



nifbe-Themenheft Nr. 38

Adultismus in der KiTa

Peter Keßel

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Adultismus

Abstract

Adultismus wird als erste Diskriminierungsform beschrieben, die alle Kinder in irgendeiner Form erleben. Neben Diskriminierung ist auch der Missbrauch von Macht, die in Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern immer ungleich verteilt ist, eng mit dem Thema Adultismus verbunden. Erwachsene, gerade in pädagogischem Arbeitsfeld, müssen sich der Formen von Adultismus, durch die Kinder aufgrund ihres Alters von älteren Menschen unfair behandelt werden, bewusst werden und ihr eigenes Handeln reflektieren. Nach einer Auseinandersetzung mit den Begriffen Macht und Diskriminierung werden die Folgen von Adultismus für Kinder und das gesellschaftliche Zusammenleben aufgezeigt. Anschließend werden einige Beispiele für die Thematisierung von Adultismus mit pädagogischen Fachkräften und auch mit Kindern beschrieben und die Wichtigkeit dieser nicht einfachen Selbstreflexion hervorgehoben.

Gliederung:

1. Einleitung

2. Adultismus als Form des Missbrauchs von Macht

2.1 Was ist Macht?

2.2 Macht im pädagogischen Alltag

3. Adultismus als erste Form von Diskriminierung

3.1 Was ist Diskriminierung?

3.2 Mehrfachdiskriminierung und Intersektionalität

4. Verinnerlichter Adultismus und seine Folgen

5. Umgang mit dem Thema im Team

5.1 Die eigene Biografie als Einstieg in die Thematik

5.2 Machtgeschichten regen den Austausch an

5.3 Empathie und Augenhöhe in der Beziehungsgestaltung

5.4 Möglichkeiten auf der strukturellen Ebene

6. Fazit

7. Literatur

1. Einleitung

Adultismus bedeutet, dass Ältere aus einem grundsätzlichen Überlegenheitsgefühl heraus unfaire Macht auf Jüngere ausüben

Bereits 1978 wurde der Begriff des Adultismus in der englischsprachigen Literatur in dem Sinne eingeführt, wie er auch heute noch Verwendung findet: „Andere als so verschieden zu sehen, dass sie eine eigene Art darstellen, ist ein Weg, eine Realität zu erfinden, um unfaire Macht über sie zu erlangen. Ich habe mich entschieden, derartiges Verhalten von Erwachsenen gegenüber Kindern Adultismus zu nennen“ (Flasher 1978, S. 517, Übers. v. Verf.). Flasher erklärt, dass Erwachsene eine besondere Macht bekommen, da sie besondere gesetzliche und sozioökonomische Verantwortlichkeiten, Rechte und Privilegien haben, generell körperlich stärker im Vergleich zu Kindern sind und sie befähigt sind, andere zu versorgen und Kinder darauf angewiesen sind (und sich wünschen), von Erwachsenen versorgt zu werden. Da Erwachsene (nicht nur Eltern) daraus meistens eine relativ starr hierarchische Beziehung zu Kindern ableiten und in der Tendenz generalisieren, dass *alle* Erwachsenen in *allen* Fähigkeiten und Tugenden *allen* Kindern überlegen sind, werden adultistische Verhaltensweisen selten in Frage gestellt oder problematisiert (vgl. ebd.).

Im deutschsprachigen Raum hat 2004 das National Coalition Building Institute (NCBI) und die Kinderlobby in der Schweiz eine Veröffentlichung herausgegeben, die Adultismus namentlich aufgreift und als Diskriminierung gegen Kinder und Jugendliche beschreibt. „Wenn Erwachsene davon ausgehen, dass sie intelligenter, reifer, kompetenter als Kinder und Jugendliche sind und daher über junge Menschen ohne deren Einverständnis bestimmen können, ist das Adultismus“ (NCBI & Kinderlobby Schweiz 2004, S. 10). Dieser führt dazu, dass Kinder aufgrund ihres Alters nicht ernst genommen werden und sie nicht selbst entscheiden dürfen, sondern bevormundet werden. Durch soziale Institutionen und Traditionen wird diese Ungleichbehandlung erhalten und bestätigt, so dass sie als alltäglich betrachtet und nicht in Frage gestellt wird. Es ist aber eine Form der Diskriminierung, die häufig auch von älteren gegenüber jüngeren Kindern übernommen wird und auf der weitere Diskriminierungen aufbauen können (vgl. ebd.).

Adultismus ist eine Form der Diskriminierung und äußert sich in Wort und Tat

Adultismus zeigt sich bei genauer Betrachtung sehr deutlich in der Sprache, aber ebenso in Verhaltensweisen. Aussprüche wie „Dafür bist Du noch nicht groß genug!“, „Das dürfen kleine Kinder noch nicht!“ und „Das kannst Du noch nicht verstehen, dafür bist Du zu jung!“ dürfte jeder schon mal gehört haben. Auch in der Kommunikation Erwachsener untereinander zeigt sich in der negativen Besetzung von Wörtern wie „(sei doch nicht so) kindisch“ und bewertenden Aussagen wie „Du benimmst Dich wie ein Kind!“, dass sich eine adultistische Sichtweise oft unbewusst in der Sprache etabliert hat (vgl. ebd.). Im pädagogischen Alltag wird Adultismus in Verhaltensweisen offensichtlich, wenn sich beispielsweise Kinder strikt an Regeln zu halten haben, die von Erwachsenen selbst nicht eingehalten werden. Das kann schon bei einer Regel der Fall sein, nach der alle beim Eintreffen in der Einrichtung ihre Straßenschuhe ausziehen und Hausschuhe anziehen sollen, sich aber nur die Kinder und nicht die Fachkräfte daran halten. Hier ist eine eindeutige Ungleichbehandlung zu erkennen, da Kinder, die sich nicht an diese Regel halten, oft sanktioniert werden. Kinder jedoch, die diese Ungleichbehandlung thematisieren, werden nicht selten auch noch adultistisch zurechtgewiesen: „Kümmere Du Dich mal um Deine eigenen Sachen!“, „Du lern erst mal Deine Jacke richtig aufzuhängen!“, „Ach, bist Du heute der Herr Neunmalklug?“. Eine weitere Un-



gleichbehandlung kommt häufig in Gesprächssituationen vor, bei der Kinder zurechtgewiesen werden, wenn Sie in Gespräche von Erwachsenen untereinander hineinreden. Erwachsene reden aber häufig in Gespräche von Kindern hinein oder brechen unangekündigt Gespräche mit Kindern ab, sobald sie von anderen Erwachsenen angesprochen werden, da dieses Gespräch mit einem Erwachsenen eine scheinbar höhere Priorität hat. Kinder, die einen Morgenkreis mit einem Anliegen außerplanmäßig unterbrechen, werden eher sanktioniert als Erwachsene, die andere Fachkräfte im Morgenkreis unterbrechen, weil sie etwas ‚Wichtiges‘ zu klären haben. Kinder beobachten sehr genau und registrieren diese Ungleichheiten. Sie leiten davon eigene Regeln und Erkenntnisse ab, die in unterschiedliche Richtungen laufen können (beispielsweise „Wer groß ist, darf unterbrechen.“, „Das Gespräch im Morgenkreis ist den Erwachsenen nicht wirklich wichtig.“, „Wer der*die Chef*in ist, macht die Regeln.“).

Ritz (2013) macht darauf aufmerksam, dass unsere Lebenswelt (auch die der Kinder) auf ‚große‘ Menschen zugeschnitten ist. Adultistische Strukturen können somit auch im öffentlichen Leben z.B. bei der Bauweise und Einrichtung von Gebäuden identifiziert werden. Auch wenn Kindertageseinrichtungen davon ausgenommen erscheinen, so zeigt sich, dass die kindgerechte Ausstattung selten über das Mobiliar mit kleinen Tischen und Stühlen sowie niedrigen Waschbecken und Toiletten hinausgeht. Treppen im Gebäude entsprechen häufig einer vorgegebenen Normierung und sind für kleine Kinder oft schwer zu besteigen. Ein eventuell vorhandener Aufzug ist im Normalfall den Erwachsenen oder Kindern mit Gehbehinderungen in Begleitung Erwachsener vorbehalten. Türklinken und Lichtschalter sind meistens in einer Höhe angebracht, dass kleinere Kinder diese nicht erreichen können. Damit sind Kinder in vielen Lebenssituationen von Erwachsenen abhängig und werden damit auch ‚klein‘ gehalten. Ob ein Kind den Raum bei geschlossener Tür verlassen kann, entscheidet in diesen Fällen die erwachsene Person allein (vgl. ebd.).

Adultistische Strukturen spiegeln sich in der gesamten Lebenswelt wieder

Im Folgenden sollen nun zunächst die mit Adultismus assoziierten Begriffe von Macht(missbrauch) und Diskriminierung näher betrachtet werden, um anschließend die problematischen Folgen von Adultismus aufzuzeigen und Impulse zur Bearbeitung dieses Themas für pädagogische Fachkräfte zu geben.



Ein Machtgefälle zwischen Fachkraft und Kind ist nicht zu leugnen und auch nicht per se problematisch

2. Adulthood als Form des Missbrauchs von Macht

Pädagogische Fachkräfte sprechen ungern über Macht. Diesem Begriff scheint etwas Negatives oder im pädagogischen Arbeitsfeld Unerwünschtes anzuhaften. Dennoch ist ein Machtgefälle zwischen Fachkraft und Kind nicht zu leugnen und auch nicht per se problematisch. Da Kinder im Kindergartenalter eine gewisse Begleitung und Versorgung benötigen und sie manche Risiken und Folgen noch nicht ausreichend absehen können, tragen Erwachsene, die mit der Betreuung der Kinder beauftragt sind, eine besondere Verantwortung. Sie tragen im hohen Maße die Verantwortung für die Beziehung zu den Kindern und auch für die Kinder selbst. Dafür sind sie strukturell und gesetzlich mit Aufgaben und Rechten betraut, die ihnen ein bestimmtes Maß an Macht übertragen. Das ist nicht zwingend kritisch, wenn mit dieser Macht seitens der Erwachsenen verantwortungsbewusst und an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientiert agiert wird. Gefährlich und zum Nachteil der Kinder kann jedoch ein unreflektierter Umgang mit dieser Macht werden. So ist beispielsweise übergriffiges, grenzüberschreitendes Verhalten von pädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern in der Einrichtung meistens nur möglich, weil es ein Machtgefälle gibt und das Kind in einem Abhängigkeitsverhältnis steht (vgl. Schulte 2021).

2.1. Was ist Macht?

Soziologisch gesehen wird Macht als Möglichkeit, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber 1976, S. 71) beschrieben. Darin wird bereits offensichtlich, was die negati-

ve Seite von Macht auch in pädagogischen Beziehungen sein kann. Vor allem wenn man das aktuelle Bildungsverständnis in Deutschland berücksichtigt, nach dem Kinder als aktive, kompetente Lerner*innen betrachtet werden, die sich im dialogischen und partizipativen Alltag individuell durch Selbsterfahrungen im sozialen Miteinander entwickeln. Macht kann vereinfacht auch als Ergebnis ungleicher Abhängigkeiten verstanden werden, also wenn jemand von einer anderen Person abhängiger ist als umgekehrt. Diese Abhängigkeit kann durch Gewalt ebenso wie auch durch Liebe zum Gegenüber entstehen (vgl. Wolf 2001). „Überall dort, wo einem Menschen nicht vollkommen gleichgültig ist, was ein anderer denkt, fühlt oder tut, besteht in diesem Sinne eine Abhängigkeit“ (Wolf 2001, S. 4). Ein Machtunterschied kann sich beispielsweise aus körperlicher Überlegenheit, einem Erfahrungs-/Wissensvorsprung oder aus gesellschaftlichen Deutungsmustern speisen (vgl. Wolf 2001).

Macht als Möglichkeit, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“

2.2. Macht im pädagogischen Alltag

Macht hat eine Person nur gegenüber einer anderen Person, wenn diese die Macht der anderen Person ebenso wahrnimmt, akzeptiert und sich dieser Macht ‚unterwirft‘. Daher ist aus systemisch-konstruktivistischer Sicht eine Differenzierung zwischen instruktiver und destruktiver Macht zu bedenken, denn Macht ist zunächst lediglich eine subjektive Konstruktion der eigenen Lebenswirklichkeit (vgl. Kraus 2007). Diese Unterscheidung hat in der pädagogischen Arbeit hohe Relevanz, da Kinder sich einer instruktiven Macht nicht unterwerfen müssen. Wenn ein Kind von einer Fachkraft gebeten wird, sein Geschirr auf den Geschirrwagen zu stellen (also einer Instruktion zu folgen), kann das Kind diesem Hinweis aus Einsicht oder Verständnis Folge leisten, weil es diese Handlung selbst als sinnvoll erachtet bzw. darauf vertraut, dass die Fachkraft weiß, was für die Gemeinschaft das Beste ist. Ein Kind kann der Bitte aber auch Folge leisten, weil es der Fachkraft die Macht zuerkennt, dass sie sagen darf, was es als Kind machen soll, oder sogar negative Folgen befürchtet, wenn es dies nicht tut. Ein Kind kann ebenso der Aufforderung nicht nachkommen, weil es den Sinn der Handlung nicht sieht und sich der Macht der Fachkraft nicht ‚unterwirft‘. Das Kind hat immer noch die Entscheidungsoption, einer möglichen Instruktion nicht nachzukommen – selbst wenn es sich dafür mit negativen Folgen jedweder Art konfrontiert sehen könnte – und entmachtet damit die Fachkraft. Es ist also denkbar, dass eine pädagogische Fachkraft ein Kind unter Umständen nicht dazu bringen kann (egal mit welchen Mitteln) sein Geschirr abzuräumen. Aufgrund solcher Erfahrungen oder der Sorge davor lassen sich einige adultistische Verhaltensweisen und übergriffige Machtdemonstrationen von Erwachsenen erklären – aber natürlich keinesfalls legitimieren. Ein (meistens ungleicher) ‚Machtkampf‘ entsteht.

Differenzierung in Formen der instruktiven und der destruktiven Macht

Destruktive Macht ist weniger abhängig von der ‚Unterwerfung‘ durch das Gegenüber, da sie „aus der Chance zur Reduktion von Möglichkeiten“ (Kraus 2002, S. 183, zitiert nach Kraus 2007) resultiert. So kann die Fachkraft destruktive Macht ausüben, indem sie einem Kind die Herausgabe des verschlossen aufbewahrten Fußballs verweigert oder trotz des ausdrücklichen Wunsches des Kindes nicht an einem Spiel teilnimmt, z.B. weil es sein Geschirr nicht abgeräumt hat. Das wäre dann der Versuch einer Machtdemonstration durch die erwachsene Person, die vom Kind abermals entkräftet werden könnte, wenn es beispielsweise ein anderes Material als Fußball nutzt bzw. eine Alternative



zum Spiel mit dem Fußball oder eine*n andere*n Spielpartner*in findet. In jedem Fall gefährdet dieses Verhalten eine positive Beziehungsqualität zu dem Kind und selbst bei Erfolg der Machtdemonstration ist dieser Umgang aus pädagogischer Sicht in Frage zu stellen.

Verschiebung der Machtbalance zugunsten der Kinder in den letzten Jahren

*Verändertes Bild vom Kind als aktive und kompetente Lerner*innen*

Seit einigen Dekaden ist in Deutschland und einigen anderen Ländern eine Verschiebung der Machtbalance zugunsten der Kinder festzustellen (vgl. Wolf 2001). Das zeigt sich beispielsweise im gesetzlichen Verbot, Kinder zu schlagen (in Deutschland seit 2000) (vgl. BGB §1631 Abs. 2) und überhaupt in der zunehmenden Betonung und Ratifizierung der Kinderrechte (UNICEF 1990) insgesamt, auch wenn sie in Deutschland bedauerlicherweise immer noch nicht explizit und ungekürzt ins Grundgesetz aufgenommen wurden. Das Bild vom Kind hat sich in dieser Zeit auch in der Pädagogik deutlich verändert, so werden bereits sehr junge Kinder als aktive Lerner*innen gesehen, die kompetent und selbsttätig die Welt erkunden können und sollen (vgl. z.B. Beutin & Flämig 2021). Damit wackelt zunehmend auch ein letzter Grundpfeiler des über lange Zeit verbreiteten Selbstverständnisses pädagogischer Fachkräfte, nämlich der „Wissensvorsprung vor den Kindern durch die längere Lebenserfahrung und Schulbildung“ (Mienert & Vorholz 2007, S. 8), der auch eine Quelle der Macht darstellt(e). Dieser Machtverlust der Fachkräfte kann jedoch dazu führen, dass neue Wege gesucht werden, Macht zu erhalten oder wieder zurückzugewinnen. Das kann in instruktiver Form mit Methoden wie dem Time-out (vgl. Schneider 2020) oder auch in destruktiver Form wie dem Vorenthalten von Zuwendung versucht werden. Darum sollte es aber nicht gehen, denn der vermeintliche Machtverlust kann für die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind auch eine Entlastung sein. Es geht um eine neue Rollenfindung für pädagogische Fachkräfte, die aktuell im Übergang ist.

„Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ (Büchner 1983) lautete ein Aufsatztitel, der den Wandel schon in den 1980er Jahren pointiert formulierte. Das gehorsame Befolgen von Regeln sollte nicht mehr erwünscht sein. Emp-

fohlen wird, dass Kinder heutzutage lernen, selbst Verantwortung zu übernehmen und dadurch in die eigene Verantwortung hineinzuwachsen (vgl. Juul & Jensen 2019). Diese Verantwortung kann ein Kind nur im partizipativen Erfahrungsfeld lernen, nicht durch Gehorsam, der häufig nur zu einer Schein Anpassung aufgrund der gegebenen Machtverhältnisse führt (vgl. Wolf 2001). In einer aktuellen Studie zu verletzenden Verhaltensweisen von Fachkräften (vgl. Boll & Remsperger-Kehm 2021) wird deutlich, dass dieses Fehlverhalten von Professionellen häufig immer noch in dem Bestreben begründet liegt, Machtverhältnisse für sich zu nutzen. Empathie, eine zentrale Kompetenz pädagogischer Fachkräfte, könnte einer der Ansatzpunkte gegen diese adultistischen Verhaltensweisen sein (vgl. Friesinger 2018). Denn „Empathie ist die größte Gegnerin der Macht“ (Dragomán 2015) oder doch zumindest des Machtmissbrauchs.

„Empathie ist die größte Gegnerin der Macht“

3. *Adultismus als erste Form von Diskriminierung*

Adultismus dürfte für die meisten Menschen die erste erlebte Form von Diskriminierung sein (Richter 2013). Alle Menschen, die Adultismus ausüben, haben ihn mit größter Wahrscheinlichkeit zuvor selbst ‚am eigenen Leib‘ erfahren. Und alle Menschen dürften Adultismus ausgesetzt gewesen sein, da alle Menschen einmal Kind waren, was diese Diskriminierungsform zu einer Besonderen macht. (vgl. Arbeiterwohlfahrt Bundesverband 2020).

3.1. *Was ist Diskriminierung?*

Unter Diskriminierung wird die Verwendung vermeintlich eindeutiger und trennscharfer Unterscheidungen (anhand von Merkmalen wie z.B. Hautfarbe, Alter, Gender) „zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligung verstanden“ (Scherr 2016, S. 3). Bei Diskriminierungen kommt es nicht darauf an, ob eine Benachteiligung vorsätzlich oder in böswilliger Absicht geschieht. Der nachteilige Effekt für die diskriminierte Person ist dabei entscheidend (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021). Die faktische Benachteiligung der betroffenen Personen wird dabei als „unvermeidbares Ergebnis ihrer Andersartigkeit betrachtet“ (ebd.). Bei der Beurteilung so einer Ungleichbehandlung ist zu bedenken, ob es eine sachliche Rechtfertigung dafür gibt und ob die Benachteiligung erforderlich und angemessen ist. So ist beispielsweise der Jugendschutz eine gängige sachliche Rechtfertigung für eine Ungleichbehandlung aufgrund des Alters zum Schutz jüngerer Menschen (vgl. Dintsioudi 2018).

Bei Diskriminierungen kommt es nicht darauf an, ob eine Benachteiligung vorsätzlich oder in böswilliger Absicht geschieht

Diskriminierungen werden von den Betroffenen häufig als Abwertungen und Ausgrenzungen wahrgenommen. Diskriminierende Personen verfolgen mit

Diskriminierungen anderer meistens die Erhöhung des eigenen Selbstwertes oder der eigenen Position. Bestimmte Einstellungen, die auf meist früh erlernten und verinnerlichten Stereotypen (Verallgemeinerungen) und Vorurteilen beruhen, lassen Diskriminierungen wahrscheinlicher werden (vgl. anti-bias-netz 2016). Dabei ist zu bedenken, dass Stereotype und Vorurteile menschlich und kaum zu vermeiden sind. Sich der eigenen Vorurteile bewusst zu werden und sich dadurch nicht zu diskriminierendem Denken und Handeln verleiten zu lassen, ist daher von entscheidender Bedeutung (vgl. Wagner 2017).

3.2. Mehrfachdiskriminierung und Intersektionalität

Häufig wird eine Person aus mehreren Gründen zugleich diskriminiert

Häufig kommt es auch dazu, dass eine Person aus mehreren Gründen diskriminiert wird. Die eigene, auf sich selbst bezogene Abwertungsdynamik kann dadurch verstärkt werden. So kann beispielsweise ein Kind mit eher heller Hautpigmentierung, dessen Eltern in Deutschland geboren und sozialisiert sind, feststellen, dass es mit seinen Ideen und Vorschlägen von Erwachsenen aufgrund seines Alters nicht ernst genommen und ‚gehört‘ wird. Es kann sich aber darauf verträsten, dass es möglicherweise nur älter werden muss, um mit seinen Ideen anerkannt und ernst genommen zu werden. Ein Kind mit Migrationshintergrund oder einer deutlich erkennbar anderen Hautpigmentierung weiß nicht, ob es von Erwachsenen nicht ernst genommen wird, weil es ein Kind ist oder weil es einen Migrationshintergrund oder eine ‚andere‘ Hautpigmentierung hat. Es könnte daraus ableiten, dass es aufgrund weiterer bestimmter Merkmale selbst dann keine Chance hat, als Gesprächspartner auf Augenhöhe ernst genommen zu werden, wenn es erwachsen ist. Dadurch ist das Selbstwertgefühl des Kindes in doppelter Hinsicht bedroht (vgl. NCBI & Kinderlobby Schweiz 2004).

Intersektionalität bedeutet das Zusammenwirken der Zugehörigkeit zu mehreren benachteiligten sozialen Gruppen

Intersektionalität wird als gleichzeitiges Zusammenwirken der Zugehörigkeit (oder der Zuschreibung) zu mehreren benachteiligten sozialen Gruppen (aufgrund des Geschlechts, des Alters, der Nationalität, der Ethnizität etc.) verstanden. Forschungsarbeiten dazu rücken die Verwobenheit mehrerer sozialer Kategorien in den Fokus und analysieren diese (vgl. Walgenbach 2012). Die Wechselwirkungen müssen folglich bei Mehrfachdiskriminierungen berücksichtigt werden. Neben Rassismus, wie oben bereits aufgezeigt, sind Gender und Behinderungen Merkmale, die zu Diskriminierungen führen und oft im Verbund mit Adultismus auftreten.

Da Kindertageseinrichtungen üblicherweise der zweite bedeutsame Sozialisationsort für Kinder sind, haben die Erfahrungen dort für diese auch eine entsprechende Wirkkraft. So können sich die Erfahrungen eines Mädchens mit Behinderung von den Erfahrungen eines Jungen mit Behinderung (Merkmal ‚Gender‘) ebenso unterscheiden wie von den Erfahrungen eines Mädchens ohne Behinderung (Merkmal ‚Behinderung‘) (vgl. Arbeiterwohlfahrt Bundesverband 2020). Diskriminierende Bemerkungen über Jungen, die miteinander Händchen halten oder das Zuordnen von Mädchen in die Puppenecke, da der Werkraum für sie nicht so geeignet wäre, sollen hier als Beispiele für Adultismus und Genderdiskriminierung genannt werden. Dadurch können früh Genderstereotype auf Kinder übertragen werden, die Kinder in ihrer Entwicklung

einschränken und die Akzeptanz von Diskriminierung z.B. gegenüber Frauen, Homosexualität und inter*- und trans*geschlechtlichen Personen bereits im Kindesalter einüben (vgl. ebd.).

Kinder mit Behinderungen erleben mitunter, dass sie an Angeboten in einer Kindertageseinrichtung nicht teilnehmen können, da sie zeitgleich spezifische additive Fördermaßnahmen besuchen. Aber auch im Alltag kann es zu Abwertungen aufgrund der Behinderung kommen, wenn Erwachsene die Partizipations- und Bildungsmöglichkeiten dieser Kinder als geringer einschätzen. Dabei rückt die Behinderung des Kindes in den Vordergrund und das Kind als Persönlichkeit mit seinen Interessen und Begabungen kann in den Hintergrund rücken (vgl. ebd.). Zudem zeigen sich mit Behinderungen assoziierte Diskriminierungen auch sprachlich („die ist doch behindert“, „das kann der doch nicht“).

4. Verinnerlichter Adulthoodismus und seine Folgen

Neben dem eigentlichen Machtmissbrauch und der Diskriminierung mit der Herabsetzung des Kindes in dem Moment selbst gibt es ein weiteres Problem mit weit reichenden Folgen: Kinder fangen an, Adulthoodismus zu verinnerlichen. Sie gewöhnen sich an adultistische Verhalten und nehmen dieses als ‚normal‘ hin. Sie übernehmen die Überzeugung, dass Erwachsene alles besser wissen und können und überlassen ihnen das Entscheiden und Bestimmen. In der Folge können sich Kinder selbst nicht mehr ernst nehmen und vertrauen ihrer eigenen Wahrnehmung und Einschätzung nicht mehr. Manche Kinder werden dadurch passiv oder selbstzerstörerisch, andere werden aggressiv und rebellieren. Das Selbstvertrauen kann dadurch langfristig derart Schaden nehmen, dass Kinder sich nicht mehr trauen, ihre Meinung zu äußern oder überhaupt aktiv zu sein, da sie Angst oder auch die Erfahrung verinnerlicht haben, sowieso immer alles falsch zu machen (vgl. NCBI & Kinderlobby Schweiz 2004). Dies kann sich in vielfacher Hinsicht negativ auf die Entwicklung der Kompetenzen der Kinder auswirken. Beispielsweise machen sie aufgrund des Vermeidungsverhaltens weniger wichtige Erfahrungen, bauen kein Selbstvertrauen und keine Selbstständigkeit auf und sie entwickeln ein dysfunktionales Moral- und Gerechtigkeitsverständnis.

Ein weiteres Problem ist, dass verinnerlichter Adulthoodismus ein Machtgefälle zwischen älteren und jüngeren Menschen in der Gesellschaft verfestigt. Dies zeigt sich dann auch schon bei den Kindern untereinander, wenn ältere Kinder über jüngere Kinder bestimmen oder sich aufgrund vermeintlicher Machtverhältnisse gewisse Privilegien zusprechen, z.B. dass die Jüngeren ein Spielfeld verlassen oder ein Spielgerät abgeben müssen, wenn Ältere dort oder damit spielen wollen. Es kommt auch vor, dass Kinder, die Unterdrückung in Form von Adulthoodismus erleben, sich ihrerseits vermeintlich Schwächere suchen und diese drangsalieren, um den eigenen Frust und Druck abzubauen (vgl. Ritz 2013).

Wenn Kinder adultistische Erfahrungen verinnerlichen, hat das weitreichende Folgen z.B. für das Selbstvertrauen

Verinnerlichter Adulthoodismus verfestigt Machtgefälle in der Gesellschaft

Adultismus als erste Form der Diskriminierung bildet ebenso die Grundlage für verschiedene weitere, spätere Diskriminierungsformen. Kinder lernen unter Umständen, dass Unterdrückung in Ordnung wäre, selbst von Menschen, die sie lieben. Dieses verinnerlichte Muster wird dann als normal auch in anderen Formen der Diskriminierung toleriert und unter Umständen selbst angewandt und erhält bzw. verbreitet sich dadurch in der gesamten Gesellschaft (vgl. NCBI & Kinderlobby Schweiz 2004). So zeigt sich in einer aktuellen Studie unter Schulkindern und Jugendlichen, dass z.B. sieben von zehn wahrgenommenen rassistischen Beleidigungen von Mitschüler*innen und anderen Kindern oder Jugendlichen ausgesprochen werden (vgl. Götz 2021).

5. Umgang mit dem Thema im Team

Beim Thema Adultismus geht es um liebgewonnene Privilegien und Machtverhältnisse

Beim Thema Adultismus geht es wie beschrieben um (oft liebgewonnene) Privilegien und Machtverhältnisse. Die Auseinandersetzung mit und die (Selbst-) Reflexion über dieses Thema dürfte daher nicht jeder pädagogischen Fachkraft leichtfallen. Die individuelle Bereitschaft und Offenheit der Team-Mitglieder sollte daher unbedingt berücksichtigt und bedacht werden. Eine Kategorisierung in ‚richtiges‘ und ‚falsches‘ Verhalten verhindert meistens eher die Möglichkeit, das eigene Verhalten und Denken in Frage zu stellen und sollte daher vermieden werden. Es ist auch mit Widerständen zu rechnen, die als solche ihre Berechtigung haben und die Chance eröffnen können, über dahinterliegende Bedürfnisse zu reflektieren (vgl. Winkelmann 2019a). Dafür ist ein wertschätzender, vertrauter Rahmen Voraussetzung. Nur dann kann nachhaltig produktiv mit Verunsicherungen, die meistens mit Veränderungen einhergehen, umgegangen werden. Die wachsende Bewusstheit für und Vermeidung von adultistischen Verhaltensweisen ist als Prozess zu verstehen, der nicht auf Knopfdruck gelingt. Wichtig ist es, die Bedeutung der Thematik anzuerkennen und sich als Fachkraft auf den Prozess einzulassen. Dann können auch Familien zunehmend in diesen Prozess miteinbezogen werden und Kinder bekommen die Chance eröffnet, aus den eigenen positiven Erfahrungen heraus dieses Bewusstsein Stück für Stück als zukünftige Erwachsene mehr in der Gesellschaft zu etablieren.

5.1. Die eigene Biografie als Einstieg

Dem verinnerlichten Adultismus über Biografiearbeit auf die Spur kommen

Da davon ausgegangen werden kann, dass jede erwachsene Person als Kind Erfahrungen mit Adultismus gemacht haben dürfte, ist das Bewusstwerden dieser Erfahrungen ein wichtiger erster Schritt, sich des verinnerlichten Adultismus gewahr zu werden. Erst dann kann dieser über die Thematisierung früh gelernter ‚Normalitäten‘ auch in Frage gestellt werden. Dabei kann die Auseinandersetzung mit einem Adultismusplakat hilfreich sein, auf dem verschiedene adultistische Äußerungen gebündelt sind:

„Dafür bist du noch zu jung! Du sollst ... Du musst ... Hörst du?! Hast du mich verstanden?! Rede endlich! Komm sofort zu mir! Halt den Mund! Du hast gar nichts zu sagen! Das verstehst du noch nicht! Ich sage es dir, wenn du groß bist! Du bist noch zu klein dafür! Du hast ja keine Ahnung. Das bekommst du sowieso nicht hin. Kannst du nicht warten? Was denkst du eigentlich, wer du bist? Schäm dich für dein Verhalten. Du bist schuld, dass ich mir/dir wehgetan habe. Du hast Strafe verdient. Immer muss ich mich mit dir blamieren. Sei nicht so zappelig! Hör sofort auf! Hör auf zu weinen! Bleib sitzen! Rühr dich nicht vom Fleck! Fang endlich an! Geh' mir aus den Augen! Verschwinde! Hau ab! Sag kein Wort mehr! Reiß dich zusammen! Du machst sofort, was ich dir sage! Kannst du nicht besser aufpassen? Wie kannst du nur ...? Dafür musst du noch ein Stück wachsen. Das geht Kinder noch nichts an. Kinder können das noch nicht entscheiden.“ (Weimann 2004, zitiert nach Friesinger 2018, S. 73)

Wie ging es mir als Kind, wenn ich mit solchen Äußerungen links konfrontiert war?

Hier kann sich jede Fachkraft für sich Gedanken machen, welche Äußerungen (oder ähnliche) sie selbst als Kind gehört und vielleicht verinnerlicht hat. Mögliche Reflexionsfragen könnten sein: Wie habe ich mich selbst dabei gefühlt? Wie ging es mir als Kind, wenn ich mit solchen Äußerungen konfrontiert war – und wie geht es mir heute als Erwachsenen, wenn ich diese Äußerungen lese oder höre? Was hätte ich mir in diesen Situationen als Kind früher gewünscht? (vgl. Friesinger 2018). In Kleingruppen kann ein Austausch darüber stattfinden, welche dieser Äußerungen einen heute in der pädagogischen Arbeit situativ wieder einholen, z.B. in Stresssituationen.

5.2. Machtgeschichten regen den Austausch an

Ein nächster oder anderer Schritt, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, ist die Beschäftigung mit sogenannten Machtgeschichten. Das sind Geschichten, die Situationen von Kindern mit Erwachsenen beschreiben und für Kinder geschrieben sind. Diese Geschichten ermöglichen den Kindern eine entwicklungsangemessene Auseinandersetzung mit dieser Thematik, ohne selbst direkt beteiligt zu sein. Im gemeinsamen Austausch mit Erwachsenen über diese Geschichten können eigene Erfahrungen eingebracht werden, von Kindern und Erwachsenen. Eine Sammlung solcher Machtgeschichten hat Anne Sophie Winkelmann im Rahmen des Bundesprogramms Demokratie leben! zusammengestellt (vgl. Winkelmann 2019b).

Machtgeschichten in der Kindergruppe und im Team nutzen, um Erfahrungen auszutauschen

Machtgeschichten können ebenso im Team genutzt werden. Sie zeigen durch jeweils zwei Varianten auf, wie die Geschichte weitergehen könnte, wie Dinge ohne böse Absicht einen ungünstigen Verlauf nehmen, aber auch wie es anders verlaufen könnte. Die Auseinandersetzung mit ‚fremden‘ Geschichten erleichtert die offene Diskussion mit dem Thema und bietet die Möglichkeit, die Bedürfnisse der in den Geschichten Beteiligten zu verstehen und einzuordnen. Darauf aufbauend können auch eigene Erfahrungen angeschaut werden, um sie ohne Bewertung der beteiligten Personen zu besprechen und Verständnis für vorhandene Bedürfnisse zu wecken. Im Anschluss können, vergleichbar zu den Machtgeschichten, gemeinsam Ideen gesammelt werden, wie die beschriebenen Situationen unter Beachtung der individuellen Bedürfnisse möglicherweise im Sinne aller gelöst werden könnten. Diese Anregungen können helfen, im pädagogischen Alltag in entsprechenden Situationen reflektierter zu handeln (vgl. Winkelmann 2019a, 2019b).

Eine mögliche Haltung gegenüber Kindern, die sich im Prozess entwickelt, könnte beispielsweise folgendermaßen formuliert sein: „Ich bin interessiert daran, von deinen Erfahrungen mit mir zu hören und davon zu lernen. Ich höre auch gerne von deinen Erfahrungen mit anderen Erwachsenen und bemühe mich, dich mitfühlend zu begleiten und dich zu unterstützen“ (Winkelmann 2019a, S. 16). Auch hier wird wieder deutlich, dass es nicht um Perfektion geht, sondern darum, mit den Kindern gemeinsam an diesem Thema zu arbeiten und dabei bestehende Machtverhältnisse verantwortungsvoll zu reflektieren.

5.3. *Empathie und Augenhöhe in der Beziehungsgestaltung*

Die Auseinandersetzung mit und das Verstehen der Perspektive anderer hat etwas mit Empathie zu tun. Empathie bedeutet „unmittelbar der Gefühlslage bzw. der Intention einer anderen Person teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen“ (Bischof-Köhler 1998, S. 349), also tatsächlich hineinzuspüren, wie es sich für eine andere Person gerade anfühlen dürfte. Empathie ist ein Aspekt von Wertschätzung, genauso wie soziale Reversibilität (Tausch & Tausch 1998). Dieser Begriff steht für die Umkehrbarkeit sozialen Verhaltens. In der Praxis heißt das, dass sich die Kinder der Fachkraft gegenüber genauso verhalten und äußern dürfen, wie sich die Fachkraft ihnen gegenüber verhält und äußert. Entsprechend sollte sich die Fachkraft den Kindern gegenüber so verhalten, wie sie es sich von Kindern ihr gegenüber wünscht. Findet eine pädagogische Fachkraft es nicht passend, wenn Kinder sie anbrüllen, sollte sie es ihnen gegenüber auch nicht tun. Nun gibt es sicher immer wieder Kinder, die Erwachsene anbrüllen – aber da sollte tatsächlich ein Kompetenzvorsprung der erwachsenen Person beobachtbar sein: eine Fachkraft sollte deswegen nicht zurück brüllen, sondern sollte um ein Verstehen bemüht sein, weshalb das Kind sich in so einer Situation nicht anders äußern konnte, warum es die erwachsene Person anbrüllte. Es geht darum zu erkennen, was das Kind mit dem Verhalten bezwecken möchte, welches Bedürfnis dahinterliegt. Und die Aufgabe als Fachkraft ist es dann, das Kind in der Situation seiner Entwicklung angemessen zu begleiten, damit das Kind mittelfristig ebenfalls diese Kompetenz entwickeln kann. Das Brüllen des Kindes ist für eine pädagogische Fachkraft keine Berechtigung im Sinne einer sozialen Umkehrbarkeit zurückzubrüllen.

In der humanistischen Psychologie gibt es mehrere Beispiele, wie man sich mit dieser Thematik auseinandersetzen kann. Marshall B. Rosenberg hat dafür eine Übung entwickelt, bei der Erwachsene aufschreiben, was sie einer Person sagen, die sich etwas ausleiht und nicht zurückgibt. Ein Teil der Gruppe soll sich für die ausleihende Person ein Kind vorstellen, der andere Teil der Gruppe stellt sich vor, dass die ausleihende Person eine erwachsene ist. Im Vergleich wird meistens deutlich, wie unterschiedlich mit Erwachsenen und Kindern in so einer Situation kommuniziert werden würde (vgl. Oberzaucher-Tölke 2013). Wenn man in Gedankenspielen Kinder durch andere wichtige soziale Beziehungspartner*innen austauscht, bekommt man häufig eine Idee davon, ob man wirklich auf Augenhöhe kommuniziert und sich verhält. Beispielsweise kann es mich stören, wenn ein Kind wiederholt und geradezu verlässlich

Empathie und „soziale Reversibilität“ als grundlegende Formen der Wertschätzung

Prüfsteine für die Augenhöhe der Beziehung

seinen Basteltisch unordentlich und verklebt hinterlässt. Wenn eine Fachkraft überlegt, wie sie damit in Zukunft umgehen möchte, kann es ein interessanter Impuls sein, zu bedenken, ob sie in dieser Weise auch mit ihrer*ihrem Lebensgefährt*in umgehen würde. Natürlich ist die Form der Beziehung in dem Fall eine andere und nicht-professionelle, und niemand trägt die Verantwortung für den*die Lebensgefährt*in – aber es kann hilfreich sein, um die Augenhöhe zu überprüfen (natürlich vorausgesetzt, dass innerhalb der Lebensgemeinschaft auf Augenhöhe agiert wird). Denn im Umgang mit Erwachsenen sind immer auch ethische Überlegungen mit entscheidend, sie haben meistens sogar Vorrang vor Effizienz und Nutzen, wenn es um wichtige erwachsene Bezugspersonen geht. Kindern wird oft nicht mit der gleichen Achtung begegnet, da sie noch ‚erzogen‘ werden sollen (vgl. González 2019).

Jesper Juul hat in dem Zusammenhang den Begriff ‚Gleichwürdigkeit‘ eingebracht, der deutlich macht, wie in pädagogischen Beziehungen Augenhöhe zu verstehen ist. Damit soll der Respekt gegenüber der persönlichen Würde eines Menschen, auch eines Kindes, betont werden. Ein Kind hat dabei das gleiche Recht auf Wahrung seiner Würde wie eine erwachsene Person (vgl. Juul & Jensen 2019). Eine gewisse Hierarchie zwischen Kind und Erwachsenem wird damit nicht negiert, es geht darum, mit dieser verantwortungsbewusst umzugehen. Dazu gehört es beispielsweise auch, auf Beschämung zu verzichten, die oft aus adultistischen Verhaltensweisen entspringt. Wenn ein Kind auf ein problematisches oder schambesetztes Thema angesprochen werden muss, sollte dies nicht in Gegenwart anderer Kinder, sondern in einem vertrauensvollen Rahmen geschehen. Man würde Eltern auf so ein Thema auch nicht vor allen anderen Eltern auf dem Elternabend laut ansprechen.

Letztlich gehört auch der entwicklungsangemessene, offene Austausch mit den Kindern über eigene Fehler zu einer Beziehungsgestaltung auf Augenhöhe. Jeder Mensch macht Fehler, immer wieder. Auch Eltern und pädagogischen Fachkräften passiert das Kindern gegenüber, manchmal ungewollt, oft auch unbewusst. Empathische Erwachsene können aber an der Reaktion des Kindes erkennen, ob ihr eigenes Verhalten möglicherweise unangemessen war. Dann sollte eine erwachsene Person dem Kind gegenüber sein authentisches Bedauern ausdrücken. Je nach Alter kann das Kind gefragt werden, was es sich stattdessen von der erwachsenen Person gewünscht hätte oder was helfen könnte (vgl. Steinke 2019). Darüber können sich die Beziehungsqualität und die sozialen Kompetenzen aller Beteiligten positiv entwickeln.

5.4. Möglichkeiten auf der strukturellen Ebene

Die eigene Auseinandersetzung mit Adultismus ist für pädagogische Fachkräfte ein wichtiger erster Schritt. Adultismus muss zunächst erkannt und benannt werden. Darauf aufbauend kann gelernt werden, Adultismus konstruktiv zu reduzieren oder gar zu beenden (vgl. NCBI & Kinderlobby Schweiz). An diesem Prozess können die Kinder ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend beteiligt sein. Das ist auch wünschenswert, da sie ebenfalls kompetent in Umgang damit werden sollen. Gleiches gilt natürlich ebenso für die Eltern.

Darüber hinaus sollten adultistische Strukturen in der Einrichtung in den Blick genommen werden. So können beispielsweise möglicherweise existierende Re-

Jesper Juuls Begriff der „Gleichwürdigkeit“ macht deutlich, was in pädagogischen Beziehungen Augenhöhe bedeutet

Adultismus muss zuerst erkannt und benannt werden, um ihn dann zu reduzieren oder gar zu beenden

Partizipation als durchgängiges Prinzip in der Einrichtung umsetzen

gelkataloge der Einrichtung überprüft werden. Die Frage, ob die Regeln einseitig, logisch, für Kinder verständlich oder auch adultistisch geprägt sind, können Hinweise darauf geben, ob diese Regeln unter Umständen lediglich den Erwachsenen helfen, sich dahinter zu verstecken. Wenn eine Fachkraft von einer Regel überzeugt ist, wird es ihr auch gelingen, diese authentisch anderen gegenüber zu vertreten und Verständnis für sie zu wecken. Aber dafür muss eine Fachkraft aus Überzeugung die Verantwortung für diese Regel übernehmen (vgl. Klein 2017). Ein optimaler Umgang mit Regeln wäre es auch, diese unter Beteiligung der Kinder auf Augenhöhe zu thematisieren.

Ebenso kann ein Team sich insgesamt damit auseinandersetzen, wie partizipativ der Alltag in der Einrichtung tatsächlich ist. Es gibt verschiedene Formen der Partizipation, die je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder verschieden realisiert werden können. Dabei gilt es, Partizipation als Dekoration oder Schein-Partizipation zu vermeiden. Partizipation gilt aktuell als entscheidendes Qualitätskriterium in Kindertageseinrichtungen (vgl. Doll et al. 2020) und bedarf einer längeren Entwicklung im Team, damit sie in der Einrichtung tatsächlich gelebt wird und spürbar ist. Denn darum geht es für die Kinder: sie müssen selber den Eindruck haben, dass ihre Bedürfnisse wahrgenommen werden und dass sie beteiligt sind bzw. sich beteiligen können, wenn sie dies wünschen. Immer noch werden gerade jüngere Kinder von Beteiligung ausgeschlossen, da die Vorstellung davon fehlt, wie sie in Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden können. Dieses Problem angehen möchte auf übergeordneter Ebene auch das neue Kitagesetz in Rheinland-Pfalz, in dem ein Kita-Beirat etabliert wird. Für den Beirat ist gesetzlich vorgeschrieben, dass in ihm auch die Kinderperspektive vertreten ist und berücksichtigt wird. Dafür bringt eine pädagogische Fachkraft ausschließlich „die in der pädagogischen Arbeit gewonnene Perspektive der Kinder ein“ (Landesregierung Rheinland-Pfalz 2019, §7 Nr. 2).

Entscheidung zwischen einer Erziehung, die auf Manipulation oder auf Vertrauen beruht

6. Fazit

Adultismus ist ein Phänomen, das sich über Jahrhunderte etabliert hat und auch nicht hinterfragt wurde. In der heutigen Gesellschaft werden Machthierarchien und Diskriminierungen in weiten Teilen der Gesellschaft problematisiert. Da die Sozialisation der Kinder einen starken Einfluss auf die Zukunft der Gesellschaft hat, in der diese Kinder als Erwachsene leben werden, ist offensichtlich, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Gewohnheiten, Einstellungen und Annahmen im frühpädagogischen Arbeitsfeld notwendig ist. Eine vorurteilsbewusste Erziehung verdeutlicht, dass Vorurteile bei Menschen nicht zu verhindern sind, diese aber kritisch reflektiert werden müssen, um daraus keine Diskriminierungen entstehen zu lassen. Das Machtthema muss im frühpädagogischen Arbeitsfeld ebenso bewusst reflektiert werden, da Machtungleichheiten in Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen nicht zu vermeiden sind. Sie dürfen aber nicht handlungsleitend für pädagogische Fachkräfte sein. „Erwachsene, die professionell mit Kindern arbeiten, müssen sich entscheiden zwischen einer Erziehung, die auf Manipulation auf-

grund von eigener Angst beruht oder auf einen Umgang mit Kindern, der auf Vertrauen basiert. Sicher wollen alle Fachkräfte mit Kindern vertrauensvoll umgehen, aber die Realität zeigt, wie schwer es ist, diese Haltung im Alltag umzusetzen“ (Schulte 2021, S. 6).

Dem aktuellen Bildungsverständnis folgend ist es sinnvoll, das Thema Autismus als einzelne pädagogische Fachkraft, im Team von Fachkräften inklusive der Leitung, aber auch gemeinsam mit den Kindern anzugehen. Dafür ist eine alters- und entwicklungsangemessene Form zu wählen. Im frühpädagogischen Forschungsbereich nimmt die Kinderperspektive eine zunehmend relevante Rolle ein. Die Berücksichtigung dieser Kinderperspektive gilt es ebenso in der täglichen Arbeit mit den Kindern zu integrieren. So kann es für pädagogische Fachkräfte erhellend sein, in der gemeinsamen Arbeit an diesen Themen mit und von den Kindern zu lernen, wofür aber zunächst auch eine Offenheit seitens der Fachkräfte Voraussetzung ist. Für diese Offenheit ist ein gewisses Maß an persönlicher und professioneller Selbstsicherheit hilfreich. Ziel ist es, damit schrittweise einen Prozess auf den Weg zu bringen, der zunehmend auch die Gesamtgesellschaft positiv und weniger diskriminierend mit beeinflussen kann.

Die Kinderperspektive im pädagogischen Alltag konsequent berücksichtigen

7. Literatur

- anti-bias-netz (2016). Einleitung. In anti-bias-netz (Hrsg.), Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz (S. 11-20). Freiburg: Lambertus.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021). Diskriminierungsformen. <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/was-ist-diskriminierung/diskriminierungsformen/diskriminierungsformen-node.html> (07.01.2022).
- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (Hrsg.). (2020). Adultismus. Auseinandersetzung, Auswirkungen und Verwobenheit. Themenblatt. https://www.awo.org/sites/default/files/2021-01/DEVI_Adultismus_Themenblatt__0_0.pdf
- Beutin, A. & Fläming, K. (2021). Kinder und ihre Beiträge zur Konstitution des Kita-Alltags. Beobachtungen in integrativen Einrichtungen. In A. König (Hrsg.), Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung (S. 43-59). Weinheim: Beltz.
- BGB (Bürgerliches Gesetzbuch) (2021). https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1631.html
- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie (S. 319-376). Bern: Hans Huber.
- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021). Verletzendes Verhalten in Kitas. Opladen: Barbara Budrich.
- Büchner, P. (1983). Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In U. Preuss-Lausitz, P. Büchner et al. (Hrsg.), Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem 2. Weltkrieg (S. 196–212). Weinheim: Beltz.
- Dintsioudi, A. (2018). Stereotyp, Vorurteil oder doch schon Diskriminierung? Kita-Einstieg Wissen kompakt. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://kita-einstieg.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Kita-Einstieg/nifbe-Kita-Einstieg-Wissen-kompakt_Stereotype-Vorurteile-Diskriminierung.pdf
- Doll, I., Herrmann, K., Kruse, M., Lamm, B. & Sauerhering, M. (2020). Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa [nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 11]. Osnabrück: nifbe. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Demokratie_Druck.pdf
- Dragomán, G. (2015). Über Diktaturen schreiben: ein Gespräch mit dem Schriftsteller György Dragomán. „Empathie ist die größte Gegnerin der Macht“. Ein Interview von S. Hochgesand. taz vom 31.10.2015, S. 12. <https://taz.de/!5242668/>
- Flasher, J. (1978). Adultism. *Adolescence*, 13 (51), 517-523.
- Friesinger, T. (2018). Mehr Empathie durch Selbstempathie. Der selbstempathische Ansatz in Bildungseinrichtungen im Kontext einer inklusiven Kommunikation. Dortmund: modernes lernen.
- Götz, M. (Hrsg.). (2021). Wenn Du mich noch einmal >braune Schokolade< nennst. Erleben von Alltagsrassismus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. München: IZI. https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/Buch_Rassismus.pdf

- González, C. (2019). In Liebe wachsen. Liebevolle Erziehung für glückliche Familien. 8. Auflage. La Leche Liga Deutschland e.V.
- Juul, J. & Jensen, H. (2019). Vom Gehorsam zur Verantwortung. Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt. 8., neu übersetzte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klein, L. „Wenn ich eine Frage gestellt bekomme, muss ich sie beantworten“ - Regelkataloge sind ein Spiegel der Machtverteilung in der Kita. TPS, (4), 26-29.
- Kraus, B. (2007). Soziale Arbeit – Macht – Hilfe und Kontrolle. Die Entwicklung und Anwendung eines systemisch-konstruktivistischen Machtmodells. In B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.), Macht in der sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung (S. 79-102). Lage: Jacobs.
- Landesregierung Rheinland-Pfalz (2019). Landesgesetz über die Weiterentwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/KiTaG/GVBl.Nr._13_vom_13.09.2019.pdf
- Mienert, M. & Vorholz, H. (2007). Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten – Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen. bildungsforschung, 4 (1), 1-12. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4620/pdf/bf_2007_1_Mienert_Vorholz_Umsetzung_Bildungsstandards.pdf
- NCBI (National Coalition Building Institute) & Kinderlobby Schweiz (2004). Not 2 young 2 „Alt genug um ...“. Schaffhausen: K2.
- Oberzaucher-Tölke, I. (2013). „Kinder haben auch Rechte!“ Adultismus in der Kita. klein & groß, (01), 44-46.
- Richter, S. (2013). Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. KiTa Fachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf
- Ritz, M. (2013). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: »Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?«. In P. Wagner (Hrsg.), Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (S. 165-173). Freiburg: Herder.
- Scherr, A. (2016). Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 66 (9), 3-10.
- Schneider, H. (2020). Warum der Time-out eine bedenkliche Methode ist. KiTa aktuell BW, 28 (9), 210-213.
- Schulte, A. (2021). Du machst das, weil ich es dir sage! KiTa aktuell ND, 29 (6), 156-157.
- Steinke, A. (2019). Wie können adultistische Strukturen in der Kindertagesbetreuung erkannt und reflektiert werden? Kita-Einstieg Wissen kompakt. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://kita-einstieg.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Kita-Einstieg/nifbe-Kita-Einstieg-Wissen-kompakt_Adultismus.pdf
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 11., korrigierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- UNICEF (1990). Konvention über die Rechte des Kindes. <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>
- Wagner, P. (2017). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Gesamtauflage. Freiburg: Herder.
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität als Analyseperspektive heteroge-

ner Stadträume. In E. Scambor & F. Zimmer (Hrsg.), Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit (S. 81-92). Bielefeld: Transcript.

- Weber, M. (1976). Soziologische Grundbegriffe. 3., durchgesehene Auflage. Tübingen: Mohr.
- Winkelmann, A. S. (2019a). Machtgeschichten. Ein Fortbildungsbuch zu Adultismus für Kita, Grundschule und Familie. Limbach-Oberfrohna: edition claus.
- Winkelmann, A. S. (2019b). Machtgeschichten. Ein Buch für Kinder über das Leben mit Erwachsenen. Limbach-Oberfrohna: edition claus.
- Wolf, K. (2001). Profimacht und Respekt vor Kinderrechten. Forum Erziehungshilfen, 7 (1), 4-9.

Autor



Peter Keßel

Diplom-Motologe, Referent für Transfer und Vernetzung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. (nifbe) und als ein Arbeitsschwerpunkt mit dem Thema der Professionalisierung der Fachberatung befasst. Darüber hinaus seit 2017 für das nifbe in der Prozessbegleitung des Bundesprogramms „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ tätig. Dozent und 2. Vorsitzender der Deutschen Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V. (dakp). Dozent und Lehrbeauftragter an verschiedenen Fach- und Hochschulen.

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
Prof. Dr. Jan Erhorn

Osnabrück 2022

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

