Demokratisch. Gemeinsam. Wachsen.
Eltern als Partner*innen der Demokratieförderung

IFAK e.V.
VEREIN FÜR MULTIKULTURELLE KINDER- UND JUGENDHILFE - MIGRATIONSARBEIT

Demokratisch. Gemeinsam. Wachsen.
Grundkonzepte für eine demokratiefördernde Elternarbeit

Forschungsstand und Grundausrichtung

Nuray Ateş-Ünal, David Adler,
Nina Bartholomé & Tuba Capkın

Stand: 17.11.2020

Ansprechpartner*innen:
Nuray Ateş-Ünal, David Adler & Nina Bartholomé
Telefon: 0234 / 911 733 17 | E-Mail: DeGeWa@ifak-bochum.de
https://ifak-bochum.de/degewa/
Alleestr. 24 | 44793 Bochum

Gefördert vom
Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung: Zur Bedeutung von demokratiefördernder Elternarbeit 4

2 Demokratiepädagogik und Prävention 8

2.1 Was ist Demokratie? 8

2.2 Dimensionen von Demokratie und Demokratie-Lernen 11

2.3 Prävention antidemokratischer Haltungen 13

3 Grundlagen für die Demokratieförderung – Demokratie lernen und leben 17

3.1 Begriffsbestimmungen: Sozialisation, Erziehung, Bildung und Betreuung 17

3.2 Die Bedeutung einer Demokratieförderung in der (frühen) Kindheitsphase – zur politischen Sozialisation 23

3.3 Demokratie und Erziehung 26
3.3.1 Demokratiefördernder Erziehungsstil 26
3.3.2 Werteerziehung und Erziehungswerte 29
3.3.3 Demokratiefähigkeiten und Befähigung zur Demokratie 32

3.4 Entwicklungspsychologische Grundlagen 35
3.4.1 Die Kognitive Entwicklungstheorie nach Jean Piaget 36
3.4.2 Die Theorie der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg 42
3.4.3 Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Albert Bandura 47
3.4.4 Die Bindungstheorie nach John Bowlby 52

4 Zur Bedeutung der Elternarbeit für die Demokratieförderung 57

4.1 Zum Begriff der Elternarbeit 58

4.2 Formen der Elternarbeit 60

4.3 Elternarbeit vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenswelten und Milieus 63

4.4 Eltern als Partner*innen – Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kindertageseinrichtungen 71

5 Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen 78

6 Schlusswort 82

Literatur 84

1 Einleitung: Zur Bedeutung von demokratiefördernder Elternarbeit

Im Zuge gesellschaftlichen Wandels und zunehmender Konflikte, die mit demokratie- und menschenfeindlichen Krisenphänomenen einhergehen, ist die Auseinandersetzung mit der gezielten Demokratieförderung und Extremismusprävention in jüngeren Jahren verstärkt in das Bewusstsein von Fachkräften und Öffentlichkeit gerückt. Insbesondere auch die breit geführte Debatte über Ursachen und Wirkungen von Radikalisierungsprozessen eröffnet neue Gestaltungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Präventionsarbeit im (sozial-)pädagogischen Kontext, da die Vermittlung einer ausgeprägten Demokratiekompetenz das wirkungsvollste Instrument zur Verminderung antidemokratischer Einstellungen und Haltungen ist. Familiäre und institutionelle Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, auf ein Leben in der demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, indem Demokratie für Kinder und Jugendliche erfahrbar gemacht wird.

Vor diesem Hintergrund sind in den vergangenen Jahren namhafte Projekte von Bund, Ländern und Kommunen ins Leben gerufen worden, die u. a. frühkindliche, schulische und zivilgesellschaftliche Bildungsprogramme im Themenfeld der Demokratieförderung bereitstellen. Auch die bunte Vielfalt an Eltern- und Familienbildungsprogrammen trägt zur demokratischen Erziehung bei. Viele präventive Programme verstehen Demokratieförderung dabei als einen modularen Bestandteil oder setzen ein demokratisches Selbstverständnis weitgehend schon voraus. Doch Menschen werden nicht als Demokrat*innen geboren, sie müssen erst lernen, demokratisch zu denken und zu handeln. Eltern sind sich der Folgen ihres Handelns für die demokratische Orientierung ihrer Kinder häufig nicht bewusst. Entsprechend gibt es einen gestiegenen Bedarf an Konzepten, die die Vermittlung demokratischer Kompetenzen ins Zentrum der pädagogischen Bemühungen stellen. In (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern werden Programme, die sich explizit und schwerpunktmäßig der Demokratieförderung widmen, weiter an Relevanz gewinnen.

In der öffentlichen Wahrnehmung werden antidemokratische Einstellungen oft Anlassbezogen diskutiert (ein besonderer Wahrerfolg einer extrem rechten

Partei, ein Anschlag, politische motivierte Gewalttaten). Blickt man auf gesellschaftliche verbreitete Werthaltungen und Grundeinstellung, so werden aber auch langfristige Kontinuitätslinien sichtbar (vgl. Greiffenhagen 1981; Winkler 2001; Zick und Klein 2014; Decker u. a. 2018). Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, mit universalpräventiven Ansätzen proaktiv einzugreifen und eine ‚demokratiefreundliche' Sozialisation und Erziehung zu allgemein stärken – auch jenseits spezifischer ‚aktueller' Defizitwahrnehmungen. Demokratie darf kein Modethema sein. Es bedarf vielmehr präventiver Ansätze, um auch jenseits der Konjunkturen politischer Aufmerksamkeit der latenten Weitergabe von antidemokratischen Grundhaltungen entgegenzuwirken.

Das Projekt *Demokratisch. Gemeinsam. Wachsen. – Eltern als Partner*innen der Demokratieförderung (DeGeWa)* stellt sich genau diesem Anspruch und zielt darauf ab, einen wissenschaftlich fundierten und praxisorientierten Beitrag zur Weiterbildung von Multiplikator*innen zu leisten, um eine demokratische Familienkultur zu fördern. Die Diskussionen und Theorien über den Einfluss frühkindlicher Erfahrungen auf (anti-)demokratische Verhaltensmuster, stellt die besondere Bedeutung familiärer Erziehungseinflüsse im Kindesalter heraus. Vor diesem Hintergrund rücken die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten als *Partner*innen* der Demokratieförderung ins Zentrum der Überlegungen. Ein weiterer Impuls zur Spezifizierung des Konzepts verdankt sich der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche altersbedingt unterschiedliche kognitive, affektive und soziale Fähig- und Fertigkeiten aufweisen und ausbauen. Daher erlaubt die Einschränkung auf die Altersgruppe der Zwei- bis Sechsjährigen in der ersten Phase des *DeGeWa*-Projekts einen nachhaltigen Zugang, denn eine frühkindliche Bildungsoffensive, verbunden mit der Ausarbeitung erfolgreicher Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, verspricht eine grundlegende demokratische Stärkung der kindlichen Entwicklung.

Ein Schulungskonzept für die Demokratieförderung im frühkindlichen Bereich zu entwerfen, wirft gleich zu Anfang die Frage auf, was eigentlich Demokratiestärkung unter heutigen Verhältnissen bedeutet. Daher widmet sich der erste Teil dieses Textes den grundlegenden sozial- und politikwissenschaftlichen Diskussionen über die Bedeutung der Demokratiepädagogik aber auch der Frage,

in welchem Sinn ‚Demokratie' für die frühkindliche Erziehung und die Elternarbeit besonders relevant ist.

Aufbauend auf dieser Diskussion werden im zweiten Abschnitt zunächst die Grundlagen der Demokratieförderung aus sozialisationstheoretischer (sozial-) pädagogischer und entwicklungspsychologischer Perspektive dargestellt. Dabei geht es vor allem um die Verdeutlichung der Synergieffekte die zwischen familiären und außerfamiliären Faktoren spielen: Welche Erziehungsstile begünstigen eine demokratische Haltung in der Persönlichkeitsentwicklung? Was sind bildungs- und sozialisationsabhängige Dimensionen, die berücksichtigt und aufgegriffen werden müssen? Wo und in welcher Form stehen Kindern Erfahrungs- und Lernräume zur Verfügung?

Im Kontext dieser Überlegungen rücken wir das kindliche Lernen in den Fokus: Kinder entwickeln altersabhängig unterschiedliche kognitive, emotionale und soziale Fähig- und Fertigkeiten, die sie in ihrer Einzigartigkeit prägen. Unsere Grundhaltung, dass demokratische Erziehung nicht allein in der Vermittlung spezifischer demokratieförderlicher Kompetenzen und Erziehungstechniken besteht, sondern der ganzheitlichen Entfaltung als selbstbestimmte Individuen bedarf – sowohl der Kinder als auch der Eltern –, schlägt sich auch in der Auswahl der Themen dieses Grundlagentextes nieder. Demokratie kann überall dort stärker ausgelebt werden, wo Kinder bereits in ihren ersten Lebensjahren als aktive Subjekte ihrer Umwelt (Piaget), als aufmerksame Beobachter ihrer Vorbilder (Bandura), als moralbewusste Individuen (Kohlberg) und bindungs- bzw. beziehungsfähige Heranwachsende (Bowlby/Ainsworth) anerkannt und gestärkt werden.

Eine solche Grundorientierung mündet im dritten Kapitel in der Auseinandersetzung mit der Elternarbeit. Dieser Abschnitt fragt gezielt nach den Möglichkeiten und Grenzen mit denen Eltern und pädagogische Fachkräfte konfrontiert sind, wenn sie sich Kindern im Sinne einer Stärkung demokratischer Kompetenzen widmen. Dabei rücken die individuellen Lebensentwürfe und Rahmenbedingungen, ihre Motivationen in den Fokus, aber auch Partizipationsmöglichkeiten und -barrieren mit denen sich Familien konfrontiert sehen. Eltern müssen ausgehend von ihrer konkreten Lebenssituation angesprochen werden. Das ist insbesondere dafür wichtig, um auch Eltern zu erreichen, für die (objektiv und

subjektiv) hohe Hürden für den Zugang zu Familienbildungsangeboten bestehen.

Das Rahmenkonzept unserer Schulung schließt mit einer kurzen Darstellung der rechtlichen Aspekte der demokratiefördernden Elternarbeit ab. Sicher ist eine demokratische Haltung in allen Erziehungs- und Bildungsprozessen ausschlaggebend für eine gute Zusammenarbeit im Wohle des Kindes ausschlaggebend. Klar sein muss aber auch, dass demokratische Erziehung und die demokratische Teilhabe von Eltern rechtlich gerahmt und bestimmt sind. Über diese juristischer Geltung hinaus ist die Verbindlichkeit demokratischer Regeln ein wichtiges Thema der Demokratiepädagogik. Jeglicher juristischer Definition liegt eine Wertvorstellung zugrunde, deren gesamtgesellschaftliche Akzeptanz, ein demokratisches Miteinander prägen. Diese Werte gemeinsam zu verstehen und wiederum gemeinschaftskonform ausleben zu können, ist eine der wichtigsten Säulen unserer Multiplikator*innenschulung.

Der vorliegende Text fokussiert die Grundlagen für die demokratiefördernde Elternarbeit im frühkindlichen Bereich. Im Rahmen der Konzeptionierung weiterer Schulungsrunden werden Grundlagen für ältere Kinder ergänzt. Zudem wird der Text um weitere Aspekte erweitert werden, die sich in der Konzeptionierung der Schulung, in ihrer Evaluation und ausgehend von Praxiserfahrungen von Teilnehmer*innen und Kooperationspartner*innen als maßgeblich erweisen.

Der Text gibt einen umfassen Überblick über die Grundkonzepte, die unserer Schulung zugrunde liegen. Er ist aber so konzipiert, dass er auch ein gezieltes Nachschlagen einzelner Kernthemen erlauben soll. Hierzu finden Sie nach jedem Kapitel eine kleine Zusammenfassungsbox (✎) die einen schnellen und kursorischen Zugang zu den verhandelten Themen erlauben soll. In den jeweiligen Kapitel finden Sie zudem Literaturangaben, die den Einstieg in die eigenständige Vertiefung einzelner Themen erlaubt.

2 Demokratiepädagogik und Prävention

Demokratie lebt vom aktiven Engagement der Menschen für sie. Demokratische Staaten sind darum in besonderem Maße auf eine sie stützende Gestaltung der Gesellschaft und der unmittelbaren Lebenswelten ihrer Bürger*innen angewiesen. Dies hat weitreichende Folgen für eine Demokratiepädagogik. Den Bürger*innen muss einerseits grundlegendes Wissen vermittelt werden, das ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft und den politischen Prozessen ermöglicht. Darüber hinaus, und grundlegender noch, bedarf es aber auch einer „gelebten Demokratie". Gerade diese gelebte Demokratie ist in der alltäglichen Erziehungspraxis ausschlaggebend, um Kinder auf ihrem Weg in die demokratische Gesellschaft zu unterstützen.

2.1 Was ist Demokratie?

Als Bürger*innen eines demokratischen Staates haben wir immer schon auch ein bestimmtes Verständnis davon, was Demokratie ist. Für eine fundierte Demokratiepädagogik kann es aber hilfreich sein, sich einige zentrale Aspekte von Demokratie noch einmal explizit bewusst zu machen. Dabei ist für die Ausrichtung demokratiefördernder Maßnahmen entscheidend, welches Gewicht man einzelnen Eigenschaften der Demokratie beimisst. Wir stellen hier neben Partizipationsmöglichkeiten und der Berücksichtigung von Bedürfnisäußerungen insbesondere die Integrität der Person, die Akzeptanz von Pluralität, sowie den Umgang mit Konflikten in den Vordergrund. Dies sollte aber nicht als strikte Definition missverstanden werden. Es zeichnet Demokratien gerade aus, dass in ihnen auch darum gerungen wird, was genau unter diesem Begriff zu verstehen ist – wie unmittelbar etwa die Beteiligung an Entscheidungsfindungsprozessen ist, was kollektiv zu bestimmen ist und was individuelle Vorrechte sind etc.

Vom Wortlaut bezeichnet Demokratie zunächst eine „Herrschaft des Volkes". Im Kern der Demokratie steht also zunächst eine Selbstbestimmung des Volkes, also eine gemeinsame Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten. Während

historisch deutlich begrenzt war, wer als Teil des *demos* gelten darf,[1] gehen viele zeitgenössische Demokratietheorien davon aus, dass die Teilhabe am politischen Prozess auf jene auszudehnen ist, die von den aus dem Prozess hervorgehenden Regeln und Entscheidungen betroffen sind (Landwehr 2012; Bevc 2007, 265–285). Für moderne Demokratien ist die Mehrheitsentscheidung das maßgebliche Mittel der Umsetzung dieser Selbstbestimmung. Staatlich wird sie vorwiegend über politische Wahlen vollzogen.

In ihrer Einfachheit lädt die Bestimmung von Demokratie ausgehend von der wörtlichen Bedeutung des Begriffs aber auch zu Missverständnissen ein. So muss gerade im Deutschen deutlich gemacht werden, dass „Volk" hier nicht im Sinne einer organischen oder gar biologisch begründeten Einheit zu verstehen ist – ein Verständnis dass immer wieder von der extremen Rechten ins Spiel gebracht wird (Gessenharter 2004, 39 ff.). Auch ist Demokratie nicht einfach als die unbeschränkte Umsetzung eines Mehrheitswillens zu verstehen – Demokratie ist vielmehr gerade auch durch einen besonderen Minderheitenschutz ausgezeichnet, ebenso wie durch die besondere Absicherung der Äußerung von Minderheitspositionen und dem politischen Engagement für diese. Der Kern der „Volkssouveränität" ist darum in eine Reihe weiterer Eigenschaften der Demokratie eingebettet, die maßgeblich seiner Sicherung dienen (Wie sollten sich Mehrheiten feststellen lassen, wenn Meinungen nicht frei geäußert werden können?), aber auch Grenzen für das reine Mehrheitsprinzip bilden (Welche Rechte kann eine Mehrheit einer Minderheit streitig machen?). Auf staatlicher Ebene tritt so neben die „Volkssouveränität" z. B. die „Achtung der Menschenrechte" und das „Mehrparteienprinzip". Neben dem Gleichheitsgrundsatz und der damit einhergehenden „Chancengleichheit für alle politische Parteien" wird auch ein Recht auf „Bildung und Ausübung einer Opposition" garantiert (Grumke 2017, 22–24). Neben der Partizipation an Entscheidungen und

1 So waren in der Antiken Demokratie etwa nur männliche „Vollbürger" zur politischen Partizipation zugelassen, Frauen und Sklaven ausgeschlossen. Und auch die moderne Demokratie war lange Zeit eine halbierte: das Frauenwahlrecht wurde z. B. erst Anfang der 1970er für Schweizer Bundeswahlen eingeführt, die Beschränkung der Wahlberechtigten auf die männlichen Bürger fiel im Kanton Appenzell Innerrhoden erst 1990.

formalen Verfahren im engeren Sinne zeichnet sich Demokratie in diesem Verständnis also dadurch aus, dass eine Unversehrtheit der Individuen gewahrt wird und dass Bedingungen für eine faire Teilhabe an den Partizipationsprozessen geschaffen werden. Dazu gehört, eigenen Positionen Gehör zu verschaffen. Über die individuelle Äußerung hinaus schließt das auch auch einen intsitutionell gestützten gesellschaftlichen Pluralismus ein.

Demokratie ist allerdings nicht nur Sache des Staates. Gerade die republikanische Demokratietradition macht die Selbstorganisation der Gesellschaft auch unterhalb des Staates stark – für sie geht diese Selbstorganisation der staatlichen Organisation des Zusammenlebens sogar voraus (vgl. Himmelmann 2016, 40 ff.). Dabei erweisen sich die oben genannten Aspekte der Demokratie auch über die formalen staatlichen Institutionen hinaus als bedeutsam: Partizipationsmöglichkeiten an Entscheidungen und Regeln, die Kindern betreffen, sind sicherlich wesentlich für die Demokratieförderung. Aber auch die grundsätzliche Achtung der Person, die Akzeptanz von Vielfalt, die Möglichkeit eigene Bedürfnisse und abweichende Ansichten zu äußern, sind für ein demokratisches Miteinander – für die gelebte Demokratie im Kleinen – unabdingbar. Neuere Demokratiekonzepte betonen zudem, dass Demokratie auch vom Konflikt lebt (vgl. Hebekus und Völker 2012, 77–84; Celikates 2010). Dies ist für eine Demokratieförderung im Familiären Kontext eine besondere Herausforderung. Gerade die bürgerliche Familie wurde als friedliches und harmonisches Gegenmodell zur umkämpften Welt politischer Auseinandersetzungen und des kapitalistischen Wettbewerbs angesehen (Meyer 2002, 217 f.). Auch wenn dies wohl niemals dem realen Familienleben entsprach, so wird das Familienbild heute immer noch von einem Ideal der Konfliktfreiheit gekennzeichnet (Giddens 2006, 210 f.). Demgegenüber gehören Konflikte nicht nur zur Demokratie allgemein, sondern auch immer schon auch zu einer demokratischen Gestaltung des Familienlebens und der Erziehung. Entscheidend ist, dass Familien über Mittel verfügen, diese Konflikte wo möglich zu lösen, andernfalls aber auch – gewaltfrei und unter Respekt der beteiligten Personen – auszutragen und auszuhalten.

> *Die Beteiligung an der Festlegung von Regeln und von Entscheidungen, die das eigene Leben unmittelbar betreffen, ist ein Kernelement von Demokratie. Sie kann aber nicht isoliert betrachtet werden und ist nicht einfach mit formalen Verfahren auf staatlicher Ebene – wie Wahlen – gleichzusetzen. Vielmehr sind auch die Achtung der Person, sowie das Akzeptieren abweichender Positionen und die Wertschätzung von Pluralität demokratische Prinzipien. Aufgrund dieser Offenheit bringt ein demokratisches Zusammenleben immer auch Konflikte mit sich.*

2.2 Dimensionen von Demokratie und Demokratie-Lernen

Der Aspekt der *gelebten Demokratie* ist ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung um eine Demokratiepädagogik. Einmütig wird in der schulpädagogischen Debatte eine reine Orientierung an den Inhalten des Fachunterrichts zurückgewiesen. Kinder und Jugendliche müssen konkrete Erfahrungen mit demokratischen Prozessen machen, die für ihre eigene Lebensrealität Bedeutung haben – es kommt also nicht nur auf das *Was* der Wissensvermittlung an, sondern auch ganz wesentlich auf das *Wie* (vgl. hierzu die Kontroverse in Beutel und Fauser 2011). Neben dem Demokratie-Wissens, für das der Fachunterricht steht, kommt dem Demokratie-Können also eine entscheidende Bedeutung zu – und das gilt in gesteigertem Maße noch für den frühkindlichen Bereich. Auch für ihn, etwa für die Gestaltung des Alltags in Kindertageseinrichtungen, sind mittlerweile gute fachliche Standards einer umfassenden Demokratiepädagogik entwickelt und erprobt worden (Höhme-Serke, Priebe und Wenzel 2012).

Weitgehende Einigkeit besteht über den Ausgangspunkt: der Erwerb einer grundlegenden praktischen Befähigung zur Teilhabe an demokratischen Prozessen ist eine maßgebliche Voraussetzung für das Funktionieren der Demokratie. Gerhard Himmelmann macht in diesem Zusammenhang die

Unterscheidung von *Demokratie als Herrschafts-, bzw. Regierungsform*, *Demokratie als Gesellschaftsform* und *Demokratie als Lebensform* stark (vgl. Himmelmann 2011). Dabei zeigt sich die Demokratie als Regierungsform abhängig von einer fundierten Einübung und Verwirklichung demokratischer Prozesse auf zivilgesellschaftlicher Ebene und im Alltag. Ein solches Zusammenspiel auf verschiedenen Ebenen ist insbesondere für eine grundlegend und früh ansetzende Demokratieförderung, wie sie in unserer Schulung angestrebt wird, von Bedeutung. Die entwickelten Standards und Voraussetzungen für Schule und Kindergarten beziehen maßgeblich auf diese Typologie der drei Formen von Demokratie. Es muss aber auch einem möglichen Missverständnis begegnet werden: Es gibt keinen unvermittelten Übergang zwischen diesen Formen der Demokratie. Sie sind nicht einfach als unterschiedliche Ebenen zu verstehen, die aber gleich strukturiert sind (etwa über Abstimmung als demokratischem Kern) eine strukturelle Gleichheit der demokratischen Gestaltung dieser Ebenen anzunehmen (vgl. Sander 2011; Reinhardt 2011). Um es etwas anschaulicher zu machen: wenn Demokratiepädagogik die kindliche Lebenswelt mit einer der staatlichen Regierungsform entlehnten Schablone demokratisieren will, ist das problematisch. Lapidar: Ist es eine gute Idee, „demokratisch" darüber abzustimmen, ob das Kind sich die Zähne putzt? Setzt man Demokratiepädagogik mit solchen Ideen gleich, dann übersieht man ganz offensichtlich das Besondere spezifischer Erziehungssituationen, die eben andere Voraussetzungen haben als die Organisation des demokratischen Staates.[2]

Ein Problem mit einer solchen formalen Orientierung an der Regierungsform Demokratie besteht unter anderem auch darin, dass diese zweifelhaft bleibt. In der konkreten Umsetzung werden häufig indirekt die formal befolgten demokratischen Verfahren ausgehebelt – in dem Kinder im „Familienrat" beeinflusst werden, um die „richtige" Entscheidung zu treffen oder Ergebnisse gemeinsamer Abstimmungen für nichtig erklärt werden, wenn ihre Konsequenzen unhaltbar erscheinen. Vor diesem Hintergrund kann es hilfreich sein, neben einer Demokratisierung der Lebenswelt der Kinder, die zum Teil auf das Einüben

2 Dadurch ist natürlich keinesfalls ausgeschlossen, in spezifischen Situationen gemeinsam abzustimmen oder gar, Kinder in Entscheidungen einzubeziehen.

demokratischer Verfahren gerichtet ist, den Blick weiter auf eine demokratie*fördernde* Familienkultur zu richten, die auf die Spezifik sowohl des Erziehungsverhältnisses als auch der Ebene demokratischen Handelns einzugehen vermag. Eine reflektierte und praxisnahe Demokratiepädagogik bewegt sich immer im Spannungsverhältnis dieser beiden Aspekte: demokratischer und demokratiefördernder Lebensformen. Beides muss jeweils spezifisch für die Lebenssituation von Eltern und Kindern übersetzt werden.

Demokratiepädagogik vermittelt nicht nur Demokratie-Wissen, sondern auch Demokratie-Können. Eine einfache Übernahme von Verfahren politischer Institutionen in die Lebenswelt der Kinder greift dabei zu kurz. Für eine frühkindliche Demokratiepädagogik in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten ist es hilfreich, die Perspektive über explizit demokratische Verfahren hinaus auch auf eine demokratiefördernde Familienkultur auszuweiten.

2.3 Prävention antidemokratischer Haltungen

Eine breit angelegte Demokratieförderung muss als primärpräventiver Ansatz verstanden werden, der verschiedene Formen der Radikalisierung übergreift. Als „primärpräventiv" werden solche Präventionsansätze verstanden, die sich nicht selektiv auf spezifische „gefährdete Gruppen" oder auf vermeintlich auffälliges Verhalten richten, sondern breit angelegt wie Widerstandskräfte gegen Fehlentwicklungen stärken. Einen Überblick über die traditionellen, sich überlagernden Unterscheidungen von primärer, sekundärer und tertiärer Prävention auf der einen Seite und universeller, selektiver und indizierter Prävention auf der anderen Seite bieten Aladin El-Mafaalani et al. (2016).

Abb. 1: Präventionstypen

	Zielgruppe	Inhalt/Vorgehen	Ziel
Primäre Prävention (universelle Prophylaxe)	offen	allgemein/universell	– Persönlichkeitsentwicklung – Wissensvermittlung – Kompetenzentwicklung – Empowerment
Sekundäre Prävention (spezifische Prophylaxe)	Risikogruppe	spezifisch/selektiv	– Identifikation von Auffälligkeiten bzw. Anfälligkeiten und präventive Intervention
Tertiäre Prävention (Eskalations- und Rückfallprophylaxe)	radikale/ extremistische Jugendliche	hochspezifisch/ indiziert (individuell)	– *Distanzierung*, d. h. „Schadensbegrenzung": Intervention zur Vermeidung von Gewalt (Demobilisierung) – *Deradikalisierung* im engeren Sinne: Exit-Programme, Rehabilitations-/Resozialisierungsprogramme

(Abbildung nach El-Mafaalani et al. (2016, 4).)

In der Forschung zu (De-)Radikalisierungsprozessen wird die besondere Bedeutung primärer Prävention hervorgehoben. So halten Stowig u. a. in einem Bericht aus dem Projekt „Gesellschaft Extrem. Radikalisierung und Deradikalisierung in Deutschland" fest:

> "Prävention sollte breit und universell ansetzen. Radikalisierungsprozesse beginnen nicht erst bei der Ausübung und Legitimation von Gewalt, in Haftanstalten oder unter dem Einfluss radikaler Bezugspersonen. … Nicht nur Nicht-Regierungsorganisationen, die sich auf Radikalisierung spezialisiert haben, sondern auch Regelsysteme wie Schulen oder Jugendämter sollten eingebunden werden. Die Institutionen sollten dabei einen universalpräventiven Ansatz wählen, der nicht nur auf Terrorismus fokussiert, sondern die Ursachen und Folgen gewalttätiger Auseinandersetzungen erläutert und somit nicht stigmatisierend wirkt" (Srowig u. a. 2018, 23).

Eine solche präventive Demokratieförderung setzt also nicht erst an, wenn es zu Radikalisierungsprozessen kommt, sondern sie stärkt die Resilienz gegenüber diesen. Die dafür grundlegenden Erfahrungen erstrecken sich daher bis in die familiären Lebenswelten der frühen Kindheit hinein. Institutionen wie Kindertagesstätten und Schulen kann dabei weniger die Rolle zukommen kompensatorisch zu wirken, also etwaige Mängel der Demokratieerziehung in der Familie auszugleichen. Stattdessen sollten sie in Zusammenarbeit mit den Eltern versuchen, eine demokratiefördernde Lebenswelt für die Kinder von Anfang an zu schaffen.

Entsprechend stellt die Schulung des Projektes *Demokratisch. Gemeinsam. Wachsen.* eine breit angelegte Demokratieförderung in den Fokus, die möglichst früh ansetzt. Durch die enge Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten fördern wir eine demokratische Familienkultur, die einen verlässlichen und anregenden Hintergrund für die Entwicklung einer resilienten Persönlichkeit durch die Kinder und Jugendlichen bildet.

Wenn in diesem Zusammenhang auch von „Universalprävention" die Rede ist, muss ein mögliches Missverständnis ausgeräumt werden. Dass sich die Präventionsmaßnahmen nicht selektiv auf bestimmte soziale Gruppen richten heißt natürlich nicht, dass sie unabhängig von der Zielgruppe der jeweils konkreten Bildungsmaßnahme gestaltet werden sollten. Im Gegenteil, gerade hier kommt es darauf an, Bildungsangebote spezifisch auf die Bedürfnisse, Erfahrungswelten und praktischen Probleme der Teilnehmer*innen auszurichten, damit Demokratieförderung praktisch wirksam werden kann.

Anders als die meisten sekundärpräventiven Programme gegen Radikalisierung gehen wir vor diesem Hintergrund zunächst nicht von spezifischen Radikalisierungsformen aus und fragen nach den sie begünstigenden spezifischen *Defiziten* im jeweiligen familiären Umfeld. Stattdessen setzen wir einerseits an den spezifischen Ressourcen der Familien für demokratieförderliche Prozesse an und problematisieren andererseits spezifische Barrieren für eine Teilhabe an demokratischen Strukturen und Bildungsformaten, mit denen Familien konfrontiert sind.

Auch wenn sich die breit angelegte Demokratieförderung nicht spezifisch gegen einzelne Formen der Radikalisierung richtet, so leistet sie einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Bekämpfung antidemokratischer Tendenzen. Sie setzt dabei ressourcenorientiert an den konkreten verschiedenen Lebensrealitäten der Familien an.

3 Grundlagen für die Demokratieförderung – Demokratie lernen und leben

Für die effektive Durchführung demokratiefördernder Konzepte ist es wichtig, ein Grundverständnis für die Prozesse zu haben, die in die Entwicklung demokratischer Haltungen hineinspielen. Welche Faktoren begünstigen eine demokratische Grundhaltung? Welche erschweren diese? Auf welchen Ebenen spielt sich die Herausbildung politischer Grundorientierungen ab? Und welche Voraussetzungen müssen bei der altersadäquaten Demokratievermittlung berücksichtigt werden? Um ein Grundverständnis dieser Themen zu gewinnen, wollen wir im Folgenden zunächst einmal zentrale Begriffe der Demokratieförderung unterscheiden, nämlich Sozialisation, Erziehung, Bildung und Betreuung. Auf dieser Grundlage wenden wir uns in diesem Kapitel zunächst den grundlegenden Erkenntnissen der politischen Sozialisationsforschung zu, um anschließend nach den Voraussetzungen und Effekten demokratischen Erziehens zu fragen. Abschließend stellen wir grundlegende entwicklungspsychologische Konzepte vor, die einerseits helfen, die Bedingungen einer demokratischen Persönlichkeitsentwicklung besser zu verstehen und andererseits von zentraler Bedeutung für die Frage nach altersangemessenen Antworten und Erziehungspraktiken für demokratiepädagogische Angebote sind.

3.1 Begriffsbestimmungen: Sozialisation, Erziehung, Bildung und Betreuung

Die Frage, wie sich Sozialisation, Erziehung und Bildung voneinander abgegrenzt sind und welche Charakteristika sie aufweisen, hat in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen eine lange Tradition. Dabei kann auf eine Fülle von Definitionen und Bestimmungen zurückgegriffen werden, die häufig um die Wechselwirkungen dieser kreisen. Beispielweise werden Erziehungsinhalte häufig von sozialen Rahmenbedingungen beeinflusst und das Bildungsverständnis einer Familie hängt stark von den eigenen Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen ab. Mit Bezug auf den hier relevanten Fokus auf die Demokratieförde–

rung im frühkindlichen Kontext ist der Begriff der Betreuung von Interesse, da der §22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes „Bildung, Erziehung und Betreuung" als Aufgabe von Kindergärten bestimmt (Lakies 2013, 282).

Grundlegend für das Verständnis von Sozialisation, Erziehung und Bildung ist die Einsicht, dass der Mensch sich nicht nur äußerlich mit einer Gesellschaft konfrontiert sieht, sondern dass sein soziales Umfeld ihn bis ins Innerste prägt. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts formuliert der französische Soziologe und Pädagoge Émile Durkheim:

> „Ich stelle nämlich als Postulat einer jeden pädagogischen Theorie auf, daß die Erziehung eine eminent soziale Angelegenheit ist, und zwar durch ihren Ursprung wie durch ihre Funktionen, und daß folglich die Pädagogik stärker von der Soziologie abhängt als jede andere Wissenschaft" (Durkheim 1984, 37).

Durkheim verweist also auf die tiefe Verwobenheit von Erziehung und Sozialisation in der menschlichen Entwicklung und deutet darauf hin, dass pädagogische Handlungsorientierungen stets im Lichte der sozialen Gegebenheiten und Lebensrealitäten der Menschen reflektiert werden müssen. Die Gesellschaft – so seine zentrale These – werde nicht primär durch äußeren Zwang, durch Gesetze oder durch ein an den Tauschprinzipien des Marktes orientiertes Nützlichkeitsdenken zusammengehalten. Damit das Zusammenleben funktionieren und eine Gesellschaft bestehen kann, müssen die Individuen vielmehr die überlebensnotwendigen kollektiven Regeln durch Erziehung und Sozialisation als zweite Natur verinnerlicht haben.

Durkheim spricht dem Einzelnen damit keineswegs seine Individualität ab. Vielmehr betont er, dass diese Individualität selbst erst als Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse zu verstehen ist – ähnlich der Demokratiekompetenz der Menschen, die nicht lediglich in der Vermittlung bestimmter Fähig- und Fertigkeiten besteht, sondern sich vielmehr in der komplexen Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Lebenswelt entwickelt. Individualität und Sozialität sind bei Durkheim also keine Gegensätze. Letztlich erlaubt erst die Sozialisation dem Menschen die unmittelbare Naturabhängigkeit zu überwinden und schafft so den Raum für die Entstehung vernünftig und moralisch handelnder Personen im Rahmen des modernen Individualismus (Durkheim 1984, 160).

Viele der Aspekte der Sozialisations- und Erziehungstheorie Durkheims sind seit der Zeit ihrer Entstehung problematisiert worden. So wird Durkheims Vorstellung einer weitgehend geschlossenen und homogenen Gesellschaft und Kultur heute weitgehend abgelehnt. Statt dessen wird, ausgehend etwa vom Konzept der Transkulturalität und der zunehmenden Bedeutung von Globalisierung und Migration, die innere Pluralisierung und Heterogenität von Gesellschaft und Kultur betont (vgl. Welsch 1997; Göhlich 2006; Lieprecht 2012). Dennoch besteht gerade in dem Punkt der grundlegenden Sozialität des Menschen, die bis tief in sein Innerstes reicht, seine Subjektivität, Identität und Individualität erst hervorbringt, grundsätzliche Einigkeit.

Die soziale Konstitution des Subjekts bedingt aber auch, darauf verweisen zeitgenössische erziehungswissenschaftliche Diskussionen, eine grundlegende Verletzlichkeit des Menschen gegenüber seinem sozialen Umfeld (vgl. Butler 2002, 24 ff.; Teervooren 2000; Rieger-Ladich 2012, 65). Hieraus ergibt sich pädagogisch auch die herausgehobene Rolle, die der Fürsorge gegenüber dem Kind im Erziehungsverhältnis zukommt. Demokratiepädagogisch ist es von besonderer Bedeutung eine solche fundamentale Sozialität und die damit einhergehende Verletzlichkeit zum Ausgangspunkt der Entwicklung proaktiver Handlungsfähigkeit zu machen, um Teilhabe zu ermöglichen – und nicht etwa, wie Carsten Heinze (2017, 59) richtig herausstellt, als Vorwand für einen „protektiven Paternalismus“ zu nutzen. Dafür bedarf es aber eines grundsätzlichen Verständnisses der Grundbegriffe Sozialisation, Erziehung, Bildung und Betreuung.

Der *Sozialisationsprozess* beschreibt das Hineinwachsen in eine Gruppe oder in eine Gesellschaft. Diese vollzieht sich über das Erlernen und Verinnerlichen der jeweiligen kulturellen Werte, Regeln, Normen und Praktiken. Dies ist jedoch nicht als die bloß passive Übernahme misszuverstehen. Vielmehr basiert dieser Prozess auf einer Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, die die Selbstaktivität des Sozialisanden einschließt und perspektivisch auch die Möglichkeit zur konstruktiven Veränderung gesellschaftlicher Institutionen ermöglicht. Sozialisation vollzieht sich also als Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft in Sozialisationsinstanzen wie Familie, Kindergarten und Schule, Peer-Groups, Ausbildungsstätten, in der Berufswelt sowie in der politischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Sozialraum (vgl. Hurrelmann 2009). Als

solcherart weit gefasster heterogener und integraler Prozess vollzieht sich Sozialisation in weiten Teilen ungesteuert und unbewusst (vgl. Luhmann 2002).

Zur Frage, welche Kompetenzen in der Sozialisation ausgebildet werden, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze. So beschreibt beispielsweise Jürgen Habermas die Sozialisation als einen Prozess zur Stärkung kommunikativer Ich-Identität, während George H. Mead das Spiel als Grundlage für die Übernahme einer Rolle und damit letztlich der Identitätsentwicklung versteht – zunächst gegenüber einem signifikanten Anderen (also einer ganz konkreten Person aus dem unmittelbaren Nahraum) und schließlich gegenüber einem generalisierten Anderen (also typisierten Erwartungen des sozialen Umfelds) (Habermas 1976; Habermas 1987; Mead 1973; Jörissen 2010; Hurrelmann 2009, 93–114).

In Abgrenzung zur Sozialisation kann *Erziehung* als ein absichtsvoll gesteuerte Prozess verstanden werden, während dessen ein Heranwachsender lernt, in seine Gemeinschaft als ein selbständiges und kooperationsfähiges Mitglied hineinzuwachsen. Erziehung findet primär durch die Eltern/Erziehungsberechtigten (und weitere primäre Bezugs- und Bindungspersonen) der Zöglinge statt, sodass deren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes als entscheidend betrachtet wird. Die Herausforderung der Erziehung besteht nicht zuletzt darin das Kind in seiner individuellen Entwicklung zu fördern und in seiner Individualität zu respektieren, ihm zugleich aber auch gesellschaftlich anerkannte Normen, Werte und Handlungsmuster zu vermitteln, um ihm die Teilhabe an Gesellschaft zu ermöglichen. Die Frage, welche Erziehungsstile, Erziehungsziele und Erziehungspraktiken allgemeingültig akzeptiert werden, bietet gesamtgesellschaftlich, allen voran vor dem Hintergrund der Vielfalt kultureller Identitäten, ein durchaus differenziertes Bild (vgl. Boos-Nünning 2011). Für unsere Schulung ist hierbei entscheidend, welche demokratieförderlichen Praktiken jeweils aus einer solchen Vielfalt an Erziehungsverständnissen hervorgehen: Welcher Erziehungsstil schafft demokratische Lernräume? Welche Erziehungsziele werden in welcher Form verfolgt, um die Demokratiekompetenz der Kinder zu stärken? Welche praktischen Handlungsmöglichkeiten der Eltern und Multiplikator*innen sind aus demokratiepädagogischer Perspektive wünschenswert?

Schließlich können sowohl Erziehungs- als auch Sozialisationsprozesse auf ihren Beitrag zur *Bildung* der Heranwachsenden befragt werden, was nicht, wie in öffentlichen Bildungsdiskursen häufig wahrnehmbar, auf formale Bildungsabschlüsse, auf die Rechtfertigung der beruflichen und gesellschaftlichen Privilegierung (Haeberlin 2009, 139) reduziert werden darf. Viele Programme der frühkindlichen Förderung haben den Fokus, ungleiche familiäre Startbedingungen für den Bildungserfolg von Kindern auszugleichen. Dies ist zweifelsohne eine wichtige Aufgabe, da schulische Bildung ein zentraler Faktor für gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Aussichten ist. Und gerade in Deutschland hängt der Bildungserfolg maßgeblich von den familiären Voraussetzungen, der „Herkunft", ab (vgl. Bücher und Wahl 2005). Aufgrund dieser berechtigten Fokussierung spielt Demokratieerziehung jedoch in den entsprechenden Programmen lediglich eine flankierende Rolle. Da unsere Schulung genau hierauf das Augenmerk legt, ist es notwendig einen breiteren Bildungsbegriff zugrunde zu legen, der sich nicht ohne weiteres mit dem schulischen Bildungserfolg koppeln lässt.

Schon in der Tradition des neuhumanistischen Bildungsbegriffs wurde ein intentionaler Begriff der Bildung – also die Vorstellung, dass dem Kind ein klar abgegrenztes Wissensreservoir planvoll eingepflanzt wird – verworfen und die individuelle Aktivität des Subjekts, die Idee der Selbstbildung als wahren Zwecke zur schöpferischen Aneignung der Welt, zur empathischen, empfänglichen, autonomen Persönlichkeitsentwicklung, hervorgehoben (Humboldt 1962, 21). Wolfgang Klafki hat diesen klassischen Bildungsbegriff kritisch aufgegriffen und für die Schlüsselprobleme unserer Gesellschaft neu akzentuiert: Bildung, die sich u. a. der Friedensfrage, der Umweltproblematik oder den sozialen Ungleichheiten verpflichtet fühlt, besteht in der individuellen Entwicklung der mannigfaltigen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Interessen des Individuums. Im Bewusstsein zentraler Probleme der Gegenwart geht es nicht nur darum sein Leben selbst zu bestimmen und an der Gestaltung gemeinsamer kultureller, gesellschaftlicher sowie politischer Verhältnisse mitzuwirken. Vielmehr, so Klafki, müsse man sich auch für diejenigen engagieren, denen die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung aufgrund bestimmter gesellschaftlicher Umstände verwehrt bleibt (Klafki 1986). Auch emanzipatorische Ansätze grenzen den

Begriff der Bildung von instrumentellen Verständnissen des Lernens oder des Wissens ab (vgl. Hufer und Klemm 2002).

Für die Umsetzung unserer demokratiepädagogischen Praxis soll solch ein Bildungsverständnis auch dem aktuellen Geist des gesetzlichen Bildungsauftrags an alle professionellen Erzieher*innen, Pädagog*innen und Lehrer*innen entsprechen. Bildung ist als ein lebenslanger Prozess zu verstehen, in dem Heranwachsende *und* Erwachsene kontinuierlich aufgefordert sind die Selbst- und Weltverhältnisse kritisch zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund stehen Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen in der Pflicht, Lebensrealitäten in der Form zu vermitteln, dass sie für die Lernenden im Erleben und Verhalten nachvollziehbar und umsetzbar sind, dass sie also Relevanz für die Gestaltung des eigenen und des gemeinsamen Lebens haben. Kinder müssen sich dabei das Erlernte in ihrer weitgehenden Autonomie, Freiheit und Selbstverantwortlichkeit aneignen können, ihnen muss die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe gegeben werden und sie müssen in ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zur gleichwertigen Kooperation unterstützt werden.

Die *Betreuung*, definiert als Pflege, Fürsorge und Schutz der Kinder während der Abwesenheit der Erziehungsberechtigten, bietet als Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungskontext ein grundlegender Lern- und Erfahrungsraum für Kinder. Martin Textor stellt fest, dass die Betreuung in Kindertagesstätten die physiologischen (wie Hunger, Durst, Schlaf), die Sicherheitsbedürfnisse (wie Schutz, Ordnung, stabile Beziehungen) sowie die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Liebe und Wertschätzung abdecken müssen (Textor 1999). An dieser Stelle ergibt sich für die Multiplikator*innen über die fachlich-soziale Kompetenz den Kindern hinaus die Notwendigkeit, Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsinhalte bzw. -erfahrungen ausdrücklich und explizit mit Eltern zu abzusprechen. Nicht immer sind Bildungsaspirationen der Eltern, also der Bildungserfolg, den sie sich für ihre Kinder wünschen, mit denen der pädagogischen Fachkräfte deckungsgelich. Fachkräfte stehen oftmals vor der Herausforderung, dass Eltern sich ihrer erzieherischen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes wenig bewusst sind. Zudem sind Zuständigkeiten zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften unklar: Sollen Erzieher*innen in die Erziehungspraxis der Eltern eingreifen und damit „erziehen“ oder sind sie lediglich zur Aufsicht der Kinder

beauftragt? Sind Sozialisationseinflüsse der Kita kompatibel mit den familiären Erfahrungen der Kinder? Und nicht zuletzt: Welchen Kriterien muss eine Einrichtung, wie die der Kita genügen, um einen demokratiefördernden Lernraum zu gewährleisten? Unsere Multiplikator*innenschulung soll an dieser Stelle die Bedeutung dieser Fragen für die Entwicklung der Kinder aufgreifen und die Möglichkeiten einer demokratiestärkenden Erziehungs-, Sozialisations-, Bildungs- und Betreuungspraxis für und mit den Eltern erarbeiten.

*Die pädagogische Theorie und Praxis wird von den Begriffen Erziehung, Bildung und Sozialisation geleitet. Im Kontext der Demokratieförderung im frühkindlichen Bereich nimmt zusätzlich der Begriff der Betreuung eine wichtige Stellung ein. Abhängig von der jeweiligen Definition und den damit einhergehenden praktischen Implikationen eines jeden einzelnen Theoriegerüsts ist es notwendig, die wechselseitige Dynamik zwischen diesen Prozessen zu erkennen. Eine offene Diskussions- und Vertrauenskultur mit allen beteiligten Akteur*innen verspricht eine transparente Grundlage für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.*

3.2 Die Bedeutung einer Demokratieförderung in der (frühen) Kindheitsphase – zur politischen Sozialisation

Die Kindheit und frühe Kindheit haben einen zentralen Stellenwert in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der politischen Sozialisation und ihrer Relevanz für die Demokratie gespielt. Die Studien zur „autoritären Persönlichkeit", in der Sozialforscher*innen in den 1940er Jahren die Ursachen für das Aufkommen des Faschismus untersuchten, sind durch Überlegungen zur familiären Prägung des Kindes geprägt. Es zeigte sich, dass in der Kindheit Grundhaltungen angeeignet werden, die später für eine faschistische Ideologie anfälliger

machen (vgl. Horkheimer 2002; Adorno u. a. 2019). Auch der Sozialpsychologe Kurt Lewin hob früh die Bedeutung einer „demokratischen Atmosphäre" in der Familie hervor, die sich insbesondere in der Anerkennung der Eigenständigkeit des Kindes und im Verständnis der fundamentalen Gleichheit der Menschen äußert (vgl. Hopf und Hopf 1997, 11 f.).

Systemtheoretische Ansätze der Politikwissenschaft, wie etwa der Ansatz David Eastons (1965), fragten stärker nach den Bedingungen der *Stabilität* eines politischen Systems. Dabei nahmen sie psychische und kognitive Voraussetzungen der Demokratie in den Blick, die sog. „politische Kultur". Dadurch hat sich allerdings auch der Fokus der Forschung verschoben: auf explizit politische Inhalte und Einstellungen zu diesen. Auch die Lebensphase, die als maßgeblich für die politische Sozialisation gesehen wurde, hat sich in diesem Zuge gewandelt: Statt der frühen Kindheit stand zunehmend die späte Kindheit und Adoleszenz im Vordergrund, in denen eigene Haltungen und Meinungen zu politischen Institutionen und Personen gewonnen werden (Hopf und Hopf 1997, 13–17).

In Abgrenzung zu einem solchen Verständnis, das an der „Funktion" der Einstellungen des Einzelnen für das übergeordnete politische System ansetzt, entstanden kognitivistisch-interaktionistische Ansätze, die sich stärker auf das Individuum und seine Fähigkeiten fokussierten. Großen Einfluss hatte hier Lawrence Kohlberg. Statt von der Stabilität eines gegebenen Systems auszugehen, rückt hier die Befähigung zur Demokratie ins Zentrum, zu der ganz wesentlich auch Kritik und Widerspruch gehören. Demokratien leben nicht nur von der Übernahme gesellschaftlicher Wertvorstellungen, sondern auch von der eigenständigen Auseinandersetzung mit diesen – und letztendlich auch der Bereitschaft sie im Einzelnen zu hinterfragen. Ausgehend von einem Phasenmodell kognitiver und moralischer Entwicklung[3] wird jedoch auch bei den kognitivistisch-interaktionistischen Ansätzen verstärkt auf die Adoleszenz geblickt, in der sich die komplexen Fähigkeiten zur kritischen Reflexion und zum Hinterfragen von Regeln und Normen herausbilden sollen (Hopf und Hopf 1997, 18–22). Allerdings gehen diese Ansätze – auch vor der späten kognitiven Entwicklung in der Adoleszenz – sehr grundsätzlich von der Eigenaktivität des Kindes, also von seiner

3 Ausführlich hierzu die entwicklungspsychologischen Grundlagen in vgl. Kap. 3.4.

aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt aus. Entsprechend kann es, geht man von ihnen aus, nicht darum gehen, demokratiepädagogisches Rezeptwissen für die Eltern zur Verfügung zu stellen, das lediglich auf Kinder eines bestimmten Alters „angewendet" werden müsste. Vielmehr sollten Eltern in der Etablierung einer demokratischen Familienkultur unterstützt werden, an deren Hervorbringung die Kinder ebenso wie die Eltern aktiv beteiligt sind – auch wenn den Erziehungsberechtigten zweifelsohne eine herausgehobene Stellung für die Gestaltung der Rahmenbedingungen dieser Familienkultur zukommt (vgl. Schneewind 2008).

Schauen wir vor dem Hintergrund der vorgestellten Forschungsansätze zur politischen Sozialisation noch einmal genauer auf die hier konzipierte Schulung: Entsprechend der präventiven Ausrichtung der entwickelten Schulung geht es uns weniger um explizite Einstellungen zu politischen Akteur*innen. Im Fokus stehen vielmehr Grundhaltungen und Werte, die letztlich der Ausbildung spezifisch politischer Einstellungen zugrunde liegen. Für ein solches Schulungsformat müssen wir unseren Blick dann aber – ganz im Sinne der früheren Studien zur Persönlichkeit und antidemokratischen Grundhaltungen – stärker auf die Herausbildung vorpolitischer Dispositionen in der Kindheit und frühen Kindheit richten, die zugunsten der Beschäftigung mit der Herausbildung explizit politischer Einstellungen in der Adoleszenz vernachlässigt wurde. Trotz einiger Anläufe, die familiale Sozialisation und Erfahrungen der frühen Kindheit für Radikalisierungsprozesse verschiedener Form zu berücksichtigen, wird bisher ein Mangel an systematischer Forschung für diesen Bereich konstatiert (Srowig u. a. 2018, 22; Winkler 2001, 53).

Während für die Herausbildung expliziter politischer Einstellungen die späte Kindheit und Jugend besonders relevant ist, spielt bei der Ausbildung allgemeiner demokratierelevanter Grundhaltungen bereits die Erfahrung der frühen Kindheit eine entscheidende Rolle. Für sie ist neben der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten insbesondere auch die emotionale Qualität der Lebens- und Erziehungsverhältnisse der

Kinder wichtig. Unser primärpräventiv ausgerichtetes Schulungskonzept setzt darum in einem ersten Schritt bei Eltern mit Kindern im Vorschulalter an.

3.3 Demokratie und Erziehung

Geht man von der besonderen Bedeutung der Erfahrungen aus, die das Kind bereits im frühesten Lebensalter macht, dann stellt sich die Frage, wie solche Erfahrungen gestaltet werden müssen, um eine demokratische Entwicklung zu fördern. Im Folgen bieten wir einen komprimierten Zugang zu den Ansätzen, an denen sich unsere Schulung orientiert. Zunächst gehen wir dabei auf die Wirkung unterschiedlicher Erziehungsstile ein. Anschließend fragen wir nach der Rolle von Werten, die in der Erziehung vermittelt werden sollen – aber auch solchen, die im Handeln der Erziehenden implizit sichtbar werden. Diese beiden Abschnitte fragen also nach den beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen elterlichen Verhaltens allgemein und spezifischer Erziehungshandlungen im Besonderen. Abschließend kehren wie die Perspektive um: Wir fragen danach, welche grundlegenden Fähigkeiten Kinder eigentlich letztlich zur Teilhabe an Demokratie in all ihren Dimensionen am Ende brauchen.

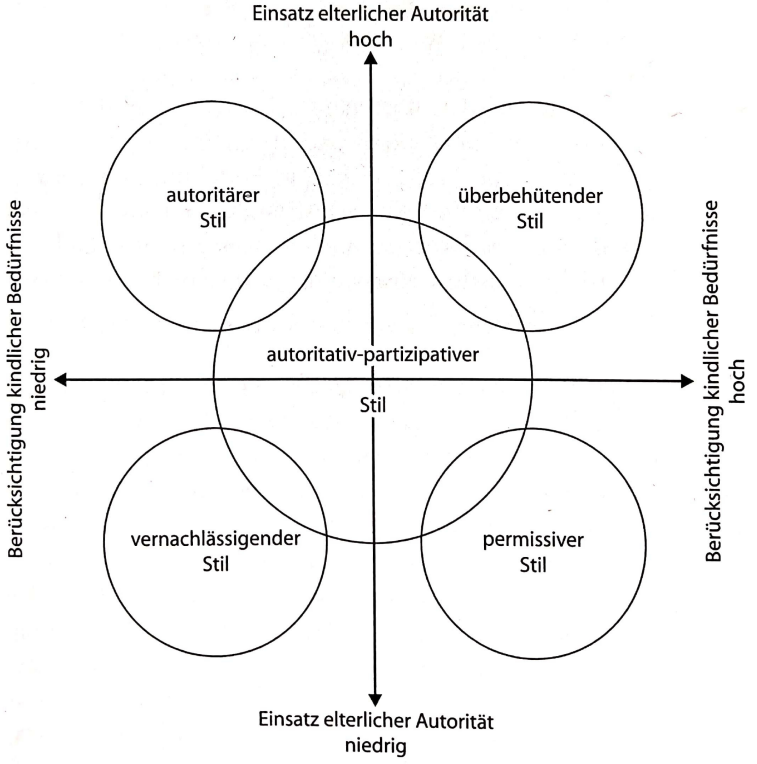
3.3.1 Demokratiefördernder Erziehungsstil

Trotz vielfältiger und zum Teil auch konfligierender Ansätze zur Demokratieförderung lassen sich sowohl für das Handeln von Erziehenden als auch für die Handlungskompetenzen von Kindern einige grundlegende Erkenntnisse zusammenfassen.[4] So wird für eine Erziehung zur Demokratie die Bedeutung eines autoritativ-partizipativen Erziehungsstils hervorgehoben (Hurrelmann 2009, 156–170). Dieser bietet dem Kind Sicherheit, gibt aber auch kognitive und

4 Vgl. zum Folgenden exemplarisch Hopf und Hopf (1997), Rippl (2008, 449), Schneewind (2008, 260 ff.) (2008, 260 ff.), Oesterreich (2000), Hurrelmann(2009, 156–170).

emotionale Freiräume zur Entwicklung. Damit wird er sowohl einer autoritären als auch einer ausschließlich permissiven Erziehung entgegengestellt. Zugleich sollen aber auch die emotionalen Extreme von Überbehütung und Vernachlässigung vermieden werden (vgl. Abb. 2). Wünschenswert ist dabei einerseits eine

Abb. 2: Autoritative-partizipative Erziehung im Spannungsfeld unterschiedlicher Erziehungsstile



(Quelle: Hurrelmann (2009, 161).)

emotional gesunde Bindung von Erziehenden und Kindern, andererseits eine hinreichende Freiheit neue Erfahrungen zu machen, um so die kognitiven Fähigkeiten im Umgang mit der äußeren Welt und ihren Herausforderungen ausbilden zu können. Auch der „Responsivität" der Eltern gegenüber den Erfahrungen und Äußerungen der Kinder, wird in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zugeschrieben. Ein aufmerksames und achtsames Verhalten der Eltern dem Kind gegenüber vermittelt ihm ein Gefühl von Sicherheit und Verlässlichkeit, das gerade auch in den Momenten zum Tragen kommt, in denen das Kind eigenständig Neues entdeckt und sich aus dem unmittelbaren Wahrnehmungs- und Interventionsbereich der Eltern hinaus begibt.

Eine solche partizipative Erziehung, und eine an ihr anschließende und über sie hinaus greifende Demokratiepädagogik, zielt auf die Stärkung einer Reihe von Fähigkeiten beim Kind ab, die ein soziales und anerkennendes Miteinander in seinem Nahraum befördern sollen und damit zur Grundlage einer „Demokratie als Lebensform" werden können. Zugleich legen diese Fähigkeiten aber auch die Grundlagen für eine weitergehende Beteiligung an den politisch-institutionellen Prozessen der demokratisch verfassten Gemeinschaft.

Wie ausgeführt wurde, steht für die frühkindliche Demokratiepädagogik weniger ein explizites politisches Wissen im Vordergrund. Stattdessen ist sie bestrebt eine stetige Kompetenzerweiterung auf der Handlungsebene zu fördern. Hier können zwei Dimensionen unterschieden werden. Auf der einen Seite geht es um *Werthaltungen*, die eine Grundlage für später erworbenes kognitives Wissen und politische Einstellungen bilden. Auf der anderen Seite gibt es eine Reihe von praktischen *Fähigkeiten*, auf deren Entwicklung die Erfahrungen früher Kindheit einen maßgeblichen Einfluss haben; Fähigkeiten, die für eine Teilhabe an demokratischen Prozessen (sowohl in der kindlichen Lebenswelt als auch, später in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung) von entscheidender Bedeutung sind.

Förderlich für eine demokratische Erziehung ist ein autoritativ-partizipativer Erziehungsstil. Dieser schafft kognitiv und emotional, sowohl die Sicherheit als auch die Freiheit für das Kind, sich produktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, neue Erfahrungen zu machen und sich so bestmöglich zu entwickeln.

3.3.2 Werteerziehung und Erziehungswerte

Demokratie- und Wertevermittlung im frühkindlichen Kontext bedeutet eine reflexive Praxis des alltäglichen Miteinanders. Es gibt eine Vielzahl an Studien zu den Herausforderungen und praktischen Auslegungen der Werteerziehung, die keineswegs einfach und unproblematisch ist (Erbes, Giese und Rollik 2013). Für den Kontext der Werteerziehung im frühkindlichen Bereich geht es vorerst um die Konkretisierung dessen, wie Erzieher*innen und Eltern die Demokratie erfahrbar machen können, also um die praktischen Gestaltungsmöglichkeiten, Kindern beispielsweise Teilhabeprozesse zu ermöglichen und – im Umkehrschluss – darum, was Kinder benötigen, um in demokratische Prozesse von Beginn an hineinzuwachsen. Die Organisationen und Institutionen im Erziehungs- und Bildungsbereich sind notwendig immer auch Lernorte der Demokratie. In ihnen wird demokratisches Wirken erlernt und eingeübt. Da im frühkindlichen Kontext die leistungs- und konformitätsorientierten Anforderungen weitgehend entfallen, die in der Schule an die Kinder herangetragen werden, bleibt Raum für die Ausbildung wichtiger emotionaler Fähigkeiten. Deswegen sind die Erfahrungsräume der frühkindlichen Demokratieförderung für eine langfristig denkende primärpräventive Perspektive von entscheidender Bedeutung.

Pädagogische Fachkräfte sind bei der Umsetzung demokratieförderlicher Praktiken zunächst mit der Herausforderung konfrontiert, ihr eigenes demokratisches Selbstverständnis kontinuierlich zu überprüfen. Insofern sind Antworten auf Fragen wie „Was verstehe ich unter partnerschaftlichem Miteinander?“ oder „Welches Verhalten der Kinder definiere ich als demokratische Haltung?“ handlungsleitend. Und je stärker die pädagogischen Fachkräfte auf ihre eigenen

individuellen und sehr unterschiedlichen Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen zurückgreifen, umso vielfältiger können auch die Antworten auf diese Fragen ausfallen. Dieser Wertepluralismus ist und bleibt eine Bereicherung der Vielfalt in der Gesellschaft.

Die gegenwärtige Werteforschung belegt, dass Kinder in ihrer Werteorientierung stark von ihren Eltern beeinflusst werden; die Intensität und Reichweite bleibt dabei sowohl abhängig vom Alter des Kindes als auch von dem Erziehungsstil der Eltern (Stein 2013). In der Auseinandersetzung mit diesen lernen Kinder, wie etwa die Eltern oder pädagogische Fachkräfte Werte aus- und vorleben. Es gilt, den Kindern zu vermitteln, dass es für die eigenen Entfaltung in der Demokratie grundlegender Werte bedarf, die das Zusammenleben überhaupt erst ermöglichen und im wahrsten Sinne des Wortes erst wertvoll machen (Müller, Ranft und Weishaupt 2010).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass die Vermittlung von Werten ihrerseits in einem freundlichen, förderlichen, anerkennenden und letztlich wertschätzenden Miteinander stattfindet. Es ist spezifisch für die Demokratieerziehung, dass sie sich nicht ausschließlich von den vermittelten demokratischen Inhalten bestimmen lässt.[5] Solche Inhalte werden vielmehr immer auf die Form ihrer Vermittlung bezogen. Das heißt: bei der Vermittlung demokratischer Werten ist immer auch zu bedenken, welche Werte und welche Wertschätzung in ihrer *Umsetzung* zum Ausdruck kommen. Das gilt sowohl für das elterliche Erziehungshandeln als auch für die Didaktik der Elternbildung. Beide können ihre demokratischen Inhalte nur vermitteln, wenn diese Vermittlung von Wertschätzung getragen ist und selbst einen demokratischen Raum mit Äußerungs- und Partizipationsmöglichkeiten eröffnet. Dies ist der Grund, warum die Kommunikation mit den Eltern, die Möglichkeiten zur Teilhabe, die sich ihnen bieten, aber auch die Barrieren, die einer Teilhabe entgegenstehen, neben dem unmittelbaren Erziehungsverhältnis von Eltern und Kind einen wesentlichen Aspekt unserer Schulung zur Fördern familiärer Demokratie ausmachen.

5 Vgl. Kap. 2 – Demokratiepädagogik und Prävention.

Was können nun – im Bewusstsein einer langjährigen Wertediskussion – zentrale Werte für eine demokratiepädagogische Praxis sein? In Anlehnung an praxisnahe Diskussion lassen sich u. a. folgende Grundwerte für eine demokratische Praxis in Kitas benennen (Müller, Ranft und Weishaupt 2010; Wihstutz, Erbes und Deutsches Rotes Kreuz 2013; Blank-Mathieu 2002):

- Achtung, Respekt, Anerkennung, Wertschätzung
- Kindliche Begeisterung & freudige Euphorie (Enthusiasmus, Leidenschaft, Eifer)
- Empathie (Anteilnahme, Einfühlungsvermögen, gegenseitiges Verstehen)
- Freundschaft (Gemeinsamkeiten, Teilen, positive Gefühle und füreinander da sein, Verlässlichkeit)
- Frieden (partnerschaftliches, gerechtes und gewaltfreies Zusammenleben in Vielfalt, wodurch Freiheit und Entfaltung des Einzelnen möglich wird)
- Gemeinschaft (Zusammenhalt und Wir-Gefühl)
- Gerechtigkeit (im Kindesalter ein gefühlter Begriff, der viel Sensibilität seitens der Erwachsenen bedarf)
- Gewaltfreiheit und Konfliktfähigkeit (Stärkung der Konfliktfähigkeit von Kindern, Eltern und Erzieherinnen)
- Gleichberechtigung (Aufhebung von Diskriminierung gegenüber Geschlecht, Ethnie, Religion, Minderheiten) „Alle anders, alle gleich“, individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten unterstützen
- Verantwortung (Fähigkeit bewusster Entscheidungen, Förderung von Selbstbewusstsein, Ehrlichkeit) .

> *Eine erfolgreiche Demokratiepädagogik im frühkindlichen Kontext basiert auf der Vermittlung grundlegender Werte. Dieser teilweise impliziten und expliziten Weitergabe von Werten müssen sich sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte bewusst sein. Werte bedürfen einer stetigen Reflexion und Anpassung an die Bedürfnisse der Kinder und Erwachsenen sowie der Gemeinschaft und Gesellschaft.*

3.3.3 Demokratiefähigkeiten und Befähigung zur Demokratie

Wenn wir in den letzten Abschnitten stärker von den Eltern und deren Erziehungshandeln ausgegangen sind, soll in diesem Abschnitt eine andere Perspektive eingenommen werden. Wir fokussieren auf das Kind und fragen, welche Fähigkeiten dieses benötigt, um sich in demokratische Prozesse, ausgehend von seiner unmittelbaren Lebenswelt, einbringen zu können.

Sehr allgemein sind Selbstständigkeit, soziale Verantwortlichkeit und Empathie in diesem Sinne wichtige Eigenschaften für eine demokratische Teilhabe. Im Gegenzug sollen Unselbstständigkeit und Unterwürfigkeit vermieden werden. Für die konkreten Prozesse des demokratisch gestalteten Miteinanders gewinnen darüber hinaus insbesondere kommunikative Kompetenzen an Bedeutung. Hierzu gehören zunächst stärker subjektbezogen die *Fähigkeit, eigene Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen und äußern zu können*, sowie die *Fähigkeit, anderen zuhören* und ihre Bedürfnisse wahrnehmen zu können. Damit einher geht die Entwicklung einer *Reflexionsfähigkeit*, in der eine gewisse Distanz zu eigenen Impulsen gewonnen werden kann und die darin besteht, dass auch Hintergründe und Kontexte von Handlungsweisen einbezogen und verstanden werden können. Hier kommt auch zur Geltung, was für viele demokratiepädagogische Ansätze eine zentrale Rolle spielt: Die *Fähigkeit zur Perspektivübernahme bzw. Empathie* (etwa Higgins 1989). Konflikttheoretisch kann man nicht davon ausgehen, dass Differenzen und Interessengegensätze nur auf Missverständnissen beruhen und somit in demokratischen Verfahren vollständig *ausgeräumt* werden. Im Gegenteil: Konflikte kommen im Rahmen demokratischer

Verfahren zum Ausdruck und werden *ausgetragen* (vgl. Dahrendorf 1992; Hebekus und Völker 2012, 77–84). Darum ist auch *Konfliktfähigkeit* ein wichtiges Vermögen für die Demokratieförderung. Entscheidend ist hierbei die Möglichkeit eigene Interessen zur Geltung zu bringen, ohne diese jedoch durch körperliche oder psychische Gewalt durchzusetzen. Dies führt schließlich zu einer letzten Fähigkeit (in dieser zweifelsohne unvollständigen Aufzählung), die *Verfahrensfähigkeit*. Mit Verfahrensfähigkeit ist die Fähigkeit gemeint, sich an einem gemeinsamen, strukturierten Prozess der Entscheidung zu beteiligen; und das heißt auch: sich auf seine Ergebnisse einzulassen, ohne dass diese von Anfang an absehbar sind. Diese Fähigkeit ist stärker vom unmittelbaren Erleben einer spezifischen Situation abgelöst und basiert auf einer Einübung spezifischer verbindlicher Formen, in denen Bedürfnisse ausgedrückt und Konflikte behandelt werden. Konkret muss das Kind dabei gewisse, für alle geltende Regeln anerkennen können und auch in der Lage sein, sich an gemeinsame Absprachen zu halten.

Insofern die genannten und weitere Fähigkeiten in der demokratischen Familienkultur – unterstützt durch eine institutionell getragene Demokratiepädagogik – *erworben* werden sollen, bedarf es in ihrer Vermittlung einer Sensibilität für die *bestehenden* Fähigkeiten des Kindes, auf deren entwicklungspsychologischen Komponenten unten noch genauer eingegangen wird. Entsprechend muss in der Gestaltung der kindlichen Lebenswelt darauf geachtet werden, was vom Kind, altersgemäß aber auch individuell, erwartet werden kann und welche Verfahren etwa eine tatsächliche eigenständige Partizipation des Kindes erlauben. Dabei ist aber auch zu bedenken, dass demokratiepädagogische Ansätze, während sie zugleich an den *bestehenden* Fähigkeiten der Kinder ansetzen, diese immer auch *entwickeln* wollen und so, behutsam, ohne zu überfordern, über das bestehende Vermögen des Kindes hinausgehen müssen. Dies kann als „demokratiepädagogischen Vorgriff" auf erst in der Entstehung begriffene Fähigkeiten verstanden werden. Entsprechendes bringen etwa Fritz Oser und Wolfgang Althof zum Ausdruck, wenn sie für den auf Kohlberg zurückgehenden Ansatz von „Just Community"-Schulen, einen grundlegenden Vorgriff auf die Entwicklungspotentiale des Kindes herausstellen. Ein erster Schritt sei es …

> "… Kindern zu unterstellen, dass sie fähig und bereit sind, einsichts- und rücksichtsvoll zu entscheiden, zu handeln, und ihnen durch eben dieses Zutrauen die Chance zu geben, genau diese Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln" (Oser und Althof 1996, 40).

Während Demokratiepädagogik alterssensibel vorgeht, muss sie sich also zugleich auch bewusst sein, dass die Demokratiefähigkeiten eines Kindes dynamisch sind. Demokratiepädagogik muss auch fordern und dem Kind helfen, über sich hinaus zu wachsen. Kurz: Demokratiepädagogik bewegt sich als partizipativer Lernprozess immer in einem Spannungsfeld von der Schaffung von Demokratiefähigkeit einerseits und dem Voraussetzen bestehender Fähigkeiten in der demokratischen Gestaltung der Lern- und Entwicklungsumgebung andererseits.

Für eine alterssensible Demokratiepädagogik gibt es einen für die Entwicklung demokratischer Fähigkeiten maßgeblichen Übergangsraum zwischen diesen beiden Aspekten: Auf ihr kehrt sich das erwartete Verhältnis von Befähigung und Voraussetzungen um: die Befähigung findet gerade darüber statt, dass Voraussetzungen demokratischen Handelns vorgreifend angenommen werden. Dies öffnet einen partizipativen Entwicklungsraum, in dem die Demokratie nicht im strengen Sinne gelehrt werden kann, in dem nicht alles schon sicher gekonnt wird, sondern in dem das Kind in aktiver Auseinandersetzung mit demokratischen und demokratisch relevanten Praktiken und Verfahren zu einer demokratischen Selbst-Bildung angeregt wird.

Dieser Punkt ist deshalb bedeutsam, weil er der einfachen Gegenüberstellung von Kindern einerseits, die erst zu demokratischem Handeln befähigt werden müssen, und Erwachsenen andererseits, die sozusagen demokratisch „ausgelernt" sind und nun ihre Fähigkeiten den Kindern übertragen müssen, entgegensteht. Der ausgeführte Aspekte des „Vorgriffs" weist letztlich auf ein Grundmoment von Demokratie: sie ist immer auch – und eben auch für alle „Erwachsenen"! – ein Lernraum. In der demokratischen Teilhabe bleiben wir nicht einfach die, die wir waren, sondern entwickeln unsere Fähigkeiten uns demokratisch auszudrücken und mit anderen Perspektiven und Argumenten umzugehen. Demokratische Teilhabe verändert unsere Haltung zu den Verbindlichkei-

ten der Gemeinschaft ebenso wie zu uns selbst. Dieser dynamische Entwicklungsprozess geht mit der Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten einher, die wir im Zuge unserer Erziehung und Sozialisation ausbilden und im Laufe unserer Lebensspanne intensivieren.

> *Die Teilhabe an demokratischen Prozessen ist auf eine Reihe grundlegender Fähigkeiten beim Kind angewiesen, wie etwa eigene Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen, eigenes Verhalten zu reflektieren, aber auch mit demokratischen Verfahren umgehen zu können. Solche Fähigkeiten altersgemäß zu vermitteln, ist Ziel demokratiefördernder Erziehung. Zugleich sind sie nicht einfach als „Voraussetzung" demokratischer Teilhabe zu verstehen, vielmehr ist Demokratie auch immer selbst ein Lernfeld, in dem sich Demokratiefähigkeit erst ausbildet und weiterentwickelt.*

3.4 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Im Zusammenhang mit der Förderung einer demokratischen Familienkultur und effektiver Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, wie sie im Zentrum unserer Schulung stehen, ist es erforderlich, dass die entwicklungspsychologischen Grundlagen bekannt sind. Dies soll insbesondere auch dabei helfen, eine altersgerechte Ausrichtung demokratiefördernder Bildungsformate zu gewährleisten. Im Folgenden werden die relevantesten theoretischen Konzepte in ihren Grundzügen vorgestellt, die der altersspezifischen Einordnung kindlichen Verhaltens dienen und damit den Feld der Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Kindern ebenso wie mit Eltern abstecken.

3.4.1 *Die Kognitive Entwicklungstheorie nach Jean Piaget*

Unumgänglich ist die Auseinandersetzung mit der Entwicklungstheorie von Jean Piaget. Er gehört zu den Pionieren der kognitiven Entwicklungspsychologie, die sich damit beschäftigt haben, auf welche Weise sich der Mensch die Welt aneignet und welche Denkstrukturen er dabei ausbildet. Seine umfassende Theorie geht dabei auch auf die Atmosphäre der kindlichen Lernumgebung ein und macht drei grundlegende Beobachtungen für das kindliche Denken aus (Siegler u. a. 2016, 120 f.): Erstens sind Kinder nach Piaget nicht immer auf externe Instruktionen der Eltern angewiesen und zeigen bei Lernprozessen auch eine intrinsische Motivation. Zweitens zeigen sie diese ohne eine direkte Belohnung der Eltern. Sie arbeiten z. B. auch weiterhin aktiv an Prozessen, wenn eine unmittelbare Bestärkung durch die Eltern nicht in Aussicht steht. Drittens sind Entwicklungsprozesse daher nicht immer nur als Effekt von Erziehungsmaßnahmen zu verstehen. Piaget führt anhand seiner Forschungen auf, dass jede Erfahrung, die das Kind in und mit seiner Umwelt macht, zu einem Reifeprozess führt. In seiner Unterscheidung zwischen Anlage und Umwelt zählt Piaget das reifende Gehirn und den reifenden Körper des Kindes als Anlage; die Fähigkeit wahrzunehmen, zu handeln, aus der Erfahrung zu lernen und die Tendenz, einzelne Beobachtungen in einen Wissenszusammenhang zu integrieren sind im Kind angelegt.

Für Piaget sind kognitive Strukturen die Instrumente der Welterkenntnis und Kinder formen ihre eigene Umwelt aktiv (Piaget 2016). Kognitive Strukturen werden dabei als verinnerlichte Handlungen beschrieben, d. h. als wiederholbare und anwendbare Strukturen, die auf neue bzw. fremde Situationen übertragbar sind. Sie entstehen und entwickeln sich erst durch die Interaktion von Subjekt und Umwelt. Um erkennen zu können, muss das Kind sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen. Damit definiert Piaget die Erkenntnis als Konstruktionsakt: Das Individuum konstruiert ständig die Welt, da es diese nur durch das Medium der jeweilig verfügbaren kognitiven Strukturen erkennen kann (Piaget 2016).

Die kognitive Entwicklung des Kindes vollzieht sich in einer Abfolge charakteristischer Stufen. Der Übergang von einer Stufe zur nächsten erfolgt durch Assimilations-, Akkommodations- und Äquilibrationsprozesse.

- *Assimilation* bedeutet dabei die Anwendung bekannter Schemata auf neue Umwelterfahrungen.
- Die *Akkommodation* bezeichnet hingegen die Anpassung gegebener kognitiver Schemata ausgehend von neuen und zunächst unverständlichen Umwelterfahrungen.

Zur Veranschaulichung: zwei Freund*innen stehen vor einem Obstkorb mit Äpfeln, Birnen und Quitten. Beide haben schon öfter Äpfel gegessen. Birnen und Quitten kennen sie nicht. Zeynep nimmt, sich eine Birne, sie wendet das Apfel-Schema an und kommt erst einmal ganz gut damit zurecht. Sie assimiliert die neue Frucht in eine vorhandenes Schema – später wird sie einmal lernen, dass man diese besonders süßen und tropfenförmigen „Äpfel" bekommt, wenn man nach „Birnen" fragt. Auch Tom wendet zunächst das Schema Apfel an, als er sich eine Quitte nimmt. Er merkt jedoch schnell, dass diese Frucht nicht seinen Erwartungen an einen Apfel entspricht, als er in die harte und bittere Schale beißt. Nachdem Tom sich vom ersten Schock erholt hat, zeigt Toms Vater ihm, dass Quitten durchaus lecker sein können – wenn man sie *nicht* als Äpfel behandelt. So entsteht bei Tom ein neues Schema, dass die besonderen Eigenschaften Assimilation und Akkommodation ausbalancieren, um über ein stabiles Verständnis der sie umgebenden Welt zu verfügen. Nicht jede Apfelsorte bedarf eines eigenen Schemas, mit einem Schema für Quitten lebt es sich jedoch deutlich besser, wenn diese regelmäßig im Obstkorb liegen. Das Streben nach einem Gleichgewicht (*Äquilibrium*) durch das sich neue kognitive Strukturen ausbilden, ist nach Piaget die treibende Kraft der Entwicklung.

Piagets Entwicklungsvorstellungen implizieren eine spezifische Lerntheorie, ohne dass diese jedoch explizit ausformuliert hätte. Der wohl berühmteste Teil seiner Theorie ist das Stufenmodell der kognitiven Entwicklung. Während Piaget mit den Prozessen der Assimilation, Akkommodation und Äquilibration die kontinuierlichen Basismechanismen der Entwicklung des Denkens und Erkennens beschreibt, sind die Stufen Folgen der grundlegenden menschlichen Tendenz, Wissen in kohärente Strukturen einzuordnen: „Jede Stufe repräsentiert eine in sich schlüssige Art, die eigenen Erfahrungen zu verstehen, und jeder Übergang zwischen Stufen repräsentiert einen diskontinuierlichen

intellektuellen Sprung von einer kohärenten Art des Verstehens zur nächsthöheren“ (Siegler u. a. 2016, 121 f.).

Im Folgenden werden die Grundmerkmale der einzelnen Stufen vorgestellt (vgl. hierzu Piaget 2016; Siegler u. a. 2016):

1. Sensomotorische Phase (0–2 Jahre):

- Das Kind *ist* sein Körper. Es ist in reflexhafte Bewegungsabläufe eingebunden.
- Vorformen des Denkens: Welt wird durch Greifen/Saugen entdeckt und wahrgenommen. Die Welt als eigenständige Größe existiert zunächst noch nicht: Alles ist Teil des eigenen Körpers.
- Die zunehmende Kontrolle der Bewegungsabläufe führt zu kontrolliertem Greifen. Dieses ist die Voraussetzung für rudimentäre Vorstellungen von der Welt als Folge elementaren Begreifens.
- Differenzierung zwischen Subjekt und Objekt: Das Kind lernt in dieser Zeit, sich als von den Objekten seiner Umwelt getrennt und diese als eigenständig wahrzunehmen.
- Objektpermanenz (ein Objekt trotz seiner Ortsveränderung oder trotz der Veränderungen des eigenen Blickwinkels als konstant zu betrachten) bildet sich im Laufe dieser Phase aus (mit 2 Jahren).

2. Präoperationale Phase (2–7 Jahre)

- Das Kind kann zwischen sich und der Welt/den Dingen unterscheiden. Jetzt *ist* das Kind aber seine Wahrnehmungen. Es besteht eine Wahrnehmungsgebundenheit. Kinder bleiben an die momentane Wahrnehmung gebunden. (Bsp.: Kind auf dem Empire State Building: Die Menschen sind Ameisen.)
- Animismus des kindlichen Denkens: alles, was sich bewegt, hat Leben/Bewusstsein. (Bsp.: Die Wolken gehen langsam, weil sie keine Beine haben.)

- Egozentrismus des kindlichen Denkens (Tendenz, alles auf die eigene Person bezogen wahrzunehmen).
- Keine Reversibilität: Wahrnehmungen zu verschiedenen Zeitpunkten können nicht verknüpft bzw. umgekehrt werden.
- verschiedene Merkmale eines Gegenstands können nicht verknüpft werden (Bsp.: Farbe und Material von Perlen; entweder wird die Farbe oder das Material betrachtet).

3. Konkret-operationale Phase (7–11 Jahre)

- Das Kind *hat* Wahrnehmungen, kann seine Wahrnehmungen reflektieren: Wahrnehmungen können zueinander in Beziehung gesetzt und koordiniert werden (Reversibilität).
- Beständigkeit der materiellen Welt (auch wenn sich die Form eines Objektes ändert, weiß das Kind nun, dass die Menge/das Volumen gleich bleibt; Ausbildung verschiedener Invarianzbegriffe). Das Kind zeigt an allem Konkreten Interesse.
- Aber: Beschränkung des Denkens auf konkrete Gegebenheiten. Abstraktion von konkreten Gegebenheiten ist nicht möglich/Fehlen eines „Gesamtplans".

4. Formal-operationale Phase (11–12 Jahre)

- Das Kind kann sich von den konkreten Gegebenheiten lösen: hypothetisches Denken (Stufe des „Möglichen", wo das Kind sich vom Wirklichen trennen kann); es kann Hypothesen aufstellen.
- Das Kind kann einen Gesamtplan entwerfen, kann systematisch vorgehen und planen (z. B. eine mögliche Fragestellung bei einem Problem: Welche Variablen spielen eine Rolle, die zu der richtigen Lösung führen können?).
- Abstraktionsfähigkeit: Das Kind kann auf abstrakter Ebene Schlussfolgerungen ziehen.

Die genetische Lerntheorie Piagets ist im wissenschaftlichen Diskurs unbestreitbar ein wichtiger Orientierungspunkt. Welchen demokratiepädagogischen Beitrag kann diese Theorie aber im Rahmen unserer Multiplikator*innenschulung leisten?

Eine wesentliche Erkenntnis besteht in Piagets Verständnis des Menschen als „offenes System" (Piaget 2016). Für Piaget setzt sich der Mensch aktiv mit seiner Umwelt auseinander, er reagiert auf äußere Einflüsse, passt sich an – zugleich beeinflusst er selbst aber wiederum auch die Umwelt. Damit hebt Piaget also die Aktivität der Lernenden im Entwicklungsprozess und die angelegte Offenheit in der Auseinandersetzung mit der Umwelt hervor.

Für unser Verständnis einer demokratischen Familienkultur erlaubt das Wissen um diese Potenziale der Kinder in der frühkindlichen Phase ein Erziehungskonzept, dass an der *Selbstaktivität* des Kindes ansetzt und die *Perspektive des Kindes* als wesentlichen Faktor des Erziehungsverhältnisses berücksichtigt. Dies schließt eine aktive Gestaltung dieses Erziehungsverhältnisses durch die Eltern keinesfalls aus, vielmehr ist die Bereitstellung entsprechender Möglichkeiten, Materialien oder Lernräume seitens der Eltern und Erzieher*innen von zentraler Bedeutung. Maßgeblich ist darüber hinaus Piagets Feststellung, dass die kindliche Entwicklung insbesondere von vier Faktoren beeinflusst wird: der körperlichen Reifung, der Erfahrungen mit der Umwelt, der soziale Erfahrungen und der Äquilibration (Piaget 2016). Nimmt man diese Dimensionen der Entwicklung an, so folgt, dass die kognitive Entwicklung eines Kindes dann besonders erfolgreich verläuft, wenn ihm altersadäquate Gelegenheiten geboten werden, sich aktiv und problemlösend mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen.

Piaget selbst der Überzeugung, dass seine Einsichten von grundlegender Bedeutung für Bildungs- und Erziehungsprozesse sind (Piaget 1972, 139 ff.). Die Einsicht, dass die Erkenntnisstrukturen nicht angeboren sind, sondern sich erst im Laufe der kognitiven Entwicklung ausbilden, muss ihm zufolge Konsequenzen für die Zielsetzungen von Lehr- und Lernprozessen haben. Leitbild kann nicht mehr primär die Vermittlung möglichst umfangreichen Wissens (also kognitive *Inhalte*) sein. Vielmehr muss der Aufbau kognitiver *Strukturen* gefördert

werden. Die Einsicht in den Verlauf der kognitiven Entwicklung muss dazu führen, dass beispielsweise die Inhalte des schulischen Lernens an den jeweiligen Stand (die jeweilige Stufe) der kognitiven Entwicklung angepasst sind. So ist die Interpretation von Metaphern als sprachliche Bilder, die für etwas anderes stehen, erst auf der Stufe formalen Denkens möglich. Um die kognitive Entwicklung altersgerecht fördern zu können, ist nach Piaget insbesondere das Arbeiten mit dosierten kognitiven Diskrepanzerfahrungen erforderlich. Diese setzen aufgrund der Äquilibrationstendenz des Organismus einen kognitiven Anpassungsprozess in Gang. So sollte der Unterricht, beispielsweise in der Schule im Blick auf die methodische Gestaltung, daher die natürlichen Mechanismen des Organismus (wie Äquilibration als Reaktion auf Diskrepanzerfahrungen) nutzen und die Schüler*innen durch die Konfrontation mit kognitiven Problemen zum selbständigen Denken und kognitiven Austauschprozessen anleiten.

Schließlich war Piaget der Auffassung, dass die kognitive Entwicklung die Grundlage für alle anderen Entwicklungsprozesse sei. So ging er davon aus, dass der Prozess der Entsubjektivierung – verstanden als Abnahme einer ursprünglichen egozentrischen Fokussierung hin zu eher universellen Vorstellungen und Strukturen, wie sie sich im Laufe der kognitiven Entwicklung vollzieht – eine zentrale Voraussetzung für ein reifes *moralisches* Urteil sei. Mit der Entwicklung des moralischen Urteils hat sich maßgeblich Piagets Schüler Lawrence Kohlberg befasst, auf den wir im Folgenden eingehen.

Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung ist eine wichtige Grundlage zur altersadäquaten Förderung und Unterstützung von Kindern. Dabei stellt sich im Sinne einer demokratischen Familienkultur insbesondere heraus, dass Kinder einer Unterstützung bei der aktiven Aneignung ihrer Umwelt bedürfen, die Assimilations-, Akkommodations- und Äquilibrationsprozesse in Gang setzt. Angemessene Diskrepanzerfahrungen kommt für Lern- und Entwicklungsprozesse eine besondere Bedeutung zu.

3.4.2 *Die Theorie der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg*

Mit den Studien von Jean Piaget erfuhr die Entwicklung des moralischen Urteils erhöhte Aufmerksamkeit in der Psychologie. Namentlich den Studien von Lawrence Kohlberg ist es zu verdanken, dass diese Erkenntnisse weiterentwickelt und für den pädagogisch-schulischen Kontext nutzbar gemacht wurden. Seine Ausarbeitung eines nützlichen Stufenmodells zur Entwicklung der moralischer Urteilsfähigkeit ist bis heute das verbreitetste Theoriegerüst in diesem Zusammenhang. Kohlberg definiert die moralische Urteilsfähigkeit als das Vermögen, Entscheidungen zu treffen und Urteile zu fällen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen, aber auch darüber, in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln. Dabei betont er die Relevanz davon, eine Entwicklung des moralischen Vermögens bei Kindern anzuregen und zu fördern (Kohlberg 1964).

Aufbauend auf dem Modell der kognitiv-moralischen Entwicklung nach Piaget (s. o.) entwirft er ein differenziertes, progressives Stufenmodell mit drei Niveaus die jeweils ihrerseits aus zwei Entwicklungsstufen bestehen. Kohlberg geht auf Grundlage der von ihm geführten Forschungsinterviews davon aus, dass die moralische Entwicklung sich bei jedem Menschen in einer bestimmten, bei allen Individuen gleichen, lückenlosen und nicht umkehrbaren Abfolge vollzieht (vgl. Geulen 2010). Das Stufenmodell der moralischen Entwicklung besagt demnach, dass jeder Mensch einer moralischen Stufe zugeordnet werden kann, welche den Stand seiner moralische Entwicklung beschreibt. Kohlberg untersuchte den Verlauf der moralischen Entwicklung, indem er Menschen unterschiedlichen Alters Situationsbeschreibungen vorlegte und dann das moralische Urteil der Proband*innen, vor allem aber die Begründungen des getroffenen moralischen Urteils erfragte. Ihn interessierte also: Wie entscheiden sich Kinder in einem bestimmten Alter typischerweise? Und: Woran orientierten sie sich, bei dieser Entscheidung? (Siegler u. a. 2016). So präsentierte er Kindern hypothetische moralische Dilemmata und befragte sie dann über Aspekte, die diese Dilemmata kennzeichneten.

Das bekannteste unter ihnen ist das „Heinz-Dilemma“, bei dem es um das Verhalten von Heinz angesichts der schweren Krebserkrankung seiner Ehefrau geht:

> „In einem fernen Land lag eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt wr, im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte galubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 200 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments.
> Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 1000 Dollar zusammen, aslo die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bz. ihn den Rest später bezahlen zu lassen Doch der Apotheker sagte: ‚Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen.‘ – Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten Erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll“ (Kohlberg 2014, 495).

Wie wird nun auf diese Situation reagiert? Was ist ein richtiges Verhalten? Kohlberg unterscheidet in seinen Arbeiten zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln. Nach Kohlberg ist demnach das Erreichen einer Stufe des moralischen Urteils zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für moralisches Handeln. Es geht zunächst um das kognitive Vermögen ein bestimmtes moralisches Urteil bewusst fällen zu können (Kohlberg 2014; Siegler u. a. 2016). Sein Stufenmodell, welches wir im Folgenden knapp darstellen, bezieht er auf die Ebene der moralischen Urteile :

Prä-konventionelles Niveau (die meisten Kinder unter 9 Jahre)

1. Stufe: Die heteronome Stufe
Orientierung an Strafe und Gehorsam. Ob eine Handlung gut oder böse ist, hängt von den physischen Konsequenzen ab.

Bsp.: Heinz sollte das Medikament nicht stehlen, weil er sonst bestraft wird und ins Gefängnis muss./Heinz sollte das Medikament stehlen, weil es unwahrscheinlich ist, dass man ihn erwischt und bestraft.

2. Stufe: Die Stufe des Individualismus, des Zweck-Mittel-Denkens und des Austauschs
Instrumentell-relativistische Orientierung. Ob eine Handlung richtig ist, orientiert sich daran, ob sie die eigenen Bedürfnisse befriedigt. Es ist ein rudimentäres Verständnis davon vorhanden, dass auch andere Menschen Bedürfnisse haben, die von den eigenen Bedürfnissen abweichen können. Zwischenmenschliche Beziehungen erscheinen dann als Markt-Beziehungen. (Eine Hand wäscht die andere. Ich gebe dir x, damit Du mir y gibst.)
Bsp.: Heinz sollte das Medikament stehlen, damit seine Frau am Leben bleibt, denn sonst hat er keinen, der sich um ihn kümmert.

Konventionelles Niveau (die meisten Jugendlichen und Erwachsenen)

3. Stufe: Die Stufe gegenseitiger interpersoneller Erwartungen, Beziehungen interpersoneller Konformität
Orientierung an der Zustimmung relevanter Bezugspersonen. Das moralische Urteil orientiert sich daran, was den Bezugspersonen oder -gruppen gefällt, hilft oder deren Zustimmung findet.
Bsp.: Heinz sollte das Medikament stehlen, denn seine Frau ist sonst enttäuscht von ihm.

4.Stufe: Die Stufe des sozialen Systems und des verlorenen Gewissens
Orientierung an Recht und Ordnung. Richtiges Verhalten orientiert sich an dem Gesetz. Die soziale Ordnung wird um ihrer selbst willen aufrechterhalten.
Bsp.: Heinz sollte das Medikament nicht stehlen, denn Einbruch ist gesetzlich verboten./Heinz sollte das Medikament stehlen, denn auch das Gesetz sieht ein Notrecht vor.

Post-konventionelles Niveau (einige Erwachsene über 20 Jahre)

5. Stufe: Die Stufe des Sozialvertrages oder des Nutzens für alle und der Rechte des Individuums

Sozialvertrags-Orientierung. Es ist ein Bewusstsein dafür vorhanden, dass das Gesetz nicht einen Wert an sich darstellt, sondern wie ein Vertrag zu verstehen ist, den die Mitglieder einer Gesellschaft zu bestimmten guten Zwecken (Bsp. Schutz des Lebens vor Willkür und Übergriffen etc.) schließen. Die Tauglichkeit des Gesetzes wird daher von den diesen zugrunde liegenden Zwecken her beurteilt. Bsp.: Heinz sollte das Medikament stehlen. Zwar sieht das Gesetz keine Ausnahmen für solche Zwecke vor. Es müsste daher geändert werden. Darauf kann Heinz nicht warten, deshalb muss er stehlen.

6. Stufe: Die Stufe der universalethischen Prinzipien

Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien, die abstrakter Natur sind und Verfahren (Bsp.: Kategorischer Imperativ, Goldene Regel) anbieten, durch die man jeweils überprüfen kann, ob ein moralisches Urteil gerecht wäre. Diesen Verfahren liegen Prinzipien wie Gegenseitigkeit, Gleichheit der Menschenrecht, des Respekt etc.) zugrunde.

Bsp.: Heinz sollte das Medikament stehlen, denn der Wert des menschlichen Lebens ist so hoch, dass dafür das Gesetz gebrochen und eine Bestrafung in Kauf genommen werden muss. Würde sich der Apotheker in Heinz Situation versetzen, würde er genau so handeln.

Die Beschreibungen und Abgrenzungen dieser Stufen sind von Kohlberg selbst und in der folgenden wissenschaftlichen Diskussion modifiziert worden. Gegen eine allzu strikte Orientierung am Phasenmodell wurde beispielsweise vorgebracht, dass moralisches Lernen letztlich auf die Verschränkung und das Zusammenwirken einer Vielzahl von Lernprozessen zurückgeht, die, entgegen den strikten Annahmen Kohlbergs, bereits in der frühen Kindheit ein grundlegendes Verständnis allgemeingültiger Normen und Regeln ermöglichen (vgl. Nunner-Winkler 2009). Weiterhin greift Habermas Kohlbergs Modell für seine Theorie kommunikativen Handelns auf und entwirft, ausgehend von einigen Andeutungen Kohlbergs, eine siebte Stufe der Moralentwicklung, „bei der die Rechtfertigung von Normen nicht mehr der Verallgemeinerungsfähigkeit durch das einzelne Subjekt überlassen bleibt [...], sondern durch ‚das gemeinschaftlich

befolgte Verfahren der diskursiven Einlösung von normativen Geltungsansprüchen' zustande kommt" (Geulen 2010, 174).

Als bekanntestes entwicklungspsychologisches Modell zur Moralentwicklung bleibt Kohlbergs Ansatz eine empirisch fundierter Ausgangspunkt für pädagogische Erziehungs- und Bildungsprozesse. Moralische Internalisierungen bedürfen keiner speziellen isolierten Sozialisationsfaktoren sondern sind in, ähnlich wie bei der Vermittlung von kulturellen Regeln und Erwartungen auf förderliche Bedingungen wie emotionale Wärme der Eltern, begründet (Iskenius-Schuppert 2006). Lind (2003) arbeitet ferner anhand seines Zwei-Aspekte-Modells der affektiven und kognitiven Strukturen die Bedeutung der Qualität der kognitiven Auseinandersetzung heraus. Zur Bildung moralischer Fähigkeiten müssen Kindern echte Partizipationschancen eingeräumt werden, um ein an den Prinzipien von Gerechtigkeit und Gleichberechtigung orientiertes Handeln einzuüben.

Kohlberg selbst hat in diesem Zusammenhang das Konzept der „Just Community" für den schulischen Kontext erarbeitet. In diesem sollen Kinder über einen umfassenden Beteiligungsprozess in die sie betreffenden Entscheidungen des Schulalltags einbezogen werden und Demokratiefähigkeiten erwerben.[6]

Für den Kontext der Demokratieförderung ist besonders relevant: Kohlberg beschreibt für jede der drei Entwicklungsstufen eine je spezifische Form der Beziehung zwischen dem Subjekt und den Anderen: die Orientierung am eigenen Selbst auf der ersten Stufe wird abgelöst durch den Bezugspunkt einer allgemeineren sozialen Rolle auf der zweiten Stufe. Auf der dritten Stufe wird schließlich eine Orientierung an Prinzipien erreicht, die über spezifische Rollennormen hinausgehen (Kohlberg 2014). Das zeigt, dass die Entwicklung moralischen Bewusstseins einen Prozess der zunehmenden Abstraktion und Reflexion darstellt, dass leibgebundene Impulse der ersten Stufe für Rollenanforderungen auf der zweiten Stufe kontrolliert werden und diese Rollenanforderungen wiederum auf der dritten Stufe im Lichte allgemeinerer ethischer Prinzipien kritisiert werden können (Geulen 2010, 174).

6 Vgl. hierzu Kap. 3.3.3: Demokratiefähigkeiten und Befähigung zur Demokratie.

Kohlbergs Modell der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit gibt der moralischen Werteerziehung eine empirisch gesicherte Grundlage und ermöglicht eine altersadäquate Ausrichtung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in entwicklungspsychologischen bzw. pädagogischen Kontexten. Die Theorie verdeutlicht u. a., dass Werte einer Gesellschaft nicht bloß vermittelt werden können, sondern stets argumentativ erarbeitet werden müssen, da die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern der Förderung bedarf.

3.4.3 Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Albert Bandura

Mit seiner Theorie des sozialen Lernens gehört Bandura zu den einflussreichen Theoretikern der Entwicklungspsychologie, die bemüht sind, Aspekte der sozialen Entwicklung anhand von Lernmechanismen zu erklären. Entstanden ist sein Modell in Auseinandersetzung mit den behavioristischen Lernmodellen nach Watson, Pawlow und Skinner, von denen er sich dann früh abgegrenzt hat. Er war der Meinung, dass hochentwickelte Fähigkeiten des Menschen einer *sozialen* Anleitung bedürfen, die sich nicht auf die „Black-Box"-Gegebenheiten der Behavioristen reduzieren lassen. Zwar geht auch Bandura in seiner Theorie von Konditionierungsprozessen aus, doch rückt er die Prozesse der Nachahmung und Beobachtung und damit die der kognitiv gesteuerten Verarbeitung in den Vordergrund (Bandura, Verres und Kober 1979). Dabei geht er von der sozialen Natur des Menschen aus und hält fest, dass Kinder am schnellsten und wirksamsten lernen, indem sie beobachten, was andere Menschen tun und ihr Verhalten imitieren (Siegler u. a. 2016, 324).

Damit arbeitet Bandura in Abgrenzung zu den Behavioristen unter seinen lerntheoretisch forschenden Kollegen (Watson, Skinner, Pawlow) die *aktive* Rolle von Kindern bei ihrer Entwicklung heraus: Motivation, Emotion und Kognition sind von zentraler Bedeutung. Der diesem Konzept zugrunde liegende Gedanke besteht darin, dass jedes Kind zunächst aufgrund charakteristischer Eigenschaften nach bestimmten Arten von Wechselwirkungen mit der Außenwelt strebt,

diese Interaktionen dann aber auf das Kind zurück wirken und bestimmen, welcher Art von Interaktionen das Kind künftig anstrebt (Siegler u. a. 2016, 324).

Bandura definiert in seiner breit angelegten Theorie der sozial-kognitiven Entwicklung das soziale Lernen als Integration von durch Beobachtung erworbenen Informationen über Verhaltensweisen, in kognitive Repräsentationssysteme. Diese dienen dann als eine Art Speicher, aus dem diese Informationen jederzeit abgerufen werden können. Durch das Betrachten eines Modells, wird man dazu angeregt, bestimmte Verhaltensalternativen genauer zu hinterfragen. Es kann hierbei nach Bandura zu drei verschiedenen Lerneffekten kommen (Bandura und Kober 1976). Der *modellierende Effekt* steht für die Aneignung eines neues, bisher selbst nicht gekonnten Verhaltens durch Beobachtung. Der *enthemmende/hemmende Effekt* beschreibt den Lernprozess, wenn eine beim Beobachter bereits vorhandene Verhaltensweise künftig entweder leichter auftreten kann, weil das Modell belohnt oder aber gänzlich unterdrückt wird, weil das Modell bestraft wird. Die Hemmschwelle für ein bestimmtes Verhalten kann also ausgehend vom wahrgenommenen Verhalten anderer herab- oder heraufgesetzt werden. Als *auslösender Effekt* wird schließlich das Lernverhalten beschrieben, welches unmittelbar nach dem Auftreten eines Modellverhaltens, das der Beobachter bereits vorher gelernt hat, gezeigt wird.

Bandura beschreibt seine Theorie des Modelllernens als vier, in Wechselwirkung stehende, Subprozesse, die er in zwei Phasen gliedert (Bandura und Kober 1976; Siegler u. a. 2016):

1. Aneignungsphase (Akquisition)

a) Aufmerksamkeitsprozesse:

- notwendige Bedingungen: Aufmerksamkeit des Beobachters, differenzierende Beobachtung (Selektieren der Verhaltensmuster).
- Förderung der Aufmerksamkeitszuwendung durch bestimmte Eigenschaften der Modellperson (Vorbild): Differenziertheit (Modell hat z. B. Fähigkeiten, die der Beobachter nicht besitzt), Erfolg, Ausstrahlungskraft.

- Förderung der Aufmerksamkeitszuwendung durch bestimmte Eigenschaften des Beobachters: Anreiz, Motivation, positives Verhältnis zum Modell, psychische Eigenschaften.

b) Gedächtnisprozesse:

- Speicherung und Kodierung des beobachteten Verhaltens durch bildhaftes Repräsentationssystem (Bsp.: Kodierung einer Wegbeschreibung durch eine Skizze), sprachliches bzw. symbolisches Repräsentationssystem (Bsp.: Kodierung einer Wegbeschreibung mit Rechts/Links-Wendungen).

2. Ausführungsphase (Performanz)

c) Motorische Reproduktionsprozesse:

- Symbolische Repräsentation der modellierten Verhaltensmuster steuern die Ausführung der motorischen Reproduktionsprozesse.
- Voraussetzungen für die Durchführung motorischer Reproduktionsprozesse: Verfügbarkeit erforderlicher motorischer Teilprozesse.

d) Verstärkungs- und Motivationsprozesse:

- Die Anwendung von Verstärkung hat motivierende oder demotivierende Funktionen für den Erwerb sowie für die Ausführung des modellierten Verhaltens. Es bestehen drei Arten der Verstärkung:
    1. Stellvertretende Verstärkung (Bsp.: Beobachter sieht, dass jemand ohne negative Konsequenzen bei Rot über eine Ampel geht und ahmt dieses Verhalten nach).
    2. Direkte Verstärkung (positive und negative Verstärkung nach Skinner).
    3. Selbstverstärkung (Bsp.: bei fehlender Verstärkung von außen dient z. B. der eigene Erfolg als Motivation zur Weiterführung eines Verhaltensmusters). Nachahmungsverhalten kann ohne externe Verstärkung

lediglich durch Selbstverstärkung über längere Zeit aufrechterhalten werden.

Einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der sozial-kognitiven Entwicklung von Kindern ermöglichen zudem Banduras Ausführungen zum Konzept der Selbstwirksamkeit.

Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können" (Schwarzer und Jerusalem 2002). Dabei handelt es sich um Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich machen. Bandura führt aus, dass kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse hierbei durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden, vor allem durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen bzw. Konsequenzerwartungen („outcome expectancies") und Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen („perceived self-efficacy") (Bandura, Verres und Kober 1979).

Es gibt nach Bandura vier wesentliche Quellen für den Erwerb von Kompetenzerwartungen, die nach der Stärke ihres Einflusses in eine Rangfolge gebracht werden können (vgl. Bandura, Verres und Kober 1979; Schwarzer und Jerusalem 2002; Siegler u. a. 2016):

1. Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge;
2. stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen;
3. sprachliche Überzeugungen (z. B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) und
4. Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung.

Letztendlich kommt aus lerntheoretischer Sicht den Lerneffekten im Familienkontext eine besondere Rolle zu, da hier Eltern einerseits kontinuierlich als Modelle fungieren, andererseits Kinder sich schon relativ früh mit den beobachteten Verhaltensweisen auseinandersetzen. Hier können, gerade im Kontext der

Multiplikator*innenschulung, sehr praxisnahe Alltagssituationen mit Eltern auf ihre Wirkung und ihren Einfluss hin beobachtet, beschrieben und reflektiert werden, um anschließend eine positive Ausrichtung des Modellverhaltens zu erarbeiten.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich klar zu machen, dass Familie heute nicht mehr ohne weiteres als ein geschlossener und exklusiver Einflussraum auf das Kind verstanden werden kann, wie es dem Bild der bürgerlichen Familie entspricht, das das Familienleben als eine Art Rückzugsort und intime Gegenwelt zum öffentlichen Leben entwirft. Insbesondere durch die Verbreitung von Medien und Kommunikationstechniken, hat sich die Familie als Lern- und Erfahrungsraum der Kinder weitgehend für äußere Einflüsse geöffnet. Gegenwärtig wird in diesem Zusammenhang vermehrt auch auf die Bedeutung von Vor- und Rollenbildern aus den Sozialen Medien laut. Welche Lerneffekte hier im Vordergrund stehen und welche verstärkende Rolle in der soziale-kognitiven Entwicklung der Kinder haben, ist eine für unsere Schulung sehr relevante Frage, weshalb sie auch Lerneinheiten zum Umgang mit digitalen „sozialen" Medien in der Elternarbeit beinhaltet.

Gerade in der Verstärkung von Selbstwirksamkeitsprozessen erlauben Banduras Arbeiten Rückschlüsse für eine demokratieförderliche Erziehungspraxis. Das Ermöglichen optimistischer Selbstüberzeugungen stellt empirisch gesehen einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar. Optimistische Selbstüberzeugungen beeinflussen das Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler wie volitionaler[7] Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer von Aktivitäten (Schwarzer und Jerusalem 2002). Infolgedessen sind zahlreiche Konzepte für den pädagogischen, insbesondere schulischen Kontext erarbeitet worden, deren Einbezug in die demokratiepädagogische Praxis fruchtbar ist.

7 Hiermit ist die bewusste Beeinflussung des eigenen Denkens und Fühlens zugunsten der Verwirklichung von Zielen und der Umsetzung von Motivation gemeint.

Die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura betont die Bereitschaft der Lernenden zur Verhaltensangleichung und erlaubt den Rückbezug der Lernenden auf das Verhalten anderer Menschen. Bandura betont die Relevanz verstärkender Momente in der Entwicklung und skizziert dabei das Konzept der Selbstwirksamkeit, ausgehend von dem Kinder früh im Glauben an ihre eigenen Kompetenzen gestärkt und zur Selbstaktivität ermutigt werden müssen.

3.4.4 Die Bindungstheorie nach John Bowlby

Das Interesse an der Bindungstheorie von John Bowlby und Mary Ainsworth ist in der Entwicklungspsychologie in den letzten Jahrzehnten deutlich gewachsen, da nachgewiesen werden konnte, dass sicher gebundene Kinder psychisch stabiler und sozial kompetenter aufwachsen als unsicher gebundene Kinder. Viele Entwicklungsforscher*innen sind sich einig, dass Kinder, die während ihrer primären Sozialisation die Erfahrung machen konnten, dass sie in ihren zunächst diffusen Emotionen und Bedürfnissen akzeptiert werden und ihnen eine fürsorgliche Beruhigung und Schutz angeboten wird, weniger Probleme in der Entwicklung einer hinreichend sozial und emotional reifen Persönlichkeit haben werden (Grossmann und Grossmann 2017; Ahnert 2019).

John Bowlbys Theorie der Bindung postuliert eine biologische Veranlagung von Kindern Bindungen zu Bezugspersonen zu entwickeln, um die eigenen Überlebenschancen zu erhöhen. Dabei steht in Abgrenzung zu den Lehren Freuds das kompetenzmotivierte Kleinkind im Vordergrund, das bestrebt ist, sein primäres Bedürfnis nach Nähe, Schutz und Sicherheit durch eine stabile Bindung zu befriedigen (Siegler u. a. 2016, 400). Erst auf Basis dieser affektiven Grundlage sieht Bowlby die Fähigkeit des Säuglings oder Kleinkindes, die Umwelt zu erforschen. Die Entwicklung von Bindung, die nach Bowlby in vier Phasen statt (vgl. Siegler u. a. 2016; Grossmann und Grossmann 2017):

1. Vorphase der Bindung (Geburt bis 6 Wochen)
In dieser Phase zeigt das Kind angeborene Signale, meistens Schreien, das andere zu sich ruft. Durch die darauffolgenden Interaktionen fühlt es sich getröstet.

2. Entstehende Bindung (6 Wochen bis 6–8 Monate)
Während dieser Phase beginnen die Kinder, bevorzugt auf vertraute Personen zu reagieren. Typischerweise lächeln, lachen oder plappern sie häufiger in Anwesenheit ihrer primären Bezugspersonen und lassen sich leichter von ihr beruhigen. Bowlby definiert diese Phase als eine Zeitspanne, in der Kleinkinder Erwartungen entwickeln, wie ihre Fürsorger*innen auf ihre Bedürfnisse reagieren und wie sehr sie ihnen vertrauen können.

3. Ausgeprägte Bindung (zwischen 6–8 Monaten und 1 ½ Jahren)
In dieser Phase suchen Kleinkinder aktiv Kontakt zu ihren regulären Bezugspersonen. Sie begrüßen ihre Bezugsperson bei ihrem Erscheinen freudig und können, wenn sie weggehen will, entsprechend Trennungsangst oder Unbehagen zeigen. Für die meisten Kinder dient die Mutter nun als sichere Basis, die dem Kind die Erkundung und Beherrschung der Umwelt erleichtert.

4. Reziproke Beziehungen (ab 1 ½ oder 2 Jahren)
Während dieser letzten Phase ermöglichen die rapide ansteigenden kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten den Kindern, die Gefühle, Ziele und Motive der Eltern zu verstehen. Dieses Verständnis können Sie nun nutzen, um ihre Anstrengungen darauf auszurichten, in der Nähe der Eltern zu sein. Als Ergebnis entsteht allmählich eine wechselseitig geregelte Beziehung, wenn das Kind eine zunehmend aktive Rolle beim Aufbau einer funktionierenden Beziehung zu seinen Eltern übernimmt. Dementsprechend sinkt die Trennungsangst.

Bowlby arbeitet in seinen Untersuchungen heraus, dass das Kind zusätzlich zu dieser emotionalen Bindung ein „inneres Arbeitsmodell von Bindung, eine mentale Repräsentation vom Selbst, von Bindungspersonen und von Beziehungen im Allgemeinen“ entwickelt (Siegler u. a. 2016, 401). Dieses Arbeitsmodell nimmt Erfahrungen auf, die hinsichtlich der Qualität der Bindungen gemacht worden sind. Wurden etwa positive Erfahrungen mit der primären Bezugsperson gemacht, so werden diese als repräsentativ für die eigene Person gespeichert. Das Kind erlebt sich so als wertvoll und überträgt diese Erfahrung auch auf die Beziehung zu weiteren Personen.

Sind hingegen negative Erlebnisse wie die fehlende Bedürfnisbefriedigung kennzeichnend, so werden diese als Beziehungsmuster verinnerlicht und strukturieren die Erwartungen an zukünftige Beziehungen. Daher nimmt Bowlby an, dass diese inneren Repräsentationen einen starken Einfluss auf verschiedene Entwicklungsbereiche wie das soziale Verhalten, die Selbstwirksamkeit und die Wahrnehmung vom Anderen haben.

Mary Ainsworth, die als Schülerin von Bowlby seine Studien weitergeführt und differenziert hat, unterscheidet anhand des „Fremde Situation"-Tests vier Bindungstypen. Der Test untersucht die Bindung von Kleinkindern an ihre primären Bezugspersonen anhand einer kurzzeitigen Trennungssituation. Die vier sich dabei abzeichnenden Bindungstypen sind:

Sichere Bindung: Ein Bindungsmuster, bei dem Säuglinge oder Kleinkinder eine qualitativ hochwertige, relativ eindeutige Beziehung zu ihrer Bindungsperson haben. In der fremden Situation regt sich ein sicher gebundenes Kind vielleicht auf, wenn die Bezugsperson weg geht, freut sich aber, wenn sie zurückkehrt, und erholt sich schnell von seinem Unbehagen. Wenn Kinder sicher gebunden sind, können sie ihre Bezugsperson als sichere Basis für die Erkundung ihrer Umwelt nutzen.

Unsichere Bindung: Ein Bindungsmuster, bei dem Säuglinge oder Kleinkinder eine weniger positive Beziehung zu ihrer Bindungsperson haben als sicher gebundene Kinder. Bei unsicher gebundenen Kindern lässt sich zwischen *unsicher-ambivalenter*, *unsicher-vermeidender* und *desorganisiert-desorientierter Bindung* unterscheiden.

> *Unsicher-ambivalente Bindung:* Ein Typ unsicherer Bindung, bei dem Säuglinge klammern und nah bei der Bezugsperson bleiben, statt ihre Umwelt zu erkunden. In der Fremden Situation werden unsicher-ambivalent gebundene Kinder häufig ängstlich, wenn die Bezugsperson sie alleine lässt und können von Fremden nicht leicht beruhigt werden. Wenn die Bezugsperson zurückkehrt, lassen sie sich nur schwer beruhigen; einerseits suchen sie Trost, andererseits widersetzen sie sich den Tröstungsbemühungen der Bezugsperson.

Unsicher-vermeidende Bindung: Ein Typ unsicherer Bindung, bei dem Säuglinge oder Kleinkinder gleichgültig gegenüber ihrer Bezugsperson erscheinen und diese gegebenenfalls sogar meiden. In der Fremden Situation erscheinen sie der Bezugsperson gegenüber gleichgültig, bevor diese den Raum verlässt, und gleichgültig und vermeidend, wenn sie zurückkehrt. Wenn sie weinen, nachdem die Bezugsperson sie alleine gelassen hat, können sie von einem Fremden ebenso leicht beruhigt werden wie von der Mutter oder dem Vater.

Desorganisierte-desorientierte Bindung: Ein Typ unsicherer Bindung, bei dem Säuglinge oder Kleinkinder in der Fremden Situation keine konsistente Stressbewältigungsstrategie zeigen. Ihr Verhalten ist oft konfus oder sogar widersprüchlich und sie erscheinen oft benommen oder desorientiert (vgl. Siegler u. a. 2016; Grossmann und Grossmann 2017; Ahnert 2019).

Auf diesen grundlegenden Ergebnissen bauen anschließende bindungstheoretische Studien zu Einfluss- und Wirkungsfaktoren von Bindungserfahrungen auf. Gerade kulturübergreifende Studien zu dem Bindungsverhalten von Kindern bestätigen, trotz punktueller Abweichungen, dieses grundsätzliche Modell der Bindungstypen (Grossmann und Grossmann 2017). Einen wichtigen Hinweis lieferten die Ergebnisse hinsichtlich des erzieherischen Verhaltens der unterschiedlichen Bindungstypen. Es konnte u. a. nachgewiesen werden, dass das Einfühlungsvermögen bzw. die Feinfühligkeit von Eltern bei der Erziehung des Kindes ein entscheidender elterliche Faktor zur Entwicklung einer sicheren Bindung ist: „Ein wichtiger Aspekt des Einfühlungsvermögens der Eltern ist die verlässlich reagierende Fürsorge. Die Mütter von sicher gebundenen einjährigen Kindern können die Signale ihrer Kinder im Allgemeinen präzise lesen und reagieren ebenso schnell auf die Bedürfnisse eines weinenden Babys, wie sie gern und glücklich zurücklächeln, wenn das Baby sie anstrahlt“ (Siegler u. a. 2016, 405).

Im Kontext der Förderung demokratischer Erziehungspraktiken bieten die bindungstheoretischen Forschungsergebnisse eine allgemeine Grundlage, um sozial-emotionale Kompetenzen, die ausschlaggebend für die kognitive Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt sind, bereits im frühen Alter zu stärken. Wie keine andere Theorie bieten sie eine empirisch fundierte Rahmung

elterlicher Einflussfaktoren. So können Säuglinge und Kleinkinder bereits über die feinfühligen Zuwendungen der Bezugspersonen in ihrer Entwicklung zu fürsorglichen, verantwortungsbewussten und wertschätzenden Persönlichkeiten unterstützt werden. Vor diesem Hintergrund sollten Eltern und andere Bezugspersonen – insbesondere auch pädagogische Fachkräfte, die in Kitas u. a. Einrichtungen als stabile Bezugspersonen fungieren – ihre eigenen Bindungsmuster reflektieren. Bindungstheoretische Annahmen sind zudem auch für die Erforschung der Entwicklung politischer Einstellungen und (anti-)demokratischer Haltungen herangezogen worden. Maßgeblich sind hier insbesondere die Arbeiten von und mit Christel Hopf (etwa Hopf u. a. 1995). Dabei hilft die Bindungstheorie insbesondere die emotionalen Aspekte der Herausbildung politischer Subjekte zu fassen.[8] Im Fokus unserer Multiplikator*innenschulung wird die Erarbeitung bindungsrelevanter Praktiken im Erziehungsalltag stehen, so z. B. die Frage, in welcher Weise Eltern oder andere Bezugspersonen das emotionale Bedürfnis des Kindes befriedigen können und welche Bindungsmuster sie beim Kind (ver-)stärken.

Die Bindungstheorie von Bowlby u. a. untersucht die Grundlagen der Entwicklung psychischer Sicherheit und setzt sich dabei mit unterschiedlichen Bindungsmustern auseinander. Den ersten Lebensjahren des Kindes kommt bei der Entwicklung dieser Bildungsmuster eine besondere Bedeutung zu. Die Erkenntnisse der Bindungstheorie bieten einen wichtigen Beitrag zur Stärkung frühkindlicher emotional-sozialer Kompetenzen, die Grundlage der Entwicklung einer gemeinschaftsfähigen, autonomen und letztlich demokratischen Persönlichkeit sind.

8 Vgl. hierzu Kap. 3.2: Die Bedeutung einer Demokratieförderung in der (frühen) Kindheitsphase – zur politischen Sozialisation.

4 Zur Bedeutung der Elternarbeit für die Demokratieförderung

Aus einem pädagogischen Blickwinkel betrachtet, ist die Auseinandersetzung mit der Elternarbeit sicherlich kein neues Phänomen. Doch das professionelle Interesse an einer systematischen Elternarbeit ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Diese Entwicklung ergibt sich u. a. aus veränderten Lebens- und Arbeitsformen, welche die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in den Fokus rücken: Immer mehr Mütter steigen nach der Geburt ihres Kindes schnell wieder in den Beruf ein und immer mehr Familien müssen eine außerfamiliäre Betreuung in Anspruch nehmen (Textor 2013a). Du Bois-Reymond fasst dieses Modernisierungsgeschehen insbesondere in zwei Prozessen zusammen: „die Emanzipation von Frauen aus tradierten Abhängigkeiten, und von Männern aus tradierten Machtansprüchen. Hinzu kommen […] steigende Anforderungen an Bildung und Kompetenzerwerb" (Du Bois-Reymond 2018, 156). Neben der Familie kommt daher den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung eine immer wichtigere Bedeutung zu. Auch und gerade Nischenangebote der Frühen Bildung, wie bspw. die Kindertagespflege, werden vermehrt in Anspruch genommen. Das Statistische Bundesamt gibt für das Jahr 2018 an, dass mittlerweile 93 % der Kinder zwischen drei und fünf Jahren und 34 % der Kinder zwischen vier Monaten und zwei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Fachkräfte sind wie nie zuvor darauf angewiesen, dass Eltern Erziehungs- und Bildungsvorstellungen folgen, die mit der demokratischen Gesellschaft kompatibel sind. Für die Demokratieförderung wird die Elternarbeit im frühkindlichen Kontext somit zu einer tragenden Säule für die Identitäts- und Kompetenzentwicklung von Kindern, insbesondere, um das gesellschaftliche Verständnis eines demokratischen Miteinanders im häuslichen Kontext erproben zu können und das erzieherische Verhalten von Eltern und Erzieher*innen abstimmen zu können. Auch vor dem Hintergrund eines zunehmenden Wertepluralismus wird der konstruktive Austausch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften unumgänglich: In einer Erziehungspraxis, in der die Wissens- und Kompetenz-

vermittlung mit einem rasanten gesellschaftlichen Wandel konfrontiert ist und zunehmender digitaler Vernetzung unterliegt, in einer Erziehungspraxis, in der die kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt den Alltag bestimmt, müssen Erziehungs- und Bildungsaufträge klar definiert und *gemeinsam* umgesetzt werden.

4.1 Zum Begriff der Elternarbeit

In den letzten Jahren hat sich aufgrund der familienpolitischen Entwicklungen ein gewisser Wandel im Verständnis der Elternarbeit vollzogen: Weg vom Bild der passiven Elternschaft hin zu aktiven, kooperativen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Die Frage, was denn konkret als „Elternarbeit" zu bezeichnen ist, worin sie zum Ausdruck kommt und welchen Kriterien sie genügen muss, wird unterschiedlich beantwortet. Deutlich wird allerdings, dass der Zugang zu Eltern sowohl in der Form als auch in der Methodik differenziert betrachtet und erarbeitet werden muss. Es ist gesellschaftlich und politisch gewünscht, dass Eltern in den ersten Lebensjahren eine vertraute und persönliche Bindung zu ihren Kindern aufbauen, ohne direktiven oder gezielten Kontrollmechanismen von „Außen" ausgeliefert zu sein. Vor diesem Hintergrund ist ein direkter Einfluss auf die familiäre Erziehungskultur problematisch und die Möglichkeiten, auch für eine konstruktive Zusammenarbeit, beschränkt. Allerdings – und auch das ist in jüngster Zeit zu beobachten – gibt es eine Reihe von Unterstützungs- und Bildungsangeboten für Eltern, um diese erste gemeinsame Phase so förderlich wie möglich für die Entwicklung des Kindes zu gestalten. Es ist darum nicht überraschend, dass eine Diskussion um den Begriff der Elternarbeit vielschichtig sein muss und eine große Unschärfe aufweist. Überall, wo Eltern mit Dritten in den Austausch über Erziehungsfragen treten, findet im weitesten Sinne Elternbildung statt. Dementsprechend werden Begriffe wie Elternpädagogik, Familienbildung, Eltern(bildungs)arbeit, Elternpartizipation und Erziehungspartnerschaft, um nur einige zu benennen, oft synonym zur Elternarbeit benutzt (Stange 2012, 13). Allerdings bleibt in diesen Diskussionen auch unbestritten, dass Elternarbeit immer noch als Oberbegriff für die verschiedenen Definitionen gilt. Im Kontext der frühkindlichen Bildung (und vor dem

Hintergrund der hier anvisierten Multiplikator*innenschulung) wird Elternarbeit als professionelle Kommunikation, Interaktion und Kooperation mit Eltern definiert, die in enger Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften eine altersadäquate Förderung und Entwicklung des Kindes bezweckt. Tschöpe-Scheffler spricht in diesem Zusammenhang vom „dialogischen Prinzip" in der Elternarbeit und arbeitet die Bedeutung einer „einladenden, ressourcenorientierten, achtungsvollen Grundhaltung" heraus (Tschöpe-Scheffler 2014, 15). Wir verstehen die Elternarbeit bewusst als Gestaltung einer professionellen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft9, um einerseits die Gleichwertigkeit der Kooperationspartner*innen zu untermauern und andererseits die vertrauensvolle Zusammenarbeit der Beteiligten als grundlegendes Fundament jeglicher pädagogischer Interventionen zu betonen. Mechthild Gomolla verweist in einem Beitrag zur Partizipation von Eltern in Schulen auf die Definition der OECD, in der Partnerschaft als „Arbeitsbeziehung" gefasst wird, die folgende Merkmale aufweist: „A shared sense of purpose, mutual respect and the willingness to negotiate. This implies a sharing of information, responsibility, skills, decision-making and accountability" (Gomolla 2011, 450 f.). Wie sie anhand von Studien aus den USA und Großbritannien aufzeigt, trägt eine derartige Partnerschaft zwischen Familien und Institutionen zu einem erfolgreichen Bildungsweg für alle Kinder bei (Gomolla 2011, 452) (Gomolla 2011, 452). Wenn wir hier am Begriff der Elternarbeit festhalten, dann nicht um Eltern zu einem bloßen Gegenstand der „Bearbeitung" herabzusetzen, sondern um deutlich zu machen, dass die Auseinandersetzung mit und der Einbezug von Eltern zum Kern der professionellen Tätigkeit von Fachkräften gehört. Wichtiger, als die Suche nach dem perfekten Begriff ist hier die praktische Arbeit an den Haltungen zur Elternbeteiligung, die

9 Martin Textor, der den Begriff der Erziehungs- und Partnerschaft um 1995 geprägt hat, merkt an, dass die Realisierung einer echten Partnerschaft heutzutage relativ schwierig ist. Als Gründe gibt er u. a. an, dass diese stark von den zeitlichen und kommunikativen Ressourcen und Kompetenzen der Beteiligten abhängt und aufgrund vielfältiger Veränderungen im gesellschaftlichen Kontext mittlerweile erschwert wird (Textor 2015). Im Rahmen unseres Projektes konzipieren wir Elternarbeit explizit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – allen voran, um der Bedeutung, die sie für eine erfolgreiche Demokratiestärkung hat, Rechnung zu tragen, und dieses trotz aller Veränderungen praktikabel zu machen.

den unterschiedlichen Formulierungsvorschlägen zugrunde liegen. Zur Reflexion dieser professionellen Haltung und Praxis trägt unsere Schulung bei.

Die fachlich-professionelle Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Multiplikator*innen ist auf die Klärung folgender Fragen angewiesen: Welche Formen der Elternarbeit gibt es? Mit welchen Methoden können Eltern für eine aktive Partnerschaft mobilisiert werden? Wie können Eltern motiviert werden, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften einzugehen? Wie können Multiplikator*innen für wertschätzende Elterngespräche geschult werden? Was für eine Unterstützung benötigen Eltern, um partnerschaftlich an der Kooperation teilnehmen zu können? Was benötigen pädagogische Fachkräfte und andere Akteur*innen (als Vertreter*innen von Einrichtungen, Institutionen), um die Zusammenarbeit nachhaltig implementieren zu können?

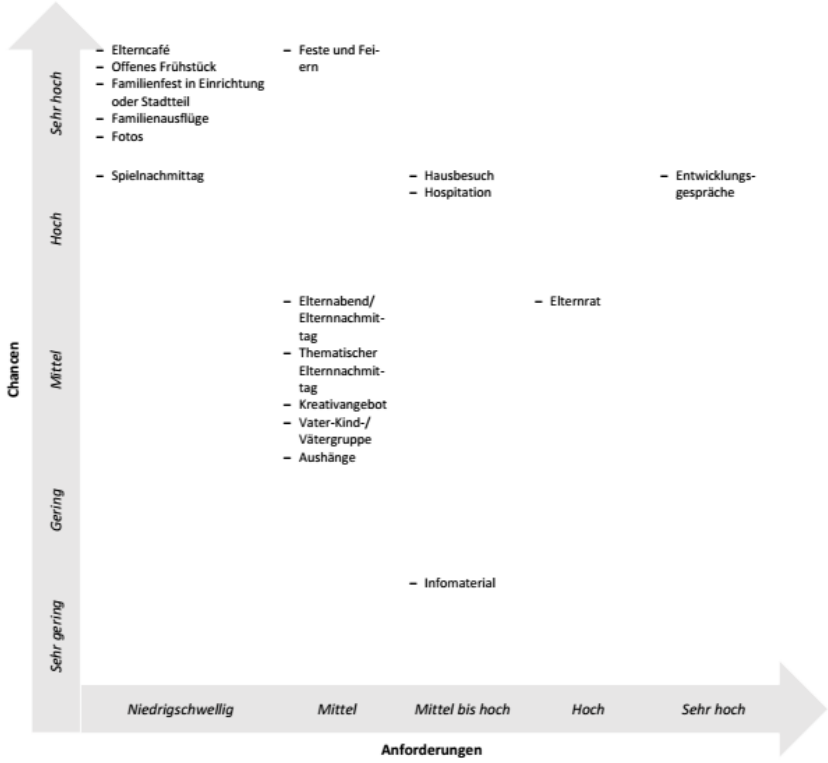
4.2 Formen der Elternarbeit

Um Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner*innen im frühkindlichen Kontext gewinnen zu können, gibt es eine Reihe unterschiedlicher Zugänge. Gegenläufig zur Popularität des Themas, bestehen über die Gestaltung und (Neben-) Wirkungen der Kooperationen von Eltern und Institutionen der Frühen Bildung jedoch erhebliche Unklarheit und Unsicherheit.

Die folgende Abbildung (Abb. 3) bietet einen ersten Überblick über mögliche Formen der Elternarbeit, der sich der Analyse und Auswertung bisheriger Angebote verdankt. Es werden hier unterschiedliche Möglichkeiten der Kooperation mit Eltern in Bezug zu möglichen Chancen und Anforderungen einer nachhaltigen Kooperation in Erziehungs- und Bildungsfragen der Kinder gesetzt.

Die Angebote verwirklichen jeweils spezifische Formen der Bildung- und Erziehungspartnerschaften zwischen der Kindertageseinrichtung und den Eltern. Dabei orientieren sie sich jeweils an den unterschiedlichen Bedarfen und den Ressourcen der Familien.

Abb. 3: Chancen und Anforderungen differenzierter Formen der Elternarbeit



(Eigene Darstellung)

Hinter der Vielzahl von Angeboten können grob drei Formen des Zugangs auf Eltern unterschieden werden:

- *Direkte Kommunikation:* Dazu zählen u. a. die jährlichen Entwicklungsgespräche, die in Kindertagesstätten zu einem vereinbarten Termin stattfinden und ein gemeinsames Ziel hinsichtlich der Entwicklung des

Kindes verfolgen. Nicht weniger wichtig sind die alltäglichen Tür-und-Angel-Gespräche, bei denen Alltagsinformationen von beiden Seiten fließen. Diese sind grundlegend für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit.

- *Veranstaltungen mit den Eltern:* Für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist die Teilnahme der Eltern an Elternnachmittagen, Ausflügen, Elterncafés, Festen und Feiern besonders relevant. Je nach Lebensumständen haben Eltern jedoch unterschiedliche zeitliche und sprachliche Kapazitäten für die Teilnahme an entsprechenden Angeboten.
- *Medien:* Neben der direkten Kommunikation ermöglichen auch eine Reihe von Medien den Informationsfluss zwischen Einrichtung und Eltern. Solche Medien können z. B. Aushänge oder Elternbriefe sein. Auch bei dieser Form der Zusammenarbeit sind die Ressourcen der Eltern das ausschlaggebende Kriterium für einen erfolgreichen Einsatz. Das Ziel bei der Verwendung von Medien ist die Weitergabe von allgemeinen Informationen. Je kreativer und übersichtlicher sie eingesetzt werden, desto besser wird dieses Ziel erreicht. Neben etablierten Formen, gibt es hier auch gerade technische Entwicklungen, deren kreative Nutzung eine Bereicherung für die Kommunikation mit den Eltern sein kann.

Unterschiedliche Formen der Elternarbeit begünstigen eine kooperative Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten. Es bedarf einer gründlichen situations- und themenspezifischen Abwägung, welche Formen der Elternarbeit welche Eltern am besten erreichen können. Dabei ist zu beachten, welche Kommunikationschancen eine bestimmte Form der Elternarbeit bietet, welche Anforderungen sie aber auch an Eltern (und Fachkräfte) stellen.

4.3 Elternarbeit vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenswelten und Milieus

Für tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist es wichtig, die konkrete Lebenssituationen der Familien in ihrer Pluralität, d. h. mit ihren unterschiedlichen Personenkonstellationen, Bedürfnissen und Erziehungsvorstellungen, zu kennen. Darüber hinaus ist es im Kontext der Demokratieförderung entscheidend, in welcher Form Eltern kulturelle und bildungsbezogene Themen und Inhalte weitergeben. Für das Verständnis elterlichen Verhaltens soll in diesem Abschnitt die Sinus-Milieu-Studie „Eltern unter Druck" vorgestellt werden. Diese soll helfen, das Verhalten der Eltern für die sozialpädagogische Arbeit besser verständlich zu machen. Dabei geht es um einen ersten diagnostischen Zugang, mit der nachvollziehbar wird, aus welchen Gründen Eltern in welcher Form handeln, warum etwa manche Eltern aktiv und eigeninitiativ an den Partnerschaften interessiert sind, während andere sich gänzlich zurückziehen und keinerlei Sinn für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sehen.

Die Erkenntnis, dass es *die* Eltern oder *die* Familie nicht mehr gibt, ist nicht neu. Die Familiensoziologie macht eine Vielzahl von unterschiedlichen Lebensformen aus, in denen Kinder heutzutage aufwachsen. Hierzu zählen Konzepte wie Kindfamilie, Elternfamilie, Patchworkfamilie, Matrixfamilie, Hybridfamilie, regelgeleiteter Verhandlungshaushalt, fragmentierte Elternschaft und viele weitere (Fuhs 2004, 27). Jutta Ecarius beschreibt jüngst die Familie als „[...] jene Institution, durch die gesellschaftliche Anforderungen erst lebbar und bearbeitbar werden, denn Heranwachsende haben sich mit dem globalen Weltgeschehen auseinanderzusetzen und Fähigkeiten des Evaluierens zu bearbeiten, da sie Situationen und Erfahrungen ständig neu zu bewerten haben und ihnen zugleich noch Innovationsfähigkeit abverlangt wird" (Ecarius 2017, 37).

Darüber hinaus ist eine Vielfalt an sozioökonomischen, kulturellen, ethnischen und religiösen Lebensentwürfen zu beobachten. Diese Vielfältigkeit von Lebensformen und die damit einhergehende Forderung nach mehr Partizipationsmöglichkeiten für alle Beteiligten setzt eine Sensibilität für die zugrundeliegenden Konzepte zur Elternschaft voraus. Anders formuliert: Pädagogische Fachkräfte müssen die innerfamiliären Voraussetzungen, Interessen, Bedürf-

nisse und Rahmenbedingungen der familialen Lebensrealitäten verstehen, um eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eingehen zu können.

Zunächst bieten sich hier differenzierte Ergebnisse der Sinus-Milieu-Studien an. Diese bieten einen Überblick, über weitverbreitete typische Lebenssituation und Grundhaltungen, und erlauben so, die Vielfalt in der Elternschaft greifbar zu machen. Sie sind sie an die Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu angelehnt, der u. a. mit seinen Studien „Die feinen Unterschiede" und „Entwurf einer Theorie der Praxis" einen einflussreichen Beitrag zur Sozialisationsforschung geleistet hat.

Bourdieu geht in seiner Theorie davon aus, dass im Prozess der Habitualisierung – verstanden als eine Verinnerlichung und Eingewöhnung kultureller Verhaltensmuster durch die Teilhabe am alltäglichen Leben – klassenspezifische Zwänge wirksam werden, die den Einzelnen in Netz an Beziehungen zu anderen sozialen Gruppen versetzt und zugleich das Eigenste des Subjekts ausmachen. Als „Habitus" beschreibt er die „allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt" (Zimmermann 1983, 131 f.). Der Habitus ist eine vermittelnde Instanz zwischen subjektiven und objektiven Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens – z. B. bestimmten Freizeitvorlieben und Geschmacksurteile einerseits und der gesellschaftlich ungleichen Verteilung von Einkommen andererseits. Er prägt eine spezifische Lebensweise, die über die gesamte Biographie erhalten und entfaltet wird.

Gesellschaftliches Handeln wird von Bourdieu vor allem als ein Distinktionsgeschehen beschrieben, also als ein beständiger Prozess der Abgrenzung gegen Andere, in dem jede soziale Gruppe darum bemüht ist, ihre soziale Stellung zu verteidigen oder zu verbessern – man genießt den teuren Rotwein nicht einfach, weil er ebenso gut schmeckt, nein, man zeigt damit auch, wer man ist und wer man eben auch nicht ist.

Abhängig von ihrer sozialen Stellung haben Menschen unterschiedliche Ressourcen und unterschiedliches Kapital. Dies umfasst nicht nur finanzielle Mittel, sondern für Bourdieu auch den Besitz an Kulturgütern, an Bildungsabschlüssen und nicht zuletzt, bestimmte schichtspezifischen Gewohnheiten. Ausgehend von solch unterschiedlichen „Vermögen" (ökonomisches, kulturelles und

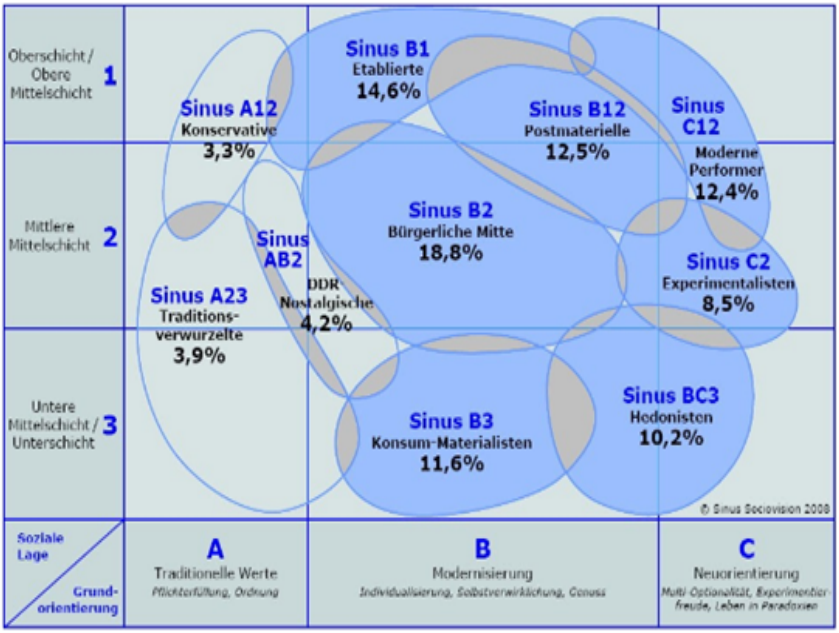
soziales Kapital) positioniert Bourdieu einzelne und soziale Gruppen in einem sozialen Raum, dessen Koordinaten jeweils ein mehr oder weniger der unterschiedlichen Kapitalsorten angeben. Sozialen Unterschiede werden in diesem Sinne relational betrachtet, wobei die jeweilige Position Ausdruck von Macht und Einfluss oder eben Ohnmacht und Resignation sein kann.

Das Konzept des sozialen Raums hat die Milieustudien, die das Heidelberger Institut Sinus Sociovision seit 1979 erarbeitet maßgeblich beeinflusst. In Rückgriff auf den sozialen Raum beschreibt beschreiben die Sinus-Milieu-Studien detailliert die Befindlichkeiten und Orientierungen der Menschen, ihre Werte, Lebensziele, -stile, ihre Einstellungen und ihren sozialen Hintergrund. Die Zuordnung auf der vertikalen Achse geschieht nach der sozialen Lage, während die horizontale Achse die für die unterschiedlichen Lebensstile verantwortlichen Wertorientierungen beschreibt (siehe Abb. 4).

Die Sinus-Milieu-Studien werden mittlerweile in einer Vielzahl von sozialen und klinischen Handlungsfeldern herangezogen. Das liegt vor allem daran, dass sie eine gute erste Orientierung für konkrete Handlungsbedarfe bietet. Gerade jüngere Auswertungen der Milieu-Studien in der Wissenschaft erlauben spezifische Schlussfolgerungen für die Elternarbeit. Eine der aussagekräftigsten Studien ist hier die im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung entstandene Studie „Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten". Tanja Merkle und Carsten Wippermann (2008) identifizieren hier sieben Milieus, in denen signifikante Anteile von Familien mit Kindern unter 18 Jahren vertreten sind (vgl. Abb. 4).

In 100 ausführlich geführten narrativen Interviews (50 mit Müttern und 50 mit Vätern) und 502 Telefoninterviews werden anschließend u. a. elterliche Einstellungen zu Erziehungskonzepten, Rollenvorstellungen, Bildungsaspirationen, gesellschaftliche Anforderungen und familiäre Wertvorstellungen eruiert.

Abb. 4: Für die Elternarbeit relevante Sinus-Milieus. Eltern mit Kindern unter 18 Jahren in den Sinus Milieus 2008.



(Quelle: Merkle und Wippermann (2008, 30).)

Die Autor*innen erfassen übergreifend vier grundlegende Basisbefunde, die für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern relevant sind. Es stellt sich *erstens* heraus, dass Elternschaft gegenwärtig nicht mehr selbstverständlich ist und lediglich eine Option neben anderen Lebensformen darstellt,. Dies liegt u. a. daran, dass die Anforderungen an Eltern stark angestiegen sind: Berufliche Vereinbarkeit, finanzielle Absicherung und die Organisation eines tragfähigen Netzwerkes gelten als Gestaltungsaufgaben, mit denen alle Eltern konfrontiert sind (Merkle und Wippermann 2008, 31).

Infolgedessen wird Elternschaft *zweitens* als „komplex" definiert. Es geht bei ihr nicht um die Planung isolierter Bereiche wie Finanzierung oder Erziehung, Elternschaft besteht ganz wesentlich aus der Gestaltung des Zusammenspiels einer Vielzahl sehr unterschiedlicher Aspekte (Merkle und Wippermann 2008, 32).

Als *dritte* Dimension der Elternschaft wird der auf Eltern lastende Druck herausgestellt. „Viele Eltern sind verunsichert, ein Drittel fühlt sich im Erziehungsalltag *oft bis fast täglich* gestresst, die Hälfte immerhin *gelegentlich*" (Merkle und Wippermann 2008, 32 Herv. im Original). Dieser subjektiv empfundene Druck, die eigenen Kinder richtig zu erziehen, und der objektiv vorhandene gesellschaftliche Druck, die Weichen für einen erfolgreichen Bildungsweg des Kindes schon frühzeitig stellen zu müssen, äußert sich in einer verbreiteten Selbstkritik und Defizitdiagnose der Eltern gegenüber ihren eigenen Erziehungspraktiken. Unter dem Druck eine schnelle und passende Lösung zu finden, neigen Eltern zu einem sehr funktionalen, themen- und situationsorientierten Verhalten (Merkle und Wippermann 2008, 33). Daher weist ihre Verhalten in Konsequenz und Kontinuität häufig Brüche auf.

Als *vierten* Basisbefund arbeiten Merkle und Wippermann die Pluralität von Leitbildern heraus, an denen Eltern sich orientieren. Elternsein erfordert (zumindest dem Anspruch nach) gegenwärtig einer aktiven Auseinandersetzung mit zeitgemäßen Entwicklungen, allen voran, weil die aus der eigenen Biographie vermittelten Werte einer „guten" Mutter- und Vaterrolle nicht mehr als unhinterfragte Orientierung dienen können. „Elternsein", so heißt es bei Merkle und Wippermann, „muss man aktiv gestalten und für sich jeweils erfinden" (Merkle und Wippermann 2008, 37).

Ihre detaillierte Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der einzelnen Milieus schließen die Autor*innen mit einer Übersicht über solche Forderungen, Wünsche und Bedürfnisse ab, die über einzelne Milieus hinaus bestehen. Merkle und Wippermann betonen, dass die Differenzierung der milieuspezifischen Bedürfnisse, die sich hinsichtlich der Intention, des Umfangs, der Schwerpunkte, der konkreten Ausgestaltung und weiterer Details unterscheiden, unabdingbar für das Verständnis der Lebenslagen ist. Zugleich gibt es allerdings auch große Gemeinsamkeiten zwischen den Milieus, die es erlauben allgemeine Forderungen aufzustellen, denen für eine familienfreundliche Gesellschaftspolitik hohe

Relevanz zukommt (Merkle und Wippermann 2008, 224) (Merkle und Wippermann 2008, 224).

An erster Stelle wird die unzureichend erlebte Unterstützung, Anerkennung und Wertschätzung durch Politik und Gesellschaft genannt: Eltern erleben auf der einen Seite, dass Kindern gesellschaftlich eine hohe Relevanz beigemessen wird. Auf der anderen Seite kommt Kindern im gesellschaftlichen Alltag häufig ein geringer Stellenwert zu. Dies wird als widersprüchlich empfunden und Eltern wünschen sich vor diesem Hintergrund ein kinderfreundlicheres Klima in der Öffentlichkeit. Dem entspricht insbesondere auch die Forderung, eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf, z. B. durch adäquate gesetzliche Rahmenbedingungen, zu ermöglichen. Das betrifft u. a. die Verbesserung der Betreuungssituation, eine Reform des Bildungssystems sowie auch eine finanzielle Entlastung, beispielsweise bei Kita-Gebühren. Insgesamt macht Merkles und Wippermanns Studie deutlich, wie stark die elterlichen Erziehungsleistungen in ein gesamtgesellschaftliches Wertesystem eingebunden sind, das auch das Erziehungsverhalten beeinflusst. Ziele und Praktiken von Erziehung müssen sich fortwährend an den Anforderungen der Gesellschaft messen lassen werden nicht zuletzt im Vergleich mit anderen Gruppen (Milieus) erarbeitet. Die Studie zeigt eindrücklich, wie facettenreich familiäre Lebenswelten heute sind und wie unterschiedlich einzelne Aspekte (etwa die Betreuung von Kindern in außerfamiliären Kontexten) von Eltern bewertet werden.

Für den hier interessierenden spezifischen Kontext der Demokratieförderung muss festgehalten werden, dass die Milieustudien Eltern in ihren jeweiligen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern beschreiben, die nach Bourdieu den „praktischen Sinn" des Familienalltags ausmachen und daher den Habitus der Kinder wesentlich prägen und damit ganz wesentlich auch deren Chancen auf gesellschaftlichen Teilhabe beeinflussen. Vor diesem Hintergrund ist das Verständnis der milieuspezifischen Lebensstile mit ihren jeweiligen Kommunikations- und Interaktionsmustern sowie der emotional-kognitiven Befindlichkeit wichtig, um Eltern in der demokratischen Ausgestaltung ihrer Familienkultur unterstützen zu können. Eltern haben zum Teil wenig Vertrauen in das öffentliche Bildungssystem (Merkle und Wippermann 2008, 12), sind sich zugleich aber der Relevanz des Schulerfolgs ihrer Kinder bewusst. Hier zeigt sich,

abhängig von der jeweiligen Lebenssituation der Eltern, wie differenziert und milieusensibel die Zugänge gestaltet werden müssen. Pädagogische Fachkräfte sind explizit auf das Wissen um die konkreten Lebensbedingungen angewiesen, um Bildungs- und Erziehungspartnerschaften eingehen zu können. So brauchen beispielsweise Eltern aus bildungsfernen Milieus deutlich mehr Informationen über Konzepte und Inhalte von Kitas als Eltern, die eine bestimmte Kita bewusst aufgrund ihrer pädagogischen Konzeption ausgesucht haben.

Darüber hinaus ist es im Zuge der Demokratieförderung unerlässlich zu hinterfragen, inwiefern Erziehungs- und Bildungsformate der Einrichtungen seitens der Elternschaft bekannt sind. So zeigen beispielsweise Eltern aus dem Milieu der „Konsum-Materialisten" kein bewusstes Erziehungskonzept, vielmehr ist eine „gewisse Leere ihrer Erziehungsinhalte" (Merkle und Wippermann 2008, 174) zu beobachten, welche durch Ratgeber oder TV-Shows wie die „Super Nanny" abgedeckt werden. Pädagogische Fachkräfte stehen hier vor einer Elternschaft, die zum Teil eine gewisse Abwehr gegenüber Inhalten der Einrichtung zeigt und zunächst in der Wahrnehmung der Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Kinder sensibilisiert werden muss. Hier kommt es aufgrund der fehlenden Reflexion elterlichen Einflusses leichter zu Konflikten kommen als mit Eltern aus dem „postmateriellen Milieu", welche die Rolle der Kita als „entwicklungspsychologisch begründetes Training grundlegender Fähigkeiten" verstehen (Merkle und Wippermann 2008, 116). Dementsprechend sind Eltern aus diesem Milieu deutlich engagierter und suchen im gemeinsamen Dialog Lösungen für die von ihnen konstatierten zahlreichen Mängel in der Betreuungssituation: fehlende Betreuungsplätze, eingeschränkte Betreuungszeiten, Ausstattung der Einrichtungen, sowie die Qualifikation und Konzepte des Betreuungspersonals (Merkle und Wippermann 2008, 117). Konfliktpotentiale bieten diese Erziehungspartnerschaft wiederum gerade durch die hohen Erwartungsansprüchen der Eltern, die soziale sowie bedürfnisorientierte Aspekte in den Vordergrund stellen und dabei mit strukturellen Engpässen der Einrichtungen konfrontiert werden.

Im Kontext der Demokratieförderung müssen Multiplikator*innen daher in der Gesprächsführung und Einbeziehung von Eltern eine hohe Sensibilität zeigen, um bestehende Ressourcen in ihrer Unterschiedlichkeit zu nutzen. Andererseits

müssen Multiplikator*innen Eltern aus bildungsfernen Milieus, wie z. B. dem der „Konsum-Materialisten", für erzieherische Inhalte sensibilisieren. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit „Postmaterialisten" erfordern eine gut strukturierte Moderation von aktuellen Gegebenheiten, bei der sich Eltern mit ihren Interessen und Positionen verstanden fühlen, während „Konsum-Materialisten" zu wichtigen Erziehungspraktiken, wie z. B. dazu, Stärken zu erkennen, Regeln zu setzen, altersadäquate Angebote zu machen, zum Teil erst befähigt werden müssen.

In der Diskussion um die Elternarbeit mit migrantischen Familien arbeitet eine weitere Sinus-Milieu-Studie Potenziale und Möglichkeiten zur gelingenden Kooperation heraus: Unter dem Titel „Große Vielfalt, weniger Chancen" arbeitet die Forschungsgruppe um Heiner Barz die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland heraus (Barz u. a. 2015). Dabei wurden der Bildungsverlauf der Kinder, die Bedeutung von Werten in der Erziehung, die Rolle der Eltern in der Erziehung, die Teilnahme der Eltern an Familienbildungsprogrammen sowie die der Kinder an kulturellen Bildungsangeboten erhoben. Ähnlich wie die Sinus-Milieu-Studie „Eltern unter Druck" weist diese Studie auf eine sehr große Heterogenität der Elternschaft hin, deren Erziehungs- und Bildungsverständnis milieuabhängig stark variiert. Dabei wird deutlich, wie relevant Prozesse der Verständigung und Abstimmung für alle Beteiligten von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind: Eltern und Erziehungsberechtigte müssen nicht nur verstanden werden, sie müssen darüber hinaus in ihren jeweiligen, individuellen Partizipationsmöglichkeiten motiviert werden. So beschreibt ein Elternteil aus dem statusorientierten Milieu: „Aber wir sind die Experten, wir bestimmen die Themen und wir entscheiden. Nicht jemand, der nach vorne kommt und uns erzählt: ‚So habt ihr zu laufen und so sind eure Kinder.' Sondern wir wissen, wir wollen uns informieren, wir entscheiden, wir bestimmen die Themen, die Eltern" (Barz u. a. 2015, 53 f.).

Eltern müssen in ihren individuellen Lebensentwürfen verstanden werden, um eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

*eingehen zu können. Die Milieu Studien bieten in ihrer differenzierten Ausarbeitung der Lebensstile von Menschen einen guten Zugang zu deren grundlegenden Werten, Interessen und Motiven. In einer reflektierten Auseinandersetzung mit diesen Milieus können Multiplikator*innen ein tragfähiges Beziehungsgefüge mit den Eltern erarbeiten. Die Milieu-Studien sind überdies ein gutes theoretisches Konstrukt zum Verständnis lebensweltbezogener und sozialisationsbedingter Einflüsse auf die Kinder und Jugendlichen.*

4.4 Eltern als Partner*innen – Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kindertageseinrichtungen

In Anbetracht des Wissens um die Komplexität von elterlichen Lebensentwürfen, ihrer jeweiligen Positionierung im sozialen Raum und ihrer jeweils eigenen Weisen, Werte und Inhalte an ihre Kinder zu vermitteln, richten wir im nächsten Schritt den Blick auf die gezielte Kooperation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. In unserer Schulung möchten wir gemeinsam mit den Multiplikator*innen erarbeiten, welche demokratisch-partizipativen Kooperationsmöglichkeiten sich für die (potenziellen) elterlichen Partner*innen kontextabhängig und ressourcenorientiert ableiten lassen. Für eine möglichst gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft muss außerdem reflektiert werden, welche förderlichen und hemmenden Rahmenbedingungen seitens der pädagogischen Einrichtungen beachtet werden müssen und inwieweit Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Kontext der (frühkindlichen) Bildung nachhaltig gestärkt werden können.

Der Pädagoge Martin Textor, der sich intensiv mit den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern beschäftigt, baut das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auf dem Grundverständnis auf, dass Eltern, Erzieher*innen und Lehrkräfte *natürliche* Partner*innen seien. Aus seiner Sicht sollten sich

> „Eltern und Lehrer [...] als Ko-Konstrukteure verstehen, die gemeinsam die Verantwortung für das Wohl der Kinder übernehmen und bei deren Betreuung, Erziehung und Bildung zusammenarbeiten. [...] Dieses Kooperationsverhältnis wird heute als ‚Erziehungs- und Bildungspartnerschaft' bezeichnet. [...] Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist mit einer Demokratisierung der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Eltern verknüpft – die Zusammenarbeit erfolgt "auf gleicher Augenhöhe" (Textor 2013a, 5).

Es gibt aber auch Stimmen, die den Begriff und das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kritisch sehen und beispielsweise bemängeln, dass der Begriff der „Partnerschaft" und die Vorstellung, Eltern und Fachkräfte sollten sich „auf Augenhöhe" begegnen per se unrealistisch seien, da die Rollen und die Interessen der Beteiligten, die Bindung zu den Kindern und die jeweiligen Qualifikationen sehr unterschiedlich seien. Daher würde einerseits die bestehende und sich durch Professionalisierung weiter verstärkende Machthierarchie zwischen Fachkräften und Eltern verschleiert und andererseits Elternschaften zu einer homogene Masse erklärt und somit viele Ausschlüsse produziert, da die Vielfalt familiärer Hintergründe und Einstellungen nicht ausreichend berücksichtigt würde. Zusätzlich wird kritisiert, dass eine Problemverschiebung aus dem Kita-Alltag in die Familien stattfindet und die strukturellen Rahmenbedingungen der (früh-)kindlichen Erziehung und Bildung eine befriedigende Zusammenarbeit für alle Beteiligten maßgeblich begrenzen. Kritiker*innen des Konzeptes der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft fordern zum Einen eine vertiefende Forschung und Analyse darüber, wie Eltern und Fachkräfte über eine intensivierte Zusammenarbeit denken und welche Auswirkungen verschiedene Arten der Zusammenarbeit in alltäglichen Prozessen in Kitas und Grundschule auf alle beteiligten Akteur*innen haben. Zum Anderen fragen sie nach der Rolle der Kinder in der Debatte um das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und kritisieren deren Objektivierung in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften (Betz 2015; Cloos und Karner 2010; Prott und Hautumm 2004).

Die kritischen Argumente sollten in der Gestaltung von praktischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mitbedacht werden, um das demokratische und partizipative Potential einer Kooperation auf Augenhöhe konstruktiv auszuschöpfen.

Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Studien stellen heraus, dass eine funktionierende Eltern-Kita-Beziehung positive Auswirkungen auf die (früh-)kindliche Entwicklung hat (Viernickel 2009; Göbel-Reinhardt und Lundbeck 2015). Am effektivsten seien Förderprogramme, die sowohl die Arbeit mit dem Kind in der Kita als auch Elternbildung und Elterntrainings durchführen (vgl. Behr, Kuboth und Aich 2017), denn die Persönlichkeitsentwicklung und Bildungserfolge von Kindern werden doppelt so stark durch die Familie beeinflusst wie durch die Arbeit von Fachkräften der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (Sacher 2014, 13).

Die Forschung zur Kita-Arbeit und der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern kommt zu dem Ergebnis, dass Aufgabenbereiche von und Anforderungen an Kitas enorm gewachsen sind. Sie haben sich stark ausdifferenziert und werden sich zukünftig auch weiterhin ausdifferenzieren müssen (Textor 2013b). Perspektivisch sollten Kindertageseinrichtungen zu Zentren werden, die jeweils mit unterschiedlichen Konzepten arbeiten, wie z. B. Kitas als reine Serviceeinrichtungen für Eltern, Kitas mit dem Fokus der Elternbildung- und Beratung, Kitas als Familienzentren, Kitas mit Workspaces und Treffpunkten für Eltern oder auch Kitas mit digitaler Elternarbeit (Behr, Kuboth und Aich 2017). Die Gründe für diese absehbare weitere Ausdifferenzierung von Kindertageseinrichtungen sind vor allem den zu erwartenden gesellschaftlichen Entwicklungen der nächsten Jahre geschuldet. Hierzu gehören etwa vermehrte und verlängerte Arbeitszeiten von Eltern und damit einhergehende Anforderungen an die Flexibilität von Betreuungszeiten für (Klein-)Kinder, z. B. in den Abendstunden und an den Wochenenden. Auch mit einer immer vielfältiger werdende Elternschaft ist zu rechnen, die mit sich diversifizierenden Bedürfnissen, Erwartungen und Wünschen einhergeht. Perspektivisch ist erwarten, dass die frühkindliche Sozialisation noch stärker in den Kindertageseinrichtungen stattfinden wird als heutzutage.

Behr, Kuboth und Aich (2017) nennen folgende Elemente als Voraussetzung für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen frühpädagogischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und Eltern:

1. Eine Gemeinschafts- und Willkommenskultur
Für eine gelungene Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen, pädagogischen Fachkräften und Eltern braucht es ein Gefühl der Gemeinschaft und des Willkommen-Seins auf beiden Seiten. Ein weiterer sehr wichtiger Aspekt ist die Berücksichtigung der Lebensverhältnisse aller Familien. Eine vielfältige Elternschaft bringt auch verschiedene ökonomische, soziale, sprachliche, kulturelle und religiöse Voraussetzungen und Bedarfe mit sich, die in der Organisation und Kooperation von Eltern, pädagogischen Fachkräften und den Einrichtungen mitgedacht werden müssen, um alle Beteiligten an der Gemeinschaft teilhaben zu lassen.

2. Eine offene und regelmäßige Kommunikation
Eine offene, regelmäßige und nicht nur problemfokussierte Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Elternschaften ist ein wichtiges Element für die Kooperation in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Ein respektvoller, ehrlicher, wertschätzender Austausch schafft die zwischenmenschliche Basis dafür, Probleme in der Erziehung, der Betreuung und Bildung eines Kindes anzusprechen, ohne, dass sich eine Seite verurteilt fühlt. Des Weiteren sollte der Austausch unter den Eltern gefördert werden, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken und die Äußerung von Bedarfen und Kritiken zu erleichtern.

3. Die partnerschaftliche Arbeit am Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen
Eltern und Erziehungs- und Bildungsinstitutionen tragen maßgeblich dazu bei, Kinder in ihrer Entwicklung und Bildung zu fördern. Mehrere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die heimbasierte Kooperation einen größeren Einfluss auf den Schul- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hat als die schulbasierte Kooperation (Christenson und Sheridan 2001; Hill und Tyson 2009; Jeynes 2011). Die schulbasierte Kooperation meint die Mitwirkung von Eltern in Bereichen des Schulalltags. Die heimbasierte Kooperation meint die private Mitwirkung der Eltern an dem Bildungserfolg ihrer Kinder auf den Ebenen der Entwicklung, der Bindung und des Alltags, wie z. B. zuversichtliche Leistungserwartungen an ihr Kind zu stellen, mit ihren Kindern häufig und intensiv über alle Belange des täglichen Lebens zu sprechen oder mit ihren Kindern regelmäßig gemeinsam zu essen.

4. Mehr Partizipationsmöglichkeiten für Eltern
Im Allgemeinen wird zwischen zwei Formen der Elternmitbestimmung unterschieden und zwar zwischen der *individuellen* und der *kollektiven* elterlichen Mitbestimmung. Der pädagogische Nutzen der *kollektiven* Elternmitbestimmung ließe sich z. B. durch repräsentativ zusammengesetzte Elternvertretungen, einen engen

Kontakt zwischen Eltern und ihren Vertreter*innen und den regelmäßigen aktiven Einbezug der Elternschaft durch Elternvertreter*innen intensivieren (für die rechtlichen Grundlagen hierzu vgl. Kapitel 5). Die in Deutschland gesetzlich weniger großzügig geregelte *individuelle* Mitbestimmung der Eltern kann z. B. durch die regelmäßige Abfrage der Bedürfnisse aller Eltern, den intensiven Einbezug von Eltern bei Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen und den Austausch und die Beratung mit Eltern bei pädagogischen Maßnahmen verstärkt werden.

6. Einen Perspektivwechsel im Umgang mit herausfordernden Eltern
Der Umgang mit Eltern, die Lehrkräfte und Fachkräfte auf unterschiedliche Weise bedrängen, die sich den Lehrkräften und Fachkräften entziehen, die die Entwicklung einer Bildungsgemeinschaft stören oder die ein unangemessenes Verhältnis zu ihren Kindern haben ist herausfordernd. Es ist hilfreich, eine Veränderung des Blickwinkels auf diese Eltern vorzunehmen und aus einer bedarfs- und ressourcenorientierten Perspektive auf solche Eltern zu schauen, die als schwer erreichbar oder herausfordernd im Umgang gelten. Generell kommt für den Umgang mit Eltern der Gesprächsführung eine bedeutende Rolle zu. Ob Eltern beispielsweise „schwer erreichbar" sind, hängt auch von den kommunikativen Kompetenzen und dem Engagement der Lehr- und Fachkräfte ab (Brackertz 2007). Die wichtigste Maßnahme ist es, (potentielle) Kontaktschwierigkeiten zu identifizieren, die es Eltern erschweren könnten eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einzugehen. Die Qualität von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften hängt zum Teil mit Merkmalen der Organisation zusammen, stärker hingegen mit der Zusammensetzung der Eltern- und Kinderschaft bzw. Schüler*innenschaft und insbesondere mit den ergriffenen Maßnahmen zur Gestaltung der Kooperation mit den Eltern.

7. Standards für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften
Entscheidend für das Gelingen der Zusammenarbeit ist die grundlegende Haltung der pädagogischen Fachkräfte. Vor allem die Orientierung an der Zielgruppe – der jeweiligen Elternschaft und ihren Kindern – ist für eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ausschlaggebend. Die Fachkräfte sollten eine offene Haltung einnehmen und nicht erst bei Problemen auf die jeweiligen Eltern zugehen, da sich auf der Basis eines guten Kontakts Probleme besser ansprechen und gemeinschaftlich lösen lassen. Generell bedarf es einer professionellen und ressourcenorientierten Kommunikation mit den Eltern, doch dafür müssen die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen angepasst werden: Es müssen Möglichkeiten für zur Fort- und Weiterbildungen geschaffen werden, aber auch ausreichend Zeit für

Austauschgespräche und andere Kontakte zwischen Fachkräften und Eltern zur Verfügung stehen.

8. Kultursensible Elternarbeit und die interkulturelle Kompetenz von Fachkräften

Für eine kultursensible Erziehungs- und Bildungspartnerschaft braucht es ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Dafür müssen Barrieren identifiziert werden, die es Eltern erschweren, ihre Ressourcen und institutionelle Ressourcen in der Kooperation mit der Bildungseinrichtung zu nutzen. Das Hauptziel einer konstruktiven und für die Entwicklung der Kinder förderlichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sollte es sein, miteinander ins Gespräch zu kommen. Kultursensible Pädagogik und ihre Kernkompetenzen sollen dazu führen, eine interkulturelle Öffnung der Gesellschaft und der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu erwirken und allen Beteiligten einen gleichberechtigten Zugang zu Bildungseinrichtungen zu gewährleisten. Die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik hat in Deutschland zumindest mit der Anwerbung der Gastarbeiter in den 60er Jahren ihren Aufschwung erlebt. Von einer reinen „Ausländerpädagogik" ist diese konzeptionell über die „Interkulturelle Pädagogik" gegenwärtig bis hin zur „Transkulturellen Pädagogik" weiterentwickelt worden (Krüger-Potratz 2005; Nohl 2014). Über die Mühen der begrifflichen Bestimmungen hinaus, mit denen sich u. a. Christel Adick und Ronald Kurt (2010) intensiv auseinandergesetzt haben, richtet sich das pädagogische Interesse insbesondere den Bedingungen und Möglichkeiten des Zusammenlebens verschiedener sprachlicher, kultureller oder religiöser Zugehörigkeiten. Vor diesem Hintergrund werden die (sozial-) pädagogischen Implikationen der kulturellen und migrationsbedingten Dimensionen weitestgehend in der Arbeit mit Eltern und Kindern berücksichtigt, zu denen u. a. unterschiedliche Erziehungsstile und -ziele, differenzierte Werteparadigmen und divergierende Kommunikations- und Interaktionsmuster gehören. Diskutiert werden diese Ergebnisse entlang der sozioökonomischen, soziokulturellen und sozialpolitischen Gestaltungs- und Teilhabemöglichkeiten der Familien und gegenwärtig insbesondere in der Debatte um die sozialen Ungleichheiten im Bildungswesen (El-Mafaalani 2020; Erkurt 2020). Eine demokratiefördernde Erziehungs- und Bildungspartnerschaft setzt Kenntnisse dieser Auseinandersetzungen voraus, da sie langfristig zu einer gemeinsamen Erziehungs- und Bildungskultur führen muss, die sich an alle Kinder und Eltern richtet. Es ist ein Anliegen unserer Schulung diese Heterogenität der Zielgruppen als Ressource für die pädagogische Praxis anzuerkennen, d. h. eine diversitätsorientierte Zusammenarbeit überall dort zu ermöglichen, wo es fruchtbar ist. Dabei sollen kulturelle Unterschiede nicht nivelliert werden, allerdings den diskriminierenden, segregierenden und exkludierenden Mechanismen

entgegenwirken die sich an kulturelle Unterschiede heften können. Unsere Perspektive stellt die Entfaltung von Fähig- und Fertigkeiten sowie die Kompetenzen und Performanzen der Menschen mit ihren jeweils individuellen Stärken und Schwächen heraus. Dafür bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, aber auch mit strukturellen Gegebenheiten voraus.
Eine interkulturelle Öffnung – wie wir sie als Träger in unserem Leitbild definiert haben – ist daher als ein gemeinsamer Entwicklungsprozess zu verstehen, der sich auf alle Organisations- und Handlungsebenen einer Institution und der sie ausmachenden Menschen in dieser Institution bezieht.

*Für gelingende demokratiefördernde Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kindertageseinrichtungen bedarf es gewisser organisationaler bzw. institutioneller Voraussetzungen und pädagogischer Grundhaltungen seitens der pädagogischen Fachkräfte. Ressourcenorientierte und intersektional gestaltete Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind deshalb von großer Bedeutung für die Demokratieförderung, weil Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte sich in einem Beziehungsdreieck befinden, dessen Qualität die (früh-)kindlichen Entwicklungen prägt und somit einen hohen Einfluss auf die (Nicht-)Entstehung von Resilienzen bei Kindern und Jugendlichen gegenüber antidemokratischen Verhaltensweisen ausübt. Darum möchten wir uns in unserer Schulung insbesondere dem Zusammenhang von ressourcenorientierten, diversitätsorientierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften widmen und die Multiplikator*innen unterstützen, diese Perspektive vermehrt in die Praxis zu tragen.*

5 Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen

Die Themen, die in unserer Multiplikator*innenschulung bearbeitet werden, sind letztlich auch gesetzlich gerahmt: sowohl bei der Vermittlung demokratieförderlicher Kompetenzen als auch in Bezug auf die strukturellen Bedingungen der Elternmitbestimmung müssen rechtliche Voraussetzungen beachtet werden. An dieser Stelle sollen daher kurz die rechtlichen Rahmenbedingungen einer (demokratischen) Erziehungspraxis und der Unterstützungsangebote von Familienbildungsprogrammen vorgestellt werden.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sieht primär die Eltern in der Verantwortung für die Erziehung und Pflege ihrer Kinder (Art. 6 (2) GG). Damit schützt das Grundrecht die Eltern vorerst vor staatlichen Eingriffen und räumt ihnen einen großen Entscheidungsspielraum in der Erziehung ein. Aus diesem Grunde kann der Gesetzgeber auch keine detaillierten, inhaltlichen Vorgaben zur Erziehung benennen. Dennoch gibt es zumindest rechtlich zwei wichtige Grundsätze, die sich aus der „elterlichen Sorge" (§ 1631 nach Abs. 1 BGB) ableiten: den Grundsatz der partnerschaftlichen Erziehung (§ 1626 Abs. 2 BGB) und den Grundsatz der gewaltfreien Erziehung (§ 1631 Abs. 2 BGB). Ersteres betont die Anerkennung des Kindes als Person und der damit einhergehenden Vermeidung einer autoritären Erziehung, während letzteres die Anwendung physischer oder psychischer Gewalt unmissverständlich unterbindet. Der Staat übernimmt hier die besondere Rolle einer Wächterfunktion, um das Kind vor Gefahren zu schützen (vgl. § 8a SGB VIII sowie das BKiSchG, DKSB 2012; BMJV 2016). An dieser Stelle sei ebenfalls auf die international gültige UN-Kinderrechtskonvention hingewiesen (BMFSFJ 2018).

§ 16 SGB VIII benennt die präventiven Aktivitäten und Leistungen der Familienbildung. Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Angebote sind Familienbildungsprogramme (unter denen auch die DeGeWa Schulungen kategorisiert werden können) in ihrer Ausrichtung primärpräventiv, ressourcenorientiert und niedrigschwellig (Smolka 2013).

Für unsere Multiplikator*innenschulung im frühkindlichen Bereich ist insbesondere ergänzend das NRW-Kinderbildungsgesetz von Bedeutung. Das Bundesgesetz SGB VIII, das der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland zugrunde liegt, und das NRW-Kinderbildungsgesetz bilden die Grundlagen und Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und die Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten. Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern. Zudem sollen sie die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen. Des Weiteren soll den Eltern dabei geholfen werden, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander zu vereinbaren.

Das SGB VIII stellt klar, dass die Kindertageseinrichtungen einem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag nachkommen. Dabei sollen Erziehungsberechtigte sich bei den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten beteiligen können (§ 22 und § 22a).

Seit August 2008 bildet das Kinderbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westpharen (KiBiz)[10] die Grundlage für die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In den allgemeinen Bestimmungen und den Rahmenbedingungen wird unter anderem festgehalten, dass jedes Kind ein Recht auf Erziehung und Bildung hat. Ebenso wird definiert, dass die vorrangige Verantwortung für die Erziehung des Kindes bei den Eltern liegt. Das Gesetz erkennt die Familie als wichtigsten Lernort des Kindes an (KiBiz § 2).

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege haben einen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag, den sie erfüllen müssen. Die Eltern über die Entwicklung ihres Kindes zu informieren, gehört dabei zu den Kernaufgabe einer Kindertageseinrichtung. Die Fachkräfte sollen den Bildungs- und Erziehungsauftrag im regelmäßigen Dialog mit den Eltern durchführen und deren erzieherische Entscheidungen berücksichtigen (KiBiz § 3).

10 Stand: 18.02.2020. Regelmäßig aktualisierte Informationen zur rechtlichen Lage finden sich unter: https://www.kita.nrw.de/jugendaemter-traeger/rechtliche-vorgaben-und-vereinbarungen.

Auch ein Diskriminierungsverbot ist gesetzlich explizit verankert. So heißt es im § 7 des KiBiz:

> „Die Aufnahme des Kindes darf nicht aufgrund seiner ethnischen Herkunft, seiner Nationalität, seines Geschlechtes, seiner möglichen Behinderung, seiner Religion oder seiner Weltanschauung verweigert werden."

Für demokratiefördernde Elternarbeit ist besonders relevant: Die Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Mitwirkung in der Kindertageseinrichtung wird im KiBiz als eine grundlegende Basis für eine partnerschaftliche und vertrauensvolle Zusammenarbeit festgeschrieben. Zusätzlich können Eltern in unterschiedlichen Gremien (z. B. Elternversammlung und Elternbeirat) ihr Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrecht in Anspruch nehmen. Sie werden insbesondere über personelle Veränderungen, konzeptionelle Angelegenheiten sowie Öffnungs- und Betreuungszeiten informiert und in entsprechende Entscheidungsfindungen einbezogen (KiBiz § 9 und § 9a).

Im zweiten Abschnitt werden die besonderen Funktionen der Familienzentren und der plusKitas definiert:

Familienzentren bieten für Eltern umfassende Informations- und Beratungsangebote zur Unterstützung ihrer Kinder an. Darüber hinaus bündeln und vernetzen sie die Beratungs- und Hilfsangebote.

PlusKITAS schließlich sind Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern und Familien, die einen besonderen Unterstützungsbedarf haben. Zu den Aufgaben einer plusKITA gehören:

- die Potenziale der Kinder zu stärken,
- die Orientierung an den lebensweltlichen Motiv- und Problemlagen der Familien,
- die Stärkung der Bildungschancen,
- die Stärkung und der Einbezug von Eltern,

- die Stärkung und Erweiterung der Ressourcen der pädagogischen Teams, z. B. durch Schulungen, Fortbildungen und Supervisionen (KiBiz § 16 und § 16a).

Rechtlich sind Eltern zu einer partnerschaftliche und gewaltfreie Erziehung ihrer Kinder verpflichtet. Bei der Umsetzung ist die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ein ausschlaggebendes Ziel. Das Gesetz räumt dem regelmäßigen Dialog mit den Eltern und ihrer Mitbestimmung einen hohen Stellenwert ein. Bedeutsam ist, dass die Familie als wichtigster Lernort festgeschrieben ist. Familienzentren und PlusKITA sind weitere Angebote, die eine Stärkung und Befähigung der Familie fokussieren.

6 Schlusswort

Demokratiefördernde Elternarbeit ist, soviel dürfte durch unseren Grundlagentext deutlich geworden sein, ist ein komplexes Anliegen. Sie erfordert nicht nur die Berücksichtigung verschiedener Akteur*innen mit ihren Perspektiven und Bedürfnissen (Kinder, Erziehungsberechtigte, Fachkräfte), sondern quer dazu liegend auch eine grundlegende Kenntnis psychologischer, soziologischer, politischer und (sozial-)pädagogischer Aspekte. Unser Anliegen ist es mit diesem Text, einen ersten Zugang zu der breiten Palette dieser Themen zu schaffen, die wir für notwendig halten, um praktische Antworten auf die alltäglichen Herausforderungen zu finden, und die unser Schulungsangebot auf eine solide wissenschaftliche und theoretische Basis stellen.

Trotz der Fokussierung auf den frühkindlichen Bereich, dem sich die erste Schulung aus dem *DeGeWa*-Projekt widmet, ist dieser Text so umfassend, dass sich zum Teil ein gezielter Zugang zu einzelnen Themen anbietet. Um dies zu erleichtern, haben wir den Kapiteln kleine Informationsboxen beigefügt, die eine schnelle Orientierung über die Inhalte ermöglichen sollen. Die Kapitel enthalten zudem ausführliche Verweise auf relevante Literatur, die eine komprimierte Übersicht und eine erste Anlaufstelle für die vertiefte Beschäftigung mit einem spezifischen Thema bieten.

Für die gesamte Projektlaufzeit bis Ende 2022 ist eine Erweiterung unseres Schulungsangebots für die weitere Kindheit und frühe Jugend vorgesehen (6–10 Jahre & 10–14 Jahre). Zudem wird das Schulungsangebot fortlaufend evaluiert und weiterentwickelt. Entsprechend ist auch der vorliegende Grundlagentext eher als konzeptioneller Auftakt und nicht als finale Darstellung der Schulungsthemen und der ihnen zugrunde liegenden Theorien zu sehen. Vielmehr sind eine stufenweise Erweiterung und Aktualisierung dieses Textes vorgesehen.

Entsprechend der offenen Konzeptionierung unserer Schulung, die gerade auch die Praxiserfahrungen der Teilnehmer*innen und anderer Akteur*innen fruchtbar machen will, kommt es nicht zuletzt auf unsere Leser*innen an. Falls Sie Themen und Konzepte haben, die ihnen für demokratiefördernde

Elternarbeit unabdingbar erscheinen melden Sie sich gerne bei uns. Auch wenn es bei einzelnen Abschnitten einer weiteren Klärung bedarf oder Verständnisprobleme bestehen, nehmen wir ihre Rückmeldung gerne auf. Bis dahin wünschen wir viel Erfolg bei der Demokratieförderung und in der Elternarbeit!

Literatur

Adick, Christel und Ronald Kurt. 2010. Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: *Interkultur – Jugendkultur: Bildung neu verstehen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Adorno, Theodor W., Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson und R. Nevitt Sanford. 2019. *The Authoritarian Personality*. London: Verso.

Ahnert, Lieselotte, Hrsg. 2019. *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung*. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Autorengruppe Fachkräftebarometer. 2019. *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf (zugegriffen: 18. Februar 2020).

Bandura, Albert und Hainer Kober, Hrsg. 1976. *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozialkognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

Bandura, Albert, Rolf Verres und Hainer Kober. 1979. *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.

Barz, Heiner, Katrin Barth, Meral Cerci-Thoms, Zeynep Dereköy, Mareike Först und Li Thi Thao. 2015. *Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland.* Hg. von Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung. Essen/Düsseldorf: Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf (zugegriffen: 16. Juni 2020).

Behr, Michael, Christina Kuboth und Gernot Aich, Hrsg. 2017. *Kooperation und Kommunikation mit Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Betz, Tanja. 2015. *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien.* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf (zugegriffen: 20. Oktober 2020).

Beutel, Wolfgang und Peter Fauser, Hrsg. 2011. *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bevc, Tobias. 2007. *Politische Theorie*. Konstanz: UVK.

Blank-Mathieu, Margarete. 2002. Werteerziehung in Kindertageseinrichtungen. In: *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*, hg. von Armin Krenz. München: mvg-Verlag. https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/religioese-und-ethische-bildung/1294 (zugegriffen: 20. Oktober 2020).

BMFSFJ, Hrsg. 2018. *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien.* Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf (zugegriffen: 27. Juli 2020).

BMJV. 2016. *Meine Erziehung - da rede ich mit! Ein Ratgeber für Jugendliche zum Thema Erziehung*. Berlin: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. https://www.bmjv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Meine_Erziehung.pdf?__blob=publicationFile&v=9 (zugegriffen: 26. September 2020).

Boos-Nünning, Ursula. 2011. *Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung*. WISO Diskurs. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung. https://library.fes.de/pdf-files/wiso/08725.pdf (zugegriffen: 11. Februar 2020).

Brackertz, Nicola. 2007. Who is hard to reach and why? *ISR Working Paper*, Nr. 1/2007. https://researchbank.swinburne.edu.au/items/6bdecad0-a69d-45ea-921a-bf857fcddf90/1/ (zugegriffen: 11. Mai 2020).

Bücher, Peter und Kathrin Wahl. 2005. Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, Nr. 3: 365–373.

Butler, Judith. 2002. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Celikates, Robin. 2010. Ziviler Ungehorsam und radikale Demokratie. Konstituierende vs. konstitutive Macht? In: *Das Politische und die Politik*, hg. von Thomas Bedorf und Kurt Röttgers, 274–300. Berlin: Suhrkamp.

Christenson, Sandra L. und Susan M. Sheridan. 2001. *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.

Cloos, Peter und Britta Karner. 2010. Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusamenarbeit von Kindertagseinrichtungen und Familien. In: *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*, hg. von Peter Cloos und Britta Karner, 169–192. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dahrendorf, Ralf. 1992. *Der moderne soziale Konflikt*. Stuttgart: DVA.

Decker, Oliver, Johannes Kiess, Julia Schuler, Barbara Handke und Elmar Brähler. 2018. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*, hg. von Oliver Decker und Elmar Brähler, 65–115. Gießen: Psychosozial Verlag.

DKSB, Hrsg. 2012. *Das Bundeskinderschutzgesetz - Inhalte und Umsetzungserfordernisse. Handreichung für Mitglieder von Jugendhilfeausschüssen*. Wuppertal: Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e. V. https://www.kinderschutz-in-nrw.de/fileadmin/user_upload/Materialien/Pdf-Dateien/DKSB_Jugendhilfeausschuesse.pdf (zugegriffen: 25. September 2020).

Du Bois-Reymond, Manuela. 2018. Eltern- und Familienbildung als intergenerative und transnationale Herausforderung. In: *Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung*, 155–166. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Durkheim, Emile. 1984. *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ecarius, Jutta, Hrsg. 2017. *Spätmoderne Jugend-Erziehung des Beratens-Wohlbefinden*. Wiesbaden: Springer VS.

El-Mafaalani, Aladin. 2020. *Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, Aladin, Alma Fathi, Ahmad Mansour, Jochen Müller, Götz Nordbruch und Julian Waleciak. 2016. Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit. *HSFK-Report*, Nr. 6. https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publikationen/report_062016.pdf.

Erbes, Annegret, Charlotte Giese und Heribert Rollik. 2013. *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen: Beiträge aus Theorie und Praxis*. Hg. von Deutsches Rotes Kreuz. Berlin.

Erkurt, Melisa. 2020. *Generation haram: warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Fuhs, Burkhard. 2004. Zur Geschichte der Familie. In: *Handbuch Familie*, hg. von Jutta Ecarius, 17–35. Wiesbaden: Springer VS.

Gessenharter, Wolfgang. 2004. Im Spannungsfeld. Intellektuelle Neue Rechte und demokratische Verfassung. In: *Die Neue Rechte – eine Gefahr für die Demokratie?*, hg. von Wolfgang Gessenharter und Thomas Pfeiffer, 31–49. Wiesbaden: VS Verlag.

Geulen, Dieter. 2010. Jürgen Habermas: Identität, Kommunikation und Moral. In: *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, hg. von Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas, 161–178. Wiesbaden: VS Verlag.

Giddens, Anthony. 2006. *Sociology*. 5. Aufl. Cambridge/Malden: Polity Press.

Göbel-Reinhardt, Annika und Nicole Lundbeck. 2015. *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas: Qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis.* Wiesbaden: Springer VS.

Göhlich, Michael. 2006. Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29, Nr. 4: 2–7.

Gomolla, Mechthild. 2011. Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule. In: *Handbuch Migration und Familie*, hg. von Monika Springer und Veronika Fischer, 446–457. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Greiffenhagen, Martin. 1981. *5 Millionen Deutsche: „Wir sollten wieder einen Führer haben …". Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Grossmann, Klaus E. und Karin Grossmann, Hrsg. 2017. *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie.* 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Grumke, Thomas. 2017. Rechtsextremismus in Deutschland. Begriff – Ideologie – Struktur. In: *Erlebniswelt Rechtsextremismus. modern – subversiv – hasserfüllt*, hg. von Stefan Glaser und Pfeiffer, Thomas, 21–40. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Habermas, Jürgen. 1976. Moralentwicklung und Ich-Identität. In: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, 63–91. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

---. 1987. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Haeberlin, Urs. 2009. Chancengleichheit als Kulturen verbindende Abwertung von Schwachen? In: *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, hg. von Wolfgang Melzer und Rudolf Tippelt, 139–154. Opladen: Barbara Budrich.

Hebekus, Uwe und Jan Völker. 2012. *Neue Philosophien des Politischen*. Hamburg: Junius.

Heinze, Carsten. 2017. Verletzlichkeit und Teilhabe. In: *Bildung und Teilhabe- Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, hg. von Ingrid Miethe, Anja Teervooren, und Norbert Ricken, 47–63. Wiesbaden: Springer VS.

Higgins, Ann. 1989. Das Erziehungsprogramm der Gerechten Gemeinschaft: Die Entwicklung moralischer Sensibilität als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fürsorge. In: *Moral in „unmoralischer" Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*, hg. von Georg Lind und Gundula Pollitt-Gerlach, 101–128. Heidelberg: Ansanger.

Hill, Nancy E. und Diana F. Tyson. 2009. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology* 45, Nr. 3: 740–763.

Himmelmann, Gerhard. 2011. Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit". In: *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*, hg. von Wolfgang Beutel und Peter Fauser, 42–70. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

---. 2016. *Demokratie Lernen – als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. 4. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Höhme-Serke, Evelyne, Michael Priebe und Sascha Wenzel. 2012. *Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation.* Aachen: Shaker Verlag.

Hopf, Christel und Wulf Hopf. 1997. *Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. Weinheim: Juventa.

Horkheimer, Max. 2002. Authority and the Family. In: *Critical Theory. Selected Essays*, 47–128. New York: Continuum.

Hufer, Klaus-Peter und Ullrich Klemm. 2002. *Wissen ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts.* Neu-Ulm: AG SPAK.

Humboldt, Wilhelm von. 1962. *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.* Stuttgart: Reclam.

Hurrelmann, Klaus. 2009. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 9. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Iskenius-Schuppert, Ursula. 2006. Die Psychologie der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, Nr. 4: 305–325.

Jeynes, William H. 2011. Parental involvement research: Moving to the next level [Editorial]. *The School Community Journal* 21, Nr. 1: 9–18.

Jörissen, Benjamin. 2010. George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviourismus. In: *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, hg. von Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas, 87–104. Wiesbaden: Springer VS.

Klafki, Wolfgang. 1986. Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 32: 455–476.

Kohlberg, Lawrence. 1964. Development of moral character and moral ideology. In: *Review of child development research*, hg. von Martin L. Hoffmann und Lois Wladis Hoffmann, 383–432. Vol. I. New York: Russell Sage Foundation.

---. 2014. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Hg. von Wolfgang Althof. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Krüger-Potratz, Marianne. 2005. *Interkulturelle Bildung: eine Einführung*. Lernen für Europa. Münster: Waxmann.

Lakies, Thomas. 2013. Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege. In: *Frankfurter Kommentar SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe*, hg. von Johannes Münder, Thomas Meysen, und Thomas Trenszek, 273–321. 7. Aufl. Baden-Baden: Nomos.

Landwehr, Claudia. 2012. Demokratische Legitimation durch rationale Kommunikation. Theorien deliberativer Demokratie. In: *Zeitgenössische Demokratietheorien. Bd. 1: Normative Demokratietheorien*, hg. von Oliver W. Lembcke, Claudia Ritzi, und Gary S. Schaal, 355–385. Wiesbaden: Springer VS.

Lieprecht, Rudolf. 2012. Sozialisation in der Migrationsgesellschaft und die Frage nach der Kultur. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62, Nr. 49–50: 3–7.

Lind, Georg. 2003. *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. EGS-Texte. München: Oldenbourg.

Luhmann, Niklas. 2002. Sozialisation und Erziehung. In: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, 48–81. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mead, George Herbert. 1973. *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Merkle, Tanja und Carsten Wippermann. 2008. *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Hg. von Christine Huthmacher-Henry und Michael Borchard. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Meyer, Thomas. 2002. Das „Ende der Familie". Szenarien zwischen Mythos und Wirklichkeit. In: *Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen*, hg. von Ute Volkmann und Uwe Schimank, 199–224. Wiesbaden: VS Verlag.

Müller, Constance, Melanie Ranft und Harald Weishaupt. 2010. *Handbuch für Erzieherinnen zur Werte-, Demokratie und Vielfaltförderung. Anregungen für die Arbeit in Kindertagesstätten*. Halle: Friedenskreis Halle e. V. https://www.friedenskreis-halle.de/kita/texte/Kita-Handbuch-1.pdf (zugegriffen: 9. Januar 2020).

Nohl, Arnd-Michael. 2014. *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nunner-Winkler, Gertrud. 2009. Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 55, Nr. 4: 528–548.

Oesterreich, Detlef. 2000. Autoritäre Persönlichkeit und Sozialisation im Elternhaus. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. In: *Autoritarismus: Kontroversen und Ansätze der aktuellen Autoritarismusforschung*, hg. von Susanne Rippl, Christian Seipel, und Angela Kindervater, 69–90. Wiesbaden: VS Verlag.

Oser, Fritz und Wolfgang Althof. 1996. Probleme lösen am „Runden Tisch": Pädagogischer Diskurs und die Praxis von „Just Community"-Schulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 14, Nr. 1: 29–42.

Piaget, Jean. 1972. *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien/München/Zürich: Molden.

---. 2016. *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Hg. von Reinhard Fatke. 4. Aufl. Weinheim Basel: Beltz.

Prott, Roger und Annette Hautumm. 2004. *12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern*. Berlin: das netz.

Reinhardt, Volker. 2011. Fachunterricht Politik und Demokratie-Lernen in Projektform. In: *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*, hg. von Wolfgang Beutel und Peter Fauser, 140–153. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Rieger-Ladich, Markus. 2012. Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff". In: *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, hg. von Norbert Ricken und Nicole Balzer, 57–73. Wiesbaden: Springer VS.

Rippl, Susanne. 2008. Politische Sozialisation. In: *Handbuch Sozialisationsforschung*, hg. von Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann, und Sabine Walper, 443–457. 7. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Sacher, Werner. 2014. *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sander, Wolfgang. 2011. Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte. In: *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*, hg. von Wolfgang Beutel und Peter Fauser, 71–85. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schneewind, Klaus A. 2008. Sozialisation in der Familie. In: *Handbuch Sozialisationsforschung*, hg. von Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann, und Sabine Walper, 256–272. 7. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Schwarzer, Ralf und Matthias Jerusalem. 2002. Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 44: 28–53.

Siegler, Robert, Nancy Eisenberg, Judy De Loache und Jenny Saffran. 2016. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter.* Heidelberg: Springer VS.

Smolka, Adelheid. 2013. Familienbildung in Zusammenarbeit mit Eltern, Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis*, hg. von Deutsches Rotes Kreuz, 134–147. Berlin.

Srowig, Fabian, Viktoria Roth, Daniela Pisoiu, Katharina Seewald und Andreas Zick. 2018. Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze. *PRIF Report*, Nr. 6.

Stange, Waldemar. 2012. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*, hg. von Rolf Krüger, Angelika Henschel, Christof Schmitt, und Waldemar Stange, 12–39. Wiesbaden: Springer VS.

Stein, Margit. 2013. Wertetransmission als Aufgabe der Familie. In: *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen: Beiträge aus Theorie und*

Praxis, hg. von Deutsches Rotes Kreuz, Annegret Erbes, Charlotte Giese, und Heribert Rollik, 11–24. Berlin.

Teervooren, Anja. 2000. Der ‚verletzliche' Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehundswissenschaftlichen Geschlechterforschung*, hg. von Doris Lemmermöhle, Dietlind Fischer, Dorle Klika, und Anne Schlüter, 245–255. Opladen: Leske + Budrich.

Textor, Martin. 1999. Bildung, Erziehung, Betreuung. *Unsere Jugend* 51, Nr. 12: 527–533.

---. 2013a. Erziehungspartnerschaft vor dem Hintergrund der (Re-)Delegation der Erziehungsverantwortung. http://www.ipzf.de/Delegation.pdf (zugegriffen: 18. Februar 2020).

---. 2013b. *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. 2. Aufl. Noderstedt.

Textor, Martin R. 2015. Vom Erziehungspartner zum Haupterzieher: neue Anforderungen an die Elternarbeit. In: *Das Kita-Handbuch*, hg. von Martin R. Textor und Antje Bostelmann. https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/elternarbeit-grundsaetzliches-ueberblicksartikel/2317 (zugegriffen: 20. April 2020).

Tschöpe-Scheffler, Sigrid, Hrsg. 2014. *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe: Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung*. Opladen: Budrich.

Viernickel, Susanne. 2009. Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: *Frühkädagogische Förderung in Institutionen*, hg. von Hans-Günther Roßbach und Hans-Peter Blossfeld, 123–138. Wiesbaden: VS Verlag.

Welsch, Wolfgang. 1997. Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: *Hybridkultur. Medien – Netze – Künste*, hg. von Irmela Schneider und Christian W. Thompsen, 67–90. Köln: Wienand.

Wihstutz, Anne, Annegret Erbes und Deutsches Rotes Kreuz. 2013. Wertebildung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Kindertagesstätten. Die Perspektive der Ausbildung. In: *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen: Beiträge aus Theorie und Praxis*, hg. von Charlotte Giese und Heribert Rollik, 188–208. Berlin.

Winkler, Jürgen R. 2001. Rechtsextremismus: Gegenstand – Erklärungsansätze – Grundprobleme. In: *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz*, hg. von Wilfried Schubarth und Richard Stöss, 38–68. Opladen: Leske + Budrich.

Zick, Andreas und Anna Klein. 2014. Rechtsextreme Einstellungen in einer Fragilen Mitte. In: *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*, hg. von Andreas Zick und Anna Klein, 32–60. Bonn: J.H.W. Dietz.

Zimmermann, Hans Dieter. 1983. Die feinen Unterschiede, oder: Die Abhängigkeit aller Lebensäußerungen vom sozialen Status. Ein Gespräch mit dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu. *L'80. Demokratie und Sozialismus*, Nr. 28: 131–144.