



Bachelorarbeit

Mara Klinghammer

**Transformative Bildung in der frühen
Kindheit**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Wintersemester 2023/24

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Transformative Bildung	4
2.1	Weiterentwicklung von BNE	4
2.2	Transformation aus sozial-ökologischer Perspektive.....	8
2.3	Transformatives Lernen	10
2.4	Ziele einer Transformativen Bildung	12
3.	Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für Transformative Bildung in der frühen Kindheit	14
3.1	Assimilation und Akkommodation	14
3.2	Die Präoperationale Entwicklungsstufe nach Piaget.....	16
3.3	Moralentwicklung	19
3.3.1	Moralische Kognition.....	19
3.3.1.1	Entwicklung der Theory of Mind.....	19
3.3.1.2	Moralentwicklung	21
3.3.2	Moralische Emotionen	25
3.4	Perspektivenübernahme	27
4.	Bildungspolitische Rahmenbedingungen.....	31
4.1	Gesetzlicher Bildungs- und Förderauftrag.....	31
4.2	Transformative Bildung als Querschnittsaufgabe	33
4.3	Zwischenfazit: Transformative Bildung in der frühen Kindheit.....	37
5.	Möglichkeiten und Grenzen der didaktischen Umsetzung	41
5.1	Bildungsverständnis	41
5.2	Anforderungen an pädagogische Fachkräfte.....	47
5.3	Gelingens Bedingungen für Transformative Bildung in der frühen Kindheit.....	51
6.	Fazit.....	54
	Literaturverzeichnis.....	57
	Abbildungsverzeichnis	66
	Anhangsverzeichnis	66

1. Einleitung

"We are in the fight of our lives. And we are losing. Greenhouse gas emissions keep growing. Global temperatures keep rising. And our planet is fast approaching tipping points that will make climate chaos irreversible. We are on a highway to climate hell with our foot still on the accelerator." (Guterres 2022)

Mit diesen Worten mahnt Antonio Guterres, Generalsekretär der Vereinten Nationen während seiner Rede im Rahmen der Eröffnung der UN-Klimakonferenz im November 2022. Gerichtet sind seine Worte an die politischen Führungspersonen der teilnehmenden Staaten. Seine drastische Wortwahl hat allerdings nicht zu dem von ihm erwünschten Ergebnis geführt, dass die Politik effiziente Maßnahmen zur Anpassung an die Klimakrise und dessen Bekämpfung beschließt. Denn ein Jahr später im Rahmen der nächsten UN-Klimakonferenz findet Guterres erneut mahnende Worte und bezieht sich auf die Dringlichkeit schnell zu handeln "We are in a race against time" (vgl. Guterres 2023). Die Gefahr der Klimakrise sowie die Dringlichkeit, schnell zu handeln, spiegeln sich auch in den Sorgen von Jugendlichen wieder. 80 Prozent der Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren in Deutschland nennen im Jahr 2022 demnach den Klimawandel als eine ihrer größten Sorgen (vgl. Liz Mohn Center GGMBH und Bertelsmann Stiftung, S. 4). Bereits daraus ergibt sich ein Handlungsbedarf für das Bildungswesen, der dadurch verstärkt wird, dass Guterres zwar sehr klar die Regierungschef*innen in die Verantwortung nimmt, zu handeln, für eine sozial-ökologische Transformation aber die gesamte Gesellschaft und damit auch das Bildungswesen Verantwortung trägt. Dieser Verantwortung kommt die Strategie der Bildung zur nachhaltigen Entwicklung (BNE) entgegen und in der Fachliteratur ebenso weitere Ansätze, darunter auch die Transformative Bildung. Aus der Dringlichkeit zu handeln, der Sorge vor der Klimakrise und der Verantwortung des Bildungswesens stellt sich hier die Frage, welche Maßnahmen erforderlich erscheinen, um Transformative Bildung in der frühen Kindheit umzusetzen. Dabei umfasst die frühe Kindheit die ersten sechs Lebensjahre und wird hier im Rahmen des Systems Kindertageseinrichtung analysiert. Als Ergebnis dieser Arbeit sollen Maßnahmen formuliert werden, die Gelingensbedingungen für Transformative Bildung in der frühen Kindheit darstellen. Der Rahmen dieser

Arbeit lässt in dieser Hinsicht lediglich die Berücksichtigung von Kernkompetenzen Transformativer Bildung zu, während verknüpfende Themen und Ansätze außer Acht gelassen werden müssen oder nur knapp erwähnt werden können. Als Basis der Arbeit dient die Ermittlung, welche Kompetenzen und Aspekte Transformative Bildung in der frühen Kindheit beinhaltet. Dazu werden im zweiten Kapitel zunächst Kernkompetenzen der Transformativen Bildung definiert, indem der Ansatz Transformative Bildung in einzelnen Bestandteilen beleuchtet wird. Im folgenden Kapitel werden diese Definitionen dann durch den Abgleich mit relevanten entwicklungspsychologischen Voraussetzungen auf die frühkindliche Bildung übertragen und daran angepasst. Resultierend daraus können Kernkompetenzen Transformativer Bildung in der frühen Kindheit definiert werden. Inwiefern diese im System Kita umgesetzt werden können hängt maßgeblich von gesetzlichen und bildungspolitischen Vorgaben ab, die daher, sofern relevant im Bereich Transformative Bildung, im vierten Kapitel dargestellt werden. Als weitere Voraussetzung für die Umsetzung stehen fünften Kapitel Rahmenbedingungen der Praxis im Fokus. In den formulierten Maßnahmen, als Abschluss des fünften Kapitels, werden dann die relevanten Bestandteile der jeweiligen Kapitel zusammenfassend verknüpft. Abschließend werden die Ergebnisse in einem Fazit bewertet und in den Gesamtkontext eingeordnet.

2. Transformative Bildung

2.1 Weiterentwicklung von BNE

Bereits in den 90er Jahren beschäftigt sich die UN mit der Rolle der Bildung innerhalb der Initiative, nachhaltige Entwicklung zu fördern. Seitdem wird das Thema auch in Deutschland behandelt (vgl. Haan 2008, S. 24). Im Rahmen der Vereinten Nationen wird der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 2004 erstmals auf nationaler Ebene in Deutschland zustimmt, nachdem schon in den vorangegangenen Jahren Projekte und Förderprogramme zu nachhaltiger Entwicklung im Bildungswesen Fuß gefasst hatten (vgl. Weselek 2022, S. 30). Expliziter wird der Bildungsauftrag der nachhaltigen Entwicklung durch die Agenda 2030, die im Jahre 2015 von der UN angenommen wird und 17 Nachhaltigkeitsziele formuliert, darunter auch für die Bildung (vgl. ebd., S.21). Der Schwerpunkt Bildung als ein

Nachhaltigkeitsziel erwähnt auch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziel 4.7 besagt, dass die Mitgliedsstaaten

"[b]is 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung" (Vereinte Nationen 2015, S. 18).

Um das eben zitierte Ziel 4.7 umzusetzen hat unter dem Vorsitz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die Plattform BNE 2017 einen Nationalen Aktionsplan veröffentlicht (vgl. Nationale Plattform BNE 2017, S. 3). Der Nationale Aktionsplan spricht unterschiedliche Bildungsbereiche an, darunter auch die Frühkindliche Bildung. Innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche sind Handlungsfelder aufgeführt, innerhalb derer wiederum Ziele formuliert werden. Das Forum Frühkindliche Bildung wird dabei von der Stiftung *Haus der kleinen Forscher* unterstützt (vgl. ebd., S.11). Ursprünglich aus dem Kontext der Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) stammend bezieht die gemeinnützige Stiftung auch Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihr Programm mit ein. Dazu hat sie im Jahr 2019 einen Bericht veröffentlicht, in dem sie eine wissenschaftliche Untersuchung ihrer Arbeit vorstellt (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 31). Für die Arbeit nach BNE im Frühkindlichen Bereich hat die Stiftung die Zieldimensionen Motivation, Verstehen und Erkennen, Werte und moralische Optionen, Reflektieren und Bewerten und Handeln formuliert. In Teilen finden sich diese in den von de Haan (2008) formulierten Gestaltungskompetenzen wieder, die vor dem nationalen Aktionsplan im Projekt Transfer 21 in BNE-Projekte an Schulen integriert wurden (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 76; Haan 2008, 30ff.). Diese orientieren sich am OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen (vgl. Haan 2008, S.30ff.).

Bereits 2008 stellte de Haan auch Schwierigkeiten in der Begriffsbestimmung von BNE fest, da der Begriff von den Vereinten Nationen sehr breit gefasst ist. Anstatt genaue Vorstellungen zu vermitteln, was der Ansatz beinhaltet, droht BNE zu einem Containerbegriff zu werden (vgl. ebd., S.25). Andererseits lässt die Offenheit des Begriffs auch eine Weiterentwicklung zu, so dass aufkommende Kritik immer

eine neue oder erweiterte Fokussierung beinhalten kann. Dies geschieht beispielsweise mit dem Kritikpunkt, die Politik verschiebe mit BNE die Verantwortung in Richtung Bildung und damit auch in Richtung der Individuen (vgl. Christ und Sommer 2023, S. 29). So beschreiben Getzin und Singer-Brodowski (2016), dass Bildung für nachhaltige Entwicklung das Ziel verfolge, Individuen nachhaltigere Einstellungen und Handlungsweisen nahezubringen, wobei es vorrangig um Wissensvermittlung geht (vgl. Getzin und Singer-Brodowski 2016, S. 39). Durch die Fokussierung auf die Wissensvermittlung, entsteht eine Wissen-Handeln Kluft. Menschen können ein noch so hohes Umweltbewusstsein haben, in ihrem Handeln sind sie sehr häufig trotzdem an gesellschaftliche Rahmenbedingungen gebunden. Das heißt, hier müssen höhere Instanzen als Privatpersonen und Bildungswesen Verantwortung übernehmen und Änderungen herbeiführen. Um die Individualisierung, die mit BNE geschieht, sichtbar zu machen, wird auch die Kompetenzorientierung der BNE kritisiert (vgl. Christ und Sommer 2023, 27f.). Mit dem Definieren von Gestaltungskompetenzen und damit der Kompetenzorientierung der BNE wird an individuellen Verhaltensänderungen als Strategie für Nachhaltigkeit festgehalten. Dabei werden die komplexen Strukturen der sozial-ökologischen Krisen nicht thematisiert, was auch eine Entpolitisierung beinhaltet. Zusammenhänge wie die zwischen geschichtlichen Ereignissen und globalen Ungerechtigkeiten sowie zwischen politischen Entscheidungen und individuellen Verhaltensmustern bleiben als Folge außen vor (vgl. ebd., S.28f.). Um globale Ungerechtigkeiten zu thematisieren, muss BNE Raum schaffen für die Auseinandersetzung mit den strukturellen Wirkmechanismen von Rassismus und Kolonialismus. Dazu gehören zum einen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Ausbeutungsverhältnisse und deren Entstehung und zum anderen auch die Entstehung von Wissen. Fragen danach, wer Wissen über wen herstellt, wer gefragt wird und wer fragt, müssen im Rahmen von BNE Raum bekommen (vgl. Danielzik 2013, 29f.). Yume (2020) thematisiert in diesem Zuge die Anerkennung der Lebensrealitäten von Menschen mit Migrationsgeschichten. Um anerkannte Lebensrealitäten im nächsten Schritt auch in Bildungsprozesse miteinbeziehen zu können ist die Auseinandersetzung mit strukturellem Rassismus notwendig (vgl. Yume 2020, S. 264). Die Vernachlässigung ökologischer und sozialer Dimensionen von Nachhaltigkeit wird auch von Shelby und Kagawa (2010) kritisiert. Dadurch rücken nicht nur wichtige Themen in den Hintergrund, es grenzt auch die Heterogenität und Weite der BNE Forschung ein. Zudem geraten Widersprüche

zwischen den verschiedenen Dimensionen aus dem Blick (vgl. Selby und Kagawa 2010, S. 38). Erklärt werden kann die Konzentration auf die ökonomische Dimension von Nachhaltigkeit dadurch, dass Ansätze der BNE anschlussfähig für das bestehende System sein müssen und sich mit diesem Anspruch selbst mäßigen (vgl. Singer-Brodowski 2016a, 13f.).

Als Reaktion auf Kritik am BNE Begriff unterscheiden Vare und Scott (2007) schon früh zwei Arten von BNE. Die erste beschreibt jene, die auf die Änderung der Einstellungen und Verhaltensweisen von Individuen abzielt und der Umsetzung der UN-Dekade entspricht. Die zweite hingegen versteht sich als Ergänzung und zielt auf kritische Reflexionsfähigkeit und soziale Lernprozesse ab (vgl. Vare und Scott 2007, 192f.). Getzin und Singer-Brodowski übersetzen den Begriff von Vare und Scott als Ergänzung des Begriffs BNE mit Bildung *als* nachhaltige Entwicklung und nennen ihn im gleichen Zug emanzipatorisch (vgl. Getzin und Singer-Brodowski 2016, S. 39). „*Sie stellt die kritische Diskussion über Werte, Leitbilder und Normen in den Mittelpunkt*“ (ebd.). Auch die Fähigkeit, Alternativen gegeneinander abzuwägen und daraufhin zu einer Entscheidung zu kommen, gehört zur emanzipatorischen Bildung *als* nachhaltige Entwicklung (vgl. Vare und Scott 2007, S. 194). Ziel einer emanzipatorischen BNE ist es also, Lernende in ihrer Handlungskompetenz zu fördern, indem kritische Reflexionsfähigkeit gefördert wird (vgl. Sterling 2010, S. 514).

Der Kritikpunkt, dass BNE das Verständnis von Nachhaltigkeit entpolitisiert, führt zu einer veränderten Fokussierung in der politischen Bildung. „*[K]ritisches Hinterfragen als Basis politischer Mündigkeit*“ (Organisationskreis der Konferenz "Bildung Macht Zukunft" 2020, S. 18) wird als wichtiges Ziel einer kritischen politischen Bildung verstanden (vgl. ebd.). Auch das zuvor angesprochene Thema der Machtkritik muss Teil der politischen Bildung werden. Nur so können globale Wirkmechanismen der Klimakrise aufgedeckt und Zusammenhänge sichtbar gemacht werden (vgl. Kaufmann 2022, 32f.). Gleichzeitig muss sich die politische Bildung an das Prinzip der Problemorientierung halten, um nicht politische Meinungen weiterzugeben. Dafür muss die Problemlage an sich im Fokus stehen und nicht die Lösungsfindung als Ziel haben (vgl. Kminek und Wallmeier 2020, S. 56).

Letztendlich muss noch einmal betont werden, dass sich die Ansätze der Weiterentwicklung der BNE als ebendiese verstehen. Sie bauen auf dem Ansatz der BNE im Nationalen Aktionsplan auf und versuchen diesen zu ergänzen, um ihm zu mehr Wirksamkeit durch Ganzheitlichkeit zu verhelfen.

2.2 Transformation aus sozial-ökologischer Perspektive

Bei der Verabschiedung der Agenda 2030 im September 2015 trägt diese den Titel *Transforming our world*. Als Ziel wurde die Transformation der Weltgemeinschaft hin zu einem Zusammenleben, das die ökologischen Grundlagen des Lebens bewahren soll, beschlossen (vgl. Weselek 2022, S. 22). Populär wurde der Begriff Transformation durch das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WGBU) aus dem Jahr 2011 mit dem Titel ‚Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation‘. Dieser bezieht sich mit seinem Transformationsbegriff auf Karl Polanyi, der Mitte des 20. Jahrhunderts damit die Entwicklung des Wirtschaftssystems in Bezug auf die Gesellschaft beschreibt (vgl. WGBU 2011, S. 89; vgl. Luks 2019, S. 4). Ziel der Großen Transformation ist laut des WGBU *„eine Weltwirtschaft und -gesellschaft [...], die innerhalb der Grenzen des Erdsystems Wohlstand, Stabilität und Demokratie sichern kann* (WGBU 2011, S. 87). Außerdem wird in dem Gutachten Bezug auf globale Ungleichheiten genommen und das Ziel gesetzt, diese gerecht auszugleichen (vgl. ebd., S.293f.). Betont wird gleichzeitig, dass Transformationen nicht direkt gesteuert werden können. *„[V]ielmehr kommt es darauf an, dem Transformationsprozess durch entsprechende Rahmensetzung eine Entfaltungsmöglichkeit in eine bestimmte Richtung zu eröffnen“* (ebd., S.114). Adloff und Neckel (2019) beschreiben die indirekte Steuerbarkeit als mögliche Entwicklungsrichtung, die mit den Begriffen der Modernisierung und Kontrolle als weitere Ansätze zur nachhaltigen Entwicklung mit dem Begriff der Transformation im Konflikt stehen (vgl. Adloff und Neckel 2019, S. 168). Innerhalb des Transformationskonzepts von Nachhaltigkeit bestehen wiederum verschiedene Strömungen, die unterschiedliche, aber miteinander verwandte Ansätze verfolgen. Dazu gehören das Konzept des Postkapitalismus, der Postwachstumsgesellschaft, die Degrowth-Bewegung und der Konvivialismus. Nachhaltigkeit als Transformation beschreibt im Gegensatz zum Begriff der Modernisierung das Konzept, ökologische und sozialökonomische

Aspekte der Nachhaltigkeit in den Fokus zu rücken und damit ein Konzept, das nicht zwangsläufig auf ökonomischem Wachstum basiert (vgl. ebd., S.173f.). Transformation beschreibt also einen Wandel „*der [...] auch politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Veränderungen einschließt*“ (Luks 2019, S. 3). Der Begriff sozial-ökologische Transformation verdeutlicht nochmals die angestrebte Richtung der Transformation (vgl. Lingenfelder 2020, S. 54). Ziel dieser Transformation ist es *„in eine postfossile, global verträgliche und armenorientierte Wirtschaftsweise einzuschwenken“* (Seitz 2017, S. 163). Sie soll zudem durch demokratische Mittel emanzipatorisch wirken. Dies kann aber nur mit Hilfe politischer Bildung erreicht werden, die Menschen die Fähigkeiten vermittelt, Prozesse aktiv selbst zu gestalten und an Entscheidungen mitzuwirken (vgl. Lingenfelder 2020, S. 54)

Um einen gesellschaftlichen Wandel zu erreichen, müssen Transformationen in drei Dimensionen erfolgen: in der strukturellen und institutionellen Dimension, in den individuellen Praktiken und im Sozialen Imaginären (vgl. Muraca 2017, 205). Letztere Dimension beschreibt Muraca (2017) als *„Grundlage tieferer Überzeugungen, etablierter Werte und das fundamentale Selbstverständnis einer Gesellschaft, das sie zusammenhält“* (ebd.). Die Transformation des Sozialen Imaginären muss erlebbar sein, damit sie erfolgreich sein kann. Das heißt, es werden Räume benötigt, in denen das Soziale Imaginäre gelebt wird, damit die Erfahrung desselben ermöglicht wird (vgl. ebd., S.205f.). Aus dieser Dreiteilung von Transformation kann auch die Weiterentwicklung von BNE nochmals aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. BNE setzte bisher vor allem an der Dimension der individuellen Praktiken an. Kritiker*innen fordern nun, dass zusätzlich die institutionelle und strukturelle Dimension angesprochen wird und die angesprochenen Stellen ihrer Verantwortung nachkommen. Die Dimension des Sozialen Imaginären wird von der weiterentwickelten Bildung *als* nachhaltige Entwicklung angeschnitten, wenn dessen Ziel nicht nur ist, kritische Reflexionsfähigkeit zu fördern, sondern diese auch im Bildungsalltag zu leben.

2.3 Transformatives Lernen

Transformatives Lernen kann als Problemlösungs-Kompetenz verstanden werden, mit Hilfe derer Individuen Probleme definieren und diese kritisch reflektieren können. Eigene und Annahmen anderer werden hinterfragt und führen zu neuen Perspektiven, die im Austausch mit anderen überprüft werden (vgl. Mezirow 2012, S. 85). Die aus der Erwachsenenbildung stammende Theorie von Jack Mezirow begreift Lernen als Hinterfragen und Anpassen der individuellen Bedeutungsstrukturen. Dazu gehört, sozialisiertes Wissen als solches zu erkennen und sich darüber hinwegsetzend Bedeutungsperspektiven anzueignen (vgl. Bormann et al. 2022, 26f.). Bedeutungsperspektiven sind die Interpretationen von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst gebildet werden. Da wir unsere Erfahrungen individuell interpretieren, können Menschen, auch wenn sie gleiche Erfahrungen gemacht haben, in ganz unterschiedlichen Realitätsstrukturen leben. Neben individuellen Bedeutungsperspektiven sind auch kulturelle Bedeutungsstrukturen Teil unserer Realität. Unsere Bedeutungsstrukturen sind Teil unserer Identität und werden deshalb in vielen Fällen emotional verteidigt (vgl. Mezirow 2012, 82ff.). Damit sind auch die Funktionen von Bedeutungsperspektiven beschrieben:

"Sie wirken 1. wahrnehmungsleitend für die Interpretation von Wirklichkeit, damit 2. orientierungsgebend für das individuelle Handeln und letztlich 3. identitätsprägend für das Individuum" (Singer-Brodowski 2016a, S. 15).

Durch Transformatives Lernen werden Bedeutungsstrukturen für Veränderungen durch das Hinterfragen von Annahmen und das Integrieren von Erfahrungen geöffnet. Es entsteht dann ein differenzierteres und offeneres Bild von der Wirklichkeit, das durch diese Eigenschaften auch verlässlicher ist, da Veränderungen zugelassen und eingeplant werden können (vgl. Mezirow 2012, S. 84). Ausgangspunkte transformativer Lernprozesse sind häufig Dilemmata, für die eine Lösung außerhalb der bisher angewandten Lösungsstrategien gefunden werden muss. Im Fokus steht also der Prozess des Lernens, der eine gesteigerte Reflexivität und kritisches Denken hervorbringen soll (vgl. Bormann et al. 2022, 26f.). Um die eigene Perspektive hinterfragen zu können werden Impulse benötigt. Singer-Brodowski beschreibt diese als Irritationen, die mit Emotionen verbunden sind. Eine weitere Voraussetzung für die Infragestellung der eigenen Bedeutungsperspektive ist ein geschützter Raum,

um neue Handlungsmuster und Perspektiven ausprobieren zu können. (vgl. Singer-Brodowski 2016b, 135f.).

Als Weiterentwicklung des Konzeptes des Transformativen Lernens nach Mezirow entstanden alternative Strömungen mit verschiedenen Fokussierungen (vgl. Taylor 2017, S. 26). Brookfields Ansatz der *Critical Theory* wird von Lingenfelder (2020) als Theorie kritischer politischer Bildung bezeichnet (vgl. Lingenfelder 2020, S. 54). Die drei Hauptannahmen der *Critical Theory* nach Brookfield sind, dass westliche Demokratien Gesellschaften sind, in denen wirtschaftliche Ungleichheit, Rassismus und Klassismus strukturell wirken. Dies wird als Normalität dargestellt und stützt damit die dominante Ideologie, die die *Critical theory* durch das Verstehen dieser Mechanismen versucht zu verändern (vgl. Brookfield 2012, 134f.). Eine Veränderung dieser Struktur bedeutet laut Brookfield auch immer eine Veränderung der Kultur oder Ideologie, da die eigene Bedeutungsstruktur durch soziologische Merkmale und Positionen geprägt ist (vgl. ebd., S.143). Transformatives Lernen im Sinne der *Critical Theory* bedeutet daher vor allem soziales Lernen und politische Bildung (vgl. ebd., S.134f.).

Auch O'Sullivan (2012) verbindet Transformatives Lernen mit politischer Bildung. Er betrachtet Transformatives Lernen aus sozial-ökologischer Perspektive und sieht Gesellschaftskritik und die Kritik an bestehenden Machtverhältnissen als Teilaspekte von Transformativem Lernen (vgl. O'Sullivan 2012, 167f.). Angesichts der Klimakrise beschreibt O'Sullivan (2012) sein Verständnis von Transformativem Lernen als Zusammenspiel von Überleben, Kritik und Kreieren. Als zentral für das Überleben der Klimakrise bezeichnet O'Sullivan die Überwindung der Leugnung der Realität und den Umgang mit Verzweiflung und Trauer (vgl. ebd., S.166). Primär geht es also um emotionale Kompetenzen, die hierfür notwendig sind. Kritik bedeutet in diesem Kontext das Hinterfragen, aus welcher Perspektive und mit welchem Wissen wir auf die Welt blicken sowie das kritische Hinterfragen von Machtstrukturen. Kreieren spricht die aktive Schaffung von Räumen an, in denen Strukturen, die hinterfragt werden, anders gelebt werden und damit selbst Strukturen hinterfragen (vgl. ebd., S.167f.).

Neben Wissen und Kompetenzen, die wir brauchen, um bestehende Weltbilder kritisch zu hinterfragen, müssen also zusätzlich Denk- und Handlungsstrukturen aufgebrochen werden (vgl. Steiner 2022, 28f.). Aufgabe aller Pädagog*innen ist es, Lernende in dem kritischen Hinterfragen gesellschaftlicher und individueller Bedeutungsperspektiven zu unterstützen (vgl. Bormann et al. 2022, S. 27). Wie genau dies praktisch geschehen kann, ist aber weniger eindeutig, da der Prozess des Transformativen Lernens viel Eigenaktivität fordert und nur bedingt hervorgerufen und gesteuert werden kann (vgl. Singer-Brodowski 2016a, S. 16).

"Eine wesentliche Voraussetzung für die Stimulierung transformativer Lernprozesse sind problembasierte und selbst organisierte Lehr-Lern-Settings, in denen Lernende konkrete Erfahrungen mit Nachhaltigkeit machen und Reflexionsräume über diese Aktivitäten nutzen können." (Singer-Brodowski 2016b, 138f.)

Inwiefern das in der frühen Kindheit im Sinne des Transformativen Lernens möglich ist, wird auch von Mezirow in Frage gestellt. Laut Mezirow lernen und übernehmen Kinder durch Sozialisation und Lernen am Modell unreflektiert Denk- und Handlungsweisen. Erst im Erwachsenenalter ist es möglich, diese kritisch zu reflektieren und in einem Prozess zu verlernen (vgl. Taylor 2017, S. 17). Lernen und Entwicklung im Erwachsenenalter zeichnet sich nach Mezirow dadurch aus, dass die eigenen Bedeutungsperspektiven verändert werden können, wenn Erwachsene auf Dilemmata oder Paradigmen stoßen. Sie können dadurch Erlerntes in ihre Perspektive auf die Realität einarbeiten (vgl. Brookfield 2012, S. 142). Diese Theorie des Transformativen Lernens wird als „*uniquely adult*“ (Taylor 2017, S. 17) beschrieben. Hier stellt sich also die Frage, ob der Kern des Transformativen Lernens überhaupt sinnvoll auf die frühe Kindheit übertragbar ist oder ob es sinnvoll erscheint, Vorläuferkompetenzen als Vorbereitung auf transformative Lernprozesse zu fördern.

2.4 Ziele einer Transformativen Bildung

Aus den vorangegangenen Kapiteln werden zwei Fokussierungen der Transformativen Bildung aus sozial-ökologischer Perspektive deutlich, die in dieser Arbeit weiter in den Blick genommen werden. Es finden sich sowohl in der Weiterentwicklung von BNE als auch im Ansatz Transformatives Lernen Hinweise auf die

zentrale Rolle einer kritischen politischen Bildung. Allerdings besteht durch unterschiedliche Zielsetzungen und Interessen in der Wissenschaft selbst für politische Bildung keine einmütige Definition. In einigen Definitionen gilt die Vorbereitung von Menschen auf das bestehende politische System als Ziel politischer Bildung, wobei kein Raum für die Hinterfragung des Systems geöffnet wird (vgl. Regier 2023, 51f.). Kritik und Hinterfragen ist gleichzeitig zentral für kritische politische Bildung. Diese muss allerdings ergebnisoffen sein, da sie sonst ihrem Anspruch der Kritik nicht gerecht wird. Kritik muss anhand von Kriterien geübt werden, so dass der Prozess nachvollziehbar und transparent ist. In diesem Prozess muss der Ansatz der kritischen politischen Bildung sich auch immer wieder selbst in Frage stellen. Auch der Rahmen, in dem kritische politische Bildung stattfindet, muss kritisch beleuchtet werden (vgl. Fächter und Moegling 2015, 78f.). Des Weiteren

"berücksichtigt [sie] die historische Gewordenheit von Gesellschaft und begreift auch gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse als gestaltbar und über gesellschaftlichen und politischen Streit und Kompromissbildung veränderbar" (ebd., S.79).

Notwendig für die Umsetzung kritischer politischer Bildung ist die kritische Reflexionsfähigkeit, die ebenfalls in den vorherigen Kapiteln genannt wurde und den zweiten Fokus der Transformativen Bildung in dieser Arbeit darstellt. Kritische Reflexionsfähigkeit ist Teil des Ansatzes der Bildung *als* nachhaltige Entwicklung und soll die Fähigkeit, Entscheidungen bewusst zu treffen und damit auch die Handlungskompetenz fördern (vgl. Sterling 2010, S. 514). In Mezirows Theorie des Transformativen Lernens werden durch neue Problemsituationen die bestehenden Handlungskompetenzen herausgefordert. In dem Prozess, die eigenen Handlungskompetenzen, Bedeutungsperspektiven und eigenes Wissen zu hinterfragen, wird, teils durch Gespräche, die Reflexionsfähigkeit geschult, um im nächsten Schritt die eigenen Bedeutungsperspektiven und Handlungskompetenzen zu erweitern (vgl. Singer-Brodowski 2016a, S. 15). Neben dem Hinterfragen und der Erweiterung der eben genannten Perspektiven und Kompetenzen müssen für die sozial-ökologische Transformation auch bestehende Werte neu interpretiert und in diesem Sinne neu in den Kontext mit der Gegenwart gesetzt werden. Dazu werden bestehende Interpretationen von Werten hinterfragt und eventuell kritisiert. Kritische Reflexionsfähigkeit kann und muss demnach auch eingesetzt werden, um zu ermöglichen, dass

das von Muraca definierte Soziale Imaginäre transformiert wird (vgl. Muraca 2017, S. 205).

Dem allem zu Grunde liegt die Fähigkeit des kritischen Denkens, das darin besteht, Bedeutungen und Wahrheitsansprüche zu verstehen und zu belegen, um sich daraus ein Gesamtbild der Situation zu machen (vgl. Jahn und Cursio 2021, 11f.). Ziel kritischen Denkens ist nicht, die universelle Wahrheit, sondern die eigene Perspektive zu finden, sie zu hinterfragen, um sie dann anzupassen oder zu bestätigen. Für diesen Prozess müssen andere Perspektiven als die eigene miteinbezogen werden, so dass neben der eigenen auch Alternativen für das Ergebnis des kritischen Denkprozesses als Urteil zur Verfügung stehen (vgl. ebd., S.60ff.). In diesem Prozess werden moralische Probleme thematisiert, wobei im Sinne des kritischen Denkens keine moralisierende Haltung angenommen wird. Anstelle dessen kann ein Urteil nach einer nachvollziehbaren und transparenten Analyse und Diskussion zustande kommen (vgl. ebd., S.65). Inwiefern kritisches Denken und damit auch Transformative Bildung in der frühen Kindheit aus entwicklungspsychologischer Sicht möglich ist, soll im nächsten Kapitel analysiert werden.

3. Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für Transformative Bildung in der frühen Kindheit

3.1 Assimilation und Akkommodation

Mit seiner Erkenntnistheorie erklärt Piaget, wie Kinder sich ihre Umwelt aktiv aneignen und dadurch ihr Wissen über die Welt erweitern. Dabei verweist er auf die Andersartigkeit des kindlichen Denkens im Vergleich zum Denken von Erwachsenen, da kindliche Denkstrukturen in verschiedenen Entwicklungsstufen neu sortiert und strukturiert werden (vgl. Rothgang und Bach 2020, S. 53). Piagets Erkenntnistheorie gilt als strukturalistisch, da er davon ausgeht, dass Kinder durch das aktive Aneignen der Umwelt ihren Wissensstand erweitern und neues Wissen in abstrakte Strukturen des Denkens integrieren (vgl. Kienbaum et al. 2019, S. 152). Dieser Prozess wird als Adaption bezeichnet und beinhaltet Assimilations- und Akkommodationsprozesse (vgl. Berk 2020, S. 218). Assimilation bedeutet die Übertragung neuer Sachverhalte in das schon bekannte System (vgl. Piaget 2022, 53f.). Ein Beispiel dafür ist, wenn ein Kind, nachdem es einen Fußball kennengelernt hat, erfährt,

dass es auch andere Arten von Bällen gibt. Ein Tennisball kann so mit Hilfe bestehender Schemata als Ball interpretiert werden (vgl. Berk 2020, S. 218). Die Strukturen des Denkens werden dabei von Piaget als Schemata bezeichnet.

"Unter einem *Schema* versteht Piaget eine kognitive Struktur, die sich auf eine Klasse gleichartiger Handlungssequenzen bezieht. Diese Handlungssequenzen bilden im Rahmen des jeweiligen Schemas eine organisierte Ganzheit, innerhalb derer die einzelnen elementarerer Handlungssegmente straff gekoppelt, in festliegender Abfolge angeordnet sind" (Bugge 1985, 30f.).

Das bedeutet, dass mit Hilfe von Schemata Informationen sortiert sind und eingeordnet werden können und so ermöglichen, dass Informationen verarbeitet werden (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 27). Passen Beobachtungen oder Handlungen nicht in die bestehenden Schemata, so werden diese im Prozess der Akkommodation angepasst oder erweitert (vgl. Berk 2020, S. 218). Das kann beispielsweise passieren, wenn ein Kind einen Löwen sieht und ihn als Hund interpretiert. Einige Merkmale passen aber nicht in das Schema Hund, also muss das bestehende Schema um das des Löwen erweitert werden (vgl. Schwarzer 2015, S. 39). Von Piaget wird der Akkommodationsprozess als Gegenstück zur Assimilation definiert, gleichzeitig bedingen sich die beiden Prozesse. Die Assimilation garantiert, dass bestehendes Wissen erhalten wird und bildet die Basis für die Weiterentwicklung bestehender Wissensbestände. Der Prozess der Akkommodation ist notwendig, um das Wissen zu erweitern und sich auf Basis neuen Wissens weiterzuentwickeln (vgl. Piaget 2022, S. 54). Startet ein Kind einen Assimilationsprozess, das heißt, es versucht, etwas in seine vorhandenen Schemata einzuordnen und das scheitert, kommt es zu einem Moment der Disäquilibration. Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem eigenen Schema und der Wahrnehmung. Dieses Ungleichgewicht kann durch den Akkommodationsprozess aufgehoben werden. Das eigene Schema wird erweitert, so dass die Wahrnehmung in die kognitiven Strukturen passt. Man spricht dann von einem Moment der Äquilibration (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 27).

Der Moment der Disäquilibration ist vergleichbar mit dem Dilemma im Transformativen Lernen, das dazu führt, dass eigene Bedeutungsperspektiven erweitert werden müssen. Akkommodationsprozesse sorgen dafür, dass Wahrnehmungen aus der Umwelt in die kognitiven Schemata eingearbeitet werden. Mit Hilfe der neuen

Schemata können veränderte Handlungskompetenzen erprobt werden, um das Dilemma aufzuheben. Mezirows Verständnis von Lernen, das er in vier Möglichkeiten einteilt, enthält in zwei der möglichen Lernwege sehr offensichtlich die Adaption, die er „*elaborating existing frames*“ (Mezirow 2012, S. 84) und „*learning new frames of reference*“ (ebd.) nennt. Das verdeutlicht, dass der Adaptionsprozess als Grundfunktion des Lernens das ganze Leben lang praktiziert wird (vgl. Bugge 1985, S. 24). Bugge (1985) nennt als Beispiel für Adaptionsprozesse im Erwachsenenalter das Weltbild eines Menschen. Auch hier wird ein Gleichgewicht zwischen Assimilations- und Akkommodationsprozessen angestrebt. Bei überwiegender Assimilation werden vor allem eigene kognitive Strukturen als Weltbild übersetzt. Überwiegt die Akkommodation, so ist das Weltbild nicht konstant und ohne Leitlinie (vgl. ebd., S.29f.).

Adaptionsprozesse sind trotzdem nicht gleichzusetzen mit Prozessen des Transformativen Lernens, da letztere bewusst und auch in subjektiven Kontexten wie der Meinungsbildung geschehen. Es kann aber festgehalten werden, dass die Funktionsweisen der Assimilation und Akkommodation Prozessen zu Grunde liegen, in denen die eigenen Bedeutungsperspektiven erweitert werden.

3.2 Die Präoperationale Entwicklungsstufe nach Piaget

Die präoperationale Entwicklungsstufe nach Piaget ist Teil seines Stufenmodells der kognitiven Entwicklung. Nach der sensomotorischen Stufe, die Kindern bis zwei Jahren zugeordnet wird, ist die präoperationale Entwicklungsstufe die zweite Stufe und betrifft Kinder zwischen zwei und sieben Jahren. Ab einem Alter von sieben bis zwölf Jahren bewegen sich Kinder in der konkret-operationalen Stufe, bevor sie dann ab ungefähr 12 Jahren die formal-operationale Stufe erreichen (vgl. Kienbaum et al. 2019, 154ff.). Grundgedanke des Stufenmodells nach Piaget ist, dass sich in bestimmten Phasen zentrale Denkstrukturen ändern, wodurch sich Entwicklungsstufen ergeben (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 28). Die jeweils nächste kognitive Entwicklungsstufe wird einerseits durch Reifungsprozesse erreicht und andererseits durch Erfahrungen in der Umwelt. Aktivitäten in und mit der Umwelt treiben Akkommodationprozesse voran und erweitern dadurch das

Weltbild von Kindern (vgl. Jovanovic 2015, S. 166). Piaget erklärt seine Entwicklungsstufen als aufeinander aufbauend und als feste Abfolge (vgl. Piaget 2022, S. 65). Das Ende der sensomotorischen Entwicklungsstufe und damit der Beginn der präoperationalen Stufe bildet der Übergang zur Vorstellung. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder beginnen, sich Handlungen vorstellen zu können ohne sie auszuführen. Objekte müssen nun nicht zwangsläufig sensomotorisch erfasst werden, um Handlungen vorherzusehen oder zu planen (vgl. Rothgang und Bach 2020, S. 57). In dieser Phase wird das Denken flexibler, dennoch ist es stark an Beobachtungen und Erinnerungen gekoppelt. Innerhalb des voroperationalen Denkens wird zwischen zwei bis vier Jahre alten Kindern (vorbegrifflich-symbolisches Denken) und Kindern zwischen vier und sieben Jahren (anschauliches Denken) unterschieden (vgl. ebd.). Vorbegrifflich-symbolisches Denken als Entwicklungsstufe ist durch den Spracherwerb geprägt und prägt damit auch die Entwicklung der Repräsentation von Gegenständen, also die Symbolfunktion (vgl. Piaget 2022, S. 66). Der Spracherwerb ermöglicht Kindern eine zentrale Erweiterung von Repräsentationsvorgängen. Mittels der Sprache kann Bezug auf Vergangenheit und Zukunft genommen werden und es können auch über die eigene Erfahrung hinaus Mitteilungen geäußert werden. Ein Beispiel für das Erlernen und Erproben von Repräsentationen ist das Als-ob-Spiel (vgl. Berk 2020, S. 332). Dabei werden Symbolfunktionen immer weiter ausdifferenziert (vgl. Rothgang und Bach 2020, S. 57). Als zentraler Aspekt des präoperationalen Denkens sieht Piaget den Egozentrismus, der Kinder daran hindert, die visuelle Perspektive anderer Menschen einzunehmen (vgl. Berk 2020, S. 335). Der Egozentrismus beinhaltet auch, dass Kinder nicht in der Lage sind, Bedürfnisse und Ansichten anderer Personen kognitiv neben die eigenen Bedürfnisse zu stellen, um dann eine Vereinbarung zu finden (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 30). Dieser Aspekt der Perspektivenübernahme wird an späterer Stelle dieser Arbeit noch einmal thematisiert. Kinder in der präoperationalen Entwicklungsstufe konzentrieren sich in Denkprozessen zudem auf nur einen Aspekt, wodurch andere Aspekte vernachlässigt werden. Dies erklärt Piaget anhand eines Versuchs, bei dem Kindern die gleiche Menge einer Flüssigkeit in unterschiedlich breiten Gefäßen gezeigt wird. Mehr als auf die unterschiedliche Form der Gefäße konzentrieren sich die Kinder auf den Wasserpegel als Anzeichen für die Menge (vgl. Berk 2020, S. 335). Konsequenz der zentrierten Denkweise von Kindern ist, dass ihre Schlussfolgerungen falsch oder einseitig wirken, auch wenn sie, bezogen

auf die zentrierte Eigenschaft, richtig sind (vgl. Bugge 1985, S. 71). Ab ungefähr vier Jahren bewegen sich Kinder in einer Art Zwischenphase. Ihr Denken ist immer noch gekennzeichnet durch starr zentriertes Denken, gleichzeitig treten aber auch Denkopoperationen der nächsten Entwicklungsstufe auf, die dezentrierter sind (vgl. ebd., S.76). Zusammenfassend beschreibt Piaget die Eindimensionalität des Denkens als Defizit der präoperationalen Entwicklungsstufe. Darin enthalten sind unter anderem der Egozentrismus, bei dem die eigene Dimension im Vordergrund steht und die Zentrierung auf eine Dimension beim Lösen von Aufgabenstellungen. Der Übergang zur nächsten Entwicklungsstufe zeichnet sich dann durch die Fähigkeit des mehrdimensionalen Denkens aus (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 32).

Auch wenn die Bedeutung der kognitiven Entwicklungstheorie nach Piaget noch immer außer Frage steht, stellen aktuellere Forschungen Teile der Theorie in Frage (vgl. Kienbaum et al. 2019, 160f.). Das betrifft beispielsweise die *"strenge Abfolge der Stufen"* (ebd., S.160). Dabei räumt Piaget selbst ein, dass die Abfolge nicht in sich abgeschlossen ist. So können Entwicklungen einer Stufe noch im Gange sein, während das Kind einen Bereich der darauffolgenden Stufe bereits beherrscht (vgl. ebd., S.160f.). Überprüfende Studien haben Piagets These bestätigt, dass Entwicklungsschritte in Teilen bestimmten Altersstufen zugeschrieben werden können. Somit ist der Ansatz Piagets, die kognitive Entwicklung als Stufenmodell darzustellen, im Kern bestätigt. Trotzdem befinden in den einzelnen Denkopoperationen 30-40 Prozent der Probanden außerhalb der Entwicklungsstufe, die ihnen durch das Stufenmodell zugeschrieben wird (vgl. zur Oeveste 1987, S. 134). Neuere Forschungsergebnisse zeigen außerdem, dass Piaget die frühe Kindheit unterschätzt. Kinder ab zwei Jahren sind demnach durchaus schon in der Lage, in vereinfachten und bekannten Situationen die Perspektive anderer Menschen einzunehmen. Die Entwicklung der Perspektivenübernahme, die im nächsten Kapitel nochmals Erwähnung findet, beginnt also schon in der Phase, die Piaget als egozentrisch einstuft (vgl. Berk 2020, S. 337). Ein weiterer Kritikpunkt an Piagets Forschungen ist sein Vorgehen. Im Gegensatz zu modernen hypothesengeleiteten Forschungsprozessen kam Piaget zu theoretischen Aussagen, indem er Beobachtungen auswertete ohne diese besonders zu strukturieren oder durch Hypothesen zu lenken (vgl. Kienbaum et al. 2019, 151f.).

Nach Piagets Modell wäre kritisches Denken in der frühen Kindheit nicht möglich, da die Kinder durch die fehlende Perspektivenübernahme nicht in der Lage sind, andere Perspektiven als die eigenen zu bewerten (vgl., ebd., S.185). Eben genannte neuere Forschungsergebnisse, die Kindern ab ungefähr zwei Jahren Anfänge der Perspektivenübernahme zuschreiben, lassen die These zu, dass die Entwicklung der Perspektivenübernahme und damit auch die Anfänge des kritischen Denkens in der frühen Kindheit liegen können. Da kritisches Denken sich gerade in Bezug auf Transformatives Lernen mit moralischen Problemen und Gerechtigkeitsfragen auseinandersetzt, soll im nächsten Kapitel die Moralentwicklung beleuchtet werden (vgl. Jahn und Cursio 2021, S. 65).

3.3 Moralentwicklung

3.3.1 Moralische Kognition

3.3.1.1 Entwicklung der Theory of Mind

Als Theory of Mind wird die Fähigkeit bezeichnet zu verstehen, „*dass die erlebte Wirklichkeit das Ergebnis eines mentalen Vorgangs ist*“ (Kienbaum et al. 2019, S.188) woraus resultiert, dass Individuen die gleiche Situation unterschiedlich erscheinen kann (vgl. ebd.). In Fachdiskussionen wird die Theory of Mind oftmals als Voraussetzung für verschiedene Fähigkeit genannt, darunter fällt auch die Moralentwicklung (vgl. Wimmer und Perner 1983, S. 104). Außerdem hat die Theory of Mind Auswirkungen auf das Sozialverhalten, da Wünsche und Vorstellungen anderer Menschen erfasst und im eigenen Handeln berücksichtigt werden können (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 139). Gleichzeitig ist die Theory of Mind nicht eindeutig definierbar. Zwei unterschiedliche Strömungen der Forschung machen das deutlich. Die eine schreibt schon Kindern im ersten Lebensjahr Fähigkeiten einer impliziten Theory of Mind zu, während die andere Strömung Kindern ab ungefähr dem vierten Lebensjahr eine explizite Theory of Mind zuschreibt (vgl. Bischof-Köhler 2011, 327f.). Die implizite Theory of Mind soll hier nur kurz umrissen werden, um den Fokus auf die explizite Form zu legen. Zur impliziten Theory of Mind werden beispielsweise Vorgänge wie das social referencing, also die soziale Rückversicherung und das Prinzip der geteilten Aufmerksamkeit im ersten Lebensjahr gezählt. Bei der sozialen Rückversicherung wird dem Baby eine Theory of Mind

bei dem Erklärungsansatz zugeschrieben, dass es sehen will, was die Bezugsperson von der Situation hält und daher weiß, dass die Bezugsperson die Situation beurteilen kann, ihr also mentale Vorgänge zuschreibt. Andere Erklärungsansätze argumentieren mit einem aktiven Sicherheitsbedürfnis, das durch den Blickkontakt mit der Bezugsperson gestillt werden kann (vgl. ebd., S.248). Im zweiten und dritten Lebensjahr wird die Fähigkeit von Kindern auf die Bedürfnisse und Gefühle anderer Personen einzugehen ebenfalls zur impliziten Theory of Mind gezählt (vgl. ebd., S.328ff.). Wird die Fähigkeit zur expliziten Theory of Mind nach Piagets Entwicklungsstufen bewertet, so muss diese Kindern in der frühen Kindheit abgesprochen werden, da Piaget sie in einer egozentrischen Phase verortet, die es ihnen nicht möglich macht, die Perspektive anderer Menschen in eigenen Denkprozesse miteinzubeziehen (vgl. Kienbaum et al. 2019, S. 185). Entgegen Piagets Auffassung zeigen aber schon Kinder von drei Jahren die Fähigkeit zu unterscheiden, ob ein Gegenstand physisch anwesend ist oder ob jemand über diesen Gegenstand nachdenkt ohne dass dieser wirklich vorhanden ist (vgl. Wellman 2008, S. 169). Die Literatur der letzten Jahre definiert die Entwicklung der Theory of Mind als Entwicklung im Alter zwischen drei und fünf Jahren (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 139; vgl. Heidbrink 2008, S. 162). Innerhalb dieser zwei Lebensjahre finden unterschiedliche Entwicklungsschritte statt.

„Bereits Dreijährige können verstehen, dass Entscheidungen von den Zielen und Absichten der handelnden Personen abhängen. Erst im Alter von vier Jahren entwickelt sich das Konzept der Überzeugung. Kinder können dann die Handlungen eines anderen nicht nur aus dem vorhersagen, was er will, sondern auch aus dem, was er glaubt“ (Heidbrink 2008, S. 162).

Das Konzept, die Überzeugungen anderer Menschen in deren Verhalten mitzudenken, wurde im bekannten Maxi-Paradigma erforscht. Dabei geht es darum festzustellen, ob Kinder erkennen können, dass Menschen auf Grund ihrer Informationslage handeln und ihnen diese zuschreiben können, auch wenn die Kinder als Probanden mehr Informationen haben. Es geht also darum, dass Kinder falsche Überzeugungen anderer Menschen begreifen (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 330). Wimmer und Perner (1983) zeigten in eigenen Forschungen und mit Verweisen auf vorangegangene Untersuchungen, dass Kinder im Alter zwischen 3 und 4 Jahren weder zwischen dem eigenen Wissen und fehlendem Wissen bei

anderen Personen unterscheiden können, noch begreifen, dass Personen mit fehlendem Wissen falsche Überzeugungen haben (vgl. Wimmer und Perner 1983, S. 124). Vier und Fünfjährige hingegen sind in der Lage zu verstehen, dass Handlungen von Menschen auf ihren Überzeugungen beruhen und nicht auf der objektiven Realität, also dass individuelle Überzeugung und Realität voneinander abweichen können (vgl. Wellman et al. 2001, S. 655). Daraus resultiert die These, dass Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren die Fähigkeit entwickeln, Schlüsse aus den falschen Überzeugungen anderer Menschen zu ziehen (vgl. Wimmer und Perner 1983, S. 125). Auch wenn das Maxi-Paradigma als Studie zur Theory of Mind weit verbreitet ist, muss beachtet werden, dass das Erkennen von falschen Überzeugungen nur einen Teilaspekt der Theory of Mind darstellt (vgl. Wellman et al. 2001, S. 679). Mit dem Einsetzen der Fähigkeit zur Theory of Mind ist Kindern auch die Einfache Perspektivenübernahme möglich (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 346). *"Die Subjektivität der Perspektiven wird bewusst: Das Kind ist in der Lage, sich zu vergegenwärtigen, dass der Andere etwas anderes denkt als es selbst"* (ebd.). Jüngere Kinder sind durchaus schon in der Lage, sich in andere Personen hineinzusetzen. Dabei wird allerdings die eigene Perspektive in den Hintergrund gerückt, während ältere Kinder beide Perspektiven und auch ihre Unterschiedlichkeit bewerten können (vgl. ebd., S.319).

3.3.1.2 Moralentwicklung

Die Perspektivenübernahme hängt zudem mit der Moralentwicklung zusammen, da Personen mit einer fortgeschrittenen Moralentwicklung auch eine hohe Kompetenz der Perspektivenübernahme aufweisen. Andersherum muss dies aber nicht der Fall sein (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 426). Darauf wird im Laufe des Kapitels nochmals Bezug genommen. Moralentwicklung beschreibt die Entwicklung zum Verständnis und Erlernen *„normative[r] Vorschriften, die in einer Gesellschaft als verbindliche Richtlinien für das Verhalten angesehen werden“* (ebd., S.414). Gesellschaftliche Vorschriften, die aus Normen, Regeln und Werten bestehen, verändern sich mit der Gesellschaft, sind aber als stabiles Bezugssystem zu verstehen. Als Bezugssystem bietet die Moral Orientierung für Individuen in Bezug auf ihr Handeln (vgl. Döhler 1995, S. 24). Zwei wichtige Vertreter der kognitiven Theorie der

Moralentwicklung sind Piaget und Kohlberg, auf deren Theorien der Moralentwicklung auch in jüngeren Studien Bezug genommen wird (vgl. Turiel 2018, S. 298). Zugleich stehen die Studien Piagets und Kohlbergs aus heutiger Sicht in einigen Punkten in der Kritik, dies wird an späterer Stelle weiter ausgeführt (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 419; 427). Piagets Theorie beschäftigt sich mit dem theoretischen und nicht mit dem konkreten Denken, das heißt, er untersucht die Entwicklung des moralischen Urteils (vgl. Piaget 1983, S. 213). Dabei unterscheidet er zwischen heteronomer und autonomer Moral.

"Der erste dieser Prozesse ist der moralische Zwang des Erwachsenen, welcher zur Heteronomie und folglich zum moralischen Realismus führt. Der zweite ist die Zusammenarbeit, welche zur Autonomie führt. Zwischen den beiden kann man ein Stadium der Verinnerlichung und Verallgemeinerung der Regeln und Weisungen unterscheiden" (ebd., S.236f.).

Nach dieser Erklärung verlassen sich Kinder zunächst auf die von Eltern oder anderen Bezugspersonen auferlegten Regeln, deren Begründung wenig hinterfragt wird (vgl. Rothgang und Bach 2020, S. 66). Typisch für die Phase der heteronomen Moral ist zudem, dass Kinder sich bei der Bewertung von Handlungen vor allem auf das Ergebnis und nicht auf die Absicht beziehen. Dahingegen werden bei Erreichen der autonomen Moral Absichten in die Bewertung von Handlungen miteinbezogen (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 262). Die autonome Moral geht davon aus, dass Personen Regeln befolgen, weil sie sich an dahinterstehende Werte halten. Das bedeutet auch, dass Regeln verändert und in Kooperation verhandelt werden können (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 417). Dies wird durch die Interaktion mit Gleichaltrigen erlernt, indem Regeln selbstständig ausgehandelt werden. Kinder beginnen Erklärungen für Regeln zu fordern und zu verbalisieren. Sie erfahren, dass Regeln die Basis von gegenseitigem Respekt sind und notwendig für Kooperation und das gemeinsame Spiel (vgl. Rothgang und Bach 2020, S. 66). Dabei lernen Kinder die Perspektive anderer Kinder kennen und im gleichen Prozess auch moralische Regeln (vgl. Kenngott 2012, S. 79). Hier ist also die Fähigkeit der Perspektivenübernahme angesprochen, die Piaget als Ursache der autonomen Moral darstellt (vgl. ebd., S.79). Die Zwischenphase des Übergangs zwischen heteronomer und autonomer Moral ordnet Piaget Kindern zwischen 7 und 12 Jahren zu. Neuere Studien machen hier deutlich, dass jüngere Kinder in ihrem moralischen Denken

von Piaget unterschätzt wurden. Das liegt an Problemen der Aufgabenstellung und der Informationsvermittlung an die Probanden. Jüngere Kinder waren überfordert, da die Aufgabenstellungen für sie nicht explizit genug waren (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 262).

Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung basiert auf der Piagets. Dabei zieht Kohlberg selbst eine Verbindung zwischen seinen Stufen der Moralentwicklung und den Stufen kognitiver Entwicklung Piagets (vgl. Kohlberg 1995, 124f.). Moralische Entwicklung geschieht laut Kohlberg nach einem Stufenmodell, das aus drei verschiedenen Ebenen besteht, innerhalb derer nochmals zwischen Stufen unterschieden wird. In Kohlbergs Theorie entwickelt sich die Moral eines Menschen bis ins Erwachsenenalter, das heißt auch Jugendliche oder Erwachsene können sich in ihrer Moral auf der ersten Stufe bewegen. Kinder bis neun Jahren ordnet Kohlberg direkt der ersten Ebene zu. Die Ebenen des moralischen Urteils stehen in Zusammenhang mit der Fähigkeit der Perspektivenübernahme (vgl. ebd., S.125f.). Die erste Ebene, die präkonventionelle Ebene basiert auf der eigenen Perspektive. Auf der konventionellen und damit zweiten Ebene wird die Perspektive auf nahestehende Menschen erweitert, um sich nach und nach auf die Gesamtgesellschaft zu maximieren. Die postkonventionellen Ebene stellt die höchste Ebene dar und zeichnet sich durch universelle Prinzipien von Moral aus, nach denen gehandelt wird (vgl. Kienbaum et al. 2019, S. 197). Kohlber leitet die Bezeichnung der Ebenen vom Wort *konventionell* ab, das er in Bezug auf die moralische Entwicklung so definiert, dass Individuen Regeln einhalten, weil diese von der Gesellschaft oder Autoritäten festgelegt sind. Die Ebene darunter zeichnet sich dementsprechend dadurch aus, dass die Individuen gesellschaftliche Regeln noch nicht verstehen (präkonventionell). Auf der Ebene darüber verstehen Individuen zwar gesellschaftliche Regeln, stellen diese aber unter ihre allgemeinen moralischen Prinzipien (postkonventionell) (vgl. Kohlberg 1995, 126f.). Als moralische Ebene der frühen Kindheit wird die präkonventionelle Ebene nochmals in zwei Stufen unterteilt, die Entwicklungsschritte darstellen. Dabei bildet die erste Stufe die Orientierung am Gehorsam und dem Vermeiden von Strafen. Dieses Verständnis lässt sich bei Piagets heteronomer Moral wiederfinden. Die zweite Stufe dieser Ebene ist die Orientierung an den eigenen Bedürfnissen. Gleichzeitig steht hier der Beginn für Verteilungsgerechtigkeit, jedoch wird dabei das eigene Ziel über das des anderen gestellt

(vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 422). Auch an Kohlbergs Modell der Moralentwicklung wurden Kritikpunkte geäußert. Ein Kritikpunkt ist die von Kohlberg angenommene Invarianz der Entwicklungsstufen. Mischformen der Stufen als Übergänge sowie Wahlfreiheit der handelnden Personen wurden von Kohlberg nicht berücksichtigt (vgl. ebd., S.266; Lohaus und Vierhaus 2019, S. 266). Am Vorgehen Kohlbergs wird kritisiert, dass die den Probanden vorgestellten Dilemmata keine alltagsnahen Situationen sind und die Probanden als Außenstehende das Verhalten anderer Personen bewerten ohne gefragt zu werden, wie sie selbst in der jeweiligen Situation handeln würden. Das erzeugt eine Distanz zum Interessenkonflikt der vorgestellten Dilemmata (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 427). So machen jüngere Studien deutlich, dass Kinder schon im Vorschulalter moralische Imperative und soziale Konventionen kennen und sie anwenden können. Schwierigkeiten haben Kinder in der frühen Kindheit damit, zwischen zufälligen und absichtlichen Handlungen zu unterscheiden (vgl. Berk 2020, S. 399).

Aus den kognitiven Theorien im Gesamten geht hervor, dass die Kompetenz der Perspektivenübernahme die Moralentwicklung auf verschiedenen Ebenen unterstützt (vgl. Kenngott 2012, 178f.; vgl. Reichenbach und Maxwell 2007, S. 15). *„Die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen bedeutet, Annahmen über diese Person zu haben, von denen die entscheidende darin besteht, dass auch die andere Person mit solchen Annahmen über einen selbst operiert“* (Kenngott 2012, S. 124). Zunächst kann die Perspektivenübernahme als wichtiges Werkzeug für menschliche Interaktionen gesehen werden und trägt damit zur Moralfähigkeit bei. In Interaktionen können durch die Perspektivenübernahme Bedürfnisse und Anliegen von Interaktionspartnern wahrgenommen werden und damit zu einem moralischen Diskurs führen. Ist die Perspektivenübernahme vollständig entwickelt, können Interaktionen aus der Perspektive eines neutralen Beobachters heraus bewertet werden, wodurch ein Grundstein für die universalistische Moral gelegt ist (vgl. ebd., S.178f.). Allerdings soll auch erwähnt werden, dass die Perspektivenübernahme an sich noch keine moralische Entwicklung darstellt, wenn es dabei nicht auch um die Übernahme der Gefühle der anderen Person geht (vgl. Reichenbach und Maxwell 2007, S. 15).

3.3.2 Moralische Emotionen

Während die kognitive Perspektive mit Piaget und Kohlberg von einem moralischen Denken ausgeht, das sich entlang der kognitiven Entwicklung eines Menschen entwickelt, sich also vor allem der Entwicklung des moralischen Urteils widmet, konzentriert sich die emotionale Perspektive auf Auslöser moralischen Handelns (vgl. Heidbrink 2008, S. 163). Einerseits gibt es Zusammenhänge zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln, andererseits können moralisches Urteil und die tatsächliche moralische Handlung voneinander abweichen. Das moralische Urteil als Denkprozess im Gehirn kann moralische Entscheidungen treffen, ist aber nicht zwangsläufig Ursache einer Handlung (vgl. ebd., S.142). Moralische Urteile als normative und wertende Ergebnisse von Denkprozessen besitzen neben der kognitiven auch eine emotionale Ebene, dessen Relevanz für moralische Urteile und moralisches Handeln seit den 1990er Jahren untersucht und belegt wird (vgl. Eckensberger 1998, S. 510; vgl. Heidbrink 2008, S. 43; vgl. ebd., S. 146).

Die Empathietheorie nach Hoffmann verbindet nun die kognitive und affektive Komponente der moralischen Entwicklung. Gleichzeitig setzt sie einen anderen Fokus als die kognitiven Theorien von Piaget und Kohlberg. Hier steht im Mittelpunkt, wie moralisches Handeln motiviert wird (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 271). Dabei geht er von der Entwicklung der Empathie als Basis aus. Die Globale Empathie als erstes Entwicklungsniveau hängt mit einem unklaren Selbstbild zusammen, Kinder machen noch keine klaren Unterscheidungen zwischen sich selbst und anderen. Globale Empathie ist somit gleichzusetzen mit der Gefühlsansteckung und schon bei Neugeborenen zu beobachten (vgl. Hoffman 2000, S. 64; vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 263). Die egozentrische Empathie wird begleitet von der Fähigkeit, psychisch zwischen dem Selbst und dem Anderen unterscheiden zu können. Die Empathie für die Gefühle anderer Menschen bedarf der Fähigkeit zu verstehen, dass der eigene mentale Zustand nicht unbedingt dem des Gegenübers entspricht (vgl. Hoffman 2000, S. 64). Kinder ab ungefähr zwei Jahren verstehen, laut Hoffman, dass andere Menschen etwas anderes denken und empfinden können als sie selbst. Nun können Kinder nicht nur versuchen Anderen mit Mitteln zu helfen, die ihnen selbst helfen, sondern auf die individuellen Bedürfnisse Anderer eingehen. Hoffman erklärt das an dem Beispiel, dass ein zweijähriges Kind einem weinenden Freund zunächst seinen eigenen Teddybär bringt. Als der weinende Freund

diesen ablehnt holt das Kind den Teddybär des weinenden Freundes (vgl. ebd., S.71f.). In Verbindung mit moralischem Handeln steht die Empathie in Hoffmans Theorie in dem Sinne, dass moralische Gefühle wie Mitgefühl, Schuld oder Scham Empathie auslösen (vgl. Bischof-Köhler 2011, 437f.). Moralische Gefühle können definiert werden als „*mehr oder weniger substantielle Wertbindung bzw. –verpflichtung*“ (Reichenbach und Maxwell 2007, S. 13). Hoffman nimmt einerseits Bezug auf negative Gefühle wie Schuld und Scham, wie sie auch in der Psychoanalyse zu finden sind, räumt aber andererseits auch positiven Gefühlen wie Stolz oder Zufriedenheit einen Platz in der Motivation zum moralischen Handeln ein (vgl. Lo-haus und Vierhaus 2019, S. 272).

Für diese Arbeit relevant ist im Bereich der Moralentwicklung nun auch die Entwicklung des Gerechtigkeitssinns. Dieser wurde sowohl von Piaget als auch von Hoffman untersucht. Nach spontanen Aussagen von Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren auf die Frage, was sie als ungerecht empfinden, hat Piaget drei Perioden des Gerechtigkeitsbegriffs von Kindern herausgestellt. Dabei sind klare Parallelen zu den kognitiven Theorien der Moralentwicklung zu erkennen. Bis Kinder ungefähr acht Jahre alt sind, entsprechen für sie, laut Piaget, Ungerechtigkeit dem Missachten von Verboten. Im Alter zwischen acht und elf Jahren schreibt Piaget Kindern ein großes Streben nach Gleichheit zu. Ab ungefähr elf Jahren können Kinder verschiedene Lebenslagen in Fragen der Gerechtigkeit miteinbeziehen und berücksichtigen (vgl. Piaget 1983, 373ff.). Bei Hoffmans Studien zur Verteilungsgerechtigkeit wurde der Sinn für Gleichheit schon bei fünf und sechs jährigen Kindern beobachtet. Auch die nächste Periode der Gerechtigkeit, in der Hintergründe in Entscheidungen miteinbezogen werden, wurden hier bei neunjährigen Kindern schon früher beobachtet als bei Piaget (vgl. Hoffman 2000, 150f.). Die zunächst auftretende Gleichverteilung wird damit erklärt, dass sie weniger kognitive Leistung verlangt als wenn Kontextfaktoren wie Leistung oder Bedürftigkeit miteinbezogen werden (vgl. Kienbaum et al. 2019, S. 201). Gesellschaftliche Ungerechtigkeiten wurden in Piagets Untersuchungen von Kindern ab neun Jahren geäußert (vgl. Piaget 1983, 371f.). Dies spricht auch dafür, dass für das Erkennen von Problemen im Sinne des kritischen Denkens als Voraussetzung einer Transformativen Bildung das Streben nach Gleichheit nicht ausreicht. Kontextfaktoren wie Lebenswelten oder historische Entwicklungen berücksichtigen zu können ist eine Voraussetzung für

kritische politische Bildung, die als Teil einer Transformativen Bildung herausgearbeitet wurde. Somit muss auch an dieser Stelle in Frage gestellt werden, inwiefern kritische politische Bildung in der frühen Kindheit überhaupt umgesetzt werden kann und welche Kern- oder Vorkompetenzen in den Fokus genommen werden sollten. Hier könnte die Fähigkeit der Perspektivenübernahme von Bedeutung sein, die bereits mehrfach erwähnt wurde und nun auf ihre Relevanz in Bezug auf Transformative Bildung in der frühen Kindheit geprüft werden soll.

3.4 Perspektivenübernahme

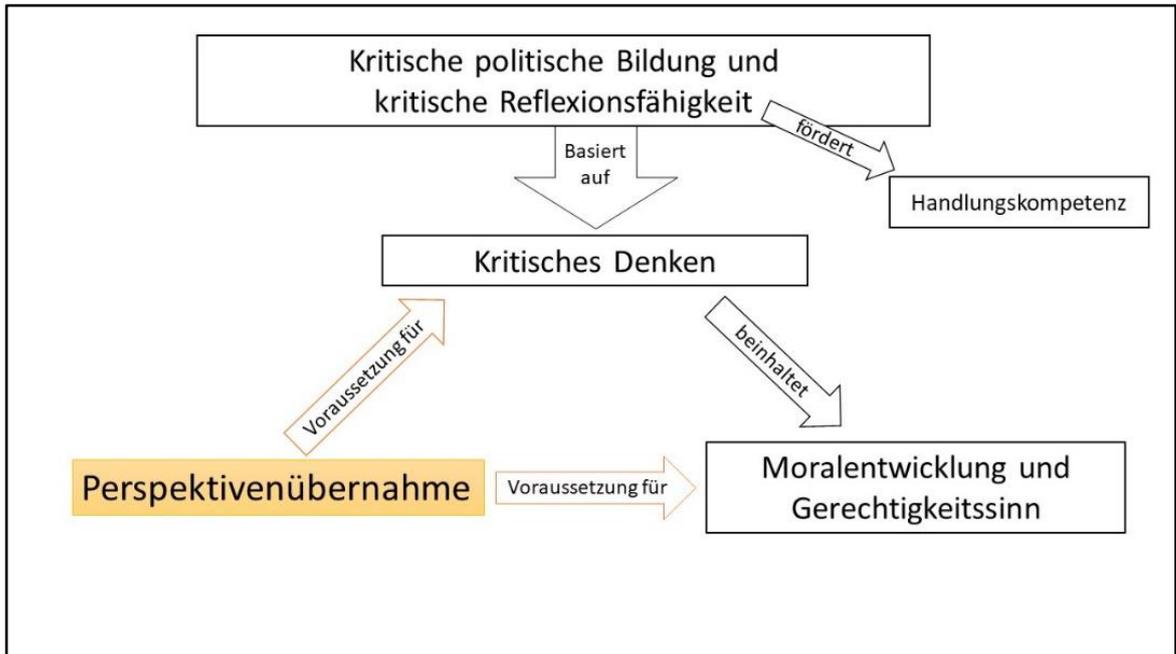
In der Theorie werden der Perspektivenübernahme unterschiedliche Verhaltensweisen zugeordnet, weshalb es schwierig ist, Perspektivenübernahme einzugrenzen (vgl. Billmann-Mahecha 1990, S. 31). Zunächst kann sie als Fähigkeit beschrieben werden, die sich mit zunehmenden kognitiven Fähigkeiten entwickelt, ein Abhängigkeitsfaktor ist beispielsweise die Art der Dezentrierung (vgl. Urberg und Docherty 1982, S. 179). Werden Perspektiven anderer erkannt und interpretiert, kann dies Auswirkungen auf die eigene Handlungsplanung haben, indem Verhaltensweisen, Gedanken und Emotionen anderer Personen darin berücksichtigt werden (vgl. Geulen 1982, S. 11; Dimitrova und Lüdmann 2014, S. 3). Die Bedeutung der Perspektivenübernahme lässt sich in kognitive, soziale und affektive Aspekte unterteilen und kann sich auf verbale Äußerungen wie auch auf Handlungen beziehen. (vgl. Billmann-Mahecha 1990, S. 32). Trotz der Untergliederung sind die drei Aspekte miteinander verbunden (vgl. Steins und Wicklund 1993, 230f.). Bei der visuell-räumlichen Perspektivenübernahme geht es darum zu verstehen, dass eine Person, die sich an einer anderen Stelle im Raum mit anderer Blickrichtung befindet, den Raum anders sieht als man selbst. Piagets Drei-Berge-Versuch ist ein bekanntes Beispiel für die Erforschung der Entwicklung der visuell-räumlichen Perspektive (vgl. Dimitrova und Lüdmann 2014, S. 4). Im Folgenden soll der Fokus jedoch auf die konzeptuelle und affektive Perspektivenübernahme gelegt werden. Die konzeptuelle Perspektivenübernahme wird von unterschiedlichen Autor*innen auch informationsbezogen, kognitiv oder sozial-kognitiv genannt und schließt die Beziehung zwischen verschiedenen Blickwinkeln und deren Koordination mit ein (vgl. Steins und Wicklund 1993, S. 228; Selman 1984, S. 30). Teil der konzeptuellen Perspektivenübernahme ist die Theory of Mind, auf die bereits eingegangen

wurde. Es geht also auch um innere, nicht sichtbare Vorgänge, wie die Anpassung von Informationen, die bei dem Perspektivenwechsel miteinbezogen werden. Dimitrova und Lüdmann (2014) ordnen hier auch das Modell der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme von Selman unter, der untersuchte, wann und wie Kinder Gedanken und Gefühle anderer Personen in Entscheidungen miteinbeziehen (vgl. Dimitrova und Lüdmann 2014, 4ff.). Das Modell nach Selman beinhaltet aber auch Aspekte der emotionalen Perspektivenübernahme, bei der es darum geht, die emotionale Verfassung anderer Personen zu verstehen und in Entscheidungen zu berücksichtigen. Hier muss, was oftmals nicht passiert, zwischen Empathie und emotionaler Perspektivenübernahme unterschieden werden. Während Empathie das Nachempfinden der Gefühlswelt anderer Personen meint (vgl. ebd., S.7), beinhaltet die emotionale Perspektivenübernahme zudem "*das Wissen und Verständnis dieses Zustandes*" (ebd.).

Das Stufenmodell von Selman ist von Piagets Arbeiten sichtlich beeinflusst und auch die Arbeiten von Kohlberg sind für das Modell von Selman von Bedeutung, nicht zuletzt aus dem Grund, dass Selman für die Einteilung der Niveaus seines Modells zum Teil Interviews von Kohlberg verwendet (vgl. Selman 1984, S. 18; S.47f.). Selman unterteilt die Ergebnisse seiner Untersuchungen in fünf Niveaus, von denen die ersten drei hier relevant sind. Die ungefähren Altersgrenzen der Niveaus überschneiden sich, so dass Niveau 0 Kindern bis acht Jahren zugeordnet wird, während Niveau 1 bei ungefähr fünf Jahren beginnen kann (vgl. ebd., S.50ff.). Hier soll nun aber eine ergänzende Übersicht der Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme präsentiert werden, da zu Selmans Zeit die bereits beschriebene Theory of Mind noch nicht weit erforscht war (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 346). Beginnend mit Selmans Modell zeichnet sich Niveau 0 bzw. die undifferenzierte und egoistische Perspektivenübernahme dadurch aus, dass Kinder keine anderen Perspektiven als die eigene erkennen. Die Altersgrenzen, die stets als Näherungswerte zu verstehen sind, liegen bei drei bis acht Jahren (vgl. Selman 1984, 50f.). Zwischen Niveau 0 und 1 liegt ergänzend die einfache Rollenübernahme, die als "*empathische Identifikation*" (Bischof-Köhler 2011, S. 346) erklärt werden kann. Bereits vor einem Alter von vier Jahren können Rollen anderer übernommen werden, die aber dabei mit eigenem Erleben in ähnlichen Situationen über-

schrieben werden. Damit ist sie nicht gleichzusetzen mit der Perspektivenübernahme (vgl. ebd.). Die Anfänge des Niveaus 2 nach Selman liegen in der einfachen Perspektivenübernahme, die etwa mit vier Jahren, also mit der Theory of Mind, beginnt. Nun verstehen Kinder, dass andere Menschen in gleichen Situationen etwas anderes denken als sie selbst (vgl. ebd.). Nach Selmans Modell sind Kinder ab ungefähr sieben Jahren in der Lage, die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen und sie auf das eigene Handeln zu beziehen. Zugleich ziehen Kinder auch die Vielfältigkeit von Perspektiven in Betracht (vgl. Selman 1984, 51f.). In diese Entwicklungsphase fällt auch der Schritt, sich vorstellen zu können "*was ein Anderer über einen Dritten oder über es selbst denkt*" (Bischof-Köhler 2011, S. 346). Fraglich ist jedoch, wie sinnvoll ein Stufenmodell der Entwicklung der Perspektivenübernahme ist, wenn doch immer unterschiedliche und unterschiedlich viele Variablen in die Untersuchungen einbezogen werden. Stattdessen sollten jene Variablen als Einflussfaktoren auf die Perspektivenübernahme deutlicher im Fokus stehen als Altersstufen (vgl. Urberg und Docherty 1982, S. 180). Bestärkt wird diese These auch durch die Notwendigkeit, Altersgrenzen zu hinterfragen, denn durch Modifizierungen der Versuche zur konzeptuellen Perspektivenübernahme werden Altersgrenzen je nach veränderter Variable unterschiedlich abgegrenzt (vgl. Steins und Wicklund 1993, S. 229). Den verschiedenen Typen und Variablen der Perspektivenübernahme ist allerdings gemein, dass in allen Fällen das Erkennen der Perspektive des anderen der erste Schritt des Prozesses der Übernahme anderer Perspektiven darstellt (vgl. Billmann-Mahecha 1990, 131ff.). Neben den kognitiven Voraussetzungen beeinflusst die Motivation zur Perspektivenübernahme den Prozess. Diese ist höher, wenn eine größere Nähe zur anderen Person besteht. Zudem wird sie von der Qualität der Beziehung beeinflusst, Konflikte beispielsweise, mindern die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. (vgl. Steins und Wicklund 1993, 234f.). Trotz Kritik an Stufenmodellen wird ersichtlich, dass wichtige Entwicklungsschritte der Perspektivenübernahme in der frühen Kindheit stattfinden. Zudem wurde die Perspektivenübernahme zahlreiche Male in vorangegangenen Kapiteln erwähnt und ist Zeichen für deren zentrale Rolle in der sozial-kognitiven Entwicklung. Dies wird auch in *Abbildung 1* ersichtlich, wobei hier die Rolle der Perspektivenübernahme für die Umsetzung Transformativer Bildung in der frühen Kindheit dargestellt ist. Es wurde bereits erläutert, dass das Kritische Denken eine Kernkompetenz der kritischen politischen Bildung und der kritischen Reflexionsfähigkeit ist

Abbildung 1: Bedeutung Perspektivenübernahme für die Transformative Bildung



und dass deren Anfänge in der frühen Kindheit liegen. Als Ziel kritischen Denkens gilt das Hinterfragen und Anpassen der eigenen Perspektive. Daraus resultiert, dass die Perspektivenübernahme, dank derer eigene Perspektiven unter Berücksichtigung weiterer Informationen und Perspektiven erst hinterfragt und angepasst werden können, eine Voraussetzung für das kritische Denken ist (vgl. Jahn und Cursio 2021, 60f.). Auch der zweite Arm des kritischen Denkens, die Moralentwicklung und der Gerechtigkeitsinn, auf die sich Probleme des kritischen Denkens oftmals beziehen, setzt Perspektivenübernahme voraus (vgl. ebd., S.65; Steins und Wicklund 1993, S. 232). Dass Perspektivenübernahme dadurch Handlungsfähigkeit in sozialen Interaktionen ermöglicht, stärkt ihre Rolle weiter, da auch Handlungskompetenz Teil der Zielsetzung einer Transformativen Bildung in der frühen Kindheit ist.

Inwiefern die bisher thematisierten Aspekte einer Transformativen Bildung in den politischen Rahmenbedingungen enthalten sind, soll im nächsten Kapitel ermittelt werden.

4. Bildungspolitische Rahmenbedingungen

4.1 Gesetzlicher Bildungs- und Förderauftrag

Der Förderauftrag von Tageseinrichtungen, der explizit im SGB VIII Artikel 22 festgeschrieben ist, geht über das Sozialgesetzbuch hinaus. Von der UN-Kinderrechtskonvention bis zum Kinderbildungsgesetz NRW (KiBiz) wird die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und –entfaltung vorgeschrieben (vgl. Art. 29 2a, KRK; §2(1) KiBiz) und wird im Sozialgesetzbuch weiter spezifiziert als Förderung und Erziehung zur „selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (Art. 1(1), SGB VIII). Im Einklang damit steht auch der formulierte Wertekern des Nationalen Aktionsplans BNE , der als ein Ziel von BNE die Persönlichkeitsentwicklung formuliert (vgl. Nationale Plattform BNE 2020, S. 18). Der Nationale Aktionsplan wurde von der Plattform BNE entwickelt und formuliert Handlungsziele für spezifische Bildungsbereiche, darunter auch die frühe Kindheit. Ziel des Aktionsplans ist es BNE im Bildungssystem zu verankern. 2017 wurde der Aktionsplan verabschiedet und knapp drei Jahre später wurde ein Bericht des derzeitigen Arbeitsstands veröffentlicht (vgl. ebd., S.2). Hier wird auch die ganzheitliche Bildung als Teil von BNE definiert, die ebenfalls im Einklang mit bundespolitischer Gesetzgebung steht (vgl. ebd., S.18; Art. 22 (3), SGB VIII). Für NRW wird die Ganzheitlichkeit im KiBiz formuliert. Die im SGB VIII formulierte körperliche, geistige und emotionale Entwicklung wird hier aufgegriffen und detaillierter und damit auch ausführlicher beschrieben (vgl. §15 (3), KiBiz). An gleicher Stelle steht auch der Anspruch entlang der „Stärken, Interessen und Bedürfnissen der Kinder“ (ebd.) zu fördern, was wiederum ebenfalls vom Sozialgesetzbuch gefordert wird (vgl. Art. 22 (3), SGB VIII). Des Weiteren soll die individuelle Förderung auch im Rahmen der Binnendifferenzierung Platz finden (vgl. §2 (1), KiBiz; Art. 9, SGB VIII). Neben den bereits genannten Rahmenbedingungen werden auf den verschiedenen Ebenen auch explizitere Inhalte genannt. Dazu gehören die Förderung von Offenheit, Toleranz und Gleichberechtigung und die Achtung der Menschenrechte auf internationaler Ebene, sowie eine diskriminierungssensible Förderung (vgl. Art. 29, 2b & d, KRK; Art. 9 SGB VIII). Zudem wird die Förderung der Moralentwicklung durch das Nahebringen von Werten und Regeln festgeschrieben (vgl. Art. 29, 2c, KRK; Art. 22 (3), SGB VIII). Mit dem Herausbilden und Weiterentwickeln von eigenen Perspektiven, das Teil von Bildungsangeboten sein

soll sowie mit der Forderung demokratisches Verständnis zu fördern und Partizipation umzusetzen, finden sich auch weitere Bestandteile des Transformativen Lernens explizit in der Gesetzgebung wieder (vgl. §15 (2); §16, KiBiz). Eine weitere Instanz, die Perspektivenübernahme als „*skills in seeking, understanding and actively making use of insights from contrasting perspectives*“ (Inner Development Goals 2021, S. 16) und zudem als wichtigen Bestandteil einer Transformation versteht, ist das Projekt Inner Development Goals (IDG). Die Motivation des Projekts, das 2019 in Schweden durch eine Gruppe von Wissenschaftler*innen aus der Erwachsenenbildung entstand, ist, die 17 Nachhaltigkeitsziele der UN in Ziele der Persönlichkeitsentwicklung zu übersetzen, die notwendig ist, um die Nachhaltigkeitsziele zu erreichen (vgl. ebd., S.3ff.). In zwei Umfragen wurden 23 Schlüsselkompetenzen ermittelt, die fünf Oberkategorien zugeteilt wurden. Die Schlüsselkompetenz „*perspective skills*“ (ebd. S.12) gehört zur Kategorie der kognitiven Kompetenzen (vgl. ebd.). Die Perspektivenkompetenz ist laut IDG verknüpft mit Konzepten wie einer offenen Lernhaltung, einem Bewusstsein für Komplexität, kritischem Denken und Interkulturellen Kompetenzen (vgl. ebd., S.17). Dem Projekt ist bewusst, dass die Ergebnisse ihrer Studien, also die Inner Development Goals, von dem Fakt geprägt sind, dass ihre Umfrage vor allem von Personen in westlichen Gesellschaften beantwortet wurden, die sich schon vorher mit dem Thema Nachhaltigkeit beschäftigt haben und oftmals selbst in der Wissenschaft tätig sind (vgl. ebd., S.2). Da aber einige Überschneidungsbereiche mit Konzepten transformativer Bildung bestehen, die in dieser Arbeit bereits genannt wurden, soll das Projekt der Inner Development Goals hier Erwähnung finden. Neben inhaltlichen Entwicklungszielen, die direkt die Kinder betreffen, gehört auch die Elternarbeit sowie die Zusammenarbeit im Netzwerk mit Diensten und Angeboten außerhalb der Einrichtung zur gesetzlich vorgeschriebenen Förderung (vgl. Art. 22 (2); Art. 22a (2) 2., SGB VIII). Ebenfalls zum bildungspolitischen Rahmen zählen qualitätssichernde Maßnahmen wie Fort- und Weiterbildungen der pädagogischen Fachkräfte (vgl. §6 (1) 6., KiBiz).

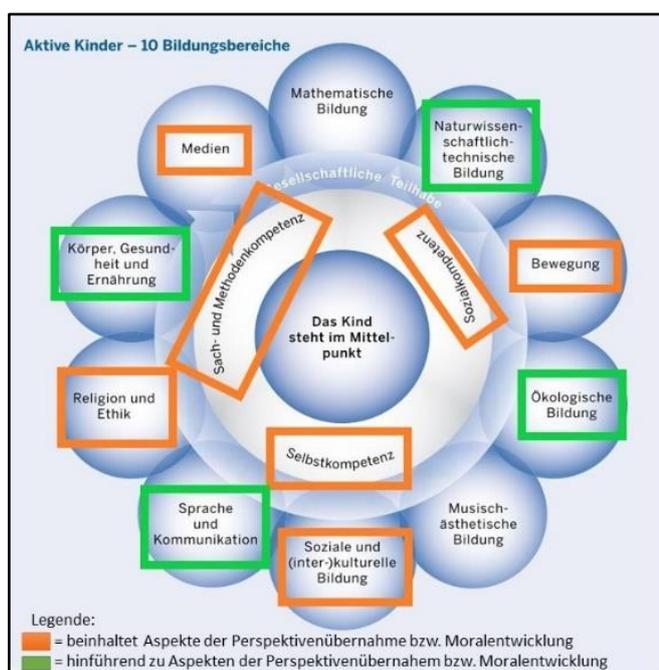
4.2 Transformative Bildung als Querschnittsaufgabe

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die gesetzliche Verpflichtung des Förderauftrags beleuchtet wurde, soll hier dargestellt werden, dass die Kompetenzen der Perspektivenübernahme, des Gerechtigkeitsempfindens und der Reflexion bereichsübergreifend als Querschnittsaufgabe verstanden werden müssen. Anzumerken ist dabei, dass die genannten Kompetenzen schon im Bereich der BNE herausgearbeitet wurden. Das Haus der kleinen Forscher hat in seinem Modell zur Umsetzung von BNE in Bildungsprozessen verschiedene beteiligte Schichten herausgearbeitet, die von Interaktionen zwischen Kind und Fachkraft bis hin zur Ebene der Gesellschaft reichen (vgl. Anhang 1). Hier besonders relevant ist die innerste Schicht des als Kreis angelegten Modells, in dem sich die fünf Zieldimensionen befinden, die als Grundgedanken die Bildungsprozesse in allen Schichten beeinflussen (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 74). Perspektivenübernahme als Vorläuferkompetenz Transformativer Bildung ist in der Zieldimension Reflektieren und Bewerten enthalten und wird als Zielaspekt „*Identifikation verschiedener Perspektiven*“ (ebd., S. 76) zusammengefasst. Die Perspektivenübernahme wird hierbei auf Inhalte von BNE bezogen und nicht auf Interaktionen mit anderen Personen. Unterschiedliche Perspektiven beziehen sich beispielsweise auf die Dimensionen von Nachhaltigkeit (vgl. ebd., S.85). Es wird deutlich, dass Perspektivenübernahme hier nicht als Voraussetzung für Kritisches Denken gesehen wird. Urteilskompetenz als Bestandteil kritischen Denkens wird allerdings als Ziel der Dimension Reflektieren und Bewerten berücksichtigt. Um diese zu erreichen empfiehlt die Stiftung ganzheitliche Lernerfahrungen „*neben Denken, Fühlen und Handeln eben auch das reflektierte Bewerten*“ (ebd., S.83). Bedeutsam werden hier auch soziale Interaktionen, insbesondere zwischen Kind und Fachkraft. Letztere sollte in der Lage sein, kritisch zu reflektieren, um dies als Modell in Interaktionen vorleben zu können (vgl. ebd.). Als Grundlage kritischer Reflexion nennt die Stiftung die Zieldimension Verstehen und Erkennen, die das Wissen über Konzepte wie beispielsweise demokratisches Grundverständnis beinhaltet (vgl. ebd., S.77; 82). Mit der Zieldimension Werte und moralische Optionen wird die schon ausgeführte Rolle der Moralentwicklung angesprochen. In dem Modell der Zieldimensionen geht es darum, dass Kinder Werte kennen und ihr Handeln darauf ausrichten. Dazu gehört auch Gerechtigkeitsempfinden. Kinder können Gerechtigkeit in ihr Handeln einfließen lassen

und erkennen damit den Wert der Gerechtigkeit. Es wird auch die Wertschätzung der Natur als Wert genannt, der schon als Bestandteil der UN-Kinderrechtskonvention genannt wurde. Werte beziehen sich dabei auf das individuelle Verhalten, ohne dass es eine gesamtgesellschaftliche, durch Sozialisation erlernte Regel gibt, während moralische Optionen eben jene gesellschaftlichen Richtlinien darstellen. Darunter fallen Handlungsweisen, die innerhalb einer Gruppe oder Kultur als gut bewertet werden. Die Auseinandersetzung mit den Konzepten Werte und Moral dient unter anderem der Gewinnung von Handlungssicherheit (vgl. ebd., S.93ff.). Letztere wird im Zuge der Zieldimension Handeln in den Fokus gerückt, die auch das bewusste Treffen von Entscheidungen sowie die Handlungsplanung einschließt (vgl. ebd., S87ff).

Überschneidungen mit den Zieldimensionen einer BNE in der frühkindlichen Bildung findet sich in den Bildungsgrundsätzen NRW wieder. Diese wurden mit der Zielsetzung ins Leben gerufen, die pädagogische Arbeit zu professionalisieren und dabei als Orientierung zu dienen (vgl. MSB NRW und MKJFGFI NRW 2018, S. 8). Inhaltlich werden zunächst pädagogische Grundlagen und Ansprüche aufgegriffen, um dann daraus resultierende Bildungsbereiche herauszuarbeiten (vgl. ebd., S.11; 75ff.). Unter Basiskompetenzen werden die Kompetenzen zusammengefasst, mit Hilfe derer ein Kind seine Identität kennenlernt und die eigene Handlungsfähigkeit innerhalb seiner Lebenswelt entdeckt. Darunter werden Selbstkompetenz, Soziale Kompetenzen und Methoden- oder Sachkompetenzen gezählt (vgl. ebd., S.71). Alle drei Basiskompetenzen weisen direkte Bezüge zur Perspektivenübernahme oder Moralentwicklung auf, was aus *Abbildung 2* ersichtlich wird. Im Bereich der Sozialkompetenzen wird nicht nur auf Empathie als effektive Komponente der Perspektivenübernahme verwiesen.

Abbildung 2: Bildungsbereiche markiert mit Aspekten Kritischen Denkens



Es werden auch direkt Fähigkeiten wie das Hineinversetzen in andere Personen und das Anerkennen ihrer Perspektiven, beispielsweise in Form von Interessen, genannt. Die Selbstkompetenz beinhaltet neben einem positiven Selbstkonzept auch Selbstständigkeit und Eigeninitiative, wodurch auf lange Sicht die Handlungskompetenz gestärkt werden soll. Urteilsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit sind Teile davon und wurden auch schon vom Modell für BNE in der frühkindlichen Bildung genannt (vgl. ebd., S.71f.; vgl. Kauertz et al. 2019, S. 83). Sach- und Methodenkompetenz bedeutet über Methoden zu verfügen und mit Wissen umzugehen, sowie sich dieses anzueignen und es dann zu bewerten. Auch Transferleistungen, also Wissen auf praktische Situationen zu übertragen und anzuwenden, gehört dazu. Innerhalb des Bereichs Sach- und Methodenkompetenz wird auch auf die Selbstreflexion eingegangen, weshalb sie in *Abbildung 2* als direkter Bezug auf Perspektivenübernahme markiert ist (vgl. MSB NRW und MKJFGFI NRW 2018, S. 73). Die genannten Überschneidungen mit dem Modell der Zieldimensionen der Stiftung Haus der kleinen Forscher greifen hier abermals, da die Zieldimension Erkennen und Verstehen auch die Wissensaneignung als Bestandteil des Reflexionsprozesses sieht (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 77). Eine weitere Überschneidung lässt sich mit den Inner Development Goals feststellen, die, wie es in der Sach- und Methodenkompetenz zu finden ist, das Erfassen und den Umgang mit Komplexität als Kompetenz festhält und darin auch eine Verbindung zur Perspektivenübernahme sieht (vgl. ebd.; Inner Development Goals 2021, S. 17). Aspekte der Inner Development Goals finden sich auch in der Naturwissenschaftlichen Bildung als Teil der Bildungsgrundsätze NRW wieder. Bereits in der Sach- und Methodenkompetenz wird die Fähigkeit Informationen zu verarbeiten genannt. Dies wird nun im Bereich der Naturwissenschaftlichen Bildung nochmals, in Kombination mit der Kompetenz, Fragen zu stellen und Antworten zu suchen, aufgegriffen (vgl. MSB NRW und MKJFGFI NRW 2018, S. 120). Daraus lässt sich ein weiterer Zusammenhang mit den Inner Development Goals ableiten, da dort eine offene Lernhaltung als Konzept genannt wird, das die Perspektivenkompetenz unterstützt (vgl. Inner Development Goals 2021, S. 17). Die Perspektivenübernahme findet sich auch in weiteren Bildungsbereichen wieder. Dazu gehört der Bildungsbereich Bewegung, der Bewegungsspiele als Lernfeld für das Kennenlernen und Akzeptieren der eigenen und anderer körperlicher Grenzen darstellt (vgl. ebd., S.80). Ähnliches findet auch

im Bereich der sozialen und interkulturellen Bildung Raum. In diesem Bildungsbereich wird das Kennenlernen anderer Perspektiven im Rahmen unterschiedlicher Bedürfnisse in einer Gruppe und Konfliktsituationen identifiziert (vgl. ebd., S.98). Als grün umrahmter Bildungsbereich in *Abbildung 2* trägt auch der Bildungsbereich Sprache und Kommunikation indirekt über das Thema Konfliktsituationen zur Förderung der Perspektivenübernahme bei. Selbstständige Konfliktlösung soll demnach unterstützt werden mit der Förderung der Fähigkeit eigene Gefühle und Gedanken in Gesprächen zu äußern und somit die eigene Perspektive verbalisieren zu können (vgl. ebd., S.95f.). Eigene Empfindungen sind Teil des Selbstbildes und gehören damit zur schon erläuterten Selbstkompetenz. Auch der Bildungsbereich Körper, Gesundheit, Ernährung greift das Selbstkonzept auf und ist deshalb in *Abbildung 2* als Bildungsbereich markiert, der zwar nicht direkt Perspektivenübernahme enthält, mit seinen Forderungen aber doch eine hinführende Funktion einnimmt (vgl. ebd., S. 109). Es wurde bereits erwähnt, dass das Identifizieren von Perspektiven innerhalb der Zieldimensionen für BNE vor allem auf Aspekte der Nachhaltigkeit bezogen wird und doch soll hier noch einmal auf die Überschneidung der beiden Modelle verwiesen werden. Des Weiteren beinhalten die Bildungsbereiche Bewegung und soziale und interkulturelle Bildung Aspekte der Moralentwicklung. Bewegungserfahrungen stellen dahingehend einen Erfahrungsraum dar, in dem Regeln ausgehandelt werden und in dem gelernt werden kann, mit Regeln und Fragen der Gerechtigkeit umzugehen (vgl. ebd., S.80). Diese Aspekte der Moralentwicklung finden sich bei Piaget wieder, der Aushandlungsprozesse von Regeln in Gruppen als wichtiges Lernfeld auf dem Weg zur autonomen Moral beschreibt (vgl. Lohaus und Vierhaus 2019, S. 262). Die soziale und interkulturelle Bildung führt dies im Rahmen des Rechts auf Partizipation weiter. Kindern muss die Möglichkeit gegeben werden, an Entscheidungsprozessen teilzuhaben und ihre Rechte kennenzulernen (vgl. MSB NRW und MKJFGFI NRW 2018, 99f.). Partizipation wurde bereits als gesetzlicher Auftrag erwähnt und hier im Rahmen der Bildungsgrundsätze weiter ausgeführt (vgl. §16, KiBiz). Religion und Ethik als Bildungsbereich bringt Perspektivenübernahme und Moralentwicklung zusammen. „Kindern wird die Möglichkeit gegeben [...] Werthaltungen kennenzulernen und eigene Standpunkte zu finden“ (MSB NRW und MKJFGFI NRW 2018, S. 111), fordern die Bildungsgrundsätze und machen damit die aus *Abbildung 1* hervorgehende Beziehung zwischen Perspektivenübernahme und Moralentwicklung bzw.

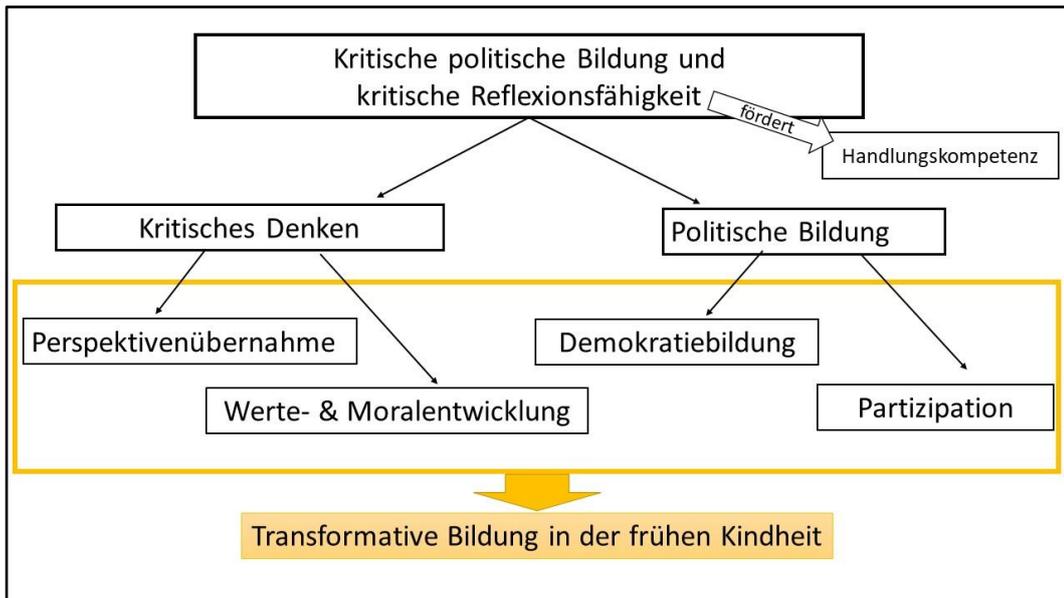
Gerechtigkeitssinn deutlich: die eigene Perspektive wird auf der Grundlage von Werten gebildet. Mit diesem Schritt können Situationen dann als gerecht oder ungerecht bewertet werden. Weiterführende Schritte des kritischen Denkens werden im Bildungsbereich Medien sichtbar, der fordert: „*Kindern wird die Möglichkeit gegeben [...] Medienbeiträge kritisch zu hinterfragen*“ (ebd. S.130) und damit kritische Reflexionsfähigkeit anspricht. Als letzter Bildungsbereich, der als hinführend zu Aspekten der Perspektivenübernahme und Moralentwicklung markiert ist (vgl. *Abbildung 2*), soll hier die ökologische Bildung genannt werden. Als Bestandteile werden ein achtsamer Umgang mit der Natur und das Erleben natürlicher Lebensräume genannt, zwei Aspekte, die durchaus zusammenhängen, durch Perspektivenübernahme fundiert werden und für die mit einer entwickelten Wertehaltung argumentiert werden kann (vgl. MSB NRW und MKJFGFI NRW 2018, S. 122).

Durch die vorangegangene Abgleichung der Bildungsbereiche mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie mit Zieldimensionen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Frühen Kindheit und unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Aspekte wird deutlich, dass Kritisches Denken, als Teil Transformativer Bildungsprozesse als Querschnittsaufgabe verstanden werden muss, die das gesamte Spektrum der Bildungsbereiche betrifft.

4.3 Zwischenfazit: Transformative Bildung in der frühen Kindheit

Die Bildungsbereiche als Spektrum zu betrachten verdeutlicht unter anderem, dass es oftmals keine klaren Grenzen zwischen Bildungsbereichen gibt, da sie zusammenhängen und zusammen umgesetzt werden sollten. Als ein solches Cluster sind auch die Fähigkeiten, die hier unter Transformativer Bildung in der frühen Kindheit zusammengefasst werden und in *Abbildung 3* veranschaulicht sind, ebenfalls zu verstehen. Einige Forderungen der Bildungsgrundsätze sind klar einer der Fähigkeiten, die in *Abbildung 3* durch den gelben Kasten als Teil Transformativer Bildung in der frühen Kindheit markiert sind, zuzuordnen. Andere Forderungen, wie die selbstständige und konstruktive Konfliktlösung, bewegen sich zwischen mehreren Aspekten. Wieder andere Forderungen können am ehesten Aspekten der Transformativen Bildung zugeordnet werden, die sich oberhalb des gelben Kastens

Abbildung 3: Transformative Bildung in der frühen Kindheit



in *Abbildung 3* und damit zu großen Teilen außerhalb der Zone der nächsten Entwicklung der frühen Kindheit befinden. Dazu gehören beispielsweise das Erfassen von Komplexitäten als Teil der Sach- und Methodenkompetenz sowie das kritische Hinterfragen von Medienbeiträgen als Fähigkeiten der kritischen Reflexionsfähigkeit, die wiederum oberhalb des Kritischen Denkens steht (vgl. *Abbildung 3*). Neben den Aspekten, die schon in den vorherigen Kapiteln vertieft behandelt wurden, wird in den Bildungsgrundsätzen auch die politische Bildung wieder in den Fokus gerückt. Mit den Forderungen, Kinder an Entscheidungsprozessen teilhaben zu lassen und den Alltag partizipatorisch zu gestalten sowie der Forderung, Kinder über ihre Rechte aufzuklären, wird die politische Bildung als Aspekt Transformativer Bildung hier nochmals aufgegriffen. Betont werden muss dabei die gesetzliche Forderung nach Partizipation, die schon erwähnt wurde, aber auch das Recht der Kinder, ihre Meinung zu äußern und das Recht darauf, dass diese altersentsprechend berücksichtigt wird, als Teil der UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Art. 12 (1), KRK). Für diesen allgemein gehaltenen Gesetzesartikel bestehen ausformulierte Anforderungen. Dazu gehören Transparenz der Informationen, die Freiwilligkeit, seine Meinung zu äußern, die Achtung geäußerter Meinungen sowie die Bedeutsamkeit der Themen für die Kinder. Außerdem muss der Prozess kinderfreundlich und inklusiv gestaltet und pädagogisch vorbereitet werden. Ergebnisse aus Partizipationsprozessen müssen präsentiert werden (vgl. Ausschuss für die Rechte des Kindes 2009, 28ff.). Während einige Bundesländer Partizipation als Demokratie-

bildung bereits in ihre Bildungspläne aufnehmen, ist das theoretische Konzept dahinter nicht klar und wird teilweise mit politischer Bildung gleichgesetzt oder nicht klar eingeordnet (vgl. Kenner und Lange 2022, 62f.). Für die frühe Kindheit bestehen unterschiedliche Perspektiven auf politische Bildung, die sich unterschiedlich benennen. So wird das Wort Politik oftmals durch das Wort Demokratie ersetzt, welches dann mit unterschiedlichen Begriffen wie Bildung, Erziehung oder Pädagogik kombiniert wird (vgl. Eberlein et al. 2021, S. 17). In dieser Arbeit wird der Begriff Demokratiebildung verwendet. Der Begriff Bildung impliziert dabei die aktive Rolle des Kindes im Lernprozess. In Abgrenzung zum Begriff politische Bildung wird hier das Wort Demokratie verwendet, um nicht den Eindruck zu vermitteln, es gehe vorrangig um Wissensvermittlung über politische Systeme oder Institutionen. Vielmehr geht es um die Kompetenzerweiterung im Sinne einer Demokratiepädagogik (vgl. ebd., S.22ff.).

"Demokratiepädagogik in diesem Feld verstehen wir als eine gemeinsame Demokratiepraxis von Kindern, die sich demokratisch bilden, und Fachkräften, aber auch Eltern und Träger_innen, die in demokratisch gehaltvoller Art und Weise zu Demokratie erziehen" (Knauer et al. 2022b, S. 513).

In diesem Zusammenspiel von Bildung und Erziehung soll Demokratiebildung die Mündigkeit von Kindern fördern sowie Kritisches Denken in Form von Reflexion, Hinterfragung und Kritisieren bestehender Ordnungen (vgl. Kenner und Lange 2022, 63f.). Ansätze der Demokratiepädagogik in der frühen Kindheit verstehen Demokratie vorrangig als Lebensform und weniger als politisches System (vgl. ebd.) und sind damit „weniger auf die Strukturen und Handlungsabläufe aus der Sphäre der Politik fixiert“ (Prengel 2016, S. 40). Im Laufe des Bildungsweges wird politische Bildung Demokratiebildung ablösen und aus der allgemeiner gehaltenen Werte- und Rechtevermittlung Kindern und Jugendlichen Demokratie als Gesellschaftssystem vermitteln (vgl. Eberlein et al. 2021, S. 26).

Die Umsetzung von Demokratiebildung entspricht nicht nur gesetzlichen Rahmenbedingungen und dem Bildungs- und Förderauftrag. Sie leistet auch einen Beitrag zum Kinderschutz und zur Begrenzung von Macht, denn die natürliche Machtsituation, die pädagogische Fachkräfte gegenüber Kindern innehaben, stellt neben ihrer Notwendigkeit im Erziehungsprozess auch immer eine Gefahr für Machtmissbrauch dar (vgl. Knauer et al. 2022b, S. 513). In diesem Sinne stehen pädagogische

Fachkräfte in der Pflicht, eine Balance in ihrer Machtposition zu finden. Diese besteht darin, Verantwortung zu übernehmen und gleichzeitig altersentsprechende Verantwortung an das Kind abzugeben (vgl. Maywald 2022, 21f.). Wenn Kindern in diesem Zuge ihre Rechte vermittelt werden, sind sie befähigt, diese und damit auch Verstöße gegen sie zu benennen und so steht Demokratiebildung auch in Verbindung mit Kinderschutz (vgl. Knauer et al. 2022b, 514f.). Eine Herausforderung in der Umsetzung demokratischer Strukturen und Prozesse im Alltag stellt die Heterogenität der Gruppe dar. Altersunterschiede, unterschiedliche Sprachkenntnisse, Milieuzugehörigkeiten und weitere Merkmale müssen berücksichtigt werden (vgl. ebd., S.516f.). Dazu gehört, dass selbst Kinder, die ihre Bedürfnisse und ihren Willen noch nicht verbal äußern können, ein Recht auf Partizipation haben, das die pädagogischen Fachkräfte durch Beobachtung und Feinfühligkeit wahrnehmen und interpretieren müssen (vgl. Maywald 2022, S. 25). Bereits erarbeitete Konzepte der Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen stellen verschiedene Aspekte der Einführung von Demokratiebildung vor. Den Grundstein bildet die Heranführung der Kinder an ihre demokratischen Rechte, damit die Kinder mit diesem Wissen demokratische Teilhabemöglichkeiten, wie Kinderräte, mitgestalten können. Ergänzend setzen Beschwerdemöglichkeiten die demokratischen Rechte von Kindern um (vgl. Knauer et al. 2022b, 516ff.). Ergänzend dazu lassen sich die demokratischen Rechte von Kindern ebenso in der tagtäglichen Kommunikation, die ebenfalls durch Demokratie und demokratische Partizipation gekennzeichnet sein sollte, wiederfinden (vgl. Eberlein et al. 2021, S. 17). Die Evaluation der Umsetzung des Konzepts *Die Kinderstube der Demokratie*, das nach den eben ausgeführten Aspekten der Demokratiebildung umgesetzt wurde, ermittelt verschiedene Demokratiekompetenzen, die die Kinder durch die Demokratiebildung erlangen. Die Kompetenzen werden kategorisiert in demokratisches Wissen und demokratisches Können. Ersteres umfasst Abstimmregeln und verwendete demokratische Begriffe sowie die Prinzipien Mehrheitsentscheidungen, Protokollieren und geteilte Herrschaft (vgl. Sturzenhecker et al. 2010, S. 77). Als demokratische Kompetenzen werden unter anderem genannt: die Fähigkeit, Regeln einzuhalten, die eigene Meinung zu äußern und Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd., S.80). An dieser Stelle wird die Schnittmenge zur Handlungskompetenz bzw. Moralentwicklung, zur Perspektivenkompetenz und zum kritischen Denken deutlich. Die Aspekte Transformativer Bildung in der frühen Kindheit aus *Abbildung 3* sind zwar als durch eigene Kästen abgegrenzte

Aspekte dargestellt, können in der Praxis allerdings schwer abgegrenzt werden und wirken vielmehr miteinander, was durch den orangenen Kasten symbolisiert wird (vgl. Abbildung 3).

Wie diese Aspekte didaktisch umgesetzt werden können und sollen und wo Grenzen der Umsetzung liegen, soll im nächsten Kapitel analysiert werden.

5. Möglichkeiten und Grenzen der didaktischen Umsetzung

5.1 Bildungsverständnis

Das Land NRW hat sich in seinen Bildungsgrundsätzen auf ein Bildungsverständnis der Selbstbildung geeinigt. (vgl. MSB NRW und MKJFGFI NRW 2018, S. 17). Ausgehend von einem konstruktivistischen Lernen eignet sich das Kind dabei aktiv seine Umwelt an (vgl. Schmidt und Smidt 2021, S. 253). Dieses Bildungsverständnis beruht auf Schäfers Bildungsbegriff der Selbstbildung, der davon ausgeht, dass Bildung durch Selbsttätigkeit geschieht und aus individuellen Erfahrungen vom Sinn oder dessen Verlust besteht. Bildungsprozesse geschehen demnach ganzheitlich und stehen immer im Kontext eines Gegenstandes. Damit ist gemeint, dass Bildung ein Gegenüber braucht, was die soziale und kulturelle Komponente anspricht. Somit geschieht auch Selbstbildung nach Schäfer nicht ohne Einflüsse von außen (vgl. Schäfer 2016, 24f.). Erfahrungen, die Kinder in Selbstbildungsprozessen machen, werden bewertet, um ihnen Bedeutung zu verleihen (vgl. Schäfer 2011, S. 63). Dieser Prozess findet in Interaktionen statt, weshalb Schäfer die These aufstellt, dass in der frühkindlichen Bildung *"Selbstbildung immer nur als Selbstbildung innerhalb sozialer Bezüge denkbar"* (ebd.) ist. Voraussetzung für Selbstbildungsprozesse ist die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind. Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist es also, eine Beziehung zum Kind aufzubauen. Dazu zählt, die Eigenständigkeit von Kindern wahrzunehmen, zu beobachten, wertzuschätzen und als mögliche Anlaufstelle für Hilfestellungen präsent zu sein. Dies kann beispielsweise bedeuten, dem Kind zu spiegeln, was es tut und ihm damit die Möglichkeit zu geben, eigenständig eine andere Strategie zu testen (vgl. Schäfer 2014, 268f.). Kindern ihre Handlungen verbal zu spiegeln, ermöglicht es ihnen, sich selbst aus einer andern Perspektive zu sehen und unterstützt sie dabei, ein eigenes Bewusstsein zu bilden (vgl. Schäfer 2019, S. 215). Darin ist gleichzeitig eine Förderung der

Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme erkennbar. Das Beobachten der Kinder stellt ein zentrales Instrument dar, um Interessen und Lernprozesse der Kinder zu ermitteln, woraus im Folgenden eine anregende Lernumgebung gestaltet werden soll, die die Kinder bei ihrer eigenständigen Beantwortung und Erforschung von Themen unterstützt (vgl. Schmidt und Smidt 2021, S. 255). Gerade für Kinder bis zum dritten Lebensjahr sind Alltagshandlungen ein großes Lernfeld. *"Das Beste, was Erwachsene beitragen können, ist, ihnen einen Rahmen zu schaffen, der - erstens - auf ihre Neugier antwortet und - zweitens - ihnen ein Höchstmaß an eigenem Mithandeln erlaubt"* (Schäfer 2019, S. 215). Die aktive Rolle der Kinder im Bildungsprozess garantiert die Umsetzung der gesetzlichen Forderung einer Förderung nach den Interessen der Kinder (vgl. Art.22 (3) SGB VIII). Als aktiv wird zudem die Rolle der Kinder in der Demokratiebildung verstanden, indem Partizipation nicht nur als Mitentscheiden sondern auch als Mitgestalten verstanden wird. Mit der Montessori-Pädagogik und der Reggio-Pädagogik weisen zudem zwei pädagogische Ansätze klare Bezüge zu Selbstbildungsprozessen auf (vgl. Schmidt und Smidt 2021, S. 254). In der Montessori Pädagogik stellt die, durch Material und Atmosphäre vorbereitete Lernumgebung eine zentrale Rolle dar. Innerhalb dieses Raumes erkunden Kinder eigenaktiv Materialien während den pädagogischen Fachkräften eine beobachtende, wenn nötig unterstützenden Rolle zugewiesen wird (vgl. Barz 2018, S. 60). Wie der Ansatz Montessoris, setzt sich auch die Reggio-Pädagogik zum Ziel, Kinder in ihrem Forschergeist zu unterstützen. Anders als bei Maria Montessori sind die Materialien allerdings weniger zielgerichtet, so dass eigenständige und selbstgewählte Erfahrungen deutlicher erwünscht sind. Weiterführend ist im Ansatz der Reggio-Pädagogik die Partizipation aller Beteiligten als Grundsatz formuliert (vgl. ebd., S.123f.).

Neben der Forderung nach Selbstbildung beschreiben Bildungsgrundsätze von NRW die Bildung als sozialen Prozess. *"Im Austausch mit Erwachsenen und anderen Kindern entwickelt und überprüft das Kind seine individuellen Konzepte und Deutungen, erweitert seine Erfahrungen und sein Wissen"* (MSB NRW und MKJFGFI NRW 2018, S. 19). Schäfer, als Vertreter der Selbstbildung in der frühkindlichen Bildung nennt dabei die Möglichkeit, das Interesse von Kindern durch Herausforderungen zu erweitern. Diese sollen als freiwillige Angebote gestaltet und an das Entwicklungsniveau der Kinder angeknüpft sein (vgl. Schäfer 2014, S. 270).

Weitere Autor*innen sprechen dabei von Zumutungen von Themen, worunter Schäfer keine freiwilligen Angebote versteht (vgl. Laewen und Andres 2010, S. 125; Schenker 2019, S. 257; Schäfer 2014, S. 270). In der Verwendung des Wortes ‚Zumutung‘ handelt es sich allerdings darum, das Interesse und damit die Themen der Kinder zu erweitern, indem pädagogische Fachkräfte momentane Themen aus der Beobachtung heraus ermitteln und innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung der Kinder erweitern (vgl. Laewen und Andres 2010, S. 125). Erweiterungen von Themen sollen „*die Perspektive des Kindes auf sich selbst, seine sozialen Beziehungen, sein Geschlecht und die Kultur, in der es lebt, reflektieren und erweitern*“ (Schenker 2019, S. 257). Dies kann durch spezifische Angebote und Projektwochen sowie im Alltag geschehen (vgl. ebd.).

Die bereits genannte Theorie der Zone der nächsten Entwicklung, an die Themen-erweiterungen anknüpfen sollen, entspricht dem Bild vom Kind als sozialem Wesen und geht auf Lew Wygotski zurück (vgl. Schwarzer 2015, S. 39). Wygotski nennt menschliche Interaktionen als erste und auch im Verlaufe des Lebens als wichtigste Quelle von neuen Entwicklungsschritten (vgl. Wygotski 1987, S. 85). Auf dieser Annahme beruht seine Theorie. Entworfen wurde die Theorie der Zone der nächsten Entwicklung aus einer Kritik an herkömmlichen Methoden zur Ermittlung des Entwicklungsstandes eines Kindes. Das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung soll nicht bereits abgeschlossene Entwicklungsschritte, sondern die bevorstehenden aufzeigen (vgl. Brandes 2019, S. 41). Entwicklungen der Zone nächster Entwicklung sind jene, die ein Kind mit Unterstützung bereits erreichen kann, aber noch nicht selbstständig beherrscht (vgl. Wygotski 1987, S. 300). Wie bereits erwähnt, soll hier das Zumuten von Themen ansetzen, um nächste Entwicklungsschritte anzuregen. In diesem Sinne müssen auch die verschiedenen Aspekte des Transformativen Lernens in der frühen Kindheit Raum finden. Wird an Konzepten angesetzt, die noch außerhalb der Zone der nächsten Entwicklung liegen, können diese nicht durchdringend verstanden werden und Kinder werden überfordert. Liegen sie jedoch in bereits abgeschlossenen Entwicklungsfeldern, werden Kinder unterfordert und zeigen eventuell wenig Interesse (vgl. Schmitt und Simon 2020, S. 20). Dieses vor allem dem ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis zugeschriebenen Konzept findet auch bei Schäfer, als Vertreter der Selbstbildung, Platz. Jedoch begründet er die Zone der nächsten Entwicklung aus den Potenzialen bereits

gemachter Erfahrungen und daraus erlernten Handlungs- und Denkweisen (vgl. Schäfer 2019, S. 240). Dahingegen spricht Wygotski explizit von Interaktionen und sozialen Beziehungen, die Entwicklung begründen und unterstützen. Handlungen der Nachahmung räumt er eine wichtige Aufgabe in Lernprozessen ein und nennt diese eine Vorstufe des selbstständigen Handelns (vgl. Brandes 2019, S. 42; S.49). Nachahmungen im Sinne des Beobachtungslernens sind Zeichen der Zone der nächsten Entwicklung, da Handlungen ausprobiert werden, die selbstständig, ohne Modell, noch nicht möglich sind. Durch das Beobachtungslernen aber werden diese Handlungen erlernt und können im Folgenden selbstständig vollzogen werden (vgl. Wygotski 1987, S. 300). Das Beobachtungslernen ist Teil des Modelllernens und damit Teil der sozial-kognitiven Lerntheorien Banduras (vgl. Kiesel und Koch 2012, S. 76). Wie schon die Zone der nächsten Entwicklung wird auch das Lernen am Modell dem ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis zugeordnet. Diese werden hier trotz der landespolitischen Forderung nach der Arbeit im Sinne der Selbstbildung thematisiert. Die gegenseitige Kritik der beiden Bildungsverständnisse am jeweils anderen birgt sicherlich Potenzial, die Forschung weiterzubringen, soll hier aber keinen Raum finden (vgl. Brandes 2019, 50f.). Stattdessen werden hier Aspekte, die für die Umsetzung Transformativer Bildung in der frühen Kindheit als relevant bewertet werden, nebeneinander gestellt und miteinander in Verbindung gebracht.

Die Theorie des Modelllernens nach Bandura rückt kognitive Aspekte des Lernens in den Vordergrund und bezieht außerdem die Wechselwirkung zwischen Umwelt, Person sowie dem Verhalten mit ein, womit sich diese sozial-kognitive Lerntheorie von den klassischen Lerntheorien unterscheidet (vgl. Rost et al. 2018, 545f.). Lernen am Modell wird als gelerntes Imitationsverhalten eingestuft, das keine angeborene Fähigkeit darstellt, sondern, im Gegensatz zum angeborenen Imitationsverhalten, das durch Spiegelneuronen erklärt wird, erlernt ist. Trotzdem laufen Prozesse des Lernens am Modell automatisch ab (vgl. Kiesel und Koch 2012, S. 75). Basis des Modelllernens sind die Fähigkeiten der Symbolisierung, des vorausschauenden Denkens und der Selbstreflexion. Durch die Symbolisierung können wir Handlungs- und Verhaltensmuster kognitiv und sprachlich repräsentieren, wodurch es uns ebenfalls möglich ist, uns Handlungsziele zu setzen sowie Konsequenzen un-

seres Handelns im Vorhinein abzuschätzen. Reflexionsfähigkeit meint, die Angemessenheit von Handlungen und die eigene Kontrolle über letztere miteinbeziehen und reflektieren zu können. Hier setzen auch Banduras Theorien zur Selbstwirksamkeit an, die letztlich darüber entscheidet, welche Handlungsalternative umgesetzt wird, je nach subjektiver Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten (vgl. Jonas und Brömer 2010, S. 279). Selbstwirksamkeit als Konzept zur Förderung der Handlungssicherheit und Handlungskompetenz kann auch eine relevante Komponente von Transformativer Bildung sein, die in diesem Rahmen allerdings keinen Raum findet. Neben dem Erlernen neuer Verhaltensweisen durch Modelle dienen letztere auch als Hemmungs- oder Entthemmungseffekte, je nachdem, ob beobachtete Verhaltensweisen bestärkt oder eventuell sanktioniert werden (vgl. Bandura 1976, S. 13). Beim Beobachtungslernen, durch das neue Handlungs- und Verhaltensweisen erlernt werden, macht man sich „[b]ei der Beobachtung anderer [...] eine Vorstellung davon, wie diese Verhaltensweisen ausgeführt werden. Später dient diese kodierte Information dann als Handlungsrichtlinie“ (Bandura 1979, S. 31). Eben jene Prozesse wurden bereits im Rahmen der Demokratiebildung angesprochen, da diese nicht nur durch die Implementierung demokratischer Organisationsstrukturen sondern auch in der Kommunikation und dem Verhalten im Alltag gelebt werden soll. Hier befinden sich pädagogische Fachkräfte in der Rolle eines Modells, das es Kindern ermöglicht, sich die von der Fachkraft gelebten demokratischen Prinzipien durch Beobachtungslernen anzueignen. Vier Prozesse steuern nach Banduras Theorie das Beobachtungslernen. Zunächst sind Aufmerksamkeitsprozesse dafür verantwortlich, Verhaltensweisen wahrzunehmen und zu beobachten. Diese werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Sie können kategorisiert werden in Merkmale der Handlung, beispielsweise Komplexität und Deutlichkeit, Merkmale des Beobachtenden, wie die Wahrnehmungskapazität, sowie Merkmale der sozialen Interaktion, wie die Beziehung zur beobachteten Person. Um die beobachtete Handlung behalten zu können, wird im zweiten Teil des Prozesses die Symbolisierungsfähigkeit in Form von Repräsentationssystemen benötigt (vgl. ebd., S.33ff.). Hier wird deutlich, dass das Beobachtungslernen kognitiven Prozessen unterliegt, die gegeben sein müssen. So sind Kinder, die noch über keine Symbolfunktion verfügen, darauf angewiesen, Beobachtungen direkt nachzuahmen, da sie diese sonst durch die mangelnde mentale Repräsentation im Behaltensprozess

verlieren würden (vgl. ebd., S.39). Im dritten Teil des Prozesses werden Handlungen nach dem Modell selbst ausgeführt und eventuell korrigiert. Als letzter Prozessteil steuert die Motivation das Modelllernen, die durch unterschiedliche Art von Anreizen einer Verhaltensweise einen Wert zuschreiben, um diese nachzuahmen (vgl. ebd., S.33ff.). Pädagogische Fachkräfte können also Verstärkervariablen nutzen, nicht nur um selbst Modell zu sein, sondern auch um andere Kinder zum Modell werden zu lassen, indem ihr Verhalten verstärkt wird. Zum einen wird damit die Motivation zur Ausführung von Handlungen angesprochen, zum anderen auch die Motivation Handlungen zu beobachten und zu erlernen (vgl. Bandura 1976, 29f.). Kritisiert wird an Banduras Theorie des Modelllernens, dass einige Aspekte nicht hinreichend erforscht wurden, dass die Theorie Details außer Acht lässt und sich vor allem auf die Makroebene des Lernens bezieht. (vgl. Jonas und Brömer 2010, S. 287). Um hier wieder den Bogen zur politisch geforderten Selbstbildung zu spannen, soll erwähnt werden, dass auch Schäfer sich auf das Lernen am Modell bezieht und es „*ein Erfahren aus der Perspektive eines anderen Menschen*“ (Schäfer 2019, S. 204), nennt, das dazu dient, sich Verhaltensmuster anzueignen, insbesondere bei der Einführung in neue Themen (vgl. ebd.). Modelllernen kann also mit der Komponente der Nachahmung als Ausprobieren von Perspektivenübernahme und damit als expliziter Teil Transformativer Bildung in der frühen Kindheit gesehen werden.

Mit dem Einfluss von Peerbeziehungen, die Spielkonstellationen zwischen gleichaltrigen Kindern bezeichnen, wird ein Teil des Modelllernens angesprochen, dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung lange wenig Beachtung fand. In dieser Arbeit wurden Peerbeziehungen bereits im Zuge der Moralentwicklung nach Piaget genannt, der diese symmetrischen Beziehungen als Entwicklungsfaktor allerdings lediglich auf die Moralentwicklung bezog (vgl. Brandes und Schneider-Andrich 2019, S. 64). Wie bereits von Piaget genannt finden in Peerbeziehungen Abstimmungsprozesse statt, die jedoch, anders als von Piaget formuliert, als Lernfeld verschiedener Entwicklungsbereiche gesehen werden. Dazu gehört auch die immer wieder erwähnte Perspektivenübernahme, die im Austausch von Meinungen und Finden von Kompromissen im Spielverlauf deutlich zum Vorschein kommt (vgl., ebd., S.66). Asymmetrische Beziehungen, also Beziehungen zwischen Kindern mit

Altersunterschied, sieht Piaget teils kritisch, da sie durch das automatisch entstehende Machtgefälle hinderlich für einen gleichberechtigten Lernraum sind. Wygotski dahingegen sieht darin vorrangig Potenziale für die Entstehung anregender Entwicklungssituationen (vgl. Brandes 2019, 47f.). In eben jenem Vergleich mit Piaget liegt auch ein Kritikpunkt an Wygotskij. Er *"ignoriert [...] die Dimension struktureller Ungleichheits- und Machtverhältnisse innerhalb sozialer Beziehungen"* (ebd., S.52). Das Wissen um Potenziale und Kritik symmetrischer und asymmetrischer Beziehungen gehört zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, die im folgenden Kapitel in den Fokus genommen werden.

5.2 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Ausgehend von den beleuchteten Ansätzen vom Bildungsverständnis sollen nun die davon abgeleiteten Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte angesprochen und verknüpft werden. Gegliedert werden können die Anforderungen in die Bereiche individuelle Entwicklung, Interaktion, Modellfunktion und Raumgestaltung, wobei diese Bereiche sich gegenseitig bedingen, beeinflussen oder ergänzend wirken und daher als Cluster begriffen werden sollten. Die individuelle Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte kann als Ausgangspunkt betrachtet werden, da hier Fachwissen und individuelle Haltung die Professionalität ergeben, mit der pädagogische Fachkräfte in der Praxis handlungsfähig sind (vgl. Brunner 2018, S. 77). Gerade die Transformative Bildung sieht mit dem kritischen Hinterfragen der eigenen Rolle und der Entwicklung von Diskriminierungs- und Machtsensibilität die individuelle Entwicklung der Fachkräfte in der Pflicht (vgl. Organisationskreis der Konferenz "Bildung Macht Zukunft" 2020, S. 19). Daraus wird ersichtlich, dass Professionalität kein Zustand ist, der mit Berufsantritt einsetzt, sondern ein lebenslanger Prozess, der bereits vor Ausbildung oder Studium beginnt und auch im Berufsleben fortgeführt wird (vgl. Müller 2020, S. 275). Demokratiebildung fordert eine professionelle Haltung in dem Sinne, dass die individuelle demokratieförderliche Haltung eine der Umsetzungsvoraussetzungen von Demokratiebildung darstellt (vgl. Knauer et al. 2022a, S. 39). Haltung als Begriff der Professionalität bringt einmal mehr die Individualität der pädagogischen Fachkräfte und deren Einfluss auf die pädagogische Praxis zum Ausdruck, denn

"Professionelle Identität und Haltung zeigt sich als komplexes Konstrukt in einer Verwobenheit von sozialer Herkunft, biografischen Erfahrungen, gesellschaftlichen Diskursen und Normsetzungen und frühpädagogischem Wissen und Können" (Müller 2020, S. 274).

Schäfers Definition einer professionellen Haltung in Räumen von Selbstbildungsprozessen spricht zudem die Komponente der sicheren Bindung zum Kind und eine stetige Reflexion der Fachkräfte an (vgl. Beek et al. 2011, S. 185). Es wird nun ersichtlich, dass Professionalität aus verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichem Fokus definiert wird, wodurch auch Professionalisierungsmaßnahmen an unterschiedlichen Stellen ansetzen (vgl. Anders 2018, S. 187). Fortbildungen als Maßnahmen der Professionalisierung werden gesetzlich wie auch von Ansätzen wie der Demokratiebildung geordert, um die Umsetzung durch spezialisiertes Wissen und Kompetenzen überhaupt möglich zu machen (vgl. §6 (1) 3., KiBiz; Knauer et al. 2022a, S. 41). Die Modellfunktion pädagogischer Fachkräfte wurde bereits durch die sozial-kognitiven Lerntheorien nach Bandura erläutert und sie wird neben ihrer Bedeutung im allgemeinen Alltag pädagogischer Arbeit explizit im Bereich der Demokratiebildung als Vorbild in Kinderrechten und von demokratischer Haltung geprägten Interaktionen gefordert (vgl. Maywald 2022, S. 29). Als zentraler Aspekt der landespolitisch geforderten Selbstbildung wird die Raumgestaltung als Gestaltung einer anregenden Lernumgebung und Gestaltung von Freiräumen seitens pädagogischer Fachkräfte gefordert (vgl. MSB NRW und MKJFGFI NRW 2018, S. 77; Schäfer 2014, S. 272). Zugleich findet die Raumgestaltung auch außerhalb der Selbstbildung nach Schäfer Bedeutung, da auch die Demokratiebildung bewusste Gestaltungsanregungen, demokratische Lernräume und demokratische Strukturen als Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte fordert (vgl. Knauer et al. 2022b, S. 516; Knauer et al. 2022a, S. 39). Mit der Anforderung an Fachkräfte, eine sichere Bindung zu den Kindern aufzubauen, ist auch die Basis der Interaktionen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft gelegt (vgl. Beek et al. 2011, S. 185; Schäfer 2014, 268f.). Interaktionen als Bestandteil sozialer Bezüge, innerhalb derer Entwicklung nach dem Ansatz der Selbstbildung stattfindet, bestehen einerseits aus der Beobachtung der Kinder und andererseits aus der Antwort auf Handlungen der Kinder. Letztere dient innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung als weitere Entwicklungsanregung (vgl. ebd.; Schäfer 2019, S. 215). Beobachtung und Reaktion

auf Handlungen von Kindern kann auch als Spielbegleitung zusammengefasst werden, die sich verschiedener Methoden bedient, um unterstützend in Spielsituationen einzugreifen. Zu bewerten, wann ein Eingriff nötig ist und welche Methode eingesetzt wird, gehört zu den Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, im Bereich der Beziehung zum Kind (vgl. Schenker 2019, 257ff.). Letztere ist selbstverständlich auch Basis für die Arbeit nach dem ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis, zu welchem auch Wygotski gezählt wird, der Interaktionen als Quelle und Motor kindlicher Entwicklung versteht (vgl. Schwarzer 2015, S. 40; Wygotski 1987, S. 85).

Der vorgestellte Bruchteil von Anforderungen an pädagogische Fachkräfte steht wie die restlichen Erwartungen unter dem Wandel, der den Bereich der frühkindlichen Bildung prägt (vgl. Betz 2013, 264f.). Zum einen werden die Veränderungen von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen verursacht, wozu beispielsweise ein gesteigerter Bedarf an pädagogischen Fachkräften. Dieser ergibt sich aus dem gesetzlichen Anspruch auf Betreuungsplätzen für Kinder ab einem Altern von einem Jahr sowie aus kulturellen und sprachlichen Diversitäten der Familien und aus Kinderarmut. Zum anderen haben Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen Problemlagen hervorgehoben, die sich ebenfalls auf die Aufgaben von Fachkräften und den Anforderungen an sie ausgewirkt haben. So sind beispielsweise in den letzten 50 Jahren die sozial-emotionale und motorische Entwicklung mehr in den Blick genommen worden (vgl. Anders 2018, 184f.; Betz 2013, 264f.). Veränderungen des Bildungssystems der frühen Kindheit beziehen sich also sowohl auf die Quantität durch den gestiegenen Bedarf an Betreuungsplätzen, als auch auf die Qualität durch veränderte inhaltliche Erwartungen und Herausforderungen (vgl. Anders 2018, S. 184). Der durch die qualitativ veränderten Erwartungen entstandene hohe Fortbildungsbedarf steht allerdings im Konflikt mit unzureichenden finanziellen und personellen Rahmenbedingungen. Zudem fehlen in der Praxis zum Teil personelle und finanzielle Ressourcen, um politische Vorgaben erfüllen zu können (vgl. Betz 2013, S. 270). Die gesetzlich vorgeschriebene individuelle Förderung trifft in der Praxis häufig auf eine starke Gruppengröße, Überbelegung und fehlendes Personal – ein Paradox. Der erhöhte Bedarf an pädagogischen Fachkräften beeinflusst zudem das Voranschreiten der qualitativen Entwicklung (vgl. Anders 2018, S. 195).

Personalmangel und mangelnde Voraussetzungen für Fortbildungen sowie die damit einhergehenden unzureichenden personellen und finanziellen Ressourcen werden auch in der OECD-Fachkräfte Befragung 2018 als größte Belastung wahrgenommen (vgl. Bader et al. 2018, S. 33). Für Deutschland beinhaltet die erstmals durchgeführte Studie mit dem Namen OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung 3000 Stimmen pädagogisch Beschäftigter (vgl. ebd., S.8). Belastungen durch unzureichende personelle und finanzielle Ressourcen betreffen die Übernahme von Aufgaben abwesender Fachkräfte, die Ausstattung und die Gruppengröße. Knapp ein Drittel der Befragten sehen darin eine sehr starke Belastung während nur zehn Prozent die Arbeit mit den Kindern selbst und sich verändernde Vorschriften als sehr starke Belastung beschreiben (vgl. ebd., S.33). Die OECD- Studie spricht dafür, dass die Belastungen weniger mit inhaltlichen Anforderungen an die pädagogische Arbeit sondern viel mehr mit unzureichenden Rahmenbedingungen wie Gruppengröße und Personalmangel in Zusammenhang stehen. Inwieweit unter diesen Stressfaktoren die inhaltlichen Erwartungen umgesetzt werden können, ist fraglich.

"Die aktuellen Arbeitsbedingungen zwingen die Fachkräfte, sich auf die Sicherung der Grundbedürfnisse und die Aufsichtspflicht zu fokussieren. Eine qualitativ hochwertige Tagesbetreuung (z.B. individuelle Betreuung, Initiierung und Begleitung von Bildungsprozessen) ist eingeschränkt" (Heinz und Kunze 2023, S. 298).

Gestützt wird diese Aussage auch von der qualitativen HiSKita Studie der Bertelsmann Stiftung, die 128 pädagogische Fachkräfte in Interviews zu den Bedingungen ihrer Arbeit befragte (vgl. Klusemann et al. 2020, 6ff.). Das zentrale Ergebnis der Studie ist das „*Spannungsverhältnis zwischen den zur Verfügung stehenden Ressourcen (Personal, Zeit und Raum) und ihren Professionalitätsansprüchen und damit verbunden ihrem Auftrag*“ (ebd., S.11). Durch den Personalmangel kommt die Gefahr auf, dass die vorhandenen Ressourcen die Aufsichtspflicht zwar abdecken, jedoch über die Betreuung hinaus keine Ressourcen für den Bildungsauftrag bleiben. Zudem fehlt die Zeit, die Kinder individuell im Blick zu haben, was ebenfalls gesetzlich gefordert ist (vgl. ebd., S.14f.). Personeller Mangel bedeutet für die Fachkräfte in der Praxis vor allem Zeitmangel (vgl. ebd., S.32). Das Fachkräftebarometer 2023 der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* betont neben

dem Personalmangel auch positive Entwicklungen der letzten Jahre. Der Belastungsfaktor Gruppengröße trifft auf einen Personalschlüssel, der sich über die letzten Jahre verbessert hat und die mangelnden Ressourcen für Bildungsförderung treffen auf eine stabil gebliebene Qualifikation der Fachkräfte angesichts eines starken Anstiegs der Anzahl an angehenden pädagogischen Fachkräften (vgl. Fuchs-Rechlin et al. 2023, S. 154).

Trotzdem wird deutlich, dass mangelnde Strukturqualität durch Personalmangel und dadurch entstehender Zeitmangel großen Einfluss auf die Kapazitäten der pädagogischen Fachkräfte für Bildungsförderung hat. Somit könnte ein stärkerer Fokus auf Transformative Bildung in der Frühen Kindheit angesichts der mangelnden Rahmenbedingungen bereits an der Vermittlung des nötigen Fachwissens scheitern.

5.3 Gelingens Bedingungen für Transformative Bildung in der frühen Kindheit

Um die Ergebnisse aller vorangegangener Kapitel zusammenzufassen und miteinander in Kontext zu setzen, werden nun Maßnahmen vorgestellt, die notwendig erscheinen, damit Transformative Bildung in der frühen Kindheit gelingen kann. Da diese Maßnahmen weder empirisch geprüft noch praktisch erprobt sind, werden sie als Thesen formuliert und anschließend erläuternd ausgeführt.

These 1: Die Bildungsansätze BNE und Transformative Bildung müssen klarer definiert und ihre Beziehung zueinander muss deutlich werden, damit dies als Basis für Weiterbildungsmaßnahmen und Umsetzungspraktiken dienen kann.

Bereits zu Beginn dieser Arbeit wurde die Zwiespältigkeit der weiten Fassung des Begriffs BNE genannt. Ein negativer Aspekt dabei ist, dass die Einordnung erweiternder oder kritisierender Ansätze schwierig ist, wenn keine klare Definition von BNE besteht. Die Beziehung der Ansätze zueinander meint die Frage, ob Transformative Bildung sich als eine Weiterentwicklung, ein abgegrenzter Ansatz oder eine Gegenbewegung von BNE versteht und ob die Ansätze gemeinsame Ziele verfolgen. Unterschiedliche Perspektiven der BNE bereichern den wissenschaftlichen Diskurs, machen jedoch die Umsetzung ohne klare inhaltliche Zielsetzungen

schwierig. Der Nationale Aktionsplan verdeutlicht die Komplexität und die damit verbundene hohe Dauer von politischen Prozessen und die ebenfalls hohe Dauer bis bildungspolitische Entscheidungen in pädagogische Konzepte umgewandelt sind und diese in die Praxis integriert werden. Auf Grund des dringlichen Handlungsbedarfs angesichts der sich immer weiter verschärfenden Klimakrise ist fraglich, ob die Dauer der Prozesse der Notlage angemessen ist.

These 2: Aspekte Transformativer Bildung, die in der frühkindlichen Bildung bereits politisch gefordert und praktisch umgesetzt werden, sollten mit Blick auf das Rahmenziel Transformative Bildung fokussiert werden.

Neben gesetzlichen Forderungen nach Aspekten, die hier der Transformativen Bildung zugeordnet werden, weist diese große Überschneidungen zur BNE in der frühkindlichen Bildung auf. Dies ist als positives Zeichen zu deuten, dass wichtige Entwicklungsprozesse bereits im Fokus stehen und gefördert werden. Ein Fokus, der um Prozesse Transformativer Bildung ergänzt wird, hat die Chance, Schlüsselkompetenzen wie beispielsweise die mehrfach betonte Perspektivenübernahme in der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten und im pädagogischen Alltag in das Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte zu rücken. Im Bewusstsein ist damit auch die Reichweite der Perspektivenübernahme in Bereiche wie die sozial-emotionalen Kompetenzen und die Moralentwicklung sowie bedingte kognitive Prozesse und nicht zuletzt ihre Reichweite in Kompetenzen der Transformativen Bildung in der frühen Kindheit, wie der Gerechtigkeitssinn und Demokratiekompetenzen.

These 3: Die Umsetzung von Transformativer Bildung sollte nicht an ein bestimmtes Bildungsverständnis oder einen pädagogischen Ansatz gebunden werden, sondern auf verschiedene Bildungsverständnisse und Ansätze übertragbar sein.

Mit dem Fokus auf dem Ziel, Transformative Bildung umzusetzen, ist weniger der Name eines pädagogischen Ansatzes oder Bildungsverständnisses relevant als zentrale Inhalte. Dazu gehört unter anderem die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind, die bereits in Kapitel 5.1 als Voraussetzung von Selbstbildungsprozessen herausgearbeitet wurde und die im gleichen Kapitel auch für Modelllernen und dem Arbeiten nach der Zone der nächsten Entwicklung als relevant beschrieben wurde.

Als Beispiel dient hier die Spielbegleitung, die nur durch eine gute Bindung zu den Kindern konstruktiv eingesetzt werden kann und mittels derer soziale Kompetenzen und ebenso die Perspektivenübernahme gefördert werden können. Dies dient ebenso als Beispiel dafür, dass auch die Bindung als Einflussgröße in ein Umsetzungskonzept Transformativer Bildung eingearbeitet werden sollte. Zudem muss beachtet werden, dass neben pädagogischen Ansätzen individuelle Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtungen in Umsetzungskonzepten berücksichtigt werden müssen.

These 4: Pädagogische Fachkräfte müssen sich eine Professionelle Haltung gegenüber Transformativer Bildung aneignen.

Diese These soll verdeutlichen, dass Weiterbildungsmaßnahmen, die ausschließlich Fachwissen vermitteln, nicht ausreichen. Zwar muss auch in Bezug auf Transformative Bildung Wissen vermittelt werden, doch viel mehr geht es um eine individuelle Aneignung des Themas. Dazu gehört eine Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Emotionen und Meinungen zu Nachhaltigkeit, Machtkritik, kritische politische Bildung, rassistischen und postkolonialen Strukturen etc. Wenn diese Konzepte mit Hilfe von Kompetenzen im Bereich Kritisches Denken durchdrungen und reflektiert wurden, ist es möglich, sie professionell auf die pädagogische Arbeit anzuwenden. Dabei ist in Frage zu stellen, inwiefern Menschen dazu verpflichtet werden sollten oder können, selbstkritisch zu reflektieren. Außerdem muss dazu Kritisches Denken als Kompetenzfeld bei den pädagogischen Fachkräften abrufbar sein. Hieraus wird deutlich, dass Transformative Bildung erst dann umgesetzt werden kann, wenn Fachkräfte sich Transformative Bildung und ihre Komponenten gemäß *Abbildung 3* selbst angeeignet haben. Ist dies gewährleistet, wirken auch Lernmechanismen wie das bereits erläuterte Beobachtungslernen.

These 5: Die Umsetzung von Transformativer Bildung muss die Mehrfachbelastung pädagogischer Fachkräfte berücksichtigen, Wege der Entlastung müssen gefunden und genutzt werden.

Herausforderungen wie der beschriebene Personalmangel, der Umgang mit wachsender sprachlicher und kultureller Diversität und Kinderarmut sowie wachsende Ansprüche der Bildungsförderung entwickeln sich durch mangelnde Rahmenbedingungen zu Belastungen. Gerade eine bessere finanzielle Rahmenbedingung könnte

Unterschiede bewirken, wenn es um Professionalisierungsmaßnahmen und Personalmangel geht. Angesichts der bestehenden Situation der Mehrfachbelastung pädagogischer Fachkräfte mit all ihren Konsequenzen, wie etwa der mangelnden Kapazitäten für Bildungsförderung und individuelle am Kind orientierte Förderung, werden Netzwerke in der kommunalen Umgebung von Einrichtungen zu großen Ressourcen. Die gesetzlich geforderte Netzwerkarbeit wurde thematisiert und kann auch eine Möglichkeit sein, Transformative Bildung in der frühen Kindheit einzuführen. Im Rahmen der BNE ist dafür die Lernwerkstatt Natur in Mühlheim an der Ruhr ein Beispiel. In Form von Projektwochen können Kindergruppen dort in Begleitung der Fachkräfte vor Ort die Natur und Naturwissenschaften im Sinne der Selbstbildung erkunden (vgl. Schäfer et al. 2009, S. 45). Derartige Bildungsorte können als Entlastung dienen, da Expert*innen Themen vermitteln, die sich pädagogische Fachkräfte der jeweiligen Einrichtung eventuell weniger angeeignet haben. Zudem bieten Räumlichkeiten der Tageseinrichtung absehbar weniger Möglichkeiten Themen ganzheitlich einzubringen, als Bildungsorte, die auf bestimmte Themen spezialisiert sind.

6. Fazit

Erforderliche Maßnahmen beziehen sich somit nicht allein auf die pädagogische Praxis, sondern setzen bereits in der Bildungsforschung an, schließen die professionelle Haltung, also die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte ein und beziehen sich auf politische Rahmenbedingungen.

Innerhalb dieser Arbeit ist die gewünschte Einordnung und Abgrenzung des Begriffs Transformative Bildung nur bedingt möglich. Im Bereich der frühkindlichen Bildung bewegt sich die Arbeit an vielen Stellen im Bereich BNE, was durch die große Überschneidungsmenge bedingt ist. Insgesamt wird Kritisches Denken als Teilaspekt Transformativer Bildung stärker fokussiert als kritische politische Bildung, die ebenso Teil einer Transformativen Bildung ist. Nach einem groben Umriss der kritischen politischen Bildung hat sie in der gesamten entwicklungspsychologischen Einordnung kaum Beachtung gefunden. Gleichzeitig hätte ein stärkerer zweiter Fokus den angemessenen Umfang der Arbeit überschritten, sodass dafür

eine stärkere Eingrenzung des Themas notwendig gewesen wäre. Durch die gesetzliche Forderung nach politischer Bildung konnte diese im Rahmen der frühkindlichen Bildung in den Aspekten Partizipation und Demokratiebildung ergänzend eingebracht werden.

Mit Blick auf den weiteren Bildungsweg besteht mit dem Übergang in die Grundschule sicherlich auch die Herausforderung, Inhalte Transformativer Bildung auf das Schulsystem zu übertragen. Gleichzeitig bildet die offene Ganztagsbetreuung einen Kontext, der als non formaler Bildungsort für Transformative Bildung genutzt werden kann. Auch hier sollten Expert*innen von außen und Kooperationspartner*innen mitwirken, die die pädagogischen Fachkräfte entlasten. Wie in der frühkindlichen Bildung muss auf die Zone der nächsten Entwicklung hin gefördert werden, mit dem Ziel, Teilkompetenzen des Kritischen Denkens und politischer Bildung zu fördern (vgl. Abbildung 3). Als langfristiges Ziel sollte das Zusammenbringen der einzelnen Komponenten Transformativer Bildung zur kritischen politischen Bildung und kritischen Reflexionsfähigkeit gesehen werden. Im Verlauf des Bildungswegs wird nach *Abbildung 3*, perspektivisch entgegen der Pfeilrichtung hin zur Transformativen Bildung als Gesamtkonzept gefördert. Die Umsetzung in der Praxis beruht dabei auf Voraussetzungen bestimmter berufs- und bildungspolitischer Entwicklung. Dazu gehört das Integrieren vom Konzept Transformative Bildung in Aus- und Weiterbildungen wie dies für BNE stattfindet. Eine Herausforderung dabei ist die Breite der Forschungsansätze im Bereich BNE und dahingehend die unklare Abgrenzung von Transformativer Bildung. Begünstigt wird diese Situation auf oberster Ebene durch die weit gefassten Nachhaltigkeitsziele der UN, innerhalb derer sich Interessen der Wirtschaft, Politik und des Klimaschutzes je nach Fokussierung widersprechen. Aus Unklarheiten und Widersprüchen ergibt sich ein erweiterter Forschungsbedarf in diesen Fragen. Als erforderliche Maßnahme wurde in diesem Sinne bereits das Verhältnis zwischen BNE und Transformativer Bildung genannt. Weitere Forschung sollte sich zudem mit bereits umgesetzten Aspekten Transformativer Bildung beschäftigen und mit Hilfe quantitativer und qualitativer Umfragen mit pädagogischen Fachkräften Wege der weiteren Implementierung finden. Zudem sind non-formale Bildungsorte als Teil kommunaler Netzwerke von Bildungsträgern erwähnt worden. Inwiefern Bildungsnetzwerke genutzt werden,

um spezifische Bildungsbereiche abzudecken und wie die Nutzung intensiviert werden kann bildet eine weitere Forschungsfrage, der nachgegangen werden sollte.

Bildungsforschung und die Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis benötigt allerdings Zeit, was in der Umsetzung von BNE in der Frühkindlichen Bildung deutlich wird. Angesichts der sich immer weiter verschärfenden Klimakrise, müssen alle denkbaren Wege genutzt werden, ihr entgegenzuwirken bzw. mit ihr umzugehen. Das Bildungswesen bildet in diesem Sinne eine Möglichkeit, Verantwortung dafür zu übernehmen. Eben jener Verantwortung muss auch die Politik nachkommen, in dem sie ihr Handeln nach §20a GG ausrichtet:

„Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung“ (§20a, GG).

Literaturverzeichnis

- Adloff, Frank; Neckel, Sighard (2019): Modernisierung, Transformation oder Kontrolle? In: Klaus Dörre, Hartmut Rosa, Karina Becker, Sophie Bose und Benjamin Seyd (Hg.): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Sonderband des Berliner Journals für Soziologie: Springer VS, Wiesbaden, S. 167–180.
- Anders, Yvonne (2018): Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11 (2), S. 183–197.
- Ausschuss für die Rechte des Kindes (2009): Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes auf Gehör. Vereinte Nationen.
- Bader, Samuel; Riedel, Birgit; Seybel, Carolyn; Turani, Daniel (2018): Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich.
- Bandura, Albert (1976): Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: Albert Bandura (Hg.): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: E. Klett, S. 9–69.
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barz, Heiner (2018): Reformpädagogik. Innovative Impulse und kritische Aspekte. Weinheim: Beltz.
- Beek, Angelika von der; Fuchs, Ragnhild; Schäfer, Gerd E.; Strätz, Rainer (2011): Entwurf einer Bildungsvereinbarung für Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen. In: Gerd Elmar Schäfer (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 4. aktualisierte Aufl. Berlin: Scriptor, S. 179–215.
- Berk, Laura E. (2020): Entwicklungspsychologie. 7. aktualisierte Aufl.: Pearson Deutschland.
- Betz, Tanja (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Margrit Stamm und Doris Edelmann (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–272.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1990): Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Empirisch-psychologische Studien zu kindlichen Verstehensleistungen im Alltag. Göttingen, Zürich: Hogrefe.
- Bischof-Köhler, Doris (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Bormann, Inka; Singer-Brodowski, Mandy; Taigel, Janina; Wanner, Matthias; Schmitt, Martina; Blum, Jona (2022): Transformatives Lernen im Kontext sozial-ökologischer Transformationsprozesse. Impulse, Erkenntnisse und Empfehlungen für die Bildung für nachhaltige Entwicklung aus dem ReFoPlan-Vorhaben TrafoBNE. Umweltbundesamt.
- Brandes, Holger (2019): Vygotskijs Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ und dessen Bedeutung für aktuelle Diskurse in der Elementarpädagogik. In: Ina Schenker (Hg.): Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. 2. aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz, S. 34–55.
- Brandes, Holger; Schneider-Andrich, Petra (2019): Peers ins Spiel bringen. Die Gleichaltrigen und ihre Beziehungen als Herausforderung für elementarpädagogische Didaktik. In: Ina Schenker (Hg.): Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. 2. aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz, S. 63–80.
- Brookfield, Stephen D. (2012): Critical Theory and Transformative Learning. In: Edward W. Taylor (Hg.): The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice. San Francisco: Jossey-Bass, S. 131–146.
- Brunner, Julia (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Buggle, Franz (1985): Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart: Kohlhammer.
- Christ, Michaela; Sommer, Bernd (2023): Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 46 (2), S. 25–30.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *ZEP* 36 (1), S. 26–33.
- Dimitrova, Vasilena; Lüdmann, Mike (2014): Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt. Wiesbaden: Springer VS.
- Döhler, Dorothea (1995): Moralerziehung im institutionellen Kontext. Eine deutsch-deutsche Studie an Vorschulkindern. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1994. Frankfurt am Main, Berlin: Lang (283).
- Eberlein, Noemi; Durand, Judith; Birnbacher, Leonhard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. Weinheim: Beltz.

- Eckensberger, Lutz H. (1998): Die Entwicklung des moralischen Urteils. In: Heidi Keller (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern: Huber, S. 475–516.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Rauschenbach, Thomas; Beher, Karin; Tillmann, Katja; Hartwich, Pascal; Hanssen, Kirsten; Finger, Sophie (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Bielefeld: wbv Media; wbv Publikation.
- Füchter, Andreas; Moegling, Klaus (2015): Didaktische Überlegungen zur kritischen politischen Bildung. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 78–85.
- Getzin, Sophia; Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: *Journal of Science-Society Interfaces* (1).
- Geulen, Dieter (1982): Einführung. Zu diesem Band. In: Dieter Geulen (Hg.): Perspektiventübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–23.
- Guterres, Antonio (2022): Secretary-General's remarks to High-Level opening of COP27. United Nations. Online verfügbar unter <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2022-11-07/secretary-generals-remarks-high-level-opening-of-cop27>, zuletzt geprüft am 06.02.2024.
- Guterres, Antonio (2023): Secretary-General's opening remarks at press encounter at COP28. United Nations. Online verfügbar unter <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2023-12-11/secretary-generals-opening-remarks-press-encounter-cop28>, zuletzt geprüft am 06.02.2024.
- Haan, Gerhard de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Inka Bormann und Gerhard de Haan (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–44.
- Heidbrink, Horst (2008): Einführung in die Moralpsychologie. Weinheim: Beltz.
- Heinz, André; Kunze, Susann (2023): QuKi plus – Qualität in der KiTa unter Berücksichtigung der psychosozialen Arbeitsbelastung und des Fachkräftemangels. In: *Soziale Passagen* 15 (1), S. 297–302.
- Hoffman, Martin L. (2000): Empathy and moral development. Implications for caring and justice. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Inner Development Goals (2021): Inner Development Goals: Background, method and the IDG framework.

- Jahn, Dirk; Cursio, Michael (2021): Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Jonas, Klaus; Brömer, Philip (2010): Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In: Dieter Frey und Martin Irle (Hg.): Theorien der Sozialpsychologie. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl., Bern: Huber, S. 277–299.
- Jovanovic, Bianca (2015): Kognitive Entwicklung. In: Gudrun Schwarzer und Bianca Jovanovic (Hg.): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 165–207.
- Kauertz, Alexander; Molitor, Heike; Saffran, Andrea; Singer-Brodowski, Mandy; Ulber, Daniela; Verch, Johannes (2019): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kaufmann, Nadine (2022): Es geht ums Ganze! Eine sozial-ökologische Transformation braucht machtkritische Bildung. In: Thomas Ködelpeter, Steffi Kreuzinger und Anke Schlehofer (Hg.): Wandel braucht Bildung. Impulse, Konzepte und Praxis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: Oekom, S. 31–36.
- Kenner, Steve; Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt und Anne Seifert (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik; Wochenschau Verlag, S. 62–71.
- Kenngott, Eva-Maria (2012): Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kienbaum, Jutta; Schuhrke, Bettina; Ebersbach, Mirjam (2019): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kiesel, Andrea; Koch, Iring (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klusemann, Stefan; Rosenkranz, Lena; Schütz, Julia; Bertelsmann Stiftung (2020): Professionelles Handeln im System. Hg. v. Bertelsmann Stiftung.
- Kminek, Helge; Wallmeier, Philip (2020): Nicht abschließbare Problemorientierung als Leitprinzip Zur Bildung für die sozial-ökologische Transformation in polarisierten Zeiten. In: Janis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs und Sophie Yume (Hg.): Bildung, Macht, Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 54–63.

- Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger; Sturzenhecker, Benedikt (2022a): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 31–46.
- Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger; Sturzenhecker, Benedikt (2022b): Kindertageseinrichtungen. In: Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt und Anne Seifert (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik; Wochenschau Verlag, S. 513–522.
- Kohlberg, Lawrence (1995): Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In: Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hg. v. Wolfgang Althof. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 123–174.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2010): Arbeitsblatt 3 - Erziehung als gestaltete Interaktion I. Den Kindern Themen zumuten. In: Hans-Joachim Laewen (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lingenfelder (2020): Transformative Bildung. Was bedeutet Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen? In: *Außerschulische Bildung* (1), S. 52–57.
- Liz Mohn Center GGMBH; Bertelsmann Stiftung: Was bewegt die Jugend in Deutschland? Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands.
- Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2019): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.
- Luks, Fred (2019): (Große) Transformation - die neue große Nachhaltigkeitserzählung? In: Fred Luks (Hg.): Chancen und Grenzen der Nachhaltigkeitstransformation. Ökonomische und soziologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 3–18.
- Maywald, Jörg (2022): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jeden Kindes. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 16–30.
- Mezirow, Jack (2012): Learning to think like an adult: Core concepts of Transformation Theory. In: Edward W. Taylor (Hg.): The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice. San Francisco: Jossey-Bass, S. 73–96.
- MSB NRW; MKJFGFI NRW (Hg.) (2018): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an ; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Ministerium für

Schule und Bildung NRW; Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration. 2., korrigierte Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Müller, Gabriele (2020): Professionelle Haltung und Identität – Woran orientiert sich professionelles Handeln (früh-)pädagogischer Fachkräfte? In: Gaby Müller und Ramona Thümmler (Hg.): Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 262–279.

Muraca, Barbara (2017): Wider den Wachstumswahn: Degrowth als konkrete Utopie. In: Blätter für Deutsche und Internationale Politik (Hg.): Mehr geht nicht! Der Postwachstums-Reader. 2. Auflage. Berlin: Blätter Verlagsgesellschaft mbH, S. 199–208.

Nationale Plattform BNE (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Nationale Plattform BNE (Hg.) (2020): Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Organisationskreis der Konferenz "Bildung Macht Zukunft" (2020): Bildung Macht Zukunft Positionen zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Bildung. In: Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs und Sophie Yume (Hg.): Bildung, Macht, Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 16–24.

O'Sullivan, Edmund (2012): Deep Transformation: A Developmental Perspective. In: Edward W. Taylor (Hg.): The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice. San Francisco: Jossey-Bass, S. 162–177.

Piaget, Jean (1983): Das moralische Urteil beim Kinde. 2., veränderte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Piaget, Jean (2022): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. 4. Lizenzausgabe. Hg. v. Reinhard Fatke. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.

Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

Regier, Sascha (2023): Den Staat aus der Gesellschaft denken. Bielefeld: transcript Verlag.

Reichenbach, Roland; Maxwell, Bruce (2007): Moralerziehung als Erziehung der Gefühle. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 83 (1), S. 11–25.

Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hg.) (2018): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim: Beltz.

- Rothgang, Georg-Wilhelm; Bach, Johannes (2020): Entwicklungspsychologie. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? In: Gerd Elmar Schäfer (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 4. aktualisierte Aufl. Berlin: Scriptor, S. 15–74.
- Schäfer, Gerd E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Gerd E. (2016): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2019): Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Weinheim: Beltz; Beltz Juventa.
- Schäfer, Gerd E.; Alemzadeh, Marjan; Eden, Hilke; Rosenfelder, Diana (2009): Natur als Werkstatt. Weimar: Verlag Das Netz.
- Schenker, Ina (2019): Die didaktische Unterstützung des kindlichen Spielens durch pädagogische Fachkräfte. In: Ina Schenker (Hg.): Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. 2. aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz, S. 250–268.
- Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried (2021): Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), S. 251–274.
- Schmitt, Annette; Simon, Eric (2020): Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis. Hg. v. Kompetenzzentrum Frühe Bildung. Hürth.
- Schwarzer, Gudrun (2015): Theorien der Entwicklungspsychologie der Kindheit. In: Gudrun Schwarzer und Bianca Jovanovic (Hg.): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 36–57.
- Seitz, Klaus (2017): Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe. In: Oliver Emde, Uwe Jakubczyk, Bernd Kappes und Bernd Overwien (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 160–170.
- Selby, David; Kagawa, Fumiyo (2010): Runaway Climate Change as Challenge to the ‘Closing Circle’ of Education for Sustainable Development. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 4 (1), S. 37–50.
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Robert L. Selman ; Entwicklungspsychologische u. klinische Untersuchungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Singer-Brodowski, Mandy (2016a): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39 (1), S. 13–17.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016b): Transformatives Lernen als neue Theorieperspektive. Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In: Michael Schöppl (Hg.): *Im Wandel*. Wien (2016), S. 130–143.
- Steiner, Regina (2022): Durch Bildung die Welt retten? Fragen an die Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Thomas Ködelpeter, Steffi Kreuzinger und Anke Schlehofer (Hg.): *Wandel braucht Bildung. Impulse, Konzepte und Praxis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. München: Oekom, S. 25–29.
- Steins, Gisela; Wicklund, Robert A. (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: *Psychologische Rundschau* 44, S. 226–239.
- Sterling, Stephen (2010): Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. In: *Environmental Education Research* 16 (5-6), S. 511–528.
- Sturzenhecker, Benedikt; Knauer, Raingard; Richter, Elisabeth; Rehmann, Yvonne (2010): *Partizipation in der Kita - Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern*. Abschlussbericht. Universität Hamburg.
- Taylor, Edward W. (2017): Transformative Learning Theory. In: Anna Laros, Thomas Fuhr und Edward W. Taylor (Hg.): *Transformative learning meets Bildung. An international exchange*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, S. 17–32.
- Turiel, Elliot (2018): Moral Development in the Early Years: When and How. In: *Human Development* 61 (4-5), S. 297–308.
- Urberg, Kathryn A.; Docherty, Edward M. (1982): Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme bei 3-5 jährigen Kindern. In: Dieter Geulen (Hg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 168–180.
- Vare, Paul; Scott, William (2007): Learning for a Change. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 1 (2), S. 191–198.
- Vereinte Nationen (2015): *70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*.
- Wellman, H. M.; Cross, D.; Watson, J. (2001): Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. In: *Child development* 72 (3), S. 655–684.

- Wellman, Henry M. (2008): Understanding the psychological World: Developing a Theory of Mind. In: Usha Goswami (Hg.): Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. Hoboken: John Wiley & Sons Ltd, S. 167–187.
- Weselek, Johanna (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis. Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- WGBU (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation ; [Hauptgutachten]. 2., veränderte Aufl. Berlin: Wiss. Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU).
- Wimmer, H.; Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. In: *Cognition* 13 (1), S. 103–128.
- Wygotski, Lew (1987): Lew Wygotski - Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Yume, Sophie (2020): Konkreter werden...! Vom unsicheren Umgang mit (post)migrantischen Perspektiven in Bildungs- und Bewegungskontexten für eine sozial-ökologische Transformation. In: Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs und Sophie Yume (Hg.): Bildung, Macht, Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 261–270.
- zur Oeveste, Hans (1987): Kognitive Entwicklung im Vor- und Grundschulalter. Eine Revision der Theorie Piagets. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedeutung Perspektivenübernahme für die Transformative Bildung	30
Abbildung 2: Bildungsbereiche markiert mit Aspekten Kritischen Denkens	34
Abbildung 3: Transformative Bildung in der frühen Kindheit	38

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Zieldimensionen BNE – Haus der kleinen Forscher	S. 1
Anhang 2: Internetquellen	
Anhang 2.1 Guterres 2022	S. 2
Anhang 2.2: Guterres 2023	S. 3
Anhang 3: Gesetzestexte	
Anhang 3.1 Auszug aus der UN-Kinderrechtskonvention	S. 4
Anhang 3.2 Auszug aus dem Grundgesetz	S. 6
Anhang 3.3 Auszug aus dem SGB VIII	S. 7
Anhang 3.4 Auszug aus dem KiBiz	S. 11

Anhang 1: Zieldimensionen BNE - Haus der kleinen Forscher

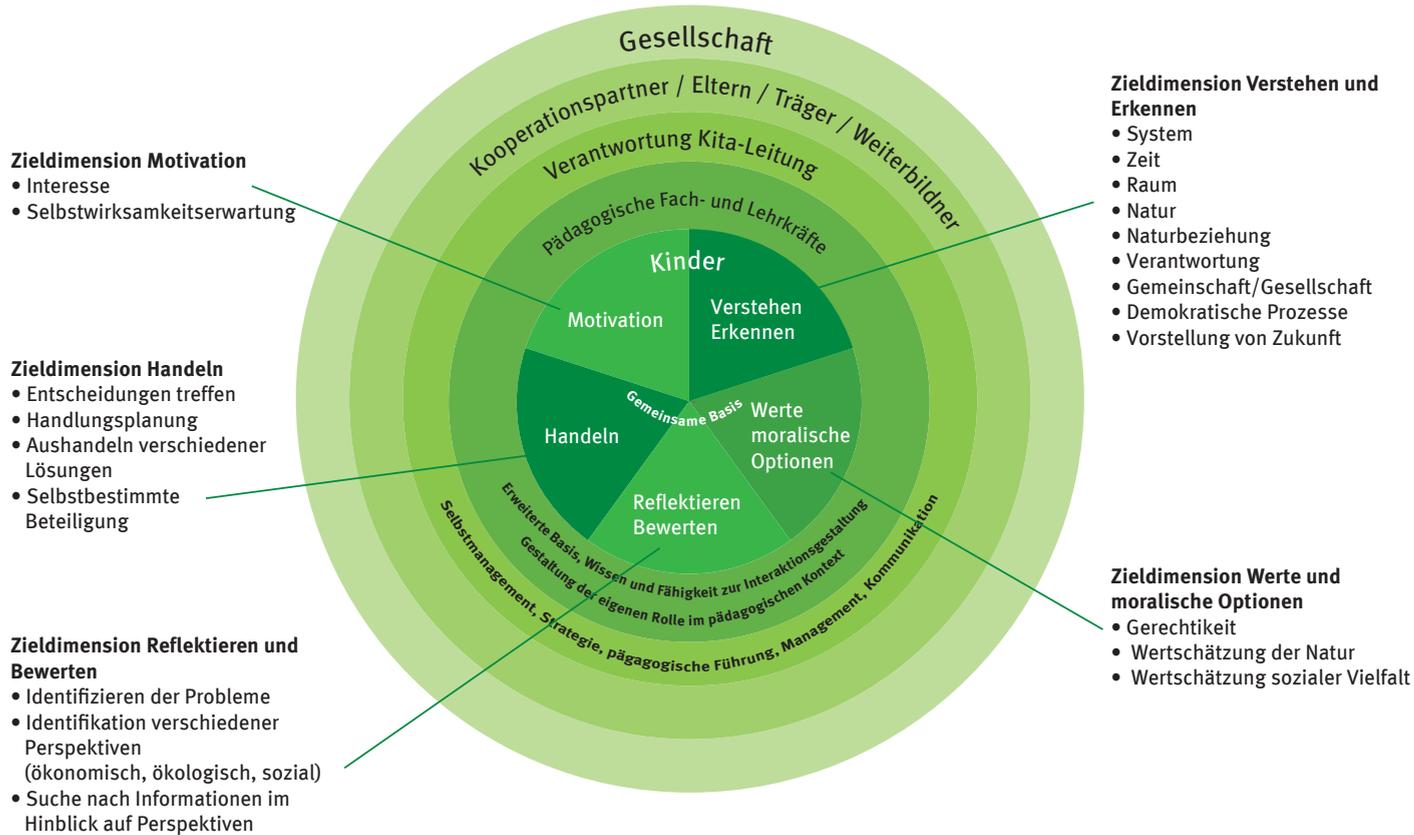


Abbildung 5. Zieldimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Quelle: Kauertz, Alexander; Molitor, Heike; Saffran, Andrea; Singer-Brodowski, Mandy; Ulber, Daniela; Verch, Johannes (2019): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.S.76.

Anhang 2.1: Internetquelle Guterres 2022, zuletzt geprüft am 06.02.2024

Excellencies,

Dear friends,

In just days, our planet's population will cross a new threshold.

The 8 billionth member of our human family will be born.

This milestone puts into perspective what this climate conference is all about.

How will we answer when "Baby 8 Billion" is old enough to ask:

What did you do for our world – and for our planet – when you had the chance?

Excellencies,

This UN Climate Conference is a reminder that the answer is in our hands.

And the clock is ticking.

We are in the fight of our lives.

And we are losing.

Greenhouse gas emissions keep growing.

Global temperatures keep rising.

And our planet is fast approaching tipping points that will make climate chaos irreversible.

We are on a highway to climate hell with our foot still on the accelerator.

The war in Ukraine, other conflicts, have caused so much bloodshed and violence and have had dramatic impacts all over the world. But we cannot accept that our attention is not focused on climate change. We must of course work together to support peace efforts and end the tremendous suffering.

“ We need all hands on deck for faster, bolder climate action. A window of opportunity remains open, but only a narrow shaft of light remains... We are getting dangerously close to the point of no return The global climate fight will be won or lost in this crucial decade – on our watch. One thing is certain: those that give up are sure to

Anhang 2.2: Internetquelle Guterres 2023, zuletzt geprüft am 06.02.2024



**United
Nations**

**Secretary-
General**

Dubai

11 December 2023

Secretary-General's opening remarks at press encounter at COP28

António Guterres

Good morning.

We are in a race against time.

As I said at the opening of COP28, our planet is minutes to midnight for the 1.5 degree limit.

And the clock keeps ticking.

COP28 is scheduled to wrap up tomorrow, but there are still large gaps that need to be bridged.

Now is the time for maximum ambition and maximum flexibility.

Ministers and negotiators must move beyond arbitrary red lines, entrenched positions and blocking tactics.

It is time to go into overdrive to negotiate in good faith and rise to the challenge set by COP President Dr. Sultan Ahmed Al Jaber.

It is time to seek compromise for solutions – without compromising on the science or compromising on the need for the highest ambition.

In our fractured and divided world, COP28 can show that multilateralism remains our best hope to tackle global challenges.

Specifically, I ask Parties to ensure maximum ambition on two fronts:

First, ambition on reducing greenhouse gas emissions. Second, ambition on delivering climate justice.

The Global Stocktake must offer a clear plan for a tripling of renewables, a doubling of energy efficiency and a single-minded focus on tackling the root cause of the climate crisis – fossil fuel production and consumption.

Of course, transformation won't happen overnight.

Anhang 3.1 Auszug aus UN-Kinderrechtskonvention

(2) Ein Kind, dessen Eltern ihren Aufenthalt in verschiedenen Staaten haben, hat das Recht, regelmäßige persönliche Beziehungen und unmittelbare Kontakte zu beiden Elternteilen zu pflegen, soweit nicht außergewöhnliche Umstände vorliegen. Zu diesem Zweck achten die Vertragsstaaten entsprechend ihrer Verpflichtung nach Artikel 9 Absatz 1 das Recht des Kindes und seiner Eltern, aus jedem Land einschließlich ihres eigenen auszureisen und in ihr eigenes Land einzureisen. Das Recht auf Ausreise aus einem Land unterliegt nur den gesetzlich vorgesehenen Beschränkungen, die zum Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), der Volksgesundheit, der öffentlichen Sittlichkeit oder der Rechte und Freiheiten anderer notwendig und mit den anderen in diesem Übereinkommen anerkannten Rechten vereinbar sind.

Artikel 11:

Rechtswidrige Verbringung von Kindern ins Ausland

(1) Die Vertragsstaaten treffen Maßnahmen, um das rechtswidrige Verbringen von Kindern ins Ausland und ihre rechtswidrige Nichtrückgabe zu bekämpfen.

(2) Zu diesem Zweck fördern die Vertragsstaaten den Abschluß zwei- oder mehrseitiger Übereinkünfte oder den Beitritt zu bestehenden Übereinkünften.

Artikel 12:

Berücksichtigung des Kindeswillens

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Artikel 13:

Meinungs- und Informationsfreiheit

(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.

(2) Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten,

Artikel 29:

Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

- (1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,
- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
 - b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
 - c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
 - d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
 - e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

(2) Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so aus-

gelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.

Artikel 30:

Minderheitenschutz

In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.

Artikel 31:

Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben, staatliche Förderung

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße

Anhang 3.2: Auszug aus Grundgesetz

(4) Wird jemand durch die öffentliche Gewalt in seinen Rechten verletzt, so steht ihm der Rechtsweg offen. Soweit eine andere Zuständigkeit nicht begründet ist, ist der ordentliche Rechtsweg gegeben. Artikel 10 Abs. 2 Satz 2 bleibt unberührt.

II.

Der Bund und die Länder

Art 20

(1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

(2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.

(3) Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.

(4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.

Art 20a

Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung.

Art 21

(1) Die Parteien wirken bei der politischen Willensbildung des Volkes mit. Ihre Gründung ist frei. Ihre innere Ordnung muß demokratischen Grundsätzen entsprechen. Sie müssen über die Herkunft und Verwendung ihrer Mittel sowie über ihr Vermögen öffentlich Rechenschaft geben.

(2) Parteien, die nach ihren Zielen oder nach dem Verhalten ihrer Anhänger darauf ausgehen, die freiheitliche demokratische Grundordnung zu beeinträchtigen oder zu beseitigen oder den Bestand der Bundesrepublik Deutschland zu gefährden, sind verfassungswidrig.

(3) Parteien, die nach ihren Zielen oder dem Verhalten ihrer Anhänger darauf ausgerichtet sind, die freiheitliche demokratische Grundordnung zu beeinträchtigen oder zu beseitigen oder den Bestand der Bundesrepublik Deutschland zu gefährden, sind von staatlicher Finanzierung ausgeschlossen. Wird der Ausschluss festgestellt, so entfällt auch eine steuerliche Begünstigung dieser Parteien und von Zuwendungen an diese Parteien.

(4) Über die Frage der Verfassungswidrigkeit nach Absatz 2 sowie über den Ausschluss von staatlicher Finanzierung nach Absatz 3 entscheidet das Bundesverfassungsgericht.

(5) Das Nähere regeln Bundesgesetze.

Art 22

(1) Die Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland ist Berlin. Die Repräsentation des Gesamtstaates in der Hauptstadt ist Aufgabe des Bundes. Das Nähere wird durch Bundesgesetz geregelt.

(2) Die Bundesflagge ist schwarz-rot-gold.

Art 23

(1) Zur Verwirklichung eines vereinten Europas wirkt die Bundesrepublik Deutschland bei der Entwicklung der Europäischen Union mit, die demokratischen, rechtsstaatlichen, sozialen und föderativen Grundsätzen und dem Grundsatz der Subsidiarität verpflichtet ist und einen diesem Grundgesetz im wesentlichen vergleichbaren Grundrechtsschutz gewährleistet. Der Bund kann hierzu durch Gesetz mit Zustimmung des Bundesrates Hoheitsrechte übertragen. Für die Begründung der Europäischen Union sowie für Änderungen ihrer vertraglichen Grundlagen und vergleichbare Regelungen, durch die dieses Grundgesetz seinem Inhalt nach geändert oder ergänzt wird oder solche Änderungen oder Ergänzungen ermöglicht werden, gilt Artikel 79 Abs. 2 und 3.

Allgemeine Vorschriften

§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können,
3. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
4. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
5. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

§ 2 Aufgaben der Jugendhilfe

(1) Die Jugendhilfe umfasst Leistungen und andere Aufgaben zugunsten junger Menschen und Familien.

(2) Leistungen der Jugendhilfe sind:

1. Angebote der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, der Schulsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (§§ 11 bis 14),
2. Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16 bis 21),
3. Angebote zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (§§ 22 bis 25),
4. Hilfe zur Erziehung und ergänzende Leistungen (§§ 27 bis 35, 36, 37, 39, 40),
5. Hilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche und ergänzende Leistungen (§§ 35a bis 37, 39, 40),
6. Hilfe für junge Volljährige und Nachbetreuung (den §§ 41 und 41a).

(3) Andere Aufgaben der Jugendhilfe sind

1. die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen (§ 42),
2. die vorläufige Inobhutnahme von ausländischen Kindern und Jugendlichen nach unbegleiteter Einreise (§ 42a),
3. die Erteilung, der Widerruf und die Zurücknahme der Pflegeerlaubnis (§§ 43, 44),
4. die Erteilung, der Widerruf und die Zurücknahme der Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung sowie die Erteilung nachträglicher Auflagen und die damit verbundenen Aufgaben (§§ 45 bis 47, 48a),
5. die Tätigkeitsuntersagung (§§ 48, 48a),
6. die Mitwirkung in Verfahren vor den Familiengerichten (§ 50),
7. die Beratung und Belehrung in Verfahren zur Annahme als Kind (§ 51),
8. die Mitwirkung in Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz (§ 52),
9. die Beratung und Unterstützung von Müttern bei Vaterschaftsfeststellung und Geltendmachung von Unterhaltsansprüchen sowie von Pflegern und Vormündern (§§ 52a, 53a),
10. die Erteilung, der Widerruf und die Zurücknahme der Anerkennung als Vormundschaftsverein (§ 54),
11. Beistandschaft, Pflegschaft und Vormundschaft des Jugendamts (§§ 55 bis 57),
12. Beurkundung (§ 59),

(1) Personen, die beruflich in Kontakt mit Kindern oder Jugendlichen stehen, haben bei der Einschätzung einer Kindeswohlgefährdung im Einzelfall gegenüber dem örtlichen Träger der Jugendhilfe Anspruch auf Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft.

(2) Träger von Einrichtungen, in denen sich Kinder oder Jugendliche ganztägig oder für einen Teil des Tages aufhalten oder in denen sie Unterkunft erhalten, und die zuständigen Leistungsträger, haben gegenüber dem überörtlichen Träger der Jugendhilfe Anspruch auf Beratung bei der Entwicklung und Anwendung fachlicher Handlungsleitlinien

1. zur Sicherung des Kindeswohls und zum Schutz vor Gewalt sowie
2. zu Verfahren der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten.

(3) Bei der fachlichen Beratung nach den Absätzen 1 und 2 wird den spezifischen Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen Rechnung getragen.

§ 9 Grundrichtung der Erziehung, Gleichberechtigung von jungen Menschen

Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind

1. die von den Personensorgeberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung sowie die Rechte der Personensorgeberechtigten und des Kindes oder des Jugendlichen bei der Bestimmung der religiösen Erziehung zu beachten,
2. die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln sowie die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen,
3. die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern,
4. die gleichberechtigte Teilhabe von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen umzusetzen und vorhandene Barrieren abzubauen.

§ 9a Ombudsstellen

In den Ländern wird sichergestellt, dass sich junge Menschen und ihre Familien zur Beratung in sowie Vermittlung und Klärung von Konflikten im Zusammenhang mit Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe nach § 2 und deren Wahrnehmung durch die öffentliche und freie Jugendhilfe an eine Ombudsstelle wenden können. Die hierzu dem Bedarf von jungen Menschen und ihren Familien entsprechend errichteten Ombudsstellen arbeiten unabhängig und sind fachlich nicht weisungsgebunden. § 17 Absatz 1 bis 2a des Ersten Buches gilt für die Beratung sowie die Vermittlung und Klärung von Konflikten durch die Ombudsstellen entsprechend. Das Nähere regelt das Landesrecht.

§ 10 Verhältnis zu anderen Leistungen und Verpflichtungen

(1) Verpflichtungen anderer, insbesondere der Träger anderer Sozialleistungen und der Schulen, werden durch dieses Buch nicht berührt. Auf Rechtsvorschriften beruhende Leistungen anderer dürfen nicht deshalb versagt werden, weil nach diesem Buch entsprechende Leistungen vorgesehen sind.

(2) Unterhaltspflichtige Personen werden nach Maßgabe der §§ 90 bis 97b an den Kosten für Leistungen und vorläufige Maßnahmen nach diesem Buch beteiligt. Soweit die Zahlung des Kostenbeitrags die Leistungsfähigkeit des Unterhaltspflichtigen mindert oder der Bedarf des jungen Menschen durch Leistungen und vorläufige Maßnahmen nach diesem Buch gedeckt ist, ist dies bei der Berechnung des Unterhalts zu berücksichtigen.

(3) Die Leistungen nach diesem Buch gehen Leistungen nach dem Zweiten Buch vor. Abweichend von Satz 1 gehen Leistungen nach § 3 Absatz 2, den §§ 14 bis 16g, 16k, § 19 Absatz 2 in Verbindung mit § 28 Absatz 6 des Zweiten Buches sowie Leistungen nach § 6b Absatz 2 des Bundeskindergeldgesetzes in Verbindung mit § 28 Absatz 6 des Zweiten Buches den Leistungen nach diesem Buch vor.

(4) Die Leistungen nach diesem Buch gehen Leistungen nach dem Neunten und Zwölften Buch vor. Abweichend von Satz 1 gehen Leistungen nach § 27a Absatz 1 in Verbindung mit § 34 Absatz 6 des Zwölften Buches und

(1) Eltern haben einen Anspruch auf Unterstützung bei der Betreuung und Versorgung des im Haushalt lebenden Kindes, wenn

1. ein Elternteil, der für die Betreuung des Kindes überwiegend verantwortlich ist, aus gesundheitlichen oder anderen zwingenden Gründen ausfällt,
2. das Wohl des Kindes nicht anderweitig, insbesondere durch Übernahme der Betreuung durch den anderen Elternteil, gewährleistet werden kann,
3. der familiäre Lebensraum für das Kind erhalten bleiben soll und
4. Angebote der Förderung des Kindes in Tageseinrichtungen oder in Kindertagespflege nicht ausreichen.

(2) Unter der Voraussetzung, dass eine Vereinbarung nach Absatz 3 Satz 2 abgeschlossen wurde, können bei der Betreuung und Versorgung des Kindes auch ehrenamtlich tätige Patinnen und Paten zum Einsatz kommen. Die Art und Weise der Unterstützung und der zeitliche Umfang der Betreuung und Versorgung des Kindes sollen sich nach dem Bedarf im Einzelfall richten.

(3) § 36a Absatz 2 gilt mit der Maßgabe entsprechend, dass die niedrighschwellige unmittelbare Inanspruchnahme insbesondere zugelassen werden soll, wenn die Hilfe von einer Erziehungsberatungsstelle oder anderen Beratungsdiensten und -einrichtungen nach § 28 zusätzlich angeboten oder vermittelt wird. In den Vereinbarungen entsprechend § 36a Absatz 2 Satz 2 sollen insbesondere auch die kontinuierliche und flexible Verfügbarkeit der Hilfe sowie die professionelle Anleitung und Begleitung beim Einsatz von ehrenamtlichen Patinnen und Paten sichergestellt werden.

§ 21 Unterstützung bei notwendiger Unterbringung zur Erfüllung der Schulpflicht

Können Personensorgeberechtigte wegen des mit ihrer beruflichen Tätigkeit verbundenen ständigen Ortswechsels die Erfüllung der Schulpflicht ihres Kindes oder Jugendlichen nicht sicherstellen und ist deshalb eine anderweitige Unterbringung des Kindes oder des Jugendlichen notwendig, so haben sie Anspruch auf Beratung und Unterstützung. In geeigneten Fällen können die Kosten der Unterbringung in einer für das Kind oder den Jugendlichen geeigneten Wohnform einschließlich des notwendigen Unterhalts sowie die Krankenhilfe übernommen werden. Die Leistung kann über das schulpflichtige Alter hinaus gewährt werden, sofern eine begonnene Schulausbildung noch nicht abgeschlossen ist, längstens aber bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres.

Dritter Abschnitt

Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege

§ 22 Grundsätze der Förderung

(1) Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. Kindertagespflege wird von einer geeigneten Kindertagespflegeperson in ihrem Haushalt, im Haushalt des Erziehungsberechtigten oder in anderen geeigneten Räumen geleistet. Nutzen mehrere Kindertagespflegepersonen Räumlichkeiten gemeinsam, ist die vertragliche und pädagogische Zuordnung jedes einzelnen Kindes zu einer bestimmten Kindertagespflegeperson zu gewährleisten. Eine gegenseitige kurzzeitige Vertretung der Kindertagespflegepersonen aus einem gewichtigen Grund steht dem nicht entgegen. Das Nähere über die Abgrenzung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege regelt das Landesrecht.

(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit, Kindererziehung und familiäre Pflege besser miteinander vereinbaren zu können.

Hierzu sollen sie die Erziehungsberechtigten einbeziehen und mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe und anderen Personen, Diensten oder Einrichtungen, die bei der Leistungserbringung für das Kind tätig werden, zusammenarbeiten. Sofern Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam gefördert werden, arbeiten die Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege und der Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit anderen beteiligten Rehabilitationsträgern zusammen.

(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.

(4) Für die Erfüllung des Förderungsauftrags nach Absatz 3 sollen geeignete Maßnahmen zur Gewährleistung der Qualität der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege weiterentwickelt werden. Das Nähere regelt das Landesrecht.

§ 22a Förderung in Tageseinrichtungen

(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.

(2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten

1. mit den Erziehungsberechtigten und Kindertagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,
2. mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung,
3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.

Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.

(3) Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Werden Einrichtungen in den Ferienzeiten geschlossen, so hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für die Kinder, die nicht von den Erziehungsberechtigten betreut werden können, eine anderweitige Betreuungsmöglichkeit sicherzustellen.

(4) Kinder mit Behinderungen und Kinder ohne Behinderungen sollen gemeinsam gefördert werden. Die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und von Kindern, die von Behinderung bedroht sind, sind zu berücksichtigen.

(5) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Realisierung des Förderungsauftrags nach Maßgabe der Absätze 1 bis 4 in den Einrichtungen anderer Träger durch geeignete Maßnahmen sicherstellen.

§ 23 Förderung in Kindertagespflege

(1) Die Förderung in Kindertagespflege nach Maßgabe von § 24 umfasst die Vermittlung des Kindes zu einer geeigneten Kindertagespflegeperson, soweit diese nicht von der erziehungsberechtigten Person nachgewiesen wird, deren fachliche Beratung, Begleitung und weitere Qualifizierung sowie die Gewährung einer laufenden Geldleistung an die Kindertagespflegeperson.

(2) Die laufende Geldleistung nach Absatz 1 umfasst

1. die Erstattung angemessener Kosten, die der Kindertagespflegeperson für den Sachaufwand entstehen,
2. einen Betrag zur Anerkennung ihrer Förderungsleistung nach Maßgabe von Absatz 2a,
3. die Erstattung nachgewiesener Aufwendungen für Beiträge zu einer angemessenen Unfallversicherung sowie die hälftige Erstattung nachgewiesener Aufwendungen zu einer angemessenen Alterssicherung der Kindertagespflegeperson und
4. die hälftige Erstattung nachgewiesener Aufwendungen zu einer angemessenen Kranken- und Pflegeversicherung.

Anhang 3.4: Auszug aus NRW KiBiz

Teil 1

Allgemeine Bestimmungen

§ 1

Geltungsbereich und Begriffsbestimmungen

(1) Dieses Gesetz gilt für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Es findet keine Anwendung auf heilpädagogische Einrichtungen.

(2) Dieses Gesetz gilt für Kinder, die einen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege in Nordrhein-Westfalen in Anspruch nehmen.

(3) Eltern im Sinne dieses Gesetzes sind die jeweiligen Erziehungsberechtigten. Ein Kindergartenjahr entspricht dem Schuljahr, es beginnt am 1. August und endet am 31. Juli des folgenden Jahres.

§ 2

Allgemeine Grundsätze

(1) Jedes Kind hat einen Anspruch auf Bildung und auf Förderung seiner Persönlichkeit. Seine Erziehung liegt in der vorrangigen Verantwortung seiner Eltern. Die Familie ist der erste und bleibt ein wichtiger Lern- und Bildungsort des Kindes. Die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege ergänzt die Förderung des Kindes in der Familie und steht damit in der Kontinuität des kindlichen Bildungsprozesses. Sie orientiert sich am Wohl des Kindes. Ziel ist es, jedes Kind individuell zu fördern.

(2) Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege haben einen eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag.

(3) Die Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit und die Beratung und Information der Eltern insbesondere in Fragen der Bildung und Erziehung sind Kernaufgaben der Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege. Das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflegepersonen haben den Bildungs- und Erziehungsauftrag im regelmäßigen Dialog mit den Eltern durchzuführen und deren erzieherische Entscheidungen zu achten.

§ 3

Wunsch- und Wahlrecht

(1) Eltern haben das Recht, für die Betreuung ihrer Kinder zwischen den im Rahmen der örtlichen Jugendhilfeplanungen zur Verfügung stehenden Tagesbetreuungsangeboten zu wählen.

(2) Der Wahl nach Absatz 1 soll am Ort des gewöhnlichen Aufenthaltes und auch an einem anderen Ort entsprochen werden, sofern dies nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist. Dabei sind die Bedürfnisse von Kindern mit oder mit drohenden Behinderungen an einer wohnortnahen Betreuung in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege zu berücksichtigen. Bei der Feststellung der Verhältnismäßigkeit der Mehrkosten sind alle für die Wahl maßgeblichen Gründe angemessen zu berücksichtigen.

§ 5 Bedarfsanzeige und Anmeldung

(1) Die Inanspruchnahme eines Betreuungsplatzes setzt grundsätzlich voraus, dass Eltern dem Jugendamt spätestens sechs Monate vor Inanspruchnahme den für ihr Kind gewünschten Betreuungsbedarf, den gewünschten Betreuungsumfang und die Betreuungsart schriftlich oder elektronisch angezeigt haben. Die Anzeige kann auch über die Tageseinrichtungen oder über die örtlichen Fachvermittlungsstellen für Kindertagespflege erfolgen. Soweit elektronische Bedarfsanzeigeverfahren eingesetzt werden, sollen die Fachvermittlungsstellen für Kindertagespflege in geeigneter Weise aufgenommen werden.

(2) Eltern, bei denen kurzfristig Bedarf für einen Betreuungsplatz entsteht, haben diesen gegenüber dem Jugendamt unverzüglich anzuzeigen. Die Jugendämter sollen im Rahmen ihrer Planung auch dafür Vorkehrungen treffen, wenn Eltern im Laufe des Kindergartenjahres oder aus besonderen Gründen ausnahmsweise schneller als in der Sechsmonatsfrist nach Absatz 1 einen Betreuungsplatz benötigen.

(3) Die Jugendämter müssen den Eltern den Eingang der Bedarfsanzeige spätestens nach einem Monat bestätigen und sie gleichzeitig über die örtlichen Kostenbeiträge nach § 90 des Achten Buches Sozialgesetzbuch informieren. Wenn nicht bereits ein Betreuungsvertrag abgeschlossen wurde, erhalten in den Fällen des Absatzes 1 die Eltern vom Jugendamt in der Regel bis acht Wochen, spätestens aber sechs Wochen vor dem Zeitpunkt, für den der Bedarf angemeldet wurde, eine Benachrichtigung über die Zuweisung des Betreuungsplatzes.

(4) Wenn und soweit die vor Ort eingesetzten Bedarfsanzeigeverfahren auch vorsehen, dass die Eltern den Betreuungsbedarf ihres Kindes in den Tageseinrichtungen oder bei den örtlichen Fachvermittlungsstellen für Kindertagespflege persönlich anzeigen können, sind die Träger von Kindertageseinrichtungen und die der örtlichen Fachvermittlungsstellen für Kindertagespflege verpflichtet, an den Bedarfsanzeigeverfahren mitzuwirken. Die Rechte der Träger in Zusammenhang mit der Gestaltung der Anmeldung in der Einrichtung und der Aufnahmeentscheidung bleiben unberührt.

(5) In Ergänzung des Bedarfsanzeigeverfahrens nach den Absätzen 1 bis 3 können die Jugendämter nach Absprache mit den betroffenen Trägern von Kindertageseinrichtungen auch Verfahren vorsehen, die eine Bedarfsanzeige in den Kindertageseinrichtungen bereits neun Monate vor Inanspruchnahme eines Tageseinrichtungsplatzes vorsehen. Die Sechsmonatsfrist des Absatzes 1 bleibt unberührt.

§ 6 Qualitätsentwicklung und Fachberatung

(1) Zur Realisierung des Förderauftrages und zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung sollen die Träger von Tageseinrichtungen und die Kindertagespflegepersonen durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung fachlich beraten werden. Zu den Aufgaben der Qualitätsentwicklung und der Fachberatung in Kooperation mit den freien Trägern gehören insbesondere:

1. die Sicherstellung und Weiterentwicklung des Leistungsangebotes der Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege,

2. die Beratung bei der Organisation und Planung eines notwendigen Platzausbaus,
3. die Qualitätssicherung und -entwicklung der pädagogischen Arbeit, beispielsweise auch durch Fort- und Weiterbildungen zu übergreifenden pädagogischen und organisatorischen Fragestellungen,
4. die Organisation eines angebots-, einrichtungs- beziehungsweise trägerübergreifenden fachlichen Austauschs,
5. die Information der Träger und Kindertagespflegepersonen über fachpolitische Entwicklungen und Regelungsänderungen,
6. die Bereitstellung von angebots- und trägerübergreifenden Arbeitshilfen und
7. die Mitwirkung an überörtlichen Evaluationen, überörtlicher Qualitätssicherung und -entwicklung.

(2) Die Träger bieten den von ihnen betriebenen Tageseinrichtungen in angemessenem Umfang Fachberatung an. Diese unterstützt und berät das pädagogische Personal der Tageseinrichtung in allen für die Qualität der Arbeit bedeutsamen Fragen einschließlich der konzeptionellen und strukturellen Weiterentwicklung.

(3) Die Jugendämter sind verpflichtet, eine den Aufgaben nach § 23 Absatz 1, Absatz 4 Satz 1 und § 43 Absatz 4 des Achten Buches Sozialgesetzbuch angemessene Fachberatung und -vermittlung vorzuhalten, vor allem um die Kindertagespflege als verlässliches und qualifiziertes Kindertagesbetreuungsangebot zu erhalten und weiter zu entwickeln. Soweit die im Jugendamtsbezirk tätigen Kindertagespflegepersonen im Rahmen des § 23 Absatz 4 Satz 3 des Achten Buches Sozialgesetzbuch eine gewählte Vertretung ihrer Interessen im Jugendamtsbezirk anstreben, umfasst die Fachberatung auch die Unterstützung bei dieser Wahl.

§ 7

Diskriminierungsverbot

Die Aufnahme eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung darf nicht aus Gründen seiner Rasse oder ethnischen Herkunft, seiner Nationalität, seines Geschlechtes, seiner Behinderung, seiner Religion oder seiner Weltanschauung verweigert werden. Die verfassungsmäßigen Rechte der Kirchen bleiben unberührt.

§ 8

Gemeinsame Förderung aller Kinder

Kinder mit Behinderungen und Kinder, die von Behinderungen bedroht sind, sollen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen gefördert werden. Die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und von Kindern, die von Behinderungen bedroht sind, sind bei der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.

§ 9

Zusammenarbeit mit den Eltern

(1) Das Personal der Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflegepersonen arbeiten mit den Eltern bei der Förderung der Kinder partnerschaftlich und vertrauensvoll zusammen. Die

unter Beachtung des Rechts auf informationelle Selbstbestimmung der Kinder und ihrer Eltern erfolgen.

(2) Zur Ausgestaltung der örtlichen Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen sollen Kooperationsvereinbarungen geschlossen werden, die beispielsweise regelmäßigen Informationsaustausch sichern oder gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und Veranstaltungen im Sozialraum enthalten. Das Jugendamt fördert die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.

§ 14

Zusammenarbeit zur Frühförderung und Komplexleistung

Zur Unterstützung der Förderung von Kindern mit oder mit drohenden Behinderungen arbeiten diejenigen Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflegestellen, die Kinder mit oder mit drohenden und ohne Behinderungen gemeinsam betreuen, unter regelmäßiger Einbeziehung der Eltern mit den Sozialhilfe-, den anderen Rehabilitationsträgern und den Leistungserbringern zusammen. Die Leistungen der Frühförderung und Komplexleistung können auch in den Räumlichkeiten der Tageseinrichtungen erbracht werden, soweit hierfür Vereinbarungen getroffen wurden und die Voraussetzungen für die Leistungserbringung in der Kindertageseinrichtung gegeben sind.

§ 15

Frühkindliche Bildung

(1) Bildung ist die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umgebung auf der Grundlage seiner bisherigen Lebenserfahrung. Sie ist ein konstruktiver Prozess, bei dem Selbstbildung durch unmittelbare Wahrnehmung und aktives, experimentierendes Handeln einerseits und Einfluss der Umgebung andererseits im wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. Bildung wirkt darauf hin, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenständigen Persönlichkeit und den Erwerb seiner sozialen Kompetenz unter Beachtung der in Artikel 6 und 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen genannten Grundsätze zu fördern.

(2) Die Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege gestalten ihre Bildungsangebote so, dass die individuellen Belange und die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien Berücksichtigung finden. Die Bildungsgelegenheiten sind so zu gestalten, dass die Kinder neben Wissen und Kompetenzen auch Bereitschaften und Einstellungen entwickeln beziehungsweise weiterentwickeln. Das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege beachtet, was die Kinder in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozess einbringen, welche Möglichkeiten sie besitzen, welche Zeit sie benötigen, welche Initiative sie zeigen und stimmt sein pädagogisches Handeln darauf ab. Es schafft eine anregungsreiche Umgebung, die jedem Kind Freiräume, Muße und Zeit gibt, um mit neuen Erfahrungen und Lerngelegenheiten auf seine Weise umzugehen. Es trägt Verantwortung für die Gestaltung von freien und altersgerechten Spielerfahrungen, die Kinder in ihrer Lernfreude und Lernmotivation unterstützen, sich aktiv und intensiv mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinander zu setzen. Das Personal beachtet dabei, dass verlässliche Bindung, Vertrauen und emotionale Sicherheit den Bildungsprozess des Kindes besonders unterstützen.

(3) Die Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege bieten auf Basis der Eigenaktivität des Kindes und orientiert an seinem Alltag vielfältige Bildungsmöglichkeiten, die die motorische, sensorische, emotionale, ästhetische, kognitive, kreative, soziale und sprachliche Entwicklung des Kindes ganzheitlich fördern und die Begegnung und Auseinandersetzung mit

anderen Menschen einschließen. Wesentlicher Ausgangspunkt für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit sind die Stärken, Interessen und Bedürfnisse des Kindes.

(4) Das pädagogische Personal in der Kindertagesbetreuung verbindet gemeinsame Bildung und Erziehung aller Kinder mit individueller Förderung. Es leistet einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit der Kinder, unabhängig von Geschlecht, sozialer oder ethnischer Herkunft und zum Ausgleich individueller und sozialer Benachteiligungen.

(5) Bildung und Erziehung sollen dazu beitragen, dass alle Kinder sich in ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Lebenssituationen anerkennen, positive Beziehungen aufbauen, sich gegenseitig unterstützen, zu Gemeinsinn und Toleranz befähigt und in ihrer interkulturellen Kompetenz gestärkt werden.

§ 16 Partizipation

(1) Die Bildungs- und Erziehungsarbeit wirkt darauf hin, Kinder zur gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen und damit ein demokratisches Grundverständnis zu entwickeln. Daher sollen Kinder ihrem Alter, ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen entsprechend bei der Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege mitwirken. Sie sind vom pädagogischen Personal bei allen sie betreffenden Angelegenheiten alters- und entwicklungsgerecht zu beteiligen.

(2) Zum Wohl der Kinder und zur Sicherung ihrer Rechte sind in Kindertageseinrichtungen geeignete Verfahren der Beteiligung und Mitbestimmung sowie die Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten vorzusehen und zu praktizieren.

§ 17 Pädagogische Konzeption

(1) Die Tageseinrichtungen und die Kindertagespflege führen die Bildung, Erziehung und Betreuung nach einer eigenen pädagogischen Konzeption durch. Diese Konzeption muss Ausführungen zur Eingewöhnungsphase, zur Bildungsförderung, insbesondere zur sprachlichen und motorischen Förderung, zur Sicherung der Rechte der Kinder, zu Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung und zur Erziehungspartnerschaft mit den Eltern enthalten.

(2) Die pädagogische Arbeit orientiert sich an den Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder.

§ 18 Beobachtung und Dokumentation

(1) Grundlage der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages, insbesondere der individuellen stärkenorientierten ganzheitlichen Förderung eines jeden Kindes ist eine regelmäßige alltagsintegrierte wahrnehmende Beobachtung des Kindes. Diese ist auch auf seine Möglichkeiten und auf die individuelle Vielfalt seiner Handlungen, Vorstellungen, Ideen, Werke und Problemlösungen gerichtet. Die Beobachtung und Auswertung mündet in die regelmäßige Dokumentation des Entwicklungs- und Bildungsprozesses des Kindes (Entwicklungs- und Bildungsdokumentation). Nach einem umfassenden Aufnahmegespräch mit den Eltern und einer Eingewöhnungsphase, spätestens aber sechs Monate nach Aufnahme des Kindes in die Kindertageseinrichtung, erfolgt eine erste Dokumentation. Entsprechendes ist