

Deckert-Peaceman, Heike

"Pädagogik vom Kinde aus heute?". Grundschule zwischen Tradition und Zukunft

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 25-35. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Deckert-Peaceman, Heike: "Pädagogik vom Kinde aus heute?". Grundschule zwischen Tradition und Zukunft - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 25-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313549 - DOI: 10.25656/01:31354; 10.35468/6111-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313549>

<https://doi.org/10.25656/01:31354>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Heike Deckert-Peaceman

„Pädagogik vom Kinde aus heute?“ Grundschule zwischen Tradition und Zukunft

Abstract

Der Beitrag nimmt systematisch auf die Tagungskonzeption Bezug und zielt auf Vertiefung und Differenzierung der formulierten Annahmen, Schwerpunktthemen und Krisensemantiken. Er verweist auf die Anerkennung der Eigenart und des Eigenrechts des Kindes als konstitutives Merkmal von Pädagogik sowie auf den gemeinsamen Weg von Kinderwissenschaften und Pädagogik vor mehr als 120 Jahren. Im Mittelpunkt stehen zwei Perspektiven, die als Leerstellen identifiziert werden: Rolle der Krise für das Pädagogische; die Neue Rechte und das Kind, auch im Kontext der Krisensemantik. Schließlich wird von der gemeinsamen Tradition auf die Zukunft verwiesen. Es geht um die Frage nach einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung mit dialektischer Gegenstandsbestimmung, bei der Kinder nicht nur als Seiende, sondern auch als Werden konzeptualisiert werden. Das bedeutet folglich eine Auseinandersetzung mit der Zukunft von Kindern und Gesellschaft.

Schlüsselwörter

Grundschulforschung, Kindheitsforschung, Krisensemantik, Neue Rechte

1 Einführung

Die 31. Jahrestagung der DGfE-Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ erinnert explizit wie implizit an Traditionen unserer Disziplin, Organisation und Profession und gleichzeitig an eine fast gleichnamige Tagung am selben Ort vor 21 Jahren. Diese Traditionen sind eingebunden in Entstehungskontexte und beinhalten Widersprüche. Mit dem neuen (in Anlehnung an den alten) Titel „Grundschulforschung meets Kindheitsforschung (reloaded)“ wird die Ausgangslage bestimmt: Zwei unterschiedliche disziplinäre Perspektiven auf Kinder und Kindheit treffen sich. Nach den Veranstalterinnen geht es um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Disziplinen sowie um die Perspektive von Kindern in einer sich rasant und krisenhaft verändernden Lebenswelt. Mit meinem Beitrag ziele ich auf Vertiefung und Differenzierung der formulierten Annahmen, Schwerpunktthemen und Krisensemantiken.

Zunächst möchte ich den Eindruck korrigieren, beide Disziplinen hätten sich in Siegen erstmalig getroffen. Denn Kinderwissenschaften und moderne Pädagogik beginnen vor mehr als 120 Jahren einen gemeinsamen Weg und suchen den gemeinsamen Gegenstand und zwar im Anschluss an die Pädagogik der Moderne, die mit der „Entdeckung des Kindes“ einsetzt, also an die Anerkennung der Eigenart und des Eigenrechts des Kindes als konstitutives Merkmal von Pädagogik (vgl. Honig 1999, S. 33).

War vor 21 Jahren noch davon die Rede, dass es ein empirisches Desiderat über Kinder im grundschulpädagogischen Feld gäbe (vgl. Pangiotopoulou/Brügelmann 2003, S. 13f.), sind inzwischen mehr Studien erschienen, die sich selbst deutlicher an der Schnittstelle von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung verorten. Gleichzeitig beobachtet die Martha-Muchow-Stiftung in letzter Zeit eine abnehmende Orientierung an einer Forschung aus der Perspektive von Kindern (vgl. Beck/Deckert-Peaceman/Scholz 2022, S. 13f.). Grundsätzlich gilt es zu prüfen, ob die Zunahme an empirischen Studien an der Schnittstelle von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung einen entsprechenden Erkenntnisgewinn zur Folge hatte:

Wissen wir heutzutage mehr über Kinder und ihre Lebenswelt? Verstehen wir besser ihre Perspektive? Werden sie als Akteure inner- und außerhalb der Schule mehr gehört? Finden ihre Bedürfnisse eine angemessene pädagogische Resonanz? Wie verändern sich Kindheit und Pädagogik im Angesicht von Krisen?

Mein Beitrag sucht eine andere Annäherung an das Spannungsfeld von Kindheit/Pädagogik und Krise. Ich konzentriere mich auf zwei Leerstellen der Tagungskonzeption bzw. möchte die Perspektiven erweitern: Rolle der Krise für das Pädagogische; eine nicht genannte Krise.

2 Krise und Pädagogik

Wir befinden uns aktuell in multiplen Krisen mit ungewissem Ausgang. Leidtragende sind – mehr als Erwachsene – Kinder in Gegenwart und Zukunft, wovon alle drei in der Tagungskonzeption genannten Krisen „Covid, Klima, Krieg“ deutlich zeugen. Gleichzeitig wird die besonders vulnerable Lage von Kindern durch Politik und Wissenschaft tendenziell übersehen. Jedoch treffen diese Krisen Kinder nicht gleichermaßen. Soziale Ungleichheiten verschärfen sich zum Teil drastisch, wiederum besonders für Kinder.

Dennoch hinterfrage ich zu direkte Ableitungen aus gesellschaftlichen Krisen für Forschung und Pädagogik. Meinen Blick richte ich deshalb u. a. in Anlehnung an Wrana/Schmidt/Schreiber 2022 auf die Rolle der Krise für das Pädagogische. Nun gibt es Krisen, die von außen an das Erziehungsverhältnis herantreten, und Krisen, die eher auf Innerlichkeit verweisen: der Erziehungsprozesse; der Entwicklungs-

prozesse sowie deren Zusammenhang. Beides ist für die Pädagogik in der Moderne konstitutiv. Wrana/Schmidt/Schreiber 2022 sehen Pädagogik sogar als Krisenwissenschaft und Krisenprofession.

Krise kann einerseits als Bruch mit der Normalität, z. B. als Ausnahmezustand oder Übergangsphänomen, andererseits als „normale Anomalie“ verstanden werden. In beiden Lesarten findet sich ein Verhältnis von Stabilität und Transformation sowie eine Differenzierung von Zeiten: vor, während und nach der Krise. Beide Lesarten beinhalten Chancen des Lernens. Im ersten Fall: eine ähnliche Krise vermeiden; im zweiten Fall Krise als Dynamik von Veränderung und damit als Prinzip des Lernens (vgl. ebd., S. 364).

Das moderne Konzept der Krise ist mit einer neuen Zeitlichkeit verbunden. Erfahrungsraum und Erwartungshorizont treten nach Kollosek 1989 auseinander (zitiert nach ebd., S. 364). Zukunft wird offen, nicht vorhersehbar und unbestimmt, jedoch gleichzeitig geplant und gestaltet. Das zeige sich in Utopien und Prognosen (vgl. ebd., S. 364f.), meiner Ansicht nach zentrale Motoren des gemeinsamen Weges von Kinderwissenschaften und Pädagogik vom Kinde aus vor mehr als 120 Jahren. Allerdings kommt in der Moderne der Veränderungsimpuls durch eine innere Dynamik, die durch Krisen angestoßen wird. Erziehung gehe demnach eine Komplizenschaft mit der Krise ein (vgl. ebd. 2022, S. 366).

Pädagogik ist nicht nur auf Krisen angewiesen, sondern wird im Laufe der letzten Jahrhunderte als zentrale Praktik bedeutsam, um auf gesellschaftliche Krisen zu antworten, sie produktiv bearbeitbar zu machen und Transformation zu gestalten. Dabei dienen Krisendiskurse auch der institutionellen Legitimation. Ferner finden sich Krisenbegriffe in aktuellen Bildungs- und Sozialisationstheorien. Wrana/Schmidt/Schreiber 2022 erkennen in diesen Theorien, dass das Motiv der Krise in pädagogisches Wissen übersetzt wird. Pädagogik wird zum einen zur Krisenwissenschaft und -profession, indem sie Krisen pädagogisiert, um sie im Rahmen ihrer Rationalität bearbeiten zu können. Zum anderen wird die Krise individualisiert. Sie wird zu subjektbezogenen Lern- und Bildungsgelegenheiten gemacht, die pädagogisch begleitet werden (vgl. ebd., S. 370).

In diesem Prozess geht die Pädagogik, inklusive ihrer Institutionalisierung, als „Krisengewinnerin“ hervor (vgl. ebd. 2022, S. 374). Demnach hat sie sich als unverzichtbare Kompensationsinstanz gesellschaftlicher Problemlagen erwiesen, beispielsweise in der Beobachtung, dass Homeschooling, hier wegen Covid, gesellschaftliche Ungleichheit verstärke. Damit wird aber ignoriert, in welchem Maße die Schule, aber auch das Pädagogische, selbst zur Ungleichheit beiträgt. Offensichtlich nutzt die Pädagogik Krisen, um sich neu zu erfinden, sich zu modernisieren. Die Autor:innen merken jedoch kritisch an, dass beispielsweise Bildungstheorien mit ihrem Focus auf das Individuum möglicherweise am Kern zukünftiger Krisenbewältigung vorbeigehen (vgl. ebd., S. 375).

Für die Konstitution des Kindes in der Krise kann man aus meiner Sicht beobachten, dass sich bekannte Muster aus der Vergangenheit wiederholen. Das Kind als doppeltes Risiko war schon im gemeinsamen Weg von Kinderwissenschaften und Reformpädagogik ein zentrales Motiv für Forschung und Pädagogik. Das Kind ist gefährdet; das Kind gefährdet die Gesellschaft. Darüber wurden und werden pädagogische Institutionen, Kinderprofessionen und -disziplinen legitimiert. Letztlich wird eine alte disziplinarische Ordnung, auch im Sinne von Unterwerfung, stabilisiert. Die Befreiung des Kindes (und der Gesellschaft) als Topos der Reformpädagogik erweist sich von den Anfängen bis heute als Mythos.

Damit komme ich zu der zweiten Leerstelle der Tagung als Teil und Folge gesellschaftlicher Krisen, die selbst eine Krise ist. Fischer erkennt einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Krise, politischer Reaktion und „neuen“ Pädagogischen Ideen. (Fischer 2020, S. 156ff.). Die gesellschaftliche Krisenwahrnehmung erzeuge regressive politische Reaktionen, die pädagogische Anforderungen enthalten. Er schreibt: „[...] der Rückzug auf eine alte Ordnung ist selbst nur Mythos einer auf harmonischer Kultur gebauten Gesellschaft. Die mit der Krisenwahrnehmung gleichsam verbunden [sic!] Prozesse der Entzivilisierung führen letztlich zum Versuch eines politischen und zivilisatorischen, aber auch zum Versuch eines pädagogischen Rollbacks.“ (ebd., S. 266) Dieses Rollback hat meiner Ansicht nach das Potential, unsere Demokratie zu zerstören. Wir können aber nur dann wirksam Widerstand leisten, wenn wir erkennen, dass Pädagogik und Kindheitsforschung nicht außerhalb solcher Entwicklungen stehen. Es geht um die Neue Rechte und ihre Wirkung auf Politik, Wissenschaft und Praxis.

3 Die Neue Rechte und das Kind – Türöffner

Der Beitrag kann nicht annähernd Ursachen, Strukturen und Formen rechtspopulistischer und neofaschistischer Strömungen darstellen. Auch Prognosen über die zukünftigen Entwicklungen sind – wie bei allen anderen Krisen – kontingent. Allerdings können Risiken benannt werden, die in einem Kindheitsdiskurs und seinen pädagogischen Implikationen erkennbar sind.

Sabine Andresen analysiert 2018 unter dem Titel „Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche rechtspopulistischer Narrative zu den genannten Themen“ Zeitschriftenbeiträge, Kommentare und „Kleine Anfragen“ der AfD. Intendiert wird damit, sich dem Diffusen des Feldes zu öffnen und gleichzeitig Strategien zu erkennen. Nach Andresen nutzt die AfD pädagogische Themen, um allgemeine rechtspopulistische Forderungen zu platzieren und sie für viele anschlussfähig zu machen. Die Autorin bezeichnet die Themen Kindheit, Familie und Erziehung als Türöffner in verschiedene gesellschaftliche Kontexte und Diskursarenen (vgl. Andresen 2018, S. 770).

Als Modi der Entfaltung rechter Positionen in pädagogischen Themen erkennt Andresen Entlarvung und Skandalisierung. Dabei wird die liberale Erziehung als irrational, schwach und widersprüchlich charakterisiert und „entlarvt“. Skandalisiert wird über die Sprache der Gefährdung: Familienfeindlichkeit, Geburtenabsturz, Sexuelle Umerziehung. Kinder werden nicht nur verhindert – laut Ellen Kositzka – eine Autorin aus dem rechten Spektrum, die als Mutter beobachtet und kommentiert – sondern es wird alles versucht, um die Lebensbedingungen von Kindern an die mit sich selbst beschäftigten Erwachsenen anzupassen (vgl. ebd., S. 769f.).

Diese Argumentationsstrategie vertritt keine aggressiv rechten Positionen, sondern schließt an Wahrnehmungen an, die zunächst auf den ersten Blick als teilweise zutreffend und damit konsensfähig verstanden werden können und dann rechts kontextualisiert werden. Andresen verweist am Beispiel des Wahlprogramms der AfD 2017 auf ein ähnlich gelagertes Muster. In dem Wahlprogramm wird der Einfluss der OECD auf nationale Bildungspolitik kritisiert. Andresen bemerkt, dass wohl nicht wenige Erziehungswissenschaftler:innen und Lehrer:innen diese Sicht teilen, aber eben nicht die rechte Ideologie (völkisch, nationalistisch, antisemitisch, antidemokratisch, gegen Europa, USA), die dahintersteht. Es geht also um eine subtil wirkende Vereinnahmung mit Hilfe pädagogischer Themen (vgl. ebd., S. 771).

Die Autorin rekonstruiert den ideologischen Kern rechtsextremistischen Denkens und Argumentierens vor dem Hintergrund einer hybriden Ideologie, die aber den Anspruch erhebt, für das ganze „eigentliche Volk“ zu sprechen. Für die erziehungswissenschaftliche Analyse ist aus ihrer Sicht die Annahme einer prinzipiellen Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschen besonders relevant. Hinzu kommen laut Andresen Gewaltbereitschaft; Naturalisierung sozialer Zusammenhänge, Benachteiligung des „eigentlichen Volkes“; Ablehnung von Erinnerungskultur, Antisemitismus, Ablehnung des Islams (vgl. ebd., S. 774).

Schließlich analysiert Andresen einen Autor, den Pädagogen und Lehrer André Richter, der ihrer Ansicht nach exemplarisch für das im Rechtspopulismus anschlussfähige Erziehungs- und Bildungsideal steht (vgl. ebd., S. 782ff.). Richter bedient sich der Krisensemantik, „die Krise mache konservativ“ (Richter o.J., a, zitiert nach ebd., S. 782), argumentiert mit dem mündigen Bürger und bezieht sich auf Kant. Zur Freiheit und Mündigkeit müsse aber erzogen werden. An dieser Stelle wechselt er die Referenz von Kant zu einem aktuellen rechtspopulistischen Akteur, Erik Lehnert. Liberale Erziehung („Weltbürgertum, aktuelle Wertverwurstungsdebatten“) ist nach Richter zugleich Teil der Krise und Krisenerscheinung. Das müsse mit einem Erziehungsideal überwunden werden, welches er mit einem Menschenbild verbindet als einem an „Herausforderungen gestähltes Wesen“ (Richter, o.J. zitiert nach vgl. ebd., S. 783). In seiner Darstellung bezieht er sich zudem auf ältere antisemitische und völkische Schriften

aus dem reformpädagogischen Kontext, wie „Rembrandt als Erzieher“ von Julius Langbehn (1890, vgl. ebd., S. 783). Richter sieht ferner fälschlicherweise eine direkte Linie von Wynekens sexuellem Missbrauch hin zu 1968 (vgl. ebd., S. 784).

„Die 1968-Erben dieser Tradition formten daraus schließlich jene ekelhafte Entgrenzung, wie sie sich bis in die Gegenwart durch Frühsexualisierung in Bildungseinrichtungen, Lobbyisierung, widernatürlicher Sexualpraktiken oder Androgynisierung von Geschlechtszugehörigkeit deutlich macht und bis heute das gesunde Aufwachsen einer neuen Generation bedroht.“ (Richter 2014, S. 43, zitiert nach ebd., S. 784)

4 Die neue Rechte und das Kind – Kulturkampf und autoritäre Revolte

Meike Sophia Baader (2019; 2020) hat die Neue Rechte als autoritäre Revolte und ihre Thematisierung von 68 untersucht- und zwar an den Beispielen Familie, Kindheit, Sexualität und Geschlecht, die zu Feldern eines neuen Kulturkampfes erklärt werden.

Baader schreibt: „Die Neue Rechte verfolgt ein Bildungs- und Erziehungsprogramm, dessen Elemente die Diskreditierung einer kritischen historischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, die Heroisierung der deutschen Geschichte sowie die Positionierung gegen Migration und damit auch Angriffe auf eine kritische Migrationspädagogik bilden. Traditionelle Familienstrukturen, ein antifeministischer Familialismus, die Kritik am Sexualaufklärungsunterricht und einer an Vielfalt orientierten Sexualpädagogik bilden weitere Akzente.“ (Baader 2019, S. 260)

Eine zentrale Rolle für die Emotionalisierung solcher Themen durch die Neue Rechte und ihr Mobilisierungspotential spielt das „unschuldige Kind“. Es ist nach Baader eine Art Kollektivsymbol für Reinheitsvorstellungen mit entsprechenden Projektionen, wie sie am Beispiel von emotionalisierten Debatten um Sexualpädagogik zeigen kann (vgl. ebd., S. 260f.). Kindheit wird als Raum frei von Sexualität imaginiert. Die Protestbewegungen gegen aufklärerische und liberale Programme argumentieren vor allem gegen eine vermeintliche „Frühsexualisierung“ und dafür, dass das Kind „Kind sein“ darf. Sie greifen dabei auf eine längere historische Tradition, inklusive anti-judaistischer und antisemitischer Positionen, zurück, die sich in das kulturelle Gedächtnis eingeschrieben hat (vgl. ebd., S. 261).

Sie erkennt in den aktuellen Debatten eine irritierende Doppelmoral: Kinder sollen sich mit Hilfe von Prävention und Kinderschutz gegen sexualisierte Gewalt wehren, aber sie sollen über Sexualität nichts wissen, weil das angeblich zum Kindsein nicht gehört (vgl. ebd., S. 262). Die rechtspopulistischen und faschistischen Bewegungen in Europa gehen sogar so weit, Queer und Gender Studies

zu diskreditieren oder zu verbieten und zwar mit dem Argument, sie seien eine Bedrohung für Kinder (vgl. ebd., S. 262).

Baader schreibt resümierend, dass das „Kind“ für die Emotionalisierungsstrategien der Neuen Rechten eine herausragende Stellung hat und gerade darüber auch für andere politische Milieus anschlussfähig wird. Es sind kollektivsymbolische Vorstellungen, die an christliche, romantische und reformpädagogische Ideen vom „unschuldigen Kind“ anknüpfen und vieles sagbar machen, was längst überwunden geglaubt war: Homophobie, Mütterideologie, autoritäre Männlichkeit (vgl. ebd., S. 263ff.)

5 Vom Kind zur Pädagogik vom Kinde aus.

Jürgen Oelkers (2020) erkennt weltweit eine Zunahme fundamentalistischer Positionen im Bildungsbereich, die sich zweier Strategien bedienen (vgl. ebd. S. 42f.):

1. Verbot der Evolutionstheorie im Unterricht, Nationalisierung des Geschichtsunterrichts, Sprachenpolitik, schulischer Literaturkanon
2. Rückkehr zu einer unhinterfragbaren Autorität in Schule und Elternhaus, Disziplin und Strenge als Leitwerte, Rückbau der Demokratisierung, Entwertung von Dialog und Verhandlung oder die Verpflichtung der Erziehung auf Glauben, Volk oder Rasse.

Oelkers schreibt: „Es ist eine deutsche Optik anzunehmen, das sei Vergangenheit.“ (ebd., S. 42) Aktuelle politische Entwicklungen zeigen leider, dass diese Einschätzung stimmt.

Er erkennt eine historische Kontinuität von Kritik an öffentlicher Bildung seit 1850 mit folgenden Argumenten (vgl. ebd. S. 144f.): „Staatliche Schulen arbeiten mit einem angemessenen Mandat und sind de facto Monopole. Sie widersprechen der Selbstbestimmung des Kindes. Lehrkräfte verwalten nur die Privilegien des Staates. Schulen haben im Verhältnis zum Aufwand keinen auch nur annähernd angemessenen Ertrag. Das Schulwissen hat keinen Lebensbezug und wird rasch vergessen“ (ebd. S. 44).

Hierbei sieht er historische Wurzeln: „In der Kinderpsychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde ein bis heute wirksamer Gegensatz zwischen dem natürlichen Lernen des Kindes und dem entfremdeten Lernen in der Institution Schule konstruiert.“ (ebd., S. 44)

Mit diesem Gegensatz haben aus meiner Sicht falsche Annahmen Eingang in grundschulpädagogische Tradition gefunden, z.B. über eine Pädagogik vom Kinde aus (vgl. Deckert-Peaceman 2020), die auf einem Nexus von Kind und Natur basiert (vgl. ebd. 2016). Dieser Topos von Kind und Natur hat verschiedene Wurzeln, (vgl. ebd. 2016), erhält jedoch mit den Kinderwissenschaften eine

pseudo-naturwissenschaftliche Evidenz. In den reformpädagogischen Narrativen, die für die Grundschulpädagogik konstitutive Relevanz haben, zeigt sich eine Abgrenzung zu der Kinderpsychologie, die aber nach Eßer nicht haltbar ist. Kinderwissenschaften und Pädagogik „entdecken“ etwa zeitgleich das Kind und stellen es als Mythos sozusagen in Kollaboration her, auch wenn sie rhetorisch als Gegenspieler erscheinen (vgl. Eßer 2013).

Das „entfremdete Lernen“ in der Institution Schule spielt als Vorstellung im reformpädagogischen Diskurs eine große Rolle, um diesen Mythos Kind zu nähren. Insbesondere in der deutschen Grundschulpädagogik gewinnt diese Vorstellung eine bis heute anhaltende Bedeutung, die sich im Kontext von gesellschaftlicher Modernisierungsabwehr entfaltet (Deckert-Peaceman 2018). Die Grundschule ist eine Projektionsfläche für das „äußerst ambivalente Verhältnis zur modernen Welt überhaupt“ (Münch 1993, Bd. 2, S. 686 in Rademacher 2009, S. 266). Die reformpädagogisch inspirierte Grundschulpädagogik sieht sich demnach mehr als Anwalt des Kindes denn der gesellschaftlichen Ansprüche, die sozusagen von außen über die Institution an die „innere“ Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern in der Schule herantreten (vgl. Deckert-Peaceman 2018.). Dazu passt meiner Ansicht nach auch die Verortung von Krisen als von außen gelagerte Probleme der erwachsenen Gesellschaft, ohne die Bedeutung von Krise für das Pädagogische und für die Konstruktion des Kindes zu berücksichtigen.

1968 kritisiert Walter Eisermann eine ungebrochene Entwicklung der Grundschulpädagogik, fast 50 Jahre nach ihrer Gründung in der Weimarer Republik. Er erkennt fünf Hauptkategorien: Erlebnis, Ganzheit, Gesamtunterricht, Heimat und Gemeinschaft, deren Ursprung er auch am Ende des 19. Jahrhunderts verortet. Aus seiner Sicht sind damit Mythen und Fehlschlüsse verbunden, die angemessene erziehungswissenschaftliche Antworten auf gesellschaftliche Fragen verhindern. Er wundert sich darüber, dass eine aus einer historisch einmaligen Konstellation hervorgegangene Schulform eine nahezu unveränderte Pädagogik vertritt, die alle gesellschaftlichen Veränderungen ignoriert (vgl. Eisermann 1970, S.7f., zitiert nach Deckert-Peaceman/Scholz 2016, S. 263. Aus meiner Sicht hat sich an diesem Befund bis heute wenig verändert. Interessanterweise irritiert das Zusammentreffen von Kindheitsforschung und Grundschulforschung diese Tradition kaum. Man müsste sich vielmehr fragen, inwieweit reproduziert das Zusammentreffen von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung diese Mythen? Inwieweit kann hier eine kritisch-aufklärerische Distanz zu den eigenen Kindheits- und Schulbildern im Forschungsprozess gelingen?

Es gibt gute Argumente, sich diesen Fragen zu stellen. Man kann beispielsweise mit Benner argumentieren, dass erst das „entfremdete Lernen in der Schule“ Herkunft von Bildung entkoppelt und damit Mündigkeit ermöglicht (Benner 1989). Man kann über historische Rekonstruktion erkennen, dass der Mythos vom un-

schuldigen Kind Kinder weder befreit noch geschützt (Baader 2019; 2020). Besonders beunruhigend ist aktuell jedoch, wie der Gegensatz vom natürlichen Lernen des Kindes zum entfremdeten Lernen in der Schule von den Neuen Rechten genutzt wird, um grundschulpädagogische Diskussionen zu infiltrieren.

Hier geht es nicht um Evolutionstheorie und Nationalgeschichte, sondern um Alternativpädagogiken mit Bezug auf das Kind, wie sie beispielsweise Ricardo Leppe mit seinem Youtube-Kanal „WissenSchafftFreiheit“ (<https://www.wissenschafft-freiheit.com/>, 15.2.2024), insbesondere seit der Pandemie, massenhaft erfolgreich verbreitet. Er steht dem russischen Anastasia-Kult nahe, orientiert sich an „Schedinin-Schulen“, die eine autoritäre Pädagogik mit bipolarem Geschlechterbild und völkischen Elementen vertreten und beispielsweise Geschichte als erfundene Wissenschaft bezeichnen.

Leppe bezichtigt Politik und Presse der Verbreitung von Lügen und fördert die Gründung eigener Schulen¹), vor allem in Österreich, aber auch zunehmend in Deutschland (vgl. beispielsweise TAZ, 23.6.2023, S 7). Er entwirft eigene pädagogische Heilsversprechen auf der Grundlage seiner Lebenserfahrung, indem er wissenschaftliche Erkenntnisse ablehnt und sie als Pädagogik vom Kinde aus über eine Art Kindheitsforschung (10 000 Kinder über Schule persönlich befragt) legitimiert. Die Neue Rechte hat es auch deshalb so einfach, weil der Zukunftsbegriff zu wenig bestimmt wird – und zwar von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung.

6 Zukunft

Kinderwissenschaften und Pädagogik vom Kinde aus haben vor mehr als 120 Jahren einen gemeinsamen Weg eingeschlagen- und zwar in die Moderne und als moderne Praktiken. Demnach ist die Zukunft kontingent, weil sie von der Herkunft, von der Vergangenheit entkoppelt wird. Das soll hier auch nicht in Frage gestellt werden. Gleichzeitig muss aber die Zukunft der Kinder und der Gesellschaft antizipiert werden, um Chancen für alle entfalten zu können. Und sie muss normativ bestimmt werden, weil es einen Unterschied macht, ob man zukünftig in einer liberalen Demokratie oder in zunehmend autoritären Regimen lebt.

Wenn der Bezug auf das Kind das größte Einfallstor für die Neuen Rechten ist, weil er für andere Milieus, auch Wissenschaftsmilieus, anschlussfähig ist und vor allem als Emotionalisierungsstrategie wirkt, dann liegt in der Aufklärung und Abwehr dieser Neuen Rechten eine zentrale gemeinsame politische, aber auch wissenschaftliche Aufgabe von Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik.

1 (inzwischen nur noch als Telegram-Gruppen, s. <https://www.wissenschafft-freiheit.com/>, 15.2.2024),

Beck/Deckert-Peaceman/Scholz haben 2022 den Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Kindheitsforschung gewagt – im Anschluss an ein erziehungswissenschaftliches Defizit der Kindheitsforschung, das Honig (vgl. Honig 1999, S. 33ff.) erkennt, und an das Vergessen der Sozialisationsforschung, das u. a. von Zinnecker (2000) und von Bühler-Niederberger/Sünker (2014) kritisiert wird (zitiert in Deckert-Peaceman 2022, S. 40ff.). Es gibt also gute Gründe dafür, sich auf die gemeinsamen Wurzeln von Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik zu beziehen. Begriffe wie Erziehung und Sozialisation müssten demnach analytisch in den Blick genommen werden. Es geht um eine dialektische Gegenstandsbestimmung im Anschluss an Kelle (2018): Entwicklungsatsache und leibliche Verwiesenheit auf nicht reziproke Sorge werden anerkannt und zugleich historisch und sozialwissenschaftlich reflektiert.

Generationale Ordnung ist immer auch eine pädagogische Differenz, die in ihrer Verweisungsfunktion analysiert werden muss. Nach Honig ist die Beschreibung von Kindern nur als Seiende und nicht als werdende ein unvollständiges Programm (vgl. Honig 1999, S. 50). Beck/Deckert-Peaceman/Scholz schreiben im Anschluss an Bernfeld: „Wenn man es als Aufgabe der Erziehungswissenschaft betrachtet, alle spezifisch Kindern geltenden Maßnahmen einer Gesellschaft zu beobachten und theoretisch zu beschreiben, dann sind auch die Veränderungen der Auffassungen über Kinder und Kindheit Gegenstand der Erziehungswissenschaft.“ (Beck/Deckert-Peaceman/Scholz 2022, S. 24) Dabei geht es nie nur um Kinder, sondern auch um Gesellschaft in Gegenwart und Zukunft.

Literatur

- Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 64, Nr. 6, S. 768-787.
- Baader, Meike S. (2019): Von der antiautoritären zur autoritären Revolte: Familie Kindheit, Geschlecht und Sexualität im Focus. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert: Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt: Campus, S. 239-272.
- Baader, Meike S. (2020): *Neue Rechte* – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Focus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden: Springer, S. 129-154.
- Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2022) (Hrsg.): Zur Frage nach der Perspektive des Kindes. Opladen: Budrich.
- Benner, Dietrich (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27/1989, S. 46-55.
- Deckert-Peaceman, Heike (2016): Zur Natur des Kindes im Spiegel pädagogischer Diskurse. In: Krasaka, Lena/Scholz, Gerold/Wehner, Ulrich (Hrsg.) Umgangsweisen mit Naturen in der Frühen Bildung. Band II. Beiheft 11 2016, S. 49 – 58.

- Deckert-Peaceman, Heike (2018): „Das Kind im Nest der schulischen Familie“. Zum Verhältnis von privatem und öffentlichem Raum in der deutschen Grundschulpädagogik am Beispiel der Inszenierung des Schulanfangs. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 181 – 195.
- Deckert-Peaceman, Heike (2020): „Pädagogik vom Kinde aus“ zwischen Theorie und Konzept. In: Drieschner, Elmar/Gaus, Detlev (Hrsg.): *Perspektiven Pädagogischer Konzeptforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 243-261.
- Deckert-Peaceman, Heike (2022): Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive. Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In: Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2022) (Hrsg.): *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes*. Opladen: Budrich, S. 29-50.
- Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2016): *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*. Opladen: Budrich.
- Eßer, Florian (2013): *Das Kind als Hybrid. Empirische Kinderforschung (1896-1914)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, Peter (2020): *Neokonservatismus – Gesellschaftliche Krise, Neokonservatismus und die „neuen“ pädagogische Ideen*. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Springer, S. 155-168.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa, S. 33-50.
- Kelle, Helga (2018): Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitsideologie. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 38-52.
- Oelkers, Jürgen (2020): *Populismus – Populismus, Schulkritik und gesellschaftliche Bildung*. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Springer, S. 29-52.
- Pangiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (2003) (Hrsg.): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter. Jahrbuch Grundschulforschung 7*. Opladen: Leske+Budrich.
- Rademacher, Sandra (2009): *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: VS.
- Röpke, Andrea/Speit, Andreas (2023): Sommercamp mit alternativen Fakten. Schamanische Tanzrituale und Kinderyoga: In einer Veranstaltung mobilisieren „Querdenke“ für andere Schulformen. Überschneidungen gibt es mit dem Rechtsextremen. In: TAZ, 23.6.2023, S. 7.
- Wrana, Daniel/Schmidt, Melanie/Schreiber, Jakob (2022): Pädagogische Krisendiskurse. Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 68, Nr. 3, S. 362-380.

Autorin

Deckert-Peaceman, Heike, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg