

# »Kindermündigkeit«? Zu Spannungsfeldern politischer Bildung für Kinder am Beispiel von Kindernachrichten

Kerstin Jergus, Johanna Fritz und Elena Schellenberg

## Einleitung: Herausforderungen der politischen Bildung für Kinder

Angesichts aktueller Herausforderungen liberaler Demokratien wird immer wieder der Ruf nach politischer Bildung für die nachwachsende Generation vernehmlich und obwohl diesem Ruf keineswegs eine auskömmliche Ressourcenausstattung zu folgen scheint,<sup>1</sup> wird an der Notwendigkeit politischer Bildung kaum gezweifelt. Es bestehen dabei spezifische Problemstellungen politischer Bildung für Kinder, etwa im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen der Mediatisierung und Digitalisierung politischer Arenen oder auch mit Blick auf aktuelle Verschiebungen in der politischen Kultur angesichts antidemokratischer Tendenzen.

Es scheint uns dringlich, diese Frageräume in den Kontext einer »Kritik (in) der Frühpädagogik« einzubeziehen, denn sie verweisen zum einen auf die Problematik, wie Kritikfähigkeit und demokratische Praxis ineinander verflochten sind und zum Gegenstand einer (früh-)pädagogischen Verständigung gemacht werden können. Zugleich könnte in dieser Formulierung bereits eine Vereinseitigung von Kritikfähigkeit und kritischer Praxis dahingehend ausgemacht werden, dass diese rein instrumentell im Sinne von Befähigung und Erwerb von Kompetenzen verstanden wird, die zu beherrschen in einem durchaus komplizierten Gegensatz zum Anliegen stehen kann, »nicht dermaßen regiert zu werden« (Foucault 1992: 12). Wenn es also um die Möglichkeit einer kritischen Praxis geht, dann ist diese verzahnt mit der demokratischen Möglichkeit, anders sein zu dürfen und anderen (anders) zu begegnen (vgl. Bünger/Jergus 2025). Mit dem Bezugspunkt der Kritik ist aus der und für die Frühpädagogik danach gefragt, wie die Rahmungen und Bedingungen einer solchen kritischen Praxis beschaffen sind. Diese Frage ist zugleich zu allgemein gestellt, als dass sie sich in einem einzigen Beitrag

1 Der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V. hat im Rahmen drastischer Haushaltskürzungen für die politische Bildung im Bundeshaushalts 2024 einen Pressespiegel zusammengestellt, der exemplarisch einen Überblick über entsprechende Einschnitte vermittelt und darüber hinaus einhergehende Befürchtungen bündelt. Nachzulesen unter: <https://arbeitundleben.de/politische-bildung-staerken>.

angemessen bearbeiten lässt; sie führt uns in diesem Beitrag somit zunächst zur Auseinandersetzung damit, wie politische Bildung für Kinder derzeit gestaltet wird und worin deren Beitrag für eine demokratisch-politische Praxis von Kindern zu sehen ist.

Titelgebend für diese Überlegungen ist die im Wort »Kindermündigkeit« zum Ausdruck kommende Problemstellung – das Wort entstammt einem Interview mit der Redaktion der Kindernachrichtensendung »logo!«. Es soll uns einige hinführende Bemerkungen im Vorgriff auf die folgenden Überlegungen erlauben, in denen auch die Interviewpassage sowie der Kontext des Formats Kindernachrichten genauer in den Blick gerückt wird: Gleichwohl der Ausdruck »Kindermündigkeit« zunächst etwas ungewohnt ist, kommt darin doch eine Problemstellung zum Ausdruck, der nachzugehen in unseren Augen lohnenswert für die Auseinandersetzung mit Fragen der Kritik (in) der Frühpädagogik ist. Denn bei genauerem Hinsehen scheint es alles andere als klar umrissen, wie genau Mündigkeit im Hinblick auf Kindheit zu fassen ist. Die Formulierung »Kindermündigkeit« scheint ein ebenso treffender wie allenfalls behelfsmäßiger Ausdruck für die Problematik zu sein, Kindern gleichermaßen eine Hinführung in die bestehende Welt und eine eigenständige Seinsweise in dieser Welt zu ermöglichen.

Diese Problematik lässt sich unter Rückbezug auf Hannah Arendts Gedanken der Natalität als Kernfrage pädagogischer Beziehungen beschreiben (vgl. Jergus 2023): Im Angesicht der Neuankömmlinge wird zur Frage, welche Teile der bewohnten Welt weiterzugeben, zu bewahren oder auch zur Disposition zu stellen sind, woraus Arendt (1958/1994) bekanntermaßen die Verschränkung einer zweifachen Verantwortung folgert: Der Verantwortung für die existierende Welt und zugleich für die Neuankömmlinge – mit der ebenso zweifachen Ungewissheit über das Werden der Neuankömmlinge und die zukünftige Gestalt der Welt. Der daraus resultierende, unumgängliche Konflikt zwischen den Generationen hat sowohl eine politische als auch eine pädagogische Dimension, die beide nicht ineinander aufgehen (Bürger/Jergus 2024). Während der politische Streit um die Gestaltung der Gegenwart und ihrer zukünftigen Folgen unterschiedliche Gewichtungen und Prozesse mit sich bringen kann, steht in pädagogischer Hinsicht – möglicherweise sogar entgegen der politischen Gewichtung – die Verantwortung für die heranwachsende Generation im Vordergrund – womit der Bogen zurück zu den Fragen der politischen Bildung geschlagen ist, die sich insbesondere an Kinder richtet.

Mit den hier vorgestellten Überlegungen geht es uns zunächst um ein Ausloten der Problematiken, die sich im Kontext kindlicher Mündigkeit ergeben. Nicht nur, weil für die kindlichen Akteur:innen politische Praxis gleichermaßen Lerngegenstand und Handlungspraxis ist, sondern auch in Bezug auf die jeweiligen politischen Praxen sind mit Blick auf die spezifischen Möglichkeiten von Kindern eigenständige Reflexionsbedarfe angesprochen. Unsere Erkundungen zu den Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung für Kinder dient uns dabei sowohl als Skizze eines Theorieproblems als auch zur Auslotung eines Forschungsbedarfs, für die wir exemplarisch auf eine Case Study eingehen, nämlich die Kindernachrichtensendung »logo!« in den Fokus rücken. Dafür werden wir im ersten Schritt zunächst die Forschungslage und die spezifischen Herausforderungen im Bereich der politischen Bildung für Kinder beleuchten (1). Daran anschließend diskutieren wir den Bereich der medialen Bildungsräume für Kinder (2), ehe wir im dritten Schritt anhand des Beispiels der Kindernachrichtensendung »logo!« einige analytische Blickschneisen vornehmen (3). Aus diesen Erkundungen treten wir

im vierten Schritt heraus und diskutieren nach einigen bündelnden Überlegungen drei Spannungsfelder, die sich anhand des Fallbeispiels und dessen Situierung im Kontext politischer Bildung für Kinder ergeben (4), ehe wir mit einem knappen Fazit unsere Überlegungen beschließen (5).

## 1. Herausforderungen und Problemstellungen politischer Bildung für Kinder

Kinder in den Fokus politischer Bildung zu rücken, ist vor dem Hintergrund, dass sich ein Großteil der Angebote im Feld der politischen Bildung an Jugendliche, und (junge) Erwachsene richtet, zunächst nicht naheliegend. Mehrheitlich ist die theoretische Verständigung und praktische Institutionalisierung im Feld der politischen Bildung und politischen Theorie offen oder unausgesprochen orientiert an erwachsenen Verstehens- und Handlungsweisen. Politische Prozesse, Vorgänge und Ideen werden vorrangig kognitionsbasiert, versprachlicht und auf Artikulationsfähigkeit basierend behandelt und sind im Wesentlichen mit der politischen Praxis der Mitwirkung, Beteiligung und Mitbestimmung verschränkt (vgl. Chehata et al. 2024; Sander/Pohl 2022). Nur sehr wenige Auseinandersetzungen beziehen sich unmittelbar auf den Bereich der politischen Bildung für Kinder und diese sind zumeist im Bereich des Grundschulalters und dort insbesondere im Kontext schulischen Lernens situiert (vgl. Richter 2007; Bade/Kalscsik/Kallweit et al. 2024; Knauer/Sturzenhecker 2016; Behrmann et al. 1996; Baumgardt/Lange 2022; Neuß 2022); weitaus seltener noch wird das Augenmerk auf den vorschulischen Bereich gerichtet (vgl. Eberlein et al. 2021; Durand/Birnbacher 2021; Birnbacher/Durand 2024).

Für diese Schwerpunktsetzungen der Verständigungen innerhalb der politischen Bildung sind gute Gründe zur Hand: Es ist vor allem die kindliche Verstehens- und Erkenntnisweise, durch die ein eigener Reflexionsbedarf über die Verständlichkeit, Zugänglichkeit und Umgangsweise mit Wissensinhalten in politischen Praktiken und Prozessen erforderlich wird. Werden herkömmlicherweise Kenntnisse und Fähigkeiten zu politischen Abläufen, Vorgängen und Praktiken im schulischen Unterricht behandelt und somit zumeist wissens- bzw. kognitionsbasiert vermittelt, ist damit noch nicht die Frage ausreichend berücksichtigt, wie in eine politische und demokratische Praxis eingeführt werden kann, »sodass es hier in besonderer Weise darum gehen muss, Formen zu finden, in denen Mitsprache möglich ist und Kinder und Jugendliche zugleich an Praktiken des Mitsprechens herangeführt werden« (Klingler 2024: 186). Diese Problematik lässt sich auffächern in mehrere, unterschiedliche Themenkomplexe: Zum einen geht es um die Möglichkeiten und Limitationen kindlicher Verstehens- und Erkenntnisweisen, zum anderen sind damit auch die spezifischen Voraussetzungen politischer Praxis und politischer Urteilsfähigkeit in den Blickpunkt zu rücken. Quer dazu und in Ergänzung sind rechtliche Dimensionen der Beteiligungs- und Partizipationsmöglichkeiten in gegenwärtigen demokratischen Gesellschaften zu berücksichtigen.

Mindestens zwei problematisierende Rückfragen werden in diesem Kontext immer wieder aufgebracht: Die eine Fragerichtung betrifft das Verhältnis von politischer Bildung und Demokratie. In den Debatten hierzu wird hervorgehoben, dass eine kritisch-problematisierende Infragestellung der herrschenden Normen, Verfahren und Abläufe Teil demokratischer Politik ist und also der Dissens, die Konflikthaftigkeit und Herr-

schaftskritik immanenter Bestandteil der Demokratie ist (Chehata et al. 2023; Friedrichs 2021; Heil/& Hetzel 2015; Marchart 2010). Rückbezogen auf das erlernende Finden in demokratische Gesellschaftsformen steht hier also auch zur Diskussion, wie der Lerngegenstand »politische Praxis« wiederum mit Möglichkeiten einer Kritik und Problematisierung verbunden werden kann, ohne hierbei antidemokratischen Entwicklungen Vorschub zu leisten. Eine zweite Fragerichtung resultiert in diesem Kontext aus dem spannungsreichen Connex zwischen politisch-demokratischer Praxis und kindlichem Weltzugang. Es ist mittlerweile politischer wie pädagogischer Konsens, dass Kinder in allen Belangen in die sie betreffenden Entscheidungen einzubinden sind, wenngleich dieser Konsens sich nicht überall in die pädagogischen Praxis übersetzt ist. Eine besondere Bedeutung erlangte in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung kindlicher Interessen und die möglichst umfassende Partizipation an der Gestaltung ihrer Belange (vgl. Ballaschk/Anders 2020; vgl. auch Papperitz i.d.B., Neumann i.d.B.). In diesem Zusammenhang enthält der Bezug auf Partizipation einerseits das Versprechen, politische Bildungsprozesse bereits bei Kindern und Jugendlichen vorbereiten und anleiten zu können, während zugleich unter Schutz- und Schonraumgesichtspunkten eine umfassende Beteiligung der Kinder und Jugendlichen durch volle Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte ausgeschlossen wird (vgl. Walther 2012; Betz et al. 2010). Bezogen auf Bildungsprozesse erhält Partizipation so eine mindestens ambivalente Position (vgl. Jergus 2019): Mitwirkung wird sowohl in Aussicht gestellt, erklärt und eingeübt, während die politischen Verfahren, Abläufe und Institutionen aus dieser Handhabung als Lerngegenstand heraus nicht, oder nur ansatzweise zum Gegenstand einer kritischen Infragestellung werden können (Hedtke 2015). Nicht selten gerät Partizipation so in das Spannungsfeld von ambitionierter Programmatik und Theorie gegenüber ihrer Durchführung im Modus des Probehandelns oder der Scheinpartizipation (vgl. Zirfas 2015).

Eine Auseinandersetzung mit der frühen Teilhabe an politischen Prozessen steht bislang sowohl auf der Ebene der theoriesystematischen Durchdringung als auch im Hinblick auf empirische Forschungen und pädagogische Praxis weitgehend aus, wie insbesondere der 16. Kinder- und Jugendbericht herausstellt (vgl. BMBFSJ 2020). Auch hier wird zwischen dem Gegenstand politischer Bildung und dessen Bezug auf Demokratie unterschieden bzw. genauer noch entsprechend der mittlerweile etablierten Heuristik wird differenziert zwischen Demokratie als Gegenstand von Bildungsangeboten, Demokratie bezogen auf ihre strukturelle Verankerung in den politischen aber insbesondere auch den Bildungsräumen und schließlich der Erfahrungs- und Vollzugsdimension von Demokratie, die insbesondere die soziale Seite in den Vordergrund stellt (vgl. ebd.: 129ff.).

Differenzierungen dieser Art schließen an Auseinandersetzungen im Feld der politischen Bildung an, die insbesondere im Kontext der Demokratiepädagogik über die Institutionalisierung der Demokratie und der dafür nötigen Kenntnisse hinausgehend deren Vielschichtigkeit als »Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform« (Himmelmann 2016: 267) in den Blick rücken. In diesem Zusammenhang ist auch die wichtige Unterscheidung von sozialem Lernen, Selbstlernen und Politiklernen vorgenommen worden, anhand derer ein altersdifferenzierender Bezug der jeweiligen Lernvorgänge in schulischen Formen aufgefächert wurde (vgl. ebd.: 266ff.). Diese begrifflich-systematischen Klärungen verhelfen nicht nur einer didaktisch interessierten Perspektive zu einer dif-

ferenzierten Perspektivierung der Möglichkeiten und Limitationen von politischen Bildungsprozessen (vgl. Reinhardt 2009), sondern sie verweisen zugleich auch auf wichtige begriffliche Unterscheidungen entlang der spezifischen Adressat:innengruppe »Kinder«. Diese gehen im Vor- und Grundschulalter mit je eigenen Welt- und Sinnzugängen auf Angebote und Fragen der politischen Verständigung und des gemeinschaftlichen Lernens ein. So sind im Vorschulalter soziale Lernprozesse der Einübung wechselseitiger Perspektivübernahmen ein wichtiger Bestandteil und insofern Voraussetzung demokratischer Praxis, wenngleich sie kaum selbst bereits als politische Bildung oder demokratische Praxis gelten können (vgl. Himmelmann 2016: 266f.).

Vor dem Hintergrund solcher Differenzierungen und auch der generellen Problematisierung politischer Bildung als Vermittlung staatsbürgerlicher Kompetenzen ist es bemerkenswert, dass es eine stetig wachsende Anzahl an Programmen, Projekten und Invektiven gibt, die eine möglichst umfassende und breite Beteiligung von Kindern instituieren, wie dies etwa auch in den frühkindlichen Bildungsplänen aller Bundesländer und in den Landesschulgesetzen verankert ist (vgl. Prenzel 2016). Zu diesen bildungspolitischen Invektiven tritt eine Vielzahl an programmatischen Konzepten zur möglichst frühen politischen Bildung und dem Erlernen von Demokratie hinzu (bspw. Durand/Birnbacher 2021).<sup>2</sup> Zugleich ist in diesem Feld wenig Forschung und profunde Theoriebildung mit Blick auf die Spezifik kindlicher politischer Bildung zu verzeichnen (vgl. Widmaier 2018).

Zusammenfassend überkreuzen sich insbesondere im Hinblick auf kindliche Bildungsprozesse mindestens zwei unterschiedliche Ansprüche im Feld der politischen Bildung: Zum einen steht die pädagogische Anleitung und Heranführung von Kindern in gesellschaftliche, kulturelle und politische Verhältnisse im Zentrum von Bildung und Erziehung. Insbesondere im Feld der Kindheitsforschung haben hierzu in den letzten Jahren umfangreiche Neubestimmungen kindlicher Bildung stattgefunden (vgl. Jergus/Thompson 2017; Honig/Neumann 2013; Mierendorff 2017), indem einerseits durch bildungspolitische Initiativen die Bildungsbedeutsamkeit der frühen Kindheit hervorgehoben und andererseits auf wissenschaftlicher Seite die kindliche Agency bzw. Akteur:innenschaft verstärkt zum Ausgangs- und Ankerpunkt pädagogischer Reflexionen zu frühkindlichen Bildungsprozessen gemacht wurde (vgl. Bollig/Kelle 2014; Eßer et al. 2016). Zum anderen besteht im Hinblick auf politische Bildung von Kindern und Jugendlichen die Herausforderung darin, kindgemäße und altersgerechte Formen der Teilhabe und Mitbestimmung zu arrangieren und im Modus von Lernwegen und Bildungsgegenständen zugänglich zu machen. Im Anschluss daran lassen sich mehrere Klärungsbedarfe aufrufen. So ist zunächst danach zu fragen, inwiefern und auf welche Weise sich die spezifische Adressierung als politische Subjekte vollzieht, genauer noch: Wie werden Anspruch einer politischen Mündigkeit und Kinderschutz miteinander ins Verhältnis gesetzt? Zudem stellt sich die Frage, in welchen Arenen und Konstellationen die kindliche politische Bildung stattfindet und welche Spannungsfelder und

2 Eine Bündelung dieser Programme findet sich hier: <https://demokratie-profis.adb.de/publikationen/><sup>26</sup> und <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/bildung-und-demokratie-mit-den-engsten-bilde-2.html>.

Herausforderungen hierbei auftreten. Wir wollen uns nun in Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit dem Format der Kindernachrichten zunächst mit der medialen Seite kindlicher Bildungsräume beschäftigen.

## 2. Mediale Bildungsräume für Kinder

Zu den bis zu dieser Stelle beschriebenen grundsätzlichen Herausforderungen der politischen Bildung für Kinder tritt mit Blick auf gegenwartsorientierte Fragestellungen eine weitere Dimension hinzu, die durch die zunehmende Digitalisierung und Mediatisierung aller Lebenswelten und so auch derjenigen von Kindern auftritt (vgl. Tillmann/Hugger 2014; Tillmann 2020; Wegener 2016).<sup>3</sup>

Die Bedeutung von Medien für Kinder beginnt nicht erst gegenwärtig, vielmehr haben Medien und Dinge stets eine eigenständige Rolle gespielt und zur Ausformung der kindlichen Lebenssphäre historisch beigetragen (vgl. Schachtner 2014; Stenger 2013; Starke 2017; Zirfas/Klepacki 2013). Von den ersten Kinderbüchern über Spielzeuge bis hin zu den vielfältigen Varianten eigener Lernmaterialien und didaktisierter Arrangements begleiten und prägen umfangreiche Formen ästhetischer und didaktischer Art die Kindheit in der Moderne (vgl. Caruso 2019). In der bürgerlichen Moderne entstanden so Formate, die je eigene Lebens-, Lern- und Erlebnisräume für Kinder errichteten. Für zeitgenössische Gesellschaften ist neben frühen popkulturellen Phänomenen wie Kinderfilmen auch an Kinderzeitungen, Kinderradio und Kinderspiele zu denken, deren Reichweite und Erreichbarkeit im Kontext postdigitaler Konstellationen zunimmt. Zu den medienbezogenen Räumen gehört auch das Kinderfernsehen und damit auch Kindernachrichten, denen wir uns im Folgenden genauer zuwenden möchten.

Zuvor jedoch ist eine weitere Einordnung hinsichtlich des Verhältnisses von ästhetischem Konsum und bildungsbezogenen Räumen von Belang. Neben den bereits oben dargestellten Differenzierungen, die politische Bildung in schulischen Settings entlang von Lebensaltern bzw. Schulformsegmenten differenzierter zu betrachten erlauben, sind nun hier weitere Schärfungen begrifflicher Art für die Zuordnung des Kinderfernsehens bzw. von Kindernachrichten zu ergänzen. Dies betrifft vor allem die gängige Unterscheidung von Bildungsräumen, die häufig in formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungssettings untergliedert werden (vgl. Overwien 2005). Es wird stets hervorgehoben, dass diese Unterscheidungen heuristisch-theoretischer Natur sind und der Spezifizierung der jeweils dafür nötigen Rahmungen, pädagogischen Gestaltungsweisen und der darin eingelagerten Akteur:innenschaft dienen. Vor dem Hintergrund einer solchen Unterteilung kann zunächst argumentiert werden, dass das Format der Kindernachrichten im Feld der informellen Bildung des alltäglichen Lernens zu situieren wäre – womit zugleich die Rückfrage aufgeworfen ist, inwiefern es sich hier überhaupt um einen Raum der politischen Bildung handelt, der über eine Praxis des privaten bzw. ästhetischen Konsums hinaus geht.

3 Die Debattenlage zu Digitalisierung generell und zu Digitalisierung in der Kindheit im Besonderen ist mittlerweile sehr breit (vgl. u.a. Hugger et al. 2015; Tillmann/Fleischer/Hugger 2014).



Es spricht jedoch auch einiges dafür, Kindernachrichten als non-formales Arrangement der kulturellen Bildung zu verstehen. Zur Stärkung dieses Arguments lässt sich auf den im Medienstaatsvertrag verankerten Bildungsauftrag der öffentlichen Medien rekurrieren (vgl. MStV 2023). Wenngleich der kulturelle Bildungsauftrag einen höchst diffusen Bezugspunkt für Medien-, Kultur- und Bildungspolitik abzugeben scheint, stellt die informationsbezogene Bildungsadressierung dennoch für die öffentlich-rechtlichen Medien einen wichtigen Bestandteil ihres Selbstverständnisses dar: Gegenüber anderen popkulturellen und privatwirtschaftlich situierten Medienformaten haben diese im verankerten Bildungsauftrag ihre spezifische Grundlage (Grewenig 2005: S. 6), gerade und im Besonderen, da der Medienstaatsvertrag trotz grundsätzlicher föderaler Strukturen bundesweit gilt: »Die öffentlich-rechtlichen Angebote haben der Kultur, Bildung, Information, Beratung zu dienen« (MStV 2023: 30). Die Altersspezifik wird im §33 ausgeführt: »Das Jugendangebot soll inhaltlich die Lebenswirklichkeit und die Interessen junger Menschen als Zielgruppe in den Mittelpunkt stellen« (ebd.: 42). Darüber hinaus gilt die Interaktivität der Formate einerseits und Kommunikationsmöglichkeiten mit der Zielgruppe andererseits als Grundlage zur Partizipation der Nutzer:innen und damit als Maßgabe »zur Erfüllung der demokratischen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse« (ebd.: 40). Unter dem Gesichtspunkt dieser formalen Rahmungen könnten Kindernachrichten des öffentlich-rechtlichen Rundfunks auch als Teil eines non-formalen Bildungsarrangements eingeordnet werden. Es ist jedoch unter den bereits genannten Rahmungen einer »Kultur der Digitalität« (Stalder 2016) eher davon auszugehen, dass nicht nur im Feld der außerschulischen politischen Bildung eine Hybridisierung von Lern- und Bildungsräumen vor sich geht, die eigene Rückfragen an das Verhältnis von Entertainment und Bildung aufbringt (vgl. u.a. Gröschner/Jergus 2023). So lässt sich nicht nur beobachten, wie spielerische und popkulturelle Elemente wie auch mediale Arrangements wie Youtube-Videos und Social Media längst Teil schulischer Bildungs- und Lernwelten geworden sind. Auch kann zugleich gesehen werden, wie in außerschulischen und informellen Settings wie Gaming, Literatur, Kino oder Social Media Lern- und Bildungselemente einfließen. Bei der Auseinandersetzung mit medialen Bildungsformaten ist also möglicherweise sogar eher von einem Kontinuum des informellen Lernens auszugehen (vgl. Rohs 2013; Overwien 2005). Anders gesagt: Die Grenzen zwischen den herkömmlichen Bildungsräumen sind derzeit eher fließend und es bestehen mehr Fragen als profunde Antworten mit Blick auf die Neustrukturierung öffentlicher und privater Bildungsräume.

Für unseren Gegenstand der Kindernachrichten ist die Berücksichtigung dieser Bildungsräume insofern von Belang, als sie die Frage mitbringen, wie der pädagogische und also der bildende Gehalt von Kindernachrichten einzuschätzen ist. Diese Frage verschränkt sich zum einen mit den Möglichkeiten und Grenzen pädagogisch-didaktischer Ansprüche und Gestaltungsweisen, etwa wenn es um das Moment der Vermittlung und Verständnisfähigkeit geht. Sie verschränkt sich zum anderen aber auch mit der politischen Bildungsqualität ästhetischer Arrangements wie dem Kinderfernsehen, wenn diese durch Kinderschutzfragen, wie etwa dem FSK, oder auch dem Bemühen um Aufklärung und Informiertheit verbunden werden. Vor diesen Hintergründen wollen wir nun eine explorative Sichtung eines spezifischen Phänomens vornehmen und uns der Kindernachrichtensendung »logo!« des öffentlich-rechtlichen Rundfunks zuwenden.

### 3. Die Kindernachrichtensendung »logo!« als Raum politischer Bildung?

Im Anschluss an die Ausführungen des vorherigen Abschnitts werden wir im Folgenden Kindernachrichten allgemein als ein Beispiel politischer Bildung verstehen, das uns erlaubt, Rückfragen an politische Bildung für Kinder formulieren zu können. Zunächst wollen wir das Format Kindernachrichtensendung darstellen. Dafür wird zurückgegriffen auf die vielfältigen Informationen und ersten Eindrücke, die auf der Website der Sendung gewonnen werden können.<sup>4</sup> Hier finden sich kleine Videos zur Geschichte und zur Arbeitsweise der Kindernachrichtensendung,<sup>5</sup> zusätzlich wurde für Recherchewecke mit der Redaktion der Nachrichtensendung ein Interview am 17.01.2024 geführt, auf das wir an geeigneten Stellen eingehen werden.

Die Kindernachrichtensendung »logo!« ging erstmals 1989 auf Sendung. Seitdem besteht der Anspruch der kontinuierlich fortgesetzten Live-Sendung darin, »komplexe Zusammenhänge dieser Welt möglichst einfach und nachvollziehbar zu erklären – sodass sie Kindern möglicherweise weniger erschreckend erscheinen, als wenn sie sie gar nicht verstehen« (Radlicki 2015: 38), wie die damalige Redaktionsleiterin formuliert (vgl. auch Mörchen 2018). Die hier zum Ausdruck kommende leitende Zielvorstellung der Redaktionsarbeit bestätigt sich auch im Gespräch mit der jetzigen Redaktion: »Unser Credo ist eben auch, wir wollen die Kinder ernst nehmen« und »wir sind der Meinung, dass Kinder dadurch, dass sie Themen eingeordnet bekommen, auch besser damit umgehen können«. Formuliert ist damit der Anspruch, Kinder durch die Bereitstellung adressat:innengerechter Informationen zu stärken und damit auch einem (politischen) Bildungsanspruch zu folgen, wie in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung deutlich gemacht wird: »Wir nehmen Kinder als Menschen wahr, die ein Recht auf Information haben und die ja eben auch neugierig sind und Fragen stellen« (Fromme 2023). Diese übergreifende Zielvorstellung speist sich aus einem spezifischen Blick auf Kinder, wie die Redakteurin von »logo!« in unserem Gespräch erläutert: »Da nehmen wir die Kinder dann aktiv als, jetzt, ich kann ja jetzt nicht sagen Mündige, aber irgendwie ja dann doch in ihrer Kindermündigkeit als Zuschauer:innen wahr«. Es wird im Einklang mit dem Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks mithin davon ausgegangen, dass Kinder durch Nachrichten Zugang zu Inhalten erhalten, die zur Einordnung von Themen und deren Verstehen befähigen und in der Folge ein aktives Mitgestalten und Engagement für konkrete Themen und Menschen ermöglichen<sup>6</sup>.

Auf der praktischen Ebene der Durchführung bedeutet dies seit 2010 täglich 10 Minuten live im Fernsehen über aktuelle Themen zu berichten, die im Format einer herkömmlichen Nachrichtensendung mit Anmoderation, Bebilderung, kleinen Clips, Reportagen und Berichterstattung vor Ort gestaltet sind. Im Interview konnten einige Einblicke in die Arbeitsweise gewonnen werden, die auch auf der Homepage in einzelnen Erklärvideos nachvollziehbar gemacht wird.<sup>7</sup> Ausgehend von den täglichen Themen der

4 [www.zdf.de/kinder/logo/trailer-darum-gehts-bei-logo-100.html](http://www.zdf.de/kinder/logo/trailer-darum-gehts-bei-logo-100.html).

5 [www.zdf.de/kinder/logo](http://www.zdf.de/kinder/logo).

6 <https://www.zdf.de/kinder/logo/erkluerstueck-nachrichten-sind-wichtig-100.html>.

7 <https://www.zdf.de/kinder/logo>.



Welt- und Tagespolitikberichterstattung werden im Redaktionsteam die für Kinder relevanten Themenstellungen identifiziert und journalistisch aufgearbeitet, d. h. recherchiert, entsprechende Expert:innen befragt, Texte geschrieben, sowie Grafikvideos produziert, mit deren Hilfe komplizierte Sachverhalte erklärt werden, Bildmaterial wird geschnitten und Texte werden eingesprochen. Themen aus Technik, Politik und Gesellschaft sowie Gesundheit werden ebenso behandelt wie herausfordernde Inhalte, beispielsweise werden der Holocaust oder sexueller Missbrauch thematisiert. Forschungsbefunden zufolge vermittele die Sendung Kindern ein Bild vom relevanten aktuellen Geschehen in Deutschland und in anderen Ländern (Krüger/Müller 2014). Die Sendung sei »vielfältig in der Themenwahl, behandelt schwierige Sachverhalte in Erklärungsbeiträgen, verknüpft die Themen mit dem Lebensalltag der Kinder und bezieht diese in die Entstehung von Sendungen mit ein. Durch eine ausgewogene Mischung von anspruchsvollen und unterhaltsamen Inhalten wird ein breites Kinderpublikum angesprochen« (ebd.: 20).

Besonderes journalistisches Anliegen ist es, die Inhalte sachlich angemessen und kindgerecht aufzubereiten. In den wenigen Forschungen zu diesem Feld wird bestätigt, dass auf der Ebene der sprachlichen Gestaltung auf eine möglichst gute Verständlichkeit geachtet werde, die »dem eher niedrigen kindlichen bzw. jugendlichen Wortschatz Rechnung« (Lange et al. 2023: 183) trage. Der spezifische Adressat:innenbezug lässt sich jedoch nicht allein auf der Ebene der sprachlichen Angemessenheit festhalten, sondern verzahnt sich mit weiteren didaktischen Fragen und pädagogischen Gesichtspunkten, die sich in die journalistische Arbeitsweise eintragen: »Was ist die Kinderfrage?« – mit diesem Arbeitsprinzip werden Sachgehalt und didaktisch-pädagogische Fragen der Verstehbarkeit und Vermittlung ineinander geschaltet, wie die Redakteur:in im Interview erläutert: »... wir haben so »logo!«-Grundsätze also zum Beispiel, wenn wir einen Beitrag angehen, dann sagen wir, formulieren wir immer, bevor wir überhaupt den Text schreiben und so weiter: Wie ist denn die Kinderfrage?! Also was möchte ein Kind an diesem Thema wissen. Wo und wie kriegen wir den Bezug zur Kinderwelt hin; es gelingt mal mehr und mal weniger.«

Aus journalistischem Interesse wird also nicht nur auf Verständlichkeit geachtet, sondern hinzu treten Überlegungen zu den Limitierungen und Möglichkeiten des Verstehens auf Seiten der Adressat:innengruppe. Neben dieser Ebene der Adressat:innenorientierung, die journalistische Sachdarstellung mit einem an Vermittlung orientierten und daher durchaus didaktischen Blick auf die Aneignungs- und Verständnissfähigkeiten verschränkt, werden weitere pädagogische Gesichtspunkte berührt. Dies gilt umso mehr da, wo es um schwierige oder herausfordernde Themenstellungen geht, die bspw. mit Gewalt oder Sexualität in Verbindung stehen und eigene Frageräume der altersangemessenen Darstellungsweise mit sich bringen, wie auch eine Redakteurin im Zeitungsinterview formuliert. »Wir machen alle Themen«, sagt Constanze Knöchel. »Aber wir machen sie anders.« Sexualisierte Gewalt, Holocaust, Atombomben. »logo!« erklärt Kindern alles – am liebsten in kurzen Filmchen« (Fromme 2023). Aus journalistischer Sicht geht der Anspruch, adressat:innengerecht zu informieren, auch damit einher, eine durchaus auch unterhaltsame und adressat:innenfreundliche Umgangsweise mit den Inhalten zu finden. Dies zeigt sich nochmals in besondere Weise am typischen Schluss jeder Sendung, die mit einem aufmunternden Clip eher der Unterhaltung und Auflockerung

dient: »Auf Krisen folgen in den zehn Minuten Sendezeit bei »Logo!« Popstars oder auch mal ein Bär, der Selfies mit einer Wildtierkamera von sich gemacht hat. [...] Seit der ersten Sendung 1989 kommt nach dem Wetter immer ein Tier, dem mit verstellter Stimme ein mehr oder minder lippensynchroner Kalauer untergejubelt wird. Frontalhumor, aber ein beruhigendes Ritual vor dem Zubettgehen« (Fromme 2023). Wir kommen auf diese Herausforderungen in der Verschränkung journalistischer und pädagogischer Gesichtspunkte in unserem Fazit zurück.

Ein großes Bemühen der Sendung richtet sich auf die Einbindung der Adressat:innen durch ein breites Spektrum an Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten. Dazu gehört nicht nur die umfangreiche Mediathek, in der zahlreiche weitere Informationen und ergänzende Filme und Clips aufbereitet sind. Teils wird unter dem Motto »Fernsehen zum Mitreden«<sup>8</sup> die ganze Sendung mobilisiert, sodass die Themen der Zuschauer:innen in ihrer vertrauten Umgebung besprochen und abgedreht werden können. Bei besonders problematischen Vorkommnissen reisen die Moderator:innen möglichst an den Ereignisort. Gegebenenfalls werden zu bestimmten Themen Fragen live im Studio von den Moderator:innen und den Expert:innen beantwortet. Nicht zuletzt wird die Sendung von Kinderreporter:innen mitgestaltet. »Teilhabe als Grundlage für demokratisches Verständnis«<sup>9</sup> so nennt »logo!« die Möglichkeit der Mitsprache in sozialen Medien der Sendung (vgl. ebd.).<sup>10</sup>

Zwar werden als Zielgruppe der Nachrichtensendung Kinder zwischen acht und zwölf Jahren beschrieben. Im Interview wurde jedoch deutlich, dass die Redaktion davon ausgeht, dass vor allem die jüngeren Kinder die Nachrichten im Beisein und mit der Begleitung von Eltern bzw. Erwachsenen sehen. Gleichwohl richtet sich das bereits angesprochene Zusatzangebot der Homepage und Mediathek an Kinder, die über die materiellen und kognitiven Ressourcen im Zugang zu Informationen verfügen und selbständig Inhalte erschließen können. Auch die Kinderreporter:innen – ein wichtiges Element in der Berichterstattung, durchgeführte Interviews und Recherchen finden regelmäßig Platz in der Sendung – sind eher in der Altersgruppe 10–12-Jährigen zu verorten.<sup>11</sup> Der Austausch mit den Kinderreporter:innen dient zudem der Redaktion als Rückfrageraum zur Adäquatheit und Aktualität der Themenstellungen für Kinder. Auch werde regelmäßig der Kontakt mit Schulklassen gesucht und es fänden kontinuierliche Schulbesuche statt.

Mit diesen Beschreibungen der Arbeit und Produktionsweise der Kindernachrichtensendung sind bereits viele wichtige Aspekte angesprochen. Vorgehensweise, Adressierung und Bearbeitung tagespolitischer Inhalte innerhalb des Formats beinhalten ei-

8 Nachzusehen im Video: Darum geht's bei logo!, Abrufbar unter: logo!: Darum geht's bei logo! – ZDFtivi/logo!: Darum geht's bei logo! – ZDFtivi, Min. 1:42 [20.06.2024].

9 Nachzusehen im Video: Darum geht's bei logo!, Abrufbar unter: logo!: Darum geht's bei logo! – ZDFtivi/logo!: Darum geht's bei logo! – ZDFtivi, Min. 1:56 [20.06.2024].

10 Begleitforschung zu logo! in der Anfangsphase der Sendung Ende der 1980er-Jahre von Winterhoff-Spur (2004) bestätigte Wissenszuwächse für Kinder, die die Sendung rezipiert hatten (Lange et al., 2023: 183).

11 »Wir haben ja Kinderreporter, auch die sind ja auch so im Alter von 10 bis 12, mit denen tauschen wir uns in einer Social Media Gruppe häufig aus, um mal ganz schnell eine Rückmeldung zu bekommen.« (Interviewauszug).

ne Verschränkung journalistischer und pädagogischer Dimension, die besondere Reflexionsräume für die politische Bildung von Kindern eröffnen. Abschließend wollen wir nun auf der Ebene einer übergreifenden Diskussion einigen Problematiken der politischen Bildung für Kinder in medialen Formaten nachgehen.

#### **4. Kindernachrichten als Medium politischer Bildung? – Spannungsfelder und Rückfragen**

Wir wollen in unserem abschließenden Gedankengang auf die Frage zurückkommen, welche Spannungsfelder und Herausforderungen im Kontext der politischen Bildung für Kinder und hierbei insbesondere im Feld der medialen politischen Bildung eine Rolle spielen. Die Rede von Spannungsfeldern deutet bereits an, dass in diesem Beitrag keine evaluativen Beurteilungen eines Gelingens oder Verfehlens politischer Bildung zu erwarten sind. Vielmehr führt uns der Fall »Kindernachrichten« als ein exemplarisches Phänomen zur Diskussion darüber, welche theoretischen Problemstellungen politischer Bildung für Kinder bestehen und welche Forschungsbedarfe dabei aufscheinen. Im Anschluss an unsere Überlegungen sehen wir mindestens drei Spannungsfelder, die zu reflektieren lohnenswert erscheinen.

Ein erstes Spannungsfeld lässt sich im unmittelbaren Anschluss an die Darstellungen im vorherigen Abschnitt auf der Ebene der Produktion und Aufbereitung von Kindernachrichten sehen, da es zwischen dem journalistischen und dem pädagogischen Aspekt der Kindernachrichten angesiedelt ist. Es bestehen Nähe zwischen der journalistischen Arbeit und der pädagogischen Praxis im Hinblick auf die Orientierung an den Adressat:innen und deren Verstehensmöglichkeiten. Die journalistische Arbeit steht vor der Herausforderung, mit den Grenzen der Verstehbarkeit einen Umgang zu finden, denn die Sachlichkeit des Informationsgehalts wird durchkreuzt von der adressat:innenbezogenen Reduktion. Die Differenz zwischen Nachrichtenansatz und Lebenswirklichkeit von Kindern wird zwar journalistisch aufbereitet und didaktisch bearbeitet, dennoch gibt es welt- oder tagespolitische Ereignisse, die kaum anders als verstörend oder irritierend erlebt werden können, wie gewaltvolle Konflikte, Kriege und Fluchtgeschehen etc. – eine rein beobachtende oder eher an Unterhaltung orientierte Gestaltungsebene wie etwa in den kurzen Abschluss-Clips würde am Sachverhalt vorbei gehen. Als Problemfeld kristallisiert sich hier also heraus, wie durch den Bezug auf Kinder als Adressat:innen das journalistische Arbeiten auch mit einem pädagogischen Reflexionsraum in Berührung kommt, der sich mit den Störungen und Irritationen des Sachgehalts von Nachrichten auseinandersetzt und Wege des Verständlichwerdens aufsucht. Auch wenn – wie im Interview mehrfach betont – die journalistische Arbeit der Redaktion häufig von einem pädagogischen Rahmen offensiv abgegrenzt wird, sehen wir in Folge dieses Spannungsfeldes eine Verbindung von journalistischer Arbeit mit einem genuine päd-

agogischen Raum des Nachdenkens über Bildung als Irritation, Fremdheitserfahrung und Überschreitung des Gegebenen.<sup>12</sup>

Ein zweites Spannungsfeld ist auf der Gegenseite dieser ersten Ebene der Produktion von Kindernachrichten situiert: Auf Seiten der Rezeption wiederholt und verschiebt sich die Ambivalenz zwischen Entertainment und politischer Bildung, die sich als Spannung zwischen unterhaltenden bzw. interessierten Konsum und demgegenüber teils irritierenden oder auch herausforderndem Bildungsgeschehen zeigen kann. Aus dem zuvor Gesagten war bereits auf der Ebene der Produktion von Nachrichten deutlich geworden, dass didaktische Choreographien die Sachlichkeit des Informationsgehalts im Wesentlichen mitbestimmen. Insbesondere da es sich hier um ein mediales Format handelt, das selbst Teil einer außerschulischen Institution ist, gilt darüber hinaus eine ästhetische Dimension der Unterhaltung als wesentlich. Die journalistische Aufgabe, das Weltgeschehen in berichtenswerte Informationen zu übersetzen, steht nicht nur hier in Spannung zu dem Problem, dies auf eine Weise zu tun, die es zu einer konsumierbaren Informationseinheit werden lässt. Es besteht ein Spannungsfeld, wo journalistischer Anspruch und pädagogische Schutz- oder Schongesichtspunkte in einer Weise ineinander amalgamieren, dass der politische Bildungsanspruch in den Hintergrund tritt. Die Popularisierung des Weltgeschehens durch didaktisch-journalistische Elemente wie die erwähnten Tierwitze als Entlastungs- und Gestaltschließungsmomente, ebenso wie die anderen journalistischen Elemente der Bebilderung, Entschlackung, Vereinfachung des Nachrichtengehalts – im Falle von »logo!« eine konstatierte »ansprechende (kindgerechte) visuelle Gestaltung« (Lange et al. 2023: S. 184) – sprechen auf der Ebene der Zuschauer:innen, unabhängig vom o.a. Spannungsfeld zwischen journalistisch oder pädagogisch ausgerichteter Produktion, eher der unterhaltenden Seite statt einer bildenden Seite zu. Im Kontext Letzterer wären Verstörungen und Irritationen Teil und nicht Gegenteil des Bildungsprozesses. Eine zu schlichte Gegenüberstellung von ernsthaft-sachlichen Bildungsgehalten und popkulturell-ästhetischen Medienformaten ist bereits weiter oben mit Blick auf die Hybridisierung von Bildungsräumen angesprochen worden; innerhalb der fachlichen Auseinandersetzungen sind sie unter dem Stichwort »Edutainment« (Eis 2016; Dust/Lohmann/Steffens 2016) bereits als Problematik in die Debatten der politischen Bildung eingeführt worden.

Ein drittes Spannungsfeld sehen wir auf der Ebene der Akteur:innen und Adressat:innen angesiedelt: Zwischen Informationsanspruch der Kindernachrichten und der Adressierung als kindliche Zuschauer:innen zeigt sich die Problematik der pädagogischen Stellvertretung (vgl. Röhr 2002), die hier die Form der journalistischen Bearbeitung erfährt und dennoch auch eine pädagogische Fragestellung beinhaltet: Wie werden die Zuschauer:innen als Kinder angesprochen und wie werden sie in den Adressierungen zu politischen Subjekten? Bereits erwähnt haben wir die sogenannte »Kinderfrage«, die den journalistischen Prozess orientiert und das Nachrichtengeschehen in das Format der Kindernachrichten übersetzt. Diese Frage wird aus der Position der Erwachsenen heraus überhaupt erst gestellt und erneuert die generationale

12 Dieses Bildungsverständnis schließt an aktuelle Bildungstheorien an, die Irritationen und Fremdheitsmomente als Auslöser und Teil von Bildungsprozessen fassen (vgl. Koller 2023) und in denen bildende Erfahrungen (Thompson 2009) wesentliches Moment sind (vgl. auch Koller et al. 2007).

Differenz, zu deren Minimierung das Format Kindernachrichten seinerseits beitragen möchte. Erwachsene und Kinder sind in diesem Horizont als politische Subjekte adressiert, deren Meinungsbildungsprozess in Gang gesetzt werden soll mit dem Ziel einer selbständigen und selbstbestimmten Lebensführung. Dieses Anliegen drückt sich auch in der Formulierung aus, den »Kindern auf Augenhöhe«<sup>13</sup> begegnen zu wollen. Für das journalistische Format der Kindernachrichten begrenzt sich dieser Anspruch »auf Augenhöhe« zu einem Produkt, das – um im Register des Visuellen zu bleiben – *ohne Blickkontakt* mit den Adressat:innen auskommen muss und auf diese Weise dem Bildungsprozess notwendig eine Grenze setzt. Die doppelte Adressierung der Zuschauer:innen als Kinder und als mündige politische Subjekte ist nicht ohne Ambivalenzen, die sich im eingangs erwähnten Begriff der »Kindermündigkeit« ausdrückt und auf den wir abschließend gebündelt reflektieren wollen.

## 5. Rückfragen an »Kindermündigkeit« als Bezugspunkt von (politischer) Bildung

Wird von »Kindermündigkeit« gesprochen, wird durch die ergänzende Qualifizierung von Mündigkeit durch jene, die für Kinder kennzeichnend oder einschränkend markiert wird, eine Herausforderung kenntlich gemacht. Denn Mündigkeit, wie sie im Kontext der westeuropäischen Aufklärung als aus dem Rechtsraum der Unmündigkeit herausführende Existenzweise bestimmt ist und zum Kennzeichen moderner Subjektivität als Form der selbständigen Lebensführung konzipiert wurde, kann schlechterdings kaum eingrenzend formuliert werden (Bürger 2024). Was es heißt, im eigenen Namen zu sprechen und eine eigenständige Lebensführung zu praktizieren, gilt für die bürgerliche Moderne als Ausgangspunkt der Bestimmung von Subjektivität (vgl. Jergus 2020). Diese gleichermaßen politische wie pädagogische Seite der Mündigkeit lässt sich etwa daran ablesen, dass die frühestmögliche Beteiligung aller bürgerlichen Individuen an demokratischen und politischen Prozessen zum fortwährenden Frageraum gemacht wird, bspw. ob die rechtlichen und formalen Limitierungen einer eingeschränkten Selbständigkeit in der Lebensführung angemessen sind. Zu denken ist hier auch an die Diskussionen um eine Absenkung des Wahlalters oder auch an jene im Kontext des Rechtsstatus von Kindern und der ihnen zukommende Akteur:innenstatus, die im Horizont der Frage nach legitimen Einschränkungen selbstbestimmter Lebensführung debattiert werden.

Anders gesagt ist die rechtlich-politische Unterteilung in Mündigkeitspassagen entlang der Lebensalter einer der Schauplätze, an denen die generationale Ordnung ihre Gestalt gewinnt (vgl. Alanen 2005; Alanen 2009; Honig 2009; Jergus 2024). Die generationell gelagerte Unterscheidung zwischen Erwachsenenheit und Kindheit führt nicht nur entlang politischer Mitwirkungs- und Entscheidungsrechte eine grundsätzliche Differenz

13 »Also ich glaube, einmal ist es schon so n Credo hier bei Logo, dass wir Kindern auf Augenhöhe begegnen, ja, dass wir vielleicht dann eben nicht die Pädagog:innen sind oder Lehrer:innen, die jetzt ihnen: ihr müsst es aber jetzt lernen und wissen, sondern wir wollen Ihnen auf Augenhöhe begegnen und vor allem eben auch das abbilden, was Sie interessiert.« (Interview, S. 10, Z. 346).

ein, sie bildet als eine zentrale Differenzlinie bürgerlicher Gesellschaften einen eigenständigen sozialen, rechtlichen und politischen Raum aus. Historisch und systematisch eng verzahnt mit der politisch-rechtlichen Seite von Mündigkeit ist die pädagogische Dimension, die Fragen nach dem Verhältnis von erzieherischer Einwirkung und Lenkung zu kindlicher Autonomie und Selbstbestimmung zum fortwährenden Anlass professioneller Reflexion macht. Ob Mündigkeit ein universelles und allen Menschen zukommen-des Kriterium ist, und also auch jeder erzieherischen Einwirkung eine Grenze setzt oder aber Mündigkeit ein Resultat des pädagogisch geleiteten Aufwachsens zu einer freiheitlich-selbstbestimmten Subjektivität zu verstehen ist – diese zunächst theoretischen Pole bilden nicht nur in der Theoriehistorie je eigene Reflexionsräume aus, sie fordern auch in jeder pädagogischen Praxis zu einer an Mündigkeit ausgerichteten Perspektive heraus.

Mit dem Wort »Kindermündigkeit« ist also in unseren Augen alles andere als eine Verengung oder Verunklarung der Beanspruchung und des Anspruchs politischer Bildung von Kindern im Gange, als darin vielmehr ein Problemgehalt zum Ausdruck kommt. Dieser spezifische Problemgehalt verweist auf die systematische Fragestellung, wie Heranwachsenden eine eigenständige Lebensführung und selbstbestimmte Zugangsweise zur Welt ermöglicht werden kann. Anders gesagt: Die grundsätzliche Spur des Worts »Kindermündigkeit« weist auf das Problem hin, dass Mündigkeit weder ein qua Alter oder Qualifikation zu erreichender Status ist, noch einer, der sich durch Befähigung und Unterrichtung herstellen oder durch Lernen und Kompetenzschulung erwerben ließe. Im Anschluss an Adornos Hinweis, ist Mündigkeit vielmehr »nicht als eine statische, sondern [...] als eine dynamische Kategorie, als ein Werdendes und nicht als Sein« (Adorno 1969/1971: 144) zu verstehen. Diese grundsätzliche Spur setzt sich bis in das Format der Kindernachrichten fort, und wird dort als pädagogische Fragestellung anwesend, die durch Formulierungen wie »auf Augenhöhe« und »Kindermündigkeit« analoge Herausforderungen bearbeiten muss, die auch den Umgang mit der Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen ausmachen (Reichenbach 2011; Jergus 2024). Im journalistischen Anliegen, das Tages- und Weltgeschehen adressat:innengerecht für Kinder aufzubereiten, erneuert sich schließlich auch die generationale Ordnung, in der Erwachsene die Sicht der Kinder für die Kinder stellvertretend wahrnehmen. Dass diese pädagogischen Spuren in den Kindernachrichten begrenzt bleiben, weil über die Adressierung von Kindern als politische Subjekte hinausgehend eine politische Bildungsarbeit aufgrund des Formats selbst ausbleiben muss, macht die darin eingelagerten Fragestellungen und Umgangsweisen nicht weniger instruktiv.

Dennoch lassen sich vor dem Hintergrund der aufgeworfenen Komplexität in der Problemstellung einige Rückfragen aufwerfen, die dem Selbstanspruch der Befähigung zu mündigen Kindern eingelagert sind. So ist etwa aus demokratietheoretischer Sichtweise zu diskutieren, inwiefern die Vorstellung einer:s informierten Zuschauer:in selbst überhaupt Gegenstand und Orientierung politischer Bildung sein kann. So wird in der Politikdidaktik überaus kontrovers diskutiert, ob hierbei nicht eher im Sinne kompetenzorientierter Auffassungen von Bürger:innenleitbildern argumentiert wird. Das Leitbild von »reflektierten Zuschauer:innen« vermag zwar den Möglichkeiten einer Kindernachrichtensendung nahe liegen, ist jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven heraus kritisch befragt worden. So wird unter anderem darauf hingewiesen, dass in solchen kompetenzorientierten Bürger:innenleitbildern eine Gleichsetzung



von Bürgerlichkeit und Staatsbürger:innen vorgenommen werde, womit auch eine staatskritische Auseinandersetzung aus dem Bereich der politischen Bildung und Kontroverse ausgeklammert werde (Salomon 2012). Und auch die höchst unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der politischen Subjektivierung und politischen Praxis seien in dieser Sichtweise kaum im Blick, so dass die sozialen Voraussetzungen der Beteiligung und bürgerlichen Praxis kaum Aufmerksamkeit erlangten.

Ganz in diesem Sinne argumentieren auch Marten Simons und Jan Masschelein (2019) für eine Differenzierung der unterschiedlichen Subjektivierungen angesichts der Ausweitung von Partizipationsofferten und Beteiligungsimperativen (vgl. auch Neumann i.d.B., Papperitz i.d.B.). Denn viele politische Praktiken würden bereits die Herausbildung eines sich selbst als mit Interessen, Anliegen und Forderungen verstehenden Selbst voraussetzen und die Schule sei jener Raum, der diese Herausbildung zu oft institutionell besorge. Gegenüber dieser Form »gouvernementaler Subjektivierung« – die in etwa den oben genannten kompetenzorientierten Leitbildern von Bürger:innen entsprechen könnte und auch dem Bild des informierten Kindes als politisches Subjekt nahekomen – weisen Simons und Masschelein auf die politischen Subjektivierungsräume hin. Sie unterscheiden diese Formen aus der Einsicht heraus, dass das schulische Erlernen bürgerlicher Praxis oder auch das Einüben in demokratische Politikformen zugleich eine Entpolitisierung insofern mit sich bringe, als sie die Rückfrage zur politischen Dimension kaum noch ermöglichen (Simons/Masschelein 2019: 178f.). Diese unautorisierte Sprechpraxis – sie entwickeln dieses Argument unter Rückgriff auf Rancière (2006) – richtet sich gerade gegen die bereits verteilten Sprech-, Sag- und Hörbarkeitsregime, in denen politische Subjekte allein auf eine bereits präfigurierte und vorgesehene Weise in Erscheinung treten dürfen.

Für unseren vorliegenden Sachverhalt ist jedoch vor allem die von den Autoren eingebrachte Differenz zur pädagogischen Subjektivierung von Belang, die auf die Möglichkeit Bezug nimmt, dass in pädagogischen Arrangements eine Sache zum gemeinsamen Gegenstand der Verständigung und Befragung gemacht wird, über das politische Moment hinaus (oder daneben). Mit diesen Überlegungen wird auch Bezug auf das eingangs erwähnte Kritikverständnis Michel Foucaults genommen – das mit Rancière (2006) neu gelesen – und die pädagogische Subjektivierung an jenen Stellen ermöglicht sieht, die »zu einer Erfahrung der Potenzialität führt (anders regiert werden zu können und sich selbst anders zu regieren)« (Simons/Masschelein 2019: 185). Denn die Möglichkeit, den gemeinsamen Gegenstand ins Zentrum einer grundsätzlichen Befragung zu stellen, impliziere eine »radikale Erfahrung der Gleichheit« (ebd.: 184), die in pädagogischen Räumen der Bildung und Erziehung angelegt und möglich sei.

Vor diesen Hintergründen sind die Gestaltungsrahmungen der Kindernachrichtensendung einerseits, der beanspruchte Raum einer Kindermündigkeit andererseits auch als durchaus limitierende Rahmungen sowohl hinsichtlich der Möglichkeit politischer Subjektivierung als auch der pädagogischen Subjektivierung einzuschätzen. Denn der:die informierte Bürger:in vermag sehr wohl im Interesse der Regierbarkeit ein Leitbild abgeben, die Infragestellung der Inhalte, Räume, Praktiken, Positionen und Voraussetzungen der sozialen und politischen Welt jedoch wird auf diese Weise nicht ermöglicht. Für politische Subjektivierungen und in diesem Sinne auch mit Blick auf eine radikaldemokratische Bildungspraxis, wäre dies jedoch Voraussetzung und

möglicherweise ist die pädagogische Subjektivierung – die Erfahrung der Gleichheit – notwendiger Teil für politische Subjektivierungen. Es bleibt weiteren Forschungen zu den Spezifiken und Herausforderungen politischer Bildung für Kinder vorbehalten, die hier aufgeworfenen Fragen zu differenzieren und theoretisch sowie analytisch weiter zu bearbeiten.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969/1971): »Erziehung zur Mündigkeit«, in: Gerd Kadelbach (Hg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 133–146.
- Alanen, Leena (2005): »Kindheit als generationales Konzept«, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Alanen, Lilli (2009). »Generational Order«, in: Jens Qvortrup/William A. Corsaro/Michael-Sebastian Honig (Hg.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Houndmills: Palgrave Macmillan, S. 159–174.
- Arendt, Hannah (1958/1994): »Die Krise in der Erziehung«, in: Arendt, Hannah (Hg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*, München: Piper, S. 255–276.
- Bade, Gesine/Kalcsics, Katharina/Kallweit, Nina (2024): »Kritische politische Bildung mit Kindern im Sachunterricht. Empowerment einer marginalisierten Statusgruppe«, in: Yasmine Chehata/Andreas Eis/Bettina Lösch/Stefan Schäfer/Sophie Schmitt/Andreas Thimmel/Jana Trumann/Alexander Wohnig (Hg.), *Handbuch kritische politische Bildung*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 377–385.
- Ballaschk, Itala/Anders, Yvonne (2020): »Partizipation aus der Perspektive von Kindern«, in: *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis. Schwerpunkt: Partizipation und Kinderrechte* 9(1), S. 3–8.
- Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.) (2022): *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Birnbacher, Leonhard/Durand, Judith (2024): »Frühe ›Bildung für Demokratie‹. Ein gesellschaftspolitisches Leitbild zwischen bildungspolitischen Vorgaben und pädagogischen Orientierungen«, in: Lars Alberth/Christoph T. Burmeister/Nicoletta Eunicke/Markus Kluge (Hg.), *Politiken der Kindheit. Reihe: Kindheiten*, Weinheim-Basel: Beltz Verlag, S. 186–203.
- BMBFSJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: bmbfsfj.de.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): »Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 34(3), S. 263–279.
- Bünger, Carsten (2024): »Mündigkeit«, in: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hg.), *Schlüsselbegriff der Allgemeinen Erziehungswis-*

- senschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung, 2. erw. akt. Aufl., Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 330–337.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2024): »Zur Politizität pädagogischer Beziehungen«, in: Steffen Wittig/Ralf Mayer/Julia Sperschneider (Hg.), Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS, S. 43–65.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2025): »Zum Bildungsversprechen der Demokratie. Aspekte politischer Subjektivierung«, in: Werner Friedrichs/Dirk Lange/Oliver Marchart/Lara Kieroth, Lara (Hg.), Zwischen Demokrat:in-Sein und Demokrat:in-Werden. Radikale Demokratiebildung, Wiesbaden: Springer VS.
- Caruso, Marcelo (2019): Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel. Paderborn; Brill, Schöningh.
- Chahata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.) (2024): Handbuch Kritische politische Bildung, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): »Demokratiebildung in der Kita«, in: DJI Impulse. Politische Bildung von Anfang an. Wie Kinder und Jugendliche Demokratie lernen und erfahren können 21(1), S. 14–18.
- Dust, Martin/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hg.) (2016): Events & Edutainment. Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.
- Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung, Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Eis, Andreas (2016): »Edutainment statt Politische Bildung? (Post-)politische Events, simulierte Partizipation und Gelegenheiten der Selbstermächtigung im Zeitalter des ›communicative capitalism‹«, in: Martin Dust/Ingrid Lohmann/Gerd Steffens (Hg.), Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a.M. u.a.: Verlag Peter Lang, S. 183–196.
- Eßer, Florian/Baader, Meike/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hg.) (2016): Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies, London: Routledge.
- Friedrichs, Werner (2021): »Radikale Demokratiebildung«, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 97(4), S. 430–445.
- Fromme, Claudia (2023): »logo!: Wie man Kindern die Welt erklärt«, in: Süddeutsche Zeitung, 10.02.2013. online: <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/gesellschaft/logo-krieg-krisen-kinder-e868844/?reduced=true> (letzter Aufruf 02.07.2024).
- Grewenig, Siegmund (2005): »Qualität fürs Kinderfernsehen«, in: TELEVISION 18(2), S. 6–8.
- Gröschner, Caroline/Jergus, Kerstin (2023): »Zwischen Edutainment und politischer Bildung? Rückfragen zu Bildung in einer digitalen Kultur«, in: Marc F. Buck/Miguel Zulaica y Mugica (Hg.), Digitalisierte Lebenswelten – Bildungstheoretische Reflexionen, Berlin-Heidelberg: J.B. Metzler, S. 289–306.
- Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (2015): »Die unendliche Aufgabe – Perspektiven und Grenzen radikaler Demokratie«, in: Reinhard Heil/Andreas Hetzel (Hg.), Die unendliche Aufgabe, Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–24.

- Himmelmann, Gerhard (2016): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian (Hg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (2013): »Ethnographie der Frühpädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 33(1), S. 4–25.
- Jergus, Kerstin (2019): »Partizipation«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 453–465.
- Jergus, Kerstin (2020): »Unaufhörliches Werden und die Grenzen des Selbst. Subjektivierungstheoretische Perspektiven«, in: Ulrike Deppe (Hg.), Die Arbeit am Selbst. Theoretische Positionen und empirische Befunde zu Identitätskonstruktionen zwischen herausgehobenen Bildungsorten und Bildungsverläufen, Wiesbaden: VS, S. 105–121.
- Jergus, Kerstin (2023): »Pädagogische Beziehungen. Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen«, in: Malte Brinkmann/Gabriele Weiß/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 94–114.
- Klingler, Birte (2024): »Beteiligung autonomer Subjekte? Die pädagogische Aufforderung zur Partizipation im Kontext institutioneller Ordnung«, in: Stephan Dahmen et al. (Hg.), Politisierung von Jugend, Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 184–203.
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt. (2016): Demokratische Partizipation von Kindern, Weinheim- Basel: Beltz Juventa.
- Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 3. erw. akt. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript Verlag.
- Krüger, Udo M./Müller, Christiane. (2014): »logo!«: Fernsehnachrichten für Kinder – Inhaltsanalyse«, in: Media Perspektiven 2014 (1), S. 2–20. online: [https://www.ard-media.de/fileadmin/user\\_upload/media-perspektiven/pdf/2014/01-2014\\_Krueger\\_Mueller.pdf](https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2014/01-2014_Krueger_Mueller.pdf) (letzter Aufruf 24.05.2024).
- Lange, Benjamin P./Jonas, Hanna/Schwab, Frank (2023): »Bist du schlau? Dann guckst du (,) logo! Ein Vergleich der Wissensvermittlung durch die Nachrichtensendungen Tagesschau und logo! und ihrer sprachlichen Gestaltung«, in: Silke Fürst/Thilo von Pape/Jolanta Drzewiecka/Katharina Lobinger, Studies in Communication Sciences 23 (2), S. 181–199.
- Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mörchen, Markus (2018): »logo! – definieren, differenzieren und Hintergründe anbieten. Ein Gespräch mit Markus Mörchen«, in: Television31 (2), S. 58–59.
- Medienstaatsvertrag (2024): online: [https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user\\_upload/Rechtsgrundlagen/Gesetze\\_Staatsvertraege/Medienstaatsvertrag\\_MStV.pdf](https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/Rechtsgrundlagen/Gesetze_Staatsvertraege/Medienstaatsvertrag_MStV.pdf) (letzter Aufruf 12.02.2024).

- Neuß, Norbert (2022): »Vorschulische Einrichtungen«, in: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hg.), Handbuch politische Bildung, 5. akt. Aufl., Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag, S. 135–142.
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(3), S. 339–355.
- Pregel, Annedore (2016): »Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)«, in: Inklusion, WiFF Expertisen 47, München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
- Radlicki, Eva (2015): »logo!: Die Evolution statt Revolution. Ein Gespräch mit Eva Radlicki«, in: Television 28 (2), S. 38–39.
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinhardt, Sibylle (2009). »Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden«, in: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik 58(1), S. 119–125.
- Richter, Dagmar (Hg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rohs, Matthias (2013): »Social Media und informelles Lernen, Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum«, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, S. 39–42.
- Wolfgang Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin Pohl (Hg.) (2022): Handbuch politische Bildung (5. akt. Aufl.), Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Salomon, David (2012): »Mündige Bürger oder Mündel der Bürgerlichkeit? Zur Kritik von Bürgerleitbildern in der politischen Bildung«, in: Sven Kluge/Ingrid Lohmann (Hg.): Schöne neue Leitbilder. Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a. M., S. 73–86.
- Schachtner, Christina (Hg.) (2014): Kinder und Dinge, Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs, Bielefeld: transcript Verlag.
- Simons, Marten/Masschelein, Jan (2019): »Gouvernementale, politische und pädagogische Subjektivierung: Foucault mit Rancière«, in: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn: Schöningh, S. 165–188.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp.
- Starke, Pauline (2017): »Spielen und Üben. Formate des Als-Ob in Fortbildungsveranstaltungen«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 297–318.
- Stenger, Ursula (2013): »Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16(2), Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27–41.
- Tillmann, Angela (2020): »Veränderte Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse«, in: Nadja Kutscher/Thomas Ley/Udo Seelmeyer/Friederike Siller/Angela Tillmann/Isabel Zorn et al. (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 89–100.
- Tillmann, Angela/Hugger, Kai-Uwe (2014): »Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten«, in: Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger

- (Hg.), Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation, Bd. 1, Wiesbaden: Springer VS, S. 31–46.
- Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation, (Bd. 1), Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie, Paderborn: Schöningh.
- Wegener, Claudia (2016): Aufwachsen mit Medien,. Wiesbaden: Springer VS.
- Widmaier, Benedikt (2018): »Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratietlernen, Demokratieentwicklung... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung«, in: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 68 (3), S. 258–268.
- Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher, online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> (letzter Aufruf 20.10.2024).
- Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold (2013): »Die Performativität der Dinge, Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design«, in: Arnd-Michael Nohl/Christoph Wulf (Hg.), Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 43–57.