

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Demokratie *leben!*



Deutsches
Jugendinstitut

Expertise

Katrin Peyerl, Ivo Züchner & Anna Dotzert

Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule

Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Der vorliegende Text wurde als Expertise im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ vom DJI beauftragt und durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Impressum

© 2021 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Datum der Veröffentlichung August 2021
ISBN: 978-3-86379-381-4
DOI: 10.36189/DJI262021

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Ansprechpartner:
Dr. Björn Milbradt
Telefon +49 345 68178-0
E-Mail milbradt@dji.de

Inhalt

Vorwort	5
1 Einleitung	8
2 Grundbegriffe	10
2.1 Zum Begriff „Demokratieförderung“	10
2.2 Demokratieförderung als Auftrag von Hort und Ganztagschule	13
3 Politische Sozialisation/Bildung im Grundschulalter	15
3.1 Prozesse politischer Bildung/Sozialisation im Kindesalter	15
3.2 Internationaler Forschungsstand zur institutionellen Demokratieförderung und Civic Education/ Citizenship Education im Grundschulalter	20
4 Literatur- und Forschungsstand zu Demokratieförderung in Horten und Ganztagsgrundschulen	23
4.1 Hort	23
4.2 Ganztagsgrundschule	26
5 Konzeptionen und Projekte zu Demokratieförderung in Horten und Ganztagsgrundschulen	30
5.1 Konzeptionen	30
5.1.1 Hort	31
5.1.2 Ganztagsgrundschule	34
5.2 Projekte	36
5.2.1 Beschreibung der Kontextinformationen des Samples	37
5.2.2 Demokratieförderung in den Projekten, Aktivitäten und Programmen	40
6 Fazit	51
Literatur	55
Quellen der Konzeptionen und Praxisbeispiele	59
Hortkonzeptionen	59
Konzeptionen von Ganztagsgrundschulen	59
Quellen Projekte	60
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	62
Kurzporträts der Autorinnen und des Autors	63

Vorwort

Die vorliegende Expertise – so viel sei bereits vorweggenommen – kommt zu folgendem Schluss: **Demokratieförderung im Hort und in der Ganztagsgrundschule ist in Praxis, Fachdebatte und Forschung bislang kaum Thema.** Zu einem ähnlichen Schluss gelangt auch der aktuelle 16. Kinder- und Jugendbericht, der Horte und den Ganztagsbereich als „unterschätzte Räume“ politischer Bildung erfasst. Für die zentrale Erkenntnis der Expertise liegen mindestens zwei Begründungen nahe. 1. Der Begriff Demokratieförderung selbst ist relativ neu und sowohl in der Theorie als auch in der Bildungspraxis weitestgehend unbestimmt. Die Praxis nutzt hier möglicherweise andere Begriffe und Konzepte. 2. Demokratiefördernde und politisch bildende Angebote und Konzepte adressieren bisher nur selten Kinder im Grundschulalter. Während der Elementarbereich in den letzten Jahren stärker in den Fokus von Bildungspolitik, Praxisforschung und pädagogischer Praxis gerückt ist, sind Grundschulen, Horte bzw. Angebote der Ganztagsbetreuung bis auf wenige nennenswerte Ausnahmen bislang selten Gegenstand fachlicher Weiterentwicklungen im Bereich Demokratieförderung. Erst jetzt scheint sich das zu verändern. Der 2021 angekündigte Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule setzt hier neue Impulse und könnte den Prozess beschleunigen, politisch bildende bzw. demokratiefördernde Angebote auch im Hort und im Ganztags stärker zu fördern, neu zu denken bzw. vorhandene Ansätze weiterzuentwickeln. Schließlich birgt der Ganztags das Potenzial, allen Kindern frühzeitig soziale und auch politische Teilhabe im Bildungsbereich zu ermöglichen.

Die Expertise entstand im Rahmen der Programmevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Ein Teil der derzeit geförderten Modellprojekträger im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ (2020-2024) entwickelt und erprobt für, in und mit Horten und Ganztagsgrundschulen demokratiefördernde Konzepte bzw. politisch bildende Angebote. Wir, als wissenschaftliche Begleitung am Deutschen Jugendinstitut¹, evaluieren die Projekte, u.a. im Hinblick auf ihre Modellhaftigkeit und Innovativität. Ein Ziel im Rahmen der Evaluation ist es, die Aktivitäten der Projekte in die Gesamtlandschaft vorhandener Projekt- und Regelpraxis einzuordnen. Die vorliegende, von uns in Auftrag gegebene Expertise bildet hierfür eine wichtige Grundlage².

Modellprojekte, die in Hort und Ganztagsgrundschule arbeiten, scheinen ein relativ unberührtes Feld zu betreten – zumindest, wenn es um politische Bildung und „Demokratieförderung“ geht. Denn es ist bislang wenig darüber bekannt, was dazu in Horten und im Rahmen von außerschulischen Angeboten der Ganztagsbetreuung

1 Siehe www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/programmevaluation-demokratie-leben/wissenschaftliche-begleitung-der-modellprojekte-im-handlungsfeld-demokratieforderung.html

2 Aktuell widmet sich das ebenfalls durch „Demokratie leben!“ geförderte Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter intensiv dem Thema Hort und Ganztagsgrundschule. 2021 veröffentlichte es eine „Feldanalyse zur Verankerung kinderrechtbasierter Demokratiebildung im Primarbereich“.

geschieht. Der Fokus bisheriger Forschung und Evaluation ist überwiegend auf den Bereich der Sekundarstufe I oder der Elementarbildung begrenzt. Zudem fehlt bislang eine systematische Aufbereitung bestehender Erkenntnisse aus Forschung und aus der Praxis zu demokratiefördernden und politisch bildenden Angeboten im Hort und in der Ganztagsgrundschule.

Die vorliegende, im Sommer 2020 in Auftrag gegebene Expertise **„Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule“** von Katrin Peyerl, Ivo Züchner und Anna Dotzert greift die bestehenden Bedarfe aus wissenschaftlicher Perspektive auf und nimmt sie zum Anlass, vorhandene Erkenntnisse zu bündeln und bestehende Wissenslücken auszuweisen. Mit ihrer teils langjährigen Forschungserfahrung in den Bereichen außerschulische Jugendbildung, Ganztagschule und Partizipation im Bildungsbereich verfügen sie über ausgewiesenes Fachwissen in der Debatte um Ganztagsbildung und in den für den Auftrag relevanten Kontexten. Als wissenschaftliche Begleitung danken wir den Autorinnen und Autoren herzlich für das Erstellen der Expertise und für den anregenden Austausch dazu.

Die Expertise bietet einen umfassenden Überblick zum aktuellen Forschungsstand im Bereich politischer Sozialisation im Grundschulalter. Dieser enthält einen Exkurs zur internationalen Forschung zum Konzept der „civic education“ im Elementarbereich, vor allem an der Schnittstelle von Schule und Kommune. Einen zentralen Schwerpunkt stellt die Aufbereitung bereits vorhandener demokratiefördernder Praxis dar. Als Recherchefokus und in Anlehnung an unseren Auftrag fassen Peyerl, Züchner und Dotzert unter dem Begriff „Demokratieförderung“ sowohl das Fördern individueller Kompetenzen als auch institutioneller Verfahren, Prozesse und Strukturen in den Einrichtungen (z.B. Horträte). Hierfür gibt die Expertise umfangreich recherchierte, vorwiegend exemplarische Einblicke in vorhandene Konzepte und Praxiserfahrungen zu demokratiefördernder und damit verwandter Projekt- und Regelpraxis in Hort und Ganztagsgrundschule. Schließlich weist sie vorhandene Lücken in Forschung und Praxis aus. Im Fazit sind hierzu sieben Empfehlungen formuliert, die Anknüpfungspunkte für künftige Forschungsfragen bilden. Zudem deuten diese auf Fallstricke und Herausforderungen für die Praxisforschung hin, die z.B. in disparaten Bildungs- und Betreuungslandschaften begründet sind und einen systematischen Vergleich insbesondere zwischen Bundesländern erschweren.

Für das Feld **Demokratieförderung im Hort und in der Ganztagsgrundschule** bündelt die Expertise bereits aufgeworfene Fragen und regt zahlreiche neue für zukünftige Forschungen an. Um nur einige zentrale Fragen zu nennen:

- Weisen die recherchierten Konzepte und projektförmigen Praxisbeispiele auf eine nur punktuell vorhandene (Regel-)Praxis hin? Welches flächendeckende, überregionale Bild ergibt sich in einem größer angelegten Forschungsrahmen?
- Einrichtungskonzeptionen greifen oftmals Bildungs- und Länderprogramme auf: Inwieweit entspricht die in Konzeptionen festgeschriebene auch der im Alltag gelebten Praxis?

- Wie lässt sich vor allem soziale Partizipation von politischer Teilhabe und Mitbestimmung abgrenzen und führt dies zu einem Kompetenzzuwachs bei den Kindern?
- Welche Selbstverständnisse, Haltungen und Ausbildungshintergründe befähigen das pädagogische Personal zu demokratiefördernder Arbeit mit und für Kinder?

Nicht zuletzt bleibt der Auftrag für Wissenschaft bzw. Praxisforschung, den Begriff Demokratieförderung sowie die bereits vorhandene Praxis – mehr als es bisher geschieht – näher zu bestimmen. Dabei muss sie auch solche Praxis, die sich auf angrenzende bzw. verwandte Konzepte (z.B. soziale Partizipation) bezieht, systematisch in den Blick zu nehmen.

Die Modellprojektpraxis in diesem Arbeitsfeld erhält qua Förderung den Auftrag, altersangemessene demokratie- und vielfaltsfördernde Konzepte für den Hort und die Ganztagsgrundschule zu realisieren, die die soziale sowie politische Teilhabe von Kindern im Grundschulalter stärken. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung besteht der Bedarf an für den Kontext sensiblen, auf die Einrichtungen zugeschnittenen Bildungsangeboten, die an den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder ansetzen. Die Expertise weist auf Potenziale und Herausforderungen im Arbeitsfeld hin, um demokratische Werte und politische Themen für Kinder im Hort und in der Ganztagsgrundschule lebensweltnah und erfahrbar zu gestalten. Gerade schon vorhandene Konzepte für soziale Partizipation bieten hier Ansatzpunkte für ein Weiterdenken. Für Kinder bieten Horte und Ganztagsgrundschulen neue Chancen, Wege kennen zu lernen, sich als „politische Subjekte“ zu erleben, sich Gehör zu verschaffen, für ihre Interessen, Bedürfnisse und vor allem für ihre Kinderrechte einzutreten. Auf struktureller und fachlicher Ebene ist es aus unserer Sicht genauso zentral, die Gelegenheiten für Teilhabe und (demokratische) Strukturen in den Bildungseinrichtungen sowie (Weiter-)Qualifizierungsangebote für das pädagogische Personal in den Blick zu nehmen.

Die Expertise liefert einen Impuls für weitere Forschungs- und Praxisaktivitäten. Wir wünschen viel Freude beim Lesen und zahlreiche Anregungen für die weitere Arbeit!

Halle (Saale), im August 2021

Katrin Ehnert & Aline Rehse

1 Einleitung

Demokratieförderung bzw. Demokratielernen³ hat im Kindes- und Jugendalter in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen und scheint in der Praxis angekommen zu sein, zumindest, wenn man die zahlreichen Konzepte und Materialien für Kitas, Schulen und außerschulische Einrichtungen zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. u.a. Ornig/Suchowitz 2019; DKJS 2010). Auch der 16. Kinder- und Jugendbericht hat sich gerade diesem Thema sehr grundlegend angenommen (vgl. BMFSFJ 2020). Die wissenschaftliche Theorie und Forschung in dem Bereich ist jedoch bislang noch überschaubar und insbesondere Kinder im Grundschulalter stehen dabei selten im Mittelpunkt. So ist die frühe Kindheit zuletzt zunehmend in den Fokus gerückt, wobei bspw. auf das seit 2001 entwickelte und erprobte sowie inzwischen auch mehrfach untersuchte Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ (vgl. u.a. Hansen/Knauer 2017; Richter u.a. 2017; Rehmann 2010), die Qualitätskriterien für die Beteiligung in Kindertageseinrichtungen im Nationalen Aktionsplan 2010 oder die Evaluationsstudie im Rahmen von „Demokratie leben in Kindergarten und Schule“ in Eberswalde (vgl. u.a. Höhme-Serke 2010, 2007) verwiesen werden kann. Auch für die Altersstufe der Kinder und Jugendlichen, welche die schulischen Sekundarstufen besuchen, und für die außerschulische Jugendarbeit existiert ein relativ breiter Fachdiskurs um politische bzw. demokratische Bildung (vgl. u.a. Abs u.a. 2020; Gökbudak/Hedtke 2020; Sturzenhecker 2008; Becker 2011; Himmelmann 2007). Für politische Bildung im Hort und in der Grundschule ist hingegen von einer Leerstelle auszugehen, so konstatiert auch der 16. Kinder- und Jugendbericht: „Bisher spielt gerade die politische Bildung im Hort oder in der Grundschule kaum eine Rolle, obwohl sich hier Potenziale für den Ausbau der Zusammenarbeit ergeben“ (vgl. BMFSFJ 2020, S. 351).

Diese Expertise ist im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“, welches aktuell Projekte im Kontext von Horten und außerschulischen Angeboten im Grundschulbereich fördert, im Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung am DJI entstanden. Ziel und Aufgabe der Expertise ist es, entsprechend der Leistungsbeschreibung des DJI, „den Wissens- und Forschungsstand zur Demokratieförderung im genannten Arbeitsfeld darzustellen und zu erweitern. Zentral erscheint es hierfür, bereits vorhandene Studien und Praxiserfahrungen zusammenzutragen, die die Institution Hort bzw. die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Ganztagsbetreuung in der Grundschule fokussieren bzw. mit einbeziehen“. Dabei wurde ein Verständnis von Demokratieförderung als mehrdimensionales Konstrukt vorausgesetzt, bei dem nicht nur die Förderung von individuellen demokratischen Kompetenzen, sondern auch entsprechende institutionelle Strukturen und Prozesse berücksichtigt werden sollten. Herausgestellt werden soll insbesondere, wie Demokratieförderung in den genannten Bereichen in der Praxis aussieht, ohne jedoch

3 Demokratielernen wird hier als fester Begriff genutzt, der je nach Konzept aber auch als „Demokratie lernen“ oder „Demokratie Lernen“ in Erscheinung tritt. Bei direkten Zitaten wird von der hier gewählten Schreibweise abgewichen.

umfassend curriculare und gesetzliche Rahmenbedingungen aufzubereiten oder Ländervergleiche vorzunehmen.

Die vorliegende Expertise nimmt die Demokratieförderung im Grundschulalter in den Blick und stellt hierbei den Forschungs- und Kenntnisstand zu Demokratieförderung in Ganztagsgrundschulen und Horten vor. Hierfür wird in Kapitel 2 zunächst der Begriff „Demokratieförderung“ für diese Arbeit operationalisiert und der gesellschaftliche Auftrag an Horten und Ganztagsgrundschulen in diesem Kontext verortet. Im Anschluss wird in Kapitel 3 der wissenschaftliche Fachdiskurs um politische Sozialisation und Bildung bis zum bzw. im Grundschulalter vorgestellt und dabei neben eher entwicklungspsychologischen Einflüssen vor allem der Einfluss bedeutender Institutionen der Kindheit skizziert. Dabei wird ein Blick auch in den internationalen Fachdiskurs geworfen. Im vierten Kapitel wird sowohl das empirische, vor allem aber auch das konzeptionelle Wissen um Demokratieförderung in Hort und Ganztagsgrundschule präsentiert. Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel 5 die Ergebnisvorstellung der für diese Expertise vorgenommenen Recherche nach Praxisbeispielen im Feld der Horte und Ganztagsgrundschulen. Hierbei wurden exemplarisch sowohl Einrichtungskonzeptionen hinsichtlich der Verankerung demokratiefördernder Elemente gesichtet als auch Projekte, Förderprogramme und weitere Praxisbeispiele recherchiert und letztlich systematisiert. Die Expertise schließt mit einem Fazit, das auch Entwicklungsperspektiven für Politik, Wissenschaft und Praxis formuliert.

2 Grundbegriffe

2.1 Zum Begriff „Demokratieförderung“

Demokratieförderung wird in der vorliegenden Expertise und analog zum 16. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2020, S. 129f.) als ein **mehrdimensionales Konstrukt** verstanden, bei dem nicht nur die Förderung von individuellen demokratischen Kompetenzen, sondern auch entsprechende institutionelle Strukturen und Prozesse berücksichtigt werden.

Dabei wird Demokratie, vergleichbar dem Konzept des Demokratielernens (vgl. u.a. Himmelmann 2004) oder der „Kinderstube der Demokratie“ (vgl. u.a. Hansen/Knauer 2017), die beide auf John Deweys Betrachtung von „Demokratie und Erziehung“ (vgl. u.a. Dewey 1993) Bezug nehmen, nicht nur als Herrschafts- und Gesellschaftsform verstanden, sondern vor allem auch als Lebensform, was insbesondere die Recherche und inhaltliche Ausrichtung dieser Expertise geprägt hat, da nicht nur politische bzw. demokratische Bildungsprozesse im engeren Sinne als Wissensvermittlung berücksichtigt werden: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993, S. 121). Demokratie geht in dieser Lesart über institutionelle Kontexte hinaus und betrifft stärker das soziale Miteinander. Gleichzeitig ist Demokratie als Herrschaftsform auf entsprechend „anschlussfähige Gesellschafts- und Lebensformen“ (Coelen 2010, S. 38) angewiesen.

Zur Operationalisierung des Begriffs Demokratielernen bzw. Demokratiebildung auf Seiten des Individuums finden sich verschiedene Anknüpfungspunkte, die genutzt werden, um die eigene Recherche- und Analyseperspektive zu schärfen. Edelstein (2009, S. 80) verweist bezugnehmend auf den Diskurs um „citizenship learning“ auf drei Differenzierungen: „learning about democracy/über Demokratie lernen, learning for democracy/für Demokratie lernen und learning through democracy/durch Demokratie lernen“. Ersteres zielt vor allem auf vielfältigen Wissenserwerb und wird mit Himmelmanns Verständnis der „Herrschaftsform“ verknüpft. Bei zweitem geht es um „die Vermittlung von Deutungswissen und Handlungsperspektiven für das Leben der Individuen in der Gemeinschaft“ (ebd., S. 81) bzw. aktivitäts- und erfahrungsorientierter Auseinandersetzung mit Werten und der Entwicklung einer Wertorientierung – Entsprechungen finden sich mit der Idee von Demokratie als Gesellschaftsform. Der dritte Bereich wird von Edelstein für die Ganztagschule (was sich auch auf den Hort übertragen lässt) als besonders relevant erachtet, da es darum geht, demokratische Erfahrungen im Alltag zu sammeln bzw. an demokratischen Prozessen beteiligt zu sein. Verbunden wird dies mit dem Verständnis von Demokratie als Lebensform. Diese drei Bereiche „sollen den Sinn und die Funktionsweise, die normativen Erwartungen und Handlungsperspektiven sowie die Regeln, Verhaltensweisen, Konventionen und Gestaltungsspielräume demokratischer Gemeinschaften erschließen“ (ebd., S. 82). Ähnlich beschreiben dies auch Knauer u.a. (2016) bezugnehmend auf Dewey, nehmen aber anders als Edelstein nur auf die Regierungs- und Lebensform Bezug. Auch sie betonen, dass Demokratiebildung mehr als Wissensvermittlung darstellt und eine „aktive, öffentlich geteilte

kommunikative Verständigungspraxis aller Akteure“ (ebd., S. 40) erfordert. Während Demokratie als Lebensform die alltägliche Praxis fokussiert, wird mit der Ebene der Regierungsform insbesondere auch auf die Bedeutung repräsentativer Beteiligungsformate hingewiesen, die bedeutsam sind, wenn Entscheidungen die gesamte Einrichtung betreffen (vgl. ebd., S. 41). Hierdurch rückt gerade auch die institutionelle Ebene als bedeutsam für die Demokratieförderung in den Blick.

Als konkreter und für die eigene Recherche im Rahmen der Expertise besonders hilfreich wird eine Differenzierung von Schirp (2007, S. 164) erachtet, weswegen folgend davon ausgegangen wird, dass demokratische Kompetenzen über „die Entwicklung, Förderung und Verstärkung von sozial-interaktiven, moralisch-reflexiven und politisch-partizipativen Kompetenzen“ gefördert werden können. **Sozial-interaktive Kompetenzen** werden dabei als Grundlage demokratischen Handelns eingeschätzt. Bei ihnen geht es um Aspekte sozialer Interaktion und Kommunikation wie Respekt, Toleranz, die Einhaltung sozialer Regeln und Fähigkeiten für das Zusammenarbeiten mit anderen, also Fähigkeiten, die förderlich für demokratische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse sind. Bei den **moralisch-reflexiven Kompetenzen** geht es vor allem darum, in der Lage zu sein bzw. befähigt zu werden, eigene Interessen zu formulieren und zu begründen sowie sich dabei den Perspektiven anderen gegenüber angemessen und fair zu verhalten, um letztlich gerechte Entscheidungen zu treffen. Diese sind sowohl im Kontext sachlicher Problemstellungen wie auch bei der Bewältigung von Konflikten zentral. Insbesondere für die Entwicklung fairer Lösungsstrategien und gerechter Entscheidungen ist dabei das fachliche Wissen bedeutsam. In diesem Kompetenzbereich geht es aber auch darum, in der Lage zu sein, sich und seine Interessen im Verhältnis zur Gesellschaft zu sehen. Die **politisch-partizipativen Kompetenzen** sind auf den Praxis-Transfer ausgerichtet, also konkrete Handlungs- und Partizipationsformen in der Lebenswelt. Entsprechend geht es um das Sammeln von Erfahrungen in der Verwirklichung von Interessen und Vorhaben und damit verbunden um die Entwicklung von Frustrationstoleranz sowie die Förderung und Sammlung von Wirksamkeitserfahrungen (gemeinsam mit anderen) in der eigenen Lebenswelt (vgl. Schirp 2007, S. 167f.). Gerade Partizipation als Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung (vgl. z.B. Eikel 2006) kann als unabdingbare, wenn auch begrenzte Komponente von Demokratie verstanden werden (vgl. Bettmer 2008, S. 214f.).

Sowohl bei Schirp (2007) als auch bei Edelstein (2009) sind soziale Kompetenzen ein zentraler Bezugspunkt von Demokratielernen, die „als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen demokratischer Lebensformen auf der Ebene individueller Dispositionen, Bereitschaften, Fertigkeiten und Überzeugungen“ (Edelstein 2009, S. 82) einzustufen sind. Demnach stellen soziale Kompetenzen, beispielsweise in Form der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Verhandlungsfähigkeiten, die Voraussetzung für Partizipation, Verantwortungsübernahme und Kooperation dar und sind damit auch Voraussetzung für eine demokratische Handlungskompetenz (ebd., S. 82ff.). Davon ausgehend wird in dieser Expertise zwischen einem engen und weiten Demokratieförderungsverständnis unterschieden. Während das enge Begriffsverständnis direkte Bezüge zu Demokratie, demokratischer bzw. politischer Bildung sowie demokratischen Praktiken beinhaltet, werden als Demokratieförderung im weiten Sinne insbesondere Elemente des sozialen Ler-

nens verortet, da sie, wie eben skizziert, zwar grundlegende Elemente von Demokratieförderung umfassen, aber nicht explizit Demokratie bzw. politisches Handeln beinhalten bzw. reflektieren.

Neben dem Zugang über die eher subjektiven Bildungsprozesse bzw. dem Kompetenzerwerb der Kinder, der maßgeblich die Differenzierung in ein enges und weites Verständnis von Demokratieförderung bedingt hat, haben die institutionellen Rahmenbedingungen, die Fachkräfte sowie Interaktionsprozesse zwischen ihnen und den Kindern, aber auch den Kindern selbst, Einfluss auf eine mögliche Demokratieförderung in Horten und Ganztagsgrundschulen. Im 16. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2020, S. 129ff.) wird so zwischen „Demokratie als Bildungsgegenstand, (2) Demokratie als Bildungsstruktur; (3) Demokratie als Erfahrung“ (BMFSFJ 2020, S. 129) unterschieden, womit sich diese verschiedenen Einflussfaktoren untermauern lassen. Als Bildungsgegenstand werden u.a. Inhalte und Angebote in sozialen Räumen beschrieben, die sich wiederum in Curricula, Lehrplänen oder Bildungsmaterialien wiederfinden. Hierzu lassen sich auch Einrichtungskonzeptionen zählen, in denen Bildungsziele und -methoden ausgearbeitet sind und damit den (selbstgewählten) Auftrag von Institutionen dokumentieren. Bezogen auf diese Expertise geht es um die Frage, inwieweit Demokratiebildung Bestandteil in Konzeptionen u.ä. ist und damit ein Auftrag zu Demokratieförderung von Seiten der Horten und Ganztagsgrundschulen gesehen wird. Als Bildungsstruktur wird hingegen die Gestaltung von Interaktionen, Beziehungen und das Professionsverständnis unter Berücksichtigung der verschiedenen Strukturen und Rahmenbedingungen verstanden und damit u.a. die Bedeutung des Personals in Hort und Ganztagsgrundschule, ihres Selbstverständnisses und ihrer Haltung sowie damit verbunden ihrer Interaktion und Beziehung zu den Kindern als bedeutsam herausgestellt, die Voraussetzung zur Förderung von Demokratiebildung bei Kindern sind. Mit der „Erfahrung politischer Selbstbildung“ werden im Kinder- und Jugendbericht die Kinder und Jugendlichen als Subjekte ihres Bildungsprozesses hervorgehoben, die sich u.a. soziale Räume aneignen und je nach Kontext verschiedene Bildungserfahrungen sammeln. Zugleich wird aber deutlich gemacht, dass „die politische Subjektwerdung“ (ebd., S. 131) gefördert und behindert werden kann, womit erneut die Relevanz der beiden anderen Schwerpunkte sichtbar wird. Ähnlich werden die Bedeutung der Rahmenbedingungen und der Interaktionen auch bei Coelen (2010, S. 46) als Herausforderungen herausgearbeitet, allerdings vor allem auf Partizipation bezogen. Zum einen weist er darauf hin, dass in Institutionen externe Begrenzungen existieren, die kaum auflösbar erscheinen, zum anderen, dass die Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen sich nicht vollständig auflösen lässt, selbst wenn die Interaktionen auf Anerkennung orientiert sind. Diese Asymmetrie zeigt sich vor allem darin, dass Kinder wie auch Erwachsene über ihren Subjektstatus zwar eigenständig und gleichwertig sind, die Beziehung aber dennoch auf Ungleichheit beruht, beispielsweise, weil Erwachsene die Verantwortung dafür tragen, „Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen“ (Maywald 2016, S. 21), Kinder aber nicht für Erwachsene. Mit dieser Asymmetrie ist darüber hinaus ein Machtungleichgewicht verbunden (ebd.).

Zwischenfazit

Zusammengefasst wird im Rahmen dieser Expertise Demokratieförderung (in Hort und Ganztagsgrundschule) als die Förderung der sozial-interaktiven, moralisch-reflexiven und politisch-partizipativen Kompetenzen bei den Kindern verstanden, sie bedeutet aber auch, entsprechende Rahmenbedingungen in den bzw. auch für die Institutionen sowie Interaktionsprozesse zwischen Fachkräften bzw. Erwachsenen und Kindern zu schaffen, die den Erwerb der Kompetenzen ermöglichen.

2.2 Demokratieförderung als Auftrag von Hort und Ganztagschule

Die vorliegende Expertise stellt den Versuch dar, das Wissen über Demokratieförderung in Hort und Ganztagschule zu bilanzieren. Statt aber systematisch Strukturen vorzustellen oder Richtlinien bzw. Bildungspläne der Länder zu erarbeiten, soll einleitend auf systematische Unterschiede zwischen den Institutionen hingewiesen werden.⁴

Die **Bildung, Betreuung und Erziehung im Hort** ist dabei grundsätzlich eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe und über die §§ 22f. (Kindertageseinrichtungen) im SGB VIII geregelt. Entsprechend fällt eine gesetzliche Regelung dem Bund zu. Mit Blick auf die Demokratieförderung kann grundlegend auf das im SGB VIII (§ 22) formulierte Ziel hingewiesen werden, Kinder in der Entwicklung zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen“ Persönlichkeiten zu fördern. Als wesentliche Aufgaben der Institutionen der Kindertagesbetreuung werden Betreuung (Aufsicht und Versorgung), Erziehung (Vermittlung von Normen, Werten, soziale Kompetenzen) sowie Bildung (Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten) genannt (vgl. auch Gängler/Markert 2015; Kaplan/Säbel 1997). Hierin zeigen sich bereits wesentliche Elemente des entworfenen Konzepts der Demokratieförderung. Gestärkt wird Demokratieförderung im Hort durch weitere rechtliche Verankerungen, wie § 8 SGB VIII zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen“ oder § 45 SGB VIII zur Betriebsurlaubnis, die dann erteilt wird, „wenn (...) 3. Zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden“. Spezifiziert wird der Auftrag an die Kindertageseinrichtungen durch die Länderausführungsgesetze sowie die Bildungspläne der Länder.

Für **Ganztagsgrundschulen** gibt es, aufgrund der Länderzuständigkeit für das Schulwesen, keine entsprechende Rahmensetzung. Allerdings beschreiben die

4 Eine Feldanalyse solcher Richtlinien bzw. Bildungspläne der Länder wurde parallel zu dieser Expertise durch das Deutsche Kinderhilfswerk im Rahmen ihrer Mitwirkung im Kompetenznetzwerk „Demokratiebildung im Kindesalter“ in Auftrag und herausgegeben (vgl. Deutschen Kinderhilfswerks 2021).

Schulgesetze der Länder für alle Schulen – und damit auch für die Ganztagschulen – Erziehung zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten und gesellschaftlicher Mitwirkung als zentrales Ziel schulischen Handelns. Wesentlich für die Gestaltung des ganztägigen Schulalltags ist die Letztverantwortung der Schulleitung, die auch bei Kooperationsangeboten mit der Jugendhilfe greift. Strukturell ist darauf hinzuweisen, dass Ganztagsgrundschulen gerade in den östlichen Bundesländern zumeist aus Kooperationsmodellen zwischen Schulen und Horten bestehen (vgl. Gängler u.a. 2013). Laut der StEG-Schulleitungsbefragung 2017/18 basieren in den östlichen Bundesländern über 91 Prozent und in den westlichen Bundesländern etwa 10 Prozent der Ganztagsgrundschulen auf einem entsprechenden Modell (vgl. StEG-Konsortium 2018). Dadurch stellt sich auch die Frage der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Gestaltung des nichtunterrichtlichen Bereiches noch einmal anders. Gerade hier obliegt die Gestaltung des außerunterrichtlichen Angebots überwiegend dem Hort, auch wenn es teilweise über das Hortangebot hinaus noch außerunterrichtliche schulische Ganztagsangebote gibt (vgl. Gängler u.a. 2013). Obwohl die KMK-Statistik diese Modelle als Ganztagschulen erfasst, werden sie von Eltern und Hortverantwortlichen eher als Horte bezeichnet und folgen auch einer „Hortlogik“. Entsprechend ist es auch im Folgenden nicht einfach, immer systematisch zwischen Demokratieförderung in Hort und Ganztagschule zu unterscheiden.

Darüber hinaus finden sich in Ganztagsgrundschulen Organisationsmodelle unterschiedlicher Verbindlichkeit (von gebundenen Modelle mit verpflichtender Teilnahme für alle Schüler*innen bis zu offenen Modellen mit freiwilliger Teilnahme, die teilweise nur tageweise erfolgt), sodass hier insgesamt ein heterogenes Feld an Bildungs- und Betreuungsmodellen existiert, bei denen auch die Schwerpunktsetzungen auf Betreuung, unterrichtsunterstützende Funktionen oder außerschulische Bildungserfahrungen unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. Züchner 2015). Wird zusätzlich berücksichtigt, dass auch außerschulische Träger sehr unterschiedlich einbezogen sind, wird deutlich, dass bei Demokratieförderung von einer heterogenen Praxis in den Ganztagsgrundschulen auszugehen ist, die sich über Unterricht, Ganztagsangebote und das gesamte schulisches Zusammenleben konfiguriert.

Grundsätzlich erscheint Demokratieförderung in einem weiten Sinne an Ganztagsgrundschulen empirisch durchaus verbreitet: In der bundesweit repräsentativen Schulleitungsbefragung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) von 2018 berichten 68 Prozent der Schulleitungen von Ganztagsgrundschulen, dass es jeweils Ganztagsangebote zum sozialen Lernen (und 13 Prozent Angebote im Bereich Politik/Geschichte) gibt (vgl. StEG-Konsortium 2018, S. 107 f.) – ohne dass hier Näheres zum Inhalt beschrieben oder aufgeschlüsselt werden könnte, inwieweit diese Angebote von freien Trägern oder in Kooperation mit freien Trägern erbracht werden. Entsprechend kann für die Ganztagsgrundschule durchaus auf eine vorhandene Praxis, aber gerade mit Blick auf Demokratieförderung im engeren Sinne auch auf Entwicklungsmöglichkeiten hingewiesen werden – wobei die gemeinsame Perspektive von Schule in Verbindung von Unterricht und Außerunterrichtlichem noch einmal besondere Herausforderungen bereithält.

3 Politische Sozialisation/Bildung im Grundschulalter

Für eine Betrachtung von Einflüssen und Prozessen der Demokratieförderung bei/für Kinder(n) erscheinen zwei Perspektiven zentral: Die politische Sozialisation und die politische Bildung, die – je nach Verständnis – allerdings nicht trennscharf zu beschreiben sind. So definiert u.a. Greenstein (1968, zit. nach Rippl/Seipel 2012, S. 2) politische Sozialisation als „alles politische Lernen, formell und informell, gezielt und ungeplant, in jeder Lebensphase; es schließt nicht nur das explizite politische Lernen ein, sondern auch das nicht so bezeichnete nicht-politische Lernen, welches das politische Verhalten beeinflusst, z.B. das Erlernen politisch bedeutsamer sozialer Einstellungen und der Erwerb politisch relevanter Persönlichkeitsmerkmale“ (ebd.). Dabei liegt der Idee politischer Sozialisation eine normative Zielvorstellung von interessierten, mündigen und die Demokratie akzeptierenden Staatsbürger*innen⁵ zugrunde (vgl. Fend 2005, S. 387f.). Grob (2009, S. 329) hebt dazu insbesondere hervor, dass politische Bildung nur eingeschränkt in organisierten, d.h. (non-)formalen Bildungskontexten stattfindet, sondern viel stärker über informelle bzw. „unangeleitete Lernprozesse“ (ebd.), also Sozialisation, erfolgt.

Nachfolgend werden zunächst zentrale Befunde des deutschsprachigen Fachdiskurses um politische Sozialisations- und Bildungsforschung im Grundschulalter präsentiert und dabei neben stärker entwicklungsorientierten Erkenntnissen vor allem der Einfluss von zentralen Institutionen des Kindesalters herausgearbeitet. Im Anschluss werden diese um Erkenntnisse aus dem englischsprachigen Raum ergänzt, die überwiegend aus dem Kontext der Schulforschung stammen.

3.1 Prozesse politischer Bildung/Sozialisation im Kindesalter

Für die politische Sozialisation existieren unterschiedliche theoretische und empirisch betrachtete Modellannahmen, die verschiedenen Lebensphasen eine differente Bedeutung zuschreiben (vgl. Grob 2009). Gerade für Annahmen einer (früh-)kindlichen Prägung existieren bislang wenig Belege, da längsschnittliche Untersuchungen überwiegend für das Jugend- und Erwachsenenalter vorliegen (vgl. Rippl/Seidel 2012). Grob (2009) betont mit Blick auf US-amerikanische Studien sogar, dass diese meist erst im Alter von 18 Jahren beginnen. Gerade dem Jugendalter wird aber auch entwicklungspsychologisch eine hohe Bedeutung beigemessen, da zentrale Entwicklungsaufgaben für die Entwicklung eines umfassenden politischen Bewusstseins

5 Im Rahmen der Expertise wurde sich für ein Gendersternchen entschieden, um die Geschlechtervielfalt über binäre Modelle hinaus sprachlich zu berücksichtigen. Abgewichen wird hiervon bei direkten Zitaten, aus denen die Original-Schreibweise übernommen wurde.

und politischen Handelns in dieser Altersphase verortet sind (vgl. auch Hölischer/Schwarz 2014, S. 48). Dennoch lassen sich mit der „Symbolic Politics-These“ u.a. für die (frühe) Kindheit bedeutsame Lern- und Sozialisationsprozesse annehmen, „die nach dem Prinzip lerntheoretischer Konditionierungen emotionale Reaktionen auf bestimmte politisch bedeutsame Symbole festlegen“ (Grob 2009, S. 335), ohne dass kognitive Voraussetzungen, wie Piaget (z.B. 1983) diese beispielsweise annimmt, maßgeblich sind. Ebenso untermauern Kohlbergs Arbeiten (z.B. 1969) zur moralischen Entwicklung, auch wenn die starre Verknüpfung von Entwicklungsstufen mit Altersphasen nicht mehr tragfähig ist, dass gerade im in dieser Expertise betrachteten Grundschulalter eine gewisse moralische Selbstverpflichtung auf Einhaltung kollektiv entwickelter Regeln entsteht. Coelen (2010, S. 49) fasst dies dahingehend zusammen, dass „die Erkenntnisse zur Moralentwicklung zeigen (...), dass die personalen Voraussetzungen für Partizipation auch bei Kindern in weitgehendem Maße und schon relativ früh vorhanden sein können“. Auch sonst stehen gerade im Grundschulalter die Erweiterung kognitiver und sozialer Kompetenzen im Zentrum. „Neben dem Erwerb der so genannten ‚Kulturtechniken‘ gewinnen die Gestaltung von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen und die Entwicklung der Identität, insbesondere bereichsspezifischer Selbstkonzepte an Bedeutung“ (Standop 2008, S. 530f.). Im Alter von circa fünf bis acht Jahren liegt so die Abgrenzung des eigenen Selbst von anderen im Fokus, dabei wird das eigene Selbstkonzept immer „differenzierter, realistischer und hierarchisch komplexer“ (Oerter 2008, S. 231), was die Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen oder den Umgang mit Meinungspluralismus darstellt (vgl. Hölischer/Schwarz 2014, S. 49).

Auch Ohlmeier (2010, S. 258) bestätigt in seiner Darstellung des Forschungsstands auf das Grundschulalter bezogen, dass Grundschüler*innen „bereits auf Politik bezogene Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster, politisch-demokratische Bewusstseinsstrukturen in Vorformen und ersten Ausprägungen sowie politisch relevante Persönlichkeitsmerkmale, Orientierungen und Handlungskompetenzen entwickelt bzw. ausgebildet haben“ und gerade im Laufe des ersten Schuljahres dazu in der Lage sind, ihr politisches Wissen und demokratische Wert- und Normvorstellungen deutlich zu erweitern. Dies wird insbesondere auch in der Studie „Demokratie Leben Lernen“ (DLL-Projekt) bestätigt (vgl. u.a. Vollmar 2012; van Deth 2010; Tausendpfund 2008; van Deth u.a. 2007). Im Rahmen des Projekts wurden die politischen Orientierungen, Kompetenzen und Entwicklungen von circa 700 Grundschulkindern im Verlauf des ersten Schuljahres untersucht. Dabei wurde deutlich, dass ein begrenztes Verständnis von Demokratie bereits bei Erstklässler*innen existiert und das zudem von verschiedenen Faktoren abhängig ist. „Mädchen, Kinder türkischer Herkunft oder Kinder aus Bezirken mit niedrigem sozioökonomischem Status haben weniger über Politik gehört als Jungen, Kinder deutscher Herkunft oder Kinder aus Stadtteilen mit höherem sozioökonomischem Status. Diese Unterschiede verschwinden nicht während des ersten Schuljahres, sondern verstärken sich offensichtlich noch“ (van Deth 2010, S. 67). Allerdings lassen sich jene Zusammenhänge bei der Untersuchung der Kenntnis verschiedener Begriffe (Gesetze, Politiker, Parteien, Demokratie) nicht auf das Demokratieverständnis übertragen, da dort keine bedeutsamen Differenzen aufgedeckt wurden. Besonders zentral an dieser Studie erscheint die Erkenntnis, dass der Schulbesuch die Differenzen nicht ausgleicht, sich diese vom Beginn zum Ende des Schuljahres sogar

vergrößerten (vgl. van Deth 2010). Hieraus kann einerseits die Frage abgeleitet werden, was Schule verändern muss (vgl. hierzu aktuell Aktionsrat Bildung 2020), aber auch, welche Möglichkeiten hier der Hort und außerunterrichtliche Ganztagsstrukturen und -angebote eröffnen. Dass Kinder dieser Altersgruppe bereits Vorstellungen von Politik aufweisen, bestätigt sich auch in der Studie von Asal/Burth (2016). In der Untersuchung kam u.a. heraus, dass politische Themen in diesem Alter noch besonders personenzentriert verarbeitet und verknüpft werden, also eine Vorstellung und Kenntnis bestimmter Personen des politischen Geschehens existiert, während abstraktere Inhalte weniger bekannt sind (vgl. ebd., S. 33f.). Dabei heben die Autor*innen hervor, dass die befragten Viertklässler*innen ausschließlich positive Wahrnehmungen gegenüber der Politik äußerten, wobei kritisch reflektiert wird, inwieweit diese Kinder bereits in der Lage waren, das Wahrgenommene zu reflektieren. Dennoch attestieren die Autor*innen: „Politikverdrossenheit im Sinne einer negativen Einstellung gegenüber dem Handeln politischer Akteur_innen kann somit bei den Kindern nicht festgestellt werden“ (Asal/Burth 2016, S. 117).

Auf die politische Sozialisation und politische Bildung haben neben den skizzierten entwicklungsbedingten und soziodemografischen Faktoren zudem verschiedene Sozialisationsinstanzen bzw. Bildungsorte einen Einfluss, wobei diese natürlich auch die Entwicklung, die Lebenswelt und Herkunftsbedingungen bestimmen.

Als informeller Lernort bzw. als Sozialisationsinstanz besitzt die Familie eine zentrale Rolle für die Demokratiebildung bzw. politische Sozialisation, da in ihr Einstellungen und Handlungsweisen erlebt und angeeignet werden (vgl. u.a. BMFSFJ 2020; Eckstein/Noack 2018, S. 373). Grob (2009) stellt in seiner Studie vor allem den im Vergleich zu Peers und Schule besonders starken Einfluss der Eltern und die damit verbundenen Einflüsse der sozialen Herkunft heraus. Ähnliches kann aus der DLL-Studie (vgl. u.a. van Deth 2007) abgeleitet werden. In dieser wurden Grundschüler*innen gebeten auszuwählen, mit wem sie über Themen sprechen, „die in der Welt geschehen“ (ebd., S. 231). Hierbei waren die Eltern mit 59 Prozent gegenüber den Gleichaltrigen (45 Prozent) und den Lehrkräften (32 Prozent) die relevanteste Personengruppe (vgl. ebd.). Studien, welche die Bedeutung der Familie auf politische Sozialisation oder politische Bildung im engeren Sinne hin untersuchen, existieren jedoch vor allem vor dem Hintergrund einer Betrachtung problematischer Entwicklungen wie demokratiefeindlichen Orientierungen, meist auch mit einem Schwerpunkt im Jugendalter (vgl. z.B. auch Boehnke 2017). Der 16. Kinder- und Jugendbericht formuliert dazu: „Familie scheint als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen erst dann interessant zu sein, wenn ‚etwas schiefeht‘, z. B. wenn sich bei Jugendlichen eine antidemokratische Orientierung herausbildet“ (BMFSFJ 2020, S. 141). Familien stellen als Sozialisationsinstanz aber grundlegende Erfahrungs- und Lernorte der Demokratiebildung dar, wenn es beispielsweise um Erziehungsstile, Machtverhältnisse oder Beteiligung in der Familie geht. Wedekind und Daug (2007, S. 40) fassen ausgehend von einer Studie des Deutschen Kinderhilfswerks zusammen, dass Verantwortungsbewusstsein und gesellschaftliches Engagement durch solche Erziehungsstile im Elternhaus begünstigt werden, die Partizipation, Vertrauen und Verantwortungsübernahme integrieren. Hopf u.a. (1995, S. 153) untersuchten hingegen den Zusammenhang der Bindungsqualität in der Familie mit der Entstehung rechtsextremer Orientierungen und stellten fest, dass letztere durch „abwehrend-bagatellisierenden Bindungsrepräsentationen“, bei denen einerseits

schmerzhaftes Erlebnisse mit den Eltern in ihrer Bedeutung verringert und die Bedeutung der Beziehungen als wenig relevant für die eigene Entwicklung beschrieben werden, begünstigt werden (vgl. für eine umfassende Auseinandersetzung BMFSFJ 2020).

Schon im Kindergartenalter, zunehmend aber für die Schulkindheit wird außerdem die wachsende Bedeutung von Gleichaltrigen für die politische Sozialisation betont. Gerade Peers stellen einen informellen sozialen Lernort dar, in dem Aushandlungsprozesse unter Gleichberechtigten als symmetrisch verlaufender Interaktionsprozess (vgl. Oerter 2008, S. 257) stattfinden, der u.a. ein „Verständnis für Gleichheit und Gerechtigkeit aufbaut“ (ebd.). So können im Gegensatz zu asymmetrischen Interaktionsverhältnissen (wie z.B. zwischen Eltern oder Lehrkräften und Kindern) andere Erfahrungen mit Kommunikation, Moralempfinden und Verlässlichkeit bzw. deren Bedeutung für ein Zusammenleben gesammelt werden (vgl. Pesch 2017, S. 117f.). Pesch (2017, S. 118f.) betont daher die Bedeutung von Treffpunkten und Räumen, die Aushandlungsprozesse unter Gleichaltrigen ermöglichen. Neben der Schule und der nicht-institutionalisierten Freizeit können dies Orte der Kinder- und Jugendarbeit, andere Freizeiteinrichtungen sowie die hier betrachteten Horte und der außerunterrichtliche Ganztags sein.

Neben der Familie und den Peers haben aber auch (non-)formale, also institutionalisierte Sozialisations- und Bildungsorte der Kindheit einen Einfluss auf die Demokratiebildung und -förderung. Hierfür existieren inzwischen vielfältige Konzepte, wie das Demokratielernen von Himmelmann (u.a. 2004) oder die „Kinderstube der Demokratie“ (z.B. Richter u.a. 2017; Knauer u.a. 2016), die vor allem auf Deweys Erfahrungslernen rekurrieren. Diese untermauern die Bedeutung und die Möglichkeiten einer frühen Demokratieförderung, die mehr als explizite Wissensvermittlung zum Ziel hat und meist mit der Idee bzw. dem Auftrag zur Partizipation verknüpft wird. Richter u.a. (2017, S. 263) heben dabei hervor, dass Kinder schon früh in der Lage zu demokratischer Partizipation sind und diese auch wollen. Gerade Kitas, die oft die erste öffentliche Einrichtung darstellen, in denen Kinder andere für sie zu Beginn fremde Menschen, insbesondere auch Gleichaltrige treffen, können als „Gesellschaft im Kleinen“ (Sturzenhecker/Knauer 2016, S. 139) bzw. in Anlehnung an Deweys „embryonic society“ (ebd.) interpretiert werden. In diesen erleben Kinder bestimmte gesellschaftliche Strukturen und Praktiken fern der eigenen Herkunftsfamilie und sind dadurch mit Gesellschaft konfrontiert (vgl. ebd.). Sie erleben „wie eine Gemeinschaft außerhalb der Familie geregelt ist und ob und wie sie dort ihre Wünsche und Interessen einbringen können“ (Hansen/Knauer 2017, S. 17). Gleichzeitig wird neben dem Lernen der Kinder selbst gerade die Bedeutung der Fachkräfte für die Demokratiebildung schon in den Kitas betont, was sich auch an der Existenz von spezifischen Fortbildungskonzepten für diese zeigt (vgl. u.a. Ornig/Suchowitz 2019; Knauer u.a. 2016, S. 41f.). So konnte beispielsweise in dem wissenschaftlich untersuchten Modellprojekt zur „Kinderstube der Demokratie“ gezeigt werden, dass Partizipation dann möglich wurde, wenn die Fachkräfte in der Lage waren, entwicklungsgerechte Partizipation zu ermöglichen (vgl. Hansen/Knauer 2017, S. 24). Im Rahmen der Evaluation von „bestimmt bunt“ des DKHW (Ornig/Suchowitz 2019, S. 15f.) wurde zudem deutlich, dass entsprechende Fortbildungen der Fachkräfte dazu beitragen, ihr Wissen zu erweitern, ihr eigenes

Handeln in der Praxis verstärkt zu reflektieren und Beteiligung der Kinder zu ermöglichen.

Da die Erkenntnisse aus der Ganztagschulforschung im Kapitel 3.2 näher beleuchtet werden, soll für die Schule allgemein zunächst skizziert werden, dass deren Bedeutung für Demokratieförderung aus verschiedenen Blickrichtungen betrachtet werden kann. So wurde bereits mit Grob (2009) darauf verwiesen, dass der Schule meist weniger Relevanz für die politische Sozialisation und Bildung beigemessen wird als beispielsweise der Familie, obwohl diese durch die in den Lehrplänen verankerte politische Bildung und in den Schulgesetzen implementierten Regelungen zu institutionalisierten Partizipationsformen durchaus von Relevanz ist. Allerdings existieren solche gesetzlichen Regelungen in Landesschulgesetzen zu Partizipationsstrukturen wie Schülerrat, Klassensprecher*innen etc. vor allem für die weiterführenden Schulen, während diese für Grundschüler*innen weitestgehend nicht vorgesehen oder als Option möglich sind (vgl. Bacher u.a. 2007, S. 273). Stattdessen liegt in dieser Altersspanne der Schwerpunkt auf der Gestaltung des Klassenlebens und des Unterrichts. Daneben stellt sich durch die Schulpflicht und die vorgegebenen Lehrpläne die Frage, inwieweit Partizipation überhaupt unter diesen Bedingungen realisiert werden kann (vgl. zusammenfassend Sauerwein 2019, S. 439). Dennoch existieren Konzepte wie das von Himmelmann (u.a. 2004), die Demokratielernen über den Wissenserwerb hinaus in der Schule betrachten. Dabei hat Partizipation nicht nur Effekte auf das Demokratielernen, sondern trägt auch zum Wohlbefinden in Institutionen bei, wie beispielsweise in der „Kinderleben“-Studie des DJI (2. Welle) für die Schule nachgewiesen wurde (vgl. Gisdakis 2007, S. 126). Demnach steht das Erleben von Einflussnahme und Eigenverantwortung in der Schule allgemein, vor allem auch bezogen auf Unterrichtsformen und Lerninhalte, in einem positiven Zusammenhang mit dem Wohlbefinden. Im Rahmen der Studie konnte aufgedeckt werden, „dass die Beteiligung am Unterrichtsprozess erst ab der 3. Klasse eine Rolle spielt“ (ebd., S. 118) und Mitbestimmung von Neun- und Zehnjährigen in Schulklassen vor allem in der Gestaltung des Klassenzimmers und in der Einflussnahme auf Themen, die innerhalb der Klasse thematisiert werden, zu finden ist, während Unterrichtsinhalte von über 80 Prozent der Befragten (n=719) selten oder nie bestimmt werden können (vgl. Bacher u.a. 2007, S. 276f.). Weiterhin beschreiben die Autor*innen, dass jeweils 17 Prozent der Befragten unterdurchschnittlich und überdurchschnittlich viel Partizipation in der Schule angaben, während die Mehrheit von rund zwei Dritteln der Befragten von durchschnittlich viel Partizipation berichtete. Signifikante Einflüsse fanden sich auf Ebene der Schule für die Klassengröße (in Klassen mit weniger als 19 Schüler*innen wird mehr Mitbestimmung erlebt). Als soziodemografischer Einfluss war die Schichtzugehörigkeit der Eltern signifikant, wonach „Kinder aus unteren sozialen Schichten (...) deutlich seltener überdurchschnittliche Partizipation in der Schule (erleben)“ (ebd., S. 287). Weiterhin ermittelten Bacher u.a. (2007) signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen Merkmalen der kindlichen Persönlichkeit und Partizipation (negativer Zusammenhang zu Externalisierung und motorischer Unruhe; positive Korrelation zu positivem Selbstbild sowie kognitiver und sozialer Aufgeschlossenheit). Deshalb unterstellen sie der Interaktionsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen einen stärkeren Einfluss auf das Partizipationserleben als institutionellen Faktoren (vgl. ebd., S. 287ff.).

Zwischenfazit

Politische Sozialisation und Bildung sind also komplexe Prozesse, die von vielfältigen Faktoren und Institutionen beeinflusst werden. Dabei existieren theoretische Annahmen, Konzepte und einzelne Studien, die schon die (frühe) Kindheit als bedeutsame Lebensphase einordnen. Dennoch wird politische Sozialisation und politische Bildung im Kindesalter insgesamt als noch wenig beforschtes Themengebiet eingeschätzt und es fehlen insbesondere Studien, welche die Bedeutung und Auswirkungen von pädagogischen Institutionen (und ihrer Binnengefüge) für den Prozess politischer Bildung (auch vergleichend) in den Blick nehmen. Im folgenden Abschnitt wird daher ergänzend ein Blick in den internationalen bzw. englischsprachigen Fachdiskurs geworfen.

3.2 Internationaler Forschungsstand zur institutionellen Demokratieförderung und Civic Education/Citizenship Education im Grundschulalter

Die im Kontext der Expertise durchgeführten Recherchen in der englischsprachigen wissenschaftlichen Fachliteratur zu dem Thema erbrachte ein insgesamt begrenztes Forschungsfeld, das anschlussfähig an den zuvor dargestellten Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum ist, teils von ähnlichen Annahmen ausgeht und zu ähnlichen Schlussfolgerungen führt. Dabei finden sich in den 1970er Jahren Texte und Studien zur Demokratieförderung und politischen Bildung vor allem unter dem Begriff **political socialization**, während in den letzten 30 Jahren eher Begriffe wie **civic education** oder **citizenship education** im Vordergrund standen und stehen. So ist bspw. in England seit 2002 **citizenship education** Teil des nationalen Schulcurriculums und damit dezidiert als Bildungsauftrag verankert (vgl. Sliwka 2008, S. 695), wie insgesamt im englischsprachigen Raum das Konzept der „Active Citizenship“ im Schulkontext eine große Bedeutung zugewiesen bekommt. Allerdings war – folgt man van Deth u.a. (2011) – **civic education** im Grundschulalter auch international in der Wissenschaft in den letzten 30 Jahren kein zentraler Gegenstand von Theorie und Empirie.

Dabei finden sich in den letzten 20 Jahren durchaus Studien, die politisches Wissen, politische Kompetenzen und Engagementbereitschaft bei Jugendlichen bzw. Schüler*innen von weiterführenden Schulen untersuchen – das prominenteste Beispiel sind die international vergleichende „Civic Education Study“ von 1999 (vgl. Torney-Putna u.a. 2001) und die darauf folgenden „International Civic and Citizenship Education-Studies“ von 2009 und 2016 (vgl. Schulz u.a. 2018a, 2009), die politisches Wissen und politische Kompetenz von 14-Jährigen im internationalen Vergleich untersuchen und auch Erklärungsmodelle hierfür prüfen (vgl. Schulz u.a. 2018b; Torney-Purta u.a. 2008; Torney-Putna 2002). So wird betont, dass die praktische Erfahrung von demokratischer Mitbestimmung in Schulen die Disposition der Schüler*innen für zukünftiges zivilgesellschaftliches Engagement fördert (vgl. Schulz u.a. 2018b). In den übergreifenden als auch ländervergleichenden Auswertungen der Daten wird insgesamt die Bedeutung der Familie hervorgehoben, was anschlussfähig

hig an den zuvor dargestellten Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum ist. Systematische Berücksichtigung in den Analysen fand und findet zudem der Kontext Schule. Erhoben und modelliert wurde, wie in den Schulsystemen der teilnehmenden Länder civic education im Schulkontext konzipiert und organisiert ist. Dabei zeigten sich auch entsprechende Effekte von schulischen Voraussetzungen: Die Befunde stützen die auf Deweys Ansatz basierenden Annahmen, dass gerade ein demokratisches Schulklima und praktizierte schulische Mitbestimmung bzw. ein schulisches Engagement der Schüler*innen zu einem erhöhten politischen Interesse und politischer Beteiligung führen (vgl. Schulz u.a. 2018c). Allerdings beziehen sich die entsprechenden Untersuchungen auf die **weiterführenden Schulen**, zur Bedeutung von institutionellen Settings im Grundschulalter gibt es hier kaum Aussagen. Auch im Kontext der Fachdebatte um **extended education**, an die sich die deutsche Ganztags schuldebatte anschließen lässt, findet sich kaum eine Thematisierung von civic education – und wenn, dann wiederum für Schulen der Sekundarstufe (vgl. Golestani 2016).

Die ab dem Jahr 2000 eher sporadischen und jeweils im nationalen Kontext durchgeführten Studien, die sich auf Grundschulen bzw. das Grundschulalter beziehen, bestätigen laut van Deth u.a. (2011) wesentliche Thesen der 1980er-Jahre. Die Autor*innen betonen mit Blick auf die internationale Forschung, dass Grundschüler*innen grundlegende politische Meinungen haben, und auch einfache politische Grundkonzepte verstehen. Auch seien Kinder durchaus politisch engagiert und besäßen schon im Grundschulalter soziales und politisches Bewusstsein und Haltungen (s.o.). Eine Interventionsstudie von Berti/Andriolo (2001) betont, dass eine altersangemessene Vermittlung politischer Informationen politisches Bewusstsein und Interesse für gesellschaftliche Prozesse und Fragen wecken kann. Den Forschungsergebnissen folgend fordern auch die Verantwortlichen des internationalen Konsortiums der IEA ICCS Studien, dass civic education vor Eintritt in die secondary school erfolgen sollte (vgl. Torney-Purta/Vermeer 2006).

Der Blick auf eine institutionelle Förderung im Grundschulalter richtet sich in der (zugänglichen) internationalen Fachliteratur dabei nur auf die Schule – dies dürfte der Tatsache geschuldet sein, dass es international dem Hort entsprechende institutionelle Förder- und Bildungsangebote kaum gibt. In **Grundschulen** untersuchten bspw. Payne u.a. (2019) schulische Alltagspraktiken und Unterricht und kamen zum Befund, dass, wenn Lehrkräfte Kindern mehr Mitwirkung (agency) ermöglichen, sich deren demokratischen Fähigkeiten und Engagement in und außerhalb von Schule stärker entwickelten (vgl. Payne u.a. 2019). Entsprechend betonen sie gerade für das Grundschulalter die stärkere Bedeutung von Demokratieförderung durch in den Schulalltag eingebettete und gelebte Erfahrung gegenüber der Vermittlung demokratischen Wissens (vgl. auch Philips 2011). Die Betonung einer demokratischen Praxis in der institutionellen Förderung von civic education findet sich ebenso in anderen Studien der letzten Jahre (vgl. bspw. Adair 2014; zusammenfassend Lin 2013). Die Fallstudie von Mitra/Serriere (2015), die Praktiken der Demokratieförderung für das amerikanische Grundschulsystem beobachtet, hebt die gelebte Demokratie und den offenen Austausch in der Schule, die Nutzung von Alltagsanlässen zur (politischen) Reflexion sowie insbesondere demokratisches Handeln und Mitwirken in der Schule und Handeln im Sinne des service learning (das sonst stär-

ker in weiterführenden Schulen eingesetzt wird) als bedeutsam für Demokratieförderung hervor. Dabei betonen die Autor*innen auch die Einbeziehung der Kommune („community involvement“) als einen wesentlichen Faktor für civic education in Grundschulen.

4 Literatur- und Forschungsstand zu Demokratieförderung in Horten und Ganztagsgrundschulen

Zur Aufarbeitung des aktuellen Fachdiskurses über theoretische, systematisch-konzeptionelle und empirische Arbeiten wurde für die Felder Hort und Ganztagsgrundschule getrennt nach zentralen Publikationen gesucht, auch wenn diese in der Praxis nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind (vgl. Kapitel 2). Dabei fanden sich auch immer wieder vergleichende Perspektiven der beiden Felder, in denen auf die verschiedenen rechtlichen Rahmenbedingungen, Bildungspläne, strukturelle Merkmale u.ä. – meist auch unter Rückgriff auf historische und regionale Differenzen – oder Statistiken eingegangen wurde (vgl. u.a. Diskowski 2019; Lange 2016, 2015; Gängler u.a. 2013; Stolz 2006)⁶.

4.1 Hort

Insgesamt stellt der Hort eine kaum beachtete pädagogische Institution in wissenschaftlichen Diskursen dar – noch weniger mit einem Fokus auf demokratiefördernde Perspektiven –, was auch immer wieder kritisch kommentiert wird (vgl. u.a. Diskowski 2019; Gängler u.a. 2013). Die Recherchen zum Hort erfolgten zunächst über Fis-Bildung und anschließend Google-Scholar mit dem Suchbegriff „Hort“, da Einschränkungen auf Demokratie, Politische Bildung oder Soziales Lernen kaum Ergebnisse aufwiesen. Durch den breiten Suchbegriff wurde sich erhofft, auch implizite Erkenntnisse für die Expertise aufzudecken. Insgesamt wurden circa 60 Beiträge zum Thema Hort gesammelt. Der überwiegende Teil dieser Arbeiten weist keinen Bezug zum Thema der Expertise auf und/oder hat einen konzeptionellen oder normativen Charakter, sodass sie keinen Aufschluss über tatsächliche Praktiken der Demokratieförderung geben. Immer wieder fanden sich, zumeist kürzere, Projektberichte oder Fachbeiträge aus der pädagogischen Praxis in Fachzeitschriften (u.a. TPS; Welt des Kindes), die im Abschnitt 5 einbezogen werden (vgl. u.a. Höhme-Serke 2010), sofern sie nicht evaluative oder wissenschaftlich begleitete Komponenten enthielten.

In vielen Beiträgen findet sich die normative, auch auf den rechtlichen Grundlagen basierende Auftragsbeschreibung des Hortes als Bereich der Kitas im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. u.a. Neuß 2017; Gängler u.a. 2013), die teils noch mit Entwicklungsbedarfen oder Entwicklungsschritten im Grundschulalter begründet wird (z.B. Pesch 2017; Becker-Gebhard 1997). Damit verbunden werden typische Elemente, aber auch Anforderungen an den Hortalltag dargestellt, die gerade auch

6 Für die Entstehung des Hortes sowie des Begriffs „Hort“ sei hier auf Becker-Gebhard (1997) oder Gängler u.a. (2013) verwiesen.

das informelle Lernen begünstigen können. So illustriert Gallmann (2015) am Beispiel des alltäglichen Spielens dessen Bedeutung für ganzheitliches Lernen, da sowohl Aushandlungsprozesse mit und Verantwortungsübernahme für Peers als auch Elemente der Perspektivübernahme und der Erweiterung des Handlungsspielraums mit dem Spielen verbunden werden. Gerade die Peer-Kontakte stehen hiermit in engem Zusammenhang, die den sozialen Kompetenzerwerb fördern können (vgl. auch Kapitel 3). In dieser Perspektive formuliert Krappmann: „So liegt es eben durchaus nahe, den Kindern diesen Ort in einer Einrichtung neben Schule und Elternhaus zu bieten, im Hort nämlich, dessen erste Aufgabe aus dieser Sicht nicht wäre, Kinder zu kontrollieren oder Schule fortzusetzen, sondern der vor allem Beziehungen der Kinder untereinander, Kinderfreundschaften, Kinderspiel und auch Kinderstreit möglich machen müßte [sic!]. Wenn der Hort das nicht schafft, wird er ebenso viele Probleme neu produzieren, wie er vermeintlich behebt“ (Krappmann o.J., S. 6).

Wird spezifischer nach Elementen von Demokratieförderung recherchiert, werden in den eher konzeptionell-angelegten Beiträgen die Bedeutung von Partizipation, Selbstbestimmung, Freiräumen oder Selbstständigkeit herausgestellt und die besonderen Potenziale des Hortes beschrieben, beispielsweise: „Horte können – mit entsprechenden Rahmenbedingungen – Einrichtungen sein, in denen Kinder einen Gestaltungsraum und engagierte Erwachsene vorfinden, die ihre Eigeninitiative und Kreativität herausfordern und Impulse für ihre individuelle Entwicklung setzen“ (Sommerfeld 2004, S. 20). So arbeitet Aghamiri (2016) die Verpflichtung zur Beteiligung von Kindern im Hort und die in der Praxis damit einhergehenden Herausforderungen heraus, die nach Ansicht der Fachkräfte im Hort wohl vor allem aus ihrem „eingezwängten Status zwischen den Anforderungen der Institution Schule, denen der Eltern und manchmal auch den Zielen der Jugendämter“ (ebd., S. 149) resultieren und die dadurch „wenig Spielraum für eine demokratischere Gestaltung des Alltags“ (ebd.) lassen. Problematisiert wird hier vor allem die Verschränkung des Hortes mit den anderen Einrichtungen und den Erwartungen an diesen: „Der Hort reproduziert auf diese Weise die Anforderungen und Ordnungen der anderen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen und macht sich selbst zu einem unausweichlichen Teil davon“ (ebd.). Der Hort wird als Einrichtung entworfen, der andere Erfahrungsräume ermöglichen sollte, insbesondere Erfahrungen der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit bzw. an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientiert sein sollte (vgl. ähnlich bei Sommerfeld 2004). Sommerfeld (2004, S. 18) betont u.a., dass möglichst wenig „institutionelle Zwänge und Barrieren errichtet werden“ sowie zeitliche (u.a. über die Gestalt des Tagesablaufs im Hort) wie räumliche Entscheidungsspielräume (Rückzugsräume, Gruppenräume etc.) für die Kinder existieren sollten, die sie ihren Bedürfnissen entsprechend nutzen können. Zudem werden Gelegenheiten, an der Alltagsgestaltung beteiligt zu sein, sowie implementierte Partizipationsstrukturen, die die Einflussnahme an die Kinder betreffenden Entscheidungen ermöglichen sollen, als notwendig erachtet.

Dabei scheint gerade die ungeplante und situative Orientierung an den Interessen und Wünschen eine zentrale Empfehlung von Aghamiri (2016, S. 149) zu sein: „Wenn Kinder z.B. wenig Interesse daran zeigen, die Gruppenversammlung zu besuchen und stattdessen lieber draußen ein Fußballspiel organisieren, kann dies als

Bildungsthema verstanden und als Formulierung von Mit- und Selbstbestimmungsinteressen aufgegriffen werden. Auf die Teilnahme an der Versammlung zu bestehen hieße, die Bedürfnisse der Institution zu bedienen, nicht die der Kinder. Partizipation mit Schulkindern in der Kita muss das Autonomiebedürfnis, das sich zeigt, auf- und ernstnehmen. Eine Versammlung kann auch draußen und situativ einberufen werden. Zentral ist, dass die Fachkräfte die verlässliche Ermöglichung von Aushandlungen im Blick behalten und zur Verfügung stellen“ (ebd.).

Für die Fachkräfte bedeutet das nach Aghamiri (2016, S. 150) drei Aspekte: „Dafür müssen die Fachkräfte (1) davon überzeugt sein, dass sich sozialpädagogische Erziehung vor allem in der Gestaltung von offenen Situationen realisiert, (2) müssen sie beschließen, welche Entscheidungsspielräume es in der Hortgruppe geben soll und (3) in eine Interaktion mit den Kindern gehen, die ein ehrliches Interesse an den Kindern und ihren Themen deutlich macht und kultiviert“.

Für Baden-Württemberg existiert eine Evaluationsstudie von 1999, in Auftrag gegeben vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, die 79 Einrichtungen im Rahmen des Landesprogramms „Hort an der Schule“ (vgl. Scheid/Seibel 1999) untersuchte. Ein Schwerpunkt lag auf der Verankerung sportlicher Angebote im Hort, daneben wurden aber recht umfassend auch pädagogische Ziele und Angebote, Rahmenbedingungen (u.a. Personal, Ausstattung, Kooperation) sowie Informationen zu den Kindern im Hort erfasst (vgl. ebd., S. 50). So wurde nach der Häufigkeit zehn verschiedener Betreuungsangebote (z.B. Hausaufgabenbetreuung, freies Spiel, Basteln, Bewegung, etc.) gefragt, keines davon lässt jedoch Bezüge zu Demokratieförderung erkennen, sodass hieraus keine expliziten Angebote abgeleitet werden können bzw. eine Leerstelle existiert (vgl. ebd., S. 57). Dennoch finden sich Bezüge zum Thema Demokratieförderung, auch wenn diese beispielsweise in der theoretischen Betrachtung nicht vor dem Hintergrund dessen eingeordnet werden. So wird das Thema Mitbestimmung im Hort im Theorie-Teil des Bandes weniger mit dem Ziel Demokratieförderung verknüpft, sondern im Kontext des Verselbstständigungsprozesses und der Entwicklung von Eigenverantwortung – also die Bedeutung für das Kind selbst – in den Fokus gerückt: „Die Erziehung zu Eigenverantwortung und Selbstständigkeit nimmt daher zu Recht einen zentralen Stellenwert in der Hortpädagogik ein. Die Mitbestimmung bei der Freizeitgestaltung sollte zu einem festen Bestandteil des Hortalltages gehören“ (ebd., S. 45). In der Studie wurde dabei auch nach Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder gefragt, die als Form der Selbstständigkeit und -bestimmung gefasst werden. Auch hier wird kein Bezug zu Demokratieförderung als Ziel hergestellt. Demnach erhalten in 57 Prozent der Horte Kinder die Chance, Einfluss auf die Freizeitgestaltung im Hort zu nehmen, in circa einem Drittel existieren Gesprächsrunden mit den Kindern. Relativ wenig wurden hingegen Partizipationsmöglichkeiten an organisatorischen Aspekten genannt, nur zehn von 76 Einrichtungen lassen Kinder Einfluss auf die Raumgestaltung, nur acht auf die Essensplanung und lediglich sechs Einrichtungen beim Aufstellen von Regeln nehmen (vgl. ebd., S. 60f.). Unabhängig von Partizipation heben die pädagogischen Fachkräfte insbesondere das soziale Lernen bzw. die „Förderung des sozialen Verhaltens der Kinder“ (ebd., S. 59) als zentrales Ziel hervor, weswegen diese gezielte Lerngelegenheiten zu schaffen versuchen. Genannt werden Bereiche wie gewaltfreie Konfliktlösung und Umgang zwischen den Geschlechtern.

4.2 Ganztagsgrundschule

Politische Bildung und zum Teil auch Demokratieförderung sind durchaus Gegenstand der Literatur zur Ganztagschulentwicklung. Dabei überwiegen aber eindeutig konzeptionell-entwerfende oder einzelfallbeschreibende Texte gegenüber empirischen Untersuchungen – und bei diesen stehen vor allen die Ganztagschulen der Sekundarstufe(n) im Fokus. Herauszuheben ist hier das Projekt „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“ des GEMINI-Verbundes, das zu einem recht frühen Zeitpunkt des Ganztagsausbaus verschiedene Modelle und Formen politischer Bildung an Ganztagschulen erprobte und untersuchte (vgl. Becker 2008).

Von Schulen allgemein wird sich durch die Erreichbarkeit aller Kinder und Jugendlichen ein besonderes Potenzial erhofft, da sowohl politische Bildung in den Lehrplänen als auch Partizipation in Schulgesetzen verankert sind. Gleichzeitig schränkt die mit der Schulpflicht einhergehende Unfreiwilligkeit der Teilnahme wie die vorgegebenen Lehrpläne Mitbestimmungsmöglichkeiten ein und es stellt sich die Frage, inwieweit Partizipation unter diesen Bedingungen überhaupt realisiert werden kann (vgl. zusammenfassend Sauerwein 2019, S. 439). Bereits zu Beginn der Expertise wurde aber auch auf Konzepte wie das von Himmelmann (2004) hingewiesen, die beschreiben, wie Demokratielernen in Schule implementiert werden kann. Auch das große Bund-Länderprogramm „Demokratie lernen & leben“ (2002–2006) widmete sich diesem Ziel. In den letzten 15 Jahren ist dann im schulischen Kontext vor allem das Thema Partizipation diskutiert worden, aber auch das Service-Learning gewinnt im deutschen Kontext an Bedeutung (vgl. Speck u.a. 2013; Erben/Waldman 2008).

Die Recherche zum Thema Demokratieförderung in der Ganztagsgrundschule erfolgte schlagwortbasierter als die zum Hort, da sich zum Ganztagsschulbereich insgesamt deutlich mehr Publikationen finden, sodass eine Eingrenzung auf Suchbegriffe wie Demokratie, Partizipation und politische Bildung erfolgte, teils jedoch ohne die Suche auf Grundschulen zu beschränken. Zudem finden sich zahlreiche Arbeiten im Themenfeld, die weniger die Ganztagschule, sondern stärker die Frage nach Schuldidaktik und Vermittlung politischer Bildung, aber auch Konzepte zur Verwirklichung von Demokratie-Lernen in Schulen betreffen, die in dieser Expertise jedoch nicht zum Thema gemacht werden (vgl. z.B. Liggesmeyer 2019).

In der Sichtung der Literatur fällt auf, dass für die Ganztagschule vielfältige Hoffnungen und Erwartungen formuliert werden, die auch den Bereich politischer Bildung einschließen (vgl. z.B. Edelstein 2009, S. 86). Postuliert wird, dass sie „neue und erweiterte Möglichkeiten zur Entwicklung von Lern-**Settings**, in denen möglichst viele Schüler(innen) durch eigenes Handeln positive Erfahrungen mit der Demokratie machen und dabei demokratische Handlungskompetenz entwickeln können“ (Sliwka 2008, S. 694). Bacher u.a. beschreiben auf empirischer Grundlage, dass Ganztagschüler*innen mehr Partizipationsmöglichkeiten an Schulen wahrnehmen als ihre Mitschüler*innen, die die jeweilige Ganztagschule halbtags besuchen (vgl. Bacher u.a. 2007). Zurückzuführen ist diese Annahme u.a. auf ein Mehr an Spiel- und Erholungszeiten, in denen ggf. auf Bedürfnisse und Wünsche der Kinder stärker eingegangen werden kann (vgl. Bacher u.a. 2007, S. 282) bzw. allgemein auf „das ausgedehnte Zeitbudget, welches mehr Zeit für Partizipation eröffnen könnte, die zusätzlichen (partizipativen) Handlungsfelder des außerunterrichtlichen Bereichs,

die in die Schule integriert werden, sowie die Professionsvielfalt der an einer Ganztagschule tätigen Erwachsenen“ (Coelen u.a. 2013, S. 6).

Allerdings scheinen viele der Annahmen und Erwartungen noch vor (Kenntnis) der faktischen Umsetzung der Ganztagsmodelle formuliert worden zu sein, weisen doch die wenigen empirischen Studien darauf hin, dass die Realität die Erwartungen nicht einholt. So kommt in der Untersuchung in der Ganztagsgrundschule von Bacher u.a. heraus, dass sich eine häufigere Partizipation in Ganztagschule nicht signifikant nachweisen lässt: „15,8% der Kinder, die eine Ganztagschule besuchen, berichten eine überdurchschnittliche Partizipation. Bei den Kindern in Nicht-Ganztagschulen sind es 17,1%“ (ähnlich Beher u.a. 2009; vgl. auch Weber u.a. 2008, S. 324; Bacher u.a. 2007, S. 282).

Insgesamt fällt auf, dass bei den Ganztagschulen im Bereich Demokratieförderung primär Partizipation im Mittelpunkt steht, nicht zuletzt gilt Partizipation als eines von sieben Qualitätskriterien im Ausbau der Ganztagschule (vgl. BMBF 2003, S. 6). Hier finden sich gerade konzeptionell viele weitere Arbeiten für den Ganztagsbereich (vgl. zusammenfassend Sauerwein 2019). Als praxisnahe Überblicksliteratur zum Thema Partizipation an Ganztagschulen ist der Reader von Becker (2014) hervorzuheben. Sie hat schulform- und schulstufenübergreifend konzeptionelle Grundlagen und Praxisbeispiele für Partizipationsformen und -projekte an **Ganztagschulen** zusammengestellt, wobei auch Beispiele aus Ganztagsgrundschulen Berücksichtigung finden. Mit Blick auf wissenschaftliche Literatur geht – selbst wenn es einige Studien zu Partizipation in Ganztagschulen gibt – beispielsweise Sauerwein (2019, S. 440) dennoch von einem Forschungsdesiderat aus, da viele der Studien circa 10 Jahre alt sind und entsprechende Veränderungen in den letzten Jahren nicht beobachtet wurden sowie eher deskriptive Ergebnisdarstellungen existieren. Auch sind diese Studien in der Regel an weiterführenden Schulen durchgeführt worden.

Eigenständige Studien zum Thema Partizipation an Ganztagsgrundschulen gibt es nur sehr vereinzelt, hervorzuheben ist die Studie von Wagener (2013) bzw. Coelen/Wagener (2011), die sowohl Unterricht als auch den außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagsgrundschulen untersucht. Dabei zeigt sich mit Blick auf Unterricht und Schule, dass Beteiligung zwar für Kinder wie Erwachsene bedeutsam ist, jedoch nicht im gleichen Maße als verwirklicht angesehen wird (vgl. Coelen/Wagener 2011, S. 120). Hinsichtlich der organisierten Partizipationsstrukturen zeigen sich Unterschiede insbesondere zwischen Klassen- und Schulebene. Während Klassensprecher*innen (von 91 Prozent der Erwachsenen, 76 Prozent der Kinder) und Klassen-/Gruppenräte (von 66 Prozent der Erwachsenen, von 49 Prozent der Kinder) von Kindern wie Erwachsenen als (eher) stark implementiert bewertet werden, werden Versammlungen der Klassensprecher*innen und Schüler*innen der ganzen Schule als eher gering eingeschätzt (beides in beiden Gruppen unter 40 Prozent). Auch im **außerunterrichtlichen** Bereich (den offenen Ganztage) erleben Kinder ihre Partizipationsoptionen im Gegensatz zu den befragten Erwachsenen als gering, obwohl Kinder gerade in diesem Bereich gerne mehr mitbestimmen würden: „54% des Befragten WPTPs (gesamt n=17) geben an, dass Schüler Projekttag oder -wochen außerhalb des Unterrichts mitorganisieren können, jedoch haben nur 16% der Dritt- und Viertklässler angegeben, dies auch schon einmal getan zu haben“ (ebd.,

S. 123). Ähnlich diskrepant ist die Wahrnehmung, AGs vorschlagen zu können: Während 75 Prozent der Erwachsenen diese Möglichkeit angeben, berichten 59 Prozent der Kinder, dass sie dies noch nie genutzt haben. Thematisch kommen Coelen/Wagener (2011, S. 123) zu der These, dass Kinder Beteiligung an inhaltlichen Aspekten sowie am sozialen Miteinander als bedeutsamer einschätzen als auf organisatorischer Ebene. Mit Blick auf die Frage der demokratischen Potenziale der Partizipation sehen die Autor*innen die tatsächlichen Beteiligungsmotive der Einrichtungen vor allem am Ziel der Stärkung der Persönlichkeit der Kinder ausgerichtet: „Aspekte (vor)politischer Bildung spielen eine untergeordnete Rolle“ (Coelen/Wagener 2011, S. 124).

Wagener selbst resümiert die Befunde in 5 Thesen: (1) „Pädagoginnen und Pädagogen sind Wegbereiter, ‚Bremsen‘ und Vorbilder in schulischen Partizipationsprozessen. (2) Grundschüler/innen wollen und können in der Schule partizipieren. (3) Die Wahrnehmung schulischer Partizipationsprozesse unterscheidet sich zwischen Kindern und Erwachsenen. (4) Die Partizipation von Schülern in der Grundschule ist keine Frage der ganztägigen Organisation der Schule. (5) Partizipation als Thema in die Schulkonzeptarbeit zu integrieren, ist für ihr Gelingen notwendig“ (Coelen u.a. 2013, S. 22).

Deutlich wird in den letzten beiden Thesen, dass Partizipation als Thema und Ansatz für die ganze Schule betont wird und – mit Blick auf die untersuchten Ganztagsgrundschulen aus Sicht der Forscher*innen – nicht beschränkt auf den außerunterrichtlichen Teil von Ganztagschulen bzw. nicht getrennt von Unterricht und dem gesamten Schulleben konzipiert werden sollte.

Auch die Forscher*innen der Bildungsberichterstattung Ganztage in NRW haben Partizipation in Ganztagsgrundschulen untersucht und dabei ebenfalls die Schüler*innen befragt. Insgesamt berichten die Grundschüler*innen von einem niedrigen Niveau an Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereichen (auch im Vergleich zu den Schüler*innen der Schulen der Sekundarstufe). Explizit wurde betont, dass sich die Grundschüler*innen eine stärkere Partizipation in der Planungsphase von Angeboten wünschen (vgl. Altermann u.a. 2016, S. 74).

Partizipation an Ganztagsgrundschulen ist auch Thema der Studie von Derecik/Neuber (2014), deren Fokus auf einer Analyse von Spiel- und Sportangeboten liegt. Die Autoren konnten zahlreiche Möglichkeiten der Partizipation im Sport und Spiel an Ganztagsgrundschulen aufzeigen (u.a. Auswahl von Spielen, Zusammensetzung von Teams, Festlegung von Spielregeln), die jedoch von Seiten der Übungsleiter*innen kaum bewusst und gezielt eingesetzt werden, wodurch die Einflussnahme und Interessensvertretung der Kinder begrenzt werden. Als Ursache wird u.a. eine Konkurrenz zwischen Bewegungszeiten und Partizipationszeiten aufgeführt: „Mehr Partizipation verkürzt die Bewegungszeit der Kinder – mehr Bewegung verkürzt die Partizipationszeit der Kinder“ (ebd., S. 222), was den Erziehungsauftrag, den auch die Sportangebote und der Sportunterricht haben, herausfordert. Daneben arbeiten die Autoren heraus, dass Kinder dankbar für Partizipationsmöglichkeiten sind, beispielsweise im Kontext der Auswahl von Teams bei Mannschafts-

spielen. Die Studie zeigt die Herausforderungen einer alltäglichen gelebten partizipativen Praxis, reflektiert dies aber nicht explizit vor dem Hintergrund der Demokratieförderung.

Zwischenfazit

In der Bilanz der Literatur muss das empirische Wissen um Verbreitung und Wirkungen/Erfolg von Demokratieförderung in Hort und Ganztagsgrundschulen noch als sehr begrenzt bewertet werden – was auch Ausgangspunkt für die Vergabe der vorliegenden Expertise war. Ohne die unterschiedlichen Textsorten hier zu gewichten, kann aber quer über die Literatur festgestellt werden, dass explizite Demokratieförderung oder politische Bildung in Horten und Ganztags(grund-)schulen einen eher blinden Fleck darstellen, während das Thema Partizipation – mit sehr unterschiedlichen Blickrichtungen und nicht immer unter dem Aspekt der Demokratieförderung – sowohl als Ziel als auch als Untersuchungsgegenstand in Hort und Ganztagsgrundschulen noch am verbreitetsten ist.

5 Konzeptionen und Projekte zu Demokratieförderung in Horten und Ganztagsgrundschulen

In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, dass das wissenschaftlich gesicherte, empirische Wissen um Demokratieförderung in Horten und Ganztagsgrundschulen noch sehr begrenzt ist, dass in diesen Institutionen jedoch von einem Potenzial und durchaus auch schon von einer Praxis der Demokratieförderung ausgegangen werden kann. Die folgenden Beschreibungen und Analysen sind der Versuch, über exemplarische Praxisbeispiele derzeitige Formen der Demokratieförderung in Hort und Ganztagsgrundschulen zu beschreiben und zu systematisieren. Der Blick wird dabei zum einen auf die Verankerung von Demokratieförderung in **Konzeptionen** von Einrichtungen und andererseits auf verschiedene Praxisbeispiele in Form von **Projekten, Programmen sowie institutionalisierten Partizipationsformen** gerichtet. Anhand möglichst weitreichender Recherchen wurde eine Reihe von Konzeptionen und Projekten erfasst, die dem Themenbereich zuzuordnen sind. Nähere Beschreibungen und Systematisierungen dieser Beispiele sind der Kerninhalt der folgenden Unterabschnitte. Die Recherchen zum Thema erfolgten einerseits durch stichwortgestützte Internetrecherchen. Darüber hinaus wurden Träger und überregionale Ansprechpartner*innen für die Bereiche Hort und Ganztagsgrundschulen kontaktiert, die auf ihnen bekannte Projekte und Ansätze verwiesen. Nicht erhoben wird damit der Anspruch, ein vollständiges oder repräsentatives Bild der Aktivitäten in dem Feld wiederzugeben, dies hätte eine eigene empirische Untersuchung mit entsprechenden Stichproben vorausgesetzt.

5.1 Konzeptionen

Um einen Einblick in die Praxis der Demokratieförderung zu bekommen, wurde zunächst im Internet nach Konzeptionen von Horten und Ganztagsgrundschulen als möglichst eigenständiges Dokument (nicht nur auf Website implementiert) gesucht. Hierzu wurden in die Suchmaschine Ecosia die Suchbegriffe „Hortkonzeption“, „OGS Konzept“, „Konzept Ganztagsgrundschule“ und „Gebundener Ganztags in Grundschule“ eingegeben. Zu diesen Begriffen wurden teilweise Bundesländer oder Träger ergänzt, um eine hohe Vielfalt zu erzielen.

In den Konzeptionen wurden jeweils die für Demokratieförderung relevanten Themenbereiche gesucht und inhaltlich systematisiert. Dazu wurde zunächst die eingangs beschriebene Unterteilung von Demokratieförderung im engeren und im weiteren Sinne vorgenommen. Anschließend erfolgte eine weitere inhaltliche Untergliederung in verschiedene Themenbereiche, die aus der Systematisierung der Inhalte der Konzeptionen abstrahiert wurden. Für die Demokratieförderung im weiteren Sinne konnten sieben Themenschwerpunkte identifiziert werden, für Demokratieförderung im engeren Sinne acht (vgl. Tab. 5.1).

Tab. 1: Sortierung der Themenschwerpunkte zu Oberbegriffen

Demokratieförderung im weiteren Sinne
Soziales Lernen
Förderung der Konfliktlösefähigkeit
Eine eigene Meinung bilden und vertreten
Umweltbildung
Interkulturelles Lernen
Verantwortung für Gemeinschaft übernehmen
Selbstbestimmung (z.B. Angebotswahl)

Demokratieförderung im engeren Sinne
Demokratisches Miteinander
Demokratisches Handeln üben
Mitbestimmung bei Raumgestaltung
Mitbestimmung bei Essensplanung
Mitbestimmung bei Angebotsplanung
Regeln gemeinsam festlegen
Kinderrechte
Gremien (siehe Abschnitt 5.2.2)

5.1.1 Hort

Im Bereich der Horte wurden aus der Internetrecherche zwölf Konzeptionen ausgewählt, wobei möglichst viele Regionen Deutschlands und eine große Vielfalt an Trägern abgedeckt werden sollte. Die ausgewählten Konzeptionen stammen von Horten aus acht Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt). Unter ihnen sind städtische Einrichtungen, Einrichtungen von großen Wohlfahrtsverbänden, von Kirchengemeinden und Elterninitiativen. Zwei der Horte sind zwar eigenständige Einrichtungen, aber direkt an eine Grundschule gebunden.

Die vorliegenden Konzeptionen sind unterschiedlich alt (2008 bis 2020), setzen unterschiedliche Schwerpunkte und sind unterschiedlich umfangreich (12 bis 63 Seiten). Dennoch lassen sich in allen Konzeptionen Elemente der Demokratieförderung im weiteren Sinne finden. Diese werden dann in der Regel nicht explizit als solche benannt oder eingeordnet, sondern wurden im Rahmen der Analyse als solche gedeutet.

Soziales Lernen erscheint insgesamt als eines der wichtigsten Themenfelder von Demokratieförderung im weiteren Sinne. Es wird in elf der zwölf Konzeptionen als wichtiger Aspekt des Hortlebens beschrieben, so z.B. in der Konzeption der Kinderburg Holzhausen: „In unserer Arbeit ist es uns wichtig alle kindlichen Kompetenzen zu stärken. Besonders wichtig sind uns dabei auch die Sozial-Kompetenzen. Die Kinder sollen lernen, ein wichtiger Teil der Gemeinschaft zu werden, eine Rolle zu finden und diese annehmen zu können“ (Magistrat der Stadt Friedrichsdorf/Kinderburg Holzhausen 2019, S. 6). Das Handeln in der Gruppe und die Interaktion mit Gleichaltrigen werden dabei in den Horten besonders hervorgehoben: „In der Gruppe erleben die Kinder das Spannungsverhältnis zwischen Individualität und sozialem Verhalten“ (Hort am Stadtteilbauernhof 2013, S. 7). Ein besonderer Schwerpunkt im Bereich der sozialen Kompetenzen stellt die Förderung der Konfliktfähigkeit der Kinder dar. Sie wird in sieben der zwölf Konzeptionen explizit genannt, z.B. in der städtischen Kindertagesstätte Mombach-West Haus II (vgl. Landeshauptstadt Mainz 2008) oder der Kinderburg Holzhausen (vgl. Magistrat der Stadt Friedrichsdorf/Kinderburg Holzhausen 2019). Kinder sollen lernen ihre Konflikte gewaltfrei, konstruktiv und eigenständig zu lösen, teilweise wird dieses Ziel durch fortlaufende Projekte oder Angebote unterstützt: „Ein sehr wichtiger Bestandteil unseres Hortes ist das Projekt nach dem Bensberger Modell ‚Kinder lösen Konflikte selbst‘. Dabei lernen die Kinder Streitigkeiten und Auseinandersetzungen ruhig und sachlich zu klären“ (Hort „Die Schlaufüchse“ e.V. o.J., S. 10f.). Des Weiteren wird in fünf der zwölf Konzeptionen, z.B. Städtische Kindertagesstätte Meisenweg (2014) oder Hort Nordlicht (vgl. Stiftung SPI 2020) Interkulturelles Lernen als wichtiges Mittel für ein friedliches Miteinander aufgeführt. Die Kinder sollen fremden Werten, Kulturen und Religionen begegnen und dadurch kulturelle Offenheit, Toleranz und Wertschätzung gegenüber anderen erlernen, so beispielsweise im Evangelischen Hort an der Grundschule Gauting: „Es wird eine wertschätzende Haltung gegenüber anderen Menschen und Kulturen vermittelt und mit den Kindern in unserer Einrichtung gelebt. Wir wollen den Kindern beibringen, anderen Kulturen mit Offenheit und Verständnis entgegen zu gehen“ (Diakonie Fürstfeldbruck 2015, S. 17).

Ein weiterer Schwerpunkt im Bereich der Demokratieförderung im weiteren Sinne ist die Selbstbestimmung der Kinder. In sieben der betrachteten Konzeptionen, u.a. dem Evangelischen Kinderhort Barfußertor (2011–2013) und dem AWO Hort Laußnitz (2019), wird den Kindern zugesichert, dass sie aus den bestehenden Angeboten frei wählen und/oder bei Entscheidungen, die sie betreffen, mitbestimmen können: „Wir hören den Kindern aufmerksam zu, nehmen sie ernst und lassen sie in ihren eigenen Angelegenheiten mitbestimmen“ (ebd., S. 24). An diesen Bereich anknüpfend wird ebenfalls in sieben Konzeptionen, z.B. im Ev. Kinderhort Barfußertor (2011–2013) und dem Hort Galaxie (vgl. Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin „Walter May“ 2020), die Bildung und Vertretung einer eigenen Meinung

als Bildungsziel und Recht aufgeführt. Die Kinder sollen lernen, ihre Bedürfnisse zu erkennen und zu äußern. Ihnen wird dabei zugesichert, dass sie ernst genommen und gehört werden: „Kinderbeteiligung ist der Kern unserer Pädagogik und unterstützt die Kinder in Ihrer Meinungsbildung. Die Kinder lernen ihre Interessen zu vertreten“ (Städtische Kindertagesstätte Meisenweg 2014, S. 14).

Während die beiden vorherigen Punkte darauf zielen, dass die Kinder Verantwortung für sich selbst übernehmen, wird in vier Konzeptionen betont, dass die Kinder in ihren Einrichtungen auch lernen, Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen. Eng damit verknüpft ist das Themenfeld der Umweltbildung, das in drei Hortkonzeptionen, u.a. dem Hort am Stadtteilbauernhof (2013) und dem Hort Galaxie (vgl. Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin „Walter May“ 2020) genannt wird. Hier setzen sich die Einrichtungen zum Ziel, das Bewusstsein der Kinder für ihre eigene Verantwortung und die Bedeutung ihres Handelns zu stärken. Auch in der Konzeption des Evangelischen Horts an der Grundschule Gauting wird erklärt: „Auf dem Gebiet der Umweltbildung und -erziehung geht es uns darum, dass die Kinder ökologische Zusammenhänge erkennen. Zudem möchten wir ihr Bewusstsein für eine gesunde Umwelt sowie für die Bedeutung eines umweltbezogenen Handelns schärfen. Ziel ist es, dass sie dabei lernen, zunehmend Verantwortung für die Welt, in der sie leben, zu übernehmen“ (Diakonie Fürstenfeldbruck 2015, S. 16f.).

Demokratieförderung im engeren Sinne findet sich in elf der zwölf untersuchten Konzeptionen und auch sie lässt sich in mehrere thematische Schwerpunkte aufteilen. In sieben der betrachteten Konzeptionen, wie dem Evangelischen Kinderhort Barfußertor (2011–2013) oder der Städtischen Kindertagesstätte Meisenweg (2014), wird das Miteinander im Hort explizit als demokratisch oder auf demokratischen Methoden beruhend beschrieben. Im Hort Galaxie zeigt sich dies beispielsweise durch die Formulierung: „Erzieher/innen gestalten den Einrichtungsalltag demokratisch“ (Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin „Walter May“ 2020, S. 4f.). In acht Konzeptionen, beispielsweise des evangelischen Horts an der Grundschule Gauting (vgl. Diakonie Fürstenfeldbruck 2015) und dem AWO Hort Laußnitz (2019) beziehen sich die Einrichtungen explizit auf die Kinderrechte und sichern den Kindern z.B. ihr Recht auf Mitsprache und Mitgestaltung zu oder bezeichnen die Kinderrechte, wie im St. Mechthild Hort Magdeburg (2020), als Grundlage ihrer Arbeit. In der Umsetzung zeigt sich dies (1) in fünf Konzeptionen in der gemeinsamen Ausgestaltung von Regeln, z.B. im Hort Nordlicht (vgl. Stiftung SPI 2020); (2) in vier Konzeptionen über die Mitgestaltung von Räumen, z.B. Städtische Kindertagesstätte Meisenweg (2014), sowie (3) in zehn Konzeptionen in der Mitbestimmung von Angeboten, z.B. St. Mechthild Hort Magdeburg (2020, S. 22): „Die Gruppenangebote und Projekte werden mit den Kindern gemeinsam entwickelt und vereinbart“ (ebd.). Durch Mitbestimmung im Alltag soll Demokratie erlebbar und das demokratische Miteinander gestärkt werden: „Wir verstehen die Mitbestimmung als Beitrag, mit den Kindern im Alltag Demokratie zu (er-)leben“ (Ev. Kinderhort Barfußertor 2011–2013, S. 11). Mitbestimmung findet aber nicht nur im Alltag statt, sondern teilweise auch in Gremien wie der Kinderkonferenz oder dem Hortrat, diese werden im Abschnitt 5.2 näher beleuchtet.

In der Städtischen Kindertagesstätte Meisenweg (2014), dem Hort „Die Schlaufüchse“ e.V. (o.J.) und dem Evangelischen Kinderhort Barfußertor (2011–2013) wird explizit formuliert, dass es den Kindern durch die Angebote ermöglicht werden soll, demokratisches Handeln zu üben, Willensbildungsprozesse zu erfahren und demokratische Lösungen zu finden. Es geht also darum, demokratische Aushandlungsprozesse einzuüben und zu festigen. Die Mitgestaltung des Hortalltags ist hierfür ein wichtiger Anlass: „Mit zunehmendem Alter organisieren die Kinder ihren Alltag selbst mit, wie z. B. im Hort das Ferienprogramm. Da heißt es dann mitdiskutieren, mitentscheiden und demokratische Lösungen zu finden“ (Städtische Kindertagesstätte Meisenweg 2014, S. 23).

5.1.2 Ganztagsgrundschule

Für den Ganztagsgrundschulbereich wurden 14 Konzeptionen aus sieben Bundesländern (Bayern, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) untersucht. Davon haben neun Schulen ein offenes und drei ein gebundenes Ganztagsangebot. Zwei Schulen besitzen einen direkt angeschlossenen Hort, der jedoch eng mit der Schule verzahnt, im Schulkonzept verankert und keine eigenständige Einrichtung ist. Auch in den betrachteten Schulen sind Umfang (3 bis 63 Seiten) und Schwerpunktsetzung der Konzeptionen sehr unterschiedlich. Dabei ist kaum zwischen Angeboten, die im Kontext von Unterricht durchgeführt werden und solchen, die außerhalb dessen verortet sind und wiederum explizit Teil eines schulischen Ganztagsbetriebs, aber eben auch von regelhaften Angeboten unabhängig von Ganztagsstrukturen (z.B. Schülervertretung) sind, zu trennen. Eine Unterscheidung ist entsprechend im Rahmen der vorliegenden Betrachtungen gerade bei den gebundenen Ganztagschulen nicht immer möglich.

Demokratieförderung im weiteren Sinne wurde in zehn der 14 Konzeptionen thematisiert. Von den vier Schulen, die keine Demokratieförderung im weiteren Sinne beschreiben, finden sich jedoch in der Gutenbergschule Eschollbrücken (2017), der Walther-Grundschule Würzburg-Heidingsfeld (o.J.) und der Grundschule am Wilhelmplatz (2015) Elemente der Demokratieförderung im engeren Sinne.

Bei der Betrachtung von Formen der Demokratieförderung im weiteren Sinne wird, wie auch bei den Hortkonzeptionen, das soziale Lernen als bedeutsamstes Thema deutlich. Es wird in acht der 14 Konzeptionen als Teil des Lernens in der Gruppe oder als Aufgabe ganzheitlichen Lernens erwähnt, beispielsweise in den Konzeptionen der Grundschule Ratmerstein (o.J.) oder der Teltow-Grundschule (2018, S. 3): „Das Miteinander in der Gruppe hilft ihnen, sich in der Gruppendynamik zurechtzufinden und Toleranz, Rücksichtnahme und Verständnis füreinander zu entwickeln“. Das Arbeiten in altersgemischten Gruppen wird hierbei beispielsweise in der Konzeption der Spreewald-Grundschule (2016) als besonders förderlich beschrieben.

In vier Konzeptionen, z.B. der Grundschule Anna-Susanna-Stieg (2015) und der Spreewald-Grundschule (2016), also seltener als im Hort, wird die Förderung der Konfliktlösefähigkeit benannt. Hier gibt es Angebote wie Streitschlichter*innen oder das Justizkomitee an der Freien Ganztagschule Jena: „Wenn es zu Verstößen

gegen Schulregeln kommt, haben Schüler sowie Lehrer die Möglichkeit, diese im Justizkomitee klären zu lassen. Dieses Gremium wird von gewählten Schülervertretern und einem Lehrervertreter besetzt. Es hat das Mandat zur Durchsetzung der gemeinsam festgelegten Regeln des Zusammenlebens“ (Leonardo – Freie Ganztagschule Jena 2014, S. 10).

Anders als bei der Analyse der Hort-Konzeptionen wird nur in drei der Grundschul-Konzeptionen, z.B. der Storchenschule Cammin (o.J.) und der Teltow-Grundschule (2018), das Ziel, die Fähigkeit der Schüler*innen zur Meinungsbildung zu fördern, formuliert: „Damit der Einzelne die demokratisch gestaltbaren Freiräume nicht als Überforderung erlebt, wird in den schulischen Überlegungen großer Wert auf Beratung, Wertediskussion und Förderung individueller Urteilsbildung gelegt“ (Leonardo – Freie Ganztagschule Jena 2014, S. 6f.). Umweltbildung spielt in den Konzeptionen der Ganztagsgrundschulen nur eine sehr untergeordnete Rolle, nur in einer der Konzeptionen wird sie in Verbindung mit Verantwortungsübernahme erwähnt (vgl. Storchenschule Cammin o.J., S. 5). Auch interkulturelles Lernen wurde in nur vier der 14 Ganztagschulkonzepten als Thema aufgedeckt (vgl. u.a. Spreewald-Grundschule 2016; Leonardo – Freie Ganztagschule Jena 2014). Sie wird eng mit dem sozialen Lernen verknüpft und soll Toleranz und Empathiefähigkeit fördern: „Wir arbeiten integrativ. Unsere Kinder haben so die Möglichkeit, unterschiedliche Lebensformen kennen zu lernen, zu akzeptieren und zusammenzuführen. Die Integration fördert die Entwicklung von gegenseitigem Vertrauen, gegenseitiger Achtung und Mut. Kinder entwickeln so Fähigkeiten zur Toleranz und zum Mitfühlen“ (Storchenschule Cammin o.J., S. 5).

In fünf der untersuchten Konzeptionen wird beschrieben, dass Schüler*innen Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen lernen sollen, so z.B. in der GGS Balthasarstraße Köln durch die Übernahme eigener Aufgaben (vgl. Perspektive Bildung e.V. 2014/2015, S. 18) oder in der Regenbogenschule Dorteilweil (2016, S. 14) durch jahrgangsübergreifende Patenschaften. Selbstbestimmung in Form der freien Angebotswahl oder der Mitsprache bei Entscheidungen, die das Kind betreffen, werden in zwei Schulkonzepten dargestellt, z.B.: „Uns ist es wichtig, dass die Kinder ihre freie Zeit selbstbestimmt planen“ (Grundschule Langerich Stadt, S. 14f.).

Elemente der Demokratieförderung im engeren Sinne konnten in neun der einbezogenen Konzeptionen ermittelt werden. Der Schwerpunkt im Bereich der Schulkonzeptionen liegt bei der Mitbestimmung der Angebotsgestaltung, sie wird in sechs Konzeptionen erwähnt, z.B. der Gutenbergschule Eschollbrücken (2017) oder der Walther-Grundschule Würzburg-Heidingsfeld (o.J.). Es werden so beispielsweise gemeinsame Aktivitäten oder Ferienprogramme in der Ganztagsbetreuung (vgl. Grundschule Anna-Susanna-Stieg 2015, S. 18) oder Projektunterricht und Schulfeiern im offenen Ganztage (vgl. Leonardo – Freie Ganztagschule Jena 2014, S. 9) unter Beteiligung der Kinder geplant. Regeln dürfen in vier der Schulen, u.a. der Storchenschule Cammin (o.J.) von den Schüler*innen mitbestimmt werden. In beispielsweise der Freien Ganztagschule Jena (vgl. Leonardo – Freie Ganztagschule Jena 2014) werden aber auch Räumlichkeiten gemeinsam gestaltet und in der GGS Balthasarstraße Köln (vgl. Perspektive Bildung e.V. 2014/2015) existiert die Möglichkeit, die Essensplanung mitzubestimmen. Das mit der Partizipation einhergehende Einüben demokratischer Umgangsformen wird in drei Konzeptionen explizit

formuliert, z.B. der GGS Baltharsarstraße Köln: „Im Unterricht, im Schulalltag und bei Gesprächen über eigenes, fremdes und gemeinschaftliches Verhalten, über Regeln und Regelverletzungen sowie über Aufgaben, Verpflichtungen und vorbildhaftes Verhalten zum Beispiel als Klassensprecher oder bei Besprechungen in den OGS-Gruppen üben die Kinder demokratisches Handeln als Lebensform, d.h. sie erlernen demokratische Beteiligungsformen und -verfahren“ (Perspektive Bildung e.V. 2014/2015, S. 18). Während in sechs Konzeptionen der Horte explizit ein demokratisches Miteinander und demokratische Strukturen betont werden, ist eine solche Aussage nur in zwei Ganztagsgrundschulkonzepten (vgl. Spreewald-Grundschule 2016; Leonardo – Freie Ganztagschule Jena 2014) zu finden: „Alle zur Schulgemeinschaft gehörenden Personen gehen demokratisch und respektvoll miteinander um und halten sich an die für alle geltenden Verabredungen und Regeln“ (Spreewald Grundschule 2016, S. 5). In keiner der untersuchten Konzeptionen beruft sich eine Schule auf die Kinderrechte. Gremien wie z.B. eine Schülerversammlung werden in zwei Konzeptionen erwähnt. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass solche Partizipationsgremien meist die Schule als Ganzes betreffen, die Wahlen in Klassenkontexten stattfinden und dadurch sicherlich weniger in Ganztagskonzeptionen verankert sind.

Zwischenfazit

Insgesamt entsteht im Vergleich der betrachteten Konzeptionen der Eindruck, dass Demokratieförderung in Horten stärker konzeptionell verankert ist als in den betrachteten Ganztagsgrundschulen. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass die Auswahl der Einrichtungen insgesamt – trotz bestimmter Auswahlkriterien – zufällig war und dadurch zwar eine Tendenz anzunehmen ist, jedoch keine Verallgemeinerung der Einschätzung. Weiterhin lässt sich aus Konzeptionen eben auch keine Aussage über tatsächlich stattfindende Demokratieförderung bzw. demokratiefördernde Praktiken treffen, als Bestandteil von Konzeptionen sind die Elemente eher als Selbstverständnis oder Ziel einzuordnen, auf die sich ggf. Kinder und ihre Eltern, aber auch das Personal beziehen und Forderungen oder Ansprüche formulieren oder abweisen können. Auch lässt sich aus der Verankerung von Demokratieförderung in Konzeptionen eine Auseinandersetzung mit den Thematiken in den jeweiligen Einrichtungen vermuten, allerdings erscheint es für die Umsetzung als notwendig, die Frage der gelebten Praxis bei wechselndem Personal und Kindern immer wieder zu reflektieren.

5.2 Projekte

Die Recherche nach Praxisprojekten erfolgte auf verschiedenen Wegen, die unterschiedlich erfolgreich waren. Die meisten der Projekte konnten über Internetrecherchen mit den Schlagworten „Mitbestimmung im Hort“, „Demokratiebildung in Ganztagsgrundschule/Hort“, „Ganztag demokratisch“, „Partizipation im Hort/Ganztag“ und „Demokratieprojekt Hort/Ganztagsgrundschule“ gesammelt werden. Gerade solche Projekte, die über besondere Programme gefördert wurden und/oder in ein Netzwerk eingebunden waren, waren im Internet deutlich besser dokumentiert als Projekte in einzelnen Einrichtungen. Insgesamt wird die Öffent-

lichkeitsarbeit von Horten und (außerunterrichtlichen Angeboten in) Ganztagsgrundschulen als sehr gering eingeschätzt, wodurch die Recherche entsprechend begrenzt wurde. Einzelne Projekte wurden darüber hinaus in Fachzeitschriften für die pädagogische Praxis (z.B. Welt des Kindes) sowie über Gate-Keeper*innen entdeckt. So fanden Telefongespräche mit Mitarbeiter*innen des Deutschen Kinderhilfswerks sowie der AWO als exemplarisch betrachteter Wohlfahrtsverband statt, in deren Rahmen auf weitere Projekte, Initiativen und Rechercheplattformen hingewiesen wurde, die ebenfalls gesichtet wurden. Über die AWO wurde außerdem eine E-Mail-Abfrage an alle Mitgliedshorte versandt, um weitere ggf. nicht öffentlich zugänglich dokumentierte Projekte zu ermitteln. Hierauf erfolgte lediglich eine Rückmeldung. Für die Ganztagsgrundschulen wurden des Weiteren in 14 Bundesländern Service-Agenturen für den Ganzttag bzw. deren funktionelle „Nachfolgekontaktmöglichkeiten“ kontaktiert, um Hinweise auf Projekte und Aktivitäten zu erhalten. So gingen Hinweise aus 12 Bundesländern in die Projektliste ein.

Über diese Recherchen wurden schließlich 41 Projekte und/oder Programme zusammengetragen und anhand unterschiedlicher Kriterien (siehe Auflistung) systematisiert, wobei nicht zu allen Kriterien von allen Angeboten Informationen ermittelt werden konnten.

Tab. 2: Systematisierung nach Kriterien

Bundesland	
Trägerschaft	
Zielsetzung und Inhalte	Einordnung als enger oder weiter Demokratieförderungsbezug
Arbeitsweisen und Methoden	
Dauer und Intensität	
Zielgruppe/Beteiligte Personengruppen	
Kooperation	

Während die Sortierung nach Bundesländern und Trägerschaft eher als Kontextinformationen genutzt wurden, welche teils auch die weitere Suchstrategie beeinflusst haben und die im Folgenden das Sample illustrieren, beschreiben die anderen Kategorien die Projekte und Angebote selbst.

5.2.1 Beschreibung der Kontextinformationen des Samples

Das Sample der Projekte hat exemplarischen Charakter, entsprechend erhebt es keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität. Es wurde versucht, Beispiele für verschiedene Bundesländer sowie für Horte und Ganztagsgrundschulen zu finden. Durch die Abhängigkeit von deren öffentlicher Dokumentation und der

differenten Praxis der außerunterrichtlichen Betreuung und Bildung in den Bundesländern, konnten unterschiedlich viele Projektbeispiele für verschiedene Regionen gewonnen werden. Insgesamt wurden 22 Projekte in Einzeleinrichtungen, davon 18 Horte und vier Ganztagsgrundschulen und 19 Programme/Verbundprojekte/Initiativen, davon 12 ausschließlich für Schulen, aber nicht ausschließlich Ganztagsgrundschulen, recherchiert.

Durch die deutlich bessere Dokumentation von Förderprogrammen, die in einzelnen Bundesländern stattfanden bzw. stattfinden, liegen für einzelne Bundesländer mehr Beispiele vor. Beispielsweise wurden 2008/2009 vier Projekte in Fürstenwalde in Brandenburg im Rahmen des Programms „Demokratie und Vielfalt in Kita und Hort erfahren“, das im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ stattfand (vgl. RAA Brandenburg 2009) und in Sachsen-Anhalt sechs Projekte von 2015–2019 im Rahmen von DISA (Demokratie und Integration in Sachsen-Anhalt, gefördert vom Bundesprogramm „Demokratie leben!“) durchgeführt (vgl. Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. 2019). Entsprechend höher ist die Anzahl dokumentierter Projekte in diesen Bundesländern (vgl. Tab. 5.2).

Tab. 3: Verteilung der Praxisbeispiele über die Bundesländer

Bundesland	Anzahl recherchierter Beispiele
Baden-Württemberg	1
Bayern	2
Berlin	4
Brandenburg	11
Hessen	4
Mecklenburg-Vorpommern	1
Niedersachsen	1
NRW	1
Rheinland-Pfalz	1
Sachsen	3
Sachsen-Anhalt	8
mehrere Bundesländer/bundesweit	3
keine Angabe	1

Dabei ist bedeutsam, dass die jeweilige Anzahl nicht identisch mit den beteiligten Einrichtungen ist. Vereinzelt haben mehrere Einrichtungen an einem „Projekt“ mitgewirkt bzw. wirken derzeit daran mit. Innerhalb der aktuellen Förderperiode des Bundesprogramms Demokratie leben! nehmen beispielsweise drei Einrichtungen im Rahmen des Modellprojektes „Hortdialoge & Beteiligung“ in Rostock unter Trägerschaft von Soziale Bildung e.V. (vgl. Soziale Bildung e.V. o.J.) oder mehrere Einrichtungen in Sachsen bei „Couragierte Kinder“ unter Trägerschaft von Aktion Zivilcourage e.V. (vgl. Aktion Zivilcourage e.V. o.J.) teil, die jedoch nicht einzeln öffentlich beschrieben werden, sondern lediglich das Gesamtvorhaben. Gerade bei der Analyse solcher Projekte und Initiativen, die mehrere Einrichtungen mit verschiedenen Zielgruppen (Kitas, Schulen, Ganztagschulen, Horte etc.) betreffen, blieb teils unklar, wie viele Horte oder Ganztagsgrundschulen beteiligt sind/waren, wie z.B. bei dem genannten Projekt „Couragierte Kinder“ (Aktion Zivilcourage e.V. o.J.), dem Forum „Schule. Macht. Demokratie. Gute Schulen tun was“ (Die Deutsche Schulakademie gGmbH o.J.), das bundesweit von der Deutschen Schulakademie angeboten wird, oder den Kinderrechteschulen in NRW unter Trägerschaft von Education Y in Kooperation mit Unicef (vgl. Education Y o.J. a). Zudem werden einzelne Projekte und Programme zum Zeitpunkt der Expertise-Erstellung durchgeführt, sodass noch keine Ergebnisberichte, sondern eher konzeptionelle Vorhaben erfasst werden konnten (z.B. „Hortdialoge & Beteiligung“ und „Couragierte Kinder“).

Gut drei Viertel der recherchierten Projekte wurden an Einrichtungen unter öffentlicher Trägerschaft durchgeführt, davon elf in einem größeren Programmkontext (vier bei DISA, fünf über die RAA Brandenburg). Von den Einrichtungen in freier Trägerschaft haben zwei an übergreifenden Programmen von z.B. Stiftungen teilgenommen.

Die Programme bzw. Initiativen bzw. Verbundprojekte richten sich fast alle (n=18) (für eines konnte dies nicht sicher definiert werden) auch an Einzeleinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft. Dies erklärt sich über deren offenen Charakter und die Adressierung von diversen Schulen und Horten, unabhängig von ihrer Trägerschaft. Die recherchierten Programme/Initiativen selbst werden über drei verschiedene Strukturen getragen. Einerseits finden sich über Stiftungen finanzierte und organisierte Programme, z.B. Education Y, finanziert durch Vodafone Stiftung (vgl. Education Y o.J. a), die teils von öffentlicher Hand beauftragt werden (z.B. Jugendstiftung Baden-Württemberg im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport; DKJS). Andererseits schreiben öffentliche Institutionen verschiedene Programme aus und administrieren diese, z.B. „Gewaltprävention und Demokratielernten“ vom Hessischen Kultusministerium KM (vgl. HKM 2019) oder „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (vgl. BMFSFJ o.J.). Ein großer Anteil der recherchierten Programme und Initiativen wird in Kooperation von Schulen/Horten und (anderen) Trägern der Jugendhilfe durchgeführt, die in den Einrichtungen vor Ort als Akteure aktiv sind, z.B. Aktion Zivilcourage e.V. (vgl. Aktion Zivilcourage e.V. o.J.) oder Soziale Bildung e.V. (o.J.). Gefördert werden diese sowohl mit öffentlichen Mitteln und/oder bspw. Stiftungsgelder. Ihre Laufzeit ist über die Programmförderung und ihre Projektförmigkeit naturgemäß beschränkt.

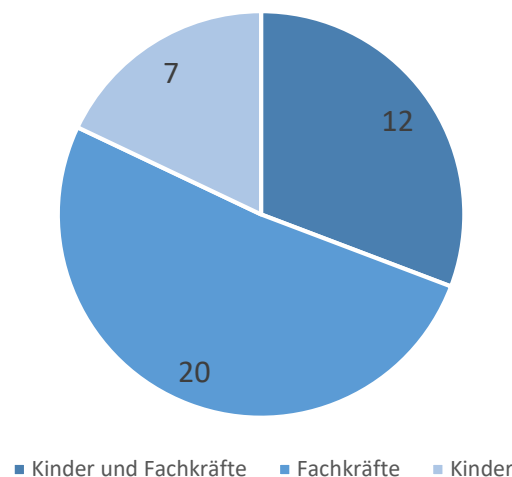
5.2.2 Demokratieförderung in den Projekten, Aktivitäten und Programmen

Die inhaltliche Betrachtung der recherchierten Beispiele erfolgt über zwei Schwerpunkte, die Betrachtung der Adressat*innen sowie Akteur*innen sowie anhand der Ziele und (inhaltlichen) Schwerpunkte. Auch wenn sich diese Themen teils überschneiden, erschien die getrennte Darstellung zur Reflexion von Demokratieförderung als gewinnbringend.

Adressat*innen sowie Akteur*innen

Demokratieförderung kann auf verschiedenen Ebenen bzw. bei unterschiedlichen Akteur*innen ansetzen. Im Rahmen der Analyse wurden die Angaben der Projekte zu den Zielgruppen und dann als Hauptgruppe zwischen (primär) Kindern, (primär) Fachkräften und der gleichmäßigen Einbindung von beiden Gruppen unterschieden. Hinzuweisen ist dabei darauf, dass die Projekte und Initiativen, die Fachkräfte zu Multiplikator*innen ausbilden, um im Anschluss Projekte mit Kindern in ihren Einrichtungen zu verwirklichen, als Angebote für Fachkräfte eingeordnet wurden, da die direkte Arbeit mit Kindern dann nicht im Rahmen der Projekte stattfand. Ob durch die Fortbildungen der Fachkräfte tatsächliche Angebote und Maßnahmen der Demokratieförderung mit Kindern entstanden sind, bleibt also offen.

Abb. 1: Adressat*innen und Akteur*innen der demokratiefördernden Projekte und Aktivitäten (n=39)



Zwei Projekte/Initiativen konnten in dieser Unterscheidung nicht zugeordnet werden. Eines enthielt zu wenig Informationen, das zweite stellt DISA (Demokratie und Integration in Sachsen-Anhalt) dar (vgl. Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. 2019), dass sowohl als Gesamtprogramm als auch über Einzelprojekte, die in der Grafik eingearbeitet wurden, erfasst war.

Knapp 50 Prozent aller betrachteten Angebote und Projekte richten sich fast ausschließlich an Fachkräfte, also Erzieher*innen, Lehrkräfte oder Leitungspersonal.

Im Wesentlichen finden sich hier Angebote der Prozessbegleitung oder Fortbildungen. Im Rahmen von DISA wurden beispielsweise Horte dabei begleitet, eine demokratische Kultur und Integration zu stärken. So fanden beispielsweise in den Horten „Anne Frank“ und Bergschule in Weißenfels Workshops mit den Teams statt, um eine Partizipationskultur zu implementieren und das Thema Demokratie in den Hortkonzepten zu verankern (vgl. Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. 2019). Ein ähnliches Ziel wird in drei Horten in Rostock über Hortdialoge und Beteiligung verfolgt, in denen Bedarfsanalysen, Prozessbegleitung und Bildungsarbeit verknüpft werden und dabei Themen wie Diskriminierung, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit oder Mitbestimmung thematisiert werden (vgl. Soziale Bildung e.V. o.J.). Auch Konzepte, die Fachkräfte explizit, aber auch implizit, als Multiplikator*innen schulen, z.B. im Rahmen des Programms der Kinderrechteschulen NRW (vgl. Education Y o.J. a), des Buddyprogramms (vgl. Education Y o.J. b) oder Veranstaltungen wie das Forum „Schule. Macht. Demokratie. Gute Schulen tun was.“ (Die Deutsche Schulakademie gGmbH o.J.), zielen auf Austausch und Reflexion der Fachkräfte. Insgesamt haben die Angebote für Fachkräfte das Ziel, Wissen zu vermitteln, die eigene Praxis zu reflektieren und Anregungen/Impulse zur Verwirklichung von Demokratieförderung in den Einrichtungen zu liefern, indem verschiedene Themen und Methoden kennengelernt werden. Zunächst oder im Schwerpunkt werden die Fachkräfte hier als Verantwortliche für Demokratieförderung adressiert, die direkt demokratische Erfahrungen von Kindern bleiben dann zumeist von den sich ggf. anschließenden Aktivitäten ihrer Bezugspersonen abhängig.

Weniger als ein Fünftel der recherchierten Angebote und Projekte rückt vor allem die Kinder selbst in den Fokus. Es ist zwar davon auszugehen, dass auch in diesen Beispielen Erwachsene beteiligt sind, sie stehen aber nicht im Zentrum, waren aber ggf. trotzdem Initiator*innen und agierten als Verantwortliche. Vier dieser Projekte und Angebote für Kinder haben einen Schwerpunkt auf Partizipation, einerseits in Form von Horträten und -konferenzen (vgl. z.B. Kita Leitershofen o.J. a) sowie Projekttagen u.ä. für gewählte Schüler*innenvertretungen, beispielsweise „So sehen wir das! – Kinder reden mit!“ (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.), andererseits in Form von bspw. Partizipationsworkshops mit Kindern zur Mitgestaltung des Freizeitbereichs für den Ganztagsbetrieb, wie in der Carl-Bolle-Grundschule in Berlin-Wedding (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012). Im Hort Saalburgstraße werden hingegen allgemeiner die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Verantwortungsübernahme und Verselbstständigung dargestellt, indem Kinder z.B. Aufgaben für die Hortgemeinschaft übernehmen, einen Bereich des Außengeländes selbst pflegen oder für die Öffentlichkeitsarbeit des Hortes mitverantwortlich sind. Sie schreiben beispielsweise Zeitungsartikel oder waren zu Besuch beim Bürgermeister der Gemeinde (vgl. Berfelde u.a. 2015). Nur ein recherchiertes Beispiel thematisiert explizit demokratiefördernde Bildungsprozesse. Diese werden im Rahmen des Jugendbegleiterprogramms der Jugendstiftung Baden-Württemberg angeboten, bei dem Jugendliche und Erwachsene in (Grund-)Schulen zu-

sätzliche Angebote unterbreiten, die auch die Themen Demokratie, Politik und Internationales betreffen (vgl. Jugendstiftung Baden-Württemberg o.J.).⁷ Eine wesentliche Differenz zu Angeboten nur für Erwachsene besteht vor allem in der kindgerechten Gestaltung der Demokratieförderangebote, was sich schon an der geringen Bedeutung expliziter Wissensvermittlung abzeichnet. Neben den erwähnten Partizipationsstrukturen werden u.a. Formate gestaltet, von denen sich kindliche Meinungsäußerungen erhofft werden, z.B. die Einführung eines „ich möchte mit dir sprechen“ Buttons im Hort Saalburgstraße (vgl. Vogt 2000) oder der „Sag mir was Box“ des Hortes der Kita Leitershofen (o.J. a), die im Alltag und der Lebenswelt der Kinder integriert werden. Zu den kindgerechten Formen zählen u.a. auch die Demokratie AG und der Radio-Podcast der Grundschule Bad Münster (o.J.) oder der Besuch beim Bürgermeister (vgl. Berfelde u.a. 2015), wodurch vereinzelt Kontakt zu Politik im eigenen Sozialraum ermöglicht wird.

Auch in den Beispielen, bei denen Kinder und Fachkräfte gleichberechtigt beteiligt waren, stellt Partizipation ein wichtiges Thema dar. So wurde auch hier von der Einrichtung von Horträten berichtet und dabei explizit auf die Beteiligung beider Gruppen hingewiesen (vgl. z.B. AWO Kita Pumuckl o.J.). Auch das Sammeln von Wünschen im Projekt „Ein Baum voller Wünsche“ (vgl. Dargel 2014) oder die Befragung von Hortkindern zur Beurteilung ihres Hortes (vgl. Prothmann/Spuida 2009) dient der Mitsprache von Kindern, aber auch der Entwicklung von Umsetzungsstrategien und Veränderungen im Hortalltag. In (Ganztagsgrund-)schulen sind Kinder und Lehrkräfte gemeinsam vor allem an Maßnahmen und Projekten zur Schulentwicklung beteiligt, die letztlich auf eine demokratischere Schulkultur abzielen, z.B. „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (vgl. RAA Brandenburg o.J. a), Hands Across the Campus (vgl. RAA Brandenburg o.J. b), „Schulentwicklung in 3D Demokratisch, Diskriminierungskritisch, Diversitätssensibel“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik o.J. a) und „DemokratieErleben - Preis für demokratische Schulentwicklung“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik o.J. b). In diesen Projekten finden einerseits Fortbildungen und Beratung bzw. fachliche Begleitung für Lehrkräfte statt, es sind aber auch Projekte und Aktionen für Kinder integriert. Teil dieser Initiativen ist oft auch das explizite Ziel, Werte und Wissen zu vermitteln, was auch Anliegen von anderen Projekten unter Beteiligung beider Personengruppen ist. So will beispielsweise „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ein friedliches, solidarisches und soziales Miteinander fördern und für Rassismus sensibilisieren (vgl. RAA Brandenburg o.J. a), während „Kinder lösen Konflikte selbst“ (KLKS) über einen Intensivkurs für Pädagog*innen und ein Trainingsprogramm für Kinder friedliche Konfliktlösungen durch die Kinder selbst, Gewaltprävention und Teamfähigkeit unterstützen will (vgl. Arbeitskreis Schulmediation Leipzig o.J.) (ähnlich z.B. auch im Projekt „Starke Kinder schlagen nicht“

7 Allerdings ist der Anteil dieses Themenschwerpunkts im Schuljahr 2019/2020 marginal (weniger als 1 Prozent bzw. 153 Wochenstunden betreffen diese Inhalte direkt – im Gegensatz dazu beträgt u.a. der Anteil der Angebote der Hausaufgabenbetreuung 27 Prozent bzw. 11.713 Zeitstunden oder Sport 15 Prozent bzw. 6.244 Zeitstunden) (vgl. Jugendstiftung Baden-Württemberg 2020, S. 13). Wie viele Angebote im Themenfeld Demokratie und Politik davon in Grundschulen stattfinden, wird nicht dargestellt.

(Vogt 2000)). Das derzeit im Bundesprogramm „Demokratie leben“ geförderte Modellprojekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ zielt darauf ab, mit Kindern Angebote der politischen Bildung zu entwickeln und in den Einrichtungen auszuprobieren, beispielsweise zu Themen wie Klimaschutz oder Migration. Die Fachkräfte können unterstützend an Fortbildungen im Bereich der politischen Bildung teilnehmen (vgl. Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. o.J.).

Zwischenfazit

Insgesamt zeigt sich bei dieser ersten Betrachtung der Adressat*innen sowie Akteur*innen der Projekte und Aktivitäten, dass sich die meisten Themen und inhaltlichen Zielsetzungen überschneiden bzw. für alle Zielgruppen angeboten werden. Die Arbeitsformen und der Praxistransfer sind jedoch different. Während die Projekte für Kinder den Fokus auf kindgerechte Erfahrungs- und Lernräume legen, die direkte Lernmöglichkeiten (vor allem Werte, soziale und personale Kompetenzen) bieten und weniger auf inhaltliche Wissensvermittlung ausgerichtet sind, werden Fachkräften bzw. den jeweils geförderten Einrichtungen eher Formen der Begleitung und Beratungen sowie Fortbildungen angeboten, die – je nach Konzept – direkt mit den Kindern weiterbearbeitet werden oder im Nachhinein weiterbearbeitet werden können/sollen. Dieser Prozess war nicht überall dokumentiert. Allerdings ließe sich vorsichtig und unter Berücksichtigung des begrenzten Rechercheumfangs interpretieren, dass viele der Projekte und Angebote stärker auf die Schaffung demokratiefördernder Rahmenbedingungen und Interaktionen abzielen, in dem erst mit Fachkräften gearbeitet wird. Dies kann die Entwicklung demokratischer Einrichtungskulturen und Praktiken fördern und damit auch implizit das Demokratielernen von Kindern stärken. Demokratie zeigt sich hier durch das Schaffen von demokratischen Erfahrungsräumen, also stärker als Lebensform. Inwieweit Kinder so umfassend explizit Demokratielernen und auch ein demokratisches Wissen und Verständnis über soziale und personale Kompetenzen hinaus aufbauen können, bleibt offen. Angebote, die Kinder direkt adressieren und Demokratie reflexiv auch inhaltlich betrachten, wurden in der Recherche im Rahmen der Expertise nicht gefunden.

Ziele und Schwerpunkte der Projekte

Um die inhaltlichen Ausrichtungen und Ziele der Projekte und Aktivitäten systematisieren zu können, wurden diese zunächst nach dem in Kapitel 2 vorgestellten **engen** und **weiten** Verständnis der Demokratieförderung differenziert. Diese Trennung wurde von den Autor*innen vorgenommen und ist vor allem eine analytische Trennung und keine Selbstzuordnung der Projekte. In der Praxis sind diese Kategorien nicht völlig trennscharf, da sowohl die Beschreibung der Ziele, als auch der Inhalte und Arbeitsweisen berücksichtigt wurden. Beispielsweise wiesen manche Angebote zwar hinsichtlich ihrer Ziele ein enges Verständnis von Demokratieförderung auf, die Inhalte und Methoden wurden von den Autor*innen der Expertise jedoch eher dem weiten Verständnis zugeordnet. Zudem wurden einzelne Projekte und Konzeptionen doppelt zugeordnet, da sie sowohl Elemente des engen als auch des weiten Begriffs beinhalteten. Dies resultiert einerseits aus der Tatsache, dass bei einigen Einrichtungen sowohl Partizipationsmöglichkeiten (z.B. Hortrat, Mitbe-

stimmung bei Auswahl von Ferienangeboten) existieren oder Themen wie Kinderrechte behandelt wurden, die dem engen Verständnis zugeordnet wurden, als auch Aspekte der sozialen Verantwortungsübernahme (z.B. Spielgeräteverleih) oder Konfliktlösung dargestellt wurden, die eher dem weiten Verständnis zuzuordnen sind. Insgesamt wurden im Ergebnis in 21 Projekten Elemente des engen und in 26 des weiten Verständnisses von Demokratieförderung identifiziert, die dann erneut geclustert wurden. Die so entstandenen Schwerpunkte finden sich in Tab. 5.3.

Tab. 4: Übersicht zur thematischen Einordnung der Projekte

Enge Verständnis	Weites Verständnis
Partizipation	Soziales Lernen
Demokratische Schulentwicklung	Wissensvermittlung und Materialien für Fachkräfte
Politische Bildung	

Partizipation

Ein Schwerpunkt von Demokratieförderung im engeren Sinne, der in vielen Projekten Thema ist, stellt Partizipation in ihrer Vielfältigkeit dar, schließlich ist sie Methode/Mittel und Ziel von Demokratien. Neben der Schaffung und Förderung von Partizipationsstrukturen und von Partizipationskultur geht es immer wieder auch um die Förderung des Erlernens und Erlebens von Partizipationspraktiken, die sich zwischen Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung bewegen.

In Kinder- und Horträten, wie in der AWO Kita Pumuckl (o.J.), dem Hort der Elblandgrundschule (o.J.), dem Hort „Anne Frank“ Weißenfels (vgl. Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. 2019) oder dem Hort Bergschule in Weißenfels (ebd.) werden einzelne Kinder von anderen gewählt, um die Interessen der Kinder zu vertreten. Teils werden hierfür sogar Wahlplakate erstellt (vgl. AWO Kita Pumuckl o.J.), und es wird sich somit auch einem Prozess von realen Wahlen angenähert. Solche Räte werden teils in Verfassungen oder den bereits beschriebenen Leitbildern der Horte und Kitas als Organ verankert. In festgelegten Zeitrhythmen, meist werden monatliche Treffen dargestellt, treffen sich die Gewählten. Die Kinder nehmen dabei nicht nur an Diskussionen teil, sondern sind auch an der Ideenfindung und Planung sowie an der Entscheidungsfindung beteiligt (vgl. z.B. Hort Elblandgrundschule o.J.). Die Leitung und Moderation der Treffen obliegt meist den Fachkräften, im Hort „Anne Frank“ in Weißenfels wechselte im Rahmen der Begleitung durch DISA „dieses Amt in die Hände der Kinder“ (Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. 2019, S. 37). Als demokratiefördernde Lernpotenziale werden vor allem die Meinungsbildung, -äußerung und -vertretung beschrieben, aber auch, dass Kinder „gruppenübergreifende demokratische Handlungsabläufe“ (Hort der Elblandgrundschule o.J.) kennenlernen und zwischen den Jahrgangsstufen mehr Kooperation stattfindet (vgl. ebd.). Ähnlich formalisiert sind auch Hortkonferenzen (vgl. z.B. Kita Leitershofen o.J. a), die dem gemeinsamen Austausch aller Kinder dienen: „Dabei tragen die Kinder ihre aktuellen Anliegen vor. Die Gruppenregeln werden gemeinsam besprochen

und festgelegt. Die Kinder reflektieren über vergangene Aktionen und äußern ihre Wünsche zu Freitagsaktionen, Ferienprogramm etc.“ (ebd.).

Auch in Grundschulen existieren in Abhängigkeit von Schule und Klasse solche Partizipationsstrukturen, diese sind jedoch nicht an das ganztägige Konzept gebunden, sondern über Schulordnungen und Schulgesetze geregelt. So wird beispielsweise im Hessischen Schulgesetz, §122 (1) der Auftrag für Grundschulen definiert, „Schülerinnen und Schüler in die Arbeit der Schülerversammlung einzuführen“. Dazu zählt die Möglichkeit, Klassensprecher*innen zu wählen. Um Lehrkräfte bei der Implementierung solcher Strukturen zu unterstützen, existieren beispielsweise Materialsammlungen, wie von der Initiative „Der Klassenrat“ (vgl. be-beta.io GbR 2012), wohingegen Kinder in Grundschulen bei ihren Aktivitäten in der Schüler*innenvertretung durch Projekte wie „So sehen wir das! – Kinder reden mit!“ Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. o.J.) gefördert werden. Im Rahmen des Landesprogramms Kinderrechte Schulen in NRW werden Fachkräfte u.a. als Multiplikator*innen geschult, die Partizipation in formalen Gremien der Schulen stärken und Kinder zu Partizipation ermutigen sollen (vgl. Education Y o.J. a). Solche Projekte und Programme finden auch an Ganztagsgrundschulen statt, sind aber eben nicht an dieses Format gebunden.

Neben diesen formalisierten Partizipationsstrukturen existieren andere Angebote der Partizipation, für die vor allem Beispiele in Horten zu finden waren. So wurden im Rahmen der Fortbildung von „Demokratie und Vielfalt in Kita und Hort erfahren“ in der Kita und Hort „Anne Frank“ in Fürstenwalde Ideen zur Mitgestaltung des Hortes durch Kinder entwickelt, wie die Gestaltung der Räume des Früh-Hortes (vgl. RAA Brandenburg 2009). Mehrfach wurden Ansätze der Mitsprache dargestellt, z.B. über eine „Sag mir was Box“ für Wünsche, Lob, Kritik im Hort der Kita Leitershofen (o.J. b) oder das Projekt „Ein Baum voller Wünsche“ (Dargel 2014). Mitbestimmung im Hort wird hingegen bei Regeln oder der Ferienplanung beschrieben, z.B. im Hort „Anne Frank“ Weißenfels (vgl. Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. 2019). Im Hort Saalburgstraße erhalten die Kinder ein eigenes „Kinder-Budget“, das sie selbst verwalten müssen/können (vgl. Berfelde u.a. 2015).

Zwischenfazit

Die meisten der hier gefundenen Beispiele zu Partizipation adressieren und beteiligen die Kinder direkt, nur vereinzelt wird ausschließlich oder in Ergänzung mit Fachkräften gearbeitet. Die Einrichtungen versuchen so demokratiefördernde Angebote und Strukturen zu implementieren, für welche die Einbindung von Fachkräften zwar bedeutsam ist, sie können aber direkte Lern- und Erfahrungsräume für die Kinder schaffen, in denen sie vor allem Fähigkeiten erlernen und Werte kennenlernen können, die für eine demokratische Gesellschaft bedeutsam sind. Reflexionsprozesse dieser Erfahrungen mit den Kindern werden jedoch nicht dargestellt und auch eine über die Einrichtung hinausgehende Betrachtung der Bedeutung der gesammelten Erfahrungen wird kaum/nicht ersichtlich.

Demokratische Einrichtungsentwicklung

Insbesondere im Kontext der Schulprojekte wird immer wieder das explizite Ziel formuliert, eine demokratische Schulkultur zu entwickeln, also Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, beispielsweise das Forum „Schule. Macht. Demokratie. Gute

Schulen tun was.“ (Die Deutsche Schulakademie gGmbH o.J.), Hands Across the Campus“ (RAA Brandenburg o.J. b) sowie „3-D-Schulentwicklung-für-Berliner Schulen“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik o.J. a). Aber auch das Konzept der Kinderrechte-Schulen (vgl. Education Y o.J. a) zielt auf eine schulkulturelle Veränderung. Beteiligt sind in diesen Projekten und Aktivitäten immer Fachkräfte, teils auch die Kinder selbst. Dabei unterscheiden sich die Projekte und Angebote deutlich in ihrem zeitlichen Umfang und den Angebotsformen. Im Projekt „Hands Across Campus“ werden diverse Materialien und Methodensammlungen angeboten und die Schüler*innen selbst können sich zu Multiplikator*innen ausbilden lassen (vgl. RAA Brandenburg o.J. b). Insgesamt wird das Ziel formuliert, „demokratische Arbeits- und Kommunikationsformen und die Anerkennung von Vielfalt in der Schule stärken“ (ebd.). Im Gegensatz dazu werden beim zweitägigen Forum „Schule. Macht. Demokratie. Gute Schulen tun was.“ (zukünftige) Lehrkräfte adressiert, die dazu angeregt werden sollen, sich mit Demokratie und Macht auseinanderzusetzen. Dabei sollen sie Handlungsmöglichkeiten und Impulse aufgezeigt bekommen, die letztlich eine demokratische Schulentwicklung anregen können (vgl. Die Deutsche Schulakademie gGmbH o.J.). Einen ähnlichen Schwerpunkt hat „Hands for Kids“, das ein „demokratiepädagogisches Grundwertecurriculum“ (Hands for Kids 2010) darstellt und Lehrkräfte und Erzieher*innen bis Klasse 6 mit Materialien unterstützt und die Reflexion eigener Rollenvorstellungen als Fachkräfte anregen soll. Mit den Schulklassen können fünf Bausteine mit jeweils untergeordneten Lernfeldern bearbeitet werden: „1. Identität entdecken, Gemeinschaft leben, 2. Kinder sind stark, 3. Demokratie leben, Verantwortung übernehmen, 4. Alle Kinder haben Rechte, 5. Global Kids“ (ebd.) sowie zwei Zusatzbausteine (Möglichkeiten der Elternbeteiligung und Einführung eines Fortbildungsworkshops für Lernbegleiter*innen), sodass dieses Projekt längerfristig angelegt ist. Ebenfalls längerfristig – über zwei Jahre – konzipiert ist das Projekt „3-D-Schulentwicklung-für-Berliner Schulen“, wodurch die für Schulentwicklung erforderlichen Prozesse begleitet werden können. Die in jeder Schule zu bildende Steuerungsgruppe aus Schüler*innen, Lehrkräften, Schulleitung und anderen pädagogischen Fachkräften wird von zwei Schulberater*innen in ihrem Prozess begleitet. Je nach Bedarf finden Fortbildungen, Trainings oder Konzepterstellung für z.B. Projekttag statt. An diesem Prozess nehmen u.a. fünf Ganztagsgrundschulen aus Berlin teil, allerdings bleibt offen, inwieweit davon der außerunterrichtliche Schultag betroffen ist (vgl. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik o.J. a). Daneben existiert beispielsweise der „DemokratieErleben-Preis für demokratische Schulentwicklung“, der von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (o.J.) ausgeschrieben wird. Mit diesem wurden auch Ganztagsgrundschulen ausgezeichnet, beispielsweise die Grundschule Innenstadt Rüsselsheim (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik o.J.), aber auch die Grundschule in Bad Münde (vgl. Grundschule Bad Münde o.J.), in der ein Profilschwerpunkt Demokratie implementiert wurde. Themen wie Partizipation, Kinderrechte, Diversität und Inklusion werden hier als Teil des Schullebens markiert und über zahlreiche Projekte und Aktivitäten (z.B. Kinderrechte-Quiz; Demokratiepaten; Wir sind Kinder einer Welt) verwirklicht. Die Schule besitzt zudem eine eigene Podcastreihe „Demokratie für Kinder“ im Rahmen des Schulradios (vgl. ebd.).

In den betrachteten Projekten und Aktivitäten in Horten läuft die Einrichtungsentwicklung überwiegend als beiläufiges Thema mit. Dies scheint auch der Tatsache

geschuldet, dass bei der Hortrecherche stärker einzelne Einrichtungen erfasst werden konnten, während diverse Projekte für Grundschulen größere Initiativen etc. darstellen, die nicht die einzelne Einrichtung fokussieren. Für den Hortbereich vergleichbar ist dies am Beispiel von DISA zu erläutern, die ebenfalls Organisationsentwicklung anstrebten. Dieses Förderprogramm wollte u.a. eine demokratische Beteiligungskultur in den geförderten Einrichtungen etablieren und Partizipation auch in Einrichtungskonzeptionen implementieren: „Die pädagogischen Fachkräfte sollten befähigt werden, Demokratieförderung und Diversity-Pädagogik in ihrer Arbeit mit den Kindern umzusetzen und im Zuge eines Organisationsentwicklungsprozesses eine demokratische Alltagskultur zu etablieren. Daraus folgte der Anspruch, möglichst alle Fachkräfte, Kinder und Eltern der Einrichtungen für die Themen Demokratie, Partizipation und Diskriminierung zu sensibilisieren und sie als Akteure im Sinne einer Bildungsgemeinschaft einzubeziehen“ (Arbeit und Leben 2019, S. 8f.). Für den darüber geförderten Hort Bergschule in Weißenfels bedeutete dies u.a., dass 14 prozessbegleitende Treffen mit Erzieher*innen stattfanden und hier auch die Teamentwicklung dieser bearbeitet wurde. Darüber hinaus wurde mit ihnen an einer demokratischen Beteiligungskultur in der Einrichtung gearbeitet und dabei die Angebotsstrukturen, deren Offenheit und die Beteiligung der Kinder bei der Angebotsplanung thematisiert, um dies in der Einrichtung zu verstetigen (vgl. ebd.).

Auch insgesamt kann gerade die Implementierung und Stärkung von Horträten und Partizipation im Hort als Teil einer demokratischen Hortentwicklung erachtet werden. Dennoch scheinen die recherchierten Zielsetzungen der Projekte und Angebote im Hort stärker auf das Lernen und die Auseinandersetzung der Kinder und/oder Fachkräfte ausgerichtet zu sein und nur vereinzelt die Einrichtungsentwicklung insgesamt zu bearbeiten (oder öffentlich darzustellen).

Zwischenfazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass eine demokratische Einrichtungsentwicklung stärker von externen Trägern und Initiativen thematisiert wird als in Selbstdarstellungen von Horten und Grundschulen. Zwar wird in diesen Initiativen, Projekten und Prozessen auch die Demokratiebildung von Kindern als Ankerpunkt genutzt, durch den Fokus vieler Anbieter auf die Arbeit mit den jeweiligen Fachkräften (Erzieher*innen, Lehrkräfte etc.) ist jedoch eher von einer impliziten Wirkung auf die Kinder auszugehen, wohingegen die Veränderung und Schaffung demokratiefördernder Rahmenbedingungen und Interaktionen explizit als Ziel in Erscheinung tritt.

Politische Bildung/Wissensvermittlung mit Kindern

Einzelne Projekte weisen als Arbeitsschwerpunkt eine inhaltliche Wissensvermittlung auf, teilweise jedoch in Verknüpfung mit den bereits beschriebenen anderen Schwerpunkten sowie Aspekten des sozialen Lernens, die eher dem angelegten weiten Verständnis von Demokratieförderung entsprechen. Auch wird die Wissensvermittlung meist im Kontext von Wertevermittlung thematisiert. Als Zielformulierung zeigt sich dies beispielsweise im Hort Saalburgstraße, da die dortigen Aktivitäten ein „demokratisches Bewusstsein, politische Kenntnisse und Kenntnisse über Kinderrechte schaffen“ (Berfelde u.a. 2015, S. 34) sollen, obwohl die Umsetzung stärker

auf implizite Wissensaneignung schließen lässt, da die dortigen Kinder u.a. Aufgaben für die Hortgemeinschaft übernehmen und an der Öffentlichkeitsarbeit des Hortes beteiligt werden.

Im Projekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. (o.J.), das sich auch an Horte und Grundschulen richtet, werden Kinder im Grundschulalter hingegen explizit als Adressat*innen politischer Bildung, jedoch über kindgerechte Formate angesprochen. Als mögliche Themen werden Klimaschutz, Migration oder soziale Ungleichheit genannt, die auch an „Alltagserfahrungen mit dem Politischen“ (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. o.J.) anknüpfen. Durch die Bearbeitung der verschiedenen Themen sollen vor allem das demokratische Handeln und die Meinungsbildung der Kinder gefördert werden. Auch das Projekt „Hands for Kids“ vom AJC Berlin (vgl. Hands for Kids 2010), das vor allem Materialsammlungen und Anregungen für Fachkräfte anbietet, zielt teils explizit auf Wissensvermittlung bei den Kindern, insbesondere über das Thema Kinderrechte. Diese stellen auch das zentrale Thema der Kinderrechtesschulen (vgl. Education Y o.J. a) dar.

Zwischenfazit

Wissensvermittlung ist insgesamt selten explizit das Ziel der recherchierten Projekte, stattdessen sollen stärker personale und soziale Kompetenzen sowie demokratische Grundwerte angeeignet werden. Dies entspricht auch der Vorstellung des in Kapitel 2 dargestellten Konzepts des Demokratielernens, das eben deutlich mehr als die Vermittlung von Inhalten umfasst.

Gerade die für Demokratie bzw. demokratisches Miteinander und Handeln bedeutsamen personalen und insbesondere sozialen Kompetenzen werden in den Einrichtungen nicht immer im Kontext von Demokratieförderung verortet und als solche nicht reflektiert, sodass hier von Demokratieförderung im weiten Sinne auszugehen ist. Dies führte im Rahmen der Recherche für diese Expertise dazu, dass auch solche Projekte und Programme gesammelt wurden, die insbesondere soziales Lernen betreffen.

Soziales Lernen für Kinder

Soziales Lernen bzw. Komponenten dessen stellen zentrale Ziele vielfältiger Projekte und Programme dar. Teilweise wurden Aspekte dessen bereits im Kontext der vorherigen Beispiele skizziert. Die im Folgenden beschriebenen Projekte und Programme ließen durch ihre Beschreibungen und Zielformulierungen nicht/weniger auf eine Demokratieförderung bezogene Ausrichtung schließen.

Ein wiederholt auftretendes Ziel ist die Förderung von Verantwortungsübernahme der Kinder für die Gemeinschaft, beispielsweise im Kontext des Spielgeräteverleihs im Hort „Anne Frank“ Weißenfels (vgl. Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. 2019) oder die Übernahme der Pflege eines Teils des Außenbereichs im Hort Saalburgstraße (vgl. Berfelde u.a. 2015). Verantwortungsübernahme und die Stärkung des Miteinanders wird ebenso über Pat*innenprojekte initiiert, wie dem Buddyprogramm von Education Y (vgl. Education Y o.J. b).

Stärker organisiert und mit Trainings oder Ausbildungen für die Kinder verbunden, sind Streitschlichterprojekte, z.B. Hort Saalburgstraße (vgl. Berfelde u.a. 2015) und ähnliche Formate wie „Kinder lösen Konflikte selbst (KLKS)“ (Arbeitskreis Schulmediation Leipzig o.J.). Anliegen dieser Formate ist die Stärkung der Konfliktlösungsfähigkeiten der Kinder (und teils explizit auch der Fachkräfte). Hierbei liegt ein Schwerpunkt auf der Wahrnehmung der eigenen Gefühle und des Gegenübers sowie des Erlernens von Strategien des angemessenen Umgangs mit diesen Gefühlen. Letztlich geht es aber auch um Gewaltprävention und die Förderung eines fairen und demokratischen Miteinanders. Verbunden mit diesen stärker sozialen Lernzielen sind jedoch auch personale Kompetenzen. Als Ziele werden nicht selten auch das Steigern von Selbstwertgefühlen oder Selbstwirksamkeit genannt.

Am Beispiel der Grundschule Kusel (o.J.) lässt sich abschließend auch auf die Förderung einer Auseinandersetzung mit den Themen Vielfalt und Interkulturalität verweisen. Diese Schule will explizit die Willkommenskultur stärken und bietet hierfür u.a. gemeinsame Ausflüge (z.B. ins Theater) oder Aufführungen der Kinder der Sprachklasse im Elterncafé an: „Um sich gegenseitig besser kennen zu lernen – aber auch, um ‚typisch deutsche‘ Bräuche und das Leben in Deutschland vorzustellen – trafen sich im Herbst 2015 einige Familien der Schule zu gemeinsamen Ausflügen“ (ebd.).

Zwischenfazit

Die hier dargestellten Beispiele ermöglichen für Demokratieförderung bzw. Demokratiebildung von Kindern zentrale Erfahrungs- und Lernräume, allerdings ist Demokratiebildung nicht das formulierte Kernziel der Aktivitäten, was auf die in Kapitel 2 dargestellte Überlappung der für beide Bereiche (Soziales Lernen und Demokratieförderung) relevanten Kompetenzen/Fähigkeiten hinweist. Gerade diese Überlappungen lassen sich in den Horten und Ganztagsgrundschulen als Potenzial sehen, da dieses gelebte soziale und interkulturelle Miteinander pädagogisch auch mit Fragen nach Rechten und (gemeinsamer) Entscheidungsfindung verknüpft und reflektiert werden kann und so die eigenen demokratischen „Selbstverständlichkeiten“ reflexiv zum Thema gemacht werden können.

Wissensvermittlung und Materialien für Fachkräfte

Fortbildungen und Workshops für Fachkräfte (teils auch in Kombination mit Beratungsangeboten), welche der Vermittlung von Kenntnissen über politische, gesellschaftliche und sozial-relevante Themen sowie von Anregungen zur kindgerechten Gestaltung dienen, können als Basis der Implementierung und Förderung von Demokratie-Lern-Prozessen bei Kindern erachtet werden, ohne dass sie direkt als Demokratieförderung eingestuft werden. Inhalte und Ansätze, die in solchen Settings vermittelt wurden, waren beispielsweise (1) Anti-Bias in der Kita und dem Hort Heinersdorf „Die pfiffigen Kobolde“ (vgl. RAA Brandenburg 2009); (2) Interkulturelles Lernen, Mehrsprachigkeit und (Geschlechter-)Vielfalt in der Grundschule Kretzschau (vgl. Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. 2019), den Projekten „Zusammenwachsen. Interkulturelle Verständigung in Kita und Hort“ (Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. o.J.) und „BraBiM 2 – Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft“ (RAA Brandenburg o.J. c); (3) Werteerzie-

hung/bildung in der Grundschule Kretzschau (vgl. Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. 2019); (4) Kinderrechte, z.B. „Couragierte Kinder“ der Aktion Zivilcourage e.V. o.J.) sowie (5) Konfliktarbeit und Gewaltprävention in z.B. den Projekten „Kinder lösen Konflikte selbst“ (Arbeitskreis Schulmediation Leipzig o.J.) und „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (Hessisches Kultusministerium 2019). Neben Fortbildungen und Workshops konnten auch verschiedene Materialsammlungen für Fachkräfte recherchiert werden, die bei der Verwendung und Bearbeitung mit Kindern Demokratiebildung ermöglichen würden. Dazu zählt beispielsweise der Medienkoffer „Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, in Grundschulen und Horten“ vom Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. (vgl. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. o.J.).

Teilweise fanden außerdem Fortbildungen im Kontext von „Demokratie und Vielfalt in Kita und Hort erfahren“ für Fachkräfte statt, die inhaltlich keinen direkten Bezug zu Demokratieförderung aufwiesen, beispielsweise zu Visualisierung (z.B. Hort Raunen), die aber das Ziel verfolgten, Inhalte kindgerechter darstellen zu können, oder zu Gesprächsführung und Elternarbeit (der „Hort 2“ in Fürstenwalde) (vgl. RAA Brandenburg 2009).

Ohne hier schon eine abschließende Bilanz zu ziehen, kann festgehalten werden, dass der explorative Zugang zu Konzeptionen und Praxisprojekten durchaus eine Vielfalt an Ansätzen und Beispielen von Demokratieförderung in Horten und Ganztagsgrundschulen erbracht hat, auch wenn diese längst nicht immer explizit als Demokratieförderung deklariert sind. Die Zusammenstellung mag dabei eine gewisse „Positivauslese“ sein, weil bei der Recherche gezielt nach entsprechenden Ansätzen gesucht oder gefragt worden ist. Dennoch erscheinen die Beispiele, auch wenn sie vielleicht Vorbildcharakter haben können, nicht automatisch als die wenigen Leuchttürme, ist doch gerade mit Blick auf ein weiteres Verständnis von Demokratieförderung – auch angesichts der Bildungspläne der Länder und der entstehenden Qualitätsrahmen für Ganztagschulen – nicht davon auszugehen, dass die Grundorientierungen und auch die pädagogischen Alltagspraktiken in Horten und Ganztagschulen an anderen Orten grundlegend anders sind. So könnten die angelegten Differenzierungen vielleicht dazu dienen, die jeweilige Praxis vor diesem Hintergrund zu betrachten und eine existierende soziale Praxis und „Soziale Pädagogik“ eben auch als grundlegende Demokratieförderung zu begreifen und zu gestalten.

6 Fazit

Die vorgelegte Expertise stellt den Versuch dar, die vorliegende Fachliteratur zu Demokratieförderung im Grundschulalter, insbesondere im Kontext von Horten und Ganztagsgrundschulen, zu systematisieren und mit exemplarischen Feldzugängen Beispiele für diese zu analysieren. Strukturell wurde davon ausgegangen, dass die Institutionen Hort und Ganztagsgrundschule systematische, organisatorische und strukturelle Unterschiede aufweisen (z.B. im Sinne von Zuständigkeiten/Resortierung oder räumlichen Voraussetzungen). Gleichzeitig sind Horte in einigen Bundesländern aber das konstitutive Moment der „Ganztagsgrundschulen“ bzw. ganztägigen Grundschulen, womit die Abgrenzung zwischen Hort und Ganztagschule fließender wird. Soweit im Bericht eine Trennung bzw. Zuordnung vorgenommen wird, folgt diese der Begriffsverwendung der zitierten Autor*innen bzw. der Selbstbeschreibungen der Einrichtungen.

Dabei ist – wie im 16. Kinder und Jugendbericht – zu konstatieren, dass **Demokratieförderung** oder auch **politische Bildung** keine zentralen Themen von Hort und Ganztagschule sind bzw. diese bei der Frage nach Demokratieförderung bislang auch nur wenig systematisch „mitgedacht“ sind. Auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit sowie das wissenschaftliche Wissen zu den Themen Demokratiebildung/politische Bildung in Horten und Ganztagsgrundschulen sind noch sehr begrenzt, sowohl mit Blick auf die Altersstufe der Primarschüler*innen als auch auf die Angebote und Aktivitäten in den angesprochenen Institutionen. Schon daher wurde mit der Sammlung und Untersuchung exemplarischer Konzepte und Projekte im fünften Kapitel auch ein exploratives Herangehen in der Expertise gewählt.

In den Befunden aus der wissenschaftlichen Literatur zeigt sich bei der Suche nach Einflussfaktoren auf die politische Bildung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen durchaus ein Einfluss der (Sekundar-)Schulen, allerdings wird gerade für Kinder im Grundschulalter auch die Bedeutung der Familie und damit verknüpften Herkunftsbedingungen betont. Die wissenschaftliche Empirie beschreibt für diese Altersstufe – sowohl national als auch international –, dass für pädagogische Aktivitäten und Angebote von Institutionen (Schulen, Horte) praktische Erfahrung und gelebte Demokratie eine höhere Bedeutung und einen stärkeren Einfluss auf politisches Denken und Handeln besitzen als politische Wissensvermittlung. Dabei sind in der betrachteten Altersstufe Theoriebildung und empirische Studien zur institutionellen Förderung politischer Bildung international und national sehr auf die (Grund-)Schule und nicht den Hort sowie eher auf weiterführende als auf Grundschulen ausgerichtet. Insgesamt ist daher zu konstatieren, dass im anglo-amerikanischen Raum Schulen offener für „gelebte Demokratie“, Beteiligung und Projekte in der Kommune als in Deutschland sind. Vergleichbares findet sich – so eine erste These der Autor*innen – in Deutschland eher in Horten als in Ganztagschulen in alleiniger Schulverantwortung.

Ausgehend davon, dass Demokratieförderung über eine Vielzahl von Praktiken stattfinden kann, deren Elemente nicht immer als Demokratieförderung ausgeflaggt sind, unterscheidet die Expertise für die Betrachtung der Praxis in Deutschland zwischen einem engen und weiten Verständnis von Demokratieförderung.

So ist der Begriff „Demokratieförderung“ nicht die Regel in Konzeptionen und Projekten, auch wenn der Bezug zum demokratischen Miteinander und zur Demokratie konzeptionell (besonders bei den Horten) immer wieder auftaucht. Elemente der Demokratieförderung in einem weiteren Sinne – insbesondere im Kontext sozialen Lernens, welche die pädagogische Gestaltung des Miteinanders, Konfliktlösestrategien oder Mentoringformen einschließen, sind als konzeptionelles Ziel der Horte und zum Teil auch der Ganztagschule stark verbreitet und entsprechend auch in Konzeptionen niedergelegt (allerdings sind die Konzeptionen der Ganztagsgrundschulen zumeist auf das gesamte Schulleben bezogen, eine inhaltliche Trennung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten ist oft kaum möglich, womit Konzeptionen von Hort und Ganztagsgrundschulen auch nur bedingt vergleichbar sind). Inhaltlich findet sich in den **Konzeptionen** vor allem die Betonung von Selbstbestimmung und Mitbestimmung als Ansatz und Ziel der pädagogischen Praxis. Dabei erscheint – bei einem nicht-repräsentativen Sample – bei den Horten bzw. bei Horten im Kontext der Ganztagschule die konzeptionelle Verankerung von entsprechenden Mitbestimmungsformen als auch der Bezug zu den genannten Formen der Streitschlichtung und anderen Formen sozialen Lernens häufiger vertreten als in Ganztagsgrundschulen. Auch das Selbstverständnis als Ort entsprechender „sozialer“ Pädagogik findet sich vor allem bei Horten. Generalisierend lässt sich die These formulieren, dass Demokratieförderung möglicherweise ein Begriff ist, der in dem Feld derzeit eher selten Verwendung findet, obwohl viele alltägliche Praktiken anschlussfähig sind.

Weiterhin interpretieren die Autor*innen die Darstellungen in den Konzeptionen und einigen Projekten auch so, dass die eigene pädagogische Praxis oft nicht als Demokratieförderung verstanden bzw. reflektiert wird und Elemente wie soziales Miteinander und Partizipation zum Teil eher als Aspekt von persönlicher Entwicklung und gutem „Einrichtungsklima“ initiiert und verstanden werden. Dem entspricht, dass sich inhaltlich zumeist ein Fokus auf kindgerechte Erfahrungs- und Lernräume findet, die auch im weiteren Bereich sozialen Lernens und Persönlichkeitsentwicklung eingeordnet werden. An der Schnittstelle zur Demokratieförderung ist dann vor allem Partizipation ein wesentlicher Handlungsbereich.

Bei der Bilanz der **Projekte** im Bereich Demokratieförderung muss grundsätzlich unterschieden werden zwischen Angeboten/Pädagogik mit Kindern und Jugendlichen und Angeboten/Projekten mit pädagogisch Handelnden, ohne aus den Angebotsdarstellungen hier vergleichende Bewertungen vornehmen zu können. Die im Rahmen der Expertise näher betrachteten Projekte sind naturgemäß eher von begrenzter Dauer, teilweise laufen diese in „Eigenregie“ oder in Kooperation mit Partner*innen – insgesamt liegt aber noch kein wissenschaftliches Wissen vor, inwieweit diese dann den Alltag der Institutionen verändern und längerfristige Effekte haben. Es findet sich insgesamt ein breites Spektrum an Projekten, die durchaus das Potenzial einer „Leuchtturmfunktion“ besitzen, bislang ist die lokale Dokumentation allerdings noch eher beschränkt und zufällig, zudem fehlt es an einer Sammlung von „best practice“-Modellen, die zur Nachahmung anregen könnten (ohne hier die Frage beantworten zu können, welche Voraussetzung für eine solche Nachahmung erfüllt werden müssten).

Herausforderungen für die politische und pädagogische Gestaltung sehen die Autor*innen in den politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen (Selbst-)Vergewisserungen:

- Projekte sind schon in ihrer Logik nicht auf kontinuierliche und übergreifende Arbeit ausgelegt, daher ist zu reflektieren, welche nachhaltige Bedeutung sie vor Ort und in der Breite haben können. Zudem stellt sich über zeitnahe Projektevaluation die Frage mittel- und langfristiger Effekte für die Einrichtungen und die beteiligten Personen.
- In den Konzeptionen finden sich durchaus institutionelle Beteiligungsformen in Horten und Ganztagsgrundschulen – aber auch über die Verbreitung, Funktionsweise und Bedeutung dieser institutionellen Formen (z.B. Horträte) liegt praktisch kein Wissen vor.
- Projekte oder Konzeptionen, die sich auf die Öffnung von Ganztagsgrundschulen oder Horten in die Kommunen beziehen, wurden – bei aller Rhetorik, die es um Öffnung von Schulen gibt – kaum gefunden. Gerade weil die internationalen Studien die Bedeutung der Integration in die Kommune für politisches Bewusstsein und Engagement auch im Grundschulalter stark betonen, besteht hier möglicherweise ein noch zu wenig genutzter Ansatzpunkt der Demokratieförderung.
- Limitierungen in der Demokratieförderung finden sich in der institutionellen Verfasstheit. So bleibt in Modellen von Hort und Ganztagschule, die eher schulergänzend funktionieren und die Betreuung stark flexibel nach den Wünschen der Eltern gestalten, möglicherweise wenig gemeinsam gestaltbare Zeit für eine gezielte Pädagogik, gerade wenn Kinder entsprechende Horte oder die **offene** Ganztagsgrundschule nur an wenigen Tagen in der Woche besuchen. Hier stellt sich dann die Frage, wie konstant und kontinuierlich kann in Gruppen pädagogisch gearbeitet werden bzw. anders gefragt: Wie verbindlich und kontinuierlich müssen Gruppen sein, damit sie so etwas wie eine „embriotic society“ entwickeln?
- Unklar ist auch, inwieweit entsprechende pädagogische Prozesse aus eigenen institutionellen Ressourcen erbracht werden können oder doch vor allem durch übergreifende Projektförderung funktioniert? Gerade weil sich die Autor*innen der Expertise hierüber kein Urteil erlauben können, stellt sich die Frage nach der Bedeutung von Partner*innen sowie von personellen, inhaltlichen und finanziellen Ressourcen für den Erfolg von Projekten und konzeptioneller Arbeit.
- Hilfreich erschiene aus Sicht der Autor*innen die Sammlung und Verfügbarmachung von Übersichten von (niedrigschwelligen) guten Praxisbeispielen und -projekten. Daran schließt sich auch die Frage entsprechender Dokumentation solcher Arbeit und die Rolle der Fachberatungen an.
- Dies wiederum könnte auch die Verbindung zur weiteren Qualifikation des Personals sein. Hier könnte ein Ansatzpunkt in der Förderung eines aktiveren Bewusstseins der pädagogischen Fachkräfte für das Thema und gerade für das Verhältnis des sozialen Lernens zur Demokratieförderung sein.

Schließlich: Wenn heute gerade der vorschulische Kindertagesbereich stärker als Bildungsort gedacht und Demokratieförderung auch in den Kindergärten stärker platziert wird, wie im 16. Kinder- und Jugendbericht entfaltet, dann ist es im Sinne

eines kontinuierlichen Bildungsprozesses wichtig, diesen auch mit Beginn des Schulalters fortzuführen. Auch wenn damit die Schule und der Unterricht nicht aus der Verantwortung genommen werden sollen, so sind es doch gerade die weniger auf Selektion und Wissenserwerb, sondern gemeinsames Leben und ein breites Bildungsverständnis zielenden pädagogischen Angebote in Horten und Angebote außerhalb des Unterrichts, die ein besonderes Potenzial besitzen.

Literatur

- Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (2020): Zum Stand der Vorbereitung auf die Demokratie. Die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) untersucht politische Bildung bei 14-Jährigen im schulischen Kontext. In: Unikate (Universität Duisburg-Essen) 55, S. 68–77. Online unter: www.uni-due.de/unikate/pdf/UNIKATE_2020_055_06_Abs.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Adair, Jennifer K. (2014): Agency and expanding capabilities in early grade classrooms: what it could mean for young children. In: Harvard Educational Review, 84 (2), S. 217–241
- Aghamiri, Kathrin (2016): Im schmalen Spielraum der Freiheit. In: KiTa aktuell spezial, 25 (4), S. 148–150
- Aktionsrat Bildung (2020): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Münster
- Altermann, André/Börner, Nicole/Lange, Mirja/Menke, Simone/Steinhauer, Ramona/Tabel, Agathe (2016): Bildungsbericht Ganzttag NRW 2016. Münster
- Asal, Katrin/Burth, Hans Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Op-laden
- Bacher, Johann/Winkhofer, Ursula/Teubner, Markus (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 271–298
- Becker, Helle (2008): Politik und Partizipation – Politische Jugendbildung gestaltet den Ganzttag mit. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganzttagsschule 2008. Leitthema Lernkultur. Schwabach/Ts., S. 104–113
- Becker, Helle (2011): Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Essen/Berlin
- Becker, Helle (2014): Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Ganzttag. In: Der Ganzttag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 27, herausgegeben vom Institut für soziale Arbeit e.V. - Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW. Münster
- Becker-Gebhard, Bernd (1997): Bildung, Erziehung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern im Hort. In: Kaplan, Karlheinz/Becker-Gebhard, Bernd (Hrsg.): Handbuch der Hortpädagogik. Freiburg, Breisgau, S. 45–55
- Behr, Karin/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele (2009): Die Ganzttagsschule aus Sicht der Kinder. Ausgewählte Ergebnisse der Kinderbefragungen zur offenen Ganzttagsschule in Nordrhein-Westfalen. In: Schübach, Marianne/Herzog, Walter (Hrsg.): Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen. Bern, S. 111–130
- Berti, Anna E./Andrioli, Alessandra (2001): Third graders' understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching. In: Genetic, Social and General Psychology Monographs, 127 (4), S. 346–377
- Bettmer, Franz (2008): Partizipation. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 213–221
- Boehnke, Klaus (2017): Ist Rechtsextremismus „erblich“? Zur Ähnlichkeit rechtsextremer Verhaltenstendenzen von Studierenden und ihren Eltern. In: Zeitschrift für Familienforschung, 29 (3), S. 340–354
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Ganzttagsschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Bonn. Online unter: https://ganzttag.nepomucenum.de/offen/presentation/imagbroschuere_bmbf.pdf (letzter Zugriff: 27.01.2021)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin
- Coelen, Thomas W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (1), S. 37–52
- Coelen, Thomas/Wagener, Anna L. (2011): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Appel, Stefan/Rother, Ulrich (Hrsg.): Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwabach/Ts., S. 115–126
- Coelen, Thomas/Wagener, Anna L./Züchner, Ivo (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganzttagsschulen Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“. Online unter: www.jugendgerecht.de/downloads/Expertise_Coelen-Wagener-Zchner.pdf (letzter Zugriff: 26.1.2021)
- Derecik, Ahmet/Neuber, Nils (2014): Partizipationsförderung in der Ganztagsgrundschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Spielsituationen. In: Sportwissenschaft, 44 (4), S. 214–223
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2010): Demokratie von Anfang an. Arbeitsmaterialien für die Kitapaxis. Berlin. Online unter: www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruehe_Bildung/Demokratie_von__Anfang_an-Arbeitsmaterialien_fuer_die_Kitapaxis.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021)

- Deutsches Kinderhilfswerk (2021): Kinderrechtebasierte Demokratiebildung im Primarbereich. Ergebnisse einer umfassenden Analyse der gesetzlichen und programmatischen Vorgaben der Bundesländer. Online unter: www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Themen_Angebote_Arbeitsfelder/Veroeffentlichungen/Feldanalyse_1_kinderrechtebasierte_Demokratiebildung_Primarbereich_04_2021.pdf (letzter Zugriff: 29.04.2021)
- Dewey, John (1993/1964): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel
- Diskowski, Detlef (2019): Die Entwicklung des Ganztags braucht den Hort. Zumindest aber braucht es die Kindheitspädagogik. *Welt des Kindes*, 97 (4), S. 13–18
- Eckstein, Katharina/Noack, Peter (2018): Politische Sozialisation. In: Gniewosz, Burkhard/Titzmann, Peter F. (Hrsg.): *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 371–390
- Edelstein, Wolfgang (2009): Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): *Leben – Lernen – Leisten*. Schwalbach/Ts., S. 80–93
- Eikel, Angelika (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. Berlin
- Erben, Friedrun/Waldmann, Klaus (Hrsg.) (2008): *Lernziel Verantwortung. Politische Jugendbildung und Schule*. Schwalbach/Ts.
- Fend, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden
- Gallmann, Annette (2015): Das Leben spielen. Beobachtungen im Hort. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 44 (1), S. 24–25
- Gängler, Hans/Markert, Thomas (2015): „Die Horte“ und „sein“ Bildungsauftrag. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 44 (5), S. 8–11
- Gängler, Hans/Weinhold, Katharina/Markert, Thomas (2013): Miteinander - Nebeneinander - Durcheinander? Der Hort im Sog der Ganztagschule. In: *Neue Praxis*, 43 (2), S. 154–175
- Gisdakis, Bettina (2007): Oh, wie wohl ist mir die Schule... Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Laufe der Grundschulzeit. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben – Start in die Grundschule*. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 107–136
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2020): 3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019. Bielefeld: Universität, Fakultät für Soziologie
- Golestani, Chitra (2016): Social Activism and Extended Education. In: *International Journal of Extended Education*, 4 (2), S. 110–127
- Grob, Urs (2009): Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In: Fend, Helmut/Berger Fred/Grob Urs (Hrsg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück*. Wiesbaden, S. 329–372
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2017): „Die Kinderstube der Demokratie“ Eckpunkte eines Konzepts zur Eröffnung von Demokratiebildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Richter, Elisabeth/Lehmann, Theresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): *So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“*. Weinheim/Basel, S. 14–27
- Himmelman, Gerhard (2004): *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* Berlin
- Himmelman, Gerhard (2007): Durch Demokratie-Lernen zum Demokratiebewusstsein. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der politischen Bildung*. Wiesbaden, S. 26–40
- Höhme-Serke, Evelyne (2007): Sprachförderung und Demokratie im Hort. Ein Projekt in Eberswalde. In: *Grundschulunterricht*, 54 (3), S. 21–23
- Höhme-Serke, Evelyne (2010): Beteiligung von Kindern – Schlüssel zur Bildung und Demokratie. Online unter: <https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/Beteiligung.pdf> (letzter Zugriff: 25.01.2021)
- Hölscher, Nina/Schwarz, Susanne-Verena (2014): Zum Verhältnis von Kindern und Demokratiebildung. In: Böcker, Yvonne/Hölscher, Nina (Hrsg.): *Kinder und Demokratie. Zwischen Theorie und Praxis*. Schwalbach/Ts., S. 45–56
- Hopf, Christel/Rieker, Peter/Sanden-Marcus, Martina/Schmidt, Christiane (1995): *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim/München.
- Kaplan, Karlheinz/Säbel, Jens-P. (1997): Schwerpunkte der Arbeit mit Grundschulkindern. In: Kaplan, Karlheinz/Becker-Gebhard, Bernd (Hrsg.): *Handbuch der Hortpädagogik*. Freiburg, Breisgau, S. 74–88
- Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger/Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim/Basel, S. 31–46
- Kohlberg, Lawrence (1969): Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialisation. In: Goslin, David. A. (Hrsg.): *Handbook of socialisation. Theory and research*. Chicago, S. 347–480

- Krappmann, Lothar (o.J.): Die Kinder im Schulalter: Zur psychischen Entwicklung der Schulkinder und die Anforderungen an die Pädagogik. Online unter: https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/Kinder%20im%20Schulalter_Krappmann.pdf (letzter Zugriff: 27.01.2021)
- Lange, Jens (2015): „Da war doch noch was?“ Der Hort als wenig beachtete Betreuungsalternative zur Ganztagschule im Grundschulalter. In: KOMDAT, 18 (3), S. 9–11
- Lange, Jens (2016): Der Hort: viel genutzt, wenig beachtet. In: DJI-Impulse, Nr. 113, S. 21–23
- Liggesmann, Leonie (2019): Demokratie-Lernen in der Grundschule. Demokratietheoretische Grundlagen didaktischer Konzepte. Opladen/Berlin/Toronto
- Lin, Alex (2013): Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. In: Educational Review, 67 (1), S. 35–63
- Maywald, Jörg (2016): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel, S. 16–30
- Mitra, Dana/Serriere, Stephanie C. (2015): Civic Education in the Elementary Grades: Promoting Student Engagement in an Era of Accountability. New York
- Neuß, Norbert (2017): Ganztagschule und Hort Heute. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin, S. 11–32
- Oerter, Rolf (2008): Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 225–270
- Ohlmeier Bernhard (2010): Möglichkeiten der Entdeckung von Demokratie bei Kindern. In: Lange Dirk/Himmelmann Gerhard (Hrsg.) Demokratiedidaktik. Wiesbaden, S. 258–273
- Ornig, Nikola /Suchowitz, Isabelle (2019): Ergebnisbericht. Evaluation des Modellprojekts bestimmt bunt – Vielfalt und Mitbestimmung in der Kita. Im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerks. Online unter: www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Themen_Angebote_Arbeitsfelder/Forschung/Evaluationsbericht_Projekt_bestimmt_bunt_Deutsches_Kinderhilfswerk_20191202.pdf (Letzter Zugriff 26.1.2021)
- Payne, Katherina, A./Keys Adair, Jennifer/Sanchez-Suzuki Colegrove, Kiyomi/Lee, Sunmin/Falkner, Anna/McManus, Molly/Sachdeva, Shubhi (2020): Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action. In: Education, Citizenship and Social Justice, 15 (1), S. 45–64
- Pesch, Ludger (2017): Entwicklung anregen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin, S. 116–128
- Phillips, Louise G. (2011): Possibilities and quandaries for young children’s active citizenship. In: Early Education & Development, 22 (5), S. 778–794
- Piaget, Jean (1983): Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart
- Rehmann, Yvonne (2010): Partizipation in Kindertageseinrichtungen: Zur Bedeutung von Verfassungen für den pädagogischen Alltag. Eine Evaluation. Kiel: Master-Thesis. Online unter: www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/2_Masterthesis-Y.REHMANN-2010_2.-korrig.-Version.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Richter, Elisabeth/Lehmann, Theresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim/Basel
- Rippel, Susanne/Seipel, Christian (2012): Politische Sozialisation und politische Bildung - Aktuelle Trends der Forschung. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Erziehungs- und Bildungssoziologie. Online unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/52824877-664c-4a3f-88af-11372efc1343> (letzter Zugriff: 25.01.2021)
- Sauerwein, Markus (2019): Partizipation in der Ganztagschule - vertiefende Analysen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22 (2), S. 435–459
- Scheid, Volker/Seibel, Bernd (1999): Hort an der Schule. Schorndorf
- Schirp, Heinz (2007): Zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Ein pädagogisch-schulpraktisches Konzept. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Wiesbaden, S. 164–178
- Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Kerr, David/Losito, Bruno (2009): ICCS 2009 - International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower- secondary school students in 38 countries. Amsterdam
- Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Losito, Bruno/Agrusti, Gabriella/Friedman, Tim (2018a): Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Cham
- Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Losito, Bruno/Agrusti, Gabriella/Friedman, Tim (2018b): Explaining variation in students’ civic knowledge and expected civic engagement. In: Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Losito, Bruno/Agrusti, Gabriella/Friedman, Tim (Hrsg.): Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Cham, S. 177–189

- Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Losito, Bruno/Agrusti, Gabriella/Friedman, Tim (2018c): School contexts for civic and citizenship education. In: Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Losito, Bruno/Agrusti, Gabriella/Friedman, Tim (Hrsg.): *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Cham, S. 145–176
- Sliwka, Annette (2008): Demokratiepädagogik in der Schule. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden, S. 694–703
- Sommerfeld, Verena (2004): Was Horte bieten? Zum Selbstverständnis der Horte. In: *Kompakt Spezial* 7, S. 17–20
- Speck, Karsten/Oxana Ivanova-Chessex/Wulf, Carmen/Benten, Kristina /Langerfeld, Alexander/Bauer, Ulrich/Drucks, Stephan/Schröder, Gesa (2013): Wirkungsstudie Service Learning Wie lassen sich Unterricht und Bürgerengagement verbinden? Online unter: www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/sozialgenial_Broschuere_Wirkungsstudie_Service_Learning_web.pdf (letzter Zugriff: 26.1.2021)
- Standop, Jutta (2008): Grundschulen in ganztägiger Form. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden, S. 527–537
- StEG-Konsortium (2019): *Ganztagschule 2017/2018*. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG. Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen/München: DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. Online unter: www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf (letzter Zugriff: 27.01.2021)
- Stolz, Heinz-J. (2006): Ganztagschule und Hort. Ein Systemvergleich. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 54 (1), S. 50–63
- Sturzenhecker, Benedikt (2008): Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden, S. 704–713
- Sturzenhecker, Benedikt/Knauer, Raingard (2016): Bildung und demokratisches gesellschaftliches Engagement. In: *KITa aktuell spezial*, 25 (4), S. 139–141
- Tausendpfund, Markus (2008): *Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle: Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung
- Torney-Purta, Judith (2002): The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. In: *Applied Development Science*, 6 (4), S. 203–212
- Torney-Purta, Judith/Vermeer, Susan (2006): *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: Knowledge, skills, dispositions. A background paper for policymakers and educators*. Denver
- Torney-Purta, J./Wilkenfeld, B./Barber, C. (2008): How adolescents in 27 countries understand, support, and practice human rights. In: *Journal of Social Issues*, 64 (4), S. 857–880
- Torney-Purta, Judith/Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, Wolfram (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam
- van Deth, Jan W. (2010): Kinder und Demokratie: Eine unterschätzte Beziehung. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): *Demokratiedidaktik*. Wiesbaden, S. 55–69
- van Deth, Jan W./Abendschön, Simone & Vollmar, Meike (2011): Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. In: *Political Psychology*, 32 (1), S. 147–173
- van Deth, Jan W./Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike (2007) (Hrsg.): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden
- Vollmar, Meike (2012): *König, Bürgermeister, Bundeskanzler? Politisches Wissen von Grundschulern und die Relevanz familiärer und schulischer Ressourcen*. Wiesbaden
- Wagener, Anna Lena (2013): *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Weinheim/Basel
- Weber, Christoph/Winklhofer, Ursula/Bacher, Johann (2008): Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. Wiesbaden, S. 317–343
- Wedekind, Hartmut/Daug, Mathias (2007): *Vita gesellschaftlichen Engagements. Eine Studie zum Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und Engagement bis ins Erwachsenenalter*. Berlin
- Züchner, Ivo (2015): Was ist eine Ganztagschule? Ein Versuch zur begrifflichen und empirischen Systematisierung. In: Hascher, Tina/Idel, Till-S./Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-J. (Hrsg.): *Bildung über den ganzen Tag: Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 133–150

Quellen der Konzeptionen und Praxisbeispiele

Hortkonzeptionen

- AWO Hort Laußnitz (2019): Konzeption der Kindertageseinrichtung Hort Laußnitz. Online unter: www.gs-laussnitz.de/dl/Hort_Konzeption.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Diakonie Fürstentfeldbruck (2015): Evangelischer Hort an der Grundschule Gauting. Konzeption. Online unter: www.diakonieffb.de/fileadmin/user_upload/kita_horte/konzeption_gauting_dezember2015.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Evangelischer Kinderhort Barfußertor (2011-2013): Konzeption. Online unter: www.kitas-marburg.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/Barf%C3%BC%C3%9Fer_Tor/Konzeption_Barf%C3%BC%C3%9Fertor.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Hort „Die Schlaufüchse“ e.V. (o.J.): Konzeption vom Hort „Die Schlaufüchse“. Online unter: www.schlaufuechse.de/images/dokumente/Konzeption.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Hort am Stadteilbauernhof (2013): Konzeption. Online unter: www.hort-stadteilbauernhof.de/fileadmin/hort/pdf/Hort_Konzeption.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Johannisches Sozialwerk e.V. (2018): Betreuungseinrichtung für Ganztagsbetreuung der Grunewald-Grundschule Wilmersdorf. Online unter: www.johannisches-sozialwerk.de/fileadmin/Media/Ganztagsbetreuung/Konzeption_Hort_9-18.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Landeshauptstadt Mainz (2008): Städtische Kindertagesstätte Mombach-West, Haus II. Hauskonzeption. Online unter: www.mainz.de/microsite/du-fehlst-uns/medien/bindata/1.Kita.Mombach.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Magistrat der Stadt Friedrichsdorf/Kinderburg Holzhausen (2019): Konzeption Kinderburg Holzhausen. Online unter: www.friedrichsdorf.de/down/loads/konzeption_mai_2020_peter_geibel_strasse.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- St. Mechthild Hort Magdeburg (2020): Konzeption St. Mechthild Hort Magdeburg. Online unter: www.st-mechthild-grundschule.de/media/attachments/2020/06/18/konzeption-hort-01.02.2020.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Städtische Kindertagesstätte Meisenweg (2014): Konzeption. Online unter: www.augsburg.de/fileadmin/user_upload/umwelt_soziales/soziales/kinderbetreuung/06_stadt_kitas/03_Konzeption/01_k_meisenweg2014.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin „Walter May“ (2020): Konzeption Hort Galaxie. Online unter: www.stiftung-spi.de/fileadmin/user_upload/Bilder/geschaeftsbereiche/bb-so/Konzept_Hort_Galaxie_FF_Stiftung_SPI_NL_BB_S%C3%BCd-ost_4-2020.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Stiftung SPI (2020): Konzept Hort Nordlicht. Online unter: www.stiftung-spi.de/fileadmin/user_upload/Bilder/geschaeftsbereiche/bb-so/Konzept_Hort_Nordlicht_Stiftung_SPI_NL_BB_S%C3%BCd-Ost_4-2020.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)

Konzeptionen von Ganztagsgrundschulen

- Grundschule am Wilhelmsplatz (2015): Offene Ganztagsgrundschule am Wilhelmsplatz, Herten. Konzeption. Online unter: www.grundschule-herten-mitte.de/images/kunde/pdf/ogs_konzept2015.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Grundschule Anna-Susanna-Stieg (2015): Pädagogisches Konzept für die ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen (GBS). Online unter: <https://schule-anna-susanna-stieg.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/208/2015/09/P%C3%A4d.Konzept-GBS.pdf> (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Grundschule Langewiesen (2009): Schulkonzept der offenen Ganztagsgrundschule „Johann, Jacob, Wilhelm Heinse“ Langewiesen. Online unter: www.grundschule-langewiesen.de/downloads/Schulkonzept%202009.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Grundschule Lengerich Stadt (2020): Konzeption der Offenen Ganztagsgrundschule Stadt. Online unter: www.grundschule-lengerich.de/fileadmin/_gls/dateien/Konzept_OGS_Stadt_Mai_2020.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Grundschule Nierstein (2018): Konzept. Ganztagsgrundschule in Rheinland-Pfalz. Online unter: www.grundschule-nierstein.de/konzept/ (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Grundschule Ratmerstein (o.J.): Pädagogisches Konzept der OGS Ratmerstein. Online unter: www.grundschule-ratmerstein.de/ogs/ogs-konzept/ (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Gutenbergschule Eschollbrücken (2017): Schulkonzept. Pakt für den Nachmittag. Gutenbergschule Eschollbrücken. Online unter: https://gutenbergschule-pfungstadt.de/fileadmin/user_upload/Schulkonzept_PfN.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)

- Leonardo – Freie Ganztagschule Jena (2014): Schulkonzept. Online unter: www.leonardo-jena.de/files/content/Unsere_Schule/Konzept/RZ_Image_web_.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Perspektive Bildung e.V. (2014/2015): Konzept der Offenen Ganztagschule. GGS Balthasarstraße Köln. Online unter: www.ggsbalthasar.de/wp-content/uploads/2018/06/Gesamtkonzept__Balthasar_OGS__Juli_2014.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Regenbogenschule Dorteilweil (2016): Pädagogisches Ganztagskonzept. Online unter: www.regenbogenschule-dorteilweil.de/images/dokumente/Ganztag/Paed_Ganztagskonzept.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Spreewald-Grundschule (2016): Ganztagskonzept der Spreewald-Grundschule. Pädagogische Konzeption für den Gebundenen Ganztagsbetrieb (GGB). Online unter: www.spreewald-grundschule.de/fileadmin/DATEN/Schule/PDFs/Ganztagskonzept_Spreewald-Grundschule_11.3.2016.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Storchenschule Cammin (o.J.): Konzept. Online unter: www.storchenschule-cammin.de/wp-content/uploads/2010/10/Schulkonzept-der-Storchenschule-Cammin-2012.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Teltow-Grundschule (2018): Konzeption außerunterrichtlicher Bereich. Online unter: https://teltow-grundschule.de/wp-content/uploads/2018/11/Konzept_Ganztag-2018-v2.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2020)
- Walther-Grundschule Würzburg-Heidingsfeld (o.J.): Das pädagogische Konzept der OGS. Online unter: www.walther-grundschule.de/das-paedagogische-konzept-der-ogs

Quellen Projekte

- Aktion Zivilcourage e.V. (o.J.): Couragierte Kinder - ein demokratiefördernder Ansatz für KiTa, Hort und Grundschule. Online unter: www.aktion-zivilcourage.de/angebote/kinder (letzter Zugriff: 08.07.2021)
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (o.J.): Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern. demokratie-profis.adb.de (letzter Zugriff: 08.07.2021)
- Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. (2019): DISA. Demokratie und Integration in Sachsen-Anhalt. Online unter: www.duvk.de/media/filer_public/87/4f/874f03a4-6c84-46b8-8002-631af897d929/disa-broschuere_2019_12_18_2.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. (o.J.): Zusammen-Wachsen. Interkulturelle Verständigung in KiTa und Hort. Online unter: www.arbeitundleben.eu/fileadmin/user_upload/downloads/Projekt-Flyer/20200225_Flyer_Zusammen_wachsen_web.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (o.J.): So sehen wir das! – Kinder reden mit! Online unter: <https://demokratie-profis.adb.de/pilotstandort/so-sehen-wir-das-kinder-reden-mit/> (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Arbeitskreis Schulmediation Leipzig (o.J.): „Kinder lösen Konflikte selbst“ (KLKS). Online unter: www.schulmediation-leipzig.de/kinder-loesen-konflikte-selbst.html (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- AWO Hort Rasselbande (2019): Rückblick auf die Weiterqualifizierung der Mitarbeitenden des AWO-Hort Rasselbande in Potsdam zum Thema sexuelle und Geschlechtliche Vielfalt. Internes Dokument
- AWO Kita Pumuckl (o.J.): Der Kinderrat in der AWO Kita Pumuckl. Online unter: www.awo-kita-augsburg-baerenkeller.de/aktuelles.html (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- be-beta.io GbR (2012): Über die Initiative „Der Klassenrat“. Online unter: www.derklassenrat.de/allgemein/ueber-die-initiative-der-klassenrat (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Berfelde, Kathrin/Breindl, Florian/Weiermann, Astrid (2015): Die Saalburghelden - aus großen Kindern werden Helden im Alltag. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 44 (5), S. 34–35
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o.J.): Das Bundesprogramm Demokratie leben! online unter: www.demokratie-leben.de (letzter Zugriff: 08.07.2021)
- Bundeszentrale für politische Bildung (2012): Der Spion mit dem silbernen Deckmantel. Online unter: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/138954/der-spion-mit-dem-silbernen-deckmantel (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Dargel, Bettina (2014): Ein Baum voller Wünsche. Kinderbeteiligung im Hort initiieren. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 43 (7), S. 48–49
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (o.J. a): 3-D-Schulentwicklung-für-Berliner-Schulen. Online unter: www.degede.de/project/3-d-schulentwicklung-fuer-berliner-schulen/ (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (o.J. b): Verleihung des Demokratiepreises 2019. Online unter: www.degede.de/project/demokratiepreis-2019/ (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Die Deutsche Schulakademie gGmbH (o.J.): Forum „Schule. Macht. Demokratie.“. Online unter: www.deutsche-schulakademie.de/aktuelles/forum-schule-macht-demokratie (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Education Y (o.J. a): Buddy Programm Kinderrechte. Online unter: <https://education-y.de/handlungsfelder/schule/buddy-kinderrechte/> (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Education Y (o.J. b): Buddy Programm Grundlagen. Online unter: <https://education-y.de/handlungsfelder/schule/buddy-programm-grundlagen/> (letzter Zugriff: 24.01.2021)

- Grundschule Bad Münders (o.J.): Demokratie erleben. Online unter: www.gs-badmuender.de/schule-demokratie-erleben.php (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Grundschule Kusel (o.J.): Projekt Demokratie leben. Online unter: www.grundschule-kusel.de/projekt-demokratie-leben/ (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Hands for Kids (2010): Willkommen bei Hands for Kids. Online unter: www.handsgermany.org/ (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Hessisches Kultusministerium (2019): Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD). Online unter: https://gud.bildung.hessen.de/gud-infolyer-web_19.11.2019.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Hort in der Elblandgrundschule (o.J.): Hortrat. Online unter: www.hort-elblandgrundschule.de/seite/437994/hortrat.html (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (o.J.): Medienkoffer „Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, in Grundschulen und Horten“. Online unter: www.jugendhilfeportal.de/projekt/medienkoffer-geschlechtervielfalt-in-einrichtungen-der-fruehkindlichen-bildung-in-grundschulen-und/ (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Jugendstiftung Baden-Württemberg (2020) (Hrsg.): Jugendbegleiterprogramm Baden-Württemberg. Daten. Entwicklungen. Zusammenhänge. Online unter: www.jugendbegleiter.de/fileadmin/dokumente/Evaluation_Jube/Evaluation_1920_FINAL.pdf (letzter Zugriff: 15.12.2020)
- Jugendstiftung Baden-Württemberg (o.J.): Das Jugendbegleiter-Programm des Landes Baden-Württemberg realisiert seit 2006 außerunterrichtliche Bildungsangebote an Schulen. Online unter: www.jugendbegleiter.de/das-programm/ (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Kita Leitershofen (o.J. a): Unser Bildungsauftrag am Beispiel der „Hortkonferenz“. Online unter: www.kita-leitershofen.de/kinderhort/aktuelles-aus-dem-kinderhort/325-unser-bildungsauftrag-am-beispiel-der-hortkonferenz (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Kita Leitershofen (o.J. b): Partizipation-Mitgestaltung, Mitbestimmung, Mitwirkung. Online unter: www.kita-leitershofen.de/kinderhort/aktuelles-aus-dem-kinderhort/286-partizipation-mitgestaltung-mitbestimmung-mitwirkung (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Prothmann, Frauke/Spuida, Kirsten (2009): „Gut, dass es viel Draußengelände gibt, und schlecht, dass es in den Hausaufgaben so laut ist.“ Wie Kinder ihren Hort beurteilen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 38 (4), S. 4–5
- RAA Brandenburg (2009): Demokratie und Vielfalt in Kita und Hort. Eine Entdeckungsreise in den pädagogischen Alltag. Online unter: <https://raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Demokratie%20und%20Vielfalt%20in%20Kita%20und%20Hort.pdf> (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- RAA Brandenburg (o.J. a): Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Online unter: <https://raa-brandenburg.de/Projekte-Programme/Schule-ohne-Rassismus> (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- RAA Brandenburg (o.J. b): Hands Across the Campus. Online unter: <https://raa-brandenburg.de/Projekte-Programme/Hands-Across-the-Campus> (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- RAA Brandenburg (o.J. c): BraBiM 2. Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft. Online unter: <https://raa-brandenburg.de/Projekte-Programme/BraBiM> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Soziale Bildung e.V. (o.J.): Modellprojekt: Hortdialoge & Beteiligung. Demokratiestärkende Bildungsarbeit im Hortalltag. Online unter: https://soziale-bildung.org/ueber_uns/politische-bildung/modellprojekt-hortdialoge-beteiligung/ (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Vogt, Herbert (2000): „Starke Kinder schlagen nicht“. Ein Mediationsprojekt im Hort. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 29 (6), S. 27–29

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Adressat*innen und Akteur*innen der demokratiefördernden Projekte und Aktivitäten (n=39)	40
Tab. 1: Sortierung der Themenschwerpunkte zu Oberbegriffen.....	31
Tab. 2: Systematisierung nach Kriterien	37
Tab. 3: Verteilung der Praxisbeispiele über die Bundesländer	38
Tab. 4: Übersicht zur thematischen Einordnung der Projekte.....	44

Kurzporträts der Autorinnen und des Autors

Dr. Katrin Peyerl, M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe außerschulische Jugendbildung an der Philipps Universität Marburg. Dort arbeitete sie u.a. in der wissenschaftlichen Begleitung des Jugendaktionsprogramms „Gemeinsam Zukunft gestalten. Partizipation junger Menschen durch Kinderrechte, Gleichberechtigung, Inklusion und neue Medien“ des hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (2017–2020). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen insbesondere in der außerschulischen Jugendbildung, Partizipation von Jugendlichen in pädagogischen Organisationen (u.a. Internate, Jugendarbeit) als auch in der empirischen Jugend- und Bildungsforschung.

Prof. Dr. Ivo Züchner ist Inhaber der Professur für außerschulische Jugendbildung an der Philipps Universität Marburg. Weitere Etappen seiner wissenschaftlichen Laufbahn betreffen u.a. die Vertretungsprofessur für Sozialpädagogik an der Universität Frankfurt, die Mitarbeit und Referententätigkeit an der TU Dortmund, am Deutschen Jugendinstitut (DJI) sowie am Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Exemplarisch hervorgehoben sei hier seine langjährige Mitwirkung an der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) von 2005 bis 2019. Als Jugend- und Bildungsforscher beschäftigt er sich aktuell insbesondere mit den verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit, der Ganztagschule sowie dem Bereich digitaler Alltagswelten Jugendlicher.

Anna Dotzert, B.A., hat einen Bachelor in Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Ihre Bachelorarbeit verfasste sie zum Thema digitale Partizipation von Jugendlichen. Als studentische Hilfskraft in der Arbeitsgruppe außerschulische Jugendbildung der Philipps-Universität Marburg arbeitete sie u. a. in der wissenschaftlichen Begleitung des Jugendaktionsprogramms „Gemeinsam Zukunft gestalten. Partizipation junger Menschen durch Kinderrechte, Gleichberechtigung, Inklusion und neue Medien“ (2017–2020) mit. Des Weiteren verfügt sie über Erfahrungen in den Bereichen Schüleraustausch, interkulturelles Lernen sowie Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Sie unterstützte die Erstellung der Expertise mit umfangreichen Recherchetätigkeiten.