

I.
**Die Diskriminierung von Kindern
in unserer Gesellschaft**

Warum Adultismus gerade jetzt
zum Thema wird

Corinna Pilgermann

*Für Abel,
ohne den es keinen Anfang
und kein Ende gegeben hätte*

1. Einleitung

Kinder waren in der Geschichte und sind bis heute immer das, was die Gesellschaft gerade braucht. Günstige Arbeitskräfte oder zu disziplinierende Unfertige, zu schützende Zukunftsressource oder emotionale Sinnstifter, passive Objekte oder aktive Subjekte. Gesellschaften und ihre Bedürfnisse verändern sich kontinuierlich und prozesshaft und so ändern sich auch die Aufgaben, Positionen und Anforderungen an die Mitglieder dieser Gesellschaften. Diejenigen Mitglieder mit der geringsten Macht sind dabei die am meisten von anderen beeinflusst und gleichzeitig die am stärksten von dem Einsatz und der Unterstützung mächtigerer Gruppen von Mitgliedern im Gesellschaftsgefüge abhängigen Mitglieder. Es kommt zum Einsatz für offensichtlich als bedürftig angesehene Gesellschaftsmitglieder wie Menschen mit Behinderung, Erkrankung oder sozial Benachteiligte. Auf einer tieferen, für die Gesellschaftsordnung fundamentalen Ebene können dann auch ganze gesellschaftliche Gruppen und ihre Position im gesellschaftlichen Gefüge infrage gestellt werden. Diese Gruppen sind weitaus weniger offensichtlich, da ihre über einen langen Zeitraum entwickelte und verfestigte Position nicht nur als Standbein der gesellschaftlichen Ordnung fungiert, sondern vor allem als natürlich begründet, und daher als unveränderbar angesehen wird.

Markantes Beispiel hierfür ist die gesellschaftliche Stellung der Frau in der Geschichte und die Veränderung dieser Stellung durch die Frauenbewegung in den 1960er Jahren. Es fand eine Höherstellung der Frauen statt, die Stärkung ihrer Machtposition, die Befreiung aus der Entrechtung, die bis dahin als natürlich gerechtfertigt angesehen wurde.

Solche Veränderungen erschüttert die gesellschaftliche Ordnung in hohem Maße. Ein Machtzuwachs der einen Gruppe geht für gewöhnlich mit dem Machtverlust einer anderen einher; Rollen, Zuständigkeiten und Rechte müssen wieder neu verhandelt und gefunden werden. Diese Neuordnung der Gesellschaft ist konfliktreich und kann nur prozesshaft geschehen.

Eine weitere solche Gruppe, die auf den ersten Blick nicht direkt als offensichtlich benachteiligt angesehen wird, deren Position im gesellschaftlichen Gefüge als natürlich gegeben und deren geringere Machtposition daher als gerechtfertigt angesehen wird, ist die Gruppe der Kinder. Dem noch recht neuen Begriff *Adultismus* begegnet man heute immer häufiger. Er beschreibt das zwischen Kindern und Erwachsenen herrschende Machtungleichgewicht und die sich aus diesem Ungleichgewicht ergebene Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene. Es scheint im Trend zu liegen, oder möglicherweise einfach an der Zeit zu sein, sich nun der Befreiung, der Ermächtigung der Gruppe der Kinder zu widmen. Die vorliegende Arbeit soll informieren, aufklären und sensibilisieren für die Impulse, Ideen, Gedanken und kritischen Anregungen, die dem Konzept *Adultismus* zugrunde liegen. Es soll verständlich machen, wieso gerade jetzt die Zeit für eine adultismuskritische Hinterfragung der Position der Kinder im gesellschaftlichen Gefüge gekommen ist und wie der Kritik begegnet werden kann.

Hierzu soll im zweiten Kapitel zunächst die relationale Kategorie Kind näher beleuchtet und die immer wieder neue Konstruktion von Kindheit im Laufe der Geschichte im Fokus stehen. Die immer umfassender geregelte Kindheit ist dann die Basis für unsere Gesellschaft strukturierende Ordnungen, die im dritten Kapitel zum Thema werden. Bedingungen für asymmetrische Ordnungen, wie im Verhältnis Erwachsener – Kind, werden hier eingeschlossen. Das vierte Kapitel widmet sich dann explizit dem Thema Adultismus als Diskriminierungsmuster und im letzten Kapitel werden Ideen beschrieben, wie Adultismus möglicherweise begegnet werden kann. In deutschen Texten zu Adultismus sind der historische Hintergrund, die Gründe und der Nutzen der den Erwachsenen untergeordneten Stellung der Kinder als Grundgerüst unserer gesellschaftlichen Ordnung und die sich daraus ergebene Schwierigkeit der Erschütterung dieser Ordnung oftmals nur angedeutet. Die vorliegende Arbeit soll diese Lücke schließen.

2. Kind, Kindheit, Erwachsensein

Was ist überhaupt ein Kind? Was ist Kindheit? Und was bedeutet es erwachsen zu sein? Was wird darunter verstanden? Und wie kommt es, dass gerade das darunter verstanden wird? Der folgende Blick in die Geschichte soll diese Fragen zu beantworten versuchen und die Abhängigkeit der verschiedenen Kategorien verdeutlichen.

2.1 Die Konstruktion von Kindheit im Laufe der Geschichte

Bis zum Ende des Mittelalters diente der Begriff *Kind* hauptsächlich zur Beschreibung eines Verwandtschaftsverhältnisses, es gab für Kinder keine von den Erwachsenen getrennten Lebensbereiche und „etwa mit sieben Jahren nahmen sie ihren Platz unter den Erwachsenen ein“ (Andresen, Hurrelmann 2010, S. 13). Unter anderem weil es noch keine Vorstellung von der Einzigartigkeit eines Kindes gab, bedeuteten die zu der Zeit noch recht vielen Kinder, die im Säuglings- oder Kleinkindalter starben, keinen nicht zu ersetzenden Verlust. „Die Aufgabe der Familien war es, für den Fortgang des Lebens, der Besitztümer und der Namen zu sorgen“ (ebd., S. 14).

Erst im Spätmittelalter veränderte sich der Blick auf die Kinder, nach und nach beachtete man sie mehr, „entdeckte“ sie, es keimte ein Gefallen an ihnen und der noch stattfindenden Persönlichkeitsentwicklung auf. Dieses neue Interesse war nicht zuletzt auch wirtschaftlich begründet. Die bürgerlichen Familien sahen es nicht mehr nur als ihre Aufgabe an für Nachkommen zu sorgen, sondern auch diese Nachkommen dabei zu unterstützen Mitglieder der Gesellschaft zu werden (vgl. Ariés 1978, S. 560 ff.).

Die bürgerliche Vorstellung beinhaltete, dass die Kinder in ihrer Entwicklung hin zu einem fertigen Menschen, einem Erwachsenen also, unterstützt werden können und müssen und es keimte die Idee der Kindheit und ihrer Institutionalisierung auf. Lehrer traten neben die traditionell zuständig gewesenen Eltern und sorgten bei den Kindern der Familien, die es sich leisten konnten, für die nötige Erziehung und Bildung, durch die sie vollwertige Mitglieder der Gesellschaft werden konnten. Mädchen wurden dabei speziell auf die auf sie zukommenden Aufgaben als Frau, Jungen auf die als Mann vorbereitet. Diesen noch nicht fertigen Gesellschaftsmitgliedern konnten „noch nicht alle Handlungsmöglichkeiten und Teilnahmerechte eines Erwachsenen zugesprochen werden“ (Andresen, Hurrelmann 2010, S. 15).

Kinder aus ärmeren Familien betraf diese Veränderungen erst im 20. Jahrhundert, bis dahin waren sie weiterhin hart arbeitend aktiv und dementsprechend weiterhin häufig von (teils lebensbedrohlichen) Krankheiten betroffen. Im Zuge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1919 wurde der Druck größer auch die Kinder der armen Familien raus aus den Fabriken und rein in die Schulen zu befördern. Um dies zu schaffen, wurden Stimmen laut, die sich für Kinderarbeitsschutzgesetze aussprachen. Hintergrund war dabei nicht nur der Einsatz für den Schutz und die Förderung ebendieser Kinder, sondern auch das Interesse an leistungsfähigen erwachsenen Mitgliedern für Militär und Arbeitswelt. Es galt nun also, dass Kinder zum einen schützenswert seien, nicht zuletzt, um ihren späteren Wert zu erhalten und zum anderen förderungswürdig, da sie als noch-nicht-Fertige, als sich-noch-Entwickelnde, also als noch Formbare und der Erziehung und Bildung Bedürftige angesehen wurden. Es entstand die „Lebensphase Kindheit als eine Art Schon- und Schutzraum für Erziehung, Bildung und umfassende Entwicklung“ (ebd., S. 15 f.).

Die Lebensbereiche der Kinder und Erwachsenen waren nicht länger dieselben, es entstanden Bereiche, die der Vorbereitung auf das Erwachsenenleben dienten. Kinder waren nach dieser Logik von Natur aus unfertig bzw. unreif und die gerade erst sozial konstruierte Phase der Kindheit wurde nicht als solche, sondern vielmehr „als natürliches Phänomen verstanden“ (Kränzl-Nagl, Mierendorff 2007, S. 7).

Ab den 1960er Jahren fand eine Auseinandersetzung mit sozialen Konstruktionsprozessen und in dem Zuge eine Denaturalisierung statt und in den 1980er Jahren entstand die Soziologie der Kindheit und mit ihr ein allmähliches Bewusstsein für den Lebensbereich Kindheit nicht als natürliche, sondern als sozial konstruierte Phase. Kindheit sollte nicht länger nur als Vorstadium, Kinder nicht länger nur als *Werdende*, sondern vielmehr als schon *Seiende* begriffen werden (vgl. ebd., S. 8 f.). Die Kindheitssoziologie stützte sich auf insbesondere zwei Kernelemente. Auf der einen Seite stand das Konzept der *kindlichen agency*, die Annahme also, dass Kinder als soziale Akteure „kompetente und relevante Beiträge zu Gestaltung sozialer Welt leisteten“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 196). Die Aufgabe der Kindheitssoziologie war es, diese Kompetenzen und die Stimmen der Kinder aufzuzeigen (vgl. ebd., S. 197). Auf der anderen Seite stand die generationale Ordnung mit ihrer Annahme, dass es sozial konstruierte Alterskategorien gibt, deren Mitgliedern jeweils bestimmte „Eigenschaften, Fähigkeiten, Bedürfnisse“ (ebd., S. 201) zugeschrieben werden. Hierauf wird in Kapitel 3 näher eingegangen. Das Kind wurde mit diesen Entwicklungen immer mehr vom passiven Objekt zum aktiv handelnden Subjekt.

Kritisiert wurde das *Agency-Konzept* im Hinblick auf die „überzogene[n] Selbstständigkeitserwartungen an das Kind“ (Eckermann, Heinzel 2015, S. 24) und „dass Verantwortung und Fürsorge für Kinder als Makel erscheinen“ (ebd.). Die vorausgesetzte Handlungsmacht von Kindern erschien überhöht und die mit der Tatsache des Kindseins, also noch-nicht-Erwachsen-seins verbundenen Grenzen der Handlungsfähigkeit unterschätzt (Bühler-Niederberger 2020, S. 198 f.). Das kindliche Handlungsvermögen steht in direktem einschränkendem Zusammenhang zu den Machtverhältnissen, in denen Kinder die unterlegene Position haben. Die neueren Entwicklungen relativieren die Annahmen der grundsätzlichen Handlungskompetenz von Kindern bzw. setzen sie in Bezug zu strukturellen Gegebenheiten und gesellschaftlichen und generationalen Ordnungen (ebd., S. 199 f.). Das kompetente, aktiv handelnde Subjekt Kind ist auch heute noch stark in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Aus diesen es einschränkenden Gegebenheiten, die tief in der gesellschaftlichen, generationalen Struktur gründen, soll das

Kind nun also befreit werden, damit es so kompetent und aktiv handeln kann, wie es eben vermag. Die Spielräume der Handlungsmöglichkeit sollen dabei immer weiter ausgebaut werden. Partizipation, Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Teilhabe – all das wird in allen Bereichen, in denen Kinder sich bewegen, gefordert.

2.2 Relationale Kategorien Kind – Erwachsener, Kindheit – Erwachsenenheit

Was heute unter Kind oder Kindheit verstanden wird, welche Assoziationen und Annahmen damit verknüpft sind, ist das Ergebnis eines langen, immer noch andauernden und immer andauern werdenden Prozesses.

Juristisch gesehen, ist die Zeit vor dem Erwachsensein in Deutschland in zwei Phasen eingeteilt, die der Minderjährigkeit ohne (0–14 Jahre) und mit (14–17 Jahre) erweiterten Rechten. Mit dem 18. Geburtstag ist das Kind in Deutschland dann offiziell vollwertiger Erwachsener mit allen Rechten (vgl. Kränzl-Nagl, Mierendorff 2007, S. 4).

Das Verständnis ist dabei nicht nur abhängig von den Bedingungen in einer Gesellschaft, sondern auch verbunden mit Vorstellungen über Erwachsene und Erwachsenenheit. „Kind ist, wer kein Erwachsener ist – und umgekehrt“ (Mierendorff, Fangmeyer 2017, S. 7). Es handelt sich um relationale Kategorien. Die Beschreibung der einen Kategorie führt zwangsläufig auch zu der Beschreibung der anderen. Diese Zuschreibungen von Eigenschaften und Fähigkeiten an die Mitglieder der Kategorien werden aus einer Erwachsenenperspektive gemacht. Es sind Erwachsene, die definieren, was sie ausmacht und was daher Kinder eben (noch) nicht ausmacht. Die defizitäre, relationale Kategorie Kind ist also erwachsenengemacht.

Dieser Konstruktionsprozess vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen: „[D]er Ebene der Familien, der Bildungsinstitutionen, der politischen Institutionen und der gesellschaftlichen Debatten“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 62). Die im vorangegangenen Kapitel beschriebene, in der Wissenschaft schon seit den 1960er Jahren stattfindende kritische Auseinandersetzung mit den sozialen Konstruktionsprozessen, bzw. der Aufdeckung

dieser, ist noch nicht in all diesen Ebenen vorherrschend. Zwar werden Kinder nicht mehr als passive Objekte gesehen, für die sie in der Vergangenheit so oft gehalten wurden, aber die scheinbare Überlegenheit der Erwachsenen gegenüber Kindern und damit verbundene Höherbewertung der Bedürfnisse, Wünsche und Meinungen von Erwachsenen gegenüber Kindern ist weiterhin Realität. Partizipation und Mitbestimmung von Kindern sind zwar in aller Munde, schaffen es aber nur langsam und meist nicht konsequent in die tatsächlichen Lebensrealitäten der Kinder, sei es in Kindertagesstätten, Schulen, oder den Privatbereich des Familienlebens. Auch wenn die gesetzliche Grundlage teilweise vorliegt, so ist der Weg in die tatsächliche Realisierung beschwerlich. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Kindern eben durch Erwachsene möglich gemacht werden muss. Der mit einer solchen Erweiterung einhergehende Machtzuwachs von Kindern hängt wiederum zusammen mit einem Machtverlust der Erwachsenen. Dieser und Faktoren wie Unsicherheit und die Überzeugung der Sinnhaftigkeit und Funktionalität von Altbewährtem hemmen die Umsetzung von kindlicher Partizipation, obwohl es die gesetzlich geregelte Pflicht der Erwachsenen wäre, Partizipation zu ermöglichen. Als Beispiel hierfür können die Partizipationsrechte im SGB VIII genannt werden. § 8a Abs. 1 SGB VIII legt fest, dass bei vermutterter Kindeswohlgefährdung eben auch das Kind oder der Jugendliche in die Gefährdungseinschätzung einbezogen und an dieser beteiligt werden soll. In der überwiegenden Mehrheit der Gefährdungseinschätzungen wird den Kindern und Jugendlichen dieses Recht aber nicht gewährt (vgl. Studie: NZFH 2013). Der Rückgriff auf internalisierte Annahmen über Bedürfnisse und Fähigkeiten von Kindern erlaubt scheinbar eine Beschneidung der Rechte.

Konstruktionen und Bilder vom Kind und von Kindheit beeinflussen das Verhalten der Erwachsenen gegenüber Kindern. Ich verhalte mich gegenüber jemandem, den ich, verglichen mit mir, als defizitär einordne, anders, als gegenüber jemandem, über den ich mich nicht überlegen fühle. Da Kategorien und die Zuschreibungen an die Mitglieder dieser Kategorien immer Veränderungsprozessen unterworfen sind, sind sie nicht unerschütterlich, allerdings wandeln sich über einen langen Zeit-

raum entstandene gesellschaftlich produzierte Denkmuster eben auch nur über einen langen Zeitraum.

3. Gesellschaftliche Ordnungen

Die allgemeinste Antwort wäre, daß Gesellschaftsordnung ein Produkt des Menschen ist, oder genauer: eine ständige menschliche Produktion. [...] Gesellschaftsordnung ist weder biologisch gegeben noch von irgendwelchen biologischen Gegebenheiten ableitbar. [...] Sie besteht einzig und allein als ein Produkt menschlichen Tuns. [...] Sowohl nach ihrer Genese (Gesellschaftsordnung ist das Resultat vergangenen menschlichen Tuns) als auch in ihrer Präsenz in jedem Augenblick (sie besteht nur und solange menschliche Aktivität nicht davon ablässt, sie zu produzieren) ist Gesellschaftsordnung als solche ein Produkt des Menschen (Berger, Luckmann 1966, S. 55).

Gesellschaften funktionieren nach Regeln, mit wiederkehrenden Ritualen, sie sind gekennzeichnet durch den Rückgriff auf ein gemeinsames Wissen darüber, wie sich wer wann verhält oder zu verhalten hat, durch Vorhersagbarkeit also machen sie so ein Handeln möglich, dessen Konsequenzen absehbar werden. Gesellschaften sind eben nicht unüberschaubare, sich ständig verändernde und chaotische, sondern vielmehr feste, sich langsam und prozesshaft verändernde, geordnete Gefüge. Die Mitglieder der Gesellschaft haben ihren Platz in diesem Gefüge, internalisieren durch den Prozess der Sozialisation unbewusst alles notwendige Wissen und produzieren diese allumfassende Ordnung durch ihr Handeln immer wieder neu. Im Folgenden soll zunächst die Gesellschaft als System und darauffolgend die soziale Ordnung in der Gesellschaft zum Thema werden, um danach zur Idee der generationalen Ordnung zu kommen. Dabei

werden die Positionen der Kinder und die geregelte Kindheit als Basis dieser Ordnungen herausgestellt, um dann im letzten Teil des Kapitels asymmetrische Ordnungen und die Bedingungen dafür zu thematisieren.

3.1 Gesellschaft (als soziales System)

Die Gesellschaft als Ganze umfasst die „Gesamtheit des Sozialen“ (Luhmann 1984, S. 555). Danach ist Gesellschaft „das umfassende Sozialsystem, dass alles Soziale in sich einschließt“ (ebd.). Ein Kernverständnis von Gesellschaft ist, dass diese Gesamtheit, wie von Aristoteles auf den Punkt gebracht, nicht die Summe seiner Teile ist, sondern eben auch die diese Teile in einem komplexen Gefüge verbindenden Beziehungen und Wechselwirkungen miteinschließt. Des Weiteren sind die Teile der Gesamtheit austauschbar; das Ganze, die Gesellschaft also, besteht weiter, auch wenn Mitglieder beispielsweise durch ihren Tod die Gesellschaft verlassen. Durch ihre Geburt neu hinzukommende Gesellschaftsmitglieder werden in einem komplexen Prozess der Sozialisation zu ebensolchen und die Gesellschaft reproduziert sich durch die ständige Weitergabe von ihr zugrunde liegendem Wissen über beispielsweise Werte, Annahmen und *richtigem* Handeln immer wieder in den Gesellschaftsmitgliedern und deren Handeln und besteht somit fort (vgl. Pries 2019, S. 134).

Soziale Systeme entstehen durch die Schaffung von Strukturen und Ordnungen, die vor allem dazu dienen sollen, die vorherrschende Komplexität in Sozialzusammenhängen zu reduzieren. Durch Regelmäßigkeiten und Strukturen wird soziales Handeln somit überhaupt erst möglich (vgl. Luhmann in ebd., S. 140 f.). Die Gesellschaft hat also eine ihr zugrundeliegende Funktion, die dazu dient, eine Lösung zu bereiten für vorherrschende Probleme. Dies mag die Komplexitätsreduktion sein, damit verbunden ist aber auch die Tatsache, dass Strukturen und Ordnungen bestimmen Gruppen von Gesellschaftsmitgliedern Positionen zuweisen, mit denen bestimmte Annahmen und Erwartungen verbunden sind. Die Mitglieder einer Gesellschaft haben also bestimmte Funktionen für die Gesamtheit und die Veränderung von Strukturen hängt mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen zusammen, die sich ändern. „Im Grunde

genommen ist Gesellschaft nichts anderes als eine Menge von Personen, deren Zusammenleben und Zusammenwirken geordnet und organisiert ist“ (Lehner 2011, S. 81).

3.2 Soziale Ordnung

Durkheim erklärt soziale Ordnung so, dass es in Gesellschaften jeweils Annahmen darüber gibt, was beispielsweise richtig oder falsch ist, nach welchen Werten sich eine Gesellschaft also ausrichtet. Das Wissen darüber ist durch den Prozess der Sozialisation in allen Gesellschaftsmitgliedern verankert und gibt das für eine jeweilige Situation angemessene Verhalten vor. Dadurch, dass die Gesellschaftsmitglieder sich dann eben so verhalten, wie es angemessen und erwünscht ist, wird die Ordnung immer wieder reproduziert und verfestigt. Dabei geht das ordnungsstiftende Handeln nicht bewusst von der Annahme aus, dass dadurch die soziale Ordnung garantiert wird, sondern vielmehr von der tatsächlichen Überzeugung der Richtigkeit des eigenen Handelns (vgl. Abels 2007, S. 109 f.). Die Gesellschaftsmitglieder sind sich des von ihnen selbst immer wieder reproduzierten Erlernten, also der Reproduktion ihrer gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit nicht mehr bewusst, sondern halten ihre Überzeugungen, ihr Wissen und ihre Werte für selbstverständlich richtig und natürlich begründet (vgl. ebd., S. 135 ff.). „Indem gesellschaftliches Wissen immer wieder akzeptiert und durch unser Handeln bestätigt wird, schafft es permanent soziale Ordnung“ (ebd., S. 137). Sozialisation dient dem „Herstellen und Aufrechterhalten sozialer Ordnung“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 136). Heranwachsende lernen im Sozialisationsprozess nicht nur, wie die Gesellschaft funktioniert, sondern auch, wo ihr Platz als Kinder in dieser Ordnung ist. Sie haben also nicht nur ein umfassendes Wissen über Regeln, erwünschte Verhaltensweisen oder Werte, sondern kennen auch ihre Position als Kinder in diesen sozialen Zusammenhängen und die damit verbundenen Verpflichtungen sehr genau. Diese Positionen der Kinder unterschieden sich im Laufe der Geschichte, wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, immer wieder. Die Entwicklungen seit dem späten Mittelalter umfassten eine Trennung der Lebenswelten

der Kinder von denen der Erwachsenen, die Schaffung der Lebensphase Kindheit, des Weiteren ein Bewusstsein für die Einzigartigkeit der Kinder und ihren Wert für die Gesellschaft als spätere Erwachsene und die damit verbundene „emotionale Höherbewertung“ (ebd., S. 90). Sie umfassten außerdem die immer längere Lebensabschnitte betreffende Einbindung in Institutionen wie die Schule und damit verbunden die Anbindung an andere Macht- und Erziehungsinstanzen neben der Familie, also eine „Freisetzung des Kindes aus der Familie und deren Ansprüchen“ (ebd.). Aus diesen Entwicklungen resultierte „eine Disziplinierung des Nachwuchses, im Sinne einer Erziehung zur späteren Ordnungsfähigkeit“ (ebd.). Diese Disziplinierung umfasste, dass die Kinder die gesellschaftlichen Anforderungen nicht nur immer umfassender erwarben, sondern auch, dass sie in der Lage sein würden das eigene Handeln selbstständig nach diesen Anforderungen zu richten. Diese erreichte Disziplinierung der Kinder und Kindheit, wofür das Abhängigkeitsverhältnis der Kinder von den Erwachsenen genutzt wurde, diente ebenso „einer *neuen Ordnung* in der Gesellschaft und für diese sollte die geregelte Kindheit die Basis schaffen“ (Bühler-Niederberger 2005, S. 24).

Die anzustrebende soziale Ordnung einer Gesellschaft verändert sich immer wieder. In vielschichtigen, lang andauernden Prozessen ergeben sich Wertewandel und Veränderungen von gesellschaftlichen Vorstellungen über richtiges Verhalten. Wurde lange Zeit die Familie mit einem männlichen Oberhaupt und der Ehefrau, die sich um Haushalt und Kinder kümmert, als erwünscht angesehen und durch beispielsweise politische Maßnahmen unterstützt, so gelten diese Vorstellungen heute als überholt, wenngleich viele Strukturen dieser Veränderung noch immer hinterherhinken. Als Beispiel seien hier die Steuerklassen genannt, wo die günstigste Kombination eine solche ist, in der das verheiratete Paar aus einem deutlich besserverdienenden Part besteht. Verheiratete Paare, in denen die in Teilzeit oder auch gar nicht arbeitende Frau wenig verdient, der Mann in Vollzeit deutlich mehr, haben die größten Steuervorteile. Möglich wäre natürlich auch, dass die Frau die gut bezahlte Vollzeitstelle und der Mann die Teilzeit- bzw. weniger gut bezahlte Stelle hat, allerdings ist dieses Modell aus vielen Gründen weitaus weniger verbreitet, einer davon ist sicherlich der des immer noch sehr großen *gender pay gap*.

Im Folgenden soll nun die generationale Ordnung als wichtiges Element der gesellschaftlichen Ordnung näher betrachtet werden.

3.3 Generationale Ordnung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargelegt, wie sich *das Kind*, also was man darunter verstand und welche Bedürfnisse und Fähigkeiten man mit diesem Kind verband, im Laufe der Geschichte veränderte und wie die Lebensphase Kindheit gesellschaftlich konstruiert, ja erschaffen wurde. Diese Konstruktion fand unter Einbezug von und in Abgrenzung zu anderen Altersphasen statt; so waren und sind Kinder als relationale Kategorien zu Erwachsenen eben zu einem großen Teil das, was Erwachsene nicht sind und umgekehrt. Die auf dem Lebensalter gründenden gesellschaftlichen Kategorien *Kinder* und *Erwachsene* begrenzen und ermöglichen das soziale Handeln der dieser Kategorien jeweils zugehörigen Mitglieder. Zugeschriebene Fähigkeiten und Bedürfnisse rechtfertigen die Gewährung oder Verwehrung bestimmter Handlungsmöglichkeiten. Mit der *Erfindung* der Kindheit wurde eine gesellschaftliche Ordnung hergestellt und der Kern dieser Ordnung ist ein generationaler (vgl. Bühler-Niederberger 2020, S. 232).

Generationen sind „konzeptuelle Einheiten, die sich wechselseitig ausschließen und gegenseitig voraussetzen“ (vgl. Honig 2009, S. 45). Der Begriff der *Generation* beschreibt das Verhältnis und die Beziehung von Menschen unterschiedlichen Alters zueinander, ebenso das der Mitglieder derselben Generation untereinander (vgl. ebd., S. 41). Eine Gesellschaft lässt sich nicht nur aufsplitten in beispielsweise verschiedene soziale Schichten, sondern auch in verschiedene Generationen, von denen Kinder die jüngste bilden.

„Mit dem Konzept der generationalen Ordnung wird [...] die gesellschaftliche Institutionalisierung der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen in all ihren Erscheinungsformen gefasst und erforscht“ (Kelle 2018, S. 38). Die Schaffung von Kategorien und Gruppen dient der Komplexitätsreduktion und macht Gesellschaft und soziales Handeln erst mög-

lich. Allerdings ist eine Komplexitätsreduktion immer auch verbunden mit dem Gleichmachen von einer Gruppe zugeordneten Menschen. Mit dem Zuordnen von Menschen zu einer Gruppe gehen gleichzeitig Annahmen über Bedürfnisse, Fähigkeiten oder Macht einher. Es wird wenig differenziert und die Gleichmachung führt zu Generalisierungen. Historisch gesehen waren die Mitglieder von sozialen Gruppen früher eine deutlich homogenere als heute. Mit der Individualisierung der Gesellschaft ging einher, dass immer vielfältigere Lebensformen entstanden. Je weniger den Mitgliedern der Gruppe eine Stimme gegeben wird, wenn es um die Entstehung von Annahmen über Bedürfnisse und Fähigkeiten über sie geht, desto kritischer ist eine Überstülpung dieser Annahmen. Annahmen entstehen prozesshaft und werden nicht von einzelnen Menschen festgelegt, vielmehr entwickeln sie sich im Laufe der Zeit. Wenn sich die Erwachsenen nun aber, wie es bei der Gruppe der Kinder der Fall ist, mit den Mitglieder dieser Gruppe eben nur sehr begrenzt auseinandersetzen und die Annahme der eigenen Überlegenheit und des besseren Bescheid Wissens über diese Gruppe vorherrscht, so ist eine Differenzierung zwischen einzelnen Kindern sehr schwierig. Die Kindheitssoziologie setzte sich seit den 1980er Jahren für eine stärkere Einbindung von Kindern in die Forschung ein und hatten es sich zum Ziel gemacht, den Kindern zur Stimme zu verhelfen.

Der Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern ist allerdings tief in unserer Gesellschaft verankert und geht weit über die tatsächlich natürlichen Unterschiede hinaus. Weil dies so ist, der Unterschied also nicht immer schon da ist, muss er ständig neu hervorgebracht werden, durch den Prozess der Sozialisation und insbesondere auch durch ständiges Unterscheiden im Lebensalltag. „Kinder werden zu Kindern, und Erwachsene zu Erwachsenen durch institutionalisierte Praktiken der Unterscheidung“ (Honig 2009, S. 46). Diese Praktiken lassen also das entstehen, wovon vorher schon ausgegangen wird und werden beschrieben mit dem Begriff des *generationing* oder *doing generation*. Angelehnt an die Vorstellung von *doing gender* beschreibt *generationing* den Prozess in dem der Generationenunterschied, der Unterschied zwischen jungen und älteren Menschen, Kindern und Erwachsenen immer wieder neu künstlich hergestellt und verfestigt wird. Der Prozess des *generationing* ist ein „Prozess

der Einordnung von Menschen in eine Generationslagerung“ wodurch „Erwartungen diesen Menschen gegenüber festlegt“ werden (Andresen, Hurrelmann 2010, S. 89). Diese Erwartungen entsprechen den Annahmen über diese Gruppe von Menschen und finden ihre Begründung in den natürlichen Unterschieden, aus denen sich dann natürliche Konsequenzen, eben Annahmen über Bedürfnisse und Fähigkeiten, ergeben und die wegen dieser natürlichen Begründung schwer zu erschüttern sind. „Die argumentative Verknüpfung sozialer Rechte, Pflichten und Wertigkeit mit Natur und Körper findet sich auch bei anderen wichtigen sozialen Kategorien: Geschlecht und Rasse“ (Bühler-Niederberger 2005, S. 12).

Kinder haben in der generationalen Ordnung eine den Erwachsenen deutlich unterlegene Machtposition und damit zusammenhängend auch einen vergleichsweisen geringen Einfluss auf ihre Handlungsmöglichkeiten, weil diese eben von den Erwachsenen bestimmt werden. „Die Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit für Kinder [werden] zugleich im Kontext der generationalen Ordnung hervorgebracht und begrenzt [...] umgekehrt wirkt das Handeln von Kindern aber auch reproduzierend oder transformierend auf die generationale Ordnung zurück“ (Hungerland, Kelle 2014, S. 229). Indem Kinder sich in die generationale Ordnung einfügen und ihrer zugeordneten Rolle Rechnung tragen, sich mit dieser Position identifizieren und entsprechend verhalten, verstärken und reproduzieren sie diese Ordnung. Gleichzeitig beeinflussen sie diese Ordnung aber auch und umso mehr, je mehr man sie lässt. Wenn Kindern zu mehr Stimme verholfen wird, ihre Einflussmöglichkeiten und Handlungsspielraum vergrößert werden und sie ihre Fähigkeiten zeigen können, so können sich auch Annahmen über sie verändern. Die generationale Ordnung kann sich also transformieren.

Die generationale Ordnung ermöglicht und begrenzt die Handlungsräume von Kindern, sie fußt auf vorgeblich natürlicher Überlegenheit der Älteren und mündet in hoher Machtdifferenz. Ungleichheit wird nicht nur vorausgesetzt, sondern festgesetzt, verstärkt und in unterschiedlichsten Formen stetig wieder reproduziert und verfestigt. Um diese Ungleichheiten, Macht und Diskriminierungen als Bedingungen für und Folge von asymmetrischen Ordnungen soll es im Folgenden gehen.

3.4 Asymmetrische Ordnungen und ihre Bedingungen

Die vorgestellten gesellschaftlichen Ordnungen sind mit Blick auf die jeweiligen Positionen von Kindern und Erwachsenen stark asymmetrisch. Kinder sind die Gruppe, über die die andere Gruppe bestimmt, deren Handlungsraum begrenzt wird und die in der Gesellschaft eine untergeordnete, weit weniger machtvolle Position haben. Asymmetrie herrscht bei der Verteilung von Rechten, Teilhabe und Pflichten zwischen Kindern und Erwachsenen. Es mag die Frage aufkommen, wenn man über andere in der Geschichte und auch heute noch unterdrückte Gruppen von erwachsenen Menschen nachdenkt, mag es sogar erstaunen, wie solche Ordnungen sich durchsetzen konnten und können und von der unterdrückten oder benachteiligten Gruppe nicht (früher) bekämpft wurden. „Ordnung erhält sich nur dann, wenn alle Beteiligten ihr willentlich zustimmen“ (Abels 2007, S. 82), wenn sie die Ordnung also unterstützen und für legitim halten. Dies impliziert auch eine eigene möglicherweise nicht besonders machtvolle Position im gesamtgesellschaftlichen Gefüge. Es muss infrage gestellt werden, inwiefern dies auf Kinder und ihre Position zutrifft, inwiefern sie dieser Ordnung willentlich zustimmen können. Im Zuge der Sozialisation wächst jeder Mensch in die gesellschaftliche Ordnung hinein und nimmt die Legitimation und die natürliche Richtigkeit und Stabilität stiftende Funktion der gesellschaftlichen Ordnung sozusagen mit der Muttermilch auf. Interessant ist, dass Kinder sich scheinbar so wenig gegen ihre Position wehren, dass sie vielmehr die Ordnung stützen und reproduzieren. Stark asymmetrische Ordnungen sind auch deshalb möglich und Realität, weil die untergeordneten Beteiligten als *Komplizen* (Bourdieu 2001, S. 166) oder *kompetent Gefügige* (Bühler-Niederberger 2020, S. 238) die asymmetrischen Verhältnisse immer wieder mit herstellen. Die Kinder nehmen die ihnen zugewiesene Position im sozialen Gefüge an, entsprechen den Erwartungen und bestätigen die Ordnung damit immer wieder neu. „Erstaunen darf es nicht, dass Kinder diese kompetente Gefügigkeit und darüber hinaus eigentliche Komplizenschaft zeigen. In Anbetracht ihrer materiellen, emotionalen und juristischen Abhängigkeit ist dies selbstverständlich“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 244).

Im Folgenden sollen drei Bereiche thematisiert werden, die asymmetrische Ordnungen mitbedingen bzw. Produkt dieser Ordnungen sind und sie immer wieder reproduzieren: Soziale Ungleichheit, Macht und Diskriminierung.

3.4.1 Soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit „ist dann gegeben, wenn die Mitglieder einer Gesellschaft auf Dauer nicht in dem gleichen Ausmaß über knappe, gesellschaftlich begehrte Güter wie zum Beispiel Wohlstand, soziales Ansehen oder Macht verfügen, sich dieser Zustand aufgrund des Zusammenlebens von Menschen ergibt und damit eine *soziale* Systematik festzustellen ist“ (Diezinger, Mayr-Kleffel 2009, S. 5 f.). Neben natürlichen Ungleichheiten, wie zum Beispiel der Augenfarbe oder Körpergröße, gibt es auch künstliche Ungleichheiten. Diese Ungleichheitsformen haben sich in der Gesellschaft über einen langen Zeitraum prozesshaft etabliert, sie sind also gesellschaftlich konstruierte Ungleichheiten, die im Handeln immer wieder reproduziert und verfestigt werden. Bei den Gesellschaftsmitgliedern herrscht darüber eine Art Übereinkunft, die Ungleichheiten werde oftmals mit in der Natur liegenden und daher unveränderbaren Eigenschaften begründet. Daher gibt es eben eine Verbindung zwischen natürlichen und künstlichen Ungleichheiten (vgl. Abels 2007, S. 300 f.). Nur solange Menschen aufgrund natürlicher Unterschiede „in Ihrer Wahrnehmung und in der Wahrnehmung durch andere nicht aufgrund dieser Merkmale taxiert, einsortiert, hofiert oder marginalisiert werden, handelt es sich tatsächlich um objektiv gegebene Verschiedenheiten“ (Pries 2019, S. 228). Unterschiede, die also tatsächlich nur natürliche sind, sind solche, die nicht zu sozialen Verschiedenwertigkeiten führen (vgl. ebd.).

So war die Unterstellung der Frau unter den Mann lange Zeit unumstritten in deren Natürlichkeit, die durch Schwäche gekennzeichnet war, begründet und wurde von allen – sowohl Männern als auch Frauen – als selbstverständlich und natürlich richtig angesehen. Die natürlichen Unterschiede werden „als Träger für soziale Wertungen und Zuschreibungen benutzt“ (ebd., S. 229). Dass es dennoch zu einem Umdenken kam und zu einer Veränderung der Stellung der Frau in der Gesellschaft zeigt, dass

Gesellschaften nicht bestehen können, wenn eine gewisse Anzahl an Mitgliedern die herrschenden Ungleichheitsformen erschüttert und nicht mehr anerkennt und sich somit verändern.

Seit den 1970er Jahren wurden die eigene Persönlichkeitsentwicklung und das Finden eines individuellen Lebensstils zu immer wichtigeren Zielen in unserer Gesellschaft. Verschiedene Faktoren wie beispielsweise das Wirtschaftswachstum oder die Bildungsexpansion und der damit verbundene für alle zugängliche Wohlstand (in wohl unterschiedlichem Maße) und Zugang zu Bildung, aber auch die für alle verfügbare Anti-Baby-Pille und die Legalisierung von Schwangerschaftsabbrüchen in den ersten zwölf Schwangerschaftswochen führten zu der Möglichkeit der Entscheidung für neue Lebensformen. Diese Veränderungen der Lebensbedingungen machten es erst möglich, dass sich durch neue Wahlmöglichkeiten eben auch die Möglichkeiten der Gesellschaftsmitglieder veränderten (vgl. Diezinger, Mayr-Kleffel 2009, S. 33 ff.).

Bei sozialer Ungleichbehandlung findet noch etwas anderes statt. Die in der Gesellschaft geschaffenen Strukturen und Ordnungen und ihre Funktion der Komplexitätsreduktion werden hilfreiche Instrumente, wenn es darum geht, Menschen, mit denen wir in Kontakt kommen, möglichst schnell in bestimmte Kategorien einzuordnen. Diese automatisch stattfindenden Einordnungen hängen zusammen mit verinnerlichten Annahmen über bestimmte, einer Gesellschaftsgruppe zugehörigen Menschen und die impliziten Muster werden als logisch richtig erachtet. Die Einordnung gründet also auf Annahmen über eine Gruppe von Menschen und schreibt dem Gegenüber somit auf Grundlage ebendieser Annahmen bestimmte Merkmale zu. Dies wiederum führt zu bestimmten Verhaltensmöglichkeiten und machen das eigene Handeln in der Folge nicht nur erst möglich, sondern bestimmen es auch. Die Einordnung führt so zu unterschiedlichen Bewertungen, je nachdem wie das Gegenüber eingeordnet wird. Diese Einordnungen finden statt auf Grundlage von beispielsweise Geschlecht, Kleidung oder auch Alter (vgl. Pries 2019, S. 226 ff.).

3.4.2 Macht

Das größte Potenzial für asymmetrisch gelagerte Beeinflussung in sozialen Beziehungen ist Macht (vgl. Pries 2019, S. 213). Eine Herstellung von gesellschaftlicher Ordnung ohne Machtverhältnisse ist nicht möglich und so lässt sich mit dem Begriff der Macht verstehen, wie asymmetrische Ordnungen entstehen und sich erhalten können. „Jede soziale Beziehung schließt wechselseitige Beeinflussungsmöglichkeiten ein. Wenn die Möglichkeiten, innerhalb von sozialen Beziehungen Einfluss auszuüben, ungleich verteilt sind, entstehen asymmetrische Beeinflussungspotenziale“ (ebd., S. 212). Diese werden genutzt, um die Ordnung störende Faktoren mittels Machtausübung zu unterbinden und die Ordnung somit zu erhalten (vgl. Abels 2019, S. 231). Machtausübung heißt, „das Feld möglichen Handelns der anderen zu strukturieren“ (Foucault 1982, S. 251), und ist somit ordnungstiftend und macht Gesellschaft möglich. Außerdem gibt es einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Macht und Handeln in sozialen Beziehungen. Macht ist also „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1922, S. 28). Hinter jeder Macht steht immer eine Form der Überlegenheit, die völlig verschiedene Ausprägungen haben kann.

Es gibt verschiedene Formen von Macht, die verschiedene Ebenen betreffen. Eine für das Thema dieser Arbeit besonders wichtige Form der Macht ist die ideologische Macht. Ideologie beschreibt „ein Denken, das in sich geschlossen ist, also Alternativen nicht zulässt, die Verhältnisse, aus denen es stammt und denen es sich verpflichtet fühlt, unkritisch rechtfertigt, und das deshalb bestimmte Interessen verfolgt“ (Abels 2019, S. 233). Bei der Ideologischen Macht geht es darum, dass es nicht bei der Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Denkens bleibt, sondern, dass Andere ebenso denken sollen. Wenn das eigene Denken und Handeln als alternativlos richtig angesehen werden, ist der Weg kurz dahin, dass diese Überzeugung ebenso das Nichtzulassen bzw. Nichtanerkennen von anderem Denken und ein Streben nicht nur nach der Zustimmung, sondern der Veränderung der Andersdenkenden oder -handelnden impliziert. Somit ist also „jedes Denken, das sich seiner eigenen Logik sicher ist und nicht bei sich selbst bleibt, sondern auf das Denken Anderer

einwirken will, per definitionem Ideologie“ (ebd., S. 234). Diese Form der Macht ist im sozialen Handeln der Menschen omnipräsent. Die Vorstellungen davon, was richtig und falsch ist, sind tief im Menschen verankert und machen soziales Handeln und Gesellschaft erst möglich. Dass dieses auf tiefer Überzeugung gründende Denken entstehen konnte, weil ideologische Macht auf uns ausgeübt wurde, bleibt im Allgemeinen unbeachtet, ebenso, dass diese Macht, die auf uns gewirkt hat, in der Folge ebenso von uns ausgeübt wird. Wir unterwerfen uns also dieser Macht, ohne es zu bemerken und verfestigen die Denk- und Handlungsmuster, indem wir sie weitergeben und somit die ebengleiche Macht ausüben. „Die alltäglichste Form, in der wir ideologische Macht ausüben, ist unser Handeln, die alltäglichste, in der wir sie erfahren, ist die Sozialisation“ (ebd., S. 235). Wenn Kindern im Sozialisationsprozess das in der Gesellschaft als richtig geltende Denken und Handeln vermittelt wird, so kann dies schon als Machtausübung und Ausnutzung der asymmetrischen Ordnung angesehen werden.

Ebenso ist Macht in gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen verankert und es kann sich aus diesen Verhältnissen eine Überlegenheit ergeben, die die Macht dieser Person oder Gruppe begründet. Diese strukturelle Macht ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, ist somit also eine Macht, „die sich aus bestimmten sozialen Verhältnissen ergibt“ (Abels 2007, S. 249). Menschen werden bestimmten Gruppen zugeordnet und ordnen sich ihnen zu. Diese Zuordnung impliziert einen bestimmten Grad an Macht. Werden Menschen der Gruppe der Kinder zugeordnet, so folgt daraus eine deutlich geringere Machtposition als durch die Zuordnung zur Gruppe der Erwachsenen. Die strukturelle Macht beschreibt eine Macht, die nicht Menschen als primär Machtausübende in den Fokus stellt, sondern die Verhältnisse, die Macht ermöglichen und die Weitergabe dieser Verhältnisse (vgl. ebd., S. 248 f.). Wenn diese Verhältnisse infrage gestellt werden, wie es in der Vergangenheit beispielsweise in der Frauenbewegung getan wurde, so können sich diese Verhältnisse prozesshaft ändern. „[A]symmetrische Machtverteilung, die z. B. nicht mehr als legitim angesehen wird, kann zu Konflikten und einschneidendem sozialen Wandel führen“ (Pries 2019, S. 212).

3.4.3 Diskriminierung

Im Wörterbuch der Soziologie wird Diskriminierung beschrieben als „die wahrgenommene ungerechtfertigte Schlechterbehandlung von Mitgliedern einer sozialen Gruppe oder einer sozialen Kategorie allein auf der Basis ihrer Gruppen- bzw. Kategoriemitgliedschaft“ (Jonas 2014, S. 80). Diese Schlechterbehandlung kann verschiedene Ausprägungen haben, impliziert aber immer eine Form von Ablehnung. Neben der unmittelbaren Diskriminierung, bei der Personen oder Gruppen von Personen ablehnend behandelt werden oder in ihrem Handlungsspielraum eingeschränkt werden, weil sie bestimmte Merkmale haben, gibt es auch noch die Form der mittelbaren Diskriminierung. Um diese Form handelt es sich, „wenn bestimmte Gesetze, Vorschriften oder Maßnahmen, die dem Anschein nach neutral sind und für alle gelten, faktisch nachteilige Auswirkungen auf eine Person oder Gruppe von Personen haben oder bei deren Anwendung in Kauf genommen werden“ (Liebel 2020, S. 23).

Diskriminierung kann sich auf verschiedenen Ebenen abspielen: Auf „struktureller (gesellschaftliche Bildungs- und Arbeitsmarkt, Wohn- und Einkommensverhältnisse), institutioneller (Kindergarten, Schule, Hochschule, Polizei, Arbeits-, Sozial- und Ausländerbehörden, Justiz, Gesundheitsbehörden) diskursiver (was im öffentlichen und privaten Raum zu einem Thema gesprochen, geschrieben, sowie in Gesetzen und in Bauwerken realisiert wird) und interaktiver (Handlungen zwischen Menschen) Ebene“ (Melter 2013, S. 99).

Die Unterschiede, aufgrund derer es zu Diskriminierung kommt, sind oftmals sozial konstruiert und werden mit Bedeutung aufgeladen, also verknüpft mit Annahmen über Menschen, die über den jeweiligen Unterschied verfügen. Dabei werden Gemeinsamkeiten nicht mehr aktiv wahrgenommen, der Fokus liegt auf der Andersartigkeit und der damit verbundenen Ablehnung, die sich in diskriminierendem Verhalten zeigen kann. Mit der Abwertung des Anderen ist eine Höherbewertung des eigenen Selbst verbunden und somit die Befriedigung eines menschlichen Grundbedürfnisses (vgl. Ritz 2010, S. 7).

Somit können sozial konstruierte Unterschiede zu diskriminierend wirkenden Ordnungen führen, allerdings ist es schwer vorstellbar Ord-

nung ohne Kategorien und damit verbunden auch sozial konstruierten Unterschieden herzustellen. Wenn eine Ordnung ohne Diskriminierung nicht möglich ist, aber soziales Handeln und Gesellschaft ohne Strukturen und Ordnungen ebenso nicht denkbar sind, so wird Diskriminierung zu etwas Unvermeidbarem, „da der Diskriminierung basale Kategorisierungs- und Differenzierungsprozesse menschlicher Wahrnehmung zu Grunde liegen, die an sich wünschenswerte Funktionen besitzen. Ohne den Rückgriff auf bestehende Kategorien oder die Konstruktion neuer Kategorien, also der Differenzierung von Information, wäre eine Verarbeitung komplexer sozialer Kontexte kaum möglich“ (Jonas 2014, S. 80).

Dass es in unserer Gesellschaft zu diskriminierendem Verhalten kommt, obwohl es entsprechende Gesetze gibt, ist unumstritten. Bekannte Diskriminierungsformen sind beispielsweise Rassismus oder Sexismus. Dass auch Kinder nach diesem Muster, also aufgrund eines vorherrschenden Kindheitsverständnisses, diskriminiert werden, ist weniger im Bewusstsein und soll daher nun im folgenden Kapitel über Adultismus näher beleuchtet werden.

4. Adultismus

4.1 Das Konzept von Adultismus als Diskriminierungsmuster

1978 wird der Begriff Adultismus das erste Mal benutzt, um die Überlegenheit von Erwachsenen in Bezug auf Kinder und die damit verbundene Machtausübung zu beschreiben: „Seeing others as so different that they constitute a separate species is a way of contriving reality in order to gain unfair power over them. I have chosen to refer to such behavior of adults towards children as adultism“ (Flasher 1978, S. 517).

Bis zu der Theorie, dass Kindheit im Prozess des *generationing* kontinuierlich konstruiert und so Annahmen, die mit der Kategorie *Alter* verbunden werden, immer wieder neu reproduziert werden, vergingen noch einmal einige Jahre (Alanen 2005). Die Denaturalisierung von gesellschaftlich konstruierten Konzepten und das Aufzeigen einer generationalen Ordnung, die den Kindern eine im Vergleich zu Erwachsenen deutlich weniger unabhängige und kompetente Position zuschreibt und dadurch Handlungsmöglichkeiten und den Zugang zu Ressourcen und Rechten einschränkt unabhängig von individuellem Sein, wurde nun in Angriff genommen (vgl. Schulze, Richter Nunes, Schäfer 2020, S. 211 f.).

Deutsche Veröffentlichungen zum Thema Adultismus gibt es seit 2008.

Adultismus beschreibt den Machtmissbrauch von Erwachsenen gegenüber Kindern verbunden mit der Annahme, dass dies mit Berechtigung geschieht, da Kinder den Erwachsenen unterlegen und auf entsprechende Bevormundung quasi angewiesen seien. Der Begriff zeigt also die Diskriminierung von Kindern allein aufgrund ihres Alters auf. Die Grundlage für diese Diskriminierung bildet die Zugehörigkeit der

jungen Menschen zu der Kategorie *Kind*, die mit bestimmten Denkmustern und oftmals defizitären Annahmen über die dieser Kategorie Zugehörigen verbunden sind. Der Begriff ist zusammengesetzt aus dem englischen Wort *adult*, also *erwachsene Person* und dem Suffix *-ismus*, das „auf eine gesellschaftliche Machtstruktur“ (Ritz 2008, S. 128) verweist. Adultismus ist somit eine Form von altersspezifischer Diskriminierung und Ausdruck eines Kindheitsverständnisses, das sich über einen langen Zeitraum entwickelt hat. Obwohl dieses Verständnis, wie in Kapitel 2 beschrieben, Veränderungen und Entwicklungen unterlag und immer noch unterliegt und seit den 1980er Jahren immer mehr ein kompetent handelndes Kind im Mittelpunkt hat, so ist diese Kompetenz auch bis heute noch begrenzt, bzw. wird nicht immer vollständig anerkannt. Die Ordnungen, auf denen unsere Gesellschaft fußt und die das soziale Handeln möglich machen, sind auch heute noch geprägt von der Einteilung in und Unterscheidung aufgrund von Alter und einer weniger machtvollen und eher von defizitären Annahmen geprägten Position derjenigen Menschen mit geringerem Alter. Adultismus speist sich aber nicht nur aus diesen Denktraditionen, sondern wird auch von Institutionen und Gesetzten gestützt. Wie handlungsmächtig eine Person sein kann, liegt nicht nur an dieser Person selbst, sondern wird definiert von den sozialen Strukturen, in denen diese Person lebt. Die Strukturen ermöglichen dabei Handeln und begrenzen es gleichzeitig (vgl. Giddens 1984). Die Handlungsmacht des Kindes wird also „den Strukturen in Gestalt von pädagogischen Institutionen (z. B. Schule) oder Erwachsenen als Repräsentanten dieser Strukturen gegenübergestellt, die das Handeln beschränken“ (Eckermann, Heinzel 2015, S. 26).

Im Vergleich zu anderen Diskriminierungskategorien gibt es beim Adultismus als altersspezifische Diskriminierung einen entscheidenden Unterschied: Alle von dieser Form der Benachteiligung und Ungleichbehandlung betroffenen jungen Menschen werden die Phase *Kindheit* irgendwann hinter sich lassen und ihr nicht mehr in dem Maße unterworfen sein, wie sie es als Kinder oder Minderjährige sind. Kinder stehen somit zwar in einem extremen asymmetrischen Machtverhältnis zu Erwachsenen, werden aber quasi irgendwann die Seiten wechseln und auf der anderen Seite der Asymmetrie stehen. „Children are more fun-

damentally but less permanently powerless; their main remedy is to grow up“ (O'Neill 1988, S. 463).

Adultismus beruht auf einer gesellschaftlich konstruierten Differenz, die nicht nur weit über die tatsächliche Abhängigkeit von Kindern von älteren Menschen hinausgeht, sondern auch Kompetenzen nicht erkennen kann, da das Maß, mit dem gemessen wird, von Erwachsenen festgelegt und somit auch nur solche Einheiten beinhaltet, die aus dieser Erwachsenenperspektive überhaupt Kompetenzen darstellen. Adultistische Denk- und Handlungsformen durchziehen unsere Gesellschaft auch deshalb so sehr, weil es natürlich eine tatsächliche Angewiesenheit von Kindern auf ältere Menschen gibt. „Je jünger der Mensch, desto größer seine reale Abhängigkeit“ (Ritz 2010, S. 7). Problematisch wird es dann, wenn diese reale Abhängigkeit unter dem Vorwand von beispielsweise Schutz zu einem Machtmissbrauch führt, der zu einer Bevormundung des Kindes und einer Höherbewertung oder sogar Alleingültigkeit der Annahmen von Erwachsenen über die Bedürfnisse dieses Kindes führt, oder wenn die reale Abhängigkeit künstlich verlängert und verstärkt wird. Ein Beispiel dafür soll im Folgenden die Architektur des öffentlichen Raums geben.

4.2 Die Architektur des öffentlichen Raums

Die geringere Relevanz von tatsächlichen Meinungen und Bedürfnissen von Kindern bzw. die Nichtbeachtung oder Geringerbewertung ebendieser und die damit verbundene Verlängerung und Verstärkung der Abhängigkeit von Kindern als Menschen mit geringerer Körpergröße spiegelt sich auch in der Architektur des öffentlichen und privaten Raums wider. Kinder können sich oftmals nur mit Unterstützung oder großer Anstrengung in diesem Raum bewegen. Ganz alltägliches wird ihnen erschwert und sie sind abhängig von größeren, also in der Regel älteren Menschen in einem Ausmaß, das ungerechtfertigt erscheint. Es geht hierbei um die Nutzung der alltäglichsten Dinge, an denen Kinder nur aufgrund ihrer geringeren Körpergröße gehindert werden. Zu denken wäre hierbei an: Treppenstufen, die durch ihre Höhe nicht der Beinlänge von Kindern angemessen sind, Geländer, die aufgrund von zu großer Höhe nicht benutzt werden können,

Lichtschalter, die nicht erreicht werden können, Toiletten, die nicht allein benutzt werden können, Waschbecken und Seifenspender, die durch ihre Höhe nicht allein erreicht werden können, Schilder, die nicht gelesen werden können. Diese Liste ist unvollständig und soll gerade deswegen zum Nachdenken anregen und dazu animieren die alltägliche Welt mit Kinderaugen zu sehen und die vielen unnötigen Schwierigkeiten und Abhängigkeiten von größeren Personen bewusst machen. Die Konzipierung weiterer Teile der Gesellschaft für große Menschen spiegelt die Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen noch einmal deutlich wider. Hätten Kinder eine machtvollere Position, oder gäbe es genug Erwachsene, die die Anliegen der Kinder weitertragen und ihnen Macht verliehen, so würde sich das auch in einer anderen Architektur zeigen und die Sichtbarkeit von Kindern und die Unterschiedlichkeit ihrer Bedürfnisse im Vergleich zu Erwachsenen würde für alle sichtbar werden. Es gibt diese Entwicklungen durchaus, insbesondere bei Toiletten und Waschbecken sieht man immer öfter auch solche mit geringerer Höhe, allerdings handelt es sich hierbei eher um Ausnahmen als die Regel.

Abschließend noch ein die wesentlichen Punkte zusammenfassendes Zitat:

Der Schutz von Kindern wird dann zur altersbedingten Diskriminierung, wenn der relative Mangel an Erfahrung oder Kompetenzen als Rechtfertigung für besondere Regelungen dient, um die Abhängigkeit der Kinder über das notwendige Maß hinaus zu verlängern oder ihren Freiheits- und Handlungsspielraum einzuschränken. Auf diese Weise wird der untergeordnete Status der Kinder und die Ungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern verfestigt und die Kinder werden daran gehindert, ihren Kompetenzen zu vertrauen und von ihren Rechten in eigener Verantwortung Gebrauch zu machen. Um dem zu begegnen, müssen die Kompetenzen der Kinder ernstgenommen und ihnen Gelegenheit gegeben werden, mit zu entscheiden, wie und wovon sie geschützt werden oder wie sie ihr Leben gestalten wollen (Liebel 2010, S. 314).

4.3 Formen von Adultismus und Diskriminierung gegen Kinder

Es kann nach unterschiedlichen Formen von Adultismus unterschieden werden.

Eine erste Form ist die des verinnerlichten oder internalisierten Adultismus. Sie beschreibt die Integration der mit der gesellschaftlichen Konstruktion der Kategorien *Kind* und *erwachsene Person* verbundenen zugeschriebenen Position in der gesellschaftlichen Ordnung und den Annahmen über das Sein als Mitglieder der jeweiligen Kategorie in das eigene Selbstbild. Die Verinnerlichung des Richtigseins dieser Umstände findet bei Mitgliedern beider Kategorien gleichermaßen statt (vgl. Ritz 2008, S. 134).

Eine weitere Form von Adultismus ist der institutionalisierte Adultismus. Es geht hierbei um „Richtlinien, Gesetze, Regeln, Organisationsstrukturen und systematische Verfahren“, die als Mechanismen fungieren, um „die Dominanz der Erwachsenen in der gesamten Gesellschaft zu nutzen, zu verewigen und zu fördern“ (Liebel 2020, S. 28). Es geht also um den Ausschluss oder die Beschränkungen der Teilhabe an bestimmten gesellschaftlichen Bereichen, wie zum Beispiel, wenn Kinder in der Schule nicht trinken dürfen, wann sie möchten, erst ein formales Alter erreicht haben müssen, um in Sportvereinen mitmachen zu können oder an Wahlen nicht teilnehmen dürfen.

Eine dritte Form ist die des kulturellen Adultismus, die „jede Einschränkung oder Ausbeutung einer Person, die ohne Beachtung ihrer persönlichen Fähigkeiten, ihres Verständnisses oder ihres Handlungsvermögens allein aufgrund ihres jungen Alters erfolgt“ (ebd.) meint. Diese Form umfasst somit zu großen Teilen auch die Form des institutionalisierten Adultismus und speist sich aus dem verinnerlichten Adultismus und reproduziert diesen.

Zusätzlich zu diesen verschiedenen Ausprägungen von Adultismus, beschreibt Liebel vier Kategorien von Diskriminierungen, die ihre scheinbare Berechtigung in einem Kindheitsverständnis haben, das von einer Unterlegenheit im Vergleich zu Erwachsenen ausgeht und von denen Kinder in unterschiedlichem Maße betroffen sein können (vgl. Liebel 2020, S. 29 ff.):

1. Diskriminierung infolge unerwünschten Verhaltens, also Maßnahmen und Strafen gegen Verhaltensweisen von Kindern, die bei Erwachsenen akzeptiert sind oder als normal gelten, bei Kindern aber unerwünscht sind. Es kann sich aber auch um ein Verhalten handeln, dass, gerade weil es als kindertypisches Benehmen angesehen wird, als störend empfunden wird und deswegen diskriminierende Maßnahmen nach sich zieht.

Beispiele hierfür sind physische und psychische Strafen aus Erziehungs- und Disziplinierungsgründen und Maßnahmen zur Unterbindung von Verhaltensweisen, insbesondere gegen Kinder, die als auffällig in ihrem Verhalten angesehen werden. Dabei wird das „Verhalten [...]“ durchweg an Maßstäben gemessen, die von Erwachsenen aufgestellt und auf Kinder und Jugendliche projiziert werden. Sie sind typisch für eine adultistisch und paternalistisch geprägte Gesellschaft“ (ebd., S. 36). Ebenso gehört in diese Kategorie die Schaffung kinderfreier Zonen, aus Gründen wie der Nicht-Akzeptanz von Kinderlärm oder Hotels, die aufgrund des als störend empfundenen „kindertypischen“ Verhaltens keine Kinder zulassen.

2. Diskriminierung, die aus Kinderschutzgründen, vor allem aus der vermeintlichen besonderen Bedürftigkeit an Schutz von Kindern, berechtigt erscheint.

Es ist zweifellos so, dass Kinder auf Erwachsene angewiesen sind, dabei ist das Maß an realer Abhängigkeit höher, je jünger die Kinder sind. Hier ist auch gerade der physische und psychische Schutz der Kinder von hoher Relevanz. In vielen Fällen wird dieser Schutzgedanke allerdings als Vorwand genommen für scheinbar notwendiges Verhalten oder Maßnahmen gegen Kinder. Es ist recht einfach das Schutzargument zu benutzen, da in unserer Gesellschaft das hohe Maß an Schutzbedürftigkeit von Kindern Konsens ist und es bei Verwendung dieses Arguments meist keine weitere Rechtfertigung oder Begründung für Verhalten braucht. Dies kann dann problematisch werden, wenn es keinen realen Grund für Schutzmaßnahmen gibt, das Kind durch den Schutz also eingeschränkt wird.

Die aus Gründen der gesellschaftlichen Ordnung vielen Altersgrenzen für Kinder dienen der besseren Handhabbarkeit und Realisierbarkeit, den realen Bedürfnissen individueller Kinder werden sie aber nicht gerecht und führen gleichzeitig auf kurzem Wege zu altersbedingter Diskrimi-

nierung. So wichtig die Anerkennung der Relevanz der Individualität der Kinder ist, so wenig möglich ist sie oftmals, insbesondere in Institutionen. So werden Kinder unter drei Jahren möglicherweise in bestimmten Settings nicht betreut, da das Spielzeug dort Kleinteile enthält. Es spielt dann keine Rolle, ob für ein Kind von seinem Entwicklungsstand her bereits mit unter drei Jahren kleinteilige Spielzeuge keine Gefahr mehr darstellen, oder aber auch mit über drei Jahren diese Gefahr noch besteht, mit seinem dritten Geburtstag kann es in diesem Setting betreut werden. Der Schutzgedanke dieser Regelung mag für letztere Kinder tatsächlich ein Argument sein, Erstere, auf die dies nicht mehr zutrifft, werden aber diskriminiert und solch eine Regelung würde in diese Kategorie fallen.

So nötig Gesetze und Regelungen zum Schutz auch sein mögen, so sehr können sie auch einschränken und ausschließen. Dies ist auch dann der Fall, wenn sie unscharf formuliert sind, also Platz für Interpretation lassen, oder aber Ausnahmen zulassen, die wiederum nicht klar begründungsbedürftig sind. Wenn Kinder beispielsweise bei Gefährdungseinschätzungen im Kinderschutz nicht miteinbezogen werden und als Begründung der Schutz der Kinder angegeben wird, so handelt es sich oftmals um eine Diskriminierungsform dieser Kategorie. Schwierig ist in diesem Zusammenhang, dass es zwar rechtlich geregelt ist, dass „die Erziehungsberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche in die Gefährdungseinschätzung einbezogen werden“ (§8a SGB VIII) müssen, allerdings nur „soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird“ (ebd.). Die Formulierung lässt Raum für Interpretationen, wann genau dieser Schutz des Kindes möglicherweise nicht mehr gewährleistet ist, und kann je nach involvierter Fachkraft anders bewertet werden.

Diskriminierungen dieser Kategorie führen dazu, dass sich „der untergeordnete Status der Kinder und die Ungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern verfestigt und die Kinder [...] daran gehindert [werden], ihren Kompetenzen zu vertrauen und von ihren Rechten in eigener Verantwortung Gebrauch zu machen“ (Liebel 2020, S. 38).

3. Diskriminierung, die sich im eingeschränkten Zugang zu Rechten, Gütern, Einrichtungen und Dienstleistungen zeigt.

Beispiele für dieser Kategorie angehörigen Diskriminierungen sind, dass Kinder kein allgemeines Wahlrecht haben, über für sie bestimmtes Geld (zum Beispiel Kindergeld oder Kinderanteile im Sozialleistungsgesetz) nicht (mit-)verfügen können oder vieles nicht ohne die Anwesenheit mindestens eines Sorgeberechtigten Elternteils beantragen können, wie zum Beispiel ein Ausweisdokument (in Deutschland muss die Beantragung eines Personalausweises bis zum 16. Geburtstag durch die Sorgeberechtigten erfolgen). Kinder sind „die einzige Gruppe in der modernen Gesellschaft, die keinen rechtlich gesicherten Anspruch auf die vorhandenen politischen und gesellschaftlichen Ressourcen geltend machen können. Kinder haben auch heute noch in den meisten Wohlfahrtsstaaten kaum unmittelbare eigene Anspruchsrechte auf soziale Leistungen und auf ihren Anteil an den gesellschaftlichen Ressourcen“ (Kränzl-Nagl, Mierendorff, Olk 2003, S. 11).

Kinderrechtsaktivist:innen und der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes fordern, dass nicht das Alter von Kindern ausschlaggebend ist für ihren Zugang zu beispielsweise Rechten, sondern, dass Kinder die Möglichkeit bekommen ihre Rechte so früh und umfassend wie möglich selbst auszuüben (vgl. UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2009).

4. Diskriminierung, die sich in der Vernachlässigung der Generation der Kinder bei insbesondere solchen politischen Entscheidungen zeigt, die für nachfolgende Generationen, also eben auch für das Leben der zu dem Zeitpunkt Minderjährigen, negative Konsequenzen haben. Bei Diskriminierungen dieser Kategorie wird die ganze Generation der Kinder benachteiligt, bzw. nicht beachtet, es kann also auch von einer generationalen Diskriminierung gesprochen werden.

Als anschauliches Beispiel kann hier die Umwelt- und Klimapolitik genannt werden. Die Diskriminierung ist vor allem deshalb möglich, weil Kinder eben im Vergleich zu Erwachsenen, also Mitgliedern anderer Generationen, aufgrund ihres Alters deutlich begrenztere Möglichkeiten haben Rechte wahrzunehmen (siehe Kategorie 3) und darauf angewiesen sind, dass sich Erwachsene, als Menschen mit der rechtlichen Möglich-

keit politische Entscheidungen zu beeinflussen, für ihre Bedürfnisse als zukünftige Generation einsetzen.

4.4 Das Recht auf Nicht-Diskriminierung in der UN-Kinderrechtskonvention

Die Vereinten Nationen beschlossen 1989 das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, die Kinderrechtskonvention. Die Erarbeitung dieser Konvention hatte zehn Jahre gedauert. Deutschland unterzeichnete das Übereinkommen 1990 und ratifizierte es 1992, zunächst mit Vorbehalten, die vor allem die Durchsetzung der Rechte auch für Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland nicht pauschal vorsahen. Diese Vorbehalte wurden 2010 zurückgenommen, seitdem gilt die Kinderrechtskonvention in Deutschland uneingeschränkt.

Die Kinderrechtskonvention definiert Kinder als alle Menschen unter 18 Jahren und besteht aus 54 Artikeln, die die Rechte der Kinder auf Schutz, Förderung und Beteiligung konkretisieren. Von besonderer Bedeutung ist das Wohl des Kindes, das es bei allen Maßnahmen zu berücksichtigen gilt. Das Dokument wurde bis heute von 166 Staaten unterschrieben und von 130 ratifiziert. Die Vertragsstaaten verpflichten sich die Kinderrechte bekannt zu machen, zu verwirklichen und über die unternommenen Maßnahmen zur Verwirklichung Berichte vorzulegen. Zusätzlich zu den 54 Artikeln gibt es die *General Comments* des UN-Kinderrechtsausschusses, die auf beobachtete Probleme oder Missverständnisse in der Umsetzung reagieren und somit als eine Art Interpretationshilfe die Verwirklichung der Kinderrechte erleichtern sollen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018, S. 4 ff.).

Das Recht auf Nicht-Diskriminierung gilt als eines der vier Grundprinzipien in der UN-Kinderrechtskonvention und lautet:

- (1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Reli-

gion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

- (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird (ebd., S. 12).

Das Diskriminierungsverbot in diesem Artikel bezieht sich auf ein Verbot der Diskriminierung von Kindern untereinander. Kein Kind darf aus welchen Gründen auch immer gegenüber anderen Kindern diskriminiert werden, alle Rechte gelten für alle Kinder gleichermaßen. Eine Diskriminierung von Kindern im Verhältnis zu Erwachsenen schließt der Artikel nicht mit ein. Grund dafür, dass das Alter als Diskriminierungsgrund in diesem Artikel nicht genannt wird, könnte sein, dass es sich bei Diskriminierungen von Kindern durch Erwachsenen aufgrund des niedrigeren Alters und den damit verbundenen Annahmen um eine gesellschaftlich akzeptierte Verhaltensweise zum Zeitpunkt der Formulierung handelte (vgl. Shier 2012, S. 2 f.).

Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes hat in Stellungnahmen mehrfach betont, dass altersspezifische Diskriminierung von Kindern unzulässig und dass insbesondere „Altersgrenzen kontinuierlich hinsichtlich Schutzzweck und Angemessenheit zu überprüfen“ (Liebel 2010, S. 310) seien. Im General Comment Nr. 12 (2009), in dem es vor allem um das Recht des Kindes, gehört zu werden, geht, wird gefordert, dass „die gesetzlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Hindernisse abgebaut werden [müssen], die derzeit die Möglichkeiten der Kinder einschränken, gehört und an allen Angelegenheiten, die sie berühren, beteiligt zu werden. Dies verlangt, Zweifel an den Fähigkeiten der Kinder zu überwinden und die Entwicklung von Umgebungen voranzutreiben, in denen Kinder ihre Fähigkeiten entfalten und unter Beweis stellen können“ (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2009, S. 30). Dies würde sicherlich in hohem Maße dazu beitragen, dass adul-

tistische Praktiken reduziert würden, problematisch ist vor allem, dass es bei der Berücksichtigung der Meinung und der Interessen des Kindes immer um eine Berücksichtigung-nach-Möglichkeit, also entsprechend dem Alter und der Reife des betroffenen Kindes geht. Die Einschätzung, ob ein Kind in der Lage ist und die Fähigkeiten hat, sich eine Meinung zu bilden und diese Meinung auch als berücksichtigungswürdig angesehen wird, nehmen aber, wenn überhaupt, Erwachsene vor. Die Macht, diese Entscheidung treffen zu können, bietet dann allerdings wieder beste Voraussetzungen für altersspezifischen Diskriminierung von Erwachsenen gegenüber Kindern. Wenn die Macht dieser Entscheidung tatsächlich im vollen Interesse des Kindes genutzt werden würde, das Kind also tatsächlich in höchstmöglichem Maß gehört und einbezogen werden würde, so wie es der *Ausschuss für die Rechte des Kindes* verlangt, so wäre dies für die Kinder und ihre schwache Position in der Machtbeziehung zu Erwachsenen ein großer Schritt Richtung Selbstbestimmung, allerdings sind die hinderlichen Faktoren vielzählig. Es wäre zunächst einmal wichtig von allen Erwachsenen Folgendes anzuerkennen: „There is a need for a greater awareness of the fact that respecting children’s views is not just a model of good pedagogical practice (or policy making) but a legally binding obligation“ (Lundy 2007, S. 930), dass es also nicht nur das Recht der Kinder ist, gehört und miteinbezogen zu werden, sondern gleichzeitig auch und vor allem die gesetzliche Pflicht der Erwachsenen ist, dieses Recht vollumfänglich und mit allem was es bedeutet zu ermöglichen.

4.5 Naturalisierung von gesellschaftlichen Konstruktionen am Beispiel *gender*

Frauen galten über eine lange Zeit als das im Vergleich zu Männern schwache Geschlecht. Sie hatten ihrer Rolle als Frauen nachzukommen, die verbunden war mit bestimmten Aufgaben und Zuständigkeiten, die sich zumeist auf das Führen des Haushalts und die Erziehung der Kinder beschränkte. Ihre Rechte, Pflichten und Wertigkeit waren also direkt verknüpft mit ihrem biologischen Geschlecht und die Unterstellung unter den Mann galt als natürlich richtig. Es gab also eine argumenta-

tive Verknüpfung zwischen dem biologischen Sein und der Position im gesellschaftlichen Gefüge. Diese Differenzen zwischen Männern und Frauen bildeten aber nichts Natürliches ab, sondern waren vielmehr Ergebnis eines Konstruktionsprozesses und müssen somit verstanden werden „als gesellschaftlich produzierte Denkmuster, die sich in Institutionen ebenso wie im Handeln und in Identitäten bzw. Selbstverhältnissen von Personen niederschlagen“ (Kerner 2021, S. 24). Dieser Konstruktionsprozess war lange Zeit nicht sichtbar und nachvollziehbar, sodass es sich um scheinbar natürlich begründete und somit richtige und sinnvolle Differenzen handelte. Es fand also eine Naturalisierung von gesellschaftlichen Konstruktionen statt, die eine Anfechtung der sozialen Stellung und Rollenzuschreibung der Frau unmöglich machte, da es für natürliche Gegebenheiten keine Begründungspflicht zu geben schien. Es war „die Verwandlung der Geschichte in Natur, des kulturell Willkürlichen in Natürliches“ (Bourdieu 2005, S. 8). Erst mit dem Erkennen der dafür verantwortlichen Prozesse, dass es sich also um nicht-natürliche, sondern sozial konstruierte Verknüpfungen zwischen Geschlecht und Rolle handelte, war eine solche Anfechtung möglich und fand ab den 1970er Jahren statt.

Da zunächst nicht bestritten werden sollte, dass es einen biologischen Unterschied zwischen Männern und Frauen gibt, wurde differenziert zwischen biologischem Geschlecht als *sex* und konstruiertem Geschlecht als *gender*. In der Kategorie *gender* war es dann möglich, auf dem biologischen Geschlecht gründende Identitätszuschreibungen zu hinterfragen und stereotype Geschlechterrollen in den kritischen Blick zu nehmen; dies wird auch unter dem Konzept des *undoing gender* verstanden, als Gegenpol zum Konzept des *doing gender*, dem aktiven Herstellen, also sozialen Konstruieren von *gender* zum Beispiel in der Erziehung (vgl. Wendt 2021, S. 124)

Ebenso blieb lange unhinterfragt, dass Geschlecht binär ist. Die Vorstellung von zwei natürlichen Geschlechtern, die jeweils zwei natürliche Geschlechtsidentitäten begründen, wurde auch erst in diesem Zusammenhang in den 1990er Jahren thematisiert. Die Erkenntnis, „dass Geschlecht nicht binär, statisch und ‚natürlich‘ ist, sondern in Prozessen des *doing gender* sowohl intersubjektiv als auch strukturell (re)produziert wird“ (Heite 2015, S. 102), führte auch zu einer Ermöglichung der Vielfalt der Geschlechter außerhalb der binären Differenztradition.

Auch Kinder sind noch immer in Ungleichheitsstrukturen gefangen, die auf nicht genügend hinterfragten Konstruktionen gründen. Ihre Position in der gesellschaftlichen Ordnung und im hierarchischen Machtverhältnis zu Erwachsenen muss ebenso kritisch in den Blick genommen werden. „[D]ie Begründung und Festigung sozialer Ungleichheitsstrukturen mit Hinweis auf angebliche natürliche Ungleichheiten ist [...] ein bis in die Gegenwart übliches Verfahren, Ungleichheitsstrukturen zu produzieren, zu reproduzieren, zu rechtfertigen und zu stabilisieren“ (Pries 2019, S. 229). Dass es möglich war die soziale Konstruktion der Kategorie *gender* aufzudecken und somit die natürliche Selbstverständlichkeit der Rollenzuschreibungen infrage zu stellen und in die bis dahin nicht vorhandene Begründungspflicht zu nehmen, war vor allem auch „Folge politischer Aktivitäten gewesen, nämlich des Widerstands derjenigen, die der weniger begünstigten Kategorie zugerechnet wurden“ (Bühler-Niederberger 2005, S. 12).

4.6 Warum Adultismus gerade jetzt zum Thema wird

Es gibt mehrere Zusammenhänge, die als Begründung für das aktuelle Aufkommen des Themas Adultismus dienen. Sie wurzeln in weit zurückreichenden historischen Prozessen, die in dieser Arbeit bereits thematisiert wurden und münden in daraus entstandenen heutigen Vorstellungen, Auffassungen und Überzeugungen. Einige sollen hier noch einmal als Begründungszusammenhänge veranschaulicht und hervorgehoben werden.

Das in Kapitel 2 beschriebene historisch gewachsene Interesse an Kindern und Kindheit und die damit zusammenhängende Entstehung der *Soziologie der Kindheit*, ebenso die Kinderrechtsbewegung sind bedeutende Faktoren, wenn es darum geht zu verstehen, warum die Zeit gekommen ist sich mit adultistischen Theorien auseinanderzusetzen, Kinder als Diskriminierte anzuerkennen und sich für einen Wandel einzusetzen. Mit der Soziologie der Kindheit rückte die kindliche Agency in den Fokus der Betrachtung, die Kompetenzen der Kinder und nicht die vermeintlichen Defizite gewannen an Relevanz. Die Kinderrechtsbewegung mach-

te gleichzeitig nachdrücklich auf das Recht der Kinder auf Partizipation aufmerksam. Anerkannte Rechte auf der einen und Kompetenzen auf der anderen Seite bereitete den Weg für eine Auseinandersetzung mit der aktuellen Lebensrealität der Kinder, der Machtposition, den Handlungsräumen und Möglichkeiten der Selbstbestimmung. Als Ergebnis steht die gesellschaftliche Benachteiligung der Gruppe der Kinder und der Bedarf an Veränderung hin zu möglichst partizipationsförderlichen Strukturen. Entsprechende Gesetze sollen dies ermöglichen. Es handelt sich um einen Prozess, in dem verschiedene Felder ineinander übergreifen, sich beeinflussen und im Bezug zueinander entwickeln: Gesellschaftliche Veränderungen, Gesetze, Annahmen und Haltungen und weitere. Dass es möglich ist sich heute über ein Konzept wie Adultismus Gedanken zu machen, spiegelt den aktuellen Stand dieses Prozesses wider.

Die Aktualität des Themas lässt sich auch sehr anschaulich mit dem damit zusammenhängenden Wandel des Selbstverständnisses sozialer Berufe beschreiben. Über einen langen Zeitraum herrschte eine *kontrollierende Fürsorgepädagogik*, bei der Helfen Hand in Hand ging mit einer barmherzigen oder korrigierend-kontrollierenden Haltung. Es ging um die Erreichung einer Anpassung von Andersseienden oder, wenn dies nicht möglich war, einen Ausschluss dieser aus der Gesellschaft. Dies trug dazu bei, die gesellschaftlichen Strukturen zu stabilisieren. Helfen und Fürsorge war also vor allem verbunden mit Bevormundung (vgl. Straßburger, Rieger 2019, S. 42 f.). Die Geschichte der Kindheit in Kapitel 2 zeigte dies beispielhaft. Abgelöst wurde diese Auffassung von einer *paternalistischen Expertokratie*, die die Fachkräfte als Experten für die Belange der Hilfsbedürftigen ansah. Gerechtfertigt wurde dieses Verständnis mit der Qualifikation und dem Expertenwissen der Fachkräfte, das sie in die überlegene Position brachte. Dieses Verständnis ist auch heute noch aktuell, obwohl sich mittlerweile ein *partizipatives Professionsverständnis* entwickelt hat, das den Adressat:innen die Expertenposition für ihre Lebenswelt zuerkennt. Mit dieser „partizipativen Wende“ öffnete sich auch der Blick für die Ursachen gesellschaftlicher Benachteiligung“ (ebd., S. 43). Es ist heute möglich „strukturelle Bedingungen als Ursachen sozialer Probleme“ (ebd.) anzuerkennen und Fachkräfte sozialer Berufe haben heute

nicht mehr nur den Auftrag „die Folgen von Benachteiligung auszugleichen. Sie haben auch den politischen Auftrag, allen Menschen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“ (ebd.). Dieser Auftrag beinhaltet den des Empowerments, der Befähigung also zu einem selbstbestimmten Leben, die eine Stärkung der Betroffenen beinhaltet – auch eine Stärkung der Machtposition. „Die Ursprünge des Empowerments liegen in der Bürgerrechtsbewegung der afroamerikanischen Bevölkerung der USA und in der radikal-politischen Gemeinwesenarbeit. Später wurde Empowerment überall dort angewendet und weiterentwickelt, wo benachteiligte Menschen für (mehr) Teilhabe an Entscheidungsprozessen kämpften“ (ebd., S. 46), wie zum Beispiel in der Frauenbewegung.

In dem Moment, wo der Blick frei wurde für benachteiligte Gruppen, es möglich war, die Stimme zu erheben, Fachkräfte es als ihren Auftrag ansahen, diese Stimmen zu hören und zu unterstützen, es also nicht mehr darum ging Gesellschaft als möglichst homogene Masse zu stabilisieren, wurde es möglich auch Kinder als benachteiligte Gruppe in den Fokus zu nehmen. Alle Gesellschaftsmitglieder sollen möglichst selbstbestimmt leben können, sollen nicht bevormundet werden und als Experten ihrer eigenen Angelegenheiten angesehen werden. Dies trifft auf Kinder ebenso zu wie auf alle anderen Mitglieder dieser Gesellschaft. Hierfür war zum Beispiel eben auch der in Kapitel 2 beschriebene historische Prozess nötig, der Kinder überhaupt erst als bereits zur Gesellschaft Gehörende sichtbar machte.

Ein weiterer Grund ist der in den 1950er Jahren wurzelnde gesellschaftliche Individualisierungsprozess in Deutschland. Durch die „Bildungsexpansion und die Höherqualifizierung der Bevölkerung, die Wohlstandsexplosion und der Ausbau des Sozial- und Wohlfahrtsstaates sowie der relative Bedeutungsverlust der Sphäre bezahlter Erwerbsarbeit zugunsten des Freizeit- und Konsumsektors“ (Abels 2019, S. 301) nahmen die Möglichkeiten der Lebensgestaltung der Menschen stark zu und entbanden sie immer mehr von Normen und Traditionen (vgl. ebd., S. 301). Es wurde somit mehr und mehr möglich, dass es nicht länger Ziel war, einen vorgegebenen Platz in der Gesellschaft einzunehmen, sondern dass sich jede:r selbst diesen Platz aussuchen könne. „Individualisierung bedeutet in diesem Sinne,

dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das individuelle Handeln jedes einzelnen gelegt wird“ (Beck 1983, S. 58). Kindern, die tendenziell immer mehr als gleichwürdige Menschen angesehen werden und deren Recht auf Partizipation immer mehr an Bedeutung gewinnt, sollen nun konsequenterweise auch immer mehr, früher und umfassender Entscheidungs- und Selbstbestimmungsfreiheiten bei der Findung ihres Platzes und Gestaltung ihres Lebens eingeräumt werden. Die damit verbundene Anerkennung der Kompetenzen der Kinder, einem Austausch auf Augenhöhe und einer Verschiebung der Machtachse zugunsten der Kinder spiegelt dabei die dem Konzept von Adultismus zugrunde liegende Erkenntnis der Diskriminierung von Kindern wider.

Individualisierung kann als Grundlage der gesellschaftlichen Ordnungserfordernisse unserer Zeit angesehen werden und impliziert „Vorstellungen einer individualisierten und also auf den Einzelnen abstellenden Gesellschaft“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 132). Dabei geht es nicht um das „Auflösen gesellschaftlicher Ordnungsansprüche in individuellen Beliebigkeiten“ (ebd.), sondern es handelt sich eben um die als notwendig angesehenen Veränderungen zur Optimierung der gesellschaftlichen Ordnung unserer Zeit und dafür „setzt man auf ein Kind, das an seiner Entwicklung bereits selbstverantwortlich und mit großer Intensität mitarbeitet, ein autonomes Kind“ (ebd.). Es ist daher nur logisch, dass das Kind und die seiner Autonomie entgegenstehenden Benachteiligungen in den Fokus rücken und entsprechende Anstrengungen unternommen werden, um diese neue Ordnung herstellen zu können.

Des Weiteren soll die Soziale Vielfalt als Begründungszusammenhang genannt werden. Dass soziale Vielfalt heute möglich ist und als unterstützenswert angesehen wird, liegt besonders an der Anerkennung der Relevanz folgender vier Prozesse des sozialen Wandels (vgl. Wendt 2021, S. 122 f.):

1. Unsere Gesellschaft ist von Migration geprägt und dem daraus resultierenden Nebeneinanderexistieren verschiedener Sprachen, Religionen, Kulturen.
2. Mit der Infragestellung gewohnter Geschlechterverhältnisse und -rollen werden vielfältige Geschlechtsidentitäten und Möglichkeiten des Seins möglich.
3. Die bereits genannte gesellschaftliche Individualisierung ermöglicht vielgestaltige Lebensführungspraxen weg von dem Ziel einer Norm zu entsprechen hin zu individueller Selbstverwirklichung.
4. Uneingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft soll auch mit Beeinträchtigung möglich sein.

Soziale Vielfalt fußt auf insbesondere drei Schlüsselkonzepten (vgl. ebd., S. 123 ff.): Diversität, Gender und Inklusion.

Diversität als eine innere Haltung meint „die grundsätzliche Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit“ (ebd., S. 123). Damit verbunden ist, dass die im Vergleich mit einem selbst erst einmal empfundene Andersartigkeit nicht als minderwertig angesehen wird, sondern, dass mit Interesse und Respekt die Stärken in den Formen der Andersartigkeit erkannt werden können. „Es handelt sich um eine Haltung, die prinzipiell antidiskriminierend ist, also jedwede Benachteiligung und Ausgrenzung aufgrund von Andersartigkeit ablehnt“ (ebd., S. 124).

Die Auseinandersetzung mit *gender* und die damit verbundene Unterscheidung von *sex* als biologischem Geschlecht und *gender* als gesellschaftliche Konstruktion wurde bereits ausführlich dargestellt. Als Schlüsselkonzept für Soziale Vielfalt ist diese Unterscheidung und die damit verbundene Ermöglichung von vielfältigen Geschlechtsidentitäten, Gleichberechtigung der Geschlechter und der Überwindung von traditionellen Geschlechterrollen von großer Relevanz.

Bei Inklusion geht es um die Ermöglichung der Teilhabe für alle Menschen. In der Vergangenheit als minderwertig angesehene von der angesehenen Norm Abweichende werden heute anerkannt und unterstützt. Inklusion bedeutet dabei auch und vor allem die Umgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse und Strukturen zur Ermöglichung von Teilhabe für alle Gesell-

schaftsmitglieder. Es geht bei sozialer Vielfalt also sowohl um eine innere Haltung, die diese Vielfalt wertschätzt, als auch um die aktive (Um-) Gestaltung der Gesellschaft, in der Soziale Vielfalt möglich ist und alle ihren selbstbestimmten Platz finden.

Diese Haltung, die verbundenen Konzepte und der Prozess hierher bilden einen starken Begründungszusammenhang für die Thematisierung und Anerkennung von Adultismus in der heutigen Zeit ab. Kinder als Teil der Gesellschaft haben oftmals noch nicht die Teilhabemöglichkeiten, die ihnen eigentlich zuständen, ihr Leben ist oftmals auch in solchen Bereichen fremdbestimmt, in denen es dafür keine Rechtfertigung gibt. Eine Benachteiligung von Kindern, weil sie Kinder sind – also anders als Erwachsene – ist ablehnenswert. So wie *gender* als konstruiertes Geschlecht aufgedeckt wurde und stereotype Geschlechterrollen und damit verbundene Diskriminierungen und Ungleichbehandlungen überwunden werden konnten (bzw. es immer noch werden), so ist es nun an der Zeit auch die konstruierte Rolle der Kinder und die damit verbundenen defizitären Annahmen und vor allem die Ausnutzung des asymmetrischen Machtverhältnisses zu thematisieren und zu überwinden.

5. Die Dekonstruktion von konstruierter Differenz

Um ein Bewusstsein für Adultismus zu entwickeln und daraus Konsequenzen des eigenen Handelns und Denkens zu entwickeln, ist an erster Stelle die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex von großer Bedeutung. Es ist wichtig zu erkennen, wie und warum sich die Rolle der Kinder und mit dieser Gruppe verbundene Vorstellungen entwickelt haben. Nur so wird es möglich zu erkennen, wo gesellschaftliche Konstruktionen zu internalisierten Bildern und Haltungen gegenüber Kindern geführt haben, die, im Zusammenspiel mit dem Machtungleichgewicht und der tatsächlichen kindlichen Abhängigkeit zu Diskriminierungen von Kindern geführt haben und führen. Ist dies möglich, so kann eine Dekonstruktion der konstruierten Differenz beginnen.

5.1 Impulse für eine adultismussensible Perspektive

Es ist, wie bereits beschrieben, von großer Bedeutung, Adultismus überhaupt erst einmal anzuerkennen um sich dann „mit gängigen Vorurteilen gegenüber Kindern auseinanderzusetzen, das traditionelle Bild vom Kind zu hinterfragen und persönliche wie auch gesellschaftliche Werte und Normen neu zu definieren“ (Richter 2013, S. 10). Darauf aufbauend ist es sodann von logischer Wichtigkeit Adultismus auf mehreren aufeinander bezogenen und sich beeinflussenden Ebenen abzubauen. Die Ebene der Wissensbasis, auf der Adultismus erkannt werden kann, muss geschaffen werden durch beispielsweise Weiterbildungen. Ebenso müssen Kinder über ihre Rechte insbesondere zu Partizipation weitreichend

aufgeklärt werden. Auf gesellschaftlicher Ebene ist das Eintreten gegen Adultismus und jede Form von Diskriminierung von großer Wichtigkeit, wirkt sich dies doch auch auf der Wissensbasis aus, indem sie bei mehr Menschen ein Bewusstsein für Adultismus schafft. Auf der Ebene der Haltung ist die Soziale Vielfalt von großer Bedeutung, um die Wertschätzung und Ermöglichung ebendieser, die sich mit ihrem Anspruch der Gestaltung einer Gesellschaft, in der alle ihren selbstbestimmten Platz finden, auch auf die gesellschaftliche Ebene erstreckt. Auf der Ebene der Selbstreflexion ist es nötig sich immer wieder mit eigenen Vorurteilen und diskriminierend wirkenden Denk- und Verhaltensweisen auseinanderzusetzen. Auf der Interaktionsebene soll sodann allen Menschen, egal ob Kind oder erwachsene Person wertschätzend und offen begegnet werden (vgl. Kerner 2021, S. 41 f.).

Ein äußerst wichtiges Instrument für den Abbau von Adultismus und die Ermöglichung von Selbstbestimmung für Kinder ist die verbindliche Partizipation. Um mit Kindern ernsthaft interessiert und wertschätzend in Kontakt zu kommen, sind einige der *zehn Kernfähigkeiten des Dialogs* von Hartkemeyer und Hartkemeyer (2005, S. 51 f.) von großer Relevanz. Diese Fähigkeiten beschreiben vor allem eine innere Haltung, die man nach außen trägt. Sie können das eigene Handeln und Wahrnehmen im Kontakt mit anderen dahingehend unterstützen, dass beispielsweise Bedürfnisse und Sichtweisen und ganz allgemein gesagt ein allumfassendes Verstehen des Gegenübers, in diesem Fall des Kindes, erreicht werden kann. Gleichzeitig werden eine Atmosphäre und somit ein Raum geschaffen, in dem Kinder sich ernstgenommen fühlen und öffnen können. Die Kernfähigkeiten bilden somit die Basis für ein Überdenken der Annahmen über *Kinder* hin zu einem individuellen Erkennen von *dem Kind*. Die hierfür zentralen Fähigkeiten beinhalten, dass man seine eigenen, teils tief verankerten Annahmen suspendiert und durch umfassendes Zuhören und ernsthaftes Verstehenwollen versucht, die Welt aus der Perspektive des Kindes zu sehen und sich so völlig neu, lernend und offen auf den anderen Menschen einlassen kann. Es geht also um einen Kontakt auf Augenhöhe, in dem man es schafft sich von den eigenen Überzeugungen zu lösen und den Handlungsspielraum des Kindes zu maximieren, indem Bedürfnisse, Anliegen, Ideen und Sichtweisen anerkannt

werden, Berücksichtigung finden und nicht länger eine den Erwachsenen untergeordnete Relevanz haben.

5.2 Demokratische Gestaltung von Macht durch Partizipation

Dass die Beziehung von Kindern und Erwachsenen geprägt ist von einem starken Machtungleichgewicht, ist nicht bestreitbar und nur eingeschränkt änderbar. Kinder und Erwachsene werden immer in einem asymmetrischen Machtverhältnis zueinander stehen. Die Frage ist, wie mit dieser Macht umgegangen wird. Dazu ist es vor allem nötig sich der Macht und dem Ungleichgewicht bewusst zu sein, um sie bedacht und verantwortungsvoll einzusetzen.

In einer Demokratie wird die Macht der Herrschenden dadurch legitimiert, dass die Bürgerinnen und Bürger das Recht darauf haben, ihre Interessen in öffentlichen Debatten einzubringen und an Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Analog verlangt ein demokratischer Umgang mit Macht auch in Kindertageseinrichtungen, Kindern im Alltag reale Chancen zu geben, ihre Interessen wahrzunehmen, mit ihren Mitteln artikulieren zu können und Entscheidungsprozesse zu gestalten, in denen sie real Einfluss nehmen können. Mit anderen Worten: Ein demokratischer Umgang mit Macht braucht Partizipation – als Bereitschaft und Fähigkeit zum Dialog und als strukturell verankertes Recht (Hansen, Knauer 2010, S. 27).

Partizipation ist dabei immer automatisch verbunden mit einer Korrektur der Machtachse zugunsten der Kinder und somit einer Machtabgabe der Erwachsenen und kann beängstigend oder hemmend wirken. Dies zeigt sich auch, wenn man sich die Partizipationsrealität der Kinder heute anschaut. Obwohl es eine rechtliche Basis und auch die Absicht gibt, Kinder mehr zu beteiligen, spiegelt sich dies in der Wirklichkeit immer noch nur unbefriedigend wider, es gibt Nachholbedarf: „Insbesondere besteht bei der Beteiligung ein Umsetzungs- und Gestaltungsproblem sowie – was

noch schwerer wiegt – ein Ernsthaftigkeitsproblem“ (BMFSFJ 2017, S. 474). Der Anspruch und die Überzeugung der Wichtigkeit von Partizipation ist durchaus vorhanden, aber bei der Umsetzung gibt es Schwierigkeiten. Der Bericht des BMFSFJ schlägt vor: „Beteiligung ermöglichen erfordert ein klares Konzept, in dem eindeutige Wege zur Entscheidungsfindung markiert und auch tatsächliche Einflussnahme auf Entscheidungen vorgesehen ist. Vor allem muss Beteiligung ergebnisorientiert und wirksam sein“ (ebd., S. 474). Auch vier Jahre später wird noch festgestellt, dass „Mitbestimmung [...] tendenziell in solchen Bereichen ermöglicht [wird], in denen eine Umsetzung verhältnismäßig einfach ist, während Entscheidungsfindungen mit größerer Tragweite oftmals ausgespart werden“ (BMFSFJ 2020, S. 62). Das Ergründen von Kindern und ihren Bedürfnissen und Ideen in einem respektvollen, wertschätzenden Kontakt, der auf Augenhöhe stattfindet, verbunden mit einer grundlegenden Haltung der Gleichwürdigkeit von Erwachsenen und Kindern und dem Ernstnehmen der kindlichen Bedürfnisse und Ideen, ist oberstes Ziel, wenn dem Machtungleichgewicht ausgleichend und verantwortungsvoll begegnet werden soll. „Im Kern kommt es darauf an, die soziale Stellung der Kinder in der Gesellschaft zu stärken und ihre soziale und politische Partizipation in signifikanter Weise zu erweitern“ um somit „eine größere Präsenz der Kinder auf Gebieten zu erreichen, die bislang von Erwachsenen und den von ihnen verwalteten Institutionen dominiert werden“ (Liebel 2020, S. 68). Es ist die Verantwortung der Erwachsenen entsprechende gesellschaftliche Bedingungen zu ermöglichen und Kindern Informations- und Handlungsräume zu eröffnen, damit sie sich dies auch selbst erkämpfen können.

6. Schluss

Die Position der Kinder in unserer Gesellschaft ist eine, die es zu überdenken gilt. Sie ist eine Position, die von sehr geringer Macht geprägt ist, von Abhängigkeit, Ungleichheit, Bevormundung und Diskriminierung. Sie ist eine Position, die auf den ersten Blick richtig, natürlich und sinnvoll erscheinen mag, die allerdings auf Konstruktionen fußt, die aufgedeckt und zur Debatte gestellt werden müssen. Dabei soll klar geworden sein: „Begriffe und Theorien entstehen innerhalb bestimmter historischer Kontexte und reagieren auf je spezifische Fragen, Problemlagen, Herausforderungen“ (Baader 2018, S. 23).

In der vorliegenden Arbeit soll der historische Hintergrund klar geworden sein, vor dem sich unsere Gesellschaft zu der entwickelt hat, die sie heute ist und warum Kinder in dieser Gesellschaft die Position haben, die sie eben haben. Dazu sollten einige relevante Zusammenhänge deutlich geworden sein, die das Aufkommen des Themas Adulthood in der heutigen Zeit erklären.

Die Arbeit soll einen Beitrag leisten, damit das Thema Adulthood mehr in den Fokus gerät und somit Denkgrundlagen schaffen, auf denen die Position der Kinder und unsere gesellschaftliche Ordnung neu gesehen werden können. Handlungsvermögen ist nicht in der Natur begründet, Kinder sind nicht natürlich weniger handlungskompetent als Erwachsene, weil sie eben Kinder sind. „Handlungsvermögen ist vielmehr untrennbar mit der ‚Macht‘ (oder deren Fehlen) verbunden, die diejenigen haben, die als Kinder positioniert sind, um Ereignisse in ihrer Alltagswelt zu beeinflussen, zu organisieren, zu koordinieren und zu beherrschen. Solche positionale ‚Macht‘ wird [...] in den Möglichkeiten und Begrenzun-

gen des Handelns erkennbar, die durch spezifische (generationale) Strukturen bestimmt sind, innerhalb derer Personen als Kinder positioniert sind“ (Alanen 2005, S. 80).

Damit die Denkanstöße und Theorien die Gesellschaft auf einer breiteren Ebene erreichen können braucht es neben mehr Forschung und Literatur zu dem Thema vor allem auch mehr konkrete Maßnahmen und Schritte. Natürlich handelt es sich um einen gesellschaftlichen Prozess, der nicht mit einer Handvoll Maßnahmen gestaltet werden kann, sondern sich entwickeln muss. Aber das Voranbringen einer solchen Entwicklung ist möglich durch Wissensvermittlung und Sensibilisierung für das Thema. „[E]s ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Regelstrukturen so zu gestalten, dass jedes Individuum sein Recht auf gesellschaftliche Teilhabe wahrnehmen kann“ (Alicke, Linz-Dinchel 2012, S. 11) und sich somit „nicht der Einzelne an bestehende Strukturen anpassen und in sie einfügen muss, sondern dass die Strukturen so gestaltet werden, dass alle Mitglieder der Gesellschaft ihr Recht auf Chancengleichheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen können“ (Alicke, Linz-Dinchel 2012, S. 1).

7. Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2007): Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abels, H. (2019): Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. 5., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Alanen, L. (1992): Modern childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 65–82.
- Alicke, T., Linz-Dinchel, K. (2012): Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland. Grundlagen und theoretischer Hintergrund. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Andresen, S., Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.
- Andresen, S., Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Ariès, P. (1978): Geschichte der Kindheit. München: Hanser.
- Baader, M. S. (2018): Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In: Bloch, B., Cloos, P., Koch, S., Schulz, M., Smidt, W. (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 22–39.
- Beck, U. (1983): Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz. S. 35–74.

- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2018, 27. Auflage.
- Birsl, U. (2021): Anthony Giddens: The Constitution of Society. In: Salzborn, S. (Hrsg.): Klassiker der Sozialwissenschaften. 111 Schlüsselwerke im Portrait. Wiesbaden: Springer VS. S. 336–340.
- BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Abruf: 18.03.2022].
- BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Abruf: 18.03.2022].
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur 4. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bühler-Niederberger, D. (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum. Weinheim und München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, D. (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [Abruf: 10.03.2022].
- Diezinger, A., Mayr-Kleffel, V. (2009): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Eckermann, T., Heinze, F. (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schü-

- ler-) Subjekten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 01, S. 23–38.
- Eckermann, T., Heinzl, F. (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 01, S. 23–38.
- Flasher, J. (1978): Adulthood. In: Adolescence 13 (51), S. 517–523.
- Foucault, M. (1982): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus u. Rabinow: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main: Beltz Athenäum, 2. Aufl. 1994. S. 243–264.
- Giddens, A. (1984): The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Berkeley: University of California Press.
- Hansen, R., Knauer, R. (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (8/2010). S. 24–28.
- Hartkemeyer, J.F., Hartkemeyer, M. (2005): Die Kunst des Dialogs – Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heite, C. (2015): Gender, Gendertheorien. In: Thole, W., Höblich, D., Ahmed, S. (Hrsg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 102–104.
- Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa. S. 25–51.
- Hungerland, B., Kelle, H. (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 3, S. 227–232.
- Jonas, K. J. (2014): Diskriminierung. In: Endruweit, G., Trommsdorff, G., Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz und München: UKV Verlagsgesellschaft mbH mit UVK/Lucius. S. 80–81.
- Kelle, H. (2018): Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie. In: Betz, T., Bollig, S., Joos, M., Neumann, S. (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Stu-

- dies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 38–52.
- Kerner, I. (2021): Machtvolle Differenzen. Zur Produktion von Ungleichheit. In: ogsa AG Migrationsgesellschaft (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 24–36.
- Kränzl-Nagl, R., Mierendorff, J. (2007): Kindheit im Wandel – Annäherungen an ein komplexes Phänomen. SWS-Rundschau. Heft 1/ 2007, S. 3–25.
- Kränzl-Nagl, R., Mierendorff, J., Olk, T. (2003): Die Kindheitsvergessenheit der Wohlfahrtsstaatsforschung die Wohlfahrtsstaatsvergessenheit der Kindheitsforschung. In: Kränzl-Nagl, R., Mierendorff, J., Olk, T. (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt am Main und New York: Campus. S. 9–55.
- Lehner, F. (2011): Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebel, M. (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind: ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5 (3), S. 307–319.
- Liebel, M. (2020): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundy, L. (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. 927–942.
- Melter, C. (2013): Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze. In: Spetsmann-Kunkel, M. Frieters-Reermann, N. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 93–111.
- Mierendorff, J. (Hg.), Fangmeyer, A. (2017): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Mummendey, A., Otten, S. (2001): Aversive Discrimination. In: Brown, R., Gaertner, S. L. (Eds.): Blackwell handbook of social psychology. Intergroup processes, Malden, MA, S. 112–132.

- NZFH- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2013): Kinder im Kinderschutz. Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Hilfe-prozess – Eine explorative Studie. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- O'Neill, O. (1988): Children's rights and children's lives. In: *Ethics*, 98(3), The University of Chicago Press, S. 445–463.
- Pries, L. (2019): *Soziologie. Schlüsselbegriffe, Herangehensweisen und Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2013): *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [Abruf: 18.03.2022].
- Richter, S. (2019): *Adultismus in der frühkindlichen Pädagogik*. In: Dettloff, A., Iglesias, M. P. der Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Mittelrhein e. V.: *Vielfalt – Das Bildungsmagazin*. Köln. S. 6–13.
- Ritz, M. (2008): *Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?* In: *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder. S. 128–136.
- Ritz, M. (2010): Interview mit ManuEla Ritz: Ganz offiziell bevormundet. Wie Kinder und Jugendliche diskriminiert werden. In: *Unerzogen 2/2010*, Leipzig: tologo Verlag, S. 6–11.
- Schulze, H., Richter Nunes, R., Schäfer, D. (2020): *Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung*. In: Cloos, P., Lochner, B., Schoneville, H. (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS. S. 209–222.
- Shier, H. (2012): *WHAT DOES 'EQUALITY' MEAN FOR CHILDREN IN RELATION TO ADULTS?* Matagalpa, Nicaragua: CESESMA.
- Straßburger, G., Rieger, J. (Hrsg.) (2019): *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (2009): *Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes auf Gehör*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Information_GC12_barrierefrei_geschuetzt.pdf [Abruf: 09.03.2022].

- Unicef (2022): DIE UN-KINDERRECHTSKONVENTION. REGELWERK ZUM SCHUTZ DER KINDER WELTWEIT. <https://www.unicef.de/die-un-kinderrechtskonvention/185424> [Abruf: 10.03.2022].
- UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes.
- Weber, M. (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr, 3. Auf. 1947.
- Wendt, P.-U. (2021): Lehrbuch Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.