



Kenneth Rösen | Heinz Sünger (Hrsg.)

Kindheitspädagogik und Kindheitsforschung

Theorie – Politik – Praxis

BELTZ JUVENTA

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 Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9020-8 Print
ISBN 978-3-7799-9021-5 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-9022-2 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix, Berlin
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	
<i>Kenneth Rösen & Heinz Sünker</i>	7
Theorie	11
Kindheit, Politik, Gesellschaft – Ein Versuch über die (Wieder-)Gewinnung politischer Epistemologie der (Kindheits-)Pädagogik	
<i>Kenneth Rösen</i>	12
Agency in childhood studies – A critical challenge for early childhood education and care	
<i>Eija Sevón/Maarit Alasuutari</i>	25
Agency and Social Competence in (Early) Childhood	
<i>Jo Moran-Ellis</i>	40
Politik	61
Klassenstrategien und kindliches Aufwachsen	
<i>Heinz Sünker</i>	62
Kinder und Kindheiten der Ungleichheit	
<i>Christoph Butterwegge</i>	76
Kindheitsforschung und kritische Kindheitspädagogik unter den Bedingungen des neoliberalen Kapitalismus	
<i>Simon Kunert</i>	90
Child Poverty – A Societal Scandal...	
<i>Cath Larkins und Ábel Bereményi</i>	106
Praxis	123
Ungleiche kindliche Umwelten	
<i>Rita Braches-Chyrek</i>	124
Ökonomisierungsprozesse und soziale Entfremdung in der frühen Kindheit – Elternschaft im Kontext kommerzieller Kindertagesbetreuung	
<i>Marius Mader</i>	135
Kindheit, Demokratie, Bildung	
<i>Heinz Sünker</i>	150
Autor*innen	169

Vorwort

Kenneth Rösen & Heinz Sünker

Kindheit boomt auf der Erscheinungsebene – zumindest erwecken gegenwärtige Veröffentlichungen und politische Äußerungen den Eindruck; denn konkrete Kinderinteressen, die den Intentionen der UN-Kinderrechtskonvention folgt(e)n, bleiben auf der Strecke, wenn es um das gute Leben aller Kinder – selbst hierzulande – geht. Die permanente Verletzung des Gebotes des „Kindeswohls“ geschieht nicht nur permanent im deutschen Schulsystem durch die entscheidende Beteiligung an der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Denn auch das politische Narrativ von „Kindern als Zukunft“ ist keineswegs neu und bezeugt nur ein anhaltendes (instrumentelles) Interesse an Kindern. So intoniert das herrschende Narrativ „Kinder“ vor allem als zukünftige Arbeitskräfte, als Bürgen von gesetzlicher Rentenversicherung und Pflegekassen. Kinder sind in dieser Fassung nur von Interesse, weil sie etwas *werden*, nicht, weil sie bereits etwas *sind*, nämlich *potenzielle Arbeitskräfte im human investment state*. Gleichzeitig wird Kindheit auch mit pädagogischer Hilfe als Entwicklungsphase auf dem Weg zum Erwachsensein dargestellt, in dem nicht selten auf vermeintlich natürliche Entwicklungsstatsachen rekurriert wird, die der Entwicklung zum Erwachsenen dienlich sein sollen. Hartnäckig halten sich Sichtweisen von Kindern und Kindheiten, die entweder auf die Unfertigkeit von Kindern, auf das Ziel Erwachsensein von Kindheit oder auf die Passivität von Kindern sich beziehen. Unterstützt wird dieser Gedanke von sich selbst mitunter als produktiv bezeichnenden sozialisationstheoretischen Einsätzen, die Kindheit als Phase des passiven Aufnehmens gesellschaftlicher Werte und der passiven Integration in die Erwachsenenengesellschaft stilisieren.

Dagegen zeichnet sich die im anglo-amerikanischen wie skandinavischen Sprachraum als *childhood studies* firmierende Kindheitsforschung vor allem durch eine Betrachtung von Kindheit als gesellschaftliches Konstrukt aus, mit der sich von einer naturalisierenden Vereinnahmung von Kindern und Kindheiten distanziert, diese gar „überwunden“ wird (Braches-Chyrek/Hopf/Röhner/Sünker 2022: 13). Entgegen psychologischen und pädagogischen Romantisierungen von Kindheit als herzustellendes, gesellschaftsfreies Refugium, stellt die Kindheitsforschung bzw. *new sociology of childhood* die gesellschaftliche Produktion von Kindheit(en) in den Mittelpunkt ihrer Analyse. Kindheit(en) sind ohne Gesellschaft nicht zu denken. Doch grundsätzlich ist das Denken über Kinder und Kindheit(en) einer Problematisierung zu unterziehen, sofern sowohl die akademischen als auch politischen Debatten, unausweichlich von Erwachsenen artikuliert werden und damit – ebenso unausweichlich – primär häufig

voreingenommen sind. Selbst die Rede *für* Belange von Kindern bleibt zumindest insofern fragmentarisch, als dass die Übersetzung der Kinder- in eine Erwachsenenperspektive mit notwendigen Übersetzungsfehlern verbunden ist. Leena Alanen schlussfolgert: „Herkömmliches soziologisches Wissen ignoriert Kinder, es diskriminiert oder unterdrückt sie“ (Alanen 1994: 93). Doch das trifft nicht nur auf *soziologisches* Wissen zu, sondern in großen Teilen auch auf *pädagogisches*, *praktisches* und *politisches* Wissen. Insofern ist das Wissen über Kinder einer gesellschaftstheoretisch fundierten Kritik zu unterziehen, die die Klassen- und Machtverhältnisse in der Entstehung des Wissens reflektiert. Die leitende Einsicht der Kindheitsforschung haben Prout und James bereits zu Beginn der 1990er Jahre festgehalten: „Kinder sind eben nicht allein passive Untertanen von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen“ (Prout/James 1997: 21ff.).

Diese disziplininkonstituierende Einsicht trennt die Kindheitsforschung allerdings weit weniger von einer kritischen Pädagogik der Kindheit als es die Diskurse um Naturalisierung und Pädagogisierung nahelegen. Eine als kritisch akzentuierte Pädagogik und die mit ihr wahlverwandte Kritische Bildungstheorie analysieren das pädagogische wie soziale Feld unter den historischen Bedingungen, die Gesellschaftsverhältnisse strukturieren wie zu formieren suchen. Insofern kann eine kritische Kindheitspädagogik an die Paradigmen der Kindheitsforschung ebenso anschließen, wie dass sich beide Felder gegenseitig befruchten. Die Pädagogik der frühen Kindheit fokussiert vor allem auf die Institutionen des kindlichen Aufwachsens; hier vor allem auf Betreuung, Erziehung und Bildung. Insofern ist der rasante Bedeutungsgewinn der ‚Kindheitspädagogik‘ keineswegs verwunderlich, da die Institutionen der Betreuung, Erziehung und Bildung ebenfalls vermehrt aufmerksam begleitet werden. Während die Kindheitsforschung strukturell stärker auf die „Konstitutionsprozesse des Sozialen“ (Braches-Chyrek/Röhner/Sünker 2012) verweist, kann mit der Kindheitspädagogik von Beginn an auf die institutionellen Konstitutionsbedingungen von Subjektivität reflektiert werden. An der Schnittstelle steht die Akteurskompetenz der Kinder wie sie sich im „agency- und social competence-Ansatz“ der Kindheitsforschung (Hutchby/Moran-Ellis 1998) und im Konzept der Mündigkeit innerhalb kritisch-pädagogischer Diskurse (Heydorn 1970) findet.

Diese Perspektive, die der Vermittlung von Kindheitsforschung und Kindheitspädagogik zugrunde liegt, wird angesichts der globalen Weltlage, ihrer Widersprüche wie Gefährdungen und Bedrohungen, zunehmend bedeutsamer, wie sich anhand einer Beschreibung und politisch-pädagogischen Aufgabenstellung durch Richard Falk exemplarisch finden lässt:

„Die Verwirklichung des Rechts der Menschheit ist eine komplexe, vielschichtige und unbedingt zu lösen Aufgabe. Eine Förderung wird hauptsächlich von Seiten der Zivilgesellschaft zu erwarten sein, obwohl es auch ein Ziel der transnationalen Politik ist, Staaten und vorherrschende politische Parteien sowie die Weltmarktkräfte für

die von den Verfechtern des Rechts der Menschheit geltend gemachten Ansprüche und Werte offener zu machen. Diese Fürsprecher müssen ihre Bemühungen in zwei Bereichen durchsetzen: der UN und den Medien. Die UN bleibt im Wesen zweideutig: Ihre Charta verkörpert im wesentlichen das Recht der Menschheit, während jedoch in der Praxis der größte Teil ihrer Handlungen die regressivsten Merkmale des zwischenstaatlichen Rechts, einschließlich des Respekts vor den Marktkräften, und zugleich ein Vertrauen auf die Gewalt geopolitischer Akteure in der Durchführung widerspiegeln. Ähnlich ist die Annahme, die Medien – vor allem in der Atmosphäre eines demokratischen kanonischen Rechts – hielten sich an die Wahrheit, ohne eine Beeinflussung ihrer Arbeit zum Wohle des Staates oder des Marktes auszuüben. Im Gegenteil: Verstärkt durch die Besitzverhältnisse ist die Selbstzensur bereits Realität in der medialen Welt, um kontroverse staatliche Unternehmungen vor einer kritischen Berichterstattung zu schützen“ (1996: 185f.).

Eine Lösung dieser gewaltigen Problemlage wird sich nur in einer intergenerationalen Perspektive finden lassen, in der alle Generationen gemeinsam im emanzipatorischen Interesse aller einer zu demokratisierenden Weltgesellschaft agieren. Für die Kindheitsforschung bedeutet dies – in den Worten von Horkheimer und Adorno – die „Genese der Dummheit“, damit von Unvernunft (1947: 308ff.) zu analysieren. „Dummheit ist ein Wundmal. Sie kann sich auf eine Leistung, unter vielen oder auf eine, praktische und geistige, beziehen“ (1947: 309).

Benannt ist damit die zentrale Herausforderung für eine kritische Kindheitspädagogik, nicht nur weil aus den dumm gemachten Kindern dumme Erwachsene werden. Konzeptuell wie bildungspraktisch werden damit Überlegungen von H. Hengst äußerst relevant, der für Prozesse des Aufwachsens von Kindern – aus unterschiedlichen sozialen Milieus und Traditionen wie Kulturen – in einer Kritik der Verknüpfung von Normalitätsvorstellungen und normativen Setzungen über Entwicklungen herausstellt, dass an die Perspektive einer „Entlinearisierung“ der kindlichen Subjektivität im Anschluss an Arbeiten von E. Burman und W. Benjamin weiterzuarbeiten ist (Hengst 2012: 70ff.). Dies konkretisiert er, damit den entscheidenden Unterschied zwischen Differenz- und Defizitansatz, der auch in anderen Konstellationen der Entwicklungs- und Normalitätsfrage wichtig ist, anschaulich machend, zudem mithilfe des kulturpsychologischen Ansatzes von B. Rogoff, mit dem Kinder nicht als hilfsbedürftige, sondern als aktiv Hilfesuchende verstanden werden: „Dass sie Hilfe suchen, hängt damit zusammen, dass sie sich in sozialen und kulturellen Umgebungen bewegen, mit denen sie nicht vertraut sind. Sie sind keine unterentwickelten Wesen, sondern Neuankömmlinge. Sie werden deshalb nicht mit Erwachsenen verglichen, sondern mit Menschen gleichgesetzt, die auf ihnen unbekanntem Terrain Orientierung suchen. Ihre Strategien ähneln denen aller Menschen, die sich in einer fremden Kultur bewegen“ (2012: 74).

Kindheitspädagogik wie Kindheitsforschung sollten sich in naher Zukunft – wenn nicht sofort – mit dieser Aufgabe befassen, also Orientierung an vernünftigen Strukturen und Inhalten von Aufwachsen wie einer vernünftigen Gesellschaft zu bieten.

Im Juli 2025

Bochum/Wuppertal

Literatur

- Alanen, Leena (1994): Zur Theorie der Kindheit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 17, Heft 28, 93–112.
- Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Edenberg, E./Hannon, M. (Hrsg.) (2021): Political Epistemology. Oxford.
- Falk, R. (1996): Die Weltordnung innerhalb der Grenzen von zwischenstaatlichem Recht und dem Recht der Menschheit. Die Rolle der zivilgesellschaftlichen Institutionen. In: Lutz-Bachmann, M./Bohman, J. (Hrsg.): Frieden durch Recht. Kants Friedensidee und das Problem einer neuen Weltordnung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 170–186.
- Hengst, H. (2012): Kindheits- und Kinderkulturforschung. Eine zukunftsorientierte Bestandsaufnahme. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen: Barbara Budrich, 59–80.
- Heydorn, H.-J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: ders. (2004), Studienausgabe. Band 3. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W. 1947: Dialektik der Aufklärung philosophische Fragmente. Amsterdam: Querido.
- Hutchby, I./Moran-Ellis, J. (1998) Situating Children's Social Competence. In: dies. (Hrsg.): Children and Social Competence. Arenas of Action. London/Washington, 7–26.
- Prout, A./James, A. (1997): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, A./Prout, A. (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, London/Washington, 7–33.
- Rogoff, B. 1990: Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context. New York/Oxford: Oxford University Press.

Theorie

Kindheit, Politik, Gesellschaft – Ein Versuch über die (Wieder-)Gewinnung politischer Epistemologie der (Kindheits-)Pädagogik

Kenneth Rösen

Die Verhältnisbestimmung von Pädagogik, Gesellschaft und Politik ist Kernaufgabe einer kritisch-reflexiven und gesellschaftstheoretisch informierten Pädagogik; dies sollte nicht durch eine Fokussierung auf den Forschungsgegenstand Kindheit hintenangestellt werden, sondern gerade dann als notwendiges Projekt verstanden werden. Wenn Karl Marx und Friedrich Engels im *Manifest der Kommunistischen Partei* formulieren: „Aber, sagt ihr, wir heben die trauesten Verhältnisse auf, indem wir an die Stelle der häuslichen Erziehung die gesellschaftliche setzen. Und ist nicht auch eure Erziehung durch die Gesellschaft bestimmt? Durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer ihr erzieht, durch die direktere oder indirekte Einmischung der Gesellschaft, vermitteltst der Schule usw.“ (MEW 4: 478), dann beschreiben sie, dass Erziehung eine Funktion der Gesellschaft ist, deren Bestimmung in der Reproduktion der bestehenden Verhältnisse besteht. Der gesellschaftspolitische Zwang zur Reproduktion der Verhältnisse beschränkt sich allerdings nicht nur im engeren Sinne auf eine Erziehung der nachwachsenden Generationen, sondern meint im Kern immer bereits die „Einwirkung auf die Erziehung“ (ebd.) und damit auf die pädagogischen Verhältnisse schlechthin. Darüber hinaus zeigen sie auf den unumstößlichen Kern des Verhältnisses von Pädagogik, Gesellschaft und Politik: Pädagogik ist überhaupt nur gesellschaftlich zu denken und auf diese Weise politisch *geformt*, aber potenziell auch Politik *formend*. Diese Einsicht erscheint als die kritische Grundkonstellation pädagogischen Denkens, das sich seines eigenen Standpunktes innerhalb der sozialen, historischen und eben auch materialistischen Verhältnisse gewahr werden will. Gleichzeitig handelt es sich dabei – so möchte ich in einem ersten Schritt argumentieren – um die politische Epistemologie der Pädagogik im Allgemeinen. Was diese Epistemologie der Pädagogik im Besonderen für die Kindheitspädagogik bedeutet, soll in einem zweiten Schritt erläutert werden, ehe abschließend auf die Notwendigkeit einer gesellschaftstheoretischen Grundierung der Kindheitspädagogik hingewiesen wird.

1. Politische Epistemologie

Wenngleich es sich bei der als solche bezeichnete politische Epistemologie um eine relativ junge Ausformung philosophischer Disziplinbildung handelt¹, so ist das Forschungsfeld, dass sich mit dem Zusammenhang von Wissen und Politik beschäftigt durchaus kaum aus der Philosophiegeschichte wegzudenken. Es fängt „mit der ernüchternden Erkenntnis an, sowohl die Grundbegriffe der Erkenntnistheorie mithilfe politischer Reflexionen neu durchdenken zu müssen als auch die Grundbegriffe der politischen Philosophie mithilfe epistemologischer Reflexionen.“ (Vogelmann 2022: 8) Die politische Epistemologie siedelt sich an der Schnittstelle zwischen politischer Theorie und Erkenntnistheorie an, um dem Verhältnis von Wissen und Politik, welche immer schon miteinander verschränkt sind, gerecht zu werden. Dazu gehört, die philosophischen Grundbegriffe nicht in einem luftleeren oder vielmehr politisch leeren Raum zu verorten, sondern ihrerseits aus einer intimen Beziehung zum Politischen zu verstehen und aufzuzeigen, dass sie immer schon auf bestimmten diskursiven oder eben epistemischen Voraussetzungen aufbauen. Gleichzeitig muss sich politische Epistemologie mit der Wechselwirkung materieller Verhältnisse und Wissen befassen und die praktische Seite eines jeden Wissens einbeziehen. In diesem Sinne ist Wissen als eine soziale Praxis zu verstehen, die wiederum in gesellschaftliche Verhältnisse eingelassen ist. Insofern sieht sich politische Epistemologie mit einer doppelten Beziehung zu den gesellschaftlichen Verhältnissen konfrontiert: sowohl die philosophischen Begriffe als auch das Wissen an sich sind immer schon in gesellschaftliche Verhältnisse eingelassen und stehen daher im Verdacht, von Gesellschaft bestimmt zu sein, wie es Marx und Engels formuliert haben. Kapriziert sich politische Epistemologie auf die gesellschaftliche und politische Rolle in der Emergenz von Wissen, erscheint sie als philosophisches Programm keineswegs eine „andere Geschichte, die ein andermal erzählt werden muss“ (Vogelmann 2022: 569) zur Ideologiekritik zu sein, sondern ist mit der Ideologiekritik wahlverwandt; beide zielen auf die Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse, die Wissens- und Bewusstseinsformen hervorbringen. Eine kritische politische Epistemologie hat demnach zu leisten, was Adorno für eine materialistische Dialektik festhält, nämlich „Theorie und Erfahrung in einem nachdrücklichen Sinn in sich zu vermitteln, zu vereinigen, woraus allerdings folgt, daß eine materialistische Dialektik, die sich bloß an die Erfahrungen hält, wie sie es in ihren revisionistischen Versionen getan hat, ebenso hinter dem Begriff der Dialektik zurückbleibt wie auf der anderen Seite eine, welche die Dialektik stillstellt, [...]

1 Was unter ‚politische Epistemologie‘ genau gemeint ist, ist aktuell eher Objekt einer beginnenden Auseinandersetzung als bereits definierte Tatsache. Zur Übersicht: Edenberg/Hannon 2021; im deutschsprachigen Raum erhielt besonderes die Arbeit Vogelmanns (2022) viel Aufmerksamkeit.

indem man die Dialektik auf ein paar sozusagen logische Lehrsätze abstellt, denen dann – ‚reim‘ dich oder ich freß dich‘ – die Wirklichkeit unterworfen wird, ganz gleichgültig, ob die Erfahrung ihnen entspricht oder ob sie ihnen nicht entspricht.“ (Adorno 1963/64: 243) Adorno arbeitet *avant la lettre* eine Kontur einer politischen Epistemologie heraus, die sich „weder als strikte Methode noch [...] angebliche Widerspiegelung der Realität“ (Adorno 1960/61: 333) versteht, sondern vielmehr als eine reflexive Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis, Möglichkeit und Wirklichkeit, Mensch und Gesellschaft und letztlich Herrschaft und Politik ist. Diese politische Epistemologie, die als *Negative Dialektik* bei Adorno im gleichnamigen Buch zwar noch etwas stärker der Erkenntnistheorie verhaftet ist, wird in anderen Werken als eine *Metakritik* der Gesellschaft konturiert und gipfelt in der Vermittlung von Theorie und Praxis, die der Erfahrung in den gesellschaftlichen Verhältnissen obersten Erkenntniswert zuspricht: „Dialektik aber heißt, um des einmal erfahrenen Widerspruchswillen in Widersprüchen zu denken.“ (Adorno 1960/61: 333) Damit wird der politisch-epistemologischen Idee der doppelten Bezogenheit Rechnung getragen, indem erstens die eigenen Begriffe nicht verabsolutiert verstanden werden, sondern auf die Praxis verweisen, ja diese immer schon in sich tragen. Zweitens indem der Standpunkt der gesellschaftlichen Betrachtung kein der Gesellschaft äußerlicher sein kann, sondern aus den Bedingungen heraus verstanden werden muss. Das dialektische Denken erweist sich als ein Denken, das als politisch-epistemologisch gelten kann, aber zugleich sich nicht auf eine Reflexionsform beschränkt, sondern sich als ein *praktisches* Denken von gesellschaftlichen Widersprüchen versteht. Erkenntnis und Gesellschaft werden über den Modus der immanenten Kritik miteinander in Verbindung gesetzt, insofern Erkenntnis auf der einen Seite als gesellschaftliche Praxis keinen vorsozialen Status beanspruchen und von Gesellschaft geformt ist. Auf der anderen Seite ist Gesellschaft nicht als ein starres Konstrukt zu verstehen, dass jeder Erkenntnisform auf der gleichen Weise zugänglich ist: „Denn während Gesellschaft weder aus Einzeltatsachen sich ausabstrahieren noch ihrerseits wie ein Faktum dingfest machen läßt, gibt es kein soziales Faktum, das nicht durch Gesellschaft determiniert wäre. In den faktischen sozialen Situationen erscheint die Gesellschaft.“ (Adorno 2003a: 10)

2. Das Politische, das Kind und die Kindheit

Kindheit und Kindsein sind immer schon politisch – ob es um ihre gesellschaftliche Konstruktion, die gesellschaftspolitische Rahmung, eine rechtliche Definition oder ihre Eingebundenheit in gesellschaftliche Institutionen geht. Das Politische von dem Kind und der Kindheit zu trennen, hieße, diese gesellschaftliche Realität zu verkennen. Kindheit als auch Kindsein sind politisch, *weil* sie in politischen und gesellschaftlichen Bedingungen entstehen, ja weil sie als Erfahrungskonstellation

aus dem konkreten Alltagsleben hervorgehen (s. dazu Schröder/Obitz 2024). Aus diesem Grund lohnt es sich eine politische Perspektivierung anhand einer Kritik des Alltagslebens vorzunehmen, ja die kritische Alltagstheorie als Zugriff auf die gesellschaftliche Konstruiertheit und damit der politischen Grundierung von Kindheit und Kindsein zu nutzen (vgl. Sünker 1989, 1995; Bargetz 2016, 2021; Bareis/Kessl 2021; Schröder/Obitz 2024).

Die Kritik des Alltagslebens, im Anschluss an Henri Lefebvre ist vor allem darauf ausgerichtet, den gesellschaftlichen Menschen zu erforschen und seine Situiertheit im Alltagsleben zu verstehen. Dabei steht eine direkte Verweisung von Mensch und Gesellschaft im Fokus, da das Subjekt nicht nur ein Ergebnis gesellschaftlicher Macht- und Klassenverhältnisse, sondern selbst Teil der Produktion gesellschaftlicher Verhältnisse ist (Lefebvre 1977, I: 102). Von Beginn an geht es deshalb um eine Analyse menschlicher Praxis sowie deren gesellschaftlicher Rahmung, gleichzeitig aber auch um die Produktion dieser Rahmung. Das Alltagsleben fungiert in der Analyse als Bindeglied zwischen der Ebene des Subjekts sowie dessen Praxis und den gesellschaftlichen Verhältnissen und zielt darauf ab, die Möglichkeit einer verändernden Praxis herauszuarbeiten (Lefebvre 1965: 40f.). Das Alltagsleben ist in diesem Sinne Ort und Rahmen der Praxis. Als Kategorie ist das Alltagsleben also eine vermittelnde zwischen Subjekt, Praxis und Gesellschaft sowie gleichzeitig der konkrete Kulminationspunkt dieser Dimensionen. Lefebvre hält fest: „Keine Erkenntnis der (globalen) Gesellschaft ohne kritische Erkenntnis des Alltagslebens, so wie es sich [...] inmitten dieser Gesellschaft und ihrer Geschichte festsetzt. Keine Erkenntnis der Alltäglichkeit ohne kritische Erkenntnis der (gesamten) Gesellschaft“ (Lefebvre 1977, II: 110). Das Alltagsleben eröffnet also sowohl den Zugriff auf das Subjekt samt seiner Produktion – als *genetivus objectivus* und *genetivus subjectivus* – als auch auf die Gesellschaft jeweils vermittelt über die Praxis. Anders formuliert: Das Alltagsleben ist der Ort, an dem Subjekt und Gesellschaft in der Praxis aufeinandertreffen. Aus dieser Einsicht ergibt sich, dass „das Alltagsleben der Ort [ist], in dem und ausgehend von dem die wirklichen Kreationen vollbracht werden, jene, die das Menschliche und im Laufe ihrer Vermenschlichung die Menschen produzieren: die Taten und Werke.“ (Lefebvre 1977, II: 52) Das Alltagsleben ist also eine abstrakte und zugleich sehr konkrete Kategorie, weil sie auf spezifische Weise das praktische Leben in der Gesellschaft bezeichnet, aber zugleich dieses Leben überhaupt hervorbringt. Die entscheidende Einsicht der Kritik des Alltagslebens lautet: „Der Mensch wird alltäglich sein, oder er wird nicht sein.“ (Lefebvre 1977, I: 135)

Die Einsichten der Kritik des Alltagslebens treffen auf das Kind sowie die Kindheit ebenfalls zu, was bedeutet, dass das Kind bereits als Produkt und Produzent gesellschaftlicher Verhältnisse verstanden werden muss; das Kind von Beginn – und hier ist durchaus ein Anschluss an Fragen der *Agency* möglich – als ein Subjekt *mit* Handlungsfähigkeit verstanden werden muss, als ein Subjekt, dass in gesellschaftliche Verhältnisse eingelassen ist und eingreift. Das Kind ist

in dieser Lesart immer schon ein politisches Subjekt und die Kindheit immer an das spezifische Alltagsleben der Kinder geknüpft ist. Damit vollzieht sich ein Wandel im Verständnis von Kindheit als eine Phase des Erwachsenwerdens bzw. noch-nicht-Erwachsenseins verbunden mit einer grundlegenden Einschränkung der Anerkennung kindlicher Autonomie(potenziale) hin zu einer Phase als ausgestaltete Praxis des kindlichen Alltagslebens. Das bedeutet, dass „Kindheit in dieser Hinsicht eben auch durch die Kinder selbst als auch durch die Gesellschaft und ihre Institutionen hervorgebracht wird.“ (Schröder/Obitz 2024: 87) Die Erfahrung von Kindheit führt in diesem Sinne zu einer Erfahrung der Ambivalenz aus Produktion und Produziertseins, die Erfahrung, dass man produzierendes *und* produziertes Subjekt ist. Damit sind Kinder von Beginn an auf die Widersprüchlichkeiten der Gesellschaft verwiesen, insofern diese Widersprüchlichkeiten für sie in der Kindheit zur alltäglichen Erfahrung gehören. Als politische Subjekte sind Kinder in der Lage ein politisches Bewusstsein über diese Widersprüchlichkeiten zu entwickeln; die politische Dimension des Kindes ist insofern eine *Selbstsetzung* des Kindes als *Inbeziehungsetzen* zu den gesellschaftlichen Verhältnissen und zum eigenen Alltagsleben. Kindsein und Kindheit sind aus dieser alltagstheoretischen Perspektive nicht von dem Politischen zu trennen.

3. Politische Epistemologie in der Pädagogik

Das Verhältnis von Erkenntnis und Gesellschaft, das unmittelbar das Verhältnis von Erkenntnis- und Gesellschaftstheorie betrifft, ist für pädagogisches Denken, ja für die Pädagogik überhaupt von grundlegender Bedeutung. Den wichtigsten, zeitgenössischen Beitrag zur Verhältnisbestimmung von Pädagogik, Gesellschaft und Politik hat Heinz-Joachim Heydorn geleistet. Die grundlegende Verbindung von Bildung – an dieser Stelle den Bereich der Pädagogik inkludierend gedacht – und Politik spannt sich ausgehend von dem Menschen auf: „Erst über das Selbstverständnis des Menschen [...] öffnet sich eine Beziehung zum Politischen, die nun jedoch einen durchaus dialektischen Charakter gewinnt: Das Politische repräsentiert die gesellschaftliche Wirklichkeit des Menschen, innerhalb deren er heiler Mensch werden soll und nicht kann.“ (Heydorn 1969: 182f.) Heydorns Kritische Bildungstheorie trägt dem Umstand Rechnung, dass die Subjektkonstitution, also die Subjektwerdung, zwar in gesellschaftlichen Kontexten stattfindet, ja überhaupt erst in einer intimen Wechselwirkung mit der Gesellschaft stattfinden kann, aber dass diese Wechselwirkung keine völlige Determinierung des Prozesses gewährleisten kann. Im Prozess der Subjektkonstitution ist ein Moment unaufhebbarer Kontingenz gewährleistet, der selbst angesichts der gesellschaftlichen Einwirkungen und Beeinflussungsversuche im Aufwachen, ein menschliches Residuum bereithält – etwas nicht Vereinnahmbares. Eine kritische Theorie der Bildung reflektiert im Wissen um dieses Residuum die gesellschaftlichen

Prozesse und Widersprüche, in die sie selber genauso eingelassen ist wie die der Prozess der Subjektwerdung. Bildung aber ist nicht nur umfasst von Gesellschaft und den in ihr stattfindenden politischen Dynamiken, sondern ist als *Entdeckung*, als Freilegung der menschlichen Möglichkeit selber eine politische Dynamik, die auf die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse zurückverweist: „Bildung unterliegt nicht nur dem Politischen. Sie ist selber ein Agens. Sie treibt es an.“ (Heydorn 1969: 183)

Die treibende, grundlegend politische Kraft der Pädagogik kulminiert im Begriff der Mündigkeit und nimmt gleichzeitig von dort Gestalt an: „Mündigkeit als Begriff ist leer: das Problem ihrer Verwirklichung wird zur entscheidenden Frage der Bildungstheorie. Theorie ist ein Kompaß, sie löst von der Verhaftung, von der unmittelbaren, sinnlichen Determination. Sie weist auf eine Verwirklichung, die noch verborgen ist, aber als Möglichkeit unterliegt, für die es eine Spur gibt.“ (Heydorn 1972: 64) Mündigkeit ist *die* geschichtliche Möglichkeit des Menschen – der Begriff ist allerdings insofern ‚leer‘, als dass er unter historisch konkreten Bedingungen ausbuchstabiert werden muss. Mündigkeit wird damit zu dem Ort, an dem die Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit, von subjektiven Vermögen und gesellschaftlichen Bedingungen, von Subjekt und Politik zu Tage tritt. Die Reflexion auf die Gesellschaft ermöglicht die Ausbildung subjektiver Potenziale, die Entwicklung von Mündigkeit ist nur als Wechselspiel mit den heteronomen Bedingungen der Gesellschaft zu denken. Hierin liegt ein die dialektische Pointe kritischer Bildungstheorie: erst mit der „Vergegenwärtigung der konkreten Zwänge kann Freiheit [...] wirksam werden“ (Heydorn 1969: 200), die subjektiven Potenziale können überhaupt nur durch die Gesellschaft hindurch ausgebildet werden, erst mit der Gesellschaft wird Humanität als menschheitliches Projekt angezeigt. Damit rückt das gesellschaftliche Subjekt in eine widersprüchliche Position: die subjektiven Vermögen von Vernunft und Mündigkeit stehen in Widerspruch zu den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen die Vermögen allerdings erst entfaltet werden können, die aber das mündige Subjekt bekämpfe – Mündigkeit ist auf Gesellschaft verwiesen, politisch ist Mündigkeit allerdings nicht hervorzubringen, sondern zu neutralisieren. Ein kritisches Bewusstsein über die geschichtlichen Gewordenheit von Gesellschaft und die instrumentelle Einlassung von Bildung in diese, kann das menschliche Potenzial freilegen und kann damit die Befreiung anzeigen. Gewiss ist der Gang der Kritik über das Bewusstsein hin zur Befreiung allerdings nicht: „[D]ie Produktivkräfte können zehntausend Jahre fortschreiten, ohne das Bewusstsein daran zu hindern, in eine neue Steinzeit zurückzufallen.“ (Heydorn 1970: 185) Mit Bildung ist die geschichtliche Potenzialität aufgedeckt, der Mensch als vernünftiges Wesen betritt die Weltgeschichte, er wird zum „Täter“ (Heydorn 1974: 256) der Geschichte: „Bildung ist der große Versuch mit dem Menschen, Versuch, den Menschen zum Menschen zu begaben; er muss nicht gelingen. Es gibt keine sichere Bestimmung der Zukunft“ (Heydorn 1970: 282). Als Agens der Menschwerdung

kann die Pädagogik nicht umhin das Menschliche im Kontrast zu den gesellschaftlichen Verhältnissen zu verteidigen, das Menschliche dort einzuklagen, wo es allzu unmenschlich zu werden droht. Über den Anspruch, den Menschen zum Menschen zu begaben, tritt das Pädagogische in ein konflikthaftes Verhältnis mit der Gesellschaft ein – es wird zum Antagonisten gegenüber allen Vereinnahmungsversuchen des Menschen. Die Begabung des Menschen zum Menschen ist eine reale Möglichkeit, die unter den gesellschaftlichen Bedingungen, die sie zu vereiteln versuchen, entwickelt werden muss. Es wäre die Aufgabe der Bildungstheorie auf die Prekarität dieser Möglichkeit hinzuweisen; zugleich bleibt es die unerledigte Aufgabe, die Begabung des Menschen zum Menschen zu realisieren.

Damit ist die politische Epistemologie einer kritischen Pädagogik angezeigt, die Heydorn folgendermaßen fasst: „die Verklammerung von Bildung und Politik [ist] das Ergebnis eines geschichtlichen Prozesses. Mit ihm wird das Politische Gegenstand der Bildung und der konkrete Mensch zum Gegenstand der Politik.“ (Heydorn 1969: 187) Die politische Epistemologie formt sich aus dieser Verschränkung von Pädagogik und Politik, nach der das Pädagogische die Möglichkeit des Menschen in die Politik einklagt und zugleich das Politische als den Ort und Raum begreift, in dem die Realisierung dieser Möglichkeit realisiert werden muss. Dass die Politik den konkreten Menschen zum Gegenstand hat, heißt nicht per se, dass die Realisierung der Möglichkeit angestrebt wird, sondern dass diese Möglichkeit zum Gegenstand des politischen Handelns wird; es ist das Objekt auf einem offenen Horizont von totaler Ablehnung der Möglichkeit bis hin zur Förderung und Durchsetzung ebendieser. Das bedeutet allerdings, dass die Verklammerung von Pädagogik und Politik eine eigentümliche, instrumentelle Schieflage besitzt, nach der die Politik das Pädagogische nach eigenen Vorstellungen zuzurichten versucht, während das Pädagogische als einklagende Figur eine Zäsur in bestehende Herrschaftsverhältnisse treiben kann. Es ergibt sich daraus zweierlei: zum einen muss sie den Widerspruch von Bildung und Herrschaft bis zur Gegenwart einholen und zum anderen muss sie sich als zeitdiagnostisches Element verstehen, das eine hinreichende Analyse der gegenwärtigen Bedingungen vorlegen kann. Durch diese Aufgabe entwickelt Pädagogik eine gesellschaftsimmanente Kritik; sie wird zu einer immanenten Transzendenz der Herrschaftsverhältnisse.

4. Politische Epistemologie der Kindheitspädagogik

Die bisherigen Ausführungen zur politischen Epistemologie der Pädagogik kritischer Provenienz lassen sich unter der Perspektive der Kindheitspädagogik zu spitzen und konkretisieren, insofern mit dem Kind sowohl die konkrete Aussicht auf die menschheitliche Zukunft möglich wird als auch abstrakt eine politisch-theoretische Figur in der Gesellschaft auf die gesellschaftliche Bühne tritt, die in besonderer Weise dazu geeignet ist, die einklagende Rolle der Pädagogik zu

übernehmen. Insofern sich die Kindheitspädagogik sowohl auf das konkrete Kind als auch auf die Figur des Kindes bezieht, muss sie die Autonomie des konkreten Kindes ebenso als Leitkategorie haben, wie eine Demokratisierung der Gesellschaft. Hierfür ist bereits die Lesart Siegfried Bernfelds aufschlussreich, der das gesellschaftliche Phänomen in einem Spannungsverhältnis zur Autonomie des Kindes sieht, da die Pädagogik grundlegend eine gesellschaftliche Reaktion auf die Notwendigkeit der Erziehung darstellt:

„So mannigfaltig menschliche Gesellschaften strukturiert sein mögen, das Kind hat von Geburt an eine Stelle in ihnen. Für es muß eine bestimmte Menge Arbeit von der Gesellschaft geleistet werden, sie hat irgendwelche Einrichtungen, die nur wegen der Entwicklungsatsache bestehen, gewisse Einstellungen, Verhaltungen, Anschauungen über sie. Die Kindheit ist irgendwie im Aufbau der Gesellschaft berücksichtigt. Die Gesellschaft hat irgendwie auf die Entwicklungsatsache reagiert. Ich schlage vor, diese Reaktion in ihrer Gänze Erziehung zu nennen. Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache.“ (Bernfeld 1921: 51)

Erziehung ist für Bernfeld nicht losgelöst von der Gesellschaft, sondern eine konkrete Reaktion der Gesellschaft auf die Notwendigkeit der Erziehung des Kindes. Aus diesem Grund ist letztere in der Struktur der Gesellschaft berücksichtigt, das heißt, die Gesellschaft schafft Institutionen, gesellschaftliches Handeln und entsprechende Rahmenbedingungen, die das Kind mit seiner Erziehungsnotwendigkeit berücksichtigen. Das Kind wird in den Mittelpunkt der Gestaltung gesellschaftlicher Zukunft gerückt – weil das Kind erzogen werden muss, müssen die Erwachsenen in der Gesellschaft ihren Anteil dazu leisten. Dabei entsteht allerdings eine entscheidende Ungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen: Kinder haben keine Kontrolle über die Institutionen der Erziehung, nicht über die Personen, die sie erziehen, und auch nicht über den Modus der Erziehung: das *Wer*, *Wo* und *Wie* stehen außerhalb des Einflusses des Kindes, sie unterstehen gesellschaftlichen Verhältnissen. Zugespitzt lässt sich sagen, dass das Kind der Willkür der Erwachsenengesellschaft unterliegt und nur darauf hoffen kann, dass die pädagogische Praxis dem Wohle der Entwicklung dient. Bis heute liegt diese Problematik weitgehend offen. Entscheidend ist die Einsicht Bernfelds: „Die Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers löst keine Pädagogik auf, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie.“ (Bernfeld 1921: 124) Der Widerspruch zwischen der Autonomie des Kindes sowie dem Anspruch auf eine passende Erziehung und der Heteronomie der Gesellschaft lässt sich als der politische Grundkonflikt der Kindheitspädagogik verstehen. Aus diesem Konflikt ergibt sich die politische Rahmung einer kritisch aufgeklärten Kindheitspädagogik. Die erste Einsicht, dass Kindsein unmittelbar auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogen ist, führt zu einer zweiten, nämlich dass die Widersprüche der Gesellschaft die Widersprüche der Kindheit

sind. Der politische Rahmen der Kindheit ist durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gesteckt, die die Kindheit als solche hervorbringen und formen. Diese Gedanken führen unmittelbar zu der politischen Epistemologie der Kindheitspädagogik: Kindheit ist als gesellschaftliche Kategorie nur in Bezug auf die konkreten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen zu der Möglichkeit der individuellen wie menschheitlichen Autonomie hin zu relationieren. Die Kindheitspädagogik hat sich auf diesem Wege als eine dialektische Betrachtungsweise der gesellschaftlichen Widersprüche zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit sowie zwischen Autonomie und Heteronomie zu konstituieren.

Vor allem die sozialwissenschaftlich informierte Kindheitsforschung wird – ohne sich explizit auf die politische Epistemologie einzulassen – diesem Gedankengang gerecht (s. Alanen 2012). Sie konzentriert sich auf eine Kritik der sozialen Situiertheit des Kindes in der Gesellschaft und die damit verbundenen hierarchischen Abstufungen zwischen Kind und Erwachsenen sowie der Zuspriechung eines grundsätzlich nicht vollwertigen Handlungsstatus. Ungleichheit und der Rechtsstatus des Kindes sind im Vergleich zu den Erwachsenen in einer Gesellschaft Zielperspektive einer Kritik, die sich der Autonomie des Kindes verpflichtet fühlt und die Rolle von Pädagogik im Allgemeinen dabei kritisch reflektiert. In diesem Sinne ist sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung als eine Kritik der Machtverhältnisse zwischen den Generationen, aber auch zwischen den verschiedenen, classespezifischen Ausformungen von Kindheit zu verstehen (vgl. etwa Bühler-Niederberger 2011; Sünker 2008). Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung adressiert die politischen Facetten der Kindheit und des Auswachsens von Kindern unter den gesellschaftlichen Bedingungen und reflektiert auf den Strukturzusammenhang zwischen den sozialen Verhältnissen und den konkreten Formen der Kindheit. Fragen nach Kindheit sind dem folgend als Fragen von Gesellschaft und Politik aufzufassen und nur als solche zu beantworten (vgl. Alanen 1994; James/Prout 1990; Qvortrup 1993; Moran-Ellis/Bandt/Sünker 2013).

5. Der demokratische Horizont der Kindheitspädagogik

Das Spannungsverhältnis zwischen Kindheit, Politik und Gesellschaft führt aus meiner Sicht eine sozialwissenschaftliche Kindheitspädagogik zu der Notwendigkeit sich als gesellschaftspolitische Kraft einer radikalen Demokratisierung zu verpflichten, die versucht die Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch zu reflektieren, was mit der kindheitspädagogischen Perspektive vor allem eine Kritik der Kategorien „generationaler Ordnung“ und „generationalem Kapital“ (Bühler-Niederberger/Sünker 2006) bedeutet. Der bloße generationale Blick, wie er vielen Pädagogiken inhärent ist, verkennt dabei nicht nur den Status der jüngeren Generation, sondern blendet bewusst die Macht- und Klassenverhältnisse