

# Kritik, Kindheit und Mündigkeit

## Überlegungen aus relationstheoretischer Sicht

---

Theresa Lechner

Auf die Frage nach den Möglichkeiten und Herausforderungen einer Kritik der bzw. durch die Frühpädagogik bringe ich mit diesem Beitrag einen Vorschlag ein, in dem (früh-)pädagogische Praxis als eine dezidiert kritische skizziert wird. Dafür werde ich im ersten Abschnitt ein Verständnis der Pädagogik als praktische Wissenschaft (Lechner 2024)<sup>1</sup> anbieten, diese in einem zweiten Schritt als eine kritische Praxis (Sonderegger 2019) ausweisen, um daraus drittens die antizipatorische Struktur von pädagogischer Praxis abzuleiten.<sup>2</sup>

### 1. Pädagogik als praktische Wissenschaft

Werden Beziehungen *zwischen* Menschen zum Ausgangspunkt von pädagogischem Denken und Handeln genommen, wird implizit eine wesentliche Prämisse gesetzt: Pädagogische Praxis wird als interrelationales Geschehen betrachtet. In pädagogischen Beziehungen tritt, wie potentiell in allen Beziehungen, die »personale Einmaligkeit« (Arendt 1958/2016: 225) eines Menschen in Erscheinung, die sich wiederum über die gesamte Lebensspanne in einem Wechsel unterschiedlicher Beziehungserfahrungen verändert (Buber 1923/2014: 32). Pädagogische Beziehungen zeichnen sich nun durch eine Asymmetrie dieses Verhältnisses aus, die sich zumindest im frühpädagogischen

- 
- 1 In dieser Studie mit dem Titel »Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen« (2024) wird ein relationales Menschenbild gezeichnet und in der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik verortet. Mit dem existenzphilosophisch verstandenen Begriff Zwischen wird eine Sphäre zwischen Personen aufgegriffen, in der sowohl die subjektive Ebene im Sinne einer personalen Mündigwerdung als auch die gesellschaftliche Ebene im Sinne einer Veränderung hin zu wünschenswerten Beziehungsweisen gefasst werden kann. Die relational-anthropologische These lautet demnach: Menschen werden in und durch die reziproke Beziehungsweise des Zwischen, was sie sind.
  - 2 Dieser allgemeinpädagogische Vorschlag lässt sich nicht auf einen spezifisch frühpädagogischen Rahmen beschränken, sondern ist als Reflexion von pädagogischen Grundproblemen zu verstehen.

Bereich durch eine Generationendifferenz begründen lässt: Dieses intergenerationale Verhältnis war wiederum ein wesentlicher Bezugspunkt für die Verwissenschaftlichung der Pädagogik im 18. Jahrhundert. So stand die Frage »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« (Schleiermacher 1926/2017: 547) bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher am Ausgangspunkt seiner dialektischen Ausformulierung der Pädagogik als praktische Wissenschaft (vgl. Schmied-Kowarzik 2018). In seinen Vorlesungen über die Pädagogik (1813/14, 1821/22 und 1826; vgl. ebd.) analysierte er die Erziehungspraktiken der damaligen Zeit hinsichtlich ihrer Reproduktions- und Transformationsfunktion für das bestehende Gesellschaftssystem. Schleiermacher besprach insbesondere den gegenwärtigen Moment als Zweck für sich selbst, der jedoch auch über die konkrete pädagogische Interaktion hinauswirken kann (ebd.: 394). Zieht man diese dialektische Dynamik zur Analyse und für ein besseres Verständnis von gegenwärtiger pädagogischer Praxis heran, so hinterlässt bspw. das gemeinsame Spiel in Institutionen der frühen Kindheit Spuren in den Beteiligten, die als Erfahrungen in Erinnerung bleiben können und je nach subjektiv empfundener Relevanz und Möglichkeiten weitererzählt und verarbeitet werden. Demensprechend hat eine Pädagogik in der Tradition Schleiermachers nicht nur die Aufgabe, die jüngere Generation in »die eigenthümliche Beschaffenheit der Lebensgemeinschaft« (ebd.: 364) einzuführen; »die Jugend [soll] erzogen werden tüchtig, um in das einzutreten, was sie vorfindet, aber auch tüchtig um verbessernd einzuwirken« (ebd.: 565).

Nach Schleiermacher kann Kritik somit gewissermaßen als Notwendigkeit von Pädagogik angesehen werden: Die Heranwachsenden sollen nicht nur bestmöglich auf die zu erwartenden Aufgaben und Rollen vorbereitet werden, die sie als Teil der bestehenden Gesellschaft zu erfüllen haben werden. Pädagogisch Denkende und Handelnde tragen auch eine Mitverantwortung, die bestehende Gesellschaft selbst von einer Generation zur nächsten zu »vervollkommen« (ebd.: 566). »Hier der Standpunkt für unseren hier zu behandelnden Gegenstand [der Pädagogik; Anm. TL], rein mit der Ethik zusammenhängende Wissenschaft coordinirt der Politik« (ebd.). Es kann mit Schleiermacher somit ein konstitutiver Zusammenhang zwischen Pädagogik, Ethik und Politik abgeleitet werden, aus dem sich wiederum eine gewichtige Konsequenz für die Pädagogik ergibt: Pädagogisches Handeln braucht ein Ideal, an dem sich die »Vervollkommnung« ausrichten lässt (ethische Dimension).

Da Schleiermacher die Pädagogik jedoch als genuin zwischenmenschliches Geschehen betrachtet, ist sie trotz dieser Ausrichtung nicht kontrollierbar. Die Beschäftigung mit dieser Unkontrollierbarkeit von zwischenmenschlichen Beziehungen – ich kann nie mit Gewissheit sagen, wie mein Gegenüber auf meine Worte und Taten reagieren wird – macht sie zumindest reflektier- und damit auch bedingt gestaltbar. Diese potentielle Gestaltbarkeit sollte nicht als planbarer Herstellungsprozess missverstanden werden (vgl. Seichter 2015). Vielmehr ist darin – im Anschluss an Schleiermacher gedacht – die politische Dimension einer Pädagogik als *praktische* Wissenschaft aufgehoben.

Das für diese potentielle Gestaltung von pädagogischer Praxis notwendige Kritikverständnis soll nun nicht die teleologische Fortschrittsgläubigkeit der abendländischen Geschichte von Kritik reproduzieren, die sich auch bei Schleiermacher finden lässt (vgl. Schmied-Kowarzik 2018: 47). Anstatt »das Bessere« stets in die Zukunft auszulagern, wird

im nächsten Abschnitt ein praktisches Kritikverständnis vorgeschlagen, das »nach einem anderen Leben für alle« (Sonderegger 2019: 98) im Hier und Jetzt sucht.

## 2. Kritische Praktiken

Ein für diese praktische Pädagogik anschlussfähiges Verständnis von Kritik kann mit der Philosophin Ruth Sonderegger »von woanders her« (ebd.: 360) skizziert werden. Für die Rekonstruktion dieses Verständnisses von Kritik ist der systematische Bezugspunkt – wie bereits im ersten Abschnitt – die Kategorie der Sozialität. Die soziale Dimension von Kritik, die Ruth Sonderegger in ihrem Buch »Vom Leben der Kritik« (2019) ins Zentrum stellt, leitet sie aus Versatzstücken der Kritischen Theorie nach Adorno, Horkheimer und Benjamin ab, die sie mit neueren kritischen Theorien – von Foucault über Rancière und (diese europäische Tradition kritisierende) dekolonialen Ansätzen von Chela Sandoval sowie Gloria Anzaldúa – in Dialog bringt. Ganz im Sinne einer »koalitionär und kollaborativ differenziellen Ausrichtung der *Methodology of the Oppressed*« (ebd.: 300) nach Sandoval sind die theoretischen Brücken, die Sonderegger zwischen den unterschiedlichen Ansätzen baut, Dreh- und Angelpunkte ihres Verständnisses von kritischen Praktiken. Diese sind nach Sonderegger sozial, weil es sich um »ein sich zwischen den Vielen aufspannendes solidarisches Geflecht der Affizierung und Intensivierung einer so analytischen wie ästhetisch-praktischen Kritik« (ebd.: 356) handelt. In ihrer Studie wirft sie einen Blick auf dieses »soziale Gefüge der wechselseitig affizierenden Unterstützung« (ebd.: 354), das mit Anzaldúa sowohl ermächtigend als auch beherrschend wirken kann.

Kritische Praktiken sind genau jene Dynamiken, die in der abendländischen Geschichte der Kritik kaum vorkommen, so Sonderegger. Durch den Fokus darauf deckt sie somit eine Leerstelle auf, die etwas zu Bewahrendes in sich birgt: eine differenzielle Beweglichkeit (ebd.: 299) bzw. die Einsicht in »einen gebrochenen Universalismus der wechselnden normativen Orientierungen und Koalitionen« (ebd.: 302). Daraus lässt sich schließen, dass Abhängigkeiten nicht länger gezeugnet, sondern zur Grundprämisse zwischenmenschlichen Handelns werden können, denn solange die in der Sozialität aufgehobene Dimension der Abhängigkeit gelebt und gewollt wird, kann »ein Sich-sicher und Sich-anerkannt-Fühlen in der Ungesicherheit und Abhängigkeit« (ebd.: 355) auch in kritischen Praktiken realisiert werden.

Damit solche kritischen Praktiken aber nicht der »habituelle[n] Kritikgläubigkeit der bürgerlichen Gesellschaft« (ebd.: 16) verfallen, muss trotz und während der aktiven Ausübung von Kritik stets eine Distanz zum Kritisieren als leitendes Handlungsideal bewahrt werden. Sonderegger beschreibt diese kritischen Praktiken als ein Verlernen von Ansichten; auch und gerade von pädagogisch Handelnden und Denkenden, die davon ausgehen, dass sie immer alles »richtig« machen können und müssen: »Für genau dieses Falsche [d.h. das Ideal der Unfehlbarkeit], das sich in einer falsch eingerichteten Gesellschaft notwendiger Weise irgendwo Bahn brechen muss, gilt es, Verantwortung zu übernehmen, statt sich mit sauberen Händen aus dem Staub zu machen und dies noch als anti-autoritäre, kritische Position zu verkaufen« (ebd.: 162). Es ist also notwendig, sich mit den eigenen Fehlbarkeiten auseinanderzusetzen; auch und gerade im Umgang mit Kindern. Durch das damit verbundene Verlernen von Sicherheiten und Gewissheiten kann

eine Verlagerung der Perspektive stattfinden, die – ganz im Sinne des oben ausgeführten praktischen Verständnisses von Pädagogik – Kritik als ein Tun erkennbar macht, das aktiv vollzogen werden muss.

Diese Perspektivverschiebung vollzieht sich jedoch laut Rancière nicht ausschließlich auf individueller Ebene, sondern ist auch als ein kollektiver Emanzipationsprozess zu verstehen, der die individuelle Dimension übersteigt und also die Sozialität des Mündigwerdens hervorhebt. Denn der Prozess kann durch Andere initiiert, unterstützt und intensiviert werden. Bei Rancière, den Sonderegger rezipiert und kritisch weiterdenkt, ist der Zusammenhang zwischen dieser individuellen und der kollektiven Dimension ein ungeklärter (ebd.: 190). Daher soll im nächsten Abschnitt ein Vorschlag zur Vermittlung gemacht werden.

### 3. Ermöglichungsräume für kritische Praktiken

Das oben dargelegte Verständnis von kritischen Praktiken kann als ein möglicher »Ausgang aus der gegenwärtigen Ohnmacht der Kritik« (Sonderegger 2019: 109) betrachtet werden, der nach Marina Garcés nicht mehr durch reine Ideologiekritik, sondern durch die Einübung in eine aktive Handlungsfähigkeit zu erreichen sei (vgl. ebd.). Da diese Handlungsfähigkeit jedoch durch gesellschaftlich hervorgerufene Ohnmachtserfahrungen beschränkt werde, möchte ich abschließend die Frage stellen, wie im pädagogischen Geschehen Initiativen zur Beendigung dieser Ohnmacht zugearbeitet werden kann (ebd.: 27).

Ich gehe davon aus, dass Pädagogik einen Beitrag dafür leisten kann und auch eine Mitverantwortung trägt, um den »Abgrund zwischen der individuellen Handlungsfähigkeit und der Handlungsunfähigkeit auf der Ebene der Gesellschaft zu verringern« (Horkheimer, zit.n. ebd.: 19). Um diesen Gedanken auszuführen, soll an das eingangs vorgestellte praktische Wissenschaftsverständnis der Pädagogik angeschlossen werden. Dieses praktische Verständnis eröffnet eine *andere* Logik neben der herrschenden. Daran wird auch der kritische Impetus bei Sonderegger festgemacht, was eine Verknüpfung mit deren Kritikverständnis erlaubt: In kritischen Praktiken vollziehen sich experimentierend Veränderungen von »aufgezwungene[n] habituelle[n] Praktiken« (ebd.: 337), im Rahmen derer es möglich wird, »das Resultat von lange zurückliegenden, oft über Generationen weitergegebenen Gewalterfahrungen [...] in praktischen Ent|übungen zu erkunden, beweglicher zu machen oder sich ihnen ganz zu entziehen« (ebd.: 339). Diese Lebensform der Kritik kann – auf (früh-)pädagogische Kontext übertragen – veränderte (oder zumindest verändernde) Muster im Zusammenleben etablieren, ohne einen Weg der Umsetzung festzuschreiben. Wie sich solche Veränderungen realisieren lassen, ohne wiederum auf eine instrumentelle Logik in der Pädagogik zurückgreifen zu müssen, soll abschließend mithilfe von Hannah Arendts Konzept des politischen Handelns skizziert werden.

Nach Arendt wird das »Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten« (Arendt 2016: 226) von Personen hervorgebracht, die miteinander Handeln und Sprechen. Dieses Bezugsgewebe geht einerseits all ihren einzelnen Taten und Worten voraus und wird andererseits ständig von neuen Taten und Worten affiziert. Menschen ziehen demnach durch

ihr Miteinander-Handeln und -Sprechen »Fäden [...] in ein bereits vorgewebtes Muster« (ebd.). Diese Fäden verändern wiederum das aktuelle Bezugsgewebe und alle Fäden, die sich in diesem Gewebe berühren, interagieren miteinander (vgl. ebd.).

Mit diesem Arendt'schen Verständnis für die genuin politische Tätigkeit des Handelns lässt sich somit nicht nur der Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver Dimension präzisieren, sondern auch über die Gestaltbarkeit von pädagogischer Praxis nachdenken.

Im Anschluss an Arendt kann Handeln – ganz im Sinne von pädagogischer Praxis – zwar potentiell scheitern, es kann aber auch Neues hervorbringen. Mit der Wendung auf *pädagogische* Praxis gehe ich jedoch über Arendt hinaus, denn sie betrachtet Erziehung gerade *nicht* als politisches Handeln und damit als freie und verantwortliche zwischenmenschliche Praxis, die sich im Vollzug selbst erfüllt (siehe dazu Lechner 2024, insbesondere Kap. 5). Arendt ordnet Erziehung nämlich dem Bereich des Gesellschaftlichen zu, den sie analytisch von der Sphäre des Politischen unterscheidet. Aus Perspektive der praktischen Pädagogik gerät man mit Arendt daher in gewisse Unstimmigkeiten.

Mit Arendt lässt sich aber verstehen, warum die Veränderungen des Bezugsgewebes von einzelnen Personen nicht kontrolliert werden können. Menschen können die Reaktionen auf ihre Taten und Worte nicht vorhersagen. Sie können sich aber auf die einmalige Personalität ihres Gegenübers einlassen und in solch raren Momenten der Gegenseitigkeit artikulieren und aktualisieren, »was sie sonst nur erleiden und erdulden würden. Und diese artikulierende Aktualisierung vollzieht sich in den Tätigkeiten, die selbst reine Aktualitäten sind« (ebd.: 264) – im politischen Handeln, griechisch Praxis.

An der von Arendt angesprochenen »artikulierenden Aktualisierung« kann festgemacht werden, dass wir den gesellschaftlichen Dynamiken – die wiederum aus Beziehungen resultieren – nicht absolut unterworfen sind. Es ist nämlich möglich, die mit Schleiermacher aufgeworfene Aufgabe der »Vervollkommnung« der gesellschaftlichen Gesamtpraxis pädagogisch mitzutragen. Denn Taten und Worte ziehen potentiell Neues nach sich. Sie bringen Fäden hervor, die weitergesponnen werden können. Ob, wie und welche Fäden ins bestehende Bezugsgewebe geschlagen werden, ist eine Frage, die auch in (früh)pädagogischen Kontexten problematisiert werden kann. So können kritische Praktiken im Hier und Jetzt etabliert werden. »Was daraus wird, wissen wir nie« (Arendt 2019: 263), aber es ist ein Versuch, die kritische Tradition der praktischen Pädagogik aufrecht zu erhalten.

## Literatur

- Arendt, Hannah (1958/2016): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, 18. Aufl., München, Berlin: Piper.
- Arendt, Hannah (2019): *Denken ohne Geländer. Texte und Briefe*, 10. Aufl., Hg. von Heidi Bohnet und Klaus Stadler, München, Berlin: Piper.
- Buber, Martin (1923/2014): »Ich und Du«, in: Ders.: *Das dialogische Prinzip*, 13. Aufl., München: Gütersloher Verlagshaus, S. 5–136.
- Lechner, Theresa (2024): *Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2017): »Vorlesungen über die Pädagogik im Sommer 1826«, in: Jens Beljan/Christiane Ehrhardt/Dorothea Meier/Wolfgang Virmond/Michael Winkler (Hg.), *Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht*, Band 12, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 543–858.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2018): »Pädagogik als gesellschaftskritische Wissenschaft«, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel/Manuel Rühle (Hg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44–64.
- Seichter, Sabine (2015): »Erziehungswissenschaft zwischen Einfach und Vielfalt«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91/2, S. 171–181.
- Sonderegger, Ruth (2019): *Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung*, Wien: zaglossus.