

Partizipations(un)möglichkeit?

Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit im Spannungsfeld von Partizipation in der Kindertagesstätte und Postdemokratie

Therese Papperitz

»Kinder zu einer mündigen, demokratieorientierten Haltung zu führen, liegt, aufgrund des gesetzlichen Auftrages [vgl. §1KitaGe-Rlp] sowie der langen Aufenthaltszeiten von Kindern in institutioneller Betreuung, mit in der Verantwortung von Kindertagesstätten« (Jacobi-Kirst 2019: 26). In diesem Sinne ist die Stärkung des Selbstkonzeptes des Kindes für eine verantwortungsvolle Teilhabe an der Gesellschaft u.a. durch die Vermittlung demokratischer Grundideen und der Förderung von Autonomie und Selbstwirksamkeit, erklärt bildungspolitisches Ziel ganzheitlicher Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK] 2004).

Gegenstand dieses Beitrags sind erstens die Relationen von Frühpädagogik und Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit sowie zweitens Beobachtungen der pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten vor dem Hintergrund zweier postdemokratischer Phänomene. Illustriert durch ein empirisches Beispiel, geht es um Situationen, in denen Fachkräfte Kinder in Entscheidungsprozessen zu ihrer Meinung befragen, im Ergebnis jedoch die Meinung des Kindes nicht berücksichtigen – Situationen, in denen Unmündigkeit reproduziert wird. Ausgehend von der nachfolgend ausgeführten postdemokratischen Perspektive interessiert mich, wie sich Partizipation in Kindertagesstätten unter den beiden postdemokratischen Phänomenen *Entscheidung durch Expert:innen* und *effizientes Management* verstehen lässt. Der postdemokratische Diskurs wird dabei als sensitizing concept für die Betrachtung von partizipativen Praktiken in der Frühpädagogik herangezogen, wobei der Bezug dieser Phänomene auf die Empirie dabei nicht auf eine normativ geleitete Pathologisierung der Empirie abzielt¹. Im Anschluss an Lindemann (vgl. 2008) wird die Beschäftigung mit der Empirie auch als produktiver Irritationsmoment für diesen gesellschaftstheoretischen Diskurs gewertet. Für die Auseinandersetzung

1 In diesem Kontext mahnt auch Blühdorn (2013) zur Vorsicht mit Krisendiagnosen, als welche die der Postdemokratie häufig angeführt wird, da sie als »politische Kampfbegriffe« (ebd.: 41) zu verstehen sind, die »eine normative Vorstellung von einem gesunden, intakten Zustand, der vorübergehend aus der Ordnung geraten und vermittels der unterbreiteten Therapievorschläge wiederherzustellen sei« propagieren (ebd.).

zung mit Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit bietet Foucaults (1992) Ermutigung, als forschendes Subjekt im Sinne der Kritik nach Machteffekten zu fragen – die dem pädagogischen und generationalen Verhältnis von pädagogischen Fachkräften und Kindern immanent sind – und sich irritieren zu lassen, einen anregenden Ansatz.

In diesem Beitrag skizziere ich zuerst ein Begriffsverständnis von Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit im Kontext von Frühpädagogik. Anschließend stelle ich den pädagogischen Gegenstandsdiskurs zu Partizipation in der Kita dar und umreiße daraufhin Gedanken/Konzepte postdemokratischer Gesellschaftstheorie, die für die folgende theoriegeleitete Interpretation einer beispielhaften Beobachtung aus meinem Dissertationsprojekt besonders relevant sind. Im abschließenden Fazit rekapituliere ich zentrale Diskussionspunkte.

1. Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit im Kontext von Frühpädagogik

Grundlage der Teilhabe in der Frühpädagogik bilden sowohl der Zugang zu Bildung und Betreuung für alle Kinder als auch ihre Einbeziehung in Abläufe und Aktivitäten im Alltag. Demokratische Grundideen legen nahe, Teilhabe nicht als den bloßen Zugang zur Institution Kindertagesstätte, sondern darüber hinaus als partizipativ zu verstehen. Im Kontext von Erziehung und Bildung wird Partizipation häufig quasi synonym mit Demokratie verwendet und, zudem, selten differenziert, als Form, Methode, Fundament und Praxis von Demokratie konstruiert (vgl. Ahrens/Wimmer 2014). Die Unschärfe des Begriffes der Partizipation trägt laut Jergus (2019) »nicht unwesentlich zu dessen Konjunktur bei: Die Rede von Partizipation bezieht sich sowohl auf formalisierte Verfahren der Beteiligung und Mitbestimmung als auch auf informellere Dimensionen der Mitwirkung, wie auch zudem auf grundsätzlichere Fragen im Hinblick auf kulturelle Teilhabe und Teilnahme« (ebd.: 454). Wenig überraschend ist, dass dieser Sachverhalt in Konsequenz diverse Problematiken im Verhältnis von Partizipation und der Theorie und Praxis von Pädagogik erzeugt. Sich im Kontext von Frühpädagogik mit Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit auseinanderzusetzen, erfordert eine fundierte theoretische Auseinandersetzung, wie sie Neumann und auch Jergus/Fritz/Schellenberg i.d.B. vornehmen. Wie Bünger (2022) darstellt, beschreibt der Begriff der Mündigkeit »die Qualifizierung von Subjekten« »im Sinne einer Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit« sowie »den Anspruch auf ein Zusammenleben in Selbstbestimmung, in kultivierter Freiheit« (ebd.: 304). Pädagogik, die sich Mündigkeit und Emanzipation zur Zielformel der Erziehung macht und somit an Kants Ziel der Aufklärung anknüpft, die »selbstverschuldete Unmündigkeit« zu überwinden (sich von ihr zu emanzipieren) (Kant 1783/2000: 53), stellt sich »in einen expliziten Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und politischen Dimensionen der Lebensführung« (Bünger 2022: 304). Letzteres wird auch im KMK-Beschluss (2004) für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen angedeutet.

(Früh)Pädagogik, Emanzipation und Partizipation ist gemein, dass sie sich in ihrer pädagogischen und generationalen Ordnung stets in asymmetrischen Macht- und Ressourcenverhältnissen vollziehen. So ist im Anschluss an Wehner (2011) im Kontext von Frühpädagogik nicht von einer selbstverschuldeten Unmündigkeit zu sprechen, da jün-

gere Generationen stets »in eine von der erziehenden Generation vorab gestaltete Welt hineingeboren« werden, in der Selbstbestimmungschancen zwar nicht determiniert, aber »in vielen Punkten vorgegeben werden« (ebd.: 84, Herv. i. O.). Der Widerspruch, »wie aus Fremdbestimmung Selbstbestimmung hervorgehen soll« (Bünger 2022: 306), stellt demnach eine Herausforderung für eine (Früh)Pädagogik dar, die Mündigkeit als Ziel und Partizipation als Ziel und Praxis verfolgt. Emanzipation kann als Prozess des Erlangens ebenjener Selbstbestimmung und Selbststeuerung eines Individuums und als *Widerstand gegen Unterdrückung* (vgl. Marx/Engels 1890/1972) »wie Täuschung, Bevormundung, Entrichtung etc.« (Bünger 2013: 9) verstanden werden, hin zum mündigen und (selbst)kritischen Subjekt, das ermächtigt ist, sich selbst und die Gesellschaft verantwortungsvoll und nach Maßstäben der Vernunft umzugestalten.

Wird Mündigkeit nicht als Resultat prozesshafter Emanzipation, sondern als Naturrecht diskutiert, werden die asymmetrischen Macht- und Ressourcenverhältnisse generationeller Pädagogik verkannt. Eine in diesem Rahmen folgende Artikulation eines »egalitären Anspruch[s] einer umfassenden Beteiligung aller« (Jergus 2019: 458) hat zur Folge, dass Partizipationspraxen, die von einer solchen, vermeintlich umfassenden Beteiligung abweichen, »vornehmlich als unzureichendes Partizipationsbemühen der Institutionen und der Akteur:innen deklariert« werden (ebd.). Dies führt Jergus zufolge »nicht selten zur Intensivierung des Rufs nach verbesserter und umfassender Partizipation« (ebd.), der in der Frühpädagogik beispielsweise mit der Betonung der Bedeutung demokratischer Erziehung und Bildung von Kindern als entscheidender Beitrag für die Zukunft einer demokratischen Gesellschaft formuliert wird. Diese Forderungen nach umfassender(er) Partizipation erscheinen jedoch nicht nur als Bestandteil demokratiepädagogischer Anstrengungen, sondern auch im Rahmen postwohlfahrtsstaatlicher Analysen.

2. Partizipation in der Kindertagesstätte

Partizipation bezieht sich auf die aktive Teilnahme der Kinder an Entscheidungsprozessen und an der Gestaltung ihrer Umgebung. Diese Mitbestimmung ist im Kontext des demokratischen Rechtsstaates nicht nur ein moralischer Imperativ, sondern geltendes Recht »von Kindern, sich in ihre eigenen Angelegenheiten einzumischen« (Hansen et al. 2009: 46). Die von nahezu allen Staaten der Welt ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention betont in Artikel 12 das Recht von Kindern auf Beteiligung und Meinungsausprägung. Kinder haben das Recht, in allen Belangen, die sie betreffen, ihre Meinung frei zu äußern und darin berücksichtigt und ernstgenommen zu werden. In dieser Anerkennung des Kindes als Subjekt liegt eine bedeutsame Perspektive auf die Mündigkeit von Kindern. Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit können als drei Aspekte der Partizipation verstanden werden, die beschreiben, wie Kinder an der Gestaltung und Durchführung ihrer Angelegenheiten teilhaben können, wie hoch der Grad an Selbstbestimmung ist und welches Gewicht Perspektiven und Bedürfnisse von Kindern dabei haben. Kinder können demzufolge insbesondere dann von Bildung profitieren, wenn sie in die Gestaltung und Planung einbezogen werden (vgl. Hansen et al. 2009).

So bekräftigen und fordern beispielsweise der 16. Kinder- und Jugendbericht sowie alle Bildungspläne, dass frühkindliche Bildungseinrichtungen – als erste institutionalisierte Bildungsorte von Kindern – Demokratielernen ermöglichen.² In Beiträgen zur Professionalisierung in der Frühpädagogik gilt bereits die Bereitstellung von Möglichkeiten zur »Partizipation als Schlüssel zur Demokratiebildung« (Doll 2020: 13) und demnach auch zu Emanzipation und Mündigkeit. Demokratie(bildung) erscheint ohne Partizipation nicht möglich. Mit Blick auf die generationale Ordnung der Institution Kita beginnt Partizipation mit der *Haltung* der Erwachsenen: Um Partizipation zu gewähren muss Macht abgegeben werden (vgl. ebd.; Hansen et al. 2011). Partizipative Teilhabe sowie die Ermöglichung von Emanzipation und Mündigkeit sind somit nicht nur Ziel, sondern auch Anforderung an die pädagogische Arbeit mit Kindern.

Hansen et al. (2011) schlagen die fünf Prinzipien Information, Transparenz, Freiwilligkeit, Verlässlichkeit und individuelle Begleitung zur Berücksichtigung für die Partizipation von Kindern, auch in frühpädagogischen Settings, vor. In der pädagogischen Praxis bedeutet dies, dass z.B. Entscheidungen von Fachkräften weder zur Scheinabstimmung gestellt noch als objektive Gegebenheiten dargestellt, sondern als solche benannt und begründet werden sollten. Straßburger und Rieger (2014) differenzieren in ihrer Partizipationspyramide zwischen »Informieren«, »Meinung erfragen« und »Lebensweltexpertise einholen« als »Vorstufen von Partizipation« (ebd.: 233f.) und »Mitbestimmung zulassen«, »Entscheidungskompetenz teilweise abgeben« und »Übertragung der Entscheidungsmacht« als die *eigentlichen* drei Stufen der Partizipation (vgl. ebd.) in denen der Prozess von Emanzipation sichtbar wird.

Darauf, dass Kinder mitbestimmen wollen, verweisen etliche Studien der letzten Jahre, die Perspektiven von Kindern betrachtet haben. In ihrer rekonstruktiven Studie »Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas – Forschung, Weiterbildung, Praxisentwicklung« konstatieren Nentwig-Gesemann et al. »eine starke Orientierung der Kinder daran, ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen hinsichtlich der Tagesgestaltung und der geltenden Regeln in der KiTa zum Ausdruck bringen zu können, damit gehört und berücksichtigt zu werden« (Nentwig-Gesemann et al. 2021: 72). Ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Kinder in ihrer Kita mitbestimmen möchten, kommen Sommer-Himmel et al. (2016) in ihrer Kinderinterview-Studie »Kinder bewerten ihre Kita« sowie Gruppendiskussionen im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts. Zusammengefasst: Kinder wünschen sich sowohl Mitbestimmung bei Entscheidungen, die sie betreffen, als auch, von Erwachsenen ernst genommen zu werden.

Doch wie steht es um Partizipation von Kindern als Praxis in frühkindlichen Bildungseinrichtungen? Lehmann (2020) untersuchte in ihrer ethnografischen Studie in einer Kindertageseinrichtung die Vollversammlung im Spannungsfeld demokratischer Partizipation und pädagogischer Ordnung. Sie beobachtet wiederholt, dass Kinder »dazu fähig sind, sinnvolle Forderungen an eine Öffentlichkeit heranzutragen, Argumente für und gegen diese Forderungen zu finden und generell ein gemeinsames Thema zu finden und kommunikativ zu bearbeiten« (ebd.: 286). Die Beobachtungen zeigen ebenfalls, dass mit den Vollversammlungen zwar die Einhaltung von Partizipation formal eingelöst wird, »die Anliegen der Kinder jedoch häufig unbearbeitet« bleiben (ebd.: 242), z.B.

2 Eine ausführliche Darstellung findet sich beispielsweise bei Eberlein et al. (2021).

indem »die Versammlungen mit Wiederholungen und/oder mit eigenen Themen der Erwachsenen« aufgefüllt werden (ebd.). Sie kommt zu der Schlussfolgerung, dass häufig »das Anliegen, die Kinder demokratisch zu beteiligen, nicht umgesetzt wird« (ebd.: 294). Im Rahmen der BiKa-Studie (Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag) wurde ebenfalls wiederholt beobachtet, dass es »schnell [...] passiert, dass ein Team oder auch einzelne Teammitglieder die Kinder an einer aktiven Teilnahme und Mitgestaltung des Alltages hindern« (Hildebrandt et al. 2021: 65). Auch hier wird der partizipativen Fachkraft-Kind-Interaktion Optimierungspotenzial attestiert. Im Fokus stehen dabei die Anerkennung von Bedürfnissen und Handlungsfähigkeit der Kinder in Alltagssituationen in Krippen sowie die Schaffung von »Gelegenheiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder« (ebd.: 64).

Ernüchternde Ergebnisse empirischer fröhpädagogischer Forschung zu Partizipation in Kindertagesstätten stehen bildungspolitischen Zielen zu (Demokratie)Bildung, Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit in der frühen Bildung entgegen. Forschungsergebnisse zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit Blick in die pädagogische Praxis immer wieder beobachtet und kritisiert, dass die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten eingeschränkt ist, teilweise als Fassade erscheint und, dass keine *tatsächliche* Partizipation stattfindet: *Teilhabe wird simulativ performt*. Häufig werden Anliegen und Meinungen von Fachkräften durchgesetzt, Bedürfnisse und Meinungen von Kindern überhört und Kinder lediglich in Entscheidungen einbezogen, die für sie keine Relevanz haben; in Bezug auf Mitbestimmung werden die Auswahloptionen häufig vorselektiert (vgl. Sommer-Himmel et al. 2016; Lehmann 2020; Nentwig-Gesemann et al. 2021) – obwohl Kinder durchaus als kompetent wahrgenommen werden.

3. Skizze einer postdemokratischen Perspektive

Das Verständnis fröhpädagogischer Partizipationspraxen als simulativ oder Form von Scheinpartizipation erweckt den Eindruck, dass Partizipation in der Theorie gelingen kann, während sie in der Praxis zum Scheitern verurteilt sei (vgl. Zirfas 2015). Kritik, die sich auf die Ermöglichung von Partizipation durch Fachkräfte bezieht, erinnert teilweise an Ausführungen zur Postdemokratie. Fragen nach Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit in der fröhpädagogischen Bildung erfordern es, ebenfalls die *demokratische Frage* – in Bezug auf den Zustand, die Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit der aktuellen Demokratie – zu stellen (vgl. Blühdorn 2013) und jene damit in einen zeithistorischen und gesellschaftlichen Kontext einzurücken. Im Hinblick auf die Analyse der ausgewählten empirischen Beobachtung einer Abstimmungssituation möchte ich im Folgenden die – kontrovers diskutierbare – Gesellschaftsdiagnose der Postdemokratie als Ausgangslage weiterführender Überlegungen skizzieren. Im Fokus stehen dabei die beiden charakteristischen Phänomene *Entscheidung durch Expert:innen* und *effizientes Management*.

Crouch (2008) attestiert westlichen Demokratien einen Zustand der demokratischen Ernüchterung, in dem »die demokratischen Institutionen formal weiterhin vollkommen intakt sind« (ebd.: 13), jedoch die Mehrheit der Bürger:innen »eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle« (ebd.: 10) spielt. Auch seitens der politischen Eliten bestehe kein wahrhaftiges Interesse an »wirklicher, umfassender Beteiligung« (ebd.). Dies

lässt sich laut Blühdorn (2013) sowohl auf das Interesse politischer Eliten an effizientem Management zurückführen als auch auf eine Emanzipation zweiter Ordnung, dem »Auszug aus der selbst erstrittenen Mündigkeit« (ebd.: 144, Herv. i. O.). Diese ist als, von Bürger:innen selbst gewählte, Entpolitisierung zur »Komplexitätsreduktion« (ebd.: 188) zu verstehen. Im Sinne der hohen Effektivität und Effizienz von ›good governance‹ werden demokratische Grundprinzipien von Freiheit, Selbstbestimmung und Mitbestimmung ausgesetzt und politische Partizipation an Expert:innengruppen delegiert. Diese verfügen über die erforderliche Fachkompetenz für die *richtige Entscheidung*. Entpolitisierung stellt also, im Interesse der Bürger:innen, die *Sache* in den Mittelpunkt. Die Konsequenz ist, dass wesentliche Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Lebens nicht mehr politisch ausgehandelt werden, sondern als Alternativlosigkeiten, als unverhandelbare Systemimperative umgesetzt werden (vgl. ebd.).

Während *Postdemokratie* nach Crouch (2008) als provokativer Kampfbegriff zu verstehen ist, der für die Einlösung der demokratischen Versprechen, also eine progressive emanzipatorische Agenda oder auch für die Demokratisierung der Demokratie steht, plädiert Blühdorn dafür, »die beobachteten Entwicklungstrends [nicht] aufzuhalten, zu korrigieren oder gar [umzukehren]« (2013: 190). Das Potenzial von Postdemokratie als sozialwissenschaftlichem Begriff sieht Blühdorn stattdessen in der Untersuchung, »wie diese Paradoxa und Dilemmata [fortgeschritten moderner Demokratien] politisch-praktisch gehandhabt und gesellschaftlich erträglich gemacht werden« (ebd.: 125).

4. Theoriegeleitete Interpretation einer Abstimmung im Morgenkreis

Ausgehend von den dargestellten empirischen Arbeiten zur demokratischen Praxis in Kindertagesstätten sowie von theoretischen Überlegungen zu postdemokratischen Tendenzen westlicher Demokratien wird nun eine Abstimmungssituation im fröhlpädagogischen Setting *Morgenkreis* betrachtet. In der Kindertagesstätte, in der die nachfolgende Situation beobachtet wurde, sind Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit durch Partizipation und Selbstbestimmung von Kindern – gleichermaßen als Lerngegenstand und zu lebende Praxis – konzeptionell verankert. Dies manifestiert sich im offenen Konzept, in der Mitbestimmung im und durch ein Kinderparlament, sowie in der Rolle des *Tageskindes* das den Morgenkreis co-moderiert und ein besondere Mitgestaltungsrechte und Entscheidungsfreiheiten an verschiedenen Punkten im Tagesablauf besitzt. Demgegenüber stehen im Rahmen der ethnographischen Studie wiederholt beobachtete Entscheidungs- und Abstimmungssituationen, die den Eindruck einer simulativen Beteiligung der Kinder erwecken.

Die Erzieherin (Silke) schaut zu Fatma (Tageskind, 5 J.) und stellt die Frage »Sollen wir zuerst den Adventskalender machen oder sollen wir zuerst die Überraschungen aus dem Nikolaussack knuspern?«. Fatma antwortet »zuerst die Überraschungen aus dem Sack«. Sie spricht relativ leise, sodass ich den Eindruck habe, dass sie nur von wenigen Kindern gehört wird. Silke sagt »ODER wir öffnen zuerst den Adventskalender und knuspern erst danach die Dinge aus dem Nikolaussack«. Marius stimmt Silke zu und sagt »Ich finde, das ist eine gute Idee«. Die Erzieherin initiiert eine Abstimmung über das weitere Vorgehen. Sie übertönt die Gespräche der

Kinder und sagt »Wir stimmen ab: Wer ist dafür zuerst in den Adventskalender zu schauen?« Vier Kinder melden sich. Die Erzieherin wiederholt die Frage noch zwei Mal, dann melden sich insgesamt elf Kinder, was mehr als die Hälfte der anwesenden Kinder ist. Sie sagt: »Ok dann beginnen wir mit dem Adventskalender«, steht auf und geht in Richtung des Adventskalenders. Sie fragt nicht danach, wer zuerst die Geschenke aus dem Nikolaussack »knuspern« möchte. (Beobachtungsprotokoll A211206TP)

Anhand dieses Beispiels möchte ich im Folgenden erörtern, wie sich Partizipation in Kindertagesstätten unter den beiden postdemokratischen Phänomenen *Entscheidung durch Expert:innen* und *effizientem Management* verstehen lässt. In der Situation werden durch die pädagogische Fachkraft komplexe Möglichkeiten von Partizipation suggeriert. Mit Blick auf die vorangestellte theoretische Sensibilisierung werden nun zwei postdemokratische Beteiligungsphänomene diskutiert: zum einen die pädagogische Fachkraft (Erzieherin) als Expertin und zum anderen effizientes Management im Morgenkreis.

Die Fachkraft scheint zunächst mit der Frage »sollen wir zuerst den Adventskalender machen oder sollen wir zuerst die Überraschungen aus dem Nikolaussack knuspern?« Partizipation zur Praxis zu machen, indem sie dem Tageskind teilweise Entscheidungskompetenz überträgt, in welcher Reihenfolge der Morgenkreis fortgeführt werden soll. Dass das weitere Vorgehen nicht der Antwort »zuerst die Überraschungen aus dem Sack« entspricht, die Fatma gibt, zeigt sich in der Beschreibung. Fatma als Tageskind und Silke als pädagogische Fachkraft unterscheiden sich grundlegend in der Durchsetzung ihrer Positionen. Begründet durch Argumente *generationaler Ordnung* und *Professionalisierung* entwerfe ich die pädagogische Fachkraft zunächst als Expertin in einer postdemokratischen Konstellation.

Generationale Ordnungen sind machtvolle und hierarchische Strukturen (vgl. Honig 2009). Im Kontrast zu dem sehr leisen, in der Vielzahl der Kinderstimmen kaum hörbaren Tageskind Fatma, verschafft sich die pädagogische Fachkraft Silke mittels ihrer lauten Stimme über die Gespräche der Kinder hinweg Präsenz und Gehör. Ihr Alters- und Wissensvorsprung, der sowohl mit Autorität als auch der Erfahrung eigene Belange durchzusetzen einhergeht, ist dabei für sie zentrale Parameter. Die Institutionalisierung dieser generationalen Ordnung legitimiert einen Expert:innenstatus von Fachkräften in diesem pädagogisch-generationalen Verhältnis: Ausbildung und staatliche Anerkennung als Erzieher:innen mit hoheitsstaatlichen Aufgaben qualifizieren sie fachlich zu professionalisierten Expert:innen in der Kita. Bereits die Berufsbezeichnungen als pädagogische Fachkraft und Erzieher:in unterstreichen die machtvolle Differenz der Rollen zwischen Expert:innen und Kindern. Erzieher:innen sind diejenigen, von denen Kinder betreut, erzogen und gebildet werden. Kinder hingegen gelten rechtlich als unmündig und schutzbedürftig. Die Rolle *Tageskind* impliziert neben einer privilegierten Position zugleich einerseits auch eine zeitliche Befristung dieser und andererseits die gesellschaftliche Konstruktion von Unterlegenheit und Unmündigkeit (vgl. ebd.) durch die Betonung des Status *Kind*. Das Selbstverständnis, ohne vorherige Befragung der Kinder, zwei Optionen zur Weitergestaltung des Morgenkreises vorzugeben, stützt die Hypothese der Expert:innenrolle der Fachkraft ebenfalls. Mit Blick auf Partizipation im generational geprägten Verhältnis vom (Tages)Kind zur pädagogischen Fachkraft zeigt die Situation eine Ungleichverteilung der Potenziale von (Handlungs)macht und -möglich-

keiten. Aus einer kindheitssoziologischen Sichtweise heraus wird das Generationenverhältnis in der Situation von allen Beteiligten, sowohl durch die Fachkraft als auch durch das Tageskind, hervorgebracht. Die Unmündigkeit von Fatma, auch in der Rolle als Tageskind, zeigt sich in dreifacher Weise: Zunächst werden die dem Tageskind durch die Fachkraft offerierten Optionen lediglich im Sinne einer Entscheidungsmacht des Kindes deklariert, ohne dass eine tatsächliche Machtabgabe an das Tageskind stattfindet. Anschließend bestärkt Marius diese Praxis mit seiner unaufgeforderten Zustimmung zur Absichtserklärung der Fachkraft: »*ODER wir öffnen zuerst den Adventskalender und knuspern erst danach die Dinge aus dem Nikolaussack*«. Die Fachkraft betont damit eine, in pädagogischen Kontexten geläufige, Reihenfolge, dass oft erst nach einem Erlebnis gegessen wird. Zuletzt leistet Fatma, trotz vorher geäußerter abweichender Meinung, keinen Widerstand gegen das Vorgehen der Fachkraft. Ein entwicklungswissenschaftliches Argument, die Positionierung des Tageskindes zu übergehen, im Sinne, Fatma könnte die Konsequenzen ihrer Entscheidung nicht absehen oder sei von der Entscheidung überfordert, greift hier nicht: So wählt sie zwischen zwei von der Fachkraft formulierten Optionen, deren Angemessenheit vor dem Hintergrund der Professionalität und Arbeitserfahrung der Fachkraft anzunehmen wäre. Zudem gibt es keinen Hinweis – wie ein Zögern – für eine Überforderung Fatmas, die mit ihren fünf Jahren zu den älteren Kindern der Kita gehört.

Auch wenn die Positionierung des Tageskindes keinen Einfluss auf die Gestaltung des Ablaufs des Morgenkreises hat, scheint die Positionierung von Marius für die, von der Fachkraft, betonte Option »*ODER wir öffnen zuerst den Adventskalender*« als Legitimation für diesen Ablauf nicht auszureichen. Die Privilegien des Tageskindes scheinen dafür zu bedeutsam zu sein. Die an alle Kinder gerichtete Aufforderung »*Wir stimmen ab*« – als demokratisches Instrument zur Klärung des Meinungsbildes bzw. der Bedürfnislage einer Gruppe – kann ebenfalls als Partizipationspraxis, die der gesamten Gruppe Entscheidungsmacht zu Mitgestaltung zugesteht, interpretiert werden. Der Wille der Gruppe ist es, der das Tageskind zu überstimmen vermag und letztendlich den weiteren Verlauf des Morgenkreises bestimmen soll.

Nach der Argumentation der Expert:innenrolle pädagogischer Fachkräfte in einer postdemokratischen Konstellation, soll nun der Ablauf der initiierten Abstimmung als, für postdemokratische Prozesse charakteristisches, effizientes Management (vgl. Bluhdorn 2013) diskutiert werden. Mit den zwei von der Fachkraft eingebrachten Optionen, von denen in der Abstimmung nur eine artikuliert und mehrfach wiederholt wird, so dass eine mehrheitliche Zustimmung gesichert werden kann, erhält die Praxis der Abstimmung einen rein formalen, fast schon symbolischen Anklang. Die zur Abstimmung gebeten Kinder erinnern in ihrer schleppenden Beteiligung an die von Crouch (2008) als passiv und schweigend konstruierten Bürger:innen in der postdemokratischen Konstellation. Mit einer Lesart, die sensibel für die Handlungsmacht der Kinder ist und bewusst eine Gegenperspektive zu Täter:innen-Opfer-Schemata und ›Überführungslogiken³ eröffnet, könnte die schleppende Beteiligung in dieser Situation hingegen auch als

3 Hier möchte ich an die von Knoll et al. in diesem Band entfaltete fünfte These anknüpfen, dass Mehrsprachigkeitsforschung bisweilen binären Täter:innen-Opfer-Schemata und ›Überführungslogiken‹ aufsitzt. Denn genauso, wie die Autor:innen das Risiko binärer Repräsentation von Opfern

widerständige Praktik, z.B. gegen das Übergehen des Willens des Tageskindes oder auch als bewusster Rückzug aus der Verantwortung der Mitbestimmung und somit auch als demokratische Praxis interpretiert werden. Auch wenn diese Lesart in dieser Situation wenig plausibel erscheint – mit weiteren empirischen Belegen könnte eine solche Praxis im Kontext von Emanzipation zweiter Ordnung (vgl. Blühdorn 2013) diskutiert werden.

Der formale, fast schon symbolische Stil der Abstimmung erweckt unter der postdemokratischen Perspektive den Eindruck, dass seitens der Fachkraft der Fokus nicht auf wirklicher, umfassender Beteiligung (vgl. ebd.) liegt. Dies lässt vermuten, dass es in dieser Situation weniger um die Teilhabe der Kinder an der Gestaltung des Morgenkreises, als um die effiziente Durchführung des Morgenkreises geht, die sich aus Perspektive der Fachkraft als Leitung der Gruppe möglicherweise mit der bekannten Struktur *erst das Erlebnis, dann Essen* besser realisieren ließe. Die Tatsache, dass es einer Abstimmung der Gruppe bedarf, um die Position des Tageskindes zu überstimmen, weist jedoch auf die Bedeutsamkeit der Rolle ‚Tageskind‘ hin. Die Verstrickung der Fachkraft in institutio-nell-strukturelle Rahmenbedingungen und Widersprüche sozialer und demokratischer Ordnung fröhlpädagogischer Praxis sind deutlich.

5. Diskussion und Fazit

Mithilfe des empirischen Beispiels habe ich diskutiert, inwiefern Partizipation in einer Beteiligungssituation im Morgenkreis unter den Symptomen einer postdemokratischen Gesellschaftsdiagnose vollzogen wird. Dazu wurde die Fachkraft als Expert:in und ihr Handeln als effizientes Management (vgl. Blühdorn 2013) argumentiert. Unabhängig von der postdemokratischen Theorieperspektive illustriert das empirische Beispiel aufkommende Problematiken, wenn Partizipation in fröhlpädagogischer Praxis gleichermaßen als Lerngegenstand und Praxis konstruiert wird. Wie können Kinder in die Möglichkei-ten der Artikulation ihrer Belange als demokratische, emanzipierte und mündige Sub-jekte eingeführt werden? Und wie können alle Anwesenden mit ihren Belangen gehört und berücksichtigt werden? So wird Partizipation sowohl subjektive als auch soziale Pra-xis zum Lerngegenstand, was jede fröhlpädagogische Situation in ein Spannungsverhält-nis von Sozialstruktur und Lerngegenstand verstrickt.

Wie in der anfangs herangezogenen Studie von Lehmann (2020) zu Partizipation und Teilhabe von Kindern im Kita-Alltag beschrieben, wurde auch im ausgewählten Bei-spiel Partizipation als Praxis formal ermöglicht: Das Tageskind mit symbolischem Status und Privilegien der Mitbestimmung und Mitgestaltung des Morgenkreises wurde einge-setzt und (simulativ) einbezogen. So konnte der Eindruck einer Adressierung als hand-lungsmächtige:r Akteur:in mit Rechten und relevanten Sichtweisen entstehen. Überdies

und Täter:innen durch die Fallauswahl in der Mehrsprachigkeitsforschung beschreiben, kann es je-der Forschungsrichtung gehen, die mit empirischen Daten bzw. Fällen arbeitet. So kann durch die Fallauswahl pädagogischer Situationen im Hinblick auf Partizipation der Eindruck von Scheinpar-tizipation und einer Unterdrückung des kindlichen Willens durch Fachkräfte erweckt werden. Zir-fas (2015) formuliert in diesem Kontext treffend, dass Partizipation in der Theorie immer gelingen kann, während sie in der Praxis zum Scheitern verurteilt sei.

erfolgte eine Abstimmung als grundsätzlich demokratisches Instrument zur Klärung des Meinungsbildes einer Gruppe. In Bezug auf Mündigkeit und Demokratielernen können Abstimmungen eine Möglichkeit sein, Partizipation zum Lerngegenstand zu machen, indem beispielsweise über den Ablauf einer Abstimmung, die Möglichkeiten des Eintretens für konkrete Anliegen oder den Umgang mit Abstimmungsergebnissen gesprochen wird. In der beobachteten Praxis des empirischen Beispiels zeigt sich jedoch, dass dies nicht geschieht: Angefangen bei der Nichtbeachtung der Meinung des Tageskindes, über die Artikulation der Optionen durch die Fachkraft bis hin zur Form der Abstimmung, die mit Crouches Worten als Mittel verstanden werden könnte, »minimal[e] Beteiligung maximal auszureißen« (2008: 143). So entstand der Eindruck, dass hier Partizipation inszeniert, aber letztendlich nicht praktiziert wurde.

Dieser Schluss ist keine Kritik im Sinne einer Überführung, Anschuldigung und Problematisierung pädagogischer Arbeit von Fachkräften, denn er verschließt nicht den Blick vor der Handlungsfähigkeit und -macht von Kindern: Kinder sind dabei nicht als passive Objekte pädagogischer Situationen zu verstehen, sondern als beispielsweise widerständige, sich-unterwerfende und reproduzierende in Bezug auf pädagogische Ordnungsverhältnisse⁴. Darauf wurde in der Interpretation, unter anderem mit dem Fehlen von Widerstand durch das Tageskind Fatma und – im Sinne einer Emanzipation zweiter Ordnung – der Möglichkeit eines bewussten, widerständigen Rückzugs der Kinder aus der Verantwortung der Mitbestimmung in der Abstimmungssituation, hingewiesen.

Kritik erfordert auch Selbstkritik der Kritiker:innen. Die Fallauswahl fröhlpädagogischer Forschung kann den Eindruck erwecken, dass nahezu jede fröhlpädagogische Situation der Partizipation als Form von Scheinpartizipation verstanden werden kann und, dass Partizipation in der Theorie immer gelingen kann, während sie in der Praxis zum Scheitern verurteilt ist (vgl. Zirfas 2015). Im Sinne transdisziplinärer Selbstkritik mit offenem Ausgang muss auch für eine wissenschaftliche Perspektive auf Fröhlpädagogik gelten, ihre (Be)Deutungsmacht, ihr System der Bewertungen und Bewertungsmaßstäbe, zu hinterfragen. In diesem Sinne muss auch eine postdemokratische Perspektive im Kontext von Partizipation in der Fröhlpädagogik strukturelle Asymmetrien (z.B. generationaler Erziehung) mitdenken. Der Kern der hier erarbeiteten Kritik, die aus der Irritation am Datenmaterial entsteht, ist, dass die postdemokratische Argumentation nach Crouch eine partizipationsfeindliche Intention unterstellt, die in der fröhlpädagogischen Pädagogik geprüft werden muss: Ist es die Absicht der Pädagogin, die Entscheidungsmacht der Kinder als Fachkraft und im Sinne der Effizienz zu beschränken oder liegt in der Vermengung einer demokratischen Sozialordnung, die konstitutiv auf Egalität ausgerichtet ist, und einer pädagogischen Sozialordnung, die konstitutiv Machtasymmetrien beinhaltet, ein Widerspruch der nicht auflösbar ist? Demokratie, sowohl als Praxis als auch als Gegenstand, steht vor dem Dilemma von Anerkennung des postdemokratischen Charakters moderner Demokratien und der (mindestens formalen) Verteidigung normativer Demokratieideale im deutschen Bildungssystem.

Es ist denkbar, dass konsequente simulative Partizipation, wie die Teilhabe auf dem Niveau der Vorstufen von Partizipation, die sich nicht durch rechtliche Argumente

4 Vgl. romantischer Kindheitsmythos (Baader 2004).

zu Mündigkeit (z.B. Schutzbedürftigkeit) oder entwicklungswissenschaftliche Argumente (z.B. angemessene an kognitive Entwicklung angepasste Beteiligungsformen und Entscheidungsfreiheiten) begründen lässt, Kinder durch die Erfahrung, dass ihre Meinungen und Ideen nicht berücksichtigt werden, frustriert und weiter entpolitisiert. Frühpädagogische Praxis kann hier die Entscheidung treffen, sich demokratietheoretisch zu positionieren. Für eine Frühpädagogik, die auf Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit abzielt, ist es essenziell, dass Partizipation der Kinder im Kindergartenalltag nicht nur formal, sondern aktiv, gemeinsam und effektiv – mit diversen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung, Mitgestaltung und Aushandlung des gemeinsamen Alltags – gestaltet wird. Eine auf Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit ausgerichtete frühpädagogische Praxis müsste folglich als Reflexions- und Anspruchshorizont die Frage mit sich führen, wie sie für Kinder und Fachkräfte als das erfahrbar wird, was sie zu sein beabsichtigt.

Literatur

- Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2014): »Das Demokratiever sprechen des Partizipationsdiskurses: Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation«, in: Alfred Schäfer (Hg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung*, Paderborn: Schöningh (Theorieforum Pädagogik, Bd. 6), S. 175–199.
- Baader, Meike Sophia (2004): »Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuität in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, S. 416–430.
- Blühdorn, Ingolfur (2013): *Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*, Berlin: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten (2013): »Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs«, in: Eveline Christof/Erich Ribolits (Hg.), *Bildung und Emanzipation*, Innsbruck: StudienVerlag, S. 7–22.
- Bünger, Carsten (2022): »Mündigkeit«, in: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 303–310.
- Crouch, Colin (2008): *Postdemokratie. Deutsche Erstausgabe*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Doll, Inga/Herrmann, Karsten/Kruse, Michaela/Lamm, Bettina/Sauerhering, Meike (2020): *Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa*, Osnabrück: nifbe Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung, online: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Demokratie_Druck.pdf (letzter Abruf 15.05.2024).
- Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): *Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?*, Berlin: Merve-Verlag.

- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2009): »Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen«, in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2, S. 46–50.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!, Weimar: das netz.
- Hildebrandt, Frauke/Walter-Laager, Catherine/Flöter, Manja/Pergande, Bianka (2021): Abschlussbericht zur Studie. BiKA – Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag, Fachhochschule Potsdam/Entwicklungsinstitut PädQUIS/An-Institut der Alice Salomon Hochschule/Kooperationsinstitut der Universität Graz, online: <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/abschlussbericht-der-bika-beteiligung-im-kita-alltag-studie.html> (letzter Abruf 19.06.2024).
- Honig, Michael-Sebastian (2009): »Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den Childhood Studies«, in: Michael-Sebastian Honig (Hg.), Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung, Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 25–52.
- Jacobi-Kirst, Carmen (2019): »Erziehung zur Mündigkeit« – Ein notwendiges Erziehungsziel in Kindertagesstätten«, in: Armin Schneider/Carmen Jacobi-Kirst (Hg.), Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen: Partizipation von Anfang an, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 25–34.
- Jergus, Kerstin (2019): »Partizipation«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 453–465.
- Kant, Immanuel (1783/2000): »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«, in: Ders.: Werkausgabe Band XI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 51–61.
- Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Fassung vom 24.03.2022), online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (letzter Abruf 15.05.2024).
- Lehmann, Teresa (2020): Demokratiebildung und Rituale in Kindertageseinrichtungen, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lindemann, Gesa (2008): »Theoriekonstruktion und empirische Forschung«, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 107–128.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1890/1972): »Das kommunistische Manifest«, in: Dies.: Werke. Band 4, Berlin: Dietz, S. 459–493.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung, Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (2014): Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe, Belz: Juventa.
- Wehner, Ulrich (2011): Generationelle Pädagogik. Über die menschheitsgeschichtliche Seite von Bildung und das öffentliche Moment von Erziehung, Würzburg: Schöningh.

Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher, online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> (letzter Abruf 15.05.2024).

