

ANALYSEN

**Adultismus im Kontext der
UN-Kinderrechtskonvention**

Das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. setzt sich seit mehr als 50 Jahren für die Rechte von Kindern in Deutschland ein. Die Überwindung von Kinderarmut und die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten stehen im Mittelpunkt der Arbeit als Kinderrechtsorganisation. Das Deutsche Kinderhilfswerk initiiert und unterstützt Maßnahmen und Projekte, die die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, unabhängig von deren Herkunft oder Aufenthaltsstatus, fördern. Die politische Lobbyarbeit wirkt auf die vollständige Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland hin, insbesondere im Bereich der Mitbestimmung von Kindern, bei ihren Interessen bei Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen und der Überwindung von Kinderarmut. Ziel ist insgesamt die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder in Deutschland.

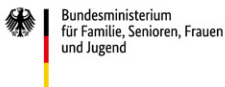
Die Publikation wurde im Rahmen des Projektes Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter erstellt. Als ein Träger des Kompetenznetzwerkes erhält das Deutsche Kinderhilfswerk eine Förderung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2020–2024) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Deutschen Kinderhilfswerkes, des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend oder des Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Herausgegeben von



Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

IMPRESSUM

Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118

10117 Berlin

Fon: +49 30 308693-0

Fax: +49 30 308693-93

E-Mail: dkhw@dkhw.de

www.dkhw.de

Autor*innen: Rita Richter Nunes, Jasmin Scholtbach, Henry Schuckmann, Manfred Liebel, Dorothee Schäfer, ManuEla Ritz

Redaktion: Sarah Matzke, Luise Meergans, Janine Prüfer, Frauke Rummler

Layout: publicgarden GmbH

Druck: USE gGmbH, Berlin

Gedruckt auf 100% Recyclingpapier

© 2024 Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Den „Ismus“ im Diskurs und in der Praxis der Kinderrechte entschlüsseln von Rita Richter Nunes	6
Adultismus und Schule – wie werden Kinderrechte mitgedacht und umgesetzt? von Jasmin Scholtbach	11
Lernen durch Teilhabe: Adultismus in Kommunen überwinden – Praxiserfahrungen mit Schwerpunkt auf Bildung und Kinder- und Jugendbeteiligung von Henry Schuckmann	16
Vom Paternalismus der UN-Kinderrechtskonvention zu Gegenrechten der Kinder von Manfred Liebel	22
Für und mit statt über Kinder forschen – ein Impuls auch für die Praxis von Dorothee Schäfer	27
Stell dir vor, es gibt einen Fachaustausch über Adultismus und Kinderrechte, und kein einziges Kinderrecht geht hin von ManuEla Ritz	34

Vorwort

„Warum bestimmen im Kindergarten eigentlich immer die Erwachsenen? Die sagen uns immer, was wir tun sollen und wann es Mittagessen gibt.“ Bei dieser Aussage eines Kindes treten gleich zwei Dinge offen zutage: Zum einen die Macht, die die Erwachsenen gegenüber den Kindern in den Kindertageseinrichtungen und Schulen ausüben können. Und zum anderen die mangelnde Umsetzung der Kinderrechte in vielen Einrichtungen. Vor allem der Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), der Kindern das Recht zusichert, „[die] Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und [...] die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife [zu berücksichtigen]“¹, ist in Kindertageseinrichtungen und Schulen an vielen Stellen noch ungenügend in der Praxis umgesetzt. Zum Beispiel können Schulkinder in der Regel nicht mitentscheiden, zu welchem Zeitpunkt sie welche Inhalte lernen oder wann sie eine Pause brauchen. In vielen Kitas ist es nicht üblich, dass Kinder mitentscheiden, welches Mittagessen bestellt wird oder wie der Gruppenraum eingerichtet wird. Auch ein Kinderrat oder Kinderparlament ist noch lange nicht in allen Kindereinrichtungen und Schulen fest etabliert.

Doch eigentlich sind alle Angelegenheiten, die in Kitas oder Schulen passieren, für die Kinder und Jugendlichen von Belang und deshalb sollten sie auch ein Mitspracherecht haben. Der Ausschluss von Beteiligung und Mitbestimmung wird von Erwachsenen beispielsweise mit mangelnder Reife und fehlenden Kompetenzen begründet. Oftmals spielen auch zeitliche, personelle und professionelle Herausforderungen, mangelndes Wissen über die UN-KRK und deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit eine große Rolle. Und nicht zuletzt sorgt meist auch eine verinnerlichte adultistische Denkweise dafür, dass den Kindern und Jugendlichen Kompetenzen abgesprochen werden, indem sie z. B. sagen: „Das kannst du noch nicht.“ Denn auch pädagogische Fachkräfte haben selbst in der Regel als Kinder Adultismus erfahren und verinnerlicht.

Die Partizipation von Kindern kann bei Erwachsenen die Angst vor Kontrollverlust auslösen und Unbequemlichkeiten bereiten, da sie Zeit und Geduld abverlangt sowie Routinen und Denkweisen auf den Prüfstand stellt.² Das Hinterfragen der eigenen Haltung und Macht lohnt sich aber immer: Denn so kann zum Beispiel die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern verbessert und die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse garantiert werden.

Auch das Hinterfragen bestehender Rechtsnormen wie der UN-KRK ist sinnvoll. Diese wird z. B. stellenweise dafür kritisiert, dass Kinder bei der Erarbeitung ihrer Rechte nicht beteiligt wurden.³ Zudem können Erwachsene bei der Auslegung der Rechte beispielsweise entscheiden, *welche* Angelegenheiten Kinder betreffen und *wann* Kinder und Jugendliche reif genug sind, damit ihre Meinung berücksichtigt wird. Trotzdem ist der UN-KRK eine hohe Bedeutung für die Sichtbarkeit und Umsetzung der eigenen Rechte für Kinder zuzumessen. Vor allem haben die Beteiligungsrechte darin – neben den Förder- und Schutzrechten – große Bedeutung. Wenn Kinder ihre Rechte kennen und einfordern sowie ihre Interessen sichtbar machen können, ist das ein Weg zum Empowerment der Kinder im

-
- 1 Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) legt fest: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen diese Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ Online: <https://www.kindersache.de/bereiche/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention/artikel-12-recht-auf-beteiligung>.
 - 2 Winkelmann, Anne Sophie (2019): Machtgeschichten. Ein Fortbildungsbuch zu Adultismus für Kita, Grundschule und Familie. Limbach-Oberfrohna: edition claus, S. 49.
 - 3 Liebel, Manfred; Meade, Phillip (2023): Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz und Fischer, S. 269.

Sinne eines Heranwachsens zu resilienten und eigenständigen Persönlichkeiten.⁴ Fachkräfte sollten die Kinderrechte stets als Leitfaden betrachten, der ihnen hilft, ihre Handlungen und ihre Machtposition zu hinterfragen: Können die Kinder den Alltag mitgestalten? Hören Bezugspersonen den Kindern zu und erkennen ihre Bedürfnisse? Versuchen sie die Perspektive der Kinder einzunehmen? Wie sieht es mit Beschwerdeverfahren in der Einrichtung aus? Werden Beschwerden der Kinder ernstgenommen und wird darauf eingegangen? Zum anderen müssen Fachkräfte dafür sorgen, dass die Kinder und Jugendlichen die Kinderrechte kennen, um sie einfordern zu können. Denn es ist auch die Verantwortung pädagogischer Fachkräfte, die Kinderrechte bekannt zu machen und gleichzeitig Macht abzugeben und die Kinder und Jugendlichen (mit-)entscheiden zu lassen.

Im Mai 2024 hat das Deutsche Kinderhilfswerk Expert*innen eingeladen, die sich in unterschiedlichen Kontexten mit dem Thema Adulthood auseinandersetzen. Entstanden sind daraus ein fruchtbarer Fachaustausch auf Augenhöhe und die vorliegende Publikation. So unterschiedlich die Ansichten auf das Themenfeld, so verschieden gestalten sich auch die Textbeiträge. Die Essays, literarischen Texte und Fachartikel, die hier zusammengetragen wurden, sind aus den Vorträgen und Diskussionen des Treffens entstanden. Sie decken ein breites Spektrum an Perspektiven ab: So setzen sich manche der Autor*innen kritisch mit dem Thema Adulthood und Kinderrechte auseinander, andere geben konkrete Einblicke in ihre politische, pädagogische oder wissenschaftliche Praxis. Sie alle machen deutlich, dass das Thema Adulthood noch zu wenig im öffentlichen Diskurs verhandelt wird. Das Deutsche Kinderhilfswerk hofft, mit dieser Publikation einen Beitrag dafür zu leisten, mehr Aufmerksamkeit für das Problem der Diskriminierung von Kindern aufgrund des Alters und die Leerstellen, die die UN-KRK in diesem Zusammenhang aufweist, zu generieren.

Wir wünschen Ihnen viele spannende Eindrücke und Erkenntnisse beim Lesen!

Ihr Deutsches Kinderhilfswerk

Literaturverzeichnis

Liebel, Manfred; Meade, Phillip (2023): Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – eine kritische Einführung. Berlin: Bertz + Fischer.

Winkelmann, Anne Sophie (2019): Machtgeschichten. Ein Fortbildungsbuch zu Adulthood für Kita, Grundschule und Familie. Limbach-Oberfrohna: edition claus.

⁴ Ebd., S. 268.

Den „Ismus“ im Diskurs und in der Praxis der Kinderrechte entschlüsseln

von Rita Richter Nunes

Die Besorgnis über das allgemeine Klima der Intoleranz gegenüber Kindern kommt sowohl in der Arbeit des UN-KRK-Ausschusses als auch in der Arbeit von Wissenschaftler*innen zum Ausdruck.

Die Erfahrung von Kindern mit Diskriminierung aufgrund ihres Kindseins wird in der Literatur als Adulthood beschrieben. Obwohl es sich um ein Konzept handelt, das seit 17 Jahren durch Manuela Ritz im deutschen Diskurs weit verbreitet ist und sowohl in Forschungskontexten⁵ als auch in praktischen Kontexten diskutiert wird, ist Adulthood schwierig „zu definieren und anzusprechen“⁶, denn Adulthood hat unterschiedliche Zuschreibungen. Um das Konzept des Adulthood besser kontextualisieren und verstehen zu können, ist es wichtig, die vier Dimensionen davon aufzuzeigen:

1. Adulthood wird von Erwachsenen gegenüber Kindern ausgeübt, indem sie die Erfahrungen von Kindern abwerten oder ignorieren. Dies stützt sich auf die Annahme, dass Erwachsene übergeordnet und mächtiger sind als Kinder.
2. Adulthood wird von Kindern in ihren Handlungen in den interaktiven Prozessen in und zwischen Generationen (inter- und intragenerationell) verinnerlicht, weil die Handlungsweisen, die Erwachsene anwenden, in ihnen verwurzelt sind. Schließlich verweigert der Adulthood den Kindern ihre Partizipationsrechte, insbesondere die Teilhabe am Einfluss auf Entscheidungen, die ihr Leben betreffen.
3. Adulthood muss durch eine intersektionale Linse verstanden werden, da das Geschlecht, das Alter, die Sexualität, die Geschlechtsidentität und die sozio-ökonomischen sowie die gesammelten Erfahrungen des Kindes beeinflussen, wie Erwachsene und insbesondere Fachkräfte Kinder sehen und mit ihnen interagieren.
4. Adulthood ist in der Gesellschaft fest verankert, was sich u. a. in der Gesetzgebung und den Rechten und Privilegien von Erwachsenen zeigt.

Adulthood spiegelt in einer vergleichbaren Art und Weise wider, was andere Ismen hervorheben, nämlich: Autoritarismus, Paternalismus, Familiarismus und Erwachsenen-zentrismus. Alle diese Ismen beziehen sich auf die Macht der Erwachsenen, ihre Kompetenzen als autonome, unabhängige Akteur*innen und halten in ihrer Wahrnehmung ein Bild von Kindern als unfähig, verletzlich und schutzbedürftig fest. Solche Bilder sind mit paternalistischen Vorstellungen von Kindheit und Kindern verbunden und verwehren Kindern ihren Handlungsspielraum. Indem sie an diese Annahmen glauben und danach handeln, schränken Erwachsene die Fähigkeit von Kindern ein, Entscheidungen über ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen zu treffen, und beschreiben eine Semantik der

-
- 5 Richter Nunes, Rita (2023). Zwischen Akteurschaft und Adulthood: Impulse für einen kindzentrierten Kinderschutz in der Sozialen Arbeit anhand eines Forschungsprojekts. In: Zur Neujustierung von Professionalität Sozialer Arbeit zwischen Adressat*innen, Institutionen und Gesellschaft, herausgegeben von Forschungsgruppe Professionalität Sozialer Arbeit. Band 15, S. 149–168. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Schulze, Heidrun; Richter Nunes, Rita und Schäfer, Dorothee (2020): Plädoyer für eine adulthoodskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In: Soziale Arbeit als Projekt, herausgegeben von Peter Cloos, Barbara Lochner, und Holger Schoneville. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 209–222.
- 6 Toivonen, Virve (2022): Children’s Right to Equality. In: Scandinavian Studies in Law, Nr. 2022/ 68, S. 214.

Kontrolle über Kinder. Die Beteiligung von Kindern wird durch ihre Position im Vergleich zu der von Erwachsenen eingeschränkt und ihre Beteiligungsrechte werden zum Nachteil des Kindes gesteuert. Wir können und müssen reflektiert über die Position von Kindern in der Gesellschaft sprechen und uns bewusst machen, dass Machtstrukturen die Partizipation von Kindern einschränken.

Sichtweisen von Kindern

Als eine Person, die sich mit dem Thema Adulthood auseinandersetzt, interessieren mich insbesondere die Ansichten von Kindern zu diesem Thema sowie darüberhinausgehend, welche Impulse Kinder zu einer kritischen Adulthood-Haltung, die den Protagonismus der Kinder zeigt, geben können. Diese Impulse sollen eine kritische Ebene in den Diskurs einbringen und damit einen rücksichtsvolleren Umgang mit Kindern ermöglichen. Ich werde einige Aussagen von Kindern aus empirischen Daten einbringen, die die Perspektive von Kindern im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte beleuchtet. Ich werde zeigen, wie die Kinder Adulthood (de)konstruieren und wie sie sich eine Veränderung ihrer Rolle und mehr soziale Gerechtigkeit wünschen.

Die Stimmen der Kinder hören, ist nicht genug

Als Erstes soll es um das Forschungsprojekt zu den Partizipationsmöglichkeiten von Kindern gehen, die häusliche Gewalt erlebt haben und mit dem Kinderschutzsystem konfrontiert wurden. Bei dieser Forschung, die einen partizipativen Ansatz verfolgte, wurden die Kinder in die Erhebung und Auswertung der Daten miteinbezogen. Die Aussagen, die die teilnehmenden Kinder gemacht haben, waren zahlreich, aber für diesen Beitrag werden nur die folgenden Aussagen, die aus diesem Forschungsprojekt stammen, dargestellt:

Felix: „Weil früher, wo ich jedenfalls noch nicht im Internat war, habe ich immer, war ich immer still und wollte nicht mit Leuten sprechen, jedenfalls Erwachsene.“

Balerion: „Bei vielen Erwachsenen, die sagen, ich habe Recht und du nicht, du bist ein kleines Fünkchen im Himmel, ja, du hast ja nichts zu sagen und so.“

Einerseits wird darauf verwiesen, dass die Aussagen der Kinder nicht wahrgenommen werden und dass Kinder verstummen und somit begrenzte Beteiligung an Entscheidungen haben, was verdeutlicht, dass ihre Erfahrungen in der Interaktion mit Erwachsenen (Fachkräften und Eltern) meistens nicht beachtet werden. Die Meinung von Kindern wird zum Schweigen gebracht.

Auf der anderen Seite liegt der Fokus auf der Bevormundung, dass Erwachsene mehr Rechte haben und daher mehr Einfluss und dass Kinder weniger Rechte und nur begrenzten Zugang zu einigen Privilegien der Erwachsenen haben. In diesen Aussagen ist eine Verallgemeinerung oder Universalisierung von Kindern zu sehen, die nicht fähig sind, sich zu beteiligen. Es wird gezeigt, dass Kinder oft nicht die Möglichkeit haben, Entscheidungen zu treffen oder zu beeinflussen. Die Erfahrung der Kinder zeigt, dass sie nur marginal in Entscheidungsprozesse einbezogen werden und ihre Interessen, Ideen und Wünsche nur am Rande berücksichtigt werden. Die Aussagen der Kinder weisen darauf hin, dass sie sich der Ungleichheiten einer Kindheit bewusst sind, in der ihre Möglichkeiten, Entscheidungen zu treffen und zu beeinflussen, durch Erwachsene strukturiert werden. Die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder wird ihnen und ihrem Handeln entzogen. Anstatt Kinder zu stärken, ist das eine paternalistische und protektionistische Agenda, die für und im Namen von Kindern aufgestellt wurde.

Der Wunsch nach einer Veränderung

Eine andere Aussage dieses Forschungsprojekts lautet:

Karsten: „Also, ich finde es halt, Kinder sind nicht so glaubwürdig wie Erwachsene, ich finde, das sollte man halt ändern.“

Diese Aussage zeigt den Protagonismus der Kinder, die Kompetenzen und Fähigkeiten von Kindern, Transformationen zu fordern und die von den Erwachsenen beanspruchte Macht dekonstruieren zu wollen. Hier zeigen die Kinder, dass sie ihren Widerstand gegen die von den Erwachsenen auferlegten Anforderungen zum Ausdruck bringen, und dass eine Veränderung der erwachsenen Vorgehensweise Möglichkeiten eröffnen könnte, um Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten gegenüber Kindern auszugleichen und aus einer Perspektive der Menschen- und Kinderrechte anzugehen.

Kinderfokussierte Ressourcen und Stärken einbringen

Die folgenden Aussagen basieren auf der Befragung von in Deutschland lebenden geflüchteten Kindern zu ökologischen Kinderrechten. In einer für terre des hommes in Deutschland durchgeführten Erhebung über die Allgemeine Bemerkung Nr. 26 der UN-KRK sagte eine Teilnehmerin:

„Ich habe das Gefühl, dass Erwachsene zuhören können. Uns zuhören. Es gibt nichts zu sagen, außer der Notwendigkeit zuzuhören.“

Sie schilderte auch: *„Und Erwachsene können Kindern helfen, aktiv zu werden.“*

Diese Aussage zeigt, wie wichtig es ist, Kindern zuzuhören. Dies deutet darauf hin, dass Kinder Einschränkungen und dominante Diskurse von Erwachsenen gegenüber Kindern erleben, die verstärken, dass Kinder in einer generationellen Ordnung angesiedelt sind, in der sowohl Kinder als auch die Kindheit insgesamt so wahrgenommen werden, dass Kinder abhängig, verletzlich und nicht in der Lage sind, zu kommunizieren. Nichtsdestotrotz machen die Aussagen deutlich, dass Kinder die Erfahrungen mit der Unterstützung durch Erwachsene bewerten und befürworten. Auch in diesen Aussagen sind Anregungen für die Haltung von Erwachsenen zu finden. Hier sind Handlungen und Praktiken infrage gestellt sowie Hinweise zu einer kritischen und reflektierten Haltung hinsichtlich des Adulthood.

Ethik der Gegenseitigkeit

Die Beiträge der Kinder zeigen in vielerlei Hinsicht, dass Kinder sich eine aktivere Rolle wünschen, indem sie kollaborative Arbeitsbündnisse den erwachsenenzentrierten Praktiken und Aktionen vorziehen. Das bedeutet, dass die Zuwendung zu den Beiträgen der Kinder in der Forschung ein Plädoyer dafür ist, dass ein kritischer Blick auf Adulthood und eine Rückbesinnung auf kindzentrierte Diskurse eine mögliche Antwort sein können, um eine gegenseitige, reziproke und respektvollere Darstellung von Kindern und Kindheit zu fördern und damit unterdrückende Praktiken gegenüber Kindern abzubauen. Es geht darum, Praktiken und gesellschaftlich akzeptierte Normen und Werte sowie die Verinnerlichung, an die sich Kinder angepasst haben, zu verlernen.

Ich plädiere dafür, dass ein kritischer Blick auf Adulthood und eine Neuzentrierung auf kindorientierte Diskurse eine mögliche Antwort sein kann, um eine wechselseitige und respektvolle Darstellung von Kindern und Kindheit zu fördern. Dadurch werden unterdrückende Handlungsweisen gegenüber Kindern beseitigt. Es geht darum, gesellschaftlich akzeptierte adultistische Normen und Werte sowie das Verhalten, das Kinder verinnerlicht haben, wieder zu verlernen. Bei der Betrachtung der Sensibilitäten des

erwachsenenkritischen Standpunkts werden Ungleichheiten, mit denen Kinder in der Interaktion mit Erwachsenen konfrontiert sind, anerkannt, ihre Erfahrungen werden geschätzt und Machtdiskurse zwischen Erwachsenen und Kindern werden berücksichtigt. Dabei werden Kinder als Rechteinhaber mit Interessen und Bedürfnissen wahrgenommen.

Hierfür spielt die UN-KRK eine wichtige Rolle, da dieses Instrument Kinder als Rechts-subjekte anerkennt und die Maxime vertritt, dass Kinder Beteiligungsrechte haben und dass diese Rechte anerkannt und umgesetzt werden müssen. Ich plädiere dafür, die Meinungen und Ansichten von Kindern zu berücksichtigen und ihnen Raum zu geben, Entscheidungen zu beeinflussen.⁷ Diese Überlegungen helfen, Konstruktionen infrage zu stellen, die Kinder unsichtbar machen. Die UN-KRK, ihre Fakultativprotokolle sowie die Arbeit des UN-KRK-Ausschusses setzen sich auf diese Weise für die Durchsetzung der Kinderrechte einschließlich der Beteiligungsrechte ein. Auch der UN-KRK wird vorgeworfen, „adultistisch“ zu sein,⁸ obwohl die UN-KRK ein wichtiges Instrument der Kinder ist, das die Anerkennung ihrer Menschenrechte ermöglicht. Aber die Kinderrechte wurden noch nicht ausreichend umgesetzt. Weiterhin sind die Ergebnisse der Umsetzung der UN-KRK für Kinder noch nicht erschöpfend analysiert. Die Gründe für die noch begrenzte Umsetzung sowie Analyse der Ergebnisse der Umsetzung der UN-KRK sind vielfältig und hängen mit wirtschaftlichen, sozialen, politischen, gesetzlichen und gesellschaftlichen Einstellungen zusammen.

Auch wenn die Bestimmungen der UN-KRK von den Vertragsstaaten umgesetzt werden müssen, die die UN-KRK ratifiziert haben, und wenn sie dadurch verpflichtet sind, die Bestimmungen der UN-KRK in ihr nationales Recht umzusetzen und sicherzustellen, dass die grundlegenden Prinzipien und Richtlinien effektiv umgesetzt werden, ist die UN-KRK bei Kindern und Fachkräften, die mit Kindern in Deutschland arbeiten, noch nicht sehr bekannt, wie Berichte belegen. Außerdem vertrete ich die Auffassung, dass die Umsetzung der UN-KRK von Einzelpersonen abhängt, die die Ziele des Menschenrechtsinstruments in die Praxis umsetzen, wofür ein systemischer Wandel in der Gesellschaft notwendig ist. Dieser Wandel, so werde ich argumentieren, wird eintreten, wenn wir die Praktiken des Adultismus verlernen.

Auch wenn Diskurse darüber bestehen, dass die UN-KRK zu altern beginnt⁹ und dass der Eindruck entsteht, dass die UN-KRK aktualisiert werden muss, werde ich argumentieren, dass die UN-KRK, um ihre volle Wirksamkeit zu entfalten, vollständig in das innerstaatliche Rechtssystem integriert und in der Praxis als ein Instrument akzeptiert werden muss, das die Interaktionen zwischen dem Staat und privaten Institutionen, Kindern und ihren Familien regelt.¹⁰ Die UN-KRK sollte „in der Berufskultur verinnerlicht werden, [...] damit die Fachkräfte die Werte und Anforderungen der Konvention übernehmen“¹¹. Die Forderung gegenüber der Verpflichtung von Fachkräften ist, Kinder, Kinderrechte, kritische Reflexion von Erwachsenen und einen Habitus der Offenheit in die professionelle, sozialpädagogische Arbeit zu integrieren. Darüber hinaus besteht ein dringender gesellschaftlicher und politischer Bedarf, das eingeschränkte Blickfeld des Kinderschutzes in ein stärker kindzentriertes Denken und Handeln zu transformieren.

7 Lundy, Laura (2007): 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal* 33, 6, S. 972–942.

8 Lundy, Laura (2023): *Children's Rights from an International Perspective*. In: *The Rights of the Child*, herausgegeben von Rebecca Adami, Anna Kaldal, und Margareta Aspán, S. 3–6. Brill | Nijhoff.

9 Veerman, Philip (2010): The Ageing of the UN Convention on the Rights of the Child. In: *The International Journal of Children's Rights* 18, Nr. 4: S. 585–618. Online: <https://doi.org/10.1163/157181810X522360>.

10 Vgl. Williams, Jane (2017): *The Role of the Professions in Effective Implementation of the CRC*. In: *The United Nations Convention on the Rights of the Child*, herausgegeben von Ton Liefaard und Julia Sloth-Nielsen. Brill | Nijhoff, S. 142–165. https://doi.org/10.1163/9789004295056_010.

11 Ebd.

Die Diskussion über Adultismus zeigt, dass Kinder aus dem Diskurs ausgeschlossen werden, und ruft zu praktischen Strategien auf, die die Gesellschaft für mehr Gerechtigkeit öffnen sollen. Die Macht über Kinder infrage zu stellen, war und bleibt wichtig. Die Auseinandersetzung mit Adultismus wird weitere Generationen beschäftigen und aus meiner Sicht funktioniert das nur mit einer Veränderung hin zum Erlernen von Kinderrechten und Verlernen von erwachsenenzentrierten Praktiken. Wenn Adultismus überwunden werden soll, müssen wir als Erwachsene über unsere Positionierung nachdenken und uns von unseren Komfortzonen, die uns Macht geben, entfernen. Es reicht nicht aus, über Adultismus nachzudenken und zu reflektieren, dies muss auch in die Praxis übersetzt und durch die Umsetzung der UN-KRK erreicht werden.

In diesem Kontext trägt dieser Text zur Entwicklung eines positionierten und transformativen Wissens bei, das sozialen Wandel beeinflusst. In diesem Sinne wird ein kinderrechtsorientierter Wandel so konzeptualisiert, dass er sich auf die Priorisierung der Interessen und Bedürfnisse von Kindern konzentriert und die Notwendigkeit betont, Raum für die Beeinflussung von Entscheidungsprozessen durch Kinder zu eröffnen, was eine wechselseitige und solidarische Gleichstellung zwischen den Generationen mit sich führt. Durch die Annahme eines transformativen kinderrechtsorientierten Ansatzes wird die Praxis von einem inklusiveren und gerechteren Kontext bestimmt.

Literaturverzeichnis

Lundy, Laura (2007): 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal* 33, 6, S. 972–942.

Lundy, Laura (2023): *Children's Rights from an International Perspective*. In: *The Rights of the Child*, herausgegeben von Rebecca Adami, Anna Kaldal und Margareta Aspán. Brill | Nijhoff, S. 3–6.

Richter Nunes, Rita (2023): *Zwischen Akteurschaft und Adultismus: Impulse für einen kindzentrierten Kinderschutz in der Sozialen Arbeit anhand eines Forschungsprojekts*. In: *Zur Neujustierung von Professionalität Sozialer Arbeit zwischen Adressat*innen, Institutionen und Gesellschaft*, herausgegeben von Forschungsgruppe Professionalität Sozialer Arbeit. Band 15, Edition Professions- und Professionalisierungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 149–168.

Schulze, Heidrun; Richter Nunes, Rita und Schäfer, Dorothee: (2020): *Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung*. In: *Soziale Arbeit als Projekt*, herausgegeben von Peter Cloos, Barbara Lochner und Holger Schoneville. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 209–222.

Toivonen, Virve (2022): *Children's Right to Equality*. In: *Scandinavian Studies in Law*, Nr. 2022/ 68, S. 213–30.

Williams, Jane (2017): *The Role of the Professions in Effective Implementation of the CRC*. In: *The United Nations Convention on the Rights of the Child*, herausgegeben von Ton Liefwaard und Julia Sloth-Nielsen. Brill | Nijhoff, S. 142–165. Online: https://doi.org/10.1163/9789004295056_010.

Veerman, Philip (2010): *The Ageing of the UN Convention on the Rights of the Child*. In: *The International Journal of Children's Rights* 18, Nr. 4, S. 585–618. Online: <https://doi.org/10.1163/157181810X522360>.

Adultismus und Schule – wie werden Kinderrechte mitgedacht und umgesetzt?

von Jasmin Scholtbach, Mitglied im Jugendbeirat der Initiative Starke Kinder- und Jugendparlamente

Ich erinnere mich an eine Schulstunde in der Unterstufe. Eine Kinderhilfsorganisation kam zu Besuch, um mit uns einen Workshop zu Kinderrechten durchzuführen und uns für ein Juniorteam zu gewinnen. Einige von uns, darunter ich selbst, waren begeistert und schlossen sich dieser Gruppe an, die im folgenden Jahr einige Projekte, wie Erklärvideos zu den Kinderrechten oder die Planung einer eigenen Unterrichtsstunde, durchführte. Doch im Schulkontext selbst blieb das wohl die einzige wirkliche Verbindung und Anknüpfung an Kinderrechte und die UN-Kinderrechtskonvention.

Wenn Kinder und Jugendliche selbst ihre Rechte nicht kennen, können sie deren Umsetzung im Schulalltag nicht überprüfen, Verstöße wahrnehmen und sich dafür einsetzen. Hier zeigt sich bereits ein Symptom des adultistisch geprägten Bildungssystems und Schulalltags – das Macht- und Wissensgefälle, was zu einer gewissen Handlungsunfähigkeit und Machtlosigkeit führt.

Im Folgenden werde ich unter dem Titel „Adultismus und Schule – Wie werden Kinderrechte mitgedacht und umgesetzt?“ die Aufgaben von Schulen im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention in den Blick nehmen, die Ursachen und Anzeichen von Adultismus, auch anhand persönlicher Erfahrungen, betrachten und im Anschluss auf Veränderungsmöglichkeiten eingehen.

Adultismus beschreibt die systematische Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene. Dieser Begriff umfasst nicht nur individuelle Handlungen, sondern auch institutionalisierte Strukturen und gesellschaftliche Normen, die die Machtverhältnisse zugunsten der Erwachsenen festigen. Historisch gesehen, ist Adultismus tief in vielen Kulturen verwurzelt, in denen Kinder als unfertig oder weniger wertvoll angesehen wurden. Soziologisch betrachtet, unterstützt Adultismus die Reproduktion von Machtverhältnissen, die Erwachsene in dominanter Position halten – und dafür eignen sich Schulen aufgrund von autoritären Strukturen sehr gut.

Die UN-Kinderrechtskonvention, die 1989 verabschiedet wurde, stellt einen Meilenstein im Schutz und in der Förderung der Rechte von Kindern dar. Doch wie mit vielen Gesetzen und Richtlinien geht mit der schriftlichen Festlegung nicht direkt eine Umsetzung einher, da es unterschiedlich geprägte Kulturen und Verhältnisse im gesellschaftlichen Leben von Ländern gibt, die oft Tradition haben und nur wenige Veränderungen zulassen. Warum dies aber notwendig ist, um Kinder und Jugendliche bestmöglich zu bilden und bedürfnisorientiert eigenständige und zukunftsfähige Individuen zu formen, wird bereits deutlich, wenn man den Stellenwert der Schule im Leben der Heranwachsenden betrachtet.

Schule als Mittelpunkt des Lebens

Die Schule ist eine der zentralen Stellschrauben in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie dient nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch der Sozialisation und Werteerziehung. Lehrkräfte, die selbst Teil eines bestimmten Bildungssystems waren, tragen oft unbewusst dazu bei, diese Machtverhältnisse zu reproduzieren. Sie vermitteln nicht nur Wissen, sondern auch gesellschaftliche Normen und Werte, die Kinder in hierarchische Strukturen einfügen. Ein Beispiel hierfür ist die traditionelle Autoritätsrolle der Lehrkraft, die selten als solche infrage gestellt wird. Wie würde sich beispielsweise diese Rolle verändern, wenn man sie als „Teamleitung“ oder „Begleitung“ bei eigenständigem Lernen aufstellen würde? Die aktuell vorhandene Hierarchie manifestiert sich in

alltäglichen Schulpraktiken, wie der strikten Kontrolle von Pausen und der Vergabe von willkürlichen (Kollektiv-)Strafen. Darüber hinaus spiegelt die Schule gesellschaftliche Ungleichheiten wider, indem sie Kinder in einem System bewertet, das auf den Vorstellungen und Standards von Erwachsenen basiert. Kinder werden oft als weniger fähig angesehen, eigene Entscheidungen zu treffen, was ihre Selbstbestimmung einschränkt und adultistische Strukturen verstärkt. Es bedeutet eine Abhängigkeit von Erwachsenen, um lernen zu können, die Notwendigkeit, sich anzupassen, und sich selbst sowie eigene Bedürfnisse und Interessen gegenüber von Erwachsenen geschaffenen Lehrplänen, Konzepten und deren Vorhaben zurückzustellen.

Wenn also die Schule selbst den gesamten Rahmen des Lebens abbildet und zugleich gesellschaftliche Machtgefälle reproduziert, dann sehen sich Kinder langfristig auch als die Untergeordneten und Machtlosen, die sie im Schulalltag oft sind. Durch die Vorgaben und fehlenden Möglichkeiten kreativen, eigenständigen und individuellen Lernens schwindet im Laufe der Jahre auch immer stärker der Wille, Neues zu entdecken, die Motivation, Sachverhalte verstehen zu wollen, und der Drang danach, sich zu beteiligen, was sich speziell an den weiterführenden Schulen verfestigt. So beklagen sich Lehrkräfte aufgrund mangelnder Unterrichts-beteiligung, Initiative und fehlenden Engagements seitens der Schülerschaft. Dreht man die Perspektive, so kann man neben den aktuellen Problemen auch Potenzial in der großen Rolle der Schulbildung im Leben von Kindern und Jugendlichen erkennen. Denn was könnte eine Institution leisten, in der die jungen Menschen ihre Interessen verfolgen, ihren Lernweg mitbestimmen und ihre Anliegen immer offen kommunizieren können – und welche neuen Kompetenzen könnten diese jungen Menschen dabei bereits erlernen, die sie im späteren Leben auf die Gesellschaft projizieren?

Schule nach der UN-Kinderrechtskonvention

Die UN-Kinderrechtskonvention fordert, dass Kinderrechte in allen Lebensbereichen, einschließlich der Schule, respektiert und umgesetzt werden. Die wohl bedeutendsten hebe ich nachfolgend noch einmal hervor: Art. 28 der Konvention garantiert das Recht auf Bildung. Dies umfasst nicht nur den Zugang zu Bildung, sondern auch die Qualität der Bildung und die Bedingungen, unter denen sie stattfindet. Schulen sollen eine Umgebung schaffen, die das Lernen fördert und die Persönlichkeit des Kindes respektiert.¹² Art. 29 betont, dass die Bildung darauf abzielen muss, die Persönlichkeit, Talente und geistigen sowie körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zu entfalten. Die Bildung soll dem Kind Achtung vor den Menschenrechten, Grundfreiheiten und kulturellen Werten vermitteln und es auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft vorbereiten.¹³

Ausgehend von diesen beiden Artikeln entsteht wohl ein anderes Bild von Schule. Denn für eine chancengerechte Bildung, Persönlichkeitsentwicklung, aber auch volle Entfaltung von Interessen und Fähigkeiten braucht es inklusive Schulen, in denen Schüler*innen wissen, dass sie mit ihren Eigenheiten, Bedürfnissen und gegebenenfalls Hürden im Leben wahr- und angenommen werden. Es braucht offenere Lehrpläne mit Gestaltungsfreiräumen, demokratischen und gemeinschaftlichen Entscheidungen, das Erlernen von Kompetenzen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich selbst weiterzubilden, sich zu engagieren und für Themen einzusetzen, aber eben auch Anliegen zu kommunizieren. Schlussendlich braucht es aber vor allem eine Umgestaltung der Schulen hin zu Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche mit ihren besonderen Eigenschaften wertschätzen und auf Augenhöhe betrachten. Dies bedeutet nicht, dass es keine Lehrkraft braucht, die Regeln für ein respektvolles Miteinander vorlegt, sich auch mal durchsetzen kann, um wieder eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen, und dazu auffordert, sich gewissen Aufgaben zu widmen. Es bedeutet, dass diese Person die Klasse vorrangig anleitet,

12 Deutsches Kinderhilfswerk: Die UN-Kinderrechtskonvention. Abrufbar unter: [https://www.dkhw.de/informieren/unsere-themen/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention/#:~:text=Die%20vier%20Grundprinzipien%20der%20UN,auf%20Beteiligung%20\(Artikel%2012\)](https://www.dkhw.de/informieren/unsere-themen/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention/#:~:text=Die%20vier%20Grundprinzipien%20der%20UN,auf%20Beteiligung%20(Artikel%2012);); Zugriff 29.07.2024.

13 Ebd.

begleitet und bei der Förderung von Talenten, Interessen und einem eigenständigen und verantwortungsbewussten Umgang miteinander unterstützt – gleichzeitig jedoch vermittelt, welche Regeln von besonderem Wert sind, und auch das Wort ergreifen kann, um bei Problemen und Verstößen Konsequenzen aufzuzeigen.

Art. 2 und Art. 3 stellen sicher, dass alle Kinder vor Diskriminierung geschützt werden und dass das Wohl des Kindes bei allen Maßnahmen, die es betreffen, vorrangig berücksichtigt wird.¹⁴ Nur schaffen es diese Artikel, das auch umzusetzen, und erzielen sie Wirkung in Schulen? Wie oft ist von Diskriminierung in Form von Vernachlässigung, Vorurteilen, Mobbing und ungerechter Behandlung durch Lehrpersonal die Rede? Wie viele Studien gibt es, die bereits gezeigt haben, dass eine rein objektive Bewertung durch die Lehrkraft nicht möglich ist, da äußere Faktoren sowie Hintergrundinformationen Benotung und Behandlung maßgeblich beeinflussen? Und trotzdem hat die Lehrkraft die Autorität, regelt die Angelegenheiten der Klasse, entscheidet über Recht und Unrecht und hat nicht unbedeutend Einfluss darauf, wie es mit den weiteren Bildungschancen der Kinder aussieht. Einfach, weil sie die erwachsene Person ist.

Hier zeigt sich eindeutig, dass Kinder und Jugendliche nicht vorrangig berücksichtigt werden, teilweise sicher auch, da „in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten“ sehr dehnbar ist und die Ansprüche von Erwachsenen in dieser Hinsicht sehr durchsetzungskräftig sind. Art. 12 legt fest, dass die Meinung des Kindes in allen es berührenden Angelegenheiten angemessen berücksichtigt werden muss.¹⁵ Dieser ist im Grunde ein Teilaspekt davon, dass Kinder und Jugendliche in den sie selbst betreffenden Angelegenheiten berücksichtigt werden müssen. Doch fehlen auch hier Indikatoren, um zu prüfen, inwieweit dies geschieht, und abzusichern, dass es geschieht. Was bedeutet angemessen? Was berührt Kinder? Oder eher: Welche Angelegenheiten berühren Kinder nicht? Nicht zu bestreiten ist, dass es bei der Umsetzung dieser Rechte viele Herausforderungen geben kann, da es Erwachsenen schwerfällt, Kontrolle und Machtposition abzugeben, alte Gegebenheiten zu verändern und neue Ansätze zu testen.

Doch richten wir uns nach den gemeinsamen Vereinbarungen in der UN-Kinderrechtskonvention – und legen wir diese konkret und verbindlich aus –, so muss dringend an den aktuellen Verhältnissen geschraubt und das Schulsystem des letzten Jahrhunderts abgelöst werden.

Adultismus in der Schule – Auftreten und Folgen

In vielen Institutionen fehlt es an Mechanismen, die sicherstellen, dass die Stimme der Kinder gehört und respektiert wird. Dies führt dazu, dass Kinder oft in einer passiven Rolle verbleiben und die Entscheidungen der Erwachsenen akzeptieren müssen. Adultismus in der Schule zeigt sich in verschiedenen Formen. Ein häufiges Beispiel ist die vermeintliche, aber vorhandene Berechtigung zur willkürlichen Behandlung von Schüler*innen durch Lehrkräfte. Dies kann sich in unfairen Bewertungen, Kollektivstrafen oder der Missachtung der Bedürfnisse und Meinungen der Schüler*innen äußern. Die aus eigener Erfahrung sich am stärksten herausbildenden Symptome sind Bevormundung und Bewertung. Bevormundung erleben Schüler*innen täglich. „Im Unterricht wird nicht gegessen/getrunken!“, „Nein, du bleibst jetzt hier sitzen!“, „Zieh dir eine andere Hose an!“, „Ihr macht jetzt Aufgabe 5!“ – Wie würden Sie reagieren, wenn Ihnen jemand so Anweisungen erteilen würde? Würde Ihnen nicht die Lust am Lernen vergehen? Und wenn Sie sich wehren, können Sie sich sicher sein: Das gibt eine schlechtere Note bei der mündlichen Mitarbeit, einen Eintrag für schlechtes Benehmen und für die nächsten zwei Jahre missbilligende Blicke.

14 Ebd.

15 Ebd.

Diese Bevormundung hat unterschiedliche Folgen und Auswirkungen bei der Schüler*innenschaft: Einige werden passiv und ziehen sich zurück, werden verunsichert und versuchen den Ansprüchen der Schule gerecht zu werden. Einige werden aufmüpfig und „rebellisch“ – versuchen sich zu widersetzen und das, obwohl sie zu Beginn vielleicht gar nicht wissen, was falsch daran sein soll, sich bewegen zu wollen, und andere Erfahrungen mitbringen. Für einige entsteht daraus aber auch ein Abhängigkeits- und Leistungsverhältnis, das im Laufe der Jahre zu erhöhtem Druck, zu hohen Ansprüchen und Überlastung führt. So richtig erfolgreich scheint das System der autoritären Lehrkraft demnach nicht zu sein, auch wenn es in der homogenen Masse nicht immer zur Ausprägung der Probleme vieler Kinder und Jugendlicher kommt.

Doch nicht nur die allgemeine Bevormundung und der Entzug der Selbstbestimmung ist Folge einer adultistischen Gesellschaft. Eine solche berechtigt auch dazu, sich als Lehrkraft in die zur Verurteilung berechnete Rolle zu begeben. Besonders bei kreativen, literarischen und humanistischen Fächern ist die Bewertung anhand spezifischer Kriterien oft von geringerer Relevanz. Die Meinung und der Hintergrund der jeweiligen Lehrkraft kann hier von entscheidender Bedeutung sein. Die Bewertung ist das Instrument, welches, von Erwachsenen geschaffen, die Eigenheiten, die Individualität und die Besonderheiten vernachlässigt und nicht unbedingt aussagt, welche Kompetenzen erworben wurden. In einer Zeit, in der Innovationen, Neugierde, kreative Lösungen und Tatendrang benötigt werden, werden die jungen Menschen zurückgehalten, in ein veraltetes stagnierendes System eingebunden und damit neue Ansätze verhindert. Beispielhaft ist der Umgang mit dem Schüler*innenrat. Obwohl der Schüler*innenrat Mitbestimmung bieten soll (die jedoch auch institutionalisiert von Erwachsenen aufgesetzt wurde), sind die realen Einflussmöglichkeiten oft begrenzt. Entscheidungen des Schüler*innenrats müssen von der Schulleitung genehmigt werden und die Schüler*innenschaft ist auf die Unterstützung von Lehrkräften angewiesen, um ihre Projekte umzusetzen. Zudem ist die Schüler*innenschaft oft in der Gesamtkonferenz und anderen Gremien stark unterrepräsentiert.

Alternative Schulformen

Es gibt verschiedene alternative Schulformen, die mittlerweile versuchen, adultistische Strukturen zu durchbrechen und mehr Eigenständigkeit und Mitbestimmung zu ermöglichen. Das Montessori-Konzept basiert auf der Idee der Selbstbestimmtheit und fördert den natürlichen Wissensdurst. Kinder sollen nach ihren eigenen Interessen lernen und ihre Umgebung aktiv gestalten. Lehrkräfte fungieren dabei als Begleitende und Unterstützende, nicht als Autoritätspersonen.¹⁶ Eher unbekanntere Modelle sind beispielsweise Freinet-Schulen, die großen Wert auf die Individualität der Kinder legen und ihnen eigene Entscheidungen bei den Lerninhalten geben wollen. Sie treffen gemeinsam mit Lehrenden Entscheidungen und gestalten den Unterricht kooperativ.¹⁷ Aber auch in demokratischen Schulen gibt es keinen festen Lehrplan und der Tagesablauf richtet sich nach den Interessen der Schüler*innen. Wöchentliche Schulversammlungen ermöglichen Diskurse, wobei alle eine gleichwertige Stimme haben. Dennoch sind auch diese Modelle noch in Arbeit und Theorien allein schaffen keine grundlegende Veränderung. Diese Schulformen sind Ansätze, die tiefgreifend aus einem anti-adultistischen Gesellschaftsbild wachsen müssen.

16 Montessori Dachverband Deutschland e. V.: Das Montessori-Konzept. Abrufbar unter: <https://montessori-deutschland.de/>; Zugriff 29.07.2024.

17 Freinet Kooperative Deutschland e. V.: Die Freinet-Pädagogik. Abrufbar unter: <https://freinet-kooperative.de/>; Zugriff 29.07.2024.

Fazit Adulthood und Schule

Wie werden Kinderrechte mitgedacht und umgesetzt? Im Resümee zur Einstiegsfrage: Zu unterscheiden ist wohl zwischen der reinen Vermittlung von der theoretischen Vermittlung kinderrechtsbezogener Themen und dem eigentlichen System Schule und den vielfältigen Ausprägungen, aber auch Folgen von Adulthood – damit verbunden die Vernachlässigung der UN-Kinderrechtskonvention sowie die vereinfachte Auslegung der Kinderrechte. Das Bild von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft spiegelt sich in den Schulen wider. Dies zeigt sich in den aufgeführten Beispielen, unter anderem der Verurteilung und Autorität der Lehrkräfte, sowie daraus resultierenden Folgen, wie der Abhängigkeit und Ausprägung von Hierarchien.

Alternative Schulformen zeigen Ansätze, dieses Machtungleichgewicht durch freiere Gestaltung und individuelle Förderung auszugleichen, brauchen jedoch Sichtbarkeit, Evaluation und tiefgreifend anti-adulthoodische Wurzeln, die den Kindern und Jugendlichen Eigenständigkeit zugestehen und die Prinzipien der Demokratie innerhalb der Schule leben lässt. Beschäftigt man sich einmal mit der Bedeutung der Kinderrechte und fangen Menschen daraufhin an, Rechte, Artikel und Gesetze spezifischer zu formulieren, aber auch strikter wahrzunehmen und umzusetzen, würde kein Weg daran vorbeiführen, das adulthoodische Schulsystem als unausweichlichen Handlungspunkt anzuerkennen.

Literaturverzeichnis

Verwendete und weiterführende Literatur

Deutsches Kinderhilfswerk: Die UN-Kinderrechtskonvention. Abrufbar unter: [https://www.dkhw.de/informieren/unsere-themen/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention/#:~:text=Die%20vier%20Grundprinzipien%20der%20UN,auf%20Beteiligung%20\(Artikel%2012\);](https://www.dkhw.de/informieren/unsere-themen/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention/#:~:text=Die%20vier%20Grundprinzipien%20der%20UN,auf%20Beteiligung%20(Artikel%2012);) Zugriff 29.07.2024.

Freinet Kooperative Deutschland e. V.: Die Freinet-Pädagogik. Abrufbar unter: <https://freinet-paedagogik.de/>; Zugriff 29.07.2024.

Meyer, Karl-Heinz (2021): Machtstrukturen in der Schule. In: Erziehungswissenschaft, Band 64, Heft 2, S. 89–101.

Montessori Dachverband Deutschland e. V.: Das Montessori-Konzept. Abrufbar unter: <https://montessori-deutschland.de/>.

Sauer, Roland (2022): Die Rolle der Schule in der Gesellschaft. In: Bildung und Erziehung, Band 75, Heft 4, S. 312–324.

Schmitt, Ulrike (2020): Alternative Schulformen und ihre Wirkung. In: Pädagogik heute, Band 59, Heft 3, S. 150–167.

Verein zur Förderung der Kinderrechte e. V.: Artikel der UN-Kinderrechtskonvention. Abrufbar unter: <https://www.dkhw.de/informieren/unsere-themen/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention/>; Zugriff 20.11.2024.

Lernen durch Teilhabe: Adultismus in Kommunen überwinden – Praxiserfahrungen mit Schwerpunkt auf Bildung und Kinder- und Jugendbeteiligung

von Henry Schuckmann, Mitglied im Jugendbeirat der Initiative Starke Kinder- und Jugendparlamente

Wenn man sich junge Menschen anhört, was sie sagen, wie sie von den Entscheidungsträger*innen oder von Erwachsenen wahrgenommen werden, hört man oft folgende Dinge:

„Wir Kinder und Jugendlichen werden oft von wichtigen Entscheidungen ausgeschlossen, die uns betreffen.“

„Wenn ich meine Gefühle ausdrücke, werde ich oft als überempfindlich oder dramatisch abgetan.“

„Wieso wird über uns entschieden? Wieso können wir nicht über uns entscheiden?“

„Unsere Themen müssen genauso Gehör finden wie die Fragen unserer Zeit. Denn es geht um unsere Zukunft.“

„Was müssen wir tun, damit ihr uns teilhaben lasst?“

(Jugendumfrage „Dein Thema für die Bildungskonferenz“ – Bildungsbüro, Stadt Bielefeld 2023)¹⁸

Ob Umwelt, Sport oder Politik. Kinder und Jugendliche haben eine Meinung, wollen mitentscheiden, sind aber die zentralen Leidtragenden einer bestimmten Form von Diskriminierung – Adultismus.

Der aktuelle „IST-Stand“

Wo stehen wir aktuell, wenn wir uns die Frage stellen, inwiefern Kinder und Jugendliche diskriminiert werden? Um die Frage zu beantworten, muss man sich das Große und Ganze anschauen. Also die Politik, die Gesellschaft und die Entwicklung Deutschlands. Mit Blick auf die Geschichte unserer Demokratie ist zu konstatieren, dass junge Menschen in Form von verschiedenen Bewegungen schon immer etwas zu sagen hatten. Seien es die großen Wiederbewaffnungsproteste in den 1950er Jahren, die Studentenproteste Ende der 1960er Jahre oder die größte Demo von allen, die Nato-Nachrüstungsdemonstration 1981. Und heute? Wir haben große gesellschaftliche Herausforderungen, Demokratie „at risk“ – Klima in der Krise – und der Arbeitsmarkt ist im Wandel. Und die Jugend? Gebraucht und nicht gehört – mit eigenen Bedürfnissen und Meinungen zu den gesellschaftlichen Herausforderungen, aber ohne politische Stimme, und man redet über sie, aber nicht mit ihnen.

Adultismus

Adultismus ist eine systematische Diskriminierung. Das bedeutet, dass diese Form von Diskriminierung die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene beschreibt. Es handelt sich also um ein Machtverhältnis, bei dem Erwachsene ihre Autorität und Kontrolle gegenüber jungen Menschen ausüben. Oft indem sie deren Bedürfnisse,

¹⁸ Bielefeld Bildungsregion (o. J.): online abrufbar unter: <https://www.bildung-in-bielefeld.de>; Zugriff 29.07.2024.

Meinungen und Rechte geringschätzen oder ignorieren. Dazu einige alltägliche, nicht immer direkt sichtbare Beispiele:

- **Entscheidungsfindungen:** Kinder und Jugendliche werden oft von wichtigen Entscheidungen, die sie betreffen, ausgeschlossen oder ihre Meinungen werden nicht ernst genommen.
- **Rechtliche Beschränkungen:** Es gibt viele Gesetze und Regelungen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Autonomie einschränken, wie etwa das Wahlrecht oder Arbeitsrechte.

Diese alltäglichen Erfahrungen haben Auswirkungen. Die Auswirkungen von Adultismus auf Kinder und Jugendliche sind weitreichend und beinhalten sowohl psychische als auch physische Faktoren. Es wird vermehrt gezeigt und darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche, die systematisch in ihren Rechten und Meinungen eingeschränkt werden, ein geringeres Selbstwertgefühl entwickeln und weniger Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben. Langfristig kann das auch weitere Bereiche betreffen, wie beispielsweise ein Mangel an sozialer und politischer Beteiligung.

Die UN-Kinderrechtskonvention und Adultismus

Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) der Vereinten Nationen, verabschiedet im Jahr 1989, ist ein internationales Abkommen und gilt somit für alle UN-Länder der Welt. Allgemein ist die Konvention dafür da, die Rechte von Kindern und Jugendlichen weltweit zu schützen. Insgesamt beinhaltet sie 54 Artikel, die sich auf verschiedene Aspekte des Lebens von Kindern und Jugendlichen beziehen, darunter etwa das Recht auf Bildung, Schutz vor Gewalt und das Recht auf Mitbestimmung.

Die zwei Hauptprinzipien, welche man aus der UN-Kinderrechtskonvention im Kontext Adultismus herausnehmen kann, sind die Art. 2 und 12:

1. Nicht-Diskriminierung (Art. 2):

Alle Kinder haben die gleichen Rechte, unabhängig von ihrer Herkunft, Religion oder ihrem Geschlecht.

Adultismus stellt eine Form der Diskriminierung dar, die im Widerspruch zu Art. 2 steht. Kinder und Jugendliche werden oft aufgrund ihres Alters diskriminiert, indem ihre Meinungen und Bedürfnisse nicht in gleicher Weise wie die von Erwachsenen berücksichtigt werden.

2. Achtung vor der Meinung des Kindes (Art. 12):

Kinder haben das Recht, bei allen Angelegenheiten, die sie betreffen, ihre Meinung zu äußern und ernst genommen zu werden.

Art. 12 betont das Recht der Kinder und Jugendlichen, gehört zu werden. Adultismus widerspricht diesem Prinzip, indem er die Meinung von Kindern als weniger wichtig oder irrelevant abtut. Die Konvention fordert, dass Kinder und Jugendliche in Entscheidungen, die sie betreffen, einbezogen werden und ihre Meinung ernst genommen wird.

Gerade Art. 12 der UN-KRK ist besonders relevant im Kontext der Kinder- und Jugendbeteiligung, also der praktischen Bekämpfung von Adultismus. Er besagt, dass Kinder das Recht haben, in allen Angelegenheiten, die sie betreffen, ihre Meinung frei zu äußern, und dass diese Meinungen angemessen berücksichtigt werden müssen. Dies stellt eine

klare Verpflichtung für Staaten dar, sicherzustellen, dass Kinder und Jugendliche aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

Aus dieser eigentlichen Aufgabe kann man konkrete Maßnahmen ableiten:

- **Die Bewusstseinsbildung:** Es muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Adulthood eine Form der Diskriminierung ist. Bildungsprogramme und öffentliche Kampagnen können dazu beitragen, die Gesellschaft für das Thema zu sensibilisieren.
- **Partizipation:** Kinder und Jugendliche sollten aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, die sie betreffen. Dies kann durch Kinder- und Jugendparlamente, Schüler*innenvertretungen und ähnliche Institutionen geschehen.
- **Rechtsreformen:** Gesetze und Richtlinien müssen überprüft und gegebenenfalls angepasst werden, um sicherzustellen, dass sie die Rechte von Kindern gemäß der UN-KRK schützen und fördern.

Kinder- und Jugendbeteiligung

Allgemein wird sich in der Kinder- und Jugendbeteiligung auf die aktive Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in Entscheidungsprozesse, welche sie betreffen, bezogen. Es gibt insgesamt neun Stufen der Kinder- und Jugendbeteiligung, von **Nicht-Partizipation** bis hin zu **Geht über Partizipation hinaus**.¹⁹ Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen eine Stimme zu geben und sie als gleichwertige Partner*innen in der Gesellschaft zu behandeln. Kinder- und Jugendbeteiligung stellt daher die Grundsätze rechteorientiert, partizipativ, altersgerecht, transparent und feedbackorientiert dar.

Die Verbindung zu Adulthood lässt sich wieder in Form von Barrieren ausmachen. Einrichtungen von Strukturen und Plattformen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich aktiv an Entscheidungsprozessen beteiligen zu können, um Art. 12 der UN-KRK umzusetzen, sind Wege gegen Adulthood, oder zu mindestens Anfänge, dagegen vorzugehen. Schaut man sich in Deutschland um, entdeckt man schon viele solcher Beispiele, welche mit gutem Beispiel vorangehen, um sich mehr und mehr vom Adulthood zu lösen.

Beispiele sind:

- **Kinder- und Jugendparlament:** In vielen deutschen Städten und Gemeinden gibt es Jugendparlamente, in denen Jugendliche die Möglichkeit haben, sich politisch zu engagieren und ihre Interessen zu vertreten. Diese Parlamente bieten eine Plattform, auf der junge Menschen ihre Ideen einbringen und konkrete Projekte initiieren können.²⁰
- **Schüler*innenvertretungen:** Schulen bieten mit Schüler*innenvertretungen und Schulkonferenzen Strukturen, in denen Schüler*innen aktiv an der Gestaltung des Schulalltags mitwirken können. Diese Gremien sind ein wichtiger Schritt hin zu mehr Partizipation und Mitsprache.²¹

19 Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Basel: Weinheim, S. 16.

20 Deutscher Bundesjugendring (2022): Jugendparlamente als ein Format der kommunalen Jugendbeteiligung. Online abrufbar unter: <https://www.dbjr.de/artikel/jugendparlamente-als-ein-format-der-kommunalen-jugendbeteiligung>; Zugriff 29.07.2024. Siehe auch: Deutsches Kinderhilfswerk: Starke Kinder- und Jugendparlamente. Abrufbar unter: <https://www.kinderrechte.de/beteiligung/starke-kinder-und-jugendparlamente-1/ueber-die-initiative>; Zugriff 16.09.2024.

21 GEW-NRW (2017): Bausteine für demokratische Identitätsbildung in Schule. Online abrufbar unter: <https://www.gew-nrw.de/neuigkeiten/detail/schuelerinnen-brauchen-mehr-zeit-fuer-sv-arbeit>; Zugriff 29.07.2024.

Diese Beispiele geben strategische Bereiche vor, welche in Zukunft noch weiter zur Bekämpfung von Adultismus gefördert werden müssen.

Gerade mit Hinblick auf die UN-KRK reicht es nicht, nur darüber zu sprechen, sondern die oben genannten Beispiele müssen ausgebaut und gefördert werden. Dies umfasst zwei wesentliche Punkte:

- **Sensibilisierung und Bildung:** Es ist wichtig, sowohl Erwachsene als auch Kinder und Jugendliche über die Rechte der Kinder und die Bedeutung der Partizipation zu informieren. Bildungsprogramme und Sensibilisierungskampagnen können helfen, adultistische Einstellungen zu hinterfragen und abzubauen.²²
- **Strukturelle Veränderungen:** Institutionen wie Schulen, Jugendämter und politische Gremien müssen Strukturen schaffen, die die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen erleichtern. Dazu gehören regelmäßige Konsultationen, Mitbestimmungsgremien und die Berücksichtigung der Meinungen junger Menschen bei Entscheidungen.²³

Schaut man sich jetzt all diese Beispiele und Maßnahmen an, kommt man schnell ins Nachdenken darüber, wie es eigentlich in der eigenen Kommune aussieht, denn wenn man das oben genannte zusammenfasst, kann man erst einmal folgendes Fazit aufstellen: Adultismus stellt eine erhebliche Barriere für die Umsetzung der UN-Kinderrechte dar, insbesondere im Bereich der Beteiligungsrechte. Die Diskriminierung und Herabsetzung von Kindern und Jugendlichen aufgrund ihres Alters führt dazu, dass ihre Meinungen und Bedürfnisse oft ignoriert werden. Um die Ziele der UN-Kinderrechtskonvention zu erreichen, ist es notwendig, adultistische Strukturen und Einstellungen zu überwinden und die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Der „IST-Stand“ in Kommunen

Am Anfang des Berichtes wurden vereinzelt schon Zitate und Aussagen von jungen Menschen ins Spiel gebracht. Schaut man sich diese Aussagen genauer an, beziehen sie sich auf konkrete Erlebnisse oder Entscheidungen vor den Haustüren der Betroffenen, an denen sie nicht beteiligt waren, oder darauf, dass über ihre Köpfe hinweg entschieden wurde.

- **Die Entscheidungsfindung in Kommunen:** Kommunale Entscheidungen, wie beispielsweise der Neubau einer Schule, eines Spielplatzes oder das Freizeitangebot in einer Kommune, werden oft ohne junge Menschen getroffen.
- **Sprachgebrauch:** Klassisches Beispiel für Hürden in kommunaler Jugendbeteiligung ist die Fachsprache von Erwachsenen, Gremien und Verwaltung. Viele bleiben automatisch in ihren Fachsprachen und denken nicht immer junge Menschen mit.

Die schon oben genannten adultistischen Kategorien lassen sich auf konkrete kommunale Ereignisse, Erlebnisse und Entscheidungen münzen. Die genannten Beispiele und Werkzeuge können aber durch eine starke Etablierung und Umsetzung helfen, um diese kommunalen adultistischen Strukturen zu lösen.

22 UNICEF (o. J.): Schulen leben Kinderrechte. Online abrufbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/einsatz-fuer-kinderrechte/kinderrechteschulen>; Zugriff 29.07.2024. Siehe auch: Deutsches Kinderhilfswerk: Kinderrechteschulen. Abrufbar unter: <https://www.dkhw.de/informieren/unsere-angebote/fuer-kitas-und-schulen/kinderrechteschulen/>; Zugriff 16.09.2024.

23 BMFSFJ (2023): Mitwirkung mit Wirkung – Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung. Online abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/mitwirkung-mit-wirkung-qualitaetsstandards-fuer-kinder-und-jugendbeteiligung-204012>; Zugriff 29.07.2024.

Mögliche Problemlöser:

- **Die Entscheidungsfindung in Kommunen:** Kommunale Entscheidungen, wie beispielsweise der Neubau einer Schule, eines Spielplatzes oder das Freizeitangebot in einer Kommune, werden oft ohne junge Menschen getroffen und sie werden von der Entscheidungsfindung ausgeschlossen. Jugendvertretungen in kommunalen Gremien und Ausschüssen. Jeder Kommune und Gemeinde steht es frei, zu wählen, welche sachkundigen Bürger*innen sie in die städtischen Ausschüsse entsenden. Daher könnte man im Bereich der Entscheidungsfindungen Kinder und Jugendliche als Vertreter*innen der Zielgruppe in den Ausschüssen mitwirken lassen, um dem Art. 12 der UN-KRK nachzukommen, ihre Meinungen und Themen anzuhören, um aus diesen konkrete Handlungen folgen zu lassen.
- **Sprachgebrauch:** Klassisches Beispiel für Hürden in kommunaler Jugendbeteiligung ist die Fachsprache von Erwachsenen, Gremien und Verwaltung. Viele bleiben automatisch in ihren Fachsprachen und denken nicht immer junge Menschen mit. Wenn Beteiligung, dann mit Anpassung der Fachsprachen. Durch eine sprachliche Barriere können Kinder und Jugendliche auch von kommunalen Prozessen, Entscheidungen und Anliegen ausgeschlossen werden. Um dieses nicht aufkommen zu lassen, um eine adultistische, sprachliche Barriere abzubauen, gehört es dazu, kinder- und jugendgerechte Sprache zu verwenden. Dieses gewährleistet schon einmal das Verständnis von jungen Menschen über kommunale Prozesse, Entscheidungen und Anliegen.

„Lernen durch Teilhabe“ – Gemeinsam Adultismus durch Lernprozesse angehen

„Lernen durch Teilhabe“ ist ein Konzept, welches man aus der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Forschung kennt. Dieses beschreibt, wie Lernen und Wissenserwerb durch aktive Teilnahme und Einbindung in soziale Praktiken und Gemeinschaften stattfindet. Im Kontext von Adultismus beschreibt „Lernen durch Teilhabe“ einen gemeinsamen Prozess der Generationen, also zwischen Erwachsenen und jungen Menschen. Durch die Einbindung dieser beiden Gruppen in interaktive und partizipative Lernprozesse kann man kommunal durch unterschiedliche Ansätze gemeinsam Adultismus (im Kontext von Bildung und Kinder- und Jugendbeteiligung) abbauen.

In diesem Zusammenhang hat „Lernen durch Teilhabe“ besondere Bedeutung und Herausforderungen:

- **Machtverhältnisse und Autorität:** Adultismus manifestiert sich oft in asymmetrischen Machtverhältnissen, bei denen Erwachsene die Kontrolle und Autorität über Lernprozesse behalten. Lernen durch Teilhabe erfordert jedoch eine gleichberechtigte Einbindung aller Beteiligten. Dies bedeutet, dass Erwachsene ihre Macht abgeben und jungen Menschen echte Mitbestimmung ermöglichen müssen.
- **Gegenseitiger Respekt:** Für erfolgreiches Lernen durch Teilhabe müssen junge Menschen respektiert und als vollwertige Mitglieder der Lerngemeinschaft angesehen werden. Adultistische Einstellungen, die junge Menschen als weniger kompetent oder unwissend abwerten, behindern diesen Prozess.
- **Intergenerationales Lernen:** Lernen durch Teilhabe im Kontext von Adultismus fördert auch das intergenerationale Lernen, bei dem sowohl junge Menschen als auch Erwachsene voneinander lernen können. Dies setzt voraus, dass Erwachsene bereit sind, von den Erfahrungen und Perspektiven junger Menschen zu lernen.
- **Empowerment:** Lernen durch Teilhabe soll junge Menschen empoweren und ihnen die Fähigkeiten und das Selbstvertrauen geben, aktiv an sozialen und politischen Prozessen teilzunehmen. Dies steht im Gegensatz zu adultistischen Praktiken, die oft darauf abzielen, junge Menschen passiv und abhängig zu halten.

Abschließend muss man klar zur Bedeutung von „Lernen durch Teilhabe“ im Kontext von Adultismus sagen, dass Erwachsene bewusst daran arbeiten müssen, Barrieren abzubauen und jungen Menschen echte Chancen zur Mitgestaltung und Mitbestimmung zu geben. Gerade wir jungen Menschen wünschen uns, dass wir gemeinsam es als unsere Aufgabe sehen, über die Überwindung von Adultismus in Kommunen zu informieren und Menschen zu motivieren, diese Hürden und Probleme gemeinsam mit jungen Menschen abzubauen. Nur so gelangen wir zu einer partizipativen und kinderrechtskonformen Welt.

Literaturverzeichnis

Bielefeld Bildungsregion (o. J.). Online abrufbar unter: <https://www.bildung-in-bielefeld.de>; Zugriff 29.07.2024.

Bmfsfj (2023): Mitwirkung mit Wirkung – Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendbeteiligung. Online abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/mitwirkung-mit-wirkung-qualitaetsstandards-fuer-kinder-und-jugendbeteiligung-204012>; Zugriff 29.07.2024.

Deutscher Bundesjugendring (2022): Jugendparlamente als ein Format der kommunalen Jugendbeteiligung. Online abrufbar unter: <https://www.dbjr.de/artikel/jugendparlamente-als-ein-format-der-kommunalen-jugendbeteiligung>; Zugriff 29.07.2024.

Deutsches Kinderhilfswerk: Starke Kinder- und Jugendparlamente. Abrufbar unter: <https://www.kinderrechte.de/beteiligung/starke-kinder-und-jugendparlamente-1/ueber-die-initiative>; Zugriff 16.09.2024.

Deutsches Kinderhilfswerk: Kinderrechteschulen. Abrufbar unter: <https://www.dkhw.de/informieren/unsere-angebote/fuer-kitas-und-schulen/kinderrechteschulen/>; Zugriff 16.09.2024.

GEW-NRW (2017): Bausteine für demokratische Identitätsbildung in Schule. Online abrufbar unter: <https://www.gew-nrw.de/neuigkeiten/detail/schuelerinnen-brauchen-mehr-zeit-fuer-sv-arbeit>; Zugriff 29.07.2024.

Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Basel: Weinheim, S. 16.

UNICEF (o. J.): Schulen leben Kinderrechte. Online abrufbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/einsatz-fuer-kinderrechte/kinderrechteschulen>; Zugriff 29.07.2024.

Vom Paternalismus der UN-Kinderrechtskonvention zu Gegenrechten der Kinder

von Manfred Liebel

Oft gelten Kinderrechte als ein Mittel, um dem Adultismus entgegenzuwirken und ihn zu überwinden. Doch das hängt davon ab, wie Kinderrechte konzipiert sind und praktiziert werden. Ich werde darlegen, dass die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) dafür nicht ausreicht, da sie paternalistisch konzipiert ist. Um über ihre Begrenzungen hinauszugelangen, werde ich einige Überlegungen zu Kinderrechten formulieren, die ich *Gegenrechte* oder *kontrahegemoniale Rechte* nenne.

Zu Konzeptionen der Gegenrechte

In der Debatte um Gegenrechte lassen sich vor allem zwei Diskussionsstränge unterscheiden. Der erste Strang versteht Gegenrechte als ein Mittel der Dekolonialisierung. Demnach sollen Gegenrechte vornehmlich den Menschen in den ehemaligen Kolonialgebieten ermöglichen, sich aus postkolonialen Abhängigkeiten und Unterwerfungen zu befreien. Sie richten sich gleichermaßen gegen das nach der Unabhängigkeit von den Kolonialmächten übernommene Rechtssystem und die selektive Instrumentalisierung der Menschenrechte zugunsten der ehemaligen Kolonialmächte.²⁴ Dieses Konzept stellt den (National-) Staat als Garanten der Rechte infrage und betont die Notwendigkeit einer kollektiven Gegenmacht der unterworfenen und ausgebeuteten Menschen und Völker. In diesem Sinne spricht der afrikanische Rechtswissenschaftler Issa Shivji von „gegenhegemonialen Rechten“²⁵. Sie wurden auch aufgegriffen in den Debatten und sozialen Bewegungen für ein „gegenhegemoniales internationales Recht“²⁶ und eine „gegenhegemoniale Globalisierung“²⁷, die sich der Übermacht der multinationalen Konzerne und Finanzinstitutionen entgegenstellen.

Der zweite Strang versteht Gegenrechte als Teil eines „neuen Rechts“, das die Paradoxien des „bürgerlichen Rechts“ hinter sich lässt und der Individualisierung und Entpolitisierung der Rechtssubjekte entgegenwirkt. Es soll die Paradoxie auflösen, allen Menschen gleiche individuelle Rechte zu gewähren, sozial benachteiligte Menschen aber daran zu hindern, sie in Anspruch zu nehmen und somit soziale Ungleichheit zu perpetuieren. Diese Konzeption von Gegenrechten geht vor allem auf den Rechtsphilosophen Christoph Menke zurück.²⁸ Er entwickelt sein Konzept der Gegenrechte aus der Kritik subjektiver Rechte in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Die durch das bürgerliche Recht hervorgebrachten Rechtssubjekte gelten ihm als einander entfremdete Wesen, die in den privaten Raum eingeschlossen und somit entpolitisiert werden.

Der Paternalismus der UN-Kinderrechtskonvention

Die Notwendigkeit von Gegenrechten ergibt sich für Kinder aus dem Umstand, dass das bestehende System der Kinderrechte weitgehend wirkungslos bleibt. Zwar hat die KRK dazu beigetragen, den Blick für die Ungerechtigkeiten zu schärfen, die Kindern angetan

24 Wallerstein, Immanuel (2007): Die Barbarei der anderen. Europäischer Universalismus. Berlin: Wagenbach.

25 Shivji, Issa G. (1995): The Rule of Law and Ujamaa in the Ideological Formation of Tanzania. In: Social & Legal Studies, 4, S. 147–174.

26 Rajagopal, Balakrishnan (2006): Counter-Hegemonic International Law. Rethinking Human Rights and Development as a Third World Strategy. In: Third World Quarterly, 27(5), S. 767–783.

27 De Sousa Santos, Boaventura; Rodriguez-Garavito, César A. (Hrsg.) (2005): Law and Globalization from Below. Towards a Cosmopolitan Legality. Cambridge: Cambridge University Press.

28 Menke, Christoph (2018): Kritik der Rechte. Berlin: Suhrkamp.

werden, aber sie hat den Kindern, die weiter unter prekären Bedingungen leben, wenig genutzt. Die Staaten und Regierungen, denen die Verantwortung für die Kinder anvertraut und aufgegeben wurde, haben weitestgehend versagt und sich als Garanten des Rechts als ungeeignet erwiesen. Für die Kinder selbst waren die Rechte, die ihnen die KRK zugesteht, ein wenig taugliches, abstrakt bleibendes Instrument.

Der Paternalismus der KRK zeigt sich in mehrfacher Hinsicht. Sie wurde von Erwachsenen ohne jegliche Beteiligung der Kinder konzipiert. Erst nachdem sie beschlossen war, wurden gelegentlich Versuche unternommen, Kinder in die Interpretation einzubeziehen, z. B. auf sogenannten Kindergipfeln am Sitz der Vereinten Nationen oder durch Initiativen des UN-Kinderrechtsausschusses, Kinder an der Ausarbeitung von General Comments zu beteiligen. Vorrangiges Prinzip der KRK ist die Schutzbedürftigkeit der Kinder, die als natürliches Charakteristikum der Kindheit verstanden wird. Ihm liegt ein Kindheitskonzept zugrunde, das westlich-bürgerlichen Vorstellungen folgt und damit trotz der in der Präambel betonten Anerkennung verschiedener Kulturen anders konzipierte Kindheiten negiert.

Das als zentrales Prinzip der KRK geltende „beste Interesse“ der Kinder (in der amtlichen deutschen Übersetzung „Wohl des Kindes“) wird der Interpretation Erwachsener oder den als Garanten eingesetzten Nationalstaaten bzw. Regierungen überlassen. Die erstmals in der KRK verankerten Partizipationsrechte sind darauf ausgerichtet, dass Erwachsene oder Staaten den Kindern Gehör schenken. Damit stehen sie in der Gefahr, zu einem Integrationsmedium von Gnaden derer reduziert zu werden, die Macht über die Kinder haben. Da die Rechte als individuelle Rechte konzipiert sind, reproduzieren sie die Paradoxien des bürgerlichen Rechts.²⁹ Um diesen Paradoxien zu begegnen, wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte Menschenrechte für Gruppen von Menschen, die als besonders benachteiligt oder marginalisiert gelten, spezifiziert. Es wurden zum Beispiel besondere Rechte für Frauen, Menschen mit Behinderungen, indigene Völker und eben auch für Kinder geschaffen. Sie sind auf die besondere Schutzbedürftigkeit dieser Gruppen zugeschnitten. Da diese spezifischen Menschenrechte Definitionen von Benachteiligung oder Marginalisierung voraussetzen, tendieren sie dazu, einen Status oder besondere Charakteristiken der besonderen Bedürftigkeit oder Verletzlichkeit festzuschreiben und sie damit zu materialisieren und zu verewigen. Damit implizieren sie ihrerseits das Risiko, die anvisierten Gruppen von Menschen zu stigmatisieren und somit neue Paradoxien entstehen zu lassen.

Die Kodifizierung besonderer Kinderrechte enthält den immanenten Widerspruch, zwar spezifische Verletzlichkeiten zu benennen, denen besonders Kinder ausgesetzt sind, damit aber die grundlegende Benachteiligung aufgrund der sozialen Konstruktion des *Kindseins* aus dem Blick zu verlieren. Dies gilt zum Beispiel für das Recht auf Nicht-Diskriminierung, wie es in Art. 2 KRK festgeschrieben ist. Es kann selbst Diskriminierungen zur Folge haben, da es das (geringere) Lebensalter als möglichen Diskriminierungsgrund ignoriert, als garantierte die pure Existenz der Konvention schon die Berücksichtigung der kindlichen Besonderheiten.

Eine zentrale Frage ist, wie die Unterschiede von Kindern und Erwachsenen und die Besonderheiten von Kindern verstanden und rechtlich definiert werden, ohne das Gleichheitsprinzip zu verletzen. Bei der Definition der Kinderrechte als spezifische Rechte stellt sich die Alternative, die Kindern zugeschriebene Benachteiligung und Verletzlichkeit als dauerhaftes Merkmal von Kindheit oder als zu überwindender Zustand zu verstehen. Wird das Besondere der Kindheit als anthropologische Universalie verstanden, liegt es nahe, Zustände von Benachteiligung und Verletzlichkeit auf Dauer zu stellen. Werden diese dagegen als gesellschaftlich erzeugtes Ergebnis ungleicher Machtverhältnisse verstanden, ergibt sich die Perspektive, Rechte als mögliches Mittel der Überwindung von Benachteiligung und Verletzlichkeit zu konzipieren.

29 Behrends, Teresa (2017): Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. Zur Form der Kinderrechte. In: A. Fangmeyer, Anna; Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim: Beltz-Juventa, S. 27–36.

Aufgrund der paternalistischen Grundtendenz der KRK bleiben die Kinder weiterhin auf das Wohlwollen derer angewiesen, die Macht über sie haben. Ihnen zu vertrauen, haben insbesondere sozial benachteiligte Kinder wenig Grund. Ihnen bleibt nichts anderes übrig, als sich ihre Rechte selbst zu erkämpfen. Dazu können auch Rechte gehören, die junge Menschen für sich selbst als angemessen und notwendig erachten.

Grundlinien der Gegenrechte der Kinder

Ein Kennzeichen der Gegenrechte ist, dass sie aus dem gemeinsamen Handeln junger Menschen hervorgehen. Sie werden situationsbezogen formuliert und tragen den verschiedenen Lebensrealitäten und Erfahrungen der jungen Menschen Rechnung. Beispiele finden sich in den Initiativen und Bewegungen junger Menschen, die sich gegen autoritäre Verhältnisse in Schulen, Heimen und anderen pädagogischen Einrichtungen richten; in den Bewegungen arbeitender Kinder, die sich im Globalen Süden für menschenwürdige Lebensverhältnisse, Bildungsrechte und das Recht, in Würde zu arbeiten, einsetzen; oder in Jugendbewegungen und -kulturen des Globalen Südens und migrantischer Communities, die sich gegen (post-)koloniale, klassistische, rassistische und sexistische Diskriminierung und Gewalt wehren.³⁰

Die Gegenrechte der Kinder knüpfen meist an kodifizierte Rechte (der KRK oder regionaler Kinderrechtsverträge) an, reinterpreten und reformulieren sie jedoch für die Verbesserung einer selbst erlebten Situation. Sie werden selten in der Sprache des Rechts formuliert, sondern müssen aus dem Handeln der Kinder erschlossen werden. Mitunter, aber nicht immer, zielen sie auf die Reformulierung offizieller Rechtsnormen ab. Die Kinder verlangen zwar, dass die von ihnen konzipierten Rechte von bestehenden Institutionen anerkannt werden, aber sie verlassen sich nicht auf den Staat als Garanten, sondern vertrauen auf die eigene Gegenmacht, ihre Selbstorganisation und deren Druckpotenzial.

Die Subjekte der Gegenrechte sind nicht (voneinander isolierte) Rechtssubjekte (im Sinne der bürgerlichen Rechtsform), sondern *soziale* Subjekte mit *gemeinsamen* Interessen. In diesem Sinne können die von Kindern konzipierten Gegenrechte als *transsubjektive* Rechte verstanden werden. Als Subjekte der Gegenrechte sind Kinder vornehmlich Kollektivsubjekte, vergleichbar den Subjekten von Frauenrechten und Rechten der indigenen Völker.

Als Subjekte der Gegenrechte sind die Kinder nicht als „von Natur aus“ den Erwachsenen unterlegen und untergeordnet zu verstehen, sondern eher als „letzte Minderheit“, deren Emanzipation noch aussteht.³¹ Beziehen wir dieses Selbstverständnis auf die übliche Unterscheidung der Kinderrechte in Schutz-, Versorgungs- und Partizipationsrechte, so ergeben sich folgende Konsequenzen: *Schutzrechte* werden so verstanden, dass sie Kindern ermöglichen und es ihnen erleichtern, auch sich selbst zu schützen und zu ihrem Schutz ergriffene Maßnahmen maßgeblich mitzubestimmen. *Versorgungsrechte* werden so verstanden, dass ihre Umsetzung nicht vorrangig durch Maßnahmen staatlicher oder erwachsener Autoritäten erfolgt, sondern die gesamte Gesellschaft so umgebaut wird, dass alle Menschen verschiedenen Alters unter Beachtung ihrer jeweiligen Ausgangsbedingungen zu handelnden Subjekten dieser Rechte werden. *Beteiligungsrechte* werden so verstanden, dass sie die ungleiche Machtverteilung zwischen Erwachsenen und Kindern zum Verschwinden bringen, also zu politischen Rechten werden, die Kinder ebenso wie Erwachsene, aber unter Beachtung der je besonderen Ausgangslage, im eigenen individuellen und kollektiven Interesse nutzen können.³² Dieses Verständnis von Kinderrechten lässt diese zu *gegenhegemonialen* Rechten werden, die darauf gerichtet sind,

30 Liebel, Manfred (2023): Kritische Kinderrechtsforschung. Politische Subjektivität und die Gegenrechte der Kinder. Opladen: Barbara Budrich; Liebel, Manfred; Meade, Philipp (2023): Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz + Fischer; Schwiertz, Helge (2019): Migration und radikale Demokratie. Politische Selbstorganisation von migrantischen Jugendlichen in Deutschland und den USA. Bielefeld: transcript.

31 Farson, Richard (1975): Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit. München: Desch.

32 Liebel (2023): Kinderrechtsforschung, S. 239 ff.

die soziale Stellung der Kinder zu stärken und jeder Art von sozialer und generationaler Benachteiligung, Unterordnung und Diskriminierung entgegenzuwirken.

Die Gegenrechte basieren auf einem Verständnis von Kindheit, das über das bürgerlich-westliche Verständnis von Kindheit als „unreifes“ Vorstadium des Erwachsenseins hinausgeht, und sind gegen dessen Dominanz in der Welt gerichtet. Sie sind besonders für Kinder wichtig, die diskriminiert und ausgegrenzt und deren Erfahrungen, Wissen und Kompetenzen missachtet werden. Sie bringen die spezifischen Interessen und Erfahrungen dieser Kinder zum Ausdruck und verlangen ihre Anerkennung. In diesem Sinne sind sie darauf gerichtet, eine Gesellschaft zu verwirklichen, in der Kinder gleichwertige und gleichwürdige Subjekte sind. Sie sind nicht gegen die Erwachsenen als Personen oder Gruppe gerichtet, sondern gegen deren Hegemonie.

Herausforderungen für die Gegenrechte der Kinder

Kinderrechte als gegenhegemoniale Rechte stehen vor dem Problem, dass sich die je besonderen Realitäten und Interessen von Kindern nur in abstrakter Form als Rechte formulieren lassen, die für alle Kinder gleichermaßen gelten. Es ergibt sich die Herausforderung, wie die Rechte nicht zuletzt den sozial benachteiligten und ausgegrenzten Kindern und ihren je besonderen Erfahrungen und Erwartungen gerecht werden können, zumal diese Kinder bisher wenig Grund hatten, der Form der Rechte und dem bestehenden Rechtssystem zu vertrauen. Dazu muss über die bürgerlich-individualistische Rechtsform oder juristische Form des Rechts hinausgegangen und die Rechte müssen so konkretisiert werden, dass sie den je besonderen Erfahrungen der Kinder entgegenkommen. Sie sind offen für alle kulturellen Muster von Kindheit und den Anspruch auf ein gleichwürdiges, egalitäres Verhältnis zwischen den Altersgruppen und Generationen. Hierzu gehört das Recht, sich allen Formen von Diskriminierung und Gewalt zu widersetzen, die sich aus ungleichen Machtverhältnissen ergeben, einschließlich derer zwischen Erwachsenen und Kindern. Gegenrechte können allerdings nicht allein auf den gemeinsamen Interessen aller Kinder als soziale Gruppe basieren, sondern müssen auch weitere spezifische Formen von Unterdrückung und Ausgrenzung, die Kinder erfahren, berücksichtigen (z. B. Klassismus, Sexismus, Rassismus, Ableismus), d. h. bei der Konzipierung der Gegenrechte ist eine intersektionale Perspektive unverzichtbar.³³

Für die Frage, wie der Adultismus in seinen strukturellen Formen und in den persönlichen Beziehungen überwunden werden kann, muss das zeitliche Entwicklungsmodell der Kindheit, das diese als unvollkommenes Vorstadium des vermeintlich vollkommenen Erwachsenseins definiert, infrage gestellt werden. Dieses Entwicklungsmodell trug bisher über Prozesse der Verinnerlichung zur permanenten Reproduktion des Adultismus bei. Ebenso wichtig ist, dass es den Kindern gelingt, ihre Lebenswelt durch eigene Aktionen ein Stück weit im Sinne der Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit zu verändern. Die Gegenrechte haben dabei eine unterstützende Funktion, indem sie das Handeln zusätzlich begründen und legitimieren. Sie holen das Recht gleichsam aus dem juristischen Himmel und werden zu einem integralen Bestandteil des täglichen Lebens. Die „Kraft“ der Gegenrechte und ihre gegenhegemoniale Wirkung ergeben sich aus den spezifischen Erfahrungen der Kinder in ihrer Lebenswelt und den hier entstehenden Organisations- und Widerstandsformen.

Die Formulierung und Inanspruchnahme der Gegenrechte schließen die Berufung auf kodifizierte „offizielle“ Rechte nicht aus, sondern ihre Subjekte greifen sie auf und versuchen sie, wo immer möglich, in ihrem spezifischen Interesse zu nutzen. Sie lehnen nicht kodifizierte Rechte ab, sondern gebrauchen sie im gegenhegemonialen Sinn. Besondere Bedeutung können hierfür unabhängige Menschen- und Kinderrechtsinstitutionen und Beschwerdestellen erlangen, die auch für sozial benachteiligte Kinder leicht zugänglich sind und in politische Entscheidungsprozesse auf allen Ebenen wirkungsvoll eingreifen können.

33 Liebel, Manfred; Meade, Philip (2024): Intersectional tensions in theorizing adultism. In: *Taboo – The Journal of Culture and Education*, 22(1), S. 96–123.

Fazit

Die Rechte der Kinder müssen zu Gegenrechten werden, da das bisherige System staatlich garantierter kodifizierter Rechte in paternalistischer Weise konzipiert ist. Es hat versagt, weil es auf Prämissen eines Kindheitsmodells beruht, welches Kinder abwertet und ihr Wissen und ihre Handlungsfähigkeiten missachtet. Gegenrechte weisen über die individualisierende bürgerliche Rechtsform hinaus und manifestieren sich fließend in einer Änderung der Machtverhältnisse, zwischen Erwachsenen und Kindern ebenso wie zwischen verschiedenen Klassen, Geschlechtern und mit Blick auf die den Kindern zugeschriebenen Eigenschaften der Minderwertigkeit und Unvollkommenheit. Dabei bleiben Gegenrechte immer prekär, da sie etwas ändern wollen, das noch nicht geändert ist. Sie manifestieren sich nicht nur in Forderungen, sondern auch in der gelebten Praxis und den in dieser Praxis entstehenden Formen von Gegenmacht. Da Kinder allein die nötige Gegenmacht nicht hervorbringen können, sind solidarisch denkende Erwachsene herausgefordert, eine solche Praxis zu erleichtern und zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Behrends, Teresa (2017): Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. Zur Form der Kinderrechte. In: A. Fangmeyer, Anna; Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim: Beltz-Juventa, S. 27–36.

De Sousa Santos, Boaventura & Rodriguez-Garavito, César A. (Hrsg.) (2005): Law and Globalization from Below. Towards a Cosmopolitan Legality. Cambridge: Cambridge University Press.

Farson, Richard (1975): Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit. München: Desch.

Liel, Manfred (2020): Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder. Opladen: Barbara Budrich.

Liel, Manfred (2023): Kritische Kinderrechtsforschung. Politische Subjektivität und die Gegenrechte der Kinder. Opladen: Barbara Budrich.

Liel, Manfred & Meade, Philip (2023): Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz + Fischer.

Liel, Manfred & Meade, Philip (2024): Intersectional tensions in theorizing adulthood. In: Taboo – The Journal of Culture and Education, 22(1), S. 96–123.

Menke, Christoph (2018): Kritik der Rechte. Berlin: Suhrkamp.

Rajagopal, Balakrishnan (2006): Counter-Hegemonic International Law. Rethinking Human Rights and Development as a Third World Strategy. In: Third World Quarterly, 27(5), S. 767–783.

Schwartz, Helge (2019): Migration und radikale Demokratie. Politische Selbstorganisation von migrantischen Jugendlichen in Deutschland und den USA. Bielefeld: transcript.

Shivji, Issa G. (1995): The Rule of Law and Ujamaa in the Ideological Formation of Tanzania. In: Social & Legal Studies, 4, S. 147–174.

Wallerstein, Immanuel (2007): Die Barbarei der anderen. Europäischer Universalismus. Berlin: Wagenbach.

Für und mit statt über Kinder forschen – ein Impuls auch für die Praxis

von Dorothee Schäfer

Zum Einblick

Die Kinderrechtskonvention der UN (UN-KRK) soll eine gerechte(re) Gesellschaft schaffen. Die Artikel zur Teilhabe, zum Schutz und zur Beteiligung von Kindern sind staatlich und gesellschaftlich umzusetzende Aufgaben. Der eigentliche Grund für die Notwendigkeit einer Kinderrechtskonvention, nämlich die strukturelle und soziale Benachteiligung von Kindern in einer von Erwachsenen dominierten „Welt“, wird in der UN-KRK nicht aufgeworfen.

Im Gegenteil: In der Diskussion der Kinderrechte zeigt sich, dass jene zwar für Kinder gemeint sind, doch zuvörderst von Erwachsenen gedacht, entworfen und „verliehen“ werden. Auch wenn in Art. 2 (Recht auf Nichtdiskriminierung) verankert ist, dass Kinder ohne rassistische, sexistische, klassistische etc. Diskriminierung aufwachsen sollen, bleibt zu vermerken, dass adultistische Diskriminierung in der UN-KRK keine Rolle spielt: Auch wenn Nichtdiskriminierung ein Grundprinzip der Kinderrechte ist, wird diese hauptsächlich hinsichtlich der Gleichheit von Kindern diskutiert und nicht als anzustrebende Gleichheit von Kindern und Erwachsenen. Dies hat damit zu tun, dass Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene eine akzeptierte gesellschaftliche Norm ist.³⁴

Diese Kritik sowie weitere Stimmen³⁵ verweisen auf das Erfordernis, sich mit Adultismus und der UN-KRK auseinanderzusetzen. Zusammenhängend damit, dass die UN-KRK in ihrer Anlage von Adultismus geprägt ist, kann sie nur implizit ausgelegt werden, um Adultismus aktiv entgegenzuwirken. Die praktische – staatliche, gesellschaftliche, soziale – Umsetzung der UN-KRK ist zudem einzelnen Bereichen überlassen, in welchen Kinder „vorkommen“ oder (noch) nicht „vorkommen“. Es benötigt eine Inblicknahme, wie Kinderrechte adultismuskritisch ausgelegt und praktiziert werden können. In diesem Beitrag wird ein sensibilisierender Einblick in solch adultismuskritische Umsetzungspotenziale in einem spezifischen Bereich vorgenommen: Forschung.

Impulse für adultismuskritische Forschungsprozesse

Es folgen einführende Impulse für Forschungen mit einer auf a) Wissensgerechtigkeit aufbauenden Haltung, entlang b) strategischer Beteiligungsmodelle, c) ethischer Prinzipien und d) methodischer Zugänge. Am Ende steht die Frage: Geht es eigentlich (noch nur) um Forschung?

34 Shier, Harry (2012): What does 'equality' mean for children in relation to adults? Matagalpa: CESESMA, S. 1.

35 Liebel, Manfred (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 3, S. 307–319; Schulze, Heidrun; Richter Nunes, Rita; Schäfer, Dorothee (2020): Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In: Cloos, Peter; Lochner, Barbara; Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–222; Ritz, ManuEla; Schwarz, Simbi (2022): Adultismus und kritisches Erwachsensein: Hinter (auf-)geschlossenen Türen. Münster: Unrast Verlag; Kim, Chae-Young; Sheehy, Kieron; Kerawalla, Lucinda (2017): Developing Children as Researchers: A Practical Guide to Help Children Conduct Social Research. London: Routledge.

1. Forschungshaltung – Wissen

In Forschung werden Kinder durch Erwachsene aufgrund von Machtungleichgewichten und der Sichtweise auf Forschung als „Erwachsenenfeld“ zu „Unwissenden“ konstruiert.³⁶ Sie werden von der Wissensproduktion ausgeschlossen und aufgrund dessen diskriminiert.

Dafür können zentrale Gründe definiert werden. So ist es 1. gängig, dass Wissen von Kindern bagatellisiert wird, da es für viele Erwachsene „noch nicht fertig“ ist. Der langjährige Fokus auf entwicklungspsychologische oder sozialisationstheoretische Paradigmen ließ kaum Platz dafür, Kinder in ihrem Sein anzunehmen.³⁷ Zudem werden 2. Kinder kaum als kompetente Akteur*innen anerkannt, da die Fokussierung auf ihre Vulnerabilität den Zugang zu Forschung verwehrt. Dieses westzentrische, durch Schutzbedürftigkeit dominierte Kindheitskonzept bestimmt die Debatte um die Ausrichtung der UN-KRK und so kann kritisch angemerkt werden, dass erwachsenenzentrierte Forschungen auch zu jenen Maßnahmen gehören, „die mit der [...] Schutzbedürftigkeit von Kindern begründet werden, aber letztlich zu einer zusätzlichen Benachteiligung der Kinder führen“³⁸, da sie von der Wissensproduktion ausgeschlossen sind. Neben dieser defizitorientierten Sichtweise auf Kinder ist 3. festzuhalten, dass Wissen von Kindern anzuerkennen, bedeutet, Macht zu reflektieren und zusätzlich aufzugeben. Akteur*innen in Wissenschaft „trauen“ sich kaum an Adultismuskritik in Forschung heran, da das Hinterfragen des eigenen Status mit Herausforderungen verbunden ist: „Die Dekonstruktion [...] von Kindheit ist [...] mit ähnlichen Prozessen zu Themen wie Geschlecht, race, Raum und disability zu vergleichen. Intellektuell und [...] emotional bildet sie eine [...] noch größere Herausforderung, zieht sie doch ein [...] bisher noch kaum problematisiertes Ordnungs- und Wissensprinzip fundamental in Zweifel.“³⁹

Gleichwohl werden Erwachsene in Forschungspraktiken, die mit oder von Kindern gestaltet werden, nicht „unbrauchbar“: Ihnen wird eine neue Rolle zuteil, denn „Adultismuszentrierung entgegenwirkend sollten Kindern [sic] selbst zu Forschungen über das [sic] was ihnen relevant ist [sic] befähigt“⁴⁰ werden. Es ist die Pflicht erwachsener Forschender, dies voranzutreiben. Die *Dekonstruktion von Wissen* lohnt sich, auch wenn Zeit benötigt wird, um den Weg von Forschung über Kinder hin zu einer Forschungspraktik „Forschender Kinder“⁴¹ zu gehen. In der UN-KRK gibt es – trotz Kritik – Grundlagen für adultismuskritische Forschung in bspw. Art. 12 (Berücksichtigung des Kindeswillens) und Art. 13 (Meinungs- und Informationsfreiheit). Ein Umdenken der UN-KRK „fördert eine forschungsmethodologische, -ethische und -praktische wie auch politische, gesellschaftliche und diskriminierungskritische Weiterentwicklung“⁴².

2. Forschungsstrategie – Beteiligung und Autonomie

Eine Forschung, die daran orientiert ist, Kinder einzubeziehen, zu informieren, zu konsultieren oder zu hören,⁴³ bzw. die Bewegung von einer Forschungspraxis über Kinder, die Kinder als Objekte fasst, hin zu einer Forschung von Kindern, die Erwach-

36 Schulze; Richter Nunes; Schäfer (2020): Plädoyer, S. 211.

37 Ebd., S. 211.

38 Liebel, Manfred (2010): Diskriminiert, S. 307.

39 Winkler, Martina (2016): Kindheitsgeschichte. Abrufbar unter: https://docupedia.de/zg/Winkler_kindheitsgeschichte_v1_de_2016?oldid=125623; Zugriff am 12.07.2024.

40 Schulze; Richter Nunes; Schäfer (2020): Plädoyer, S. 219.

41 Liebel, Manfred (2008): Forschende Kinder. In: Neue Praxis, H. 3, S. 239 ff.

42 Schulze; Richter Nunes; Schäfer (2020): Plädoyer, S. 213.

43 Ebd., S. 213.

sene mehr als Beratende fasst,⁴⁴ bedarf Inspirationen, wie Beteiligung von Kindern ausgestaltet werden kann. Dabei sind Beteiligungsgrade sehr unterschiedlich und es bedarf einer schrittweisen Sensibilisierung bisheriger Forschungsstrategien für neue Beteiligungsmodelle. So ist es utopisch, in jeder Forschung ad hoc die höchsten Grade an Beteiligung von Kindern zu erreichen, wenngleich es perspektivisch Anliegen sein sollte, dies, wenn möglich, zu tun.

Als exemplarischen Einblick stelle ich das in fünf Partizipationsstufen unterteilte Beteiligungsmodell von Shier⁴⁵ vor. Dabei stellt er für jede Stufe drei einfache und insgesamt 15 Reflexionsfragen, die mitunter zum Wechsel in eine andere Stufe führen. Mit höherem Beteiligungs- bis hin zu autonomem Handlungsgrad lauten die Stufen:⁴⁶

- (1) Children are listened to – Kindern wird zugehört
- (2) Children are supported in expressing their views – Kinder werden dabei unterstützt, ihre Meinung zu äußern
- (3) Children's views are taken into account – Die Meinung von Kindern wird berücksichtigt
- (4) Children are involved in decision-making processes – Kinder werden in Entscheidungsprozesse eingebunden
- (5) Children share power and responsibility for decision-making – Kinder teilen Macht und Verantwortung bei der Entscheidungsfindung

Das Modell birgt ein „Potenzial für adultismuskritische, kinderrechtsorientierte und sich selbst adultismuskritisch reflektierende Forschung und Praxis. [...] [Es ist] je nach [...] Bedingungen und Bedürfnissen der Kinder situativ anzupassen“⁴⁷. U. a. der Kritik folgend, dass Stufenmodelle einem normativen Verständnis zugrunde liegen, kann bspw. verwiesen werden auf das Modell des Partizipationswürfels.⁴⁸ Bei allen wissenschaftlichen und praxisorientierten Modellen von *Beteiligung bis hin zu Autonomie von Kindern* bleibt die Frage im Raum, wie Kinder solche Modelle (mit-)entwickeln. Unumstritten ist aber der grundsätzliche Bedarf „einer adultismuskritischen Forschungsperspektivität“⁴⁹.

3. Forschungsethik – Reflexion

Vulnerabilität von Kindern in Forschung ist nicht per se zu negieren, so bleibt nach aller Kritik festzuhalten, dass Kinder in gesellschaftlichen Machtverhältnissen benachteiligt sind. Wenngleich zu wünschen wäre, Machtverhältnisse und einhergehende Positionierungen von Kindern aufzulösen, kann ihnen zunächst nur ethisch begegnet werden, damit es nicht zu einem strukturellen Potenzial für Machtmissbrauch in Forschung kommt. Forschungsethik beseitigt nicht alle Gefahren von Machtverhältnissen, gilt aber als entscheidendes Reflexionsmedium in Forschung. In der UN-KRK begründen u. a. Art. 3 (Wohl des Kindes) und Art. 16 (Schutz der Privatsphäre und Ehre) zu etablierende forschungsethische Standards von Hochschulen, Forschungsinstitutionen und Forschenden.

44 Liebel, Manfred (2023): Wie kann Forschung den Interessen von Kindern gerecht werden? In: frühe Kindheit, H. 4, S. 6 ff.

45 Shier, Harry (2001): Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. In: Children & Society 15, H. 2, S. 107–117, S. 116.

46 Ebd., S. 110.

47 Schulze; Richter Nunes; Schäfer (2020): Plädoyer, S. 215.

48 Kommission für den 4. Kinder- und Jugendbericht (2023): (Re-)Konzeptualisierungen von Kinder- und Jugendbeteiligung im Rahmen der Kinder- und Jugendberichterstattung, Dokumentation der ersten Expert:innenanhörung vom 28. Februar 2023, Mainz, Trier: o. V., S. 46 ff.

49 Schulze; Richter Nunes; Schäfer (2020): Plädoyer, S. 116.

Exemplarisch stelle ich Ausschnitte des von Richter Nunes⁵⁰ zum Teil ins Deutsche übersetzte und von internationalen Forschenden entwickelte Kompendium „Ethical Research Involving Children“⁵¹ mit den Grundsätzen *Respekt*, *Nutzen* und *Gerechtigkeit* als Impulse für ethisch reflektierte Forschungen vor. Das Kompendium begreift „Kinder selbst als mitwirkende Subjekte“⁵², weshalb es sich für erste forschungsethische Überlegungen eignet. Gleichsam gilt es „nur als *Ausgangspunkt*“⁵³.

- Bei *Respekt* geht es darum, dass der Subjektstatus eines Kindes in Forschung anerkannt wird und seine „Perspektiven von seinem sozialen Hintergrund, seinem Alter, seiner Biografie, seinen Fähigkeiten etc. geprägt sind“⁵⁴. Ein Medium, um Respekt gegenüber den Kindern auszudrücken und zudem aus forschungsethischer Perspektive unabdingbar, ist bspw. die am einzelnen Kind orientierte Information zum Forschungsprozess, -vorgehen und -ziel sowie die ebenfalls subjektorientierte Einholung der Zustimmung zur Forschungsteilnahme.⁵⁵ Transparenz über Studienziele, -verläufe, -ergebnisse sowie Diskussions- und Evaluationsmöglichkeiten über den Forschungsprozess sind Teil einer auf Respekt aufbauenden Forschungsethik.
- *Nutzen*, als Grundsatz, besteht aus *Wohlergehen*, was bedeutet, dass Kindern durch Forschung Vorteile entstehen sollen.⁵⁶ Vorteile einer Forschung können z. B. finanzielle Vergütungen für die Mitwirkung und das „Bemühen, die Ergebnisse in politische Diskussionen einfließen zu lassen“⁵⁷ sein. Zudem gehört die *Schadensvermeidung* zu diesem Grundsatz, d. h. Forschung soll „Schäden oder Verletzungen von Kindern“⁵⁸, Handlungen und Unterlassung unbedingt abwenden.
- *Gerechtigkeit* erfordert von den erwachsenen Forschenden und Forschungsbegleitenden die Reflexion und das Hinwirken auf „gerechtere“ Machtverhältnisse. Gerechtere – machtarme, wenn auch nie machtleere – Verhältnisse herzustellen, ist durch partizipative Forschung möglich, z. B. durch kreative Methoden der von Kindern durchgeführten Datenerhebung, die gemeinsame Ausgestaltung des Anonymisierungsprozesses oder die dialogische Auswertung von Daten.⁵⁹

Forschung beständig zu reflektieren, ist zentral, um Reziprozitäten in intergenerationalen Verhältnissen zu ergründen. Erwachsene mit ihren verschiedenen Positionen als bspw. Begleitende, Forschungsfragenstellende und machtvolle(re) Personen haben Auswirkungen auf die Konstruktion von Wissen und Positionierung von Kindern. Es ist ihre Aufgabe, in Forschung mit Kindern gemeinsam Machtverhältnisse zu verändern. Dies gilt über „verschiedene Disziplinen, theoretische und methodische Standpunkte und internationale Zusammenhänge hinweg“⁶⁰.

50 Richter Nunes, Rita; Schulze, Heidrun (2021): Children’s Participation in Research: An Approach to Social Work Research. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit, S. 229–250, Weinheim: Beltz.

51 Graham, Anne; Powell, Mary Ann; Taylor, Nicola; Anderson, Donnah; Fitzgerald, Robyn (2013): Ethical research involving children. Abrufbar unter: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eric-compedium-approved-digital-web.pdf>; Zugriff am 12.07.2024.

52 Liebel, Manfred (2023): Wie kann Forschung den Interessen von Kindern gerecht werden? In: frühe Kindheit, H. 4, S. 6.

53 Richter Nunes, Rita; Schäfer, Dorothee (2021): Adulthood in Forschung reflektieren. Denkanstöße für ethische Grundsätze in der neuen Kindheitsforschung. Abrufbar unter: <https://sozmethod.hypothesen.org/1090>; Zugriff am 12.07.2024.

54 Graham et al. (2013): Ethical research, S. 15; Richter Nunes; Schäfer (2021): Adulthood.

55 Richter Nunes; Schäfer (2021): Adulthood.

56 Graham et al. (2013): Ethical research, S. 17.

57 Richter Nunes; Schäfer (2021): Adulthood.

58 Graham et al. (2013): Ethical research, S. 16; Richter Nunes/Schäfer (2021): Adulthood.

59 Graham et al. (2013): Ethical research, S. 17; Richter Nunes/Schäfer (2021): Adulthood.

60 Graham et al. (2013): Ethical research, S. 26; Richter Nunes/Schäfer (2021): Adulthood.

4. Forschungsmethode – Perspektiven

Art. 13 (Meinungs- und Informationsfreiheit) verweist darauf, dass Kinder das Recht haben, „Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben“. Ich sehe mit Blick auf Forschung für, mit und von Kinder(n) Anlass dafür, dass Kinder in Forschung auch das Recht darauf haben, jene Mittel zu verwenden, um ihre *Perspektive* zu äußern. Es bedarf an Kindern orientierte unterschiedliche Forschungszugänge, mit welchen Kinder ihre Perspektiven mitteilen, Daten auswerten und Ergebnisse (mit)veröffentlichen können.

Exemplarisch liefert Heinzel⁶¹ in ihrem Band einen Überblick über Forschungszugänge zur Perspektive von Kindern. Hierbei geht es um Methoden, die sich daran orientieren, Daten von Kindern zu erheben. Dazu gehören an Kindern orientierte Interviewformen, Kreisgespräche, Gruppendiskussionen oder die Erhebung von Kinderzeichnungen. Der Band bietet Ansätze für ein Mindestmaß an Beteiligung, indem Erhebungen an Kindern orientiert sind. In diese Logik reiht sich Hartnack⁶² mit seinem Band über Methoden der qualitativen Datenerhebung bei Kindern ein. Nentwig-Gesemann, Walther und Gesemann⁶³ bieten mit ihrer Handreichung ein breites Spektrum an Forschungsmethoden partizipativer Praxisforschung in einem exemplarischen Feld, bspw. Autofotografie, Sozialraumerkundungen, Beschwerdemauer. Einen Schritt weiter gehen Wöhler et al.⁶⁴ mit der dezidierten Auseinandersetzung mit partizipativer Aktionsforschung, in welcher Kinder Co-Forschende sind, selbst forschen und darauf aufbauend alternative Ansätze von Forschung eruiert werden.

In der internationalen Forschung sind partizipative Ansätze und Forschungen von Kindern schon länger Teil der Auseinandersetzungen mit adultismuskritischer Wissensproduktion. Lundy und McEvoy⁶⁵ bezogen Kinder im Forschungsprozess als Expert*innen ein und fassen es als notwendig, Kinder mindestens als Co-Forschende zu beteiligen, wenn es um Kinder geht. Kim, Sheehy und Kerawalla⁶⁶ fokussieren mit ihrem Praxishandbuch auf die zuvor beschriebene „neue“ Rolle Erwachsener, wenn diese sich als Begleitende forschender Kinder fassen. Richter Nunes und Schulze betrachten Forschungen mitunter „beginnend von der Frage, wie Partizipation in der kommunikativen Praxis u. a. auch in der Datenerhebung mit Kindern reflektiert werden kann, bis hin zur Durchführung von kinderrechtsorientierten Projekten, die im Forschungsdesign und bei der Auswertung die Partizipation von Kindern berücksichtigen“⁶⁷.

Letztlich ist relevant, dass Erwachsene bereit für Forschung mit, für und von Kinder(n) sind, welche Rolle Kinder wollen, ob sie mitteilen, erheben, auswerten, veröffentlichen oder etwas anderes möchten, und was ihnen wichtig ist.

61 Heinzel, Friedericke (2012) (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz.

62 Hartnack, Florian (2018) (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Wiesbaden: Springer VS.

63 Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Gesemann, Frank (2023): Nicht ohne uns! Im Ganztag partizipativ mit Kindern forschen und Qualität entwickeln. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

64 Wöhler, Veronika; Arzmann, Doris; Wintersteller, Teresa; Harrasser, Doris; Schneider, Karin (Hrsg.) (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.

65 Lundy, Laura; McEvoy, Lesley (2011): Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. In: *Childhood* 19, H. 1, S. 129–44.

66 Kim, Chae-Young; Sheehy, Kieron; Kerawalla, Lucinda (2017): *Developing Children as Researchers: A Practical Guide to Help Children Conduct Social Research*. London: Routledge.

67 Richter Nunes; Schulze (2021): *Adultismus*, S. 229.

Geht es eigentlich (noch nur) um Forschung?

Auf die vier Impulse blickend, stellt sich die Frage: Geht es eigentlich (noch nur) um Forschung?

- So lässt sich (1.) feststellen, dass die Kritik an einer bisweilen adultzentristischen Auffassung davon, was Wissen ist, und die daraus resultierende Notwendigkeit der Dekonstruktion von Wissen in jeglichen Lebensbereichen von Nöten ist. Dies schließt den Alltag und das Alltagswissen von Kindern gleichermaßen ein.
- Die einhergehende Beteiligung (2.) von Kindern versteht sich als nur ein erster Schritt hin zur Autonomie von Kindern in der Herstellung von „Welt“ – nicht nur in Forschung, sondern auch in Gesellschaft und Alltag.
- Ein Umgang mit Kindern entsprechend der Grundsätze eines respektvollen und transparenten Miteinanders sowie das Einlösen dessen, dass Situationen für Kinder mit positiven Effekten für sie ausgestattet sein sollten (3.), versteht sich als moralischer Grundsatz einer gerechte(re)n Gesellschaft.
- In einer solchen Gesellschaft sollte die Perspektiven von Kindern entlang ihrer Bedürfnisse (4.) eine Rolle spielen.

Die vorgestellten Impulse können das Miteinander zwischen Erwachsenen und Kindern beeinflussen, egal ob in Kindertagesstätten, Schulen, Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit und auch im nicht institutionellen Setting, in Familien, auf dem Spielplatz, auf der Straße. Ich sehe sie als Plädoyer für die Verantwortungsübernahme Erwachsener, die UN-KRK mit Kindern adultismuskritisch auszulegen und dialogisch Alltag für und mit Kinder(n) zu gestalten, statt über sie hinweg.

Zuletzt noch eine Anmerkung zur Unvollkommenheit vorangegangener Überlegungen: Dieser Beitrag wurde nicht von Kindern (mit)geschrieben.

Literaturverzeichnis

Graham, Anne; Powell, Mary Ann; Taylor, Nicola; Anderson, Donnah; Fitzgerald, Robyn (2013): Ethical research involving children. Abrufbar unter: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eric-compendium-approved-digital-web.pdf>; Zugriff am 12.07.2024.

Hartnack, Florian (2018) (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Wiesbaden: Springer VS.

Heinzel, Friedericke (2012) (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz.

Kim, Chae-Young; Sheehy, Kieron; Kerawalla, Lucinda (2017): Developing Children as Researchers: A Practical Guide to Help Children Conduct Social Research. London: Routledge.

Kommission für den 4. Kinder- und Jugendbericht (2023): (Re-)Konzeptualisierungen von Kinder- und Jugendbeteiligung im Rahmen der Kinder- und Jugendberichterstattung, Dokumentation der ersten Expert:innenanhörung vom 28. Februar 2023. Mainz, Trier: o. V.

Liel, Manfred (2008): Forschende Kinder. In: Neue Praxis, H. 3, S. 239–251.

Liel, Manfred (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 3, S. 307–319.

Liel, Manfred (2023): Wie kann Forschung den Interessen von Kindern gerecht werden? In: frühe Kindheit, H. 4, S. 6–10.

Lundy, Laura; McEvoy, Lesley (2011): Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. In: *Childhood* 19, H. 1, S. 129–44.

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Gesemann, Frank (2023): Nicht ohne uns! Im Ganztage partizipativ mit Kindern forschen und Qualität entwickeln. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Richter Nunes, Rita; Schäfer, Dorothee (2021): Adulthood in research reflect. Denkanstöße für ethische Grundsätze in der neuen Kindheitsforschung. Abrufbar unter: <https://sozmethod.hypotheses.org/1090>; Zugriff am 12.07.2024.

Richter Nunes, Rita; Schulze, Heidrun (2021): Children's Participation in Research: An Approach to Social Work Research. In: *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, S. 229–250, Weinheim: Beltz.

Ritz, ManuEla; Schwarz, Simbi (2022): Adulthood and critical adulthood: Behind (closed) doors. Münster: Unrast Verlag.

Shier, Harry (2001): Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. In: *Children & Society* 15, H. 2, S. 107–117.

Shier, Harry (2012): What does 'equality' mean for children in relation to adults? Matagalp: CESESMA.

Schulze, Heidrun; Richter Nunes, Rita; Schäfer, Dorothee (2020): Plädoyer für eine adulthoodskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In: Cloos, Peter; Lochner, Barbara; Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt*, S. 209–222, Wiesbaden: Springer VS.

Winkler, Martina (2016): Kindheitsgeschichte. Abrufbar unter: https://docupedia.de/zg/Winkler_kindheitsgeschichte_v1_de_2016?oldid=125623; Zugriff am 12.07.2024.

Wöhler, Veronika; Arztmann, Doris; Wintersteller, Teresa; Harrasser, Doris; Schneider, Karin (Hrsg.) (2017): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.

Stell dir vor, es gibt einen Fachaustausch über Adulthood und Kinderrechte, und kein einziges Kinderrecht geht hin

von ManuEla Ritz

Echt jetzt!? Fünf? Fünf Leute, die sich intensiv über mich und Kinderrechte austauschen wollen!? Voilà! Da bin ich! Aber wo um alles in der Welt sind die Kinderrechte? Ups! Ich sitze ja auf ihnen. Unter meinem Allerwertesten sind sie, da, wo sie hingehören, und ganz ehrlich, es sitzt sich gar nicht so schlecht auf 54 kleinen Artikelchen.

Zugegeben, anfangs, damals, 1989, waren sie noch ein bisschen renitent, wollten bei den Großen mitspielen, der UN-Menschenrechtskonvention, den Frauenrechten und so. Froh, auf der Welt zu sein, und voller Tatendrang, waren die Kinderrechte anfangs wild entschlossen und bereit, jedem Kind auf Erden die Kraft zu verleihen, die es brauchen würde, um sich in der Welt der Erwachsenen zu behaupten, sich einen gleichwürdigen Platz im Menschheitsgefüge zu erkämpfen. Ist das nicht putzig?

Die Flügel wurden ihnen schnell gestutzt, denn schon bei ihrem Empfang bekamen sie einen Dämpfer nach dem anderen. Die Sache ist die: Wann immer sich die Menschen eine neue Konvention ausdenken, versammeln sich die schon bestehenden UN-Vereinbarungen, um die Frischlinge zu begrüßen. Diese Begrüßung läuft immer gleich ab. Jede Konvention stellt sich den Neuen vor. Das heißt, es stellt sich erst einmal nur der 1. Art. der jeweiligen Konvention vor, weil die Nummer eins immer die Grundlage für alle folgenden Artikel ist.

Die älteste UN-Konvention eröffnete damals natürlich den Zirkus. Erhaben zog die Riege der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ ein. „Uuuuh, schau mal!“, raunte das Recht auf Bildung dem Recht auf Kindeswohl zu: „Die haben eine Präambel? Wow!“ Die Kinderrechte waren schwer beeindruckt. „Wieso haben wir so etwas nicht?“, flüsterte das Recht auf die Verwirklichung seiner Geschwister mehr sich selbst als eben jenen Geschwistern zu.

„Gestatten“, begann Art. 1 der Menschenrechtserklärung, „in mir ist festgelegt, dass alle Menschen auf Erden frei und gleicher Würde sind. Ich spreche jedem Menschen sowohl Vernunft als auch ein Gewissen zu.“

„Wow! Die haben Style!“, ließ Art. 12 der Kinderrechte seine Meinung vom Stapel. Art. 1 unterdes begann sich zu vergleichen. In ihm war weder von Freiheit noch von Würde und schon gar nicht von der Vernunft von Kindern die Rede. In ihm wurde lediglich festgestellt, was Kinder seien. Der Kleine begann sich ob seines Inhaltes zu schämen. Er war wirklich eine leichte Beute für mich.

Danach zog die Mannschaft – Haha, die Mann-schaft! – der Frauenrechte ein. Die Kinderrechte guckten ziemlich blöd aus der nicht vorhandenen Wäsche, als sie begriffen, dass die Rechte der Frauen nicht läppisch in einer Frauenrechts-Konvention versammelt sind. Das Papier, auf dem sie festgehalten werden, nennt sich „Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“. (Als gäbe es immer nur eine!)

„Hä? Wieso taucht mein Inhalt nicht auch in unserem Titel auf?“, wollte Art. 2 – das Recht auf Nicht-Diskriminierung von Kindern – wissen. „Wir sind halt nur so zum allgemeinen Schutz von Kindern da“, erkannte das Recht auf Spiel und Freizeit und fing fast an zu heulen.

„In mir ist festgelegt“, sprach Art. 1 der Frauenrechte, „was unter dem Begriff ‚Diskriminierung der Frau‘ zu verstehen ist.“

„In mir wird nicht erklärt, was unter der Diskriminierung von Kindern zu verstehen ist. Ja, es wird nicht mal benannt, dass Kinder aufgrund ihres Alters diskriminiert werden“, sagte Art. 2 missmutig, resignierte und ging mir auch ins Netz.

„Darüber hinaus lege ich fest,“ faselte die Angeberin weiter, „dass jede Frau ihre Menschenrechte und Grundfreiheiten in Anspruch nehmen und ausüben können soll.“ Alle Bereiche, in denen Frauen, gleichberechtigt sein sollen, wurden aufgezählt. Die Kinderrechte hörten Wörter wie: „politisch, wirtschaftlich, sozial und kulturell“. Das Wort „staatsbürgerlich“, das Number One ebenfalls verlauten lassen hatte, ließ schließlich weitere Kinderrechtsartikel an ihrer Wirkmacht zweifeln. „Sind Kinder eigentlich auch Staatsbürger?“, wollte das Recht auf Identität wissen. „Nein!“, antwortete Art. 5. „Kinder sind nur Teil ihrer Familien.“ „Wenn sie überhaupt eine haben!“, warf Art. 21 ein. Art. 7 checkte schnell nochmal seinen Inhalt. In ihm war festgelegt worden, dass Kinder eine Staatsangehörigkeit haben sollen – aber Staatsbürger!? Schließlich sagte es: „Kinder sind keine Staatsbürger und verfügen daher auch nicht über staatsbürgerliche Rechte.“ Die Kinderrechte ereiferten sich: „Fies!“ „Gemein!“ „Hä, wieso denn?“ „Das geht gar nicht“ „Doof ist das!“ „Stopp!“ Und das war auch schon der Anfang vom Ende. Die Kinderrechte erkannten bald, dass Erwachsene sie nicht ernstnehmen, nicht umsetzen oder auch gar nicht erst kennen. Ihre Wirkungslosigkeit wandelte sich in Ohnmacht und so war es mir ein Leichtes, sie unter meine Fittiche zu kriegen. Die meisten wehren sich schon lange nicht mehr, sondern haben sich unter meiner Herrschaft eingerichtet.

Nur die zehn Artikel, die Erwachsene gern als die wichtigsten Kinderrechte zitieren, büxen hin und wieder mal aus. Immer dann, wenn in irgendeiner Kita oder Schule über Kinderrechte geredet wird. Diese kleine Task Force – wie sie sich nennen – beamt sich dann in die jeweiligen Räume und versucht auf ihre und die desolante Situation ihrer Geschwister aufmerksam zu machen. „Ihr dürft nicht nur über uns reden“, rufen sie dann. „Ihr müsst überlegen, wie ihr uns ins Leben ruft!“ Aber ihre mickrigen Stimmchen werden regelmäßig überhört.

Gerne noch einmal: Ich bin da bei diesem Fachaustausch, in dem es um mich gehen soll. Aber keine Spur von den Kinderrechten. Nicht mal die Task Force hat sich hierher verirrt. Wollen wir doch mal sehen, wer außer mir sonst noch da ist.

Oh Shit! Oh nein! Das ist doch nicht etwa ... Oh Gott, ManuEla Ritz?! Diese Schnepfe hat mir grade noch gefehlt! Die ist hauptverantwortlich dafür, dass ich in Deutschland ans Licht der Öffentlichkeit gezerrt wurde. Gut, wenn sie es nicht gewesen wäre, hätte mich nicht früher, aber später wer anders enttarnt. Aber es war nun mal sie und ich hasse sie mehr als jedes einzelne Kinderlachen. Dauern schreibt sie Artikel, in denen sie mich anprangert und vor Kurzem sogar ein Buch, gemeinsam mit ihrer Tochter. Sie wollte sogar jemanden anderes davon überzeugen, dass das nächste Buch über mich von Kindern geschrieben werden sollte! Von Kindern! Was für eine Farce! Zum Glück ließ sich der gute Mann nicht von ihr überreden und schrieb das Buch dann selbst. Power to the Adults!

Naja, so lange sie nur labert und schreibt, geht das ja noch, aber so langsam beginnt sie den Bogen zu überspannen. Ende letzten Jahres beispielsweise wurde sie eingeladen, auf einer Tagung zu Kinderrechten die Keynote-Speakerin zu mimen. Sie lehnte ab. „Kinderrechte“, so betont sie immer wieder, „sind nicht mein Kernthema und so lange Erwachsene nicht ihre eigene Macht beleuchten und ernsthaft hinterfragen, brauchen wir meiner Meinung nach gar nicht erst damit anzufangen, die UN-Kinderrechtskonvention – ein Mach(t)werk von Erwachsenen – zu thematisieren.“

Mails flogen hin und her. Die potentiellen Auftraggeber*innen wechselten sich ab in dem Versuch, die Ritz doch noch für ihre Tagung zu gewinnen.

Um die bis hierher verfasste Fabel in die Realität zu überführen, folgte im Originaltext an dieser Stelle eine E-Mail, die ich im realen Leben an reale Auftraggeber*innen geschrieben hatte. In der Mail ging es um die Themen des Fachaustausches, den das Deutsche Kinderhilfswerk einberufen hatte; Adultismus und Kinderrechte. Darüber hinaus beschrieb ich, wie ich als Außenstehende den Fachkräftemangel in Kindereinrichtungen erlebe, und schlug als einen Lösungsansatz bundesweite Kita-Streiks vor.

Beim Fachaustausch las ich die Mail in anonymisierter Form vor und reichte den gesamten Text – Fabel plus Mail, samt eines runden Abschlusses – zur Veröffentlichung ein. Daraufhin erhielt ich vom Deutschen Kinderhilfswerk eine Nachricht, die der Sorge Ausdruck verlieh, meine Schilderungen könnten Rückschlüsse darauf zulassen, an welche Institution ich meine Mail geschickt hatte. Es wurde gewünscht, dass ich diese Passage noch stärker abstrahiere, als ich es eh schon getan hatte, und ich wurde vor folgende Wahl gestellt:

„Der Teil müsste also entweder herausgenommen oder umgeschrieben werden, sodass er sich in den literarischen Stil einfügt und nicht mehr auf den realen Konflikt zurückzuführen ist.“ (Zitat Deutsches Kinderhilfswerk)

Ein kleiner Exkurs:

Als Schwarze Frau und Teamerin gegen Diskriminierung mit einem halben Jahrhundert Rassismuserfahrungen kenne ich die Bitte um bzw. die Forderung nach wenig bis gar keiner Konfrontation in Diskriminierungskontexten zu Genüge. Diese Bitte bzw. Forderung kommt in der Regel von Menschen, die in Machtverhältnissen privilegierte Positionen innehaben. Was tun Menschen in Machtpositionen, wenn sie mit unliebsamen Wahrheiten konfrontiert werden?

Der umgeschriebene Text solle sich stilistisch in diesen Artikel einfügen, so das Deutsche Kinderhilfswerk. Nun, das ist mir nicht so recht gelungen, dennoch hier die Fragmente meiner wichtigsten Gedanken.

Die potenziellen Auftraggeber*innen wünschten sich, dass im Rahmen einer großen Veranstaltung das Interesse von pädagogischen Fachkräften an der UN-Kinderrechtskonvention geweckt bzw. gestärkt werden sollte. Die Erzieher*innen sollten dazu motiviert werden, die Kinderrechte in ihren Einrichtungen umzusetzen. Ich wertschätzte das Vorhaben in meiner Antwortmail, bezweifelte jedoch, dass Motivation das sei, was überforderte bis ausgebrannte Kitafachkräfte jetzt bräuchten.

Zu dieser Einschätzung kam ich durch folgende Aussagen von Erzieher*innen, die ich Ende vergangenen Jahres bei einem Workshop in Nordrhein-Westfalen gesammelt habe:

„Meine Motivation, diesen Beruf zu ergreifen, war, Kinder zu schützen, zu stärken, sie in ihrem Leben zu begleiten und mit ihnen Spaß zu haben. Enttäuschend zu sehen, was es tatsächlich heißt, Erzieherin zu sein.“

„Im Grunde leisten wir keine pädagogische Arbeit mehr. Wie auch, wenn wir, fällt auch nur eine Kollegin aus, mit 25 bis 30 Kindern alleine dastehen?“

„Ich komme mir vor wie eine Aufseherin, die nur noch verhindert, dass die Kinder sich gegenseitig die Köpfe einschlagen.“

Drei Tage nach meiner Begegnung mit den Erzieher*innen in Nordrhein-Westfalen war ich als Keynote-Speakerin zu einem Fachtag für pädagogische Fachkräfte in Baden-Württemberg eingeladen. Die berichteten Erlebnisse und Gefühle der Pädagog*innen aus

NRW steckten mir noch in den Knochen und ich fühlte mich unwohl dabei, schon wieder vor Kita-Fachkräften zu stehen und ihnen etwas über Adultismus zu erzählen, während es ihnen vielleicht nicht ganz ähnlich geht wie ihren Kolleg*innen anderswo im Land. Also begann ich meinen Input mit den Worten: „Ich glaube, ihr braucht niemanden, der euch Vorträge hält, ihr braucht einen Kita-Streik.“ Auf diese Aussage folgten Applaus und zustimmende Rufe von den ca. 100 Zuhörenden. Nach dem Input kam eine Erzieherin auf mich zu und sagte: „Das mit dem Streik, das stimmt. Wir müssen auf die Situation in den Kitas aufmerksam machen.“

Seit Jahren beklagen wir die zunehmende Verrohung und Gewalt nicht nur in unserem Land. Gleichzeitig tun wir als Gesellschaft zu wenig oder das Falsche, um jungen Menschen Räume zu bieten, in denen Liebe, Verständnis, Zugewandtheit und Solidarisierung gelebte Werte sind.

Wir ernten immer, was wir säen, und ich frage mich, was für Erwachsene jene Menschen werden, die heute Kinder sind und einen großen Teil ihres Alltags in stressproduzierenden, weil unterbesetzten Kitas mit überfüllten Gruppen verbringen. Wie auch immer sie sich entwickeln, sie werden die Entscheider*innen von übermorgen sein.

„Das mit dem Streik, das stimmt. Wir müssen auf die Situation in den Kitas aufmerksam machen.“ Das, was eine Erzieherin in Baden-Württemberg aussprach, setzten ihre Kolleg*innen in Berlin im Sommer 2024 um. Nur wenige Tage und Wochen nachdem ich meinen Text beim Fachaustausch des Kinderhilfswerkes geteilt hatte, kam es zu Kita-Warnstreiks in der Hauptstadt. Reaktionen des Unverständnisses, aber auch der Unkenntnis – nicht zuletzt vom Staatssekretär für Familie und Jugend Falko Liecke – machen deutlich, dass Kita-Streiks besser nicht einfach nur anberaumt und ausgerufen werden sollten. Damit alle – Kinder, Eltern, Erzieher*innen und vielleicht sogar Politiker*innen – verstehen, dass das Wohlergehen unserer Kinder und auch das gesellschaftliche Klima in diesem Land auf dem Spiel stehen, brauchen Aktionen, die Kitaschließungen zur Folge haben, meiner Meinung nach eine sorgfältige Vorbereitung.

Die Kinderrechte halten Ideen parat, wie eine solche Vorbereitung aussehen könnte. Würden wir die 54 Artikelchen, auf denen Adultismus thront, ernstnehmen, würden wir beispielsweise Art. 31 der UN-Kinderrechtskonvention folgend überprüfen, ob dem Recht auf Freizeit und Spiel, aber auch auf Kunst und Kultur in überfüllten und unterbesetzten Kindereinrichtungen überhaupt nachgekommen werden kann.

Art. 3 und Art. 25 der UN-Kinderrechtskonvention fordern uns auf, herauszufinden, ob sich Kinder in ihren jeweiligen Einrichtungen wohlfühlen, ob die jeweilige Einrichtung tatsächlich der beste Ort ist, an dem sich Kinder außerhalb ihrer Familien aufhalten können.

Die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte, die ich weiter oben im Text zitiert habe, beantworten all diese Fragen mit Nein. Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention könnte uns veranlassen, mit Kindern ihrer jeweiligen Auffassungsgabe gemäß über die Situation in ihrer Kita zu sprechen und sie zu fragen, was ihnen am Kita-Alltag nicht gefällt und was sie gern anders hätten.

In einem solch offenen und ehrlichen Gespräch mit Kindern erlaubt uns Art. 17 der UN-Kinderrechtskonvention, selbst Quelle der Informationen zu sein, die jungen Menschen hilft, zu verstehen und einzuordnen, in welcher Lage sie, ihre Erzieher*innen und Eltern sich gegenwärtig wiederfinden.

Art. 19 der UN-Kinderrechtskonvention nimmt uns Erwachsene in die Pflicht, ehrlich zu benennen, welchen Formen verbaler, psychischer und auch körperlicher Gewalt Kinder in Kitas mit zu wenigem und überarbeitetem Fachpersonal ausgesetzt sind.

Ich habe da schon sehr schlimme Sachen gehört und auch selbst erlebt, als ich noch als Erzieherin gearbeitet habe. Wir können diese Fälle freilich auch weiterhin unter den Teppich kehren oder so tun, als handele es sich um dutzende Einzelbeispiele persönlichen Versagens. Das Problem liegt jedoch nicht immer nur bei einzelnen Personen, sondern ist systemimmanent.

Art. 15 der UN-Kinderrechtskonvention schließlich ebnet den Weg zu friedlichen Demonstrationen mit Kindern, Eltern, pädagogischen Fachkräften und Verbündeten, die sehen, verstehen und nicht wollen, dass sich das Hamsterrad von Stress, Überforderung und zunehmenden Mental-Health-Problematiken von jungen Menschen und ihren erwachsenen Begleiter*innen immer weiterdreht.

Ich schreibe all dies, doch Adultismus grinst nur hämisch und denkt: „Solange sie nur reden und Artikel schreiben, können sie mir nichts anhaben. Zum Glück gibt es noch genügend Erwachsene, auf die ich mich verlassen kann.“



Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de



*Deutsches
Zentralinstitut
für soziale
Fragen (DZI)*

**Geprüft +
Empfohlen**

ISBN 978-3-922427-57-5