

EXPLORATIVE STUDIE

Kinderrechtebasierte Demokratiebildung im außerunterrichtlichen Ganzttag

Ergebnisse einer bundesweiten quantitativen Befragung
pädagogischer Fachkräfte im Hort und Ganzttag im Primarbereich

Eine Erhebung von Ramboll Management Consulting im Auftrag des
Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.

Diese explorative Studie wurde im Zeitraum von Juni 2023 bis Januar 2024 erarbeitet. Das Vorhaben wurde innerhalb des Projektes „Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter“ durchgeführt. Als ein Träger des Kompetenznetzwerkes erhält das Deutsche Kinderhilfswerk eine Förderung im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2020–2024) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Herausgegeben von



Verfasst von



Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

IMPRESSUM

Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118

10117 Berlin

Fon: +49 30 308693-0

Fax: +49 30 308693-93

E-Mail: dkhw@dkhw.de

www.dkhw.de

Autor*innen: Alina Berger, Theresa Grapentin-Rimek, Elisabeth Knoche, Hannah Nicklas, Lea Schomaker (Ramboll Management Consulting)

Redaktion: Mara Hallensleben, Sarah Matzke, Frederike Borchert (Deutsches Kinderhilfswerk e.V.)

Layout: Ramboll Management Consulting

© 2024 Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Abstract

Außerunterrichtliche Hort- und Ganztagsangebote bieten vielfältige Möglichkeiten, um Demokratiebildung im Kindesalter zu fördern. Insbesondere vor dem Hintergrund des ab 1. August 2026 geltenden Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung für Kinder im Grundschulalter sowie der zunehmenden Anzahl an Kindern in außerschulischen Betreuungseinrichtungen gewinnt dieser Lernort vermehrt an Bedeutung. In den programmatischen und rechtlichen Vorgaben der Bundesländer für den außerunterrichtlichen Primarbereich ist kinderrechtbasierte Demokratiebildung (Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion) jedoch nur lückenhaft verankert (vgl. Kraft et al. 2022). In der Grundschule wird Demokratiebildung zudem häufig nicht im gleichen Maße umgesetzt wie in der Kindertagesbetreuung und viele Kinder erleben beim Übergang in die Grundschule eine Abnahme der Demokratiebildungserfahrungen (vgl. BMFSFJ 2020; Theel et al. 2024). Wie aber gestaltet sich die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung in den Hort- und Ganztagsangeboten in der pädagogischen Praxis konkret? Dieser Frage geht die vorliegende explorative Studie nach.

Ziel der explorativen Studie ist es, einen Einblick in die praktische Umsetzung von Kinderrechten, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion in Horten und im offenen sowie (teil)gebundenen Ganztagsausgangspunkt aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte zu bieten. Sie fragt, wie bekannt die rechtlichen und programmatischen Vorgaben bei Fachkräften sind, welche Relevanz sie in der Praxis haben und welche Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe bei der Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung bestehen. Als Orientierungsrahmen dienen dabei die vier Schwerpunktthemen des Kompetenznetzwerkes „Demokratiebildung im Kindesalter“ (DEKI): Demnach stellen Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion wesentliche Handlungsfelder der Demokratiebildung im frühkindlichen Bildungs- und Grundschulbereich dar.

Mithilfe eines Mixed-Method-Designs wurde dazu eine quantitative Onlinebefragung durchgeführt. Insgesamt wurden 286 pädagogisch tätige Fachkräfte im Ganztagsbereich und Hort über einen Zeitraum von zwölf Wochen befragt. Die Ergebnisse wurden anschließend durch qualitative Interviews ergänzt. Befragt wurden stellvertretend für jedes Bundesland Vertreter*innen von Fachberatungen, Verantwortliche innerhalb der Fort- und Weiterbildung zum Thema Demokratiebildung oder zuständige Personen für die Qualitätsentwicklung im Ganztagsbereich.

Die Ergebnisse zeigen, dass die UN-Kinderrechtskonvention sowie Schulgesetze und Bildungspläne den meisten Fachkräften bekannt sind, während Rahmenlehrpläne für die Umsetzung einer kinderrechtbasierter Demokratiebildung in der Grundschule weniger Beachtung finden. Zudem ist bei den pädagogischen Fachkräften im Primarbereich ein starkes Bewusstsein für Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung

und Inklusion vorhanden. Insgesamt wird die kinderrechtebasierte Demokratiebildung als positiv für die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind sowie das gesellschaftliche Miteinander bewertet. Pädagogische Konzepte in den außerunterrichtlichen Einrichtungen berücksichtigen bereits vielfach kinderrechtebasierte Demokratiebildung. Partizipation ist sowohl konzeptionell als auch in der praktischen Umsetzung von den vier Schwerpunktthemen am stärksten verankert. Der größte Bedarf an Sensibilisierung und unterstützenden Strukturen wird im Bereich der Antidiskriminierung deutlich. Herausfordernd und ausbaufähig ist bei der Umsetzung in der Praxis die Zusammenarbeit mit den Schulen. Auch bedarf es einer Konkretisierung der vier Schwerpunktthemen und einer Übersetzung in praxisnahe Methoden. Hort- und Ganztags-einrichtungen stehen zudem vor Problemen wie Personal- und Zeitmangel, die eine Umsetzung erschweren. Leitungskräfte, welche die Umsetzung in der Einrichtung vorantreiben, ausreichend zeitliche Ressourcen sowie Qualifizierungsmöglichkeiten für die Fachkräfte sind entscheidende Bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung einer kinderrechtebasierten Demokratiebildung.

Inhalt

1. Einleitung	4
1.1 Begriffsverständnis: Kinderrechtebasierte Demokratiebildung	6
1.2 Demokratiebildung in der Ganztagsbetreuung	8
2. Methodisches Vorgehen	11
2.1 Quantitative Onlinebefragung	12
2.2 Qualitative Interviews	14
3. Zentrale Ergebnisse	16
3.1 Beschreibung der Stichprobe	16
3.2 Bekanntheit und Relevanz rechtlicher und programmatischer Vorgaben	23
3.2.1 Bekanntheit rechtlicher und programmatischer Vorgaben	23
3.2.2 Relevanz rechtlicher und programmatischer Vorgaben für die Umsetzung kinderrechtebasierter Demokratiebildung	25
3.2.3 Bewertung der Vorgaben für die Umsetzung kinderrechtebasierter Demokratiebildung	28
3.3 Umsetzung in den Einrichtungen	30
3.3.1 Pädagogische Konzepte, Leitbilder und Kooperationsvereinbarungen	31
3.3.2 Verständnis und Relevanz von Demokratiebildung	36
3.3.3 Umsetzung der Schwerpunktthemen kinderrechtebasierter Demokratiebildung	39
3.4 Herausforderungen und Gelingensbedingungen	56
3.4.1 Zeit- und Personalressourcen	57
3.4.2 Fortbildungen, Informations- und Praxismaterialien	61
3.4.3 Beratungsstruktur	63
3.4.4 Teaminterne Austauschmöglichkeiten und weitere Netzwerkformate	64
3.4.5 Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe	64
4. Zentrale Befunde und Handlungsempfehlungen	67
4.1 Strukturelle Ebene: Übergreifende Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für Einrichtungen etablieren	69
4.2 Individuelle Ebene: Förderung kinderrechtebasierter Demokratiebildung in den Einrichtungen	70
4.3 Universale Ebene: Vorantreiben des fachlichen Diskurses	71
Literaturverzeichnis	73
Abbildungsverzeichnis	79

1. Einleitung

Eine starke Demokratie braucht Menschen, die sich für sie einsetzen, sie gestalten und mit Leben füllen. Sie beruht auf Gleichwertigkeit, Pluralismus, Rechtsstaatlichkeit, dem Schutz der Menschenrechte, der Gewaltenteilung und dem Schutz von Minderheiten (BMFSFJ 2020: 110). Damit sich jeder und jede für den Erhalt unserer demokratischen Gesellschaft einsetzen kann und dafür verantwortlich fühlt, braucht es Demokratiebildung. Diese sollte gerade Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten zu erfahren, wie Demokratie aktiv mitgestaltet werden kann. Aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen, darunter vor allem zunehmende rechtsextreme Orientierungen sowie eine weit verbreitete und spürbare Unzufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland (vgl. zum Beispiel Best et al. 2023) verdeutlichen die Dringlichkeit dieser Aufgabe.

Vor diesem Hintergrund setzt sich das Kompetenznetzwerk „Demokratiebildung im Kindesalter“ (DEKI) des Deutschen Kinderhilfswerkes (DKHW) und des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) für die Demokratiebildung in Kitas, Horten und Ganztagsgrundschulen ein. Die Entwicklung des frühkindlichen Bildungs- und Grundschulbereichs zu demokratischen Lern- und Lebensorten sowie die Beförderung des Theorie-Praxis-Transfers sind dabei Kernziele des Netzwerks (vgl. Kompetenznetzwerk DEKI 2024a). Das Kompetenznetzwerk wird dafür im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Programmbereich Demokratieförderung gefördert.

Die vorliegende Studie fokussiert auf die kinderrechtebasierte Demokratiebildung in der außerschulischen Betreuung von Grundschulkindern, also in Horten, und der Betreuung innerhalb des offenen oder (teil)gebundenen Ganztags, die wie folgt definiert werden: Nach § 22 SGB VIII ist der Hort eine Tageseinrichtung für Kinder:

„Horte sind familienunterstützende und familienergänzende Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern. Horte sind Einrichtungen, in denen sich Kinder im Grundschulalter für einen Teil des Tages aufhalten und für die nach § 45 SGB VIII eine Betriebserlaubnis (s. o.) erteilt wird.“ (BMFSFJ 2023b: 106).

„Ganztagschulen sind Schulen, die im Primar- oder Sekundarbereich I an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot von mindestens sieben Zeitstunden bereitstellen und den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern an diesen Tagen ein Mittagessen anbieten. Für die nachmittäglichen Angebote soll unter Mitverantwortung der Schulleitung auf Basis eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes mit einem außerschulischen Träger kooperiert werden.“ (BMFSFJ 2023b: 105).

Gemäß der Definition der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (kurz: Kultusministerkonferenz, KMK) gehören zu Ganztagsangeboten auch solche, bei denen Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Trägern existieren (vgl. KMK 2023b: 6). Das können also Horte, Sportvereine, Träger kultureller Bildung oder andere Bildungseinrichtungen sein, die gemeinsam mit der Schule eine zentrale Bedeutung und einen Auftrag bei der Förderung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben:

„Aus jugendpolitischer Perspektive verbindet sich mit der Zunahme ganztägiger Bildungseinrichtungen eine wachsende Verantwortung dieser Einrichtungen dafür, das Wohlbefinden junger Menschen zu berücksichtigen und sie bei ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Für das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe ergibt sich daraus der zentrale Auftrag, die Interessen und Bedürfnisse junger Menschen in ihrem Bestreben nach Verselbstständigung, Mitbestimmung, Selbstorganisation, Anerkennung und Selbstwirksamkeit [...] in den Mittelpunkt zu stellen [...].“ (KMK & JFMK 2020: 2 f.)

Die vorliegende Studie baut dabei auf Analysen des Deutschen Kinderhilfswerkes aus den Jahren 2020 und 2021 auf (Kraft et al. 2022), die gezeigt haben, dass kinderrechtbasierte Demokratiebildung in den rechtlichen und programmatischen Vorgaben der Bundesländer für den Primarbereich bisher nur lückenhaft verankert ist: Explizit werden Kinderrechte in keinen Schul- und Ausführungsgesetzen genannt. Sinngemäße Hinweise auf ausgewählte Kinderrechte finden sich zwar in den rechtlichen Vorgaben wieder, doch die Vorgaben speziell für Grundschulen und Hort- bzw. Ganztageinrichtungen greifen nur vereinzelt Aspekte auf.

Ziel dieser Studie ist nun, herauszufinden, wie kinderrechtbasierte Demokratiebildung in der Alltagspraxis in Hort und Ganztagsgrundschule umgesetzt wird. Die zentralen Fragestellungen dabei sind:

- Wie bekannt sind die rechtlichen und programmatischen Vorgaben der Bundesländer in der Praxis? Welche Relevanz haben diese bei der Umsetzung innerhalb des pädagogischen Alltags?
- Wie werden Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion im pädagogischen Alltag umgesetzt?
- Welche Herausforderungen bestehen bei der Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung? Welche Unterstützung brauchen die pädagogischen Fachkräfte, um die Umsetzung in den Einrichtungen zu stärken?

Der Fokus der Studie liegt dabei, basierend auf den Kernthemen des Kompetenznetzwerks, auf den vier Schwerpunktthemen Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion, auf die in Kapitel 1.1 näher eingegangen wird.

Es handelt sich um eine explorative Studie, bei der es zunächst darum geht, einen Überblick über den Transfer der rechtlichen und programmatischen Vorgaben in die Praxis aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte zu erhalten. Mit den Ergebnissen dieser Studie können erste Tendenzen zur aktuellen Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung in der Praxis und Merkmale, mit denen sich möglicherweise Unterschiede und Zusammenhänge bei der Umsetzung erklären lassen, identifiziert werden. Durch ergänzende qualitative Interviews wurde versucht, diese Erkenntnisse zu validieren und vertiefend einzuordnen. Besonders vor dem Hintergrund der sehr begrenzten Datenlage in diesem Feld (vgl. Kapitel 1.2) soll damit ein wichtiger Beitrag zu einer differenzierten Analyse der Entwicklungsbedarfe und Möglichkeiten für Demokratiebildung im Praxisfeld Hort / Ganztage geleistet werden.

Im Folgenden werden zuerst der Begriff der kinderrechtbasierten Demokratiebildung eingeführt und das Begriffsverständnis dargelegt, das dieser Studie zugrunde liegt (vgl. Kapitel 1.1). Zudem wird das Themenfeld der Demokratiebildung in Hort und Ganztage kurz anhand des aktuellen Forschungsstands, rechtlicher Rahmenbedingungen und aktueller politischer Entwicklungen kontextualisiert (vgl. Kapitel 1.2). Kapitel zwei beschreibt das methodische Vorgehen, das dieser Studie zugrunde liegt. In Kapitel drei werden die Stichprobe der Befragten sowie die zentralen Ergebnisse der Onlinebefragung vorgestellt und mit den Erkenntnissen und Ergebnissen aus den explorativen Interviews eingeordnet und angereichert. Basierend auf diesen Ergebnissen leitet Kapitel vier Handlungsempfehlungen und Maßnahmen zur Umsetzung einer kinderrechtbasierten Demokratiebildung ab.

1.1 Begriffsverständnis: Kinderrechtbasierte Demokratiebildung

Demokratiebildung wird in dem vorliegenden Bericht analog zum Verständnis von Demokratiebildung des Kompetenznetzwerks begriffen:

„Demokratiebildung umfasst entsprechend dem Verständnis von Bildung als subjektive Aneignung, mit der sich Kinder ein Bild von der Welt machen, ihre aktiven Aneignungstätigkeiten im Hinblick auf die demokratische Mitgestaltung ihrer unmittelbaren Umgebung.“ (vgl. Kompetenznetzwerk DEKI 2024b)

Das Kompetenznetzwerk schließt damit unter anderem an den 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung an, der (der Definition des Europarats von „education for democratic citizenship“ folgend; Ministerkomitee des Europarats 2010) Demokratiebildung als „Aktivitäten mit dem Ziel [begriff], Lernende v. a. zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen“ (BMFSFJ 2020: 8).

Die kinderrechtbasierte Demokratiebildung folgt diesem Ziel, stellt aber das Kind, seine Rechte und Bedürfnisse in den Mittelpunkt. Grundlage dafür ist die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), die 1989 von den Vereinten Nationen beschlossen wurde und in Deutschland im Rang eines Bundesgesetzes gilt. Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Demokratiebildung baut demnach auf den vier allgemeinen Prinzipien der UN-KRK auf: dem Recht auf Nichtdiskriminierung (Artikel 2 Absatz 2), dem Vorrang des Kindeswohls (Artikel 3 Absatz 1), dem Recht auf Leben und Entwicklung (Artikel 6) sowie dem Recht auf Beteiligung (Artikel 12). Eine kinderrechtbasierte Demokratiebildung hat damit – gemäß den Zielen der UN-KRK – das Ziel, Kinder zu schützen, zu fördern und zu beteiligen. Zudem wird jedem Kind ein Recht auf Bildung zugesagt (Artikel 28 Absatz 1 UN-KRK), das nicht nur die schulische Bildung und den Zugang zu einer Berufsausbildung umfasst, sondern die Entwicklung der Persönlichkeit, die Vermittlung der Achtung von Menschenrechten und Grundfreiheiten sowie die Vorbereitung von Kindern auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft beinhaltet. Demokratiebildung ist somit nicht nur eine Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft, sondern das Recht jedes Kindes.

In Anlehnung an die Arbeit des Kompetenznetzwerks stehen innerhalb einer kinderrechtbasierten Demokratiebildung folgende vier Schwerpunkte im Fokus dieser Studie:

Das Schwerpunktthema **Kinderrechte** bildet den Rahmen kinderrechtbasierter Demokratiebildung und die Grundlage der weiteren drei Schwerpunktthemen. Im Fokus der Studie stehen dabei die Bekanntheit und Relevanz der UN-KRK und die Auseinandersetzung mit ihren Inhalten in den Einrichtungen, sowohl mit den Kindern als auch im Team.

Das Schwerpunktthema **Partizipation** gründet sich auf Artikel 12 UN-KRK, der das Recht von Kindern festschreibt, an allen sie betreffenden Angelegenheiten beteiligt zu werden. Auf Bundesebene ist das Beteiligungsrecht von Kindern zudem im SGB VIII verankert. In der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe sollen Kinder und Jugendliche demnach an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden (§ 8 Absatz 1 SGB VIII).

Das Schwerpunktthema **Antidiskriminierung** baut auf dem Diskriminierungsverbot als Grundprinzip der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 2) auf. Es sieht den Schutz aller Kinder vor allen Formen von Diskriminierung vor. Antidiskriminierung ist wesentlicher Bestandteil der Demokratiebildung und erfordert insbesondere von pädagogischen Fachkräften eine Verantwortung für nicht-diskriminierende Lernverhältnisse und partizipative Strukturen in den Einrichtungen (vgl. Kompetenznetzwerk DEKI 2024).

Das Schwerpunktthema **Inklusion** bezieht sich auf die Nichtausgrenzung und die Teilhabe aller Kinder sowie die Wertschätzung von Unterschieden und den Abbau von Barrieren. Zugrunde gelegt wird also ein breites Inklusionsverständnis, das über die Inklusion von Kindern mit Behinderung hinausgeht. Inklusion im Bildungskontext stützt

sich auf das Kinderrecht auf Bildung für alle Kinder (Artikel 28 UN-KRK), das Diskriminierungsverbot (Artikel 2 UN-KRK) sowie das Kinderrecht auf Förderung behinderte Kinder (Artikel 23 UN-KRK).¹

1.2 Demokratiebildung in der Ganztagsbetreuung

Frühe Bildungsorte wie Kitas und der Primarbereich sind zentrale Lebens- und Lernorte für Kinder und haben für die Demokratiebildung eine hervorgehobene Bedeutung. Mit dem Ausbau der Ganztagsbetreuung und den damit geschaffenen zusätzlichen außerunterrichtlichen Räumen eröffnen sich neue Möglichkeiten, Demokratiebildung als Thema einzubringen und praxisnah im Alltag mit den Kindern zu gestalten. Durch die wachsende Anzahl an Kindern in der Ganztagsbetreuung steigt auch die Notwendigkeit, politische Bildung in den Betreuungsangeboten zu berücksichtigen. So können Kinder erreicht werden, die in ihren Familien nicht die Chance haben, Kenntnisse der demokratischen Bildung zu erwerben (vgl. DJI 2021a: 22).

Während die Förderung von Demokratiebildung und insbesondere Partizipationserfahrungen in der Kita bereits seit Jahren vorangetrieben werden, erleben viele Kinder beim Übergang in die Grundschule eine Abnahme demokratiebildender Erfahrungen. Dies wird unter anderem auf die festeren Strukturen und Regeln in der Schule zurückgeführt (vgl. unter anderem Aghamiri 2016; Reheis 2015). Zwar sieht der in den Schulgesetzen verankerte Erziehungs- und Bildungsauftrag vor, „Schülerinnen und Schüler zu mündigen Menschen zu bilden, die sich mit den Grundwerten der Demokratie und den Menschenrechten identifizieren, gesellschaftliche und soziale Verantwortung übernehmen sowie sich für den Erhalt und die Entwicklung der Demokratie einsetzen“ (BMFSFJ 2020: 51). Dies schließt auch das Erfahren einer „demokratischen Schulkultur“ ein (vgl. ebd.: 17). Der 16. Kinder- und Jugendbericht stellt jedoch fest, dass die Umsetzung von Demokratiebildung insbesondere in Grundschulen nicht nur „defizitär“, sondern bislang noch nicht ausreichend erforscht ist. Auch das Forschungsprojekt zu „Demokratiebildungsprozessen bei Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule“ der Interval GmbH im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes zeigt eindrücklich, dass ein Großteil der Demokratiebildungserfahrungen beim Übergang in die Grundschule abnimmt, darunter die individuelle Repräsentation und Angebote kultureller Vielfalt, die Spielzeit zur Persönlichkeitsentfaltung, aber vor allem die Quantität und Qualität der Partizipation (vgl. Theel et al. 2024).

Wie gestaltet sich nun die Demokratiebildung in Horten und im Ganzttag der Grundschulkindern nach aktuellen Studien? Fakt ist, dass aufgrund der äußerst heterogenen rechtlichen und strukturellen Ausgestaltung der ganztägigen Betreuungsangebote in

¹ Der Fachtag „Demokratiebildung im Kindesalter – nachhaltig verankern, krisensicher gestalten!“ des Kompetenznetzwerks im Jahr 2020 thematisierte u. a. die Umsetzung einer inklusiven Demokratiebildung. Dabei wurde eine intersektionale und rassismuskritische Perspektivierung von Demokratiebildung gefordert, welche die Vielschichtigkeit sozialer Ausgrenzungsprozesse und die Marginalisierungsrealitäten von mehrfach diskriminierten Kindern gezielt in den Blick nimmt (Auma 2020).

den Bundesländern die Demokratiebildung hier keine bundesweit einheitliche Grundlage hat. So gibt es Angebote, die in der Verantwortung der Schulen liegen (offene und gebundene Ganztagschulen), und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, zu denen Einrichtungen mit Schulkindbetreuung wie zum Beispiel Hortangebote zählen, sowie weitere außerunterrichtliche Formate. In Sachsen und Thüringen werden beispielsweise vorrangig Hortbetreuungen bevorzugt, in anderen Bundesländern, wie zum Beispiel Niedersachsen und Berlin, Ganztagschulen in offener oder (teil-)gebundener Form. Die Bildung, Erziehung und Betreuung im Hort – als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe – ist im SGB VIII geregelt. Somit greifen die gesetzlichen Regelungen des Bundes. Den Institutionen kommt nach § 22 SGB VIII der Auftrag zu, Kinder in ihrer Entwicklung zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen“ Persönlichkeiten zu fördern. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen“ ist in § 8 SGB VIII verankert. In den Grundschulen hingegen liegen die Zuständigkeiten bei den jeweiligen Ländern. In den Schulgesetzen wird die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten und zu gesellschaftlicher Mitwirkung als ein zentrales Element benannt.

Durch das heterogene Feld an Betreuungs- und Bildungsmodellen im Ganztagsbereich – von gebundenen Ganztagsangeboten bis hin zu offenen Modellen – ergeben sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bezogen auf die außerschulische Bildung, unterrichtsunterstützende Tätigkeiten oder Betreuung. So äußert sich die vielfältige Betreuungs- und Bildungslandschaft für Kinder im Grundschulalter auch in einer unterschiedlichen Gestaltung der Demokratiebildung: „Wird zusätzlich berücksichtigt, dass auch außerschulische Träger sehr unterschiedlich einbezogen sind, wird deutlich, dass bei Demokratieförderung von einer heterogenen Praxis in den Ganztagsgrundschulen auszugehen ist, die sich über Unterricht, Ganztagsangebote und das gesamte schulische Zusammenleben konfiguriert.“ (DJI 2021b: 14)

Zudem fehlt bisher ein Überblick über die aktuelle Umsetzung von Demokratiebildung in ganztägigen Betreuungsangeboten im Grundschulalter. Empirische Untersuchungen zur Demokratiebildung im Primarbereich sind bisher sehr begrenzt. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hebt hervor, dass die Demokratieförderung oder politische Bildung in Ganztagsgrundschulen und Horten bisher „einen eher blinden Fleck darstellen“ (ebd.: 29). Auch der 16. Kinder- und Jugendbericht resümiert: „Bisher spielt gerade die politische Bildung im Hort oder in der Grundschule kaum eine Rolle, obwohl sich hier Potenziale für den Ausbau der Zusammenarbeit ergeben.“ (BMFSFJ 2020: 351). Laut dem Bericht besitzen insbesondere Ganztagschulen wichtige Voraussetzungen dafür, „ein sozialer Erfahrungsraum für die Schülerinnen und Schüler zu sein und Bildung im umfassenden Sinne zu fördern – einschließlich politischer und demokratischer Bildung“ (ebd.: 53). Auch die aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter heben hervor, dass Ganztagsangebote Kinder darin stärken, „sozial und verantwortlich zu

handeln und sich demokratisch in die zunächst schulische und später in die gesellschaftliche Entwicklung einzubringen“ (ebd.: 7). Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe innerhalb des Grundschulganztags können mit ihrem sozialpädagogischen Blick auf die Kindesentwicklung dazu beitragen, dass sie ganzheitlich gefördert werden und entsprechende demokratische Handlungskompetenzen erwerben (vgl. ebd.).

Insbesondere die wachsende Zahl an Ganztagsangeboten und der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung (geregelt im Ganztagsförderungsgesetz, kurz: GaFöG) im Grundschulalter ab 2026 bietet die Möglichkeit, durch Kooperationen mit außerschulischen Angeboten das Thema der politischen und demokratischen Bildung weiter aufzugreifen und damit auch im außerschulischen Bereich zu thematisieren. Aus dem ersten GaFöG-Bericht zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder nach § 24a SGB VIII geht hervor, dass im Schuljahr 2021/2022 etwa 1,7 Millionen Kinder im Grundschulalter ein Ganztagsangebot besuchten (vgl. BMFSFJ 2023b: 7). Damit hat sich der Anteil der Kinder seit Beginn der Analysen 2005/2006 nahezu verdreifacht und liegt jetzt bei 55 Prozent aller sechseinhalb- bis zehneinhalbjährigen Kinder in der Bevölkerung. Die Zahl der Ganztagsgrundschulen ist im Schuljahr 2021/2022 bundesweit auf 11.020 gestiegen – ein Anstieg von 182 Prozent im Vergleich zu 2005/2006. Im Bundesdurchschnitt waren 2021/2022 71 Prozent aller Grundschulen ganztägig organisiert (vgl. ebd.: 14). Neben den Ganztagsgrundschulen boten 2022 mehr als 10.000 Horte und altersgemischte Kindertageseinrichtungen Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder an (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 89 ff.). Im Jahr 2021 wurden 26 Prozent der Grundschul Kinder im Hort und 27 Prozent in der Ganztagsgrundschule betreut. In den ostdeutschen Bundesländern ist der Hort deutlich häufiger vertreten: Hier besuchten 61 Prozent der Grundschul Kinder einen Hort (vgl. ebd.). Trotz des deutlichen Ausbaus in den letzten Jahren werden laut GaFöG-Bericht bundesweit etwa 393.000 bis 545.000 (im Mittel knapp 470.000) zusätzliche Ganztagsplätze benötigt, um den Elternbedarf an Ganztagsbetreuung (mindestens 8:00 bis 14:30 Uhr) im Schuljahr 2026/2027 erfüllen zu können (vgl. BMFSFJ 2023b: 7).

Neben dem Ausbau der Ganztagsbetreuung steht die Weiterentwicklung der Qualität des Ganztags im Fokus der gegenwärtigen Bemühungen. Die im Oktober 2023 beschlossenen Empfehlungen der KMK sollen entsprechend zur qualitativen Weiterentwicklung des Ganztags beitragen. Die KMK empfiehlt unter anderem:

- die besondere Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Kinder bei der pädagogischen Gestaltung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote,
- die Unterstützung und Stärkung der Beziehung zwischen Kindern und Fachkräften,
- die Kooperation mit außerschulischen Partnern und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe,

- die Schaffung von kindgerechten Lern- und Lebensräumen und
- die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen in festen Kooperationsstrukturen (vgl. KMK 2023: 5 ff.).²

Die Debatte um die Qualität im Ganzttag wird dabei ständig begleitet und nicht selten überschattet von der enormen Herausforderung des Fachkräftemangels. Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund prognostizieren einen Bedarf von 32.000 bis 66.000 zusätzlich benötigten Fachkräften im Schuljahr 2029/2030 (vgl. Rauschenbach et al. 2021). Auch wenn bereits Maßnahmen zur Sicherung und Gewinnung von Fachkräften ergriffen wurden und werden (zum Beispiel ausgeweitete Ausbildungskapazitäten; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 111 ff.), sehen Verbände und Kommunen den Fachkräftemangel als wesentliche Hürde für den Ganztagsausbau. Während in der Kindertagesbetreuung das Fachkräftegebot nach SGB VIII greift, arbeiten im Ganzttag auch viele Mitarbeitende ohne einschlägige Qualifizierung (vgl. ebd.: 102). Die Qualitätsdebatte und die vorliegende Analyse der Umsetzung einer kinderrechtbasierten Demokratiebildung im Ganzttag müssen stets in diesem Kontext betrachtet werden.

2. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der oben aufgeführten Fragestellungen wurde ein Mixed-Method-Design gewählt. Kern der Studie war dabei eine quantitative Onlinebefragung von pädagogisch tätigen Personen im Ganztagsbereich und Hort. Diese wurde mit insgesamt 16 qualitativen Interviews mit Personen aus der Fachberatung beziehungsweise der Fort- und Weiterbildung zum Thema Qualitätsentwicklung im Ganzttag angereichert und ergänzt. Es wurde in jedem Bundesland ein Interview geführt, um landesspezifische Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Abbildung 1 bietet einen Überblick über das Vorgehen. Nachfolgend werden die einzelnen methodischen Schritte beschrieben.

2 Die Umsetzung dieser Empfehlungen wird zukünftig in der Verantwortung der Länder liegen. Der Bund begleitet die Weiterentwicklung jedoch durch Studien und Fachtagungen. 2023 organisierte das BMFSFJ zum Beispiel den Kongress zum Thema „Gelingensbedingungen für guten Ganzttag“. Des Weiteren fördert der Bund mit dem ESF-Bundesprogramm „Gemeinsam für Qualität – Kinder beteiligen im Ganzttag“ die Qualität in der Ganztagsbetreuung sowie die Mitbestimmung von Grundschulkindern. Dabei werden sowohl Fortbildungen für Fachkräfte gefördert als auch Angebote für Kinder zur Stärkung demokratischen Handelns und der Beteiligung.

Abbildung 1: Projektdesign



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

2.1 Quantitative Onlinebefragung

Die Onlinebefragung der pädagogisch tätigen Personen im Ganztagsbereich und Hort fand zwischen Anfang August und Mitte November 2023 statt. So konnte, trotz der Sommer- und Herbstferien, möglichst vielen Fachkräften die Teilnahme an der Befragung ermöglicht werden.

- Angestrebt wurde eine bundesweite Gelegenheitsstichprobe innerhalb der Zielgruppe.³ Um dies zu erreichen, wurden folgende Zugangswege gewählt: Streuung der Umfrage über relevante Newsletter, Portale und soziale Medien (unter anderem des Deutschen Kinderhilfswerkes, Jugendhilfeportal).
- Die Umfrage wurde des Weiteren über einen breiten Verteilerkreis von Multiplikator*innen in allen Bundesländern verteilt, insbesondere über die Servicestellen des Ganztags, Träger, Fachkräfteverbände, Fachberatungen etc.
- Zudem wurden Horteinrichtungen und außerunterrichtliche Einrichtungen an Ganztagsgrundschulen direkt kontaktiert und angeschrieben.

3 Eine Gelegenheitsstichprobe bezeichnet eine Stichprobe aus Personen der Grundgesamtheit, die zum Zeitpunkt der Erhebung (leicht) verfügbar waren. Das heißt, dass die Teilnahme an der Onlinebefragung grundsätzlich allen Personen aus der Grundgesamtheit zugänglich war. Im Gegensatz zur Zufallsstichprobe wurden die Teilnehmenden jedoch nicht zufällig ausgewählt, sondern setzten sich aus Personen zusammen, welche die Zeit zur Teilnahme erübrigen konnten. Gelegenheitsstichproben sind ein guter Weg, um Erkenntnisse zu schwer erreichbaren Zielgruppen zu produzieren. Bei der Auswertung ist jedoch zu berücksichtigen, dass sie zu Verzerrungen führen können, weil die Merkmalsverteilung der Stichprobe gegebenenfalls nicht exakt jener der Grundgesamtheit entspricht (Lehrbuch Psychologie 2023).

Die Inhalte der Onlinebefragung bezogen sich zum einen auf konkrete Situationen und Gegebenheiten im Alltag der Fachkräfte rund um die Aspekte der kinderrechtebasierten Demokratiebildung (Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion). Zum anderen wurde die Bekanntheit der rechtlichen Grundlagen und deren Relevanz für den pädagogischen Alltag abgefragt. Um die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an bestehende Forschung sicherzustellen und bereits erprobte Fragekonzepte zu nutzen, wurden zum Teil bestehende Befragungen und Empfehlungen adaptiert und in den Fragebogen integriert. Diese wurden auf Basis des vorliegenden Erkenntnisinteresses erweitert und durch neue Items ergänzt.⁴

Um eine möglichst effiziente Auswertung sicherzustellen und den Aufwand der Befragten gering zu halten, lag der Fokus bei der Fragebogenentwicklung auf geschlossenen Frageformaten. Erläuterungen zu den jeweiligen Items finden sich innerhalb der Ergebnisdarstellung in Kapitel 3. Zur inhaltlichen Konzeption des Fragebogens wurden explorative Interviews mit Expert*innen für den Ganztags- und Demokratiebildung geführt. Neben einer ausführlichen Daten- und Dokumentenanalyse des aktuellen Forschungsstandes und Praxisliteratur dienten diese dazu, ein grundlegendes Verständnis für die Perspektive der Fachkräfte in außerunterrichtlichen Angeboten des Ganztags sowie über die praktische Umsetzung kinderrechtebasierter Demokratiebildung und die Bedeutung der rechtlichen und programmatischen Vorgaben zu erhalten. Anschließend wurde der Fragebogen zur Onlinebefragung in drei Pre-Tests von Fachkräften aus dem Ganztags- und Hort getestet.

Insgesamt haben 289 Personen die Onlinebefragung vollständig beantwortet. Davon wurden drei ausgeschlossen.⁵ Schließlich flossen somit 286 abgeschlossene Fragebögen in die Auswertung ein. Die Daten wurden auf Plausibilität und Konsistenz geprüft und nach sozialwissenschaftlichen Standards bereinigt. Im Anschluss wurden die Verteilungen sowie Mittelwerte und Mittelwertvergleiche (bzw. Streuungen und Streuungsvergleiche) ausgewertet.

Die Ergebnisse zur Beschreibung der Stichprobe werden in Kapitel 3.1 genauer dargestellt.

4 Da es sich um eine explorative Fragestellung handelt, lagen nicht für alle Bereiche bereits validierte Messinstrumente vor.

5 Bei diesen Personen war nicht ersichtlich, dass sie tatsächlich in Ganztageseinrichtungen oder Horten tätig sind.

2.2 Qualitative Interviews

Um die Ergebnisse der Onlinebefragung einzuordnen und anzureichern, wurde, stellvertretend für jedes Bundesland, ein Interview mit Vertreter*innen von Fachberatungen, Verantwortlichen innerhalb der Fort- und Weiterbildung zum Thema oder zuständigen Personen für die Qualitätsentwicklung im Ganzttag geführt. Dabei wurden Beratungs- und Servicestellen ausgewählt, die Horte und Ganztageeinrichtungen im Primarbereich allgemein oder zu einem oder mehreren Aspekten von Demokratiebildung beraten.

Im Fokus der Interviews standen folgende Themenbereiche:

- Unterstützungsbedarfe der Zielgruppen zu kinderrechtbasierter Demokratiebildung
- Verständnis der pädagogischen Fachkräfte von kinderrechtbasierter Demokratiebildung
- Umsetzung von kinderrechtbasierter Demokratiebildung in der pädagogischen Praxis
- Gesetzliche Rahmenbedingungen im Bundesland und deren Relevanz für die pädagogische Praxis
- Gelingensbedingungen und Handlungsbedarfe für eine verbindliche Verankerung und Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung im Ganzttag

Durch die qualitative Befragung konnten die Ergebnisse der Onlinebefragung zudem validiert, angereichert und vertieft werden. Auch Beispiele guter Praxis konnten im Zuge der Interviews gesammelt werden. Diese werden im Bericht in Infokästen hervorgehoben, soweit weiterführende Informationen dazu bereitgestellt werden konnten. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert ausgewertet. Die Analyse der Interviews erfolgte dabei inhaltsanalytisch und kategoriengeleitet nach Kuckartz (2018). Dabei wurden sowohl deduktive als auch induktive Kategorien genutzt. Induktiv wurden neue Kategorien aus den Inhalten der Gespräche gebildet, die die Ergebnisse der Onlinebefragung ergänzten beziehungsweise darüber hinaus gingen. Erkenntnislücken konnten damit geschlossen und vertiefende oder weiterführende Aspekte berücksichtigt werden.

Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse

Die vorliegende Studie untersucht explorativ die Erfahrungen und Einstellungen von pädagogisch tätigen Personen im Ganztagsbereich und Hort zu den Aspekten der kinderrechtbasierten Demokratiebildung. Dahinter steht das Ziel, einen Einblick in

die Umsetzung in der pädagogischen Praxis zu erhalten. Aufgrund des explorativen Charakters der Erhebung sollte Folgendes bei der Interpretation der Ergebnisse und gegebenenfalls bei der Konzeptionalisierung einer vertiefenden Folgestudie beachtet werden:

- **Stichprobe:** Es handelt sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die nicht sicherstellen kann, dass die Grundgesamtheit aller pädagogisch tätigen Personen im Ganztagsbereich und Hort in Deutschland widergespiegelt wird. Damit ist keine Repräsentativität im Sinne einer Verteilung aller Merkmale in der Stichprobe analog zur Grundgesamtheit gegeben. Schlussfolgerungen können daher nur mit dieser Einschränkung gezogen werden. Dies gilt insbesondere für die ungleiche Verteilung des Rücklaufs aus den Bundesländern. Basierend auf den Ergebnissen der qualitativen Interviews ist allerdings davon auszugehen, dass die Rahmenbedingungen der Bundesländer nur einen geringen Einfluss auf die Umsetzung von kinderrechtbasierter Demokratiebildung im Ganztage und Hort haben. Andere einrichtungs- und personenbezogene Faktoren haben anscheinend einen deutlich stärkeren Einfluss.

Zudem kann es zu einer positiven Verzerrung der Ergebnisse kommen, weil vor allem Fachkräfte den Fragebogen beantwortet haben, die dem Thema „Demokratiebildung“ besonders offen gegenüberstehen.

Es haben sich außerdem überproportional viele Leitungskräfte an der Befragung beteiligt. Es ist anzunehmen, dass diese einen anderen Zugang zu den Themen haben, da diese Befragten einerseits häufiger akademische Abschlüsse haben und andererseits in ihrer Rolle stärker mit der konzeptionellen Gestaltung des pädagogischen Alltags betraut sind.

- **Erhebungsinstrument:** Ein Teil des Fragebogens wurde neu konstruiert und ist damit noch nicht wissenschaftlich validiert. Allerdings wurden die Items in Pre-Tests durch Fachkräfte getestet und daraufhin nur minimal angepasst.

3. Zentrale Ergebnisse

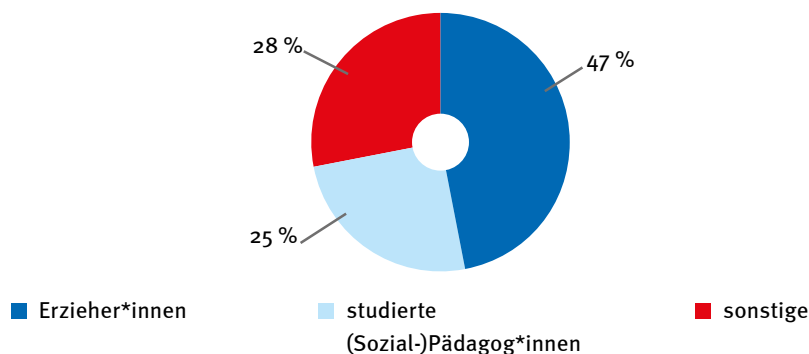
Im Folgenden werden die Ergebnisse der Onlinebefragung vorgestellt und die zentralen Befunde diskutiert. Dazu erfolgt zu Beginn in Kapitel 3.1 eine Einordnung der Stichprobe. Anschließend wird auf die Bekanntheit und Relevanz der rechtlichen und programmatischen Vorgaben im Hinblick auf eine (kinderrechtebasierte) Demokratiebildung in der Praxis eingegangen. Das Kapitel 3.3 fokussiert die Umsetzung der kinderrechtebasierten Demokratiebildung im pädagogischen Alltag in den Einrichtungen. Auf die Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe geht Kapitel 3.4 näher ein. Bei der Darstellung der Ergebnisse kann es rundungsbedingt zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die befragten Fachkräfte sind zu 57 Prozent im offenen Ganzttag, zu 26 Prozent im Hort, zu 5 Prozent im teilgebundenen Ganzttag und zu 4 Prozent im gebundenen Ganzttag tätig. Dazu kommen 2 Prozent in der Übermittagsbetreuung und 7 Prozent „Sonstige“.⁶

Abbildung 2: Beschreibung der Stichprobe

Die Befragten sind ...

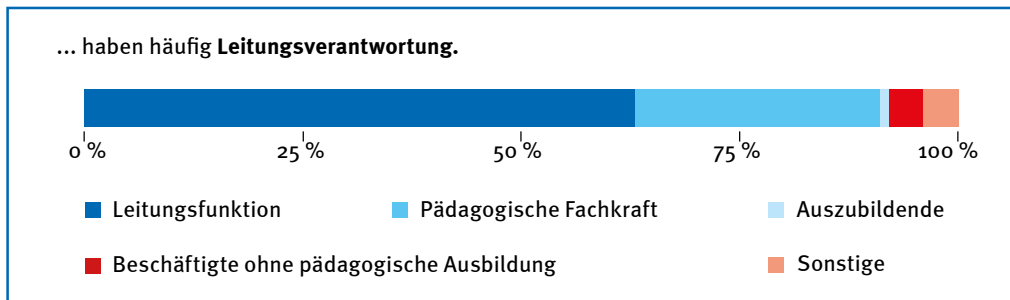


Fortsetzung Abbildung 2 auf der nächsten Seite

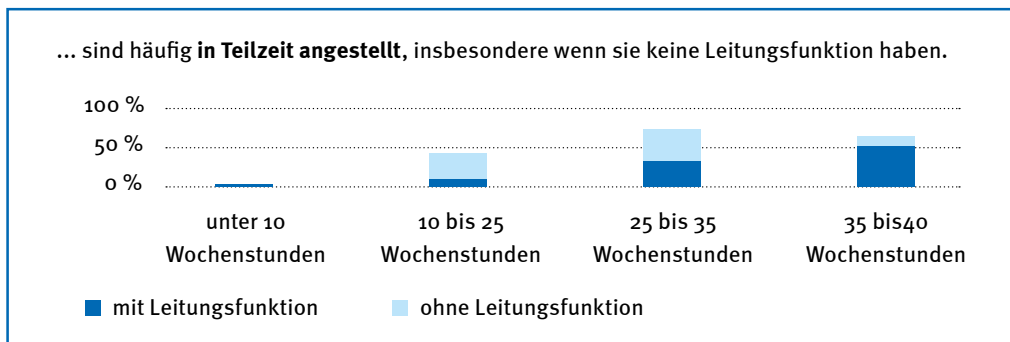
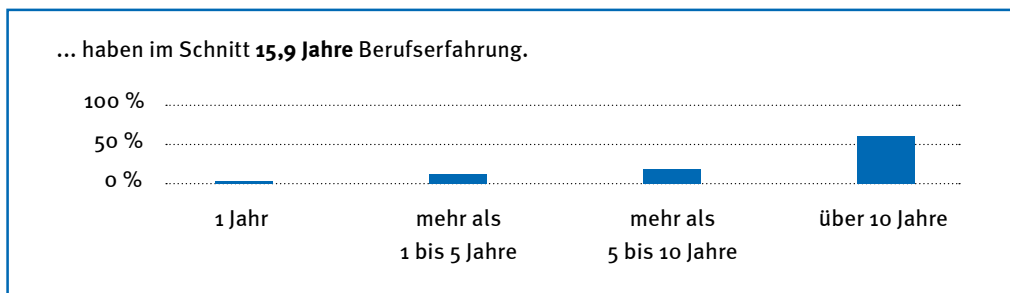
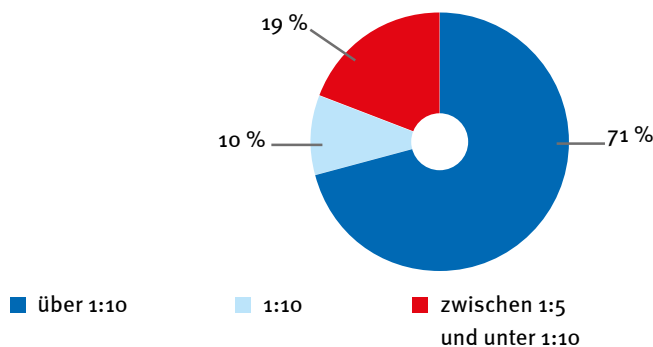
⁶ Die Einrichtungsformen wurden in der Onlinebefragung nicht näher definiert. Gemäß dem GaFöG-Bericht unterscheiden sich diese wie folgt: „Während an offenen Ganzttagsschulen das Betreuungsangebot freiwillig genutzt werden kann, sind Schülerinnen und Schüler in gebundenen Ganzttagsschulen verpflichtet, an einer bestimmten Anzahl an Tagen an dem ganztägigen Angebot der Schule teilzunehmen. In der teilgebundenen Ganzttagsschule ist diese Verpflichtung auf einzelne Klassen oder Klassenstufen beschränkt.“ (BMFSFJ 2023b: XXVIII) Zu „Sonstige“ zählen unter anderem besondere Schulformen und Kindertageseinrichtungen, die auch Betreuung für Schulkinder anbieten.

Fortsetzung Abbildung 2: Beschreibung der Stichprobe

Die Befragten ...



... arbeiten in Gruppen mit einem Betreuungsverhältnis von:



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganztags und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

Die deutliche Mehrheit der Befragten sind Leitungskräfte (63 Prozent). 28 Prozent sind pädagogische Fachkräfte. Vier Prozent der Befragten sind ohne pädagogische Ausbildung beschäftigt und nur ein*e Auszubildende*r füllte die Befragung aus. Hinzu kommen vier Prozent „sonstige“ Ausbildungen.⁷

Die Überrepräsentanz der Leitungen ist nicht verwunderlich, da diese für konzeptionelle Fragen innerhalb der Einrichtungen zuständig und dafür auch mit zeitlichen Ressourcen ausgestattet sind. Zudem sind die Leitungen erste Ansprechpersonen der Träger und wurden vermutlich vorrangig mit der direkten Ansprache und Information über die Onlinebefragung erreicht. Darüber hinaus wurde sowohl bei der telefonischen Akquise als auch in den qualitativen Interviews mehrfach zurückgemeldet, dass die pädagogischen Fachkräfte aufgrund von Personal- und Zeitmangel keine Ressourcen haben, an längeren Befragungen teilzunehmen.

Die Altersverteilung der Befragten in der Onlinebefragung gestaltet sich wie folgt: 28 Prozent sind über 55 Jahre alt, knapp ein Drittel (31 Prozent) ist zwischen 45 und 55 Jahren alt, ein Viertel (25 Prozent) ist zwischen 35 und 45 Jahren und 15 Prozent sind zwischen 25 und 35 Jahren alt. Keine der befragten Personen ist unter 18 Jahre alt. Die große Mehrheit der Befragten (83 Prozent) ist weiblich, 14 Prozent sind männlich und 3 Prozent machten dazu keine Angabe. Die Stichprobe ist also älter als das Personal in der Praxis: Die aktuellen Zahlen des WiFF-Fachkräftebarometers verdeutlichen, dass in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen das Personal durchschnittlich 44,6 Jahre alt ist. In Horten ist das Personal durchschnittlich 41,4 Jahre alt und in altersgemischten Einrichtungen mit Schulkindbetreuung 40,2 Jahre alt. Die Geschlechtsverteilung der Stichprobe ist dagegen nah an der Praxis: In Horten waren 2022 nur ein Fünftel der Beschäftigten männlich, in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen (14 Prozent) in 2019 und in altersgemischten Kindertageseinrichtungen (9 Prozent) sind es noch etwas weniger (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 98 ff.).

Fast die Hälfte (47 Prozent) der Befragten hat eine Ausbildung zum*zur Erzieher*in absolviert. Weitere 25 Prozent haben ein (sozial-)pädagogisches Studium und zwei Prozent ein Studium der Kindheitspädagogik abgeschlossen. Neben ausgebildeten Heilerziehungspfleger*innen (2 Prozent) und sozialpädagogischen Assistent*innen / Kindheitspfleger*innen (1 Prozent) geben 22 Prozent die Kategorie „Sonstiges“ an. Neben einigen Quereinsteigenden (zum Beispiel Betriebswirt*in, Industriekauf-frau/-kaufmann, Germanist*in, zahnmedizinische*r Fachangestellte*r) haben aber auch unter diesen die meisten Befragten eine pädagogische Qualifikation (zum Beispiel Inklusionspädagogik, Heilpädagogik, Erziehungswissenschaft, Musikpädagogik, Soziale Arbeit). Der Vergleich zwischen den Einrichtungsformen zeigt zudem, dass die im Hort arbeitenden Beschäftigten zu 31 Prozent einen Studienabschluss

⁷ In der Abfrage gab es ebenfalls die Kategorie „Freiwillige im Bundesfreiwilligendienst“. Diese wurde nicht einmal ausgewählt.

(Sozialpädagogik oder Kindheitspädagogik) haben und somit etwas häufiger als die im Ganztage arbeitenden Befragten (28 Prozent). Dies kann dadurch erklärt werden, dass im Hort das Fachkräftegebot nach SGB VIII greift, im Ganztage jedoch nicht.

Die in der Stichprobe vertretenen Teilnehmenden sind also in der Regel hoch qualifiziert. Allerdings ist das für das Personal im Ganztage nicht repräsentativ. Dies zeigt sich unter anderem dadurch, dass unter den Leitungen in der vorliegenden Stichprobe ein deutlich höherer Anteil an Personen ist, die eine Erzieher*innen-Ausbildung oder ein (sozial)pädagogisches Studium absolviert haben. Im Vergleich: Laut Fachkräftebarometer 2023 lag der Anteil der Beschäftigten im Jahr 2022 in Horten mit einem einschlägigen Hochschulabschluss bei neun Prozent, in Einrichtungen mit Schulkindern und weiteren Kindern bei fünf Prozent (vgl. ebd.: 103).

Im Durchschnitt arbeiten die Befragten seit 15,9 Jahren in ihrem Beruf. Die Hälfte (50 Prozent) war vorher in einem anderen Beruf tätig. Dabei sind neben zahlreichen fachfremden Tätigkeiten (darunter zum Beispiel Baubranche, Einzelhandel, Floristik, Bahnlogistik, Gastronomie, Zahnarztpraxis, Post, Buchhandel, Maskenbildner*in, Marketing und IT-Branche) auch viele fachnahe Beschäftigungen vertreten (zum Beispiel offene Kinder- und Jugendhilfe, Kindertagesbetreuung, Schulsozialarbeit). 42 Prozent der Befragten sind in Vollzeit oder vollzeitnah angestellt (35 bis 40 Wochenstunden). 38 Prozent sind in Teilzeit angestellt (25 bis 35 Wochenstunden) und 20 Prozent für weniger als 25 Wochenstunden.

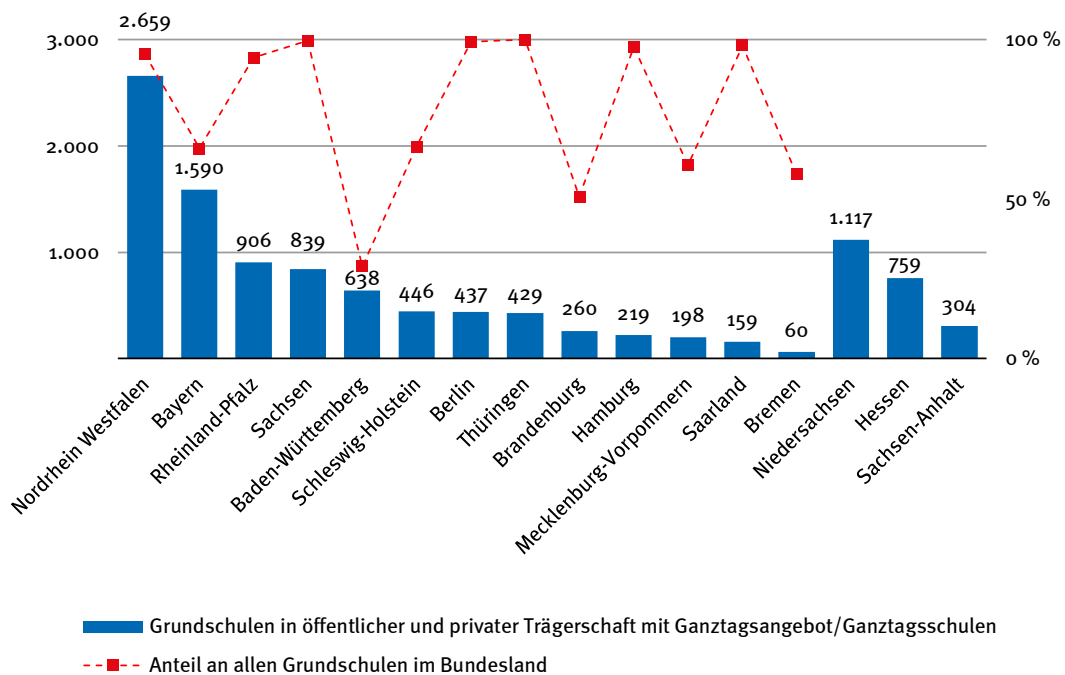
Die deutliche Mehrheit (81 Prozent) der Befragten arbeitet in Einrichtungen, in denen 70 bis 100 Kinder oder sogar mehr betreut werden. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Hinweise der Befragten (unter anderem in den ergänzenden Kommentaren am Ende der Onlinebefragung), dass gerade im Ganztage deutlich mehr als 100 Kinder pro Einrichtung betreut werden. Um die Ergebnisse im Verlauf der Studie nicht zu verzerren, wurde die Abfrageskala jedoch nicht verändert. Die Frage nach der Anzahl der betreuten Kinder in der Einrichtung wurde zudem durch Filterführung ausschließlich den Leitungskräften gestellt. Alle anderen Befragten wurden nach der Gruppengröße gefragt: 33 Prozent betreuen 20 bis 25 Kinder pro Gruppe, 30 Prozent betreuen mehr als 25 Kinder pro Gruppe und 20 Prozent geben an, dass sie weniger als 20 Kinder in einer Gruppe betreuen. 16 Prozent berichten von einem offenen Konzept.⁸

Der Rücklauf der Onlinefragebögen aus den Bundesländern gestaltete sich sehr unterschiedlich: Die Hälfte der Antworten geht auf die Teilnahme von Personen aus Nordrhein-Westfalen zurück. Die andere Hälfte verteilt sich auf die anderen Bundesländer. Das Saarland ist gar nicht vertreten. Die Verteilung ist dabei auf die Strukturen bezie-

8 In Einrichtungen mit offenem Konzept sind die Kinder nicht in feste Gruppen eingeteilt, sondern kommen in offenen Gruppen immer wieder mit anderen Kindern in Kontakt. Statt fester Gruppenleitungen sind die Erzieher*innen für alle Kinder zuständig und statt festen Gruppenräumen werden Funktionsräume genutzt. Offene Konzepte sollen Kindern und Erzieher*innen mehr Gestaltungs- und Bewegungsmöglichkeiten bieten. Es sind auch teiloffene Konzepte möglich, die entweder nur Teilaspekte der offenen Arbeit oder diese nur zeitweise umsetzen (Akademie für Kindergarten, Kita und Hort GmbH 2024).

hungsweise die gelungene Einbindung der Multiplikator*innen zurückzuführen, aber auch auf die Bevölkerungsgröße und die dadurch vorhandene Menge an Ganztageeinrichtungen (siehe Abbildung 3). Die Onlinebefragung wurde in Nordrhein-Westfalen beispielsweise durch die Landesjugendämter gestreut. Im Saarland hingegen war auch die schriftliche und telefonische Ansprache einzelner Einrichtungen (ohne die Unterstützung übergeordneter Strukturen) nicht erfolgreich.⁹ Die Einrichtungen, in denen die Befragten tätig sind, befinden sich zu 72 Prozent im groß- oder mittelstädtischen Raum. Nur neun Prozent gaben an, im ländlichen Raum tätig zu sein.

Abbildung 3: Zahl der Grundschulen mit Ganztagsangebot nach Bundesländern, 2021



Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023). Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2017 bis 2021. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: Für Niedersachsen, Hessen und Sachsen-Anhalt liegen die Daten über Schulen in privater Trägerschaft nicht vor. Daher wird hierfür auch kein Anteil an allen Schulen dargestellt. Die Werte von Rheinland-Pfalz für 2021 stammen aus dem Vorjahr.

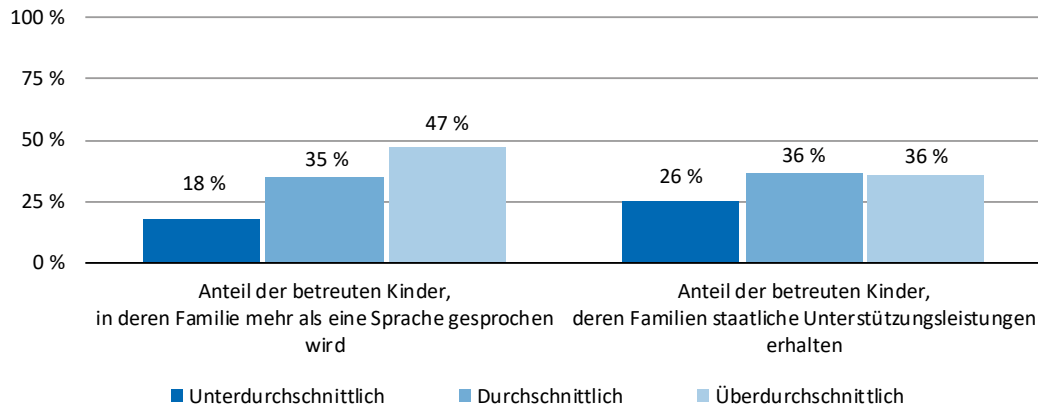
9 In dem qualitativen Interview mit einer Vertreterin eines Wohlfahrtsverbandes im Saarland wurde dieser Umstand damit eingeordnet, dass die Strukturen dort sehr kleinteilig sind und die Vernetzung nicht stark ausgebaut ist.

Lassen sich Unterschiede bei der Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung in Einrichtungen erkennen, in denen viele sozioökonomisch benachteiligte Kinder betreut werden? Um Rückschlüsse darauf ziehen zu können, wurde nach der subjektiven Einschätzung der Befragten zum Anteil von Kindern aus Familien gefragt, die Unterstützungsleistungen beziehen oder mehr als eine Sprache in der Familie sprechen.¹⁰ Knapp die Hälfte der Befragten (47 Prozent) schätzt den Anteil der Kinder, in deren Familie mehr als eine Sprache gesprochen wird, als überdurchschnittlich ein (vgl. Abbildung 4). 35 Prozent schätzen den Anteil in ihrer Einrichtung als durchschnittlich und 18 Prozent als unterdurchschnittlich ein. Den Anteil der Kinder, deren Familien staatliche Unterstützungsleistungen erhalten, schätzen jeweils 36 Prozent als überdurchschnittlich oder durchschnittlich ein. 26 Prozent schätzen diesen Anteil in ihrer Einrichtung als unterdurchschnittlich ein.

Anhand der beschriebenen Verteilung der Antworten kann davon ausgegangen werden, dass die Einrichtungen bezüglich der Zusammensetzung der Familien breit aufgestellt sind und diesbezüglich keine Verzerrung der Ergebnisse aufgrund sozioökonomisch besonders privilegierter oder benachteiligter Kinder vorliegt.

10 Die Mehrsprachigkeit in der Familie wurde als Item herangezogen, da eine Migrationsgeschichte in der Familie häufig mit sozioökonomischer Benachteiligung einhergeht und die deutschen Sprachkenntnisse entscheidend für den Bildungserfolg der Kinder sind. Deutlich wird das zum Beispiel im ifo-Chancenmonitor 2023, der zeigt, dass die Sprachkompetenzen in Kombination mit der sozioökonomischen Situation der Familie entscheidende Voraussetzungen für den Bildungserfolg von Kindern sind (vgl. Wößmann et al. 2023: 41). Da der sprachliche Hintergrund allein aber nicht auf eine Benachteiligung schließen lässt, wurde – in Ergänzung – um eine Einschätzung der finanziellen Situation über den Bezug von Unterstützungsleistungen der Familien gebeten. Der Bezug staatlicher Unterstützungsleistungen ist ebenfalls ein häufig genutzter Indikator, um sozioökonomische Benachteiligung abzubilden. So wird dieser Indikator etwa beim KECK-Atlas der Bertelsmann Stiftung als Datengrundlage genutzt. Der Atlas gibt Auskunft über die soziale Lage, Bildung und Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und Familien bezogen auf einzelne Ortsteile oder Stadtgebiete. Die soziale Lage wird dabei anhand von Daten zur Beschäftigung sowie dem Bezug von existenzsichernden Leistungen gemessen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2023). Im Kita-Bericht 2022 des Paritätischen Gesamtverbandes erfolgte die Einschätzung von sozialräumlicher Benachteiligung ebenfalls anhand des Sozialleistungsbezugs (vgl. Kemper et al. 2022: 85). Beide Indikatoren lassen sich von den Fachkräften aus dem pädagogischen Alltag heraus subjektiv gut einschätzen. Es ist davon auszugehen, dass gerade Leitungskräfte hier entsprechende Aussagen machen können, da zu ihren Tätigkeiten auch Verwaltungsaufgaben gehören, in denen sie mit Behörden, zum Beispiel Jugendämtern, enger zusammenarbeiten. Dennoch ist die Aussagekraft dieser Antworten insofern eingeschränkt, als dass die Einschätzung der Fachkräfte subjektiv ist und keine Aussagen über die tatsächliche Situation der Familien in den Einrichtungen vorliegen beziehungsweise quantitativ erhoben werden konnten.

Abbildung 4: Einschätzung der Fachkräfte, inwiefern Kinder mit mehrsprachigen Familien und Familien, die Unterstützungsleistungen erhalten, in der Einrichtung vertreten sind



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganztags und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=286. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

Insgesamt konnte statistisch kein Einfluss eines hohen Anteils von sozioökonomisch benachteiligten Kindern auf die Umsetzung von kinderrechtbasierter Demokratiebildung festgestellt werden. Dies bestätigt sich auch in den Interviews, in denen mehrfach hervorgehoben wurde, dass eher die Haltung der Fachkräfte gegenüber den Kindern ausschlaggebend für die Gestaltung des pädagogischen Alltags sei:

„Im Bereich des Ganztags ist es so, dass wir eigentlich sehen, dass die Ganztagschulen, die in diesen einkommensschwachen Strukturen arbeiten, eigentlich richtig gut funktionieren, wenn die Ganztagschulen gut aufgestellt sind. Also, dann sind es oft Menschen, die wissen, wir müssen hier eine andere Pädagogik machen, wir müssen hier anders arbeiten.“

Basierend auf der Onlinebefragung sowie den Interviews gibt es zudem keine Hinweise darauf, dass einzelne Merkmale (zum Beispiel Gruppengröße, Verortung der Einrichtung im ländlichen oder städtischen Raum) einen bestimmten Einfluss auf die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung haben.

3.2 Bekanntheit und Relevanz rechtlicher und programmatischer Vorgaben

Inwiefern die UN-Kinderrechte bzw. die kinderrechtbasierte Demokratiebildung in den rechtlichen und programmatischen Vorgaben der Bundesländer für den Primarbereich verankert sind, wurde in der Dokumentenanalyse „Vorgaben zur Verankerung von Kinderrechten und Demokratiebildung im Primarbereich“ (vgl. Kraft et al. 2022) untersucht. Dazu wurden länderspezifische Kita- und Schulgesetze, Bildungspläne inklusive ergänzender Empfehlungen der Länder sowie Rahmenlehrpläne für Grundschulen analysiert.

Die Analyse zeigte eine große Heterogenität hinsichtlich der Verankerung von Kinderrechten und Demokratiebildung. Insbesondere die rechtlichen Vorgaben (Schul- und Kita-Gesetze) bieten keine umfassende Grundlage für kinderrechtbasierte Demokratiebildung. Explizit werden Kinderrechte in keinem Schulgesetz und in nur wenigen Kita-Gesetzen erwähnt. Sinngemäße Hinweise finden sich zwar in Schul- und Kita-Gesetzen wieder, jedoch nur vereinzelt in den Vorgaben für Grundschulen und Horteinrichtungen. In den programmatischen Vorgaben (Rahmenlehrpläne, Bildungspläne und ergänzende Empfehlungen) ist (kinderrechtbasierte) Demokratiebildung stärker verankert. In der Mehrheit der Rahmenlehrpläne ist der Erwerb demokratischer und interkultureller Kompetenzen enthalten, auch wenn die Verankerung einer ganzheitlichen kinderrechtbasierten Demokratiebildung die Ausnahme bleibt. Die umfassendste Verankerung kinderrechtbasierter Demokratiebildung ist in den Bildungsplänen und den ergänzenden Empfehlungen zu finden. Zu beachten ist bei den programmatischen Vorgaben, dass Rahmenlehrpläne nur für den schulischen Ganztag handlungsweisend sind. Die Bildungspläne und ergänzenden Empfehlungen sind darüber hinaus nicht rechtlich bindend.

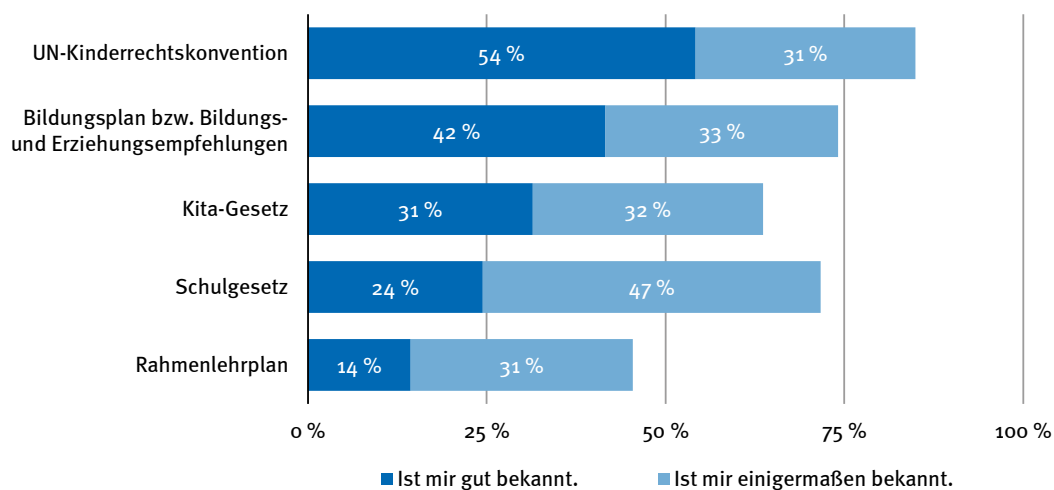
Vor diesem Hintergrund stellt sich im Kontext der vorliegenden Studie die Frage, inwiefern die Vorgaben bei den pädagogischen Fachkräften bekannt sind und welche Relevanz diesen für den pädagogischen Alltag beigemessen wird, insbesondere für die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung. Neben den genannten Vorgaben wurde auch die Bekanntheit der UN-Kinderrechtskonvention abgefragt.

3.2.1 Bekanntheit rechtlicher und programmatischer Vorgaben

Die Ergebnisse zur Bekanntheit der rechtlichen und programmatischen Vorgaben zeigen, dass unter den pädagogischen Fachkräften die UN-Kinderrechtskonvention am bekanntesten ist (vgl. Abbildung 5). Diese wird von über der Hälfte der Befragten (54 Prozent) als gut bekannt eingeordnet. Weiteren 31 Prozent ist sie einigermaßen bekannt. Bei der großen Mehrheit (75 und 71 Prozent) sind zudem der Bildungsplan bzw. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen des Bundeslandes sowie das jeweilige Schulgesetz des Landes gut oder einigermaßen bekannt. Die Schulgesetze sind dabei häufiger einigermaßen bekannt (47 Prozent), die Bildungspläne bzw. -empfehlungen

sind häufiger gut bekannt (42 Prozent). Jedoch gibt jeweils rund ein Viertel (27 und 23 Prozent) an, dass ihnen diese Dokumente nur wenig oder gar nicht bekannt sind. Das jeweilige Ausführungsgesetz zu Tageseinrichtungen für Kinder in den Bundesländern (in der Regel als Kita-Gesetz bekannt) ist jeweils knapp einem Drittel der Befragten gut bekannt (31 Prozent) und einigermaßen bekannt (32 Prozent). Den Rahmenlehrplan für die Grundschule des Bundeslandes bewerten mit 14 Prozent die wenigsten Befragten als gut bekannt. 15 Prozent bewerten diesen als gar nicht bekannt.

Abbildung 5: Bekanntheit einzelner rechtlicher beziehungsweise programmatischer Vorgaben



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganztage und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: Die Bewertung der Bekanntheit war auf einer vierstufigen Skala möglich von „gar nicht bekannt“ bis „gut bekannt“ sowie der Antwortkategorie „weiß nicht“. Dargestellt sind nur die Ergebnisse zu „gut bekannt“ und „einigermaßen bekannt“. N=286. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Rahmenlehrplan bei Fachkräften im offenen Ganztage tendenziell bekannter ist. Fachkräfte im Hort geben etwas häufiger als im offenen Ganztage an, dass ihnen der Bildungsplan bekannt ist. Grundsätzlich fällt auf, dass, über alle Dokumente hinweg, die Leitungen tendenziell etwas häufiger angeben, die Dokumente gut oder einigermaßen zu kennen.

Dies deckt sich mit den Einschätzungen der Interviewpartner*innen. Während die rechtlichen Grundlagen für die Leitungen handlungsweisend sind, seien diese für die pädagogischen Fachkräfte im Alltag weniger präsent:

„Es ist schon deutlich, dass die Leitungen wissen, welche gesetzlichen Grundlagen es gibt, die Pädagoginnen kennen diese eher weniger.“

„Mein Anspruch und meine Hoffnung ist, dass das jede Kollegin kennt. Ich weiß, dass die Realität anders ist, aber ich transportiere diese in den Leitungstagen nach unten. Also es gibt eine Gesetzgebung, und ich argumentiere auch bei Fragen immer mit der gesetzlichen Grundlage. Weil, das ist nun mal die Grundlage. Und viele Sachen lassen sich auch relativ unkompliziert daraus ableiten. Und dann ist auf der einen Seite der Gesetzgeber, der viele Sachen festgeschrieben hat, und auf der anderen Seite ein Bildungsprogramm, was für meine Begriffe ein sehr anspruchsvolles Bildungsprogramm ist. Und eigentlich kann man alle Dinge, die man in der Arbeit mit Kindern braucht, aus diesen zwei Punkten ableiten. Wie gesagt, mein Anspruch ist schon, dass das alle wissen. Wenn ich aber mal in eine Einrichtung komme und ganz konkret mit diesen zwei Sachen arbeite, dann ist es schon so, dass es nicht immer oben aufliegt.“

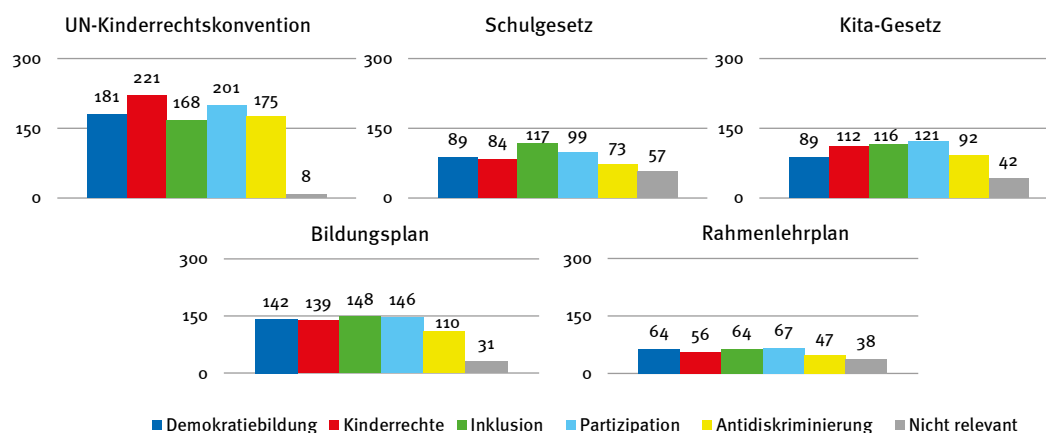
3.2.2 Relevanz rechtlicher und programmatischer Vorgaben für die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung

Die Fachkräfte, die angaben, eine rechtliche oder programmatische Vorgabe einigermaßen oder gut zu kennen, wurden zudem nach deren Relevanz für die Umsetzung der vier Schwerpunktthemen der kinderrechtbasierten Demokratiebildung (Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung, Inklusion) gefragt. Die Ergebnisse zeigen: Die UN-Kinderrechtskonvention ist bei den befragten Fachkräften nicht nur am bekanntesten, sie wird insgesamt auch als am relevantesten eingeschätzt. Ebenfalls werden die Bildungspläne der Bundesländer als relevant eingeschätzt. Schul- und Kita-Gesetze werden als einigermaßen relevant eingeschätzt. Am wenigsten relevant empfinden die Fachkräfte den Rahmenlehrplan. Dies ist insofern nicht überraschend, da der Rahmenlehrplan nur im schulischen Ganztage handlungsweisend ist, während ein Großteil der befragten Fachkräfte im Hort und offenen Ganztage tätig ist.

Bemerkenswert ist hier, dass die Relevanz für die vier Themen jeweils sehr ähnlich eingeschätzt wird. Die Fachkräfte geben also häufig nicht an, dass bestimmte Vorgaben für bestimmte Aspekte besonders relevant sind, sondern schätzen die Dokumente vielmehr insgesamt als mehr oder weniger relevant ein. Dies deutet darauf hin, dass die Fachkräfte die Themen als eng miteinander verknüpft sehen. Gleichzeitig kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass die einzelnen Vorgaben der Dokumente nicht im Detail bekannt sind, sodass eine nach den vier Schwerpunktthemen differenzierte Antwort nicht möglich war. Dafür würde sprechen, dass die Unterschiede zwischen den vier Schwerpunktthemen bei den bekannteren Dokumenten größer ausfallen. Ebenfalls kann darauf aufgrund der qualitativen Interviews geschlossen werden, nach denen die UN-Kinderrechtskonvention vor allem mit dem Beteiligungsrecht in Verbindung gebracht wird, aber beispielsweise das Recht auf Schutz vor Diskriminierung oder andere Rechte weniger bekannt sind (siehe dazu Kapitel 3.3.3). Passend dazu wird die UN-Kinderrechtskonvention bei der Abfrage der Relevanz in erster Linie mit den Schwerpunktthemen Kinderrechte und Partizipation in Verbindung gebracht, aber weniger mit der Umsetzung von Antidiskriminierung. Das Schulgesetz wird am häu-

figsten für die Umsetzung von Inklusion als relevant erachtet (vgl. Abbildung 6). Dies ist insofern interessant, weil sich im Vergleich zu den anderen Vorgaben nur in einem Bundesland (Mecklenburg-Vorpommern) ein umfangreiches Inklusionsverständnis im Schulgesetz wiederfindet (vgl. Kraft et al. 2022).

Abbildung 6: Bewertung der Relevanz der Dokumente für die Aspekte der kinderrechtebasierten Demokratiebildung



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganzttag und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: Die Grafiken zeigen die Anzahl der Personen, die das Dokument für den jeweiligen Aspekt als relevant einschätzen. Es bestand zudem die Möglichkeit, das Dokument als „nicht relevant“ einzuordnen. N=286.

In der Onlinebefragung konnten die Fachkräfte zudem weitere Dokumente in einem Freifeld ergänzen, die sie für die Umsetzung einer kinderrechtebasierten Demokratiebildung als relevant erachten. Hier wurden vorrangig weitere Empfehlungen, Leitlinien und begleitende Dokumente zu Programmen und Gesetzen auf Landesebene genannt, zum Beispiel der „Orientierungsrahmen Schulqualität in Hamburg“ (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2019), „Bausteine für die Konzeption der Horte im Land Brandenburg“ (vgl. Ministerium für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg 2016) oder der Ganzttagsschulerlass in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen NRW 2010). Mit dem SGB VIII und dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) wurden des Weiteren zwei Bundesgesetze in der Freitextabfrage genannt, ebenso wie „Unterlagen zum Bundesprogramm ‚Demokratie leben!‘“. Darüber hinaus wurden Handreichungen der Träger aufgeführt sowie Materialien aus der Zivilgesellschaft, darunter die „Demokratie BOX“ der Caritas Münster, der „Index für Inklusion“ der Aktion Mensch und Materialien vom Deutschen Kinderhilfswerk oder UNICEF. Ebenfalls genannt wurden die Bibel und die Zeitschrift GEOLino.

Auch in den Interviews wurden weitere Materialien genannt, die für die Umsetzung kinderrechtebasierter Demokratiebildung in der Praxis als wertvoll eingeschätzt wurden, darunter die „Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule“ (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2021) oder der der „PQB – Qualitätskompass“ in Bayern (vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz 2020).

Beispiele guter Praxis:

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) hat **Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule** herausgegeben. An der Erarbeitung und Entstehung waren die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), die Serviceagentur Ganztag Berlin (SAG) und Träger der Ganztagsbetreuung beteiligt. Die Qualitätsstandards enthalten zu jedem Qualitätsbereich Checklisten, mit denen die Kriterien selbst evaluiert werden können.

Mehr Informationen unter: www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/Ganztagschule/Material_GT/2021_11_25_Qualitaetsstand_inkl_BlnGanztagschule.pdf

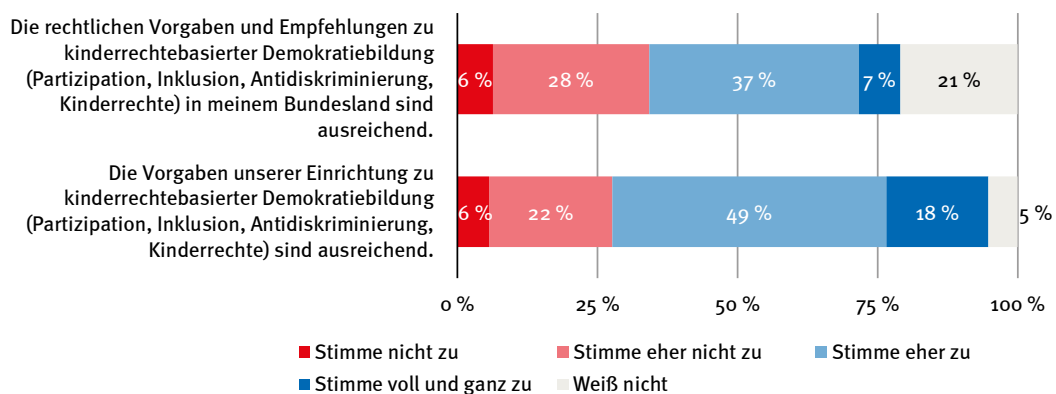
Das Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) erarbeitete innerhalb des Modellversuchs „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Bayern (PQB)“ ein Instrument zur Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen: den **PQB-Qualitätskompass**. Der Kompass nimmt verschiedene Bereiche und konkrete Situationen der pädagogischen Arbeit in den Fokus und beschreibt positive, kindorientierte Interaktionsbeispiele. So unterstützt er pädagogische Fachkräfte unter anderem bei der Schaffung einer wertschätzenden Atmosphäre, der aktiven Beteiligung der Kinder, der diskriminierungssensiblen Kommunikation, der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und einer vorurteilsfreien Einrichtungs- und Alltagsgestaltung. Das Instrument beinhaltet praxisnahe Arbeitshilfen mit konkreten Beispielen, die innerhalb des Modellversuchs erprobt wurden.

Mehr Informationen unter: www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/pqb-qualitatskompass_september_2020.pdf

3.2.3 Bewertung der Vorgaben für die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung

Die Fachkräfte wurden zudem zu ihrer Einschätzung befragt, ob sie die gesetzlichen Vorgaben zu kinderrechtbasierter Demokratiebildung in ihrem Bundesland für ausreichend für die Umsetzung einer kinderrechtbasierter Demokratiebildung halten. Diesbezüglich tun sich die Fachkräfte mit einem Urteil schwer: 37 Prozent der Befragten stimmen der Aussage eher und 28 Prozent eher nicht zu. Volle Zustimmung (7 Prozent) sowie entschiedene Ablehnung (6 Prozent) sind dagegen selten. Jede*r Fünfte (21 Prozent) antwortet mit „weiß nicht“. Im Vergleich dazu stimmt die Hälfte der Befragten (49 Prozent) eher und knapp jede*r Fünfte (18 Prozent) voll zu, dass die Vorgaben der eigenen Einrichtung zu kinderrechtbasierter Demokratiebildung ausreichend sind. 28 Prozent stimmen dieser Aussage (eher) nicht zu, die restlichen 5 Prozent antworten mit „weiß nicht“ (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Bewertung der rechtlichen Vorgaben des Bundeslandes und Vorgaben der Einrichtung in Bezug auf kinderrechtbasierte Demokratiebildung



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganzttag und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=286. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

In den qualitativen Interviews wurde der Einfluss der rechtlichen Vorgaben unterschiedlich bewertet: Einerseits sehen Interviewte gesetzliche und programmatische Neuerungen als Anlass, sich mit Themen auseinanderzusetzen. Beispielsweise hätte das Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG) durchaus dazu beigetragen, dass verschiedene Akteur*innen für die Themen Kinderschutz, Beteiligung und Inklusion sensibilisiert wurden:

„Ich würde nicht sagen, dass es einen Gesetzeszwang geben muss, damit sich die Menschen in Einrichtungen damit beschäftigen. Das wäre ein bisschen zu hart ausgedrückt. Ich glaube aber, dass es eine Gelegenheit ist, um sich nochmal grundsätzlich damit auseinanderzusetzen.“

Andere sehen staatliche Vorgaben vielmehr als Produkt gesellschaftlicher Entwicklungen, als dass sie diese bewirken würden:

„Das zeigt ja immer, dass Gesetze nachgängig sind. Es kommt die gesellschaftliche Entwicklung und dann folgen oft die Gesetze, wenn sie denn folgen.“

Einigkeit besteht bei den Interviewten jedoch darin, dass Vorgaben allein keine Veränderungen bewirken. Vielmehr komme es auf die Rahmenbedingungen und die Begleitung in der Praxis an. Einerseits brauche es ein Herunterbrechen der Vorgaben für den Alltag, andererseits Zeitressourcen für deren Umsetzung:

„Die Relevanz und die rechtlichen Grundlagen sind schon auch bekannt. Die Frage ist immer nach Best-Practice-Beispielen. Also das ist das, was die, ich möchte mal sagen, die Akteure vor Ort immer gerne haben. Also was kann ich tun? Was gibt's für Möglichkeiten? Also, wenn ich eine Veranstaltung zum Thema Rassismussensibilität besuche, gibt's da auch Beispiele. Oder gibt es da nachher noch mal Workshops? Gibt es da auch noch mal was für den Hort, dass das auch nochmal so in den Blick genommen wird, für Schulkinder?“

„Die Handlungsspielräume habe ich in der Praxis. Die habe ich über keinen Vertrag, die habe ich in der Praxis, [die, Anm. d. Verf.] nehme ich mir in der Praxis oder ich nehme sie mir auch nicht. Da hilft mir keine Vorgabe und kein Vertrag. [...] Ich brauche halt bei den Leuten genug Zeitressourcen, damit das überhaupt gemacht werden kann. Natürlich brauche ich auch ein paar strukturelle Vorgaben und zentrale Hilfestellung.“

In vielen Interviews werden die Führungskräfte als zentrale Akteur*innen genannt, um dies zu gewährleisten. Das Engagement der Leitung entscheide, auch unabhängig von staatlichen Vorgaben, ob Themen Eingang in die Einrichtungspraxis finden:

„Ich glaube, es liegt vor allem erst mal an der Leitung. Wie bei allen Dingen ist die Leitung die, die sehr hoch zu nennen ist, weil die Leitung in der Regel eine Priorisierung vornimmt, welche Themen bearbeitet werden.“

„Wenn die Leitungen nicht wollen, dann hilft auch kein Gesetz.“

Im schulischen Ganztag kommt zudem der Schulleitung eine maßgebliche Bedeutung zu. Dies betrifft insbesondere die Möglichkeit der Fachkräfte, den Ganztag aus ihrer Profession heraus gestalten zu können:

„Inwiefern der Ganzttag in dem ganzen schulischen Kontext eine eigenständige inhaltliche Rolle spielt, hängt extrem an der Schulleitung. Also, das muss man so deutlich sagen, seitdem das eine schulische Veranstaltung ist, ist der eigene Ort, auch der eigene inhaltliche Ort, genommen. Das heißt, ich muss mich jetzt als Ganzttagsteam, als Ganztagsfachkraft, an einem Ort einbringen, der schon anders dominiert ist, also der vom Unterrichtsgeschehen her denkt und da auch seinen Auftrag rausholt. Und wie gesagt, wenn da eine Schulleitung dem folgend eine Gesamtkonferenz oder das Auge für die Erfordernisse des Ganzen hat, dann kann das richtig gut sein, weil ich da eben gut zusammenarbeite. Aber es kann auch gnadenlos sein. Und das ist nicht so selten, dass der Hort als die Ressource genommen wird, aus dem ich irgendwelche Unterrichtslücken stopfe. Und was dann nachmittags passiert, ist den Lehrkräften egal.“

Insgesamt kann festgehalten werden, dass den rechtlichen und programmatischen Vorgaben eher eine untergeordnete Rolle zugeschrieben wird. Diese setzen zwar den Rahmen und können Impulse geben; letztendlich hängt die praktische Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung aber stärker von einrichtungsinternen Faktoren und Bedingungen ab. Dafür spricht auch, dass eine Konkretisierung sowie verpflichtende gesetzliche Vorgaben zu kinderrechtbasierter Demokratiebildung nicht vorrangig als Bedarfe von den pädagogischen Fachkräften innerhalb der Onlinebefragung identifiziert werden. Diese werden zwar von jeweils etwas mehr als der Hälfte der Befragten (51 und 54 Prozent) als (eher) sinnvolle Unterstützung angesehen. Allerdings handelt es sich dabei um die niedrigsten Zustimmungswerte hinsichtlich abgefragter Unterstützungsmöglichkeiten (siehe dazu Kapitel 3.4 zu Herausforderungen und Unterstützungsbedarfen). Die Ergebnisse machen demnach deutlich, dass die Befragten hier nicht den Schwerpunkt setzen.

Die qualitativen Interviews lassen weitere Rückschlüsse zu weiteren einrichtungsinternen Faktoren zu, die, neben der Leitung, die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung bestimmen. Dazu gehört maßgeblich die Einrichtungskonzeption:

„Also, wir haben ja noch die Konzeption der Einrichtung. Ich denke, die Konzeption ist immer wesentlich dichter bei den Kollegen als diese übergeordneten Gesetzmäßigkeiten.“

3.3 Umsetzung in den Einrichtungen

Im folgenden Kapitel wird daher zuerst untersucht, inwiefern pädagogische Konzepte, Leitbilder und Kooperationsvereinbarungen bei der Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung relevant sind (vgl. Kapitel 3.3.1) und welches Verständnis von Demokratiebildung bei den pädagogischen Fachkräften überhaupt vorliegt (vgl. Kapitel 3.3.2). Anschließend wird die Umsetzung in der Praxis in den Blick genommen.

3.3.1 Pädagogische Konzepte, Leitbilder und Kooperationsvereinbarungen

PÄDAGOGISCHE KONZEPTE UND LEITBILDER

Fast alle Befragten (93 Prozent) geben an, dass ihre Einrichtung über ein pädagogisches Konzept oder Leitbild verfügt. Vier Prozent sind in Einrichtungen ohne Konzept oder Leitbild tätig und zwei Prozent der Befragten wissen nicht, ob ein Konzept oder Leitbild vorhanden ist. An der Entwicklung des pädagogischen Konzeptes und/oder des Leitbildes sind in den Einrichtungen maßgeblich die Einrichtungsleitungen mit 78 Prozent beteiligt.¹¹ Jeweils in rund der Hälfte der Einrichtungen werden Träger und Fachkräfte maßgeblich beteiligt (132 Befragte) und zu je 34 Prozent teilweise beteiligt (92 Befragte).¹² Auch die Schulen werden in die Entwicklung der pädagogischen Konzepte oder Leitbilder einbezogen: In etwas mehr als der Hälfte der Einrichtungen (56 Prozent) sind die Schulleitungen und in einem Drittel die Schulträger zumindest teilweise beteiligt. Kinder werden bei der Erstellung von pädagogischen Konzepten nur zu sechs Prozent maßgeblich, aber zu 37 Prozent teilweise beteiligt. Hier zeigt sich deutliches Ausbaupotenzial. Etwas geringer fällt die Beteiligung der Eltern aus: Sie werden zu fünf Prozent maßgeblich und zu 28 Prozent teilweise beteiligt. Auch hier zeigt sich Entwicklungspotenzial. Als weitere Akteur*innen, die an der pädagogischen Konzept- beziehungsweise Leitbildentwicklung beteiligt werden, nennen die Befragten am häufigsten die Schulsozialarbeit, Betreuungs- beziehungsweise Ergänzungskräfte, Kooperationspartner*innen, Jugendamt und Fachberatungen.

In der großen Mehrheit der pädagogischen Konzepte oder Leitbilder sind die vier Schwerpunktthemen verankert (vgl. Abbildung 8). Der Anteil an Befragten, der angibt, dass ein Thema nicht in der Konzeption vorkommt, liegt bei allen Aspekten bei unter 15 Prozent.

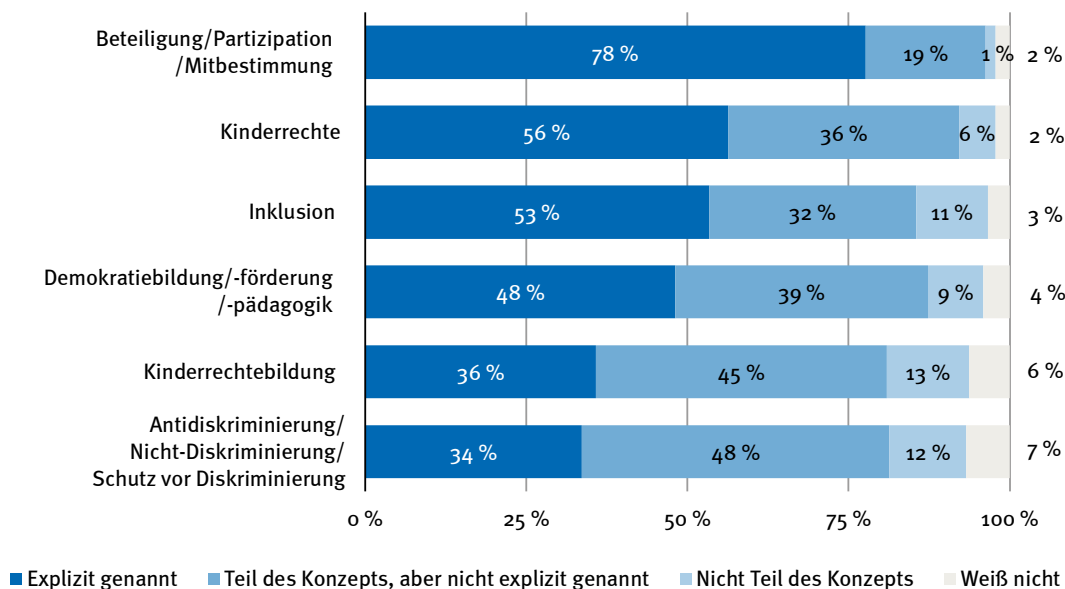
Die vier Schwerpunktthemen und Demokratiebildung / -förderung / -pädagogik werden in den Konzepten oder Leitbildern überwiegend explizit benannt. Das betrifft vor allem den Aspekt der Partizipation von Kindern: Dieser wird in 78 Prozent der Konzeptionen oder Leitbilder explizit und in weiteren 19 Prozent als Teil des Konzeptes beziehungsweise Leitbildes behandelt, der aber nicht wörtlich benannt wird. Nur ein Prozent der Befragten gibt an, dass sich die Beteiligung von Kindern im Konzept oder Leitbild überhaupt nicht wiederfindet. Demokratiebildung / -förderung / -pädagogik, Kinderrechte und Inklusion werden ebenfalls in rund der Hälfte (48 Prozent) der Konzepte oder Leitbilder explizit benannt und in etwas mehr als einem Drittel (39 Prozent) als Bestandteil implizit berücksichtigt. In gut einem Drittel der Konzepte oder Leitbilder werden Kinderrechtebildung (36 Prozent) und Antidiskriminierung (34 Prozent) explizit benannt. Interessant ist, dass sich diese beiden Aspekte nach Einschätzung

11 Nachfolgende Angaben beziehen sich auf Personen, die angaben, dass ihre Einrichtung ein pädagogisches Konzept oder Leitbild hat. N=268.

12 Aufgrund der Ausgestaltung der Befragung kann nicht nachvollzogen werden, ob mehrere Personen einer Einrichtung teilgenommen haben. Die Zahl der Einrichtungen entspricht hier der Zahl der Befragten.

der Befragten am häufigsten implizit in den Konzepten oder Leitbildern wiederfinden (45 und 48 Prozent).

Abbildung 8: Nennung der Aspekte kinderrechtbasierter Demokratiebildung in der Konzeption der Einrichtungen



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganzttag und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=268; die Frage wurde nur Personen gestellt, die angaben, dass es ein Konzept für ihre Einrichtung gibt. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

Bezogen auf die pädagogischen Konzepte der Einrichtungen zeigt sich demnach, dass kinderrechtbasierte Demokratiebildung beziehungsweise die dazugehörigen Aspekte größtenteils konzeptionell verankert sind und Berücksichtigung finden. In der Tendenz sind die Aspekte dabei im Hort etwas häufiger explizit benannt als im offenen Ganzttag.¹³ So geben 91 Prozent der Hortmitarbeitenden an, dass im Konzept oder Leitbild ihrer Einrichtung Partizipation explizit festgeschrieben ist, während dies von den Mitarbeitenden im offenen Ganzttag nur 69 Prozent angeben. Die Tendenz lässt sich auch bei der Verankerung von Demokratiebildung / -förderung / -pädagogik (57 Prozent im Vergleich zu 43 Prozent), Kinderrechten (69 Prozent im Vergleich zu 51 Prozent), Inklusion (59 Prozent im Vergleich zu 48 Prozent) und Antidiskriminierung (38 Prozent im Vergleich zu 31 Prozent) feststellen.

¹³ Es handelt sich um unterschiedlich große Teilstichproben (Hort N=74, Offener Ganzttag N=150; die Frage wurde nur gestellt, wenn angegeben wurde, dass es eine Konzeption gibt). Daher ist die Vergleichbarkeit eingeschränkt, sodass nur von Tendenzen gesprochen werden kann.

KOOPERATIONSVEREINBARUNGEN

62 Prozent der Befragten geben an, dass es in ihrer Einrichtung zudem eine Kooperationsvereinbarung gibt, welche die Zusammenarbeit der Einrichtung mit der Schule vertieft. 23 Prozent der Befragten antworten, dass es keine Kooperationsvereinbarung in der Einrichtung mit der Schule gibt. 15 Prozent wissen es nicht. Dieses Ergebnis lässt mit Blick auf die aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2023) aufmerken. Denn darin wird die Bedeutung und der Nutzen der Kooperation mit unterschiedlichen Professionen in festen Kooperationsstrukturen betont und deutlich gemacht, dass Ganztagschulen und Träger weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote die pädagogische Praxis in Kooperation mit Angeboten der freien Kinder- und Jugendhilfe gestalten sollten. Denn eine

„Steuerung dieses komplexen Ganztagsangebots ist auf eine gute Zusammenarbeit angewiesen. Die professionsübergreifende Zusammenarbeit auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungsverständnisses ist ein Qualitätsmerkmal guter ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote. Lehrkräfte, nicht unterrichtendes pädagogisch tätiges Personal, Schulleitung und Kooperationspartner bringen ihre ganz eigenen Kompetenzen und Perspektiven auf die Bedürfnisse der Kinder mit. Die Aufgabe der (schulischen) Steuerung ist es, die Zusammenarbeit der pädagogischen und nicht pädagogischen Akteure im Interesse der bestmöglichen Entwicklung jedes Kindes zu fördern und effektiv zu nutzen. Die Kommunikation in festen Kooperationsstrukturen zwischen den multiprofessionellen Akteuren ist dabei ebenso bedeutsam wie die Mitwirkung in Entscheidungsgremien.“ (ebd.: 6)

Fokussiert auf die Leitungskräfte geben 67 Prozent an, dass es eine Kooperationsvereinbarung gibt. Knapp jede*r dritte Befragte ohne Leitungsfunktion (30 Prozent) – also kein unbedeutender Teil der Beschäftigten – gibt dagegen an, nicht zu wissen, ob es eine Kooperationsvereinbarung gibt. Der Anteil der Leitungskräfte ist somit in Bezug auf die Anzahl an Einrichtungen, die über eine Kooperationsvereinbarung verfügen, aussagekräftiger als der Anteil der gesamten Befragten. Gleichzeitig lässt sich daraus ein Bedarf ableiten, Fachkräfte über die Kooperationsvereinbarungen stärker zu informieren und in deren Entwicklung einzubeziehen. Kapitel 3.4.5 geht vertiefend auf die Zusammenarbeit mit der Schule ein.

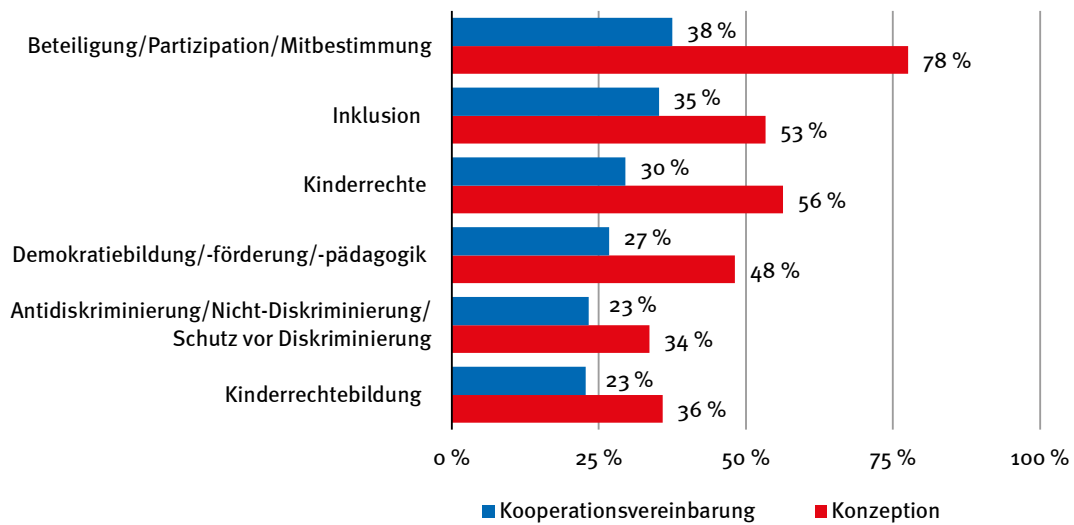
Auch bei der Entwicklung der Kooperationsvereinbarungen sind Einrichtungsleitungen und Träger die entscheidenden Akteur*innen. Die pädagogischen Fachkräfte werden im Vergleich zum pädagogischen Konzept deutlich seltener (32 Prozent im Vergleich zu 54 Prozent) maßgeblich an der Entwicklung der Kooperationsvereinbarung beteiligt. Dafür spielt erwartungsgemäß die Schule eine größere Rolle, vorrangig in Form der Schulleitung. Diese ist zu 73 Prozent maßgeblich und zu 12 Prozent teilweise beteiligt (im Vergleich zu 23 Prozent maßgeblicher und 33 Prozent teilweiser Beteiligung an den pädagogischen Konzepten). Schulträger sind zu 44 Prozent maßgeblich und zu 17 Prozent teilweise an den Kooperationsvereinbarungen beteiligt im Vergleich zu

10 Prozent maßgeblicher und 22 Prozent teilweiser Beteiligung an den pädagogischen Konzepten. Knapp die Hälfte der Kooperationsvereinbarungen wurde mit (zumindest teilweiser) Beteiligung der Lehrkräfte erarbeitet im Vergleich zu 30 Prozent mindestens teilweiser Beteiligung an den pädagogischen Konzepten. Kinder und Eltern werden im Vergleich zu den pädagogischen Konzepten an den Kooperationsvereinbarungen deutlich seltener beteiligt: An den pädagogischen Konzepten werden Eltern zu 33 Prozent und Kinder zu 43 Prozent zumindest teilweise beteiligt, an den Kooperationsvereinbarungen dagegen nur zu 26 Prozent Eltern und 20 Prozent Kinder.

In den Kooperationsvereinbarungen sind auch die Aspekte kinderrechtbasierter Demokratiebildung weniger präsent als in den pädagogischen Konzepten und Leitbildern (vgl. Abbildung 9). Demokratiebildung / -förderung / -pädagogik (27 Prozent), Kinderrechte (27 Prozent), Kinderrechtebildung (32 Prozent) und Antidiskriminierung / Nicht-Diskriminierung / Schutz vor Diskriminierung (30 Prozent) werden in je knapp einem Drittel der Kooperationsvereinbarungen gar nicht benannt. Am häufigsten verankert ist auch hier Beteiligung / Partizipation / Mitbestimmung: Laut 38 Prozent der Befragten ist dieser Aspekt explizit und laut 30 Prozent implizit in der Kooperationsvereinbarung ihrer Einrichtung verankert. Inklusion wird in den Kooperationsvereinbarungen am zweithäufigsten explizit (35 Prozent) oder implizit (26 Prozent) erwähnt. Auffällig ist zudem, dass der Anteil der Befragten, die „weiß nicht“ angaben, bei den Kooperationsvereinbarungen höher ist als bei den pädagogischen Leitbildern: Hier wissen 13 bis 18 Prozent nicht, ob die vier Schwerpunktthemen in der Kooperationsvereinbarung ihrer Einrichtung vorkommen. Zum Vergleich: Beim pädagogischen Konzept beziehungsweise Leitbild fiel dieser Anteil mit zwei bis sieben Prozent (vgl. dazu Abbildung 8) deutlich geringer aus.

Resümierend lässt sich bezogen auf die Onlinebefragung an dieser Stelle festhalten, dass die Inhalte der Kooperationsvereinbarungen also deutlich weniger bekannt und somit auch weniger relevant für den pädagogischen Alltag sind als das pädagogische Konzept oder Leitbild der Einrichtungen.

Abbildung 9: Anteil der Kooperationsvereinbarungen und Konzeptionen, in denen die vier Schwerpunktthemen explizit genannt werden



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganzttag und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: Konzeption N=268. Kooperationsvereinbarung N=176. Die Frage wurde nur Personen gestellt, die angaben, dass es für ihre Einrichtung eine Konzeption bzw. Kooperationsvereinbarung gibt. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

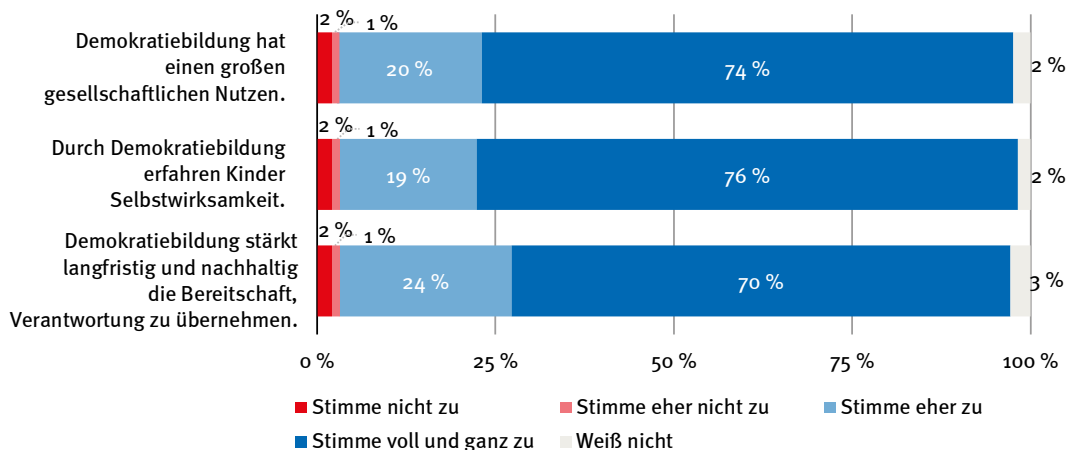
Die Ergebnisse verdeutlichen, dass kinderrechtbasierte Demokratiebildung vor allem in den einrichtungsinternen Konzeptionen bereits stark verankert ist, wenn auch nicht immer alle Aspekte explizit benannt werden. Die konzeptionelle Verankerung kinderrechtbasierter Demokratiebildung in der Zusammenarbeit mit der Schule ist dagegen noch ausbaufähig. Die Kooperationsvereinbarungen sind zum einen nicht flächendeckend vorhanden und zum anderen nicht im gleichen Maße bekannt. Zudem sind die Schwerpunktthemen darin seltener explizit verankert. Hier kann ein Potenzial zur Stärkung kinderrechtbasierter Demokratiebildung in den Einrichtungen gesehen werden. In den qualitativen Interviews zeigte sich, dass sich die Kooperationsvereinbarungen bundesland- und einrichtungsbezogen stark unterscheiden und unterschiedlich viel Spielraum zur Verankerung von kinderrechtbasierter Demokratiebildung bieten. So regelt die Schul-Rahmenvereinbarung in Berlin beispielsweise landesweit einheitlich die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und freien Trägern im offenen und gebundenen Ganzttag und hat vor allem die administrative Gestaltung zum Inhalt. Andere Kooperationsvereinbarungen, insbesondere zwischen einzelnen Einrichtungen, behalten dagegen stärker die pädagogische Gestaltung. Gegebenenfalls ist somit nicht überall die Kooperationsvereinbarung der geeignetste Ort, um kinderrechtbasierte Demokratiebildung in der Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Schule konzeptionell festzuhalten. Jedoch lässt sich aus den Ergebnissen eine klare Handlungsempfehlung ableiten, kinderrechtbasierte Demokratiebildung in der Zusammenarbeit stärker zu verankern (siehe Kapitel 4.2).

3.3.2 Verständnis und Relevanz von Demokratiebildung

Innerhalb der Onlinebefragung wurden die pädagogischen Fachkräfte zudem nach ihrem Verständnis von Demokratiebildung und deren Relevanz gefragt. Hierzu wurden ausgewählte Items aus einer Befragung im Projekt „Demokratiebildung im Grundschulalter“ der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) übernommen (vgl. DKJS 2022).¹⁴

Die Befragten innerhalb der hier vorgestellten Studie sind sich insbesondere bezüglich der positiven Auswirkungen auf das Kind und die Gesellschaft stark einig: Über 90 Prozent stimmen sehr oder eher zu, dass Demokratiebildung die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind positiv beeinflusst (95 Prozent), sie einen besseren Einblick in die Gedanken und Gefühle der Kinder ermöglicht (91 Prozent) und langfristig die Bereitschaft stärkt, Verantwortung zu übernehmen (94 Prozent). Darüber hinaus werde Kindern über Demokratiebildung Selbstwirksamkeit vermittelt (95 Prozent) und der Demokratiebildung großer gesellschaftlicher Nutzen zugeschrieben (94 Prozent) (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Bewertung des Nutzens von Demokratiebildung



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganztags und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=286. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

¹⁴ In dem Projekt wurden ausgewählte Expert*innen aus dem schulischen, außerschulischen, hochschulischen und administrativen Bereich zu ihrem Verständnis von Demokratiebildung befragt. Analysiert wurde dabei nicht das Verständnis selbst; vielmehr wurde mit der Befragung bestehender Dissens zu den Items herausgearbeitet, um diese nachfolgend in Workshops qualitativ zu diskutieren und Handlungsbedarfe zu ermitteln. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in diesem Abschnitt der Onlinebefragung in Anlehnung an das Projekt nach Demokratiebildung, nicht (wie im Rest der Onlinebefragung) nach kinderrechtbasierter Demokratiebildung gefragt wurde.

Mit Blick auf die Inhalte der Demokratiebildung sind sich die Befragten einig, dass die Förderung der Mitbestimmung (93 Prozent) und der Demokratiekompetenzen (97 Prozent) wichtig ist. Zentrales Ziel der Demokratiebildung sollte zudem ein gleichberechtigtes Miteinander sein (94 Prozent). Ebenfalls große Einigkeit besteht zu der Aussage, dass Demokratiebildung im Grundschulalter bedeutet, informiert und gehört zu werden, aber auch mitgestalten zu dürfen (96 Prozent). All diesen Aussagen stimmen über 90 Prozent der Befragten zu. Demokratiebildung mit der Thematisierung von Kinderrechten gleichzusetzen, erachten immerhin 86 Prozent als sinnvoll. 79 Prozent der Befragten geben an, politische Bildung mit Demokratiebildung gleichzusetzen, allerdings stimmen „nur“ 59 Prozent zu, dass Demokratiebildung vorrangig mit Abstimmungs- und Wahlprozessen zu tun hat. Politische Bildung als Bildung über politische Prozesse wird also als ein wichtiger, aber nicht erschöpfender Teil von Demokratiebildung angesehen.

Große Einigkeit besteht bei den Befragten auch darüber, dass durch Demokratiebildung keine wertvolle Zeit verloren geht (95 Prozent). Der Aussage, dass Demokratiebildung mit einem Machtverlust für die pädagogischen Fachkräfte einhergeht, stimmen 86 Prozent (eher) nicht zu. Zehn Prozent der Befragten stimmen dieser Aussage zu. Der Aussage, dass einige Kinder durch Demokratiebildung überfordert werden, stimmt ein Drittel (eher) zu. Diese beiden Aspekte wurden auch in der Studie der DKJS als Items identifiziert, über die Dissens besteht, sodass darüber in Workshops tiefergehend diskutiert wurde (vgl. DKJS 2022). Während eine mögliche Überforderung einiger Schüler*innen mit besserer Begleitung und beispielsweise Eingrenzung von Entscheidungsfeldern gelöst werden könne, sehen die Expert*innen der Studie einen Bedarf, die Frage des Machtverlustes bei stärkerer Beteiligung weitergehend zu diskutieren.

Die niedrige Zustimmung zu der Aussage, dass Demokratiebildung einen Machtverlust für pädagogische Fachkräfte bedeutet, ist insofern interessant, da in der Theorie durchaus davon ausgegangen wird, dass echte Mitwirkungskompetenzen mit einer Abgabe der Macht seitens der Fachkräfte verbunden ist. So geht es bei Partizipation in der Kinderbetreuung darum, „vertikale Hierarchien im Generationenverhältnis – also die Macht der älteren und die Ohnmacht der jüngeren Generation – zu begrenzen“ (Prengel 2016: 13). Stufenmodelle der Partizipation beschreiben daher „eine graduelle Machtverschiebung im Generationenverhältnis zugunsten einer umfassenden Partizipation der Kinder und Jugendlichen“ (ebd.: 14), die sich in verschiedenen Beteiligungsgraden wiederfinden. Über die Gründe der niedrigen Zustimmung kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Ein Erklärungsansatz ist, dass die Beteiligung in der Praxis nicht so weitreichend ist, wie es der Anspruch gemäß der UN-KRK wäre. Die Beteiligung bleibt damit eher auf der Stufe des „Gehört-Werdens“ und findet nicht auf der Stufe der wahren Mitbestimmung statt. Für diesen Ansatz gibt es weitere Anhaltspunkte in den Ergebnissen (siehe dazu Abschnitt „Partizipation“ im nachfolgenden Kapitel 3.3.3). Ein anderer Erklärungsansatz ist, dass die Formulierung „Machtverlust“

negativ konnotiert ist und die Fachkräfte deswegen nicht zustimmten. Womöglich entspricht es nicht dem pädagogischen Selbstverständnis, sich selbst in einer Machtposition zu sehen, sondern eher in einer begleitenden und unterstützenden Rolle.

Die qualitativen Interviews stärken die Befunde, dass Demokratiebildung in der Praxis ein großer Nutzen und eine große Relevanz beigemessen wird. Die Aussagen belegen die gesellschaftliche Notwendigkeit einer Demokratiebildung, durch die Kinder befähigt und gestärkt werden:

„[W]enn man das jetzt sieht, so Demokratie weltweit, würde ich sagen, ist diese deutlich in Gefahr. Und demokratische Kompetenzen kann ich einfach nur erwerben, weil, die habe ich nicht angeboren, und je früher man damit anfängt, umso besser. Wenn die Kinder Freiheit als was Schönes kennen, dann sind sie vielleicht weniger anfällig für irgendwelche autoritären Strukturen später. Und wenn wir das mit Mitarbeitenden einfach mal reflektieren oder auch fragen, was schätzt ihr denn in der Demokratie, dann wird schon deutlich, dass das auch wirklich wichtig ist und zu einer guten Entwicklung von einem Kind beiträgt.“

„Und das ist mein Verständnis von Demokratie, die Kinder dort abzuholen in ihrer Fähigkeit, wo sie sind, und ihnen eben die Hand zu geben. Wir müssen ihnen Infos geben, was haben sie denn für Rechte, um sie dann zu befähigen, diese auszuüben, und das auf dem [Alters-]Stand, wo sie sind. Wir müssen ihnen die Hand reichen, um dann zu sagen, jetzt schicken wir sie so los, dass sie sich selbst vertreten, dass sie eine Stimme bekommen. So stärken wir die Kinder.“

Während der Nutzen für die pädagogischen Fachkräfte selbst zwar nicht im Fokus der Interviewten stand, wurden auch in dieser Hinsicht positive Effekte beschrieben:

„Und der Gewinn, den ich jetzt oft erlebe, wenn sich Mitarbeitende (in Horten, Anm. d. Verf.) darauf einlassen, ist der, dass durch mehr Beteiligung der Kinder auch die Pädagog*innen Entlastung haben und Entlastung erleben, weil Kinder, wenn Kinder das machen, was sie dürfen, dann mit Begeisterung, mit Leidenschaft und Ausdauer machen und nicht stören kommen oder in den Widerstand gehen müssen. Und dann habe ich es als Pädagog*in auch leichter [...]“

Gleichzeitig betonen mehrere Interviewpartner*innen, dass der Begriff der kinderrechtbasierten Demokratiebildung und teilweise auch die darunter gefassten Aspekte (Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung, Inklusion) weit weg vom Praxisalltag der Fachkräfte sind:

„Als ich gelesen habe von der Umfrage, dachte ich auch: Hossa, das ist ja, oh Gott, oh Gott! Ich kann gar nichts dazu sagen. Das muss man dann einen Augenblick auf sich wirken lassen und mal überlegen, okay, was gehört denn dazu?“

Sie fordern daher eine praxisnahe Konkretisierung und Vereinfachung der „sperrigen Begriffe“, um allen Fachkräften zu ermöglichen, an der wichtigen Diskussion teilzunehmen. Dies sei deshalb wichtig, weil kinderrechtbasierte Demokratiebildung nach dem Verständnis der Fachkräfte eher als Querschnittsthema betrachtet werden sollte, das in den pädagogischen Alltag integriert gehört. So beschreibt eine Interviewte mit Blick auf den Ganztag:

„Das heißt, ich halte gar nichts davon, verbindlich irgendwo hinzuschreiben, ihr müsst Kinder oder kinderrechtbasierte Demokratiebildung machen. Das muss sich, wie das muttersprachliche Prinzip, [...] durch jeden Unterricht ziehen.“

3.3.3 Umsetzung der vier Schwerpunktthemen kinderrechtbasierter Demokratiebildung

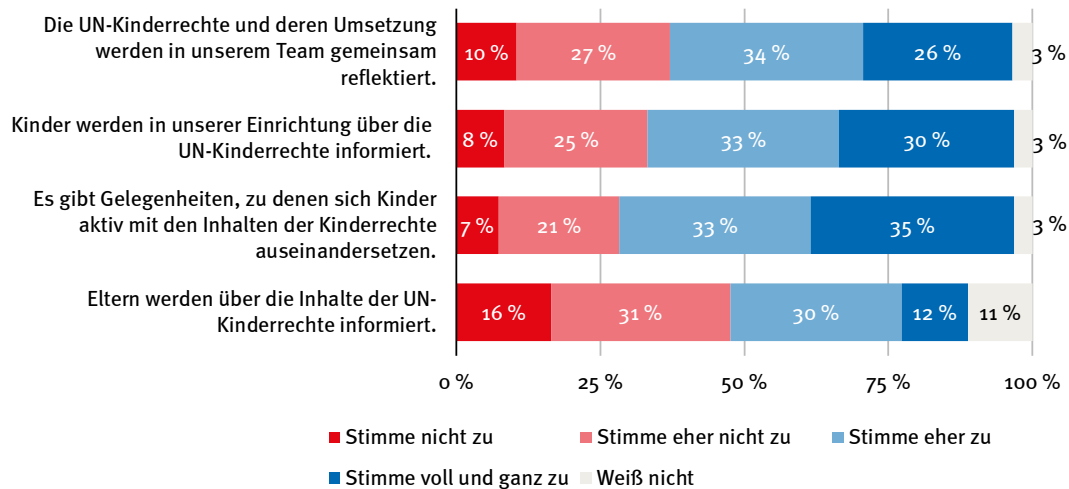
Wie gestaltet sich also die Umsetzung der einzelnen Schwerpunktthemen (Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion) kinderrechtbasierter Demokratiebildung im pädagogischen Alltag? Um dies zu erfassen, zielte die Onlinebefragung einerseits auf konkrete Alltagssituationen und andererseits auf die Haltung der Fachkräfte und die Relevanz, welche die Fachkräfte den vier Schwerpunktthemen beimessen, ab.

KINDERRECHTE

Wie in Kapitel 1.1 beschrieben, bildet die UN-Kinderrechtskonvention die Grundlage kinderrechtbasierter Demokratiebildung sowie der anderen Schwerpunktthemen Partizipation (Artikel 12 UN-KRK), Antidiskriminierung (Artikel 2 Absatz 2 UN-KRK) und Inklusion (Artikel 2 Absatz 2 sowie Artikel 23 UN-KRK). Kapitel 3.2.1 legte dar, dass die UN-Kinderrechtskonvention 85 Prozent der pädagogischen Fachkräfte (eher) bekannt ist. Doch welche Rolle spielen die Kinderrechte im pädagogischen Alltag?

60 Prozent der Befragten stimmen (eher) zu, dass die Kinderrechte und deren Umsetzung im Team reflektiert werden (N=286) (vgl. Abbildung 11). Mit Blick auf Kinderrechtbildung ist festzuhalten, dass 68 Prozent der Fachkräfte angeben, dass es Gelegenheiten gibt, zu denen sich die Kinder aktiv mit den Inhalten der Kinderrechte auseinandersetzen. Über die Kinderrechte informiert werden die Kinder etwas seltener (63 Prozent). Diesbezüglich lässt sich vermuten, dass die Auseinandersetzung der Kinder mit den Kinderrechten häufig in der praktischen Umsetzung geschieht und seltener in Form von reiner Wissensvermittlung.

Abbildung 11: Kinderrechte in den Einrichtungen



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganztags- und Hortbereich 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=286. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

Die geringste Rolle spielen die Kinderrechte in der Interaktion mit den Eltern: 42 Prozent der Befragten geben an, dass Eltern über die UN-Kinderrechte informiert werden. Hier ist auch der Anteil derjenigen, die „Weiß nicht“ angeben, mit elf Prozent vergleichsweise groß.

Die hohe Zustimmung zur Bekanntheit und zur Relevanz der Kinderrechte in den Einrichtungen wird durch die qualitativen Interviews relativiert. Vielen Fachkräften seien insgesamt nur wenige Kinderrechte bekannt und die Umsetzung von Kinderrechten entsprechend begrenzt:

„Eigentlich sind immer alle sehr überrascht, über diese Vielfalt, die auch vielleicht die Förderrechte aufmachen, aber auch das Schutzrecht eben nicht nur Schutz vor körperlicher Gewalt, sondern auch Schutz vor Diskriminierungen, Schutz der Privatsphäre.“

„Wir merken auch immer wieder, es gibt total viele Wissenslücken bei Erwachsenen, bei Eltern, aber auch bei Fachkräften. Und genau da sehen wir einen großen Handlungsbedarf.“

Die Interviews zeigen, dass die Kinderrechte in der Praxis vor allem mit dem Recht auf Beteiligung assoziiert werden:

„Bei den Kinderrechten geht es halt hauptsächlich um freie Meinungsäußerung und die entsprechende Berücksichtigung.“

Dies passt zum Ergebnis in Kapitel 3.2.2, dass die Fachkräfte die UN-Kinderrechtskonvention vor allem für die Umsetzung von Kinderrechten und Beteiligung als relevant erachten, aber etwas weniger für Antidiskriminierung und Inklusion.

Der zweite Bezugspunkt, der in den Interviews zur Umsetzung der Kinderrechte hergestellt wird, ist der Kinderschutz. Die SGB VIII-Reform im Zuge des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) im Jahr 2021 hat ein Gewaltschutzkonzept für betriebserlaubnispflichtige Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als Pflichtaufgabe formuliert (vgl. § 45 Absatz 2 Nummer 4 SGB VIII). Darüber hinaus sind alle Angebote der Kinder- und Jugendhilfe angehalten, Schutzkonzepte zu entwickeln und umzusetzen. Vor diesem Hintergrund setzten sich viele Einrichtungen mit den Kinderrechten auseinander, unter anderem bei der Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten oder innerhalb von Präventionsschulungen. Die Umsetzung der Kinderrechte wird dabei als Mittel zur Prävention von Gewalt an Kindern gesehen, aber auch als Anlass, sich mit den Kinderrechten umfassender auseinanderzusetzen:

„Präventiver Kinderschutz ist auch die Umsetzung der Kinderrechte.“

„Deswegen glaube ich, dass das immer so Hand in Hand gehen kann. Und ich glaube auch, dass über die Schutzkonzepte-Initiative so was wie Kinderrechte zum Beispiel dann noch mal anders thematisiert werden kann als eine, ja ein Stück weit auch als eine methodische Herangehensweise, um sozusagen sich mit dem auseinanderzusetzen.“

Darüber hinaus sind andere Kinderrechte in einzelnen Einrichtungen sehr präsent:

„Da wo wir es machen und wirklich abfragen, ist das Recht auf Spielen zum Beispiel sehr bekannt und das Recht auf Information.“

„Das ist in der Konzeption festgehalten, dass es ganz klar ist, dass die Kinder ein Recht auf ihr eigenes Bild haben. Dass die Kinder auch geschützt werden. Das heißt auch, dass geguckt wird: Wo haben die Kinder einen Schutzraum, wo nicht direkt die Eltern reinkommen können? Wo können sie ihre Sachen ablegen, wo niemand anderes rangeht? Also dieses Recht auf Privatsphäre, dass das gewahrt wird. Also, das möchte ich sagen, das ist so in Fleisch und Blut übergegangen.“

Diese Einzelberichte verdeutlichen, dass sich auch die anderen Kinderrechte gut in der Praxis verankern lassen, wenn sie in den Einrichtungsalltag hereingetragen werden. Die häufig ausbleibende Thematisierung anderer Kinderrechte wird in den Interviews nicht als Ausdruck mangelnden Interesses bewertet. Vielmehr berichten die Interviewten, dass die pädagogischen Fachkräfte sich eine Auseinandersetzung und Unterstützung zur Umsetzung der Kinderrechte wünschen. Aufgrund von Personal- und Zeitmangel wünschen sich viele, einen Methodenkoffer an die Hand zu bekommen.

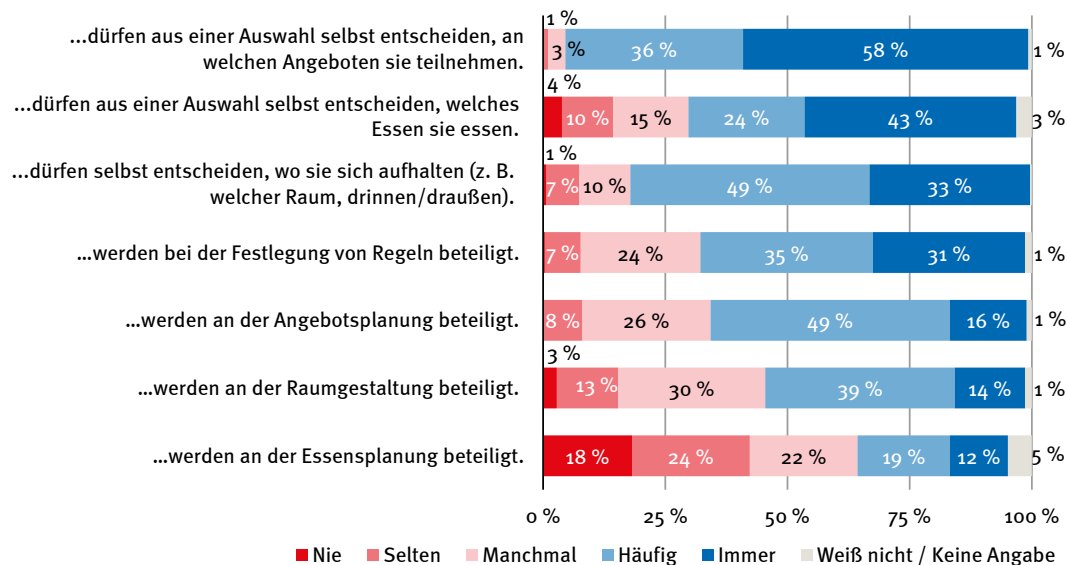
Dass die Auseinandersetzung mit Kinderrechten vor allem auch mit der Reflexion eigener Verhaltensweisen einhergeht, muss häufig erst in den Beratungen bzw. Fort- und Weiterbildungen deutlich gemacht werden.

PARTIZIPATION

Wie bereits gezeigt wurde, ist Partizipation nicht nur in den pädagogischen Konzepten oder Leitbildern und in den Kooperationsvereinbarungen besonders häufig verankert, sondern auch in der Diskussion um Kinderrechte am präsentesten in der pädagogischen Praxis. Dies spiegelt sich auch in den Befragungsergebnissen zur Umsetzung der Partizipation in den Bereichen Festlegung von Regeln, Angebotsplanung, Raumgestaltung und Essensplanung wider (vgl. Abbildung 12). Die Auswahl der abgefragten Beteiligungsbereiche orientiert sich an der Expertise „Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule“ (DJI 2021b: 31).

Abbildung 12: Häufigkeit der Beteiligung nach Themenbereichen

Die Kinder...

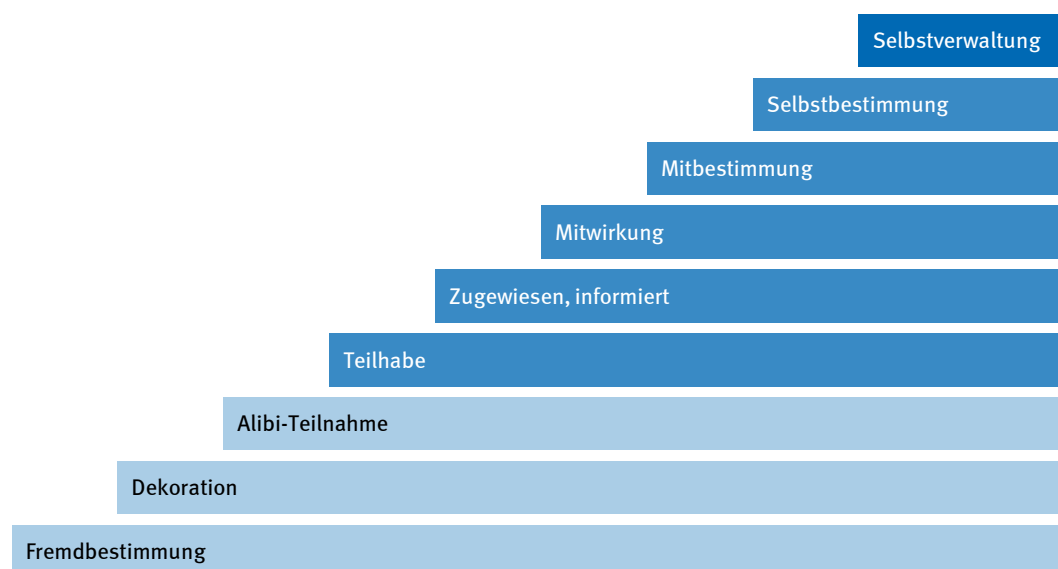


Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganztags- und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=286. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

Neben der Frage der Häufigkeit der Partizipation ist dabei die Beteiligungsqualität entscheidend. Grundlage der Items innerhalb der Onlinebefragung waren hier die Beteiligungsstufen nach Schröder (1995). Das Stufenmodell (vgl. Abbildung 13) unterscheidet dabei zwischen den unteren Stufen der „Nicht-Partizipation“ (Fremdbestimmung, Dekoration und Alibi-Teilhabe), den Graden der Beteiligung (Teilhabe, Zugewiesen, Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung) sowie der Selbstverwaltung, die über die Beteiligung hinausgeht (vgl. Abbildung 13). Darauf aufbauend wurden die Fachkräfte, die angaben, dass Kinder in einem der Bereiche mindestens selten beteiligt werden, anschließend nach dem Grad der Beteiligung gefragt: Werden die Kinder informiert („zugewiesen/ informiert“), nach ihrer Meinung gefragt („Mitwirkung“), dürfen Kinder mitbestimmen („Mitbestimmung“) oder sogar selbst bestimmen („Selbstbestimmung“)?

Abbildung 13: Beteiligungsstufen nach Schröder (1995)



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Festlegung von Regeln

66 Prozent der Fachkräfte geben an, dass die Kinder immer oder häufig an der Festlegung von Regeln beteiligt werden. 31 Prozent geben an, dass sie dazu manchmal oder selten beteiligt werden. Von diesen Fachkräften (in deren Einrichtungen Kinder mindestens selten an der Festlegung von Regeln beteiligt werden) geben 60 Prozent an, dass dies in Form von Mitbestimmung geschieht. Zehn Prozent geben an, dass Kinder sogar selbst bestimmen dürfen. 28 Prozent geben an, dass die Beteiligung in Form von Information oder Mitwirkung (Abfrage der Meinung) stattfindet.

Angebotsplanung

94 Prozent der befragten Fachkräfte geben in der Onlinebefragung an, dass Kinder immer oder häufig aus einer Vielfalt an Angeboten zur Alltagsgestaltung auswählen dürfen. Manchmal (drei Prozent) und selten (ein Prozent) sind hier als Antworten kaum vertreten. Keine Fachkraft gibt an, dass Kinder nie aus Angeboten auswählen dürfen. 82 Prozent geben zudem an, dass Kinder immer oder häufig selbst entscheiden, wo sie sich aufhalten können (zum Beispiel in welchem Raum oder ob drinnen oder draußen).

16 Prozent der Fachkräfte geben an, die Gruppe der Kinder immer an der Angebotsplanung zu beteiligen, 49 Prozent beteiligen häufig, 26 Prozent manchmal und 8 Prozent selten. Von diesen Fachkräften (in deren Einrichtungen die Kindergruppe mindestens selten an der Angebotsplanung beteiligt wird) gibt über die Hälfte (54 Prozent) an, dass die Kindergruppe mitbestimmt. Elf Prozent geben an, dass die Kindergruppe sogar selbst über die Angebotsplanung bestimmen kann. Ein Viertel (25 Prozent) benennt, dass die Kinder nach ihrer Meinung gefragt werden, und neun Prozent, dass die Beteiligung in Form von Information stattfindet.

Raumgestaltung

Die befragten Fachkräfte in der Onlinebefragung geben an, dass die Kindergruppe zu 53 Prozent häufig oder immer an der Raumgestaltung beteiligt wird. 43 Prozent geben an, dass Kinder manchmal oder selten an der Raumgestaltung beteiligt werden. Die Beteiligung geschieht meist in Form der Mitbestimmung (56 Prozent) und nur selten in Form der Selbstbestimmung (4 Prozent). Häufig bleibt die Beteiligung bezogen auf die Raumgestaltung jedoch auch auf der Stufe der Mitwirkung in Form der Meinungsabfrage (28 Prozent) oder des Informierens (9 Prozent).

Essensplanung

67 Prozent der Fachkräfte geben an, dass Kinder ihr Essen aus einer Auswahl selbst auswählen dürfen. Als Gruppe werden die Kinder jedoch nur zu 31 Prozent immer oder häufig an der Essensplanung beteiligt. Knapp die Hälfte der Fachkräfte (46 Prozent) gibt an, dass die Kindergruppe manchmal oder selten an der Essensplanung beteiligt wird. Dass dies nie der Fall ist, geben 18 Prozent an. Von den Fachkräften, die angeben, dass die Kindergruppe in ihrer Einrichtung mindestens selten an der Essensplanung beteiligt wird, ordnen 35 Prozent den Beteiligungsgrad als Mitbestimmung und 8 Prozent als Selbstbestimmung ein. 39 Prozent ordnen den Beteiligungsgrad als Mitwirkung (Abfrage der Meinung) und 17 Prozent als Informieren ein.

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die Kinder zwar in vielen Einrichtungen häufig beteiligt werden. Dennoch gibt jeweils mindestens knapp ein Drittel der Befragten an, dass Kinder nur manchmal oder seltener beteiligt werden. Angesichts des Rechts von Kindern auf Beteiligung an allen sie betreffenden Angelegenheiten (Artikel 12 UN-KRK) besteht hier noch deutlicher Ausbaubedarf. Besonders bei der Essensplanung, einem wichtigen Bestandteil des Einrichtungsalltags, ist die Beteiligung der

Kinder ausbaufähig. Es lässt sich vermuten, dass die Beteiligung in diesem Kontext in vielen Einrichtungen für die Fachkräfte schwerer umzusetzen ist, da häufig externe Dienstleister für das Essen beauftragt werden. Dabei kommt der Beteiligung an der Essensgestaltung als ein wesentliches Qualitätsmerkmal in der Ganztagsbetreuung eine wichtige Bedeutung zu, wie unter anderem an den Empfehlungen der DKJS (Vogelsaenger/Vogelsaenger 2009: 32 f.) und der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Ganztag“ (Becker 2014: 74) deutlich wird. Dass die Essensgestaltung auch für die Kinder selbst ein wichtiges Thema ist, veranschaulicht der Bericht über die Initiative eines Hortrates im offenen Ganztag innerhalb eines qualitativen Interviews:

„Jetzt letztens sind die Kinder an uns herangetreten, dass sie sich beim Schulsessen Sachen anders wünschen würden. Und dann haben wir mit den Kindern, hat der Hortrat an den Essensträger geschrieben. Und dann haben die Kinder unterschrieben, und dann ist das im Prinzip an den Essensträger gegangen. [...] Wir sind gespannt, was rauskommt. Wir haben das erst vor einer Woche abgegeben an den Essensträger. Mal sehen, wie der Essensträger reagiert. Da geht es eigentlich gar nicht darum, dass das Essen wilder werden soll oder so. Es geht einfach darum, dass die Kinder sich wünschen, dass es vielleicht auch mal Essen gibt, das sie eben richtig mögen, wie zum Beispiel – bei uns wird relativ viel mit Curry und so was gekocht, und das sind eben Sachen, die finden die Kinder nicht ganz so spannend, wie wir es vielleicht finden. Und da sind eben die Kinder an uns herangetreten und haben gesagt, sie möchten das machen, und wir haben gesagt: Okay. In der Schule war die Plattform nicht. Dann geben wir den Kindern eben halt die Plattform.“

In einem weiteren qualitativen Interview werden zudem der Zeitpunkt und die Menge des Essens als Aspekte der möglichen und notwendigen Beteiligung angesprochen:

„Im Hort geht es eher darum: Darf ich erst essen, wenn ich in den Hort komme, bevor ich Hausaufgaben mache. [...] Da haben Kinder unterschiedliche Bedürfnisse. Die einen wollen gerne Hausaufgaben machen, die anderen erst mal spielen und runterkommen und dann essen und dann Hausaufgaben. Also solche Themen, die dann auch Fragen berühren, wie zum Beispiel: Darf ich nur probieren, muss ich den Teller leer essen, darf es Reste auf dem Teller geben. [...] Viele Kinder erleben einfach auch einen Rückschritt in der Selbstständigkeit, denn im Kindergarten tun sich Kinder zum Beispiel selbst auf und im Hort, weil es schnell gehen muss und eine Küchenkraft vielleicht auch da ist, dann tut sie den Kindern Essen drauf.“

Zusammenfassend machen die Befunde der Onlinebefragung deutlich, dass die Beteiligung oftmals auf dem Grad der Information oder der Abfrage der Meinung der Kinder, also auf den unteren Beteiligungsstufen, bleibt. Dieses Ergebnis könnte in einem engen Zusammenhang mit der Tatsache stehen, dass nur zehn Prozent der Befragten Demokratiebildung mit einem Machtverlust seitens der pädagogischen Fachkräfte

verbinden (siehe Kapitel 3.3.2): Wenn Kinder nur informiert oder nach ihrer Meinung gefragt werden, aber keine Entscheidungskompetenzen erhalten, findet auch keine Machtverschiebung statt. Hier zeigt sich ein deutlicher Bedarf der pädagogischen Fachkräfte zur Sensibilisierung für echte Beteiligungsstrukturen. Auch dass nur 43 Prozent der Fachkräfte angeben, dass Kinder maßgeblich oder teilweise an der Erarbeitung des Einrichtungskonzeptes beteiligt werden (vgl. Kapitel 3.3.1) zeigt, dass das Beteiligungsrecht von Kindern noch nicht umfassend in den Einrichtungen umgesetzt wird. Interessant wäre zudem eine qualitative Einordnung, wie weit die „Selbstbestimmung“ der Kinder, beispielsweise bei der Festlegung der Regeln, in der Alltagspraxis tatsächlich geht. Aus den vorliegenden Untersuchungen können dazu keine Ableitungen gemacht werden.

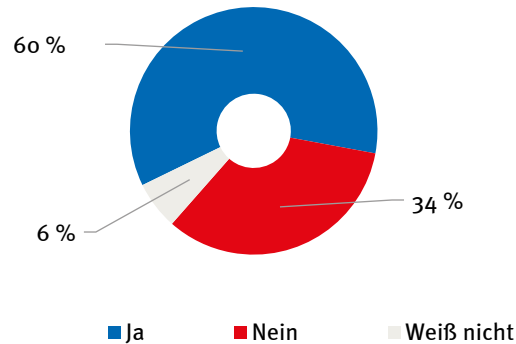
Beteiligungsgremien und -formate

Innerhalb der Onlinebefragung wurde nach Gremien und Formaten gefragt, mit denen die Interessen von Kindern Eingang in den Einrichtungsalltag finden. Denn Feedback- und Beschwerdemechanismen sind ein zentraler Baustein, um die Beteiligung von Kindern in einer Einrichtung zu verankern und abzusichern (vgl. DKHW 2023: 22 f.). Die „Einführung von Gremien und Verfahren, die den Kindern ermöglichen, ihre Rechte wahrzunehmen und sich zu beschweren, wenn sie diese missachtet sehen“, wurde unter anderem als Qualitätsstandard für die Beteiligung in Kindertageseinrichtungen in den „Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und des Deutschen Bundesjugendrings definiert (BMFSFJ 2023a: 51).

Innerhalb der Onlinebefragung geben 60 Prozent der Befragten an, dass es in ihrer Einrichtung ein Gremium gibt, welches die Interessen der Kinder vertritt und an dem die Kinder selbst aktiv mitwirken können (vgl. Abbildung 14). 87 Prozent der Fachkräfte antworten ferner, dass es in ihrer Einrichtung Formate gibt, in denen Kinder Feedback zum Alltag in der Einrichtung geben können (zum Beispiel über Morgenkreise, Umfragen oder einen Kummerkasten). Zwölf Prozent geben an, dass es diese Feedbackformate in ihrer Einrichtung nicht gibt. Zwei Prozent wissen es nicht.

Abbildung 14: Häufigkeit von Gremien, welche die Interessen der Kinder vertreten und an denen Kinder selbst aktiv mitwirken

„In unserer Einrichtung gibt es ein Gremium, welches die Interessen der Kinder vertritt und an dem Kinder selbst aktiv mitwirken.“



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganzttag und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=286.

Die qualitativen Interviews bestätigen, dass die Beteiligung in der pädagogischen Arbeit in Hort und Ganzttag einigermaßen etabliert ist:

„Partizipation ist am ehesten angekommen, da können sich alle am schnellsten drauf einigen.“

Dies äußert sich unter anderem darin, dass Partizipation auch von staatlicher Seite als Qualitätsmerkmal im Ganzttag festgeschrieben ist und entsprechend gefördert wird. Dies geschieht beispielsweise auf Bundesebene mit dem ESF-Bundesprogramm „Gemeinsam für Qualität – Kinder beteiligen im Ganzttag“, aber auch durch Maßnahmen auf Landesebene. So ist Partizipation beispielsweise in Hessen Teil des Qualitätsrahmens für ganztätig arbeitende Schulen, der Voraussetzung für eine Förderung innerhalb des „Pakts für den Ganzttag“ ist. Jede Schule, die in Hessen eine Förderung innerhalb dieses Programms erhalten möchte, muss Partizipation in ihrem Ganzttagskonzept verankern. Auch in Bayern gibt es beispielsweise mit der Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (AVBayKiBiG) oder dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) gesetzliche Regelungen, in denen Themen wie das Demokratieprinzip, Partizipation oder Inklusion verankert sind. Die Interviewpartner bestätigen, dass diese durchaus eine wichtige Grundlage in der Fachbeziehungsweise Qualifizierungsarbeit darstellen und handlungsleitend sind.

Mehrere Interviewte weisen jedoch auch darauf hin, dass eine Festschreibung von Beteiligung in Richtlinien oder Konzepten noch keine Umsetzung im gleichen Maße bedeutet. Ein Thema, das mehrere Interviewpartner*innen beschäftigt, ist die Frage, inwiefern Fachkräfte bereit und in der Lage sind, tatsächliche Entscheidungskompetenz an die Kinder zu übertragen und damit selbst abzugeben. An dieser Stelle lassen sich abermals Bezüge zu der Machtfrage herstellen, die bereits in Kapitel 3.3 angeschnitten wurde. Die „Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung“ empfehlen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen eine Reflexion der Machtverhältnisse, die sich auch auf Hort und Ganzttag übertragen lässt:

„Eine Demokratisierung der generationalen Ordnung in der Kindertageseinrichtung muss daher von den Erwachsenen ausgehen. Eine Pädagogik, die die Würde und das Wohl des Kindes im Blick hat, erfordert eine reflektierte Gestaltung der Machtverhältnisse im Kita-Alltag. Kinder verfügen zwar über weitreichende Kompetenzen für ein demokratisches Miteinander. [...] Damit sie sich in der Kindertageseinrichtung demokratisch engagieren, müssen sie jedoch im Kita-Alltag immer wieder die Erfahrung machen, dass sie Beteiligungsrechte haben, um welche es sich handelt und dass es erwünscht ist, sie zu beanspruchen.“ (vgl. BMFSFJ 2023a: 49)

Aus den qualitativen Interviews kann ergänzt werden, dass die Partizipationsstrukturen mit allen Beteiligten (ggf. auch der Schule und den Eltern) ausgehandelt und konzeptionell festgehalten werden sollten. Entscheidend ist am Ende nicht die Regelung selbst, sondern vor allem die gemeinsame pädagogische Auseinandersetzung, die Verankerung, zum Beispiel im Konzept oder Leitbild, sowie die Kommunikation mit allen beteiligten Akteur*innen, unter anderem der Schule:

„Das Kernthema ist an der Stelle dieses Voneinander-Wissen.“

Gleiches gilt für Beteiligungsgremien wie Klassen- oder Kinderräte. Diese seien mittlerweile weit verbreitet:

„Klassenrat zum Beispiel. Das ist so ein Klassiker. Das machen ganz, ganz viele Schulen. Vor allen in den Grundschulen ist es gut etabliert mit dem Klassenrat. Da gibt es dann Klassenratsstunden, die dann wöchentlich stattfinden.“

Jedoch unterscheiden sich der Beteiligungsgrad und der Grad der Verankerung zwischen den Einrichtungen stark, das verdeutlichen mehrere Interviews. Als positives Beispiel wird in einem Interview von einer Schülervvertretung berichtet:

„Da ist auch in der Grundschule die Schülervvertretung mindestens zwei oder drei Mal wöchentlich bei der Schulleitung vorstellig und trägt die Anliegen vor, und die Schulleitung sieht zu, dass diese Anliegen auch wirklich umgesetzt werden, auch wenn es Anliegen sind, die dann tatsächlich in die innere Schul-

organisation eingreifen. Da ist immer die Frage, wie hoch ist der Grad dessen, worauf sich sozusagen die Erwachsenen einlassen und das System einlässt, auf die Art der Beteiligung, und der ist höchst unterschiedlich.“

Eine andere Fachberatung berichtet von einem Kinderrat, der neu etabliert wurde, jedoch ohne – aus ihrer Sicht – ausreichende konzeptionelle Grundlage:

„Ein Hort-Mitarbeiter hat das auf den Weg gebracht. Der fand das ganz spannend. [...] Das ist tatsächlich so eine Sache. Da würde ich auch dann gerne noch mal ein bisschen zwischengrätschen. Genau, dass man da nochmal guckt und das noch ein bisschen vorab durchdenkt, weil eben dieses einfach los und mal gucken, was kommt, das finde ich immer schade. Da würde ich gerne nochmal ein paar gezielte Fragen [...] mit reinbringen oder was man auch bedenken kann. Da muss ich aber eben noch mal gucken, ob das auch gewünscht ist. Ich unterstütze gerne, aber ich möchte auch nichts überstürzen.“

Laut einigen Interviewpartner*innen zeigen sich bei der konzeptionellen Verankerung jedoch auch Hürden:

„Dann muss man ja auch die Zeit dafür geben. Das ist das nächste, da geht es ja schon los: Klassenrat, die Diskussion in den Lehrerkollegien, welcher Unterricht gibt die Stunden oder die Minuten für den Klassenrat ab? Das ist Gehäue und Gesteche. Da ist da keine*r bereit, für den Klassenrat von seiner Zeit mal eine Viertelstunde abzugeben.“

Mehrere Interviewte gehen zudem darauf ein, dass es ein „Umdenken“, „anderes Menschenbild“ oder eine „andere Haltung im Bildungsverständnis“ gerade im schulischen Ganztage braucht. So stellt eine Interviewperson mit Bezug auf das derzeitige Bildungssystem fest:

„Das ist jetzt schon sehr holzschnittartig, aber wir schnitzen die Kinder also, wir sind dabei, sie zu formen, damit sie gute Erwachsene werden und in dieses System passen [...]. Unsere Haltung, gerade im Bildungswesen, ist eher, wir sagen den Kindern, wo es lang geht, und wir sind die Experten und Expertinnen.“

Neben Beteiligungsgremien braucht es auch Mechanismen, um Kindern Rückmeldungen und Beschwerde zu ermöglichen. Hier äußert eine Fachberatung, dass Gute-Praxis-Beispiele sehr hilfreich sind, um darauf basierend Beschwerdemechanismen für die Kinder im Hort und Ganztage zu etablieren.

Beispiel guter Praxis:

Das Deutsche Rote Kreuz Hamburg – Kinder- und Jugendhilfe gGmbH (DRK-Ki-JU) ist ein Träger von Einrichtungen der ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen (GBS). In diesen Einrichtungen wird eine Verfassung erarbeitet, in der die Beteiligungsrechte der Kinder festgeschrieben sind. Die Verfassung wird in den Teams der Mitarbeitenden an drei Fortbildungstagen gemeinsam erarbeitet und am Ende von allen Mitarbeitenden unterschrieben. Es wird dabei zwischen den verschiedenen Beteiligungsstufen unterschieden.

Weitere Infos unter: www.drk-kiju.de/ueber-uns/grundsaeetze

ANTIDISKRIMINIERUNG

Der Schutz vor Diskriminierung (Artikel 2 Absatz 2 UN-KRK) ist ein zentraler Bestandteil kinderrechtbasierter Demokratiebildung. Die Onlinebefragung bezieht sich mit den abgefragten Items auf den pädagogischen Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Für die Arbeit mit den Kindern definiert die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung vier Ziele, die aufeinander aufbauen und sich wechselseitig verstärken (vgl. ISTA 2004: 2 ff.):

Ziel 1: Ich- und Bezugsgruppen-Identität stärken

Als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe muss jedes Kind Anerkennung und Wertschätzung finden, dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um den eigenen Hintergrund.

Ziel 2: Vielfalt kennen lernen und Empathie entwickeln

Auf dieser Basis muss Kindern ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohlfühlen und Empathie entwickeln können.

Ziel 3: Einseitigkeiten thematisieren und kritisieren

Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist.

Ziel 4: Diskriminierung aktiv widersprechen

Von da aus können Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.

Aufbauend auf diesem Ansatz wurde für die Gestaltung der Fragen innerhalb der Onlinebefragung maßgeblich die Publikationsreihe „Inklusion in der Kitapraxis“ herangezogen, vor allem Band 2 „Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten“ (vgl. ISTA 2016a) und Band 3 „Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten“ (vgl. ISTA 2016b).

75 Prozent der Fachkräfte geben an, dass sich die Vielfalt der Kinder in der Ausstattung und Einrichtung (zum Beispiel über Bücher, Spiele, Puppen, Bilder an den Wänden) wiederfindet. 21 Prozent sehen dies (eher) nicht als gegeben an. In der Gestaltung des pädagogischen Alltags und der Themen (zum Beispiel Essensauswahl, Musik, gemeinsame Aktivitäten) sehen 84 Prozent der Fachkräfte die Kinder mit ihren individuellen Merkmalen sowie denen ihrer Bezugsgruppen (eher) repräsentiert. 14 Prozent stimmen dieser Aussage (eher) nicht zu.

Laut den befragten Fachkräften ist Antidiskriminierung im pädagogischen Alltag zudem ein wichtiges Thema, das sie mit den Kindern bearbeiten. So stimmen 95 Prozent der Aussage (eher) zu, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit den Kindern wertschätzend thematisiert werden. Ebenso viele Fachkräfte geben an, dass Kinder darin bestärkt und unterstützt werden, sich aktiv gegen Ungerechtigkeit einzusetzen. Breite Zustimmung (90 Prozent) findet auch die Aussage, dass im pädagogischen Alltag Anlässe geschaffen werden, zu denen sich Kinder mit Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit auseinandersetzen und lernen, darüber zu sprechen. Nur acht Prozent geben an, dass dies in ihrer Einrichtung (eher) nicht der Fall ist.

Für eine diskriminierungssensible Einrichtungskultur spielt auch die Diversität der Mitarbeitenden eine Rolle. 82 Prozent der Befragten stimmen in der Onlinebefragung folgender Aussage (eher) zu: „Unser Team ist divers. Es sind also Mitarbeiter*innen unterschiedlicher Herkunft, Hautton, Religion, Geschlechts(-identität), mit und ohne Beeinträchtigungen usw. vertreten.“ 17 Prozent stimmen dieser Aussage (eher) nicht zu. Damit lässt sich zwar keine Aussage über die tatsächliche Zusammensetzung der Teams treffen. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Fachkräfte diese zumindest realitätsnah einschätzen. 80 Prozent geben zusätzlich an, dass es Mitarbeitende in der Einrichtung gibt, die andere Familiensprachen mit den Kindern sprechen können, und konkretisieren damit zumindest eine Diversitätsdimension. Passend dazu geben 80 Prozent der Fachkräfte an, dass andere Sprachen als Deutsch in den Einrichtungen sicht- und hörbar sind. Das spricht dafür, dass die anderen Sprachkompetenzen der Fachkräfte und Kinder auch genutzt werden.

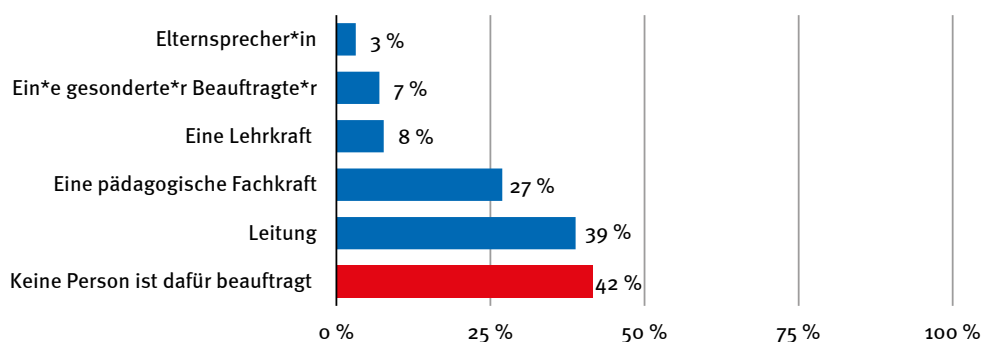
Darüber hinaus stimmen 95 Prozent der Fachkräfte der Aussage (eher) zu, dass in ihrer Einrichtung eine Sprache verwendet wird, die sensibel gegenüber Diskriminierung ist (zum Beispiel aufgrund der Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder einer Behinderung). 84 Prozent empfinden Antidiskriminierung als wichtiges Thema in ihrer Einrichtung. 62 Prozent sagen (eher), dass das Thema Antidiskriminierung eine größere Rolle in ihrer Einrichtung spielen sollte.

Weiterhin wurde nach Wissen und Unterstützungsstrukturen in Bezug auf Diskriminierung gefragt. Die Fachkräfte schätzen ihr Wissen diesbezüglich als sehr gut ein: Die Mehrheit (97 Prozent) ist (eher) der Meinung, diskriminierendes Verhalten zu erkennen, wenn sie es mitbekommen. Trotzdem geben 34 Prozent – immerhin ein Drittel – an, in manchen Situationen nicht sicher zu sein, ob das Verhalten eines Kindes oder einer Kollegin oder eines Kollegen diskriminierend war. 84 Prozent der Fachkräfte fühlen sich zudem (eher) ausreichend über das Thema Antidiskriminierung informiert. 13 Prozent der Befragten stimmen dieser Aussage (eher) nicht zu.

92 Prozent der Fachkräfte stimmen der Aussage (eher) zu: „Wenn ich Diskriminierung mitbekomme, weiß ich, wie ich handeln muss.“ Ein etabliertes Verfahren in den Einrichtungen für den Fall, dass jemand Diskriminierung beobachtet, gibt es laut den Befragten in den meisten, aber nicht in allen Einrichtungen. Dies gilt sowohl für die Diskriminierung einer oder eines Mitarbeitenden als auch eines Kindes. Für beide Fälle stimmen etwa ein Drittel (33 und 29 Prozent) der Befragten voll und ein weiteres Drittel (je 35 Prozent) eher zu, dass ein Verfahren vorhanden ist. 28 bzw. 29 Prozent stimmen (eher) nicht zu, dass es ein etabliertes Verfahren gibt, 4 und 7 Prozent geben an, es nicht zu wissen. Eine zuständige Person oder Stelle für Diskriminierung ist ebenfalls nicht flächendeckend in den Einrichtungen vorhanden: 42 Prozent der Fachkräfte geben an, dass in ihrer Einrichtung keine Person für das Thema Antidiskriminierung zuständig ist (vgl. Abbildung 15). 39 Prozent geben an, dass die Leitung und 27 Prozent, dass eine pädagogische Fachkraft zuständig ist. Lehrkräfte (8 Prozent), gesonderte Beauftragte (7 Prozent) oder Elternsprecher*innen (3 Prozent) sind als Ansprechpersonen für Antidiskriminierung weniger verbreitet.

Abbildung 15: Personen / Stellen, die für das Thema Antidiskriminierung zuständig sind

Wer ist in Ihrer Einrichtung für das Thema Antidiskriminierung zuständig?



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganztags- und Hortbereich 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=286. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

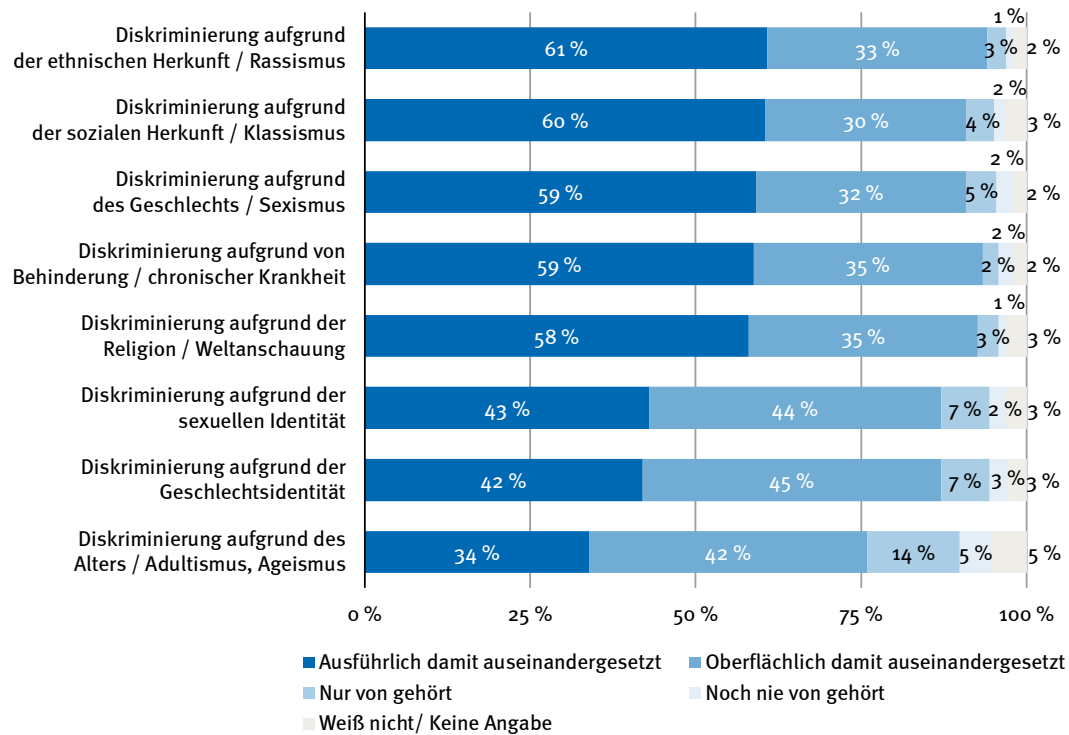
Die Befragten schätzen also ihr Wissen, ihre Handlungssicherheit und ihre Umsetzung von Antidiskriminierung sehr positiv ein. Über die tatsächlichen diskriminierungssensiblen Kompetenzen von Fachkräften können die Ergebnisse keinen Aufschluss geben und auch eine valide Datengrundlage fehlt diesbezüglich bislang. Aktuelle Studien zeigen jedoch, dass Rassismus und Diskriminierung im Kita-Alltag durchaus eine Rolle spielen, und legen zumindest bei einigen Fachkräften einen Sensibilisierungsbedarf nahe. Eine Analyse in rheinland-pfälzischen Kitas konstatiert:

„Den Fachkräften sind in diesem Zusammenhang durchaus Fälle bekannt, in denen entweder Kinder sich gegenseitig ausgrenzen oder Eltern durch Verhalten in Erscheinung treten, welches als Rassismus eingeordnet werden kann. Zurückhaltend sind die Fachkräfte hingegen eher bezüglich rassistischer Einstellungen unter Kolleg*innen. Festgehalten werden kann, dass die Fachkräfte mit den Phänomenen [Rassismus und Ausgrenzung, Anm. d. Verf.] umgehen und sich in den Interviews auch reflexiv dazu verhalten. Es ist hingegen nicht davon auszugehen, dass alle Fachkräfte in ihrem pädagogischen Alltag ausreichend reflexiv mit diesen Phänomenen beschäftigt sind. [...] Daraus folgt die Notwendigkeit, tiefergehende Auseinandersetzungen anzustoßen, sodass keine oder zumindest weniger Fehlinterpretationen von alltäglichen Situationen in den Kitas entstehen.“ (Bundschuh / Müller 2020: 94).

Die Studie „Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt“ des DeZIM-Instituts resümiert anhand von Interviews mit Eltern und Expert*innen sogar, „dass Kitas Rassismus teilweise herunterspielen, sich einer Auseinandersetzung und damit rassismuskritischen Gestaltungsmöglichkeiten verweigern.“ (Bostancı et al. 2022: 1).

Auch die Abfrage in der Onlinebefragung, welche Diskriminierungsformen den Fachkräften bekannt sind, zeigt Lücken in der Auseinandersetzung auf (vgl. Abbildung 16). Mit Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft (Rassismus), aufgrund des Geschlechts (Sexismus), aufgrund der Religion oder Weltanschauung, aufgrund von Behinderung oder chronischer Krankheit und aufgrund der sozialen Herkunft (Klassismus) haben sich jeweils rund 60 Prozent der Befragten bereits ausführlich auseinandergesetzt. Rund ein Drittel hat sich jeweils oberflächlich damit befasst. Mit Diskriminierung aufgrund der Geschlechts- oder sexuellen Identität haben sich jeweils etwas weniger Befragte ausführlich auseinandergesetzt (42 und 43 Prozent). Auch hier hat sich aber die große Mehrheit (87 Prozent) mindestens oberflächlich damit beschäftigt. Etwas weniger bekannt ist allein die Diskriminierung aufgrund des Alters (Adultismus oder Ageismus): 34 Prozent haben sich damit ausführlich und 42 Prozent oberflächlich auseinandergesetzt. 14 Prozent haben bereits davon gehört, 5 Prozent kennen diese Diskriminierungsform nicht. Von den anderen Diskriminierungsformen hatten je ein bis drei Prozent laut eigener Angabe noch nie gehört.

Abbildung 16: Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Diskriminierungsformen



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganzttag und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=286. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

Selbst mit den bekannteren Diskriminierungsformen haben sich also rund 40 Prozent der Fachkräfte höchstens oberflächlich auseinandergesetzt. Dies legt nahe, dass auch die vorherigen Ergebnisse zur Umsetzung mit Vorsicht betrachtet werden müssen. Dies bestätigt sich auch durch die qualitativen Interviews, denn diese verdeutlichen vielfach, dass die Fachkräfte dem Thema Antidiskriminierung zwar eine hohe Relevanz beimessen, aber eine Konkretisierung oft fehlt. Demnach wird Antidiskriminierung häufig nicht als eigenständiges Thema behandelt, sondern als Teil alltäglicher oder gesellschaftlicher Themen und Herausforderungen, die Kinder und Fachkräfte beschäftigen. Bestimmte Fragestellungen würden eher diskutiert, wenn diese als Konflikte auftreten oder die Kinder oder Fachkräfte direkt betreffen. Dies hängt maßgeblich von der Diversität der Schüler*innen ab. So wird dies in einem Interview beispielhaft an der Frage des Mittagsangebots reflektiert, das auch die Esskultur für Kinder muslimischen oder jüdischen Glaubens berücksichtigen muss: Gibt es keine Kinder mit entsprechendem Bedarf, würde diese Thematik erst gar nicht bedacht oder thematisiert. Dies sei zum Beispiel teilweise im ländlichen Raum der Fall. In den städtischen Ballungsräumen würde sich die Frage und damit die Auseinandersetzung ganz von selbst auf tun. In mehreren Interviews wird überdies thematisiert, dass Einrichtun-

gen mit vielen Kindern mit einer Flucht- oder Migrationsgeschichte dadurch anders mit Themen rund um Antidiskriminierung bzw. Antirassismus arbeiten als Einrichtungen mit einer sehr homogenen Kindergruppe.

Diesbezüglich beschreiben mehrere Fachberatungen, dass Fachkräfte selbst mit einem diesbezüglichen Fortbildungsbedarf beziehungsweise der Frage nach Unterstützung zu rassismussensiblen Arbeiten an sie herantreten. Ziel ihrer Begleitung, Beratung oder Qualifizierung sei dann, abstrakte Konzepte wie Rassismus-Sensibilität oder Antidiskriminierung mit Leben zu füllen:

„Also das ist ja auch immer die Frage, wie weit mache ich das Thema so? Also, was darf ich formulieren, was darf ich nicht formulieren, oder was muss vorhanden sein? Was muss nicht vorhanden sein?“

Bezogen auf den Ganzttag wird von mehreren Interviewten der Einfluss der pädagogischen Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendhilfe auf den Schulalltag als positiv hervorgehoben. So könnten gewisse Themen, darunter auch diskriminierungssensible Perspektiven, stärker in den Schulalltag eingebracht werden.

Gleichzeitig wird betont, dass es an Schulen häufiger sensibilisierende Programme, wie zum Beispiel „Schule ohne Rassismus“, gibt und somit häufiger einen festen Rahmen, um Antidiskriminierung umfassend zu bearbeiten. Einige wenige Interviewpersonen führen aber auch aus, dass Antidiskriminierung nur eine geringe Bedeutung im Ganzttag hat oder sie keine Aussage dazu machen können, weil andere Bereiche in der Organisation oder Fachberatung dafür schwerpunktmäßig zuständig sind. Dabei wird die interne Vernetzungsarbeit mit diesen Stellen als wichtig in der Beratung angesehen, da bei externen Bedarfen entsprechend aufeinander verwiesen werden kann.

INKLUSION

Um nicht nur dem Recht von behinderten Kindern auf Förderung (Artikel 23 UN-KRK), sondern dem Grundsatz der Nichtdiskriminierung (Artikel 2 UN-KRK) gerecht zu werden, wurde der Onlinebefragung ein breiter Inklusionsansatz gemäß der UN-Konvention zugrunde gelegt (vgl. UNESCO 2014). Dieser nimmt nicht nur Kinder mit Behinderung in den Einrichtungen in den Blick, sondern bezieht sich auch auf Benachteiligung allgemein und schließt die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder ein.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Fachkräfte durchaus inklusionsbewusst agieren. 98 Prozent stimmen (eher) zu, dass in ihrer Einrichtung dafür gesorgt wird, dass alle Kinder gleichermaßen an Angeboten und Aktivitäten teilnehmen können. 93 Prozent stimmen ebenfalls (eher) zu, dass man in der Einrichtung aufmerksam für Hindernisse und Barrieren ist, die einzelne Kinder an der Teilnahme hindern können, und diese abbaut. 90 Prozent betrachten die Heterogenität in der Kindergruppe zudem als wertvoll und als Anlass für vielseitige Bildungsprozesse. Die übrigen zehn Prozent stimmen dieser Aussage zur Hälfte eher nicht zu und geben zur anderen Hälfte „weiß

nicht“ an. Trotz der inklusionsorientierten Haltung und Bereitschaft der Fachkräfte, Hindernisse abzubauen, steht der Inklusion die unzureichende Barrierefreiheit der Räumlichkeiten im Weg: So stimmen über die Hälfte (52 Prozent) der Aussage (eher) nicht zu, dass die Räumlichkeiten in ihrer Einrichtung barrierefrei sind. 28 Prozent stimmen voll und 20 Prozent stimmen eher zu. Sie erleben demnach die Räumlichkeiten als barrierefrei. Nur ein Prozent gibt „weiß nicht“ an.

An dieser Stelle muss erneut einschränkend bedacht werden, dass unklar ist, wie vertraut die Fachkräfte mit den Anforderungen einer inklusiven Einrichtungspraxis und -gestaltung sind.

Die Ergebnisse der Onlinebefragung werden durch die Interviewpartner*innen bestärkt. Viele Interviewte sprechen den Fachkräften einen großen Willen und das Bewusstsein für das Thema Inklusion zu, aber sehen die Rahmenbedingungen für die Umsetzung nicht gegeben. Bezogen auf die Gestaltung der Räumlichkeiten werden jedoch strukturelle Veränderungen konstatiert – auch im Kontext der Entwicklung hin zu einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe:

„Leider ist es oftmals so, dass die Gebäude es [die Umsetzung von Inklusion, Anm. d. Verf.] nicht unbedingt immer so zulassen. Es ist jetzt die Überlegung in der Stadt, bei jedem Neubau nochmal jemanden vom Integrationsamt mit dazu zu nehmen, um zu gucken: Wie ist die Farbgestaltung, also mit Blick auf Sehbeeinträchtigung, offene, hörbeeinträchtigte Akustik und so weiter.“

Genannt wird in den Interviews neben den Räumlichkeiten überdies mehrfach das zusätzlich benötigte Personal, das fehlt, um Inklusion tatsächlich umsetzen zu können:

„Inklusion wird in der Implikation, was es bedeutet, finanziell und an Ausstattung der Systeme, nicht ernst genug genommen. Also, wir erleben das sehr, sehr häufig, dass gerade Kinder mit sozial emotionalen Schwierigkeiten in solchen Systemen nicht gut zurande kommen und dann oft auch sowohl die Lehrkräfte als auch die zusätzlichen Kräfte extrem binden.“

Eine Fachberatung berichtet zudem, dass Kinder mit Förderbedarf in der Ganztagschule teilweise zwar für den schulischen Vormittag eine Teilhabeassistenz zur Verfügung gestellt bekommen, diese aber für den Nachmittag nicht genehmigt wird.

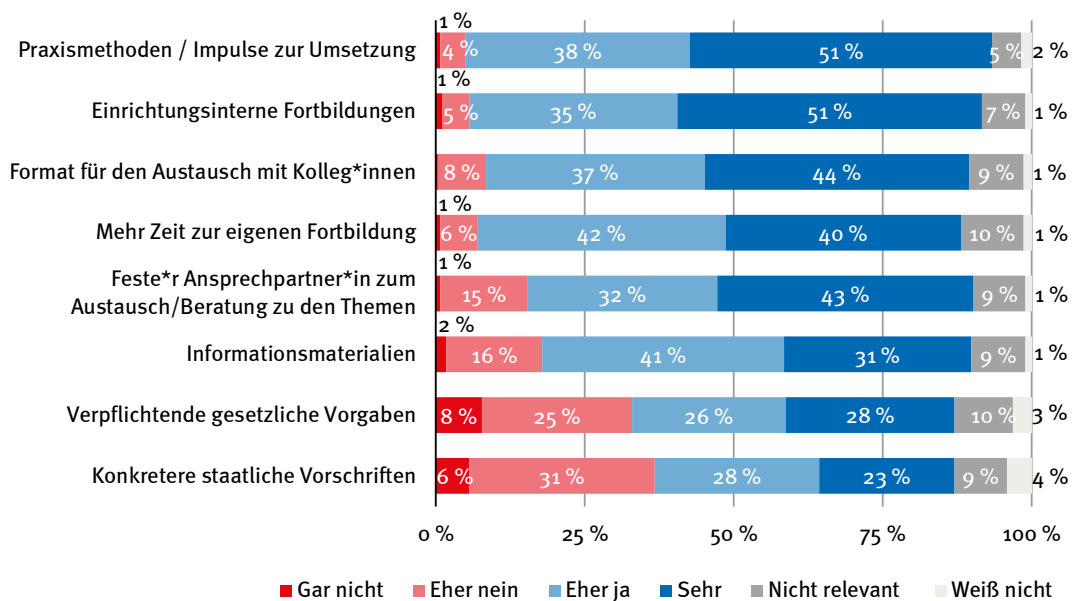
3.4 Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Zentrales Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ist ferner, herauszuarbeiten, welche Herausforderungen und Gelingensbedingungen bei der Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung bestehen. Dementsprechend wurde innerhalb der Onlinebefragung nach Hürden und Unterstützungsmaßnahmen gefragt. Welche Unterstützungsmaßnahmen sich die Fachkräfte für eine bessere Umsetzung kinderrech-

tebasierter Demokratiebildung wünschen, geht aus Abbildung 17 hervor. Wenn die Befragten keinen Verbesserungsbedarf sehen oder zufrieden mit der Umsetzung sind, wurden die Befragten gebeten, „Nicht relevant“ anzugeben.

Nachfolgend wird auf diese Unterstützungsbedarfe detaillierter eingegangen und deren Bedeutung herausgearbeitet.

Abbildung 17: Gewünschte Unterstützungsmaßnahmen zur Umsetzung von kinderrechtbasierter Demokratiebildung



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganztage und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: N=286. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

3.4.1 Zeit- und Personalressourcen

Als zentrale Herausforderung wird vor allem die mangelnde Zeit gesehen. Deutlich über die Hälfte (63 Prozent) der befragten Fachkräfte stimmt (eher) nicht zu, dass sie ausreichend Zeit hat, sich mit Themen der kinderrechtbasierten Demokratiebildung zu befassen. Knapp ebenso viele stimmen der Aussage (eher) nicht zu, dass sie im pädagogischen Alltag genügend Zeit haben, um kinderrechtbasierte Demokratiebildung umzusetzen (56 Prozent) oder um mit dem eigenen Team über die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung zu reflektieren und neue Ideen zu entwickeln (58 Prozent). 62 Prozent sind weiterhin der Meinung, dass es in ihrer Einrichtung an Ressourcen (zum Beispiel Kolleg*innen, Geld, Ausstattung) fehlt. Da Mitarbeitende

fehlende oder ausfallende Kolleg*innen vertreten müssen, sind fehlende Ressourcen hier eng mit mangelnder Zeit verknüpft. Passend dazu wünschen sich 82 Prozent der Fachkräfte mehr Zeit zur eigenen Fortbildung.

Die Fachkräfte konnten neben vorgeschlagenen Items in einem Freitextfeld eigene Hürden und Herausforderungen benennen. Auch darin sind Zeit- und Personalmangel die mit Abstand am häufigsten benannten Aspekte: In den 62 Antworten wird der Zeitfaktor 20-mal als Herausforderung benannt und die schwierige Personalsituation 13-mal. Fehlende finanzielle Ressourcen werden dreimal benannt.

Am Ende der Onlinebefragung wurde den Befragten die Möglichkeit eröffnet, ergänzende Schlusskommentare hinzuzufügen. Darin spiegelt sich ebenfalls mehrfach der Bezug zu zeitlichen und personellen Ressourcen bei der Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung wider. Beispielphaft verdeutlicht sich das in dem Zitat:

„Bei einem Betreuungsschlüssel von faktisch 1:23 (einschl. Kinder mit Förderbedarf) und keiner Möglichkeit der Vollzeitbeschäftigung ist Demokratiebildung zwar voll und ganz gewünscht und wird zu leben versucht, ist aber nicht realistisch oder qualitativ umsetzbar.“

Dass diese beiden Aspekte zentrale Herausforderungen in der Praxis sind, lässt sich durch alle qualitativen Interviews stützen:

„Also, die haben einfach so viel um die Ohren, dass die keine Kapazitäten haben, sich nebenbei noch mit sich [selbst, Anm. d. Verf.] als Schule auseinanderzusetzen.“

„Und eben dann die Zeit und der Personalmangel geben es dann halt oft nicht her, da große Projekte oder große Veranstaltungen innerhalb der Einrichtung zu gewährleisten.“

Eine andere Interviewperson hält jedoch auch argumentativ dagegen:

„Also, aus meiner Sicht ist das eine Haltungsfrage, das einfach wichtig zu finden. Das ist die Herausforderung, dass die pädagogischen Mitarbeitenden das als einen Wert definieren, der es notwendig macht oder der es auch begründet, warum dafür Zeitfenster geschaffen werden müssen.“

Die Fachkräfte würden die Themen zwar bearbeiten, diese gerieten aber schnell in den Hintergrund, sobald akutere Themen auftauchen. Es sei oft das persönliche Engagement einzelner Mitarbeitender ausschlaggebend, inwiefern die Themen auf der Agenda blieben:

„Ist so mein Eindruck, dass das schon auch so nach hinten rückt, weil es eben ein Nice-to-have ist. Und wenn es nicht virulent ist, dann wird es halt nicht bearbeitet, oder wenn es nicht die Kollegin oder den Kollegen gibt, der da die

Verbindung auch vielleicht hat zu den entsprechenden Strukturen, vielleicht auch dafür sorgt, dass da was angeboten wird, dann ist es immer ein bisschen schwierig.“

Eigentlich, so betonen mehrere Interviewpartner*innen, liegt die Verantwortung für eine konstante Berücksichtigung und Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung bei der Leitung. Diese müsse den Mitarbeitenden genügend Vorbereitungs- und Austauschzeit zur Verfügung stellen. Das erfordere unter anderem eine Anerkennung der spezifischen Anforderungen der Hortbetreuung, die einige Interviewte als noch nicht ausreichend gegeben sehen. So berichtet eine Fachberatung, dass in Kindertageseinrichtungen, die Grundschulkinderbetreuung umfassen, die Hortmitarbeitenden häufig am Vormittag in der Kita eingesetzt werden, um den dortigen Personalausfall auszugleichen. Damit fehlt den Fachkräften die Zeit für Vorbereitung oder den Austausch mit der Schule. Gleichzeitig wird in einem anderen Interview berichtet, dass die Hortmitarbeitenden im offenen Ganztagsvormittags in der Schule eingesetzt werden.

Auch wenn niemand dem Zeit- und Personalmangel in der Hort- und Ganztagsbetreuung widerspricht, konstatiert eine Fachberatung, dass die Fachkräfte die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung vor allem dann als zusätzliche Arbeit auffassen, wenn diese für sie nicht genug spezifiziert ist oder das Wissen dazu fehlt. Die Auseinandersetzung und Konkretisierung kann den Fachkräften helfen, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass sie viele der Aspekte bereits umsetzen und weitere Umsetzungsaspekte nicht unbedingt zusätzliche Arbeit bedeuten würden:

„Da kommt dann immer so: Was sollen wir denn noch machen? Weil eben diese Begrifflichkeiten so wahnsinnig sperrig sind. Dann werden sie oft vermieden, obwohl sie eben durchaus schon in der Praxis gemacht werden. Und leider aber auch oft dann, wie ich finde, nicht bewusst. Und da liegt ja der Unterschied irgendwie, das macht ja die pädagogische Seite aus, dass man eben genau die Punkte bewusst nutzt und einsetzt und nicht nebenher macht.“

Die Fachberatung sieht darin auch ihre eigene Aufgabe, „genau über solche Dinge“ zu sprechen und „das Ganze auch so ein bisschen kleiner zu machen“.

Der Blick in eine Einrichtung mit einer sehr guten personellen Ressourcenausstattung zeigt außerdem, dass der Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung ansonsten wenig im Weg steht:

„Also wenn ich jetzt wirklich nur für diese drei oder meine drei Horte spreche, die haben Vorbereitungszeit. Da spricht nichts dagegen, dass man das [...] macht. Und so wie ich jetzt alle erlebt habe, sind alle sehr aufgeschlossen und auch durchaus bereit, neue Dinge anzugehen oder sich auch in ihrer Arbeit weiterzuentwickeln.“

In Bezug auf die Ressourcen wird zudem in einigen Interviews kritisiert, dass die Bearbeitung der vier Schwerpunktthemen (Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion) eher punktuell mit Projekten gefördert wird, aber eine langfristige Absicherung der Strukturen fehlt:

„Was wir immer wieder erleben und auch gerade in dem Bereich, ist, dass es, wenn es eine politische Situation gibt, die das medial oder in der Öffentlichkeit gerade so debattiert, dass dann als Reaktion darauf Mittel zur Verfügung stehen für Projekte und so weiter. Das ist schön. Aber Projekte sind halt Projekte.“

Eine weitere Fachberatung kritisiert, dass finanzielle Mittel für die Förderung von Demokratiebildung und Kinderrechten in erster Linie den Krippen und Kindertageseinrichtungen zur Verfügung stehen. Horte würden hier häufiger leer ausgehen. Dabei weist die Fachberatung auf den Umstand hin, dass im KiTa-Qualitätsgesetz weiterhin eine Leitungszeit für pädagogische Leitungsaufgaben finanziert wird, dies aber für Hortleitungen nicht gelte.¹⁵

Infolge des Personalmangels wird insbesondere für den Ganzttag die fehlende einschlägige Qualifikation der Mitarbeitenden als weitere Herausforderung beschrieben. In den Freitextantworten wird dieser Aspekt 4-mal genannt und auch in den Kommentaren zur Onlinebefragung wird diese Hürde beschrieben:

„Personal in der Ganztagsbetreuung an Grundschulen sollte immer eine pädagogische Ausbildung vorweisen. Laut Schulgesetz darf jede*r betreuen. Die Hort-Betreuung nach der Schule müssen nach KitaG Fachkräfte übernehmen. Von 12:00–15:30 Uhr = Ungelernte Kraft + 25 Kinder (oder mehr), 15:30–17:00 Uhr = 2 päd. Fachkräfte + 20 Kinder. Wo bleibt vorher das Kindeswohl bzw. die Kompetenz für Demokratiebildung???“

In den qualitativen Interviews wird die nicht ausreichende Qualifikation nicht nur in Bezug auf Quereinsteigende im Ganzttag beschrieben; auch die Ausbildung greife sowohl die vier Schwerpunktthemen als auch den Hortbereich nicht ausreichend auf:

„Wir haben das Gefühl, dass das Ausbildungsniveau für die Erzieher gerade stark am Sinken ist. Die Themen Inklusion, also im Speziellen Inklusion, Integration werden in den Ausbildungen, zumindest, was ich so mitbekomme, einfach viel zu klein angeschnitten, als dass auch wirklich ein Wissen da ist.“

15 Mit dem KiTa-Qualitätsgesetz unterstützt der Bund die Länder in den Jahren 2023 und 2024 mit insgesamt rund vier Milliarden Euro bei Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in der Kindertagesbetreuung. Die Bundesländer können innerhalb des KiTa-Qualitätsgesetzes selbst entscheiden, in welche Handlungsfelder sie investieren und welche konkreten Maßnahmen sie ergreifen. Vorrangige Handlungsfelder sind: Bedarfsgerechtes Angebot, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte, Starke Leitung, Maßnahmen zur kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung, Sprachliche Bildung, Stärkung der Kindertagespflege (vgl. BMFSFJ 2023c).

„Wir stellen immer wieder fest, dass in der Ausbildung ganz oft der Kindergarten richtig stark behandelt wird, aber die Horte, die ja auch vier Jahre bei uns mindestens abdecken, teilweise sogar sechs Jahre [...], der kommt oftmals zu kurz in dem Sinne, dass das gar nicht auf dieses Niveau angehoben wird. Die Schüler kommen, die Praktikanten und Studenten kommen mit einem Wissen, was sie im Kindergarten und in der Krippe umsetzen können, haben aber extreme Schwierigkeiten, das auf unsere Kinder umzusetzen, also umzusetzen. Also die Anforderungen, die sie an unsere Kinder teilweise stellen wollen, die sind so minimal.“

In den Curricula der Ausbildungs- und Studiengänge für Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen sollten die Aspekte der kinderrechtbasierten Demokratiebildung daher stärker verankert und dabei deren Bedeutung für den Primarbereich umfassend vermittelt werden.

Beispiel guter Praxis:

Eine Autorengruppe des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. (nifbe) entwickelte im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes ein **Seminarkonzept zur Verankerung kinderrechtbasierter Demokratiebildung in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte** und implementierte dieses unter Beteiligung zweier Fachschulen modellhaft in deren Lehrplänen. Innerhalb von sechs Lernfeldern liefert es Unterrichtsimpulse mit konkreten Reflexionsfragen, Arbeitsaufträgen und weiterführenden Materialien zum flexiblen Einsatz in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. Die Lernfelder knüpfen dabei an den Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (KMK 2020) an, um eine Implementierung in den fachschulischen Curricula aller Bundesländer zu ermöglichen.

Mehr Informationen unter: www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/seminarkonzept-zu-kinderrechtbasierter-demokratiebildung-in-fachschulen.html

3.4.2 Fortbildungen, Informations- und Praxismaterialien

Bezugnehmend auf die in Kapitel 3.3.2 dargestellten Ergebnisse ist nicht verwunderlich, dass fehlendes Wissen über Demokratiebildung nicht als zentrale Herausforderung durch die Befragten in der Onlinebefragung identifiziert wird: 80 Prozent stimmen (eher) zu, dass sie über ausreichend Wissen verfügen, wie kinderrechtbasierte Demokratiebildung in der Praxis umgesetzt werden kann. Dabei stimmt über die Hälfte (52 Prozent) jedoch nur „eher“ zu, sodass Letzteres mit dem Unterstützungswunsch nach mehr Fortbildung, Information und Praxismaterialien einhergeht: So wünschen

sich immerhin 86 Prozent einrichtungsinterne Fortbildungen. Dieser Wunsch wird auch in den Freitextantworten geäußert (5 Nennungen). 89 Prozent der Befragten wünschen sich Praxismethoden / Impulse zur Umsetzung. Reine Informationsmaterialien wünschen sich knapp zwei Drittel, 27 Prozent erachten diese als (eher) nicht hilfreich oder nicht relevant.

Maßnahmen, um im Team das Bewusstsein für die kinderrechtbasierte Demokratiebildung zu stärken (zum Beispiel interne Fortbildungen), erleben 81 Prozent in ihren Einrichtungen. 19 Prozent stimmen dieser Aussage jedoch (eher) nicht zu. Dieser Anteil wünscht sich tendenziell mehr Maßnahmen, wie beispielsweise mehr Zeit zur eigenen Weiterbildung und einrichtungsinterne Fortbildungen, aber auch Austausch mit den Kolleg*innen.

Die Interviewpartner*innen innerhalb der qualitativen Interviews berichten, dass Fortbildungsangebote zu den vier Schwerpunktthemen für pädagogische Fachkräfte durchaus vorhanden sind. Der Zugang und die Möglichkeiten, diese wahrzunehmen, würden aber stark von den Ressourcen und Strukturen vor Ort abhängen, insbesondere von der Unterstützung der Einrichtungsleitung und des Trägers. Zudem betonen die Interviewten, dass es eine kontinuierliche, praxisnahe Auseinandersetzung mit den Themen braucht, nicht nur einmalige Fortbildungen. Ein*e Interviewpartner*in spricht sich für verpflichtende Fortbildungen aus. Die kontinuierliche Fortbildung ist aber angesichts der Personalsituation oft besonders schwierig zu gewährleisten:

„Es ist ziemlich viel Geld aus der Politik geflossen in diese, in solche Angebote, und es gibt trotzdem den Fachkräftemangel. Also es ist so ein bisschen eine schwierige Situation. Wir haben eigentlich ein Überangebot an guten Fortbildungen, an guten Möglichkeiten, Sachen an die Schule zu holen, aber das muss ja auch irgendwie abgebildet werden. Und ich glaube, dass das momentan die Schwierigkeit ist, die Menschen dann abzustellen.“

Beispiel guter Praxis:

buddy Hessen ist ein digitales, modulares Weiterbildungs- und Coachingangebot der Serviceagentur Ganzttag Hessen und des Projekts „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD) Hessen, das vom Verein Education Y umgesetzt wird. Die Fortbildungsreihe richtet sich an Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im Ganzttag und soll sie bei der Entwicklung und Umsetzung partizipativer und teilhabeförderlicher Lernangebote mit Schüler*innen unterstützen. Das Projekt wird innerhalb des Hessischen Landesprogramms „Löwenstark – der BildungsKICK“ gefördert.

Mehr Informationen unter: www.education-y.de/buddy-hessen/

3.4.3 Beratungsstruktur

Die Fachkräfte schätzen Beratung als weiteren wichtigen Unterstützungsbedarf ein, um kinderrechtebasierte Demokratiebildung umzusetzen. So wünschen sich 75 Prozent eine*n feste*n Ansprechpartner*in für Austausch und Beratung zu den Themen.

In den qualitativen Interviews wird deutlich, dass die Fachberatungen sich durchaus als Ansprechpartner*innen und Unterstützungsstruktur verstehen, die einerseits bedarfsorientierte Fortbildungen organisieren und andererseits den Einrichtungen beratend zur Seite stehen. Da die Ressourcen, Strukturen und Aufgaben von Fachberatungen aber bundesweit höchst unterschiedlich sind, kann hier nicht davon ausgegangen werden, dass alle Einrichtungen in der gleichen Weise auf eine Fachberatung als Unterstützung zurückgreifen können. Die Akquise der Interviewpartner*innen in dieser Studie hat verdeutlicht, dass gerade für den Hort- und Ganztagsbereich die Unterstützungsstruktur in Form von (Fach-)Beratungen kommunal sehr heterogen bzw. (noch) nicht ausreichend vorhanden ist. Deutlich wird dies in der Aussage:

„Das ist ein bisschen eine Leerstelle. Also, es gibt Unterstützungssysteme, die sind aber dann meistens auf die städtischen Einrichtungen bezogen. Es gibt die Servicestelle Ganztage, an die man sich aber nicht wegen klassischer Fallberatung oder so wenden kann. Bei denen kann man sich bestimmte Strukturberatung holen und so. Aber also aus meiner Sicht gibt es da kein großes Angebot.“

Im schulischen Ganztage gibt es zwar die Fachaufsicht für ergänzende Förderung und Betreuung; diese befindet sich aber teilweise in einer Doppelrolle aus Aufsicht und Beratung, die personenabhängig ausgefüllt wird:

„Ob die sich andere Hilfe holen oder ob sie es dann aus ihren eigenen Mitteln irgendwie hinkriegen an ihren Schulen – ich glaube eher Letzteres. Also mir ist zumindest kein richtiges Angebot bekannt, wo ich sagen könnte, da könnt ihr hingehen und dann wird euch weitergeholfen. Also generell die Fachberatung, Strukturen im schulischen Bereich. Naja, es gibt die Schulaufsicht, es gibt die Fachaufsicht, ergänzende Förderung und Betreuung mit ihrer Doppelrolle aus Aufsicht und naja, einfach beratenden Anteil haben die auch. Und da ist es ja wie immer und überall sehr personenabhängig. Da gibt es Menschen, an die wendet man sich dann auch mal vertrauensvoll. Und es gibt Menschen, da ist man froh, wenn man mit denen nichts zu tun hat, weil sie eben den Aufsichtspart doch mehr nach vorne rücken. Und da komme ich dann natürlich nicht mit Problemen.“

Die beratenden Stellen in den Interviews betonen dabei, dass es sich nicht nur um eine einmalige Beratung handeln sollte, sondern dass es vielmehr einer langfristigen Begleitung bedarf,

„weil die Einrichtungen sich auf den Weg machen, dass wir nochmal einen Input geben und vor allem, um was zu etablieren, also etwas, was ständig und immer wieder gemacht wird. Und wir wollen so ein bisschen weg davon gehen, immer nur kurzfristige Projekte anzubieten, sondern etwas Langfristiges etablieren.“

3.4.4 Teaminterne Austauschmöglichkeiten und weitere Netzwerkformate

Die meisten Fachkräfte (93 Prozent) geben an, dass es bereits Anlässe in ihrer Einrichtung gibt, zu denen die gemeinsame Arbeit reflektiert wird. Diesen Austausch mit den Kolleg*innen auszubauen, sieht die große Mehrzahl der Fachkräfte (81 Prozent) als hilfreiche Unterstützung für die Umsetzung einer kinderrechtbasierten Demokratiebildung an. Auch in den Freitextangaben zu Unterstützungsbedarfen wurden Austauschmöglichkeiten mehrfach genannt (drei Nennungen).

Dass es diesen Unterstützungsbedarf gibt, bestätigt sich auch in den qualitativen Interviews. Darin wird betont, dass es Zeit und Raum für den teaminternen Austausch zu den vier Schwerpunktthemen geben muss, sodass ein gemeinsames Verständnis und die Konkretisierung der „sperrigen“ Begriffe wie beispielsweise Antidiskriminierung oder Demokratiebildung gefunden wird:

„Mein Grün ist nicht Ihr Grün. Also, man muss schon ziemlich klar sich darauf einigen im Team. Was bedeutet dieser Begriff? Damit man dann auch gut damit arbeiten kann.“

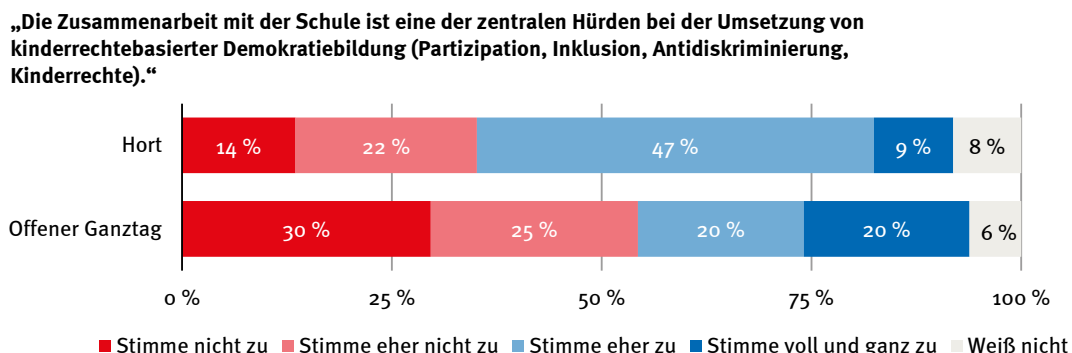
Über die teaminterne Beratung hinausgehend, beschreiben mehrere Interviewpartner*innen Netzwerke oder Arbeitskreise als sehr wertvoll, in denen Leitungen oder ausgewählte Mitarbeitende aus mehreren Horten zusammenkommen und sich unter anderem über die Umsetzung und Konkretisierung der Themen austauschen. Eine Fachberatung berichtet, dass sie den Arbeitskreis ihrer Horte wiederum in einem Arbeitskreis auf Jugendamtsebene vertritt. Damit sehen sich die Fachberatungen somit teilweise als „Netzwerk-Arbeitende“, um die Einrichtungen untereinander, aber auch mit anderen (politischen und zivilgesellschaftlichen) Akteur*innen, die zu bestimmten Themen arbeiten, vor Ort in Kontakt zu bringen.

3.4.5 Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe

Neben den Zeit- und Personalressourcen wird vor allem die Zusammenarbeit mit der Schule als Herausforderung, aber auch als Gelingensbedingung in der Onlinebefragung thematisiert. Die deutliche Mehrheit der Befragten (63 Prozent) ist der Meinung, dass ihre Einrichtung und die Schule bei der Umsetzung der kinderrechtbasierten Demokratiebildung an einem Strang ziehen. Ein Drittel (32 Prozent) stimmt dieser Aussage jedoch (eher) nicht zu. Die Aussage, dass die Zusammenarbeit mit der Schule eine der zentralen Hürden bei der Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebil-

dung ist, spaltet die Befragten (vgl. Abbildung 18): 46 Prozent stimmen (eher) zu, 47 Prozent stimmen (eher) nicht zu, 8 Prozent geben „weiß nicht“ an. Bei den Mitarbeitenden im Hort liegt der Anteil derer, die der Aussage (eher) zustimmen, dabei höher (56 Prozent) als bei denen, die im offenen Ganztage arbeiten (40 Prozent).

Abbildung 18: Bewertung der Zusammenarbeit mit der Schule, Vergleich zwischen Hort und offenem Ganztage



Quelle: Onlinebefragung von Fachkräften im Ganztage und Hort 2023. Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Anmerkung: Dargestellt sind nur die Antworten von Personen, die angaben, im Hort oder offenem Ganztage zu arbeiten. NHort=74, NOffener Ganztage=162. Rundungsbedingt kann es zu Abweichungen von 100 Prozent kommen.

Die Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe war auch in den qualitativen Interviews ein häufiges Thema. Die Aussagen beziehen sich zum einen auf das Potenzial, das durch den Rechtsanspruch ab 2026 entsteht, die beiden Systeme stärker zusammenzubringen. So profitiert der schulische Alltag besonders von den Methoden und Herangehensweisen der Kinder- und Jugendhilfe. Zum anderen gestaltet sich die Zusammenarbeit teilweise sehr schwierig, weil es häufig an einem gemeinsamen Verständnis fehlt. Beteiligung und eine flexible Programmgestaltung sind demnach beispielsweise in der Jugendarbeit wesentlich selbstverständlicher als im schulischen Alltag. Während also auf der einen Seite der Einfluss der Kinder- und Jugendhilfe auf den schulischen Alltag als sehr bereichernd wahrgenommen wird, wird in mehreren Interviews eingeräumt, dass sich auf der anderen Seite die Kinder- und Jugendhilfe häufig eher an die Schule anpasst bzw. anpassen muss. Das führt dazu, dass die vormals offene Nachmittagsbetreuung eher schulischer ausgestaltet wird. In Hessen fällt beispielsweise im Ganztage auch die Nachmittagsbetreuung unter das Schulrecht, wodurch ein engerer Rahmen auch für die Kinder- und Jugendhilfe gilt:

„Es ist bis 17 Uhr Schulrecht, und dann ist das natürlich für die Sozialpädagoginnen und -pädagogen schwieriger, in diesem Rahmen ihre Angebote zu machen.“

Die verschiedenen Betreuungsmodelle für Grundschul Kinder (siehe dazu Kapitel 1.2) und deren Vor- und Nachteile werden von unterschiedlichen Interviewpartner*innen diskutiert. So wird beispielsweise der feste Rahmen der gebundenen Ganztagschule als Potenzial hervorgehoben, Qualitätsaspekte verpflichtend zu verankern. Zudem bietet der Ganztags mehr Möglichkeiten der Verzahnung der unterschiedlichen Angebote, so einige Interviewpartner*innen.¹⁶ Der Hort dagegen bietet Kindern eine weitere Lebenswelt mit anderen pädagogischen Mitarbeitenden im „Abstand von dem Thema Schule“. Einrichtungen, die sowohl Kita- als auch Hortbetreuung anbieten, könnten zudem Familien beim Übergang in die Schule unterstützen, wovon besonders sozioökonomisch benachteiligte Familien profitieren würden. Auch wenn sich die Interviewten für unterschiedliche Modelle stark machen, sind sie sich jedoch darin einig, dass ausschlaggebend die Zusammenarbeit und die Kommunikation zwischen den Systemen ist:

„mit dem Ziel, dass sowohl Schule als auch Hort als auch Elternhaus das Kind gut begleiten. Und es geht nicht darum, jeder möchte seine Interessen durchsetzen.“

Einige Interviewpartner*innen sehen ein Beispiel der guten Praxis bezogen auf die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Schule und Hort darin, wenn Hortmitarbeitende bereits bei der Einschulung und bei Elternabenden in der Schule anwesend und für Familien präsent sind. Dies ließe sich gut umsetzen, wenn nur ein Hort mit einer Grundschule kooperiere bzw. „je weniger, desto besser“. Viele Interviewpartner*innen weisen in dem Zusammenhang aber darauf hin, dass das Gelingen der Kooperationen bisher in der Regel stark von einzelnen Mitarbeiter*innen auf beiden Seiten abhängig ist. Daher ist es sehr wichtig, dass die Zusammenarbeit begleitet wird und sich stetig weiterentwickelt. Dies sei eigentlich nur innerhalb externer Prozessberatungen oder -begleitungen möglich. Um dies zu ermöglichen, sehen die Befragten insbesondere die Bundesländer in der Verantwortung. Beispielsweise könnten diese über Förderöpfe, programmatische Vorgaben und politische Strategien Prozesse in den Systemen Schule und Kinder- und Jugendhilfe anregen und fördern. Allerdings sind Impulse vonseiten des Bundes sowie aus den Kommunen ebenfalls notwendig.

Auch in den Curricula der Ausbildungs- und Studiengänge sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen sollte die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe stärker berücksichtigt werden.

16 Die Rhythmisierung des Ganztags hat eine wichtige Bedeutung. Der GaFöG-Bericht ordnet diese wie folgt ein: „Rhythmisierung & Zeitstruktur bezeichnen Konzepte der zeitlichen Gestaltung des Schultages in Verbindung mit einem pädagogischen Konzept. Der Begriff der Rhythmisierung entstammt einem reformpädagogischen Gedanken einer kindgerechten und lebensnahen Schule. Eine Veränderung der Zeitstruktur kann dadurch erfolgen, dass Phasen von Anspannung und Entspannung über den Tag hinweg sinnvoll und kindorientiert abgewechselt werden. Dies gelingt beispielsweise durch die sinnvolle Verteilung von Unterricht, non-formalen Angeboten und Pausen über den Tag hinweg. Hierzu können der 45-Minuten-Takt des Unterrichts aufgelöst, größere Zeitblöcke etabliert oder auch das Lernen als solches zu Freiarbeitsphasen verändert werden. Es zeigt sich, dass Rhythmisierung in der Praxis sehr heterogen umgesetzt wird (BMFSFJ 2023b: XXXIII).

4. Zentrale Befunde und Handlungsempfehlungen

Die vorliegende explorative Studie hatte das Ziel, mittels einer Onlinebefragung unter pädagogischen Fachkräften einen Einblick zu geben in die Bekanntheit rechtlicher und programmatischer Vorgaben zu kinderrechtbasierter Demokratiebildung sowie deren Relevanz für den pädagogischen Alltag. Die Studie untersuchte, wie kinderrechtbasierte Demokratiebildung bzw. die vier Schwerpunktthemen Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion in der Praxis umgesetzt werden und welche Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe dabei bestehen. Die Ergebnisse der Onlinebefragung wurden mithilfe qualitativer Interviews validiert, eingeordnet und ergänzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die programmatischen und rechtlichen Vorgaben bei den Fachkräften größtenteils bekannt sind, insbesondere die UN-Kinderrechtskonvention, aber auch das jeweilige Schulgesetz und der Bildungsplan bzw. die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen der Bundesländer. Weniger gut bekannt sind hingegen die Rahmenlehrpläne für die Grundschule, die aber auch nur für den schulischen Ganzttag verpflichtend sind. Eine ausbleibende Differenzierung bezüglich der Relevanz der Vorgaben für die vier Schwerpunktthemen deutet darauf hin, dass eine Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung nicht allein durch rechtliche und programmatische Vorgaben bestimmt wird. Dies bestätigt sich durch die qualitativen Interviews.

Bedeutsam für die praktische Umsetzung sind darüber hinaus die pädagogischen Konzepte und Leitbilder der Einrichtungen, in denen die vier Schwerpunktthemen in der großen Mehrheit verankert sind, häufig auch explizit. Vielfach gibt es zudem Kooperationsvereinbarungen, welche die Zusammenarbeit mit Schulen definieren und regeln. Die vier Schwerpunktthemen der kinderrechtbasierten Demokratiebildung sind darin aber weniger präsent. Hier zeigt sich ein Potenzial zur stärkeren Verankerung, denn die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe wird in der Onlinebefragung sowie den qualitativen Interviews als eine zentrale Herausforderung und Gelingensbedingung hervorgehoben.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass die Fachkräfte der (kinderrechtbasierten) Demokratiebildung eine hohe Relevanz und einen großen gesellschaftlichen Nutzen beimessen. Über 90 Prozent stimmen sehr oder eher zu, dass Demokratiebildung die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind positiv beeinflusst, einen besseren Einblick in die Gedanken und Gefühle der Kinder ermöglicht und die Bereitschaft stärkt, Verantwortung zu übernehmen. Die Fachkräfte zeigen zudem ein ausgeprägtes Bewusstsein für Kinderrechte, Partizipation, Antidiskriminierung und Inklusion und große Bereitschaft, diese umzusetzen. Zwischen den vier Schwerpunktthemen bestehen jedoch Unterschiede beim Umsetzungsstand:

- Die **Kinderrechte** sind der großen Mehrheit bekannt und es wird sich gemeinsam mit den Kindern sowie im Team damit auseinandergesetzt. Die Studie zeigt jedoch, dass Kinderrechte vorrangig mit Partizipation gleichgesetzt werden, während andere Kinderrechte in der Praxis weniger präsent sind. Die Debatte um Kinderschutz ist jedoch für viele Einrichtungen ein Anlass, sich ausführlicher mit den Kinderrechten auseinanderzusetzen.
- **Partizipation** ist am stärksten in der pädagogischen Praxis verankert. So schreiben fast alle (97 Prozent) Einrichtungskonzeptionen explizit oder implizit die Beteiligung von Kindern fest. Die Fachkräfte berichten von zahlreichen Beteiligungsformaten, die aber bezüglich des Beteiligungsgrades und der konzeptionellen Verankerung unterschiedlich weitreichend sind.
- Der **Antidiskriminierung** wird von den Fachkräften eine hohe Relevanz im pädagogischen Alltag zugesprochen. Vielerorts fehlen jedoch feste Strukturen zum Umgang mit Diskriminierung (zum Beispiel Ansprechpersonen, Handlungsanweisungen). Ferner sind nicht alle Formen der Diskriminierung den Fachkräften gleichermaßen bekannt. Zu diesem Schwerpunktthema wird ein großer Bedarf bezüglich der Konkretisierung und Sensibilisierung deutlich.
- Die Fachkräfte sehen **Inklusion** in der pädagogischen Praxis als gut umgesetzt, bemängeln aber die fehlende räumliche Barrierefreiheit sowie fehlende Ressourcen zur vollständigen Umsetzung einer inklusiven Ganztagsbetreuung.

Resümierend macht die Studie deutlich, dass derzeit die Umsetzung einer kinderrechtbasierten Demokratiebildung vor allem durch strukturelle Rahmenbedingungen erschwert wird, darunter maßgeblich der Fachkräftemangel und der damit einhergehende Zeitmangel, den die Fachkräfte in der Praxis erleben. Hinzu kommt, dass Hort- und Ganztagsbetreuung im Vergleich zur Kindertagesbetreuung und der Schule vielerorts weniger sichtbar ist und auf weniger Unterstützungsangebote zurückgreifen kann. Auch wenn die Befragten ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu kinderrechtbasierter Demokratiebildung im Grunde als sehr ausgeprägt einschätzen, wünschen sie sich eine Vielzahl an Unterstützungsmaßnahmen in Form von Praxisanleitungen, Fortbildungen und (teaminternen) Austausch- und Beratungsangeboten. Der Bedarf an unterstützenden Maßnahmen wird vor allem dadurch bestärkt, dass die Stichprobe zu einem großen Teil aus gut ausgebildeten Fachkräften, darunter vielen Leitungskräften, bestand. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Um- und Auseinandersetzung in der Fläche noch weniger stark ausgeprägt ist.

Aus den Ergebnissen lassen sich Handlungsempfehlungen auf drei Ebenen ableiten, um die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung in der Praxis zu stärken:

1. Strukturelle Ebene: Darin geht es um Impulse, die in Form von übergreifenden Beratungs- und Unterstützungsstrukturen von außen Einfluss auf die Umsetzung in den außerunterrichtlichen Einrichtungen haben und diese befördern können.
2. Individuelle Ebene: Die Impulse auf dieser Ebene beziehen sich auf die Träger sowie Einrichtungen und pädagogischen Fachkräfte selbst und stärken die interne Auseinandersetzung und Förderung.
3. Universale Ebene: Diese Impulse beziehen sich übergreifend auf die Förderung und Stärkung des fachlichen Diskurses kinderrechtbasierter Demokratiebildung.

4.1 Strukturelle Ebene: Übergreifende Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für Einrichtungen etablieren

- Länder, kommunale Akteur*innen und Träger sollten **Beratungs- und Unterstützungsangebote in Form von Fachberatung, Prozessbegleitung oder Coachings speziell für den Hort- und Ganztagsbereich** zur Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung stärker fördern. Aktuell lässt sich eine Lücke an Angeboten konstatieren. Für Kindertageseinrichtungen haben sich diese Unterstützungsstrukturen bereits strukturell etabliert. Für den schulischen Bereich fehlen bisher vielfach solche Angebote. Die Angebote sollten eine **langfristige und prozessuale Begleitung** ermöglichen, sodass eine thematische Annäherung, tiefgehende Auseinandersetzung und Reflexion der pädagogischen Arbeit und des individuellen Verhaltens zum Thema ermöglicht wird und kinderrechtbasierte Demokratiebildung langfristig strukturell in pädagogischen Konzepten und Leitbildern sowie Kooperationsvereinbarungen Verankerung findet. Auch Projekte sollten auf eine langfristige und strukturelle Verankerung ausgerichtet sein.
- Länder, Träger und Einrichtungsleitungen sollten die **Zuständigkeiten** für die Umsetzung der vier Themenschwerpunkte klar definieren und entsprechende Ressourcen für die Planung und Umsetzung bei den Fachkräften bereitstellen.

4.2 Individuelle Ebene: Förderung kinderrechtbasierter Demokratiebildung in den Einrichtungen

- Träger und zivilgesellschaftliche Akteur*innen sollten **Informations- und Qualifizierungsangebote** zu den vier Schwerpunktthemen kinderrechtbasierter Demokratiebildung für die Einrichtungen zum individuellen oder teamübergreifenden Wissenserwerb bereitstellen und stärker über vorhandene Angebote informieren. Die Informations- und Qualifizierungsangebote sollten:
 - o **theoretische Grundlagen** zu kinderrechtbasierter Demokratiebildung vermitteln und bezogen auf die vier Schwerpunktthemen sensibilisieren (zum Beispiel zu den verschiedenen Formen von Diskriminierung),
 - o theoretische Konzepte in **Praxis- und Methodenanleitungen** übersetzen (zum Beispiel zu Antidiskriminierung in der Elternarbeit), sodass die Einrichtungen und pädagogischen Fachkräfte sich einen auf ihre Einrichtung spezialisierten Werkzeug- bzw. Methodenkoffer erarbeiten und erstellen können,
 - o auch zeitlich, räumlich und ortsunabhängig zur Verfügung stehen, damit flexibel und individuell darauf zugegriffen werden kann. Dazu eignen sich zum Beispiel diverse **mediale Formate** (E-Learning, Podcasts).
- Einrichtungsleitungen sollten **Raum für kollegialen Austausch** zu kinderrechtbasierter Demokratiebildung ermöglichen sowie für die regelmäßige (team-)interne Reflexion. Praxismaterialien, die zum Beispiel zur Selbstevaluation anregen, können dabei als Impulse für den Austausch und die Reflexion genutzt werden.
- Die **Zusammenarbeit auf Augenhöhe** zwischen außerunterrichtlichem Ganztagsangebot und Schule stellt eine wichtige Gelingensbedingung für die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung dar. Es gilt, gemeinsame pädagogische Ziele abzustimmen und die Zusammenarbeit über Kooperationsvereinbarungen auf formaler Ebene zu stärken. So können die multiprofessionellen Kompetenzen bestmöglich für die Umsetzung der vier Schwerpunktthemen genutzt werden.

Beispiel guter Praxis:

Das Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) hat im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. die **Handreichung „Nicht ohne uns! Im Ganzttag partizipativ mit Kindern forschen und Qualität entwickeln.“** erarbeitet (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2023). Die Handreichung gibt pädagogischen Fachkräften im Ganzttag einen Methodenkoffer an die Hand, um gemeinsam mit Kindern zu selbst entwickelten Fragen zu forschen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von pädagogischer Praxis und Qualität pädagogischer Einrichtungen zu nutzen.

Mehr Informationen unter: www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Nicht_ohne_uns_Im_Ganzttag_partizipativ_mit_Kindern_forschen_und_Qualitaet_entwickeln.pdf

4.3 Universale Ebene: Vorantreiben des fachlichen Diskurses

- Um den fachlichen Austausch und inhaltlichen Diskurs zu befördern, sollten vor allem lokale Netzwerke etabliert werden, um den einrichtungsübergreifenden Austausch zu ermöglichen und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Sinne des Voneinander-Lernens zu stärken. Um jedoch auch über die politischen Ebenen den Diskurs zu ermöglichen, sind weitere Netzwerke auf Bundes- und Landesebene denkbar.
- Die vier Schwerpunktthemen der kinderrechtbasierten Demokratiebildung und die dazugehörigen theoretischen Grundlagen und Begrifflichkeiten sollten für die Praxis konkretisiert, abgegrenzt und somit greif- und umsetzbarer gemacht werden. Träger und Fachberatungen können hier eine hervorgehobene Rolle spielen. Aber auch Bund, Länder, kommunale Träger sowie zivilgesellschaftliche Akteur*innen können hier einen wichtigen Beitrag leisten. Dabei sollten an aktuelle Diskurse und Entwicklungen zu den Themen angeknüpft und Überschneidungen verdeutlicht werden, zum Beispiel zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (VBuE) oder zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).
- Derzeitig fehlt es an validen Daten zur Qualität im Ganzttag. Bund und Länder sollten deshalb die flächendeckende Gewinnung von Daten zur Qualität im Ganzttag forcieren. Dies ist nicht nur eine Voraussetzung für die Umsetzung der KMK-Empfehlungen (vgl. KMK 2023), um die Wirkung und Zielerreichung der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote kontinuierlich zu mes-

sen, sondern auch von Relevanz, wenn es um die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung – vor allem ihrer einzelnen Schwerpunktthemen – geht. Wichtige Erkenntnisquelle könnten hier zum Beispiel die Rückmeldungen der Kinder in Form der etablierten Feedbackkultur sein, die die KMK hervorhebt (vgl. ebd.).

- Für eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Thema sollten Bund und Länder die vier Schwerpunktthemen kinderrechtbasierter Demokratiebildung stärker in den Curricula von Studien- und Ausbildungsgängen berücksichtigen und diese aufnehmen.¹⁷

17 Das Seminarkonzept „Kinderrechtbasierte Demokratiebildung“ des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. (nifbe) im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. liefert hierzu praxisnahe Impulse: <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/seminarkonzept-zu-kinderrechtbasierter-demokratiebildung-in-fachschulen.html>

Literaturverzeichnis

Aghamiri, K. (2016): Partizipation am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Knauer, R. / Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa.

Akademie für Kindergarten, Kita und Hort GmbH (2024): Offenes Konzept in der Kita und die Rolle von pädagogischen Fachkräften. <https://www.kindergartenakademie.de/fachwissen/offenes-kita-konzept/#:~:text=Offenes%20Konzept%20Kita%3A%20Definition%20und%20Methode,-Offenes%20Kita%2DKonzept&text=Im%20Gegensatz%20zu%20traditionellen%20Kinderg%C3%A4rten,ihren%20Lernweg%20selbst%20zu%20w%C3%A4hlen>.

Auma, M. (2020): Inklusive Demokratiebildung von Anfang an! Die politischen Selbstwirksamkeitserfahrungen diskriminierungserfahrender Kinder in der frühen Kindheit stärken. Input 3, Fachtag Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter am 26.11.2020. <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/aktuelles/online-fachtag-2020.html>. Zugriff: 16.01.2024.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Publikationen_FKB_2023/WiFF_FKB_2023_Web.pdf. Zugriff: 20.11.2023.

Becker, H. (2014): Partizipation von Schülerinnen und Schülern im GanzTag. In: Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 27. https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/ganztag_bd27_web.pdf. Zugriff: 20.11.2023.

Behörde für Schule und Berufsbildung (2019): Orientierungsrahmen Schulqualität. <https://www.hamburg.de/contentblob/3874838/e304801ad4f32dd9f032466c7b3910c2/data/orientierungsrahmen-2019.pdf>. Zugriff: 20.11.2023.

Bertelsmann Stiftung (2024): KECK-Atlas. <https://www.keck-atlas.de/keck>. Zugriff: 12.02.2024.

Best, V. / Decker, F. / Fischer, S. / Küppers, A. (2023): Demokratievertrauen in Krisenzeiten. Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft? <https://library.fes.de/pdf-files/pbud/20287-20230505.pdf>. Zugriff: 15.01.2024.

Bostanci, S. / Biel, C. / Neuhauser, B. (2022): „Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt“: Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. NaDiRa Working Papers 1. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5371.pdf. Zugriff: 12.01.2024.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10boe914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>. Zugriff: 09.01.2024.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2020. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/186070/73e233cd4a65b6ff4c4e5255f35e2d49/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2020-data.pdf>. Zugriff: 20.11.2023.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (7. Aufl.). <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>. Zugriff: 12.01.2024.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Deutscher Bundesjugendring (2023a): Mitwirkung mit Wirkung – Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/204010/affa15d77cob4a8da7e6c476e77446fc/mitwirkung-mit-wirkung-qualitaetsstandards-fuer-kinder-und-jugendbeteiligung-data.pdf>. Zugriff: 20.11.2023.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023b): Erster Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkindern. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/234238/542e764d0223806ba63d913e3cc65da1/gafoeg-bericht-2023-data.pdf>. Zugriff: 12.01.2024.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023c): Für gute Kinderbetreuung bundesweit: das KiTa-Qualitätsgesetz. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/fuer-gute-kinderbetreuung-bundesweit-das-kita-qualitaetsgesetz-209046>. Zugriff: 12.01.2024.

Bundschuh, S. / Müller, M. (2020): Forschungsbericht „Neue Perspektiven. Rassismussensibilität in rheinland-pfälzischen Kitas“. https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IFW/Rassismussensibilitaet_in_Kitas/Forschungsbericht_Neue_Perspektiven_Rassismussensibilitaet_in_rheinland-pfaelzischen_Kitas.pdf. Zugriff: 12.02.2024.

Derman-Sparks, L. & ABC Task Force (1989): Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children. NAEYC.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2021a): DJI Impulse 1/2021 (Nr. 125): Politische Bildung von Anfang an: Wie Kinder und Jugendliche Demokratie lernen und erfahren können. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull125_d/DJI_1_21_Web.pdf. Zugriff: 11.01.2024.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2021b): Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/DemokratieLeben/Expertise_Demokratiefoerderung_im_Grundschulalter.pdf. Zugriff: 11.01.2024.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2022): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung „Demokratiebildung im Grundschulalter“ im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. https://www.dkjs.de/uploads/tx_lfnews/media/Demokratiebildung_im_Grundschulalter_Abschlussbericht_2022_01.pdf. Zugriff: 20.11.2023.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2023): Zuhören – Handeln – Verändern. Handbuch des Europarates zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Für Fachkräfte, die für und mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Deutsche Übersetzung. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.14_Koordinierungsstelle_Kinderrechte/2.14.3_Child_Participation_Assessment_Tool/Handbuch_des_Europarates_zur_Beteiligung_von_Kindern_und_Jugendlichen.pdf. Zugriff: 16.01.2024.

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2024): Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung©. <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/>. Zugriff: 16.01.2024.

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016a): Inklusion in der Kitapraxis, Band 2. Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten. Wamiki.

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016b): Inklusion in der Kitapraxis. Band 3. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Wamiki.

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2004): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Einführung in Ziele und Prinzipien. https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2004/08/2004_ZielePrinzipien.pdf. Zugriff: 16.01.2024.

Jungkamp, B. / Pfafferott, M. (Hrsg.) (2020): Ein ganzer Tag Ganztage. Auf der Suche nach Chancengleichheit. In: Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/17081.pdf>. Zugriff: 12.01.2024.

Kemper, T. / Colbasevici, L. / Espenhorst, N. (2022): Kita-Bericht 2022 des Paritätischen Gesamtverbandes. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/broschuere_kitabericht-2022.pdf. Zugriff: 20.11.2023.

Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter (2024a): Über uns. Das Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter. <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/ueber-uns/das-kompetenznetzwerk.html>. Zugriff: 15.01.2024.

Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter (2024b): Begriffe. <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/suche/begriffe/begriff/demokratiebildung.html#:~:text=Demokratiebildung%20umfasst%20entsprechend%20dem%20Verst%C3%A4ndnis,demokratische%20Mitgestaltung%20ihrer%20unmittelbaren%20Umgebung>. Zugriff: 17.01.2024.

Kraft, C. / Ornig, N. / Valtin, A. / Dethlefsen, L. (2022): Dokumentenanalyse. Vorgaben zur Verankerung von Kinderrechten und Demokratiebildung im Primarbereich. Ergebnisse einer umfassenden Analyse der Gesetze, Bildungs- und Rahmenlehrpläne der Bundesländer mit dem Fokus auf Bildung in Hort und Ganztags. In: Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes. Heft 11. https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Themen_Angebote_Arbeitsfelder/Veroeffentlichungen/DKHW_Schriftenreihe_ErgebnisberichtDokumentenanalyse_260422.pdf. Zugriff: 20.11.2023.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Beltz Juventa.

KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2009): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf. Zugriff: 20.11.2023.

KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2023 a): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2017 bis 2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2021_Bericht.pdf. Zugriff: 20.11.2023.

KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2023 b): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2023). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztags-Empfehlung.pdf. Zugriff: 13.11.2023.

KMK & JFMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Jugend- und Familienministerkonferenz] (2020): Entwicklung und Ausbau einer kooperativen Ganztagsbildung in der Sekundarstufe I. Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 27.05.2020 / Beschluss der Kultusminis-

terkonferenz vom 18.06.2020. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-KMK-JFMK-Ganztag-Sek-I.pdf. Zugriff: 20.11.2023.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2021): Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule. Mit Instrumenten zur Analyse von Entwicklungsstand und -zielen. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/Ganztagsschule/Material_GT/2021_11_25_Qualitaetsstand_inkl_BlnGanztagsschule.pdf. Zugriff: 12.01.2024.

Lehrbuch Psychologie (2023): Gelegenheitsstichprobe oder Ad-hoc-Stichprobe. <https://lehrbuch-psychologie.springer.com/glossar/gelegenheitsstichprobe-oder-ad-hoc-stichprobe>. Zugriff: 17.10.2024.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016): Bausteine für die Konzeption der Horte im Land Brandenburg. <https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/140/hortbausteine.pdf>. Zugriff: 20.11.2023.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010. <https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/Dateien/Materialien/Recht/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf>. Zugriff: 15.01.2024.

Ministerkomitee des Europarats (2010): Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten (verabschiedet vom Ministerkomitee am 11. Mai 2010 anlässlich der 120. Versammlung). <https://rm.coe.int/1680489411>. Zugriff: 12.01.2024.

Nentwig-Gesemann, I. / Walther, B. / Gesemann, F. (2023): Nicht ohne uns! Im Ganzttag partizipativ mit Kindern forschen und Qualität entwickeln. Handreichung. In: Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes. https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Nicht_ohne_uns_Im_Ganztag_partizipativ_mit_Kindern_forschen_und_Qualitaet_entwickeln.pdf. Zugriff: 12.01.2024.

Plehn, M. (Hrsg.) (2020): Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Grundlagen zum Leiten, Führen und Managen (2. Aufl.). Herder.

Prenzel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am DJI. Band 47. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Exp_47_Prenzel_web.pdf. Zugriff: 16.01.2024.

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

Sauerhering, M. / Klumpe, K. / Keßel, P. (2023): Seminarkonzept. Kinderrechtebasierte Demokratiebildung - Konzept, Unterrichtsimpulse und Materialien zur Verankerung kinderrechtbasierter Demokratiebildung in der fachschulischen Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. In: Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes. https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/DKHW_Schriftenreihe_Seminarkonzept_WEB.pdf. Zugriff: 11.03.2024.

Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim.

Seemann, A. / Titel, V. (2023): Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am DJI. Band 55. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/WiFF_Expertise_55_WEB.pdf. Zugriff: 12.01.2024.

Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (Hrsg.) (2020): PQB-Qualitätskompass. Instrument zur Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/pqb-qualitatskompass_september_2020.pdf. Zugriff: 15.01.2024.

UNESCO (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (3. Aufl.). https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf. Zugriff: 16.01.2024.

Theel, T. / Valtin, A. (2024): Forschungsprojekt zu Demokratiebildungsprozessen bei Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule. Ein Abschlussbericht der INTERVAL GmbH im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.

Vogelsaenger, S. / Vogelsaenger, W. (2009): Partizipation als gelebte Gestaltung des Schulalltags. <https://www.ganztaegig-lernen.de/system/files/document/Arbeitshilfe%2009%20-%20Partizipation%20als%20gelebte%20Gestaltung%20des%20Schulalltags.pdf>. Zugriff: 20.11.2023.

Wößmann, L. / Schoner, F. / Freundl, V. / Pfaehler, F. (2023): Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? <https://www.ifo.de/publikationen/2023/aufsatz-zeitschrift/der-ifo-ein-herz-fuer-kinder-chancenmonitor>. Zugriff: 20.11.2023.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Projektdesign	12
Abbildung 2: Beschreibung der Stichprobe	16
Abbildung 3: Zahl der Grundschulen mit Ganztagsangebot nach Bundesländern, 2021	20
Abbildung 4: Einschätzung der Fachkräfte, inwiefern Kinder mit mehrsprachigen Familien und Familien, die Unterstützungsleistungen erhalten, in der Einrichtung vertreten sind	22
Abbildung 5: Bekanntheit einzelner rechtlicher beziehungsweise programmatischer Vorgaben	24
Abbildung 6: Bewertung der Relevanz der Dokumente für die Aspekte der kinderrechtbasierten Demokratiebildung	26
Abbildung 7: Bewertung der rechtlichen Vorgaben des Bundeslandes und Vorgaben der Einrichtung in Bezug auf kinderrechtbasierte Demokratiebildung	28
Abbildung 8: Nennung der Aspekte kinderrechtbasierter Demokratiebildung in der Konzeption der Einrichtungen	32
Abbildung 9: Anteil der Kooperationsvereinbarungen und Konzeptionen, in denen die vier Schwerpunktthemen explizit genannt werden	35
Abbildung 10: Bewertung des Nutzens von Demokratiebildung	36
Abbildung 11: Kinderrechte in den Einrichtungen	40
Abbildung 12: Häufigkeit der Beteiligung nach Themenbereichen	42
Abbildung 13: Beteiligungsstufen nach Schröder (1995)	43
Abbildung 14: Häufigkeit von Gremien, welche die Interessen der Kinder vertreten und an denen Kinder selbst aktiv mitwirken	47
Abbildung 15: Personen/Stellen, die für das Thema Antidiskriminierung zuständig sind	52
Abbildung 16: Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Diskriminierungsformen	54
Abbildung 17: Gewünschte Unterstützungsmaßnahmen zur Umsetzung von kinderrechtbasierter Demokratiebildung	57
Abbildung 18: Bewertung der Zusammenarbeit mit der Schule, Vergleich zwischen Hort und offenem Ganztage	65



Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

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



Deutsches
Zentralinstitut
für soziale
Fragen (DZI)

**Geprüft +
Empfohlen**

ISBN 978-3-922427-74-2