Faktor für diese Unterschiede dar. Weitere sind z. B. die Größe der Schule, ihr Personalschlüssel oder auch ihre Geschichte. Wesentlich erscheinen auch die räumlichen Anordnungen und damit einhergehende

Konsequenzen, wie sie oben bereits für den Unterricht beschrieben wurden. Zudem beschreibt Reh (2008) das Vorhandensein gesicherter Kommunikationsräume als maßgeblich dafür, wie Verständigungsprozesse und der kooperative Austausch im Kollegium gestaltet werden.

Die Unterschiede verweisen jedoch auf die historische und politische Grundlage von Gesamtschulen und Gymnasien. Gesamtschulen tragen den Grundgedanken eines möglichst langen gemeinsamen Lernens in sich. Dieser Grundgedanke wurde bereits nach dem Zweiten Weltkrieg in der Kontrollratsdirektive Nr. 54 (1947) von den vier Siegermächten im Hinblick auf „Grundprinzipien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland" formuliert, verbunden mit dem Gedanken, dass Erziehung nicht nur auf staatsbürgerliche Verantwortung abzielen, sondern in Anlehnung an Ideen Deweys auch auf einen demokratischen Lebensstil (*democratic way of life*) bezogen sein solle. Dennoch dauerte es noch bis in die 1970er-Jahre, bis die ersten Gesamtschulen, aufgrund des in der Gesellschaft artikulierten Reformdrucks (68er Bewegung) sowie unter dem Einfluss reformpädagogischer Überlegungen, gegründet wurden (vgl. Berthold/Schepp 1993, S. 233 f.). Im Gegensatz zu diesen noch recht jungen, auf sozialpädagogischen Überlegungen zu Bildungsungleichheiten und teilweise reformpädagogischen Ideen beruhenden Schulneugründungen (vgl. Edelstein/Veit 2017, o. S.) blicken viele Gymnasien auf eine lange Tradition als klassische Disziplinaranstalten mit entsprechenden Schulgebäuden zurück (vgl. Foucault 1977; Kupfer 2011, S. 67–78).

Aus dieser Unterschiedlichkeit lässt sich auch ein Weg ableiten, den die jeweiligen Schulen bei der Verwirklichung einer demokratischen Schul- und Lernkultur zu gehen haben. Denn bei der Neugründung von Gesamtschulen oder anderer Schulformen kann bereits mitgedacht werden, wie sie den Anforderungen des gemeinsamen Lernens in heterogenen Gruppen und der Erziehung zu einem demokratischen Lebensstil gerecht und als ein lebenswertes Umfeld für alle beteiligten Akteur:innen gestaltet werden können. Exemplarisch lässt sich dies anhand der beforschten Schule aufzeigen, an der kooperatives Lernen an Gruppentischen und die pädagogische Arbeit in Jahrgangsteams von Gründung an als Konzepte erarbeitet und verbindlich verfolgt wurden und sich auch in den räumlichen Gegebenheiten und Anordnungen widerspiegeln. Dies führt dazu, dass Abweichungen vom pädagogischen Grundprinzip von Schüler:innen, Kolleg:innen und Eltern auch als solche zu erkennen sind und markiert werden können (vgl. Kap. 4.2.1). Kooperative Lernprozesse an den Schulen der interviewten Gymnasiallehrenden stellen hingegen zunächst einmal eher eine unverbindliche methodische Erweiterung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten in Ergänzung zum klassischen Frontalunterricht dar. Dass diese methodische Erweiterung inzwischen aber an allen Schulformen angekommen und auch gelebte Praxis ist, lässt sich daraus ableiten, dass sie zunehmend explizit in bildungspolitischen Erlassen zur Demokratiebildung oder zum Lernen in den verschiedenen

Schulformen sowie in Lehrplänen eingefordert wird und die Unterstützung kooperativer Lernprozesse selbstverständlicher Bestandteil der Schulbücher geworden ist.

Schulische Mitbestimmung zwischen Anerkennung und Vernachlässigung

Während die Ausgestaltung innerschulischer Verständigungs- und Kooperationsprozesse Handlungsspielräume auf Ebene der Einzelschulen eröffnet, sind die Mitbestimmungsgremien auf Schulebene über die SV und insbesondere die Schulkonferenz, als wichtigstes Mitbestimmungsgremium, rechtlich kodifiziert und damit in der schulischen Praxis zunächst einmal unverhandelbar. Die Grundbedingungen der Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 4.2.3), die sich Schüler:innen durch die gesetzlichen Regelungen eröffnen (maximal ein Drittel der Stimmen, sehr spezifische und eingeschränkte Bereiche, über die mitentschieden werden kann), können zu Frustration und Ohnmacht und zur Wahrnehmung von Partizipation als Pseudo- oder Alibiveranstaltung führen (vgl. Reichenbach 2016; Budde 2011).

Der bildungspolitische Anspruch, wirksame Partizipation zu ermöglichen, steht folglich in einem Widerspruch zu den gesetzlich fixierten Mitbestimmungsregelungen auf Schulebene. Vor diesem Hintergrund besteht für Schulen die Herausforderung und zugleich die Verantwortung, innerhalb des gesetzlichen Rahmens dennoch Selbstwirksamkeitserfahrungen von Schüler:innen zu ermöglichen und eben solche Frustrationen zu verhindern.

In den Interviews zeigen sich Unterschiede im Umgang der Schulen mit dieser Verantwortung. Diese beziehen sich sowohl auf die Unterstützung und die Freiräume, die der SV zugestanden werden, als auch auf den grundsätzlichen Umgang mit schulpolitischen Anliegen und Vorschlägen der SV in der Schulkonferenz. Die Spannbreite reicht dabei von einer offenen, ernstnehmenden und unterstützenden Anerkennungskultur bis hin zu Schulkulturen, in denen die SV vernachlässigt und ihren Belangen wenig Bedeutung zugemessen wird. Zum Ausdruck kommen die Unterschiede zum einen in den Schilderungen der Lehrenden in Bezug darauf, inwiefern es den Schüler:innen an ihrer Schule gelingt, Vorhaben auch zu verwirklichen. Zum anderen zeigen sie sich in den Beschreibungen, ob die Schüler:innen die SV als aktiv eingebunden ins Schulleben (vgl. 2120M, Pos. 46; 21221N, Pos. 83; 2321M, Pos. 95–96; 1120T, Pos. 32; 7221B, Pos. 6), als partiell wahrnehmbar, z. B. im Zusammenhang mit der Wahl der Schülersprecher:innen (vgl. 91221F, Pos. 145; 8621T, Pos. 12), oder quasi inexistent erleben (vgl. 6520H, Pos. 79–80). Zugleich schildern einige Lehrende auch Versuche, die SV an ihrer Schule zu stärken oder wiederzubeleben, etwa durch eine Direktwahl der Schülersprecher:innen oder die Öffnung der SV für alle Schüler:innen.

Die Analyse weist jedoch darauf hin, dass es weniger die Verwirklichung spezifischer Maßnahmen rund um die SV sind, durch die ihre Aktivität und Attraktivität

gefördert wird, als vielmehr eine zugrundeliegende grundsätzliche Anerkennung und Unterstützung von Anliegen der Schüler:innen als berechtigt und gleichwertig (vgl. Kap. 4.2.3). Dabei erstreckt sich Anerkennung und Respekt nicht nur auf schulpolitische Anliegen von Schüler:innen im Rahmen der Schulkonferenz, sondern auch auf das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Schüler:innen insgesamt (vgl. Honneth 2018; Hafeneger/Henkenborg/Scheer 2013).

Die Auseinandersetzung mit schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten wird auch in Lehrplänen eingefordert und ist selbstverständlicher Bestandteil der Schulbücher. Die Behandlung des Themas erfolgt zumeist mit Beginn der Sekundarstufe I. Vereinzelt wird das Thema noch einmal in der Sekundarstufe II aufgegriffen. Inhaltlich werden u. a. die Themen Klassenrat, SV und die Schulkonferenz angesprochen. Die Schulbuchdarstellungen unterscheiden sich u. a. in Bezug darauf, inwiefern Grenzen der Mitbestimmung explizit gemacht werden sowie in der Art und Weise, wie sie Schüler:innen ansprechen. Einige Schulbücher setzen z. B. voraus, dass Schüler:innen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten als zu gering einschätzen oder es erfolgt eine implizite Aufforderung, diese als zu gering zu empfinden, wodurch die eigenständige Urteilsbildung vorweggenommen oder beeinflusst wird. Zudem wird in den entsprechenden Kapiteln ein mitunter expliziter (vgl. exemplarisch PPN 1024505294 2019, S. 142–151; PPN 813001587 2015, S. 24), zumeist jedoch impliziter, an die Schüler:innen gerichteter Appell erkennbar, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen, sich für mehr Mitbestimmung einzusetzen und sich auch abseits der etablierten Gremien in schulpolitischen Angelegenheiten zu engagieren (vgl. Kap. 4.2.3).

5.2.2 Schulische Demokratiebildung angesichts asymmetrischer Beziehungen

Der bildungspolitische Anspruch einer Demokratisierung von Schule und Unterricht verändert die Handlungsmöglichkeiten von Lehrenden und Schüler:innen und verstrickt sie in zahlreiche Widersprüche, Ambivalenzen und Dilemmata. Ursächlich hierfür ist, wie auch in der frühkindlichen Bildung, die systemimmanente asymmetrische Verteilung von Macht zwischen Pädagog:innen und Kindern und Jugendlichen (vgl. Helsper 2016, S. 55; Prengel 2016, S. 12 f.). Im Kontext Schule ergibt sich die asymmetrische Beziehung u. a. durch die intergenerationale sowie die Wissensdifferenz zwischen Schüler:innen und Lehrenden und ihren unterschiedlichen Rollen und Aufgaben. Zudem ist die Asymmetrie in besonderer Weise durch die instituierte Verfasstheit von Schule (Schulzwang, Noten, Stundentafeln, Mitbestimmungsrechte etc.) und den Widerspruch geprägt, Partizipation bzw. Autonomie im Rahmen der institutionellen Gegebenheiten zu verwirklichen. Denn so wie die Schule eine „Zwangseinrichtung" darstellt, basiert die Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler:innen u. a. durch die Schulpflicht, anders als in der Kita,

auf einer „Zwangsrahmung" (Helsper/Lingkost 2004, S. 204), in der die Lehrenden über den weiteren Lebensweg ihrer Schüler:innen und die Zuteilung von Lebenschancen mitentscheiden und die Schüler:innen möglichst gut „performen" müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Schüler:innen wird hier zu einer Art Spiel, in dem die Schüler:innen mittels eines *doing student* bzw. der Erfüllung ihres „Schülerjobs" (Breidenstein 2006) in strategisch kalkülhafter Weise auf die strukturellen Bedingungen des Spiels reagieren „und vorspielen, was die Lehrkräfte von ihnen erwarten" (Budde 2010, S. 397), um das Spielziel (z. B. eine gute Beurteilung, Note oder einen spezifischen Bildungsabschluss) zu erreichen (vgl. Bourdieu/Wacquant 2013).

Die spezifische Ausgestaltung der asymmetrischen Beziehung spiegelt sich in der Schulkultur wider. Dabei sind es, wie Helsper betont, gerade solche Schulen, die eine offene, wertschätzende und partizipationsorientierte Schul- und Lernkultur sowie die Ermöglichung und Erfahrbarkeit von Demokratie im Schulkontext anstreben, die verdeutlichen, dass die mit dem normativen Anspruch einer demokratischen Bildung und Erziehung einhergehenden Widersprüche, Paradoxien und Ambivalenzen (Helsper spricht von Antinomien) nicht aufzulösen, sondern nur zu bearbeiten sind (vgl. Helsper 2004, S. 15; 2016, S. 53–57).

Doch wie kann diese Bearbeitung aussehen? Dieser Frage wird im Folgenden anhand der empirischen Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und der Interviews und unter Rückgriff auf die Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 erstens zum Unterricht im Allgemeinen und zweitens zum kooperativen Lernen im Besonderen noch einmal nachgegangen, um die bereits gewonnenen Erkenntnisse zu verdichten.

Die Gewährung unterrichtlicher Mitbestimmung und Mitsprache vor dem Hintergrund lehrplanbedingter Grenzen

Für die Ebene des Unterrichts zeigt sich zunächst einmal ein unterschiedliches Verständnis davon, was mit der Frage nach Mitbestimmungs- und Mitspracherechten im Unterricht gemeint ist. Zwei Lehrende beziehen sie direkt auf den Lehrplan sowie eine mögliche Auswahl der Themen und Inhalte durch die Schüler:innen und sehen wenig Möglichkeiten, die Schüler:innen einzubeziehen (5420G, Pos. 28, 50–53; 21221N, Pos. 106–108). Ein Lehrer betont ausdrücklich, dass er an solche postmodernen Überlegungen nicht glaube. „Und demokratisch bedeutet nicht, dass die Schüler einfach […] entscheiden […], was sie lernen möchten und so weiter. Ich GLAUBE nicht an solche Sachen. […] Ich bin NICHT postmodern, sondern eher modern in dieser, in dieser Sache" (5420G, Pos. 28). Andere Lehrende schildern, wie sie die Schüler:innen im Rahmen der Möglichkeiten inhaltlich einbeziehen, etwa indem sie es ihnen ermöglichen, zu einem im Lehrplan vorgegebenen Oberthema Unterthemen zu wählen oder eigene Schwerpunkte zu setzen, sie Fragestellungen entwickeln lassen oder ihnen Formate wie die *Aktuelle Stunde* eröffnen, in denen sie eigene Themen einbringen

können (9221M, Pos. 82; 8621T, Pos. 105, 163; 8321X, Pos. 138; 2321M, Pos. 94; 3321N, Pos. 30, 54; 91221F, Pos. 171; 6621X, Pos. 175; 4320H, Pos. 149).

Zentral für die Ermöglichung von Mitwirkung und Mitsprache im Unterricht ist der grundsätzliche pädagogische Wille, den Unterricht im Rahmen einer dialogorientierten oder deliberativen Kommunikation (vgl. Berkemeyer 2020, S. 233) verhandelbar und die gegebenen Rahmenbedingungen transparent zu machen. Ein solches Vorgehen wird teilweise auch von Schulgesetzen eingefordert, am deutlichsten von denen des Landes Berlin (§ 46 Abs. 3 SchulG) und des Saarlandes (§ 21 Abs. 1 SchumG), die den Schüler:innen ein Informations- und Erörterungsrecht sowie ein Beteiligungsrecht einräumen.

Eine derartige Herstellung von Transparenz über das Vorgehen und dessen gegebene Bedingungen wird in einigen der Interviews als Grundlage für demokratische Erziehungs- und Bildungsprozesse beschrieben (2422N, Pos. 26; 8321X, Pos. 141; 3321N, Pos. 54; 91221F, S. 170). Der Einbezug der Schüler:innen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung verstrickt die Lehrenden in einen zentralen Widerspruch pädagogischen Handelns, der darin besteht, Macht etwa in Bezug auf die Auswahl konkreter Unterrichtsinhalte, Methoden und Fragestellungen abzugeben, zugleich aber verantwortlich für den Lernprozess, die Umsetzung der curricularen Vorgaben und die Lernergebnisse der Schüler:innen zu bleiben. Ein Lehrer beschreibt das Verhältnis zwischen der Herstellung von Transparenz und der Ermöglichung von Mitsprache im Unterricht auf der einen und der unverrückbaren Machtasymmetrie zwischen Lehrenden und Schüler:innen auf der anderen Seite, indem er betont, die Schüler:innen zunächst bei der Fragestellung und der inhaltlichen Ausgestaltung abzuholen und den Unterricht projektartig anzulegen. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass es manchmal nicht anders gehe als zu sagen: „Das müssen wir jetzt aber AUCH machen." Dabei sei für ihn an dieser Stelle „Transparenz das Schlüsselwort". Am Ende müsse aber „natürlich für alle klar sein, es wird […] eine FORM der Leistungsbewertung erfolgen. […] Aber das akzeptieren Schüler auch […]. Und es ist total gut für sie, wenn sie wissen, dass den Prozess, den sie vorher gestaltet haben, dass der auch ein entscheidendes Wörtchen bei der Benotung mitspielt" (3321N, Pos. 54).

Kooperatives Lernen oder Veränderungen der Beziehungskonstellationen im Unterricht

Kooperatives Lernen wird im pädagogischen und fachdidaktischen Diskurs, ebenso wie in den Interviews, als eine Art des Lernens gerahmt, die sich in besonderer Weise eignet, um mit Heterogenitäten umzugehen, die sozialen und demokratischen Kompetenzen von Schüler:innen zu schulen, etwa ihre Konflikt- und Kooperationsfähigkeit oder auch die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, und um selbsttätige Lernprozesse und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen (Green/Green 2007; Johnson/Johnson 1999).

Die Interviewaussagen verdeutlichen ein Verständnis vom kooperativen Lernen als didaktischem Prinzip, das mit einer deutlichen Verschiebung von Macht und Kontrolle bzw. einer weitergefassten Ermöglichung von Selbstbestimmung einhergeht als der oben beschriebene eher allgemeine Einbezug von Schüler:innen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Hierzu bedürfe es einer Veränderung des Rollenverständnisses von Lehrkräften als unterstützend und zurückgezogen, also als eine Art Lernbegleiter:in, die sich auch in einer möglichst hierarchiearmen, differenzsensiblen und dialogorientierten Kommunikation äußern müsse. Zugleich blieben die Lehrenden aber diejenigen, die Noten vergeben und maßgeblich über den weiteren Lebensweg der Schüler:innen mitentscheiden würden (vgl. u. a. 2422N, Pos. 34; 3321N, Pos. 54).

Das Potenzial kooperativer Lernformen bzw. noch weitergefasst eines kooperativen Lernens als festem didaktischen Grundprinzip, das sich auch in der räumlichen Anordnung widerspiegelt, wurde in Kapitel 4.2.1 anhand der Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung sowie den Interviewaussagen der Schüler:innen verdeutlicht. Dabei zeigte sich, dass die Schüler:innen ihre Erfahrungen mit dem kooperativen Lernen als sehr positiv beschreiben, zahlreiche Gründe dafür benennen und teils sehr eindrücklich schildern, was für sie den Unterschied zwischen selbsttätigen, handlungsorientieren, kooperativen und stärker fremdbestimmten Lernprozessen ausmacht, etwa dass man sich bei Letzterem eher ablenken lasse und das Gefühl habe „nicht so richtig benötigt" zu werden (3721M2, Pos. 266).

Darüber hinaus wird in den Aussagen der Schüler:innen auch deutlich, dass das kooperative Lernen in festen Lerngruppen sie in ein doppeltes Widerspruchsverhältnis verstrickt: zum einen bezogen auf das Verhältnis untereinander bzw. innerhalb der Gleichaltrigengruppe, zum anderen auf das Verhältnis zu ihren Lehrenden. Das Verhältnis untereinander ist durch ein hohes Maß an gegenseitiger Selbstregulierung und Kontrolle geprägt, da sich die Schüler:innen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis hinsichtlich der Arbeitsprozesse und Ergebnisse befinden und „wirklich alle, ALLE reden […]. Und auch mitmachen [müssen], damit es funktioniert" (3721M2, Pos. 266). Diese Abhängigkeit kann durchaus auch zu Enttäuschungen beitragen, etwa wenn mehrere in der Gruppe „das Thema nicht verstanden haben" und man „es immer allen erklären" müsse und zu nichts komme, wodurch „sich dann teilweise auch deine Mitarbeitsnote" verschlechtern würde (2721M5, Pos. 218) oder man die Arbeit alleine mache, wenn die anderen nicht richtig mitarbeiten, um „am Ende ein Ergebnis vortragen" zu können, wovon dann wiederum die ganze Gruppe profitieren würde, da alle die gleiche Bewertung bekämen (3721M2, Pos. 274, 286).

Die Aussagen verweisen auf Rollenaushandlungsprozesse im Rahmen von Teamarbeit, die teamspezifische Verantwortungs- und Machtkonstellationen hervorbringen, die sich von denen der gesamten Peergroup bzw. der Klassenschüler:innenschaft unterscheiden, etwa wer die Führungsrolle einnimmt bzw. wem diese Rolle zugeschrieben wird oder wer sich eher passiv bzw. aktiv verhält. So kommt in Tischgruppenkonstellationen und kooperativen Lern- und

Arbeitsprozessen, wie sie an der untersuchten Schule beobachtet wurden, insbesondere den leistungsstärkeren Schüler:innen freiwillig oder unfreiwillig eine besondere Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung der Lernprozesse und die Aufgabe zu, die anderen mitzunehmen, was nicht immer gelingt. Diese Aufgabe kann durchaus zu Überforderung führen oder dazu, dass diese Schüler:innen eine Art Lehrer:innenrolle einnehmen.

Zu beobachten war dies insbesondere im Distanzunterricht, da die Gruppenzusammensetzungen in dieser Zeit auf Wunsch der Schüler:innen häufiger wechselten. Zudem zeigte sich, dass sich einige Schüler:innen begünstigt durch die Abwesenheit der Lehrkraft, die nur gelegentlich in den verschiedenen virtuellen Gruppenräumen vorbeischaute, sowie dadurch, dass sich die Schüler:innen aufgrund der gewählten Software nur hören, aber nicht sehen konnten, stark zurückzogen und kaum noch aktiv an Gruppenarbeiten teilnahmen oder technische Probleme hatten, die sie an einer aktiven Mitarbeit hinderten.

Bei einer Gruppenarbeit, der Analyse und Erstellung einer Videopräsentation zu einem Wahlplakat aus der Weimarer Republik, ließ sich bspw. beobachten, dass die Verantwortung für den Arbeitsprozess und das Ergebnis von einem Schüler übernommen wurde bzw. von den Mitschüler:innen, die selbst die meiste Zeit stumm geschaltet blieben, in dessen Hände gelegt wurde. Dies führte dazu, dass der Schüler im Verlauf der Stunde mehrfach fast schon verzweifelt an seine Mitschüler:innen appellierte, sich auch zu beteiligen: „Ihr müsst euch schon äußern, ob ihr das auch so findet oder nicht. Ihr könnt nicht die ganze Zeit stumm bleiben“ (TB 2021-02-18, Pos. 10). Im Verlauf der Stunde ergab er sich dann in gewisser Weise in sein Schicksal und trieb den Arbeitsprozess allein voran und erklärte den anderen, was sie zu machen und zu schreiben haben.

Neben diesen Rollenaushandlungsprozessen innerhalb der Gruppe geht das kooperative Lernen als Grundprinzip des Unterrichts auch mit einer Verschiebung des Autoritätsverhältnisses zwischen Lehrenden und Schüler:innen einher. Dies wird an der beforschten Schule zusätzlich durch das Duz-Prinzip verstärkt und äußert sich in der Wahrnehmung der Schüler:innen, sich „mehr so auf einer Augenhöhe“ (3721M2, Pos. 297) mit den Lehrenden zu befinden und „eine engere Bindung zu seinem Lehrer“ aufbauen zu können (3721M2, Pos. 298). Zugleich bleiben es aber die Lehrenden, die u. a. die Arbeit in den Gruppen bewerten oder im Fall der Fälle auch auf ihre Disziplinarmacht zurückgreifen können, auch wenn Letzteres im beobachteten Unterricht überraschend selten der Fall war.

Neue Entwicklungen: Die Erweiterung demokratischer Handlungsmöglichkeiten von Schüler:innen und Lehrenden durch Digitalisierung

Sowohl an der beforschten Schule als auch an einigen der Schulen der interviewten Lehrkräfte wird im Unterricht mit digitalen Endgeräten gearbeitet. Die

Beobachtungen und Aussagen der Lehrkräfte zeigen neue Handlungsspielräume für Lehrende und Schüler:innen auf bzw. Veränderungen der Unterrichtspraktiken, die im Folgenden kurz angedeutet werden (vgl. hierzu auch Macgilchrist et al. 2023; Troeger et al. 2023; Proske et al. 2023; Galley/Mayrberger 2018).

Die Auswirkungen betreffen Möglichkeiten, um ein vielfältigeres und inklusiveres Lernumfeld herzustellen, indem den Schüler:innen nicht nur eine größere, sondern zugleich differenziertere bzw. auf bestimmte Schüler:innen zugeschnittene Auswahl an Materialien angeboten werden kann. Sie betreffen den Einsatz einer großen Vielfalt an medialen Formaten wie Podcasts, Reportagen, Lernvideos, Musikvideos, die sich die Schüler:innen bei Bedarf, z. B. bei längeren Videos, in ihrem eigenen Lerntempo anschauen und bearbeiten oder auch außerhalb des Unterricht noch einmal ansehen können. Darüber hinaus ergibt sich eine Erweiterung der Informations- und Recherchemöglichkeiten (z. B. Nachrichtenseiten, Wikipedia oder für den Unterricht konzipierte Webseiten wie *zeitklicks.de*), die zugleich jedoch die Gefahr erhöhen, sowohl mit unseriösen Quellen und fragwürdigen Informationen in Kontakt zu kommen als auch sich in der Informationsvielfalt zu verlieren (2321M, Pos. 55; 7221B, Pos. 50).

Die Nutzung digitaler Endgeräte erlaubt zudem den Einbezug von Software, Apps und Tools, die bspw. kooperative Lern- und Arbeitsprozesse ermöglichen und unterstützen, wie etwa Padlets (eine Art digitale Pinnwand), oder das gemeinsame Arbeiten an Dokumenten, wie z. B. Arbeitsblättern und dem Austausch von Ergebnissen, sodass am Ende der Stunde die Schüler:innen einer Tischgruppe alle auf dem gleichen Stand sind (vgl. u. a. 3721M2, Pos. 263; 9221M, Pos. 201). Zudem eröffnet ihr Einsatz neue direkte Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht, z. B. in Form von Umfragen, der Erstellung eines Meinungsbildes, Abstimmungen oder Wahlen (vgl. u. a. 7221B, Pos. 50; 1221T, Pos. 93; 8621T, Pos. 324) oder auch auf Schulebene, wie z. B. die digitale Wahl der Schülersprecher:innen oder die Abstimmung zur Entpflichtung von der Teilnahme am Mensaessen an der beforschten Schule verdeutlichen (vgl. Kap. 4.2.3).

Für die Lehrenden bedeutet die Verwendung digitaler Endgeräte im Unterricht, dass sie einerseits Kontrolle darüber abgeben, auf welchen Internetseiten Schüler:innen recherchieren oder sich abseits des eigentlichen Arbeitsauftrags bewegen bzw. was sie gerade machen, da die Lehrkräfte nicht gleichzeitig 30 Geräte im Blick haben können und es andererseits eine geschärfte Aufmerksamkeit für das Nutzungsverhalten der Schüler:innen bräuchte. Begleitet wird dieses pädagogische Dilemma dadurch, dass sich der Wissensvorsprung oder der Expert:innenstatus, der die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler:innen mitbegründet, in Bezug auf den Umgang und die Nutzung digitaler Endgeräte, Tools, Apps etc. verringert, aufgebraucht oder sogar umgekehrt wird. Vor diesem Hintergrund wird ein großer Bedarf erkennbar, die Medienkompetenz von Schüler:innen ebenso wie die der Lehrenden zu stärken,

was auch in den Interviews thematisiert oder angedeutet wird (vgl. u. a. 7221B, Pos. 50; 2321M, Pos. 55; 2120M, Pos. 125; 2422N, Pos. 20).

5.2.3 Das demokratische Gleichheitsversprechen und die Integrationsfunktion von Schule

Der bildungspolitische Anspruch einer Demokratisierung von Schule lenkt den Blick auf die Frage der Gleichberechtigung als ideellem Ausgangspunkt von Demokratie und Menschenrechten, sowohl bezogen auf die gleichberechtigte Integration in die Gesellschaft als auch auf die Schaffung einer inklusiven gesellschaftlichen Umgebung, die eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen ermöglicht. Für das Postulat der gleichberechtigten Integration in die Gesellschaft, dass in den folgenden Ausführungen im Fokus steht, lässt sich konstatieren, dass es im Kontext Schule nicht nur auf eine Integrations- oder Enkulturations-, sondern zugleich auch Reproduktionsinstanz gesellschaftlicher Verhältnisse bzw. auf ein staatlich institutionalisiertes Selektions- und Allokationssystem (nach Schulformen, Noten, Bildungstiteln etc.) trifft. Dieses Phänomen ist durch einen starken Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft geprägt, wie nicht zuletzt IGLU-, Pisa- und andere Bildungsstudien belegen (vgl. zum Thema der Bildungsungleichheit beispielhaft die Beiträge im Sammelband Krüger et al. 2010).

Die Funktion von Schule, die Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft und die Erzeugung von Zustimmung zum politischen System zu gewährleisten, wird „vom Anspruch her gestaltet, das Bildungswesen als Teil der Demokratisierung einer modernen Gesellschaft zu sehen, reflektierte Teilnahme zu fördern und die Zugehörigkeit zu stärken" wie Fend (2011, S. 46) ausführt. Der Integrationsauftrag erfährt in den bildungspolitischen Dokumenten, Lehrplänen und Schulbüchern eine Erweiterung, indem mit der Integration in die Demokratie zunehmend auch ein Aktivierungsauftrag für diese verbunden wird. Geleitet wird dieser Auftrag von der Diagnose, dass sich die Demokratie in einer krisenhaften Situation befinde und nicht nur durch extremistische Kräfte bedroht sei, sondern durch ein schwindendes Vertrauen, sowohl in ihre ideellen Grundlagen, wie etwa dem Gleichheitsversprechen, als auch in ihre Institutionen, das die Gesellschaft zunehmend auch in der Breite durchdringe und u. a. in Politikverdrossenheit Ausdruck finde (vgl. Merkel/Kneip/Weßels 2020; Lessenich 2019).

Dieser Aktivierungsauftrag steht nicht nur im Widerspruch zu den rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Schule, politischem Fachunterricht (vgl. Kap. 5.2.1) und pädagogischer Praxis (vgl. Kap. 4.2 und 5.2.2), sondern auch zur Ungleichheit hinsichtlich des Rechts auf politische Bildung (vgl. Kap. 4.1.1). Zudem läuft der Auftrag, Kinder und Jugendliche zur aktiven Partizipation in die Gesellschaft zu befähigen, Gefahr, in einer einseitigen Bejahung des Status quo zu münden und nicht Mündigkeit, sondern angepasste

Bürger:innen zu fördern (vgl. Kap. 4.1.3). Die beiden letztgenannten Aspekte werden im Folgenden noch einmal aufgegriffen und vertieft.

Das Recht auf politische Bildung im föderalistischen Bildungssystem

Im Fall des Rechts auf politische Bildung bzw. der Bildung *über* Demokratie endet die Gleichberechtigung, wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben, bereits bei der Frage, wie viel politische Bildung Schüler:innen im Fachunterricht erhalten (vgl. Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2022). Diese Ungleichheit, die mit einer Uneinheitlichkeit in der Fächerstruktur korrespondiert, führt in Konsequenz dazu, dass Schüler:innen die Schule mit einem unterschiedlichen Wissensstand über demokratische Institutionen und Partizipationsmöglichkeiten verlassen und Schüler:innen von Gymnasien und integrierten Schulformen mit gymnasialer Oberstufe tendenziell mehr politische Bildung erhalten als Schüler:innen, die nach der Sekundarstufe I die Schule verlassen. Zwar arbeiten Gökbudak, Hedtke und Hagedorn (2022) im neuesten Ranking politische Bildung heraus, dass diese an Berufsschulen verbindlicher als in der gymnasialen Oberstufe allgemeinbildender Schulen ist. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang aber, inwiefern sie, vor dem Hintergrund der verschiedenen Schulformen die Berufsschulen inkludieren, auf dem in der Sekundarstufe I erworbenen Wissen aufbaut und dieses erweitert oder sich in einer Auffrischung und Aktualisierung bereits vorhandenen Wissens erschöpft, ganz abgesehen von der Frage der Qualität und Fachlichkeit (vgl. Besand 2014). Zugleich bleiben die Befunde des Rankings politische Bildung aus den Vorjahren sowie anderer Studien aktuell, die in Bezug auf die Sekundarstufe I feststellen, dass politische Bildung an Gymnasien häufig umfangreicher ausfällt als an Haupt,- Real- oder Oberschulen und von den Schüler:innen als abwechslungsreicher und partizipativer eingeschätzt wird (vgl. Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2021; Herzberg/Franzmann/Berkemeyer 2021; Achour/Wagner 2019).

Die genannten Studien treffen keine dezidierten Aussagen zu politischer Bildung an Gesamtschulen, an denen das Leitfach der politischen Bildung häufig in Verbundfächern aufgeht und daher nicht zwangsläufig von Lehrkräften mit politikwissenschaftlichem Hintergrund unterrichtet wird. Bspw. zeigt die Analyse der Grundbedingungen des Fachs Gesellschaftslehre an niedersächsischen Gesamtschulen (Stundentafeln, Kerncurriculum) sowie der Interviews und der teilnehmenden Beobachtung ein uneinheitliches Bild in Bezug auf den Anteil und Stellenwert der politischen Bildung in dem Fach. So besitzt sie rein vom Umfang her den gleichen Stundenanteil wie am Gymnasium und beginnt bereits in der 5. Klasse. Zugleich finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass der Unterricht insbesondere in den unteren Jahrgängen sehr geschichtslastig ist (vgl. 9221M, Pos. 37; 4320H, Pos. 153). Dies lässt sich auch dem KC für das Fach entnehmen, wobei der Vergleich zwischen dem KC von 2014 und dem von 2020, nachdem zum Zeitpunkt der Analyse noch nicht verbindlich unterrichtet wurde, eine gewisse Verschiebung

hin zu mehr politischen Inhalten zeigt, die u. a. Ausdruck in einer Orientierung an Leitfragen für die jeweiligen Unterrichtseinheiten mit erkennbarem Aktualitätsbezug findet (vgl. NI 2014, 2020; 9221M, Pos. 170). Häufig werde der Unterricht jedoch von Geschichtslehrenden übernommen, da es von diesen an den Schulen mehr als Politiklehrende gebe und Letztere in der Oberstufe gebraucht würden (vgl. 8321X, Pos. 52; 3220C, Pos. 184; 4320H, Pos. 153). Zudem berichten einige Lehrende davon, dass ihre Schüler:innen in Oberstufenkursen explizit darauf hingewiesen hätten, dass es schön sei, auch mal etwas über Verfassungsorgane zu lernen, weil das in der Sekundarstufe I nicht vorgekommen sei, und zugleich mitreflektieren, dass auch Schüler:innen, die bereits nach der 9. oder 10. Klasse abgehen, über dieses Wissen verfügen sollten (9221M. Pos. 183–184; 8321X, Pos. 52).

Auch im beobachteten Unterricht des 12er-Kurses nennen die Schüler:innen in einem Unterrichtsgespräch dazu, wie die Demokratie gestützt werden soll, als eine Möglichkeit mehr politische Bildung, die zudem früher beginnen müsse, da sie in der Sekundarstufe I nicht vorkomme. Auf den Hinweis der Lehrkraft, dass das Fach Gesellschaftslehre doch auch Politik umfasse, entgegnen mehrere Schüler:innen, dass es in dem Fach immer nur um Geschichte gegangen sei (TB 2020-09-09).

Für den beobachteten Gesellschaftslehreunterricht in den beiden 9. Klassen lässt sich dieser Eindruck in seiner Klarheit nicht bestätigen. Zwar standen mit Imperialismus, Erstem Weltkrieg und Weimarer Republik geschichtliche Themen im Fokus, zugleich wurden immer wieder Aktualitätsbezüge hergestellt. So erfolgte etwa im Zusammenhang mit dem Verfassungsschema der Weimarer Republik auch eine Auseinandersetzung mit den Verfassungsorganen und dem institutionellen Aufbau der Bundesrepublik (TB 2021-03-02; 2021-03-04; 2021-03-09). Zudem wurde in den letzten Wochen des Schuljahres eine Demokratieeinheit durchgeführt, die auch im neuen KC für das Fach Gesellschaftslehre aus dem Jahr 2020 vorgesehen ist, nach dem offiziell zum Zeitpunkt der Forschung aber noch nicht unterrichtet wurde. Dabei wurde der im KC formulierten Leitfrage „Wie kann ich meine Welt mitgestalten?“ nachgegangen und u. a. Partizipationsmöglichkeiten sowie die Frage thematisiert, ob wählen schon ab 16 möglich sein soll.

Unabhängig von der spezifischen unterrichtlichen Praxis im Fach Gesellschaftslehre, die je nach Lehrkraft und fachlichem Hintergrund sehr unterschiedlich ausfallen dürfte, stellt das Fach die Lehrenden vor die Herausforderung, dass sie mindestens eines, meist zwei der integrierten Fächer nicht studiert haben, da es keine eigenständige Ausbildung für das Fach gibt.

Partizipation oder die Legitimierung des Status quo!?

Der in bildungspolitischen Dokumenten an Schulen gerichtete Auftrag, die Schüler:innen durch die Erfahrbarkeit und das Erlernen von Demokratie zu aktiver Partizipation bzw. zu einem aktiven Engagement in der und für die Gesellschaft zu fördern, rückt noch einmal den zentralen Fluchtpunkt der in den Kapiteln

zur Schule entfalteten Analyse in den Blick: das demokratische Subjekt und seine Hervorbringung. Dessen gewünschte Ausformung wird in bildungspolitischen Dokumenten, Lehrplänen und Schulbüchern anhand von Adjektiven und Attributen bzw. Eigenschaften beschrieben, über die es verfügen soll (aktiv, engagiert, wehrhaft, kritisch etc.). In den Schulbüchern wird das Bild von Jugendlichen und Bürger:innen in ihrem Engagement in und für die demokratische Gesellschaft vermittelt. Zugleich finden sich Darstellungen von vermeintlich unmündigen und politikverdrossenen Bürger:innen, die den Anspruch einer gleichberechtigten Integration aller Menschen konterkarieren, indem sie Stereotype in Bezug auf die Differenzkategorie Klasse reproduzieren und pauschalisierend einen Zusammenhang zwischen sozialem Status und politischer (Un)mündigkeit herstellen. Diese Darstellungen sollen den Schüler:innen verdeutlichen, welche Eigenschaften als problematisch für die demokratische Gesellschaft angesehen werden, wie etwa der Rückzug ins Private, übermäßiger Medienkonsum oder vereinfachende Sichtweisen (vgl. z. B. die Karikaturen in Kap. 4.3).

Im Fokus steht folglich nicht mehr allein die Auseinandersetzung mit extremistischen Strömungen an den Rändern der Gesellschaft und die Stärkung der Abwehrfähigkeit der Schüler:innen gegenüber extremistischen und menschenverachtenden Positionen, sondern auch die Frage, wie Demokratie gestützt und geschützt bzw. wie die Identifikation mit der Demokratie insgesamt gestärkt werden kann, um ihrer angenommenen Krisenhaftigkeit entgegenzuwirken. Diese Verschiebung lässt sich mittels eines Vergleichs der KMK-Beschlüsse „Stärkung der Demokratieerziehung“ (2009) und „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (2018) nachzeichnen, wobei zugleich die gestiegene Bedeutung schulischer Demokratiebildung anhand des Umfangs beider Beschlüsse ersichtlich wird (von fünf Seiten 2009 auf 13 Seiten 2018). Die KMK-Erklärung von 2009 adressiert die Gefahr extremistischer Strömungen (religiöser Fundamentalismus, politischer Extremismus), die „Auseinandersetzung mit den Feinden der Demokratie und deren Demagogie“ (S. 2) sowie die Förderung und Auszeichnung gesellschaftlichen Engagements (vgl. ebd., S. 4). Die Erklärung von 2018 nimmt hingegen allgemeiner charakterliche und soziale Merkmale in den Blick, die einer erfolgreichen Integration in die Demokratie entgegenstehen können bzw. durch Demokratiebildung gefördert werden sollen. Dabei handelt es sich etwa um „bildungsbenachteiligte und politikfern aufwachsende junge Menschen“ (ebd., S. 7), die Stärkung der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung um Gruppendruck zu widerstehen (vgl. ebd. S. 10) oder überhebliche und einseitige Sichtweisen, denen durch das Trainieren von Perspektivenübernahme im Zuge von Debatten und Kontroversen begegnet werden soll (vgl. ebd., S. 5).

Darüber hinaus verdeutlicht der Vergleich der beiden Beschlüsse auch die Erweiterung des Integrationsauftrags durch einen gleichzeitigen Aktivierungsauftrag. Während das Adjektiv „aktiv“ 2009 gar nicht und der Wortstamm „engag“

zweimal im Zusammenhang mit der Würdigung und Auszeichnung schulischen Engagements vorkommen, ist letzterer im Beschluss von 2018 14-mal enthalten und wird nicht nur auf Schule, sondern auf die gesamte gesellschaftliche Partizipation bezogen. Das Adjektiv „aktiv" ist fünfmal enthalten, wovon es sich viermal auf aktives demokratisches Handeln bezieht. Partizipation taucht als Begriff im Dokument von 2009 dreimal und 2018 siebenmal auf. Der Wortstamm „verantw" findet sich relativ konstant in beiden Dokumenten in den Wörtern „Verantwortung", „Selbstverantwortung", „Verantwortungsübernahme" und „verantwortlich": 2009 kommt er sechsmal vor, 2018 neunmal. Davon wird er 2009 fünfmal auf Eigenschaften des demokratischen Subjekts bezogen und 2018 siebenmal. Das Wort „kritisch" kommt hingegen lediglich im Beschluss von 2018 einmal im Zusammenhang mit Medienkompetenz vor.

Dieser Befund deckt sich mit einer Konzeption von Digitalisierung, in der als Gefahren verstandene Aspekte, wie Desinformation, Deep-fake, Fake News, Populismus oder die Rolle sozialer Medien, in stärkerem Maße betont werden als die Chancen bspw. für die Ermöglichung neuer und niederschwelliger Partizipationsmöglichkeiten. Gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und damit einhergehende Gefahren für den demokratischen Zusammenhalt werden hingegen zwar als Ungerechtigkeiten, aber offenbar nicht als derart existenzielle Bedrohung für die Demokratie verstanden, dass sie in gleicher Weise problematisiert und die Fähigkeiten der Schüler:innen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen, geschult werden müssten.

Ersichtlich wird dies auch daran, welche Fähigkeiten und Eigenschaften in den Lehrplänen mit dem zentralen Ziel, dem mündigen demokratischen Subjekt, verbunden werden. Die Befähigung zu Kritik, Widerspruch und Widerstand bzw. zu einem kritisch-(selbst)reflexiven Denken als notwendige Voraussetzung für eine Mündigkeit, die mehr ist als eine Angepasstheit an die gegebenen Verhältnisse, wird zwar gelegentlich aufgegriffen, insgesamt dominiert aber das Ziel eines aktiven, engagierten, verantwortungsbewussten Subjekts, das kritisch nur im Rahmen der gegebenen Verhältnisse ist, aber nicht die Verhältnisse an sich infrage stellt.

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend mit Wohnig (2018, S. 191 f.) konstatieren, dass „Partizipation […] nicht nur als Möglichkeit von Bürgerinnen und Bürgern auf den politischen Gestaltungsprozess von Gesellschaft" zu verstehen, „sondern ebenso als ein den Status-quo legitimierenden Prozess zu diskutieren [ist]". Zugleich vernachlässigt der Partizipations- und Engagementsimperativ einerseits, dass nicht zu partizipieren und sich nicht zu engagieren, sowohl im gesamtgesellschaftlichen als auch im schulischen Kontext, durchaus eine mündige und bewusste Entscheidung darstellen kann, und andererseits, wie Reichenbach (2016, S. 230 f.) betont, dass eine Aktivierung aller Bürger:innen für die Demokratie weder realistisch noch realisierbar, noch immer wünschenswert erscheint.

6 Bildung und Demokratie in Kita und Schule: Institutionelle Besonderheiten – Potenziale und Herausforderungen – zentrale Bedarfe

Leonhard Birnbacher / Judith Durand / Anke Költsch / Patrick Mielke / Riem Spielhaus / Katharina Stadler

Aktuelle Krisendiagnosen und zunehmend dringlich formulierte Appelle an Bildungsinstitutionen, einen Beitrag zum Schutz und zur Förderung der Demokratie zu leisten (Andresen 2018; Oelkers 2010), stellen die pädagogische Praxis in Kita und Schule vor Herausforderungen. Eine gefestigte und zukunftsfähige Demokratie bedarf nicht allein des institutionellen Arrangements aus Legislative, Exekutive und Judikative sowie vielfältiger Wahl- und Beteiligungsformen, sondern auch das Erlernen und Erproben demokratischer Handlungs- und Beurteilungskompetenzen (vgl. Münkler 2022). Der vorliegende Band ist diesem an Kita und Schule gerichteten Auftrag zur Demokratiebildung und den damit in der jeweiligen Institution verbundenen Potenzialen und Herausforderungen nachgegangen. Die Praktiken der Demokratiebildung wurden empirisch mit dem Ziel durchleuchtet, auf diese Weise zu einem besseren Verständnis der genuinen Aufgaben, Ziele und Möglichkeiten der Bildungsinstitutionen Kita und Schule im Bereich der Demokratiebildung, aber auch zum Verständnis der Herausforderungen beizutragen, denen Akteur:innen in beiden Institutionen begegnen. Dabei zeigt sich in frühkindlichen und schulischen Bildungskontexten eine große Vielfalt wie auch Komplexität, die zahlreiche Potenziale für die Demokratiebildung zu erkennen geben und gleichsam durch Herausforderungen und Spannungsfelder charakterisiert sind.

Institutionelle Besonderheiten – Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Kita und Schule

Kita und Schule weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf die Verankerung und Ausgestaltung von Demokratiebildung auf, die auf ihre institutionellen Besonderheiten zurückzuführen sind. Die sie als Institutionen trennenden Spezifika setzen bei der rechtlichen Rahmung an und führen insbesondere im Hinblick auf die organisationstheoretische Schlüsselfrage nach der Regelung der Pflicht, bzw. der Freiwilligkeit der Teilnahme bereits zu einer wesentlichen Weichenstellung (vgl. Kühl 2011). Während Kitas ordnungspolitisch in der Kinder- und Jugendhilfe verankert sind und unter den Geltungsbereich des SGB VIII fallen,

ist der Besuch der Schule, jeweils durch das Landesschulgesetz geregelt, und stellt eine rechtliche Pflicht dar. Die Inanspruchnahme des Bildungs- und Betreuungsangebots von Kitas beruht auf einer freiwilligen Entscheidung der Erziehungsberechtigten. So existiert für die Kita das Recht auf ein Angebot, das Eltern für ihr Kind annehmen oder ablehnen können, während die Schulpflicht nicht optional ist. Was aus dieser rechtlichen Zuordnung und der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme bzw. der Pflicht zur Teilnahme folgt, ist für die gesamte Bildungsarbeit, insbesondere für die Demokratiebildung von wesentlicher Bedeutung. Im Unterschied zur Schule basiert die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung in Kitas nicht auf kodifizierten und auf Beurteilung ausgerichteten Bildungszielen, sondern vollzieht sich vielmehr entlang programmatischer und konzeptioneller Rahmensetzungen, die auf den Eigenheiten frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse aufbauen. In diesem Kontext kann auch frühpädagogische Demokratiebildung als ein alltägliches soziales und körperliches Erfahrungslernen verstanden werden, das Kinder mit wesentlichen Handlungsmustern und Verhaltensweisen einer demokratischen Gesellschaft in Kontakt bringt. Demokratiebildung erfolgt hier im Wesentlichen im Modus Bildung *durch* Demokratie. Demgegenüber steht die Vermittlung von Wissen zu Demokratie, Gesellschaft und Politik (Bildung *über* Demokratie), die einen zentralen Bereich der schulischen Demokratiebildung ausmacht, im frühpädagogischen Arbeitsfeld weniger im Fokus. Beide Institutionen verbindet das Ziel der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, das in Bildungs- und Lehrplänen explizit festgehalten ist, die Bildung *für* Demokratie.

Schulen werden, anders als Fachkräfte dies für Kitas äußern, von Lehrkräften und anderen Schulakteur:innen nicht selten als durchstrukturierte sowie machtdurchsetzte – und damit weniger demokratische – Einrichtungen wahrgenommen. Den Anspruch, in diesem Kontext die Erfahrung von Selbstwirksamkeit als wesentliche Dimension von Demokratiebildung zu ermöglichen, beschreiben Lehrkräfte dementsprechend als Herausforderung. Die Pole des Spannungsfeldes zwischen bildungspolitischem Partizipationsimperativ und schulischem Zeit-, Leistungs- und Bewertungsdruck werden von den Akteur:innen im schulischen Bildungsbereich aber weder ausgeblendet noch als unüberwindbare Probleme wahrgenommen. Vielmehr beschreiben sie ihr Handeln als ein durch dieses Spannungsfeld bewusstes Hindurchnavigieren. Schulen positionieren sich angesichts dessen in vielen Fällen aktiv und gestalten eine Schulkultur, in der sie unterschiedliche Wege im Umgang mit diesem Anspruch einschlagen. Dies spiegelt sich in unterschiedlichen Graden der Aktivierung der in Schulbüchern enthaltenen Aufgabenstellungen und im Unterricht sowie über den Unterricht hinausgehend in der Schulkultur wider. Während Lehrpläne den Anspruch formulieren, Lernende seien in Demokratiekompetenzen und vor allem in simulative Formen der Demokratieübung einzuführen, enthalten die meisten Schulbücher klare Appelle an Schüler:innen, sich zu engagieren, die Demokratie aktiv zu schützen und sich in die Reihen der Wähler:innen und nicht in die der Politik- oder Parteienverdrossenen

einzureihen. Einzelne Schulbücher formulieren darüber hinaus explizite Aufforderungen zur politischen Beteiligung über die bloße Simulation im Klassenzimmer oder der Schule hinaus, wie sich für eine bestimmte Angelegenheit beim Schulparlament oder der Gemeinde einzusetzen oder einen Brief an die Bundesregierung für mehr Rechte geflüchteter Kinder zu schreiben.

Demgegenüber vermitteln die Bildungspläne für Kitas deutlich das Ziel, bereits in dieser ersten außerfamiliären Bildungsinstitution die Kinder mit dem Wesen und den Werten der Demokratie vertraut zu machen. Allerdings beschränkt sich dieser Anspruch meist auf die Leitbilder der Bildungspläne und weniger auf die Praxisempfehlungen in den Bildungsplänen, teils gehen sie auch von unterschiedlichen Verständnissen der Demokratiebildung aus. Welche Konsequenzen sich aus dem Anspruch, in Kitas Demokratiebildung zu praktizieren, für die Gestaltung der Praxis ergeben, wird in den Bildungsplänen sehr unterschiedlich benannt. So wird in einigen Bildungsplänen Demokratiebildung in den Praxisempfehlungen kaum oder nur sehr vage aufgegriffen, andere geben umfassendere Praxishinweise. Die Orientierungsfunktion von Bildungsplänen für Konzeptionen und das pädagogische Handeln der Fachkräfte bleibt für den Bereich der Demokratiebildung unkonkret.

Im Unterschied zu Lehrkräften in Schulen verfügen Fachkräfte in Kitas aufgrund der in ihrer Bildungseinrichtung nicht implementierten Leistungsziele über größere Gestaltungsspielräume und können so in ihrem professionellen Handeln einer Interaktionspädagogik jenseits festgelegter Gratifikations- und Sanktionsmechanismen nachgehen. Trotz dieser gerade für den Bereich der Demokratiebildung so wesentlichen institutionellen Ausrichtung auf Interaktion und Kooperation, ist die Kita im Hinblick auf das Fachkraft-Kind-Verhältnis aber ebenfalls kein machtfreier „Ort“ (vgl. Liebel/Meade 2023). Denn auch in ihr bleibt aufgrund des Entwicklungsstandes und des teilweise noch bestehenden Pflege- und Unterstützungsbedarfes der Kinder das intergenerationale Miteinander asymmetrisch. Diese Asymmetrie zeitgleich zu den dynamischen Entwicklungsprozessen von Kindern in den ersten sechs Jahren, den umfassenden Kommunikationsformen junger Kinder und vielfältigen Alltagsdynamiken auszubalancieren, zeigt sich als zentrale Herausforderung.

Kitas und Schulen zwischen Politik, Gesellschaft und Fachpraxis

Sowohl Kita als auch Schule sind in föderale Strukturen des Bildungswesens bzw. der Kinder- und Jugendhilfe eingepasst. Der Rahmen der inhaltlichen Arbeit in der Schule wird auf Bundesebene bspw. in Empfehlungen im Rahmen der Kultusministerkonferenz gesetzt. Die Spezifizierung der grundgesetzlichen Normen und der Beschlüsse der KMK erfolgt entsprechend dem Prinzip des Föderalismus auf Länderebene: in Schulgesetzen, themenspezifischen Erlassen, schulformspezifischen Grundlagenpapieren und fächerspezifischen Lehrplänen der

Kultusministerien für die Schule. Schulleitungen und -kollegien verantworten die Berücksichtigung bzw. Umsetzung in den jeweiligen Schulkonzepten, Hausordnungen und der praktizierten Schulkultur. In höherer Vielfalt der Zuständigkeiten treffen diese Umsetzungswege zum Teil auch für die Kitas zu. Die Träger verwirklichen bundes- und landesweite Beschlüsse und Vorgaben in Kitakonzeptionen und frühpädagogischen Organisationskulturen. Dies führt, wie in den empirischen Kapiteln dargestellt, zu einer großen Vielfalt und Uneinheitlichkeit der Angebote von Demokratiebildung im bundesweiten Vergleich. Was einerseits zu Trägervielfalt und individuellen Profilierungen beiträgt, kann in frühkindlichen Bildungseinrichtungen andererseits Beliebigkeit der Konzepte und Praktiken der Demokratiebildung bedeuten. Im Rahmen schulischer Bildung ist hingegen über Lehrpläne und verpflichtenden Unterricht abgesichert, dass Jugendliche politische Bildung erhalten, auch wenn Einstiegsjahr, Stundenumfang sowie fachdidaktische Konzepte und inhaltliche Schwerpunktsetzungen sich abhängig von Bundesland und Schulform teilweise erheblich unterscheiden. Ob und in welcher Art und Weise Kinder und Jugendliche von Demokratiebildung profitieren können, so lassen die Analysen vermuten, hängt also in hohem Maße von den jeweiligen Gegebenheiten der konkreten Kita und Schule vor Ort ab.

Zudem arbeiten Kitas und Schulen nicht im luftleeren Raum, sondern werden über den bildungspolitischen Auftrag hinaus auch mittel- und unmittelbar durch gesellschaftspolitische Stimmungslagen und Debatten beeinflusst. So geben bspw. die zu Kitas und Schulen erhobenen Daten deutlich zu erkennen, dass sich unterschiedliche gesamtgesellschaftliche Themen und Herausforderungen, wie Klima-Krise, Krieg oder Auseinandersetzungen um Demokratie, in der dortigen pädagogischen Arbeit niederschlagen. In besonderem Maße zeigen die Interviewdaten sodann den starken gesellschaftspolitischen Einfluss der Covid-19 Pandemie und die damit verbundenen Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte in ihrer Arbeit mit Kindern und Eltern. Neben den pädagogischen Herausforderungen in der praktischen Arbeit wurde bspw. die Aufgabe der Fachkräfte, die politisch für die Kita verordneten Corona-Schutzmaßnahmen in der Kita bei allen Familien durchzusetzen, zum Ausgangspunkt für geschilderte Auseinandersetzungen um die Rolle und Aufgabe von Kitas als „verlängerter Arm der Regierung". Die Verwobenheit von Politik und Bildungssystem scheint an diesem Beispiel in besonderer Weise auf und führt teils zu Verunsicherungen der Akteur:innen. Es bedarf also der Klärung und Selbstvergewisserung von Aufgaben und Funktionen von Kita und Schule sowie der Reflexion und Auflösung damit einhergehender interaktiver Spannungen.

Einstellungen zu Demokratie und „Demokratieverdrossenheit"

Neben des im Untersuchungszeitraum besonders ausgeprägten Einflusses des Pandemiegeschehens zeigt sich im Material aber auch das gesellschaftlich weit

verbreitete und auch für die Bildungsarbeit von Kita und Schule so folgenreiche Narrativ der Demokratiekrise. Zwar weisen Forschende darauf hin, dass die Demokratie sich aktuell nicht in einer existenzbedrohenden Legitimitätskrise befinde, angesichts rapide schwindender Vertrauenswerte in die zentralen Repräsentationsorgane wie Bundesregierung und Parteien oder durch eine zunehmende Polarisierung des gesellschaftlichen Klimas, wird aber eine „neue Zerbrechlichkeit der Demokratie" (Merkel/Kneip/Weßels 2020, S. 405) diagnostiziert. Die vorliegenden Studienergebnisse bestärken diesen Befund. So werden trotz hoher Affirmation zur Idee der Demokratie generell in einigen befragten Kitas auch Zweifel und mitunter skeptische und undemokratische Haltungen sichtbar, die sich auf Unzulänglichkeiten oder Widersprüche der Funktionsweisen der Umsetzung von Demokratie in Deutschland beziehen und Gefühle der Ohnmacht, Ausgrenzung und Abkoppelung verursachen (können). Dabei treten teils auch deutliche Verbindungslinien zur pädagogischen Praxis in der frühkindlichen Bildung hervor, die sich z. B. in einem Rückzug in den Mikrokosmos Kita und die bewusste Ausklammerung der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen mit den Kindern äußern. Gleichzeitig finden sich in den Befragungen mit Fachkräften in Kitas zahlreiche Hinweise auf die gegenwärtig von rechtsextremen Kräften ausgehende gesamtgesellschaftliche Gefahr, die bei den Fachkräften große Sorgen auslöst. Die Frage, wie sich in der pädagogischen Praxis mit demokratiekritischen und -skeptischen Einstellungen umgehen lässt, erweist sich für die befragten Akteur:innen ebenfalls als besonders relevant. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Orientierungen von Fach- und Lehrkräften bedeutsam für das pädagogische Handeln sind (vgl. Bartosch/Bartosch/Maluga 2016), stehen die Fachwissenschaften vor der Aufgabe, den Diskurs dazu zu stärken und fachpraktisches Wissen zur Verfügung zu stellen.

Im schulischen Kontext stellte sich dies anders dar. Während die Befragung von Fachkräften der frühkindlichen Bildung Ansätze von Politikverdrossenheit bei Kita-Fachkräften erkennen ließ, werden Verdrossenheit und mögliche Demokratiedistanz oder gar Ansätze von Radikalisierung im schulischen Kontext von Lehrkräften und in Schulbüchern vor allem in Bezug auf Schüler:innen vermutet. Lehrpläne und Schulbücher setzen die Themen Politikverdrossenheit und Extremismus als Gefahren für die Demokratie. Insbesondere im Kontext der Behandlung von digitalen Medien wird die Demokratie als vulnerabel, gefährdet und demokratische Kompetenzen der nachfolgenden Generationen als ausbaufähig charakterisiert. So machten die Lehrplan- und Schulbuchanalysen deutlich, dass dabei die Thematisierung von Gefahren und Risiken gegenüber der Auseinandersetzung mit den Chancen der Digitalisierung überwiegt. Während Medienkompetenz und Urteilsfähigkeit seit längerem zum Repertoire der politischen Bildung gehören, erhalten von Ort und Zeit losgelöste digitale Formen der Beteiligung zunehmend Aufmerksamkeit und gelangen schneller noch in Schulbücher als in Lehrpläne. Bewusste – als politische Kampagnen eingesetzte – Desinformation

und andere Formen der digitalen Kriegsführung sind Thema in jüngsten Schulbüchern, die immer wieder darauf abzielen, Bezüge zur Lebenswirklichkeit von Jugendlichen herzustellen.

Politische Rahmenbedingungen und Ressourcen für Demokratiebildung

Der genaue Blick auf die Bildungspraxis in Kita und Schule konnte zeigen, dass Demokratiebildung ein wesentlicher und von vielen Akteur:innen als wichtig erachteter Aspekt der Bildungsarbeit ist. Dennoch wird Demokratiebildung gleichzeitig als mit zahlreichen Herausforderungen behaftet wahrgenommen. Fach- und Lehrkräfte in Kita und Schule sehen ihre Situation mit Blick auf zeitliche und andere Ressourcen häufig kritisch. Damit stellt sich die Problematik der Steuerungsherausforderung bezüglich der Demokratiebildung: Welche Stellschrauben zur Steuerung und Qualitätsentwicklung bestehen und welche versprechen besonders effektiv zu sein? Wo liegen die Bedarfe der Praktiker:innen für Demokratiebildung in frühkindlicher und schulischer Bildung?

Die vergleichende Untersuchung von bildungspolitischen Zielen, Erwartungen und Vorgaben und der in den Bildungsinstitutionen praktizierten pädagogischen Praxis zeigt sich wenig überraschend nicht als linearer Prozess, sondern ist komplexen Interferenzen und Übertragungseinbußen ausgesetzt. Dabei sind äußere Rahmenbedingungen und Ressourcen wirksam, z. B. wird die Ermöglichung von Partizipation in Einrichtungen der frühkindlichen und schulischen Bildung immer wieder in Zusammenhang gesetzt mit der Voraussetzung, genügend Personal zu haben. Personalmangel und wachsende Anforderungen in Kita und auch Schule führen zu weniger Partizipation und Partizipationsqualität, so wurde immer wieder im empirischen Feld berichtet. Die vergangenen Pandemiejahre, in denen die empirische Datenerhebung stattfand, untermauern diese Einschätzung. Räumliche und zeitliche Einschränkungen während der Pandemie führten gerade in der Demokratiebildung zu Einschränkungen bzw. zur Eingrenzung von Partizipationsmöglichkeiten. Dies zeigten nicht nur die Beobachtung in Kitas und Schulen, sondern auch die 2021 in einigen Bundesländern veröffentlichten Lehrpläne mit pandemiebedingten Hinweisen und Priorisierungen sowie Hygienevorschriften in Kitas. Während in der Ausnahmesituation bestimmte Fächer wie Deutsch und Mathematik bzw. Leistungsfächer generell prioritär unterrichtet wurden, waren andere Fächer überproportional von Kürzungen und Unterrichtsausfall betroffen, während außercurriculare Aktivitäten wie Projektwochen u. ä. in der Hochphase der Pandemie ersatzlos gestrichen wurden. Politische Vorgaben haben maßgeblichen Einfluss auf die Bedingungen zur Gestaltung der praktischen Arbeit in Kitas und Schulen und tragen dazu bei, Möglichkeitsräume von Kindern einzuschränken oder zu öffnen. Um Demokratiebildung umzusetzen, sind politische Priorisierungen und Ressourcen (z. B. über Freistellung von Leitungen/Lehrkräften, finanzielle Ressourcen für Fort- und Weiterbildung)

und strukturelle Weichenstellungen (wie z. B. der Kita-Beirat in Rheinland-Pfalz) notwendig. Nur so lassen sich Freiräume für innovative Ansätze und Entwicklungsprozesse schaffen.

Demokratiebildung als (demokratische) Persönlichkeitsentwicklung in einer vielfältigen Gemeinschaft

Demokratiebildung ist in bildungspolitischen Dokumenten verankert, mit dem Ziel, Kinder zu eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu entwickeln und auf ein Leben in der demokratischen Gesellschaft vorzubereiten. Im schulischen Feld ist diese Zielsetzung in Schulgesetzen, Lehrplänen und Bildungsmedien an zahlreichen Stellen unübersehbar für Lehrkräfte und Schüler:innen festgehalten. In ihren Einleitungen erklären Schulbücher für das jeweilige Leitfach der politischen Bildung ihren Adressat:innen das Ziel der mündigen Bürger:innen, die sich aktiv in die Gesellschaft einbringen und diese verändern. Die empirischen Daten zeigen, dass auch die interviewten Fach-, Leitungs- und Lehrkräfte in Kitas und Schulen verschiedene Potenziale und Entwicklungschancen identifizieren, die sie mit der Auseinandersetzung und praktischen Umsetzung von Demokratiebildung verbinden. Die Potenziale sind in erster Linie auf der Ebene der Kinder und ihrer Entwicklung als (demokratische) Subjekte zu verorten und beziehen sich gleichermaßen auf Aspekte der individuellen Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit sowie auf Wissensaspekte. So erklären Fachkräfte in der Kita ihr Selbstverständnis als Vermittler:innen demokratischer Werte und Normen und als Begleiter:innen, die die Entwicklung der *„Kinder zu eigenständigen, selbstständigen, selbstbewussten Menschen […], die gleichwohl gemeinschaftsfähig sind"* (K7L, 65), fokussieren. Schulleitungen und Lehrkräfte betonen in den Interviews dabei nicht nur das Potenzial der Demokratiebildung für die Entwicklung der Schüler:innen, sondern auch die Potenziale für eine demokratischen Schulentwicklung.

Auf der individuellen Ebene wird Demokratiebildung als Bestandteil frühkindlicher Bildung in Form einer Chance gesehen, die Kindern ein Gefühl der Wertschätzung gibt und Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht. Darüber hinaus nennen Fachkräfte den Erwerb von Kompetenzen zur Konfliktlösung und eines Verständnisses von Gerechtigkeit und Fairness als Ziel ihrer Praxis: *„[I]ch bin verantwortlich für mich selbst, aber ich bin auch verantwortlich für andere. Fairness entwickelt sich ganz stark dadurch, habe ich erfahren: Was ist eigentlich fair, was nicht?"* (K1F, 40). Bezogen auf die Gemeinschaft heben sie hervor, dass die Kinder lernen, selbstständig Verantwortung für die Kitagruppe zu übernehmen sowie sich gegenseitig zu unterstützen. Im schulischen Kontext bildet die Formulierung von gemeinsamen Regeln im Klassenkontext laut Lehrplänen und Schulbüchern in zahlreichen Bundesländern und Schulformen – meist in der fünften oder siebten Klasse – den Einstieg in die Auseinandersetzung mit demokratischer

Handlungspraxis. Eine Lehrkraft beschreibt die Erfahrungen mit der Aushandlung von Regeln im Rahmen des Klassenrates als erstaunlich positiv: „*Also die Schüler schaffen es tatsächlich, sich im Rahmen der Klasse eigene Regeln zu setzen. Und da würde ich schon auch sagen, das hat auch schon was Politisches. Weil es ja auch nicht mehr nur so ein privater Rahmen ist, sondern ich muss mich ja wirklich mit 27 anderen, mit denen ich vielleicht privat auch GAR nichts zu tun habe, auseinandersetzen*" (4320H, Pos. 33). In höheren Klassenstufen wird dieser Blick auf die eigenen Bedürfnisse und deren Ausgleich mit denen anderer Schüler:innen nach und nach über das Nahfeld – z. B. die eigene Klasse und Schule – hinaus auf die Gesamtgesellschaft ausgeweitet. Immer wieder formulieren Bildungsmedien die Aufforderung, Regeln für den Umgang miteinander zu erstellen und den Bedarf, diese selbst zu achten sowie ihre Beachtung einzufordern und vermitteln so nicht nur Wissen um demokratische Normen und Institutionen, sondern appellieren auch an das verantwortungsbewusste Subjekt, das sich demokratiekonform verhält.

Dabei zeigt sich bei den Analysen, dass die Berücksichtigung von ungleichen Zugangsvoraussetzungen und die Sensibilität im Umgang mit Diskriminierung in Kita und Schule in der Praxis noch eher marginal behandelt werden. Auch wenn Inklusion als ein positiv konnotiertes Konzept von den befragten Fach- und Leitungskräften benannt und die Inklusionsfunktion von Kitas in der Gesellschaft bekräftigt wird, finden sich in den Bildungsplänen sowie auf Praxisebene wenig Verweise auf den Zusammenhang von Demokratiebildung und Inklusion sowie auf Handlungsformen für eine inklusive Didaktik, inklusive Peer-Interaktionen und den Umgang mit Diskriminierung und Ausgrenzung. Inklusives gruppenpädagogisches Handeln, die Reflexion von Ausgrenzung und Diskriminierung sowie deren Bedeutung für die Demokratiebildung, zeigt sich als Zukunftsaufgabe und als Weiterentwicklungsbedarf bspw. für die Qualifizierung der Fachkräfte und des Leitungspersonals sowie auf Ebene pädagogischer Konzepte. Dass diese für den schulischen Kontext in Ansätzen bereits vorliegen, zeigt sich in Schulbüchern, die etwa am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule im Kontext gemeinsam zu bestimmender Regeln für den Klassenkontext die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schüler:innen bspw. aufgrund unterschiedlicher kognitiver oder physischer Fähigkeiten thematisieren. Auch sprechen Schulbücher hin und wieder die Einschränkungen zur politischen Partizipation wie Wahlen für Ausländer:innen und unter 18-jährige an und lassen diese diskutieren.

Im schulischen Kontext sind die unterschiedlichen Angebote der politischen Bildung in Abhängigkeit von der besuchten Schulform und der jeweiligen fachlichen Konzeption und Rahmung politischer Bildung sowie dem Umfang, der dem Fach in dem jeweiligen Bundesland eingeräumt wird, so angelegt, dass sie Bildungs- und soziale Ungleichheit um die Dimension Demokratiebildung erweitern *können*. Darauf deutet bspw. hin, dass die höchste (verpflichtende)

Stundenzahl und differenzierteste Auseinandersetzung mit politischen Fragen in Lehrplänen und Schulbüchern für Gymnasien bzw. die gymnasiale Oberstufe verankert ist. Dies würde zu den Befunden von Studien zu politischem Engagement passen, die zeigen, dass Bildungsferne und Politikverdrossenheit häufig zusammenfallen. Gesamtschulen ermöglichen von ihrem Konzept her hingegen ein möglichst langes gemeinsames Lernen. Eine Selektion nach Leistung findet hier nicht direkt nach der Grundschule, sondern erst nach Klasse 9/10 statt. Das kooperative Lernen in heterogenen Lerngruppen, wie sie in Gesamtschulen am stärksten etabliert zu sein scheinen, stellt hingegen eine geeignete Möglichkeit zum Umgang mit Vielfalt und Bildungsungleichheit bzw. einen Aspekt der Inklusion und gleichzeitig eine gute Gelegenheit der Demokratieerfahrung dar. Allerdings zeigen auch für Gymnasien konzipierte Schulbücher eine Zunahme dieser kooperativen Lernmethoden, die auf eine Veränderung des Unterrichts auch in diesen hindeuten könnte. Diese beiden Befunde ließen sich wie folgt zusammenfassen: Während Gymnasien den Fokus bisher vorwiegend auf die kognitive Ebene der Demokratiebildung durch Wissensvermittlung *über* Demokratie setzen, ermöglicht die Anlage der Gesamtschulen und die Ausgestaltung von Lehrplänen für politische Bildung in diesen einen Schwerpunkt auf Bildung *durch* Demokratie, insbesondere indem der schulische Rahmen die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Vielfalt erfordert.

Beteiligungsmöglichkeiten und machtvolle Beziehungen

Die Förderung der Partizipationsfähigkeit stellt eine der zentralen Kompetenzen von demokratisch-politischer Bildung dar (vgl. Reinhardt 2004). Die Erkenntnisse beider Teilstudien weisen jedoch darauf hin, dass eine authentische Ermöglichung, Förderung und Wahrnehmung von Partizipation in öffentlichen Bildungseinrichtungen, insbesondere im Kontext Schule äußerst voraussetzungsvoll ist und durch deren institutionelle Verfasstheit und Asymmetrien in der pädagogischen Beziehung an deutliche Grenzen stößt. Hierbei hat sich in den Analysen insbesondere die Balance von strukturell abgesicherten Beteiligungsformen und der über Alltagserfahrungen und die Interaktionsgestaltung realisierten Beteiligungsmöglichkeiten als essentiell, aber noch zu wenig beachtet herausgestellt. Die theoretische Setzung des pragmatistischen Demokratieverständnisses, wonach die „Idee der Demokratie" (vgl. Dewey 1996, S. 172; Jörke 2003, S. 204–222) jenseits der Regierungspraxis zwingend ihre Verwirklichung im alltäglichen Leben benötige, lässt sich durch die Analysen praktisch ausbuchstabieren. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, um die Erfahrung für Kinder von Scheinpartizipation (vgl. Budde 2010) zu verringern, systemimmanente Widersprüche bzw. Antinomien zu thematisieren und kritische Reflexionsprozesse von Lehr- und Fachkräften proaktiv zu fördern. Dabei scheint die Diskussion um das Verhältnis von Macht und Demokratie als beständige Aufgabe auf. In Anlehnung an

Prengels (2012) Denkmodell der ‚unvollendeten Demokratie' kann eine an das praktische Handeln gerichtete Strategie zum Umgang mit Ambivalenzen (wie der Machtasymmetrie) genutzt werden, um keine zusätzlichen Dissonanzen mit dem Anspruch der Realisierung von Demokratie zu erzeugen. Denn „die Unvollendbarkeit der Demokratie anzuerkennen bedeutet nicht, das Ideal der Demokratie aufzugeben. Demokratisierung […] ist ein kontingenter Prozess und ihre zukünftigen Spielarten sind noch unbekannt, aber *dass* Demokratie mit ihrem Kern der Menschenrechte anzustreben ist, bildet den politisch maßgeblichen Horizont unserer Zeit" (Prengel 2012, S. 85).

Demokratiebildung als Entwicklungsprozess der gesamten Organisation und ihrer Stützsysteme

Im Hinblick auf die konkrete Demokratiebildung und die Weiterentwicklung zur demokratischen Organisation in der Schul- und Kitapraxis zeigt sich die Herausforderung, dass die Implementierung und Durchführung von Demokratiebildung langwierige und ressourcenintensive Prozesse erfordert und etabliert. So kann die gemeinsame Erarbeitung von Leitpapieren wie Kitaverfassung/Konzeption, Leitbildern und Schulprogrammen oder einer Hausordnung nur in iterativen Prozessen gelingen, die im pädagogischen Alltag immer wieder aufgerufen und kontinuierlich angepasst und weiterentwickelt werden müssen. Es gilt, Schul- und Kita-Leitungen sowie Träger inhaltlich und operativ einzubinden und auch die Teamkultur und -entwicklung in Kita und Schule zu Wertebildung und Demokratiebildung zu stärken. Des Weiteren – so ist es immer wieder von Fachkräften und Forschenden zu hören und teilweise sichtbare Bildungspraxis – soll Demokratiebildung als Querschnittsthema in der alltäglichen Arbeit und den Interaktionen in den Bildungsinstitutionen verankert werden und nicht als zusätzliches Angebot in Gremien „on top" oder im Kontext Schule nicht nur als genuine Aufgabe des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs betrachtet werden. So zeigen Ergebnisse aus den empirischen Erhebungen in den Kitas, dass die Installation allein von Mitbestimmungsgremien noch kein Garant für Beteiligungserfahrungen von Kindern ist, sondern diese über die Ausgestaltung der alltäglichen Interaktion verwirklicht wird. Für die Schule sind mittlerweile feste Mitbestimmungsmöglichkeiten in Schulgesetzen und Erlassen fixiert, die den Schüler:innen jedoch auch klare Grenzen setzen, sowohl was die Möglichkeiten betrifft, eigene Interessen durchzusetzen, da die Erwachsenen immer über eine Stimmenmehrheit verfügen, als auch hinsichtlich der Aspekte, über die sie mitentscheiden können. Inwiefern Schüler:innen also wirklich Beteiligung erfahren, ist, wie die hier ausgewerteten Daten zeigen, wesentlich abhängig davon, ob ihre Anliegen von Schulleitungen, Lehrkräften bzw. Eltern als gleichwertig und berechtigt anerkannt werden.

Zudem zeigt sich Demokratiebildung als beständige Entwicklungsaufgabe, ihre Methoden müssen sukzessive an das Alter der Kinder angepasst werden

und sind bidirektional auch durch das Handeln der Kinder beeinflusst. So können Kinder und Jugendliche sie einfordern, auch wenn es gerade nicht in den Ressourcenplan passt. Demokratische Praxis ist durch eine gewisse Offenheit in Bezug auf die Strukturen, Entscheidungsprozesse, das professionelle Selbstverständnis und Alltagshandeln geprägt. Als Folge der zuvor skizzierten Entwicklungen ist auch eine Veränderung des professionellen Selbstverständnisses von Fach- und Lehrkräften zu beobachten, mit einer Tendenz hin zu mehr Moderation und Begleitung, was vor allem selbstständiges Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern und Jugendlichen ermöglichen soll. Das entspricht einem breiteren Verständnis von Bildung: weg von Vermittlung hin zu Aneignung bzw. Anleitung zum Selbstlernen, mit großen Auswirkungen auf die Rolle der beteiligten Akteur:innen (etwa Lehrende als Lernende, von Frontalunterricht zu partizipativen, kooperativen Lernformen, vom Schulbuch zu digitalen Selbstlerneinheiten).

Schließlich lassen sich daraus spezifische Bedarfe an Weiterqualifizierung und Reflexion von Fach- und Lehrkräften ableiten, insbesondere was den Umgang mit Asymmetrie (vgl. 5.1.2/5.2.2) und Peer-Beziehungen im Rahmen inklusiver Pädagogik (vgl. 5.1.3) anbelangt.

Annäherung von Demokratiepädagogik und politischer Bildung

Im Hinblick auf pädagogische und didaktische Zugänge der Demokratiebildung scheinen sich Kita und Schule in den vergangenen Jahrzehnten von entgegengesetzten Polen aufeinander zuzubewegen. So fasst das stärker in der frühkindlichen Bildung verankerte Konzept der erfahrungsbasierten Demokratiebildung auch in Grund- bis Berufsschule zunehmend Fuß und wird längst nicht mehr als Gegenspieler, sondern Teil der politischen Bildung wahrgenommen, die wiederum Fachdidaktiker:innen, Kultusministerien wie Schulleitungen zunehmend selbstverständlich als Querschnittsthema aller Schulformen verstehen und adressieren. Eine analytische Trennung oder gar Gegenüberstellung von politischer Bildung und Demokratiebildung kann den Logiken der Praxis also nicht Rechnung tragen. So sind Gestaltungs- und Partizipationserfahrungen von Kindern in Kitas oder Schulen und das Wissen um politische Strukturen und Systeme über die zugrundegelegten Normen und Werte immer untrennbar miteinander verbunden. Sie bestimmen das Interaktionsklima und die Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern in den Institutionen. Bildungsprozesse von Kindern sind per se politisch und kulturell gefärbt – entscheidend sind in der Folge die realen Erfahrungsräume und das Bewusstsein von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, welche Normen und Werte handlungsleitend sein sollen und welche Ansatzpunkte für Wissensvermittlung damit verknüpft werden. Innerhalb der wissenschaftlichen und fachpraktischen Diskurse scheint deshalb eine verstärkte Arbeit an der Überwindung einer starren konzeptionellen Gegenüberstellung von

Demokratiebildung und politischer Bildung als zielführend, die vielmehr eine Synthese als die Abgrenzung beider Zugänge anvisiert (vgl. 16. Kinder- und Jugendbericht; Barbehön/Wohnig in APuZ 48/2022; Liesenberg in theorieblog.de).

Demokratiebildung als institutionenübergreifende Aufgabe

Auch wenn sich auf allen Ebenen noch zahlreiche Entwicklungsaufgaben stellen, lässt sich die Realisierung der bildungspolitischen Forderung nach einer Stärkung der Demokratiebildung in der frühkindlichen und schulischen Bildung (vgl. z. B. BMFSFJ 2020; Kultusministerkonferenz 2018) anhand der vorliegenden Studien nicht nur auf politischer, sondern auch auf erziehungstheoretischer und fachpraktischer Ebene nachverfolgen. Bildung stellt ein wesentliches Element der Demokratiestärkung dar. Wie die empirischen Analysen verdeutlichten, beeinflusst das bildungspolitisch formulierte Ziel, die Partizipationsfähigkeit und die Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen zum aktiven Engagement für die Demokratie zu stärken, sowohl die programmatische Ausgestaltung sowie die unterrichtliche Praxis der politischen Bildung – etwa durch Veränderungen des Fächerzuschnitts oder der Stundentafel, Veränderungen in Lehrplänen und Schulbüchern – als auch die schulische Praxis bspw. durch demokratische Schulentwicklungsprozesse. Für den frühkindlichen Bereich verweisen sowohl die bildungspolitischen Dokumente als auch die Fachkräfte übergreifend darauf, dass Bildungsprozesse in der Kita beginnen und bereits hier die Jüngsten auf ihr Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden sollen und können. Im schulischen Kontext steigt die Komplexität der demokratiebezogenen Themen und Aufgabenstellungen – insbesondere im Feld der Vermittlung kognitiven Wissens *über* Demokratie. Aber erst Lehrpläne und Schulbücher der Sekundarstufe II sprechen bspw. komplexere Fragen der Demokratieentwicklung an. Dabei zeigen sich in den Studien frühkindliche wie schulische Demokratiebildung jeweils als eine gesamtinstitutionelle Aufgabe, die nicht allein auf die Installation von Gremien oder die unmittelbare Vermittlung von Wissen aus den Bereichen Politik und demokratisches System reduziert werden kann. Insbesondere die Entwicklung und Auseinandersetzung mit (demokratischen) Werten, und nach und nach auch dem Wissen über Demokratie in Kita und Schule, hat das Potenzial, zur Herausbildung von aktiven, verantwortungsbewussten und mündigen demokratischen Subjekten beizutragen, so zeigen die vorliegenden Analysen. Dies setzt allerdings voraus, dass Kinder und Jugendliche Teilhabe und Mitbestimmung als feste Bestandteile der frühkindlichen wie schulischen Demokratiebildung erfahren, und erleben, dass sie *kontinuierlich* „in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss" (Prengel 2016, S. 10) nehmen können.

Neben den Gemeinsamkeiten und institutionenspezifischen Potenzialen werden in den Studien allerdings auch institutionelle Besonderheiten und Unterschiede sichtbar. Der Entwicklungsverlauf von Kindern jedoch baut aufeinander auf und ist per se, trotz möglicher Brüche, auf individueller Ebene als *eine* in

sich geschlossene Bildungsbiografie zu verstehen. Kinder entwickeln sich kontinuierlich, ihre gesammelten Erfahrungen und Kompetenzen bauen aufeinander auf und machen keinen Halt an Institutionengrenzen. Erfahrungen, die Kinder in der Kita gesammelt haben, nehmen sie in ihren weiteren Lebensverlauf mit. Bildungsprozesse in der Schule setzen auf diesen Erfahrungen auf, können diese weiter ausbauen oder verändern. Das deutsche segmentierte Bildungssystem kann jedoch dazu führen, dass die unterschiedlichen Institutionen durch verschiedene Ausrichtungen, ihre historisch gewachsenen institutionellen Besonderheiten und ihre Funktion in der Gesellschaft für Kinder Brüche produzieren.

> *„Ich erinnere mich da bspw. an ein durchaus gewilltes Kitakind, das war jetzt in der ersten Klasse mit in die Schüler:innenvertretung der Grundschule einzusteigen, und ihr wurde dann gesagt: ‚Du bist in der ersten Klasse, das geht da noch nicht.' Wenn so ein- also die hatte quasi den Rucksack voller Ressourcen und Selbstbewusstsein und Wille zur Teilhabe und wenn sie dann durch die institutionellen Beschränkungen das nicht umsetzen kann" (K2F, 549–555).*

Der Wechsel von der frühkindlichen in die formale schulische Bildung ist einer der markantesten Übergänge in der Entwicklung von Kindern. Die Transition vom frühkindlichen in das schulische Bildungssystem kann als eine „Wechselwirkung der beteiligten Mikrosysteme" (Albers/Lichtblau 2020, S.146) Familie, Kita und Schule verstanden werden. Dabei wirkt sich die Passung der Institutionen sowie deren Kooperation auf eine gelingende Transition zwischen den Bildungseinrichtungen und die Bewältigung des Übergangs aus. Der Übergang ist demnach als „direkter und indirekter transaktionaler Prozess" (ebd.) zu verstehen. Dieser kann nicht alleine durch die Anpassung des Kindes an unterschiedliche Anforderungen, die Institutionen von Kindern abverlangen, gemeistert werden – die Institutionen selbst tragen einen bedeutenden Anteil. Demokratiebildung in diesem Sinne als eine lebensphasenübergreifende Aufgabe zu verstehen, die über die Institutionen hinweg realisiert wird, so lässt sich aus der vorliegenden Verbundforschung schlussfolgern, zeigt sich als Entwicklungsweg und gemeinsame Zukunftsaufgabe im Bildungssystem. Diesen gemeinsamen Weg gilt es näher zu betrachten, von den institutionenspezifischen Potenzialen gegenseitig zu lernen, entsprechende Konzepte dafür zu entwickeln und einen institutionenübergreifenden Dialog auf Augenhöhe zu stärken.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen (Zuordnung in den jeweiligen Kapiteln)

Tabelle 2.1.1	Übersicht über das methodische Vorgehen, Stichprobe und Art des Datenmaterials	22
Tabelle 2.2.1	Bezeichnungen der Leitfächer für die politische Bildung inklusive Verbundfächer zusammengestellt auf der Grundlage der aktuellen Lehrpläne, n=188	26
Tabelle 4.3.1	Auswahl in Schulbüchern genannter Beispiele für Beteiligungsmöglichkeiten	194
Tabelle 4.3.2	Vergleich von Informationen zum thematischen Schwerpunkt im Nahbereich Schule in vier Schulbüchern für die Sekundarstufe I auf Mittelschulniveau	195
Tabelle 4.3.3	Beteiligungsmöglichkeiten auf EU-Ebene in zwei Gymnasialschulbüchern	196
Tabelle 4.3.4	Vergleich der zwei Schulbuchversionen Zeitfragen, Politische Bildung für berufliche Schulen, 2012 (PPN 728669455) und 2017 (PPN 887382282)	197
Tabelle 4.3.5	Anzahl der Fundstellen in zwei Schulbüchern	199
Tabelle 4.3.6	Teilhabebegriffe im Schulbuch im zeitlichen Verlauf nach Publikationsjahr 2000–2017 für das Schulbuch „Zeitfragen. Politische Bildung für berufliche Schulen", Klett-Verlag, n=5	199
Tabelle 4.3.7	Begriffe der E-Partizipation im zeitlichen Verlauf 2010–2020, n = 474	217
Tabelle 4.3.8	Häufigkeiten von Begriffen in Schulbüchern und Lehrplänen (2010–2020); $n^{Schulbücher}$=474; $n^{Lehrpläne}$=197	220

Abbildungen

Abb. 2.2.1	Lehrpläne für das Leitfach der politischen Bildung und Verbundfächer von 1990–2021 nach Bundesland und Aktualität, N = 479	28
Abb. 2.2.2	Aktuell gültige Lehrpläne für das Leitfach der politischen Bildung und Verbundfächer nach Bundesland und Bildungsbereich, darunter fünf sowohl für allgemeinbildende als auch berufsbildende Schulen gültige Lehrpläne, N = 188	29

Abb. 2.2.3	Untersuchte Schulbücher nach Bundesland und Bildungsbereich, N = 603	31
Abb. 3.2.1	Der Tischdienst als Teamaufgabe	78
Abb. 3.2.2	Das Tischdienst-Team am Vortag	79
Abb. 3.2.3	Vergabe der Besteckauswahl durch Auszählen	80
Abb. 3.2.4	Das Geheimnis des Nachtischs	82
Abb. 3.2.5	Der Morgenkreis konstituiert sich als Ort der Gemeinschaft	86
Abb. 3.2.6	Der Morgenkreis als Ort der Aushandlung	88
Abb. 3.2.7	Bericht und Abstimmung im Morgenkreis	90
Abb. 3.3.1	Junge schlichtet zwischen zwei anderen sich beharkenden Jungs	119
Abb. 3.3.2	Auf der Bank sitzender Junge beginnt mit der Zerstörung einer Burgmauer	120
Abb. 3.3.3	Ein Junge fordert seine Spielfreunde auf, die Holzbauten anderer Kinder nicht weiter zu zerstören	121
Abb. 4.3.1	Projekt G, 5/6, Niedersachsen, PPN 1678265276 2020, S. 9	185
Abb. 4.3.2	Zeitreise, 7/8, Differenzierende Ausgabe, Niedersachsen, PPN 1040603114 2019, Innencover	185
Abb. 4.3.3	Zeitreise, 7/8, Differenzierende Ausgabe, Niedersachsen, PPN 1040603114 2019, S. 45	189
Abb. 4.3.4	Partizipationsbegriffe in Schulbüchern 2000–2020 nach Bildungsbereichen, N=603. Quelle: eigene Darstellung	198
Abb. 4.3.5	Mensch & Politik, Sek II, Rheinland-Pfalz, Saarland (auch in Thüringen zugelassen), PPN 875774849, 2017, S. 254	206
Abb. 4.3.6	Zeitfragen, Politische Bildung für berufliche Schulen, für alle Bundesländer, PPN 1734711590 2021, S. 88	207
Abb. 4.3.7	Mensch & Politik, Sekundarstufe 1, 9/10, Politische Bildung Berlin/Brandenburg, PPN 1002911052 2017, S. 15	210
Abb. 4.3.8	Demokratie heute, Sozialkunde, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen, 8/10, Realschule, Sekundarschule, Regelschule oder Regionale Schule, PPN 1030512469 2018, S. 164	211
Abb. 4.3.9	Anstöße Politik, Berufliche Schulen, konzipiert für alle Bundesländer, PPN 1688095187 2020, S. 77	213
Abb. 4.3.10	Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Sowi S II. Einführungsphase. PPN 167855491X 2019, S. 37	216
Abb. 4.3.11	Zeitreise, 7/8, Differenzierende Ausgabe, Niedersachsen, PPN 1040603114 2019, S. 205	218

Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur

Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben." Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen – Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse. 1. Auflage. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Achour, Sabine/Höppner, Anja/Jordan, Annemarie (2020): Zwischen Status Quo und State of the Art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen. 1. Auflage. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung und Forum Berlin.

Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.) (2020): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.

Adorno, Theodor W. (2015) [1971]: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Berlin: Suhrkamp.

Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2020): Inklusion und der Übergang von der Kita in die Schule – Analyse aktueller Bedingungen und zukünftiger Entwicklungsaufgaben. In: König, Anke/Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 144–163.

Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden' Recherche. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 6, S. 768–787.

Angermüller, Johannes (2014): Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herrschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S. 16–36.

Autorgengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. 1. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 1. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2017): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. Auflage. Opladen und Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Barbehön, Marlon/Wohnig, Alexander (2022): Politische Bildung in der und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 72, H. 48, S. 11–16.

Barber, Benjamin (1994): Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen. 1. Auflage. Hamburg: Rotbuch-Verlag.

Barla, Josef/Kluzik, Vicky/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2022): Biokapital. Beiträge zur Kritik der politischen Ökonomie des Lebens. 1. Auflage. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.

Bartosch, Ulrich/Bartosch, Christiane/Maluga, Agnieszka (2016): Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen? In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 250–271.

Bauer, Christoph (2017): „Subjektorientierung"? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bauer, Angela (2018): Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 5, S. 680–699.

Bauer, Joachim (2019a): Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen-Praxisformen-Wirkungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 23–34.

Bauer, Joachim (2019b): Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung. Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen-Praxisformen-Wirkungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 35–41.

Baur, Nina/Blasius, Jörg (2019): Methoden der empirischen Sozialforschung – ein Überblick. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–30.

Becker-Stoll, Fabienne/Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika (Hrsg.) (2015): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. 1. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Behrmann, Günter C./Grammes, Tilmann/Reinhardt, Sibylle (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Teninz-Elmar (Hrsg.), Kerncurriculum Oberstufe II Biologie, Chemie, Physik, Politik, Expertisen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 322–406.

Beinzger, Dagmar/Diehm, Isabell (2007): Politische Bildung in Kindergarten und Vorschule. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/TS: Wochenschau Verlag, S. 89–102.

Benner, Dietrich/Brüggen Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 174–216.

Ben-Arieh, Asher (2005): Where are the children? Children's Role in measuring and monitoring their Well-being. In: Social indicators Research 74, H. 3, 573–596.

Berkemeyer, Nils (2020): Demokratisierung der Schule durch eine deliberative Profession? Konzeption und Forschungsperspektiven. In: Burth, Hans-Peter/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Leverkusen-Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 207–241.

Berkemeyer, Nils (2021): Pathologien der Demokratiebildung in Schule. Anfragen aus Perspektiven deiner kritischen Schulsystementwicklungsforschung. In: Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hrsg.): Wie viel Verfassung braucht der Lehrerberuf? Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 53–74.

Bernfeld, Siegfried (2012): Sozialpädagogik. Werke, Band 4. Erweiterte Neuauflage. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Berthold, Michael/Schepp, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen und Zürich: Muster-Schmidt.

Besand, Anja (2014): Monitor berufliche Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017a): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Zusammenfassung. 1. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017b): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. 1. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Betz, Tanja/Bollig, Sabine (2022): Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung. Zur Praxis eines Programms. Programm Forschungsprojekt PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Präsentation. Entwicklung von Qualität in Arrangements der frühen Bildung. Akteur:innen, Organisationen und Systeme im Blick der Forschung. Abschlusstagung der BMBF-Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit". https://dji.stream1.eu/wp-content/uploads/2022/05/Pra%CC%88sentationsfolien_Forum3_Partner.pdf (Abfrage: 23.08.2022).

Beutel, Wolfgang/Peter Fauser (Hrsg.) (2013): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem „Förderprogramm Demokratisch Handeln". 1. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Beutel, Wolfgang (2016): Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. In: Die deutsche Schule 108, H. 3, S. 226–238.
Beyer, Beate (2012): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Birnbacher, Leonhard/Durand, Judith (2022): Demokratie mit Kindern in der Kita. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 72, H. 13–14, S. 21–25.
Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. Expertise. 1. Auflage. München: DJI.
Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 1. Auflage. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
Bollnow, Otto F. (1968): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
Bourdieu Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. 1. Auflage. Hamburg: VSA-Verlag.
Bourdieu, Pierre (2012): Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (2013): Reflexive Anthropologie. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2004): Demokratie als Verfassungsprinzip. In: Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hrsg.): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Band II Verfassungsstaat. Heidelberg: C.F. Müller, S. 429–496.
Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2007): Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert. 1. Auflage. München: Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung.
Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
Brandes, Holger/Schneider-Andrich, Petra (2019): Peers ins Spiel bringen. Die Gleichaltrigen und ihre Beziehungen als Herausforderung für elementarpädagogische Didaktik. In: Schenker, Ina (Hrsg.): Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch- konstruktivistische Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63–80.
Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Brock, Inés (2012): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. WiFF Expertisen, Band 25. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
Bröckling, Ulrich (2010): Nachwort. „Nichts ist politisch, alles ist politisierbar" – Michel Foucault und das Problem des Regierens. In: Foucault, Michel: Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Berlin: Suhrkamp, S. 401–439.
Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 1. Auflage. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 3, S. 384–401.
Bull-Bischoff, Birke (2020): Ausgrenzung und Stigmatisierung in der Kindertagesstätte. Gruppendiskussionen mit Erzieherinnen. 1. Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf (Abfrage: 06.01.2023).
Burghardt, L./Kluczniok, K. (2020): Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen – Untersuchung eines alltäglichen pädagogischen Settings. In: Journal of Childhood and Adolescence Research 15, H. 3, S. 286–300.

Burmeister Christoph T. (2021): Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung. 1. Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
Busch, Andreas (2017): Informationsinflation: Herausforderungen an die politische Willensbildung in der digitalen Gesellschaft. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hrsg.): Medienkompetenz, Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.53–62.
Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (Hrsg.) (2013): Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken. 1. Auflage. Wien und Berlin: Turia + Kant.
Butschi, Corinne/Hedderich, Ingeborg (2021): Kindgerecht forschen. Ein Überblick. In: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hrsg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 101–119.
Bühler-Niederberger, Doris (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum. 1. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 1. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
Bünger, Carsten (2022): Weder neutral noch zweckbestimmt. Anmerkungen zu den normativen Implikationen des Bildungsbegriffs. In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung. Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 41–52.
Cheneval, Francis (2015): Demokratietheorien zur Einführung. 1. Auflage. Hamburg: Junius
Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. 1. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
Cloos, Peter (2017): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 145–158.
Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.) (2019): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (2019a): Einleitung. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, S. 11–26.
Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (2019b): Demokratie. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, S. 457–483.
Corsaro, William A./Eder, Donna (1990): Children's peer cultures. In: Annual Review of Sociology 16, H. 1, S. 197–220.
Corsaro, William A. (2011): Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles" – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München und Basel: Reinhardt, S. 14–21.
Council of Europe (2018): Free to speak. Safe to learn. Democratic Schools for All. https://rm.coe.int/prems-152518-gbr-2516-depliant-free-to-speak-bleu-4-volets-a5-web/16808e7b6a (Abfrage: 26.01.2023).
Daldrop, Kira/Hohmann, Kathrin (2018): Wenn zwei sich streiten … Konflikte zwischen Kindern achtsam begleiten. In: Betrifft KINDER 15, H. 3–4, S. 17–20.

Darm, Ricarda/Lange, Dirk (2018): Mündigkeits*selbst*bildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, S. 49–59.
Decker, Frank (2021): Demokratische und nicht-demokratische Herrschaftsformen. In: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hrsg.): Handbuch Demokratie. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 61–78.
Dehnavi, Morvarid (2022): Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 17, H. 3, S. 372–385.
Deimel, Daniel/Hahn-Laudenberg, Katrin (2017): Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Studie 2016. Münster: Waxmann Verlag, S. 255–278.
Deleuze, Gilles (2020): Unterhandlungen. 1972–1990. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Deng, Zongyi (2020): Knowledge, content, curriculum and Didaktik. Beyond social realism. 1. Auflage. London und New York: Routledge.
Dengel, Sabine/Krüger, Thomas (2019): Partizipation – Anspruch und Herausforderung für die Bildungskonzeptionen politischer und kultureller Bildung. www.kubi-online.de/artikel/partizipation-anspruch-herausforderung-bildungskonzeptionen-politischer-kultureller-bildung (Abfrage: 19.01.2023).
Detjen, Joachim (1999): „Der demokratiekompetente Bürger". Politikwissenschaftliche Anmerkungen zu einer normativen Leitvorstellung der politischen Bildung. 1. Auflage. Wolnzach: Kastner.
Detjen, Joachim (2000): Bürgerleitbilder in der Politischen Bildung. In: Politische Bildung 33, H. 4, S. 19–38.
Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik: Der Klassenrat. Grundlagen und Umsetzung. www.derklassenrat.de/wp-content/uploads/2015/06/Der_Klassenrat_grundlagen-umsetzung-kurz1.pdf (Abfrage: 31.01.2023)
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik: Der Klassenrat. Was ist das eigentlich? www.derklassenrat.de/der-klassenrat (Abfrage: 31.01.2023)
Dewey, John (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. 1. Auflage. Bodenheim: Philo.
Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
Dilthey, Wilhelm (1971): Schriften zur Pädagogik. 1. Auflage. Paderborn: Schöningh.
Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. 1. Auflage. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
Dollase, Rainer (2015): Gruppen im Elementarbereich. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
Doering-Manteuffel, Anselm (2014): Die deutsche Geschichte in den Zeitbögen des 20. Jahrhunderts. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 62, H. 3, München: De Gruyter Oldenbourg, S. 321–348.
Doyle, Walter (1992a): Curriculum and pedagogy. In: Jackson, Philipp W. (Hrsg.): Handbook of research on curriculum. New York: Palgrave Macmillian, S. 486–516.
Doyle, Walter (1992b): Constructing curriculum in the classroom. In: Oser, Fritz K./Dick, Andreas/Patry, Jean-Luc (Hrsg.): Effective and responsible teaching: the new synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, S. 66–79.
Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
Drieschner, Elmar (2013): Kindheit in pädagogischen Schonräumen. Bilder einer Entwicklung. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (2017): Was sind pädagogische Konzepte? Probleme ihrer Begriffsbestimmung, Funktionalität und Bewertung. In: Pädagogische Rundschau 71, H. 3–4, S.399–408.
Drieschner, Elmar (2020): Zur Aktualität von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik als dialektische Theorie der Praxis. Ein Beitrag im Kontext der (früh)pädagogischen Qualitätsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96, H. 2, S. 247–263.

Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Edding, Cornelia (2015): Kleingruppenforschung – Geschichte, aktueller Stand, Bedeutung für die Praxis. In: Edding, Cornelia/Schattenhofer, Karl (Hrsg.): Handbuch. Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, S.44–85.

Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Reihe: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Edelstein, Benjamin/Veith, Hermann (2017): Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/ (Abfrage: 13.09.2022).

Eis, Andreas (2017): Mythos Mündigkeit? Partizipation und politisches Handeln. Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung? In: Greco, Sara A./Lange, Dirk (Hrsg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 22–33.

Fauser, Peter (2007): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 16–41.

Federici, Silvia (2020): Jenseits unserer Haut. Körper als umkämpfter Ort im Kapitalismus. 1. Auflage. Münster: Unrast.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Fend, Helmut (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S.41–54.

Fey, Carl-Christian (2016): Zur Zulassungspraxis von Schulbüchern in Deutschland. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under scrutiny. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 67–81.

Flämig, Katja (2017): Freiwillig und verbindlich. Ethnografische Studien zu ‚Angeboten' in der Kindertageseinrichtung. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Flügge, Erik/Wenzl, Udo (2018): Der 8er-Rat. Ein barrierefreies Beteiligungsmodell für Jugendliche. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Flügel-Martinsen, Oliver (2020): Radikale Demokratietheorien zur Einführung. 1. Auflage. Hamburg: Junius-Verlag.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2010): Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling. Berlin: Suhrkamp.

Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen/Schoyerer, Gabriel (2020): Kindzentrierung und Gruppenmanagement. Ein Spannungsfeld im pädagogischen Alltag. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Reihe: Materialien zur Frühpädagogik. Band 24. Freiburg im Breisgau: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre, S. 303–326.

Franke-Meyer, Diana/Reyer, Jürgen (2015): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Friederich, Tina (2012): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 22. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Friedrichs, Werner (2020): Demokratie *ist* Politische Bildung. In: Haarmann, Moritz-Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–30.

Friedrichs, Werner (2021): Radikale Demokratiebildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, H.4, S. 430–445.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Fuchs, Dieter/Roller, Edeltraud (2018): Einstellungen zu Demokratie und Sozialstaat. In: Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 358–365.

Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 80–103.

Galley, Kathrin/Mayrberger, Kerstin (2018): Tablets im Schulalltag. Potenziale und Herausforderungen bei der Integration von mobilen Endgeräten an beruflichen Gymnasien. doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.27.X (Abfrage: 10.01.2023).

Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (2017): Einleitung. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hrsg.): Medienkompetenz, Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 17–30.

Gasteiger, Hedwig (2018): Forschung in der frühkindlichen Bildung und Entwicklung aus interdisziplinärer Perspektive. In: Gasteiger, Hedwig/Bruns, Julia (Hrsg.): Methoden der empirischen Bildungsforschung im Kontext frühkindliche Bildung und Entwicklung. Osnabrück: Universitätsverlag Osnabrück, S. 58–66.

Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (2017): Was sind pädagogische Konzepte? Probleme ihrer Begriffsbestimmung, Funktionalität und Bewertung. In: Pädagogische Rundschau 71, H. 3–4, S.399–409.

Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (2020): Zur Einführung. Theorien und Konzepte in der Pädagogik – Zum Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und professioneller Handlungsorientierung. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 4–7

Gerdes, Jürgen/Sahrai, Diana/Bittlingmayer, Uwe H./Sahrai, Fereschta (2015): Menschenrechtsbildung und Demokratie-Lernen als zentrale Elemente einer inklusiven politischen Bildung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 69–77.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Gessner, Susann (2022): Bildungstheoretische Grundlagen politischer Bildung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, S. 51–62.

Girnus, Luisa (2021): Offen für Gründe – Welcher demokratische Anspruch ist an politische Urteile zu stellen? In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hrsg.): Demokratie im Stresstest. Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–164.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Auflage. Bern: Huber.

Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. Bielefeld: Universität, Fakultät für Soziologie.

Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2020): 3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019. Bielefeld: Universität, Fakultät für Soziologie.

Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold/Hagedorn, Udo (2021): 4. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule. Bielefeld: Universtität, Fakultät für Soziologie.

Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold/Hagedorn, Udo (2022): 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. www.pedocs.de/volltexte/2023/25906/pdf/Goekbudak_et_al_2022_Ranking_Politische_Bildung_5.pdf (Abfrage: 09.02.2023)

Grammes, Tilman (2020): Demokratiepädagogik. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, S. 51–53.
Green, Norm/Green, Kathy (2007): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 3. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
Green, Norm/Green, Kathy (2012). Kooperatives Lernen im Klassenraum und Kollegium. Das Trainingsbuch. 7. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
Haarmann, Moritz P. (2020): Partizipation. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, S. 158–161.
Habermas, Jürgen. (1973). Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
Hafeneger, Bruno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.) (2013): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
Hameister, Ilka M./May, Michael (2021): Schülervertretungen im Bundesvergleich. Ein Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen für Schuldemokratie. In: Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hrsg.): Wieviel Verfassung braucht der Lehrberuf?. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 96–112.
Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Friedrich, Bianca (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Kiel: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend, und Familie des Landes Schleswig-Holstein.
Haus, Michael (2011): Entpolitisierte Zivilgesellschaft? Engagementpolitik und politische Partizipation. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, S. 17–30.
Heimlich, Ulrich (2019): Inklusive Pädagogik. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. 1. Auflage. Bad-Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Auflage. Selze: Klett, Kallmeyer.
Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15–34.
Helsper, Werner/Lingkost, Angelika (2004): Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In: Helsper, Werner/Kamp, Martin/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 198–228.
Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 1, S. 63–80.
Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 50–62.
Helsper, Werner (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. 1. Auflage. Stuttgart: UTB – Barbara Budrich.
Herskovits, Melville J. (1949): Man and his works. The science of cultural anthropology. 2. Auflage. New York: Knopf.
Herzberg, Carolin/Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils (2021): Sag, wie hältst du es mit der Demokratie? Schülerinnen und Schüler geben Antworten – eine Ergänzungsstudie. In: Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hrsg.): Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 14–31.

Hess, Sabine/Schwertl, Maria (2013): Vom „Feld" zur „Assemblage"? Perspektiven europäisch-ethnologischer Methodenentwicklung – eine Hinleitung. In: Hess, Sabine/Moser, Johannes/Schwertl, Maria (Hrsg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte. Berlin: Reimer, S. 13–38.

Hildebrandt, Frauke/Walter-Laager, Catherine/Flöter, Manja/Pergande, Bianka (2020): Abschlussbericht zur Studie BiKA. Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/BiKA_Abschlussbericht.pdf (Abfrage: 3.2.2023).

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. 1. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf (Abfrage: 09.02.2023).

Himmelmann, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. 1. Auflage. Berlin: BLK, Beiträge zur Demokratiepädagogik.

Himmelmann, Gerhard (2008): Perspektiven europäischer Bürgerschaftsbildung in Einwanderungsgesellschaften: Beiträge zum European Year of Citizenship through Education. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 68–77.

Humboldt, Wilhelm von (1986) [1793]: Theorie der Bildung des Menschen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 32–38.

Hoffmann, Dagmar (2017): Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hrsg.): Medienkompetenz, Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 197–206.

Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honig, Michael-Sebastian (2002): Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung. Arbeitspapier II – 9. www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier9_Sozialpaedagogik_als_empirische_Sozialwissenschaft.pdf (Abfrage: 13.01.2023)

Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.

Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, H. 3, S. 429–442.

Honneth, Axel (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Höhme-Serke Evelyne/Beyersdorff, Sabine (2011): Mit Kindern Demokratie leben. Praxisbuch für die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern. 1. Auflage. Aachen: Shaker.

Höhme-Serke, Evelyne/Priebe, Michael/Wenzel, Sascha (Hrsg.) (2012): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker.

Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 797–812.

Huhn, Norbert/Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2012): Videografieren als Beobachtungsmethode – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 134–153.

Huppert, Annette/Abs, Hermann J. (2013): Profession, Professionalisierung und Professionalität im Lehrerberuf. In: Hufer, Klaus P./Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven Politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 65–80.

Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidemarie (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2015): Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 6, S. 808–822.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2017): Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zur Adressierung der Bildungskindheit. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

JMK/KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. In der Fassung vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Abfrage: 10.02.2023).

Joas, Hans (2000): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Johnson, David W./Johnson, Roger T. (1999): Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. 5. Auflage. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Jörke, Dirk (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart. 1. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Juvonen, Jaana/Lessard, Leah M./Rastogi, Ritika/Schacter, Hannah L./Smith, Danielle S. (2019): Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. In: Educational Psychologist 54, H. 4, S. 250–270.

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift Band 12, S. 481–494. https://www.deutschestextarchiv.de/kant_aufklaerung_1784 (Abfrage: 10.02.2023)

Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. www.deutschestextarchiv.de/kant_paedagogik_1803/27 (Abfrage: 09.12.2022).

Keit, Sabrina (2017): Leitbild Aktivbürger. Was schulische politische Bildung erreichen will. 1. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2013) (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Keller Monika (2007): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Detlef Horster (Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen, Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–50.

Kenner, Steve (2017): Plädoyer für die Einführung einer Koordinationsstelle Demokratiebildung. In: Außerschulische Bildung 48, H. 4, S. 52–55.

Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, S. 48–51.

Kerr, David (1999): Citizenship education in the Curriculum: An international review. In: The School Field 10, H. 3–4, S. 14.

Kersting, Norbert (2017): Online-Partizipation und Medienkompetenz: Kann man Netiquette lernen? In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hrsg.): Medienkompetenz, Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 63–72.

Kienbaum, Jutta/Schuhrke, Bettina/Ebersbach, Mirjam (2019): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Kleemiß, Hannelore (2011): Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_kleemissII_rhythmus_2011.pdf (Abfrage: 21.11.2022).

Kluchert, Gerhard (2009): Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 3, S. 326–333.

Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–265.

Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Koller, Hans-Christoph (2008): Interpretative und partizipative Forschungsmethoden. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 606–621.

Krappmann, Lothar/Petry, Christian (Hrsg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik.

Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (Hrsg.) (2003): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. 1. Auflage Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.

Kron, Maria (2010): Zusammen (auf)wachsen – Unterschiedlichkeit erleben. In: Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 229–230.

Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuger, S./Haas, W./Kalicki, B./Loss, J./Buchholz, U./Fackler, S./Finkel, B./Grgic, M./Jordan, S./Lehfeld, A.-S./Maly-Motta, H./Neuberger, F./Wurm, J./Braun, D./Iwanowski, H./Kubisch, U./Maron, J./Sandoni, A./Schienkewitz, A./Wieschke, J. (Hrsg.) (2022). Die Kindertagesbetreuung während der COVID-19-Pandemie. Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/DJI_Abschlussbericht_Corona-KiTa-Studie_221102.pdf (Abfrage: 07.02.2023).

Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Abfrage: 23.01.2023).

Kumkar, Nils C. (2022): Alternative Fakten. Zur Praxis der kommunikativen Erkenntnisverweigerung. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Kupfer, Antonia (2011): Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühl, Stefan (2011): Organisationen: Eine sehr kurze Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Laevers, Ferre/Moons, Julia/Declercq, Bart (2012): A Process Oriented Child Monitoring System for the Early Years (POMS). Leuven: CEGO Publishers.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 199–215.

Lehmann, Teresa (2020): Demokratiebildung und Rituale in Kindertageseinrichtungen. Die Vollversammlung im Spannungsfeld von demokratischer Partizipation und pädagogischer Ordnung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Leps, Horst (2013): Lehrstücke im Politikunterricht. Welches ist nun aber die beste Verfassung? 1. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Lessenich, Stephan (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. 1. Auflage. Ditzingen: Reclam.

Liebel, Manfred/Meade, Philip (2023): Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung. 1. Auflage. Berlin: Bertz + Fischer.

Liegle, Ludwig (2010): Wie Kinder Verantwortung lernen. Ein Auftrag auch an pädagogische Fachkräfte. In: kindergarten heute 40, H. 3, S. 10–16.

Liegle, Ludwig (2017): Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Loch, Werner (1968): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 21, S. 161–178.

Lochner, Barbara (2017): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lösch, Bettina (2009): Politische Bildung zwischen Emanzipation, Affirmation und Entwertung. In: Bernhard, Armin/Keim, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2008. 1968 und die neue Restauration. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171–185.

Lux, Thomas/Gülzau, Fabian (2022): Zunehmende Polarisierung? Die Entwicklung migrationsbezogener Einstellungen in Deutschland von 1996 bis 2016. In: Glathe, Julia/Gorriahn, Laura (Hrsg.): Demokratie und Migration. Konflikte um Migration und Grenzziehungen in der Demokratie (Leviathan Sonderband 39/2022). Baden-Baden: Nomos, S. 158–192.

Lütje-Klose, Birgit/Löser, Jessica M. (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 134–147.

Machold, Claudia/Carnin, Jennifer (2018): Re-Präsentationspraktiken von Kindsein und Kindheit in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. Sprechen über Kinder in Kindertagesstätte und Grundschule. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 233–248.

Macgilchrist, Felicitas/van Hout, Tom (2011): Ethnographic Discourse Analysis and Social Science. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1600 (Abfrage: 24.01.2023).

Macgilchrist, Felicitas/Jornitz, Sieglinde/Mayer, Ben/Troeger, Jasmin (2023): Adaptive Lernsoftware oder adaptierende Lehrkräfte? Das Ringen um Handlungsspielräume. In: Bock, Annekatrin/Breiter, Andreas/Hartong, Sigrid/Jarke, Juliane/Jornitz, Sieglinde/Lange, Angelina/Macgilchrist, Felicitas (Hrsg.): Die datafizierte Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–160.

Martinsen, Franziska (2021): Kernbegriffe und theoretische Grundlagen der Demokratie. In: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hrsg.): Handbuch Demokratie. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 41–57.

Massing, Peter (2021): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen – Kontroversen – Perspektiven. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Mau, Steffen (2022): „Die Welt ist bunter, als meist angenommen". Ein Gespräch mit Steffen Mau über Polarisierungsunternehmer, Veränderungserschöpfung und gesellschaftliche Gewöhnungsprozesse. www.soziopolis.de/die-welt-ist-bunter-als-meist-angenommen.html (Abfrage: 21.09.2022).

Magyar-Haas, Veronika/Kuhn, Melanie (2011): Die Quadratur des Kreises? Die Formierung von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen. In: Neue Praxis 41, H. 1, S. 19–33.

May, Michael (2020): Schuldemokratie stärken ist Voraussetzung. Partizipationsrechte und Schüler*innenmitwirkung (SMW) – Ein Blick auf die Situation in Thüringen im Bundesländervergleich. In: tz – thüringer zeitschrift der Bildungsgewerkschaft, H. 2, S. 4–6.

Merkel, Wolfgang/Kneip, Sascha/Weßels, Bernhard (2020): Zusammenfassung und Ausblick: Die neue Zerbrechlichkeit der Demokratie. In: Kneip, Sascha/Merkel, Wolfgang/Weßels, Bernhard (Hrsg.): Legitimitätsprobleme. Zur Lage der Demokratie in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 389–410.

Meyer, Sarah (2020): Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 3, H.1.

Meyer-Heidemann, Christian (2020): Mündigkeit. In: Achour, Sabine/BuschMatthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, S. 156–158.

Mouffe, Chantal (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In: Nonhoff, Martin (Hrsg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Bielefeld: transcript, S. 41–54.

Müller, Stefan (2022): Verständnisse und Missverständnisse des Kritik-Begriffs: Reflexive Kritik als Modus einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at 16, H. 46, S. 72–80.

Münkler, Herfried (2022): Die Zukunft der Demokratie. 1. Auflage. Wien: Christian Brandstätter Verlag.

Nagel, Michael/Neubert, Antonia/Johannsen, Theresa (2023): Kinderrechte in der Klimakrise – Zum Spannungsverhältnis zwischen Schutz und Partizipation. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion 31, H. 1, S. 4–12.

Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In: Sieber-Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 321–342.

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sarah (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 24. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2020): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Methodenschatz I und II: Qualitätsdimensionen, Erhebung, Auswertung und Dokumentation. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Methodenschatz I und II: Qualitätsdimensionen, Erhebung, Auswertung und Dokumentation. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. 1. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, Benedikt/Nonnemacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 83–100.

Oberle, Monika/Bischewski, Marret/Tatje, Christian (2021): Schulbücher als Vermittler der Europäischen Integration? Eine produkt- und wirkungsorientierte Studie zum politischen Fachunterricht. Eckert. Expertise Band 10. 1. Auflage. Göttingen: V&R unipress.

Oelkers, Jürgen (2010): Demokratisches Denken in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 1, S. 3–21.

Offe, Claus (1972). Strukturprobleme des kapitalistischen Staates: Aufsätze zur Politischen Soziologie. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der Meister der Verwirrung ist. In: Oser, Fritz/Quesel, Carsten (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich und Chur: Rüegger, S. 17–38.

Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein, Kerstin (2012): Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 169–184.

Ott, Christine (2016): Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlegung und historische Skizze. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under scrutiny. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–50.

Papke, Birgit (2017): Bildung in Separation und Inklusion – Vorschläge zur Reflexion und Revision von Bildungsvorstellungen für eine inklusive Pädagogik. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Barbara Budrich: Opladen, Berlin und Toronto, S.115–130.

Petschick, Grit (2016): Teilnehmende Beobachtung oder beobachtende Teilnahme – (K)eine Frage der freien Entscheidung? In: Hitzler, Ronald/Kreher, Simone/Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung. Essen: Oldib Verlag, S. 233–246.

Pfahl-Traughber, Armin (2022): Intellektuelle Rechtsextremisten. Das Gefahrenpotenzial der Neuen Rechten. 1. Auflage. Bonn: Dietz Verlag.

Pohl, Kerstin (2015): Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein? www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193192/kritik (Abfrage: 22.12.21)

Pohl, Kerstin (2019): Politische aktive Bürgerinnen und Bürger – ein Leitbild für die politische Bildung? www.bpb.de/lernen/politische-bildung/299121/politische-aktive-buergerinnen-und-buerger-ein-leitbild-fuer-die-politische-bildung/ (Abfrage: 20.10.2022).

Popitz, Heinrich (2004): Phänomene der Macht. Autorität – Herrschaft – Gewalt – Technik. 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

Pötzsch, Horst (2009): Sozialstaat. www.bpb.de/themen/politisches-system/deutsche-demokratie/39302/sozialstaat/ (Abfrage: 12.02.2023).

Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität pädagogischen Handelns. 1. Auflage. Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh.

Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.

Prengel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. 2. Auflage. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindergartentageseinrichtungen. WiFF Expertisen, Band 47. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Moldenhauer, Anna/Thiersch, Sven/Bock, Annekatrin/Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Langer, Anja/Macgilchrist, Felicitas/Wagener-Böck, Nadine/Wolf, Eike (Hrsg.) (2023): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Reh, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation" und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–186.

Reich, Kersten (2008): Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In: Ziemen, Kerstin (Hrsg.): Reflexive Didaktik: Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena, S. 35–54.

Reich, Kersten (2019): Konstruktivistische und inklusive Didaktik in der frühen Kindheit. In: Schenker, Ina (Hrsg.): Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12–33.

Reichenbach, Roland (2016): Partizipieren und Partizipation ertragen. In: Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter, Schnitzer, Anna (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 217–237.

Reichenbach, Roland (2018): Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik. 1. Auflage. Paderborn: Schöningh.

Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (2015): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. 1. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Reinhardt, Sibylle (2004): Demokratie-Kompetenzen. Berlin: BLK. www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf (Abfrage: 13.01.2023)

Reinhardt, Sibylle (2018): Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Retzar, Michael (2021): Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Ambitionen und institutionelle Identitätskrisen im Zuge demokratischer Schulentwicklung. In: Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hrsg.): Wieviel Verfassung braucht der Lehrberuf?. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 142–164.

Reuter, Lutz (2003): Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In:Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter Martin (Hrsg.): Recht-Erziehung-Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 47, S. 28–48.

Richter, Emanuel (2012): Inklusion von Freien und Gleichen. Zur republikanischen Demokratietheorie. In: Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Zeitgenössische Demokratietheorie. Band I: Normative Demokratietheorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–188.

Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt/Maykus, Stephan (2016): Wo wird Mensch Demokrat? Anfragen zur Demokratiebildung in (Sport-)Vereinen. In: Neue Praxis 46, H.6, S. 603–611.

Richter, Elisabeth/Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt/Lehmann, Teresa/Schwerthelm, Moritz (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 106–131.

Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie". 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rzepka, Vincent/Straßenberger, Grit (2014): Für einen konfliktiven Liberalismus. Chantal Mouffes Verteidigung der liberalen Demokratie. In: Zeitschrift für Politische Theorie 5, H. 2, S. 217–233.

Schäfer, Armin/Zürn, Michael (2021): Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des autoritären Populismus. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Schild, Wolfgang (2019): Das Böckenförde-Diktum. Zu den nicht von ihm zu garantierenden Voraussetzungen des Staates. In: Spieker, Michael/Schwenzfeuer, Sebastian/Zabel, Benno (Hrsg.): Sittlichkeit. Eine Kategorie moderner Staatlichkeit? Baden-Baden: Nomos, S. 185–214.

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung 15, H. 1. www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185 (Abfrage: 3.1.2023).

Schulz, Marc (2018): Qualitative Forschung. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann Verlag, S. 23–40.

Schulz, Marc/Bischoff-Pabst, Stefanie/Cloos, Peter (2020): Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 3, H.1.

Schulze, Theodor (1995): Jenseits der Befangenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 3, 399–408.

Schuster, Denis (2019): Der 8er-Rat – ein kommunalpolitisches Modell zur Stärkung der Jugendbeteiligung? www.lpb-bw.de/fileadmin/Abteilung_III/jugend/pdf/2020/8er_Rat_kommunalpolitisches_modell_jugendbeteiligung.pdf (Abfrage: 23.11.2022).

Schutter, Sabina/Braun, Magdalena (2018): Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft. www.idw-online.de/de/attachmentdata64989.pdf (Abfrage: 26.02.2020).

Self, Becky (2021): Conducting interviews during the COVID-19 pandemic and beyond. In: Forum Qualitative Sozialforschung 22, H. 3. www.dx.doi.org/10.17169/fqs-22.3.3741 (Abfrage: 3.1.2023).

Selk, Veith/Jörke, Dirk (2012): Der Vorrang der Demokratie. Die pragmatistische Demokratietheorie von John Dewey und Richard Rorty. In: Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–284.

Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (2016): Beziehungen zu Gleichaltrigen. In: Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (Hrsg.): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin und Heidelberg: Springer, S.483–528.

Steinbach, Anne (2016): Mit Kindern über Musik sprechen. Impulse aus der qualitativ-empirischen Interviewforschung. In: Frühe Bildung 5, H. 3, 134–141.

Stenger, Ursula/Thörner, Uta (2019): Verkörperungen: Leibliche Dimensionen von Kommunikationsbewegungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. (Post-) Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–34.

Straßenberger, Grit (2020): Die Rückkehr des Politischen? Anmerkungen zu re- und destabilisierenden Effekten radikaldemokratischer Protestartikulation. In: Andreas Schäfer/David Meiering (Hrsg.): (Ent-)Politisierung? Die demokratische Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Baden-Baden: Nomos, S. 309–329.

Sturzenhecker, Benedikt/Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger: Partizipation in Kitas in Zeiten von Corona. www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/kinderbeteiligung/PartizipationinKitasinZeitenvonCorona.php (Abfrage: 31.10.2022).

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Taylor, Charles (2004): Modern Social Imaginaries. 1. Auflage. Durham und London: Duke University Press.

Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, S. 80–106.

Toppe, Theo/Hardecker, Susanne/Haun, Daniel B.M. (2020): Social Inclusion Increases Over Early Childhood and Is Influenced by Others' Group Membership. In: Developmental Psychology 56, H. 2, S.324–335.

Trescher, Hendrik (2018): Inklusion in der Kita. Eine Krise, die keine sein darf?. In: Der pädagogische Blick 26, H. 3, S.176–187.

Trescher, Hendrik/Hauck, Teresa (2015): Ambivalenz und Inklusion – Subjektivierungspraxen in der integrativen Kindertagesstätte. Neue Praxis 45, H. 5, S.488–502.

Troeger, Jasmin/Zakharova, Irina/Jarke, Juliane/Macgilchrist, Felicitas (2023): Digital ist besser!? – Wie Software das Verständnis von guter Schule neu definiert. In: Bock, Annekatrin/Breiter, Andreas/Hartong, Sigrid/Jarke, Juliane/Jornitz, Sieglinde/Lange, Angelina/Macgilchrist, Felicitas (Hrsg.): Die datafizierte Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–129.

Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Van Rahden, Till (2019). Demokratie. Eine gefährdete Lebensform. 1. Auflage. Frankfurt: Campus Verlag.

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. 1. Auflage. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.

Viernickel, Susanne (2022): Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. In: Frühe Bildung 11, H. 3, S. 107–114.

Wagner, Petra (2022): Wie lässt sich eine demokratische Kultur in Kitas verankern? Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian/Steinbrenner, Felix (Hrsg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 47–61.

Wagner, Urlich/Farhan, Tina (2020): Programme zur Prävention und Veränderung von Vorurteilen gegenüber Minderheiten. In: Petersen, Lars-Eric und Six, Bernd (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.317–326.

Wagschal, Uwe/Jäckle, Sebastian (2022). Politik Panel Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse der Politikpanel Deutschland Umfrage Juli 2022. www.politikpanel.uni-freiburg.de/docs/Auswertung_PPD_Juli_2022.pdf (Abfrage: 07.02.2023).

Wegener-Spöhring, Gisela (2011): Spiel ist die Freiheit der Kinder. Soziales Lernen im Spiel. In: Klaas, Marcel/Flügel, Alexandra/Hoffmann, Rebecca/Bernasconi, Bernadette (Hrsg.): Kinderkultur(en). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S 37–54.

Weltzien, Dörte (2012): Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern. In: Frühe Bildung 1, H. 3, 143–149.

Weltzien, Dörte (2016): Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern. 1. Auflage. Freiburg i. Br.: Verlag Herder.

Weniger, Erich (1964): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Weselek, Johanna/Wohnig, Alexander (2021): Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44, H. 2, S. 4–10.

Westbury, Ian (2000): Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. In: Westbury, Ian/Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 15–40.

Westphal, Manon (2018): Die Normativität agonaler Politik, Konfliktregulierung und Institutionengestaltung in der pluralistischen Demokratie. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Westphal, Manon (2020): Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung 10, H. 4, S. 28–33.

Weyer, Stefan (2011): „Selbstverwaltung", „Schulgemeinde", „Demokratische Lebensform". Historische perspektive auf Strukturprobleme und Antinomien demokratische Erziehung. In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 141–152.

Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (2011): Von der Politikverdrossenheit zum Wutbürger? Partizipation als Ziel der politischen Bildung. Zur Einführung. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 7–16.

Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung … wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 11, H. 3, S. 258–266.

Widmaier, Benedikt (2019): Demokratieförderung und politische Bildung. Eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Journal für politische Bildung 9, H. 2, S. 16–21.

Wilfried Schubarth/Julia Tegeler (2016): Anregungen und Empfehlungen für eine offensive Wertebildung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 263–274.

Wissenschaftsrat (2020): Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier. Köln: Wissenschaftsrat.

Wohnig, Alexander (2015): Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft – Kennzeichen einer Aktivierungspädagogik. In: Politik unterrichten 30, H. 1, S. 46–51.

Wohnig, Alexander (2017): Die Darstellung von Politikverdrossenheit als Merkmal des politischen Interesses junger Menschen in Schulbüchern. In: Müller-Mathis, Stefan/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern, S. 12–31.

Wohnig, Alexander (2018): Die Entwicklung politischer Partizipationsfähigkeit in politischen Lernprozessen. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–212.

Wolter, Berit/Schmidt, Hannah-Louisa/ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2021): Demokratiebildung im Bereich Kita in den Bildungsprogrammen der Bundesländer. Rechercheergebnisse. www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Recherche_Demokratiebildung_Bundeslaender_Zusammenfassung.pdf (Abfrage: 07.02.2023)

Wright, Michael T. (Hrsg.) (2010). Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. 1. Auflage. Bern: Hans Huber.

Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. 1. Auflage. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Ytterhus, Borgunn (2011): „Das Kinderkollektiv" – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München und Basel: Reinhardt, S. 112–131.

Youniss, James (1980): Parents and peers in social development. A Sullivan-Piaget perspective. 1. Auflage. Chicago: University of Chicago Press.

Zeiher, Helga (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16, H. 1, S. 26–46.

Zeiher, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 103–126.

Ziegler, Béatrice (2018): Legitimationsfiguren der Politischen Bildung. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–109.

Zilla, Claudia (2015): Inklusion. In: Nohlen, Dieter/Grotz, Florian (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik. München: C. H. Beck, S. 272–274.

Quellen

Studie ‚Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe)':

Berlin 2014 = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Aktualisierte Neuauflage. Weimar und Berlin: verlag das netz.

Bayern 2016 = Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Niedersachsen 2018 = Niedersächsisches Kultusminsiterium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Sachsen 2011 = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. 1. Auflage. Weimar und Berlin: verlag das netz.

Sachsen-Anhalt 2014 = Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2014): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. 1. Auflage. Weimar und Berlin: verlag das netz.

Thüringen 2015 = Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen. 1. Auflage. Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.

Gesetze BilDe:

SGB VIII = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020): Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. www.bmfsfj.de/resource/blob/94106/40b8c4734ba05dad4639ca34908ca367/kinder-und-jugendhilfegesetz-sgb-viii-data.pdf (Abfrage: 12.02.2023).

KitaFöG = Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KitaFöG). In der Fassung vom 23. Juni 2005. www.gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-KitaRefGBErahmen (Abfrage: 12.02.2023).

Studie ‚Subjekte der Demokratie (DemoS)':

Bildungs- und Lehrpläne:

BE 2006 = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe: Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien: Politikwissenschaft.

BE/BB 2015 = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan Teil C: Politische Bildung: Jahrgangsstufen 7–10.

NI 2007 = Niedersächsisches Kultusministerium (2007): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Politik-Wirtschaft.

NI 2014 = Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule: Schuljahrgänge 5–10: Gesellschaftslehre.

NI 2015b = Niedersächsisches Kultusministerium (2015b): Kerncurriculum für das Gymnasium: Schuljahrgänge 8–10: Politik-Wirtschaft.

NI 2018 = Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg: Politik-Wirtschaft.

NI 2020 = Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule: Schuljahrgänge 5–10: Gesellschaftslehre.
NW 2014 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II: Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft.
RP 2021 = Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2021): Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer: Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde [Sek. I, allgemeinbildende Schulen (nicht Gesamtschulen und Realschulen plus mit dem Fach Gesellschaftslehre)].
SH 2016 = Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016): Fachanforderungen Wirtschaft/Politik: Allgemein bildende Schulen: Sekundarstufe I, Sekundarstufe II.
SN 2020a = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020a): Lehrplan Berufliches Gymnasium: Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft zum Erwerb des European Business Baccalaureate Diploma: Geschichte/Gemeinschaftskunde.
SN 2020b = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020b): Lehrplan Berufliches Gymnasium: Geschichte/Gemeinschaftskunde.
SN 2020c = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020c): Lehrplan Fachoberschule: Geschichte/Gemeinschaftskunde.

Bildungspolitische Dokumente:

BE 2020 = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin: Orientierungsrahmen Demokratiebildung (2020).
KMK 2018 = Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Abfrage: 23.01.2023).
NI 2021a = Niedersächsisches Kultusministerium (2021a): Runderlass: Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. www.mk.niedersachsen.de/download/170809/Erlass_zur_Demokratiebildung.pdf (Abfrage: 03.01.2023).
NI 2021b = Niedersächsisches Kultusministerium (2021b) Runderlass: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule (IGS). www.mk.niedersachsen.de/download/79146/Erlass_Die_Arbeit_in_den_Schuljahrgaengen_5_bis_10_der_Integrierten_Gesamtschule_-_Stand_1.9.2021.pdf (Abfrage: 03.01.2023).
NI 2017 = Niedersächsisches Kultusministerium (2017) Runderlass: Die Arbeit in der Oberschule. www.aktuell.schure.de/index.php/allgemeinbildende-schulen/14-oberschule/20-die-arbeit-in-der-oberschule (Abfrage: 03.01.2023).
NI 2015a = Niedersächsisches Kultusministerium (2015a) Runderlass: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums. www.aktuell.schure.de/index.php/allgemeinbildende-schulen/13-gymnasium/7-die-arbeit-in-den-schuljahrgaengen-5-bis-10-des-gymnasiums (Abfrage: 03.01.2023).
TH 2013 = Thüringer Ministerium für Bildung, Jungen und Sport (2013): Direktwahl der Schülersprecher. Eine Handreichung. https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/einrichtungen/mitwirkung/Handreichung_Direktwahl_Schuelersprecher.pdf (Abfrage: 03.02.2023).

Gesetze:

Bayern: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 5. Juli 2022 (GVBl. S. 308) geändert worden ist.
Berlin: Schulgesetz für das Land Berlin – (Schulgesetz – SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26). Zuletzt geändert durch das Gesetz zur Anpassung schulrechtlicher Regelungen im Rahmen der SARS CoV 2 Pandemie im Schuljahr 2022 2023 vom 25. November 2022 (GVBl. Berlin 2022 S. 643).
Saarland: Gesetz Nr. 994 über die Mitbestimmung und Mitwirkung im Schulwesen – Schulmitbestimmungsgesetz (SchumG) vom 27. März 1974 in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996. Zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 13. Juli 2022 (Amtsbl. I S. 1018).

Thüringen: Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium, die Gesamtschule und die Förderschule (Thüringer Schulordnung – ThürSchulO) vom 20. Januar 1994. Zuletzt geändert durch Artikel 2 der Verordnung vom 18. September 2020 (GVBl. S. 505, 529).

Schulbücher:

PPN 1024505294 = Erdmann, Martin/Kabisch, Pierre Oliver/Menzel, Stefan/Simon, Albrecht (2019): Mensch & Politik: Politikwissenschaft/politische Bildung. Sekundarstufe II, Berlin/Brandenburg, Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 1040603114 = Christopher, Sven/Dzubiel, Christine/Heiter, Maria et al. (2019): Zeitreise: 7/8. G, Niedersachsen, differenzierende Ausgabe, 1. Auflage. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

PPN 166772472X = Eßer, Melanie/Faust, Alexandra/Jahn, Enrico et al. (2019): Durchblick Basis – Geschichte und Politik: 7/8. Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 1668965348 = Gottschild, Denise/Köhler, Anke/Pallagi, Kevin/Ungerer, Antje/Schreier, Cathrin (2019): Demokratie heute: Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung: 7. Sachsen, Oberschule, Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 1030512469 = Deiseroth, Dieter/Wolf, Heinz-Ulrich (2018): Demokratie heute: Sozialkunde. Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 1668964414 = Egbers, Knut/Spieker, Stephan/Franz, Tobias/Frede, Pia et al. (2021): Politik & Co.: Politik-Wirtschaft: 2. Gymnasium Niedersachsen, 1. Auflage. Bamberg: C. C. Buchner.

PPN 1769706399 = Kalpakidis, Dimitrios/Oertel-Sperling, Gritt/Windisch, Jana (2021): Politik & Co.: Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft: Band 10. Gymnasium, Sachsen, 1. Auflage. Bamberg: C. C. Buchner.

PPN 728669455 = Feick, Jürgen/Nabholz, Peter (2012): Zeitfragen: politische Bildung für berufliche Schulen. 1. Auflage. Stuttgart u. a.: Klett.

PPN 887382282 = Feick, Jürgen/Nabholz, Peter/Uhl, Herbert (2017): Zeitfragen: politische Bildung für berufliche Schulen. 1. Auflage. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

PPN 816715459 = Grünberg, Nina et al. (2015): Projekt G: 1. 1. Auflage. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

PPN 848422457 = Ebertowski, Monika/Grünberg, Nina/Heiter, Maria et al. (2016): Projekt G: 2. 1. Auflage. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

PPN 87496363X = Ebertowski, Monika et al. (2016): Projekt G: 3. 1. Auflage. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

PPN 1689978325 = Christoffer, Sven/Dzubiel, Christine/Harkcom, Stephanie et al. (2020): Zeitreise: 9/10. Niedersachsen, differenzierende Ausgabe, 1. Auflage. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

PPN 813001587 = Müller, Erik/Riedel, Hartwig/Ringe, Kersten (2015): Politik & Co.: Politik-Wirtschaft für das Gymnasium. Niedersachsen, 1. Auflage. Bamberg: C. C. Buchner.

PPN 813001595 = Müller, Erik/Podes, Stephan/Riedel, Hartwig/Ringe, Kersten/Tschirner, Martina/Riedel, Hartwig (2016): Politik & Co.: Politik-Wirtschaft für das Gymnasium. Niedersachsen, 1. Auflage. Bamberg: C. C. Buchner.

PPN 1041885822 = Frede, Pia/Heuser, Johannes/Jakobi, Melanie/Spieker, Stephan/Thomschke, Maren (2019): Politik & Co.: Politik-Wirtschaft. Gymnasium, Niedersachsen, 1. Auflage. Bamberg: C. C. Buchner.

PPN 1002911052 = Erdmann, Martin/Kabisch, Pierre Oliver/Simon, Albrecht (2017): Mensch & Politik – Sekundarstufe I: Politische Bildung. Berlin/Brandenburg, Sekundarstufe I, Druck A. Braunschweig: Schroedel, Westermann.

PPN 1678265276 = Elbin-Bruns, Bettina/Koch, Thomas/Leinen, Klaus/Müller, Jörg Peter/Pinter, Georg/Zorbach, Dirk/Frank, Maren (2020): Projekt G: 5/6. 1. Auflage. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

PPN 1046108905 = Frintrop-Bechthold, Doris/Diekhans, Lukas/Heimeroth, Werner/Floren, Franz Josef et al. (2019): Wirtschaft – Politik: 1. Für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 870089676 = Blaufuß, Katrin/Brokemper, Peter/Humann, Wolfgang/Köster, Elisabeth/Potente, Dieter et al. (2017): Menschen, Zeiten, Räume – Gesellschaftswissenschaften. Differenzierende Ausgabe, Berlin und Brandenburg, 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

PPN 1041884842 = Kalpakidis, Dimitrios/Oertel-Sperling, Gritt/Windisch, Jana (2020): Politik & Co.: Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung, Wirtschaft. Gymnasium, Sachsen, 1. Auflage. Bamberg: C. C. Buchner.

PPN 846280256 = Gleichsner, Wilhelm/Keilwerth, Holger/Susemihl, Marc (2019): Gesellschaft und Politik im Fokus: 11. Ausgabe Bayern, Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 1010711393 = Meier, Barbara/Ruhland, Ria/Schneider, Burkhard/Wolframm, Johannes (2018): Gemeinsam handeln: Politik an berufsbildenden Schulen. Berufsbildende Schulen, 11. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS, Westermann.

PPN 167855491X = Diekhans, Lukas/Frintrop-Bechthold, Doris/Heimeroth, Werner/Floren, Franz Josef et al. (2019): Politik, Gesellschaft, Wirtschaft: Sowi SII: 1. Prüfauflage, Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 861437594 = Böge-Krol, Inga/Kleyböcker, Achim/Kösters, Henry/Maurer, Rainer/Roder, Björn/Steen, Heinz (2016): Demokratie gestalten: Politik für Berufsschulen und Berufsfachschulen in Nordrhein-Westfalen. 1. Auflage. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel Nourney, Vollmer GmbH & Co. KG.

PPN 1734711590 = Nabholz, Peter/Preuß, Luisa Marie/Schürmann, Richard/Uhl, Herberg (2021): Zeitfragen: politische Bildung für berufliche Schulen. 1. Auflage. Stuttgart; Leipzig; Dortmund: Ernst Klett Verlag.

PPN 1670623467 = Detjen, Joachim/Glorius, Marén/Glorius, Ulrich et al. (2019): Mensch & Politik – Sekundarstufe II: Politik-Wirtschaft. Niedersachsen, Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 875774849 = Barheier, Klaus/Comagic, Slobodan/Detjen, Joachim et al. (2017): Mensch & Politik – Sekundarstufe II: Sozialkunde. Rheinland-Pfalz, Saarland (auch in Thüringen zugelassen), Prüfauflage, Druck A. Braunschweig: Schroedel.

PPN 1727144902 = Kalpakidis, Dimitrios/Windisch, Jana (2020): Politik & Co.: Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung, Wirtschaft. Gymnasium, Sachsen, 1. Auflage. Bamberg: C. C. Buchner.

PPN 1685210147 = Figge, Alexander/Figge, Kathrin/Hehenkamp, Benjamin/Humann, Wolfgang/Köster, Elisabeth/Potente, Dieter (2020): Menschen, Zeiten, Räume – Gesellschaftslehre. Nordrhein-Westfalen, differenzierende Ausgabe, 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

PPN 89277830X = Berger-von der Heide, Thomas/Ernst, Christian-Magnus/Holstein, Karl-Heinz et al. (2017): Politik entdecken: Politische Bildung: 7/8. Berlin, Brandenburg, differenzierende Ausgabe, 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

PPN 1688095187 = Brathe, Maria et al. (2020): Anstöße – Politik. Berufliche Schulen, 1. Auflage. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

PPN 564170429 = Nabholz, Peter/Uhl, Herbert/Ackermann, Paul et al. (2000): Zeitfragen: politische Bildung für berufliche Schulen. 1. Auflage, 1. Druck. Stuttgart: Klett.

PPN 565074938 = Nabholz, Peter/Uhl, Herbert/Ackermann, Paul et al. (2004): Zeitfragen: politische Bildung für berufliche Schulen. 2. Auflage, 1. Druck. Stuttgart: Klett.

PPN 573250456 = Ackermann, Paul/Nabholz, Peter/Uhl, Herbert et al. (2008): Zeitfragen. 1. Aufl. Stuttgart u. a.: Klett.

PPN 158595960X = Bailer, Andrea/Dalljo, Uta/Grosch, Florian/Meichelböck, Bernd-H./Sonnenwald, Tim/Störzer, Christian (2019): Mensch & Politik – Sekundarstufe I. Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen, Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 781868505 = Floren, Franz Josef (2014): Politik, Gesellschaft, Wirtschaft: Band 1. Gymnasiale Oberstufe. Paderborn: Schöningh.

PPN 776668811 = Bölting, Franz-Josef/Schrieverhoff, Christel/Stiller, Edwin/Völlering, Werner (2014): dialog sowi: Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften. 1. Auflage. Bamberg: C. C. Buchner Verlag.

PPN 872692132 = Füchter, Andreas/Heither, Dietrich/Hünlich, Reinhold/Klöckner, Egbert/Pätzold, Jutta/Wunderer, Hartmann (2016): Mensch & Politik – Sekundarstufe II: Politik und Wirtschaft. Druck A. Braunschweig: Schroedel.

PPN 173625636X = Humann, Wolfgang/Köster, Elisabeth/Köhler, Manuel et al. (2020): Menschen, Zeiten, Räume: Geschichte/Politik/Geographie: 8 R/M. Mittelschule, Bayern, 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

PPN 1693152096 = Detjen, Joachim/Henne, Christine/Lahme, Stefan/Quest, Thorsten (2020): Mensch & Politik – Sekundarstufe II: Politik – Wirtschaft. Niedersachsen, Druck A. Braunschweig: Westermann.

PPN 1726117960 = Diekhans, Lukas/Frintrop-Bechthold, Doris/Hermes, Christopher/Floren, Franz Josef et al. (2020): Politik, Gesellschaft, Wirtschaft: Sowi SII. Druck A. Braunschweig: Westermann.
PPN 898823358 = Apelojg, Benjamin/Berger-von der Heide, Thomas/Ernst, Christian-Magnus/Gillhausen, Mechthild Freifrau von/Holstein, Karl-Heinz et al. (2018): Politik entdecken: Politische Bildung. Berlin, Brandenburg, differenzierende Ausgabe, 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
PPN 859330125 = Hartwig, Katharina/Immenga, Anno/Maurer, Rainer/Nolte, Sandra/Steen, Heinz (2016): Demokratie gestalten: Politik und Wirtschaft für Berufsbildende Schulen in Niedersachsen. 1. Auflage. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel, Nourney, Vollmer GmbH & Co. KG.
PPN 1726664708 = Galander, Kathleen/Gottschild, Denise/Köhler, Anke et al. (2020): Demokratie heute: Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung. Oberschule, Sachsen, Druck A. Braunschweig: Westermann.
PPN 1727428846 = Eßer, Melani/Jahn, Enrico/Lücke, Martin et al. (2020): Durchblick Basis – Geschichte, Politik. Druck A. Braunschweig: Westermann.
PPN 816707820 = Deiseroth, Dieter/Wolf, Heinz-Ulrich/Eichner, Detlef/Adam, Annette/Schreier, Cathrin/Ungerer, Antje (2015): Demokratie heute: Politik: 7/8. Niedersachsen, Druck A. Braunschweig: Schroedel.
PPN 868699586 = Brokemper, Peter/Humann, Wolfgang/Köster, Elisabeth/Blaufuß, Katrin/Gumbiller, Markus/Potente, Dieter (2017): Menschen, Zeiten, Räume: Geschichte/Politik/Geographie: 5. Mittelschule, Bayern, 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
PPN 1670261638 = Ringe, Kersten/Weber, Jan (Hg.) (2019): Politik – Wirtschaft: Qualifikationsphase 12 (Grundlegendes Anforderungsniveau). Niedersachsen, 1. Auflage. Bamberg: C.C. Buchner.
PPN 776423304 = Ringe, Kersten/Weber, Jan (Hg.) (2014): Demokratie und Soziale Marktwirtschaft: Politisches System und Wirtschaftspolitik in Deutschland. Oberstufe, 1. Auflage. Bamberg: C.C. Buchner.

Autor:innen

Leonhard Birnbacher, Dr., ist Sozial- und Politikwissenschaftler und arbeitet am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Staats- und Demokratietheorien, der politischen Kulturforschung und der soziologischen Gewaltforschung. birnbacher@dji.de

Judith Durand ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in München. Arbeitsschwerpunkte: (Früh-)Pädagogische Konzepte, Qualität in der Kindertagesbetreuung, Fachkraft-Kind-Interaktionen sowie Demokratiebildung in der Frühen Bildung. durand@dji.de

Anke Költsch, Dr., ehemalige Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI), ist Koordinatorin des außerschulischen Lernorts Schloss Schwarzburg bei der Stiftung Thüringer Schlösser und Gärten in Rudolstadt. Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung als Thema in Schulbüchern der politischen Bildung, Religionswissenschaft, Geschichte der Frühen Neuzeit.

Patrick Mielke, Dr. phil., ist Kulturanthropologe und Politikwissenschaftler. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der ethnographischen Medienrezeptions- und Aneignungsforschung, der ethnographischen Diskursanalyse und der postkolonialen und rassismuskritischen Bildung.

Riem Spielhaus, Prof. Dr., leitet die Abteilung Wissen im Umbruch am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut und ist Professorin für Islamwissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Wissenskulturen an der Georg-August-Universität Göttingen. Sie forscht primär zu Produktion und Inhalten von Schulbüchern. spielhaus@gei.de

Katharina Stadler, Dr., ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in München, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung; Aus-, Fort- und Weiterbildung im sozial- und frühpädagogischen Bereich; Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen und an Ganztagsgrundschulen. stadler@dji.de

Sozialer Wandel und ein zunehmend polarisiertes gesellschaftliches Klima stellen die Demokratie und die Bildungsinstitutionen in Deutschland vor grundlegende Herausforderungen. Der vorliegende Band wirft einen empirischen Blick auf das Verhältnis von Bildung und Demokratie in Kita und Schule. Die Autor:innen analysieren die Ausgestaltung bildungspolitischer Vorgaben sowie fachdidaktischer Konzepte in Bildungs- und Lehrplänen, Schulbüchern und pädagogischer Praxis. Dabei zeigen sie Potenziale auf und diskutieren Spannungsfelder und Grenzen des pädagogisch Leistbaren.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

www.juventa.de
ISBN 978-3-7799-7296-9

BELTZ JUVENTA