

# **Partizipation in Kindertageseinrichtungen**

## Zur Kritik und Kritisierbarkeit eines Akklamationsdiskurses

---

Sascha Neumann

### **1. Einleitung**

Der vorliegende Beitrag bewegt sich im Horizont der übergreifenden Frage nach dem kritischen Potential der deutschsprachigen frühpädagogischen Fachdiskussion und Forschung. Aufgegriffen wird sie am Beispiel der programmativen und praxisbezogenen Debatte um *Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Dabei wird die zentrale These vertreten, dass sich aus der Programmatik der Partizipation zwar mannigfache Möglichkeiten für eine kritische Adressierung der institutionalisierten frühpädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen eröffnen, der frühpädagogische Diskurs um Partizipation selbst jedoch nur schwer kritisierbar ist. Um diese These zu begründen, wird der Partizipationsdiskurs in einem *ersten Schritt* als spezifische Variante eines »Akklamationsdiskurses« (Wernet 2024) gekennzeichnet. Akklamationsdiskurse können sich der Kritik vor allem deshalb leicht entziehen, weil sie sich aufgrund der allgemeinen Zustimmung zu den von ihnen erhobenen Forderungen weder wissenschaftlichen »Geltungs-« noch pädagogischen »Angemessenheitsfragen« stellen müssen und überdies eine besondere Praxisnähe für sich reklamieren (ebd.: 37).

Die von akklamativ ausgerichteten Diskursen beanspruchte ›Praxisnähe‹ findet im Rahmen des frühpädagogischen Partizipationsdiskurses etwa in der unablässigen Forderung nach ›Umsetzung‹ ihren Ausdruck. Hier liegt ein möglicher Ansatzpunkt dafür, den frühpädagogischen Partizipationsdiskurs um eine (selbst-)kritische Komponente zu bereichern. Denn bei der Beantwortung der Frage nach dem ›Wie‹ der ›Umsetzung‹ bleibt der Akklamationsdiskurs auf die Reflexion der Bedingungen von Praxis, also auf die Erweiterung um einen Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs angewiesen, soll es nicht bei bloßen Forderungen bleiben. Dies ist Gegenstand des *zweiten Schritts* der Argumentation. Hier wird am Beispiel der empirischen Befunde eines ethnographischen Forschungsprojekts zu Partizipation in Kindertageseinrichtungen (vgl. Neumann et al. 2019) nicht nur gezeigt, inwiefern sich die reklamierte Praxisnähe des Partizipationsdiskurses als missverständlich erweist, weil im Kontext eines Akklamationsdiskurses die Spannung zwischen programmatischer Forderung und realer Praxis systematisch über-

blendet wird. Darüber hinaus wird anhand der praktischen Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet, unter welchen Bedingungen eine solche Umsetzung wahrscheinlich wird und was dies wiederum für die Relativierung darauf gerichteter Erwartungen und Forderungen bedeutet.

## **2. Der akklamative Gehalt des frühpädagogischen Partizipationsdiskurses**

In der frühpädagogischen Fachwelt im deutschsprachigen Raum ist der Begriff der Partizipation breit verankert und in zahlreichen Bildungsrahmenplänen als gleichsam transversales Leitprinzip festgelegt (siehe auch Papperitz i.d.B. und Jergus/Fritz/Schellenberg i.d.B.). Dies zeigt sich nicht nur in den Bildungsplänen der Länder der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch im Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung der Schweiz, im luxemburgischen Rahmenplan für die non-formale Bildung im Vorschulalter wie auch im österreichischen Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020; Danner 2012; MENJE/SNJ 2021; Wustmann Seiler/Simoni 2016). Darüber hinaus ist die Maxime einer partizipativen Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen mittlerweile zu einer zentralen Qualitätsanforderung geworden, wie ein Blick in das Arsenal etablierter Qualitätsentwicklungsinstrumente zeigt (vgl. u.a. Preissing/Heller 2019; Kibesuisse/Jacobs Foundation 2019; Tietze/Viernickel 2017; Nentwig-Gesemann et al. 2020). Entsprechend existiert eine nahezu unüberschaubare Palette an Beiträgen für Fachkräfte und Multiplikator:innen, die in Fachzeitschriften, auf Fachtagen und Fortbildungsveranstaltungen sowie in Form von Handreichungen, Praxisleitfäden und Arbeitsinstrumenten veröffentlicht werden (vgl. z.B. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2017: 172ff.; Hansen/Knauer 2015; Prengel 2016; Regner/Schubert-Suffrian 2021).

Um die Notwendigkeit einer partizipativen Ausgestaltung der frühpädagogischen Praxis zu begründen, wird in der Fachdebatte auf ein breites Spektrum an (kinder-)rechtlichen, entwicklungs-psychologischen sowie lern- und bildungstheoretischen Perspektivierungen zurückgegriffen (vgl. hierzu Hekel/Neumann 2022). Entsprechend zahlreich und vielfältig sind die identifizierbaren Zielsetzungen, deren Erreichen mit der vielbesagten ›Umsetzung‹ von Partizipation in Aussicht gestellt wird. Mit realisierter Partizipation wird – teilweise auch unter Verweis auf empirische Studien – eine Vielzahl positiver Effekte verbunden. Betont wird zum Beispiel, dass Partizipation selbsttätiges Lernen und ko-konstruktive Bildungsprozesse fördere (vgl. Hansen et al. 2006), zum Wohlbefinden von Kindern beitrage (vgl. Hekel/Neumann 2022; Nentwig-Gesemann et al. 2017), Demokratiebildung ermögliche (Richter et al. 2017) und die Kinderkultur stärke (Prengel 2016). Zudem wird Partizipationsmöglichkeiten und -erfahrungen zugetraut, soziales Lernen und die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein für die Gemeinschaft zu unterstützen (vgl. Wustmann Seiler/Simoni 2016; Ruppert 2016). Unabhängig von ihrem spezifisch ›pädagogischen Wert‹ wird ebenfalls hervorgehoben, dass die Beteiligung der Kinder im Sinne ihrer ›Selbsttätigkeit‹ und des Mithelfens auch eine organisatorische Rationalisierung des Alltags und die Entlastung von Fachkräften mit sich bringen kann (Beutin et al. 2018; Hansen/Knauer 2015; Lente 2015).

Die zahlreichen, mit Partizipation verknüpften Zielsetzungen verweisen auf die Unschärfe eines Konzepts (vgl. Betz et al. 2010; Ahrens/Wimmer 2014), das sehr unterschiedlich semantisch aufgeladen werden kann. Die diversen Aufladungen untermauern den *polyvalenten Status* der Partizipationssemantik. Innerhalb des frühpädagogischen Begründungszusammenhangs verknüpfen sich vor allem zwei zentrale Argumentationslinien miteinander: Zum einen werden Kinder als ›Expertinnen und Experten in eigener Sache‹ und als grundsätzlich ›partizipationsfähig‹ angesprochen (Hansen/Knauer 2015), zum anderen wird zur Geltung gebracht, dass Kinder bei der Artikulation ihrer Bedürfnisse und Interessen sowie der nachhaltigen Entfaltung ihrer Partizipationsrechte und -möglichkeiten auf die Unterstützung durch (kompetente) Erwachsene angewiesen sind (vgl. Balluseck 2016; Schubert-Suffrian/Regner 2015: 5). Das heißt: In erster Linie werden die (erwachsenen) pädagogischen Fachkräfte als wesentliches Impulszentrum für die Realisierung kindlicher Partizipation im Kita-Alltag ins Spiel gebracht (Neumann/Hekel 2016). Partizipation erscheint damit sowohl als eine Aufgabe, die in der Verantwortung Erwachsener liegt als auch als ein Recht, das Kindern in erster Linie von den dafür verantwortlichen Erwachsenen zugestanden wird. Dabei gilt Partizipationsfähigkeit als eine Art *unhintergehbare kindliches Vermögen* und praktizierte Partizipation gleichsam folgerichtig als *notwendiges Qualitätsmerkmal von pädagogischen Interaktionen sowie Resultat erwünschten professionellen Handelns* (Jergus 2017; Neumann 2018). Letztlich wird also der Prämissen einer prinzipiellen Partizipationsfähigkeit von Kindern die Forderung zur Seite gestellt, ihnen auch Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Kurz: ›Was man tun kann, soll man auch nicht lassen.‹

Hinsichtlich seines Aufforderungscharakters profitiert der frühpädagogische Partizipationsdiskurs nicht zuletzt davon, dass der Terminus als so genannter ›Umarmungsbegriff‹ (vgl. Jergus 2020: 461) funktioniert: Auf Anhieb erzeugt er eine »allgemeine Zustimmung [...], weil niemand das Gegenteil ernsthaft wollen kann« (Bellmann/Waldow 2007: 492). Die Unhinterfragbarkeit der Zielsetzung stellt auch jede begriffliche Auseinandersetzung über Partizipation zunächst einmal still. Auf Partizipation abzielende pädagogische Programme folgen in diesem Sinne nicht selten einfach dem Motto: »Je mehr, desto besser« (Reichenbach 2006: 39). Das Partizipationskonzept der Frühpädagogik bezieht sich demnach auf *Ziele wie Mittel gleichermaßen*, bezeichnet sowohl ein »Medium« als auch einen »Prozess« (Jergus 2017: 340).

Der Partizipationsdiskurs der Frühpädagogik weist dabei über weite Strecken durchaus Züge dessen auf, was Andreas Wernet als »Akklamationsdiskurs« (2024: 29ff.) charakterisiert hat. Hierbei handelt es sich um eine »Diskursform« (ebd.: 31), für die sich in der Pädagogik und ihrer Geschichte viele Beispiele finden (etwa Diskurse um Chancengleichheit im Bildungssystem).<sup>1</sup> Zu den zentralen Kennzeichen von Akklamationsdiskursen gehört es, normativ so verfasst zu sein, »dass sie eine Kritik im Sinne einer gegenteiligen Aussage [...] ausschließ[en]« (Wernet 2024: 29). »Eine Widerrede«,

<sup>1</sup> Auch die Verbreitung und Durchschlagskraft des seit gut zwei Jahrzehnten anhaltenden Bildungsdiskurses in der Frühpädagogik verdankt sich natürlich u.a. dem Umstand, dass seine Zielsetzungen ein hohes Akklamationspotential aufweisen. Als Beleg dafür kann nicht zuletzt dienen, dass der Bildungsdiskurs auch in der Praxis euphorisch aufgegriffen worden ist (vgl. hierzu etwa die Analysen von Sandra Koch (2022)).

so Wernet weiter, »könnte sich allenfalls auf das Problem der Realisierbarkeit berufen«, jedoch nicht die Legitimität der mit der Aussage verbundenen normativen Forderung in Frage stellen (ebd.). Zudem hat die fehlende Unterscheidung von Zielen und Mitteln zur Folge, dass über die Unbestreitbarkeit der Ziele auch die Mittel selbst den Status der Unbestreitbarkeit erlangen. Aus der »normativ-moralische(n) Aufladung von Partizipation« resultiert eine Unhinterfragbarkeit der damit verbundenen Zielsetzung der Verwirklichung von Partizipation, so dass die für die ›Umsetzung‹ des Ideals als verantwortlich erklärte ›Praxis‹ letztlich als »fortwährend unzureichend oder mangelhaft [...] erschein(t)«, was erneut »den Ruf nach optimierter und gesteigerter Partizipation antreibt« (Jergus 2020: 462).

Akklamationsdiskurse sind vor allem *auf Beifall des jeweils adressierten Publikums aus – und: Sie können genauso auf Beifall rechnen*. Selbst wenn man auf Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der ›Umsetzung‹ von Partizipation verweist, würde das die normative Überzeugungskraft der Forderung nach mehr Partizipation nicht außer Kraft setzen oder zu dem Schluss führen, weniger Partizipation für erstrebenswert zu halten. Die Überzeugungskraft von Akklamationsdiskursen, gerade in pädagogischen Kontexten, beruht überdies nicht zuletzt darauf, dass sie erfolgreich ›Praxisnähe‹ simulieren, indem »sie typischerweise im Namen einer ›besseren‹ pädagogischen Praxis« sprechen (Wernet 2024: 29). Das hat wiederum Folgen für die mit Partizipationsanforderungen konfrontierte Praxis, denn sie wird dabei – wenn auch mittelbar – in gewisser Weise negativ präkonfiguriert. Am Beispiel des Partizipationsdiskurses gesprochen: Kindertagesstätten erscheinen im Lichte der unablässigen Forderung nach mehr Partizipation zunächst einmal als eher nicht-partizipativ. Genau das macht es vermeintlich erforderlich, besondere fachliche Anstrengungen zu unternehmen, um einen partizipativen Alltag herzustellen (vgl. in diesem Sinne Richter et al. 2017: 18).<sup>2</sup> In diesem Sinne lassen sich Akklamationsdiskurse auch als »parasitär« kennzeichnen, denn die vermuteten oder berichteten praktischen Umsetzungsprobleme liefern wiederholt eine Grundlage, auf der sich akklamationsdiskursive Strategien immer wieder neu aufrichten können (Wernet 2024: 31).

Vor dem Hintergrund dieser Einordnung wäre es zu *trivial*, den fröhlpädagogischen Partizipationsdiskurs *per se als unkritisch zu bezeichnen*. Die aus seiner Kennzeichnung als Akklamationsdiskurs resultierende Konstellation ist komplizierter. Offensichtlich nämlich eröffnet sich der Fröhlpädagogik aus ihrem Partizipationsdiskurs die Möglichkeit, die institutionelle Praxis im Lichte der Vermaßstäblichung von Partizipationsforderungen einer ständigen kritischen Prüfung im Hinblick auf deren Realisierung zu unterziehen. Dem klassischen Kritikverständnis der Moderne folgend also kann die Praxis im Sinne einer derart adressierten Wirklichkeit an dem gemessen werden, was man als Horizont ihrer Möglichkeiten betrachtet (vgl. Rustemeyer 2003). Die Konsequenz ist: Im Sog des Akklamationsdiskurses erscheint sie dabei konstant als (immer noch) unzureichende Form der Verwirklichung ihrer ›besseren‹ Möglichkeiten.

Mit Blick auf die Frage, inwiefern dem fröhlpädagogischen Partizipationsdiskurs auch ein darüber hinaus reichendes kritisches Potential innewohnt, zeigt sich neben

---

<sup>2</sup> Darin spiegelt sich eine Defizitperspektive wie sie auch der fröhlpädagogischen Professionalisierungsdiskussion insgesamt eigen ist (vgl. hierzu Neumann 2014).

der *Polyvalenz* der Partizipationssemantik auch eine *Ambivalenz*. Zwar eignen sich die im Partizipationsdiskurs verankerten Zielsetzungen und Versprechungen durchaus in vielfacher Weise als Ausgangspunkte für Kritik, sie bieten gegenüber der institutionalisierten frühpädagogischen Praxis sogar ein nahezu unerschöpfliches Reservoir dafür. Gleichwohl gilt dies nur mit Blick auf die jeweils adressierte Praxis, denn es ist der akklamative Charakter des Partizipationsdiskurses, der dafür sorgt, dass die Voraussetzungen der Kritik selbst der kritischen Befragung entzogen bleiben.

Wie aber lässt sich der frühpädagogische Partizipationsdiskurs um eine kritische Komponente bereichern, die auch eine Kritik seiner (oft) stillschweigenden oder ‚im Applaus‘ leicht verhallenden Prämissen miteinschließt? Ein Anknüpfungspunkt liegt hier gerade in der durchaus aporetischen Konstellation, dass der Akklamationsdiskurs trotz seines »selbst kultivierten Anschein(s)« von »Praxisnähe« (Wernet 2024: 36) dauerhaft eine unzureichende ›Umsetzung‹ von Partizipation beobachtet, die dann wiederum wiederholt Anlass bietet, diese ›Umsetzung‹ immer wieder aufs Neue zu fordern.

### **3. Die reklamierte ›Praxisnähe‹ des Partizipationsdiskurses und die institutionelle Praxis der Partizipation**

Die beobachtete Ambivalenz, dass der akklamative Partizipationsdiskurs für sich Praxisnähe in Anspruch nimmt, zugleich aber notorisch mangelnde ›Umsetzung‹ beklagt, lässt sich als ein Anzeichen dafür interpretieren, dass der Akklamationsdiskurs seine Praxisnähe selbst womöglich überschätzt oder jedenfalls doch von einer unterkomplexen Vorstellung über sein Verhältnis zur Praxis ausgeht. Aufschlussreich ist hier z.B. die mechanistisch anmutende Vorstellung der ›Umsetzung‹, die selbst wiederum mit einer bestimmten, nicht-explizierten Vorstellung von Praxis korrespondiert und den Eindruck der vermeintlichen Praxisnähe des Partizipationsdiskurses entscheidend mit hervorbringt. Mit der Metapher der ›Umsetzung‹ wird nämlich – implizit und gleichsam präreflexiv – ein lineares Modell von Innovationsprozessen in Anspruch genommen, wie es nicht zuletzt in der Transferforschung immer wieder kritisiert worden ist (vgl. Godin 2006; Rosenberg 1994): Prozesse der Implementation von Programmen funktionieren nach der Idee dieses Modells als eine Art ›Einbahnstraße‹, d.h., es rechnet weder mit der Widerständigkeit und dem Eigensinn institutioneller Praxis noch mit daraus resultierenden Rückkopplungen, weil Praxis hier zu einem reinen Schauplatz der Anwendung von Programmen und Wissensbeständen herunterskaliert wird.

Weiter oben war davon die Rede, dass im Kontext der frühpädagogischen Partizipationssemantik Ziele und Mittel miteinander konfundieren. Für die Überzeugungskraft des akklamativen Partizipationsdiskurses nicht unvorteilhaft, entsteht dadurch der Eindruck, die tatsächliche Praxis folge immer schon unmittelbar aus den postulierten Maßstäben ihres Gelingens, so dass sich die Frage, was tatsächlich in den Institutionen im Namen von Partizipation geschieht, erst gar nicht mehr stellt (vgl. hierzu auch Neumann 2019). Die simulierte Praxisnähe des häufig akklamativ auftretenden Partizipationsdiskurses in der Pädagogik der frühen Kindheit kommt im Wesentlichen also dadurch zustande, dass systematisch nicht klar zwischen programmatischen Aussagen sowie Aussagen über realisierte bzw. realisierbare Praxis der Partizipation unterschieden

wird (Neumann 2018). Dies lässt sich als ein weiteres Indiz dafür heranziehen, dass der akklamative Partizipationsdiskurs mit einer simplifizierten Vorstellung von Praxis operiert. In dieser Vorstellung ist kein Platz für deren Eigenlogik, so dass es – daran anschließend – möglich wäre, ein potenziell problematisches Verhältnis der Forderungen des Partizipationsdiskurses zu dieser Praxis zu antizipieren.

Unter anderem an dieser Leerstelle setzte ein ethnographisches Forschungsprojekt an, das sich mit der alltäglichen Praxis der Partizipation in schweizerischen Kindertageseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 4 Jahren befasst hat (vgl. Neumann et al. 2019). Dieses Forschungsprojekt wurde zwischen 2015 und 2019 am Universitären Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF) durchgeführt. Es untersuchte, inwieviel Kinder im Alter von 0 bis 4 Jahren in Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit haben, ihren Alltag mitzugestalten und als soziale Akteure zu beeinflussen. Die Feldforschung im Rahmen des Projektes umfasste mehrwöchige teilnehmende Beobachtungen in insgesamt neun Kindertageseinrichtungen, die in ihren Konzepten eine partizipative Ausgestaltung des Alltags als zentrale Zielsetzung und pädagogische Strategie ausgewiesen haben. Im Rahmen der ethnografischen Forschungsstrategie bildete die teilnehmende Beobachtung vor Ort das wesentliche methodische Element.

Unsere Analyse der im Rahmen dieses Projekts erhobenen ethnographischen Daten hat zunächst einmal grundsätzlich gezeigt, dass partizipativ intendierte Arrangements in den Kindertagesstätten vielfältige Formen annehmen können (vgl. ausführlich Neumann et al. 2019; Neumann 2022). Es geht nicht nur um demokratieorientierte Prozeduren, vielmehr wurde die Praxis der Partizipation in den Einrichtungen mit diversen Formen aktiven Involviertseins der Kinder in Verbindung gebracht: »Dabeisein«, »Mitmachen«, »Auswählen«, »selbst entscheiden«, »selbst etwas tun« usw. – und das in je verschiedenen Modi: als »Dürfen«, »Müssen«, »Wollen-Sollen« oder auch »Nicht-Müssen«, »trotzdem Müssen« oder »später Müssen« (Neumann/Hekel 2016). Die damit verknüpften Einflussmöglichkeiten von Kindern variierten mit der Intensität ihrer Beteiligung sowie der Wahrscheinlichkeit, durch ihr Verhalten (als Individuum oder als Kollektiv) den Verlauf von Alltagssituationen beeinflussen zu können. In diesem Sinne ließen sich die beobachtbaren Formen der Akteur:innenschaft von Kindern in ein breites Spektrum einordnen, das von der bloßen »Anwesenheit« oder »Teilnahme an etwas« bis hin zur »Einflussnahme« oder »Kontrolle« über eine Situation reichte (ebd.: 98). Erkennbar wird daran nicht zuletzt, dass Praktiken, die als ›partizipativ‹ gelten, die Akteur:innenschaft von Kindern sowohl zur Voraussetzung haben als auch auf einer performativen Ebene sichtbar machen. Gleichzeitig kann aber die Akteur:innenschaft von Kindern durch diese Praktiken auch eingeschränkt werden. Ein einschlägiges *Beispiel* für das einschränkende Potenzial von partizipativ orientierten Praktiken ist der Prozess der kollektiven Entscheidungsfindung über den Tagesablauf (z.B. in einem Morgenkreis): Die Entscheidungsfindung wird – wie wiederholt und einrichtungsunabhängig beobachtbar – als eine Wahl der Kinder zwischen von den Erwachsenen festgelegten Alternativen gestaltet und dabei nicht zuletzt von den Überlegungen der Erwachsenen zu organisatorischen Erfordernissen geleitet (Anzahl der Kinder pro Betreuer:in, verfügbare Räume, verfügbares Spielzeug, das Wetter draußen und die Kleidung der Kinder usw.). Im Kontext einer solchen Auswahl sind die Möglichkeiten der Kinder, Kontrolle über eine Situation

auszuüben, von vorne herein limitiert, nämlich mindestens durch die Anzahl der möglichen Alternativen, etwas zu tun.

Die Verflechtung organisatorischer Erwägungen mit aufwendigen Bemühungen, partizipative Situationen im Alltag zu schaffen, konnte regelmäßig in den einzelnen Forschungssettings beobachtet werden. Diese Verflechtung zeigt an, dass die Funktion partizipativer Arrangements in Kindertageseinrichtungen offenbar nicht allein in einer Stärkung kindlicher Selbst- und Mitbestimmung oder in der Bildungsrelevanz partizipativer Arrangements des selbsttätigen Lernens zu suchen ist. Stattdessen besteht die Leistung solcher Arrangements gerade darin, eine *Verknüpfung* pädagogischer Zielsetzungen mit der notwendigen Rationalisierung des organisatorischen Alltags herzustellen. Diesen Sachverhalt bezeichnen wir als »*institutionellen Sinn der Partizipation*«, womit eines der Hauptergebnisse des Projekts auf den Punkt gebracht wird (Neumann et al. 2019: 340). Der institutionelle Sinn der Partizipation verweist auf die Bearbeitung der Doppelanforderung von *organisationaler Praktikabilität* und *pädagogischer Legitimität*. Pädagogische Legitimität heißt dabei, gegenüber einer realen oder imaginierten sozialen Umwelt den Eindruck zu erzeugen, dass die organisationalen Praktiken als »wünschenswert«, »richtig« oder »angemessen« wahrgenommen werden (Suchman 1995). Anders wäre es nicht zu erklären, warum diese Prozesse in den Kindertageseinrichtungen mit so großem Aufwand arrangiert und durchgeführt werden. Die Legitimität des Vorgehens beruht also nicht allein auf seiner Organisiertheit (Regelhaftigkeit, Berechenbarkeit), vielmehr müssen sich Kindertageseinrichtungen damit auch im Kontext eines institutionalisierten normativen Erwartungshorizonts als *pädagogisch* operierende Organisation bewähren. Die institutionelle Alltagspraxis versucht wiederum dieser Doppelanforderung gerecht zu werden, indem sie ihr – praxeologisch betrachtet – auf dem Wege einer »performativen Fusion« (Alexander 2011) begegnet und zugleich *partizipativ lesbare* wie *organisational effektive* Arrangements ins Werk setzt. Die Folge ist wiederum, dass durch die Pädagogisierung und Rationalisierung des Organisationsalltags mithilfe partizipativer Arrangements die Teilhabe von Kindern zugleich ermöglicht und auf ein bestimmtes Maß begrenzt wird.

Dieser Befund hat konkrete praktische Implikationen, die jedoch in einem rein akklamativ geführten fröhpädagogischen Partizipationsdiskurs weitgehend unberücksichtigt bleiben. Zunächst legt der Befund nahe, dass *realisierte* Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen nicht einfach mit einer Steigerung ihrer Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten verwechselt werden sollte. Partizipation in institutionalisierten Kontexten operiert im Modus von gleichsam »ermöglichen« Einschränkungen der kindlichen Akteur:innenposition und sie wird als *pädagogische* Praxis genau dort in Gang gesetzt, wo es keinen beliebigen Freiheitsspielraum gibt. Die Implementierung partizipativer Praktiken scheint also vielmehr gerade die Lösung des Problems zu sein, dass die tatsächliche Verwirklichung solcher, denkbaren Möglichkeiten (z.B. als vollkommen freie Wahl der Kinder zwischen *selbst definierten* Alternativen) die Glaubwürdigkeit der Repräsentation eines wohlorganisierten Alltags in den Kitatageseinrichtungen (organisatorische Rationalität) bedrohen würde. Daraus kann man wiederum schließen, dass die »Umsetzung« partizipativ interpretierbarer Arrangements umso wahrscheinlicher wird, je eher damit zugleich jenseits kinderrechtlicher oder bildungsbezogener Motive liegende Zielsetzungen der organisatorischen Rationalisierung

des Alltags erreicht werden können. Das bedeutet aber auch, dass die Chancen einer direkten, gleichsam ›ungefilterten‹ ›Umsetzung‹ partizipativer Ansprüche, wie sie ein akklamativ ausgerichteter, mit Praxisnähe kokettierender Partizipationsdiskurs sowohl fordert als auch in Aussicht stellt, eher gering sind und nicht einfach dadurch steigen, dass die Praxis mit immer neuen Umsetzungsforderungen konfrontiert wird. Dies gilt zumindest solange, wie die organisatorischen Anforderungen die Gleichen bleiben und solange der akklamative Partizipationsdiskurs die stillschweigenden Voraussetzungen seiner reklamierten Praxisnähe keiner kritischen Infragestellung unterzieht.

#### **4. Schlussbemerkungen: Mögliche Nebenwirkungen eines akklamativen Partizipationsdiskurses**

Akklamationsdiskurse bewähren sich in der Regel in öffentlichen Arenen, in denen es weder um (wissenschaftliche) Geltungsfragen noch um (pädagogische) Angemessenheitsfragen geht. Das erschwert das Geschäft einer kritischen Auseinandersetzung mit ihnen. Eine strukturelle Schwäche von Akklamationsdiskursen stellt die reklamierte ›Nähe‹ zur Praxis dar, die sich aber bei einer empirischen Auseinandersetzung mit den institutionellen Bedingungen der Hervorbringung von Praxis schnell entmystifizieren lässt. Offensichtlich wird dabei, dass im Partizipationsdiskurs pädagogische Praxis einseitig von ihren vermeintlich ›besseren Möglichkeiten‹ her entworfen wird, also die *Grenzen des Pädagogischen*, nicht zuletzt in seiner institutionalisierten Form, außer Acht bleiben (vgl. hierzu grundlegend Honig 2019). Zwar findet ein derart verfasster Partizipationsdiskurs in gesellschafts- und fachpolitischen »Akklamationsarenen unmittelbar Anschluss«, gleichzeitig jedoch werden damit »konstitutive Grenzen ausgebendet« und »Ansprüche [...] formuliert«, die auf Seiten der Praxis zu dem schon in Siegfried Bernfelds Sisyphos thematisierten »Erleben von Mühsal und Erfolglosigkeit beitragen« (Goldmann 2024: 62).

Damit ist bereits eine weitere Nebenwirkung der ›simulierten Praxisnähe‹ angedeutet. Sie betrifft die Glaubwürdigkeit des Frühpädagogischen Partizipationsdiskurses in seiner akklamativen Ausrichtung, was wiederum mit einem Glaubwürdigkeitsproblem bei seiner reklamierten Praxisnähe zusammenhängt. Die performative Kraft des Akklamationsdiskurses nämlich »verflüchtigt sich [...], wenn pädagogische Fragen praktisch bearbeitet werden müssen« (Wernet 2024: 31). Stattdessen tritt dann seine »handlungspraktische Bedeutungslosigkeit« hervor (ebd.). Die praktische Bedeutungslosigkeit resultiert wiederum daraus, dass die Simulation der Nähe zur Praxis deren spezifische Eigenlogik mit einer simplen Vorstellung von ›Umsetzung‹ überblendet. Dies könnte dazu beitragen, auf Dauer das Vertrauen von Fachkräften und Institutionen in die Konzepte der Partizipation zu untergraben und wäre nur Wasser auf die Mühlen derjenigen, die ohnehin dagegen sind. Damit wäre dann freilich nichts gewonnen, wie man an den aktuellen *pushbacks* von Diversitätspolitiken in Unternehmen studieren kann, die – zum Teil – auch damit begründet werden, dass hier lediglich symbolische, aber kaum tiefgreifende transformative Effekte erzielt werden (vgl. Levi/Fried 2024). Für den Partizipationsdiskurs in der Frühpädagogik könnte daraus gefolgert werden: Statt die Praxis mit immer neuen Forderungen des Wünschbaren vor sich herzutreiben, müsste es darum gehen,

die häufig unausgesprochenen Vorannahmen dieser Forderungen einer kritischen Revision im Lichte der empirischen Erkenntnisse über die Möglichkeiten und Grenzen institutionalisierter Pädagogik zu unterziehen.

## 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: Ferdinand Schöningh, S. 175–199.
- Alexander, Jeffrey C. (2011): *Performance and Power*, Cambridge: Polity Press.
- Balluseck, Hilde von (2016): Kindheitspädagogik, <https://www.xn--kindheitspdagogik-zqb.de/vom 07.12.2024>.
- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007): »Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik«, in: *Bildung und Erziehung* 60, S. 481–503.
- Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hg.) (2010): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (= DJI-Studien kompakt), Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutin, Anna/Flämig, Katja/König, Anke (2018): »Hilfearrangements in integrativen Kindertageseinrichtungen. Ethnografische Annäherungen an Teilhabe von Kindern im integrativen Alltag«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfried Smidt (Hg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 165–176.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Endfassung, August 2009, Wien.
- Danner, Stefan (2012): »Partizipation von Kindern in Kindergärten. Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62, S. 40–45.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2017): *Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12, München, [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/WW12\\_Bildungsteilhabe\\_web\\_01.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WW12_Bildungsteilhabe_web_01.pdf) vom 07.12.2024.
- Godin, Benoît (2006): »The Linear Model of Innovation«, in: *Science, Technology, & Human Values* 31, S. 639–667.
- Goldmann, Daniel (2024): »Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft«, in: Daniel Goldmann/Sophia Richter/Thomas Wenzl (Hg.), *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 41–64.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2015): *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*, Gütersloh: Bertelsmann.

- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2006): »Bildung und Partizipation«, in: KiTa spezial 15, S. 4–8.
- Hekel, Nicole/Neumann, Sascha (2022): »Den Alltag mitgestalten. Partizipation und Inklusion von Kindern in Strukturen der non-formalen Bildung in Luxemburg«, in: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Hg.), Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg., S. 45–73.
- Honig, Michael-Sebastian (2019): »Pädagogische als soziale Phänomene auffassen. Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Cornelia Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 63–77.
- Jergus, Kerstin (2017): »Ausblick: Zwischen Teilnahme und Teilhabe. Das pädagogische Selbst zwischen Aneignung und Aussetzung«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst, Wiesbaden: Springer VS, S. 319–353.
- Jergus, Kerstin (2020): »Partizipation«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 453–465.
- Kibesuisse/Jacobs Foundation (2019): QualiKiTa-Handbuch. Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten, Zürich.
- Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Basel: Beltz Juventa.
- Lente, Sabine (2015): »Partizipation in der Kita. Wie Kinder an Entscheidungen in der Kita beteiligt werden und was das bringt – für Kinder und Erziehende«, in: Zehn 14. Das evangelische Familienmagazin 5, S. 13.
- Levi, Ariel/Fried, Yitzhak (2024): »Diversity, equity, and inclusion programs' emphasis on symbolism: Causes and consequences«, in: Journal of Organizational Behavior 45, S. 1–16.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)/Service National de la Jeunesse (SNJ) (2021): Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter, Luxembourg, [https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/09/Rahmenplan\\_DE\\_14092021\\_WEB.pdf](https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/09/Rahmenplan_DE_14092021_WEB.pdf) vom 08.12.2024.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Qualität aus Kindersicht – Die QuaKi-Studie. Abschlussbericht, Berlin, [https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/KiTa\\_in\\_RLP/Qualitaet\\_und\\_Evaluation/Qualitaet/Dokumente/2017\\_07\\_27\\_QuaKi\\_Abschlussbericht.pdf](https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/KiTa_in_RLP/Qualitaet_und_Evaluation/Qualitaet/Dokumente/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf) vom 08.12.2024.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2020): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Methodenschatz I und II, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Neumann, Sascha (2014): »Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung«, in: Tanja Betz/Peter Cloos (Hg.), Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Neumann, Sascha (2018): »Die Wissenschaft und ihre Kinder. Zur politischen Epistemologie der Frühpädagogik«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch et al. (Hg.), Kin-

- der und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40–54.
- Neumann, Sascha (2019): »Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit in institutionen-theoretischer Perspektive«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 342–354.
- Neumann, Sascha (2022): »The institutionalisation of childhood and the institutionalisation of education. Reconsidering a not so simple relationship«, in: Social Work and Society 20, 1. <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/769> vom 05.05.2024.
- Neumann, Sascha/Hekel, Nicole (2016): »Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen. Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag«, in: undKinder 98, S. 95–102.
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): »Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen«, in: Anja Sieber Egger/Gisela Unterweger/Marianna Jäger/Melanie Kuhn/Judith Hangartner (Hg.), Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz, Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 321–342.
- Preissing, Christa/Heller, Elke (Hg.) (2019): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, 5. Auflage, Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München, [https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28524/pdf/Prengel\\_2016\\_Bildungsteilhabe.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28524/pdf/Prengel_2016_Bildungsteilhabe.pdf) vom 08.12.2024.
- Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska (2021): Partizipation in der Kita. Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder.
- Reichenbach, Roland (2006): »Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik«, in: Carsten Quesel/Fritz Oser (Hg.), Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Zürich, Chur: Rüegger, S. 39–61.
- Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts »Die Kinderstube der Demokratie«, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rosenberg, Nathan (1994): Exploring the black box. Technology, economics, and history, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ruppert, Anne (2016): Ab jetzt entscheiden wir gemeinsam. Partizipation in der (früh-)pädagogischen Arbeit, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rustemeyer, Dirk (2003): »Kritik als Gewohnheit«, in: Dirk Rustemeyer (Hg.), Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 289–324.
- Schubert-Suffrian, Franziska/Regner, Michael (2015): Partizipation in Kita und Krippe (= Kindergarten heute – praxis kompakt), Freiburg i.Br.: Verlag Herder.

- Suchman, Mark C. (1995): »Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches«, in: The Academy of Management Review 20, S. 571–610.
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hg.) (2017): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog, Kiliansroda: verlag das netz.
- Wernet, Andreas (2024): »Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse. Zu den Grenzen des Sisyphos«, in: Daniel Goldmann/Sophia Richter/Thomas Wenzl (Hg.), Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichen, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19–39.
- Wustmann Seiler, Corina/Simoni, Heidi (2016): Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz, [https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer\\_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen\\_d\\_3\\_auflag\\_160818\\_lowres.pdf](https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen_d_3_auflag_160818_lowres.pdf) vom 08.12.2024.