

Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe?

Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Claudia Equit

Zusammenfassung

In aktuellen Konzeptionen zu frühkindlicher Bildung werden die Aspekte Selbstbestimmung und selbsttätige Aneignung als wesentliche Voraussetzungen für die Ermöglichung von Bildungsprozessen diskutiert. Konsens besteht in Fachdiskursen darin, dass Beteiligung förderlich und sinnvoll für institutionalisierte frühkindliche Bildung ist. Im Beitrag werden zwei wesentliche Diskurslinien in Bezug auf Beteiligung und frühkindliche Bildung in institutioneller Betreuung dargelegt. Dies sind erstens aktuelle Fachdiskussionen und theoretische Ansätze zu frühkindlichen Bildungsprozessen und zweitens Fachbeiträge und Konzeptionen zu Kinderrechten. Beide Diskurslinien sind relevant für Ansätze des Demokratielernens und der politischen Bildung, die exemplarisch am Beispiel der demokratischen Partizipation in Kindertageseinrichtungen skizziert werden. Im Anschluss entfaltet der Beitrag eine kritische Perspektive, denn neben fachlichen Argumenten für eine Beteiligung von Kindern in sie betreffende Angelegenheiten finden auf der anderen Seite Instrumentalisierungen Eingang in Diskurse. Die kritische Auseinandersetzung dient dem Ziel, den Beteiligungsbegriff im Bereich frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung zu differenzieren und um die Perspektive der Teilhabe zu ergänzen.

Schlagwörter: Partizipation, Inklusion, Kindertageseinrichtungen, Kinderrechte, Bildung

Participation and Education or even Inclusion?

Participation of children in day-care-centers – prospects and limitations.

Abstract

In the field of early childhood education self-determination and agency are discussed as important prerequisites for realizing constructive educational processes. Especially, in day-care centers is this knowledge essential for the educational arrangements. Professional concepts in day-care-centers for supporting children's agency and participation are based on ideas of democratic education and civic education. They refer to two important discourses which are first the topic of educational processes in early childhood and second the discourses of children's rights. This article develops a critical perspective on participation in early childhood to discuss their instrumentalization and establish a differentiated term of participation in institutional settings.

Keywords: Participation, Inclusion, children's rights, day-care-center, education

Einleitung

Partizipation wird als förderlich und sinnvoll für die kindliche Entwicklung angesehen und gilt im Fachdiskurs als wichtiger Bestandteil einer institutionalisierten frühkindlichen Bildung und Betreuung. Der Beitrag diskutiert die Potenziale und Begrenzungen der Partizipation von Kindern in institutioneller Betreuung am Beispiel der Kindertageseinrichtungen diskutiert. Dabei werden zunächst zwei wesentliche Diskurslinien in Bezug auf Beteiligung und frühkindliche Bildung in institutioneller Betreuung vorgestellt. Dies sind erstens aktuelle Fachdiskussionen und theoretische Ansätze zu frühkindlichen Bildungsprozessen und zweitens Fachbeiträge und Konzeptionen zu Kinderrechten. Beide Diskurslinien sind relevant für die in Kapitel zwei dargelegten Ansätze des Demokratielernens und der politischen Bildung, die exemplarisch am Beispiel der demokratischen Partizipation in Kindertageseinrichtungen skizziert werden. Im dritten Abschnitt entfaltet der Beitrag eine kritische Perspektive auf Partizipation mit dem Ziel, den Beteiligungsbegriff im Bereich frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung zu differenzieren und zu ergänzen um die Perspektive der Teilhabe.

1. Ausgewählte Diskurslinien

1.1 Frühkindliche Bildungskonzepte

Im frühkindlichen Fachdiskurs lassen sich in Bezug auf Partizipation¹ zwei wesentliche Diskurslinien skizzieren: Diese sind zum einen das Bildungsverständnis der Pädagogik der frühen Kindheit und zum anderen rechtliche Konstellationen.

Aktuelle frühkindliche Bildungsansätze betonen, dass die Förderung kindlicher Selbstaneignung und Partizipation eine Bildungs- und Entwicklungsressource darstellt (*Kluge* 2013). Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Ansätze von Gerd Schäfer und Wassilios Fthenakis. *Schäfer* (2005, 2013, S. 43) etwa betont den individuellen Eigensinn leiblich-ästhetischer Bildungsprozesse von Kindern. Diese lassen sich als das Entstehen einer inneren Ordnung beschreiben, die auf der Ausbildung von Wahrnehmungsmustern über die Fern- und Nahsinne der Kinder gründet. Ästhetische Bildungsprozesse äußern sich in den individuellen und selbsttätigen Aneignungs- und Ausdruckstätigkeiten der Kinder. *Fthenakis* (2009) verweist hingegen stärker auf soziale Kontexte, in denen sich Bildung vollzieht und auf die Rolle der Erwachsenen zur Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse. Der Begriff der Ko-Konstruktion beschreibt diese Bildungsprozesse, denn die Veränderungen des Selbst- und Weltverständnisses ergeben sich im Austausch mit anderen und im Aushandeln gemeinsamer Bedeutungen (*Fthenakis* 2009, S. 8). *Fthenakis* hebt die Rolle der Fachkräfte für die Initiierung von Bildungsprozessen bei Kindern hervor. Aus didaktischer Perspektive können Erzieherinnen und Erzieher über Ko-Konstruktionen auf Bildungsprozesse von Kindern Einfluss nehmen (ebd., S. 8f.). Gemeinsam ist beiden Ansätzen die Betonung der Notwendigkeit einer selbsttätigen Auseinandersetzung der Kinder mit der sie umgebenden Welt. Das zugrundeliegende Bild vom Kind lässt sich als das eines kompetenten Konstrukteurs resp. einer kompetenten Konstrukteurin skizzieren (*Knauer* 2014, S. 562). Wenig bis gar nicht wird jedoch die

Kehrseite von Bildungsprozessen thematisiert: Sie werden von den sich Bildenden auch als etwas Fremdes erfahren, als Widerfahrnis. *Peter Cloos* und *Anja Tervooren* (2013) konstatieren diesbezüglich, dass gerade diese Ausblendung der Unverfügbarkeit und Widerfahrnis von Bildung letztlich dazu beigetragen hat, dass das neue Bildungsverständnis der frühen Kindheit genutzt wird für humanökonomische Kosten-Nutzen-Kalküle im Kontext institutioneller Betreuung (*Cloos/Tervooren* 2013, S. 42f.).

1.2 Kinderrechte

Die Notwendigkeit der Beteiligung von Kindern in allen sie betreffenden Angelegenheiten basiert auch auf der internationalen politischen Debatte um die Rechts- und Subjektstellung von Kindern. Wesentlicher Bezugspunkt ist dabei die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), die Kinder als eigenständige Träger von Rechten anerkennt.² In den zugrundeliegenden Emanzipationsbestrebungen der UN-KRK werden Kindern umfassende Beteiligungsrechte, wie etwa das Recht auf Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Informationsfreiheit etc. zugewiesen (*Maywald* 2016, S. 18ff.; *y-unicef* 2016.). Art. 12 umfasst das Recht von Kindern, mit ihrer Meinung gehört und gemäß ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt zu werden (*Maywald* 2016, S. 17f.). Dieser Artikel erhält als Querschnittsprinzip für alle Rechtsbereiche der UN-KRK eine herausgehobene Bedeutung (*Maywald* 2016, S. 17f), weil in der Auslegung aller Rechte der UN-KRK, insbesondere aber in Bezug auf das Kindeswohl (Art. 3,1), das Beteiligungsrecht angewandt wird. Das Recht auf Beteiligung bezieht sich insbesondere auf Gerichts- und Verwaltungsverfahren, in denen Kinder eingebunden sind. Sofern sie nicht selbst gehört werden, sollen sie entsprechend vertreten werden. In der UN-KRK sind Kinder als eigenständige Rechtspersonen anerkannt. Ihre Fähigkeit zur Beteiligung als solche wird grundsätzlich vorausgesetzt.

Kindertageseinrichtungen sind Teil der Kinder- und Jugendhilfe und gerahmt durch die im SGB VIII verankerten Beteiligungsrechte der Adressatinnen und Adressaten. Dies sind das Recht auf Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen gemäß ihrem Entwicklungsstand (§8 SGB VIII) und das Recht auf Beteiligung und Beschwerde (§ 45,2 SGB VIII). Dabei zeichnet sich die Fachlandschaft durch eine Vielfalt an Konzeptionen und Ideen aus, es gibt eine Fülle an Praxisberichten und Reflexionen zu diesem Thema (exemplarisch: *Büttner* 2006; *Höhme-Serke/Beyersdorff* 2011; *Sturzenhecker* et al. 2011).

2. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen

2.1 Begrifflichkeiten und Konzepte

Ansätze zu Demokratiebildung und demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen nehmen Anschluss an die skizzierten Bestimmungen zur UN-KRK und zum Recht auf Beteiligung sowie die Möglichkeit der Beschwerde (SGB VIII, § 8 und § 45,2 vgl. *Hansen* 2013, S. 67). Ebenso nehmen sie Anschluss an das skizzierte aktuelle Bildungsverständnis der Pädagogik der frühen Kindheit (vgl. ebd.). Insbesondere in Bezug auf Kindertageseinrichtungen sind Überlegungen zur demokratischen Partizipation derzeit

prominent (*Knauer et al. 2016, S. 39*). Kinder sollen an ihren eigenen Lern- und Bildungsprozessen beteiligt werden und Mitspracherecht an Regeln des Zusammenlebens erhalten. Demokratische Partizipation, die sich in der Konzeption „Kinderstube der Demokratie“ manifestiert, soll die Ebenen Öffentlichkeit, Verfahren/Rechte/Gremien und Interaktionen umfassen. In der Kita-Verfassung werden, in Anlehnung an das Vorbild der UN-KRK, zentrale Regeln des Zusammenlebens sowie pädagogische Grundsätze für alle Beteiligten der Einrichtung verbindlich festgehalten (*Knauer et al. 2016, S. 42*). Die Kita-Verfassung umfasst schriftlich festgehaltene Grundsätze zu den Grundrechten und Gremien, die letztlich die „Selbst- und Mitbestimmungsrechte“ aller Kinder bestimmen (*Knauer et al. 2016, S. 42*). Zudem bildet die „demokratieförderliche“ Haltung der Fachkräfte eine weitere Grundlage des Konzepts (*Knauer et al. 2016, S. 39ff.; Richter et al. 2016, S. 108; Hansen/Knauer 2016, S. 49f.*). Dabei wird Partizipation als Bildungsaufgabe gefasst, mit dem Ziel, Kindern demokratische Kompetenzen zu vermitteln (*Hansen/Knauer 2016, S. 54; Bartosch et al. 2016, S. 253*). Demokratie ist dabei in Anlehnung an beteiligungsorientierte Demokratietheorien als eine Form deliberativer Beratung zwischen Kindern und Erwachsenen gefasst (*Richter et al. 2016, S. 116; Richter et al. 2017, S. 87ff.*). Diese Beratung trägt die Merkmale eines Diskurses nach der Habermasschen Theorie des kommunikativen Handelns. Die gesellschaftlichen (Macht-)Positionen werden im Diskurs zunächst ausgeblendet zugunsten eines Gesprächs, das als „wechselseitiger Reflexions- und Bildungsprozess mit notwendig offenem Ausgang“ charakterisiert wird (*Richter et al. 2016, S. 116; vgl. Richter et al. 2017, S. 260*). Angenommen wird eine ideale herrschaftsfreie Sprechsituation, in der über vernunftbedingten rationalen Austausch die besten Argumentationen das Ergebnis der Entscheidungsfindung darstellen. Das Demokratieverständnis wird mit dem Ansatz der Demokratie als Lebensform von John Dewey verknüpft (*Richter et al. 2016, S. 111ff.*). Die Implementierung demokratischer Prinzipien und Verfahrensweisen zielt in pädagogischen Einrichtungen darauf ab, „demokratisches Lernen mit demokratischem Leben“ zu verbinden (*Richter et al. 2016, S. 108; Richter et al. 2017, S. 44ff.*). Der Ansatz demokratischer Partizipation versteht sich als politische Bildung und politische Erziehung im frühkindlichen Bereich (*Hansen 2013, S. 67; Hansen 2004*). Möglichst früh und umfassend sollen Kinder in den demokratischen Staat integriert werden und entsprechende demokratische Kompetenzen ausbilden.

Partizipative und demokratische Ansätze in frühkindlicher Bildung versprechen nicht nur die Befähigung zur Beteiligung, sondern ihnen wird zugeschrieben, dass Kinder in ihrer Widerstandsfähigkeit gefördert werden. Sie tragen zur Erfüllung eines guten Lebens bei (*Lange 2013, S. 80f.*). Bildungspolitisch ist Partizipation von Kindern in institutioneller Betreuung erwünscht. In zwölf von sechzehn Bundesländern wird Demokratielernen als wichtiger Aspekt pädagogischer Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen hervorgehoben.³

2.2 Demokratische Partizipation im Spannungsfeld von Emanzipation und Instrumentalisierung

Ansätze zur demokratischen Partizipation beziehen sich häufig auf die konzeptionelle Ebene und theoretische Fundierung, obwohl Organisationsentwicklungsprozesse zur Implementierung und Aufrechterhaltung der eingeführten Konzeptionen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. *Büttner 2006, S. 56ff.; Richter et al. 2017, S. 170ff.*). Es wird vorge-

schlagen, Beteiligung in Kitas aus der organisationstheoretischen Perspektive als Organisationskultur analytisch zu erfassen. In Anlehnung an Schein umfassen Organisationskulturen ein Muster von Grundannahmen, die das Denken und Handeln ihrer Mitglieder prägen (Schein 1992, S. 12). Diese Grundannahmen sind in der Regel nicht explizit oder bewusst verfügbar, sondern sie bilden einen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen die Mitglieder einrichtungsbezogene Probleme und Anforderungen wahrnehmen und Lösungen auf dieser Grundlage entwerfen (Neubauer 2003, S. 60). Die Begrifflichkeit der Organisationskultur bietet die Möglichkeit, „das situative Handeln und Interagieren von Akteuren, [um] deren Umgang mit auftauchenden Handlungsproblemen und Herausforderungen, die Geschichte und Prozessdynamik der Ausgestaltung von pädagogischen Settings innerhalb von Organisationen und [um] deren spezifische Kultur“ zu erfassen (Kotitschke/Becker 2013, S. 767). Insofern bedeutet die Einführung veränderter Konzepte und die reflexive Thematisierung der Haltungen der Fachkräfte immer auch eine Veränderung der Organisationskulturen von Kitas. Kulturen, und insbesondere Organisationskulturen, wird zugeschrieben, dass sie sich gerade im Falle eines drastischen Wandels der Lebenswelt nur sehr langsam ändern „und sich gleichsam unsichtbar und hintergründig reproduzieren“ (Pohlmann/Markova 2011, S. 137). Bei der Einführung beteiligungsorientierter Konzeptionen stellt sich daher die Frage nach Anschlüssen und Veränderungspotenzialen zu den bisherigen Organisationskulturen der Einrichtungen. Ich komme darauf zurück.

Im Folgenden wird die zu Beginn des Beitrags entfaltete Idee der Bildung und Emanzipation von Kindern über die Erfahrung von Beteiligung und Demokratiebildung in Anlehnung an Überlegungen von Michael Winkler (2000) kritisch diskutiert. Winkler problematisiert in diesem Zusammenhang, dass die „Logik von politischen Machtprozessen“ nicht mit der „Logik der Pädagogik“ im Hinblick auf die Partizipation von Kindern einhergeht (Winkler 2000, S. 189). Er begründet dies in den differenten Logiken von Politik und Pädagogik. Während Partizipation aus politischer Perspektive Fragen grundsätzlich generalisierend und strukturell behandelt, also im Sinne einer Zuordnung zu einer politischen Gemeinschaft als Mitglied, das mit zuvor festgelegten Rechten ausgestattet ist implizieren pädagogische Fragen einen prozessualen und individualisierenden Fokus auf die Einzelnen, etwa im Hinblick auf den persönlichen Kompetenz- und Entwicklungsstand, der zu Partizipation im Gemeinwesen befähigt (Winkler 2000, S. 197). In der Pointierung der politischen Logik von Partizipation wird der Kontrast zu pädagogischen Bezugnahmen sichtbar: Während Kinder aus der Perspektive des pädagogischen Denkens zu Verhaltensweisen, Denkweisen etc. durch das Zutun von Erwachsenen befähigt werden sollen, wird in der politischen Logik die Kompetenz der Entscheidungsfähigkeit prinzipiell unterstellt. Erfolgt diese Unterstellung nicht, ist Partizipation obsolet. Die Entscheidungsmacht ist dann bereits auf diejenigen Personen festgelegt, die darüber befinden, wieviel Beteiligungskompetenzen die „anderen“, noch nicht Kompetenten, aufweisen. Die unterschiedlichen Logiken von Partizipation führen zu Widersprüchen, die sich in pädagogisch-demokratischen Ansätzen widerspiegeln. Kinder werden einerseits als eigenaktive Akteure resp. Akteurinnen beschrieben, die ein Recht auf Beteiligung jenseits ihrer persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen. Andererseits wird Beteiligung mit dem Erwerb demokratischer Kompetenzen verknüpft. Partizipation, in ihrem politischen und pädagogischen Moment, verschmilzt konzeptionell in dem Begriff demokratischer Lebensform. Demokratie soll nicht nur eine Regierungsform, sondern ein „way of Life“ sein (Richter et al. 2016, S. 111ff.). Das Recht auf Beteiligung wird auf diese Weise mit spezifischen normativen Vorstellungen und Lebensstilen verknüpft. Und spätestens an

dieser Stelle kommen die „feinen Unterschiede“ zum Tragen (*Bourdieu* 1982). In Bezug auf die Politikwissenschaft verweist Manfred G. Schmidt auch auf das grundsätzliche Problem der hohen sozialen Selektivität beteiligungsorientierter Demokratiemodelle (*Schmidt* 2010, S. 247f.).

In Diskussionen zur frühkindlichen politischen Bildung und Formen des Demokratietlernens bei Kleinkindern halten Argumentationen Einzug, die einen späteren guten demokratischen Staatsbürger als Ziel der pädagogischen Bildungsarbeit bestimmen (*Bartosch* et al. 2015). Kinder sollen demnach in frühkindlichen Bildungseinrichtungen demokratische Kompetenzen erwerben, um als gute demokratische Bürgerinnen und Bürger zu agieren (ebd. S. 49f.; S. 54; S. 75f.). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen versteht sich als politische Früherziehung, indem das Ergebnis des Erziehungsprozesses bereits festzustehen scheint. Sie verbindet das Recht auf Beteiligung mit einer zuvor festgelegten Ausbildung von Kompetenzen bei Kindern. Damit entsteht das Problem, dass Beteiligung exkludierend wirken kann, weil der umfassende Integrationsanspruch von Seiten der Fachkräfte mit den Erwartungen und/oder Ressourcen der Kinder und Eltern nicht vereinbar ist. Dabei findet dieser Integrationsanspruch selbst in einem politisierten Bildungsraum statt, der nicht frei ist von (bildungspolitischen) Interessensbildungen. *Olk* und *Hübenthal* etwa verweisen darauf, dass Kinder inzwischen als wirtschaftliche Ressource adressiert werden. Frühe Bildung soll zu einer umfassenden Kompetenzbildung und anhaltenden Motivationsbereitschaft bei Kindern und Heranwachsenden führen. Auf diese Weise sollen frühkindliche Bildungsangebote nicht nur den Bildungserfolg in Schule und Ausbildung steigern, also fachspezifische Kompetenzen fördern, sondern ebenso überfachliche Kompetenzen und Motivationen bei den Heranwachsenden generieren, um sie in die Lage zu versetzen, auch unter den erwarteten schwierigen zukünftigen wirtschaftlichen Bedingungen ein Leben lang voll erwerbstätig zu sein (*Olk/Hübenthal* 2011, S. 160f.). Zu den angestrebten Kompetenzen gehören: „Anstrengungsbereitschaft, nachhaltige ‚Bewirtschaftungen‘ der eigenen Arbeitskraft, Weiterbildungsbereitschaft u.v.a.m.“ (*Lange* 2013, S. 74). Staatliche und wirtschaftliche Investitionen in frühe Bildung lassen leistungsfähigere und motivierte, flexible zukünftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erwarten (vgl. *OECD* 2015, S. 33, 411ff.; *Lange* 2013, S.74). Die vorgetragenen Analysen verweisen auf die Einbettung von Kitas in einer finanzmarktwirtschaftlich geprägten Arbeitsgesellschaft. Damit wird die Relevanz von beteiligungs- und demokratieorientierten Modellen in Kitas deutlich und zugleich die Notwendigkeit der Reflexion und Untersuchungen zu Kompensationsfunktionen von Kitas im Hinblick auf soziale Benachteiligungen, gerade im Hinblick auf die zuvor konstatierte Tendenz der sozialen Selektivität von beteiligungsorientierten Demokratiemodellen. Die vorgetragene Analyse ist anschlussfähig an den zuvor genannten Vorschlag, die Beteiligungsorientierung von Kitas im Rahmen von Organisationskulturen zu betrachten. Wesentlich für die empirische Untersuchung von Organisationskulturen der Demokratie und Beteiligung in Kindertageseinrichtungen ist dann nicht nur die Frage nach der mehr oder weniger gelungenen Umsetzung von Konzeptionen, sondern der Umgang mit sozialen Disparitäten. M.a.W.: es stellt sich die Frage, inwieweit es demokratieorientierten Kindertageseinrichtungen gelingt, angesichts einer mittelschichtorientierten Organisationskultur (*Kotitschke/Becker* 2013, S. 716f.) die soziale Teilhabe aller Kinder und Eltern gleichermaßen zu gewährleisten?

Erste empirische Ergebnisse zu gelingenden Bedingungen einer demokratischen Praxis legen *Richter* et al. (2017) in Bezug auf das Modell der „Kinderstube der Demokratie“

vor. Sie pointieren, dass sich Kinder vor allem dann engagieren und mitreden, wenn sie ihre persönlichen Bedürfnisse zur Geltung bringen wollen oder eigene Interessen einbringen möchten (ebd., S. 264). Die Beteiligungspraxis wird in allen sechs erforschten Einrichtungen, die das Konzept „Kinderstube der Demokratie“ eingeführt haben, als gelungen bewertet mit dem Fazit: „Kinder können Demokratie“ (Richter et al. 2017, S. 261ff.). Genannt werden solidarische Zusammenschlüsse der Kinder untereinander, die sich engagieren und im Falle einer Niederlage informelle Formen des Minderheitenschutzes betreiben, indem sie die Interessen der Verliererinnen und Verlierer konstruktiv berücksichtigen (ebd.). Dabei verweisen die Autorinnen und der Autor auf wichtige Bedingungen für eine gelingende Demokratiepraxis, wie etwa eine „partizipative bzw. dialogische Grundhaltung der Fachkräfte“, „Partizipationsmöglichkeiten des Fachkräfte-Teams und der Eltern“ sowie eines transparenten Umgangs „mit den Rechten/der Verfassung“ (ebd., S. 276). Ebenso werden sozialpädagogisch relevante Aspekte benannt, wie etwa die Theorie der Kommunalpädagogik nach Helmut Richter (Richter 2001, 2008). „Gemäß dieser Theorie müssen (Bildungs-) Einrichtungen bestimmte Kennzeichen, die sog. Vereinsprinzipien, erfüllen, um deliberative Demokratie realisieren zu können, d.s. Freiwilligkeit, Mitgliedschaft, Ehrenamt, lokale Organisationsstruktur, Öffentlichkeit sowie egalitäre Interaktionsformen, Diskussionsfreiheit und Majoritätsentscheidungen.“ (Richter et al. 2017, S. 253). In Bezug auf die erforschten Kitas wird konstatiert, dass diese zwar lokal organisiert und fünf von sechs Einrichtungen eingetragene Vereine seien, jedoch sei die freiwillige Mitgliedschaft und die ehrenamtliche Selbstverwaltung in fünf von sechs Einrichtungen nicht gegeben. Eine institutionelle Mitbestimmung sei damit weder für Fachkräfte und Eltern noch für die Kinder selbst möglich (ebd., S. 255).

Angesichts der zuvor aufgeworfenen Frage, inwieweit es demokratieorientierten Kindertageseinrichtungen gelingt, angesichts einer mittelschichtorientierten Organisationskultur (Kotitschke/Becker 2013, S. 716f.) die soziale Teilhabe aller Kinder und Eltern gleichermaßen zu gewährleisten, ergeben die Forschungsergebnisse ein interessantes Bild. Sie markieren die Bedingungen einer gelingenden Beteiligung von Kindern, allerdings bleiben einige wichtige Aspekte ausgeblendet: nämlich die Frage, inwieweit eine Beteiligung aller Kinder unter heterogenen Voraussetzungen, wie etwa Armut, Beeinträchtigungen und/oder im Hinblick auf Sprachbarrieren⁴ gelingen kann. Der demokratische Anspruch ist auf alle Kinder gleichermaßen ausgerichtet, gleichwohl ist aus der Politikforschung bekannt, dass gerade beteiligungsorientierte Formen der Demokratie eine soziale Selektivität mit sich bringen. Im Folgenden wird daher der Teilhabebegriff eingeführt, um die Frage der Beteiligung *aller* Kinder aus einer anderen Perspektive zu diskutieren.

3. Teilhabe, Beteiligung und Politik

Der Begriff Teilhabe wird zunächst als ein Aspekt von Partizipation charakterisiert, etwa wenn Partizipation als Teilnahme und Teilhabe an politischen Beratungen, Entscheidungen, an Macht, Reichtum und Wohlstand gefasst wird (Schnurr 2011, S. 1069). Im Rahmen der Inklusionsdebatte hat sich ein kritisch konnotierter Teilhabebegriff herausgebildet. Inklusion verstanden als „gemeinsames Leben aller Menschen mit und ohne Behinderung“ fragt nach der „gleichberechtigten Teilhabe aller an der Gesellschaft“ (UN-Behindertenrechtskonvention). Ein weiter Inklusionsbegriff bezieht sich nicht ausschließlich

auf den Bereich Behinderung, sondern umfasst alle Bereiche, die die Teilhabe des Einzelnen an der Gesellschaft (be-)hindert. In der Kindheitsforschung wird Teilhabe als Möglichkeit gefasst, das eigene Leben zu verstehen und zu beeinflussen.⁵

Aus soziologischer Perspektive verweisen die Forschungsbefunde zu den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland auf eine Zunahme sozialer Spaltungen und ungleich verteilter Lebenschancen für Kinder und Jugendliche qua ihrer sozialen Herkunft (*BMFSFJ* 2013, S. 65f.). Trotz des Ausbaus des öffentlichen Kinderbetreuungsangebots als eine Maßnahme, durch öffentliche Verantwortungsübernahme Familien zu unterstützen, ist kein Abbau sozialer Disparitäten oder eine Verbesserung der Lebensbedingungen *aller* Kinder zu verzeichnen (*BMFSFJ* 2013, S. 65f.). Stattdessen wachsen mit veränderten Konstellationen zwischen Familie und (Wohlfahrts-)Staat, zwischen privater und öffentlicher Verantwortung, gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen an die Erziehungsleistungen von Familien. Der Ausbau öffentlicher Kindertagesbetreuung ist gerahmt durch eine aktivierende wohlfahrtsstaatliche Politik, in der die öffentliche Verantwortungsübernahme angesichts der gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen zugleich mit erhöhten Ansprüchen an die Erziehungsleistungen der Familien verbunden ist.

Die Konzeption der frühen Beteiligung von Kindern in Institutionen, in denen sie betreut werden, die Idee demokratischer Erziehung und Bildung möglichst von Anfang an, findet nicht losgelöst von bildungspolitischen und wohlfahrtsstaatlichen Rahmungen statt. Vielmehr sind sie Ausdruck eines Dispositivs, in dem die Idee früher Bildung verknüpft wird mit Anforderungen und Erwartungen an Kindheit(en). Frühe partizipative Bildung verspricht demzufolge einen zukünftigen Bürger, eine zukünftige Bürgerin, der/die nicht nur den Anforderungen vollinklusive Erwerbstätigkeit entspricht, sondern darüber hinaus auch den beteiligungsorientierten demokratischen idealen Staatsbürger resp. ideale Staatsbürgerin repräsentiert. Der Teilhabebegriff im Kontext der Inklusionsdebatten bietet hier eine wichtige Perspektivverschiebung, auch wenn er dem Dispositiv von früher Bildung als Investitionsstrategie zur Nutzung der Humankapitalressource „Kind“ ebenso unterliegt wie der Partizipationsbegriff (*Huf/Schnell* 2015, S. 16f.).

So wäre es aus der Teilhabeperspektive wichtig zu erkennen, ob und wie Kinder und Familien in belasteten Lebenslagen, die in Armut aufwachsen, mit Fremdheitserfahrungen konfrontiert sind und/oder mit Beeinträchtigungen leben an einer deliberativen Aushandlungspraxis beteiligt werden können. Auch im Hinblick auf die „feinen Unterschiede“ etwa, also in Bezug auf Eltern, die einer demokratischen Partizipationspraxis kritisch gegenüberstehen, sei es, weil sie andere Erziehungsvorstellungen bevorzugen, sei es, weil sie selbst solche Erfahrungen der Beteiligung nicht erlebt haben, stellt sich die bisher wenig thematisierte Herausforderung, wie Fachkräfte mit dieser Gruppe von Eltern zusammenarbeiten, ohne eine Abwertung oder Ausgrenzung der Familien zu implizieren. M.a.W.: Welchen Einfluss nehmen Konzeptionen demokratieorientierter Beteiligung auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. *Betz* 2015)?

Im Hinblick auf die Diskussion zu sozialen Disparitäten im Kontext beteiligungsorientierter Einrichtungen bietet der Teilhabebegriff eine kritische Lesart für die Entwicklung der Organisationskultur in den Einrichtungen. Die programmatischen Ziele der Beteiligung und des Demokratielernens beziehen sich nicht mehr auf die Kinder selbst, die zuvor bestimmte Kompetenzen im Rahmen von Beteiligung erwerben sollen. Die Ziele der Beteiligung und deren Einlösung beziehen sich stattdessen auf die Einrichtungen, die freien Träger, deren Zusammenarbeit mit dem öffentlichen Träger und der Kommune.

Aus der Teilhabeperspektive wird gefragt, wie beteiligungs- und teilhabefreundlich die Einrichtung und Kommune für Kinder gestaltet ist und welche Ziele die Einrichtung und das Gemeinwesen etwa erfüllen (sollten), damit alle Kinder gleichermaßen an sie betreffenden Angelegenheiten beteiligt sind. Dabei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Dies ist zum einen die Ebene der Organisation in Bezug zur sie umgebenden Umwelt, wie etwa dem freien Träger, Gemeinwesen usw. Und zum anderen sind dies innerbetriebliche Verfahren und Bildungsziele der Einrichtung selbst. Auf der ersten Ebene kommen dann Potenziale der Organisation und des Gemeinwesens zur Ermöglichung von Teilhabe zum Ausdruck oder die Analyse von möglichen sozialen und gesellschaftlichen Aspekten wie Segregationstendenzen, Kumulation sozialer Problemlagen in Stadtteilen usw., die eine Teilhabe und Beteiligung aller Kinder gleichermaßen erschweren oder gar verhindern. Im Fokus der Diskussionen stehen dann Fragen der Organisationsentwicklung der Einrichtungen und politischen Vernetzung im Gemeinwesen, zur Umsetzung der Beteiligungsrechte von Kindern und damit zusammenhängend Modelle zur Kompensation sozialer Benachteiligungen, dem Abbau ethnischer Typisierungen usw. Die zweite einrichtungsbezogene Ebene fragt nach sozialen Ausgrenzungen und Etikettierungen in einer beteiligungsorientierten Organisationskultur. Ausgelotet werden sprachliche, kognitive und soziale Voraussetzungen von Demokratielernen. Zu klären wäre beispielsweise, wie eine beteiligungs- und teilhabeorientierte Entwicklungsdokumentation gelingt, die Defizitzuschreibungen und mögliche Benachteiligungen und Etikettierungen vermeidet. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund des zu gestaltenden Übergangs in die Grundschule (aber nicht nur) von Belang. Die Ergänzung von Partizipationskonzeptionen durch einen kritischen Teilhabebegriff realisiert das Recht auf Beteiligung im Sinne der UN-KRK in besonderem Maße. Der Fokus von Beteiligung in Kitas liegt dann in Anlehnung an die Ausführungen von *Winkler* (2000) nicht mehr auf der „Logik der Pädagogik“, sondern gemäß einer demokratischen Praxis auf der „Logik der Politik“, damit alle Kinder gleichermaßen an sie betreffenden Entscheidungen und Entscheidungen ihrer Kindertageseinrichtung teilhaben können. Beteiligungs- und teilhabeorientierte Einrichtungen sind pädagogisch gestaltete Umgebungen, die Kindern Möglichkeiten zur (Selbst-)Bildung, wie dies von Schäfer und Fthenakis etwa konzeptioniert wird, anbieten. Bildungsprozesse bei den Kindern können sich daraus ergeben, letztlich aber bleiben sie unverfügbar.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag schließt an das Begriffsverständnis von *Abeling* et al. (2003: 230) an. Partizipation wird als übergeordneter und zugleich normativ geprägter Begriff bestimmt, während Beteiligung stärker auf Interessenslagen bezogen wird (*Abeling* et al. 2003: 230f.; *Bettmer* 2008: 213f.; *Schnurr* 2001: 1330; *Winkler* 2000: 189f.).
- 2 Dem gegenüber lässt sich im bundesdeutschen Familienrecht sowie in dem SGB VIII der Kinder- und Jugendhilfe die Stellung des Elternrechts (Art. 6 GG) hervorheben, in der Personensorgeberechtigte anwaltschaftlich die Rechte der Kinder wahrnehmen. Allerdings zeigt sich seit dem Jahr 2010 (mit der Rücknahme der Vorbehalte der Bundesregierung gegenüber der Ratifizierung der UN-KRK in Deutschland) ein Bemühen, dem Emanzipationsbestreben der UN-KRK gerecht zu werden und Kinder stärker partizipativ mit einzubeziehen, auch als Träger von Rechten (*Rätz* et al. 2014: 52ff.).
- 3 Eigene Recherchen, Stand August 2016, unter Berücksichtigung der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer sowie ausführenden Landesgesetze. Eine Übersicht mit weiterführenden Links zu den Bildungsplänen bietet die folgende Internetseite <https://www.erzieherin.de/rubrik?&r=4014&rubrik=Bildungspl%C3%A4ne%20der%20Bundesl%C3%A4nder>. Stand 4.2. 18.

- 4 Mit Sprachbarrieren sind Benachteiligungen gemeint, die sich ergeben können, wenn Kinder die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben.
- 5 Sie bildet die Grundlage für den Begriff des Wohlbefindens und wird als Voraussetzung für ein gesundes Aufwachsen bestimmt (Betz et al. 2011: 11f.; *BMFSFJ* 2013: 125f.).

Literatur

- Abeling, M./Bollweg, P./Flösser, G./Schmidt, M./Wagner, M. (2003): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Merchel, J./Schimke, H.-H./Bissinger, S./Böllert, K./Abeling, M./Bollweg, P./Flösser, G./Schmidt, M./Wagner, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess. Verlag Deutsches Jugendinstitut. – München, S. 226-309. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99769-2_4
- Bartosch, U./Bartosch, C./Maluga, A. (2016): Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen? In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. – Weinheim und Basel, S. 250-271.
- Bartosch, U./Knauer, R./Bartosch, C./Bleckmann, J./Grieper, E./Maluga, A./Nissen, I. (2015): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung und Demokratie. Online verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation_in_der_kita_web.pdf, Stand:04.03.2017
- Bettmer, F. (2008): Partizipation. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 213-221. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_21
- Betz, T. (2015): Das Ideal der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. – Bielefeld.
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Dies. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. – Schwalbach, S. 11-34.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt a.M.
- Büttner, C. (2006): Demokratie leben lernen – von Anfang an. Auf dem Weg zur Demokratieverziehung in Kindertagesstätten. – Frankfurt a.M.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- Cloos, P./Tervooren, A. (2013): Frühe Bildung im Spannungsfeld von Bildungspolitik und Bildungstheorie. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. – Weinheim und Basel, S. 38-44.
- Fthenakis, W. E. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität. In: I. Wehrmann (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. – Weimar, S. 1-12.
- Hansen, R. (2004): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1113.html>, Stand: 02.09.2016.
- Hansen, R. (2013): Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's! In: KiTa aktuell ND, 3, S. 67-69.
- Hansen, R./Knauer, R. (2016): Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherungen an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. – Weinheim und Basel, S. 47-73.
- Höhme-Serke, E./Beyersdorff, S. (2011): Mit Kindern Demokratie leben. Praxishandbuch für die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern. – Herzogenrath.
- Huf, C./Schnell, I. (2015): Ungleichheiten und Unverfügbarkeiten – Spannungsfelder inklusiver Bildung im Elementar- und Primarbereich. In: Dies. (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. – Stuttgart, S. 11-20.
- Kluge, N. (2013): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. – Berlin, S. 22-32.

- Knauer, R./Hansen, R./Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. - Weinheim und Basel, S. 31-46.
- Knauer, R. (2014): Partizipation in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek/Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. - Opladen u.a., S. 561-571.
- Kotitschke, E./Becker, R. (2013) Familienergänzende Betreuung und Schulerfolg. Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. - Wiesbaden, S. 713-730.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_49
- Lange, A. (2013): Frühkindliche Bildung: Soziologische Theorien und Ansätze. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. - Wiesbaden. S. 71-84.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_5
- Maywald, J. (2016): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Demokratische Partizipation von Kindern. - Weinheim und Basel. S. 16-30.
- Neubauer, W. (2003): Organisationskultur. - Stuttgart.
- OECD (2015): Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren. Online verfügbar unter:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>, Stand: 05.06.2016.
<https://doi.org/10.1787/eag-2015-de>
- Olk, Th./Hübenthal, M. (2011): Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf. - Weinheim und München. S. 157-166.
- Pohlmann, M./Markova, H. (2011): Soziologie der Organisation. Eine Einführung. - Konstanz/München.
- Rätz, R./Schröer, W./Wolff, M. (2014): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. - Weinheim und Basel.
- Richter, I. (2015): Der Staat als Erzieher. Ist eine staatliche Erziehung zur Demokratie möglich? In: RdJB, 4. S. 483-499.
- Richter, E./Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. - Weinheim und Basel. S. 106-131.
- Richter, E./Lehmann, T./Sturzenhecker, B. (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. - Weinheim und Basel.
- Richter, H. (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung. - Frankfurt a.M.
- Richter, H. (2008): Kommunalpädagogik. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. - Wiesbaden, S. 868-877. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_86
- Schäfer, G. E. (2005) (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. - Weinheim und Basel.
- Schäfer, G. E. (2013): Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. - Berlin, S. 33-43.
- Schein, E. (1992): Organizational Culture and Leadership. - San Francisco.
- Schmidt, M. G. (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung. - Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92066-5>
- Schnurr, S. (2001): Partizipation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. - Neuwied/Kriftel. S. 1330-1345.
- Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. - Wiesbaden. S. 71-84.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2>
- Sturzenhecker, B./Knauer, R./Hansen, R. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. - Weimar/Berlin.
- yunicef (2016): Die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar unter:
<http://younicef.de/fileadmin/Medien/PDF/Partizipation/Beteiligungsrechte.pdf>, Stand: 30.08.2016.
- Winkler, M. (2000): Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherung an ein komplexes Problem. In: Neue Sammlung, 40, S. 187-209.