

Übergangene Konzepte und Kritiken der Pädagogik der frühen Kindheit

»Die Kritik der Pädagogik muss zur Kritik
der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden«¹

Werner Thole, Stephanie Simon und Jessica Prigge

1. Kritik ist nicht gleich Kritik

Der Sozial- und Kindheitspädagogik wie auch partiell der Erziehungswissenschaft insgesamt wird zugeschrieben, sich zu Fragen der Bildung und Erziehung kritisch äußern zu können und kritische Beobachtungen auch auf institutionelle Arrangements und die sie bedingenden gesellschaftlichen Verhältnisse ausdehnen zu können, um Praktiken der demokratischen, Mündigkeit anstrebbenden Pädagogik zu perspektivieren (vgl. u.a. Anhorn et al. 2012; Dammer et al. 2016; Sohre 2017; Otto 2020). Parallel werden in erziehungswissenschaftlichen Kontexten wiederkehrend Ideen reanimiert, »Kritik als Kategorie des Denkens« (Fend 1984: 258) neu zu justieren und die »pädagogischen Vorstellungen, die gemeinhin im Umkreis der emanzipatorischen Pädagogik angesiedelt werden, von konservativen Versuchen« (Fend 1984: 9) abzulösen. Zuweilen wird sogar angeregt, auf Versuche, erziehungswissenschaftliche Fragen gesellschaftskritisch zu grundieren, zu verzichten. Kritik wird in dieser Fassung allenfalls noch eine Bedeutung im Kontext der Reaktivierung traditioneller Vorstellungen von Erziehung zugedacht (vgl. Rieger-Ladich 2014). Spielarten solcher Kritiken sind gegenwärtig u.a. zu erkennen in Publikationen des national-autoritären Milieus (vgl. hierzu Haker/Otterspeer 2020).

Kritik äußert sich nicht nur dann, wenn sie explizit adressiert oder formuliert wird, sondern auch im Ausblenden, Ignorieren, Vergessen, Übersehen und Nicht-Erinnern. Ausblendungspraktiken sind in erziehungswissenschaftlichen Diskursen etwa bezüglich Positionen wahrzunehmen, die radikal Kritik an pädagogischen Praktiken vortragen, weil diese, so wird argumentiert, dazu beitragen, die bürgerlich-kapitalistischen Verhältnisse zu reproduzieren. Wahrgenommen, rezipiert und als diskursfähig

¹ Marzahn (1971: 44).

anerkannt werden diesbezüglich Beiträge, die sich auf Gesellschaftsanalysen der »Kritischen Theorie« (Horkheimer 1970) beziehen, nicht jedoch solche der frühen 1970er Jahre, die aus der Beschreibung der Vergesellschaftungs- und Entfremdungsmechanismen des bürgerlichen Kapitalismus auch die Gestaltung einer veränderten pädagogischen Praxis konzipieren. Radikal-kritisch akzentuierte Beiträge (u.a. von Werder 1972) finden selten Erwähnung² in einführenden, erziehungswissenschaftlichen Publikationen (u.a. Lenzen 1994; Horn et al. 2012), in teildisziplinären Hand- und Wörterbüchern der Sozialen Arbeit (u.a. Otto et al. 2018; Kreft/Mielenz 2021) oder der Pädagogik der frühen Kindheit (u.a. Braches-Chyrek et al. 2020).

Die in diesem Beitrag referierten Überlegungen können keineswegs umfänglich den Wissenskorpus und Diskurs zu Fragen der »Kritik in der Erziehungswissenschaft« aufgreifen. Auch um das eigene Nicht-Wissen wissend, wird in diesem Beitrag davon ausgängen, dass diejenigen, die auf Kritik verweisen, Unterschiedliches zu intendieren scheinen. Im Folgenden wird an Beiträge des sich als kritisch verstehenden Milieus der späten 1960er und frühen 1970er Jahre erinnert. Vorgestellt und diskutiert werden Beiträge, die sich auf das Feld der Pädagogik der frühen Kindheit beziehen und Gegenstände der Kritik wie auch Konzeptualisierungen einer neuen pädagogischen Praxis formulieren (3). Um Brüche und Kontinuitäten der Kritik nachzuzeichnen, werden zuvor zentrale Beiträge der 1920er Jahre vorgestellt, die um die 1970er Jahre wiederentdeckt wurden (2). Abschließend wird gefragt, welche Bedeutung den Beiträgen für eine Kritik (in) der Pädagogik der frühen Kindheit heute zukommen kann (4).

2. Pädagogische Ideen in den 1920er Jahren als Kritik der Verhältnisse

In den 1920er Jahren ließen die angespannte wirtschaftliche Situation, innenpolitische Krisen sowie häufige politische Machtwechsel die gesellschaftliche Wirklichkeit Westeuropas alles andere als stabil erfahren. Zwischen Vergnügen und Elend, Arbeitslosigkeit und Amusement, spielten sich die Kämpfe einer auseinanderdriftenden Gesellschaft ab. Darin erlebte die institutionalisierte Soziale Arbeit eine reformfreudige Aufbruchsstimmung, die durch eine Zunahme der ökonomischen Probleme allerdings Ende der 1920er Jahre endete. Diskussionen um »Erziehbarkeit« von Heimzöglingen dynamisierten sich (vgl. Peukert 1986) und deuteten Menschenfeindlichkeiten an, die ab 1933 im deutschen Faschismus in einer grausamen antisemitischen, rassistischen und ableistischen Vernichtungs- und Selektionspolitik Wirklichkeit wurden.

Nach den Erfahrungen des ersten Weltkriegs entwickelte sich jedoch zunächst eine kritische, politische wie wissenschaftliche Diskussion zu Fragen des Aufwachsens, der Erziehung und Bildung. So wurde unter anderem diskutiert, wie eine Bildung zu demokratisch orientierten Staatsbürger:innen im Schulwesen umgesetzt werden kann (Busch 2020). Obwohl sich progressive Ansätze praktisch herausbildeten, wurden reformerische Ansätze bereits Anfang der 1920er Jahre »von reaktionären Kräften unterlaufen« (Busch 2020: o. S.). Noch in den 1920er Jahren besuchten lediglich knapp über

² Ausnahmen stellen Beiträge dar, die sich kritisch mit der sogenannten »sozialistischen Kindheit« auseinandersetzen (z.B. Andresen 2014; Beiträge im Beiheft 69 der Zfpäd. 2023).

10 % aller Kinder eine vorschulische Einrichtung (Tietze 2010: 546), insbesondere Kinder arbeitender Frauen, denen ein Erziehungsdefizit zugeschrieben wurde. In einer auch darüber geprägten Wirklichkeit der Weimarer Republik entstanden für das Feld der frühen Bildung und Erziehung Überlegungen, die zwar nach 1968 wiedererinnert wurden (Baader/Sager 2010: 257), aber dennoch keinen Eingang in die erziehungswissenschaftlichen Diskurse fanden.³ Diese evozierten über pädagogische Fragen eine Kritik der kapitalistischen, gesellschaftlichen Verhältnisse (Hoernle 1973; Rühle 1969) oder zeichneten psychoanalytisch die Auswirkungen gesellschaftlicher Zumutungen auf Kinder nach (Wolffheim 1966; Schmidt 1924). Nachfolgend werden marxistische und psychoanalytische Ideen aufgreifende pädagogische Überlegungen dieser Zeit diskutiert.

2.1 Kritik der Klassenverhältnisse: Sozialistische Sozialisationsforschung

Edwin Hoernle⁴ (1973) behandelt Fragen einer sozialistischen Erziehung zum Klassenkampf im Rahmen seiner Pädagogik der kommunistischen Kindergruppen. Die Figur des »proletarischen Kindes« steht als revolutionäres Subjekt und Akteur:in des Klassenkampfes im Mittelpunkt. Als theoretische und empirische Basis der Überlegungen wird eine als sozialistisch markierte Sozialisationsforschung herangezogen, die sich auf Klassenverhältnisse und die Lebensumstände in proletarischen Familien konzentriert. Neben deterministischen und kategorisierenden Passagen durchzieht die Argumentation eine emanzipatorische Rhetorik, etwa indem herausgestellt wird, dass das »proletarische Straßenkind« »dem gutbürgerlichen Hauskind um Jahre überlegen« sei, weil das »erwerbstätige Kind« »schon mit 10 Jahren die ganze Last der Ausbeutung« trage und »mit der Fabrikluft [...] schon die Atmosphäre des Klassenkampfes ein[atmete]« (Hoernle 1973: 11). Der »Zwang, den der Kapitalismus auf Proletarier und Bauern ausübt«, führe sie dazu, »die Arbeitskraft ihrer Kinder so früh wie möglich auf dem Markte zu verkaufen« (ebd.: 60). Die allgemeine Schulpflicht, so wird argumentiert, solle den Heranwachsenden keineswegs »wirkliches Wissen oder gar selbstständiges wissenschaftliches Denken« vermitteln, sondern lediglich ein »Mindestmaß dessen verabreichen, was das ›Volk‹ an Kenntnissen und Fähigkeiten unbedingt« brauche (ebd.: 61f.). Die reformpädagogischen Initiativen würden dabei übersehen, dass »Erziehung [...] innerhalb der Klassengesellschaft eine Funktion der herrschenden Klasse« sei (ebd.: 12), die sich auch auf die Geschlechterverhältnisse und die Ehe als strukturerhaltende Institution bürgerlich-kapitalistischer Logiken erstrecke (vgl. ebd.: 30ff.).

Hoernle stellt die Verstrickung der Kinder in Entfremdungsprozesse durch Lohnarbeit heraus, sodass Erziehung zur »Gewöhnung« (ebd.: 36) an die kapitalistische Arbeits-

3 In einem Beitrag der Zeitschrift *Erziehung & Klassenkampf* wird interessanterweise darauf verwiesen, dass die Beiträge aus den sozialistischen und kommunistischen Diskursen in der Weimarer Republik keineswegs am Rande der pädagogischen Diskussion standen (vgl. Marzahn 1971). Heute finden sich allenfalls Arbeiten von Siegfried Bernfeld zitiert.

4 Theologe, Mitbegründer der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) und »führender Pädagoge der Kommunistischen Kindergruppenbewegung der Weimarer Zeit« (von Werder/Wolff 1973: o. S.). Die hier gesichteten Texte erschienen erstmals Ende der 1920er Jahre. Grundlage ist die Wiederauflage der Texte unter dem Titel *Grundfragen proletarischer Erziehung* (Hoernle 1973).

und Lebensform verkomme. Die proletarische Familie wird »als reaktionäre Kraft« beschrieben, in der (klein)bürgerliche autoritäre Prinzipien gelten (vgl. ebd.: 60ff.). Demnach eignen sich weder die Familie noch der »Apparat der bürgerlich-kapitalistischen Erziehung« (ebd.: 60) – Schule, Beruf, Militär und Kirche – als »Träger der revolutionären Klassenerziehung« (ebd.: 57). Kinder hingegen werden hier wie auch in anderen Texten als kämpferische, aktive Subjekte, als Akteur:innen des eigenen Lebens sowie als potentiell solidarisch agierendes Kollektivsubjekt (vgl. ebd.: 175ff.) positioniert. Die sozialwissenschaftliche Analyse sowie Kritik adressiert die klassenstrukturierten Verhältnisse des Aufwachsens von Kindern und zielt darauf ab, diese mittels revolutionärer Aktionen zu überwinden.

Otto Rühles,⁵ Ende der 1960er Jahre neu aufgelegten Texte *Zur Psychologie des proletarischen Kindes* (1969) beschäftigen sich ebenfalls mit Erziehungs- und Sozialisationsfragen von Kindern aus der Arbeiter:innenklasse (Stecklina 2002). Der 1925 unter dem Titel *Die Seele des proletarischen Kindes* publizierte Beitrag in diesem Band referiert und diskutiert in wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Diskursen artikulierte Annahmen über proletarische Kinder. Er konfrontiert diese mit sozialwissenschaftlichen, marxistisch inspirierten Wissensbeständen und psychologischen Deutungen, ohne jedoch damals gängige, aus heutiger Sicht höchst problematische Biologisierungen,⁶ Naturalisierungen und Individualisierungen kritisch aufzubrechen. Kritisch reflektiert werden allerdings Sichtweisen, die die Entwicklung von Kindern lediglich nationalistisch oder durch Umstände bedingt als einen passiven, naturhaften Prozess verstehen. Plädiert wird dafür, das Verhältnis »zum Kinde« grundsätzlich in Frage zu stellen und diese nicht mehr als »Untergebene, Gehorchende, Objekte unserer Despotie« anzusehen, sondern ihnen als »gleichgestellte, solidarisch verbundene Freunde und Genossen [...] die Hände zu reichen« (Rühle 1975/1925: 48). Proletarische Kinder werden als aktiv handelnde Subjekte entworfen und zugleich beschrieben als Teil einer »fast durchgängig stark degenerierten, mit allen Merkmalen der Minderwertigkeit behafteten Klasse« (ebd.: 54). Über einen geschichtlichen Abriss zur Entstehung der kleinbürgerlichen Familie und zur Aushöhlung dieser durch den Kapitalismus wird Familie als »schwerste[r] Hemmschuh der revolutionären Entwicklung« (ebd.: 70) charakterisiert. Dementsprechend bindet Rühle die Bildung von Klassenbewusstsein nicht an die Stellung im Produktionsprozess, sondern an die Erfahrung der Besitzlosigkeit und des Unterdrückt-Seins (ebd.: 72) im hierarchisch strukturierten, generationalen Ordnungsgefüge der Familie.

Rühles Analyse zielt darauf ab, die Trägheit und Herrschaftsfähigkeit eines auf Autorität basierenden, kapitalistischen Gesellschaftssystems nachzuzeichnen. Die sozialdisziplinierenden Praktiken erzeugen demnach ein »Minderwertigkeitsgefühl [, das]

⁵ Rühle (1874–1943) wandte sich 1916 von der SPD aufgrund ihrer Zustimmung zu den Kriegskrediten ab und engagierte sich in den 1920er Jahren in der rätekommunistischen Bewegung. Inspiriert von Max Adlers Individualpsychologie und dem Marxismus publizierte er neben kulturgeschichtlichen Arbeiten zahlreiche Schriften zur Situation proletarischer Kinder und Erziehung (vgl. u.a. Werder 1975).

⁶ So werden beispielsweise anknüpfend an individualpsychologische Annahmen »Organdefekte und konstitutionelle Minderwertigkeiten« als Auslöser oder Verstärker von »Minderwertigkeitsgefühlen« ausgemacht, die wiederum zu einer Überkompensation oder Neurose führen würden (Rühle 1975/1925: 52–54).

den heranwachsenden Proletarier an das Joch seiner Ausbeutung fesselt« (ebd.: 81). Da in jeglichen Organisationen (klein)bürgerliche Ordnungsvorstellungen eingelagert seien, könne lediglich die »Nur-Kinder-Bewegung« (ebd.: 147) den Einfluss autoritärer Ideologien blockieren. Ziel sei demzufolge nicht der Kampf gegen die Abschaffung der Autorität, sondern das sich-selbst-als-Autorität setzende Kind. Im Zentrum der Kritik stehen bei beiden Autoren die gesellschaftlichen Herrschafts- und Autoritätsverhältnisse. Während jedoch bei Hoernle über Erziehung die Klassenbefreiung initiiert werden soll, soll sie bei Rühle vornehmlich zu einer Veränderung der Generationenverhältnisse beitragen.

2.2 Kritik der pädagogischen Verhältnisse: Psychoanalytische Pädagogik

Auch Vertreter:innen der psychoanalytisch orientierten Pädagogik rahmen Erziehungsfragen gesellschaftstheoretisch. Wera Schmidt, Melanie Klein, Anna Freud oder Nelly Wolffheim diskutieren gesellschaftliche Dimensionen über die Annahme einer Spiegelung von Kindheitserfahrungen in Interaktionen zwischen Pädagog:innen und Kindern.

Wolffheim⁷ (1966) überträgt Sigmund Freuds Abhandlungen in *Psychoanalyse und Kindergarten* und verbindet sie mit Friedrich Fröbels Pädagogik, den sie als »Vorläufer von Freud« (Wolffheim 1966: 90) sieht. Neurosen und Zwangserkrankungen, so die Deutung, würden als Resultate unterdrückter und verdrängter Triebregungen durch die Autorität der Erziehung und elterliche Erwartungen erzeugt. Etliche Textstellen lassen sich aus heutiger Sicht als ›ressourcenorientiert‹ beschreiben. Unerwünschte Triebregungen werden als »kostbare Kraftquellen« bezeichnet, die die Erziehung nicht »verschütten« sollte (ebd.: 14). Psychoanalyse könne Kinder »widerstands- und leistungsfähig« machen (ebd.: 16). Aktivität sei zu fördern, Passivität sei Resultat von zu strengen und autoritären Erziehungsmethoden. Die zunehmende Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen reduziere Neugier und intellektuelle Betätigung, weshalb »wir ein nicht fragendes Kind anregen sollten, Fragen zu stellen« (ebd.: 60, Herv. i. O.). Wolffheim stellt mittels Kritik am Primat der Kernfamilie die familienergänzende Funktion der Kindergärten heraus, denn es sei die »Familienbeziehung, welche das ›schwierige Kind‹ schaff[e]« (ebd.: 106). Kinder könnten »sich selbst in der Gemeinschaft zurechtfinden« (ebd.: 113). So erwache »aus dem Zusammenleben und Zusammenspielen der Kinder trotz aller Übertragung der Familienkonflikte eine ihnen freudvolle Atmosphäre, solange der Erwachsene nicht störend [...] eingreift« (ebd.: 134). Ihre Kritik richtet sich an autoritäre Denk- und Erziehungsweisen, deren Ursache sie im Generationenverhältnis sucht – und demnach auch dort über biographische Reflexion auf professioneller Ebene zu bearbeiten sei.

Siegfried Bernfeld⁸ diskutiert in *Sisyphos – Grenzen der Erziehung* gesellschaftliche Machtstrukturen und regt ähnlich wie Wolffheim zur Reflexion eigener Kindheits-

⁷ Die jüdische Kindergärtnerin und Kinderpsychoanalytikerin Wolffheim (1879–1965) war Gründerin des ersten psychoanalytischen Kindergartens in Deutschland. Nach dem Nationalsozialismus beschäftigte sie sich mit den Erfahrungen von Kindern, die die Shoah überlebten. Ihre hier herangezogene, 1966 herausgegebene Textsammlung beinhaltet Texte aus beiden Epochen.

⁸ Bernfeld (1892–1953) war ein österreichischer, psychoanalytisch wie marxistisch orientierter und von der Jugendbewegung inspirierter Pädagoge (vgl. auch Barth 2019).

erfahrungen an. Besonders kollektive Erziehungsformen, wie sie in Kibbuzim praktiziert werden, sehen beide als revolutionäre Praktiken, die bürgerliche Erziehungs- und Familienvorstellungen herausfordern. Davon ausgehend, dass unter kapitalistischen Bedingungen Erziehung kaum möglich sei, wird eine Pädagogisierung sozialer Probleme als wenig ertragreich gesehen. Erziehung wird eine generelle Trägheit zugeschrieben, die Gesellschaftsveränderung verhindere (Bernfeld 1973/1925: 114), weil Erwachsene ihre Kindheitserfahrungen reproduzieren würden (ebd.: 141). Zunächst seien daher die gesellschaftlichen Strukturen zu verändern, auch mit Blick auf die Gefahr, dass Kinder als Mittel zum Zweck für theologische, ethische und sozialutopische Ziele instrumentalisiert und verobjektiviert werden könnten.

Schmidts⁹ ebenfalls psychoanalytisch grundierten Arbeiten¹⁰ referieren die Idee, Bindung zwischen Kindern und Pädagog:innen oder untereinander anstelle von Autorität zu ermöglichen (Schmidt 1924: 21). Ihre Arbeiten basieren auf verschriftlichten Beobachtungen in dem von ihr geleiteten sowjetischen Kinderheimlaboratorium und enthalten Überlegungen zur kindlichen Entwicklung u.a. zur Erziehungsfähigkeit und Bildsamkeit ab den ersten Lebenstagen (ebd.: 19). Eine Orientierung am individuellen Kind statt an verallgemeinernden Annahmen über Kinder solle das pädagogische Handeln leiten. Die Kinder, so ihre Idee, sollten sich »nicht als ein in der Masse aufgegangenes Individuum« (ebd.: 21) fühlen. Sie befürwortet einen offenen Umgang mit Sexualität, wobei Erzieher:innen »mit Zärtlichkeiten und Liebkosungen [...] sparsam umgehen« sollten; jedoch »Liebesbeweise« der Kinder »herzlich, aber zurückhaltend [...] [zu] erwidernd« wären (ebd.: 22). Eine »Anpassung an die Realität« könne vor allem über Aufklärung stattfinden, denn das Kind solle schließlich lernen, auf »jede primitive Lust« zu verzichten und diese »durch vernünftige und rationelle Freuden zu ersetzen« (ebd.: 23), die sich durch Einsicht in die Lebensordnung der Kindergruppe und einen Nachvollzug von Abläufen in der Welt ergebe. Im Dialog sollten komplexe Themen nicht tabuisiert werden. Als starke Subjekte und Akteur:innen von Geburt an wurde Kindern zugetraut, komplexe Natur- und Gesellschaftsverhältnisse bereits in jüngstem Alter zu verstehen.¹¹

Die psychoanalytischen Überlegungen richteten sich implizit auf die nicht immer explizit beschriebenen, bürgerlich geprägten gesellschaftlichen wie familialen Verhältnisse. Fokussiert waren die Analysen und pädagogischen Ideen auf die gesellschaftlich dominanten Umgangsformen mit Kindern, welche Neurosen bei Kindern erzeugen würden und damit wiederum neue gesellschaftliche Probleme.

9 Die Pädagogin Schmidt (1889–1937) war nach der Oktoberrevolution in Russland 1920 in der Schulbehörde tätig. Ihre Überlegungen zur fröschlichen, kollektiven Erziehung auf psychoanalytischer Grundlage motivierten sie 1921 ein Kinderheim-Laboratorium zu gründen.

10 Zurückgegriffen wird auf einen Raubdruck der im Original zwischen 1924 und 1930 erschienenen Texte.

11 Besonders eindrücklich dokumentiert in den detaillierten, auch die Gespräche der Kinder aufzeichnenden, Beobachtungsprotokollen.

3. »Erziehung kann im Kapitalismus niemals klassenindifferent sein« – zur Wiederentdeckung von Kritik ab Mitte der 1960er Jahre

Fragen der Entwicklung institutionalisierter Formate der Elementarbildung und -erziehung und deren Reformen wurden ab Mitte der 1950er Jahre in Ost- wie Westdeutschland zunächst vornehmlich in bildungspolitischen Gremien erörtert (vgl. Glaser 2017; Miethe/Kleber 2013; Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1957) und anschließend auch in fachwissenschaftlichen Diskussionen (u.a. Blochmann 1961; Bittner 1971). Die von Student:innen, Auszubildenden und Schüler:innen getragenen Proteste im Kontext des »langen Sommers der Revolte« (Thole et al. 2020) regten später Prozesse der Veränderung der politischen Kultur, der Erziehungsweisen und Bildungsanliegen sowie die Herausbildung eines ausdifferenzierten ›radikal-alternativen‹ Milieus an (Reichhardt 2014; Thole 2023). Unterstützt von einer engagierten Öffentlichkeit wurde u.a. die Mitschuld und -verantwortung der bundesdeutschen Öffentlichkeit für die Vernichtungsideologie und -praxis des Nationalsozialismus auf die Tagesordnung gesetzt. Kritisiert wurden sowohl das autoritativ wie hierarchisch strukturierte Bildungs- und Hochschulwesen wie auch die in staatlichen Institutionen ausgemachten personellen Kontinuitäten zum deutschen Faschismus (Stederoth 2020).

Aufgegriffen wurde die von Georg Picht¹² (1964) vorgetragene Diagnose eines in Westdeutschland bestehenden »Bildungsnotstandes«, in der sich die Befürchtung ausdrückte, der wirtschaftliche Aufschwung könne gebremst werden, wenn Reformen ausblieben. Die Überlegungen motivierten die Einberufung einer Bildungskommission durch den Deutschen Bildungsrat (1970). Fragen der ›Elementarbildung‹ wurden in den westdeutschen, erziehungswissenschaftlichen Diskussionen erstmals prominent aufgegriffen, »intensiv [und] optimistisch« diskutiert und im vorschulischen Bereich fanden kleinere Veränderungen statt (Berth 2015: 547): Diskussionen zur Entwicklung von Curricula, zur vorschulischen Funktion der Kindergärten wie auch zur Kinderladenbewegungen verdeutlichen die öffentliche Aufmerksamkeit für Fragen des Aufwachsens in verschiedenen Diskursmilieus (u.a. Göddertz 2018).

Auch in den sozialen, alternativ-kritischen Bewegungen wurden Fragen von Erziehung und Aufwachsen aufgegriffen (Steinacker 2013). Ein »Verständnis von Erziehungswissenschaft« sollte entwickelt werden, das »um den bloß affirmativen und spekulativen Charakter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik« weiß und diesen »praktisch zu beheben sucht« durch eine »Strategie zur Emanzipation der Kinder« (von Werder/Wolff 1973: 7). Diskutiert und gefordert wurde eine Modifizierung der zuvor favorisierten anti-autoritären Konzeptionen von Erziehung, da diese sich nicht auf »proletarische Kinder« und die »Entwicklung radikaler Kinderbewegungen« bezogenen (ebd.: 15). Um die Idee einer radikal emanzipatorischen Erziehung theoretisch und konzeptionell zu formulieren, wurden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bislang kaum beachtet.

12 Der reformpädagogisch orientierte Philosoph und Pädagoge Picht (1913-1982) war Mitbegründer der Schule »Birklehof« 1946 und der »Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime«, sowie von 1953-1963 Mitglied im »Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen«.

Autor:innen herangezogen (von Werder 1972: 209ff.).¹³ An die Lektüre von Schriften zur sozialistischen Erziehung wurde die Hoffnung geknüpft, die gesellschaftlichen Verhältnisse und Sozialisationsbedingungen kritisch analysieren zu können, um Fragen von Erziehung angemessen zu diskutieren (dazu auch Baader et al. 2023).

Zur Entwicklung einer herrschaftskritischen Idee von Erziehung wurde die bis 1969 entwickelte Kritik der bürgerlich-kapitalistischen Verhältnisse radikalisiert und in ihrer Komplexität reduziert. Die Kritik der gegebenen Produktions- und Vergesellschaftungsmodalitäten wurde jetzt assoziiert mit dem »Prozeß der *Überwindung* der kritischen Theorie« (von Werder 1972: 13, Herv. i. O.), da hieran gebundene theoretische Überlegungen »an überholten Vorstellungen der Klassenstruktur der Gesellschaft festhalten würden (ebd.: 22). Die abstrakte Kritik kapitalistischer Verhältnisse wurde entsprechend dieser Annahme theoretisch modifiziert und über sozialwissenschaftliche Beschreibungen konkretisiert, etwa um Beobachtungen der Lebensverhältnisse in bestimmten Stadtteilen. Unter dem Titel *Soll Erziehung politisch sein?* wurde für den Berliner Bezirk Kreuzberg referiert, dass dort »20.000 Arbeiterkinder leben« (Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung 6, 1969: VIII) und empirisch ausgeführt, dass

»jeder achte Schüler im Bezirk Kreuzberg kein eigenes Bett hat. Jeder dritte Schüler verfügt zu Hause weder über einen Arbeitsplatz, noch über eine Spielecke. Nur jeder zehnte Schüler hat ein eigenes Zimmer. Fast 40 % [...] leben in einer Wohnung, in der es keine Toilette und kein Bad gibt. [...] In 15 % aller Fälle leben 5,6 und mehr Personen in einer Einzimmerwohnung. [...] Fast die Hälfte der Kinder [...] sind Schlüsselkinder, die [von niemandem] betreut werden« (Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung 6 1969: VIIff.).

Theoretisch inspiriert sind diese Beschreibungen von sozialstrukturellen Charakterisierungen der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft und Kritiken an sozialwissenschaftlichen Gesellschaftsmodellen. Über konkrete Beschreibungen solle die analytische Grundlage erarbeitet werden, den Bedarf für eine an den Bedürfnissen proletarischer Kinder ausgerichteten Erziehung zu formulieren, die »nach dem Scheitern der antiautoritären Erziehung [...] klassenspezifisch adäquat« (von Werder 1972: 22) auszurichten sei. Sich von entwicklungspsychologischem Wissen abgrenzend, wird für die Konzeptualisierung von Erziehung auf Texte der damals wenig bekannten Sozialisationsforschung (Nyssen 1973; Milhoffer 1973) verwiesen. Diskutiert werden Ideen der als »proletarische Erziehung« gekennzeichneten Pädagogik. Im Zentrum steht die programmatische Konzeptionalisierung der staatlich organisierten, vorschulischen Erziehung von Kindern zu politisch aktiven Subjekten und Akteur:innen des als notwendig erachteten Klassenkampfes.

Überlegungen zur Persönlichkeitsentwicklung bezogen neben der Förderung und Bildung eines kritischen Alltagsbewusstseins Analysen zum repressiven Charakter der gesellschaftlich vorherrschenden Tabuisierung von Sexualität und Vorschläge zum pädagogischen Umgang mit ein (vgl. Sager 2008). Die Rolle der bürgerlichen Kleinfamilie

¹³ Neben den erwähnten Autor:innen (vgl. Kap. 2) sind dies u.a. Therese Schlesinger, Käthe Duncker und Alice Rühle-Gerstel.

und die hier anzutreffende geschlechtsspezifische, vermeintlich natürliche Arbeitsteilung wurde durchgängig ebenso kritisiert wie die Praxis der Reinlichkeitserziehung, das Verbot von »sexuell betonten Spielen unter Kindern« und die Reduzierung von Sexualität auf biologische Fragen und Praktiken in Familien und Kindertageseinrichtungen. Durch Praktiken des Strafens, so wurde ausgeführt, sollen die Kinder »in der Gruppe zu soziale[m] Verhalten dadurch erzogen werden, daß ihre körperlichen und seelischen Bedürfnisse unterdrückt werden« (Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin 1969: 7ff.). Wiederkehrend wird in den Texten für einen nicht repressiven Umgang mit Sexualität in der Erziehung plädiert. Kinder, so wurde diskutiert, würden »selbst die Unmöglichkeit, ihre genitalen Wünsche mit Erwachsenen zu befriedigen«, erkennen, wenn sie »nicht durch Einschüchterungen und Verbote gehemmt« würden, ihre Wünsche und Bedürfnisse »mit Gleichaltrigen statt mit Erwachsenen zu befriedigen« (ebd.: 70). Weder in Bezug auf diese Ausführungen noch an anderen Orten werden Fragen der generationalen Ordnung oder Fragen der sexualisierten Gewalt durch Erwachsene in institutionalisierten Kontexten aufgegriffen. Eine Diskussion der Möglichkeit, Erwachsene könnten pädagogische Situationen zum »Ausleben« sexueller »Begierden« nutzen, fand nicht statt. Naiv oder dethematisierend wurde davon ausgegangen, dass in »der freien Erziehung [...] die eigenen Hemmungen der Erwachsenen der sexuellen Wißbegier der Kinder« Grenzen setzen (ebd.: 68). Eine von diesen Markierungen ausgehende pädagogische Praxis delegiert die Verantwortung für die Setzung von Grenzen an die Kinder. Kinder wären demnach auch verantwortlich, wenn Erwachsene es als legitim ansähen, sexuelle Begierden und Phantasien mit Kindern ausleben zu können. Theoretische Überlegungen von psychoanalytisch argumentierenden Akteur:innen der 1920er Jahre werden in den hier betrachteten Publikationen weder kritisch reflektiert noch als unbrauchbar für die pädagogische Praxis verworfen. Pädosexuelle Überlegungen erfahren über diese psychoanalytisch orientierten Konzeptionalisierungen von pädagogischen Beziehungen gleichwohl keine explizite Legitimierung. Passagen, die explizit sexuell motivierte Praktiken von Erwachsenen mit Kindern problematisieren und als Verletzung von Grenzen im pädagogischen Handeln markieren, sind allerdings ebenfalls nicht zu erkennen. Auch in den gesichteten Beiträgen der 1920er Jahre sind zwar Dethematisierungen generationaler Ordnungen, nicht jedoch Legitimierungen von Formen sexualisierter Gewalt zu identifizieren.¹⁴

Die Akteur:innen versuchen ihre Praxis und die theoretischen Argumente mit Empirie zu grundieren. Motiviert durch die Annahme, dass »Erziehung [...] in einer Klassengesellschaft nicht neutral und wertfrei sein« könne und »Erziehungsziele, als Bestandteil des Überbaus der kapitalistischen Gesellschaft, Klassencharakter« besitzen (Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung 6, 196: V), wird explizit angestrebt, die Argumentationen sozialisationstheoretisch und erziehungswissenschaftlich zu akzentuieren. Gegenüber der sich als kritisch präsentierenden Erziehungswissenschaft wird argumentiert, dass der »an bloßer intellektueller ›Autonomie und Emanzipation‹ orientierte Erziehungs begriff auf seine materialistischen [...] Füße gestellt werden« müsse

¹⁴ Eine umfanglichere, vertiefende Darstellung der sich auf Sexualität beziehenden Ausführungen in den hier diskutierten Schriften unterbleibt aus Umfangsgründen (zur Kinderladenbewegung: Sager 2008; Baader 2018, 2020; allgemein zum Pädophilie-Diskurs: Kämpf 2022).

und »das Gerede von der Aufhebung «der Entfremdung schon im Erziehungsprozeß« (Mollenhauer 1968: 21)« nur wahr werden könne, »wenn Erziehung an der Aufhebung der Entfremdung in der Gesellschaft teilnimmt« (von Werder 1972: 307).

Die andernorts diskutierten Konzepte einer emanzipatorischen Pädagogik wurden kritisiert, weil sie die Potentiale einer »sozialwissenschaftlich und psychoanalytisch orientierten Theorie« und »Bernfelds Konzeption einer neuen Erziehung« nicht wahrnehmen würden (von Werder/Wolff 1969: 362ff.). Den vorgenommenen Analysen zufolge stellt Bernfeld »der geisteswissenschaftlichen, idealistischen Pädagogik [...] eine soziologisch und psychologisch fundierte, eine naturwissenschaftliche und materialistische Erziehungswissenschaft gegenüber« (ebd.: 366), sodass die neuen Erkenntnisse der Sozialisationsforschung unter Hinzuziehung älterer psychoanalytischer Wissensbestände besondere Beachtung in den Überlegungen zu einer materialistisch akzentuierten Erziehungswissenschaft finden können. Eine Erziehung, so die Argumentation, die die Tatsache der Klassengesellschaft und deren spezifischer Sozialisationsformen nicht berücksichtigt und »Proletarierkinder statt proletarisch bürgerlich erzieht, setz[e] politische Herrschaft über den Erziehungsprozess durch« (Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung 6, 1969: III). Formuliert wird die Idee einer Erziehungswissenschaft, die beansprucht, kritisch zu sein, weil sie pädagogische Prozesse nicht allgemein, sondern unter Beachtung klassenspezifischer Sozialisationsformen und -effekte theoretisch denkt und praktisch konzipiert.¹⁵

Daneben platzierten sich in den frühen 1970er Jahren feministisch orientierte und in den kommunalen Strukturen eingebundene Konzeptionen und praktische Modelle der pädagogischen Arbeit mit Kindern (vgl. Baader 2009; Göddertz 2018), auch aufgrund fehlender Plätze in Kindertagesstätten (Schmid 2021). Initiiert von Protagonistinnen der Kinderladenbewegung, die die politische Dimension von Erziehung und prominent das »Prinzip der Selbstregulation der kindlichen Bedürfnisse« (Kinderschule Frankfurt 1979: 151) betonten, sowie die autoritären, in die Geschlechter- und Generationenverhältnisse eingelassenen Dynamiken frökhkindlicher Erziehung kritisierten (Seifert 1969; Aden-Grossmann 2019: 19), wurden etwa in Frankfurt a.M. Inhalte und Methoden der neuen antiautoritären Erziehung in städtische Kindertagesstätten übernommen (Schmid 2021: 212). Infolge dessen wurde 1970 ein »Rahmenplan zur Kindergartenentwicklung« vorgelegt (Barabas et al. 1975: 23) und durch das darüber initiierte Projekt »Kita 3000« konnten bis 1974 19 neue, den Kinderläden analog gestaltete Kindertageseinrichtungen eröffnet werden.¹⁶ Im Kontrast zu den Kinderladenprojekten in Berlin illustrieren die Debatten in Frankfurt a.M. das Bemühen der Akteurinnen, den Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu unterstützen und ihre Vorstellungen von einer repressionsfreieren, weniger autoritären Pädagogik in politische Diskussionen einzuweben. Bisherige Erziehungskonzepte, die keinen »Beitrag zum Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit zu leisten« ver-

15 Auch die Schriften des parallel über einen kritischen, materialistisch ausgerichteten Bildungsbe- griff nachdenkenden Heinz-Joachim Heydorn finden keineswegs durchgängig im erziehungswis- senschaftlichen Diskurs Beachtung (Stederoth et al. 2020).

16 Politisch gerahmt wird dies durch den von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973: 11) verabschiedeten Bildungsgesamtplan, der einen Anstieg der Betreuungsquoten bis 1985 auf 70 % anvisierte (Barabas et al. 1975: 42).

mögen, Ausbildungsformen und -inhalte der sozialpädagogischen Qualifizierungsgänge, und deren stereotype Idee der geistigen Mütterlichkeit werden weiter kritisiert (Barabas et al. 1975: 49).

Anmerkungen zu fachlichen Qualifizierungen wurden auch in curriculumsbezogenen Überlegungen aufgegriffen, etwa in der von der »Arbeitsgruppe Vorschulerziehung« am Deutschen Jugendinstitut publizierten Bestandsaufnahme zur Curriculumsentwicklung. Dort wurde unter anderem festgestellt, dass Fachkräfte nicht auf die »neuen Anforderungen, [...] vorbereitet sind« (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1974: 37). Der Curriculumsdiskurs referierte die Empfehlungen und bundeslandspezifischen Überlegungen zum »Streit um die Vorschulerziehung«, rekurrierte aber keineswegs umfänglich auf das bis dato vorliegende sozialisationstheoretische Wissen. Die von der Arbeitsgruppe erarbeiteten Empfehlungen basierten u.a. auf Modelle vorschulischer Methodik und Didaktik einer an Schule orientierten Elementarpädagogik. Kritische Anmerkungen konzentrierten sich auf eine unzureichende Schulvorbereitung in Kindertageseinrichtungen sowie auf die »Frage, wie die [...] Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich angelegt werden könnte« (ebd.: 245).

Der das fachspezifische, entwicklungspsychologische Wissen erinnernde erziehungswissenschaftliche Diskurs nahm weder die ›radikal-alternativen‹, noch die praktisch in den Kommunen geführten Debatten oder die curricularen Vorschläge wahr (Berth 2015). Ein Grund hierfür wird darin gesehen, »dass der [...] Kindergarten mit seinen Grundlagen [...] eine relativ feste und bewährte Form gefunden hatte. Es wurde nicht als drängende Notwendigkeit empfunden, die Kleinkinderpädagogik grundsätzlich zu revidieren [...] Daher entwickelte sich die in den Seminaren gelehrt Kindergartenpädagogik in einer gewissen Selbstgenügsamkeit abseits der Entwicklung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft« (Bittner 1971: 9).

Ohne konkrete Studien und Publikationen zu erwähnen, wurde konstatiert, dass erst »in jüngster Zeit die Diskussion um den Kindergarten« »deutlich [mache], welche Schwierigkeiten sich der Verwendung empirischer Ergebnisse in der pädagogischen Argumentation zurzeit noch entgegenstellen« (ebd.: 14). Aspekte der Erziehung in der Kindheit, der vorschulischen Bildung respektive der Sozialisation in Institutionen der frühen Kindheit bleiben in den damals prominenten Publikationen wie in den Funk Kolleg Bänden »Erziehungswissenschaft« (Klafki et al. 1970/1971) unberücksichtigt. In den explizit die Erziehung in der Kindheit thematisierenden Arbeiten wurden die Bedeutung der frühen Kindheit, die psychische und physische Entwicklung und die Erlebniswelten (Bittner 1971) von Kindern hingegen sehr wohl aufgegriffen. Beiträge, die diese Zugänge kritisch rahmen und reflektieren, und sozialwissenschaftliche Studien oder Erkenntnisse, die die Eigensinnigkeit von Kindern bezüglich der Aneignung und Gestaltung von Alltag betonten und Praktiken der Institutionalisierung von Kindheit bedachten, fanden hingegen keine besondere Aufmerksamkeit. Zentral wurde in erziehungswissenschaftlichen Beiträgen Kindheit und Kind-sein anthropologisch begründet, ohne Theorien einer Pädagogik der Kindheit und deren neue Institutionalisierungsformen zu erwähnen oder die damit verbundenen Herausforderungen für eine wissenschaftstheoretische wie disziplinäre Formatierung der Erziehungswissenschaft zu thematisieren.

Umfassend wird erst ab Mitte der 1980er Jahre vereinzelt und ab Ende der 1990er Jahre vermehrt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs reflektiert, mit welchen theoretischen und wissenschaftsdisziplinären Ausblendungen die Expansion und Etablierung des Feldes der Pädagogik der frühen Kindheit einherging. Über Erinnerungen an die Tradition einer auf Kindheit sich beziehenden pädagogischen Forschung (u.a. Zinnecker 1978/2012;¹⁷ Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung 1993) und der Herausbildung einer sozialwissenschaftlich inspirierten Kindheitsforschung (Behnken et al. 1989; Zeiher/Zeiher 1994) finden mit der Etablierung von kindheitsbezogenen Einrichtungen befasste Fragestellungen nun Beachtung. Ausgeblendet allerdings bleiben weiterhin die Potentiale radikaler Gesellschaftskritik in den erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Diskursen. Beachtung finden jedoch zumindest die in unterschiedlichen pädagogischen Beiträgen durchschimmernden normierenden, exkludierenden und stigmatisierenden Argumentationsfiguren und gesucht wird danach, was Erziehung und Bildung sein könnte (Cremer-Schäfer/Resch 2012: 94; Keckeisen 1984). Die Beiträge zur Formulierung einer erneuerten kritischen Erziehungswissenschaft, denen insbesondere in den 1980er Jahren zunehmend Bedeutung zukommt, sind allerdings mit der Kritik einer fehlenden reflexiven Sensibilität zu konfrontieren. Erstens bleiben die potenziellen Erträge der erziehungswissenschaftlichen Beiträge des ›kritisches-alternativen‹ pädagogischen Milieus weiterhin verschüttet. Zweitens werden erziehungswissenschaftliche Fragen nicht durchgängig reflexiv aufgegriffen und auch die ›Ambivalenz und die Widersprüche einer modernisierten Ordnung‹ sowie ›die eigene Beteiligung daran‹ werden nicht durchgängig fokussiert (Cremer-Schäfer/Resch 2012: 94). Die Potenzialität von Kritik wird dadurch halbiert, indem Erziehung und Bildung zwar unter pädagogischen und soziologischen Sichtweisen betrachtet, nicht jedoch ihr Verhältnis und ihre Formung durch die gesellschaftlichen Arrangements untersucht wird (Adorno 1959).¹⁸

4. Zum Ertrag und Vergessen »radikaler Kritik« in erziehungswissenschaftlichen Diskursen

Referiert und diskutiert wurden kritische Beiträge zur Pädagogik der Kindheit des ›langen Sommers der Revolte‹ (Thole et al. 2020), die davon ausgingen, dass pädagogische Herausforderungen wissenschaftlich und praktisch nur aufgegriffen werden können, wenn die jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen analysiert werden. Neben

¹⁷ Der Reprint der von Martha Muchow durchgeföhrten Studie »Der Lebensraum des Großstadtkindes« (Zinnecker 1978) steht in der Tradition, vergessene Texte und Studien der 1920er und frühen 1930er Jahre zu revitalisieren und zu diskutieren (Behnken/Honig 2012: 9).

¹⁸ Mit Blick auf die Widersprüche zwischen Bildung und Gesellschaft kritisiert Adorno die individualistische ›sozialisierte Halbbildung‹ als Resultat gegenwärtiger entfremdeter Bildungsprozesse und -ideen (Adorno 1959: 169) und als ›herrschende Form des gegenwärtigen Bewusstseins‹ (ebd.: 170). Stattdessen ist immer auch der eigene Beitrag der Theorie und Empirie zu ebendieser Halbbildung und den Entfremdungsprozessen reflexiv mit in die Analyse einzubeziehen. Die Entstehungsbedingungen der eigenen Perspektive und die sie grundierenden Theoriefolien sind Adorno zufolge ebenfalls reflexiv mit in den Fokus der Kritik zu nehmen.

sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen wurden v.a. sozialisationstheoretische und psychoanalytische, auf die Beschreibung und Kritik der Funktion von Familien- und der Generationenverhältnisse abzielende Erkenntnisse in den Beiträgen rezipiert. Die Formen der Bezugnahmen dokumentieren deutlich das Bemühen, wissenschaftlich und politisch zu argumentieren. Die Gesellschaftsanalysen und Kontextualisierungen teilen gemeinsame Weltdeutungen und Abgrenzungsmarkierungen gegenüber bestimmten Bildungs- und Theoriediskursen, auch gegenüber Beiträgen aus der frühen Phase einer sich als kritisch und emanzipatorisch verstehenden Erziehungswissenschaft.¹⁹

Über unterschiedliche Hinweise wird in den betrachteten Texten *erstens* durchgängig davon ausgegangen, Gesellschaft, soziale Verhältnisse sowie Subjekte und ihre Beziehungen könnten ›objektiv‹ beschrieben werden. Die objektivistische Sichtweise nimmt in Anspruch, hinter der »Oberfläche der kapitalistischen Gesellschaft« die »sozialen Faktoren und Triebkräfte«, analysieren zu können, um »die Auswirkungen der wirklichen gesellschaftlichen Verhältnisse auf die gesellschaftlichen Individuen und der Möglichkeiten der kollektiven Emanzipation der im Kapitalismus unterdrückten Klasse« (von Werder 1975: 8) erforschen zu können. Ausformuliert wird eine Sichtweise, die meint, ›die gesellschaftliche Wirklichkeit sowie Ideologieproduktionen und Verdunglichungsprozesse sozialer Wirklichkeit zu durchschauen und mithin die ›Wahrheit‹ über die Verhältnisse wahrhaftig vortragen zu können. Trotz Nennung divergenter Positionen verband die Argumentationen ein objektivistisches Wirklichkeits- und Wissenschaftsverständnis und eine Grundopposition gegen staatliche Institutionen und deren Vertreter:innen. Die Annahme, dass die »Lehren der großen Pädagogen nicht bloßes Vernunftergebnis seien [...], sondern Kunstleistungen, Intuitionsschöpfungen«, jedoch »nicht Wissenschaft« (Bernfeld 1973/1923: 24f.), wird *zweitens* von den Autor:innen in den betrachteten Texten fast durchgängig geteilt. Das spekulative, idealistische Wissenschaftsverständnis der traditionellen Pädagogik und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie die Aufforderung zu einer »realistischen Wende« (Roth 1962) kritisierend, kontextualisiert das hier betrachtete ›kritisch-alternative‹ pädagogische Milieu Fragen des Aufwachsens und der Erziehung über Empirie, um theoretische Annahmen zu belegen.

In den Beiträgen finden sich *drittens* Vorbehalte gegenüber Bemühungen formuliert, Pädagogik als Wissenschaft unabhängig von den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung zu thematisieren. Belege für diese Positionierungen sind in den Arbeiten marxistisch argumentierender Pädagogen (Karras 1972; Marzahn 1971) auszumachen. Als Referenz für diese Positionierung wird insbesondere Bernfeld zitiert, für den es keine Erziehungswissenschaft in einer von der »bürgerlich-kapitalistischen Ordnung« geprägten Welt zu geben scheint, da unter den Bedingungen dieser Ordnung sich Erziehung nicht als ein Feld einrichten ließe, das nicht »zugleich Rechtfertigung für die Tendenzen des seine Macht sichernden Kapitals« (Bernfeld (1973/1923: 151) sei. Ob und in welcher Form Bemühungen stattfanden, professions- und wissenschaftspolitische wie -theoretische Positionen in die hegemonialen erziehungswissenschaftlichen Diskurse einzufädeln, ob die Versuche scheiterten oder ob darauf verzichtet wurde, weil diese als

19 Gleichwohl werden auch vermittelnde Positionen vorgetragen, etwa zu den von Klaus Mollenhauer publizierten »Theorien zum Erziehungsprozess« (Bott 1973).

den bürgerlich-kapitalistischen Vergesellschaftungsmechanismen gegenüber zu unkritisch positioniert angesehen wurden, muss hier offen bleiben und kann Gegenstand weiterer Forschung sein.

Kinder werden in den Beiträgen *viertens* als Subjekte einer als revolutionär markierten Pädagogik konstruiert. Adressiert als Subjekte werden sie gleichwohl zu »Objekten« von Erziehung, die es für eine aktive Rolle in den gesellschaftlichen Kämpfen zu qualifizieren gelte, um sie zu Akteur:innen des Klassenkampfes zu machen. Kindheit wird als Lebensphase entworfen, die durch ihre unterschiedliche Eingebundenheit in die Widersprüche von Lohnarbeit und Kapital geprägt ist und die sich klassenspezifisch als bourgeois, mittelschichtsgeprägt oder proletarisch gestaltet. *Fünftens* werden in den Texten durchgehend Fragen der kindlichen Sexualität und Sexualerziehung erörtert. Eine die Beiträge durchziehende Figur thematisiert die Idee der »Selbstregulation« durch Kinder untereinander. Die Thematisierung von Sexualität in den hier gesichteten Texten zur Pädagogik mit Kindern erfolgt vornehmlich aus einer gesellschaftskritischen Sicht. Wenn kindliche Sichtweisen aufgegriffen werden, wird allerdings darauf verzichtet, auch Fragen von sexualisierten Integritätsverletzungen von Heranwachsenden durch Erwachsene oder auch unter Gleichaltrigen als Problem zu benennen. Insgesamt präferieren die betrachteten Texte *sechstens* gewaltfreie familiale wie institutionalisierte Erziehungsformen und diskutieren die Erziehungspraktiken in proletarischen Familien als Ausdruck und Folge der bestehenden gesellschaftlichen – patriarchalen – Herrschafts- und Machverhältnisse.

Auch wenn die Texte von zeithistorischen Essentialisierungen, biologisierenden Annahmen über »das Kind« und von dogmatisch anmutenden, zuweilen autoritaristischen Sprachspielen durchzogen sind, finden sich in der theoretischen Anlage und der empirisch grundierten Argumentation anschlussfähige Überlegungen, die Fragen früher Bildung und sozialen Ungleichheiten aufzuklären vermögen. Die herausgearbeiteten – durchaus zu vertiefenden und zu präzisierenden – Formen der Kritik an pädagogischer Praxis, an gängigen wissenschaftlichen Bearbeitungsformen und der institutionalisierten Pädagogik der frühen Kindheit, an den gesellschaftlichen Rahmungen dieser und den sie bedingenden Sozial- und Bildungspolitiken werden weder damals noch später prominent aufgegriffen. Diskurse zu Bildungsungleichheiten und Fragen der Pädagogik der frühen Kindheit sind in den zurückliegenden Jahrzehnten durchzogen von instrumentellen Logiken und pragmatischen Überlegungen, die ökonomische, politische wie soziale Vergesellschaftungs- und Verwertungszusammenhänge nicht durchgehend aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auch als Folgen der hergestellten spätkapitalistischen Verhältnisse kritisieren. Die betrachteten und weitere »Texte der Kritik«, obwohl partiell in einem autoritativ-normativen Duktus formuliert, empfehlen sich für vertiefende Sichtungen, auch um zu prüfen, welche Relevanz ihnen für aktuelle Diskussionen und der Schärfung einer kritischen, reflexiven Sicht zukommen könnte.

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma (2019): »Monika Seifert – Gründerin der antiautoritären Erziehungsbewegung«, in: Karin Bock/Nina Göddertz/Franziska Heyden/Miriam Mauritz (Hg.), *Zugänge zur Kinderladen-Bewegung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.
- Adorno, Theodor W. (1959): *Theorie der Halbbildung (Soziologische Schriften I)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.
- Andresen, Sabine (2014): »Die sozialistische Kindheit in der sowjetischen Besatzungszone«, in: Meike S. Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.), *Kindheiten in der Moderne*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 391–413.
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Katrin (Hg.) (2012): *Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit*, Wiesbaden: VS.
- Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung (1969): »Soll Erziehung politisch sein?«, in: Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin (Hg.), *Anleitung für eine sozialistische Erziehung*, Nr. 6., Berlin: Manuskriptdruck, S. III–XIX.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1974): *Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten* (DJI aktuell), Weinheim: Juventa.
- Baader, Meike S. (2009): »Öffentliche Kleinkinderziehung in Deutschland im Fokus des Politischen«, in: Jutta Ecarius/Carola Groppe/Hans Malmede (Hg.): *Familie und öffentliche Erziehung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 267–290.
- Baader, Meike S. (2018): »Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sozial- und Sexualwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre«, in: Alexandra Retkowski/Angelika Treibel/Elisabeth Tuider (Hg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 70–80.
- Baader, Meike S. (2020): »Zwischen Befreiungsrhetorik und Sehnsucht nach Bindung«, in: Rita Casale/Markus Rieger-Ladich/Christiane Thompson (Hg.), *Verkörperte Bindung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 78–95.
- Baader, Meike S./Caruso, Marcello/Reh, Sabine (Hg.) (2023): »(Post-)Sozialistische Bildung. Narrative, Bilder, Mythen«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 69, S. 9–19.
- Baader, Meike S./Sager, Christine (2010): »Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er Bewegung«, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 255–267.
- Barabas, Friedrich/Blanke, Thomas/Sachße, Christoph/Stascheit, Ulrich (1975): »Zur Theorie der Sozialarbeit: Sozialisation als öffentliche Aufgabe«, in: F. Barabas et al. (Hg.), *Jahrbuch der Sozialarbeit 1976*. Rowohlt: Reinbek, S. 60–62.
- Barth, Daniel (2019): »Mit Bernfeld die Welt verändern«, in: Karin Bock/Nina Göddertz/Franziska Heyden/Miriam Mauritz (Hg.), *Zugänge zur Kinderladen-Bewegung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 153–180.
- Behnken, Imbke/du Bois-Reymond, Manuela/Zinnecker, Jürgen (1989): *Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte*, Opladen: Leske + Budrich.
- Behnken, Imbke/Honig, Michael-Sebastian (2012): »Vorwort zur Neuauflage ›Der Lebensraum des Großstadtkindes‹«, in: Martha Muchow/Hans Muchow (Hg.), *Der Lebensraum des Großstadtkindes*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–16.
- Bernfeld, Sigfried (1925/1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Berth, Felix (2015): »Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 61(4), S. 546–564.
- Bittner, Günther (1971): »Einleitung«, in: Günther Bittner (Hg.), *Erziehung in früher Kindheit*, München: Piper, S. 7–17.
- Blochmann, Elisabeth (1961): »Pädagogik des Kindergartens«, in: L. Besser et al. (Hg.), *Beiträge zur Sozialpädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 63–82. Zitiert nach: Günther Bittner/Edda Schmid-Cords (Hg.) (1968): *Erziehung in früher Kindheit*. München: Piper, S. 321–343.
- Bott, Heinz (1973): »Ein Versöhnungsversuch zwischen historisch-materialistischer Gesellschaftsanalyse und bürgerlicher Pädagogik«, in: *Erziehung & Klassenkampf* 12, S. 63–70.
- Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Christel (Hg.) (2020): *Handbuch Frühe Kindheit*, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): *Bildungsgesamtplan* (Band I), Stuttgart: Klett.
- Busch, Matthias (2020): »Demokratielernen in der Weimarer Republik«, in: APuZ, o. S.
- Cremer-Schäfer, Helga/Resch, Christine (2012): »Reflexive Kritik«. Zur Aktualität einer fast vergessenen Denkweise«, in: Roland Anhorn/Frank Bettinger/Christine Horlacher/Kerstin Rathgeb (Hg.), *Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit*, Wiesbaden: VS, S. 81–105.
- Dammer, Karl Heinz/Vogel, Thomas/Wehr, Helmut (Hg.) (2016): *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1957): »Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter«, in: Wilma Grossmann (Hg.) (1992): *Kindergarten und Pädagogik*, Weinheim u. Basel: Beltz, S. 48–56.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart: Klett.
- Fend, Helmut (1984): *Die Pädagogik des Neokonservatismus*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glaser, Edith (2017): »Pädagogik und Politik«, in: Sabine Reh/Edith Glaser/Brittia Behm/Tilman Droepe (Hg.), *Wissen machen*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 88–107.
- Göddertz, Nina (2018): *Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung*, Wiesbaden: VS.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2020): »Right-Wing Populism and Educational Research«, in: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2–3, S. 250–271.
- Hoernle, Edwin (1973): *Grundfragen proletarischer Erziehung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max (1970): *Traditionelle und kritische Theorie*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/2017): *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (2012): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Karras, Heinz (1972): *Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Verlag Roter Stern.
- Kämpf, Katrin (2022): *Pädophilie. Eine Diskurs-Geschichte*, Bielefeld: transcript.

- Keckeisen, Wolfgang (1984): Pädagogik zwischen Kritik und Praxis, Weinheim: Juventa.
- Kinderschule Frankfurt (1979): »Über einige Grundfragen freier Erziehung«, in: Wilma Aden-Grossmann (Hg.), Kindergarten und Pädagogik, Weinheim u.a.: Juventa, S. 151–161.
- Klafki, Wolfgang et al. (1970/1971): Erziehungswissenschaft 1–3. Frankfurt a.M./Hamburg: Fischer.
- Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.) (2021): Wörterbuch Soziale Arbeit (9. Aufl.), Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Lenzen, Dieter (1994): Erziehungswissenschaft – ein Grundkurs, Reinbek: Rowohlt.
- Marzahn, Christian (1971): »Zur Bedeutung der revolutionären Pädagogen der Weimarer Republik für die Rekonstituierung einer marxistischen Erziehungstheorie und -praxis heute«, in: Erziehung & Klassenkampf 1, S. 31–48.
- Miethe, Ingrid/Kleber, Birte (2013): »Bildungswettlauf zwischen West und Ost«, in: Rita Braches-Chyrek/Dieter Nelles/Gertrud Oelerich/Andreas Schaarschuch (Hg.), Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit, Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 155–174.
- Milhoffer, Petra (1973): Familie und Klasse. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mollenhauer, Klaus (1968): Erziehung und Emanzipation, München: Juventa.
- Nyssen, Friedhelm (1973): »Kinder und Politik. Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation«, in: betrifft: erziehung, S. 43–65.
- Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit, (6. Aufl.), München: Reinhardt.
- Otto, Hans Uwe (Hg.) (2020): Soziale Arbeit im Kapitalismus, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Peukert, Detlev J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung, Köln: Bund Verlag.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Ölten u.a.: Walter-Verlag.
- Reichardt, Sven (2014): Authentizität und Gemeinschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): »Pädagogik als kritische Theorie?« in: Zeitschrift für Pädagogik 60, Beiheft 60, S. 66–84.
- Roth, Heinrich (1962): »Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung«, in: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung 2, S. 481–490.
- Rühle, Otto (1969/1925): Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sager, Christin (2008): »Das Ende der kindlichen Unschuld«. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung, in: Meike S. Baader (Hg.), »Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!« Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Weinheim/Basel: Beltz, S. 56–68.
- Schmid, Pia (2021): »Das Frankfurter Projekt Kita 3000 – antiautoritäre Erziehung auf kommunaler Ebene«, in: Meike S. Baader/Tatjana Freytag/Christin Sager (Hg.), 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte, Frankfurt/New York: Campus, S. 211–232.
- Schmidt, Wera (1924): Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau. Leipzig u.a.: IPV.
- Seifert, Monika (1969): »Eine progressive Antwort. Der antiautoritäre Kindergarten«, in: Publik 14(3).

- Sohre, Simon (2017): Die Macht der Kritik. Diskurs um Kritik nach Foucault in Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik, Baden-Baden: Egon.
- Stecklina, Gerd (2002): Otto Röhle und die Sozialpädagogik, Dresden: TU Dresden.
- Stederoth, Dirk/Novkovic, Dominik/Thole, Werner (Hg.) (2020): Die Befähigung des Menschen zum Menschen, Wiesbaden: Springer VS.
- Stederoth, Dirk (2020): »Theorie und Praxis in der Bewegung. Zu einer Konfliktlinie zwischen Studentenbewegung und kritischer Theorie«, in: Werner Thole/Leonie Wagner/Dirk Stederoth (Hg.), »Der lange Sommer der Revolte«, Wiesbaden: VS, S. 3–15.
- Steinacker, Sven (2013): »Kritik um »68« – Akteure, Konzepte und Wirkungen kritischer Sozialer Arbeit seit den ausgehenden sechziger Jahren«, in: Jutta Hartmann/Bettina Hünersdorff (Hg.), Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden: VS, S. 33–50.
- Thole, Friederike (2023): Das kritisch-alternative pädagogische Milieu um 1968, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thole, Werner/Wagner, Leonie/Stederoth, Dirk (2020): »Der langer Sommer der Revolte«, Wiesbaden: VS.
- Tietze, Wolfgang (2010): »Betreuung von Kindern im Vorschulalter«, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden: VS, S. 543–568.
- Werder, Lutz v. (1972): Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Werder, Lutz v. (1975): »Vorwort. Arbeiterkind und Klassenbewußtsein«, in: Otto Röhle (Hg.), Zur Psychologie des proletarischen Kindes, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 7–42.
- Werder, Lutz v./Wolff, Reinhard (1973): »Vorwort«, in: Edwin Hoernle (Hg.), Grundfragen proletarischer Erziehung, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 7–8.
- Wolfheim, Nelly (1966): Psychoanalyse und Kindergarten, München: Ernst Reinhardt.
- Zeiher, Hartmut/Zeiher, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder, Weinheim/München: Juventa.
- Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin (1969): Anleitung für eine sozialistische Erziehung, Nr. 4. Berlin: Manuskriptdruck.
- Zentrum für Kindheitsforschung (Hg.) (1993): Wandlungen der Kindheit. Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, Jürgen (1978/2012): »Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes«, in: Martha Muchow/Hans Heinrich Muchow (Hg.) (1935/2012), Der Lebensraum des Großstadtkindes, Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 19–64.