

Simon Kunert

Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext der postfordistischen Bildungsindustrie

Eine allgemeinpädagogische
Untersuchung auf der Basis
gesellschaftspädagogischer Kritik

Pädagogik und Gesellschaftskritik

Herausgegeben von

Armin Bernhard | Eva Borst | Matthias Rießland

Die Buchreihe leistet einen Beitrag zu einer Pädagogik, die grundlegend auf Gesellschaftskritik beruht und sich zugleich als Gesellschaftskritik versteht. Im Zentrum stehen Fragen nach der wechselseitigen Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft, der Beziehung zwischen Politik und Pädagogik sowie dem Verhältnis von Erziehung, Bildung und Gesellschaft. Auf der Basis einer kritischen Gesellschaftstheorie will die Buchreihe Reflexionen und Diskussionen über Erziehung und Bildung ermöglichen und pädagogische Perspektiven entwickeln.

Der Autor

Simon Kunert, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Berücksichtigung der Genderperspektiven an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Erziehungs- und Bildungstheorie, Pädagogische Anthropologie, Pädagogik der frühen Kindheit, Analyse neoliberaler Bildungspolitik.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen im Jahr 2024 als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie angenommen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8814-4 Print

ISBN 978-3-7799-8815-1 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8816-8 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	12
1. Gesellschaftspädagogische Kritik	26
1.1 Vernunft und Kritik in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft	28
1.1.1 Vernunft und Kritik als Konstitutionsmomente wissenschaftlicher Pädagogik	28
1.1.2 Systematische Bestimmungsversuche von Ideologiekritik in der Erziehungswissenschaft	35
1.2 Wissenschafts- und bildungstheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Kritik	44
1.3 Gesellschaftstheoretische Perspektiven auf Ideologie und Kritik	52
1.3.1 Annäherung an einen immer noch ungeklärten Begriff	57
1.3.2 Ideologietheoretische Elemente der Marx'schen Theorie	59
1.3.3 Neutrale und positive Begriffsbestimmungen	78
1.3.4 Totalität und Verdinglichung – Georg Lukács	82
1.3.5 Praxisphilosophie und Alltagsverstand – Antonio Gramsci	86
1.3.6 Staatsapparate und Anrufung – Louis Althusser	95
1.3.7 Symbolische Gewalt und Habitus – Pierre Bourdieu	103
1.3.8 Wahrheit und geschichtliches Moment – Kritische Theorie	113
1.4 Umrisse einer kritisch-materialistischen Theorie des Ideologischen	146
1.5 Grundlinien Gesellschaftspädagogischer Kritik	168
2. Die postfordistische Bildungsindustrie	191
2.1 Kapitalismus- und staattheoretische Hintergründe der postfordistischen Bildungsindustrie	194
2.1.1 Neoliberale Glaubenssätze und Dogmen	195
2.1.2 Staats- und regulationstheoretische Grundlagen	213
2.1.3 Hegemonietheoretische Fundierung der Regulationstheorie	223

2.1.4	Vom fordistischen zum postfordistischen Kapitalismus	234
2.1.5	Postfordismus – Grundzüge des neoliberalen Kapitalismus	242
2.2	Kapitalisierung der Pädagogik im Rahmen der postfordistischen Bildungsindustrie	266
2.2.1	Die Dialektik des bürgerlichen Bildungsbegriffs	271
2.2.2	Bildung und Humankapital	282
2.2.3	Bildung als Standortfaktor und lebenslange Selbstanpassung	300
2.2.4	Terminologische Substitution und Harmonisierung des Bildungsbegriffs	312
2.2.5	Bildung als Ware und Kapitalverwertungssphäre	332
2.2.6	Paradigmenwechsel der Erziehungswissenschaft: Die Dominanz empirischer Bildungsforschung	340
3.	Pädagogik der frühen Kindheit in der postfordistischen Bildungsindustrie	359
3.1	Gegenstandsbereich: Pädagogik der frühen Kindheit	362
3.1.1	Kind, Kinder, Kindheit – ‚Zur Widersprüchlichkeit von Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung‘	363
3.1.2	Das Kind als ‚Wechsel auf die Zukunft‘ – Emanzipatorische und repressive Momente in ‚klassischen‘ frühpädagogischen Entwürfen	375
3.2	‚Frühkindliche Bildung‘ unter dem Regime der postfordistischen Bildungsindustrie	394
3.2.1	Die fortwährende Kapitalisierung frühkindlicher Pädagogik – Zur jüngsten Reform des frühpädagogischen Bereichs	395
3.2.2	‚Frühkindliche Bildung‘ als Standortfaktor und Anpassungsimperativ im neoliberalen Wettbewerbsstaat	404
3.2.3	Humankapital und ‚Superkind‘ – Entwicklungslinien der Vereinnahmung kindlicher Subjektconstitution	427
3.2.4	‚Frühkindliche Bildung‘ als Ware und Verwertungssphäre	445
3.2.5	Entsubstanzialisierung des Bildungsbegriffs durch ‚frühkindliche Bildung‘	454
3.3	Alternativen zur postfordistischen Bildungsindustrie aus dem reformpädagogischen Bereich? – Maria Montessoris Entdeckung des ‚verwertbaren‘ Kindes	472
3.3.1	Opportunismus und Geschäftssinn der ‚bedeutendsten Pädagogin des 20. Jahrhunderts‘	474

3.3.2	Von der ‚Entdeckung des Kindes‘ zum Anpassungsimperativ	477
3.3.3	Kontrolle und Gehorsam	482
3.3.4	Normalisierungsvorstellungen und Ideologie der Freiheit	487
3.3.5	Montessori im gegenwärtigen Kindheitsdiskurs	493
	Ausblick – Skizze einer Kritischen Pädagogik der frühen Kindheit	495
	Danksagung	505
	Siglenverzeichnis	506
	Literaturverzeichnis	507

Vorwort

In der vorliegenden Forschungsarbeit von Simon Kunert wird ein grundlegendes Desiderat der Erziehungs- und Bildungswissenschaft angegangen: das Konzept einer *gesellschaftspädagogischen Kritik*, mit dessen Hilfe erziehungs- und bildungspolitische Eingriffe und Reformen gesellschaftstheoretisch und ideologiekritisch analysiert und eingeordnet werden können. Im Fokus steht hierbei die Pädagogik der frühen Kindheit, die in den letzten zwei Jahrzehnten unter dem Label der „frühkindlichen Bildung“ zu einem zentralen Feld neoliberaler Gesellschaftsumgestaltung geworden ist. Für die kritisch-materialistische Pädagogik erwies sich die Entwicklung dieses bislang ausstehenden Konzeptes als notwendiges Projekt, weil sämtliche Entwicklungen im Bereich des Erziehungs- und Bildungswesens untrennbar mit den allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen verzahnt sind und demzufolge nur über deren umfassende Ermittlung begriffen werden können. So sind Reformvorhaben wie etwa die frühkindliche Bildung nur über ihre Rückbindung an die strukturellen Bedingungen des neoliberalen Kapitalismus erklärbar.

In seiner Ausarbeitung des Begriffs gesellschaftspädagogischer Kritik lehnt sich der Autor an Hans-Jochen Gamms konzeptionelle Vorstellung von *Gesellschaftspädagogik* an und entwickelt sie selbständig weiter. Dazu gehört u. a. die systematische Einbindung der Ideologiekritik. Weil pädagogische und bildungspolitische Vorstellungen in politischen Auseinandersetzungen formuliert werden, mit Herrschaftsinteressen verbunden sind, müssen sie stets auf ihren ideologischen Gehalt hin überprüft werden. Auch hier war der Autor mit einer gravierenden Lücke in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft konfrontiert: Der Begriff der Ideologie wie der der Ideologiekritik ist dort, moderat ausgedrückt, unterentwickelt, weil die Erziehungswissenschaft die Herrschaftsproblematik weitgehend aus ihrem Reflexionshorizont ausgeklammert hat. Simon Kunert leistet diesbezüglich eine weitere, wichtige Pionierarbeit. Um beide Begriffe als provisorische Kategorien gewinnen zu können, organisiert er einen systematischen Durchgang durch einschlägige ideologietheoretische Positionen, die sich von Karl Marx und Friedrich Engels über Georg Lukács und Antonio Gramsci bis hin zu Karl Mannheim, Pierre Bourdieu und der Kritischen Theorie erstrecken. Dabei geht es dem Autor ausdrücklich nicht um eine Synthese dieser sehr unterschiedlichen Ansätze, sondern darum, deren unterschiedliche Stärken für das Potenzial einer gesellschaftspädagogischen Kritik zu nutzen.

Ausgehend von dieser wissenschaftstheoretischen Plattform entfaltet Simon Kunert den Begriff der *postfordistischen Bildungsindustrie*, der als analytisches Instrumentarium zur Bestimmung und Beurteilung einer Pädagogik der frü-

hen Kindheit im Kontext der neoliberalen Bildungsplanungen gelten darf. Die Herleitung des Begriffs erfolgt über die materialistische Regulationstheorie, welche von der Grundannahme ausgeht, dass die kapitalistische Produktionsweise generell krisenanfällig ist und zu ihrer Stabilisierung entsprechender Regulationsweisen staatlicher und gesellschaftlicher Art bedarf. Gestützt auf Gramscis Hegemonietheorie, wird die Kategorie des Postfordismus auf der Basis regulationstheoretischer Grundlagen bestimmt, bevor über die Analyse und Beschreibung der Kapitalisierung der Pädagogik die Konturen eines Begriffs von der postfordistischen Bildungsindustrie hervortreten können. Dieser wird als *Reflexionskategorie* entwickelt, die „das Zusammenwirken von privatwirtschaftlichen, staatlichen und wissenschaftlichen Aktivitäten im Hinblick auf Bildungsplanung und -politik“ (S. 266) zu verdeutlichen in der Lage ist.

Im Rahmen dieser Reflexionskategorie unterzieht der Autor die Pädagogik der frühen Kindheit einer umfassenden systematischen, längst überfälligen Kritik. Kern seiner umfangreichen kapitalismuskritischen Analyse sind Konzepte und Modelle der frühkindlichen Bildung unter neoliberalen Gesellschaftsbedingungen. Die ökonomische und politische Inanspruchnahme der Erziehung und Bildung in früher Kindheit ist zwar durchaus kein völlig neues Phänomen – zu denken sei etwa an die Debatten um frühere Einschulung von Kindern oder um die Vorschulerziehung und die Einrichtung von Vorklassen in den 1960er und 1970er Jahren –, doch ist in ihrer Instrumentalisierung in den letzten zwei Jahrzehnten eine deutliche Neuakzentuierung festzustellen, die der Autor in akribischer Weise herausarbeitet. Eindrucksvoll rekonstruiert er, wie frühkindliche Bildung mit der Logik des kapitalistischen Akkumulations- und Regulationsregimes im postfordistischen Gesellschaftsstadium verquickt ist. Im Hinblick auf die Schwerpunktsetzung auf die Pädagogik der frühen Kindheit kommt der vorliegenden Forschungsarbeit insofern ein Alleinstellungsmerkmal zu, als sie einen völlig neuen Blickwinkel auf die in der Regel positiv konnotierte Vokabel von der frühkindlichen Bildung wirft. Entgegen den in diesem Zusammenhang postulierten Zielen, die sich unisono sowohl im Arbeitgeberlager wie in den Gewerkschaften und politisch links sich definierenden Parteien wiederfinden lassen (arbeitsmarktpolitische Motive; Verbesserung der Bildung; Abtragung sozialer Unterschiede durch Bildung) führt Simon Kunert die tatsächliche Funktion frühkindlicher Bildung in konsequent materialistischer Arbeitsweise auf ihren gesellschaftlichen Grundgehalt zurück.

Mit seiner wissenschaftstheoretischen, methodologischen und terminologischen Arbeit hat Simon Kunert der kritisch-materialistischen Pädagogik ein unverzichtbares Design einer künftigen, kritischen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung zur Verfügung gestellt. Mit dem nun entwickelten Konzept ist diese im Gegensatz zu einer ökonomistisch verengten, materialistischen Bildungsökonomie in die Lage versetzt, neue, umfassendere Zugangsweisen zu gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsfragen zu erschließen.

Insbesondere ist kritisch-materialistische Pädagogik nun befähigt, die widersprüchlichen Auswirkungen des Zugriffs auf die Bildung unter den Bedingungen kapitalistischer Produktion und Reproduktion nicht nur umfassender und tiefergreifend zu analysieren, sondern auch im Hinblick auf ihre (ungeplanten) emanzipatorischen Momente hin zu untersuchen.

Armin Bernhard

Einleitung

Kritik ist als Modus neuzeitlicher, vernunftbasierter, wahrheitsorientierter Erkenntnissuche für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft unverzichtbar. Dennoch spielt sie, besonders in ihrer gesellschaftstheoretisch fundierten Form, im gegenwärtigen Fachdiskurs nur eine untergeordnete Rolle. Dies erstaunt nicht nur vor dem disziplingeschichtlichen Hintergrund, der Pädagogik historisch und systematisch als mit Kritik verbunden ausweist, sondern auch mit Blick auf ihren Gegenstandsbereich – der Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung –, welche unter den gegenwärtigen, widersprüchlichen gesellschaftlichen Bedingungen ihre Kritik unablässig herausfordern. Zudem scheinen einige Bereiche, sofern unter Kritik etwas verstanden wird, das über die Optimierung von Prozessabläufen oder die penible Anwendung methodisch vorgegebener Verfahrensweisen hinausgeht, von ebendieser weitestgehend ausgenommen. Einer dieser Bereiche firmiert gegenwärtig unter dem Terminus der ‚frühkindlichen Bildung‘. Vor allem nach den ersten PISA-Ergebnissen tauchte nicht nur in Erklärungen und Stellungnahmen der EU-Kommission und des Europäischen Rates, in Programmschriften und Hochglanzbroschüren von Wirtschaftsverbänden und Stiftungen, sondern auch in den Parteiprogrammen von der CDU bis zu dem der Linken die Forderung nach einem Ausbau ‚frühkindlicher Bildung‘ auf.¹ Neben Wirtschaft und Politik sind sich offenbar auch weite Teile der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in der herausragenden Bedeutung ‚frühkindlicher Bildung‘ einig, sodass abseits von den für alle pädagogischen Felder zu verzeichnenden Forderungen nach mehr Personal offenbar nur wenig Grund zu irgendeiner Beanstandung besteht. Zwar wurde spätestens mit der von Georg Picht diagnostizierten „Bildungskatastrophe“ (1964) die Diskussion um das Thema der Bildung in der frühen Kindheit – wenn auch unter anderen Termini wie dem der „Frühkindlichen Sozialisation“ (Neidhardt 1975) oder dem der „Kleinkinderziehung“ (Heinsohn 1974) – von unterschiedlicher Seite aus mal mehr, mal weniger intensiv geführt. Jedoch etabliert sich mit dem sogenannten PISA-Schock und den gleichzeitig von der OECD veröffentlichten Starting Strong Berichten (OECD 2001b & OECD 2006) sowie den damit einhergehenden Empfehlungen an die Bildungspolitik ein neuer Konsens hinsichtlich der flächendeckenden Ausweitung ‚frühkindlicher Bildung‘. Der Umstand, dass zumeist ungeklärt bleibt, was denn genau unter ‚frühkindlicher Bildung‘ zu verstehen ist, scheint ihre hegemoniale Stellung noch zu untermauern.

1 Die ‚Grünen‘ (2002) und die FDP (2002) nahmen dabei eine Vorreiterrolle ein. Ab 2005 folgten SPD (2005), CDU (2005) und die ‚Linkspartei‘ (2005) (vgl. dazu auch 3.2.1).

Die seinerzeit auch von Seiten des Wissenschaftsbetriebs vorgebrachten Vorstöße wurden von umfassenden Veränderungsprozessen des frühpädagogischen Feldes begleitet, die bis heute andauern.

„Der Elementarbereich in Deutschland hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten einen grundlegenden, im 20. Jahrhundert kaum erwartbaren Wandel erfahren. Diese Transformation hat sich auf der Ebene seiner symbolischen Anerkennung sowie auf der Ebene seiner faktischen Expansion, Ausgestaltung und Organisation vollzogen.“ (Mierendorff 2019b, S. 143)

Konkret manifestiert sich dieser Wandel in unterschiedlicher Weise. Nachdem bereits 1996 ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab Vollendung des dritten Lebensjahres eingeführt wurde, folgten nach der Jahrtausendwende verschiedene Gesetze, die für einen Ausbau der Kindertagesbetreuung sorgten und den Anspruch auf einen Betreuungsplatz auf die unter Dreijährigen und damit das Betreuungsangebot insgesamt ausweiteten. Parallel dazu wurden Bildungspläne für den Elementarbereich in allen Bundesländern implementiert und das entsprechende Personal über veränderte Ausbildungsinhalte ‚professionalisiert‘ oder ‚qualifiziert‘, womit „fachpolitisch eine Individualisierung und zugleich eine Standardisierung früher Lernprozesse einher[gehen]“ (Dietrich/Stenger/Stieve 2019, S. 10). Professuren mit entsprechender frühpädagogischer Denomination wurden geschaffen, Studiengänge gegründet und neue pädagogische Konzepte erprobt. Zudem ist ein – zunächst noch verhaltener – Zuwachs an privaten Bildungsdienstleistungsunternehmen, die den frühpädagogischen Betreuungsmarkt für sich entdecken, zu verzeichnen, der zur „Pluralisierung der Trägerlandschaft“ (Mierendorff 2019b, S. 149) beiträgt.²

Die inhaltlich wie formal neu ausgerichtete Kleinkindbetreuung bleibt dabei nicht auf rechtliche und institutionelle Umgestaltungen beschränkt, sondern betrifft den gesamten Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit und geht unter anderem auch mit Veränderungen des Bildungsverständnisses, der Aufgaben und

2 Diese auch politisch angestrebte und als ‚Pluralisierung‘ euphemisierte kommodifizierende Privatisierung vollzieht sich nicht zuletzt durch gezielte Unterfinanzierung und neue Steuerungsmechanismen, womit eine „fortgesetzte offensive Übertragung staatlich betriebener Einrichtungen an freie, in der Regel gemeinnützige Träger stattgefunden [hat]. [...] Festzustellen sind vor allem Trägerneugründungen durch Anbieter, die bisher nicht im Feld der Kindertagesbetreuung, sondern in anderen Feldern des Sozial- oder Bildungswesens tätig waren. Deutlich erkennbar sind marktähnliche Expansions- und Innovationsaktivitäten“ (Mierendorff 2019b, S. 143).

Ziele von Erziehung und Bildung, der Rolle von Erzieherinnen und Erziehern³ sowie einer neuen Sicht auf Kindheit und ‚das Kind‘ einher, sodass insgesamt „von einem unübersehbaren Bedeutungszuwachs der Pädagogik der frühen Kindheit“ (Dietrich/Stenger/Stieve 2019, S. 11) gesprochen werden kann. Unbestreitbar sind diesen, den gesamten frühpädagogischen Bereich aufwertenden Entwicklungen progressive Momente implizit. Der Ausbau des elementarpädagogischen Betreuungsangebots sowie eine professionalisierte und professionalisierende Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sind ebenso überfällig gewesen, wie die Anerkennung der Bedeutung früher Bildungsprozesse und eine fortgesetzte Abkehr von technizistischen Vorstellungen eines durch Erziehung zu formenden Kind-Objekts. Zugleich – und hier zeigt sich der Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Heydorn 2004c) – weisen diese Entwicklungen jedoch – wie in dieser Arbeit aufgezeigt wird – deutliche Anzeichen eines gesteigerten gesellschaftlichen, auf Verwertbarkeit ausgerichteten Zugriffs auf Kindheit und eine zunehmende Kapitalisierung des gesamten Feldes der frühkindlichen Betreuung, Erziehung und Bildung auf. Im Unterschied zur Schulpädagogik, der Sozialen Arbeit oder der Erwachsenenbildung werden die angedeuteten Entwicklungen im frühpädagogischen Bereich nur zögerlich gesellschaftstheoretisch fundiert analysiert. Vielmehr markiert ‚frühkindliche Bildung‘ die konsensfähige Leerformel, unter der die angestoßenen Reformen von unterschiedlichen Seiten gerechtfertigt werden.

„Bildungspolitisch wurde hier in den letzten Jahrzehnten das Bild einer ‚Win-Win-Situation‘ gezeichnet: Die frühzeitige außerfamiliäre Kinderbetreuung ermöglichte es beiden Partner_innen einer Erwerbstätigkeit nachzugehen; Kinder erhielten frühzeitig eine ‚bestmögliche‘ Förderung, die zum Abbau sozialer Ungleichheit führe; und der Staat könne hierdurch kurzfristig Einnahmen durch den Doppelverdienerhaushalt erzielen und zugleich langfristige Kosten durch die Vermeidung etwaiger ‚Unvermittelbarkeit‘ von zukünftigen Arbeitnehmer_innen vermeiden.“ (Grunau/Mierendorff 2022, S. 256 f.)

Damit sind zentrale Versatzstücke der mit den angestoßenen Reformen des frühpädagogischen Sektors einhergehenden Ideologie angesprochen. Die Verweise auf die Möglichkeit doppelter Erwerbsarbeit, auf frühe Förderung und Chancengleichheit sowie auf steuerliche Einnahmen und Reduktion von Folgekosten ausgebliebener Bildung suggerieren nicht nur ein Entgegenkommen in Richtung der Bedürfnisse von ‚sozial-benachteiligten‘ Familien und Kindern sowie einen gesellschaftlichen Nutzen, sondern auch die Übereinstimmung von indi-

3 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Ästhetik werden die handelnden Subjekte in der Paarform dargestellt oder genderneutrale Formulierungen gebraucht. Die gewählte Schreibweise versteht unter ihrer Formulierung sämtliche Geschlechtsidentitäten.

viduellen und gesamtgesellschaftlichen Interessen. Der Ausbau ‚frühkindlicher Bildung‘ kommt offenbar allen entgegen, scheint naturwüchsig abzulaufen und alternativlos. Vor dem Hintergrund der sich in unterschiedlichen Phänomenen ausdrückenden Veränderungen im Bereich der Frühpädagogik ist es Aufgabe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, den Wandel nicht nur zu beschreiben – womit er als unhintergehbare Naturtatsache festgeschrieben würde –, sondern ihn aufzuklären und in seiner Gewordenheit, seinen politischen, ökonomischen und vor allem pädagogischen Implikationen sowie den entsprechenden Konsequenzen im Zusammenhang mit den gesellschaftlich-geschichtlichen Entwicklungen zu reflektieren und kritisch zu beleuchten.

„Sich heute aus kritischer Sicht mit Kindern und Kindheit zu beschäftigen, scheint notwendiger denn je, denn Kinder und Kindheiten sind eine unvorhergesehene, aber auch umkämpfte und seit den 1980er Jahren auch immer mehr eine beforschte Gruppe und Lebensphase, aus je unterschiedlichem Blickwinkel und mit je unterschiedlichem Interesse. Und obwohl zunächst noch immer die Familie den ersten ‚Zugriff‘ auf ihre Kinder hat, macht die Gesellschaft mit ihren Organisationen heute bereits vor bzw. spätestens nach der Geburt der Kinder ihr ‚Interesse‘ am Kind und seinem Wohl deutlich (Frühe Hilfen).“ (Swiderek 2018, S. 320)

Wie sich bereits abzeichnet, sind die primären Konsequenzen der Veränderungen im Rahmen des forcierten Ausbaus jedoch weder, wie es die euphorische Einstimmigkeit bei diesem Thema suggerieren mag, emanzipatorische gesellschaftliche Entwicklungen oder mehr Chancengleichheit im Bildungssystem, noch orientieren sie sich bei genauerer Betrachtung an der Vorstellung eines selbstbestimmten, mündigen Subjekts.

Vielmehr, so soll in dieser Arbeit nachgewiesen werden, ist das, was unter dem Label der ‚frühkindlichen Bildung‘ politisch, wirtschaftlich und auch pädagogisch vorangetrieben wird, unmittelbarer Ausdruck neoliberal-kapitalistischer Aktivierungs- und Anpassungsmechanismen. ‚Frühkindliche Bildung‘ dient der Normierung des Kindes nach unternehmerischem Vorbild und ist damit probates Mittel, um über den für den ‚Wissenskapitalismus‘ bedeutsamen ‚Rohstoff Kind‘ den Wettbewerbsstandort ‚fit‘ zu machen. Dass es den heterogenen Ansätzen, Vorstößen und Programmen, die unter dem Begriff der ‚frühkindlichen Bildung‘ zusammengefasst werden können, um die frühe Einpassung in den Verwertungsimperativ geht, wird mit Hinweisen auf die Eigenverantwortung, sich best- und frühestmöglich für den Arbeitsmarkt aufzustellen, zumeist zwar gar nicht erst großartig kaschiert, muss allerdings trotzdem über ideologische Mechanismen, die sich schon in dem gebrauchten Vokabular äußern, gestützt werden. Appelliert wird etwa an die ‚Eigenverantwortung hinsichtlich der eigenen Erwerbsbiographie‘, die Notwendigkeit der ‚Selbststeuerung‘ wird beschworen, um ‚im Wettbewerb nicht zurückzubleiben‘ und sich bzw. dem eigenen Kind nicht ‚schon früh

die Chancen zu verbauen'. Der Begriff der ‚frühkindlichen Bildung‘ hat sich, wie im Einzelnen aufzuzeigen ist, als ideale ideologische Floskel etabliert, den Wettbewerbsstandort mit der Hervorbringung des sich selbst aktivierenden neoliberalen Subjekts abzusichern. Dass dem traditionsreichen, ansehnlichen Bildungsbegriff bei der ideologischen Vermarktung von einseitig ökonomischen Interessen der Vorzug vor denen der Betreuung oder der Erziehung gegeben wird, lässt zwar mit Blick auf die Praxis frühpädagogischen Handelns auf ein begriffstheoretisches Defizit schließen, ist hinsichtlich der Strategie, die wirtschaftlich geforderten Dispositionen der Selbstaktivierung anzusprechen und ideologisch abzusichern jedoch nur konsequent.

Nicht nur, aber besonders in ihrer ‚frühkindlichen‘ Ausprägung wird Bildung durch gezielte Öffnungen des staatlichen Bildungswesens an die Kapitalinteressen angepasst und selbst zunehmend hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit modifiziert. Die von Wirtschaftsverbänden, privaten Stiftungen und Denkfabriken über Positionspapiere, Gesetzesvorlagen, Studien etc. geforderten und initiierten ‚notwendigen Anpassungen‘ werden dazu als Sachzwänge und naturwüchsige Entwicklungen dargestellt. Bestenfalls soll Bildung demzufolge dann auch in der öffentlichen Wahrnehmung als Standortfaktor erkannt, verwarenförmigt und von ihrem emanzipatorischen Gehalt, der es z. B. erlauben würde, die beschriebenen Entwicklungen im frühpädagogischen Bereich infragezustellen, gelöst werden. Als Konsequenz daraus werden mittels ‚frühkindlicher Bildung‘ nicht bloß die frühpädagogischen Einrichtungen in Konkurrenz zueinander gesetzt, sondern sie sollen selbst den Wettbewerbscharakter in den ihnen Anvertrauten hervorbringen.

Obleich gewisse Autonomiespielräume und mitunter eigene Logiken existieren, ist das pädagogische Feld keineswegs frei von politischen und ökonomischen Zugriffen. Das politische und wirtschaftliche Interesse an Kindheit und den Voraussetzungen kindlicher Entwicklung sowie dasjenige an den Sozialisationsbedingungen von Kindern sind keine neuen Phänomene; der Schutz und die Betreuung von Kindern sind ebenso wie ihre Anpassung und Eingliederung vielmehr seit dem Bestehen des modernen bürgerlichen Staates zentraler Bestandteil seines wohlfahrtsstaatlichen Arrangements. Für die gesellschaftliche Reproduktion sind Erziehung und Bildung von elementarer Bedeutung, ‚Kindheit‘ erfüllt eine zentrale Funktion beim Erhalt der Gesellschaft. Kapitalisierungsprozesse sind demnach kein neues, plötzlich auftauchendes Phänomen in der Pädagogik und auch der frühpädagogische Bereich unterliegt seit jeher regulatorischen Eingriffen, die abhängig sind von den jeweiligen gesellschaftlich-geschichtlichen Entwicklungen. So bedarf es insbesondere im neoliberalen Kapitalismus regulatorischer Interventionen, die sich unter anderem in rhetorischer Aufwertung ‚frühkindlicher Bildung‘, dem Ausbau des elementarpädagogischen Bereichs sowie spezifischer Eingriffe in die Subjektkonstitutionsprozesse zeigen.

Mit der symbolischen und faktischen Bedeutungssteigerung frühkindlicher Erziehung und Bildung in den letzten Jahrzehnten deutet sich jedoch ein grundlegender Wandel der Sichtweise auf Kindheit und Bildung sowie des frühpädagogischen Feldes insgesamt an, der mit einer neuen Qualität im Zugriff auf die Subjektkonstituierung im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen einhergeht. Ging es beispielsweise, wie Ursula Peukert mit Blick auf den Deutschen Bildungsrat feststellt, zwar schon 1970 um die „Ausschöpfung aller Begabungsreserven“ (2010, S. 193), so waren damals die unter Dreijährigen davon insofern ausgenommen, als für sie vor allem eine verständnisvolle Umwelt in der Familie bereitgestellt werden sollte. Für Peukert besteht die Veränderung des pädagogischen Feldes vor allem darin, dass „[d]ie Entwicklung neuzeitlicher Gesellschaften [...] vorangetrieben [wird] durch das Zusammenspiel von Wissenschaften und Marktwirtschaft.“ (Ebd., S. 193) Angesichts der angedeuteten unübersehbaren Veränderungen erstaunt die gesellschaftstheoretische Leerstelle erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Kindheitsforschung. Johanna Mierendorff fordert angesichts dieses Desiderats, „die Politik- und Ökonomievergessenheit der Pädagogik der frühen Kindheit zu überwinden.“ (2019a, S. 79) Zwar seien „durchaus eine Reihe jeweils für sich stehender erziehungswissenschaftlicher Arbeiten zu finden, die die Themen Politik, Politiken und Ökonomie im Elementarbereich zum Gegenstand haben“ (ebd., S. 80), jedoch mangle es an einer grundlegenden, das ‚Pädagogische‘, ‚Politische‘ und ‚Ökonomische‘ in ihrem Zusammenspiel analysierenden Perspektive:

„Es sind bisher keine symbolischen Verallgemeinerungen, keine Ankerbeispiele und Modelle in der disziplinären Matrix der Pädagogik der frühen Kindheit formuliert, in denen das Ökonomische, das Politische – ohne dass die Begriffe bis hierher bestimmt wären – ausgeführt, geschweige denn erkenntnistheoretisch leitend wären. Es liegen keine Theorien, keine Methodologien vor, in denen das Politische und das Ökonomische in Bezug auf das Elementarpädagogische oder das Bildungssystem systematisch entfaltet worden sind und wie diese Forschungsprozesse implizit oder explizit leiten.“ (Ebd., S. 79 f.)

Die gegenwärtigen Ausformungen, Rationalitäten und Logiken im frühpädagogischen Bereich können ebenso wie ihre Herausbildung in den letzten Jahren nur unter Rückgriff auf eine kapitalismuskritisch unterfütterte Kindheitsforschung und Pädagogik der frühen Kindheit analysiert und erklärt werden. Die Entwicklungen in der Frühpädagogik und die Veränderungen des Elementarbereichs sind nicht unabhängig von den politisch-ökonomischen. Vielmehr hat sich „[i]n einer zugespitzt kapitalistischen, neo-liberalen Gesellschaftsformation [...] die Zentrierung um das Ökonomische in den vergangenen Jahrzehnten durchgesetzt“ (ebd., S. 89). Angesichts des offensichtlichen Interdependenzverhältnisses zwischen Pädagogik und Ökonomie sowie Politik bzw. Staat bedarf es eines die Ge-

samtheit der in und zwischen diesen Feldern jeweils wirkmächtigen Wechselwirkungen reflektierenden Zugangs. Dieser hätte nicht zuletzt auch die Eingebundenheit der Pädagogik in die Reproduktion von Herrschaft und ihren eigenen Beitrag zur Hegemoniesicherung zu untersuchen.

Die den frühpädagogischen Bereich betreffenden und in ihren einzelnen Ausformungen zu analysierenden Veränderungen sind nicht auf diesen beschränkt und finden sich in unterschiedlichen Ausprägungen im gesamten Bildungssystem. Sie sind nicht zufällig und beliebig, beschreiben keine naturwüchsig ablaufenden Prozesse, sondern hängen als mehr oder weniger gezielte Eingriffe und Reformen eng mit Entwicklungen des neoliberalen Kapitalismus zusammen und werden in ihren Konsequenzen, Implikationen, Absichten, Wirkungen und Begründungen ideologisch abgesichert und verschleiert. Für die vorliegende Untersuchung stellen sich damit unter anderem folgende Fragen: Warum ist ‚frühkindliche Bildung‘ – als pädagogisch ungeklärtes Konzept – zur hegemonialen Konsensformel geworden und wie wird die Zustimmung zu diesem diffusen Konstrukt hergestellt? Welche ideologischen Implikationen liegen in den Forderungen nach und Umsetzungen von ‚frühkindlicher Bildung‘? Welche Vorstellungen von Kindheit und ‚dem‘ Kind, welche erziehungs- und bildungstheoretischen Erwägungen liegen den Veränderungen im frühpädagogischen Feld zugrunde und wie verhalten sich traditionelle und aktuelle pädagogische Konzeptionen dazu? Welche qualitativen Unterschiede sind kennzeichnend für die jüngsten Reformen in dem einem stetigen Wandel unterworfenen Elementarbereich? Welche offenen und verdeckten politischen Steuerungen tragen zur Veränderung der inneren und äußeren Verfasstheit des Erziehungs- und Bildungssystems auf welche Weise bei, welche (un)intendierten Folgen gehen mit ihnen einher und wie werden sie gerechtfertigt und legitimiert? Warum werden die Veränderungen und Reformen des (frühpädagogischen) Erziehungs- und Bildungssystems vor dem Hintergrund der Entwicklungen des neoliberalen Kapitalismus gerade zu diesem Zeitpunkt notwendig und inwiefern sind sie funktional für dessen Reproduktion? Welche Auswirkungen haben die forcierten Umbaumaßnahmen und Interventionen auf die Bedingungen der Subjektconstitution und die Anlage von Erziehungs- und Bildungsprozessen? Welchen Beitrag leistet die Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu diesen Entwicklungen, wie kommt sie ihnen entgegen und wo zeigt sie sich widerständig?

Notwendig wird damit eine Forschungsperspektive, mit der die angedeuteten Veränderungen, die als gesellschaftliche auch das Erziehungs- und Bildungssystem durchziehen, in der Gesamtheit ihrer Strukturen, Prinzipien, Strategien, Regulierungsmechanismen, Praktiken, Funktionen und Konsequenzen nicht nur beschrieben, sondern – ideologiekritisch und kapitalismustheoretisch – erklärt

werden können.⁴ Die überfällige Beachtung der Wirkmächtigkeit politisch-ökonomischer Prinzipien und Rationalitäten bedeutet dabei keinen Strukturdeterminismus oder ein simples Abhängigkeitsverhältnis der Pädagogik von ‚außerpädagogischen Mächten‘, sondern verweist zunächst einmal darauf, dass Pädagogik in Theorie und Praxis, pädagogische Institutionen und pädagogisches Handeln, Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie die Möglichkeiten der Subjektconstitution nicht unabhängig von gesellschaftstheoretischen und -kritischen Erwägungen angemessen analysiert werden können. Politische und ökonomische Dimensionen sind mit dem Pädagogischen in dialektischer Form verknüpft und einander wechselseitig als innere Konstitutionsmerkmale eingeschrieben.

Die vorliegende Untersuchung widmet sich vor diesem Hintergrund der Genese und Geltung der Pädagogik der frühen Kindheit im neoliberalen Kapitalismus. Dabei sollen die angedeuteten Entwicklungen und Veränderungen nicht nur nachgezeichnet und rekonstruiert werden, sondern auch in ihren – pädagogischen, gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen – Bedeutungen, Funktionen und Konsequenzen verdeutlicht werden. Der sich in dem oben aufgeworfenen Fragenkomplex abzeichnende Gegenstand gibt einen gesellschaftstheoretischen Zugang, eine pädagogisch-ideologiekritische Herangehensweise vor, die die angedeuteten Phänomene in ihrem gesellschaftlichen und pädagogischen Gesamtzusammenhang erklären kann, sodass ein auf die Totalität der Entwicklungen gerichteter Blick notwendig wird.⁵ Nicht nur spielt eine solche Perspektive im pädagogischen Diskurs über frühe Kindheit nahezu keine Rolle, auch sind ideologiekritische Verfahren in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft insgesamt bislang kaum systematisch ausgearbeitet worden.

-
- 4 „Wenngleich derzeit kein ökonomisches oder politisches Paradigma in der Pädagogik der frühen Kindheit besteht, ist dennoch die Anerkennung der politischen und ökonomischen Verfasstheit der Profession und des Pädagogischen bzw. der in der zum jetzigen Zeitpunkt spezifischen kapitalistischen Formation des Gesellschaftlichen hervorgebrachten Praktiken notwendig.“ (Mierendorff 2019a, S. 91 f.) Die Anerkennung der politischen und ökonomischen Durchdringung des Pädagogischen kann in Anbetracht ihrer Konsequenzen für die Frühpädagogik allerdings nur der Ausgangspunkt tiefgreifender gesellschaftskritischer pädagogischer Analysen sein. Zuletzt haben sich die Entwicklungen so zugespitzt und die Kapitalisierungsprozesse derart um sich gegriffen, dass die Erziehungs- und Bildungswissenschaft nicht umhinkommt, die Ökonomisierungstendenzen im Elementarbereich zu untersuchen (vgl. z. B. Mierendorff/Grunau/Höhne 2022) und teilweise auch wieder explizit kapitalismustheoretische Analysen vorgelegt werden (vgl. dazu z. B. Sünker/Moran-Ellis 2022).
 - 5 Diese auf die Kritik der gesellschaftlichen Totalität gerichtete Perspektive impliziert nicht, dass die Veränderungen, welche sich auf so unterschiedliche Ebenen wie die der pädagogischen Praxis, der Institutionen, der Bildungspolitik, der Subjektconstitution oder der theoretischen Begriffe und Konzepte beziehen, einem einheitlichen, unumstößlichen, alles unter sich subsumierenden Transformationsprozess unterliegen, sondern sie bezeichnet die Analyse von Entwicklungen, die ihrer Tendenz nach hegemonial geworden sind oder es zunehmend werden.

Die Arbeit gliedert sich in drei größere Abschnitte. In einem ersten Schritt werden auf wissenschaftstheoretischer Ebene zunächst die in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erarbeiteten Grundlinien *Gesellschaftspädagogischer Kritik* als grundlegendem erziehungs- und bildungswissenschaftlichem Zugang zum Pädagogischen vorgestellt.⁶ Das darauf aufbauende und unter Rückgriff auf regulations- und staatstheoretische Ansätze entwickelte Konzept der *postfordistischen Bildungsindustrie* (vgl. Rühle 2018a, Kunert/Rühle 2022) bietet die Möglichkeit, die politisch-ökonomischen Hintergründe der Veränderungen im pädagogischen Feld kapitalismustheoretisch zu analysieren sowie die pädagogischen Implikationen der sich verändernden Akkumulations- und Regulationsweisen zu beleuchten, woraufhin der Fokus auf die entsprechenden Entwicklungen im Bereich der *Pädagogik der frühen Kindheit* gelenkt werden kann. Damit sind die drei Schwerpunkte der Arbeit benannt: *Gesellschaftspädagogische Kritik* als grundlegender theoretisch-methodischer Zugang (1), das Konzept der *postfordistischen Bildungsindustrie* als kapitalismustheoretisches, analytisches Instrument der Erklärung der politisch-ökonomischen Hintergründe der Veränderungen von Pädagogik und Bildungssystem (2) sowie die (Entwicklungen der) *Pädagogik der frühen Kindheit* als impulsgebendes Moment und zentralem Untersuchungsgegenstand der Arbeit (3).

Obwohl sich gesellschaftstheoretisch fundierte pädagogische Analysen im erziehungswissenschaftlichen Feld angesichts der unverkennbaren Tendenzen verwertungslogischer, pädagogisch nicht legitimer Vereinnahmungen aufdrängen und ihre Notwendigkeit mittlerweile unübersehbar ist, sind ideologiekritische Analysen seltene Ausnahmen. Mit der Entwicklung *Gesellschaftspädagogischer Kritik* sollen Elemente ideologiekritischer Forschung für die Pädagogik aktualisiert werden. Die Aufgabe der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Ideologien resultiert aus dem Umstand, dass Pädagogik in Theorie und Praxis nicht losgelöst von politischen und ökonomischen Entwicklungen stattfindet und sie als eine zentrale gesellschaftliche Reproduktionsinstanz sowohl dem Einfluss hegemoniesichernder Ideologien ausgesetzt als auch Instrument ihrer Verbreitung ist. Gleichwohl ist – dies bildet den Ausgangspunkt der Rekonstruktion – moderne Pädagogik historisch und systematisch in dialektischer Form mit den Prinzipien der Vernunft und der Kritik verbunden, sodass mit dem Entwurf *Gesellschaftspädagogischer Kritik* der kritische Zugang nicht von außen an sie herangetragen, sondern aus ihren Konstitutionsmomenten und in Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand entwickelt wird. Die bisher unternommenen Versuche der Verortung von Ideologiekritik in der Erziehungswissenschaft bilden dabei einen Anknüpfungspunkt, gehen jedoch über erste Impulse nicht hinaus (1.1). Dass es – trotz anhaltender Verweise auf

6 Der Begriff der ‚Gesellschaftspädagogik‘ geht auf Hans-Jochen Gamm zurück (1979, S. 32; vgl. dazu die Hinführung in I sowie I.5)

Ideologiekritik als Methode kritischer Erziehungswissenschaft in pädagogischen Einführungs- und Überblickswerken – zu einer systematischen Ausarbeitung ebendieser bislang nicht kam, liegt nicht zuletzt an gesellschaftlichen Konjunkturen, die die bestehende Tendenz des Wissenschaftsbetriebs, Kritik zu deformieren oder ‚konstruktiv‘ zu wenden, noch unterstützen. Dem entgegnet, verdeutlichen die in Kapitel 1.2 ausgeführten wissenschafts- und bildungstheoretischen Überlegungen, dass das Prinzip der (Ideologie)Kritik als ‚immanenter Modus der Funktion des Pädagogischen‘ bestimmt werden kann. Daraufhin werden ausgewählte sozialphilosophische Auseinandersetzungen mit Ideologien und der Möglichkeit ihrer Kritik nachgezeichnet (1.3), wobei es im Anschluss an diese Rekonstruktion nicht um eine Fusion der teilweise miteinander inkompatiblen Ansätze geht, sondern darum, die in den verschiedenen Ausführungen aufscheinenden pädagogisch gehaltenen Momente des Ideologischen sowie Ansätze eingreifender Kritik aufzuzeigen und die ihnen impliziten Gehalte und Schwerpunkte als Umrisse einer kritisch-materialistischen Theorie des Ideologischen aufzuzeigen (1.4). Die wissenschaftstheoretischen und methodischen Überlegungen zusammenführend, werden die bisherigen Ausführungen abschließend zu Grundlinien Gesellschaftspädagogischer Kritik kondensiert (1.5).

Die Entwicklungen im (früh)pädagogischen Feld vollziehen sich nicht unabhängig von den gesellschaftlichen, insbesondere politisch-ökonomischen Wandlungsprozessen, vielmehr resultieren sie, so wird im Folgenden aufgezeigt, aus Veränderungen der historischen Formation des kapitalistischen Systems und sind selbst Triebfeder dieser Entwicklungen. Theoretische Bezugspunkte der Analyse des Zusammenspiels von ‚Markterfordernissen‘, ‚staatlichen Interventionen‘ und ‚Bildungsreform‘ sind die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns, der mit dem Begriff der Bildungsindustrie die Anpassung des Bildungssystems an die sich wandelnden Bedürfnisse der kapitalistischen Ökonomie beschreibt, sowie die ab Mitte der 1970er Jahre in Frankreich von Michel Aglietta (1976) ausgearbeitete Regulationstheorie, die unter anderem in Deutschland von Joachim Hirsch als ‚Materialistische Staatstheorie‘ (1990; 2005) fortgeführt wurde.

Ausgehend von der These strukturell krisenförmiger Kapitalverwertungsprozesse beanspruchen regulations- und staatstheoretische Ansätze zu erklären, welche Mechanismen die jeweiligen kapitalistischen Formationen organisieren und strukturieren und wie sie sozialen Desintegrationsprozessen entgegenwirken, sodass temporäre Stabilität erreicht wird. Die konkreten historischen Transformationen der Akkumulations- und Regulierungsweisen, um die in politischen Auseinandersetzungen gerungen wird, können damit als zugleich systemimmanente und kontingente Bedingungen kapitalistischer Entwicklung analysiert werden. Mit Hilfe der aus bildungstheoretischen wie regulationstheoretischen Erkenntnisbeständen entwickelten Kategorie der *postfordistischen*

Bildungsindustrie lassen sich die Verschiebungen in Bildungspolitik und Pädagogik als wesentlicher Ausdruck sowie entscheidender Antrieb der Veränderungen der kapitalistischen Regulierungs- und Akkumulationsweisen reflektieren und erklären.

Da die zu analysierenden Veränderungen keine naturwüchsige Entwicklung darstellen und zumeist auch nicht autoritär verordnet werden, bedürfen die in breite gesellschaftliche Dynamiken eingebetteten bildungspolitischen und pädagogischen Reformen einer sie rechtfertigenden Ideologie. Die ab den 1930er Jahren unter anderem von Friedrich August Hayek und Milton Friedman entwickelten neoliberalen Dogmen liefern einen Ideenkorpus ökonomischer ‚Logik‘ der als Reaktion auf die krisenbedingten Transformationserfordernisse kapitalistischer Produktion und Reproduktion ab Ende der 1970er Jahre zur dominierenden Regulierungsweise wird und zugleich dessen ideologische Legitimation bereitstellt (2.1.1). Die Regulationstheorie beansprucht die durch den ökonomischen Reproduktionsmechanismus verursachten Krisen ebenso zu veranschaulichen, wie sie Gründe für das Fortbestehen der basalen kapitalistischen Prinzipien darlegt und die unterschiedlichen Formationen kapitalistischer Produktionsweise einschließlich ihrer hegemoniesichernden Mechanismen beleuchtet. Nachdem die regulationstheoretischen Grundlagen vorgestellt (2.1.2) und hegemonietheoretisch unterfüttert wurden (2.1.3), werden auf dieser Basis zunächst die fordistische Akkumulations- und Regulationsweise in ihrer historisch-gesellschaftlichen Entwicklung vorgestellt (2.1.4) und anschließend das aus der krisenbedingt notwendig gewordenen Transformation resultierende postfordistische Akkumulationsregime dargestellt (2.1.5).

Diese staats- und hegemonietheoretischen Analysen der sich wandelnden Formationen des Kapitalismus (2.1) bilden die Grundlage dafür, die sich insbesondere als Kapitalisierung offenbarenden Veränderungen im pädagogischen Feld mit der Kategorie der postfordistischen Bildungsindustrie begrifflich zu fassen (2.2).

Die besonders von Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke eindrücklich nachgewiesene Dialektik von Bildung stellt das bildungstheoretische Fundament der Analyse der Veränderungen von Bildung und Erziehung im neoliberalen Kapitalismus zur Verfügung (2.2.1). Charakteristisch für die postfordistische Bildungsindustrie sind vor allem die sich auf vielfältige Weise äußernde ökonomistische Reduktion von Bildung auf den Aspekt ihrer Verwertbarkeit sowie ihre unmittelbare Inwertsetzung durch die Schaffung von Bildungsmärkten. Jedes Akkumulationsregime ist auf einen bestimmten, dem Produktionsprozess „konformen Menschentypus“ (Gramsci 1967, S. 383) mit entsprechenden Subjektvermögen angewiesen und tendiert dazu, ebendiesen – über Erziehungs- und Bildungsprozesse – hervorzubringen. Das postfordistische Subjekt zeichnet sich – vorangetrieben durch aktivierungspolitische und responsabilisierende Regulierungsweisen als Antwort auf die Krise des fordistischen Akkumulationsregimes

– durch massive Anpassungsleistungen hinsichtlich der eigenen, dauerhaft zu optimierenden Verwertbarkeit aus und begreift sich der neoliberalen Ideologie entsprechend auch selbst als auszubeutende Humanressource bzw. als renditeversprechendes Humankapital (2.2.2). Dem Erziehungs- und Bildungssystem kommt dabei die Rolle zu, die entsprechenden Dispositionen im Sinne des Wettbewerbsstandorts hervorzubringen, sodass Bildung, als zentraler Standortfaktor, auf ihre Funktion der lebenslangen Selbstanpassung der Menschen reduziert wird (2.2.3). Da Bildung, wie in Kapitel 2.2.1 gezeigt, in dieser Funktion nicht aufgeht, bedarf es einer massiven Aushöhlung des Bildungsbegriffs, die mit der weitgehenden Tilgung der inhaltlichen Dimension und des emanzipatorischen Moments einhergeht. Reduziert auf eine einseitig formalistische, kompetenzorientierte Bestimmung bleibt der prestigeträchtige Bildungsbegriff als Worthülse erhalten und wird – um sein widerständiges Moment gebracht – mit den herrschenden ökonomischen Anforderungen ideologisch harmonisiert (2.2.4). Neben diese, sich auf die anthropologische Dimension, die Bedingungen von Subjektconstitution und Erziehungs- und Bildungsprozesse beziehenden Entwicklungen, treten in der postfordistischen Bildungsindustrie solche, in der Bildung – durch die Schaffung von Bildungsmärkten – unmittelbar zur Ware und der Kapitalverwertungssphäre zugeführt wird (2.2.5). Ergänzt werden die Ausführungen durch einen Blick auf den sich in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft parallel dazu vollziehenden „erpresste[n] Paradigmenwechsel“ (Radtke 2018), der die entsprechenden Veränderungen im (pädagogischen) Wissenschaftsbetrieb nachweist und den Beitrag der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu den zuvor skizzierten Kapitalisierungsprozessen aufzeigt (2.2.6).

Mit dem Konzept der postfordistischen Bildungsindustrie lassen sich die Veränderungen und Reformen im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit in ihrem Zusammenhang mit den krisenbedingten Transformationen der kapitalistischen Akkumulations- und Regulationsweise erklären. In einer kurzen Einführung in den Gegenstandsbereich der Pädagogik der frühen Kindheit, die den Gedanken der Dialektik von Bildung aufgreift (3.1), wird Kindheit als ein Konzept rekonstruiert, das nur aus seiner gesellschaftlich-historisch bedingten Widersprüchlichkeit heraus zu erklären ist (3.1.1). Analog dazu kann die sowohl befreiende als auch repressive Momente implizierende Widersprüchlichkeit frühpädagogischer Erziehung und Bildung auf Ebene der Theoriebildung schon vermittels der ‚klassischen‘ Entwürfe Comenius‘ und Rousseaus sowie auf praktisch-institutioneller Ebene anhand der historischen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung nachgewiesen werden (3.1.2). Diese historisch-systematische Rekonstruktion macht die konstitutive Widersprüchlichkeit frühkindlicher Pädagogik deutlich und zeigt auf, dass die sich zuletzt abzeichnenden Veränderungen zwar einen qualitativen Sprung hinsichtlich der Verwertbarmachung des Kindes und der kapitalgetriebenen Funktionalisierung der Pädagogik

bezeichnen, jedoch kein plötzlich auftauchendes Phänomen, sondern bereits in den mit dem Anheben der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zusammenfallenden Entstehungsbedingungen frühkindlicher Erziehung und Bildung angelegt sind. Ihren vorläufigen Höhepunkt erreichen der einseitig verwertungsorientierte Zugriff auf kindliche Subjektpotenziale, entsprechend eindimensional zugerichtete Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie die unmittelbare Inwertsetzung von Bildung mit dem Aufkommen der postfordistischen Bildungsindustrie als pädagogischem Komplement des neoliberalen Kapitalismus. Unter Rückgriff auf die in den Kapiteln 2.2.2 bis 2.2.5 vorgestellten Charakteristika werden in Kapitel 3.2 die mit dem Begriff der ‚frühkindlichen Bildung‘ bezeichneten Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, beginnend mit einer knappen Skizze der jüngsten Reformen (3.2.1), beleuchtet. Pädagogik der frühen Kindheit wird unter der Formel der ‚frühkindlichen Bildung‘ zum wesentlichen Standortfaktor des Wettbewerbsstaats, dem es sich bereitwillig anzupassen gilt (3.2.2). Ergänzt wird die schon darin anklingende Ideologie der Übereinstimmung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen durch eine humanressourcen- bzw. -kapitalorientierte Sichtweise auf das Kind, das, leistungs- und outputfixiert, bestehende Normen nicht nur erreichen, sondern möglichst überschreiten soll, um im Konkurrenzkampf bestehen zu können (3.2.3). Das frühpädagogische Feld bietet dem postfordistischen Akkumulationsregime über die Neuschaffung oder Öffnung und Privatisierung von Bildungsmärkten (frühpädagogische ‚Nachhilfeangebote‘, ‚Bildungsmaterialien‘, gewinnorientierte Kindertagesstätten) zudem die Möglichkeit, ‚Bildung‘ direkt zu verwerten (3.2.4). Wie an dem Terminus der ‚frühkindlichen Bildung‘ erkennbar, soll Bildung auf die Vorgaben der neoliberalen, postfordistischen Wettbewerbsgesellschaft ausgerichtet werden ohne dabei ihren Begriff zu verabschieden. Entsprechend meint ‚Bildung‘ in ‚frühkindlicher Bildung‘ eine konstruktivistisch verkürzte, auf verwertbaren ‚Outcome‘ ausgerichtete Kompetenzorientierung (3.2.5). Als ‚frühkindliche Bildung‘ kann also der in der postfordistischen Bildungsindustrie hegemoniale, ideologisch aufgeladene Teil der Pädagogik der frühen Kindheit bezeichnet werden, der als regulatorisches Moment im Elementarbereich die Reproduktion des neoliberalen Kapitalismus auf unterschiedlichen Ebenen sichert. Auch vermeintliche ‚alternative‘ Angebote, die sich ‚kindorientiert‘ der Verwertungslogik zu entziehen vermeinen, sind – wie das Beispiel der ‚Montessoripädagogik‘ (3.3) zeigt – nicht frei von ökonomischen Interessen (3.3.1) und basieren, wenn auch unausgesprochen, auf Anpassungsimperativen (3.3.2), Kontrollmechanismen (3.3.3) sowie freiheitsrhetorisch verdeckten Normalisierungsbestrebungen (3.3.4).⁷

7 Eingegangen sind in diese Arbeit verschiedene, bereits publizierte Studien (Kunert 2015a, 2015b, 2018a, 2018b, 2018c, 2023a), die in unterschiedlicher Weise – teils (in Abschnitten) übernommen, meist jedoch ergänzt und präzisiert – im vorliegenden Text Verwendung finden.

Wenngleich im Verlauf der Arbeit zunächst theoretisch-begriffliche Grundlagen entwickelt sowie Konzepte ausgearbeitet und konkretisiert werden, sodass auf dieser Basis der zu untersuchende Gegenstand erschlossen werden kann, so darf keinesfalls das Missverständnis aufkommen, dass es sich hierbei um eine Trennung des Analyseinstrumentariums vom Forschungsgegenstand handelt. Der Zugang mittels Gesellschaftspädagogischer Kritik biegt die zu untersuchenden Phänomene nicht nach methodischen Vorgaben zurecht und presst sie in ein vorab definiertes Schema, sondern stellt ein Erkenntniswerkzeug dar, das sich dem Gegenstand ‚anschmiegt‘ und ihn in seiner eigentümlichen Besonderheit, seiner Geschichte, seiner gesellschaftlichen Bedingtheit ernst zu nehmen versucht. Im positivistischen Ideal einer vermeintlich wertfreien Forschung soll Objektivität durch die Methode gewährleistet werden, während Kritik, einem normativen Ideal folgend, dem Prinzip der Objektivität widerspreche. In der vorliegenden Arbeit wird hingegen ein wissenschafts- und bildungstheoretischer Zugang entfaltet, in dem das Zusammenfallen von Erkenntnis- und Gesellschaftskritik erst die Voraussetzung bildet, sich der Objektivität anzunähern: „Nur die gesellschaftliche Selbstbesinnung der Erkenntnis erwirkt dieser die Objektivität, die sie versäumt, solange sie den in ihr waltenden gesellschaftlichen Zwängen gehorcht, ohne sie mitzudenken. Kritik an der Gesellschaft ist Erkenntniskritik und umgekehrt.“ (AGS 10.2, S. 748) Insofern sich ‚Methode‘ und Inhalt also nicht in positivistischer Manier getrennt voneinander gegenüberstehen, sondern sich gegenseitig implizieren, können sie nur in wechselseitiger Auseinandersetzung entwickelt werden. Dies bedeutet auch, dass es keine statische, fixierte Form Gesellschaftspädagogischer Kritik geben kann, da sie sich immer wieder an ihrem jeweiligen Gegenstand zu bewähren hat und sich mit ihm modifiziert. Darstellung und Kritik des zu untersuchenden Gegenstandes sind dem hier zugrunde liegenden Wissenschaftsverständnis keine voneinander zu trennenden Schritte im Forschungsprozess, sondern die Analyse der Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext der postfordistischen Bildungsindustrie beansprucht „zugleich Darstellung des Systems und durch die Darstellung Kritik desselben“ (Marx, MEW 29, S. 550) zu sein.

1. Gesellschaftspädagogische Kritik

Mit dem Entstehen der Pädagogik als wissenschaftlicher Reflexion über Erziehungs- und Bildungsprozesse sind die Momente der Vernunft und der Kritik historisch und systematisch verknüpft. An die mit der Epoche der Aufklärung verbundenen grundlegenden Einsichten schließen kritisch-pädagogische Ansätze an, entwickeln die darin enthaltenen emanzipatorischen Potenziale jedoch aus geschichtsmaterialistischer Perspektive unter Berücksichtigung des ihnen zukommenden widersprüchlichen Charakters weiter. Obgleich der Begriff der Kritik ab den 1960er Jahren bezeichnend für eine ganze pädagogische Strömung wurde und in der traditionellen Differenzierung zwischen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft und Kritischer Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. Wulf 1983, Koller 2014, Bernhard 2021a, S. 21 ff.) im Rahmen methodischer – zumeist sehr statischer – Zuweisungen neben der Hermeneutik und der Empirie auch die Ideologiekritik aufgeführt wird, bleiben umfassendere Ausführungen über letztere und ihren Zusammenhang mit dem Pädagogischen erstaunlicherweise eine Seltenheit.

Nachfolgend sollen zunächst die hier anhand des Vernunft- und Kritikbegriffs explizierten widersprüchlichen Konstitutionsbedingungen der Entstehung wissenschaftlicher Pädagogik (1.1), die Rolle von Erziehung und Bildung im Rahmen der Entstehung der bürgerlich-neuzeitlichen Gesellschaft sowie ihre Verstrickungen in die ‚Dialektik der Aufklärung‘ skizziert werden (1.1.1). Ein Blick auf die vor allem von Seiten kritischer Erziehungswissenschaft ab Ende der 1960er Jahre unternommenen Versuche, Ideologiekritik als eigenständige methodische Herangehensweise in der Erziehungswissenschaft zu etablieren, zeigt, dass diese zwar einzelne hilfreiche Anregungen und Hinweise enthalten, sich jedoch weder auf eine umfassende Arbeit am Ideologiebegriff, die eine entsprechende Aufarbeitung insbesondere kritisch-sozialphilosophischer Analysen bedeutet hätte, eingelassen, noch das Prinzip der Kritik und dessen Implikationen (aus pädagogischer Perspektive) systematisch herausgearbeitet haben (1.1.2). Mit dem Hegemonialwerden neoliberaler Ideologie, der damit einhergehenden Alternativlosigkeitsrhetorik und dem ‚Fetisch des Faktischen‘ geraten Vernunft- und Kritikanspruch der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zunehmend unter das Verdikt ihrer Antiquiertheit. Dies ist neben der Tendenz zur theoretisch-methodischen Selbstdemontage ein weiterer Grund, warum die dargestellten Versuche, ideologiekritische Herangehensweisen im pädagogischen Feld zu verankern, nicht nachhaltig etabliert werden konnten. Über die konstitutiven Dimensionen der Widersprüchlichkeit und der Veränderbarkeit kann die Verwiesenheit von Pädagogik auf Kritik hingegen bildungs- und

wissenschaftstheoretisch gefasst werden (1.2). Dem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Versäumnis einer umfassenden Zueignung gesellschaftstheoretischer Perspektiven auf Ideologie und Kritik wird in Kapitel 1.3 mit einer fragmenthaften Aufbereitung zentraler ideologietheoretischer Gehalte aus dem Spektrum kritischer Gesellschaftstheorien begegnet. Seit seiner Entstehung im 18. Jahrhundert ist der Ideologiebegriff in den Sozialwissenschaften eine höchst umstrittene Kategorie (1.3.1), deren Ablehnung in einer sich als „postideologisch[.]“ (Münkler 2011, S. 145) bezeichnenden Gesellschaft, die ohne weiteres das ‚Ende der Ideologien‘ (Bell 1988) zu verkünden vermag, ihren Höhepunkt hat. Dass sich derartige Diagnosen schon dadurch widerlegen, da sie selbst ideologischen Charakters sind, ihr offensiv vorgetragenes Postulat den eigenen Gegenbeweis bereits in sich trägt, macht sowohl die politische Brisanz des bekämpften Begriffs wie auch seine Aktualität deutlich. Gegenüber neutralen und positiven Begriffsbestimmungen (1.3.3) soll hier Ideologie als *kritische* Kategorie rekonstruiert werden, deren Grundlagen von Marx und Engels entwickelt wurden (1.3.2). Die ausgewählten, an sie anknüpfenden Positionen von George Lukács (1.3.4), Antonio Gramsci (1.3.5), Louis Althusser (1.3.6), Pierre Bourdieu (1.3.7) sowie der frühen Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (1.3.8) führen jeweils unterschiedliche Aspekte des Ideologiebegriffs weiter aus, liefern verschiedene Gewichtungen, sich mitunter wechselseitig ausschließende Interpretationen und Weiterentwicklungen, tragen jedoch sämtlich dazu bei, die Kategorie der Ideologie als Bestandteil gesellschaftspädagogischer Analyse zu schärfen. Sie dienen dazu, Umrisse einer kritisch-materialistischen Theorie des Ideologischen zu formulieren (1.4) und ermöglichen einen Entwurf *Gesellschaftspädagogischer Kritik* als theoretisch-methodischem Element kritisch-materialistischer Pädagogik (1.5).

Der Terminus der Gesellschaftspädagogischen Kritik ist an Hans-Jochen Gamm's Bestreben angelehnt, Pädagogik als „humanes Erkenntnisssystem“ (1991, S. 104) auf kritisch-materialistischer Basis zu formulieren. Er verweist sowohl auf das Fehlen eines kritisch-gesellschaftstheoretischen Zugangs in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, wie auf die Notwendigkeit, Pädagogik als praktische *Gesellschaftskritik* (Rühle u. a. 2017) zu verstehen und ein auf individuelle wie kollektive Befreiung angelegtes Erkenntnisinstrumentarium fortlaufend weiterzuentwickeln. Für Gamm umfasst „Gesellschaftspädagogik“ in dieser Hinsicht

„mehr [als nur die Reflexion auf die Schul- und Bildungssysteme; S. K.], nämlich alle aus den realen Bedingungen des Sozialverbandes veranlaßten Formationen oder unter gewisser Spontaneität erwachsenden Entwicklungen, insbesondere im Bereich der Arbeit und der Reproduktion des Lebens, die jedoch, wie immer sie auch geschehen, dem Gefüge jeweiliger Herrschaft entsprechen müssen.“ (Gamm 1979, S. 32)

Der Begriff verweist darauf, dass pädagogische Prozesse in vielfacher Weise von den sie umgebenden ökonomischen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen affiziert, jedoch nicht determiniert sind. Im Zusammenhang mit ideologiekritischen Verfahren in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft spricht Gamm auch von einer „gesellschaftspädagogischen Einsicht“ (1983, S. 86), deren Notwendigkeit sich nicht nur aus der Verfasstheit des Erziehungssystems, sondern auch der Aktivitäten unterschiedlicher bildungspolitischer Akteurinnen und Akteure ergibt. Gesellschaftspädagogische Kritik meint demzufolge einen geschichtsmaterialistischen, ideologietheoretisch angereicherten, engagierten Zugang zum Pädagogischen, dessen Erkenntnisinteresse über eine radikale Kritik der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen auf eine umfassende Befreiungsperspektive sowie die Realisierung individueller wie kollektiver Mündigkeit zielt.

1.1 Vernunft und Kritik in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

1.1.1 Vernunft und Kritik als Konstitutionsmomente wissenschaftlicher Pädagogik

Das Motiv neuzeitlicher Wissenschaft, wie es sich als Selbstverständnis ungefähr seit dem 17. Jahrhundert etabliert, besteht in der vernunftbasierten Erkenntnis ihres jeweiligen Gegenstandes, mit dem Zweck, die so in ihren Gesetzmäßigkeiten erkannte Natur beherrschbar und mittels der Entwicklung entsprechender Technologien für den Menschen nutzbar zu machen. Damit wohnen der sich im Medium der Wissenschaft verbreitenden Aufklärung zwei sich zwar nicht prinzipiell, jedoch potenziell widerstreitende Tendenzen inne. Basierend auf dem im Zuge der europäischen Aufklärung formulierten Gedanken der Veränderbarkeit der Welt unabhängig von der Willkür höherer Mächte, der Möglichkeit der Gestaltung der irdischen Verhältnisse durch den Menschen sowie der mit der Unterscheidung von methodisch und systematisch vorgehender wissenschaftlicher Erkenntnis auf der einen und religiösen sowie alltagsweltlichen Vorstellungen auf der anderen Seite konnten überkommene Traditionen und Autoritäten grundsätzlich in Frage gestellt werden.

„Indem sie dergestalt angetreten ist, den Menschen aus Abhängigkeitsverhältnissen jeglicher Art zu befreien, ist der Anspruch der neuzeitlichen Wissenschaft emanzipatorisch. Ihr Modus ist die Kritik, verstanden als die systematische Beurteilung der Wahrheit bzw. Rechtmäßigkeit von Aussagen, Sachverhalten und sozialen Verhältnissen am Maßstab der Vernunft.“ (Bernhard/Rühle 2018, S. 17f.)

In der zunehmenden ‚Entzauberung der Welt‘ durch die immer tiefergehende Freilegung der Ursachen von Erscheinungen der äußeren Natur, der Entschlüsselung ihrer ‚Baupläne‘ und der damit einhergehenden Verfügbarmachung der Natur liegt zugleich eine „faustisch prekäre Tendenz zur demiurgen Selbstüberhebung“ (Gruschka 2011, S. 64). Bietet die Entwicklung rationaler Wissenschaften das Potenzial einer schicksalsunabhängigen, vernünftigen Gestaltung und Einrichtung der Welt, so birgt sie zugleich die Möglichkeit der Verfügbarmachung des Menschen.

Die Pädagogik als eine theoretisch-reflektierende Wissenschaft hat ihren Ursprung ebenfalls im 17. und 18. Jahrhundert und ist insofern untrennbar mit der Epoche, den Ideen und damit auch den skizzierten Entwicklungstendenzen der Aufklärung verbunden. Auch wenn sich ihr Begriff mit dem Ausdruck *paidagogos* bis ins antike griechische Denken zurückverfolgen lässt, so beschreibt er hier jedoch ausschließlich die Kunst der praktischen Knaben- bzw. Kinderführung (vgl. Bernhard 2011, S. 21). Die Notwendigkeit, über Prozesse der Erziehung und Bildung theoretisch zu reflektieren, entsteht erst mit den sich ausdifferenzierenden, komplexer werdenden gesellschaftlichen Verhältnissen und der sich herausbildenden bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft um das 18. Jahrhundert. Gernot Koneffke benennt als Grund für diese „historische Wende“ vor allem „das Werden des Hauptproduktionsmittels der Feudalepoche, Grund und Boden, zur Ware.“ (Koneffke 2018d, S. 169) Zu den materiellen Gründen kommen bedeutende ideengeschichtliche Motive.

So „darf die europäische Kulturbewegung des 17. und 18. Jahrhunderts als erste Aufklärung bezeichnet werden, weil hier die Freigabe der menschlichen Autonomie sowie der Möglichkeiten, sich systematisch und universal der eigenen Vernunft zu bedienen, so sehr in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens gerückt worden sind wie nie zuvor.“ (Blankertz 2011, S. 21)

Sowohl die materielle Notwendigkeit der Entfaltung der ökonomischen Potenziale des Bürgertums als auch der damit verknüpfte aufklärerische Anspruch der Selbstbestimmung lassen Erziehungs- und (Aus-)Bildungsprozesse sowie ihre theoretische Bearbeitung an Bedeutung gewinnen.

Im Zentrum aufklärerischen Denkens steht ein umfassender Begriff von Vernunft, der es erlaubt, dass die Menschheit „zu ihren wahren Möglichkeiten geführt werde. Dieses Selbstbewußtsein konkretisierte sich in einer sehr spezifischen, für die Aufklärung typischen Geschichtsauffassung.“ (Ebd., S. 23) Die gesellschaftlichen Verhältnisse galten nicht mehr als unabänderliche, gottgegebene, sondern als vom Menschen gemachte und daher potenziell als veränderbar. Mit den Fortschritten der Wissenschaften, insbesondere der Naturwissenschaften, den damit einhergehenden steigenden Möglichkeiten der Naturbeherrschung sowie dem säkularisierten Selbstverständnis, „daß die menschliche Existenz un-

bezweifelbar als geistige Leistung gefaßt werden konnte, daß das menschliche Selbstbewußtsein als Ratio sich aller göttlichen Allmacht zum Trotze konstituieren vermochte“ (ebd., S. 25), erstarkte der Glaube an eine kontinuierlich vorwärtstreibende Verbesserung und Vervollkommnung der Menschheit. Das auf Erkenntniskritik und Rationalität setzende Programm der Aufklärung bleibt dabei nicht bei der Überwindung von althergebrachten, auf Traditionen, Mythen, Glauben, Autorität oder Gehorsam und Unterwürfigkeit basierenden Wissensformen stehen, sondern hat zudem eine ausgewiesenen politische Dimension. Insbesondere das sich ökonomisch wie politisch als neue Klasse konstituierende Bürgertum intensiviert und verbreitet die aufklärerische Idee, welche sie zumindest zunächst nicht nur für die eigene Klasse beansprucht. In diesem Sinne nahm die bürgerliche Gesellschaft die führende Rolle der Autonomiebestrebungen gegenüber den bis dahin dominierenden Ansprüchen der Kirche und den absolutistischen Feudalmächten ein. „Die Aufklärung glaubte an Einheit und Identität der Vernunft. Sie, die Vernunft, galt als ein und dieselbe für alle denkenden Subjekte, für alle Nationen, Rassen, Epochen und Kulturen.“ (Ebd., S. 27) Zwar wurde dieser Anspruch schon in seinem Ausgangspunkt von der Wirklichkeit konterkariert – Frauen und Kolonialvölkern wurde das Vernunftpotenzial beispielsweise weitgehend abgesprochen –, dies tat dem allgemeinen Fortschrittsoptimismus allerdings keinen Abbruch. Dabei, so die Idee, bedingen sich individuelle und gesamtgesellschaftliche Entwicklung gegenseitig. Durch die Entfaltung und Ausbreitung individueller Vernunft steigt gleichsam das Moment gesamtgesellschaftlich verwirklichter Humanität, welche wiederum den Rahmen der Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums bilden. Grundlegend für die Realisierung individueller Vernunft wird mit dem Begriff der Mündigkeit, prominent von Kant in seiner negativen Wendung definiert (2019, S. 53), zugleich ein explizit herrschaftskritisches Element gesetzt, das auf prinzipielle Selbstbestimmung abzielt. Kants Ausführungen verändern zugleich die Bedeutung von Kritik und stellen sie auf eine selbstreflexive Grundlage, die deutlich macht, „dass die Berufung auf Vernunft nur selbstkritisch erfolgen kann. Vernunft besteht nicht in der Predigt derselben, sondern entscheidend in der Kritik des Vernunftvermögens als Bedingung der Kritik.“ (Euler 2004, S. 11) Die politisch-ökonomischen Analysen von Marx und Engels, das Aufzeigen „der strukturellen Unvernunft dieser Ökonomie“, insbesondere die der kapitalistischen Warenform, führen zum Praktischwerden der Kritik: „Die Kritik mußte notwendig praktisch werden, weil der strukturelle Widerspruch von Mangel aus Überfluss nicht nur ein Skandal der Vernunft, sondern eben auch gesellschaftlich verursachtes massenhaftes Leiden bedeutet.“ (Ebd., S. 12) Der Zunahme an Möglichkeiten der Selbstbestimmung und der Formulierung vernunftbasierter, selbstreflexiver Kritik steht nicht nur auf objektiver Seite der gesellschaftlichen, widersprüchlichen Verhältnisse, sondern auch auf individueller Seite von Beginn an eine „gegenläufige Bewegung“ gegenüber, wie Ludwig Pongratz in Bezug auf die ökonomische Dimension zugespitzt formuliert: „Der Wirtschaftsbür-

ger bestimmt sich selbst – in völliger Abhängigkeit von den Märkten.“ (2009a, S. 12)

Mit den bürgerlichen Ansprüchen der Vernunft, der Mündigkeit und der Selbstbestimmung bekommen pädagogische, allen voran erziehungstheoretische Fragestellungen besondere Bedeutung. „Bürgerliche Mündigkeit begründet Pädagogik.“ (Koneffke 2018d, S. 165) Als Instrument, mit dessen Hilfe diese Ansprüche der bürgerlichen Bewegung auch über Generationen hinweg durchgesetzt werden konnten, galt dem aufklärerischen Denken die Erziehung, welche dadurch die fortschreitende, fortschrittliche Tendenz der menschlichen Entwicklung absichern sollte. So formuliert Kant laut der Mitschrift seiner Vorlesung über Pädagogik: „Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlechte.“ (Kant 2018, S. 700) Ähnlich optimistisch, das Glück der Menschheit am Erziehungsbegriff festmachend, äußert sich Helvetius 1772, wenn er unterstellt, „dass sie [die Menschen; S. K.] das Werkzeug für ihre eigene Größe und ihre Glückseligkeit in den eigenen Händen haben und dass es sich nur darum handelt, die Wissenschaft von der Erziehung zu vervollkommen, um glücklich und mächtig zu werden.“ (Helvetius zit. n. Schäfer 2004, S. 9) Neben die in die Erziehung gesetzte Hoffnung auf eine Verbesserung der menschlichen Natur sowie der Menschheit als Ganzes tritt die grundlegende Einsicht in die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. „Aus der Desintegration der Feudalordnung geht hervor die Auffassung, daß die Menschen an sich selber als erziehungsbedürftige Wesen bestimmt sind und der daraus folgende praktische Schluß, daß alle Menschen als Menschen Anspruch auf erzieherische Pflege und Bildung haben.“ (Koneffke 2018d, S. 169) Der Mensch als erziehungsbedürftiges Wesen, mit Anspruch auf Erziehung und Bildung, wird mit der durch Bildung potenziell eröffneten Perspektive auf Selbstbestimmung, Mündigkeit und Autonomie jedoch zugleich einem neuen Zuschnitt von Vergesellschaftungsprozessen unterworfen.

Mit der herausgehobenen Bedeutung von Erziehung für den Prozess der Aufklärung wurde es nötig, diese theoretisch anzuleiten, anstatt sie, wie bisher, eher passiv ‚geschehen‘ zu lassen. Die mit dem Wissen um die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen einhergehende Forderung nach einer allgemeinen Schulpflicht sowie die damit verbundene Notwendigkeit der Ausbildung geeigneten Lehrpersonals machte die Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft auch auf praktischer Ebene notwendig, sodass 1779 der erste pädagogische Lehrstuhl an der Universität Halle geschaffen wurde. Zugleich bedeutete die wissenschaftliche Beschäftigung mit Pädagogik die allmähliche Ablösung von der Bevormundung durch die Kirche in den die Erziehung betreffenden Fragen. Auch wenn die Kirche ihren Einfluss bis ins 20. Jahrhundert zumindest in Teilbereichen aufrechterhalten konnte, so wurde „der Autonomieanspruch [...] durch die Pädagogik der Aufklä-

rung zum ersten Mal zum Programm erhoben.“ (Blankertz 2011, S. 30) Mit ihrem Auftrag, die gesellschaftlichen Verhältnisse interpretierend über die Effizienz erzieherischer Mittel sowie über die Möglichkeiten der Erreichbarkeit von bestimmten, gesellschaftlich gewünschten Erziehungserfolgen aufzuklären, musste sich die wissenschaftliche Pädagogik als „rationalisierendes Element der Erziehungs- und Bildungspolitik“ (Rothermel 2018, S. 20) neben den durch die Kirche gesetzten Grenzen in Teilen auch denen der philosophischen Ethik entziehen, als deren Teilgebiet sie bislang galt.

Pädagogik als Emanzipationsprojekt kann mit ihren auf Mündigkeit und Selbstbestimmung gerichteten Zielen, welche wiederum die Perspektive eines glücklicheren Menschengeschlechts eröffnen, als „*praktisch gewendete Aufklärung*“ (Rühle 2015, S. 36) bezeichnet werden. So bilden die von der Epoche der Aufklärung erst hervorgebrachten Fragen nach den Möglichkeiten und Bedingungen von Erziehung sowie der Glaube an ihre systematische Machbarkeit nicht nur eines der zentralen Konstitutionsmerkmale aufklärerischen Denkens. Zugleich erscheint die Realisierung der angestrebten Ziele nur durch umfassende Erziehung und einer stetig sich verbessernden und auf die Praxis zurückwirkenden Erziehungswissenschaft möglich. „In der Tat lag im Begriff der Aufklärung von Anfang an jene Tendenz zur praktischen Wirksamkeit, die ihn zu einem pädagogischen Begriff machte.“ (Blankertz 2011, S. 30) Die Aufklärung bringt, vermittelt durch die materielle Notwendigkeit einer umfassenderen, institutionalisierten Erziehung sowie dem Glauben an die Möglichkeit der Befreiung aus feudalistischer Herrschaft mit Hilfe der Ausbreitung der Vernunft die wissenschaftliche Pädagogik hervor, welche zugleich als das Medium ihrer Verwirklichung gilt.

Die Prozesse der Aufklärung, ihre gesellschaftlichen Umbrüche ebenso wie die sich in ihr konstituierenden politischen und pädagogischen Programmatiken sind jedoch von Beginn an höchst widersprüchlich und von grundlegenden, immanenten Problemen durchzogen. Vollzieht sich Aufklärung einerseits im Medium einer explizit herrschaftskritischen Vernunft, so enthält sie andererseits selbst ein Moment der Herrschaft, der Unterdrückung von äußerer und innerer Natur des Menschen. Deutlich wird dies nicht zuletzt an der Widersprüchlichkeit der philanthropistischen Pädagogik, deren normativer Anspruch der Realisierung von Mündigkeit und Entfaltung umfassender Vernunft realgeschichtlich durch die Anpassung der Menschen an die funktionalen Erfordernisse der Gesellschaft erreicht werden soll. Dabei wurde, utilitaristisch argumentierend, von einer Identität oder zumindest einer weitgehenden Übereinstimmung von gesellschaftlichen Interessen und individuellen Bedürfnissen ausgegangen. Die Überwindung von äußeren, durch die Bedrohung unbeherrschter Natur hervorgerufenen Zwängen, die Überwindung feudalistischer Herrschaft oder kuratorisch-kontrollierender Autoritäten schlägt auf das Subjekt der Befreiung als Selbstdisziplinierung zurück. Wachsender Autonomie steht die Unterdrü-

ckung der inneren Natur gegenüber. Die sich als Prozess der individuellen Aufklärung der dem Subjekt gegebenen Möglichkeiten wie der kollektiven Aufklärung der gesellschaftlichen Bedingungen verstehende neuzeitliche Pädagogik lässt diesen Aspekt der Möglichkeit des Umschlagens des Aufklärungsprozesses zumeist außer Acht. Mit der im US-amerikanischen Exil verfassten ‚Dialektik der Aufklärung‘ (AGS 3) wollen Max Horkheimer und Theodor W. Adorno die dem aufklärerischen Rationalitäts- und Vernunftglauben immanente Widersprüchlichkeit deutlich machen. Die Möglichkeit des Umschlagens des emanzipativen Gehalts hin zu herrschaftssichernder Funktion wohnt der Vernunft nicht nur von Beginn an inne, sondern entfaltet sich realgeschichtlich mit ihrer Entwicklung. Der Rückfall in die Barbarei, dessen grausamer Höhepunkt in der massenhaften systematischen, industriellen Ermordung von als ‚nicht lebenswert‘ erachteten Bevölkerungsgruppen durch den deutschen Faschismus kulminiert, ist für Adorno und Horkheimer nicht ein Rückfall hinter die Aufklärung, sondern die Konsequenz ihrer Allianz mit der durch sie ermöglichten gesellschaftlichen Herrschaft. Das Umschlagen der Aufklärung in Barbarei wird damit jedoch nicht als ein notwendiger, automatisch ablaufender oder deterministischer Prozess gefasst. So ist mit der ‚Dialektik der Aufklärung‘ Adornos Verständnis von Dialektik entsprechend, weder ein schlichter Dualismus noch ein einfaches, notwendiges Umschlagen eines Prozesses ab einem bestimmten Punkt gemeint. Vielmehr bezeichnet der Begriff der Dialektik eine ‚Vermittlung der Gegensätze in sich‘ (vgl. dazu Ritsert 2017, S. 44 ff.). Aufklärung birgt ihren eigenen Widerspruch in sich selbst; in ihr vereinen sich emanzipatorische als auch herrschaftsförmige Elemente, wobei diese sich nicht bloß wechselseitig bedingen, sondern das Eine konstitutives Moment des Anderen ist.

Die Grundthese der im Exil verfassten ‚Philosophischen Fragmente‘, dass Aufklärung entgegen einem optimistischen und unreflektierten Fortschrittsglauben als dialektischer Prozess verstanden werden muss, wird durch die realen Entwicklungen seit der Epoche der Aufklärung gestützt. Die historische Aufklärung, angetreten mit dem explizierten Ziel der Befreiung des Menschen aus ‚seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit‘, führte zwar zur Überwindung des Feudalismus, brachte jedoch zugleich neue Abhängigkeiten mit sich. Der vor allem naturwissenschaftlich, technisch-rationale Fortschritt, die fortschreitenden Möglichkeiten der Beherrschung der äußeren Natur, gehen mit einem Mehr der Beherrschung der inneren Natur einher, womit sich die Beherrschung der Natur letztlich gegen den Menschen kehrt und als zunehmende Vergesellschaftung auf die Individuen zurückwirkt. Die Verkürzung der Vernunft um ihr humanistisches Moment, ihre Reduktion auf rücksichtslose Selbsterhaltung im Modus instrumenteller Funktionsorientierung und Gesetzesförmigkeit offenbart – in Auschwitz kulminierend – nicht nur die Verfallsgeschichte der Rationalität, sondern ebenso die fortwährende Herrschaft des Menschen über den Menschen, die Herrschaft des Allgemeinen über das Besondere.

Die mit der ‚Dialektik der Aufklärung‘ formulierte Kritik entzündet sich damit aus der Diagnose der aufklärerischen Methode des identifizierenden Denkens und ihren gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und subjekttheoretischen Folgen. Sie bleibt nicht bei dem modernen Wissenschaftsverständnis stehen, sondern zielt auf jegliche Auffassung, welche sich die Welt durch unnachgiebige Rationalisierung und begriffslogische Ordnung verfügbar machen und sie beherrschen will. Die Kritik muss demnach zugleich den Anspruch moderner Pädagogik und die Idee der Bildung treffen, da diese einerseits mit dem Ziel der Überwindung von Herrschaft expliziert wurden, sich jedoch andererseits als universelle Forderung nur im Medium der Herrschaft durchsetzen konnten.

„Die Hinwendung der Wissenschaft zum Gegebenen, zum Positiven war so lange aufklärerisch, wie die herrschenden Lehren von Natur und Gesellschaft über diese Gegebenheiten verklärend hinweggingen, so wie es die Ideologien politisch-klerikaler Herrschaft taten. Doch in dem Maße, in dem das Medium der Wissenschaft, die Gesellschaft, in ihrer Struktur und Funktionalität selbst zum bloß Gegebenen erklärt wurde, wurde Wissenschaft zur Ideologie, zur bloßen Rechtfertigungslehre. Die durch den Erfolg der Aufklärung motivierte Übertragung naturwissenschaftlicher Methoden auf die Untersuchung von Mensch und Gesellschaft ist deshalb anti-aufklärerisch, weil die menschlichen Verhältnisse, die Kultur, die Zivilisation historische Gegebenheiten sind. Sie sind kontingent, sie können so, wie sie sind, oder auch ganz anders sein. Nur im Rückblick, wenn sie bereits faktisch geworden sind, kann die Notwendigkeit ihrer Entstehung begründet werden. Die zukünftigen Formen des Zusammenlebens der Menschen sind unbestimmt.“ (Feldes 2018, S. 267)

Mit der unter dem Begriff ‚Neoliberalismus‘ gefassten wirtschaftlich-politischen Programmatik, welche in den letzten Jahren auch im pädagogischen Bereich bestimmend geworden ist, gehen umfassende gesellschaftliche Herrschaftsansprüche einher. Diese werden durch die der potenziellen Veränderbarkeit des Gegebenen, der Unbestimmtheit der zukünftigen Formen des Zusammenlebens entgegengesetzten, propagierten Alternativlosigkeit des neoliberalen Regimes sowie dem Anspruch ihrer Durchsetzung in allen gesellschaftlichen Sphären untermauert. Die Vormachtstellung traditioneller, positivistischer Theorie im Neoliberalismus ist weder zufällig, noch neu und unerwartet, sondern vielmehr das Ergebnis eines konkreten historischen Prozesses, in dem sich dasjenige wissenschaftstheoretische Paradigma durchzusetzen wusste, welches die größte Kompatibilität mit den sich verändernden Herrschaftscharakteristika aufwies und aufweist. In diesem Sinne entspricht der dem Ideal naturwissenschaftlich exakter Messungs- und Vermessungsmethoden nacheifernde Rationalismus in seinem Streben nach rücksichtsloser Beherrschbarmachung von Mensch und Natur sowie seinem instrumentell verkürzten Fortschrittsdenken den Vorstellungen und Mechanismen neoliberaler Steuerung und Herrschaft. Entgegen der

selbstgesetzten aufklärerischen Bestrebungen fällt nach den Einsichten der ‚Dialektik der Aufklärung‘ aber gerade ein solches, auf Letztbegründungen zielendes Wissenschaftsverständnis – zudem es sich als höchst inhuman erweist – zurück in den Mythos. Zwar war die Erziehungs- und Bildungswissenschaft nie frei von politischer und wirtschaftlicher Einflussnahme, sie bleibt jedoch untrennbar mit den emanzipatorischen Ansprüchen der Aufklärung und ihrer Orientierung an Mündigkeit verbunden. „Nach Auskunft der Geschichte der europäischen Pädagogik ist der Maßstab [der Mündigkeit; S. K.] nicht willkürlich gewählt, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten“ (Blankertz 2011, S. 306). Diese sich aus dem Emanzipationsanspruch der Eigenstruktur der Pädagogik ergebende Widerständigkeit gilt es gegenüber den eindimensionalen, pädagogisch nicht legitimierten, neoliberal-kapitalistischen Vereinnahmungen sowie lethargischer Selbstunterwerfungsgesten durch die Reaktualisierung des Prinzips radikaler Kritik zu stärken.

1.1.2 Systematische Bestimmungsversuche von Ideologiekritik in der Erziehungswissenschaft

Ab Mitte der 1960er Jahre entwickeln sich unter dem Sammelbegriff der ‚kritischen Erziehungswissenschaft‘ pädagogische Ansätze, welche in Abgrenzung zu der besonders im Hinblick auf ihre gesellschaftstheoretischen sowie selbst-reflexiven Leerstellen beanstandeten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Prinzip der (Ideologie-)Kritik zu etablieren versuchten. Wenn auf der einen Seite die weitgehende Übereinstimmung der unterschiedlichen Ansätze darin bestand, „den historisch-geschichtlichen Charakter der Erziehung und die Notwendigkeit einer Orientierung der Erziehung an einer kritischen Theorie der Gesellschaft, der Wissenschaft und des Subjekts“ (Wulf 1983, S. 137) zu betonen, wodurch eine Subsumierung unter dem einheitlichen Label der ‚kritischen Erziehungswissenschaft‘ gerechtfertigt erscheint, so wird diese gemeinsame Etikettierung auf der anderen Seite durch die sich mitunter ausschließende Verwendung des namengebenden Kritikbegriffs wiederum in Frage gestellt. Der Einigkeit darüber, dass sich pädagogisches Denken und Handeln über die Perspektive der Mündigkeit und der Emanzipation von überflüssiger Herrschaft legitimieren müsse – eine Einsicht, die eine gesellschaftstheoretische Fundierung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie die kritische Analyse der auf Erziehungs- und Bildungsprozesse einwirkenden politisch-ökonomischen Bedingungen notwendig miteinschließt –, standen massive Differenzen bezüglich der Frage gegenüber, wie der Modus einer solchen Kritik auszusehen hätte und von welchen grundlegenden Annahmen diese ihren Ausgangspunkt nehmen müsste. So wurde nicht selten – um die jeweilige theoriesystematische Verortung und die Stoßrichtung des eigenen Ansatzes zu kennzeichnen sowie

eine Abgrenzung zu den konkurrierenden Herangehensweisen vorzunehmen – das obligatorische ‚kritisch‘ durch eine weitere Kennzeichnung spezifiziert. Sahen sich die kritisch-emanzipatorischen Ansätze Mollenhauers und Blankertz‘ offenbar dem ‚emanzipatorischen Erkenntnisinteresse‘ Habermas‘ verpflichtet, so bezog sich Klaus Schallers kritisch-kommunikative Didaktik eher auf dessen Diskursethik und Klafki fühlte sich mit seiner Didaktik genötigt, dem Kritischen eine positive, ‚konstruktive‘ Wendung zu geben. In Hans-Jochen Gamms kritisch-materialistischer Pädagogik bilden hingegen die Schriften von Marx einen zentralen theoretischen Bezugspunkt und die Grundlage der Kritik. Während sich bei den bisher genannten Ansätzen trotz aller Unterschiede – genaueres müsste eine dezidierte Analyse ergeben – auch zahlreiche Überschneidungen bezüglich des Kritikverständnisses angeben lassen, so wird auch ohne großangelegte Analysen deutlich, dass sich die zuerst genannten, an der ‚Frankfurter Schule‘ orientierenden Verständnisse von Kritik beispielsweise mit der sich auf Popper beziehenden kritisch-rationalistischen Pädagogik Lutz Rössners ausschließen (vgl. hierzu auch Dammer 2009, S. 55 sowie Bernhard 2003, S. 9 ff. und Wulf 1983, S. 195 ff.). Ungeachtet der disziplinpolitischen (Selbst-)Zuschreibungen und Abgrenzungen werden pädagogisch-theoretische Ansätze nicht zu kritischen, indem sie sich selbst in entsprechender Weise verstehen oder etikettieren.

Auf der einen Seite hängt die Anziehungskraft und der Erfolg kritischer Ansätze der Erziehungswissenschaft in den 1960er und 1970er Jahren sicherlich maßgeblich mit der Bereicherung des pädagogischen Diskurses durch die verschiedenen Betrachtungsweisen und das Einbringen unterschiedlichster Impulse zusammen. Auf der anderen Seite wurde mit der Vernachlässigung, diesen Diskurs auch um den Begriff der Kritik zu führen, zugleich versäumt, die Methode der Ideologiekritik in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft nachhaltig zu etablieren und aus pädagogischer Perspektive weiterzuentwickeln. So reduziert sich ‚Kritik‘ zumeist auf eine Beanstandung der unterschiedlichen methodologischen Schwächen der jeweiligen quantitativen oder qualitativen Untersuchungen, die in ihrer Analyse der jeweiligen Logik des Forschungsparadigmas der bemängelten Untersuchung verhaftet bleibt, ohne diese Logik selbst in die Reflexion mit einzubeziehen.⁸

Dazu kamen die von dem jeweiligen Kritikverständnis nicht unabhängigen Ansprüche unmittelbarer (reformerischer) Wirkung, in deren Folge die Schärfung des kritischen Analyseinstrumentariums zugunsten partieller politischer Einflussmöglichkeiten zurückgestellt wurde. Der auf den überaus berechtigten und

8 In dieser Weise kritisiert z. B. Hans Merckens die „Immunisierung gegen Kritik durch Methodisierung der Kritik“ (2003) in der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung und weist deren „vorkritisch[e]“ (ebd., S. 36) Annahmen nach, die den am ‚Kritischen Rationalismus‘ orientierten, selbstgesetzten Ansprüchen nicht genügen, ohne dabei diesen wissenschaftstheoretischen Rahmen für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft selbst in Frage zu stellen.

notwendigen Anspruch der Veränderung der pädagogischen Praxis zurückgehende Reformeifer ließ nur wenig Raum für die Konturierung des Kritikbegriffs oder tiefgreifende und radikale Analysen der ökonomischen, politischen und kulturellen Einflüsse auf Erziehung und Bildung. Das sie gegenüber affirmativen pädagogischen Ansätzen heraushebende Prinzip der Kritik hintertreibend⁹, wandte sich der Großteil kritischer Erziehungswissenschaft letztlich, anders als die – ihr zunächst noch Orientierung verschaffende – Kritische Theorie, welche von einer prinzipiellen Skepsis gegenüber der Möglichkeit einer gesellschaftlichen Veränderung durch einzelne Reformen ausgeht, der konstruktiven Seite zu. Die trotz gewisser Teilerfolge insgesamt enttäuschenden Reformenerfahrungen führten zu der schmerzlichen Einsicht in die Grenzen von einzelnen Reformen ohne eine grundsätzliche Infragestellung und Veränderung der sie umgebenden Rahmenbedingungen. Damit ist die Widersprüchlichkeit von Pädagogik und Gesellschaft angedeutet, welche Adorno in einem Gespräch mit Heydorn in der aporetischen Formel zusammenfasst: „Man kann die Schule nur von der Gesellschaft her ändern, aber man muß die Gesellschaft von der Schule her ändern“ (Adorno u. a. 2002, S. 36). Kritische Pädagogik, die sich als praktische Gesellschaftskritik versteht, sieht sich demnach mit der komplexen Aufgabe konfrontiert, konkret in die gesellschaftlichen und pädagogischen Bedingungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen einzugreifen, ohne dabei die Perspektive der Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Strukturen zu vernachlässigen. Der einerseits schon aus der Erfahrung der Wirklichkeit berechnete Anspruch

9 Dietrich Benner macht auf mögliche Schwierigkeiten aufmerksam, die dualistische Gegenüberstellungen, wie ‚affirmativ‘ vs. ‚kritisch‘, mit sich bringen: „Als affirmative Unterscheidung ist die zwischen kritischen und unkritischen Wissensformen ihrerseits unkritisch, denn sie bejaht nur ihr eigenes Kriterium und versäumt es, unterschiedliche Kriterien zu reflektieren und zu problematisieren. Zu den Unvermeidlichkeiten von Kritik gehört offenbar, dass im selbstaffirmativen Gebrauch das Kritische immer wieder verloren geht.“ (2003, S. 107) Mit Recht betont Benner die Gefahr der Eindimensionalität durch eine Form von Kritik, die sich selbst als absolut setzt. Benners tautologisches Argument läuft aber letztlich auf die prinzipielle Unmöglichkeit von Kritik hinaus, sofern sich diese nicht in Partikularismen verliert. Kritik ist ohne ein Minimum an Affirmation, nämlich der Zustimmung zu sich selbst, ohne die sie nicht formuliert werden könnte, nicht zu denken. Gleichzeitig droht sie – hier sieht Benner richtig – in der unreflektierten Übersteigerung ihrer eigenen Selbstgewissheit ihr kritisches Potenzial zu verlieren. Dies macht das dialektische Moment einer jeden, am Prinzip der bestimmten Negation orientierten Kritik aus. Der Einwand Benners kann insofern nur für Formen der Kritik Gültigkeit beanspruchen, die für sich selbst einen externen Standpunkt außerhalb des kritisierten Objekts reklamieren. Kritische Theorie begreift sich in ihrer dialektisch-reflexiven Wendung jedoch als dem Objekt ihrer Kritik selbst angehörig. Im Bewusstsein, dass erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis durch ihren Gegenstand nur als widersprüchliche gefasst werden können und dass pädagogische Theorie und Praxis sich stets in einem dialektisch vermittelten Spannungsfeld von affirmativen und kritischen Momenten konstituieren, ist der analytische Gebrauch unterscheidender Kennzeichnungen anhand des maßgebenden Kritikbegriffs zur Verdeutlichung ebendieser gegensätzlichen und miteinander vermittelten Pole sinnvoll und notwendig.

unmittelbarer Veränderung verliert seinen kritischen Impuls ohne das selbst-reflexive Moment einer Kritik, welche zugleich die Totalität der Gesellschaft in ihre Analysen miteinbezieht. Die komplexe Vermittlungsleistung besteht darin, weder in gedankenlosen Aktionismus und bequeme pädagogische Pseudoaktivität zu verfallen (vgl. dazu Kunert 2017), noch, durch den Rückzug auf die ebenso bequeme Position einer sich abschottenden, selbstreferentiellen Theorie, die Praxis sich selbst – und damit pädagogisch nicht legitimierten Kräften – zu überlassen.

Erste bemerkenswerte, jedoch weitgehend ‚verdrängte‘ ideologiekritische Untersuchungen gehen vor allem auf die verschiedenen Ansätze sozialistischer Pädagogik zurück, wobei sich diese nicht nur in ihren Zielsetzungen, sondern auch bezüglich ihres Ideologie- bzw. Kritikverständnisses deutlich voneinander unterscheiden. Inmitten der umfassenden Marginalisierung dieser Ansätze konnte, wenn überhaupt, lediglich Siegfried Bernfelds ‚Sisyphos‘ (1967) nachhaltige Beachtung für sich beanspruchen. Ihre Potenziale werden erst jüngst wieder aufgearbeitet und für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft fruchtbar gemacht (vgl. Kluge/Borst 2013, Paul-Siewert/Pfützner/Winkler 2016, Steffen 2017, Steffen 2021). Bedeutung erlangt die pädagogische Auseinandersetzung mit Ideologietheorie vor allem in den 1960er und 1970er Jahren (vgl. z. B. Gottschalch 1964). Obwohl sich die kritische Erziehungswissenschaft, mit welcher die Methode der Ideologiekritik Einzug in die Pädagogik erhielt, ihrem Selbstverständnis nach weitestgehend über diese definiert (hat), liegen, abgesehen von wenigen kurzen Einlassungen, systematische Auseinandersetzungen weder mit dem Begriff der Ideologie noch mit Ideologiekritik als erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Methode vor. Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass nicht auch ohne eine systematische Entfaltung einer ideologiekritischen Methodik Kritik an erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theorie oder pädagogischer Praxis hätte geübt werden können oder dass die Bedeutung des Prinzips der Kritik unerkannt geblieben wäre. So stellt beispielsweise auch Klaus Mollenhauer schon Ende der 1960er Jahre heraus: Die *„Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden, sind zusammengenommen erst die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft.“* (1973, S. 67)

Ausnahmen im Sinne einer expliziteren Beschäftigung bilden die von Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki gegen Mitte der 1970er Jahre geführten Auseinandersetzungen.¹⁰ In seinem Wörterbuch-Stichwort zu ‚Ideologie – Ideologiekritik‘

10 Zwar betont auch Heinrich Kanz die erziehungswissenschaftliche Bedeutung des Themas schon 1972, er selbst erhebt in seiner Einleitung des von ihm herausgegebenen Sammelbandes ‚Ideologiekritik in der Erziehungswissenschaft‘ den pluralistischen Anspruch, anhand von drei verschiedenen Ideologiebegriffen „additiv die Aufgaben einer erziehungswissenschaftlichen IK

zeichnet Blankertz in der dem Format entsprechenden Kürze die historische Entwicklung des Verständnisses von Ideologie nach und hebt mit der wechselseitigen Vermitteltheit der titelgebenden Begriffe einen zentralen und zumeist vernachlässigten oder unterschlagenen Aspekt hervor. Er betont, „daß Ideologien im eigentlichen Sinne des Wortes erst durch Ideologiekritik konstituiert werden“ und dass „[d]as Instrument der Ideologiekritik [...] selber zur Ideologie werden und der Kritik verfallen [kann].“ (Blankertz 1980, S. 302) Zudem stellt er die Bedeutung der Marx’schen Überlegungen zum Ideologiebegriff heraus, durch welche dieser zur „geschichtsphilosophische[n] Kategorie“ (ebd., S. 303) wird. Dennoch wirft sein eigenes, höchstens angedeutetes Verständnis von Ideologiekritik, welches in bemerkenswerter und m. E. unzulässiger Weise die materialistisch-aufklärerische Konzeption mit der Wissenssoziologie Karl Mannheims kurzschließt und dieses Konstrukt in die Nähe des Ideologieverständnisses der Kritischen Theorie Adornos und Horkheimers stellt, mehr Fragen auf, als es zu klären in der Lage ist.¹¹

Den aus kritisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive elaboriertesten Beitrag zur Bedeutung von Ideologiekritik liefert Klafki mit seiner kurzen, ursprünglich ebenfalls als Lexikonbeitrag erschienenen Problemskizze über ‚Ideologiekritik und Erziehungswissenschaft‘ (1976). Er unterscheidet zwischen vier verschiedenen, für die erziehungswissenschaftliche Diskussion bedeutsamen Bestimmungsversuchen – dem an Marx und Engels orientierten Verständnis von Ideologie, das er als ökonomisch-gesellschaftlich bedingtes, ‚notwendig falsches Bewusstsein‘ versteht; dem positiven, als Klassenbewusstsein gedeuteten Ideologiebegriff des Marxismus-Leninismus; der Wissenssoziologie Mannheims sowie dem neopositivistischen Ideologieverständnis des kritischen Rationalismus –, wobei er sich selbst ersterem verpflichtet fühlt. Klafki zufolge zeichnen sich Ideologien demnach durch folgende Merkmale aus:

[Ideologiekritik; S. K.] anzureißen“ (1972, S. 8). Seinem Ziel, Dogmatismus zu vermeiden, wird er damit zwar gerecht und auch der Ansatz, in einem Sammelband unterschiedliche Verständnisse von Ideologie bzw. Ideologiekritik zu versammeln, mag ein lohnendes Unterfangen sein, eine erziehungs- und bildungstheoretisch fundierte Schärfung des Ideologiebegriffs findet jedoch nicht statt.

- 11 Blankertz fasst seine Vorstellung von Ideologiekritik dementsprechend wie folgt zusammen: „Ideologiekritik als Kritik der Kritik nimmt den wertenden Gesichtspunkt erneut in sich auf und ist insoweit dem aufklärerisch-marxistischen Konzept verbunden. Sie kann aber auch nicht hinter die wissenssoziologische vermittelte Einsicht in die eigene Standortgebundenheit zurück. Daraus folgt, daß die Wertung kaum mehr über positive Utopien möglich sein wird. Die Handhabung eines negativen Regulativs hingegen als Bezugspunkt für die wertende Unterscheidung zwischen richtigem und falschem Bewußtsein antizipiert eine Wissenschaft, die ihre politische Funktion nicht verleugnet, ohne dabei als Dogmatismus dem eigenen Anspruch zu entsagen (Adorno, Horkheimer).“ (Blankertz 1980, S. 305; vgl. dazu auch 1.3.3)

„Die ‚Falschheit‘ ideologischen Bewußtseins [...] beruht nicht auf individuellen Irrtümern, sondern wird durch bestimmte gesellschaftliche Bedingungen hervorgerufen.“ „Ideologien sichern und legitimieren bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse“ und „entsprechen bestimmten Interessen gesellschaftlich mächtiger Gruppen.“ Zudem können sie „auch von denen als vermeintlich wahr angesehen werden, die durch die betreffenden gesellschaftlichen Verhältnisse benachteiligt oder unterdrückt werden; insofern sind Ideologien ‚entfremdetes Bewußtsein‘.“ (1976, S. 50)

Unter Ideologiekritik versteht er daher die

„wissenschaftliche Aufdeckung der gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen, Enthüllung der angeführten Begründungen bzw. der falschen Rationalisierungen und der Wirkungen jener Deutungen, Normen, ‚Theorien‘, die eine aufweisbare, von Interessen bestimmte Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Situation und der in ihr gegebenen Handlungsmöglichkeiten zur Folge haben.“ (Ebd., S. 51)

An anderer Stelle hebt er zudem die Notwendigkeit von Ideologiekritik im Zusammenhang mit der Analyse pädagogischer Normen und Zielen hervor, denn

„pädagogische Vorgänge sind durchweg von jeweils bestimmten, bisweilen gegensätzlichen Norm- oder Zielvorstellungen geprägt. Diese Norm- oder Zielvorstellungen bestimmen die erzieherischen Verhaltensweisen, die Institutionen, die Auswahl der Inhalte, die Methoden, die Medien. Hier beginnen nun die speziellen Fragen erziehungswissenschaftlicher Ziel- und Normenforschung: Wer setzt solche Ziele? Sind alle Ziele und Normen historisch, d. h. wandel- und überholbar? Gibt es eine Rangordnung, eine Hierarchie von Zielen? Wie hängen pädagogische Zielsetzungen mit der Gesellschaft zusammen? Verbergen sich hinter pädagogischen Zielsetzungen oder Normvorstellungen vielleicht bisweilen – bewusst oder unbewußt – wirtschaftliche, gesellschaftliche, politische Interessen? Eine solche Frage nennen wir ideologiekritisch, und sie gehört heute unverzichtbar in den Zusammenhang erziehungswissenschaftlicher Ziel- und Normenforschung.“ (Klafki 1970, S. 45; vgl. auch Klafki 1979, S. 29)

Dabei nimmt Klafki für sein Verständnis von Ideologiekritik eine – wenngleich nicht näher ausgeführte – geschichtsmaterialistische Grundlage¹² in Anspruch

12 „Die ideologiekritische Fragestellung und Methode geht von der Generalhypothese aus, daß menschliches Denken und Handeln, menschliche Lebensformen, Institutionen und kulturelle Objektivationen aller Art bis hin zu den Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnissen der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse, Zwänge oder auch Chancen

und stellt im Hinblick auf den pädagogischen Beitrag zur Selbstbestimmung und Emanzipation fest: „Erziehungswissenschaft im Sinne der kritischen Theorie muß daher notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden“ (1971, S. 383).

Er schafft mit seinen Ausführungen einen Ausgangspunkt, Ideologien pädagogisch zu reflektieren, zu bearbeiten sowie ideologiekritische Methoden in der Erziehungswissenschaft in ihrer Bedeutung für die Pädagogik festzuhalten. Darüber hinaus betont er die wissenschaftstheoretische Bedeutung von Ideologiekritik, wenn er sie im Hinblick auf die seinerzeit konkurrierenden Ansätze als „Korrektiv immanent-hermeneutischer und empirischer Verfahren“ (ebd., S. 53) begreift und benennt konkrete Aufgaben und Felder erziehungswissenschaftlicher Ideologiekritik:

„Pädagogische Zielsetzungen, Theorien, Einrichtungen, Lehrpläne, Methoden, Medien sind erstens daraufhin zu untersuchen, ob sich in ihnen unreflektierte gesellschaftliche Interessen ausdrücken, zweitens darauf hin, ob bestimmte gesellschaftliche Gruppen ihre Interessen bewußt hinter bestimmten Zielsetzungen, Theorien usw. verbergen, um bei anderen Menschen bzw. Kindern und Jugendlichen Ideologien, falsches Bewußtsein zu erzeugen.“ (Ebd., S. 53)

Zwar unterbleibt eine begriffliche Abgrenzung zu anderen, von Klafki ebenfalls verwendeten Termini – etwa dem der Entfremdung – und auch eine genauere Bestimmung des Ideologiebegriffs, abseits der üblichen – und, wie noch gezeigt wird, verkürzten – ‚Konkretisierung‘ als „falsches Bewusstsein“, wird versäumt. Jedoch benennt Klafki in seinen Ausführungen bereits einige wesentliche Momente, an die anzuknüpfen wäre.

Ebenso wie Blankertz‘ seinen Ansatz, Ideologiekritik als ein ‚negatives Regulativ‘ zu bestimmen, unausgeführt lässt, bricht allerdings auch Klafki den hier eingeschlagenen Weg ab. Das ‚Kritische‘ muss zunehmend dem ‚Konstruktiven‘ weichen, sodass eine weitere Bearbeitung und Ausdifferenzierung dieses vielversprechenden Ausgangspunktes ausbleibt oder zugunsten positiv-normativer Theoreme als ‚aufgeweichte‘ Kritik in den Hintergrund tritt. Zwar weist er auch in späteren Veröffentlichungen auf die Notwendigkeit pädagogischer Ideologiekritik hin und beansprucht diese schon früh als eine der zentralen Methoden seiner ‚kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft‘, jedoch wird in seinem unreflektierten Anliegen, Ideologiekritik als einfache Ergänzung und Korrektiv hermeneutischer und empirischer Methoden zu verstehen (vgl. Klaf-

bestimmt oder doch *mitbestimmt* sind. Als entscheidende oder mindestens als sehr wesentliche Faktoren, die die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Beziehungen beeinflussen, werden, in Fortführung marxistischer Denkansätze, die wirtschaftlichen Zusammenhänge, genauer: die Produktions- und Konsumtionsverhältnisse angesehen.“ (Klafki 1971, S. 378)

ki 1971, S. 380), bereits deutlich, dass die Absicht, Erziehungswissenschaft als ‚permanente Gesellschaftskritik‘ zu verstehen und die Analyse der (Re-)Produktionsverhältnisse in erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozessen systematisch zu berücksichtigen, kein durchgängiges Prinzip, sondern bloßes Lippenbekenntnis ist. Hans-Jochen Gamm stellt in diesem Zusammenhang heraus:

„So redet er [Klafki; S. K.] einer ‚Integration der drei gekennzeichneten Ansätze‘ das Wort, um ‚den Fortschritt einer freiheitlich-demokratischen Erziehungspraxis‘ voranzutreiben. Das politisch so schablonisierte Wort von der freiheitlichen Demokratie dürfte Klafki daran hindern, gesellschaftsbedingte unversöhnliche Widersprüche wahrzunehmen.“ (Gamm 1972, S. 20 f.)

In dem Heinrich Roth gewidmeten Beitrag Klafkis, auf den sich Gamm bezieht, grenzt sich Klafki in einer vermeintlich differenzierten Positionierung davon ab, „alle pädagogischen Phänomene von vornherein *ausschließlich* als Spiegelungen oder als kausal determinierte Wirkungen ökonomisch bedingter Macht und Abhängigkeitsverhältnisse“ (Klafki 1971, S. 378 f.) zu betrachten. Zwar merkt er berechtigterweise an, dass es sich bei derlei Argumentationen – wie dem des Widerspiegelungstheorems¹³ – um „vulgärmarxistische[.] Missverständnis[se]“ (ebd., S. 378) handelt, trennt jedoch letztlich die pädagogische Dimension völlig aus ihrer Verstrickung mit dem Ökonomischen, versäumt es damit, der von ihm selbst zuvor favorisierten Herangehensweise einer „ideologiekritische[n] Fragestellung und Methode“ (ebd.) zu entsprechen und löst die disziplinäre Entwicklung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft aus ihrem gesellschaftlich-historischen Kontext. So erscheint ihm das Aufkommen des ‚empirisch-analytischen Paradigmas‘ als naturwüchsiger Prozess, als eine allein wissenschaftsimmanente Entwicklung, die sich unabhängig von den sie umgebenden Verhältnissen und Interessen vollzieht.¹⁴ Konsequenterweise bemerkt Klafki dann auch nicht, dass sich schon aufgrund wissenschaftstheoretisch unvereinba-

13 Das ‚Widerspiegelungstheorem‘ hat zu zahlreichen Missverständnissen der Marx’schen Ideologietheorie geführt. „Die Theorie der Widerspiegelung kommt einer Verdinglichung des gesellschaftlichen Lebens auf der wissenschaftlich-theoretischen Ebene gleich, weil sie die Möglichkeit einer widersprüchlichen und zugleich kreativen intellektuellen Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen negiert. Die Theorie der Widerspiegelung verstößt gegen den Marx’schen Geschichtsmaterialismus, in dem dem Bewusstsein eine transzendierende und damit vorwärtstreibende Bedeutung zukommt.“ (Bernhard 2014, S. 768 f.) Vgl. dazu schon die Auseinandersetzung in der Zeitschrift ‚Das Argument‘ (1975) sowie 1.3.2.

14 Dass der Siegeszug der Empirischen Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung nicht ohne handfeste Eingriffe politisch-ökonomischer Partikularinteressen zu erklären ist, zeigt das Beispiel der massiven Einflussnahme durch die OEEC bzw. OECD (vgl. dazu Tröhler 2013; vgl. 2.2.6).

rer Grundannahmen die unterschiedlichen Ansätze alles andere als unmittelbar miteinander kompatibel erweisen.

Die Notwendigkeit einer kritisch reflektierenden (Re-)Formulierung des Ideologiebegriffs aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive sowie der permanenten Weiterentwicklung des pädagogisch-ideologiekritisch Instrumentariums ergibt sich nicht nur aufgrund der offensichtlichen, forschungstheoretischen Leerstelle in der Pädagogik, sondern auch aus dem kritisch-materialistischen Verständnis von Ideologie selbst, demzufolge Ideologien Veränderungsprozessen unterliegen. Die Rekonstruktion pädagogischer Ideologiekritik aus kritisch-materialistischer Perspektive als Ausgangspunkt der Weiterentwicklung und Ausgestaltung bietet sich daher schon aufgrund ihrer Ablehnung eines statischen Ideologieverständnisses an. Zudem ermöglicht eine radikal gesellschaftskritisch basierte Analyse – damit über die Ausführungen Blankertz' und Klafkis hinausgehend – die aus pädagogischer Sicht unverzichtbare Untersuchung der Entstehungsbedingungen von Ideologien und der Voraussetzungen ihrer Wirksamkeit, wie sie ebenso die Folgen von Ideologien nicht nur auf der objektiven Seite, sondern auch im Hinblick auf die Subjektkonstitution beleuchtet. Insofern legt der Gegenstandsbereich der Pädagogik, die Analyse von auf Subjektentwicklung zielender Erziehungs- und Bildungsprozesse, einen dem Objekt der Erkenntnis gerecht werdenden methodischen Zugang selbst nahe.

Das Versäumnis der Etablierung ideologiekritischer Denk- und Handlungsweisen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie die fehlende kritische Unterfütterung eines Großteils der hermeneutischen Verfahren ebenso wie der gegenwärtig dominierenden empirischen Bildungsforschung hat seine primäre Ursache weder in individuellen Präferenzen und Befindlichkeiten der Forscherinnen und Forscher noch liegt sie im Forschungsgegenstand.¹⁵ Auch wenn beispielsweise karrierestrategische Überlegungen und ein generell zu beobachtendes erziehungsoptimistisches pädagogisches Ethos insbesondere in den letzten 20 Jahren den Anschluss der eigenen Forschung an die herrschenden und zumeist dem Machbarkeitswahn verfallenden empirischen Forschungsparadigmen nahelegen und mitbeeinflusst haben, so dürfen die hinter dieser Entwicklung stehenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, die sich auch im Wissenschaftsbetrieb nicht zuletzt in Konkurrenzverhältnissen und Wettbewerbslogik äußern, nicht vernachlässigt werden. Für den Großteil

15 Gleichwohl legitimiert „die Auswahl der Forschungsgegenstände [...] in weitem Maß sich danach, was“ die Forscherin oder der Forscher an dem jeweils „gewählten Objekt ablesen kann; ohne daß das im übrigen eine Ausrede für jene zahllosen, lediglich der akademischen Karriere zuliebe durchgeführten Projekte liefern dürfte, bei denen die Irrelevanz des Objekts mit dem Stumpfsinn des Researchtechnikers glücklich sich verbindet.“ (AGS 8, S. 552 f.)

der gegenwärtig dominierenden empirischen Bildungsforschung bedeutet die Aufdeckung ihres Verhältnisses zu politisch-ökonomischen Partikularinteressen zugleich eine humankapitalzentrierte forschungslogische Hypothek und damit ihre prinzipielle Unvereinbarkeit mit jedem dem Menschen und seiner individuellen wie kollektiven Befreiung aus Abhängigkeitsverhältnissen und Verwertungszwängen verpflichteten pädagogischen Ansatz. Sowohl die Verunmöglichung von Kritik als auch die Transformation der Pädagogik in eine Humankapitalverwertungslehre können nur im Zusammenhang mit der zunehmenden Durchkapitalisierung aller gesellschaftlichen Bereiche sowie der Neoliberalisierung des Pädagogischen verstanden werden. Zwar spielen Fragen nach der ökonomischen Verwertbarkeit in der neuzeitlichen Pädagogik seit jeher eine zentrale Rolle, jedoch lässt sich nicht zuletzt mit der angestrebten – und möglichst früh anzubahnenden – Indienstnahme der gesamten Subjektpotenziale eine neue Qualität der Nutzbarmachung des Menschen durch die Pädagogik beobachten. Die strukturelle Neuausrichtung des gesamten Bildungs- und Wissenschaftssystems steht in Zusammenhang mit der krisenbedingten kapitalistischen Notwendigkeit der permanenten Erschließung neuer Möglichkeiten der Kapitalakkumulation, welche im Neoliberalismus ihr ideologisches Gegenstück gefunden hat. Die weitgefasste Frage nach der Möglichkeit einer die gegebene Erziehungspraxis sowie die dominierende Anlage der Erziehungs- und Bildungswissenschaft radikal kritisierenden und zugleich über das Bestehende hinausweisenden Denk- und Handlungsweise, ebenso wie diejenige nach den Perspektiven einer Kritischen Pädagogik der frühen Kindheit können nur in Auseinandersetzung mit der Analyse der Struktur und Dynamik des Kapitalismus und seinen Verwertungsmechanismen verstanden werden.

1.2 Wissenschafts- und bildungstheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Kritik

„Nur wenn, was ist, sich ändern lässt, ist das, was ist, nicht alles.“ (AGS 6, S. 391)

Im Folgenden soll das Prinzip der Kritik – wissenschafts- und bildungstheoretisch fundiert – als „immanenter Modus“ (Euler 2004, S. 19) einer in sich *widersprüchlich* verfassten Pädagogik umrissen und diese selbst als auf konkrete *Veränderung* gerichtete ‚praktische Gesellschaftskritik‘ (Rühle u. a. 2017) bestimmt werden. Pädagogik ist nicht nur auf die von einer kritischen Theorie der Gesellschaft bereitgestellten Reflexionsinstrumentarien mehr denn je angewiesen, sondern sie ist vor dem Hintergrund der disziplinären Entwicklungen mit dem Ziel der ‚Wiedergewinnung des Pädagogischen‘ (Rießland/Borst/Bernhard 2010) selbst dezidiert als ‚praktische Gesellschaftskritik‘ zu fassen. Die Erkenntnis dessen, was das Pädagogische an der Pädagogik ausmacht, bedarf

neben genuin pädagogischen Theoriebeständen auch einer mit diesen vermittelten, distanzermöglichenden Analyseinstanz, die Erziehung und Bildung in ihrer gesellschaftlichen Vermittlung kritisch zu reflektieren in der Lage ist. Der üblichen Argumentation, dass das gesellschaftstheoretische Element der Wissenschaftlichkeit abträglich sei, oder gar den Wissenschaftscharakter gänzlich ausschaltet – seinerzeit prominent durch Wolfgang Brezinka vertreten und zuletzt in der Theorieaversion empirischer Bildungsforschung deutlich werdend –, liegt die unausgesprochene Voraussetzung zugrunde, Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft als unpolitisch, ahistorisch und abseits gesellschaftlicher Rahmungen zu begreifen. Umgekehrt wäre zu fragen, ob die übertriebene Betriebsamkeit des Wissenschaftsbetriebs und ihre Furcht vor dem Makel der Unwissenschaftlichkeit nicht vielmehr das in Pädagogik strukturell angelegte gesellschaftskritische Moment bedroht. Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive kritisch-materialistischer Pädagogik lässt sich das, was

„den Horizont von Pädagogik ausmacht [...] weder allein aus apriorischen Verstandeskategorien oder aus anthropologischen Grundmerkmalen des Menschseins ableiten, noch durch die rein empirische Erhebung dessen herausdestillieren, was in einem gegebenen historisch-gesellschaftlichen Kontext als pädagogisch angesehen wird. Es kann ebenso wenig ausschließlich einer systematisierenden Lektüre von Autor/innen entnommen werden, die gemeinhin als ‚pädagogische Klassiker‘ anerkannt sind. Und auch aus einer gesellschaftstheoretischen Reflexion auf die sozialen Funktionen von Erziehungs- und Bildungsprozessen allein kann sie noch nicht hinreichend bestimmt werden. Ein sachadäquates Begriffsverständnis lässt sich vielmehr erst dann gewinnen, wenn unterschiedliche theoretische Zugänge in einer historisch und systematisch orientierten Perspektive verschränkt werden“ (Rühle 2017, S. 116).

Damit wird nicht einem stumpfen Eklektizismus gefrönt, sondern die Aufgabe formuliert, Pädagogik als „Gesellschaftspädagogik“ (Gamm 1979, S. 32) zu konstituieren. Eine grundlegende pädagogische Reflexion der ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen des Aufwachsens ist für das Verständnis von Subjektconstitution unabdingbar, sodass Pädagogik nicht nur auf gesellschaftstheoretische Analysen angewiesen ist, sondern diese selbst aus Perspektive der sie konstituierenden Erziehungs- und Bildungsprozesse durchführen muss. So verstanden ist die Aufgabe der Pädagogik als dialektischer Disziplin, die sich in historisch wie systematischer Hinsicht durch einen sie konstituierenden Widerspruch auszeichnet, unter den gegebenen Bedingungen „wesentlich *praktische Herrschaftskritik*.“ (Rühle 2015, S. 49)

Aber nicht nur in gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen die „Biopiraterie in der Bildung“ (Bernhard 2010) sukzessive und zumeist im Gewand der Freiheit verschleiert um sich greift, kommen dem Prinzip der Kritik und einem umfassen-

den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs über ungerechtfertigte Eingriffe in die Subjektentwicklung eine herausgehobene Bedeutung zu. Die

„Emanzipation des Menschen von vermeidbaren äußeren und inneren Zwängen, seine Befähigung zur Mündigkeit im Sinne vernunftgerechter Selbstbestimmung in Kommunikation und Kooperation mit seinen Gattungsgenossinnen und -genossen, ist eine prinzipiell unabschließbare Aufgabe, die [...] selbst dann nicht in schlichten Konventionalismus überführt werden dürfte, wenn eines Tages die beste aller denkmöglichen Welten verwirklicht wäre.“ (Weiß 2015, S. 11)

In pädagogischer Theorie und Praxis ist Kritik eine permanente Notwendigkeit. Auch für pädagogische Diskurse gilt jedoch, dass sie nicht durch Selbstzuschreibungen dem herbeigewünschten Attribut entsprechen:

„Um kritisch genannt zu werden, müssen sie sich selbst reflektieren und autokritisch werden. Jede Kritik, die in diesem Sinne kritisch sein will, weist Züge von Selbstkritik auf. An dieser Stelle gerät der Begriff der Kritik in einen unendlichen Regress. Kritik muss sich verstehen als Kritik der Kritik, diese als Kritik der Kritik der Kritik usw.“ (Borrelli 2003, S. 144)

Neben der selbstreflexiven Kritik bedarf Pädagogik auch, wie Borrelli fortführt, eines in der Kritik enthaltenen utopischen Moments. „Dem unendlichen Regress lässt sich ein unendlicher Progress zur Seite stellen, der nicht als Fortschritt in Richtung auf irgendeine substanzielle Verfasstheit zu verstehen ist, sondern jene utopische Seite von Kritik im Spiel hält, welche an Offenheit und Nicht-Definierbarkeit zurückgebunden ist.“ (Ebd.)

Die seit dem ‚PISA-Schock‘ nur wenig beachtete Notwendigkeit der fortlaufenden, kontroversen Auseinandersetzung um das Verhältnis von Pädagogik und Kritik ergibt sich aus dem Objekt pädagogischer Theorie selbst, der widersprüchlich verfassten Erziehungswirklichkeit, die es immer wieder erneut in ihrer gegenwärtigen Form, ihrer Wechselwirkung mit den sie umfassenden gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren gilt. Diese Bedingungen sind es auch, von denen die Theorieentwicklung sich nicht als autonom idealisieren darf. Die Potenzialität distanzierter theoretischer Reflexion macht sie nicht zugleich unabhängig von den Voraussetzungen ihrer Entstehung. Insofern sprengt die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Kritik

„den Rahmen kurzlebiger Theoriekonjunkturen [...]. Die Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Kritik erschöpft sich daher auch nicht im akademischen Methodenstreit, sondern muss die kulturellen, sozialen und naturalen Bedingungen pädagogischer Theoriekonstitution in ihr Selbstverständnis mit aufnehmen.“ (Pongratz/Nieke/Masschelein 2004, S. 7)