

## **Fokus auf das Wesentliche:**

Demokratiestärkende Persönlichkeitsentwicklung als Kernaufgabe von Kindertagesbetreuung



**Wissenschaftliche Expertise**

**Autor\*innen: Dr. Katrin Macha und Lena Claßen**

# Inhalt

|   |    |
|---|----|
| Vorwort des Herausgebers .....  | 3  |
| Einleitung .....  | 4  |
| Besondere Bedarfe in strukturschwachen Räumen .....                             | 5  |
| Verständnis von kindlichem Lernen und Bildung .....                             | 6  |
| Verständnis von Kompetenzen .....   | 8  |
| Kernfelder des pädagogischen Handelns .....                                     | 12 |
| Beziehung und Vertrauen .....   | 12 |
| Autonomie und Solidarität .....   | 14 |
| Empathie und Wertschätzung .....  | 15 |
| Dialog und Aushandlung .....  | 17 |
| Schlussfolgerungen für die direkte Arbeit mit Kindern .....                     | 19 |
| Konzentration in der Praxis auf die Kernfelder des pädagogischen Handelns ..... | 19 |
| Kinderperspektiven konsequent hören und einbeziehen .....                       | 19 |
| Partizipation leben .....   | 20 |
| Verschiedene Kommunikations- und Lernwege nutzen .....                          | 20 |
| Schlussfolgerungen auf Systemebene .....  | 21 |
| Einheit von Inhalt und Form .....   | 21 |
| Demokratie leben auf allen Systemebenen .....                                   | 21 |
| Anerkennung der Grenzen des FBBE-Systems .....                                  | 22 |
| Literaturverzeichnis .....  | 23 |

## Impressum

### Herausgeber:

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V.

Oranienburger Str. 13-14 | 10178 Berlin

Telefon +49 (0)30 24636-0 | Telefax +49 (0)30 24636-110

E-Mail: info@paritaet.org | Internet: www.paritaet.org

Inhaltlich Verantwortlicher gemäß Presserecht: Dr. Joachim Rock

### Autor\*innen:

Dr. Katrin Macha und Lena Claßen

Institut für den Situationsansatz (ISTA) an der Internationalen Akademie Berling (INA) gGmbH

Erich Steinfurth-Str. 7 | 10143 Berlin | www.situationsansatz.de

**Gestaltung:** Christine Maier, Der Paritätische Gesamtverband

**Titelbild:** Arek Socha - Pixabay

**1. Auflage, Dezember 2025**

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMBFSFJ dar.

Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei der Autorin/dem Autor.

Gefördert vom:



Bundesministerium  
für Bildung, Familie, Senioren,  
Frauen und Jugend

Demokratie  
leben!

## Vorwort des Herausgebers

Liebe Leser\*innen,

die fachliche Auseinandersetzung mit Demokratiebildung in der frühen Kindheit hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich ausdifferenziert. Während zu Beginn vor allem Fragen der Partizipation im pädagogischen Alltag als Kinderrecht im Vordergrund standen, hat sich der Diskurs in den letzten Jahrzehnten zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Demokratiebildung weiterentwickelt, das Kinderrechte, Inklusion, Antidiskriminierung, Machtreflexion, Partizipation, Kinderschutz sowie Fragen demokratischer Resilienz in einer sich rasant verändernden Gesellschaft miteinander verknüpft. In diesem Zusammenhang hat sich auch der Situationsansatz als ein zentraler und breit rezipierter pädagogischer Referenzrahmen etabliert. Seine konsequente Lebensweltorientierung und die Arbeit an Schlüsselsituationen bieten seit vielen Jahren wichtige Anknüpfungspunkte für Demokratiebildung.

Ein zeitgemäßes Verständnis von Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung knüpft an zentrale Erkenntnisse frühpädagogischer Forschung und Praxis an: Bildung in der frühen Kindheit vollzieht sich lebensweltbezogen, beziehungsorientiert und eingebettet in alltägliche Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit und demokratischer Aushandlung. Demokratie wird in diesem Zusammenhang nicht primär als politisches System verstanden, sondern als soziale Praxis und Erfahrungsangebote, die Kinder im Alltag erleben.

Vor diesem Hintergrund haben verschiedene fachliche Stränge die Entwicklung früher Demokratiebildung geprägt. Dazu zählen insbesondere Konzepte strukturierter Partizipation wie die „Kinderstube der Demokratie“, diskriminierungssensible Ansätze wie Anti-Bias und vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung<sup>©</sup>, lebensweltorientierte sozialpädagogische Perspektiven sowie zunehmend adultismuskritische Ansätze, die Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern systematisch reflektieren. Diese Diskurse haben wesentlich dazu beigetragen, Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe frühpädagogischer Praxis zu etablieren.

Parallel dazu hat sich die normative Grundlage früher Demokratiebildung geschärft. Mit der UN-Kinderrechtskonvention, insbesondere dem Beteiligungsrecht nach Artikel 12 und der besonderen Berücksichtigung des Kindeswohls nach Artikel 3, sowie den kinder- und jugendhilferechtlichen Änderungen im SGB VIII durch das Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG) ist deutlich geworden, dass Beteiligung, Schutz vor Diskriminierung und die Förderung von Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit rechtlich verbindliche Anforderungen an pädagogisches Handeln darstellen.

An diese normative Grundlage und die fachlichen Stränge knüpfen auch die im Projekt „Frühe Demokratiebildung – Kinder beteiligen, Vielfalt gestalten“ entwickelten Selbstevaluations- und Blen-

*„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1949/1929, S. 121).*

ded-Learning-Angebote an. Die dort bearbeiteten Alltagsthemen greifen zentrale Situationen des pädagogischen Alltags auf – etwa Beziehungsgestaltung, Beteiligung, Umgang mit Konflikten, Vielfalt, Beschwerdeverfahren oder Macht und Verantwortung – und konkretisieren demokratiepädagogische Fragestellungen praxisnah.

Die vorliegende Expertise greift zentrale Linien der Demokratiebildung auf und setzt einen Fokus auf demokratiestärkende Persönlichkeitsentwicklung als Kernaufgabe der Kindertagesbetreuung, insbesondere unter den Bedingungen strukturschwacher und sozial benachteiligter Regionen. Diese Kernaufgabe der Frühpädagogik ins Bewusstsein zu holen und sie zu stärken, erscheint uns als Gegenpol zur zunehmenden

Tendenz der Messbarkeit, Vergleichbarkeit und Standardisierung in der Frühkindlichen Bildung und Erziehung besonders wichtig. Zugleich versteht sich die Expertise als Ausgangspunkt für eine weiterführende fachliche Auseinandersetzung, in der auch andere verbreitete pädagogische Konzepte und Ansätze vertieft in den Blick genommen werden, die sich als wirksam für Demokratiebildung und die Umsetzung von Kinderrechten in der Kindertagesbetreuung erweisen.

Die Expertise ist im Rahmen des Projekts des Paritätischen Gesamtverbandes und des Bundesverbandes für Kindertagespflege entstanden, das durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ gefördert wird.

## Einleitung

Paragraf 22 Abs. (2) Nr. 1 des SGB VIII gibt der Kindertagesbetreuung in Deutschland das Ziel, „die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit [zu] fördern“. Dies sind zentrale Basiskompetenzen für aktive Bürger\*innen in einer Demokratie: Menschen, die wissen, was sie können und brauchen, Menschen, die den Überblick behalten und Verantwortung übernehmen, Menschen, die mit anderen respektvoll Meinungsunterschiede aushandeln und sich in die Gemeinschaft einbringen.

In dieser Expertise zeigen wir auf, wie dieser gesetzliche Auftrag gelingen kann, welche Schwerpunkte, Werte und Strukturen in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) dafür in den Blick genommen und in der Planung auf Steuerungsebene sowie in der Praxis vor Ort leitend sein müssen.

Dazu beschreiben wir zunächst ein ganzheitliches Verständnis von Bildung und Lernen, wie es im Bildungsauftrag in der FBBE verankert ist,

und entwickeln einen Kompetenz-Begriff, der diesem Verständnis von Bildungsprozessen von Kindern gerecht wird. Als notwendige Konzentration im FBBE-System sehen wir vier Kernfelder des pädagogischen Handelns, die im Anschluss ausgeführt werden. So werden Kompetenzen gefördert, die auch grundlegend für demokratisches Handeln sind und Kindern ermöglichen, sich in einer demokratischen Gesellschaft zu bewegen und diese mitzugestalten. Den Schluss dieser Expertise bilden Schlussfolgerungen für die konkrete Ebene der Arbeit mit den Kindern sowie im System FBBE.

Die Kernfelder des pädagogischen Handelns, die in dieser Expertise vorgestellt werden, wurden entwickelt in einer Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Zugängen zu Demokratiebildung und ihrer Bedeutung für das Aufwachen von Kindern in Deutschland sowie der aktuellen gesellschaftspolitischen Lage, insbesondere in strukturschwachen Gebieten und für Menschen, die von Marginalisierungen, Diskriminierungen oder Ausgrenzung betroffen sind.

## Besondere Bedarfe in strukturschwachen Räumen

Im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben“ wurde 2024 ein Kurzbericht zur Aktivierung für Demokratie in strukturschwachen Räumen veröffentlicht (Becker, Kremeti, Saßmannshausen & Schwall, 2024). Aus diesem geht hervor: Strukturschwache Gebiete sind keine homogene Landschaft; stattdessen gibt es verschiedene Problemlagen, die sich in unterschiedlichen Konstellationen zeigen. Sie können anhand von sechs Dimensionen beschrieben werden, denen jeweils Deprivationseffekte zugeordnet werden können:

- Einkommen – Armut
- wirtschaftliche Prosperität – sozioökonomischer Strukturschwäche
- Demografie – Überalterung
- Infrastruktur – räumliche Abgeschlossenheit
- Beschäftigungsform – zukünftiger Strukturwandel und
- Wanderung – Abwanderung

Mit Bezug auf diese Effekte wurden Raumtypen entwickelt, die in unterschiedlicher Weise bevor- oder benachteiligt sind. Dabei zeigt sich, dass in z. B. den mehrfach deprivierten Gebieten von Typ 7 (Ländliche Regionen mit Strukturwandel) häufiger demokratieskeptische bis rechtsextreme Phänomene und Gruppen auftreten. Auch andere Regionen haben mit solchen Phänomenen zu kämpfen. Allerdings melden 87 Prozent der Regionen von Typ 7 zurück, dass rechtsextreme Akteur\*innen vereinzelt oder wiederholt aktiv sind und dass es eine deutlich überdurchschnittliche Belastung dieser Räume durch rechtspopulistische Gruppierungen oder mit populistischen, demokratieskeptischen Positionen sympathisierenden Personen gibt (ebd. S. 35). In anderen von multiplen Benachteiligungseffekten betroffenen Raumtypen, wie den strukturschwachen Großstädten (Typ 1), werden diese Phänomene nicht beobachtet. Dies legt nahe, dass diese Räume, die unter anderem auch eine be-

sonders niedrige Migrationsquote auszeichnet, in besonderer Weise betroffen sind. Kinder mit ihren Familien, die in solchen Regionen leben, finden deshalb in dieser Expertise besondere Beachtung, wenn wir entwickeln, wie die Kindertagesbetreuung dazu beitragen kann, dass Kinder zu selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten und aktiven Bürger\*innen werden.

Pädagogisch beziehen sich das Bildungs- und Kompetenzverständnis sowie die Kernfelder pädagogischen Handelns auf aktuelle entwicklungspsychologische und pädagogische Forschungserkenntnisse sowie den Situationsansatz, der in weiten Teilen der deutschen Kitas als Orientierung in der pädagogischen Arbeit genutzt wird – und auch in seiner Entwicklung seit den 1970er Jahren mit seiner pädagogischen Ausrichtung immer wieder maßgeblich Einfluss auf gesetzliche Rahmenbedingungen und Bildungspläne der Länder genommen hat. Der Situationsansatz orientiert sich an der Lebenswirklichkeit der Kinder und unterstützt sie dabei, (generative) Themen durch Schlüsselsituationen zu bearbeiten. Diese schließen in unserer komplexen heutigen Welt auch Krisenthemen wie Umweltzerstörung, Krieg oder Armut mit ein. Ziel ist es, für die Kinder relevante Themen mit ihnen zu bearbeiten und einen konstruktiven und produktiven Umgang damit zu ermöglichen.

Die Expertise schließt an einen intensiven Diskurs im System der FBBE zu Demokratiebildung an, wie er sich vor allem im Bundesprogramm „Demokratie leben“ und seinen Ansätzen und Projekten zeigt. Für die theoretische Rahmung und praktische Umsetzung in der Kindertagesbetreuung sind insbesondere die „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen, Knauer, Sturzenhecker & Negt, 2011) sowie die „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ (Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten, 2016) zu nennen.

# Verständnis von kindlichem Lernen und Bildung

Spätestens seit Anfang der 2000er Jahre sind sich die entwicklungspsychologischen, neurologischen, pädagogischen und soziologischen Forschungsstränge zu Kindheit und kindlicher Entwicklung und Lernen einig: Kinder lernen von Beginn an, sind stetig in einem eigenmotivierten Prozess, die Welt um sie herum zu verstehen und sich darin zu bewegen (Dornes, 1993; Honig & Leu, 1996; Schäfer, Beek, Fuchs & Strätz, 2011; Spitzer, 2007).

Das heißt, Kinder bilden sich selbst, indem sie im Alltag beständig ihre Welt wahrnehmen, sich mit ihr auseinandersetzen und sie gleichsam aus ihren Erfahrungen konstruieren. Damit haben Kinder selbst Anteil daran, was und wie sie lernen. Gleichzeitig spielen Beziehungen und damit soziale und ko-konstruktive Prozesse eine wesentliche Rolle. Kindliche Bildungsprozesse brauchen eine anregungsreiche Umgebung, die die Auseinandersetzung der Kinder mit der Umwelt herausfordert, und Erwachsene, die die Kinder bei diesen Erkundungen begleiten und unterstützen. Besonders in benachteiligten Gebieten kann die Kindertagesbetreuung einen Beitrag dazu leisten, dass Kinder eine solche anregungsreiche Umgebung, in der Kontakt mit verschiedensten Ideen vorfinden, Themen und Materialien aus unterschiedlichen Kontexten möglich ist, auch wenn die Ressourcen in den Familien begrenzt sind.

Autonomie und Selbstwirksamkeit sind in den Bildungsprozessen von Kindern wesentlich: sie explorieren, interpretieren und konstruieren ihre Welt in einem andauernden Prozess der (Selbst-)Bildung, der sich ein Leben lang fortsetzt. Wesentliche Bezugspunkte sind hier Kontakte, Interaktionen und Rückmeldungen von anderen. Das Soziale spielt in diesen (Selbst-)Bildungsprozessen eine zentrale Rolle. (Berlin, 2018; Lawen & Andres, 2003)

Die Bindungstheorie betont, wie wichtig soziale Interaktionen und emotionale Beziehungen für Lernen sind. Nur in Beziehungen lernen Kinder

ihre Grundbedürfnisse wahrzunehmen, mitzuteilen und ihre Erfüllung zu erleben. In Beziehungen lernen Kinder ihren Stress und ihre Emotionen zu regulieren und Aufmerksamkeit zu steuern (Ahner, 2020; Becker-Stoll, 2019). So können sie sich selbst und anderen mit Empathie und Wertschätzung begegnen und Vielfalt und Diversität als Bereicherung und zentralen Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft wahrnehmen. Kinder lernen in kleinen Alltagssituationen, wie sie selbst und andere behandelt werden, und entwickeln so ein Verständnis dafür, wie die Welt funktioniert. In größeren Lernzusammenhängen beschäftigen sich Kinder gezielt mit gesellschaftlichen Werten und Umgangsformen. So entwickeln sie ihre Vorstellungen vom Zusammenleben in der Gesellschaft weiter. Kindertagesbetreuung kann so dazu beitragen, demokratische Werte in der Gesellschaft zu verankern und zu festigen und Demokratie als Form des Miteinanderlebens zu festigen. (Dewey, 1904; Moss, 2021)

Ebenfalls bedeutsam scheint eine partizipative, an den Kindern orientierte Bildungsumwelt zu sein: Kinder lernen mehr in einer partizipativen Umgebung mit anregender Interaktion und entwickeln sich emotional, sozial, sprachlich und kognitiv besser (Gopnik, 1996; Ryan & Deci, 2000). Kinder haben in der Kindertagesbetreuung die Gelegenheit, in Kontakt mit anderen Erwachsenen und Peers zu kommen und mit ihnen Aushandlungsprozesse zu üben sowie Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit zu erfahren.

Mit Bezug auf Humboldt werden drei Ebenen, in denen kindliches Lernen sich vollzieht, beschrieben: sich ein Bild von sich selbst machen, sich ein Bild von anderen machen und Welt(geschehen) erleben und erkunden (Preissing & Heller, 2009). Dieses breit geteilte Verständnis von Bildung und kindlichem Lernen zeigt, dass Bildungsprozesse stets an sinnstiftende Fragen gebunden sind: Wer bin ich? Wer gehört zu mir? Wie funktioniert die Welt, in der ich lebe? Was war vor mir, was wird nach mir kommen? Wer entschei-

det über was in der Welt? Wo bestimme ich? Wie und wo kann und will ich mich beteiligen? Diese Fragen sind zentral, wenn Kinder und Erwachsene darüber nachdenken, wie eine Gemeinschaft und letztlich auch unsere Gesellschaften in der Welt gemeinsam, demokratisch gestaltet werden kann. Sie bewegen Menschen ihr Leben lang, sind nicht leicht zu beantworten, verändern sich im Lauf eines Lebens und sind ein von „Irritationen und Widersprüchlichkeiten begleiteter Prozess“ (Preissing & Heller, 2009, S.44).

In der didaktischen Herangehensweise an die Fragen und Themen der Kinder müssen Pädagog\*innen erkunden, welche spezifischen Fragestellungen und Antworten für die Kinder bedeutsam sind, und mit den Kindern Wege entwickeln, damit sie sich die Antworten erarbeiten können. Der Situationsansatz schlägt hier die Arbeit an „Schlüsselsituationen“ vor. In diesen kumulieren die bedeutsamen Themen von Kindern, die sich aus ihrer Auseinandersetzung mit ihrer spezifischen Lebenswelt ergeben und gleichzeitig von dem geprägt sind, was die Welt umtreibt. Dazu gehören auch herausfordernde oder Krisen-Themen wie kriegerische Auseinandersetzungen, Ressourcenknappheit oder Naturkatastrophen. Häufig werden diese Themen in der Kindertagesbetreuung im Rahmen von Projekten bearbeitet, in denen eine ausführliche und detaillierte Erkundung verschiedener Perspektiven zu einem umfassenden Verständnis der Situation auf Seiten der Pädagog\*innen führt, so dass sie Ziele für die pädagogische Arbeit entwickeln können und eine Vorstellung davon haben, welche Kompetenzfelder sie in Aktivitäten und Dialogen mit den Kindern befördern wollen. Darauf aufbauend entwickeln sie gemeinsam mit den Kindern und Familien, was sie machen können, um an einem Thema zu arbeiten. Durch eine ständige Reflexion werden Prozesse angepasst, neue Erkenntnisse und die Entwicklungen bei den Kindern in die Planung einbezogen und am Schluss auch das ganze Projekt und seine Arbeitsweisen reflektiert, um daraus Erkenntnisse für zukünftige Projekte abzuleiten (Bicherl & Ries-Schemainda, 2022; Kobelt Neuhaus, Macha & Pesch, 2018; Macha, 2025a; Zimmer, 2006). So lernen Kinder in ihren realen Lebenssituationen und erleben sich selbst als

handelnde Subjekte, eine Grundlage der Demokratiebildung. Der Erwerb von Wissen und Können hat für sie Sinn und Bedeutung und die Kinder werden kontinuierlich in ihrer Neugier und Lernfreude herausgefordert.

Natürlich beschäftigen sich nicht alle Kinder auf dieselbe Weise und zur selben Zeit mit den angesprochenen herausfordernden Themen. Wir können aber davon ausgehen, dass sie damit in Kontakt kommen und die scheinbaren Erwachsenenthemen zu Kindersituationen werden. Gesellschaftlich herausfordernde Themen und die Polykrisen unserer Zeit haben nicht nur Auswirkungen auf ältere Kinder und Jugendliche, sondern auch jüngere Kinder bekommen mit, was in der Welt passiert, und sind davon beeinflusst; auch dann, wenn sie nicht direkt von Krieg, Hunger oder den Auswirkungen der Klimakrise betroffen sind (Macha, 2025b; UNICEF Greece, 2025)2025b; UNICEF Greece, 2025. Pädagog\*innen in der Kindertagesbetreuung haben die Aufgaben, Kinder bei der Bearbeitung dieser Themen zu begleiten, insbesondere indem sie herausfinden, welche Aspekte an einem Thema für die Kinder bedeutsam sind. Dies unterscheidet sich mitunter sehr von erwachsenen Vorstellungen von einem Thema. (Derman-Sparks, Louise & ABC Task Force, 1989; Zimmer, 2006)

Neben dieser spezifischen Herangehensweise an kindliche Bildungsthemen und Fragen im Situationsansatz entwickeln andere Ansätze, insbesondere internationale Konzepte, ähnliche Antworten und pädagogisch-didaktische Prozesse, um Kinder in der Bearbeitung dieser sinnstiftenden Fragen zu begleiten, z. B. die Reggio-Pädagogik aus Italien (Dreier, 2010; Moss, 2016a), Te Whāriki, das neuseeländische Curriculum für Frühe Bildung (Ministry of Education, 2017) oder die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten, 2016).

Auch außerhalb von Projekten und pädagogischen Angeboten bearbeiten Kinder für sie relevante Themen und Fragestellungen und werden dabei von Pädagog\*innen unterstützt, etwa im Spiel. Spielen ist als eine der zentralen Lernformen in

der kindlichen Entwicklung anerkannt (Canning, 2022; Einarsdóttir, 2005; Schäfer, Dreyer, Kleinow & Erber-Schropp, 2019; Vygotskij, 2021; Was-muth, 2021) und wird jeweils erweitert um Impulse durch Pädagog\*innen in der Gestaltung der Lernumgebung, in Gesprächen und in Besuchen von anderen Lernorten im Umfeld.

Gleichermaßen muss dem körperlichen Lernen in Bewegung und im Erfahren und Erleben von Situationen ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Kinder lernen viel intensiver in Momenten, in denen ihre Gefühle stark sind, in denen sie sich mit ihrem ganzen Sein einbringen und die sie selbst gestalten (Laewen & Andres, 2003; Macha & Hiller, 2016; Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2021). Pädagogisches Handeln schafft deshalb notwendigerweise Erfahrungsräume, in

denen Kinder sich bilden und lernen können, die Anregungen bieten für Spiel, Bewegung und Denken im Tun und Ausprobieren. Sprachliche Anleitungen und Instruktion sollte nur einen kleinen Teil des Alltag in der Kindertagesbetreuung ausmachen (Siraj-Blatchford, 2012).

Unser Verständnis von Kompetenzen leitet sich aus diesem Bildungs- und Lernverständnis ab. Es orientiert sich an der Persönlichkeitsentwicklung, der Entwicklung von Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodischen Kompetenzen. „Es geht darum, Kinder mit ihren individuellen Entwicklungsbedürfnissen in ihren Situationen zu verstehen und das Streben und die Fähigkeiten der Kinder zu fördern, mit sich selbst, mit andern und mit einer Sache gut zurecht zu kommen.“ (Preissing & Heller, 2009, S. 13)

## Verständnis von Kompetenzen

Um Kinder dabei zu unterstützen, selbstbestimmte, eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Personen zu werden, ist es notwendig, dass sie entsprechende Kompetenzen entwickeln und vertiefen können. Die Grundlage dafür wird im frühesten Alter durch die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Autonomie und Partizipation gelegt (BMFSFJ, 2020; Eberlein, Durand & Birnbacher, 2021; Hart & Atkins, 2011; Prengel, 2016; Torney-Purta, Wilkenfeld & Barber, 2008). Gerade in Kontexten, in denen Partizipation etwa im familiären Umfeld eine eher untergeordnete Rolle spielt, bietet Kindertagesbetreuung einen wichtigen Lern- und Erfahrungsraum, in dem Kinder Handlungsweisen kennenlernen, erproben und üben können, die ihnen Teilhabe an und in einer demokratischen Gesellschaft ermöglichen. Auch Eltern/Fürsorgepersonen und Familien können im Rahmen der Kindertagesbetreuung niedrigschwellig in Kontakt miteinander und mit Prozessen und Praktiken kommen, die für ein aktives Teilhaben in einer demokratischen Gesellschaft nötig sind.

In den letzten Jahren erleben wir im Diskurs in der FBBE eine Verengung des Kompetenzverständnisses auf (trainierbare) Fertigkeiten und Verhaltensweisen (vgl. zu Sprachscreenings und der Unterstützung bei sprachlicher Bildung insbesondere Bostancı & Albers, 2025), die daraus abgeleitet sind, was von Seiten der Grundschule von Kindern erwartet wird. Dabei knüpft ein ganzheitliches Kompetenzverständnis eher an das oben ausgeführte Bildungsverständnis in der FBBE an und spiegelt die drei Ebenen der selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, die im SGB VIII als Ziel formuliert werden, wider.

Klafki (1998) beschreibt schon um die Jahrtausendwende für die Arbeit in Schulen, dass Bildung als „selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden [muss]: als Fähigkeit zur Selbstbestimmung [...], als Mitbestimmungsfähigkeit [...], als Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1998, S.239). Hier werden die Parallelen

zum gesetzlichen Auftrag für das System der Kindertagesbetreuung und das Bildungsverständnis deutlich, das dieser Expertise zugrunde liegt. Bildung hat für Klafki den Sinn, sich in den Problemen und Herausforderungen, denen Menschen in der Welt und in ihrem Leben ausgesetzt sind, kompetent zu bewegen und sie zu gestalten. Er beschreibt für die aktuelle Epoche Schlüsselprobleme wie z. B. „Krieg und Frieden“ (Klafki, 1998, S. 241), „Recht auf nationale und kulturelle Besonderheit und Notwendigkeit internationaler und interkultureller Beziehungen und Verständigungsbemühungen“ (ebd., S. 242) oder „die Umweltfrage oder die ökologische Frage, also die Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz“ (ebd., S. 244). Es geht dabei, angelehnt an das Verständnis von generativen Themen von Freire und dem Situationsansatz (Freire, 1998; Preissing & Heller, 2009) auch darum anzuerkennen, dass Kinder und Erwachsene mit Polykrisen (Sousa & Moss, 2024) konfrontiert sind und sich mit ihnen auseinandersetzen. (vgl. Macha, 2025b)

Klafki formuliert Schlüsselqualifikationen, unter anderem „Kritikbereitschaft“ und „Fähigkeit zur Selbstkritik“, „Empathie als Bereitschaft und Fähigkeit, sich emotional und kognitiv in die Situation des anderen zu versetzen“, „Kooperations- bzw. Teamfähigkeit“, so dass Prozesse gemeinsam gestaltet und Vorgehen abgestimmt und ausgehandelt werden können und „vernetztes Denken bzw. Zusammenhangsdenken, d. h. ein Denken, das über Einzelaspekte, Teilbereiche, und Sektoren hinausgeht“ (Klafki, 1998, S.246). Klafkis Ausführungen bestärken das Verständnis von Kompetenzen, das Bildungsprozessen in der Kindertagesbetreuung zugrunde liegt und Kinder dazu befähigt teilzuhaben an und in einer demokratischen Gesellschaft.

Pädagogisches Handeln hat die Aufgabe zu analysieren, welche Kompetenzen Kindern brauchen, um in ihrer momentanen und zukünftigen Lebenswelt zu bestehen und Gesellschaft aktiv (mit) zu gestalten (Preissing & Heller 2009). Pädagog\*innen beziehen und stützen sich in ihrem pädagogischen Handeln auf Grundwerte und -rechte wie Menschenwürde, Verantwortung

und Solidarität, die elementar für ein demokratisches Zusammenleben sind und es Kindern ermöglichen, eigene Meinungen und Ideen zu entwickeln, wie sie ihr Leben gestalten wollen, und diese zu vertreten. Sich solidarisch zu verhalten – mit Mitmenschen, anderen Lebewesen, aber auch der Natur – und Verständnis dafür zu erwerben, was nötig ist um Natur zu schützen, kann dabei helfen problematische Entwicklung zu verändern. Kinder sollen die Gelegenheit haben in einem gemeinsamen Prozess, in dem sich auch Erwachsene als lebenslang Lernende begreifen, Erfahrungen in den vier Kompetenzbereichen Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodische Kompetenzen zu machen: Jeder dieser Kompetenzbereiche bietet dabei Gelegenheit Selbstbestimmtheit, Eigenständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit zu üben und zu erleben:

- etwa wenn es um Selbstbewusstsein, Empathie und Eigenverantwortung (Ich-Kompetenzen) geht,
- darum in Beziehung zu sein, verschiedenen Interessen und Perspektiven Raum zu geben, sie miteinander im Dialog auszuhandeln und sich mit Wertschätzung zu begegnen (Sozialkompetenzen),
- wenn Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit erweitert und Kinder dadurch urteils- und handlungsfähig werden (Sachkompetenzen)
- sowie die Bereitschaft entwickeln, von anderen zu lernen und die Fähigkeit zu erwerben, sich selbst Wissen und Können anzueignen und damit z. B. fundierte Meinungen zu bestimmten Sachverhalten entwickeln zu können (lernmethodische Kompetenzen) (Fthenakis, Berwanger & Reichert-Garschhammer, 2007; Hildebrandt & Pergande, 2024; Preissing & Heller, 2009).

All diese Kompetenzen brauchen Menschen, um sich als aktive Bürger\*innen in einer demokratischen Gemeinschaft einzubringen, sie weiterzuentwickeln und wehrhaft zu machen – und zwar gerade und vor allem an Orten, wo Demokraties-

kepsis, Politikverdrossenheit und rechtspopulistische Gruppierungen verstärkt auftreten, wie in mehrfach deprivierten Regionen.

Im „kompetenten System“, ursprünglich geprägt im Projekt „Competence Requirements in Early Childhood Education and Care“ (CORE) (Urban et al. 2011, 2012), besteht Kompetenz aus den drei Dimensionen *Wissen – Werte – Praktiken* und bezieht sich auf alle Akteure im System (in diesem Fall die FBBE) und ihre Beziehungen zueinander – alle Akteure zusammen gestalten in dieser Betrachtungsweise das System und übernehmen Verantwortung. Übertragen wir diese Idee von Kompetenz auf die Mitglieder einer Gemeinschaft und deren Zusammenleben und speziell auf die Bestrebungen zur Förderung von Kompetenzen bei Kindern, dann braucht es

- *Sach-Wissen* über gesellschaftliche Themen, über Abläufe und Funktionsweisen von Dingen, Geräten, Computern, sozialen Beziehungen und der Natur, damit Kinder sich darin kompetent bewegen und mitgestalten können.
- klare *Werte*, auf die sich die Kinder in ihren eigenen Handlungen stützen und die sich auf Menschen- und Kinderrechte beziehen.
- konkrete *Praktiken*, also Handlungsweisen und -strategien, in denen dieses Wissen und die Werte sichtbar werden und die gemeinschaftliche Prozesse ermöglichen.

Wenn diese Voraussetzungen vorhanden sind, können sich Menschen – Kinder wie Erwachsene – kompetent in die Gesellschaft einbringen. Sie können in vertrauensvollen Beziehungen mit anderen verschiedene Bedarfe, Wünsche und Interessen einbringen, empathisch wahrnehmen und die Erfüllung von Bedürfnissen im Dialog aushandeln, für sich und ihre Überzeugungen einstehen und letztlich dadurch Demokratie schützen. Insbesondere in strukturschwachen oder sozial benachteiligten Regionen ermöglicht die Kindertagesbetreuung es Kindern, diese vielfältigen Erfahrungen zu machen, sich Wissen anzueignen, ihre Rechte kennenzulernen und

Praktiken des gemeinschaftlichen Zusammenlebens kennenzulernen, zu erfahren und zu üben.

Aus anderen Disziplinen wie der Hochschulforschung, der Auseinandersetzung mit lebenslangem Lernen und „New Work“-Ansätzen nähern sich Konzepte wie die „Future Skills“, mit einem ähnlichen Verständnis von Kompetenzen: Wie Ehlers und Kolleg\*innen (Ehlers et al., 2024) in einer vergleichenden Studie herausstellen, geht es bei den verschiedenen Konzepten, die sich mit Future Skills beschäftigen, um einen spezifischen Mix aus Wissen, Haltungen, Werten, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die je nach Autor\*innen und Kontext verschiedene Normvorstellungen in sich tragen. Zum Beispiel sind für die OECD Autonomie und Selbstbestimmung der Lernenden (sie nutzen den Begriff „student agency“) sowie die gemeinschaftliche Entscheidungsfindung und Verantwortung zentral (OECD et al., 2020).

Den verschiedenen Ausführungen, Konzepten und Artikeln zu Future Skills ist gemein, dass sie sich stark an den Bedarfen einer zukünftigen Arbeitswelt orientieren und damit dem Vorwurf einer neoliberalen Logik anheimfallen. Aus unserer Sicht kann es bei der Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, welches Wissen zukünftig relevant sind, nicht nur um eine möglichst hohe Passung an Anforderungen des Arbeitsmarktes gehen. Im Gegenteil: Eine Neuausrichtung des Verständnisses von Kompetenzen in der Pädagogik trägt dazu bei Welt insgesamt zu gestalten (vgl. Klafki 1998, s.o.) und Menschen in ihrer Entwicklung zu demokratieerfahrenen, aktiven Bürger\*innen zu unterstützen. Dabei ist eine klare demokratische, diversitätsbewusste Wertefundierung entscheidend.

Ehlers (2020) entwickelt 17 Future-Skill-Profile, „die es Individuen erlauben in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert und können in einem Lernprozess angeeignet werden.“ (Ehlers, 2020, S. 57) Obwohl er sich auf das Arbeitsfeld Hoch-

schule und die notwendigen Kompetenzen von Studierenden bezieht, zeigen die Kompetenzfelder hohe Übereinstimmungen zu dem frühpädagogischen Kompetenzverständnis auf Basis der Matrix von Wissen, Werten, Praktiken und Ich-, Sozial-, Sach-, und Lernmethodischer Kompetenz und erweitern dieses Verständnis gleichzeitig, indem sie es mit Bezug auf die Bereiche Subjekt, Objekt und Organisation in Entscheidungskompetenz, Initiativ- und Leistungskompetenz, Ambiguitätskompetenz, Reflexionskompetenz, Selbstkompetenz, Selbstbestimmtheit, Selbstwirksamkeit, Kommunikationskompetenz, Kooperationskompetenz, Ethische Kompetenz, Zukunfts- und Gestaltungskompetenz, Digitalkompetenz, Systemkompetenz, Innovationskompetenz, Lernkompetenz, Sensemaking und Design-Thinking-Kompetenz konkretisieren.

Piesk und Dippenhofer 2024 definieren Future Skills als: „zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen [...], die zu mehreren Lebens- und Inhaltsbereichen in Beziehung stehen und die im Rahmen sich immer schneller verändernder Umwelten und damit verbundener Anforderungen das Individuum zu selbstorganisiertem, wissenschaftlich reflektiertem und mündigem Handeln

befähigen. Sie umfassen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften und fußen dabei auf (Fach-)Wissen ebenso wie auf Werthaltungen“ (Piesk & Dippelhofer, 2024). Daraus leiten auch sie die Ebenen: Selbstkompetenz, soziale und gesellschaftliche Kompetenzen sowie Sach- und Methodenkompetenzen ab.

Auch wenn sich die zitierte Literatur explizit auf Kompetenzentwicklung in Schule bzw. Hochschule ausgerichtet ist, zeigt sie die Aktualität des frühpädagogischen Kompetenzverständnisses von Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodischen Kompetenzen. Innerhalb dieser Bereiche lassen sich durch das Verständnis von Kompetenzen als Werte, Wissen und Praktiken jeweils Handlungsimpulse für die pädagogische Arbeit ableiten, in denen Kindern nicht nur bestimmte Fertigkeiten vermittelt werden, sondern vor allem Wertebildung, Erfahrungslernen, Ausprobieren und Arbeiten mit Wissen, welches die Kinder für die Beantwortung ihre eigenen Fragen nutzen können anknüpfen.

Zur Konkretisierung werden wir bei den Kernfeldern für das pädagogische Handeln verschiedene Kompetenzen vertiefend darstellen.

# Kernfelder des pädagogischen Handelns

Um Kinder bei ihren Bildungsprozessen und der Kompetenzentwicklung zu unterstützen, empfehlen wir im Folgenden, dass Kindertagesbetreuung und das System der FBBE sich auf Kernfelder des pädagogischen Handelns besinnen und diese gleichzeitig neu ausrichten auf die Herausforderungen, mit denen Kinder und Pädagog\*innen in dieser Welt konfrontiert sind. Was braucht es also, damit wir der Gegenwart begegnen und einen Umgang mit ihr finden können? Was brauchen Kinder in ihrem Aufwachen, um Gelegenheit zu haben, zu selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu werden, die Demokratie leben, mittragen und weiterentwickeln?

Wir schlagen dafür einen Fokus auf vier Kernfelder pädagogischen Handelns vor: Beziehung und Vertrauen, Autonomie und Solidarität, Empathie und Wertschätzung sowie Dialog und Aushandlung. Diese Felder werden in der alltäglichen pädagogischen Praxis bereits adressiert und Pädagog\*innen leisten so stetig wertvolle Beiträge dazu, Kindern Selbstbestimmtheit, Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit erleben und üben zu lassen. Dies ist eine Grundvoraussetzung dafür, sich in demokratische Aushandlungsprozesse zu begeben, Entscheidungen für, mit und in Gemeinschaft zu treffen und teilzuhaben an der aktiven Gestaltung und Weiterentwicklung von Gesellschaft.

## Beziehung und Vertrauen

Enge vertrauensvolle Beziehungen, in denen Kinder sich sicher gebunden fühlen und die Möglichkeit haben sich selbst als liebenswert und liebesfähig zu erleben (Ainsworth, 2003; Bowlby, 2021) sind ein psychologisches Grundbedürfnis von Kindern (Ryan, Deci, Grolnick & La Guardia, 2015).

Kindertagesbetreuung stellt bereits für sehr junge Kinder ein außerfamiliäres Lernfeld da, in

dem sie in Beziehung mit Fachkräften und Peers treten und z. B. Interessen aushandeln und Kompromisse schließen und so ein Bild von sich selbst als Teil eines sozialen Gefüges entwickeln können (Ittel, Raufelder & Scheithauer, 2014). In der Interaktion mit erwachsenen Bindungspersonen entwickeln Kinder Emotions- und Stressregulationskompetenzen (Grossmann & Grossmann, 2023) und können ihr von Geburt an vorhandenes Werte- und Normensystem (Keller, 2007) (weiter)entwickeln. So werden sie sozial handlungsfähig (Gudjons, 2012). Die Gestaltung der Beziehungen und des Zusammenlebens, sowohl in der Familie als auch in Institutionen, nimmt also Einfluss darauf, welche Ideen Kinder von sich selbst und vom sozialen Miteinander entwickeln. Dabei werden Werte und Normen weitergetragen, miteinander ausgehandelt und verändert (Eberlein et al. 2021). Beziehungen und deren konkrete Ausgestaltungen spielen also eine wesentliche Rolle für die Erfahrungen, die Kinder machen, und die Frage, ob sie sich zu Personen, die selbstbestimmt, eigenständig und gemeinschaftsfähig sind, entwickeln können.

Allerdings muss beachtet werden, dass Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen immer von intergenerationalen Machtverhältnissen geprägt sind. Hier finden Positionierungen statt und Erwachsene und Kinder markieren in ihrem Handeln die asymmetrische und hierarchische Beziehung, in der sie zueinanderstehen, und reproduzieren beständig gemeinsam Generationenverhältnisse. Innerhalb dieser werden etwa Informationen geteilt, Beteiligung an bzw. Einbeziehung innerhalb von Entscheidungsprozessen verhandelt und das gemeinsame Miteinander gestaltet (Bühler-Niederberger, 2020).

Macht kann dabei nicht als hierarchisch, sondern als komplexes, systemisches, fließendes Konzept betrachtet werden, das sich in Beziehungen ausdrückt. Nicht eine Person besitzt die Macht, sondern sie zeigt sich in Regeln, Vorschriften, Gewohnheiten und Ideologien, die das Verhalten

der Menschen bestimmen und zwischen Menschen ausgeübt werden. Nach dieser Vorstellung sind die Machtlosen nicht nur Empfänger\*innen von Macht, sondern tragen ihren Teil zur Aufrechterhaltung des vorherrschenden Systems bei; sie haben immer auch die Macht, die Situation zu beeinflussen (Macha, Urban, Lonnemann, Wronski & Hildebrandt, 2023; Tesar, 2016; Urban & Macha, 2022). Beobachtungen von Kindern in pädagogischen Settings unterstützen diese Vorstellung (Höke & Velten, 2024).

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegstellen sind wichtige Räume, in denen Kinder Beziehungen knüpfen, ihr moralisches Regelwerk ausbilden und erweitern und lernen können, wie Gemeinschaft funktioniert – etwa in Aushandlungsprozessen mit Erwachsenen und Peers, durch gemeinsame Entscheidungsfindung und das Bewältigen von Konflikten. Voraussetzung dafür ist, dass Erwachsene Beziehungen machtsensibel und vertrauensvoll gestalten. So lernen Kinder auch, Macht zu hinterfragen und nicht als gegeben anzunehmen – ein wichtiger Baustein für die Demokratiebildung.

In Regionen, in denen zunehmend rechtspopulistische oder demokratieskeptische Positionen vertreten werden, haben Kinder in der Kindertagesbetreuung die Möglichkeit vertrauensvolle Beziehungen mit Erwachsenen außerhalb der eigenen Familie zu knüpfen und andere Arten des Zusammenlebens zu erfahren. So haben sie die Gelegenheit, Fähigkeiten auszubilden, die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft ermöglichen und Gegenentwürfe zu rechtspopulistischen und demokratieskeptischen Positionen aus dem eigenen Umfeld bilden. Wenn Beziehungen, Aushandlungsprozesse, gemeinsame Entscheidungsfindung und Konfliktlösung im Vordergrund stehen und unterstützt werden, ermöglicht dies ebenfalls das Kennenlernen und Erleben zentraler demokratischer Fähigkeiten und Praktiken. Dies gilt nicht nur für Kinder, sondern lässt sich ausweiten auf ihre Familien. Wenn sie vertrauensvolle Beziehungen zu und partnerschaftliches Aushandeln mit Pädagog\*innen im Alltag erleben, erfahren sie Grundformen demokratischen Miteinanders. Besonders in struktur-

schwachen Gebieten kann Kindertagesbetreuung auch als Schnittstelle zu z. B. Hilfsangeboten im Sozialraum fungieren. (Becker et al., 2024)

Vertrauen hat drei Ebenen – Vertrauen als Merkmal in Beziehungen, Vertrauen als Persönlichkeitsdimension (Selbstvertrauen) und Vertrauen in die soziale Umwelt als Einstellung (Zulauf Logoz, 2012). Interpersonelles Vertrauen entsteht in der Kindheit (Bierhoff, & Rohmann, 2010). In der Bindungstheorie spielt Vertrauen eine wichtige Rolle – es ist Grundlage von Selbstvertrauen. Die Qualität der Bindung ist außerdem entscheidend für die Entwicklung von Emotionsregulation, die emotionale Selbstregulation und Selbstkontrolle ermöglicht (Bowlby, 2021). Damit ist Vertrauen in Beziehungen eine wichtige Voraussetzung dafür, anderen Menschen gegenüber Empathie und Wertschätzung zeigen zu können. Ainsworth (Ainsworth, 2003) beschreibt außerdem, dass unsicher gebundene Kinder weniger Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – also weniger Selbstvertrauen – entwickeln. Kinder, die konsistent feinfühlig behandelt wurden, sehen die Welt als responsiv und gut und glauben daran, dass sie es wert sind, responsiv und gut behandelt zu werden. Sie erlangen Vertrauen in ihre Fähigkeiten und können Ziele entwickeln und ihre Umwelt beeinflussen, was ihnen auch erlaubt sich autonom zu verhalten (Weinfeld, Sroufe, Egeland & Carbon, 2008). Damit beeinflussen Vertrauen und Beziehung nicht nur die Kinder selbst, sondern auch die Kernfelder Empathie, Autonomie und Aushandlung und sind elementare Grundlage dafür, dass Kinder sich in einer von Polykrisen geprägten Welt zurechtfinden, sich in ihr bewegen können und handlungsfähig werden und für die Entwicklung von und das Vertrauen in demokratische Werte, wie die Achtung von Menschenrechten und Praktiken etwa verschiedene Arten, Entscheidungen zu treffen. Kinder haben im Rahmen des Kernfeldes „Beziehung und Vertrauen“ zum Beispiel die Gelegenheit zu lernen Hilfe anzunehmen und anzubieten, ein Grundverständnis für den Wert eines jeden Menschen – auch sich selbst – zu entwickeln (Ich-Kompetenzen), Kontakt mit anderen aufzunehmen und zu gestalten, Freundschaften und tiefgehende Beziehungen mit anderen einzugehen, anderen

Menschen mit Aufmerksamkeit und Achtsamkeit zu begegnen und zu kooperieren (Sozial-Kompetenzen), ein Grundverständnis von Regeln und Normen des Zusammenlebens und deren Sinn und Nutzen erwerben und diese hinterfragen (Sach-Kompetenzen) sowie miteinander zu kooperieren und sich innerhalb von Gruppen selbst Regeln zu geben, diese zu befolgen und zu verändern (lernmethodische Kompetenzen).

Besonders Kinder und Familien in Regionen, in denen mit demokratieskeptischen und rechtspopulistischen Positionen sympathisiert wird, haben im Rahmen von Kindertagesbetreuung und vertrauensvollem Kontakt mit Pädagog\*innen die Möglichkeit, Vertrauen in das System und ihre Umwelt zu gewinnen. Sie können hier lernen, dass eine Gemeinschaft wertvoll und erstrebenswert ist, in der Platz für alle ist, alle willkommen sind und Leben miteinander gestalten (Becker et al., 2024).

## Autonomie und Solidarität

Menschen kommen mit einem ausgeprägten Autonomiebedürfnis zur Welt (Ryan et al., 2015). Sie wollen, dass ihre körperlichen, seelischen und geistigen Bedürfnisse wahrgenommen und gestillt werden. Kinder wollen über sich selbst bestimmen, wollen verstehen, wie sie in der Welt funktionieren und wie sie sie beeinflussen können. Dies wird begleitet durch ein Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstbestimmung. Wenn dies gestillt wird, dann fühlen sich Kinder wohl, angenommen und lebendig. Autonomie fordert die Anerkennung der Agency der Kinder (Esser, Bader, Betz & Hungerland, 2016).

Agency bedeutet, Kinder als eigenständige Persönlichkeiten und Handelnde in ihrer Welt zu begreifen (Hungerland & Kelle, 2014). Es gilt anzuerkennen und wahrzunehmen, zu was Kinder alles allein fähig sind und zu sehen, dass sie damit von sich aus einen Beitrag zur Gestaltung ihres Lebens und ihrer Beziehungen leisten. Kinder sind selbst aktiv in ihrer Welt, suchen und gestalten ihre Interaktionen, Beziehungen

und Welterkundungen von Anfang an. Zum einen im Sinne einer bewussten Auseinandersetzung eines jeden Kindes mit seinen eigenen Kompetenzen, Leidenschaften, Merkmalen, Bezugsgruppen und Wünschen, um diese selbst zu kennen und weiterzuentwickeln und auch nach außen vertreten zu können. Zum anderen gilt es auch, die „eigensinnigen“, für Erwachsene unverständlichen oder unbequemen, Handlungen von Kindern zu akzeptieren und damit wertschätzend umzugehen. Autonomie heißt auch, Selbständigkeit und Mitsprache der Kinder bei allen Dingen, die sie betreffen (BMFSFJ, 2020).

Dies geht einher mit Solidarität. Kinder leben schon früh in Beziehung und in Gemeinschaft mit anderen, sie sorgen sich um andere Menschen und die Welt (Keller, 2011; Weinfield et al., 2008). Kinder sind solidarisch von Anfang an. Sie nehmen wahr, was mit anderen passiert, und stellen sich dazu in Beziehung. Sie fühlen mit anderen Menschen, auch mit anderen Lebewesen, mit und versuchen dazu beizutragen, dass es ihnen besser geht. Sie finden unterschiedliche Wege, um solidarisch zu handeln (Murriss, 2024). Für Erwachsene gilt es, diesen Gemeinsinn gleichermaßen zu unterstützen, auszubauen und mit den Kindern bewusst zu gestalten. Wirkliche Solidarität sucht Kontakt auf Augenhöhe. Es geht darum herauszufinden, was Menschen brauchen, deren Sichtweisen zu respektieren und sich dazu in Beziehung zu setzen.

Kinder sollen Gelegenheit haben sich zu Personen, die selbstbestimmt handeln und sich gleichzeitig gemeinschaftsfähig verhalten können, zu entwickeln - sie müssen also sowohl in ihrer Autonomie als auch darin, mit anderen Menschen solidarisch zu sein, gestärkt werden. Dafür braucht es Beziehungen und Vertrauen - in sich selbst, andere und die Welt. Kindliche Autonomie spielt aus entwicklungspsychologischer Perspektive eine zentrale Rolle bei kindlichen Lernprozessen. Kinder scheinen mehr und leichter in einem partizipativen Lernsetting und mit anregender Interaktion und Lernumgebung zu lernen. Insbesondere die Anerkennung kindlicher Autonomie wird dabei als notwendig herausgestellt (Gopnik, 1996; Hildebrandt & Mus-

holt, 2020; Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2015). Dabei gilt es entwicklungspsychologische Vorgaben, Entwicklungsschritte und Normen auch aus einer intersektionalen Perspektive zu hinterfragen. In einer wachsenden Anzahl von Studien wird deutlich, wie einseitig die „eurozentristische“ Sichtweisen auf „normale“ Entwicklungen von Kindern sind und dass kindliches Aufwachsen und Kompetenzentwicklung immer auch von den sozialen Gepflogenheiten einer (Familien-) Kultur geprägt ist (Keller, 2011; Souto-Manning & Rabadi-Raol, 2018; Wagner et al., 2013a)

Für die Kompetenzen von Kindern heißt das zum Beispiel, dass sie sich als selbstbestimmt, selbstwirksam erleben und lernen, Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen (Ich-Kompetenzen), dass sie Rücksicht nehmen auf andere Menschen und sich solidarisch mit ihnen verhalten (Sozial-Kompetenzen), dass sie ihre eigenen Rechte und die anderer kennen (Sach-Kompetenzen) und dass sie lernen Sachverhalte, wie etwa Regeln, zu hinterfragen und kritisch zu betrachten (Lernmethodische Kompetenzen).

Insbesondere Kinder aus sozialräumlich benachteiligten Gebieten haben so die Gelegenheit, sich als wirkmächtig und aktiv gestaltend zu erleben und zu lernen, dass ihre Bedürfnisse wichtig sind, ihre Meinung zählt und sie insbesondere ihre Umwelt beeinflussen und verändern können. Gleichzeitig üben sie sich darin, neben den eigenen auch die Bedürfnisse anderer wahr- und ernst zu nehmen und sich solidarisch mit anderen zu verhalten. Auch die Familien haben in diesem Kontext die Gelegenheit, zum einen die eigenen Bedarfe einzubringen und selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen und sich zum anderen als Teil einer Gemeinschaft zu begreifen und solidarisch mit anderen zu handeln. Gerade in Regionen mit „grundsätzlich passiver Beteiligungskultur“ (Becker et al. 2024, S.37) können diese Erfahrungen dabei unterstützen, Menschen in die politische und demokratische Beteiligung zu bringen.

## Empathie und Wertschätzung

Einrichtungen früher Bildung und die Kindertagesbetreuung sind die „erste wertebildende pädagogische Instanz“ (Schubart & Tegeler, 2016, S. 266), denn die Entwicklung von Empathie, prosozialem Verhalten und Moral beginnt bereits in der frühen Kindheit (Keller, 2007; Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016). Sie ist über verschiedene Kulturen hinweg zu beobachten, wobei ihre jeweilige Ausprägung kulturell beeinflusst wird (Eberlein, Durand & Birnbacher, 2021). Zunächst entwickeln Kinder eine Vorstellung von einfachen moralischen Regeln, Werten und Normen und im weiteren Verlauf eine individuelle moralische Motivation (Keller, 2007). Sie unterscheiden dabei bereits im frühen Kindergartenalter zwischen Angelegenheiten, die sie selbst betreffen, sozialen Konventionen und moralischen Fragestellungen und zeigen Schuldgefühle - ein Zeichen für die Internalisierung von Regeln und Normen und die Ausbildung eines „Gewissens“ (Siegler et al., 2016, S. 561). Schon Kinder unter einem Jahr zeigen empathische und prosoziale Handlungen; sie nehmen z. B. wahr, wenn jemand Hilfe braucht, und versuchen zu trösten (Eberlein et al., 2021). Emotionen kommen bei der Entwicklung und Weiterentwicklung von individuellen und kollektiven Normen, Werten und Moral eine bedeutsame Funktion zu (Huber, 2019).

In der Kindertagesbetreuung kommen – trotz Rechtsanspruch nicht ohne Zugangsbarrieren – verschiedenste Kinder und Familien zusammen; unterschiedliche Sprachen, Geschlechter, sozioökonomische Verhältnisse und Erfahrungen, kurz unterschiedliche Lebenswelten, die Bezugspunkte für die pädagogische Arbeit und das gemeinsame Lernen bieten (Keller, 2011). Kindheiten werden als *superdivers* oder *hyperdivers* (El-Mafaalani, 2022) beschrieben und nicht selten sind Kindergruppe und Familien diverser zusammengesetzt als die Pädagog\*innen, die mit ihnen arbeiten (Schutter & Braun, 2018).

Die Erfahrungen, die Kinder in der Kindertagesbetreuung machen haben potenziell Einfluss darauf, wie sie mit Vielfalt und unterschiedlichen Wertvorstellungen umgehen. Dies wird seit den

1950er Jahren unter dem Begriff „Kontakthypothese“ (Allport, 1954) diskutiert: die Annahme, dass fehlender Kontakt mit Vielfalt und Andersartigkeit Vorurteile und Diskriminierung verstärkt und das Erleben von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten Akzeptanz und Zugehörigkeit schafft. In neuerer Literatur kommt den konkreten Erfahrungen beim Kontakt eine größere Bedeutung zu: Positive Interaktionen und gemeinsame Aktivitäten können Verständigung ermöglichen, während negative Erfahrungen Vorurteile verstärken (Barlow et al., 2012; Binder et al., 2009) Barlow u. a. 2012; Binder u. a. 2009). Die Kindertagesbetreuung kann in diesem Zusammenhang ein Ort sein, an dem positive Erfahrungen, Inklusion und Partizipation möglich sind (Becker-Stoll, Reichert-Garschhammer, Kieferle & Wertfein, 2015). Dafür müssen Pädagog\*innen diese Orte verantwortungsvoll und diskriminierungssensibel gestalten. Hier bieten sich entsprechende pädagogische Ansätze, etwa der Anti-Bias-Approach (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2020) und der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (Wagner et al., 2013b) an.

Kinder nehmen bereits in sehr jungem Alter wahr, wie Menschen in ihrer Umgebung bewertet werden. Dies nimmt Einfluss auf ihr Selbst- und Weltbild (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2020; Derman-Sparks, Louise & ABC Task Force, 1989; MacNaughton, 2006). Über bestimmte Merkmale wird geregelt, auf welche Ressourcen zugegriffen werden kann, und damit diskriminierende Ideologien wie Sexismus, Klassismus und Rassismus gerechtfertigt (Wagner 2025). Auch mit diesen wirkmächtigen Denkmustern sind Kinder früh konfrontiert, verinnerlichen gesellschaftliche Hierarchien und entwickeln eigene Verarbeitungen dieser Ideologien und Erfahrungen (Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013; Machold, 2015; Roos & Kästner, 2021; Simon, Skalska & Prigge, 2021). Nicht nur beschädigen diese das Selbstbild von Kindern (Wagner, 2022) und stellen ein Entwicklungs- und Lernrisiko da, sondern sie verhindern auch ein solidarisches - und damit ein demokratisches - Zusammenleben.

Kitas und Kindertagespflege sind Orte, an denen Kinder lernen und erproben können, das

Zusammenleben mit anderen und das gesellschaftliche Miteinander, auch mit Bezug auf verschiedene Familienkulturen, zu gestalten (Dewey, 1904). Sie bieten Kindern die Möglichkeit, Selbstbestimmung, Eigenständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit nicht nur theoretisch zu erlernen, sondern im Erleben von Wertschätzung, Anerkennung und Zugehörigkeit zu einer vielfältigen Gruppe und durch Möglichkeiten, sich in dieser angemessen zu beteiligen, zu erfahren. Pädagog\*innen kommt die Aufgabe zu, Orte und zwischenmenschliche Beziehungen bewusst entlang demokratischer Beziehungen zu gestalten und diese Entwicklung zu ermöglichen und zu begleiten (Durand & Birnbacher, 2021).

Die Kinder haben in diesem Kontext und im Rahmen von vertrauten Beziehungen die Gelegenheit zu lernen, wie sie sich selbst regulieren, wie sie ihre Gefühle identifizieren und äußern können und ihre Umwelt differenziert wahrzunehmen (Ich-Kompetenzen), sie sind anderen Personen gegenüber unvoreingenommen, nehmen Rücksicht, bieten Hilfe an und gehen einfühlsam auf die Gefühle anderer Menschen ein (Sozial-Kompetenzen), sie wissen um und sind sensibel für verschiedene Formen von Diskriminierung und kennen Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen (Sach-Kompetenzen) und sie lernen ihre Perspektiven zu äußern und die anderer Menschen zu wertschätzen (lernmethodische Kompetenzen).

Sozialräumlich benachteiligte Gebiete sind unter anderem gekennzeichnet durch eine geringe beruflich bedingte Zuwanderungs- und eine auffallend geringe Migrationsquote (Becker et al 2024, S. 31). Erfahrungen in der Kinderbetreuung ermöglichen es Kindern in diesen Regionen, Vielfalt und Diversität kennenzulernen und wertzuschätzen. Damit stellt Kindertagesbetreuung auch für Eltern ein niedrigschwelliges Angebot dar, in dem diese sich zum einen mit demokratischen Strukturen und Praktiken auseinandersetzen und zum anderen Vielfalt und deren Wertschätzung erleben, ohne dass es eine offensichtliche thematische Fokussierung auf Demokratiebildung gibt. Außerdem haben die Kinder in Umgebungen, die sich auf Empathie und

Wertschätzung fokussieren. Gelegenheit, sich selbst und andere kennenzulernen, eigene Grenzen zu setzen und bei deren Wahrung unterstützt zu werden und insgesamt gut mit sich selbst und anderen umzugehen.

## Dialog und Aushandlung

Viele Initiativen und Bewegungen zielen darauf ab, das Bewusstsein für Teilhaberechte in Politik, Bildung und allen anderen Bereichen zu schärfen. Ein Modell, das diese Idee unterstützt und die Schwierigkeiten bei ihrer erfolgreichen Umsetzung aufzeigt, ist das 4-Faktoren-Modell von Lundy (2007). Lundy erklärt, dass es nicht ausreicht, Kinder lediglich ihre Meinung äußern zu lassen, sondern nennt drei weitere Faktoren, die das Recht auf Partizipation fördern: 'Space: Children must be given the opportunity to express a view. Voice: Children must be facilitated to express their views. Audience: The view must be listened to. Influence: The view must be acted upon, as appropriate.' (Lundy 2007, S. 933)

Lundy macht in diesem Modell deutlich, dass das Beteiligungsrecht umfassend verstanden werden kann, wenn Kindern nicht ‚nur‘ eine Stimme gegeben wird, sondern dieser Prozess der Einbeziehung der Kinder auch die Gestaltung eines Raumes, in dem Kinder sich äußern wollen und können, enthält. Raum und Stimme sind die Faktoren, die mit dem Recht auf Meinungsäußerung zusammenhängen. Nicht zuletzt muss der Raum, in dem sich Kinder mit ihrer Meinung öffnen, ein „safe space“ sein, ein Ort, an dem sie keine Restriktionen fürchten müssen, sondern sicher sein können, dass sie Benachteiligungen, Probleme oder schlechte Behandlungen durch Erwachsene ansprechen können. Somit entsteht der Anspruch, dass der Raum ein inklusiver sein muss, in dem besonders auch Kinder mit Benachteiligungen oder aus marginalisierten Gruppen sich auf ihre Weise einbringen können. Um ihre Stimme zu finden und eine Meinung zu äußern, benötigen Kinder Zeit, um Sachverhalte zu verstehen. Kinder brauchen Zugang zu Dokumentationen und Informationen,

die sie verstehen können. Und sie brauchen Erwachsene, die sich mit verschiedenen, auch kreativen und spielerischen, Wegen für Beteiligung von Kindern beschäftigen und dies umsetzen wollen. Besonders bei jüngeren Kindern gilt es, auch für Erwachsene mitunter ungewöhnliche Ideen, Meinungen und Ausdrucksformen von Kindern zu verstehen zu suchen. Ebenso braucht es auf der Ebene der Erwachsenen ein aktives Zuhören und Arbeiten mit den Perspektiven der Kinder, so dass diese erleben, dass sie Einfluss nehmen können (Lundy, 2007; Macha, Urban, et al., 2023). Zuhörerschaft (Audience) und Einfluss hängen mit dem Recht zusammen, dass die Meinung angemessen gewichtet wird. Lundy beschreibt dazu, dass Kindern wirklich zugehört werden muss. Auch, wenn Kinder nicht unbedingt verbal ausdrücken, was ihre Wünsche sind. Erwachsene haben deshalb die Aufgabe, zu beobachten und auszuprobieren, wie sie die Meinungen von Kindern erkennen können.

Erwachsene haben die Verantwortung, Kinder nicht nur zu befragen, sondern die Aussagen einzubeziehen in Entscheidungen und die Kinder über den Fortgang von Prozessen zu informieren. Hier diskutiert Lundy den Einschub „angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“, welcher nicht dazu führen darf, dass Erwachsene in einer adultistisch Herangehensweise den Kindern Kompetenzen und Entscheidungsfähigkeiten absprechen, weil sie denken, sie wüssten es besser. Vielmehr gilt es, die Prozesse der Entscheidungsfindung unter Berücksichtigung von Kindermeinungen strukturell zu verankern und immer wieder zu kontrollieren, dass diese Prozesse eingehalten werden. Dies trägt auf die Dauer zu einer Veränderung der Kultur von Mitbestimmung in den Institutionen und in der Gesellschaft bei. Das Lundy-Modell eröffnet eine Vielzahl von Möglichkeiten, um zu verstehen, warum Partizipationsprozesse funktionieren oder nicht funktionieren. Partizipation ist keine Frage, über die nur Erwachsene entscheiden können. Sie ist ein Menschenrecht.

Zentrales Element in der Partizipation ist der Dialog und die Aushandlung verschiedener Perspektiven (vgl. für die folgenden Ausführungen

Macha, Ries-Schemainda & Schmidt, 2023, S.64-69). Auch wenn Forschungen aus England und Deutschland zeigen, dass Kommunikation in Kitas überwiegend instruktiv ist und wenig dialogisch an den Themen der Kinder orientiert und mit offenem Ausgang gestaltet wird (Siraj-Blatchford, Sylva & Muttock, 2002; Tietze et al., 2015) wird deutlich, dass ein großes Potential in Gesprächen in Form von Sustained Shared Thinking liegt. Diese vertieften und lustvollen Dialoge zwischen Kindern und Erwachsenen haben einen sehr förderlichen Einfluss auf das kindliche Denken lernen (Hebenstreit-Müller et al., 2022; Hildebrandt & Musholt, 2020). Die Grundidee des Sustained Shared Thinking, also des gemeinsamen fundierten Nachdenkens (Hebenstreit-Müller et al., 2022; Hildebrandt & Dreier, 2014; Macha & Hildebrandt, 2020) ist dass das Gespräch keiner bestimmten Absicht folgt, keine Botschaft oder Lerninhalt vermittelt werden muss. Das Gespräch an sich ist das Ziel, weil sich dabei das Gehirn in neuem Denken üben kann. Das Thema ist also egal, die Absicht, mit der Erwachsene und Kinder im Dialog sind aber nicht. Beiden muss daran gelegen sein das vorliegende Thema weiterzudenken, neue Ideen dazu zu entwickeln – und miteinander daran zu arbeiten. Das Gespräch hat also das Ziel, dass Kinder und Pädagog\*innen in der Situation gleichberechtigt miteinander reden und zusammen an etwas denken. Dadurch entwickelt das Kind mit der Zeit eine Vorstellung davon, was andere Perspektiven/ Hypothesen/ Ideen/ Lösungen für eine Sache sein könnten und, dass es verschiedene Sichtweisen auf eine Sache geben kann und nicht immer nur eine einzige Lösung oder einen einzigen Weg. Gerade mit Bezug auf die unsichere Zukunft und die Notwendigkeit, dass sich Kinder darin bewegen, ist dies ein wichtiger Lernmoment.

Kinder lernen in diesem Kontext z. B., dass ihre Perspektive eine unter vielen ist und dass sie diese erweitern und verändern können und achtsam miteinander umzugehen (Ich-Kompetenzen). Sie lernen zu kommunizieren, zu kooperieren, Regeln, Bedürfnisse und Konflikte gemeinsam auszuhandeln und zuzuhören (Sozialkompetenzen). Sie erweitern ihr Wissen über ihre eigenen Rechte und die anderer, haben Wissen über Gesprächsregeln und Entscheidungsformen (z. B. Abstimmung, Mehrheitsentscheidung) (Sach-Kompetenzen) und lernen, dass ihre Entscheidungen und Argumente begründet werden müssen, wie Austausch gestaltet werden kann, damit er produktiv ist, und wie solche Prozesse fair umgesetzt werden können (Lernmethodische Kompetenzen).

Partizipation und damit Dialog und Aushandlung sind wesentliche Bestandteile pädagogischer Praxis. Besonders in strukturschwachen Regionen ist ein Fokus auf diese Prozesse wertvoll. So können Kinder ihre demokratische Fähigkeiten und Praktiken erfahren und vertiefen und lernen, wie Wünsche, Ideen und Bedarfe aller achtsam und wertschätzend besprochen, Kompromisse gefunden und Konflikte bearbeitet werden – auch dann, wenn dies außerhalb der Kindertagesbetreuung keine Rolle in ihrem Leben spielt .

In Kindertagesbetreuung, die sich auf Beziehung, Vertrauen, Autonomie und Solidarität, Empathie, Wertschätzung und dialogische Aushandlungsprozesse fokussiert, haben zudem alle Kinder die Gelegenheit, ihre Rechte kennenzulernen, und zu erfahren, dass diese Rechte und sie als Personen wichtig, ernstzunehmen und schützenswert sind.

# Schlussfolgerungen für die direkte Arbeit mit Kindern

Im Lichte der herausfordernden Ausgangssituation im System der FBBE in Deutschland und mit Blick auf Bildungsprozesse von Kindern, die sie dabei stärken sollen, mit gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen umzugehen, schlagen wir für die pädagogische Arbeit eine Konzentration auf die Kernfelder pädagogischen Handelns vor, wie wir sie in dieser Expertise beschreiben. Dies bildet u. E. eine zentrale Basis für die Entwicklung von Demokratiekompetenzen, das frühe Erleben und Erlernen von demokratischen Aushandlungsprozessen und eine gemeinschaftliche Gestaltung des Zusammenlebens. Insbesondere für Kinder, die in mehrfach deprivierten Räumen aufwachsen, wo mitunter größere Herausforderungen in Bezug auf Demokratieskepsis und Populismus bewältigt werden müssen, bietet diese Konzentration auf die Kernfelder die Möglichkeit, sich Praktiken und Handlungsweisen anzueignen, die die Erhaltung, Gestaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen Gemeinschaft begünstigen und zur Demokratiebildung beitragen.

Zur Umsetzung in der pädagogischen Arbeit empfehlen wir:

## Konzentration in der Praxis auf die Kernfelder des pädagogischen Handelns

Beziehung und Vertrauen, Autonomie und Solidarität, Empathie und Wertschätzung, Dialog und Aushandlung sind die zentralen Werte und Handlungsfelder, um Kinder in der Entwicklung von Zukunftskompetenzen im Sinne von Demokratiebildung zu unterstützen. Wenn Kinder sich als Akteur\*innen in die (alltäglichen) Prozesse in ihrem direkten Umfeld, auch in der Kindertagesbetreuung, einbringen können, erfahren und üben sie, miteinander und mit Erwachsenen in vertrauensvollen Beziehungen zu sein, autonom und solidarisch zu handeln, anderen und sich selbst mit Empathie und Wertschätzung zu be-

gegnen und im Dialog miteinander auszuhandeln und Gemeinschaft zusammen zu gestalten. So entwickeln sie im Alltag und als selbstverständlicher Teil ihres Aufwachsens und Lebens in der Kindertagesbetreuung, Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen, sich aktiv in der Gemeinschaft einzubringen und diese im demokratischen Sinne mitzugestalten.

Das Wissen um diese Dimensionen und ihre entwicklungspsychologische und pädagogische Bedeutung ist im Feld weit verbreitet, viele Pädagog\*innen in der Kindertagesbetreuung können an vorhandenes Wissen dazu anknüpfen, sich auf ihre Grundwerte besinnen und Praktiken weiterentwickeln, die den Kernfeldern entsprechen.

## Kinderperspektiven konsequent hören und einbeziehen

In Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, an denen sie freiwillig teilnehmen, bringen Kinder ihre Ansichten und Meinungen durch Sprechen, Zeigen und kreatives Handeln zum Ausdruck (Einarsdóttir, 2005; Gaches, 2021; Nentwig-Gesemann et al., 2021; Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Dies sind grundlegende Erfahrungen, die Kinder in ihrer Identität als aktive Bürger\*innen stärken. Dafür braucht es Erwachsene, die dafür sensibilisiert sind, die Meinungsäußerungen von Kindern wahrzunehmen, Verantwortung dafür übernehmen diese einzuholen und die nötigen Informationen zur Verfügung stellen, die Kinder brauchen um sich fundierte Meinungen zu bilden und an Entscheidungsprozessen mitzuwirken (Macha & Claßen, 2025). So entsteht mitunter eine engere Verzahnung der verschiedenen Lebenswelten der Kinder – sie können sich und Erfahrungen, die sie etwa in ihren Familien machen, in den Alltag in der Kindertagesbetreuung einbringen, finden

sich selbst wieder und erleben, dass nicht nur sie, sondern auch ihre Bezugs- und Vertrauenspersonen einbezogen werden, (mit)gestalten können und Wertschätzung erleben (Stadt Köln & Institut für den Situationsansatz, 2019). Dies ermöglicht nicht nur den Kindern, sondern auch den Erwachsenen Zugang zu und Erfahrungen mit demokratischen Prozessen, und Kindertagesbetreuung kann so zu einem ‚sozialen Ort‘ werden, an dem Menschen zusammenkommen, langfristige Beziehungen aufbauen und die Auseinandersetzung mit Demokratie und Vielfalt eher nebenbei passiert (Becker et al., 2024).

## Partizipation leben

Die Erfahrung von Partizipation von frühester Kindheit an ist eine Grundlage für die Entwicklung basaler Kompetenzen und dafür, dass Menschen sich in demokratische Gesellschaften einbringen, in ihnen bewegen, sie unterstützen und gegen Angriffe verteidigen können (Eberlein et al., 2021; Prengel, 2016). Dies ermöglicht, das demokratische System unserer Gemeinschaft langfristig zu stabilisieren. Denn: Demokratien sind darauf angewiesen, dass ihre Angehörigen früh und umfassend mit den sie tragenden Werten vertraut gemacht werden (Olk & Roth, 2007). Dies kann insbesondere über den Bildungsauftrag in allen öffentlich verantworteten Institutionen aktiv gestaltet werden. Hier können Kinder erstmals außerhalb der eigenen Familie das Zusammenleben im Dialog und in und durch Aushandlungsprozesse gemeinsam erleben. Sie lernen in diesem Kontext demokratische Werte und Handlungsweisen kennen und erleben im Verhältnis untereinander und im Verhältnis zu Erwachsenen, was gegenseitige Anerkennung, Teilhabe und Gestaltungsmöglichkeiten bedeuten.

## Verschiedene Kommunikations- und Lernwege nutzen

Die „100 Sprachen der Kinder“ machen deutlich, dass Kinder auf vielfältigeren Wegen als mit Worten und Kognition lernen, sich in der Welt bewegen und sie sich aneignen, (Dreier, 2010). Im pädagogischen Handeln können Pädagog\*innen hier einen starken Fokus legen und nicht nur in (einseitigen, instruktiven) Diskursen erklären, wie Sachverhalte sind, sondern mit Kindern, Familien und Kolleg\*innen gemeinsam entwickeln, wie neue Erfahrungswelten geschaffen werden können, in denen die Kinder Empathie, Vertrauen und Autonomie erleben können, indem sie aktiv Herausforderungen bewältigen und sich mit den Fragen über die Welt, die sie betreffen, auseinandersetzen können. Impulse zu (Rollen-) Spielen, Bewegung und Körperarbeit sind hier zentrale Tätigkeiten, mit denen Kinder auf anderer Ebene „verstehen“ können. Dies hat indirekt wieder Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Kinder – viel stärker als nur gesprochene Worte.

Projektarbeit im Situationsansatz, aus der Reggio-Pädagogik oder der kunstbezogenen Praxis bringen gute Beispiele und bieten Anknüpfungspunkte dafür, wie dies konkret in der Kita- und KTP-Praxis entwickelt und umgesetzt werden kann. In gesprochenen Dialogen können Sichtweisen der Kinder zu ihren Erfahrungen und zur weiteren Planung eingeholt werden, ebenso wie die Praxis der gemeinsamen offenen Reflexion von Erfahrungen geübt werden kann. So können Kinder Wissen, Werte und Praktiken in den Kernfeldern entwickeln und damit demokratische Kompetenzen entwickeln und vertiefen.

# Schlussfolgerungen auf Systemebene

Insbesondere mit Blick auf die kritische Ausgangslage ist es notwendig, das ganze System der FBBE in die Verantwortung zu nehmen, um das Ziel zu erreichen, Kinder bei der Entwicklung zu selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen.

## Einheit von Inhalt und Form

Wenn es Pädagog\*innen gelingen soll, die Kernfelder des pädagogischen Handelns im Sinne der gesetzlichen Zielstellung auf der Grundlage des skizzierten Bildungsverständnisses und der Unterstützung der Kinder bei der Kompetenzentwicklung umzusetzen, tut das System gut daran, sich dieser Ziele gemeinsam zu vergewissern und alles in seiner Macht Stehende dafür zu tun, um Pädagog\*innen darin zu unterstützen. Dies gelingt zum einen dadurch, dass Werte wie Beziehung und Vertrauen, Autonomie und Solidarität, Empathie und Wertschätzung, Dialog und Aushandlung auch auf den anderen Systemebenen in der Zusammenarbeit der Erwachsenen untereinander angestrebt und gelebt werden. Zum anderen sollten Träger, Stiftungen, Fachverbände und politische Entscheidungsträger die Pädagog\*innen in ihrer Arbeit und Ausrichtung an diesen Zielen bestärken, sie in ihrer Professionalität anerkennen und gleichzeitig notwendige Rahmenbedingungen herstellen, damit eine solch qualitative Arbeit möglich wird.

## Demokratie leben auf allen Systemebenen

Moss nennt Demokratie ein multi-dimensionales Konzept, „a mode of being in the world, as a form of living together“ (Moss, 2021, S. 2). Er beschreibt drei Ebenen, die idealerweise miteinander interagieren und sich gegenseitig viel Raum für Entwicklung lassen: Auf der nationalen Ebene geht es um eine demokratieorientierte Rahmung, um den Zugang zu Kita, um Teilhabe. Auf der lokalen Ebene machen sich Kommunen oder, im deutschen Kontext, Kita-Träger auf den Weg und diskutieren ihr Verständnis von Kindheit, Bildung und Erziehungswerten. Auf der konkreten Ebene der Kita geht es Moss um mindestens fünf Bereiche, in denen sich Demokratie entfaltet und die sich auch auf die KTP übertragen lassen: Geteilte Entscheidungen zu Zielen, Praktiken und Lernumgebung, Bildung als Selbstbildung und Ko-Konstruktion sowie Evaluation mit partizipativen Methoden – „meaning making“ (Moss, 2016b, S. 11), Hinterfragen von dominanten gesellschaftlichen Diskursen und Veränderungen befördern durch einen gesellschaftskritischen Blick – und durch Visionen/Utopien. Diese Entwicklungen, so Moss (2021), brauchen bestimmte Bedingungen vor Ort: vor allem ein Selbstverständnis der Kindertagesbetreuung als Ort des demokratischen Lebens, und nicht als einer, an dem die neoliberale Ideologie des Marktes herrscht. An diesen Orten des demokratischen Lebens werden Kinder, Eltern und Mitarbeitende als kompetente Bürger\*innen angesehen, die eine Meinung haben, die es wert ist gehört zu werden, und die gemeinsam Entscheidungen vor Ort aushandeln können. Dies ist eingebunden in ein Verständnis vom System als eines „kompetenten System“ (Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari & Peeters, 2012). Dafür braucht es gute Rahmenbedingungen: angemessene finanzielle Ausstattung, demokratische Bildung als Grundlage in der Ausbildung sowie demokratische Methoden zur Arbeit mit den Kindern.

## Anerkennung der Grenzen des FBBE-Systems

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen sind nicht allein dafür verantwortlich, die entstehenden Bedarfe von Kindern und Familien wahrzunehmen, Unterstützung anzubieten, auf Probleme im Sozialraum zu reagieren und Demokratie als Lebensform in die Gesellschaft zu bringen. In der Betrachtung des Feldes und des Sozialraums wird klar, dass sich in der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren entwickelt, welche Prozesse gut laufen und wo Handlungsbedarf besteht, damit nicht extrem rechte Akteure oder Gruppierungen diese Lücken für sich nutzen, wie sie es schon seit über 10 Jahren immer wieder versuchen (Crossland, 2010). Bei der Stärkung der Demokratie müssen alle Akteure im Sozialraum zusammenarbeiten und vielfältige Zugänge für vielfältige Menschen entwickeln und am Leben halten.

Dennoch kommen in der Kindertagesbetreuung Kinder in vielfältigen Gruppen zusammen, in denen sie Erfahrungen etwa mit Diversität, Aushandlungsprozessen und Konfliktlösung sammeln können. Dies macht Angebote der FBBE für junge Kinder zu wichtigen Orten für demokratische Erfahrungen.

## Literaturverzeichnis

**Ahnert, L. (2020).** *Wieviel Mutter braucht ein Kind?: Über Bindung, Bildung und Betreuung in den ersten Lebensjahren* (1. Auflage). Weinheim Basel: Beltz.

**Ainsworth, M. D. S. (2003).** Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. (S. 414–421). Stuttgart: Klett-Cotta.

**Allport, G. (1954).** *The Nature of Prejudice*. Cambridge.

**Barlow, F., Paolini, S., Pedersen, A., Hornsey, M., Radke, H., Harwood, J. et al. (2012).** Negative Contact Predicts Increased Pre-judice More than Positive Contact Predicts Reduced Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*. (38), H. 12, 1629–1643.

**Becker, C., Kremeti, E., Saßmannshausen, J. & Schwall, T. (2024).** Aktivierung für Demokratie in strukturschwachen Räumen. Raumtypologie, Praxis und Gelingensbedingungen der Engagementförderung. (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V., Hrsg.).

**Becker-Stoll, F. (2019).** Pädagogische Qualität und sozial-emotionales Lernen (SEL). In F. Becker-Stoll, E. Reichert-Garschhammer & B. Broda-Kaschube (Hrsg.), *Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf* (1. Auflage, S. 115–134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702709.115>

**Becker-Stoll, F., Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, C. & Wertfein, M. (2015).** *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Berlin (Hrsg.). (2018).** *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege* (Aktualisierte und korrigierte Auflage.). Weimar Berlin: Verlag das netz.

**Bicherl, K. & Ries-Schemainda, G. (2022).** *Projektarbeit in Krippe & Kita: Anleitungen, Themenvorschläge, Fotostrecken, Materialien – nach dem Situationsansatz* (4. Auflage.). Augsburg: Auer.

**Bierhoff, H.-W. & Rohmann, E. (2010).** Psychologie des Vertrauens. In M. Maring (Hrsg.), *Vertrauen – zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten. Schriftenreihe des Zentrums für Technik- und Wirtschaftsethik*, 3. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

**Binder, Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A. et al. (2009).** Does Contact Reduce Prejudice or Does Prejudice Reduce Contact? A Longitudinal Test of the Contact Hypothesis among Majority and Minority Groups in Three European Countries, *Journal of Personality and Social Psychology*, 96. Jg., H. 4, 843–856.

**BMFSFJ. (2020).** 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, 673.

**Bostancı, S. & Albers, T. (2025).** Stellungnahme zur geplanten Einführung eines flächendeckenden Sprachscreenings für Vier- jährige und der Diskussion um Vorschulklassen. Zugriff am 30.11.2025. Verfügbar unter: <https://uni-paderborn.sciebo.de/s/yTdKDh84pzywNwN>

**Bowlby, J. (2021).** *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. (H. Hanf & A. Hillig, Übers.) (5. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

**Bühler-Niederberger, D. (2020).** *Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

**Canning, N. (2022).** Implementing an Empowerment Framework: The Significance for Children's Play Environments and Reflective Practice. *Education Sciences*, 12(8), 556. Multi-disciplinary Digital Publishing Institute. <https://doi.org/10.3390/educsci12080556>

**Crossland, D. (2010).** Neo-Nazis Seek Foothold in Kindergartens. *Spiegel Online*.

**Derman-Sparks, L. & Olsen-Edwards, J. (2020).** *Anti-Bias Education for Young Children & Ourselves* (2.Auflage.). Washington: NAEYC Books.

**Derman-Sparks, Louise & ABC Task Force. (1989).** *Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children*. Washington: NAEYC Books.

**Dewey, J. (1904).** *The education situation*. Chicago: The University of Chicago Press.

**Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013).** Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit, *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 5, 644–656.

**Dornes, M. (1993).** *Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.

**Dreier, A. (2010).** *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? (8. Auflage): Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

**Durand, J. & Birnbacher, L. (2021).** *Demokratiebildung in der Kita* (Band DJI Impulse „Politische Bildung von Anfang an: Wie Kinder und Jugendliche Demokratie lernen und erfahren können“. Ausgabe 1/2012). Deutsches Jugendinstitut e.V.

**Eberlein, N., Durand, J. & Birnbacher, L. (2021).** *Bildung und Demokratie mit den Jüngsten: Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung* (1. Auflage.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

**Ehlers, U.-D. (2020).** *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft* (Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>

**Ehlers, U.-D., Eigbrecht, L., Horstmann, N., Matthes, W., Piesk, D. & Rampelt, F. (2024).** *Future Skills für Hochschulen: Eine kritische Bestandsaufnahme Juni 2024*. (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Hrsg.). Essen. Zugriff am 30.11.2025. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-fuer-hochschulen>

**Einarsdóttir, J. (2005).** We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in an Icelandic Playschool. *Early Education & Development*, 16(4), 469–488. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7)

**El-Mafaalani, A. (2022).** Superdiverse Kindheit – Was ist in der frühkindlichen Bildung zu tun? Vortrag bei nifbe e.V.. nifbe e.V. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=ogSk4H82SEs>

**Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (2016).** Reconceptualizing agency and childhood. New perspectives in childhood studies. (Routledge research in education. 161). London u.a.: Routledge.

**Freire, P. (1998).** *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit* (Rororo rororo-Sachbuch) (101.-103. Tsd.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

**Fthenakis, W. E., Berwanger, D. & Reichert-Garschhammer. (2007).** *Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan*. Wiesbaden. Zugriff am 30.11.2025. Verfügbar unter: <https://bep.hessen.de/veroeffentlichungen/bildungs-und-erziehungsplan>

**Gaches, S. (2021).** Can I Share Your Ideas With the World? Young Children's Consent in the Research Process. *Journal of Childhood Studies*, 20–33. <https://doi.org/10.18357/jcs462202119925>

**Gopnik, A. (1996).** The Scientist as Child. *Philosophy of Science*, 63(4), 485–514. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/289970>

**Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2023).** *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Gudjons, H. (2012).** *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Hebenstreit-Müller, S., Hildebrandt, P. D. F., Scheidt, A., Pergande, B., Musholt, K., Lohse, K. et al. (2022).** *Denken lernen: Erkenntnisse und Anregungen zum Denken mit jungen Kindern aus Forschung und Praxis* (1. Auflage). Berlin: Was mit Kindern.

**Hildebrandt, F. & Dreier, A. (2014).** *Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag*. Weimar Berlin: Verl. Das Netz.

**Hildebrandt, F. & Musholt, K. (2020).** Teaching Rationality—Sustained Shared Thinking as a Means for Learning to Navigate the Space of Reasons. *Journal of Philosophy of Education*, 54(3), 582–599. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12407>

**Hildebrandt, F. & Pergande, B. (2024).** *Bildungsplan — Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. (Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Hrsg.). Berlin: Was mit Kindern.

**Höke, J. & Velten, K. (2024).** Kinder als kompetente Komplizen. Reflexionen zum Bild vom Kind als kompetentem Akteur unter Berücksichtigung generationaler Ordnung. In I. Ruppin (Hrsg.), *KiTa-Kinder vor und in der Corona-Pandemie* (S. 52–67). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

**Honig & Leu. (1996).** *Honig, Kinder und Kindheit: Soziokulturelle Muster- sozialisations-theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

**Huber, M. (2019).** Learning Morality? Über die Notwendigkeit (der Vermittlung) von Normen und Werten im Kontext globaler Transformationen. In I. Clemens, S. Horn & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation*. Opladen: Budrich, Barbara.

**Hungerland, B. & Kelle, H. (2014).** Kinder als Akteure - Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*.

**Ittel, A., Raufelder, D. & Scheithauer, H. (2014).** Soziale Lerntheorien. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Springer VS.

**Keller, H. (2011).** *Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung* (2011. Auflage). Berlin: Springer.

**Keller, M. (2007).** Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–50). Wiesbaden: Springer VS.

**Klafki, W. (1998).** Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)). In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz & M.A. Meyer (Hrsg.), *Pluralität und Bildung* (S. 235–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11056-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11056-9_14)

**Kobelt Neuhaus, D., Macha, K. & Pesch, L. (2018).** *Der Situationsansatz in der Kita: Pädagogische Ansätze auf einen Blick*. Verlag Herder GmbH.

**Laewen, H.-J. & Andres, B. (2003).** *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim Berlin Basel: Beltz.

**Lundy, L. (2007).** 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

**Macha, K. (2025a).** »Geht die Welt jetzt unter?« Weltgeschehen mit Kindern bearbeiten. *Betrifft Kinder*.

**Macha, K. & Claßen, L. (2025).** Children bring transformation to the system. Results from the KoSy project – competent systems with the Situational Approach. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 12(1).

**Macha, K. & Hildebrandt, F. (2020).** *Wir müssen mittags nicht mehr schlafen!: Veränderungsprozesse mit Kindern in der Kita gestalten* (1. Auflage). Berlin: Was mit Kindern.

**Macha, K. & Hiller, M. (2016).** *Was heißt hier eigentlich gesund? Und wie können Kinder in ihrem Gesundsein gestärkt werden? Ergebnisse der „Pilot-Wirkungsstudie zur Förderung von Gesundheits- und Bildungszielen für Kinder im Aktionsraum Plus Neukölln Nord“*. Berlin. Verfügbar unter: [https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/e4a297a28c-1627470200/berichtgesnn\\_final.pdf](https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/e4a297a28c-1627470200/berichtgesnn_final.pdf)

**Macha, K., Ries-Schemainda, G. & Schmidt, N.-S. (2023).** *Kindorientierung in der pädagogischen Praxis: Aus Sicht der Kinder den Kita-Alltag gestalten* (1. Auflage). Verlag Herder.

**Macha, K., Urban, M., Lonnemann, J., Wronski, C. & Hildebrandt, F. (2023).** Children's perspectives on quality in ECEC as a specific form of participation. *International Journal of Early Years Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2299267>

**Machold, C. (2015).** *Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer.

**MacNaughton, G. (2006).** Respect for diversity. An international overview, *Bernard van*

*Leer Foundation, Den Haag (working Papers in Early Childhood Development, Nr. 40).*

**Ministry of Education, New Zealand Te Tāhuhu o te Mātauranga. (2017).** *Te Whāriki – He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa – Early childhood curriculum*. Wellington.

**Moss, P. (2016a).** Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. *Improving Schools*, 19(2), 167-176. <https://doi.org/10.1177/1365480216651521>

**Moss, P. (2016b).** Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>

**Moss, P. (2021).** Democracy as First Practice in Early Childhood Education and Care. *CHILD CARE*.

**Murris, K. (2024).** Posthuman child: Implications for pedagogy and educational research? In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann et al. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 46-57). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6111-03>

**Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakkels, E. & Munk, L.-M. (2021).** Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung: Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020078>

**Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Theeding, M. (2017).** *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht*. Berlin.

**OECD, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V., & Siemens Stiftung. (2020).** *OECD Lernkompass 2030*. Zugriff am 30.11.2025. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>



**Simon, S., Skalska, A. & Prigge, J. (2021).** Diverse Sichtweisen von Kindern auf Alter. *Diverse Kindheiten. Blog für Forschung und Methoden in der Kindheitspädagogik*. Verfügbar unter: <https://diversekindheiten.de/2021/12/27/diverse-sichtweisen-von-kindern-auf-alter/>

**Siraj-Blatchford, I. (2012).** Curriculum, pedagogy and progression in sustained shared thinking. *Every Child*.

**Siraj-Blatchford, I., Sylva, K. & Muttock, S. (Hrsg.). (2002).** *Researching effective pedagogy in the early years* (Research report). London: Department for Education and Skills.

**Sousa, D. & Moss, P. (2024).** From anger to dreaming to real utopias: Re-thinking, re-conceptualising and re-forming (early childhood) education in the conditions of the times. *Global Studies of Childhood*, 14(3), 250–263. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/20436106241267781>

**Souto-Manning, M. & Rabadi-Raol, A. (2018).** (Re)Centering Quality in Early Childhood Education: Toward Intersectional Justice for Minoritized Children. *Review of Research in Education*, 42(1), 203–225. American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759550>

**Spitzer, M. (2007).** *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

**Stadt Köln & Institut für den Situationsansatz. (2019).** Qualitätshandbuch der städtischen Kindertageseinrichtungen in Köln, 127.

**Tesar, M. (2016).** Children's Power Relations, Resistance, and Subject Positions. In M.A. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (S. 1–6). Singapore: Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_267-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_267-1)

**Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. et al. (2015).** NUBBEK - National Survey on Edu-

cation, Care, and Development in Early Childhood NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. GESIS Data Archive. <https://doi.org/10.4232/1.11957>

**UNICEF Greece. (2025).** Children in crisis. Zugriff am 1.12.2025. Verfügbar unter: <https://www.unicef.org/greece/en/children-crisis>

**Urban, M. & Macha, K. (2022).** Frühpädagogik neu denken. Ansätze zur systemischen Wende (Reihe Jugend und Familie). In L. Schindler & U. Pohlmann (Hrsg.), *Halt(ungen) im Wandel – Qualität im Diskurs* (Band 17, S. 12–35). Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

**Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012).** Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice: European Journal of Education, Part I. *European Journal of Education*, 47(4), 508–526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>

**Vygotskij, L. S. (2021).** Denken und Sprechen.

**Wagner, P. (2022).** Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit in Kitas. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen* (S. 200–222). Weinheim: Beltz.

**Wagner, P., Boldaz-Hahn, S., Derman-Sparks, L., Dommel, C., Gerlach, S., Höhme-Serke, E. et al. (2013a).** *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (1. Auflage). Freiburg: Verlag Herder.

**Wagner, P., Boldaz-Hahn, S., Derman-Sparks, L., Dommel, C., Gerlach, S., Höhme-Serke, E. et al. (2013b).** *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (1. Auflage). Freiburg: Verlag Herder.

**Wasmuth, H. (2021).** *Fröbel's Pedagogy of Kindergarten and Play: Modifications in Germany and the United States*. London: Routledge.

**Weinfield, N., Sroufe, A., Egeland, B. & Carbon, E. (2008).** Individual Differences in Infant- Caregiver-Attachment. In J. Cassidy & P. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment* (S. 78–101). New York: Guilford.

**Zimmer, J. (2006).** *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz* (2. Auflage). Weinheim Basel: Beltz.

**Zulauf Logoz, M. (2012).** Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 784–798. Beltz : Weinheim. <https://doi.org/10.25656/01:10475>