

**Verlag Barbara Budrich**  
**Budrich Academic Press**

---

Chapter Title: Demokratiebildung in Verfahren und Instrumenten der  
Qualitätsentwicklung und -sicherung von Kindertageseinrichtungen: Aktuelle Diskurse und  
Herausforderungen

Book Title: Demokratiebildung in Verfahren der Qualitätsentwicklung in Kitas: Eine  
Dokumentenanalyse

Book Subtitle: Zur Stellung von Partizipation, Kinderrechten, Diversität,  
Diskriminierungskritik und Inklusion in der kindheitspädagogischen Qualitätslandschaft

Book Author(s): Hoa Mai Trần

Published by: Verlag Barbara Budrich, Budrich Academic Press. (2024)

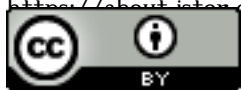
Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/jj.9644799.5>

---

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at

<https://about.jstor.org/terms>



This book is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



JSTOR

Verlag Barbara Budrich, Budrich Academic Press are collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Demokratiebildung in Verfahren der Qualitätsentwicklung in Kitas: Eine Dokumentenanalyse*

# 1 Demokratiebildung in Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Kindertageseinrichtungen<sup>3</sup>: Aktuelle Diskurse und Herausforderungen

In den letzten Jahren haben sich die kindheitspädagogische Landschaft und deren Qualitätsverfahren in der Bundesrepublik weiter ausdifferenziert. Wir, alle direkt Beteiligten an der Dokumentenanalyse, angesiedelt an der Fachstelle Kinderwelten im Kompetenznetzwerk „*Demokratiebildung im Kindesalter*“, begreifen in dieser Arbeit Qualitätssicherungsverfahren als (fach)politische (Steuerungs-)Instrumente, um auf die pädagogische Praxis einzuwirken. Unter diesem Gesichtspunkt interessieren uns verschiedene Qualitätsverfahren, die in Deutschland Anwendung finden, als Schriftstücke und „*Artefakte*“, die wir mit Fokus auf Demokratiebildung analysieren. Im 16. Kinder- und Jugendbericht zur „*Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*“ wird die Bedeutung von Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung hervorgehoben (BMFSFJ 2020: 155 ff.). Allerdings wird bemängelt, dass die „*Orientierung der pädagogischen Arbeit an den Kinderrechten, die Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen und vor allem die Verwirklichung des Rechts auf Selbst- und Mitbestimmung*“ bisher nicht überwiegend „*Alltagsrealität*“ seien (ebd.: 176). Sowohl den Bildungsplänen wie auch den Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung wird ein bisher nicht genügend genutztes Potenzial für Demokratiebildung in der Kita zugesprochen. Gefordert werden:

- Forschungsvorhaben zur Prozess- und Interaktionsqualität in Kitas,
- die Verankerung von Demokratiebildung und Kinderrechten in den Bildungsplänen der Länder,
- die Fokussierung von Partizipationsqualität in den länderspezifischen Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung und
- die Entwicklung „*kinderrechtsbasierter Qualitätsstandards mit bundesweiter Geltung*“ (ebd.: 176).

3 Im Bericht wird teilweise die Abkürzung „*Kita*“ für Kindertageseinrichtungen verwendet. Die Qualitätsverfahren selbst erweitern dieses Praxisfeld teilweise, sodass wir weitere kindheitspädagogische Handlungsfelder wie Horte, Kindertagespflege, soziale Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ebenfalls als Adressat\*innen des Berichts betrachten, damit sich dieser Bericht auch an weitere kindheitspädagogische Handlungsfelder wie Horte, Kindertagespflege, soziale Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe richtet.

Als Hinführung zur vorliegenden Dokumentenanalyse von ausgewählten Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung für Kitas beleuchten wir im Folgenden die Diskurse über Qualitätsentwicklung und Demokratiebildung im Kita-Bereich in Deutschland.

## 1.1 Zum Qualitätsdiskurs der (frühen) Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit in Deutschland

Die Qualitätsdiskussion im Elementarbereich wurde in Deutschland maßgeblich mit dem sogenannten „Pisa-Schock“ 2001 (vgl. OECD o.J.) vorangetrieben. Neben dem quantitativen Ausbau von Kitaplätzen, neuen Studiengängen zu Kindheitspädagogik und Kindheitswissenschaften wurden zügig Bildungs- und Orientierungspläne erstellt und Fragen nach „guter“ Qualität pädagogischer Arbeit und deren Messbarkeit aufgeworfen.

Dieser Prozess begann bereits Ende der 1990er-Jahre. Seit dem Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz 1996 und den neuen Steuerungsmodellen in der Kinder- und Jugendhilfe, die mit Produktbeschreibungen und Kosten-Leistungs-Rechnungen der Industrie entlehnt sind, stehen Kitas unter Druck: Sie müssen die Effektivität und Effizienz ihrer Leistungen nachweisen, um die Kosten ihrer Arbeit zu rechtfertigen. Dafür muss Qualität definiert und überprüft werden. Begriffe wie „Qualitätsmanagement“, „Steuerung“ und der Dienstleistungscharakter der Kita machen den Einfluss der Industrie deutlich.<sup>4</sup> Bereits 2000 kündigte die Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter an: *„Durch Qualitätsmanagementsysteme sollen die Angebote der Tageseinrichtungen effektiver, aber auch wirtschaftlicher gestaltet werden“* (BAG der Landesjugendämter 2000: o. S.).

Der Fokus auf Effizienz und Wirtschaftlichkeit ist ein globales Phänomen, das die internationale Bildungsdiskussion im kindheitspädagogischen Bereich beherrscht: *„Investitionen“* in das *„Humankapital“* sollen sich über die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bezahlt machen, *„Input“* und *„Output“* muss ein entsprechendes *„Outcome“* gegenüberstehen. Ein Steuerungselement zur Optimierung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses ist die Optimierung von Qualität. Es folgen internationale Aktivitäten zur Definition und Messung von Qualität in Kitas. Das Netzwerk *„Kinderbetreuung“* der Europäischen Kommission veröffentlichte bereits 1996 40 Qualitätsziele für

4 *„Qualitätsmanagement ist der Sammelbegriff für alle Führungs- und Steuerungsaufgaben zur Qualitätssicherung und -verbesserung. Grundlage sind Denk- und Verfahrensansätze des Lean Management (schlankes Management), eines Konzeptes aus Amerika und Japan, das als Element den kontinuierlichen Verbesserungsprozess in kleinen, nicht kostspieligen Schritten enthält.“* (BAG der Landesjugendämter 2000).

Kindertageseinrichtungen (vgl. Textor 1999). In den Folgejahren wurden internationale Vergleichsstudien (PISA, IGLU, TIMMS, OECD) mit ihren standardisierten Verfahren weltweit richtungsweisend, was die Definition der Ergebnisse und Erfolge von Bildung in der Kindheit angeht.

In der Bundesrepublik rief das BMFSFJ 1999 die „*Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder*“ (NQI) ins Leben. In fünf Teilprojekten wurden Qualitätskriterien und geeignete Evaluationsverfahren entwickelt und in der Praxis erprobt, drei davon in Kitas für Kinder bis 6 Jahren.<sup>5</sup> Die auf ihre Eigenständigkeit im System der Subsidiarität bedachten Kitaträger, vor allem die Wohlfahrtsverbände, begannen mit der Entwicklung eigener Qualitätsmanagement-Verfahren, um einheitlichen Kriterienkatalogen als Grundlage der Evaluierung von Kitas zuvorzukommen.<sup>6</sup> Für einen Überblick über die zahlreichen Initiativen und Projekte trug das Deutsche Jugendinstitut im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in der „*Datenbank ProKita*“ von 2002 bis 2009 insgesamt 235 Forschungs- und Modellprojekte zur Entwicklung von Qualitätsmanagement-Verfahren zusammen (vgl. Dittrich o.J.).

### 1.1.1 *Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung*<sup>7</sup>

Es entstand eine Vielzahl von Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kitas. Die Durchsetzung verschiedener Modelle pädagogischer Qualität wurde problematisiert, indem die nationale und internationale Verbreitung und Anwendung von universell gültigen Instrumenten zur Messung von Qualität als einseitig und eurozentristisch kritisiert wurde.

- 5 Die Teilprojekte I und II verfolgten die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch die Kindergarten-Einschätz-Skala KES unter Leitung von Wolfgang Tietze (PädQUIS gGmbH) und Teilprojekt IV die der Qualität im Situationsansatz (QuaSi) unter der Leitung von Christa Preissing (INA gGmbH). Teilprojekt III widmete sich der Qualität im Hort unter der Leitung von Rainer Strätz (Sozialpädagogisches Institut NRW) und Teilprojekt V der Trägerqualität unter Leitung von Wassilios E. Fthenakis (Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP) (vgl. Deutsche Liga für das Kind 2002; Dittrich o. J.).
- 6 Dass ihre Befürchtungen nicht unberechtigt waren, bestätigte die Veröffentlichung zu den NQI-Teilprojekten I und II als „*Nationaler Kriterienkatalog für Kindertageseinrichtungen*“ (Tietze, Viernickel 2002).
- 7 Qualitätsmanagementsysteme sind umfassende Konzepte zur Entwicklung und Sicherung von Qualität in Kitas, die nach bestimmten Verfahren vorgehen und für die Evaluation unterschiedliche Instrumente einsetzen. 2016 arbeiteten über zwei Drittel der Kitas nach einem Qualitätshandbuch, 50% der Träger hatten eigene Qualitätsmanagementsysteme (BMFSFJ 2017). Im „*Gute-Kita-Bericht*“ (2020) des BMFSFJ wurde festgestellt, dass hinsichtlich verbindlicher Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen aktuelle Daten fehlten (BMFSFJ 2020).

Viele unhinterfragten Konzepte dominieren den Qualitätsdiskurs und schaffen durch ihre Verallgemeinerung und Messung vermeintliche Vergleichbarkeit in der pädagogischen Qualität (Stamm/Edelmann 2013: 326). Unter der Vielzahl verschiedener Qualitätsverfahren sind Instrumente der internen und externen Evaluation vorzufinden, mit denen eine vordefinierte Qualität zu „sichern“ oder auch zu „verbessern“ sei, was implizit einen normativen Rahmen festsetzt. Worin unterscheiden sich die Verfahren? Zentral sind die Fragen, wer festlegt, was „gute“ Qualität ist, wer sie überprüft und welche Reichweite die Verfahren beanspruchen:

- Werden die Qualitätskriterien auf einen bestimmten pädagogischen Ansatz bezogen, dessen Qualität von den pädagogischen Fachkräften selbst „von innen“ heraus überprüft und verbessert werden soll? Werden Werte und Verständnisse im Dialog entwickelt und erprobt? Dies ist unter anderem der Fall beim Situationsansatz (Preissing/Heller 2014).
- Basieren die Qualitätsindikatoren auf Fachliteratur und Erzieher\*innen- und Expert\*innen-Befragungen mit dem Anspruch, einen nationalen Konsens über möglichst universell gültige Standards herzustellen, der beispielsweise über externe Evaluation an die Vergabe eines Gütesiegels geknüpft ist? Dies ist der Fall bei der Kindergarten-Skala (Tietze et al. 2017).
- Oder gründet sich das Qualitätsverfahren auf das internationale Normverfahren ISO (International Organization for Standardization), das nicht nur auf Kitas, sondern auf alle outputorientierten Organisationen angewendet werden kann? Viele Wohlfahrtsverbände haben sich hierfür entschieden (vgl. Dittrich o.J.).
- Ist es eine Angelegenheit ausschließlich von Erwachsenen und damit ein Ausdruck von Adultismus? Die Perspektiven von Kindern auf die Qualität pädagogischer Arbeit aktiv zu erforschen (Roux 2002) und sie als Akteur\*innen in der Definition von Kitaqualität (Nentwig-Gesemann et al. 2021) oder bei der Evaluierung der Qualität in Kitas (Macha, Bieleza 2019) einzubeziehen, gewinnt in jüngster Zeit mehr Aufschwung.
- Die Prüfung und Absicherung von Qualität ist Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und Ländersache.<sup>8</sup> Die Bundesländer regulieren unterschiedlich stark: In 9 von 16 Bundesländern sind Kitas zur Evaluation verpflichtet, darunter vier Bundesländer mit landeseigenen Regelungen, welche Evaluationsverfahren eingesetzt werden (Bock-Famulla et al. 2015: 38). In vier dieser Bundesländer ist sowohl eine interne als auch eine externe Evaluation vorgeschrieben (ebd.). In kaum einem Bundesland gibt es dif-

8 Siehe SGB VIII § 79a. <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/79a.html> [Zugriff: 12.03.2023].

ferenzierte und konkrete Anforderungen zum Umgang mit den Evaluationsergebnissen (ebd.: 39).<sup>9</sup>

- Andererseits schien sich der Fachdiskurs in Deutschland in Bezug auf die Systematisierung von Qualitätsbereichen weitgehend einig zu sein: Die Unterscheidung in Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität wurde in Forschung, Wissenschaft und Ausbildung weit verbreitet rezipiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011) und haben sich in der bundesrepublikanischen Landschaft durchgesetzt.

Die „*Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*“ (NUBBEK) nahm ein standardisiertes Messungsverfahren zur Grundlage ihres Qualitätsverständnisses und kam zum unbefriedigenden und verbesserungsbedürftigen Ergebnis in der Qualität pädagogischer Prozesse (Tietze et al. 2013). Die Studie lehnte sich an Struktur- Orientierungs- und Prozessqualität im Sinne von Input und Output an und betrachtete Merkmale von Kindern und Familien als Outcome. Wie aussagefähig sind solche Ergebnisse? Was sagen sie darüber, wie „gut“ eine Kita ist? Was genau wird wie gemessen? Die Fixierung auf „Outcome-Orientierung“ reißt pädagogische Praxis aus ihrem vielschichtigen sozialen Kontext. Unerwartetes, Ambivalenzen, Uneindeutiges haben darin wenig Platz. Viele Erfahrungen, die Kinder, Fachkräfte und weitere Akteur\*innen im Feld machen, werden unsichtbar. Es lohnt sich, Qualität und deren Feststellung (Messungsverfahren) zu unterscheiden. Denn Bewertungsmaßstäbe, deren Feststellung sowie Eigenschaften pädagogischer Prozesse liefern keinen eindeutigen oder gar ein konkreten Output, welcher die Entwicklung von Kindern vorhersagen und belegen kann. Dieser kritische Zugang zu Qualität wurde unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven theoretisch und empirisch begründet (Honig et al. 2004), doch haben sich standardisierte Messverfahren national und international etabliert. Also stellt sich die Frage: Wie demokratisch, wie inklusiv ist das Verfahren der Qualitätsentwicklung selbst, in seiner Entstehung und in seiner Anwendung? Darüber gab es von Anfang an Kontroversen im Qualitätsdiskurs, auch international.

9 Die Ausnahme ist Berlin: Mit der Kombination von definierten Bildungszielen, definierten Vorgehensweisen zur Evaluation und der Nutzung der Ergebnisse, sowohl für die Qualitätsentwicklung der Einrichtung wie des ganzen Systems frühkindlicher Bildung im Bundesland, habe Berlin die differenzierteste „*Steuerungsarchitektur*“ (ebd.: 39).

### 1.1.2 Kontroversen um Qualität

Pence und Moss schrieben bereits 1994, Qualität sei keine objektive oder universelle Realität, sondern ein konstruierter und subjektiver Begriff, der auf Werten, Überzeugungen und Interessen basiere (Pence/Moss 1994: 172). 1999 stellten sie fest, dass eine solche Umdeutung des Qualitätsbegriffs nicht funktioniere, denn mit der Verwendung des Begriffs „Qualität“ sei ein bestimmtes Paradigma aus der neoliberalen Managementtheorie aufgerufen, wonach Expert\*innen „universelle“, „objektive“ und „eindeutige“ Normen herausfinden und messbar machen wollen. Qualität in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern sei in diesem Verständnis dann gegeben, wenn die Evaluation in Kindertageseinrichtungen eine Übereinstimmung mit den gesetzten Normen ergebe. Die Anwendung von Skalen, Checklisten und standardisierten Prüfungsprozeduren unterstellten einen objektiven, dekontextualisierten und verabsolutierenden Blick von außen (Moss 2016: 10).

Weil in diesem Paradigma die tatsächliche Komplexität, Diversität, Mehrperspektivität, Dynamik, Subjektivität, Vieldeutigkeit und Kontextgebundenheit sozialer Wirklichkeit nicht fassbar sei, müsse es überwunden werden (Pence/Moss 1994: 172; Dahlberg et al. 2013: 6). In „*Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*“ (Dahlberg et al. 2013) entwickelten die Autor\*innen als Alternative „*Meaning-making*“, das Konstruieren von Sinn und Bedeutung gemeinsam mit anderen. Gemeint sind ko-konstruktive Prozesse (Moss 2016: 11), um die eigene Praxis zu verstehen, zu bewerten und sich mit anderen auf Bewertungsmaßstäbe zu einigen. *Meaning-making* sei „*Evaluation als demokratischer Prozess der Interpretation*“ (Dahlberg et al. 2013: xv).<sup>10</sup> Die Sprache der Evaluation kann einerseits standardisiert nach Skalen und Protokollen verfahren oder im Sinne des „*meaning making*“ (ebd.) eingeschriebene Werte, Annahmen, Kontexte und Subjektivitäten als Teil von Evaluation verstehen. Dies schließt einen Prozess ein, in dem die Praxis sichtbar werde, beispielsweise über Dokumentationen, die dann zum Gegenstand von Reflexion, Dialog und Argumentation werden (Moss 2016: 11). Kritische und politische Fragen seien in diesem Prozess zu stellen, nach dem Bild vom Kind, dem Selbstverständnis als Pädagog\*innen, der Zeitdiagnose, nach dem Sinn und Zweck von Bildung und Erziehung, deren grundlegenden Werten, womit eine Re-Politisierung von Evaluation einhergehe (ebd.: 12). Qualität sei eine Entscheidung, kein Zwang. Wer den Begriff nutze, habe sich entschieden und müsse Verantwortung für die Folgen tragen (ebd.).

Peter Moss selbst verwendet den Begriff „Qualität“ nicht mehr. Den dominanten Erzählungen von hohen Renditen der Qualität in der Frühen Bil-

10 Zitate aus diesem Werk wurden von der Autorin aus dem Englischen in die deutsche Sprache übersetzt.

derung und ihrer Marktorientierung setzt Moss eine andere Erzählung entgegen, in der Demokratie und Experimentieren grundlegend sind (Moss 2016: 15; Moss/Urban 2010).

Öffentliche Erziehung und Bildung sei „*notwendigerweise (und unvermeidbar) ein politisches und ethisches Projekt*“ (Moss/Urban 2010: 8). Sie demokratischer und experimenteller zu gestalten, erfordere auch den Perspektivenwechsel von der Fachlichkeit und Kompetenz der individuellen Erzieher\*innen hin zu einem kompetenten und professionellen öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, das alle Akteur\*innen auf allen Ebenen einbeziehe (ebd.: 11).<sup>11</sup>

## 1.2 Zum Diskurs über Demokratie und Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen

Grundlegend ist es der wertebezogene Kern von Demokratiebildung, welcher die Zielrichtung von Qualitätsentwicklungsprozessen in Kitas mitbestimmt. Dieser theoretisch-konzeptionelle Teil des Berichts versucht Demokratiebildung in der Kindheit zu konturieren, indem bestehende Diskurse über die für das Kompetenznetzwerk „*Demokratiebildung im Kindesalter*“ bedeutsamen Schwerpunkte Partizipation, Kinderrechte, Diversität, (Anti-)Diskriminierung und Inklusion herangezogen werden. Die kurze Darstellung ihrer demokratierelevanten Implikationen soll der Hinführung zu den Analyse-kategorien dienen, wonach ausgewählte Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung untersucht wurden.

Für die normative Grundlage von Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen sind die Ausführungen im 16. Kinder- und Jugendbericht relevant (BMFSFJ 2020). Hier heißt es, Kinder sollen in Einrichtungen der Frühen Bildung verlässlich erfahren, dass es einen

„nicht verhandelbaren Kern demokratischen Zusammenlebens gibt. Sie müssen fundamentale Prinzipien erleben können, zu denen die Orientierung an der unveräußerlichen Würde des Menschen und den Menschen- und Kinderrechten, an Gleichwertigkeit, Pluralismus, Achtung, Zugehörigkeit, Mitbestimmung, Schutz vor Diskriminierung und Rechtsstaatlichkeit gehören.“ (BMFSFJ 2020: 175)

11 Was kompetente Systeme auszeichnet und wie Kompetenzen in vier Dimensionen – individual, institutional and team level, inter-institutional level and level of governance – beschrieben werden können, war Gegenstand einer Studie für die Europäische Kommission (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2013).



Angesprochen ist damit die „*substanzielle Dimension*“ von Demokratie, womit deren „*unhintergebarer Kern*“ im Sinne von Werten und fundamentalen Prinzipien gemeint ist (ebd.: 110). Im dreidimensionalen Demokratiebegriff des Berichts werden daneben die „*formale Dimension*“ (Regeln der Partizipation, der Repräsentation, des Wettbewerbs verschiedener Konzepte) und die „*prozesshafte Dimension*“ (historische Gewordenheit und Veränderbarkeit der Demokratie) unterschieden (ebd.).

Für Kindertageseinrichtungen werden drei Diskurslinien dargestellt, entlang derer Demokratiebildung verhandelt wird:

- **Bildungsverständnis:** Bildung von Kindern als Selbsttätigkeit, Erziehung als Tätigkeit der Erwachsenen zur Anregung der Aneignungstätigkeit und Bildungsprozesse von Kindern als ko-konstruktiv und partizipativ, wobei Interaktionsqualität entscheidend sei.
- **Partizipation als Kinderrecht:** Das Recht der Kinder auf Partizipation und Beschwerde steht auf gesetzlicher Grundlage.
- **Kindertageseinrichtungen als Orte demokratischen Lernens:** Soziale Kompetenzen sind demokratierelevante Kompetenzen, die Kinder in Kindertageseinrichtungen erwerben (BMFSFJ 2020: 160).

Auf welche Weise werden diese Setzungen und Diskurse in den Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung sichtbar, die seit 2000 in allen Bundesländern entstanden sind?

### 1.2.1 Demokratiebildung: Begriffsverständnis

In keinem der Kita-Bildungspläne der 16 Bundesländer wird Demokratie genau definiert (Wolter 2021: 11). Und auch frühkindliche Demokratiebildung sei ein „*schwer zu überblickendes Terrain*“, weil unterschiedliche Begrifflichkeiten und Konzepte verwendet werden, die zu „*neuer Unübersichtlichkeit*“ geführt haben, so die Autor\*innen eines aktuellen Forschungsprojekts (Eberlein et al. 2021: 11), das Diskurse, Bezugstheorien und Konzepte untersucht.

In erziehungswissenschaftlicher Perspektive definieren die Autor\*innen Demokratiebildung als

„Prozess, bei dem sich das Subjekt in einer an demokratischen Werten geprägten Kultur in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ausbildet. Dabei verinnerlicht es Erfahrungen und kulturelle Muster, die durch demokratische Prinzipien geprägt sind.“ (ebd.: 24)

In pädagogischen Einrichtungen stehe das Erfahrungslernen im Vordergrund, welches durch demokratische Grundwerte strukturiert sein müsse. Demokratie könne nach diesem Bildungsverständnis nicht primär gelehrt werden,

sondern müsse durch eine Kultur des gegenseitigen Zuhörens und Respekts erlebbar sein (ebd.).

Nach der verbreiteten politikdidaktischen Unterscheidung von Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform (vgl. Himmelmann 2001) ist hier „*Demokratie als Lebensform*“ angesprochen, die maßgeblich von John Dewey geprägt wurde. Demokratie ist nach Dewey mehr als nur eine Art zu regieren. In ihrem Fundament stecke „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2000: 121), die zur Problemlösung „*gemeinschaftsbildende Kommunikation*“ benötige. In Bildungseinrichtungen mit ihren überschaubaren Gemeinschaften können diese gelernt werden.<sup>12</sup> Dabei werde die „*Idee der Demokratie*“ konstituiert und es werden Selbstentfaltungsprozesse ermöglicht (Eberlein et al. 2021: 48). Die geteilte Erfahrung betrifft in diesem Verständnis die Lernenden und Lehrenden gleichermaßen.

Demokratie soll allen Bürger\*innen die gleichen Wahl- und Beteiligungsmöglichkeiten unabhängig ihres Geschlechts, ethnischer Herkunft und Konfession, zusprechen (ebd.: 14). Durch die demokratische Verfassung des Grundgesetzes werde ein normativer Rahmen gesetzt, welcher die Ausrichtung an demokratischen Grundwerten sichere (ebd.: 19) und Auswirkungen auf die Bildung, Erziehung und Betreuung in pädagogischen Institutionen habe. Die Erfahrung der jüngsten Menschen, inwiefern sie Teil einer Gemeinschaft sind und mit ihren Interessen und Bedürfnissen ernst genommen werden, ist von großer Bedeutung. Die an „*demokratischen Werten geprägte Kultur*“, in der Kinder sich bilden, muss sich die „*Machtfrage*“ stellen lassen: Wessen Kultur? Wessen Werte? Wer gilt als zugehörig, wer nicht? Wer gehört zum Volk?

### 1.2.2 *Erwachsenenzentrierung im Diskurs über Demokratiebildung*

In politischer Theoriebildung kann Demokratie als Staats- und Regierungsform gelten. Kinder als eigenständige Subjekte und Bürger\*innen sind in Demokratietheorien dennoch unzureichend berücksichtigt (vgl. Blöcker/Melchert 2014). Kinder sind anscheinend noch nicht „*mündig*“ genug, um vollwertige Bürger\*innenschaft in der Demokratie zu erleben. Der Mensch-Status wird folglich mit Hilfe eines Moratoriums „*Kindheit*“ aufgeschoben, was ein klares Demokratiedefizit darstellt. In keinem der Kita-Bildungspläne der Bundesländer ist von „*Adulthood*“ die Rede, der Diskriminierung mit Verweis auf junges Alter. In vier Bildungsplänen findet keine Thematisie-

12 Dewey spricht von „*embryonic societies*“, übersetzbar als „*Gesellschaften im Werden*“ und spricht von Schule als Mikrokosmos der Gesellschaft in seiner Prozesshaftigkeit.

zung der Macht von Erwachsenen statt,<sup>13</sup> in einigen Bildungsplänen wird Erwachsenenmacht kritisch thematisiert.<sup>14</sup>

Kindertageseinrichtungen sind Orte der Dominanzkultur und keineswegs neutral. Sie sind Bestandteil von Ungleichheiten, die Beteiligungshindernisse darstellen können, Formen der Beteiligung festsetzen und Ausschlüsse fort-schreiben. Nach der Definition von Kreckel (2004) liegt soziale Ungleichheit dort vor,

„wo die Möglichkeit des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt oder begünstigt werden.“ (Kreckel 2004: 17).

Ob im Morgenkreis, auf der Kinderkonferenz oder im Elternbeirat, Teilhabe kann hier verwehrt und zugesprochen werden.

Machtverhältnisse durchziehen auch Kindertageseinrichtungen. Die Interpretationshoheit darüber, was Demokratiebildung ist, haben Erwachsene (Liebel 2020: 122, 123). Wenn Demokratiebildung mit Kindern realisiert wird, so geht es auch um ihre Perspektiven. Wie nehmen sie die Form des „Regiert-Werdens“ in der Kindertageseinrichtung wahr, wie die Begrenzungen ihrer Selbstbestimmungsmöglichkeiten? Ihr „beredtes Schweigen“ (Liebel 2019: 11) kann die Folge einer Praxis sein, in der Partizipation „eher auf symbolische, scheinhafte oder dekorative Weise“ erfolgt (ebd.). Die Erwachsenenzentrierung wird wahrgenommen als Nicht-Beachtung, Marginalisierung und Unterdrückung von Kindern.

Die Frage, was Kinder unter „Demokratie“ verstehen, braucht eine vertiefte empirische Auseinandersetzung in der Kindheitspädagogik und ihren spezifischen Kontexten. Der Prozess der Selbstermächtigung, in dem nach Freire die umgebenden Verhältnisse in das Bewusstsein von Menschen treten (Funke 2010: 72), muss für Kinder neu gedacht werden. Kind zu sein ist in der heutigen sozialen Ordnung per se ein Merkmal von Unterdrückung. Nach Dewey ist die erfahrende Welt von Kindern zentral. Je nach Beteiligungsmöglichkeiten machen sie die Erfahrung, aktiv auf ihr Umfeld einwirken zu können oder kein Mitspracherecht zu erlangen (Jörke 2007: 92 ff.). Darüber hinaus spielt das Erleben von weiteren Diskriminierungsformen, die Kinder erfahren, eine große Rolle (Reich 2005: 53). Die Bedarfe und Sichtweisen von Kindern aktiv einzuholen, institutionell zu etablieren, kann als ein wichtiger Baustein zur Demokratiebildung verstanden werden.

„In jeder Interaktion zwischen Menschen spielen Machtasymmetrien und Hierarchien, Privilegien und Status, Dominanzkultur und Marginalisierung

13 Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern (Wolter 2021: 12).

14 Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Berlin, Thüringen (ebd.).

eine Rolle“ (Wagner 2017: 276). Insofern braucht es machtkritische Auseinandersetzungen mit Partizipation, kinderrechtsorientierter Praxis und inklusiver Praxis – denn auch diese bergen Diskriminierungen in sich. Gibt es kein Vokabular, keine Handhabung, kein Bewusstsein dafür, so können die Demokratiedefizite kaum angegangen werden.

Wenn Kinder in die Kindertageseinrichtung kommen und erleben, dass sie mit den Werten, die sie in ihrer Familie erworben haben, anerkannt werden und sich im Kita-Alltag wiederfinden, kann die Grundlage der gemeinsamen Werterhaltung, die Dewey betont, erreicht werden. Bleibt ihnen diese Erfahrung vorenthalten, wird es für die Kinder deutlich schwerer, sich als Teil der Gemeinschaft wahrzunehmen und die eigenen Bedürfnisse und Wünsche zu äußern.

Mit dem aktuellen Bildungsverständnis lernen Kinder „*Demokratie*“ nicht im Trichterprinzip, wonach eine wissende Lehrkraft einem unwissenden Kind einen Gegenstand „*beibringt*“. Die geteilte Erfahrung ist eine zentrale Kategorie, die Professionellen und Kindern bei der Demokratisierung der Organisation zugutekommt. Dabei werden Dokumente, Konzeptionen, Gesetze, Förderpolitiken, der Sozialraum, gesellschaftliche Krisen, Aus- Fort- und Weiterbildungscurricula, Verfahren der Lerndokumentation bis hin zu Leitlinien des Trägers bedeutsam, um den Lernort Kita als einen demokratischen zu profilieren.

**Anmerkung:** Auch in die Entwicklung dieser Analyse waren keine Kinder eingebunden. Die Fachdebatte ist erwachsenenzentriert, so wie auch der Arbeitszusammenhang dieses Berichts. Wenn *weiße*<sup>15</sup>, erwachsene, gesunde, bildungsnahe Intellektuelle über Demokratiebildung in der Kita nachdenken, machen sie dies meistens ohne Kinder einzubeziehen. Diese adultistischen und viele andere Limitationen sind nicht wegzureden, sondern offenzulegen. Die Deutungshoheit über Qualität haben meist wenige Akteur\*innen und Institutionen. Eine Anstrengung für kollaborative Diskursformate mit Kindern, Familien und pädagogischen Fachkräften über die Ausgestaltung von Qualität in Kitas ist sicher empfehlenswert.

15 *Weißsein* ist eine historisch bedingte Position und herrschende Normalität in rassistischen Strukturen. Sie steht in Verbindung mit Privilegien und ist aus kolonialen Strukturen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen gewachsen. Sie spricht keine biologische und natürliche Eigenschaft oder Hautfarbe an, sondern eine politische und soziale Position in der Gesellschaft. Sie betrifft Individuen und Strukturen gleichermaßen. Im Gegenzug zu rassifizierten Menschen wie People of Color, Schwarzen Menschen und First Nation People brauchen *weiße* Menschen sich nicht innerhalb von Rassismen zu verorten (Piesche/Arndt 2011: 192f.; Sow 2011: 190).

### 1.2.3 *Demokratiebildung in den Bildungsprogrammen der Bundesländer*

Als rahmengebende Dokumente für Qualitätsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen gelten die Bildungspläne der Bundesländer. Welche Orientierungen geben sie? Eine Recherche zur Frage, wie Demokratiebildung in der Verbindung mit Partizipation, Kinderrechten und Diskriminierung in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer gefasst wird, kommt zu folgenden Ergebnissen (vgl. Wolter 2021):

Trotz allgemeiner Zustimmung zum demokratischen System in Deutschland werden „*Demokratie*“, „*demokratisch*“ und „*Demokratiebildung*“ in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer insgesamt selten explizit benannt: Eine Auszählung der Textstellen ergab eine Nennung auf insgesamt nur 15% der Textseiten (Wolter 2021, 6), mit großen Unterschieden zwischen den Bundesländern. Sehr selten: Mecklenburg-Vorpommern (1%), Rheinland-Pfalz (2%), Baden-Württemberg (2%), Brandenburg (3%), Sachsen-Anhalt (3%). Häufig: Schleswig-Holstein (71%). (ebd.: 9f.)

- Häufiger werden *Partizipation und Beteiligung* genannt: Partizipation auf insgesamt 8% und Beteiligung auf 32% der Textseiten, ebenfalls mit großen Unterschieden, von keinerlei Erwähnung von Partizipation (Brandenburg) bis zu Nennung auf 53% der Textseiten (Schleswig-Holstein) und im Fall von Beteiligung zwischen 8% (Hessen) und 57% (Hamburg) Nennungen (ebd.).
- Demgegenüber finden die *Kinderrechte*/die UN-Kinderrechtskonvention kaum explizite Erwähnung: Durchschnittlich nur auf 3% der Seiten. In drei Bildungsplänen werden sie gar nicht genannt (Brandenburg, Bremen, Niedersachsen) und etwas häufiger als der Durchschnitt in den Bildungsplänen von Thüringen (7%) und Baden-Württemberg (23%) (ebd.).
- **Diskriminierung** findet sich durchschnittlich auf nur knapp 1% der Seiten, gar nicht in 6 Bildungsplänen (Brandenburg, Bremen, NRW, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein) und etwas häufiger in den Bildungsplänen von Niedersachsen (4%), Thüringen (5,5%) und Baden-Württemberg (9%) (ebd.).

Diesen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass ein Blick auf die Häufigkeiten von Wortnennungen lohnt, um einen ersten Eindruck über den Diskurs über Demokratie, Partizipation, Kinderrechte und Diskriminierung zu erhalten. Mit der vorliegenden Dokumentenanalyse schließen wir an die Recherche an, die Berit Wolter unter Mitarbeit von Hannah-Louisa Schmidt im Rahmen des Kompetenznetzwerks „*Demokratiebildung im Kindesalter*“ angesiedelt an der Fachstelle Kinderwelten (ISTA) zu Demokratiebildung in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer erstellt hat (ebd.). Wir untersuchen eine Auswahl vorhandener Qualitätsverfahren als Datenquellen und Schriftzeugnisse,

die wir mit dem inhaltlichen Fokus auf Demokratiebildung in ähnlicher Weise über deskriptive Häufigkeiten analysieren. Grundlegend schließen wir uns dem kritischen Verständnis von Qualität (Moss 2016) an und fragen gezielt nach bestimmten demokratischen Werten durch die verschiedenen Zugänge Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion, welche wir im folgenden Teil näher einführen und in Beziehung setzen.

### **1.3 Kritische Perspektiven auf Diskurse über Demokratiebildung mit den Zugängen zu Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion**

Wie Demokratiebildung in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer in der Verbindung mit Partizipation, UN-Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion gefasst ist, spiegelt die Diskursentwicklung mit ihren jeweils spezifischen Entstehungskontexten in Deutschland wider. Im Folgenden werden diese Diskurse kritisch diskutiert, als Hinführung zu den Suchbegriffen der Dokumentenanalyse.

Ein demokratischer Rechtsstaat formuliert den Anspruch von Grundrechten für alle seine Mitglieder. Demokratiebildung löst dieses Versprechen ein, indem Bildungsprozesse das aktive Erleben und Mitgestalten einer demokratisch-partizipativen Kultur ermöglichen. Demokratische Wertvorstellungen werden dabei personal, organisational und gesellschaftlich ausgehandelt und getragen. Demokratiebildung ist als kollektiver Prozess unabschließbar und gleichwohl institutionell zu verankern, um die Teilhabe aller Mitglieder zu sichern.

Der Widerstand gegen Ausschluss, Diskriminierung und Exklusion ist ein integraler Teil von Demokratiebildung. Er findet seinen Ausdruck in internationalen Konventionen, mit denen die Gültigkeit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte für bestimmte marginalisierte Gruppen konkretisiert und bekräftigt wurde.<sup>16</sup>

16 Zum Beispiel die UN-Konvention gegen Rassismus (1965), die UN-Frauenrechtskonvention (1979), die UN-Kinderrechtskonvention (1989), die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2009).

### 1.3.1 Partizipation

Die Beteiligung von Kindern ist historisch ein handlungsleitendes Prinzip reformpädagogischer Bewegungen, z. B. in Janusz Korcaks Werk (vgl. Ulrich et al. 2023). Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges wurde in Westdeutschland als Gegenmodell zur Fremdbestimmung nationalsozialistischer Pädagogik die anti-autoritäre Erziehung mit der „*Erziehung zur Mündigkeit*“ (Adorno 2020) zum Mantra von Bildung und Erziehung. Die anti-autoritäre Kinderladen-Bewegung der 1960er-Jahre ist ein Ausdruck dessen (vgl. Baa-der 2014). Auch der Entstehungshintergrund für den Situationsansatz, der ab 1973 mit seinen Richtzielen Autonomie, Solidarität und Kompetenz die konkreten Lebenssituationen von Kindern und damit gesellschaftspolitische Realität zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen nimmt (vgl. Preissing/ Heller 2014). Angeregt ist der Situationsansatz von Paulo Freire und seiner „*Pädagogik der Unterdrückten*“ (Freire 1973) als radikales pädagogisches Unterfangen und eine Form von Gesellschaftskritik. Bildung und Erziehung, formale und non-formale, haben das Potenzial, zur Bewusstseinsbildung und Selbstermächtigung beizutragen, gegen Unterdrückungsverhältnisse, die sich auch durch beherrschende Wissensvermittlung manifestieren. Partizipation wird im Situationsansatz zu einer der fünf theoretischen Dimensionen, die ab 2003 die konzeptionellen Grundsätze der Qualität im Situationsansatz begründen (Preissing/Heller 2003, 2014).

Mit Projekten der „*Kinderstube der Demokratie*“ bekommt die „*Partizipation in Kindertageseinrichtungen*“ ab den 2000er-Jahren bundesweit wichtige Impulse (vgl. Hansen et al. 2011) sowohl für ihre demokratietheoretische Grundlegung wie auch für die Entwicklung pädagogischer Praxis. Partizipation wird als „*Schlüssel zu Demokratie*“ bezeichnet (ebd.: 114), fokussiert werden institutionalisierte und projektorientierte Formen der Beteiligung von Kindern in Gremien (ebd.: 61).

In der UN-Kinderrechtskonvention ist seit 1989 die Beteiligung von Kindern in Art. 12 als Recht von Kindern kodifiziert, ihre Meinungen in „*allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern*“, denen gebührendes Gewicht zu geben sei.<sup>17</sup> Gleichzeitig sind die Beteiligungsrechte – neben Schutz- und Förderungsrechten – zentrales Prinzip bei der Umsetzung der Konvention. In Deutschland ist im Sozialgesetzbuch VIII (Fassung von 2022)

17 Artikel 12 im deutschen Wortlaut: (1): Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. Ein kritischer Beitrag wird von Lundy (2007) über das verkürzte Verständnis von Partizipation und dem Artikel 12 der UN-KRK durch die Einführung eines Partizipationsmodells vorgelegt.

in § 8 die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen verbindlich. Seit 2021 sind Träger von Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen nach § 45 (2) Nr. 4 verpflichtet, Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren vorzulegen, um ihre Betriebserlaubnis zu bekommen. Bei der Umsetzung von Partizipation wird jedoch eine Kluft „[z]wischen Anspruch und Wirklichkeit“ festgestellt, wie auch eine Vielzahl von „partizipationsabwehrenden Mustern“ bei Fachkräften (BJK 2009: 16). Befragte Kinder schätzen ihre Beteiligungsrechte laut Kinderrechte-Index kritischer ein als die befragten Erwachsenen (DKHW 2019: 283ff.).

**Fazit:** Partizipation in Kindertageseinrichtungen basiert historisch auf reformpädagogischen Ansätzen und hat Eingang in pädagogische Praxisentwicklung gefunden. Die Partizipation von Kindern ist rechtlich verpflichtend. Im pädagogischen Diskurs findet Partizipation breite Zustimmung und scheint populär zu sein. Bezüge zu den Kinderrechten werden hergestellt, nicht aber zu sozialer Ungleichheit und teilhabebehindernden Ausgrenzungen (Diskriminierung, Exklusion). Das Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern wird teilweise benannt, der Partizipationsdiskurs insgesamt ist jedoch nicht adultismuskritisch. Es fehlen kritische Reflexionen zu Diskurs um Partizipation. Je mehr Partizipation, desto besser als Grundsatz ist auf den Prüfstand zu stellen, da ihm auch Ausschlüsse, Einseitigkeiten und inhärente Widersprüche angesichts von Machtverhältnissen innewohnen.

### 1.3.2 Kinderrechte

Kinder als Rechtssubjekte zu sehen, wurde in der westlichen Welt ab 1900 durch wegbereitende Personen wie Ellen Key, Janusz Korczak, Alexander Sutherland Neill und weitere gefordert (DKHW o.J.), außereuropäische Bewegungen zu Kinderrechten werden kaum rezipiert (vgl. Liebel 2019a). Die UN-Kinderrechtskonvention ist 1989 aus einer transnationalen Übereinkunft entstanden. In Deutschland wurde die Konvention 1992 ratifiziert, die Vorbehalte zu den Rechten geflüchteter Kinder wurden erst 2010 zurückgenommen. Seit 2015 gibt es eine Monitoring-Stelle beim Deutschen Institut für Menschenrechte, deren Aufgabe es ist, die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention zu überwachen. Immer wieder weist die Monitoring-Stelle auf Defizite bei der Umsetzung hin, z. B. die mangelnde Berücksichtigung der Kinderrechte während der Corona-Pandemie (DIMR 2020). Sie fordert die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz. Im Kinderreport 2022 des Deutschen Kinderhilfswerks fordert dies auch eine große Mehrheit der befragten Kinder und Jugendlichen (94%) und kritisiert, dass die Politik die Interessen von Kindern und Jugendlichen nicht ausreichend berücksichtige (91%) (DKHW 2022). Auch 30 Jahre nach Ratifizierung der UN-Kinder-



rechtskonvention ist sie vielen Menschen, Erwachsenen und Kindern, nicht bekannt.<sup>18</sup>

Die Anerkennung des Subjektstatus von Kindern in der UN-Kinderrechtskonvention hat das Potenzial, Kinder als Akteur\*innen in demokratischen Aushandlungen zu adressieren. Die formulierten Beteiligungs-, Schutz- und Förderungsrechte weisen Erwachsenen ihre Aufgaben und ihre Verantwortung zu. Die Konvention wurde von Erwachsenen gemacht und ist selbst nicht adultismuskritisch (vgl. Liebel 2010). Im Artikel 2 „Diskriminierungsverbot“ ist die Diskriminierung auf Grund jungen Alters nicht aufgeführt. Darin liegen Ausschlüsse von bestimmten Gruppen von Kindern und einseitige Vorstellungen von Kindheit.

Die UN-Kinderrechtskonvention wird häufig aus weißer und westzentrischer Perspektive gedeutet, zum Beispiel wenn Kinderrechtsverletzungen wie Armut und Ausbeutung eher mit dem globalen Süden assoziiert werden und nicht mit den Verhältnissen in Deutschland. Die Dominanz eurozentristischer Perspektiven lässt kaum Raum für kolonialismuskritische Deutungen. Die UN-Kinderrechtskonvention ist ein Dokument ihrer Zeit, das die geopolitischen Machtverhältnisse der Entstehungszeit spiegelt. Gleichzeitig ist die Konvention ein Dokument, das in Veränderung verstanden werden muss: Korrekturen über veränderte Auslegungen der Konvention finden sich in den „Allgemeinen Bemerkungen“ des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes. Inzwischen gibt es „Kinderrechtskommentare“ zu 25 Aspekten (DIMR; BAG; Kinderinteressen 2023a). So ist z. B. das „Recht auf Bildung“ in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention (KRK) auf Schule und Berufsausbildung beschränkt. Erst 2005 erweiterte der UN-Ausschuss das Recht auf Bildung um die Bildungsrechte junger Kinder in der allgemeinen Bemerkung Nr. 7 (2005) des UNO-Ausschusses für die Rechte des Kindes (vgl. Marie Meierhofer Institut für das Kind 2014).

**Fazit:** Die Bezugnahme auf Kinderrechte ist in Deutschland ambivalent: Es gibt grundsätzliche Zustimmung, aber wenig Wissen und zögerliche Umsetzung. Als normative Orientierung ist die UN-Kinderrechtskonvention somit kaum wirksam. Damit ist möglicherweise zu erklären, warum Kinderrechte in den Kita-Bildungsplänen und der Qualitätsdiskussion der Pädagogik der frühen Kindheit so wenig Erwähnung finden.

18 2018 sagen nur 5% der befragten Kinder und 16% der Erwachsenen, dass sie sich damit gut auskennen (Statista 2022).

### 1.3.3 Diversität

Mit der Ausdifferenzierung der Lebensgestaltung seit den 1970er-Jahren wird in Deutschland Vielfalt zum Thema: Stichworte sind Pluralisierung der Lebenswelten und Geschlechterverhältnisse, heterogene Familienkonstruktionen, kulturelle Vielfalt als Folge von Migration und Globalisierung (vgl. Fischer/Gramelt 2021). Im pädagogischen Diskurs stellt sich die Vielfalt der Lebensverhältnisse von Kindern und Familien zunächst als Problem dar. Im Fokus auf das, was die Kinder und Familien nicht können oder womit sie „auffällig“ sind, wird mit der Segregation der Kinder in besondere Einrichtungen<sup>19</sup> reagiert, mit kompensatorischen Fördermaßnahmen oder „Sozialisationshilfen für Ausländerkinder“ (Zimmer/Akpinar 1978).

Kritik am Defizitdiskurs und am Normierungsdruck lässt ab den 1980er-Jahren nach alternativen Wegen des Umgangs mit der faktischen Vielfalt von Kindern und Familien suchen. Die Suchbewegungen zeigen sich in pädagogischen Konzepten, die aus der Kritik an vorherigen Konzepten entstehen und wieder neue Engführungen zeigen.<sup>20</sup> Der Vielfaltdiskurs kommt dabei häufig ohne theoretischen Unterbau aus und verzichtet auf die Beachtung politischer und gesellschaftlicher Strukturen.

Die pädagogischen Konzepte sind zunächst auf jeweils eine Differenzlinie beschränkt, mit wenig Verbindung zwischen den Fachszenen. Mit der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1995) ist der Versuch gemacht worden, Interkulturelle Pädagogik, Integrative Pädagogik<sup>21</sup> und Feministische Pädagogik zusammenzubringen. Prenzel entfaltet ihre Idee der „egalitären Differenz“, der Anerkennung von Unterschieden bei gleichzeitiger Zuerkennung gleicher Rechte und Lebenschancen: Verschiedenheit und Gleichberechtigung. Sie favorisiert einen demokratischen Differenzbegriff, welcher sich der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet und in klarer Stellungnahme gegen „herrscherliche Übergriffe“ positioniert (Prenzel 1995: 184). In der Bürgerrechtsbewegung, beispielsweise in den USA, konnte „Diversity“ auch im Sinne von Kampf um Gerechtigkeit unterdrückter Gruppen wie Schwarze, Homosexuelle, Frauen, Menschen mit Behinderungen gefasst werden. Sie demonstrierten für ihre Selbstbestimmung und Gleichberechtigung und gegen

19 Z. B. Sonderschulen für Kinder mit Behinderungen, „Ausländerklassen“ für Kinder zugewanderter Familien.

20 So wurde z. B. in Gegenbewegung zum Defizitdiskurs die „Bereicherungsdoktrin“ populär, bis wiederum problematisiert wurde, dass damit die „Geanderten“ zur Horizonterweiterung instrumentalisiert werden. Im Hinblick auf zugewanderte Kinder wird häufig die Aufeinanderfolge von Ausländerpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Migrationspädagogik beschrieben (Linnemann et al. 2016: 65; vgl. Mecheril et al. 2010); eine Systematik der Umgangsweisen mit Vielfalt und Differenz ist auch im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit aufgegriffen worden (Wagner 2017: 51-61).

21 Gemeint sind Konzepte für Kinder mit Behinderungen.

Diskriminierung wie Sexismus, Rassismus, Heteronormativität und weiteren Herrschaftssystemen. So wurde auf den Begriff „Diversity“ in der Antidiskriminierungspolitik Bezug genommen (Hormel 207: 27). Diese Kämpfe erreichten die Gleichstellungspolitik und verschiedene Maßnahmen bei der Bekämpfung von institutioneller Diskriminierung. Ab den 1980er-Jahren wurde „Diversity Management“ auch von US-Unternehmen aufgegriffen, die sich Spannungsabbau und Profitmaximierung davon versprachen, wenn sie die Unterschiede in ihren Belegschaften berücksichtigten und eine diverse Käufer\*innenschicht adressierten. Vielfalt wurde zur Organisationsressource und ein betriebswirtschaftlich orientiertes Management Konzept (Hormel 2017: 27). Seit den 1990er-Jahren wird „Diversity“ auch in Deutschland gebräuchlicher, häufig synonym verwendet mit Heterogenität, Vielfalt, Differenz (Stenger et al. 2017: 9). „Diversity Management“ wird in Unternehmen und Organisationen implementiert. Dabei gehe es nicht um die „konsequente Diversifizierung“ in Bezug auf Besitz-, Beteiligungs- und Machtverhältnisse, so die Kritik von Maisha Auma (2015: 258), sondern um die Überführung von Vielfalt in „Konsummuster und Konsumstrukturen“ (ebd.). Konsumierbare Diversität entschärfe das gesellschaftskritische Potenzial des Veränderungsinstruments Diversifizierung. Auch Mecheril macht auf diese Doppeldeutigkeit aufmerksam:

„Diversity ist sowohl eine Praxis der raffiniert(er)en Annexion von Differenzen/Identitäten (z. B. zur Leistungssteigerung) als auch eine Praxis, die den Ausschluss marginalisierter Positionen/Identitäten mindert.“ (Mecheril 2007: o. S.)

„Weder differenzblind noch differenzfixiert“ sei vorzugehen, so Paul Mecheril (2002), und Maisha Auma empfiehlt „kritische Diversitätsarbeit“ (2015: 263), die mit dem Rückgriff auf unterschiedliche kritische Wissensbestände (wie Disability Studies, Queer Studies, kritische Migrationsforschung, soziale Ungleichheitsforschung, Gender Studies, Queer Studies, Cultural Studies) das stärkende Potenzial von Heterogenität erfasst, auch in intersektionaler Verschränkung und Wechselwirkung, und dabei konsequent Enthierarchisierung vorantreibt (Auma 2015: 263).

**Fazit:** Diversität ist eine wichtige Perspektive hinsichtlich Demokratiebildung, sofern sie sich an den pluralen Lebensrealitäten und Diskriminierungsrisiken von Kindern und Familien ausrichtet, ohne Benachteiligungen zu akzeptieren. Sie nimmt Pluralität und die Wertschätzung von Unterschieden in den Blick wie auch die Gleichwertigkeit und gleichen Rechte der Menschen. Gleichzeitig lässt sich Differenz nicht als natürliche Eigenschaft, sondern als Konstruktion begreifen. Die Verknüpfung von Diversitätsorientierung mit Diskriminierungskritik kann in Bezug auf Partizipation z. B. bedeuten, die Mitbestimmungsmöglichkeiten zu diversifizieren, das Personal, die Zielgruppen und Angebote daraufhin zu prüfen, ob sie die Diversität in der Gesellschaft, der Familien und Umgebung auch widerspiegeln. Häufig wird

Diversity jedoch auf harmlos anmutende Reichhaltigkeit reduziert und nicht mit der Gestaltung einer diskriminierungskritischen inklusiven Bildung verbunden.<sup>22</sup>

### 1.3.4 Diskriminierung

Dass soziale Ungleichheit sich im Durchgang durch das Bildungssystem eher verschärft und in Bildungsbenachteiligung übersetzt, machte den „Pisa-Schock“ 2001 (vgl. OECD: o. J.) aus. Seither haben Kämpfe um Anerkennung, Ressourcen und Mitbestimmung von und für benachteiligte Personengruppen<sup>23</sup> und das Inkrafttreten von Gesetzen<sup>24</sup> dazu geführt, dass Diskriminierung öffentlicher diskutiert und thematisiert wird: Genannt seien das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz von 2006, das in Unternehmen und Einrichtungen die Diskriminierung entlang von sechs Merkmalen verbietet. Außerdem die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung, die in Deutschland 2009 ratifiziert wurde. Die damit verbundene Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem hat dazu geführt, dass die Diskurse über Diversität (Wertschätzung von Heterogenität) und Antidiskriminierung (Abbau von Teilhabebarrrieren und Diskriminierung) auch im Bildungsbereich ankommen.

Während Anfang der 2000er-Jahre die Relevanz von Diskriminierung für Kitas und für junge Kinder abgelehnt wurde, ist hierzu inzwischen ein Problembewusstsein gewachsen.<sup>25</sup> Es ist bekannt, dass sich Kindheiten nach sozialen Variablen wie Klasse, Geschlecht, Ethnie, Gesundheit und vielen weiteren unterscheiden. Das Kindheitsbild von einem geschützten Raum, einer sicheren Sphäre, ist für viele Kinder keine Lebenswirklichkeit. Gefahren und Nöte, beispielsweise durch Krieg, Sklaverei, Missbrauch, Obdachlosigkeit, Armut, Rassismus und Sexismus prägen den Alltag von Kindern national und weltweit (Liebel 2015: 301).

Im 16. Kinder- und Jugendbericht heißt es, dass zur substantziellen Dimension von Demokratie das Recht auf Nichtdiskriminierung und das Recht

22 Erkennbar z. B. an der großen Zahl von Projektbezeichnungen, Tagungs- und Buchtiteln, die zwar Vielfalt erwähnen, aber nicht die dazugehörige Seite der Gleichberechtigung/Nicht-Diskriminierung.

23 Z. B. die feministische „me-too“ Bewegung; die Black-Lives-Matter-Bewegungen gegen Rassismus nach den Morden an George Floyd in den USA; dekoloniale Bewegungen mit Rückgabe-Forderungen von geraubten Artefakten aus ehemaligen Kolonialgebieten; Kampf um Gleichstellung von trans\* Personen.

24 Vgl. Diskriminierungsverbot im Grundgesetz (Art. 3) und in der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 2).

25 Beziehend auf Erfahrungen in der langjährigen Fortbildungs- und Implementierungspraxis von Referent\*innen der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sowie Anfragen und Erfahrungen im Fortbildungsbereich.

auf gewaltfreie Erziehung gehöre (BMFSFJ 2020: 164). Zur Realisierung der Dimension gehöre: „*Grenzüberschreitungen erkennen und benennen und sich jeglicher Diskriminierung entgegenzustellen*“ (ebd.: 165).

Nach wie vor erfolgt jedoch die Beschäftigung mit und die Benennung von Diversität häufiger und bereitwilliger, als dies bei Diskriminierung der Fall ist. Diskriminierung als Ungleichbehandlung von Personengruppen entlang ihres Bildungsstands, Alters, ihrer Religion, Nationalität, Gesundheit und entlang weiterer Merkmale verweist auf Demokratiedefizite und müsste im Demokratiebildungsdiskurs stark vertreten sein. Dass dem nicht so ist, hat eventuell damit zu tun, dass Demokratie als das – im Jetzt oder in der Zukunft<sup>26</sup> – Gegebene konzeptualisiert wird, in das Kinder hineinwachsen, das sie mit „*Partizipation als Schlüssel*“ für sich aufschließen und für das sie „*Demokratiekompetenzen*“ erwerben (Rupp 2018: 59). In diesem Bild ist nicht vorgesehen, dass das gesellschaftlich und institutionell Gegebene selbst daraufhin überprüft werden muss, inwieweit es demokratisch ist. Damit werden die Kämpfe von marginalisierten Personengruppen für Demokratisierung unsichtbar.<sup>27</sup> Die Kämpfe sind beispielsweise die von Frauen, Menschen mit Behinderung und von jungen Menschen gegen Diskriminierung, für Selbstbestimmung und Einfluss in politischen, öffentlichen, institutionellen und Alltags-Arenen. Diese sind jedoch von großer Bedeutung für Demokratiebildung, deren Werte, Substanz, Praktiken und Strukturen damit hinterfragt und herausgefordert werden. Gleichzeitig verdeutlichen sie, dass demokratische Verhältnisse nicht einfach „*da*“ sind, sondern errungen werden von Menschen, die sich für Demokratisierung starkmachen.

**Fazit:** Diskriminierung ist mit Demokratie nicht zu vereinbaren. Dennoch werden Diskriminierung als Tatsache und Antidiskriminierung als Antwort und Erfordernis nur zögerlich in den pädagogischen Diskurs aufgenommen. Die damit verbundene Politisierung des Pädagogischen wird häufig damit abgewehrt, dass Diskriminierung individualisierend als Schuldzuweisung an diskriminierend Handelnde verstanden wird. Geleugnet ist damit die Verstrickung der Einzelnen in institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla 2017), die in das Funktionieren des Bildungssystems so eingelassen ist, dass gesellschaftliche Ungleichheit und Dominanzkultur gefestigt werden. Das Aufdecken diskriminierender Routinen und Strukturen in den Bildungsein-

26 In den Bildungsplänen von drei Bundesländern liegt der Fokus des Demokratielearnens auf Teilhabe in der Zukunft (Bayern, Brandenburg, Hamburg) (Wolter 2021: 14).

27 Im Sinne von ableismuskritischer Sprache meint die hier angesprochene Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit die Präsenz, Zugehörigkeit, Selbstbestimmung Anerkennung und den Einfluss von marginalisierten Menschengruppen. Es geht nicht um das „sehen können“ oder „blind sein“ für etwas, sondern um die soziale und politische Relevanz des bewussten und unbewussten Nicht-Wahrnehmens-Wollens und -Könnens der Belange von marginalisierten Menschengruppen zumeist von Menschen aus Dominanzpositionen in Interaktionen, Institutionen und Strukturen in der Gesellschaft.

richtungen als erhebliche Barrieren für Demokratiebildung ist auch dadurch erschwert, dass die Deutungsmacht über pädagogische Diskurse mit privilegierten gesellschaftlichen Positionen einhergeht, die aber häufig nicht offengelegt werden (vgl. Wagner 2022: 200 ff.).

### 1.3.5 Inklusion

Der Diskurs über Inklusion bekam in Deutschland mit der UN-Konvention 2006 für die Rechte von Menschen mit Behinderungen Auftrieb. Die Grundsätze der Konvention sind Nicht-Diskriminierung, Chancengleichheit, Zugänglichkeit/Barrierefreiheit und die volle Teilhabe an der Gesellschaft (Degener 2010: 58) bei Anerkennung der Unterschiede.

Inklusion ist mit einem weitreichenden Paradigmenwechsel in Bildungseinrichtungen verbunden: Nicht mehr das einzelne Kind habe sich anzupassen, sondern die Bildungseinrichtungen seien so zu verändern, dass sie zu den unterschiedlichen Kindern, ihren Interessen und Bedürfnissen, passen.<sup>28</sup> Dieser Paradigmenwechsel geht weit über das Differenzkonstrukt Behinderung/Nichtbehinderung hinaus. Er problematisiert allgemein die Selektivität im Bildungswesen. Er schließt ein, dass unterschiedliche Lebensverhältnisse und Benachteiligungsrisiken (Vulnerabilitäten) beim Zugang zu Bildungseinrichtungen wie auch innerhalb der Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden müssen, um für alle Kinder das gleiche Recht auf Bildung einzulösen.

Mit der Ratifizierung der Konvention im Jahr 2009 verpflichtet sich Deutschland zu einem inklusiven Bildungssystem. Damit sind umfassende Veränderungen angemahnt: eine inklusive Gliederung und Struktur, inklusive Institutionen, eine inklusive pädagogische Alltagspraxis (Sulzer/Wagner 2011: 11). 2015 kritisierte der UN-Fachausschuss „*bestehende Sonderwelten*“ im Bereich Schule in Deutschland (Aichele 2019: o.S.), insbesondere die nach wie vor hohe Quote von Schüler\*innen in Förderschulen.<sup>29</sup> Das Deutsche Institut für Menschenrechte, dem seit 2015 auf nationaler Ebene das Monitoring der Umsetzung der Konvention obliegt, beklagt das Fehlen eines substanziellen Fortschritts und kritisiert den mangelnden „*politischen Willen*“ zur Umsetzung (DIMR 2022: 24).

Im Kita-Bereich gibt es eine starke Fachdebatte um Inklusion, mit zahlreichen Publikationen und Veranstaltungen. Doch der umfassende Anspruch

28 In der Erklärung von Salamanca heißt es bereits 1994, eine gute Pädagogik sei notwendig, die allen Kindern zugutekomme: „*Sie geht davon aus, dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll.*“ (UNESCO 1994).

29 Ca. die Hälfte der Schüler\*innen mit „*sonderpädagogischem Förderbedarf*“ werden in Förderschulen unterrichtet (DIMR 2022: 22).

von Inklusion wird nur zögerlich eingelöst: Es gibt nach wie vor die Aussonderung von Kitakindern in Sondereinrichtungen<sup>30</sup> und Zugangshürden in die Kitas für Kinder aus armen und zugewanderten Familien (vgl. Jessen et al. 2020). In den Einrichtungen kommt es vor, dass vormals integrative Routinen in Inklusion umbenannt werden, deutlich an Bezeichnungen wie „*Inklusionsgruppe*“, „*Inklusionsfachkraft*“, gar „*Inklusionskind*“<sup>31</sup>, die mit der unveränderten Besonderung von Kindern den Inklusionsgedanken ad absurdum führen. Es ist wichtig, die Widersprüche in der häufig einseitig, positiv konnotierten Debatte über Inklusion und ihre Verankerung aufzugreifen (Geldner-Belli, Kremser, Brummer 2022). Denn der Gedanke, dass alle an allem teilhaben, ist mit Irritationen, Spannungen und Konfliktfeldern verbunden, die in der Kritik eines fraglosen und unbestrittenen Bezugsrahmens von Teilhabe, Inklusion und Demokratie Eingang gefunden haben (Geldner, Wittig 2023). Mai Anh Boger (2015) greift dies auf, indem sie Inklusion als Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion in Theoriebildung, politischen Bewegungen, pädagogischen Praktiken und Subjektivierungsprozessen nachzeichnet und deutlich macht, dass bereits theoretisch-konzeptionell Ausschlüsse mit verschiedenen Diskurslinien um Inklusion sichtbar werden.

Häufig sind es zusätzlich unzureichende Rahmenbedingungen in Kitas, die Inklusion behindern. Doch manche Einrichtungen machen sich auf den Weg, Inklusion mit einem intersektionalen Verständnis auf alle Vielfaltsaspekte und Erscheinungsformen von Diskriminierung zu beziehen und ihre Praxis danach auszurichten (Ayten et al. 2019).<sup>32</sup> Unzureichende Bedingungen beklagen auch sie und sagen, woran es fehlt: an Personal für kontinuierliche Prozesse, an Reflexionszeit im Team, an Zeit für die Zusammenarbeit mit den Familien, an Ruhe und Zeit mit einzelnen Kindern und kleinen Gruppen und auch an einer geteilten inklusiven Wertebasis und an entsprechender Unterstützung durch den Träger.

**Fazit:** Die Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat wichtige Entwicklungen angestoßen, um gesellschaftliche Ausgrenzung mit Verweis auf Behinderung zu unterbinden. Darüber hinaus problematisiert sie mit der Forderung nach einem „*inkluisiven Bildungssystem*“ Ausschlüsse und Herabwürdigungen von Kindern in Bildungseinrichtungen, auch entlang weiterer Diversitätsaspekte und Diskriminierungslinien, in intersektionaler Wechselwirkung. Hier weiterzukommen, in den Strukturen, Kulturen und in

30 Ca. ein Drittel der Kinder mit „*diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf*“ wurden 2013 in Sondereinrichtungen betreut (Klemm 2015: 36).

31 Beispielsweise wird „*Inklusionskind*“ aufgeführt im Informationsportal für Eltern, Erzieher und Kita-Personal und definiert als: „*Kind mit Förderbedarf in Kita und Schule*“ (kita.de 2023).

32 Zum Beispiel mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung als inklusivem Praxiskonzept (vgl. Ansari et al. 2016; Höhme et al. 2016; Krause et al. 2016; Richter et al. 2016).

der pädagogischen Praxis<sup>33</sup>, ist ein Beitrag zur Demokratisierung, insofern die Verhinderung von Exklusion auf der Agenda steht. Dabei sind die Grundsätze der Konvention hilfreich, die wiederum zur substanziellen Dimension von Demokratie gehören: Nicht-Diskriminierung, Chancengleichheit, Zugänglichkeit/Barrierefreiheit, Teilhabe an der Gesellschaft bei Anerkennung der vorhandenen Unterschiedlichkeit.

33 Systematisierung im Index für Inklusion (Booth et al. 2006).



