

Pestalozzi-Fröbel-Haus
Fachschule für Sozialpädagogik

Adultismus begegnen

**Diskriminierungskritische Reflexion der Berufsrolle als Erzieher*in in
Kindertageseinrichtungen**

Maren Litterscheidt

12. Februar 2019

A bigger cage is still a prison.

(Cistem Failure)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Grundannahmen	3
2.1	Diskriminierung	3
2.2	Diskriminierungslinie Adulthood	6
2.3	Diskriminierungskritik	9
3	Was bedeutet eigentlich ‚Kindheit‘?	10
3.1	Soziologische Erfassung von Kindheit	11
3.2	Kindheit heute: Rechtliches	13
4	Auseinandersetzung mit pädagogischen Ideen	15
4.1	Ursprung der Pädagogik: Rousseau	15
4.2	Kinderrechte sind Menschenrechte: Janusz Korczak und Stefania Wilczynska .	16
5	ÄuSSere Anforderungen an die Rolle der Erzieher*in	18
6	Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und Inklusion	21
6.1	Inklusion	21
6.2	Anti-Bias-Pädagogik oder vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung	23
7	Umgang mit Adulthood in der Praxis der Tagesbetreuung	25
8	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	28
	Literatur	30

1 Einleitung

I began to get an adult perspective of something I was aware of as a child. Most of the time people talk differently to kids than to adults, and often they act differently, too.

(Wright 2008, S. 1)

In meinem Alltag begegne ich ständig ausgrenzendem, ignorantem, bevormundendem, kontrollierendem, korrigierendem, übergriffigem oder anderem bewussten oder unbewussten Fehlverhalten meinerseits und seitens anderer Erwachsener gegenüber jüngeren Menschen (auch mir selbst). Ich begegne Adultismus. Die Annahme einer grundsätzlichen Verschiedenheit von Kindern und Erwachsenen scheint fest in Menschen und Gesellschaft verankert zu sein, da sie so beständig geäußert und reproduziert wird. Während dieses Phänomen meinen Alltag so sehr prägt und seit ich begonnen habe, es wahrzunehmen, allgegenwärtig scheint, finde ich es in pädagogischer Fachliteratur kaum wieder. Auf der Suche nach Erklärungen und einem Umgang mit diesem Sachverhalt in meinem beruflichen wie auch privaten Leben lieferten mir zwei Grundlagentexte (von ManuEla Ritz und Sandra Richter) über Adultismus Orientierung. Von hier ausgehend bin ich verschiedenen Spuren gefolgt: ich habe zunächst versucht, gesellschaftliche Phänomene von Macht und Ausgrenzung grundsätzlich zu verstehen, dann habe ich die Analyse der historischen Beziehung zwischen jungen Menschen und Pädagog_innen von Hermann Giesecke nachvollzogen und mir den aktuellen rechtlichen und gesellschaftlichen Status von jungen Menschen und Betreuung angesehen. Zuletzt habe ich versucht die Ideen von Inklusion, vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, sowie der Diskriminierungskritik auf meine Problematik zu beziehen. Diesen Weg und die Erkenntnisse, die ich daraus für meine praktische Arbeit und meine Einstellung zu meiner Rolle als Erzieherin gewonnen habe, möchte ich in dieser Arbeit vorstellen.

Meiner Arbeit liegen folgende Annahmen zugrunde: Ich bin als Erzieherin Teil der mich umgebenden Gesellschaft. Meine Arbeit erfüllt einen gesellschaftlichen Zweck, ich arbeite innerhalb bestimmter legaler Vorgaben, bin in dieser Gesellschaft sozialisiert und reproduziere ihre Strukturen bewusst und unbewusst, ich bin anderen Gesellschaftsmitgliedern gegenüber verantwortlich für mein Handeln und angehalten, in ihrem Sinne zu handeln. Ich kann meine persönliche und auch überindividuelle Gesellschaftskritik in mein Handeln einfließen lassen und mich bemühen, erlebte Missstände nicht zu reproduzieren. In gleichem Maße, wie ich

1 Einleitung

Teil dieser Gesellschaft bin, bin ich auch Teil der ihr innewohnenden Machtstrukturen, von denen eine für meine Arbeit besondere Bedeutung besitzt und dennoch in ihrer Bedeutsamkeit selten Anerkennung findet: das Machtungleichgewicht, welches grundlegend jede Beziehung zwischen jungen und sehr jungen und älteren Menschen prägt und als Adultismus zu bezeichnen ist. Ich werde den Begriff ‚Kind‘ in dieser Arbeit möglichst sparsam verwenden und unter der Annahme, dass er eine gesellschaftliche Kategorisierung reproduziert. Eine genaue Bestimmung des Begriffs erscheint mir schwierig und nicht zielführend, da es mir um die kritische Auseinandersetzung mit der Schaffung dieser Kategorie überhaupt geht und da das Verständnis dessen, wer ein Kind ist, in verschiedenen Zusammenhängen, bzw. sogar individuell und situationsabhängig variiert.

2 Grundannahmen

Ich habe in der Einleitung formuliert, ein Teil der mich umgebenden Gesellschaft zu sein aber, was ist das eigentlich? In was für einer Gesellschaft bewege ich mich? Wovon sprechen wir, wenn wir *die Gesellschaft* kritisieren? Dies zu definieren, ist Aufgabe der Soziologie, die zahlreiche Begriffe bereitstellt, um gegenwärtige Gesellschaften zu beschreiben, je nachdem welcher Schwerpunkt gesetzt werden soll. Für diese Arbeit erscheint mir relevant, dass ich in Berlin lebe und arbeite, dass damit die Rechtslage der Bundesrepublik Deutschland und des Landes Berlin meine Arbeit beeinflussen und vor allem, dass die Gesellschaft, in der ich mich bewege, von Ungleichheit geprägt ist, die sich einerseits in individueller Vielfalt ausdrückt, andererseits in Machtverhältnissen mit ungleichen Zugängen für Individuen. In den folgenden Kapiteln will ich zeigen, wie sich gesellschaftliche Dynamiken und Strukturen auf individueller Ebene auswirken und wiederholen und welche Rolle dies für das Verhältnis spielt, in welchem ich als Erzieherin zu Kindern stehe.

2.1 Diskriminierung

Gesellschaftliche Machtverhältnisse regeln den (ungleichen) Zugang zu, sowie den Ausschluss von gesellschaftlichen Ressourcen und Institutionen. Sie sind Teil von Sozialisationsprozessen und damit Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Der Begriff, der für die Auswirkungen von Machtverhältnissen benutzt wird, ist ‚Diskriminierung‘: Diskriminierung bedeutet einen ungleichen Zugang zu Ressourcen und ungleiche Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe. (vgl. Bönkost 2016, S. 1)

Diskriminierung ist beobachtbar als „Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligung [...]“ (Scherr 2016, S. 3). Albert Scherr betont in seiner Definition von Diskriminierung darüber hinaus auch „die Verwendung von kategorialen, das heißt vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen“ (ebd.). Diese Unterscheidung ist konstruiert und beruht nicht auf der tatsächlichen Verschiedenheit von Menschen oder individuellen Eigenschaften und Bedürfnissen einer Person. Ein wesentlicher Bestandteil der Diskriminierung ist damit, dass Personen ihre Individualität abgesprochen und durch die Zuschreibung von kategorialen Eigenschaften ersetzt wird. So wird ihnen „der Status des gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieds bestritten; ihre faktische Benachteiligung wird entsprechend nicht als ungerecht bewertet, sondern als unvermeidbares

2 Grundannahmen

Ergebnis ihrer Andersartigkeit betrachtet.“ (Scherr 2016, S. 3) Hierin steckt eine zentrale Funktion der Diskriminierung, nämlich Machtverhältnisse aufrecht zu erhalten, indem diese entweder gar nicht auffallen oder als gegeben und unvermeidbar, sozusagen ‚normal‘ betrachtet werden können: Durch wiederholtes und permanentes Erleben werden Dominanz- und Unterdrückungsstrukturen verinnerlicht und so auch nicht mehr bewusst wahrgenommen. Sie werden Teil der „Normalität“ (Trisch 2009, S. 36). Hierbei sind verinnerlichte Dominanz und verinnerlichte Unterdrückung zu unterscheiden. Erstere kennzeichne sich durch das Ausblenden verschiedener Lebensrealitäten. Die Existenz des ‚Anderen‘ wirke verunsichernd in Bezug auf die eigene ‚Normalität‘, sodass sie negiert werden müsse. Wo dies nicht möglich ist, kommt es aus meiner Sicht zu Ausgrenzung und ist es notwendig, das Anderssein zu identifizieren und zu benennen. Im Gegensatz dazu wirke sich verinnerlichte Unterdrückung als „Ablehnung und Leugnung der eigenen Zugehörigkeit bei gleichzeitiger Aufwertung anderer Lebensrealitäten, die angestrebt werden“ (Trisch 2009, S. 37), aus.

Auch erzieherisches Handeln ist fest „in die gesellschaftlichen Dominanz- und Machtverhältnisse eingewoben“ (Wagner 2003, S. 2), denn die ‚Normalisierung‘ von Dominanz- und Unterdrückungsprozessen findet auch in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen als gesellschaftliche Institutionen statt. Petra Wagner stellt fest, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse in den grundlegenden Strukturen dieser Einrichtungen verankert sind: Pädagogische Einrichtungen sind „Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse“ und nicht „Schon- oder Übungsräume, in die gesellschaftliche Gewalt, Ausgrenzung, Diskriminierung quasi von auSSen hereinschwappt.“ (Wagner 2003, S. 1) Die Autorin spricht in diesem Zusammenhang von institutionalisierter Diskriminierung. So verinnerlichte Dominanz und Marginalisierung könne nur noch schwierig erkannt, benannt oder skandalisiert werden. Bereits früh verinnerlichte Verhaltensmuster lassen sich nur schwer wieder aufbrechen und verändern. Petra Wagner spricht in ähnlichem Zusammenhang auch von Vorgängen der Marginalisierung von Marginalisierungserfahrungen, wenn Diskriminierung keine Beachtung findet. Diese werde in der Wiederholung als umfassende Missachtung durch andere Menschen erlebt, jedoch nicht als strukturelle, institutionalisierte, gesellschaftliche Problematik wahrgenommen. (Wagner 2003, S. 1)

Diskriminierung braucht Normen und Abweichungen von diesen, damit sich aus Vielfalt „Andersartigkeit“ (vgl. Scherr 2016, S. 3) konstruieren lässt: innerhalb der bestehenden Vielfalt von Individuen wird eine bestimmte Ausprägung als ‚normal‘ priorisiert und

2 Grundannahmen

Abweichungen von dieser als ‚anders‘ deklariert. Sie dienen also der Einteilung von Menschen in Gruppen, bzw. oben erwähnte Kategorien und deren Klassifizierung. (vgl. Ritz 2013, S. 131) Abweichende Ausprägungen können so als auffällig, merkwürdig, falsch und minderwertig abgewertet werden. Innerhalb von Machtgefällen bestehe für die überlegene Gruppe das „Privileg der Definitionsmacht“ (ebd.) darüber, was als Abweichung zu betrachten ist. Nicht nur die Abweichung wird kategorisiert, sondern es werden aufgrund dessen Personen zu Gruppen, bzw. Kategorien zusammengefasst, welchen weitere Eigenschaften zugeschrieben werden. Diese Zuschreibungen heißen Vorurteile. Sie beruhen nicht auf Tatsachen oder persönlichen Erfahrungen, sondern sind überindividuelle, in der Gesellschaft institutionalisierte Ideologien, die im Laufe der Sozialisation erlernt werden. (vgl. Trisch 2009, S. 34)

Gesellschaftliche Kategorien, Normen und Vorurteile wirken sich zusammenfassend also so aus, dass Menschen aufgrund einer persönlichen Eigenschaft, die der Norm nicht entspricht, einer gesellschaftlichen Kategorie zugeordnet werden. Dies hat zur Folge, dass ausgehend von dieser Zuordnung generalisierte Eigenschaften über Vertreter_innen dieser Kategorie auf das Individuum übertragen werden. Anstelle persönlicher Eigenschaften werden also lediglich generalisierte Zuschreibungen wahrgenommen. Diese beeinflussen neben der Wahrnehmung einer Person auch den Umgang mit ihr und damit ihren Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen.

Manuela Ritz beschreibt außerdem einen Teufelskreis, der aus Zuschreibungen und Vorurteilen erwächst, in dem „eine unterlegene Person versuchen wird, den Erwartungen [machtvollerer Personen] zu entsprechen.“ (Ritz 2013, S. 131) Vorurteile bedeuten Erwartungen an das Verhalten Anderer, die sich innerhalb des beschriebenen Teufelskreises mit hoher Wahrscheinlichkeit bestätigen und damit zu einem individuellen Urteil über eine bestimmte Person werden. Diese Überzeugung mache es nahezu unmöglich, Verhaltensweisen anders wahrzunehmen und ihre tatsächliche Bedeutung zu erfassen (ebd.). Als ein Beispiel hierfür aus dem Erwachsene_Kind-Machtgefälle nennt Manuela Ritz den sogenannten ‚Trotz‘, der von Erwachsenen als eine Phase zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr deklariert wird. (vgl. Ritz 2013, S. 131) Mit Nachdruck vertretene Meinungs- und Willensäußerungen oder Wut lassen sich so leicht als ‚Trotz‘ abtun und nicht weiter ernst nehmen.

2.2 Diskriminierungslinie Adulthood

Die Welt, die wir kreiert haben, ist auf groSse
Menschen zugeschnitten

(Ritz 2008, S. 129)

Die gesellschaftliche Norm ist, ‚groSS‘ zu sein, ‚groSS‘ sein ist mit Privilegien verbunden und ‚gröSSer werden‘ erscheint bereits sehr jungen Kindern als äusserst wichtig und erstrebenswert. (vgl. auch Ritz 2008, S. 129) Meine Erfahrung ist, dass das Thema ‚groSS sein‘ bereits sehr zeitnah nach Beginn des Sprechens aufkommt und in der Regel mit eigenen Fähigkeiten, dem eigenen Status innerhalb der Kindergruppe (bei Ungleichbehandlung erscheint erstrebenswert, was ‚die GroSSen‘ machen), einem Wunsch nach Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit verknüpft ist. Dies erscheint mir vor dem Hintergrund des ständigen Geredes von „Wenn du gröSSer bist, ...“ oder den „GroSSen“ und den „Kleinen“ nicht weiter verwunderlich. ‚GroSS‘ wird hierbei häufig mit ‚älter‘ assoziiert und von Erwachsenen (und in der Folge auch von Kindern) häufig synonym verwendet, jedoch reicht eine bestimmte Körpergrösse zu haben allein meist nicht aus, um tatsächlich den Zugang zu Privilegien zu erhalten. (vgl. ebd.)

Manuela Ritz beobachtet, dass häufig nicht einmal Orte, die sich eindeutig an Kinder richten, für diese gebaut sind. So zum Beispiel gäbe es in Kindertageseinrichtungen zwar kleine Stühle und Tische, niedrige Waschbecken und Toiletten, aber Treppenstufen, Türklinken oder Lichtschalter seien nicht angepasst, sondern der Norm entsprechend gebaut, sodass sie für kleinere Menschen ein gröSses bis nicht zu überwindendes Hindernis darstellen. Dies habe zur Folge, dass Kleinere länger als notwendig auf GröSSere angewiesen bleiben. (vgl. Ritz 2008, S. 129)

Zur Norm gehört auch, dass Erwachsene Wichtiges leisten und bei Erwachsenen im Gegensatz zu Kindern erwartet und vorausgesetzt wird, dass ihre Arbeit wichtig ist. Dementsprechend wird die Tätigkeit von jüngeren Menschen eher abgewertet, nicht respektiert oder nicht beachtet:

If a child is doing something that disturbs an adult, we expect the child to do the changing. Weve been taught that adults are doing important things, and children are doing unimportant things, thus an adult's ‚work‘ has higher priority than a child's ‚play‘ when space, noise, etc. is bothersome. (Wright 2008, S. 1)

2 Grundannahmen

Auch wenn Korczak noch nicht den Begriff und das Konzept des Adulthood benutzt, erkennt er die Diskriminierung, die Kinder durch Erwachsene erfahren, zum Beispiel hier: „ein Kind dafür zu bestrafen, weil es verspätet zum Unterricht kam, wiewohl sich der Lehrer unbestraft verspäten kann das ist eine Gemeinheit. Und solche Gemeinheiten werden zu Tausenden von uns begangen.“ (Korczak 1979, S. 107) Auch benennt er deutlich das Gefühl, welches adultistische Diskriminierung zur Folge hat: „Ich bin nichts aber was sind die Erwachsenen! [...] Wenn ich nur erst erwachsen wäre...“ (Korczak 2018, S. 35)

Was hier deutlich wird, ist ein Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern, welches mit der Annahme Erwachsener einhergeht, dass Kinder ihnen allein aufgrund ihres geringeren Alters grundsätzlich unterlegen sind. Erwachsene glauben bzw. haben tief verinnerlicht, dass sie mehr wissen, Dinge besser können, einen größeren Erfahrungsschatz haben als Kinder, dass sie diese beschützen und ihnen die Welt erklären können und müssen und dass sie deshalb über junge Menschen ohne deren Einverständnis bestimmen können, dass dies unter Umständen sogar ihre Pflicht ist. (vgl. Richter 2013, S. 6 und Ritz 2013, S. 165) Adulthood bezeichnet also das Machtgefälle zwischen den sozialen Kategorien ‚Erwachsene_r‘ und ‚Kind‘ und die (strukturelle) Benachteiligung junger und sehr junger Menschen auf der Grundlage ihres Alters.

Sandra Richter identifiziert Adulthood als erste und flächendeckend erlebte Diskriminierungsform, die jeden Menschen in unserer Gesellschaft in frühen Lebensphasen betrifft oder betroffen habe. (vgl. Richter 2013, S. 6) Die Ungleichbehandlung werde als alltäglich betrachtet und nicht hinterfragt. (ebd.) In der Fachliteratur ebenso wie in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften wird das Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern nur in sehr geringem Umfang thematisiert. Kinder hingegen sind durchaus in der Lage, die Verhältnisse deutlich zu beschreiben. Dies beobachtet auch Manuela Ritz, die für ihren Aufsatz neun Kinder im Alter zwischen 5 und 13 Jahren interviewt hat. (Ritz 2013, S. 165)

Jodie Wright hat sich selbst und das Verhalten anderer Erwachsener gegenüber Kindern beobachtet und kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder grundsätzlich schlechter behandelt werden als Erwachsene, beziehungsweise, dass Erwachsene sich gegenüber Kindern schlechter verhalten oder weniger um gutes Verhalten bemüht sind, als gegenüber anderen Erwachsenen. Beispielsweise stellt sie fest, dass Kinder in der Regel von Erwachsenen ignoriert werden, unverhältnismäßig häufig zurechtgewiesen werden, ihre Bedürfnisse zugunsten

2 Grundannahmen

der Bedürfnisse Erwachsener zurückstellen müssen, durch Erwachsene beschämt werden, ohne dass die beschämende Handlung bemerkt wird. Ein augenöffnendes Beispiel ist die Tatsache, dass Kinder für negativ wahrgenommenes Verhalten häufig unmittelbar durch Erwachsene zurechtgewiesen werden, während wir gegenüber anderen Erwachsenen hier deutlich zurückhaltender wären. (vgl. Wright 2008, S. 1) Kinder werden auch ohne Rücksicht auf die sonstige Situation korrigiert und manche Erwachsene fühlen sich grundsätzlich dazu berufen, dies zu tun. Dies führt für Kinder zu beschämenden, unangenehmen Situationen, die durch Erwachsene oft nicht einmal wahrgenommen werden. (vgl. Wright 2008, S. 2)

Anhand der Texte von ManuEla Ritz, Jodie Wright und Sandra Richter, sowie eigener Erfahrungen habe ich folgende grundlegenden adultistischen Einstellungen Erwachsener gegenüber jüngeren Personen zusammengetragen:

1. Grundsätzliche Abwertung geringer Lebensdauer,
2. negative Konnotation der Begriffe kindisch und kindlich,
3. Alter als Begründung für Einschränkungen, Ausschluss, etc.,
4. mangelnder Respekt vor der persönlichen Integrität von Kindern, welcher sich durch
5. Fremdbestimmung in allen Lebensbereichen und
6. grenzüberschreitendes Verhalten äußert;
7. grundlegendes Überlegenheitsgefühl, welches sich folgendermaßen äußert:
8. Annahme zuverlässigerer Informationen, bedeutsamerer Erfahrungen und
9. Impuls, jüngere Menschen zu korrigieren;
10. fehlender Respekt vor der (selbstgewählten) Tätigkeit, welcher sich in
11. Besprechung, Bewertung, Einmischung der/in Tätigkeiten und deren Ergebnisse, sowie
12. Regulierung und Beschneidung der Eigeninitiative zeigt,
13. fehlender, nur scheinbarer oder unvollständiger Einbezug in relevante Entscheidungen,
14. keine Berücksichtigung geringerer Körperhöhe und -kraft bei der Gestaltung von Räumen

2.3 Diskriminierungskritik

Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und den gesellschaftlichen Strukturen, die diese produzieren und reproduzieren, führt leicht zu Überforderung und einem Gefühl der Handlungsunfähigkeit. An dieser Stelle setzt die Idee der Diskriminierungskritik ein und versucht, eine bewusste und kritische Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen bei gleichzeitiger Akzeptanz der Tatsache, dass diese durch das eigene Handeln reproduziert werden können. (vgl. Bönkost 2016, S. 1) Kritische Selbstreflexion sei deshalb gleichzeitig das wesentliche Ziel und die zentrale Voraussetzung für diskriminierungskritisches Handeln. Dieser Ansatz geht von einem Spannungsverhältnis zwischen Wiederholung und Überwindung bestehender Machtverhältnisse aus, da es „kein Außerhalb dieser Verhältnisse“ gebe (Bönkost 2016, S. 2) und somit auch alles Handeln hierin verwoben sei. Allein die Benennung sozialer Kategorien und die Beschreibung hieraus resultierender Diskriminierung wiederhole und bestätige diese, sodass kritisches Handeln immer widersprüchlich sei. Es reproduziere und verändere gleichzeitig. (vgl. Bönkost 2016, S. 2) Petra Wagner hält die Verwendung von Kategorien für notwendig, um Unterschiede auszudrücken und Sachverhalte zu verstehen. Diese Kategorien seien zwar unzulänglich und ihre Verwendung würde eine Wiederholung von Vereinfachung und „Verzerrung tatsächlicher Vielschichtigkeit“ (Wagner 2013, S. 36) bedeuten, Verhältnisse zu ignorieren könne sie aber nicht verändern. Wagner spricht sich für eine sachlich korrekte, wertschätzende und bewusste Sprache aus, die Unterschiede klar benennt, um Vielfalt darstellen zu können. (vgl. Wagner 2013, S. 34-35)

3 Was bedeutet eigentlich ‚Kindheit‘?

Ein Drittel der Menschheit sind Kinder und Jugendliche, ein Drittel des Lebens ist die Kindheit. Kinder werden nicht erst zu Menschen sie sind welche.

(Korczak 1979, S. 106)

Seit der ‚Entdeckung der Kindheit‘ in der frühen Neuzeit, genauer im Rahmen der Aufklärung, wurde diese als ein natürliches Phänomen betrachtet und eine ‚Natur des Kindes‘, also eine Sammlung von Eigenschaften, die das Kindsein ausmachen, angenommen. Die Kindheit gilt seitdem als eine besondere Lebensphase, die anhand verschiedener Kriterien eindeutig vom Erwachsensein zu unterscheiden und insbesondere von Entwicklung gekennzeichnet sei. Hierin steckt auch die Annahme des unfertigen, ‚unreifen‘ Menschen, auf welcher sich die Pädagogik begründet. (vgl. Kränzl-Nagl; Mierendorff 2007, S. 67) Wenn Kindheitsbilder „Entwürfe und Vorstellungen, die sich eine Epoche, eine soziale Gruppe oder auch ein Einzelner von Kindern macht und die individuell und gesellschaftlich auSSerordentlich wirksam sein und das Verhalten gegenüber ‚wirklichen Kindern‘ durchaus beeinflussen können“ (Richter 1987, zitiert nach Kränzl-Nagl; Mierendorff 2007, S. 5) sind, dann ist der Begriff eine neutralere Formulierung für Vorurteile gegenüber Kindern. Denn Vorurteile sind Bilder, die sich gesellschaftliche Gruppen über andere Gruppen machen und die ihre Begegnung mit angenommenen Vertreter_innen dieser Gruppen beeinflussen. Sie sind gesellschaftlich relevant, da sie in Machtverhältnissen entstehen und diese verfestigen. Kindheitsbilder sind also Bilder, die sich Erwachsene von jüngeren Menschen machen, welche die konstruierte Norm von GroSS- und Erwachsensein nicht erfüllen und somit ihr grundlegendes Anderssein konstruiert und begründet werden muss, um Ungleichbehandlungen zu begründen. Es wurden und werden weiterhin diverse Bilder vom Kind, seinem Bedürfnis nach Erziehung und damit der Rolle der Erziehenden entworfen, die einen groSSen Einfluss auf die Gestaltung ihres Lebens für die betroffenen Kinder haben.

3.1 Soziologische Erfassung von Kindheit

Ich beziehe mich im Folgenden wesentlich auf die Erkenntnisse von Renate Kränzl-Nagl und Johanna Mierendorff, die eine Annäherung an Kindheit als komplexes, sich in stetigem Wandel befindliches soziologisches Phänomen aus verschiedenen Perspektiven versuchen.

Heute wie früher existieren normative Bilder von guter und schlechter Kindheit, was Kinder brauchen und wie mit ihnen umzugehen ist. Die aktuelle Wahrnehmung sei beeinflusst von kulturellen Diskursen und Praktiken sowie wissenschaftlichen Erkenntnisversuchen, aber insbesondere auch vom medialen Diskurs. (vgl. Kränzl-Nagl; Mierendorff 2007, S. 5) Das individuelle Alltagsverständnis Erwachsener sei dabei neben den oben genannten Einflussfaktoren auch von der Sicht auf die eigene Kindheit geprägt. (vgl. ebd., S. 4) Im heutigen Kindheitsverständnis sei ein Trend zur Individualisierung zu beobachten, der zu einer zunehmenden Anerkennung der Individualität von Kindern führe, sodass Anpassung und Gehorsam als Werte allmählich zurückträten. Die Autorinnen sprechen dann jedoch von einer „pädagogisierten Kindheit“ mit einer „individualistisch-orientierten Erziehung“. (Kränzl-Nagl; Mierendorff 2007, S. 15) Sie beobachten einen Wechsel von der „Erziehung zur Beziehung“, „wobei das generelle Machtgefälle zwischen Eltern [bzw. Erwachsenen] und Kindern davon jedoch weitgehend unberührt bleibt.“ (ebd., S. 16)

In den kindheitsbezogenen Wissenschaften habe eine Paradigmenerweiterung stattgefunden, denn Kindheit werde nicht mehr nur als Entwicklungsphase, sondern als soziales Phänomen betrachtet. Der Einfluss gesellschaftlicher Entwicklungen werde gewürdigt und Kindheit als ein Prozess, der zwischen Individuum und Gesellschaft stattfindet, betrachtet. Hierbei werde Kindern „eine aktive Rolle zugestanden“. (Kränzl-Nagl; Mierendorff 2007, S. 20) Diese Formulierung impliziert eine zuvor bestehende Passivität, ein Ausgeliefertsein. Die soziologische Betrachtungsweise löst gesellschaftliche Missachtung und die Verurteilung zu grundsätzlicher Passivität im gesellschaftlichen Diskurs jedoch nicht auf: Kindheit wird nun mit zahlreichen (neuen) Etiketten versehen, interpretiert und von außen betrachtet und aus dieser Perspektive heraus ‚verstanden‘.

Einige Beispiele hierfür sind (alle zitiert nach Kränzl-Nagl und Mierendorff 2007): Die „Inszenierung der Kindheit“ (Beck-Gernsheim 1987) beschreibt Bemühungen der Eltern, Kinder und deren Anlagen zu fördern, sowie zunehmende Bestrebungen, Bildung frühestmöglich in die Betreuung von Kindern einfließen zu lassen. Kinder gelten insbesondere

3 Was bedeutet eigentlich ‚Kindheit‘?

in den europäischen Industrienationen als „Zukunftsressource [...], in die investiert werden muss“. (vgl. Kränzl-Nagl; Mierendorff 2007, S. 16) Gleichzeitig werden das „Verschwinden der StraSSensozialisation“ (Behnken und Zinnecker 1987), die „Verhäuslichung und Privatisierung der Kindheit“ (Zinnecker 1990), sowie das Phänomen der „Verinselung“ (Zeither 1983, 1994) festgestellt. Es geht um „Mediatisierung von Kindheit“ (Hengst 1980, 1988) oder das „Verschwinden der Kindheit“ in Bezug auf die Einflüsse des technologischen Fortschritts und neue Medien oder auch um eine „Internationalisierung und Globalisierung von Kindheit“. (Prout 2003) Die moderne „Risikogesellschaft“ bringt Gefährdungen und eine „ungewisse Kindheit“ (Bucher 2001) mit sich, ebenso wie eine veränderte „gesundheitliche Situation von Kindern“ mit einem Anstieg von psychischen und psychosomatischen Beschwerden (z.B. Hurrelmann 1990) als Symptome der „gestressten Kindheit“ (u.A. Winn 1984), die eine beschleunigte, bzw. verkürzte, „geschuldete Kindheit“ (Brinkhoff 1996) Aber: Kinder haben Rechte! Die „Verrechtlichung von Kindheit“ (Rabe-Kleberg 1983) war lange Zeit ausschließlic von Kinderschutzgedanken dominiert, seit Neuerem sind Kinder „Rechtssubjekte“ (Kränzl-Nagl und Mierendorff 2007, S. 19) und die ‚Partizipation‘ wird entdeckt.

Im Abschluss des Artikels kritisieren die Autorinnen das Fehlen eines Ansatzes, welcher verschiedene Ebenen, die Kindheit prägen, und deren Zusammenspiel berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der „Debatte über [...] Kinder als Humankapital sowie die häufige Instrumentalisierung von Kindern in politischen Diskursen“ seien genaue Beobachtungen aktueller Entwicklungen und „empirische Befunde über die tatsächlichen Lebenslagen und -bedingungen“ unter aktivem Einbezug von Kindern notwendig. (ebd. 2007, S. 21)

3.2 Kindheit heute: Rechtliches

Die in der Bundesrepublik geltende Rechtslage kann als Indiz für die gesellschaftliche Einstellung zu Kindheit und Erziehung dienen. Im Grundgesetz finden Kinder sich explizit nur im Zusammenhang mit den Rechten ihrer Eltern, über sie zu bestimmen, erwähnt. In Artikel 3.III, welcher die Benachteiligung oder Bevorzugung aufgrund bestimmter Merkmale verbietet, findet das Alter (oder die Jugend) keine Erwähnung.

Dennoch hat auch die Bundesrepublik die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im Jahr 1992 ratifiziert. Sie besitzt damit bindende Rechtsgültigkeit und ist in den verschiedenen Einzelbestimmungen, die Kinder betreffen, berücksichtigt. Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen wurde am 20. November 1989 verabschiedet und mittlerweile, abgesehen von den Vereinigten Staaten, von allen Mitgliedstaaten ratifiziert. Die hier festgehaltenen Kinderrechte lassen sich in vier Bereiche unterteilen: Überlebensrechte, Entwicklungsrechte, Schutz- und Beteiligungsrechte. Kinder im Sinne dieser Konvention sind Personen, welche die nach auf sie anzuwendendem nationalen Recht geltende Volljährigkeit noch nicht erreicht haben (Artikel 1). Der wesentliche Maßstab ist das Kindeswohl, welches aber nicht näher definiert wird. (Artikel 3) An diesem sind alle Kinder betreffenden Maßnahmen zu messen. Kindern wird die Berücksichtigung ihres Willens in allen sie betreffenden Angelegenheiten zugestanden, jedoch mit der Einschränkung „entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (Artikel 12). Allgemeine Menschenrechte, wie Meinungs- und Informationsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Religionsfreiheit und Schutz der Privatsphäre, werden Kindern explizit zugestanden und um diverse Schutzbestimmungen und Forderungen von Unterstützung zur Entwicklung, bzw. Bildung ergänzt. Insgesamt wird Kindern hier ein Status besonderer Schutz- und Unterstützungsbedürftigkeit zugeschrieben. Das in Artikel 2 ausgesprochene Diskriminierungsverbot erstreckt sich lediglich auf die Gleichbehandlung von Kindern unter Kindern, das Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen bzw. Kindern und der (Mehrheits-)gesellschaft bleibt unerwähnt. Dafür wird den für ein Kind verantwortlichen Personen (an erster Stelle sind hier Eltern erwähnt) Vorrang vor staatlichen Einrichtungen gewährt und ihre Beziehung zum Kind als besonders schützenswert erachtet. (Artikel 6, 9, 10)

Die Beschäftigung mit der bundesweiten Rechtslage bezüglich junger Menschen und den Umgang mit ihnen liefert folgende Ergebnisse: Junge Menschen sind als Kinder bzw.

3 Was bedeutet eigentlich ‚Kindheit‘?

Jugendliche (§ 7 SGB VIII) zu bezeichnen, solange sie die Volljährigkeit (§ 2 BGB) noch nicht erreicht haben. Dieser Status geht mit Einschränkungen ihrer Persönlichkeitsrechte und deren Übertragung auf als für diese Personen verantwortlich bestimmte Erwachsene einher (wer diese sind ist in § 1591ff BGB bestimmt). Junge Menschen gelten als schutz- und entwicklungsbedürftig (vgl. Kränzl-Nagl; Mierendorff 2007, S. 4), wobei sie für ihre Entwicklung Förderung in Form von Bildung und Erziehung erhalten sollen. Schutz und Förderung sollen in erster Linie legal definierte Elter_n gewährleisten, die das Sorgerecht und eine Erziehungsberechtigung sowie das Erziehungsprivileg besitzen. (Art. 6 GG; § 1631.I, § 1627 BGB und § 1 SGB VIII) Dies bedeutet, dass, solange sie für das Wohl ihrer Schutzbefohlenen sorgen können und wollen (§ 1631 BGB bestimmt das Recht auf gewaltfreie Erziehung; § 1626.II BGB regelt ein Recht auf Mitbestimmung und § 1666 BGB regelt das staatliche Eingreifen bei Kindeswohlgefährdung), sie in allen das Kind betreffenden Belangen Vorrang vor öffentlichen Institutionen haben. Es gibt in Bezug auf Versorgung und Erziehung von Kindern einerseits eine klare Privilegierung der (gesetzlich normierten) (Klein-)Familie, andererseits aber auch ein öffentliches Interesse am Wohlergehen junger Menschen. Da Erwachsene aber in der Regel ihr Leben nicht um Kinder herum zentrieren sollen, sondern weiterhin ein öffentliches Interesse an ihrer Arbeitskraft besteht, gibt es familienergänzende Betreuungsangebote, deren Aufgabe aber und hier wird das öffentliche Interesse an der Erziehung von Kindern deutlich auch die Erziehung und Bildung von Kindern ist. (vgl. § 1 SGB VIII)

4 Auseinandersetzung mit pädagogischen Ideen

4.1 Ursprung der Pädagogik: Rousseau

Jean-Jacques Rousseau kann als Begründer der professionellen Pädagogik gelten. Er entwickelte seine Ideen im Kontext der Aufklärung, und seiner Beschäftigung mit der Erziehung junger Menschen liegt eine naturalistische Gesellschaftskritik zugrunde: Der Mensch sei von Natur aus „ein Einzelwesen, das sich selbst genüge“, (Giesecke 1999, S. 23) werde durch Besitz verdorben und entferne sich von seiner Natur. (vgl. Thesing 2014, S. 16) In ‚Émile oder über die Erziehung‘, einem Erziehungsroman über den fiktiven Zögling Émile aus adeligem Hause, der durch seinen Hauslehrer erzogen wird, fordert Rousseau, die Kindheit als besondere Lebensphase losgelöst von ständischen Erwartungen anzuerkennen.

Mit Rousseaus Erfindung von Kindheit geht auch deren Instrumentalisierung einher: Um die neue Rolle des Erziehers, der sich vom Bedienstetenstatus des Hauslehrers zumindest in Erziehungsfragen sogar über seine adeligen Arbeitgeber erhebt, zu rechtfertigen, benötigt Rousseau das Konzept von Kindheit: Der Erzieher hat hierüber spezifisches Fachwissen, welches ihn gegenüber den Eltern für die Erziehung des Kindes besser qualifiziert. Das Kind wird zum „Fall von Kindheit“ (Giesecke 1999, S. 30), für das die allgemeinen Annahmen über Kindheit gelten und angewendet werden können. Rousseau braucht, so Giesecke, den unabhängigen Pädagogen als Vermittler seines Gesellschaftsideals, denn er sieht in der Erziehung die Möglichkeit, gesellschaftliche Verbesserungen zu erreichen. Dieser Gedanke ist auch heute der Pädagogik nicht fremd. Erziehung wird weiterhin häufig als förderliche Einflussnahme oder Weg zu gesellschaftlichen Verbesserungen in künftigen Generationen wahrgenommen und gelebt. Dies hat aber immer auch zur Folge, dass Individualität zugunsten von vermeintlich gröSSeren Ideen zurücktreten muss und es bedeutet auch, dass Kinder nicht als vollwertige Gesellschaftsmitglieder betrachtet werden. Sie nehmen also gleichzeitig eine Sonderrolle als Verkörperung einer Zukunftsvision von Gesellschaft ein, werden aber auch aufgrund der Annahme, dass sie noch unvollständig entwickelt sind, bevormundet, nicht ernst genommen und unterdrückt. Dieses grundlegende Dilemma aus sehr ernsthaften Erwartungen und nicht Ernst genommen sein betrifft Kinder bis heute.

Ich möchte folgend kurz auf die Rolle des Pädagogen und seine Beziehung zu seinem Zögling bei Rousseau eingehen, da ich einigen Aspekten hiervon noch heute begegne. Das Kind soll „aus der Sache selbst“ (Rousseau, zitiert nach Giesecke 1999, S. 31) durch eigene

4 Auseinandersetzung mit pädagogischen Ideen

Erfahrung anstatt durch die Worte der Erwachsenen, lernen. Die ‚Sache‘ soll erziehen, aber der Erzieher manipuliert sie, er gestaltet die Umgebung und die Situationen so, dass Émile genau die Erfahrungen machen wird, die der Pädagoge intendiert. Er hat die Definitionsmacht, soll aber so agieren, dass seine Manipulation für das Kind nicht erkennbar ist. Da die ‚Natur‘ des Zöglings sich frei entfalten soll, wächst Émile in Isolation von der Gesellschaft lediglich mit seinem Erzieher auf, sodass er diesem vollständig ausgeliefert ist. Die Rolle des Erziehers lässt sich somit beschreiben als Regisseur der Realität des Kindes: Er muss einen Entwicklungsplan haben und die Bedürfnisse und Handlungen des Kindes insoweit verstehen, als dass er sie vorausahnen kann und Situationen entsprechend gestalten, damit das Kind rein aus der eigenen Erfahrung genau das lernt, was der Erzieher vermitteln will. Es bestehe eine „erhebliche emotionale Distanz“ zwischen Émile und seinem Erzieher, die nötig sei, damit die ‚Sache‘ ihre Wirkung entfalten könne und angemessen, um den nun auf Emotionalität reduzierten familiären Beziehungen keine Konkurrenz zu sein. (Giesecke 1999, S. 35)

4.2 Kinderrechte sind Menschenrechte: Janusz Korczak und Stefania Wilcynska

Es folgt ein zeitlicher Sprung in das (frühe) 20. Jahrhundert, um die Arbeiten zweier Pädagog_innen vorzustellen, die eine sehr andere Haltung zur Rolle des Kindes und der Beziehung zu Erwachsenen hatten: Nachdem Janusz Korczak 1911 mit Stefania Wilcynska das Waisenhaus Dom Sierot übernommen hatte, wurde 1918 bereits sein berühmtes Werk ‚Wie man ein Kind lieben soll‘ veröffentlicht. Wilcynska und Korczak waren Jüd_innen und betreuten in ihrem Waisenhaus jüdische Kinder. Korczak und vermutlich auch Wilcynska waren Zeit ihres Lebens mit antisemitischen Repressionen und Diskriminierung konfrontiert (vgl. Giesecke S. 144), die nach dem Überfall der Nationalsozialisten auf Polen massiv zunahmen. 1940 wurde das Dom Sierot schließlich ins Warschauer Ghetto verlegt, von wo aus Wilcynska, Korczak und alle Kinder, für die sie verantwortlich waren, nach 1942 Treblinka deportiert und dort ermordet wurden.

In ‚Wie man ein Kind lieben soll‘ verarbeitet Korczak Erfahrungen, die er im Waisenhaus machte, aber auch als niedergelassener Kinderarzt und als Betreuer in Sommerlagern während seiner Studienzeit.

4 Auseinandersetzung mit pädagogischen Ideen

Er fordert hierin „die Magna Charta Libertatis als ein Grundgesetz für das Kind“ und formuliert drei grundlegende Rechte:

1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod,
2. das Recht des Kindes auf den heutigen Tag,
3. das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.

(Korczak 2018, S. 31)

Der erste Grundsatz wendet sich in erster Linie gegen eine Tendenz, Kinder zu behüten und ihnen eigene Erfahrungen aus Sorge zu verweigern: „Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben.“ (Korczak 2018, S. 34) Ebenso betrüge die Neigung zur Überbehütung das Kind auch um sein Recht auf den heutigen Tag, ebenso wie die Vorstellung von Kindheit als eine Phase, die das Erwachsenwerden zum Ziel hat. „Wer die Kindheit überspringen will und dabei in die fernliegende Zukunft zielt wird sein Ziel verfehlen.“ (Korczak 1987, S. 20) Korczak plädiert für eine Würdigung der Kindheit als einen (mindestens) gleichwertigen Lebensabschnitt. Kinder in Hinblick auf ihre zukünftige Rolle in der Gesellschaft zu betrachten und ihre Kindheit zur Vorbereitung hierauf zu nutzen, missachtet ihre aktuelle Lebenswirklichkeit. Weitere Missachtung erfahren Kinder häufig, wenn ihr Verhalten, ihre Meinungen, ihre Persönlichkeit nicht den Erwartungen Erwachsener entsprechen. Korczak stellt fest: „dass alles durch Dressur, Druck und Gewalt Erreichte vorübergehend, ungewiss und trügerisch ist.“, man solle sich deshalb nicht darüber ärgern, wenn trotz aller Erziehung die Persönlichkeit des Kindes (wieder) zum Vorschein kommt. (Korczak 2018, S. 44) Hier wird deutlich, dass Korczak sich von der Vorstellung abwendet, Kinder seien in ihrer Persönlichkeit oder als Menschen noch nicht vollständig und könnten oder müssten deshalb in die gewünschte Richtung gelenkt werden. Er hält diese Vorgehensweise für aussichtslos, weil Kinder bereits eine eigene Persönlichkeit besäßen, die sich zwar durch Gewalt unterdrücken ließe, aber nicht gezielt verändert werden könne: „Zum Glück für die Menschheit können wir Kinder nicht dazu zwingen [...], didaktischen Anschlägen auf ihren gesunden Menschenverstand und ihren Willen nachzugeben.“ (Korczak 2018, S. 31)

Personen, die andere erziehen wollen stellen eigene Ziele über die Bedürfnisse und Interessen des Gegenübers und missachten so dessen Persönlichkeit. Wir Erwachsenen müssen also all unsere Impulse der Beeinflussung in Bezug auf die Grundrechte der Kinder hinterfragen: Aus welchem Bedürfnis heraus und mit welchem Ziel handle ich? Liegt dem die Achtung ihrer Persönlichkeit zugrunde?

5 ÄuSSere Anforderungen an die Rolle der Erzieher*in

Beim Lesen von Korczaks Werken fällt auf, dass er viele Fragen stellt und auf viele keine Antwort gibt. Er stellt die Pädagogik und sich selbst, als einen ihrer Vertreter, in Frage und misst alles Handeln und jede seiner Ideen an der Anerkennung der Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen und der Kindheit als eine bedeutsame Lebensphase. Sein Werk enthält kaum Handlungsanweisungen oder auch nur -empfehlungen, sondern versucht vielmehr die grundlegenden Kriterien, das eigene Handeln zu hinterfragen, zu vermitteln. Giesecke beschreibt Korczaks Verdienst folgendermaSSen:

Die eigentliche Leistung Korczaks besteht auch nicht in der Organisation des Waisenhauses, die ohnehin weitgehend von Stefa [sic; gemeint ist Stefania Wilczynska] bestimmt war, sondern in seiner pädagogischen Schriftstellerei. Niemand hat in diesem Jahrhundert so einfühlsam über die Probleme, Ängste und Verwirrungen der Kinder, über ihre subjektive Sicht des Lebens geschrieben [...]. Es ging ihm darum, den Kindern, diesem ‚Proletariat auf kleinen FüSSen‘ [...] zu ihrem Recht zu verhelfen, ihnen Anerkennung und Achtung zu verschaffen, ihre Existenz als Kinder zu akzeptieren und nicht nur als künftige Erwachsene. (Giesecke 1999, S. 167)

Korczak habe die Idee des Klassenkampfes auf das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen übertragen. (vgl. ebd.)

5 ÄuSSere Anforderungen an die Rolle der Erzieher*in

Die staatliche Instanz, die mit der Unterstützung von „Eltern“ (§ 1.III SGB VIII), der Wahrung des Kindeswohls und der Gewährleistung des Rechtes jedes Kindes „auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1.I SGB VIII) betraut ist, ist das Jugendamt. Jugendämter sind Institutionen der Kommunalverwaltung und in der Regel, so auch in Berlin, die Träger öffentlicher Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, also Einrichtungen, die die Aufgaben, welche sich aus den Bestimmungen des achten Sozialgesetzbuches ergeben, erfüllen. Auch alle Einrichtungen in privater Trägerschaft sind in letzter Instanz dem Jugendamt unterstellt, welches die Erfüllung ihrer Aufgaben sicherzustellen hat. (§ 22a.V SGB VIII)

Die spezielle Aufgabe von Kindertageseinrichtungen als familienergänzende Einrichtungen liegt hierbei in der Ergänzung der „Erziehung und Bildung in der Familie“ und der Unterstützung von „Eltern[, ...] Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“ (§ 22.II SGB VIII) Hierbei gelten folgende Grundsätze: Kindertageseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen (ergibt sich aus § 22.III SGB VIII), deren Angebote sich an der „Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren [...]“

5 ÄuSSere Anforderungen an die Rolle der Erzieher*in

(ebd.) sollen. Sie sind aber weiterhin auch Betreuungseinrichtungen, die die Bereitstellung einer kontinuierlichen Betreuungsmöglichkeit der Elter_n für ihre Kinder gewährleisten müssen. (§ 22a.III SGB VIII) Einrichtungen sind angehalten, Qualitätssicherung zu betreiben und müssen eine pädagogische Konzeption ihrer Arbeit vorlegen. (vgl. § 22a SGB VIII) Fachkräfte in den Einrichtungen sollen mit den „Erziehungsberechtigten“ (§ 22a.II SGB VIII, hier ist der Elter_nbegriff ersetzt) zusammenarbeiten und eine Kontinuität der Erziehung sicherstellen.

Für das Land Berlin gibt es über diese grundlegenden Anforderungen hinaus weitere Bestimmungen, die im sogenannten Kindertagesförderungsgesetz (KitaFÖG) geregelt sind. Hierzu zählen genauere Bestimmungen zu räumlichen Anforderungen und Betreuungsschlüssel (§§ 11 und 12 KitaFÖG) ebenso wie weitere Bestimmungen zur Qualitätssicherung (§ 10 KitaFÖG) und Qualifizierung des Personals (ebd.) sowie zur Ausgestaltung der Elter_n-zusammenarbeit. (§ 14 KitaFÖG) Im ersten Paragraphen sind noch einmal die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen für das Land Berlin spezifiziert. Diese orientieren sich an der bundesweiten Vorgabe, die ergänzt wird um die besondere Betonung der Chancengleichheit (§ 1.I KitaFÖG), die Nennung von Bereichen, auf die sich Bildungsangebote beziehen sollen (motorisch, kognitiv, sozial und musisch), das Erlernen der deutschen Sprache als Teil des vorschulischen Bildungsauftrags (§ 1.II KitaFÖG), die Einräumung eines eingeschränkten Beteiligungsrechts der Betreuten bei der Alltagsgestaltung (§ 1.V KitaFÖG), sowie eine Beschreibung weitreichender gesellschaftlicher Ziele für die Erziehung (§ 1.III KitaFÖG).

Bei der Betrachtung dieser Ziele fällt auf, dass zwar die Gleichberechtigung „aller Menschen ungeachtet [spezifischer Eigenschaften]“ gefordert wird, dies ignoriert jedoch durch die abschließende Formulierung andere Formen der Diskriminierung. So wird auf Adultismus nicht eingegangen, obwohl (oder gerade weil) Einrichtungen der Tagesbetreuung in ihrem Kern adultistisch sind: Sie sind eine von Erwachsenen geschaffene Struktur, die gewährleisten soll, dass Bedürfnissen und Zielen Erwachsener in Bezug auf Kinder entsprochen wird. Kindertageseinrichtungen sind eine Form institutioneller Diskriminierung junger Menschen. Dies zeigt sich zum Beispiel auch darin, dass lediglich das KitaFÖG des Landes Berlin Kindern ein bedingtes Mitspracherecht einräumt. Dieses wird allerdings an „Alter und Entwicklungsstand“ (§ 1.V KitaFÖG) geknüpft und bezieht sich nur auf die Alltagsgestaltung. Die Selbstbestimmung ist bei der Tagesbetreuung also so weit eingeschränkt, dass Kindern

5 ÄuSSere Anforderungen an die Rolle der Erzieher*in

speziell für die Gestaltung ihres Alltags ein Recht zur Mitbestimmung eingeräumt werden kann.

Insgesamt sollen die Zielsetzungen Grundwerte und -rechte einer demokratischen Gesellschaft widerspiegeln und bilden auch angenommene zukünftige Herausforderungen ab. Hier wird ein ursprünglicher Zweck von Erziehung deutlich, nämlich die langfristige Formung einer Gesellschaft durch Beeinflussung junger Menschen und eine Instrumentalisierung von Individuen zur Erreichung eines gesellschaftlichen Ideals. Diese Absicht verfolgte bereits Rousseau, der seine naturalistische Gesellschaftskritik mit einem Werk über Erziehung verband.

Aus der Beschäftigung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird deutlich, welche gesellschaftliche Rolle Eltern eingeräumt wird: Sie entscheiden für und über ihre Kinder. Sie sind es, die Kinder in die hier beschriebene Betreuungssituation bringen und entscheiden, wie deren Rahmenbedingungen sind. Ich als Erzieherin bin Elter_n gegenüber auskunftspflichtig und soll eine Zusammenarbeit und Kontinuität der Erziehung sicherstellen. Ich habe also neben meinen persönlichen Vorstellungen auch (oder vor allem?) einen gesellschaftlichen Erziehungsauftrag und ein Betreuungsmandat der Eltern, die ich miteinander in Einklang bringen muss. Zusätzlich ergeben sich aus der Konzeption der Einrichtung, in welcher ich arbeite, sowie dem Berliner Bildungsprogramm Handlungsleitlinien, die ich beachten muss.

Das ‚Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege‘ bietet eine landesweit verbindlich konzeptionell umzusetzende Basis der Qualitätsbemessung und wurde erstmalig 2004, sowie überarbeitet 2014 von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft herausgegeben. Wie bereits der Titel erkennen lässt, wird die Rolle von Tageseinrichtungen als Bildungsräume betont. Dementsprechend legt das Berliner Bildungsprogramm einen Bildungsbegriff als Leitlinie für die praktische Arbeit zugrunde und liefert dann detaillierte Anregungen für die Bildungsarbeit im Vorschulbereich. „Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen Prozess.“ (BBP, S. 13) So könne pädagogische Arbeit auch nur bedingt beeinflussen, auf welche Weise ein Kind sich ein Bild von der Welt mache (ebd.) Bildung wird als Ko-konstruktion von Wirklichkeit betrachtet, indem Menschen ihre Deutungen anderen mitteilen und sie weiter entwickeln, sodass Antworten gemeinsam

6 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und Inklusion

konstruiert werden. (BBP, S. 13) Dieser Bildungsbegriff macht Menschen zu Akteuren in ihrem Bildungsprozess. Sie bestimmen selbst und aktiv darüber, wie sie lernen und erhalten gegebenenfalls Anregungen und Unterstützung von AuSSen. Bildung geschehe weiterhin auf drei Ebenen: 1. Selbstwahrnehmung und Eigenverantwortung, 2. Wahrnehmung Anderer und Solidarität und 3. Wahrnehmung, Verständnis und Gestaltung der eigenen Umwelt und des Weltgeschehens. (vgl. ebd.) Die Rolle von Pädagog_innen in diesem Prozess ist es, Bildungsprozesse zu begleiten, unterstützen und anzuregen, indem sie (zusammenfassend dargestellt) Bildungsräume gestalten und Material zur Verfügung stellen, die Befriedigung ihrer Bedürfnisse für die Lernenden sicherstellen, Hindernisse für eigenständiges Lernen beseitigen, Prozesse beobachten und dokumentieren, ein Willkommensgefühl und Sicherheit vermitteln und Impulse für Lerngelegenheiten geben.

Dieser offene Bildungsbegriff macht einerseits Kinder zu Gestaltenden ‚ihrer Welt‘, Erwachsene bleiben gleichzeitig Gestaltende der Rahmenbedingungen für solche Prozesse. Dies erscheint mir wesentlich zu betonen, da die Rolle der Erziehenden immer sein wird, äüSSere Rahmenbedingungen für junge Menschen zu setzen, solange davon ausgegangen wird, dass eine Notwendigkeit zur Betreuung und Erziehung junger Menschen besteht. Ohne diese in Frage stellen zu wollen, erscheint es mir dennoch nötig, sich der Tatsache bewusst zu sein, dass Erwachsene Macht über Kinder haben, die so grundlegend ist, dass sie selten überhaupt bemerkt wird. Erwachsene eröffnen Räume oder schränken sie ein, sie können die Welt, die ein Kind sich selbst gestaltet groSS werden lassen, aber auch zerstören, absichtlich ebenso wie unbewusst. Mir dies als Erzieherin immer wieder vor Augen zu führen und vor diesem Hintergrund mein Handeln zu hinterfragen, erscheint mir eine Mindestanforderung an die Arbeit mit jungen Menschen.

Die Einschränkung der Freiheit und Selbstbestimmung junger Menschen durch Erwachsene ist die Grundlage für meine Tätigkeit, mein Arbeitsumfeld reproduziert Adultismus auf institutionaler Ebene.

6 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und Inklusion

6.1 Inklusion

Der Inklusionsbegriff wird im deutschen Bildungswesen seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 diskutiert. Inklusion

als pädagogische Praxis bezog sich also ursprünglich auf die Verbesserung der Zugänge für Menschen, die behindert werden¹ und war als Nachfolgemodell der Integration gedacht. An die Stelle der Idee, Individuen (,mit besonderen Bedürfnissen‘) in das bestehende System zu integrieren, tritt der Anspruch, ein System zu schaffen, welches einer Vielfalt der Bedürfnisse eine Vielfalt der Möglichkeiten bereitstellen kann und gleiche Verwirklichungschancen für alle Individuen sicherstellt. Der Fokus wandert also vom Individuum, dessen individuelles Problem mit dem System zu lösen ist, zum System, welches sich verändern und an die Bedürfnisse der Individuen anpassen können soll.

Als pädagogischer Handlungsrahmen ist diese Idee bislang schwer zu greifen, da, wie Petra Wagner bemerkt, der Begriff der Inklusion mit verschiedenen Inhalten gefüllt wird und auch die Fachliteratur teilweise widersprüchliche Auffassungen wiedergibt. (vgl. Wagner 2013, S. 13) Wagner liefert eine Beschreibung, was Inklusion als pädagogische Praxis bedeute. Der Begriff der Inklusion wird folgend in diesem Sinn verwendet. Inklusiv pädagogische Praxis sei im Wesentlichen ein Prozess, der ein umfassendes Eingehen auf die verschiedenen Bedürfnisse aller und damit die Wahrnehmung von Vielfalt als Normalität zum Ziel hat. Um dies zu erreichen, soll Partizipation verstärkt und Ausschlüsse reduziert und nach Möglichkeit abgeschafft werden. (vgl. ebd.) Für den Umgang mit Vielfalt fordert die Autorin, Strategien von grundsätzlicher Gleich- oder Sonderbehandlung aufzugeben zugunsten eines angemessenen Umgangs mit der Unterschiedlichkeit von Bedürfnissen ohne einen Ausschluss durch permanente Sonderbehandlung zu erzeugen: „Gleiches, wo möglich, Besonderes wo nötig“. (Wagner 2013, S. 14) Inklusion fordere dazu auf, Vielfalt wahrzunehmen und anzuerkennen, Menschen in ihrer Mehrfachzugehörigkeit (zu verschiedenen sozialen Gruppen und mit verschiedenen Aspekten eigener Identität) zu sehen und nicht auf einzelne Aspekte ihrer Persönlichkeit zu reduzieren und Bewertungen entlang eines binären Weltbildes von Normalität und Abweichung zu überwinden. (vgl. Wagner 2013, S. 14-15) Eben dieses Weltbild führe zu Exklusion, indem Strukturen nur für die Norm zur Verfügung stehen, nur die Norm bedacht wird und Personen, die von ihr abweichen stigmatisiert, benachteiligt, ausgeschlossen, sprich diskriminiert werden.

¹Menschen mit Behinderungen und Menschen, die behindert werden sind Selbstbezeichnungen, die darauf hinweisen sollen, dass diese Menschen durch die Gesellschaft und deren Strukturen Behinderungen erfahren und nicht ihre Körper defizitär sind, außerdem, dass die Behinderung eine Erfahrung ist, die sie machen, aber nicht ihre ganze Person ausmacht (Quelle: Glossar der Initiative Intersektionale Pädagogik: <http://www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/> (abgerufen: 2.2.2019))

Auch wenn sich in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern die Idee der Inklusion immer weiter gegenüber der Integration durchsetzt und Inklusion als pädagogische Praxis umzusetzen versucht wird, stellt sich mir die Frage, was Inklusion eigentlich wirklich und in letzter Konsequenz bedeutet, und, ob sie innerhalb einer Gesellschaft, die von diversen Macht- und Unterdrückungsstrukturen geprägt ist, tatsächlich umsetzbar ist? Inklusion kann keine reine Form der Pädagogik im Sinne eines Idealbildes, nach welchem Kinder durch Erwachsene erzogen werden sollen, sein, sie braucht als erstes Erwachsene, die sich ihrer Rolle bewusst sind und in der Lage, innerhalb des offenkundigen Machtgefälles, in welchem sie sich in überlegener Position befinden, verantwortungsvoll und inklusiv zu handeln.

6.2 Anti-Bias-Pädagogik oder vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung

Zu Beginn der 1980er Jahre entwickelten Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Philips in den Vereinigten Staaten für ihre Arbeit gegen Diskriminierung den Anti-Bias-Ansatz. (vgl. Trisch 2009, S. 28) Anti-Bias entstand aus einer Kritik der bisherigen Ansätze interkultureller Bildung, welche Macht- und Dominanzverhältnisse unkritisch reproduzierten und bezog sich auf die Arbeit im Elementar- und Grundschulbereich. Nachdem dieser Ansatz zunächst nach dem Ende der Apartheid in der Erwachsenenbildung in Südafrika zum Einsatz kam, wurde er in Deutschland erst in den frühen 1990er Jahren eingeführt und wird derzeit hauptsächlich in Berlin, Hamburg und Oldenburg genutzt. (vgl. Trisch 2009, S. 28) Für den Elementarbereich und die Kleinkindpädagogik setzt das Berliner Projekt KINDERWELTEN e.V. den Anti-Bias-Ansatz unter der Bezeichnung der ‚Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung‘ um.²

Anti-Bias bzw. die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung wird im Rahmen von Inklusion in Kindertagesstätten mit dem Ziel der Schaffung eines Umfeldes, das möglichst alle Aspekte sozialer Diversität berücksichtigt, eingesetzt. Die verschiedenen Diskriminierungsformen und ihre Verstrickungen im Blick zu behalten und dementsprechende Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, ist die Grundlage und grösste Herausforderung inklusiver Pädagogik und zentraler Aspekt der vorurteilsbewussten Erziehung. Die Anti-Bias-Arbeit soll durch den langfristigen Abbau von Diskriminierungen eine „(gesellschaftliche) Schiefelage ins Gleichgewicht bringen“. (Trisch 2009, S. 30) Diskriminierung beruht nicht auf individuellen Vorurteilen beruht, sondern ist tief in gesellschaftlichen Strukturen (rechtlich, organisatorisch

²Laut Louise Derman-Sparks sind beide Begriffe synonym zu verwenden und die Projekte stehen mit einander in Austausch (vgl. Derman-Sparks 2013, S. 280)

und institutionell) verankert. Aus diesem Grund sei es nötig neben der individuellen Ebene auch gröSSere Zusammenhänge und gesellschaftliche Strukturen zu betrachten. (vgl. Trisch 2009, S. 30) Anti-Bias-Arbeit ist intersektionale Arbeit gegen Diskriminierung, wobei Intersektionalität für die Vielzahl und Verstricktheit der Diskriminierungsformen steht. Sie bedeutet den Versuch, „Mechanismen und Strukturen des (Gesamt)phänomens Diskriminierung“ aufzudecken und bewusst handeln zu können. (Trisch 2009, S. 32) Vertreter_innen dieses Ansatzes haben die Vision einer verteilungs- und chancengerechten Gesellschaft, in der sich alle zugehörig fühlen, wissen, wie sie zusammen leben und miteinander gut umgehen und in der mindestens alle der UN-Kinder- (und Menschen-)rechte wirklich umgesetzt sind. (vgl. Derman-Sparks 2013, S. 281-282)

Wie der Name bereits andeutet, geht es bei vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung nicht um die Abschaffung von Vorurteilen. Dies halten die Vertreter_innen für unmöglich. (vgl. Trisch 2009, S. 36) Vielmehr soll das Bewusstsein über eigene Vorurteile, die eigene gesellschaftliche Position, sowie eigene Erfahrungen mit Missachtung und Diskriminierung dazu befähigen, gesellschaftliche Machtverhältnisse und die eigene Position darin zu reflektieren und so diskriminierendes Handeln zu vermeiden. Hierfür reiche es nicht aus, Wissen auf rationaler Ebene zu vermitteln, sondern insbesondere die emotionale Ebene müsse bei der Arbeit angesprochen werden, um eine Sensibilisierung zu erreichen. (ebd.) Aus eigener Erfahrung möchte ich mein Bedenken äußern, dass auch eine Ansprache der emotionalen Ebene mit hoher Wahrscheinlichkeit keine nachhaltige Sensibilisierung bewirkt.

7 Umgang mit Adulthood in der Praxis der Tagesbetreuung

Der Index für Inklusion (CSIE/GEW (Hrsg.) 2006) liefert einen Katalog an Indikatoren für eine inklusiv gestaltete Lernumgebung, anhand derer Einrichtungen ihre Praxis reflektieren und umgestalten können sollen. Der Index für Inklusion wurde mittlerweile von verschiedenen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen umgesetzt, die 2015 einen Erfahrungsbericht veröffentlichten. Einige dieser Indikatoren lassen sich auf den Umgang mit dem Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern übertragen.

Ein erstes Kriterium sei, dass alle sich willkommen fühlen. Hierbei geht es nicht nur um Empfang und Aufnahme, sondern zum Beispiel auch um die Raumgestaltung sowie Angebots- und Informationsbereitstellung. (vgl. Gronowski; Platte 2015, S. 45) Einige der in diesem Abschnitt zusammengefassten Indikatoren lassen sich auch im Hinblick auf adultistische Verhältnisse anwenden: Für wen ist die Einrichtung ausgestattet? Wer hat welchen Zugang (nicht)? Wer hat welche Rechte und welche Pflichten? Sind Einschränkungen (der Bewegungsfreiheit, der Verfügbarkeit von Material/ Informationen/ o.Ä., von Rechten) sinnvoll zu begründen oder einfach nicht reflektiert worden?

Es gibt in meiner Einrichtung beispielsweise keine niedrigen Türgriffe, so dass die Türklinken erst ab einer bestimmten Körperhöhe ohne Hilfsmittel erreichbar sind. Dies erscheint in manchen Situationen hilfreich, weil sich Räume zeitweise für bestimmte Personen schließen lassen. Hierbei handelt es sich jedoch um ein Ausnutzen der strukturellen Diskriminierung von Personen mit geringer Körperhöhe, da die Türen auf Grundlage einer Norm, die sich an einer normierten Körperhöhe Erwachsener orientiert, gebaut wurden. Das eigentliche Problem ist hier, dass die Raumaufteilung ungünstig ist, schlecht genutzt wird oder dass der Betreuungsschlüssel der Gruppensituation nicht entspricht. Diese Probleme kann ich entweder lösen, oder Wege finden, mit ihnen umzugehen, die nicht adultistische Verhältnisse ausnutzen.

An anderen Stellen benutzen wir Gittertürchen, um Bereiche abzugrenzen, die nicht für alle Kinder frei zugänglich sein sollen. Hier entscheiden wir als Erwachsene darüber, wer sich wo und in welchem Umfang frei bewegen kann. Dies erscheint uns (pädagogisch) sinnvoll, da wir eine altersgemischte Gruppe betreuen und nicht alle Kinder selbständig in den Bereich mit strukturiertem Material für diejenigen, die im Umgang damit bereits geübt und erfahren sind, hineingehen sollen. Die Türchen bilden für erfahrenere, grössere, stärkere Kinder kein Hindernis mehr, können aber dennoch als eine visuelle Verdeutlichung einer Grenze, die

7 Umgang mit Adulthood in der Praxis der Tagesbetreuung

wir mit Worten setzen, auch für diese Kinder dienen. Wir begrenzen als Erwachsene alle Kinder regelmäSSig: Teils aus organisatorischer Notwendigkeit (Räume müssen z.B. vor- und nach den Mahlzeiten vorbereitet werden), teils zum Schutz, teils im Rahmen persönlicher Auseinandersetzungen, sicherlich auch schlicht aus Prinzip. Solche Begrenzungen sollten immer wieder überprüft werden: Lassen sie sich vermeiden? Mit welcher Begründung habe ich eine Grenze gesetzt?

Als ein weiterer wichtiger Aspekt einer inklusiven Einrichtungskultur wird die Gleichwertigkeit der Möglichkeiten (vgl. Gronowski; Platte 2015, S. 46) genannt, was für mich eine Kombination aus freier Wahl und einem angemessenen Angebot an Wahlmöglichkeiten für verschiedene Bedürfnisse bedeutet. Der Grundsatz der freien Wahl erscheint mir jedoch nicht nur vor diesem Hintergrund von Bedeutung. Nicht nur innerhalb einzelner Kategorien von Material sollte Wahlfreiheit gewährleistet sein, sondern auch bei grundlegenden Fragen, wie der Raumauswahl, der Art von Spiel oder Freiarbeit, aber auch in Bezug auf das Windel machen oder den Mittagschlaf: Kinder sollten auch bei diesen Fragen die Möglichkeit zur Aushandlung bekommen und ihr (Nicht-)Einverständnis und ihre Bedürfnisse wirksam äußern können, bevor etwas mit ihnen passiert.

Bei der Beschäftigung mit dem Grundsatz der freien Wahl, der in meiner Einrichtung einen hohen Stellenwert besitzt, fiel mir auf, dass ich hier echte Freiheit durch Wahlfreiheit ersetze. Ich gebe also einen Entscheidungsrahmen vor, der die tatsächliche Freiheit der Betroffenen eingrenzt. Dies kann sinnvoll sein, wenn mein Ziel ist, einer Person einen Übungsraum zu geben, in der sie lernen kann, Entscheidungen für sich selbst zu treffen. Es kann aber auch ein Machtungleichgewicht und eine Benachteiligung verschleiern und die Möglichkeit zu echter Freiheit und Teilhabe versperren.

Im Zusammenhang mit dem Aspekt des Willkommen-Seins wird auch eine Annäherung an die Kinderperspektive vorgeschlagen, wobei gegenseitiger Respekt zwischen Erwachsenen und Kindern als wichtige Grundlage genannt wird. Auch diese Leitlinie haben die Mitarbeiter_innen einer Kindertageseinrichtung in der Praxis umgesetzt. Ein Ziel sei hier, dass Kinder erfahren, „dass alle Kinder und Erwachsene Tag für Tag gemeinsam lernen“ (Gronowski; Platte 2015, S. 49). Eine Methode, die hier probiert wird, ist, dass sich alle gegenseitig am Ende des Tages erzählen, was sie gelernt haben. Neben der aus meiner Sicht zu starken Betonung auf Lernerfolgen (wobei so ein Bericht sicher so gestaltet werden kann, dass offen bleibt, auf welcher Ebene und mit welchem Ergebnis gelernt wurde), sehe ich hier die Gefahr,

7 Umgang mit Adulthood in der Praxis der Tagesbetreuung

dass das Machtungleichgewicht der Beteiligten an diesem Austausch negiert wird. Auch die Frage, ob die Verantwortung für die Raumbestaltung und -pflege von Erzieher_innen und Kindern gemeinsam getragen wird (ebd., S. 49), kann Situationen ermöglichen, in denen das Machtverhältnis sich weniger direkt auswirkt, aber gänzlich ausräumen lässt es sich nicht, denn die Erwachsenen bestimmen, dass sie ihre Verantwortung für die Raumbestaltung abgeben beziehungsweise teilen wollen und auch, in welchem Umfang.

Eine andere Einrichtung hat den Fokus bei der Anwendung des Index für Inklusion den Schwerpunkt auf den Aspekt der Teilhabe gelegt. Die Mitarbeiter_innen dieser Einrichtung haben im Laufe des Prozesses der „Entwicklung einer inklusiven Grundhaltung“ (Erk; Schubert 2015, S. 55) Teilhabe als einen zentralen Wert inklusiver Praxis identifiziert und festgestellt, dass sie sehr unterschiedliche Vorstellungen hatten, was Teilhabe bedeute. Die Pädagog_innen sprechen hierbei darüber, wie sie Teilhabe für alle Kinder in ihrer Einrichtung gewährleisten können. Ich möchte herausfinden, ob Teilhabe ein Weg ist, mit dem adultistischen Machtverhältnis zwischen älteren und jüngeren Menschen umzugehen. Bezogen auf diese Frage kann ich aus ihren Erkenntnissen gewinnen, dass Teilhabe durch den äußeren Rahmen beeinflusst wird, sich in der Art pädagogischer Angebote und in ihrer Haltung als Pädagog_innen widerspiegelt und Kommunikation und Beziehungsgestaltung in der Gruppe sowie innerhalb des Teams bedeutet. Ein zentraler Aspekt bei der Gewährleistung von Teilhabe für alle Kinder ihrer Einrichtung sei die Unterstützung und zwar insbesondere auf der Ebene der Erwachsenen.

Die Autorinnen des Berichtes betonen, dass gerade Erwachsene, die durch ihre Sozialisation eine ausgrenzende Kultur verinnerlicht haben und sich in ausgrenzenden Strukturen bewegen, „jedwede Unterstützung“ (Erk; Schubert 2015, S. 60) bei der Entwicklung einer Grundhaltung, die Inklusion ermöglicht und bei der Umsetzung inklusiver Werte in der Praxis. Der Unterstützungsbegriff sei in der Praxis „inklusive Bedeutung“ noch kaum beachtet. Dies holen die Autorinnen nach:

Jeder von uns braucht in jedem Alter in unterschiedlichen Lebensbezügen und Kontexten Unterstützung. Und jeder von uns kann auf ganz unterschiedliche Weise unterstützend für andere wirksam werden. Es ist kein Makel, kein Eingeständnis von Schwäche, kein Zeichen von Minderwertigkeit Unterstützung zu benötigen, es ist vielmehr ein selbstverständlicher Aspekt unseres Menschseins. (Erk; Schubert 2015, S. 60)

Diese Erkenntnis erscheint mir wesentlich für meine Frage und grundlegend für den Umgang mit jüngeren Menschen. Ein wesentlicher Einflussfaktor bei der Aufrechterhaltung adultistischer Strukturen ist aus meiner Sicht die negative Bewertung von Unterstützungsbedarf. Es

kann deshalb nicht die Norm sein, also müssen Gruppen bzw. Kategorien von Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf, wie beispielsweise Kinder, gekennzeichnet werden, von denen sich die vermeintliche Mehrheit abheben kann. Um also angemessen mit adultistischen (und anderen) Machtverhältnissen umzugehen und Menschen zu unterstützen, ohne sie zu diskriminieren, braucht es einen konstruktiven Umgang mit dem eigenen Unterstützungsbedarf.

8 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Sich in einer relativ frühen Phase des Lebens zu befinden, bedeutet, dass der eigene Körper sich entwickelt und dadurch schnell und umfassend verändert, und bedeutet auch, möglicherweise weniger Gelegenheiten erhalten zu haben, Erfahrungen zu machen und zu lernen, als andere (ältere) Personen. Hieraus entstehen in einer Gesellschaft, die Menschen mit einer gewissen Körpergröße und Statur sowie einem gewissen Bildungs- und Kenntnisstand zur Norm erhebt, strukturelle Benachteiligungen, die als Adultismus zu benennen sind. Diese Arbeit hat gezeigt, dass ‚Kindheit‘ nicht lediglich annähernd faktenbasiert als eine frühe Lebensphase mit hohem Entwicklungs- und Lernpotenzial betrachtet wird, sondern eine gesellschaftliche Kategorie darstellt, die eine Abweichung von der Norm des Erwachsenseins konstruiert und mit Vorurteilen und Zuschreibungen über Kinder gefüllt ist.

Junge Menschen brauchen nicht mehr Verständnis für ihr ‚Kindsein‘, ihre ‚Kindlichkeit‘. Sie brauchen auch nicht mehr Raum, ihre ‚kindlichen‘ Bedürfnisse zu befriedigen oder besonderen Schutz oder besondere Unterstützung. Solche Bestrebungen sind zwar gut gemeint, helfen aber den Betroffenen der Kategorisierung als ‚Kind‘ nicht, sich als eigenständige, vollständige Persönlichkeiten zu erleben, sich zu emanzipieren, sich selbst Raum zu verschaffen, ein Bewusstsein für ihre individuellen Bedürfnisse zu entwickeln und sich selbst zu vertreten. Es hilft nicht, den Rahmen der Kategorie „Kind“ zu erweitern oder dieser Gruppe mehr Zugeständnisse zu machen. Solange gesellschaftliche Kategorien zum Verstehen von Individuen benutzt werden, können Menschen sich nicht frei entfalten.

„A bigger cage is still a prison“. (Cistem Failure)

Was junge Menschen wahrscheinlich wirklich brauchen, so glaube ich, sind Achtung und Respekt vor ihrer Persönlichkeit von anderen Menschen, die sie und ihre Erfahrungen, ihre Bedürfnisse und Äußerungen ernst nehmen, die ihnen echte und angemessene Hilfe

8 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

gewährleisten, sich in dieser komplexen Welt zurecht zu finden und sich selbst und Andere zwischen den vielen Eindrücken und Erwartungen, die ihnen begegnen, wahrzunehmen und zu vertreten und das wahrscheinlich gar nicht mehr als alle anderen. Es geht mir hier nicht darum, zu behaupten, es gäbe die Kindheit nicht oder Kinder bräuchten nicht geschützte Räume für ihre Entwicklung. Ich will auch nicht jungen Menschen die Eigenschaften absprechen, die wir Erwachsenen ihnen zuschreiben. Aber ich möchte klarstellen, dass wir es sind, die Kindern ihre Individualität durch solche Zuschreibungen und Verallgemeinerungen absprechen, die junge Menschen in eine Schublade, eine Kategorie, hineindrücken, aus der sie nicht einfach wieder hinaus können.

Ich glaube, alle Menschen brauchen Schutz, manchmal Hilfe, sind manchmal schwach, können sich nicht immer selbst regulieren, erkennen ihre wahren Bedürfnisse nicht, können nicht für diese eintreten, achten die Grenzen anderer nicht, halten sich nicht an übliche Verhaltenskodi, brechen Regeln, wollen spielen, sind fasziniert von kleinen Dingen, wollen manchmal keine Verantwortung übernehmen, sind manchmal wild und laut und lachen, weinen, schreien, beherrschen sich nicht. Zumindest würde es allen vielleicht besser (mit uns selbst) gehen, wenn wir uns all das, was wir ‚Kindern‘ zuschreiben und von uns weisen, selbst eingestehen und zugestehen würden.

Literatur

- Giesecke, Hermann: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Weinheim und München^{2. Aufl.}1999.
- Bönkost, Jule: De_Stabilisierungsdreieck: Ein Werkzeug für diskriminierungskritische Lehre, Berlin 2016.
- Derman-Sparks, Louise: Anti-Bias Education for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle, in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg 2013, S. 279-292.
- Erk, Jaqueline; Schubert, Christine: Teilhabe als zentraler Aspekt inklusiver Praxis in der Kita, in: Boban; Hinz (Hrsg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg, Bad Heilbrunn 2015, S. 53-62.
- Gronowski, Biggi; Platte, Andrea: Willkommen?! Fragen am Anfang der (institutionellen) Bildungslaufbahn, in: Boban; Hinz(Hrsg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg, Bad Heilbrunn 2015, S. 43-52.
- Korczak, Janusz: Verteidigt die Kinder!, Gütersloh^{3. Aufl.}1978
- Korczak, Janusz: Von Kindern und anderen Vorbildern, Gütersloh 1979.
- Korczak, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll. Herausgegeben von Sabine Andresen, Göttingen^{17. überarb. Neuauf.}2018.
- Kränzl-Nagl, Renate; Mierendorff, Johanna: Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen, in: SWS-Rundschau, 01/2007, 47. Jahrgang, S. 3-25.
- Richter, Sandra: Adulthood: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz, 2013.
- Ritz, ManuEla: Adulthood. Ein (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“, in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg 2013, S. 165-173.

Literatur

- Scherr, Albert: Diskriminierung/ Antidiskriminierung. Begriffe und Grundlagen, in: Aus Politik und Zeitgeschehen, 09/2016, 66. Jahrgang, S. 3-10.
- Thesing, Theodor: Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht, Freiburg im Breisgau⁴. überarb. Aufl. 2014.
- Trisch, Oliver: Eine Einführung in den Anti-Bias-Ansatz, in: Nagy, Franziska; Nickel, Astrid, Roos, Alfred (Hrsg.), Anti-Bias. Intercultural Learning in context of youth and informal education, Potsdam 2009, S. 26-43.
- Wagner, Petra: Institutionalisierte Diskriminierung und Ausgrenzung, Berlin 2003.
- Wagner, Petra: Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxis-konzept, in: Wagner, Petra (Hrsg.), Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg 2013. S: 22-38.
- Wagner, Petra: Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen aber wie kann man das lernen? Konzepte und Praxis der Aus- und Fortbildung, in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg 2013 S. 242-257.
- Wright, Jodie: Treating children as equals, in: New Renaissance Magazine, Vol. 8, No. 3 2008.