

## [☐ Zurück zur Pronatsseite und zum Download](#)

**Manfred Liebel**

### **Protagonismus, Kinderrechte und die Umriss einer anderen Kindheit**

#### **Eine vergleichende Betrachtung der Diskurse in Lateinamerika und der "Ersten Welt"**

##### **1. Einleitung**

Rechte zu haben heißt noch lange nicht, sie auch praktizieren zu können. Das jüngste Beispiel sind die Rechte der Kinder. Seit vor nunmehr 10 Jahren, am 20. November 1989, die "Internationale Konvention über die Rechte der Kinder" von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde, ist es sozusagen welt-offiziell, daß die "Kleinen" nicht länger ein bloßes Vorstadium oder ein Anhängsel der "Großen" sind, angewiesen auf deren Wohlwollen. Doch haben die Kinder tatsächlich die Möglichkeit, von ihren neuen Rechten Gebrauch zu machen? Was nützt den Kindern die Anerkennung als "Rechts-Subjekte", die die Konvention ihnen beschert hat, solange sie nicht aus ihrer marginalen und machtlosen sozialen Stellung herauskommen, die ihnen die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft zumutet? Muß nicht, wenn mit den Rechten der Kinder Ernst gemacht werden soll, eine andere Kindheit entstehen als die, die in den sog. modernen westlichen Gesellschaften noch immer als normal und normativ betrachtet wird? Ist diese andere Kindheit möglicherweise schon insgeheim im Entstehen und muß nur noch entdeckt, entschlüsselt und öffentlich gemacht werden?

In verschiedenen Teilen der Welt werden seit mindestens drei Jahrzehnten schon solche Fragen gestellt. Oft sind sie angestoßen von Kindern und Jugendlichen selbst, die gegen ihre Situation und die Behandlung, die sie erfahren, aufbegehren und nach Alternativen suchen. In meinem Beitrag will ich mich auf Diskussionen und Überlegungen beziehen, die seit den 70er Jahren weitgehend ohne wechselseitige Kenntnisnahme einerseits in Lateinamerika, andererseits in den USA und Westeuropa entstanden sind.

Im ersten Teil unternehme ich den Versuch, die komplexe Debatte, die in Lateinamerika unter dem Begriff des **Protagonismus der Kinder** (*protagonismo infantil*) geführt wird, kritisch zu rekonstruieren. Der Begriff markiert eine Position, die die Kinder ins Zentrum der Gesellschaft rückt und ihnen die Kraft und Kompetenz zutraut, in der Gesellschaft eine wesentliche Rolle zu spielen. Dabei stütze ich mich nicht nur auf die vergleichsweise seltenen Veröffentlichungen zum Thema, sondern auch auf eigene Erfahrungen während meiner siebenjährigen Mitarbeit in pädagogischen Projekten und den sozialen Bewegungen arbeitender Kinder.

Im zweiten Teil werde ich mit Blick auf die USA und einige westeuropäische Länder verschiedene Beiträge vorstellen und diskutieren, die mit der lateinamerikanischen Debatte um den Protagonismus der Kinder vergleichbar sind. Sie kreisen um Begriffe wie **Kinder als Akteure**, **Kinder als Produzenten ihres Lebenszusammenhangs**, **Kinderöffentlichkeit** und ähnliches. Sie stammen im wesentlichen von Erwachsenen, die sich für die Rechte der Kinder engagieren, und von SozialwissenschaftlerInnen, die epochalen Veränderungen in den Formbestimmungen von Kindheit nachspüren.

Am Schluß werde ich den impliziten Beziehungen und Divergenzen nachgehen, die zwischen den Diskursen in Lateinamerika und der "Ersten Welt" bestehen, und daraus zwei Vorschläge für künftiges Handeln ableiten.

##### **2. Die Debatte um den Protagonismus der Kinder in Lateinamerika**

Die lateinamerikanische Debatte um den Protagonismus der Kinder entsteht Ende der 70er Jahre. Sie ist verbunden mit den neuen pädagogischen Strömungen, die bei uns unter dem Begriff der Befreiungspädagogik bekannt geworden sind, und der Entstehung von sozialen Bewegungen und Selbsthilfeansätzen arbeitender Kinder und auf der Straße lebender Kinder und Jugendlichen (vgl. Cussiánovich 1998, Liebel 1994 b, 1998 c). Der in diesen praktischen Zusammenhängen entstehende neue Blick auf Kindheit ist focussiert auf die "ausgeschlossenen" und "ausgebeuteten" Kinder, die teils auf sich selbst gestellt sind und auf eigene Faust überleben müssen, teils zu "ökonomischen Subjekten" werden, die wesentlich zum Überleben ihrer Familien und zur Linderung der Armut beitragen.

Statt bei diesen Kindern das Fehlen ihrer Kindheit zu beklagen, wie es aus eurozentristischer Perspektive nahegelegt wird, werden sie als widerstandsfähige und kompetente Subjekte wahrgenommen, die eine "unsichtbare Kindheit" (Schibotto 1993) verkörpern. Der neue Blick auf Kindheit verbindet sich mit der erinnernden Reflexion über Formen der Kindheit in den vorkolonialen Kulturen des Kontinents.

Die Rede vom Protagonismus der Kinder ist dem Begriff des *protagonismo popular* entlehnt, mit dem in Lateinamerika die aktive Rolle ausgegrenzter und unterdrückter Bevölkerungsgruppen (landlose Bauern, BewohnerInnen der städtischen Armenviertel, indigene und schwarze Mehr- und Minderheiten etc.) im Kampf um ihre Befreiung und bessere Lebensbedingungen bezeichnet wird. Das damit verbundene Denken versteht sich als Kritik und Alternative zu den paternalistischen und "desarrollistischen" (auf der "Modernisierungstheorie" beruhenden) Entwicklungskonzepten, die in den "Armen" und "ethnischen Minderheiten" nur rückständige, unzivilisierte und kulturell unterentwickelte Menschen sehen. Ähnlich wie mit dem *protagonismo popular* die Eigenständigkeit und Kreativität der angeblich unzivilisierten Klassen und Völker unterstrichen und unter Beweis gestellt wird, wird mit dem Protagonismus der Kinder deren Kompetenz und Anspruch auf eine eigenständige und einflussnehmende Rolle in der Gesellschaft betont.

## 2.1 Kinder- und Erwachsenen-Diskurs

In Lateinamerika ist die Rede vom Protagonismus der Kinder heute weit verbreitet. In Institutionen und bei Personen, die sich für das Wohl, die Interessen und Rechte von Kindern einsetzen, gehört der Begriff inzwischen zum Standardvokabular.

Der öffentliche Diskurs über den Protagonismus der Kinder ist ähnlich wie der Diskurs über die Kinderrechte (vgl. Valencia Corominas 1999, S 105 ff.) heute in Lateinamerika nicht mehr ein Monopol von Erwachsenen. Kinder machen ihn sich zunehmend zunutze und erweitern damit ihre Einflußmöglichkeiten in der weiterhin von Erwachsenen dominierten Gesellschaft.

Selbst wenn sie dies nicht täten, bliebe das Nachdenken, Reden und Schreiben von Erwachsenen über einen möglichen oder tatsächlichen Protagonismus von Kindern legitim. Aber indem die Kinder sich selbst mit Worten einbringen, tragen sie entscheidend dazu bei, im Diskurs der Erwachsenen über den Protagonismus der Kinder die **Perspektive der Kinder** nicht aus dem Auge zu verlieren.

An zwei Beispielen aus Nicaragua will ich veranschaulichen, was einerseits Kinder, andererseits Erwachsene unter Protagonismus verstehen.

Das Zeugnis der Kinder stammt von einer Versammlung der RepräsentantInnen der Bewegung der arbeitenden Kinder, die im Juni 1995 stattfand. Mit dem Begriff des Protagonismus verbanden die Kinder mehrere Komponenten, die sich teils auf ihr Handeln, teils auf die Bedingungen ihres Handelns bezogen:

- "Initiativen ergreifen."
- "Unsere Meinung ausdrücken."
- "Die wichtigste Person sein."
- "Zuhause, in der Schule, bei der Arbeit und im Projekt Stellung nehmen, Vorschläge machen und partizipieren."
- "Was wir aus eigener Entscheidung machen, persönlich, und wenn wir uns organisieren."
- "Die eigene Aktion bei der Arbeit, Zuhause und in der Gemeinde (Wohnviertel)."
- "Gemeinsam handeln."
- "Sich gegenseitig helfen."
- "Die Rolle, die wir als Arbeiter praktizieren."
- "Vorschläge machen und unsere Ziele verwirklichen."
- "Sich für die arbeitenden Kinder einsetzen (in der Stadt/Dorf, im Land in der Region, in ganz Lateinamerika)."
- Der Raum, um unsere Rechte auszudrücken und zu beanspruchen."
- "Die Hilfe der ErzieherInnen erbitten, damit sie uns den Raum ermöglichen, uns auszudrücken und zu partizipieren."

(Sobre Protagonismo Infantil 1996, S. 9 ff).

Die Kinder, die sich derart prononciert äußerten, spielten schon seit zwei oder drei Jahren eine aktive Rolle in der Kinderbewegung, verkörperten also persönlich das, was sie hier mit Worten beschrieben. In ihrer

Bewegung hatten sie gelernt, sich öffentlich zu Wort zu melden, sich in Kampagnen für ihre Rechte einzusetzen, eigene Zeitungen und Radioprogramme zu gestalten und konkrete Forderungen und Vorschläge zu formulieren, wie ihre Situation zu verbessern sei.

Auch in anderen Ländern Lateinamerikas gibt es zahlreiche Kinder, die in eigenen Bewegungen und Organisationen aktiv sind und die sich in ähnlicher Weise wie die nicaraguanischen Kinder äußern oder äußern könnten. Vor allem finden sich derartige Zeugnisse in Aufzeichnungen von Treffen und Seminaren, in Abschlußerklärungen von Konferenzen (vgl. z.B. Liebel/Overwien/Recknagel 1998, S. 361 ff.) oder in selbstgestalteten Zeitschriften. Die Zeitschrift des Netzwerkes der lateinamerikanischen Bewegungen arbeitender Kinder trägt den Titel *Somos Protagonistas* ("Wir sind Protagonisten").

Gleichwohl wäre es problematisch, den Protagonismus der Kinder allein an dem festzumachen, was sie explizit dazu sagen. Zum einen zeigt sich der Protagonismus von Kindern auch und vielleicht sogar vor allem in dem, was sie **tun**. Zum zweiten ist er nicht auf die Kinder beschränkt, die sich in sozialen Bewegungen organisieren und ihr Tun im **öffentlichen Diskurs** vermitteln.

Das Zeugnis der Erwachsenen stammt von einem Seminar von ErzieherInnen, das im Frühjahr 1994 stattfand. Die TeilnehmerInnen, die auf der Straße und in Armenvierteln mit Kindern pädagogisch arbeiteten, waren zusammengekommen, um ihre mögliche Rolle in der gerade entstehenden Bewegung der arbeitenden Kinder zu klären. Sie definierten den Protagonismus der Kinder als Prozeß der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und des Eingreifens in die (Erwachsenen-)Gesellschaft. Im folgenden referiere ich die Ergebnisse dreier Arbeitsgruppen des Seminars:

- "Es ist der Prozeß, in dem die Kinder Fähigkeiten entwickeln, ihre Realität zu begreifen, sich mit ihr auseinanderzusetzen und Alternativen zu ihrer Veränderung vorzuschlagen; es ist die Suche nach eigenen Handlungsräumen, um neue und verschiedene Beziehungsformen mit den Erwachsenen zu etablieren.
- Es ist der Prozeß, in dem das Kind sich aktiv integriert, seine Fertigkeiten und Fähigkeiten erweitert, auf kritische Weise seine Probleme identifiziert und zugleich mögliche Lösungen entwirft, einen höheren Entwicklungsgrad und die Fähigkeit erreicht, sich zur Verteidigung und Förderung seiner Rechte und zur Schaffung einer neuen Welt zu organisieren.
- Es ist der Prozeß, in dem die Kinder die Fähigkeit zeigen und entwickeln, eigene Initiativen zu ergreifen, sich für die Erfüllung von selbst entworfenen Zielen einzusetzen, sich eine eigene Welt der Aktion und Kultur zu öffnen und als aktive Subjekte gesellschaftlicher Veränderungen zu agieren, mit dem Ziel, eine Gesellschaft zu erreichen, die es den Kindern erlaubt, als integraler Teil in allen Prozessen und Entscheidungen mitzuwirken."

(Liebel 1994b, S. 15 f.; vgl. auch Liebel 1998c)

Auch in anderen Ländern Lateinamerikas sind es vorwiegend ErzieherInnen, die sich mit der Frage des Protagonismus der Kinder konzeptionell und theoretisch auseinandersetzen. Meist geschieht dies auf Seminaren, die in Verbindung mit Treffen und Versammlungen von Kindern stattfinden. Die Ergebnisse werden oft in Protokollen festgehalten, die ihrerseits zirkulieren, auch zwischen den Ländern. Seit Ende der 80er Jahre sind in Lateinamerika auch einige Bücher erschienen, die sowohl Selbstzeugnisse von Kindern als auch die Debatten unter den ErzieherInnen aufgreifen und vertiefen (z.B. Cussiánovich u.a. 1988, Schibotto 1990, Liebel 1996).

Eine wichtige Rolle für die Reflexion und Theoriebildung zum Protagonismus der Kinder spielt seit 1994 auch die internationale Zeitschrift *NATs – Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores* und eine vom *Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (ifejant)* in Lima (Peru) herausgegebene Schriftenreihe, die Materialien für Fernstudien enthält.

In neuerer Zeit haben sich auch international agierende Nicht-Regierungs-Organisationen (NGO) das Thema des Protagonismus der Kinder zu eigen gemacht. Die in Guatemala ansässige NGO *Pro Niño y Niña Centroamericanos-PRONICE* widmete dem Thema mehrere Broschüren (z.B. Gaytán 1997, Morales L. 1997). Die norwegische NGO *Redd Barna* und die schwedische NGO *Rädda Barnen* animieren ihre Partnerorganisationen seit 1997 zu Reflexionen und veranstalten Diskussionsforen über das Thema. Die deutsche Kinderhilfsorganisation *terre des hommes* griff schon Mitte der 90er Jahre das Thema auf, indem

sie mit ihren Partnerorganisationen in Lateinamerika eine Kampagne "Den Kindern eine Stimme geben" durchführte, in deren Rahmen mehrere Treffen, Seminare und öffentliche Manifestationen mit Kindern, ErzieherInnen und NGO-VertreterInnen stattfanden.

Im Bereich der wissenschaftlichen Hochschulen haben bisher meines Wissens einzig die *Universidad Veracruzana* in Xalapa (Mexiko), die *Universidad Centroamericana* (Nicaragua) und die *Universidad Nacional Autónoma* von Córdoba (Argentinien) dem Protagonismus der Kinder ihre Aufmerksamkeit geschenkt. In Verbindung mit einigen lateinamerikanischen NGOs und Universitäten in Italien, Spanien und Deutschland ist ein Netzwerk im Entstehen, das die international und interkulturell vergleichende Forschung zur Thematik voranbringen soll.

Wenn in Lateinamerika vom Protagonismus der Kinder die Rede ist, ist mehr gemeint als Selbständigkeit oder Autonomie der Kinder. Die Rede vom Protagonismus schließt auch eine aktive Beziehung der Kinder zu der sie umgebenden Welt ein. Kinder, die als Protagonisten agieren, grenzen sich nach diesem Verständnis nicht von der Welt ab (und in einer "eigenen" Kinderwelt ein), sondern spielen eine aktive Rolle in ihr und tragen zu ihrer Veränderung bei.

Dabei sind zwei Dimensionen zu unterscheiden. Zum einen die Fähigkeiten der Kinder, die diese in Anspruch zu nehmen, eine aktive Rolle in der sie umgebenden Welt zu spielen. Zum anderen die soziale Stellung oder der soziale Status der Kinder in der gesellschaftlichen Struktur, von dem letztlich abhängt, ob die Kinder auch tatsächlich eine aktive Rolle spielen können.

In der lateinamerikanischen Diskussion über den Protagonismus der Kinder besteht Übereinstimmung, daß der Protagonismus nicht einfach ein Faktum ist, das existiert oder nicht, sondern daß es sich um einen Prozeß handelt, der verschiedene Stufen erreichen kann und dessen Entstehung und Verlauf an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist. Die Geister scheiden sich an zwei Fragen:

1. an welchen **Kriterien** die Stufen des Prozesses zu messen sind und wohin sie letztlich führen sollen oder können;
2. worin die **Voraussetzungen** bestehen, die den Protagonismus der Kinder ermöglichen und von denen sein Verlauf abhängt.

Die unterschiedlichen Positionen und Auffassung zu beiden Fragen liegen nicht offen zutage. Wenn es, wie es in Lateinamerika häufig geschieht, auch unter den BefürworterInnen des Protagonismus der Kinder zu Kontroversen kommt, ist den Kontrahenten meist gar nicht bewußt, warum sie sich streiten. Manche freilich unternehmen den Versuch, durch die Übernahme der inzwischen prestigebesetzten Vokabel des Protagonismus eine Praxis als "fortschrittlich" oder "zeitgemäß" erscheinen zu lassen, die sie unter anderen Umständen ganz anders etikettiert hätten. Mir geht es in diesem Beitrag nicht darum, solche sich gleichsam verschleiern Praktiken zu entlarven, sondern die Grundfragen und Grundprobleme herauszuarbeiten, vor denen diejenigen **Erwachsenen** stehen, für die der Protagonismus der Kinder zu einem Orientierungs- und Handlungskriterium ihres Engagements für die Kinderrechte oder ihrer pädagogischen Arbeit geworden ist, die also den Protagonismus der Kinder bewußt und systematisch unterstützen und fördern wollen.

## 2.2 Formen und Kriterien des Protagonismus

In der lateinamerikanischen Diskussion wird zwischen zwei Grundformen des Protagonismus der Kinder unterschieden: dem spontanen und dem organisierten Protagonismus. Der spontane Protagonismus äußert sich im Alltagsleben der Kinder, teils in individueller, teils in kollektiver Form. Er manifestiert sich vor allem in den Überlebensstrategien, die die Kinder in Lebenssituationen hervorbringen, in denen sie auf sich gestellt sind. Der markanteste und am häufigsten angeführte Fall sind Kinder, die auf der Straße leben und sich hier auf eigene Faust behaupten müssen. Aber als spontane Form des Protagonismus läßt sich auch verstehen, wenn Kinder sich Zuhause gegen ungerechte Behandlung auflehnen, wenn sie darauf bestehen, ernstgenommen und respektiert zu werden, wenn sie den Haushalt führen und auf die kleinen Geschwister aufpassen, während ihre Mutter außer Haus einer Erwerbstätigkeit nachgeht, wenn sie aus eigenem Willen mit eigener Erwerbsarbeit den Lebensunterhalt ihrer Familie gewährleisten helfen. Die Beispiele für den spontanen Protagonismus der Kinder im Alltag ließen sich endlos fortsetzen.

Als organisierte Form des Protagonismus wird verstanden, wenn Kinder miteinander eine solidarische Beziehung eingehen, um ihre Interessen und Rechte besser zur Geltung zu bringen. Als Idealform gelten die sozialen Bewegungen von Kindern, die von den Kindern selbst geleitet werden und in denen sich Strukturen und Normen herausgebildet haben, die eine weitestgehende Partizipation aller Kinder ermöglichen, in denen

Geschlecht, Alter oder Hautfarbe nicht mehr Anlaß von Diskriminierungen, sondern eine alle Kinder umfassende Rücksichtnahme und Solidarität Wirklichkeit geworden ist. Als gleichsam höchste Stufe des organisierten Protagonismus wird betrachtet, wenn die Kinderbewegungen in der Gesellschaft quantitativ und qualitativ ein solches Gewicht erlangt haben, daß sie soziale und politische Entscheidungen, die die Gegenwart und Zukunft der Kinder betreffen, in nennenswerter Weise beeinflussen können (vgl. Liebel 1998 a).

In der pädagogischen Diskussion stellt sich immer wieder die Frage, in welchem Verhältnis die eher spontanen mit den eher organisierten Formen des Protagonismus zu sehen sind. Denjenigen, die die spontane Formen als eine Art Vorstufe zu den organisierten Formen des Protagonismus betrachten, wird mit einem gewissen Recht entgegengehalten, daß sie den Fortschritt des Protagonismus an Kriterien messen, die eher von Erwachsenen als von Kindern stammen (vgl. Wünsche 1996). Implizit könnte sich in dieser Abfolge eine Art Altershierarchie reproduzieren, die auf der Basis der von Erwachsenen vorgegebenen Kriterien (für die Idealform des organisierten Protagonismus) den Kindern nur in dem Maße eine Chance gibt, als Protagonisten gewürdigt zu werden, in dem sie selber in der vorgestellten Altershierarchie voranschreiten. Dies ist zweifellos dann der Fall, wenn unter organisiertem Protagonismus nur solche Praxisformen verstanden werden, die eine über den unmittelbaren Erlebnisbereich hinausgehende, gar nationale oder internationale Dimension erreichen und eine formale Struktur aufweisen, in der nur diejenigen sich behaupten und durchsetzen können, die über ausgebildete kognitive Fähigkeiten und Erfahrungen verfügen.

Ein ähnliches Problem ergibt sich, wenn, wie es häufig in pädagogischen Projekten geschieht, der organisierte Protagonismus als Überwindung oder gar als Gegensatz der "spontanen" Praxisformen gewertet wird. In diesem Fall beanspruchen die Pädagogen ein Monopol bei der Bestimmung dessen was gut oder schlecht, wünschenswert oder abzulehnen sei. Die Alltagserfahrungen und die über sie erworbenen Kompetenzen der Kinder werden auf diese Weise zwangsläufig abgewertet, sie gelten als irrelevant oder gar kontraproduktiv für den "eentlichen" Protagonismus der Kinder.

Am häufigsten geschieht dies mit Blick auf die spontan entstehenden Cliques der Kinder. In ihnen werden nur die Elemente wahrgenommen, die die in der Gesellschaft bestehenden Mißstände (z. B. Gewalt, Sexismus) reproduzieren, während die darüber hinauswirkenden Elemente (z. B. gegenseitige Hilfe) ignoriert werden. Die pädagogische Praxis zielt darauf ab, den Kindern eine neue Identität zu vermitteln, die mit ihrem "Vorleben" bricht.

Demgegenüber wird die Notwendigkeit betont, die Kriterien, an denen der Fortschritt des Protagonismus gemessen wird, im Dialog mit den Kindern zu ermitteln und zwar in einem Dialog, in dem die Kinder mindestens die gleiche Definitionsmacht wie die Erwachsenen besitzen, die den Protagonismus der Kinder fördern wollen. Dies bedeutet auch anzuerkennen, daß solche Kriterien nicht absoluten Geltungsanspruch besitzen, sondern immer kontextgebunden sind. Das Gleiche gilt für die tatsächlichen und möglichen Entwicklungsverläufe des Protagonismus der Kinder, wobei vor allem Alter, Geschlecht und Lebenslage relevante Bezugspunkte sind. Jeder Versuch, den Fortschritt des Protagonismus zu messen, muß solche Kontexte im Auge behalten und sich Rechenschaft darüber geben, was in dem jeweiligen Kontext den Kindern möglich ist und ihnen selbst als wünschenswert und angemessen erscheint. Eine andere Frage ist, wie weit der Kontext selbst beeinflußt bzw. verändert werden kann und soll. Weder Alter noch Geschlecht sind "natürliche" Größen, die je für sich über die Äußerungsformen und Entwicklungsmöglichkeiten des Protagonismus der Kinder entscheiden. Sie werden erst unter zu klärenden sozialen und kulturellen Voraussetzungen relevant. Dann stellt sich aber die Frage, welche sozialen und kulturellen Voraussetzungen dem Protagonismus der Kinder die günstigsten Entwicklungschancen bieten.

### **2.3 Voraussetzungen des Protagonismus**

Zur Frage, unter welchen Voraussetzungen der Protagonismus der Kinder am ehesten entstehen und sich entwickeln kann, lassen sich in Lateinamerika zwei Positionen unterscheiden. Die eine Position begreift den Protagonismus der Kinder im wesentlichen als Resultat der (eigenen) pädagogischen Intervention. Zwar wird angenommen, daß die Kinder je nach Alter und Lebenslage spezifische Dispositionen mitbringen, die die Entwicklung des Protagonismus erleichtern oder erschweren. Aber erst durch das pädagogische Arrangement, bei dem der Pädagoge eine zentrale Rolle spielt, kann der Protagonismus der Kinder nach dieser Auffassung zum Vorschein kommen und eine höhere Stufe erreichen.

Die Kinder werden als menschliche Wesen verstanden, die prinzipiell noch nicht über die nötigen Kompetenzen verfügen, um sich ohne Hilfe von Erwachsenen zielgerichtet und in adäquater Form mit ihrer Realität auseinanderzusetzen und Lösungen für ihre Probleme zu finden. Dies wird zum Teil dem

Lebensalter zugeschrieben, zum Teil den Lebensumständen, die es den Kindern nicht gestatten, sich von den sie umgebenden Einflüssen aus eigener Kraft zu emanzipieren. Arbeitenden Kindern z. B. wird zwar zugetraut, daß sie Verantwortung für den Lebensunterhalt ihrer Familie übernehmen, nicht aber, ein Bewußtsein über den Wert ihrer Arbeit und die eventuell gegebene Ausbeutung ihrer Arbeitskraft zu entwickeln. Die Bildungselemente und das Selbstbewußtsein, das hierfür nötig sei, kann dieser Position zufolge nur von kompetenten und verständigen erwachsenen Personen in einem zielgerichteten und methodisch reflektierten pädagogischen Prozeß vermittelt werden (vgl. Gonzalez Alvarez 1996, S. 102 ff.).

Eine eher technokratische Variante dieser Position besteht darin, den Protagonismus der Kinder selbst als Methode der pädagogischen Arbeit zu verstehen. Demnach reduziert sich der Protagonismus auf eine Art Angebot an die Kinder, im pädagogischen Prozeß selbst Schritt für Schritt Verantwortung und womöglich sogar Initiativen zu übernehmen, um an der Realisierung der Ziele mitzuwirken, die die Pädagogen vorgegeben haben. In diesem Fall wird das Konzept des Protagonismus zu einer Art Motivationsstimulanz pervertiert.

Die andere in Lateinamerika zu findende Position mißt zwar auch der unterstützenden pädagogischen Arbeit eine wichtige Rolle zu, sieht aber die Voraussetzungen des Protagonismus der Kinder in erste Linie bei den Kindern selbst gegeben. Sie verortet die grundlegenden Wurzeln des Protagonismus der Kinder in deren eigener Lebenswirklichkeit, Lebenserfahrungen und Alltagspraxis.

Diese Position geht von der Annahme aus, daß sich Kinder immer mit ihrer Realität auseinandersetzen, sich einen eigenen Reim von ihr machen, auch wenn sie das nicht immer in einer von Erwachsenen nachvollziehbaren Weise artikulieren (können oder wollen). Nach dieser gleichsam anthropologischen Grundannahme entdeckt das Kind von Geburt an seine Welt, äußert Wünsche und nähert sich ihr mit Neugier und Tatendrang. Selbst unter ungünstigen Bedingungen lassen sich diese im Kind angelegten Tendenzen nie gänzlich unterdrücken, sie bahnen sich immer ihren Weg und bilden gleichsam den natürlichen Keim für den Protagonismus der Kinder.

Damit dieser Keim sich entfalten und zum Protagonismus werden kann, bedarf es allerdings spezifischer gesellschaftlicher und kultureller Rahmenbedingungen. Diese entstehen und verändern sich im historischen Prozeß und sind weder in allen Gesellschaften noch bei allen Kindern gleich. In den heutigen lateinamerikanischen Gesellschaften sind die Voraussetzungen für die Entstehung des Protagonismus vor allem bei arbeitenden Kindern anzutreffen. Es wird angenommen daß der Protagonismus der arbeitenden Kinder sich aus einem Zusammenspiel von Ausgrenzung und Integration ergibt, das sich bei ihnen unter (beeinflussbaren) Umständen zu einer Handlungsprovokation verdichten kann.

Nach diesem Erklärungsansatz sind vor allem drei Grunderfahrungen ausschlaggebend. Erstens werden die Kinder aufgrund der paternalistischen Strukturen in eine marginale gesellschaftliche Position abgedrängt, als soziale Subjekte mit eigenen Vorstellungen, Kompetenzen, Wünschen und (Rechts-) Ansprüchen negiert. Zweitens verlieren die traditionellen Erziehungs- und Kontrollinstitutionen Familie und Schule an Glaubwürdigkeit und Einfluß, und es gelingt ihnen immer weniger, die Kinder von der (Erwachsenen-) Gesellschaft zu trennen und Kindheit als marginalen Status zu legitimieren. Drittens –und dies gilt in erster Linie für arbeitende Kinder –sind Kinder zunehmend genötigt, Verantwortung für sich (und ihre Familien) zu übernehmen und eine aktive Rolle in ihrem sozialen Umfeld zu spielen (ausgeführt bei Liebel 1998a, S. 32 ff.; vgl. auch Cussiánovich 1997, Schibotto 1990, Liebel 1994a).

Die darin angelegten widersprüchlichen Erfahrungen fördern unter den Kindern die Tendenz, auf gleichberechtigte Beziehungen zu Erwachsenen zu drängen und mehr Respekt und Mitsprache in der Gesellschaft zu beanspruchen. Sie lassen nicht automatisch den Protagonismus der Kinder entstehen, bieten aber einer subjektorientierten kinderrechtlichen und pädagogischen Praxis die Möglichkeit, an sie anzuknüpfen und sie positiv zu verstärken.

### **3. Die Debatte um Kinderrechte und Kinder als Akteure in der Ersten Welt**

Die lateinamerikanische Diskussion um den Protagonismus der (arbeitenden) Kinder war bis vor wenigen Jahren in den Ländern der Ersten Welt so gut wie unbekannt. Im deutschsprachigen Raum haben erst Veröffentlichungen über die Bewegungen der arbeitenden Kinder und befreiungspädagogische Ansätze mit Kindern und Jugendlichen (Schibotto 1993, Liebel 1990, 1994, Holm/Dewes 1996) auf diese Debatte aufmerksam gemacht und dazu geführt, daß einige Grundgedanken für die hiesige Kindheitsdiskussion aufgegriffen wurden (vgl. Hengst 1998).

Gleichwohl lassen sich unter anderen Begriffen schon seit den 70er Jahren auch in angloamerikanischen

und west- und nordeuropäischen Ländern vergleichbare Denkströmungen bemerken.

Ihr Angelpunkt ist die Kritik am bis dahin als Errungenschaft geltenden bürgerlichen Familien- und Kindheitsmodell, die unter dem Eindruck der antiautoritären Jugendrevolte der späten 60er Jahre und der neuen Frauenbewegung entstand.

In den 70er Jahren bildeten sich zwei Diskursstränge heraus: ein kinderrechtlicher Diskurs, der sich mit "anti-pädagogischen" Intentionen verknüpfte, und ein Diskurs, der die Kinder als gleichsam naturgegebenes Potential einer humaneren Gesellschaft identifizierte. In Anehnung an die lateinamerikanische Wortwahl ließe sich im ersten Fall vom Protagonismus der Kinder als normativer Idee sprechen, im zweiten Fall vom Protagonismus der Kinder als verorgener Realität sprechen. Seit den 80er Jahren entsteht auch in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ein neues Paradigma von Kindheit, das einen Vergleich mit dem lateinamerikanischen Protagonismus der Kinder nahelegt.

### 3.1 Der Kinderrechtsdiskurs

Der Kinderrechtsdiskurs entstand in den USA und wurde vor allem in Veröffentlichungen des Psychologen Richard Farson (1974/1975) und des ehemaligen Lehrers John Holt (1974/1978) formuliert. Er sieht sich inspiriert von der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, die über die Unterdrückung der Schwarzen in den USA hinaus auf "mannigfaltige Unterdrückungsformen in unserer Gesellschaft aufmerksam gemacht" hat (Farson 1975, S. 9). Nachdem in den USA verschiedene ethnische Minderheiten und nicht zuletzt die Frauen ihre Gleichberechtigung in der Gesellschaft eingefordert haben, werden die Kinder als die "letzte Minderheit" verstanden, deren Emanzipation noch aussteht. Die Rechte, die für die Kinder gefordert werden, sollen gewährleisten, daß Kinder nicht länger als Sondergruppe behandelt, sondern zum anerkannten und integrierten Teil der sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft werden können. "Es gibt in einer freien, demokratischen Gesellschaft kein begründetes Argument dafür, Kinder zu der Teilnahme an wichtigen Entscheidungen nicht zuzulassen" (Farson 1975, S. 126). Auf Freiheit und Demokratie hätten sie ebenso wie Erwachsene einen Anspruch.

Der Kinderrechts-Diskurs steht der traditionellen Praxis des Kinderschutzes kritisch gegenüber. Sie befestige eine "paternalistische Haltung" (Farson) und schade den Kindern mehr, als ihnen zu nutzen. Den Kindern werde eher geholfen, wenn man sich zu ihrem Schutz nicht dauernd einmische, sondern durch beharrliche Arbeit ihre vollen Bürgerrechte sichere. Farson fordert, "wir sollten umdenken und nicht mehr die Kinder, sondern ihre Rechte schützen" (Farson 1975, S. 115).

Statt immer nur darauf zu blicken, was Kinder (noch) nicht können, solle mit Intuition und Einfühlungsvermögen nach den "Möglichkeiten der Kinder" Ausschau gehalten und Bedingungen herbeigeführt werden, die es den Kindern erlaubten, diese zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen. Auch die Erwachsenen könnten die Kinder in all ihren Facetten erst in Erfahrung bringen, wenn sie den Kindern "Rechte einräumen und Respekt vor ihren Möglichkeiten haben" (Farson 1975, S. 15).

Damit wendet sich der Kinderrechts-Diskurs auch gegen jede Form der Infantilisierung der Kinder, d.h. gegen jeden Versuch, sie "kleiner" zu machen, als sie sind und nur an Maßstäben zu messen, die Erwachsene selbstherrlich festlegen. Nach solchen Maßstäben habe "das ideale Kind drollig zu sein, weil es den Erwachsenen erheitert, artig, damit es die Erwachsenen nicht stört, und aufgeweckt, damit es nach dem Wunsch der Eltern eine höhere Schule besuchen kann" (Farson 1975, S. 7). Man dürfe in den Kindern "nicht nur künftige Erwachsene sehen, sondern muß sie nehmen, wie sie sind" (S. 8). Dies erfordert, auch bislang als problematisch geltende Verhaltensweisen von Kindern neu zu bewerten. So sei z.B. "das aufsässige Kind, das widerspenstige Kind, das Kind, das von zu Hause ausreißt, mit ganz anderen Augen zu betrachten" (S. 137). Statt ein solches Kind nur als "gestört" wahrzunehmen, müsse gefragt werden, ob es nicht weit eher als das "artige, wohlangepaßte Kind" dabei sei, sein "Selbstwertgefühl" zu entwickeln (S. 137).

Der Kinderrechts-Diskurs der 70er Jahre begnügt sich nicht damit, das Kind mit neuen Augen zu betrachten und Kinderrechte zu proklamieren, sondern fragt auch, was geschehen müsse, damit die Kinder ihre Rechte in Anspruch nehmen können. Zwei Überlegungen erscheinen mir besonders bemerkenswert:

Zum einen wird angenommen, daß die Rechte der Kinder letztlich nur eine Chance haben, real zu werden, wenn die Kinder selbst sich in organisierter Weise dafür einsetzen. In einer Gesellschaft, in der Erwachsene über Kinder verfügen, sei nicht zu erwarten, daß die Erwachsenen ein besonderes Interesse an der Verwirklichung der Kinderrechte hätten, denn das würde ihre Verfügungsmacht einschränken. Deshalb seien die Kinder darauf angewiesen, "als geschlossene Gruppe klarere Zielvorstellungen" zu entwickeln und

sich "mehr Geltung" zu verschaffen (S. 12). Wie die Angehörigen anderer machtunterworfenen sozialer Gruppen könnten sich Kinder nicht einzeln, sondern nur "als Klasse" (S. 18) emanzipieren.

Zum zweiten wird zusammen mit den anderen Rechten ein "Recht auf wirtschaftliche Betätigung" gefordert. Erst dieses Recht gebe den Kindern die nötige Macht, um auch die anderen Rechte durchzusetzen. In der gegenwärtigen Gesellschaft seien die Kinder vor allem deshalb machtlos und abhängig, weil "sie nicht produktiv sein dürfen und am Wirtschaftsleben unserer Gesellschaft nicht teilnehmen können" (S. 109). Mit dem aus eigener Arbeit resultierenden Einkommen "würden den Kindern nicht nur finanzielle Vorteile, sondern auch die Würde zufallen, die mit Arbeit und Leistung verbunden ist. Die Erwachsenen würden sie respektieren und, was noch wichtiger ist, die Selbstachtung der Kinder würde dadurch steigen." (S. 109). Die Kinder hätten bessere Chancen, in ihrer Umgebung "konstruktive Änderungen" durchzusetzen und ihre "selbstgewählten Lebensziele" zu verwirklichen (S. 109).

Schon einige Jahre zuvor hatte Shulamith Firestone in einem für die Frauenbewegung einflußreichen Text (Firestone 1970, dtsh. Ausgabe 1975) die von ihr angeprangerte "Unterdrückung der Kinder" vor allem "in der ökonomischen Abhängigkeit verwurzelt" gesehen (Firestone 1975, S. 91). "Jeder, der einmal ein Kind beobachtete, wie es bei seiner Mutter um einen Groschen quengelte, weiß, daß die wirtschaftliche Abhängigkeit der Grund für die Scham der Kinder ist." (Ebd.)

Firestone wendet sich explizit gegen die verbreitete Auffassung, daß sich das Los der Kinder verbessert habe und die Ausbeutung der Kinder überwunden sei, wenn sie statt zu arbeiten die Schule besuchten. Gerade die mit der Schule einhergehende Segregation von der Welt der Erwachsenen sei es, "die die Unterdrückung der Kinder als Klasse absichert" (Firestone 1975, S. 80) und die "Mißachtung" und "Unterschätzung der Fähigkeiten des Kindes" zur Folge habe. Mit Blick auf die Kinderarbeit sollten wir uns "weniger darüber aufhalten, daß Kinder genau wie Erwachsene ausgebeutet werden, sondern darüber nachdenken, warum Erwachsene sich so sehr ausbeuten lassen. Wir sollten nicht darüber sprechen, wie die Kinder für ein paar Jahre vor dem Schrecken des Erwachsenenlebens zu bewahren sind, sondern darüber, wie diese Schrecken beseitigt werden können. In einer Gesellschaft ohne Ausbeutung könnten Kinder wie Erwachsene leben, ohne ausgebeutet zu werden, und Erwachsene könnten wie Kinder sein, ohne ausgebeutet zu werden." (Firestone 1975, S. 92).

Bei John Holt hat die kinderrechtliche Argumentation einen stärker (anti-) pädagogischen Akzent. Angriffspunkt seiner Kritik ist die mit der bürgerlichen Gesellschaft entstandene "Institution Kindheit". Sie habe die Kinder "infantilisiert" und in einem privatisierten Raum verbannt, womit sie auf Gedeih und Verderb vom Wohlwollen der Erwachsenen abhängig geworden seien. Indem man die Kinder von der Welt der Erwachsenen trenne – besonders deutlich und massiv in der modernen Schule – hindere man sie daran, "mit ihrer gesellschaftlichen Umgebung in Kontakt zu treten und – mehr noch – irgendeine aktive, verantwortungsvolle, nützliche Rolle in ihr zu spielen" (Holt 1978, S. 19). Auch die Fähigkeiten der Kinder würden auf diese Weise beschnitten und unterschätzt. An Alltagsbeobachtungen demonstriert Holt, daß Kinder "offensichtlich zu Dingen fähig" seien, "die wir Kindern in der Regel erst in einem viel späteren Alter zutrauen" (Holt 1978, S. 76).

Wir sollten von Kindern dagegen mehr erwarten und ihnen mehr zutrauen. Von den Erwachsenen fordert Holt, "**nicht** davon auszugehen, daß es bestimmte Dinge gibt, die Kinder nicht leisten können, und **nicht** erstaunt zu sein oder sich gar bedroht zu fühlen, wenn sie diese Dinge leisten" (Holt 1978, S. 73; Hervorhebung im Original). Nach seiner Ansicht würden die Kinder, wenn wir "mehr von ihnen und sie selber mehr von sich selbst erwarten würden, viel mehr und viel schneller über ihre Umwelt zu lernen imstande (sein) als heute. Oder, um es anders auszudrücken: sie würden nach dem dritten Lebensjahr ebenso eifrig und tüchtig weiterentdecken und weiterlernen wie in den ersten drei Jahren ihres Lebens." (Ebd.)

Bemerkenswert ist, daß Holt ähnlich wie Farson und Firestone den Kindern wieder Arbeitserfahrungen ermöglichen will. Während bei Farson die "wirtschaftliche Betätigung" als Voraussetzung für mehr Selbständigkeit gilt, versteht Holt die Arbeit eher als Gelegenheit, sich als soziales Wesen zu erleben und ein besseres Verständnis der eigenen gesellschaftlichen Verantwortung zu entwickeln. Ihm zufolge haben alle Kinder den Wunsch, "hilfreich und nützlich zu sein" (Holt 1978, S. 144). Nicht jede Arbeit sei für Kinder geeignet, aber für sie sei jede Arbeit gut, "bei der sie sehen können, was sie tun, wieviel sie tun und wie gut sie es tun" (Holt 1978, S. 142). "Wenn die Arbeit einen Sinn hat, den das Kind begreifen kann, wenn sie seine Kraft und sein Geschick in Anspruch nimmt und wenn es bei der Arbeit die Ergebnisse seiner Arbeit beobachten kann, so wird ein Kind auch an sehr schwere und harte Arbeiten herangehen und nicht locker lassen, bis sie getan ist." (Holt 1978, S. 143)

In der Bundesrepublik Deutschland wurde der US-amerikanische Kinderrechts-Diskurs Mitte der 70er Jahre aufgegriffen, etwa zeitgleich mit den deutschen Übersetzungen der Schriften von Firestone, Farson und Holt (ein Vorabdruck des Kindheits-Kapitels aus dem Buch von Firestone war bereits 1973 in dem stark beachteten und weit verbreiteten "Kursbuch" Nr. 34 erschienen). ProtagonistInnen der deutschen Debatte waren Leute, die dem traditionellen Kinderschutz kritisch gegenüberstanden und jede Art von Erziehung als "Angriff auf die Freiheit" (Kupffer) der heranwachsenden Generationen ablehnten. Sie waren in alternativ- und anti-pädagogischen Initiativen, aber auch innerhalb des Deutschen Kinderschutzbundes (DKSB) aktiv. Besondere Beachtung fand ein Taschenbuch von Ekkehard Braunmühl, Heinrich Kupffer und Helmut Ostermeyer, das 1976 unter dem programmatischen Titel "Die Gleichberechtigung des Kindes" erschienen war. Einen gewissen Höhepunkt bildete der sog. Kinder-Doppelbeschluß, der Anfang 1984 veröffentlicht wurde mit dem Ziel, "alle objektiv kinderfeindlichen Gesetze" dahingehend zu reformieren, "daß Kinder und Jugendliche uneingeschränkt und konkret in den Genuß der anerkannten Grund- und Menschenrechte gelangen" (zit. n. Stern 1995, S. 16).

Im Unterschied zur US-amerikanischen Kinderrechtsdebatte machte sich die deutsche Kinderrechtsbewegung wenig Gedanken darüber, unter welchen Voraussetzungen die Gleichberechtigung der Kinder zu erreichen sei, und überhaupt nicht wurde gefragt, wie die Kinder selbst dazu beitragen könnten.

Statt – wie in der US-amerikanischen Debatte – zu fragen, unter welchen "ökonomischen" Voraussetzungen die Kinder (wieder) zur Selbständigkeit gelangen und eine aktive, mitbestimmende Rolle in der Gesellschaft spielen könnten, beschränkte sich die deutsche Kinderrechtsbewegung darauf, an die Kinderfreundlichkeit der Erwachsenen zu appellieren und ein "Umdenken" im Verhältnis zu den Kindern einzufordern.

Mit der Verabschiedung der Internationalen Konvention über die Rechte des Kindes (1989) ist zwar ein neuer Impuls auch in die deutsche Kinderrechtsbewegung gelangt, und es wird mit größerem Nachdruck eine Partizipation der Kinder in allen sie betreffenden Angelegenheiten angestrebt. Aber die Debatte bewegt sich bis heute in einem gedanklichen Rahmen, der sich eine einflußreichere Rolle der Kinder nur in einer Art simulierter Demokratiespielchen nach dem Muster von Erwachsenen-Institutionen vorstellen kann oder sich auf das Wahlrecht für Kinder fixiert. Vom Gedanken eines Protagonismus der Kinder und der theoretischen Klärung seiner Voraussetzungen und Möglichkeiten ist die Kinderrechtsbewegung in Deutschland auch heute noch weit entfernt.

### 3.2 Kinder als Veränderungspotential

Neben dem Kinderrechts-Diskurs gibt es ebenfalls seit Mitte der 70er Jahre vereinzelt Stimmen, die das hierarchische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern von den Kindern selbst infragegestellt sehen. Sie sehen in den Kindern ein bislang ignoriertes Potential, das die Erwachsenen und die Gesellschaft insgesamt von Grund auf verändern könnte.

Im Unterschied zu dem Kinderrechts-Diskurs, der **für** die Kinder ein gleichberechtigtes Verhältnis einfordert, werden hier die Kinder selbst **als Akteure** wahrgenommen, die stärker zu beachten und ernster zu nehmen seien.

#### 3.2.1 Die Kraft geht von den Kindern aus

Unter dem Pseudonym Iris Mann schreibt 1978 eine Lehrerin, wie ihre SchülerInnen für sie zu Protagonisten wurden. Die SchülerInnen, das waren Kinder, die in eine "Sonderschule" abgeschoben worden waren, weil sie als "lernbehindert", "verhaltensgestört" oder "asozial" galten. Ihnen wurde nichts zugetraut und doch traute man ihnen alles zu.

Als Protagonisten erwiesen sich die Kinder für die Lehrerin auf zweierlei Weise. Sie entdeckte an den Kindern unverhoffte "geistige und psychische Qualitäten" und sah sich von ihnen ermutigt, sich selbst zu hinterfragen und zu einer neuen Lebens- und Berufseinstellung zu gelangen. Dies geschah in einem Prozeß wechselseitiger Öffnung, Vertrauensbildung und Beeinflussung, in dessen Verlauf sich beide Seiten neu darstellen und wahrnehmen konnten.

Die Lehrerin nahm an den Kindern wahr, daß sie ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden besitzen, daß sie mitfühlend und solidarisch sind und keine Konflikte scheuen, wenn sie von der Notwendigkeit zu handeln überzeugt sind. "Soziales Verhalten" müsse diesen sozial benachteiligten Kindern "nicht mühselig durch Erzieher, Sozialarbeiter, Lehrer und Psychologen ankonditioniert werden" (S. 9), es entwickle sich täglich und können sich deshalb nicht äußern, "weil sie permanent von uns dafür bestraft werden" (S. 9). Die

geistigen und psychischen Qualitäten der Kinder sieht Iris Mann in "ihren täglichen Erfahrungen der Unterdrückung" (S. 9) begründet, aber erst praktisch werden, "wenn sie von Eltern und Lehrern eine Chance bekommen, diese Fähigkeiten selbstbewußt zu entwickeln" (S. 9).

Indem die Lehrerin die Kinder mit neuen Augen wahrnimmt und ihre Qualitäten entdeckt, lernt sie von ihnen auch, ihre eigene Entfremdung zu begreifen und sich in ihrer pädagogischen Praxis Stück für Stück von der anezogenen und antrainierten Lehrerrolle zu befreien. "Die Kinder haben mich stufenweise von Zwängen, die ich mir selbst aufzuerlegen gelernt hatte, befreit. Sie haben meinen Panzer aufgebrochen. Ihnen habe ich es zu verdanken, daß ich mich meiner Kindheit zu erinnern begann. Durch sie habe ich erkannt, wie tief dieses Gesellschaftssystem von meinen Gefühlen und Gedanken Besitz ergriffen hat und mein Handeln bestimmt. Durch die Arbeit mit ihnen habe ich gelernt, viele Begriffe meines täglichen Lebens wieder aus der Sicht der Kinder zu sehen. Von diesem Standpunkt aus erkannte ich nicht nur mich selbst als tauschbare Ware auf dem Ehe- und Arbeitsmarkt, sondern auch zunehmend das Gesellschaftssystem, das uns nach dem Prinzip von Herrschaft und Unterordnung wie eine Naturgewalt beherrscht.

Die Kinder forderten mich täglich auf, mit ihnen gemeinsam für ein menschliches Lehrer-Schülerverhältnis einzutreten.

Je mehr ich durch sie Subjekt wurde, um so mehr konnte ich mir mein Objektdasein eingestehen.

Indem die Kinder mich ermutigten, gegen sie keine Gewalt anzuwenden und ihre Gefühle nicht zu unterdrücken, ermutigten sie mich, gegen mich selbst keine Gewalt anzuwenden.

Als ich begann, für sie zu sein – begann ich, für mich zu sein" (S. 9 f).

Im folgenden dokumentiere ich einige Beispiele für den alltäglichen Protagonismus der Kinder, die ich dem Buch von Iris Mann entnommen habe.

### **Menschliches Wohnen aus der Sicht der Kinder**

*Ich hatte, wie ich es gewohnt war, wenn ich das Thema 'Wohnen' durchnahm, eine große Rolle Packpapier an die Wand geheftet mit folgender Aufteilung: Wohnzimmer, Kinderzimmer, Küche, Schlafzimmer, Bad.*

*Außerdem hatte ich den Kindern mehrere Kataloge gegeben, aus denen sie die jeweiligen Möbel ausschneiden und zuordnen sollten. Die Kinder verstanden mich nicht.*

*Renate erklärte: 'Fräulein, wir haben fei überall Kinderzimmer.' 'Ja, in jedem Zimmer sind die Kinder'.*

*'Wir sind zehn Kinder, und in jedem Zimmer sind die Kinder und schlafen auch in jedem Zimmer.' Ich fragte die Kinder, was ich an die Tafel schreiben soll.*

*Sie einigten sich auf 'Wohnung' und trugen alles unter dieser einen Kategorie zusammen. Danach fertigte ich eine Statistik an.*

*Jedes Kind nannte erstens die Zahl der Geschwister, und zweitens sagten sie mir, ob die Familie ein Bad hat oder nicht. Dabei ergab sich, daß diejenigen Familien, die viele Kinder haben, kein Bad haben, weil sie in einer Notunterkunft wohnen, und daß diejenigen Familien, die ein oder zwei Kinder haben, ein Bad besitzen, weil sie in einer Sozialwohnung wohnen.*

*Darauf sagte Sonja: 'Ich glaub, Sie denken immer, daß es am wichtigsten ist, ein Bad zu haben. Aber das ist nicht das Wichtigste. Jeden Samstag holt meine Mutter die große Plastikwanne, und dann waschen wir uns darin. Sie tun immer so, als wenn es das Wichtigste ist, und das kann ich nicht leiden.'*

*Plötzlich sehe ich, daß Anna, die in einer Sozialwohnung wohnt, bleich aussieht. 'Anna, was ist? Du siehst kreideweiß aus. Ist etwas?'*

*Anna antwortet: 'Weil unsere Wohnung nicht schön ist.' 'Wieso ist eure Wohnung nicht schön?'*

Gerhard sagt: 'Anna, du wohnst doch in einer neuen Wohnung!'

Sonja sagt: 'Darum ist sie ja traurig.'

Ich sage: 'Ich verstehe Anna auch nicht. Anna, kannst du erklären, damit alle verstehen, warum du traurig bist?'

'Unsere Wohnung ist nicht schön. Wir haben auch in den Baracken gewohnt. Die Menschen, die in eine Sozialwohnung ziehen, die sprechen nie davon, daß sie in den Baracken gewohnt haben. Ich habe auch in den Baracken gewohnt. Meine Mama auch und mein Papa und meine Geschwister. Es ist nicht schön, daß die Leute, die in den Baracken gewohnt haben und dann rausziehen, so tun, als wenn sie nie in den Baracken gewohnt haben. Das ist nicht schön. Es ist nicht schön, daß die Leute dann nichts mehr mit denen aus den Baracken zu tun haben wollen und so tun, als wenn sie sie nicht kennen, obwohl sie sie doch so gut kennen.'

'Ich habe auch vergessen, wo ich herkomme, aber das Gute ist, daß ihr mich daran erinnert habt', antworte ich.

'Ich hatte meine alte Wohnung auch vergessen. Ich weiß auch nicht, ob mir meine neue Wohnung gefällt. Ich weiß auch nicht, ob mir meine neuen Möbel gefallen. Ich weiß es nicht.'

Jürgen sagte: 'Fräulein, wenn Ihnen Oma mal stirbt, und die hat noch die alten Möbel, dann nehmen Sie sie, und dann brauchen Sie Ihre nicht mehr.'

Anna stehen die Tränen in den Augen. Ich hatte das Gefühl, daß sie etwas ganz Bedeutsames gesagt hatte, aber ich stehe ihr ratlos gegenüber.

**Die Frage 'Schöner Wohnen' stellt sich mir nach dieser Diskussion mit den Kindern ganz neu. Irgendwie habe ich das Gefühl, daß die Kinder ihre armseligen Wohnungen mehr lieben als ich mein Apartment. Ich beginne, Anna zu verstehen – unsere Vergangenheit ist uns genommen.**

## **Die Solidarität der Kinder**

### **I.**

'Gleich kommt der Schulrat, und ich habe mein Lesebuch vergessen', sage ich zu den Kindern.

'Hier, nehmen Sie schnell mein's.'

In dem Augenblick geht die Tür auf. Die Kinder sitzen still auf ihren Plätzen. Ich nehme mit ihnen das Lesestück durch. Plötzlich sagt der Schulrat zu Angela: 'Wo hast du dein Buch?'

Angela antwortet: 'Ich habe es zu Hause.' Sie lacht mir zu.

Der Schulrat fragt: 'Vergißt sie öfter ihre Sachen?'

Ich antwortete: 'Sie vergißt ihre Sachen nicht.' Als er draußen ist, bedanke ich mich bei Angela.

Ein Kind sagt: 'Fräulein, wenn er mal ganz unverhofft kommt, und Sie haben was vergessen, dann brauchen Sie keine Angst zu haben. Sie brauchen nur zu warten, die Sachen kommen.' Sie überlegen, wie sie es am besten anstellen können.

**Wir Lehrer streben danach, sagen zu können, daß wir gute Lehrer sind. Viel wichtiger ist es, daß wir danach streben, daß wir sagen können, daß wir gute Kinder unterrichten.**

### **II.**

*Mein Bus hatte morgens Verspätung.*

*Er war im Schnee steckengeblieben. Daher kam ich fünf Minuten zu spät in die Schule.*

*Der Rektor begrüßte mich: 'Wo kommen Sie denn jetzt her?'*

*Ich erschrak.*

*'Der Bus, er blieb im Schnee stecken.'*

*'Dann müssen Sie eben früher aufstehen.'*

*Mir stehen die Tränen in den Augen. Gerd steht neben mir.*

*Er nimmt mir die Tasche aus der Hand. Mit der anderen Hand faßt er mich an die Hand.*

*'Mußt doch nicht weinen, wenn du zu spät kommst. Wegen dem Bus. Wegen dem Schnee. Dir hat er doch nicht. Mir haut er doch immer.'*

*Gerd geht aufrecht.*

*In der einen Hand hält er die schwere Tasche, an der anderen Hand mich.*

*So treten wir in die Klasse.*

*Er geht ruhig auf seinen Platz.*

*'Wegen dem Bus. Wegen dem Schnee. Wo sie doch nichts dafür kann. Wegen zu spät kommen. Weil er meckert.'*

*Die Kinder stellen keine Frage.*

*Sie holen ihre Sachen aus der Tasche und arbeiten still.*

***Am nächsten Morgen stehe ich vor der Tür und warte auf Gerd.***

### **III.**

*Der Rektor verteilt auf der Lehrerkonferenz ein Schreiben, nach dem die Lehrkräfte angehalten werden, auch alle Unterrichtsstunden zu geben. Die Kollegen weisen diese Unterstellung schriftlich zurück.*

*Daraufhin erklärt der Rektor einer Kollegin insgeheim auf der Treppe, daß ich gemeint bin. Die Kollegin war außer sich und teilte mir dies sofort mit.*

*Ich erschrak.*

*Tatsache war, daß ich in den letzten Wochen ständig Überstunden gemacht habe, um die Erzieherin, die für den Tagesheimbetrieb am Nachmittag zuständig war, zu ersetzen.*

*Dies war dem Rektor bekannt, den Kollegen und dem Erzieherpersonal.*

*Während der großen Pause reden die Kollegen über diese Unverschämtheit des Rektors. Ich weine, ohne auch nur den geringsten Versuch einer Verteidigung zu unternehmen. Ein Kind aus meiner Klasse schaut ins Lehrerzimmer und verschwindet wieder. Kurz darauf schauen drei Kinder ins Lehrerzimmer und verschwinden wieder.*

*Plötzlich kommt ein Kind nach dem anderen ins Lehrerzimmer und bleibt stumm stehen.*

*Ich sehe die Tränen auf dem Lehertisch und wische sie mit der Hand weg.*

*Ich blicke auf.*

*Ich sehe, daß das Lehrerzimmer voller Kinder ist und daß der Rektor neben mir sitzt.*

*Die Kollegen tuscheln: 'Das ist das allerletzte, es ist nicht zu fassen, was man sich hier gefallen läßt.'*

*Auf einmal spricht ein Junge: 'Fräulein, sagen's, wer's war.'*

*Dann sind die Kinder wieder stumm und schauen mich an.*

*Ein anderes Kind spricht weiter.*

*'Fräulein, war's ein Lehrer?'*

*Ein Mädchen erklärt: 'Fräulein kann so lange in der Schule bleiben, wie sie will. Fräulein bleibt bei uns, weil wir keine Erzieherin haben, und wenn sie von morgens bis abends bleibt, dann bleibt sie. So.'*

*Der Rektor versucht, sich zu entschuldigen: 'Es war ein Mißverständnis. Warum regen Sie sich auf? Es war nicht so gemeint. Sie haben es falsch verstanden.'*

*Ein Kind fragt: 'Fräulein, war's der?'*

*Alle Kinder schauen auf ihn.*

*Der Rektor wird unsicher.*

*Ein Kind sagt: 'Wenn Fräulein geht, dann streiken wir alle. Alle.'*

*Ein anderes Kind sagt: 'Der war's.'*

*Der Rektor wird rot im Gesicht.*

*'Es tut mir leid. Sie sind zu empfindlich. Also, ich nehme die Äußerungen zurück.'*

*Ich stehe auf und verlasse das Lehrerzimmer. Die Kinder gehen mit.*

***Zu Hause fällt mir auf, daß die Kollegen sich heimlich empörten und mich trösteten, während die Kinder handelten.***

***Ich erkenne, daß Solidarität Handeln ist .***

#### **IV.**

*Jeden Morgen, wenn ich aus dem Bus aussteige, steht Rudi an der Bushaltestelle und holt mich ab.*

*'Guten Morgen, Fräulein'. Er hilft mir, meine Tasche zu tragen. Er begleitet mich dann bis zur Klassentür. Dann wartet er, bis ich meine Mütze absetze. Dann nimmt er sie und setzt sie sich auf, wenn es kalt ist.*

*Er gibt mir die Hand. 'Auf Wiedersehen, Fräulein. Um ein Uhr bin ich wieder da zum Essen.'*

*Ich sage: 'Rudi, gestern hat dich die Polizei auf dem Bahnhof erwischt, und der Rektor und der Hausmeister passen auf, ob du noch einmal die Schule schwänzt, dann mußt du wieder ins Heim. Bleib hier, Rudi.'*

*Rudi schaut mir fest in die Augen:*

*'Haben's keine Angst, Fräulein, heute paß ich gut auf.'*

*Er geht, ohne sich umzuschauen.*

*Jeden Morgen, wenn er sich von mir verabschiedet, habe ich den Eindruck, daß er sich beeilt,*

um nur nichts zu versäumen. Wenn er um 13 Uhr zum Essen wiederkommt, hat er eine Menge gelernt. Er geht auf Baustellen, hilft Bauarbeitern, verdient sich ein paar Pfennige, wenn er ihnen Bier bringt, fährt zum Bahnhof und schaut sich in den Geschäften um usw.

Als ich einmal zu ihm sage: 'Rudi, in der dritten Stunde nehme ich das Einmalsieben durch. Es ist wichtig, daß du dann da bist. Ich glaube, daß du es brauchen kannst, das Einmaleins.'

Er ist pünktlich zur dritten Stunde da. Er kann es nach einigen Minuten sofort auswendig aufsagen.

Dann geht er wieder.

**Rudi hat erkannt, daß er im Unterricht das Wissen über die Gesellschaft, das er braucht, nicht bekommt.**

**Darum versucht er, es sich selbst zu erarbeiten.**

V.

Viel Geld habe ich ausgegeben, um heute mit den Kindern etwas ganz Schönes zu basteln. Wir wollen einen Zoo aus Keramik-Fix herstellen.

Ich bin begeistert über die gelungenen Tiere: Elefanten, Giraffen, Affen, Löwen, Tiger usw. Ich putze den Glasschrank, in dem sie aufgestellt werden sollen.

Plötzlich sehe ich, daß alle Tiere Schwänze bekommen.

Ich finde die Schwänze niedlich, doch plötzlich sehe ich, daß bei einigen Kindern die Tiere überall Schwänze bekommen: an den Füßen, an der Schnauze, an den Ohren.

Ich frage: 'Was sollen denn die vielen Bänder, was sind das überhaupt für Bänder?'

'Warten Sie, bis wir erst einmal fertig sind.'

'Hast Du Streichhölzer?' – 'Ja.' – 'Leihst du sie mir?' – 'Ja.'

'Zeig mal her, was das für Bänder sind.'

Ein Junge bekommt Mitleid mit meiner Unwissenheit.

'Wir wollen die Viecher in die Luft sprengen, das sind so kleine Zündschnüre. Der Franz hat sie in der Tasche, und wenn wir die Bänder zünden, dann platzen die Viecher. So geht das.'

'Die schönen Tiere sprengt ihr mir nicht.'

'Doch, die zersprengen wir, und dann können Sie hören, wie es knallt und wieviel, daß man braucht, daß sie platzen.'

Ich rette zwei, drei besonders schöne Exemplare.

'Warum macht ihr das, Kinder?'

'Was sollen wir sonst damit machen?'

'Zu Hause in den Glasschrank stellen, damit jeder sehen kann, was ihr für schöne Tiere basteln könnt.'

Franz antwortet: 'In unserem Schrank haben wir Teller und Tassen.'

**Ich erkenne, daß das >destruktive< Verhalten der Kinder für sie sinnvoller war, als wären sie in meinem Sinne >konstruktiv< gewesen.**

**Ich erkenne die berechnigte Forderung nach sinnvoller Arbeit.****VI.**

Einen Tag vor meiner Reise ins Sanatorium besucht mich Rudi.

Ich verabschiede mich und sage: 'Ich denke, ich bin bald wieder bei euch.' 'Fräulein, das brauchen Sie nicht. Ich seh schon zu, wie ich unser neues Fräulein auf die Füße krieg. Gestern hat es die Anna gemacht. Anna hat den Plattenspieler angemacht, und wir haben getanzt. Heute hab ich was erzählt und morgen, da fällt uns bestimmt auch was ein.'

Als ich entlassen wurde, erfuhr ich, daß von 20 Kindern ca. zehn regelmäßig ein halbes Jahr lang nicht zur Schule gingen. Die Kollegen erzählten mir, daß sie auf die Frage: 'Warum schwänzt ihr?' in der Regel geantwortet haben: 'Wir lernen nur, was unser Fräulein uns lernt. Was das andere Fräulein uns lernt, das ist nicht für uns. Unser Fräulein wird gesund im nächsten Jahr, dann lernen wir wieder ganz viel, und dann können wir auch alles wieder. Aber dann tut keiner mehr das Fräulein ärgern, und die Klasse räumen wir dann auch wieder auf.'

Meine Bekannten und Verwandten pflegten in der Zeit zu mir zu sagen: 'Du solltest dich mehr schonen. Ißt du auch regelmäßig? Gehst du regelmäßig zum Arzt? Bleibst du zu lange auf? Du machst zuviel nebenbei usw.'

**Mir fällt auf, daß die Kinder die einzigen Menschen sind, die sich gefragt haben, was sie tun können, damit ich gesund werde.**

**VII.**

Plötzlich fiel Richard im Unterricht ein, daß es in der Schulordnung die Bestimmung gab, daß die Lehrkräfte die Klasse geschlossen vor Schulbeginn und nach Schulschluß die Treppen hinauf und hinunter führen müßten. Ich erlebte jeden Tag, wie Kollegen die Kinder dazu anhielten, daß sie zu zweit im Schweigemarsch diese Anordnung durchführten.

Mit dieser Klasse hatte es wohl kaum ein Kollege versucht, und so kam ich nicht auf die Idee, junge Männer zwei Stockwerke hinauf- und hinunter zu führen.

Bevor ich das Klassenzimmer verließ, standen die Jungen plötzlich Hand in Hand bereit, wie Soldaten.

'Was ist los?', fragte ich sie.

'Gehn's nur voraus, der Lehrer muß vorausgehen.'

'Was denken die Kollegen nur von mir, wenn ihr großen Jungen hinter mir her angefaßt..., das geht doch nicht.'

'Die machen's doch auch so. Das muß so sein.'

Sie lachten.

'Gut, wenn ihr wollt.'

Ich ging, so schnell ich konnte.

Sie folgten mir, so schnell sie konnten.

Zu zweit angefaßt im Schweigemarsch.

Niemand sprach.

Im Gleichschritt.

Ich wollte sie an mir vorbeiziehen lassen, doch sie blieben dann stumm stehen, bis ich wieder

*an der Spitze war.*

*Ich wagte gar nicht aufzuschauen.*

*Den Kollegen blieb der Mund offen stehen. Sie hatten aufgerissene Augen.*

*Ich konnte ihnen nicht erklären, daß das alles nur ein Witz war, weil es ja für sie kein Witz war, weil sie täglich dafür sorgten, daß ihre Klasse so diszipliniert die Treppe hinunterging.*

*Die Direktorin war weiß im Gesicht.*

*Ich weiß nicht, was sie denkt.*

*Am nächsten Morgen erkläre ich den Jungen, daß sie mich lächerlich machen, wenn sie noch einmal mit mir so die Treppe herauf- und heruntergehen. Kein Rektor nimmt es mir übel, wenn ich es nicht schaffe, eine Rockerklasse im Schweigemarsch vier Treppen hinauf- und herunterzuführen.*

*Aber ich würde bestimmt Schwierigkeiten bekommen, wenn ich versuchen würde, diese sinnlose Anordnung abzuschaffen.*

***Entweder bin ich für die Schulordnung, dann brauche ich mich nicht zu schämen, wenn sie ernstgenommen wird.***

***Oder ich bin dagegen, dann muß ich auch versuchen, sie abzuschaffen und nicht den Jungen allein die Abschaffung dieser Ordnung überlassen.***

### 3.2.2 Von Kindern lernen

In der "Materialien"-Reihe des Juventa-Verlages (München) erschien 1979 ein Buch des Münsteraner Soziologen Martin Doehlemann mit dem aufreizenden Titel "Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt". Mit seinem Buch will Doehlemann dem "offenen oder versteckten 'Erwachsenenzentrismus'" (S. 7) entgegenwirken, wonach Erwachsene "grundsätzlich als 'fertig' und 'vollwertig', Kinder aber als 'unfertig'" (S. 7) gelten. Diese bis dato in den Sozialwissenschaften, vor allem der Sozialisationsforschung, dominierende Perspektive verkleinere die Kinder "zu nur defizitären und hilfebedürftigen Erziehungsobjekten" und lasse ihnen nur "eine geringe Chance, als Sozialpartner ernst genommen zu werden" (S. 9). Zwar setze sich allmählich die Erkenntnis durch, daß Kinder bei ihrer **eigenen** Sozialisation mitbestimmen, aber es werde "noch lange nicht gesehen, daß Kinder auch bei der Sozialisation und Individuation von **Erwachsenen** mitwirken" (S. 7, Hervorhebung im Original). Um dies in den Blick zu bekommen, sei theoretische Anstrengung ebenso erforderlich wie "eine unbefangene Aufmerksamkeit für die konkrete Vielfalt kindlicher Lebensäußerungen und die Resonanz von Erwachsenen" (S. 7).

Um zu erkennen, daß Erwachsene von Kindern lernen können, hält Doehlemann ein Umdenken in den bislang üblichen Vorstellungen und Theorien menschlicher Entwicklung für erforderlich. Zwar werde in der Entwicklungspsychologie (z.B. bei Piaget) das Moment des Selbstregulativen und Selbstkonstruktiven im Entwicklungsprozeß des Kindes mitgedacht. Gleichzeitig werde jedoch in erwachsenenzentrierter Weise mit dem Entwicklungsbegriff die Richtung vorgegeben: vom Niederen zum Höheren. Kindheit werde prinzipiell nur als "Vorstufe", unter dem Aspekt des Mangels und des "Noch-Nicht" gesehen. Demgegenüber müsse es als möglich betrachtet werden, "daß die kognitive und motivationale Schwäche von Kindern auch ihre Stärke sein kann und möglicherweise eine Herausforderung an Erwachsene, die selbst- und fremdauferlegten Freiheitsbeschränkungen im eigenen Denken, Wollen und Handeln zu überprüfen" (Doehlemann 1979, S. 105).

Doehlemann sieht die Stärke von Kindern vor allem darin, "Routinen des Wahrnehmens und Denkens" und "eingeschliffene Reaktionen" in Frage zu stellen. "Als "kleine Neugierwesen" und "unersättliche Weltentdecker" kombinieren und produzieren sie Dinge, Zeichen und Verbindungen, "die aus dem Netzwerk des Bekannten herausfallen und den Erwachsenen oft seltsam, spaßig oder unsinnig vorkommen" (S. 113). In dem, was Kinder "sehen, hören, denken, empfinden und erleben, unterscheiden sie in vielen Bereichen – im Vergleich zum heutigen Erwachsenen – kaum zwischen Möglichem und Unmöglichem, Faktischem und Eingebildetem, dem Ganzen und den Teilen, Sinnvollem und Unsinnigem, Normalem und Unnormalem. Die Ungenormtheit ihrer Erlebensweise und die Beliebigkeit des Weltzuganges und des Wechsels von Realitätsebenen begründen einerseits ihren Mangel an Handlungsfähigkeit in der

Erwachsenengesellschaft, ergeben andererseits aber ihre Weltoffenheit und Unvoreingenommenheit. Diese Eigenschaften paaren sich mit dem Bedürfnis, all das, was ihnen begegnet, erkennen, ausprobieren, benutzen und damit auch ordnen zu wollen. Das geschieht 'spontan' (womit einerseits die Unüberlegtheit, andererseits die Eigenwilligkeit und Unbefangenheit angesprochen werden): Aus der Gunst des Augenblicks heraus bringen Kinder Ordnung in ihre Welt im Sinne flüchtiger, jederzeit verwerfbarer 'Arbeitshypothesen'. Aus der Sicht von Erwachsenen wirken diese oft unlogisch, inkonsequent, zufällig. Diese nonkonformen Ordnungsleistungen stellen aber gerade dadurch, daß sie in der routinisierten Alltagskultur der Erwachsenen aus dem Rahmen fallen, daß sie neu, ausscherend, unerwartet (auch 'unglaublich' oder 'unerhört') sind, potentiell kulturbereichernde Schöpfungen dar. Kinder schaffen, bezogen auf die Erwachsenenkultur, 'Unwahrscheinliches.'" (S. 114 f.)

Als schöpferisch im genannten Sinn versteht Doehlemann alle Kinder. Je nach Wohnort, Wohnungsausstattung, Interaktionsstil der erwachsenen Mitwelt und allgemeinen Umgebungsmilieus hätten sie jedoch verschiedenes Lebensmaterial zum Verarbeiten, ungleich in Art, Umfang und Vielfältigkeit. "Gassenjungen" z.B. gewöhnen "den Abfällen der Zivilisation in oft verblüffenden Arrangements einen neuen Sinn ab, verdrehen Reklamesprüche oder 'entwürdigen' symbolisch in zotigen Reimen verschiedene Autoritätspersonen. (...) Eher behütete Kinder malen Zuhause auf bereitgelegtes Papier überraschende Formen und Farben, erwarten Antworten auf 'philosophische' Fragen oder erklären den Teppich zum See, in dem sie von einer Plastikbadewanne aus Seepferdchen angeln wollen" (S. 115).

Mit der ihnen eigenen Schöpferkraft sieht Doehlemann in den Kindern um uns herum (und der Kindheit in uns Erwachsenen) einen "nichtbürgerlichen Schatz", "dessen Wert es für die Gestaltung einer zukünftigen Gesellschaft zu erkennen und nutzen gilt" (S. 119). Kinder seien "ohne Absicht notorische Abweichler" (S. 140), deren Torheiten und Unordentlichkeiten zwar von Erwachsenen oft als lästig oder gar bedrohlich empfunden würden, aber auch ermöglichten, "das **Werden** und damit die Machbarkeit und Veränderbarkeit soziokultureller Werte und Normen" (S. 140) zu erleben.

Gleichzeitig schärfe die Konfrontation mit von Kindern erzeugten offenen Situationen, zu deren Bewältigung sich der Erwachsene nicht gesellschaftlich vorgefabrizierter Rezepte bedienen kann, sondern auf **eigene** Meinungen verwiesen ist, das Gespür für die "Besonderheit" von Handlungskonstellationen und die "Eigenart" der Beteiligten. "Die Versuche, ihnen jeweils gerecht zu werden, fördern Ambiguitätstoleranz: die Fähigkeit, unsichere Ausgangslagen, mehrdeutige Beurteilungsalternativen und die mögliche Durchkreuzung eigener Absichten zu ertragen" (S. 141 f).

Das heranwachsende Kind, dessen Bedürfnisse und Handlungen sich entwicklungsbedingt wandeln, bringe die Eltern auch dazu, "ihre Vorstellungen über Gebotenes und Verbotenes vielfach zu verändern und ihre Definitionen von Abweichung immer wieder zu überprüfen" (S. 142). So sei vor allem das älteste Kind oft eine "revolutionäre Kraft", die die Eltern veranlasse, ihr normatives Konzept gegenüber jüngeren Geschwistern in Richtung größerer Gelassenheit und Nachsicht zu revidieren.

Doehlemann macht auch darauf aufmerksam, daß Kinder dazu beitragen können, die Lebensweise von Erwachsenen als Art des Umgangs mit ihrer "inneren Natur" und der äußeren Natur zu beeinflussen. Sobald Kinder soziale Räume zur eigenen Gestaltung zur Verfügung hätten, praktizierten sie "eine relativ ganzheitliche Lebensweise, die Spiel- und Arbeitshaltungen, Spaß und Ernst, Kopf und Hand vereinigt" (S. 142). Auf diese Weise könnten sie Erwachsene veranlassen, ihre "Handlungs- und Erlebnisbereitschaften zu erweitern und zu versinnlichen" (S. 143) und einen Erwachsenenhabitus zu entregeln und relativieren, "der täglich unter dem sozialen Erwartungsdruck von Seriosität und Effizienz seine Handlungsantriebe einlinig instrumentalisieren läßt" (S. 143).

Eine wichtige Rolle könne dabei auch der Eigenart von Kindern zukommen, Dinge unter dem Aspekt ihres Gebrauchswertes zu betrachten, d.h. sich der Gegenstände gemäß ihrer (situativ wechselnden) Bedürfnisse zu bedienen. "Sie bringen lange kein Verständnis für den abstrakten Tauschwert auf, wie er sich im Marktpreis eines Gegenstandes niederschlägt. Wenn Kinder tauschen, gehen sie nicht von einer objektivierten Gleichwertigkeit der Gegenstände aus, sondern von deren Eignung zur subjektiven Bedürfnisbefriedigung. So gehen Kindern je nach Laune mit 'teurem' Spielzeug genauso achtlos oder sorgfältig um wie mit billigem, streiten sich neben einer unbenützten Eisenbahn um Glaskugeln, tauschen ein Dreirad gegen einen Luftballon oder lassen die schöne Puppe in den Dreck fallen, um eine verrostete Radkappe aus dem Dreck holen zu können. Dieses Gebrauchswertedenken steht im Widerspruch zur Tauschabstraktion, die insbesondere unter kapitalistischen Produktionsbedingungen die Betrachtungsweise von Dingen und Menschen ('Ware Arbeitskraft') weithin bestimmt" (S. 151).

### 3.2.3 Kinderöffentlichkeit

Auch die Überlegungen, die Oskar Negt in den 90er Jahren unter dem Begriff der "Kinderöffentlichkeit" entwickelt (Negt 1997), zeigen Ähnlichkeiten zum lateinamerikanischen Diskurs über den Protagonismus der Kinder. Negt zufolge läßt sich das, was er unter Kinderöffentlichkeit versteht, schwer definieren. Auf den ersten Blick erscheine sie Erwachsenen nur als "Chaos", und erst intensive und längere Betrachtungen erlaubten, "Einblicke in die Gesetze dieses Chaos zu gewinnen" (S. 94).

Negt versteht Kinderöffentlichkeit als "halbautonome Protestform". Sie entstehe, wenn Kindheit zu einem von der Erwachsenenengesellschaft "abgespaltenen Lebenszyklus" werde und als solchermaßen "privatisierter" Lebensraum gleichzeitig "Objekt des öffentlichen Interesses geworden ist" (S. 95). So sei sie zu verstehen als "Ausdruck von Herrschaft und Protest dagegen in einem. Sie verschafft den Kindern jenen Interpretationsrahmen ihrer Bedürfnisse, ihres Verhaltens und Denkens, den sie brauchen, um nicht bloße Objekte zu bleiben. Als einzelne können sie die Übermacht der Erwachsenen nicht brechen; sie sind auf Öffentlichkeit als eine kollektive Protestform angewiesen, weil sie sich nur dadurch vom Gefühl absoluter Ohnmacht etwas befreien zu können" (S. 95).

Zugleich versteht Negt Kinderöffentlichkeit als "konstitutives" Element eines Sozialisationsprozesses, "in dem sich emotionale, soziale und kognitive Fähigkeiten des Kindes und des Jugendlichen gleichgewichtig entwickeln" (S. 94). Sie beginne "mit der Freisetzung der körperlichen Bewegung und der Überwindung der gesellschaftlich festgeschriebenen Raumeinteilung" (S. 94). Kinder brauchten eine deutlich raumbetontere Öffentlichkeit als Erwachsene, wenn sie ihre spezifische Form von Sinnlichkeit vergegenständlichen. "Sie benötigen Experimentiergelände, Plätze, ein offenes Aktionsfeld, in dem die Dinge nicht ein für allemal festgelegt, definiert, mit Namen versehen, unabänderlich durch Gebote und Verbote reglementiert sind. Und sie benötigen andere Zeiträume als Erwachsene, um sich entfalten und erproben zu können" (S. 95).

Allerdings sei Kinderöffentlichkeit nicht zu verwechseln mit einem "Reservat", das Erwachsene für Kinder bereithalten und einrichten, sondern sie bedeute "Gebrauch ihrer eigenen Ausdrucksmittel" (S. 96). Sie könne sich nur bilden, wo der private Raum überwunden wird und Eigenaktivität von Kindern möglich wird. So sei ein wesentliches Element von Kinderöffentlichkeit der "Produktionsprozeß von Erfahrungen", sofern dieser "auf der Selbstorganisation der Kinder" beruht (S. 97f).

Mit der Kinderöffentlichkeit sieht Negt eine "neue Qualität von Kindheit" (S. 62) entstehen. Sie zeige an, daß das Paradigma, welches auf der Unterteilung des Lebens in fixe Altersphasen beruht, "obsolet" geworden sei und mit ihm die Unterscheidung von Kindheits- und Erwachsenenstatus. Negt will nicht die "Idee der Kindheit" opfern, hält es aber für unmöglich, "die im klassischen Bürgertum ausgebildeten Kindheitsmuster in ihrer präzisen Sonderung von der Erwachsenenwelt zu retten und wieder zu beleben" (S. 60). Es sei die damit einhergehende "soziale Infantilisierung des Kindes", die durch das kollektive, öffentliche Agieren der Kinder infragegestellt werde, nicht die Kindheit überhaupt. Doch "nur als neue Qualität hat sie Überlebenschancen" (S. 60).

Mehr noch als der Kinderrechts-Diskurs sind die Stimmen, die in den Kindern (mögliche) Akteure sehen, die auf die Erwachsenen und die Gesellschaft insgesamt Einfluß nehmen können, von den sozialen Bewegungen der SchülerInnen, Lehrlinge, "Fürsorgezöglinge" beeinflusst, die seit den späten 60er Jahren auch in Deutschland Aufsehen erregten (vgl. Liebel/Wellendorf 1969, Haug/Maessen 1971, Gothe/Kippe 1970). Unter Jugendlichen und unter SozialarbeiterInnen und -pädagogInnen, die in der Jugendarbeit oder Heimerziehung mit den Jugendlichen zu tun hatten, stand damals die Frage der "Selbstbefreiung" aus autoritären Strukturen und Lebensmustern und die "Selbstorganisation" der eigenen Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Konkrete Ausdrucksformen waren z.B. selbstverwaltete Jugendzentren, Jugendwohnkollektive und ähnliche Einrichtungen, in denen Jugendliche ihr Leben in die eigene Hand nahmen und über die sie zu einer öffentlich agierenden sozialen und politischen Kraft wurden.

Schon mit den aus der Studenten- und Frauenbewegung heraus gegründeten "anti-autoritären" Kinder- und Schülerläden, später auch sog. "freien Schulen" und "Alternativschulen" waren zumindest in größeren Städten Initiativen entstanden, die bereits bei Kindern die Kompetenz zur "Selbstregulierung" wahrnahmen und zu stärken versuchten. Sie legten zumindest nahe, sich Gedanken darüber zu machen, ob nicht nur von Jugendlichen, sondern auch schon von Kindern Impulse auf die Gesellschaft (der Erwachsenen) ausgehen könnten.

Die traditionelle Vorstellung, daß Kinder in erster Linie zu beschützende und zu versorgende Wesen seien, wurde mit Überlegungen konfrontiert, die in Kindern zumindest auch kompetente und handlungsfähige Partner sahen. Gängige Denkmuster der Entwicklungspsychologie, Sozialisationsforschung und der Erziehungswissenschaft wurden in dem Maße infragegestellt, in dem man begann, nicht mehr nur die zu

kompensierenden Schwächen, sondern die Stärken der Kinder ins Auge zu fassen.

### 3.3 Neues Paradigma in der Kindheitsforschung

Unter dem Eindruck des Kinderrechts-Diskurses und der (anti-) pädagogischen Initiativen, die das traditionell hierarchische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern infragestellen, wird seit den 80er Jahren auch in den Sozialwissenschaften über die soziale Positionierung von Kindern und ihr Verhältnis zu Erwachsenen neu nachgedacht und geforscht. Man beginnt die Betrachtungsweise des Kindes als kulturloses, passives, inkompetentes Wesen, das nur dazu da und in der Lage sei, von Erwachsenen zu lernen und sich "auf das Leben" vorbereiten zu lassen, zu hinterfragen und fragt nun auch nach dem, was Kinder können und Erwachsenen "geben" können. Die "neue Perspektive auf Kindheit" (Honig u.a. 1996, S. 10; vgl. auch Alanen 1994), die sich in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung herausbildet, sieht Kinder nicht länger, wie bisher vor allem in der Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie üblich, als erst noch zu entwickelndes Wesen, sondern begreift es als kompetentes "Subjekt" und "Akteur". Ähnlich wie in dem lateinamerikanischen Diskurs zum Protagonismus der Kinder geht die neuere Kindheitsforschung dazu über, die Kinder "pointiert als Produzenten ihres Lebenszusammenhangs statt als Rezipienten der Erwachsenenkultur zu betrachten" (Honig u.a. 1996, S. 11) und das bisher dominierende Entwicklungskonzept "als Metapher der Bevormundung" (ebd.) zurückzuweisen.

Der britische Soziologe Chris Jenks wendet sich Anfang der 80er Jahre gegen das sozialisationstheoretische Konstrukt der "Entwicklung". Als spezifisches Charakteristikum der Kindheit beschränke sie Kindheit auf den Aspekt des Erwachsenwerdens. Entwicklung setze eine Differenz von "Kindsein" und "Erwachsensein" voraus, gehe ihr aber nicht nach, sondern verzeitliche sie und hebe sie in einem imaginären, normativen Typus von "Erwachsenheit" auf. Diese kognitive Operation werde als "Entwicklung" bzw. "Sozialisation" unter der Hand zur Eigenschaft von Kindern erklärt (Jenks 1992, zit. n. Honig u.a. 1996, S. 12).

Der angloamerikanische Sozialphilosoph Garreth B. Matthews kritisiert an der "konventionellen Sichtweise der Kindheit als Entwicklung entlang altersbezogener Stadien, die auf immer mehr Reife abzielen" (Matthews 1995, S. 34), sie versperrten den Blick dafür, "was Kinder ihrerseits Erwachsenen zu bieten haben" (a.a.O., S. 28). Die Entwicklungstheorien über Kinder würden die Kinder "dehumanisieren". "Statt Kinder wirklich zu verstehen und ihnen Mut zu machen, führen sie stattdessen dazu, ihnen gegenüber eine herablassende Haltung einzunehmen" (a.a.O., S. 48 f), z.B. verdeckten die Theorien von Piaget zur kognitiven Entwicklung "das Ausmaß der Denkfähigkeit unserer Kinder" (a.a.O., S. 67). Mit dem "Reifeargument" seien eine Haltung und Wertmaßstäbe Kindern gegenüber verbunden, "die systematisch ihr Denken entwerten, ihre Sensibilität, ihre Erfahrung und alles, was sie kreativ hervorbringen" (a.a.O., S. 190). Herablassung gegenüber Kindern sei völlig unangebracht, da sie "uns in ihrer direkten Unmittelbarkeit zurück zu den grundlegenden Dingen bringen" (a.a.O., S. 108). Sie besäßen "eine Spontaneität und Ungezwungenheit, Perspektiven aufzuzeigen oder eine Sensibilität für Komplexes und in sich Widersprüchliches, die den meisten Erwachsenen schwerfällt" (a.a.O., S. 187).

Mit der Kritik an den Entwicklungskonzepten wird in der angloamerikanischen und westeuropäischen Kindheitsforschung ein Paradigmenwechsel eingeleitet, demzufolge Kinder "nicht als 'Werdende', sondern als hier und jetzt so 'Seiende', als Subjekte, als vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft" (Honig u.a. 1996, S. 13) zu betrachten seien. In Abgrenzung von der Sozialisationsforschung, der ein erwachsenenzentrierter Blickwinkel ("Adultismus") vorgeworfen wird, stellt die kindheitssoziologische Forschung und Theoriebildung nun "die alltagskulturelle Praxis der Kinder und ihre Interessen in den Mittelpunkt" (ebd.).

Um die Kompetenzen und das Agieren der Kinder unverstellt wahrzunehmen, entstehen empirische Ansätze einer "Ethnographie der Kindheit aus Kinderperspektive" (Zinnecker 1996, S. 46). Die Ethnografinnen richten ihre Aufmerksamkeit auf die sozialen Netzwerke, Interaktionsbeziehungen und Freundschaften der Kinder. Sie lassen sich von der Annahme leiten, daß Kinder eine Mikrogesellschaft und innerhalb dieser soziale Handlungsregeln und soziale Moral ausbilden, und zwar weitgehend unabhängig von den Erwachsenen (für die USA vgl. Youniss 1994, für Deutschland Krappmann/Oswald 1995).

Während solche Studien weitgehend deskriptiv bleiben, fragen andere KindheitsforscherInnen zunehmend auch nach den sozialen Voraussetzungen der Herausbildung der autonomen Kindergesellschaften. Sie nehmen an, daß epochale Veränderungen in den Kindheitsbildern der Erwachsenen und den Aufwuchsbedingungen der Kinder dazu geführt haben und weiter dazu führen, daß Kinder sich auf historisch neuartige Weise in der Gesellschaft wahrnehmen und verorten.

Schon Mitte der 70er Jahre hatte der französische Soziologe Jean-Claude Chamboredon einen tendenziellen Wandel in der sozialen Definition von Kindheit konstatiert. Das Kind werde nicht mehr als "präkulturelles", gleichsam subjektloses Wesen betrachtet, sondern schon vom Babyalter an als "kulturelles" Subjekt entdeckt (Chamboredon 1975, S. 5). Dabei werde es als ursprünglich "künstlerisches Wesen" wahrgenommen, das im spontanen Spiel lernt und dazu gelangen könne, "es selbst zu sein" (a.a.O., S. 14). Es werde bemerkt, daß schon sehr kleine Kinder zur produktiven Selbstexpression fähig sind und daß man "was mit ihnen machen kann". Dem Kind wird schon von frühem Alter an eine kulturschaffende "interpretative Kompetenz" zuerkannt, die auch für Erwachsene vorbildlich sein könne. Auf ähnliche Weise betont die französische Psychotherapeutin Caroline Eliascheff, die das Sozialverhalten "autistischer" Säuglinge und Kleinkinder studierte, man müsse "jedes Kind als ein selbständiges Wesen betrachten, das autonome Wünsche hat, lange bevor es fähig ist, in der Wirklichkeit autonom zu sein, und man darf den Mangel an Erfahrung und das sprachliche Unvermögen nicht mit einem Nichts gleichsetzen" (Eliascheff 1997, S. 186).

Eher soziologisch argumentierende KindheitsforscherInnen in Deutschland betonen, den Kindern seien zwar seit der frühen Reformpädagogik "vom Kinde aus" (Key 1905) "Selbstbestimmung und Eigenständigkeit mehr und mehr ausdrücklich zugestanden" worden (Zeiber 1996, S. 17), aber dieses Zugeständnis sei auf die pädagogischen Binnenräume beschränkt geblieben und habe die "Erwachsenenzentriertheit" der modernen Gesellschaft nicht angetastet. Erst jetzt, gegen Ende des Jahrhunderts, sieht Helga Zeiber sowohl "individualitätsbezogenes Denken" als auch "die gesellschaftliche Realität der Kinder soweit entwickelt, daß Kindern nicht länger vorenthalten werden kann, als Personen mit eigenen Rechten und als Bevölkerungsgruppe mit eigenen Bedürfnissen, Interessen und Teilhabeansprüchen" behandelt zu werden" (a.a.O., S. 18).

Um die epochalen Veränderungen in der gesellschaftlichen Realität der Kinder zu kennzeichnen, verweist Zeiber auf "Fragmentierungen und formale Organisation" im Alltag der Kinder und die "Enthierarchisierung der Eltern-Kind-Beziehungen" (ebd.). Zudem habe der Medien- und Konsumgütermarkt "Freiheitsspielräume der Kinder jenseits des Schutz- und Vorbereitungsraums" (ebd.) generiert (vgl. Hengst 1996). Ihr Fazit: "Die aktuellen politischen Emanzipationsbestrebungen für Kinder haben ihre reale Basis sowohl in den Umbrüchen der Institution der Kindheit wie auch in der Ausbildung der Kinderkultur, die im Zusammenhang mit Marktprozessen eigenen gesellschaftlichen Raum findet, und die nicht mehr durch Erziehungsabsichten steuerbar ist." (Zeiber 1996, S. 18).

Die sozialen Phänomene, die für Zeiber grundlegende Umbrüche in der gesellschaftlichen Positionierung von Kindern markieren, entsprechen ziemlich genau dem, was Soziologen, die dem traditionellen Verständnis von Kindheit als Schutz- und Vorbereitungsphase verhaftet sind, schon vor Jahren veranlaßt hat, das "Verschwinden der Kindheit" (Postman 1983) an die Wand zu malen. Andere Kindheitsforscher ziehen es vor, in diesem Zusammenhang von einer "beschleunigten Kindheit" (Zinnecker 1997, S. 490) zu sprechen, womit zum Ausdruck gebracht werden soll, daß Kinder aufgrund neuer sozialer Erfahrungen und Lebenskonstellationen früher zu "Jugendlichen" werden. Zinnecker verweist hierzu auf die in einem früheren Lebensalter geforderte und ermöglichte Teilhabe an Leistungen in Schule, Sport und Kultur, die frühere Teilhabe an den bislang eher der Jugendphase attribuierten "Konsumfreiheiten" und die früher einsetzende Meinungs- und Geschmacksbildung und politische Partizipation (vgl. Zinnecker 1997, S. 490).

Bemerkenswert ist, daß in jüngster Zeit unter KindheitsforscherInnen des Nordens auch Überlegungen darüber angestellt werden, inwieweit die neue Positionierung von Kindern auch mit einer grundlegenden Veränderung in den "ökonomischen Verhältnissen der Kinder" (so das Schwerpunktthema von H. 1/98 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation; vgl. auch Hengst/Zeiber 1999) einhergeht. Diese Überlegungen beschränken sich nicht auf die Frage, welche Auswirkungen auf das Selbstverständnis von Kindern ihre Entdeckung als "Konsumkraft" hat, sondern beziehen sich auch auf neue Formen und Bedeutungen von "Kinderarbeit".

Nach Ansicht zweier Kindheitsforscherinnen aus Skandinavien und Großbritannien ist das Interesse, die Kinder als soziale Akteure ernstzunehmen, geradezu darauf verwiesen, sich auch in Wohlstands- und Wohlfahrtsgesellschaften mit der Kinderarbeit auseinanderzusetzen (vgl. Solberg 1990, 1997; Morrow 1994). In einer Revision von Studien zur Arbeit von Kindern in den USA und einigen europäischen Ländern kommt Heinz Hengst zu dem Schluß, daß unter Zugrundelegung eines offenen Konzepts von Arbeit, das sich nicht auf Lohn- und Hausarbeit beschränkt, Kinder heute in einem großen Ausmaß als "ökonomische Subjekte" agieren. Dabei "wird deutlich, daß die herkömmlichen Trennungen von Kinder- und Erwachsenenaktivitäten, von Spielen, Lernen und (selbst wissenschaftlichem) Arbeiten liquide geworden sind" (Hengst 1998, S. 246).

Der österreichische Ökonom und Soziologe Helmut Wintersberger entdeckt bei seinem Versuch, "die Evolution moderner Kindheit in wirtschaftsgeschichtlicher Perspektive" (Wintersberger 1998, S. 77) zu skizzieren, gar Anzeichen dafür, daß Kinder in einem neuartigen Sinn heute wieder zu "Produzenten" werden (a.a.O., S. 82f), und hält es zum besseren Verständnis dieses Prozesses für erforderlich, "eine neue positive Definition von Kinderarbeit" (a.a.O., S. 83) zu formulieren.

Selbst in den avanciertesten Arbeiten der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung bleibt merkwürdig unbestimmt, ob der konstatierte Wandel in der Lebenswirklichkeit der Kinder und ihre neue soziale Positionierung erwarten läßt, daß die Kinder tatsächlich als "Akteure" oder "Subjekte" eine einflußreichere Rolle in der Gesellschaft spielen.

#### 4. Fazit

Die in diesem Beitrag dargestellte angloamerikanische und westeuropäische Kindheits-Debatte gleicht der lateinamerikanischen Diskussion um den Protagonismus der Kinder in einigen zentralen Aspekten.

- Beide stellen die bislang als selbstverständlich oder gar naturgegeben angenommene Beziehung zwischen verschiedenen Altersgruppen infrage, wonach der Erwachsene dem Kind vorausgeht und ihm überlegen ist und, umgekehrt, das Kind hinter dem Erwachsenen zurückbleibt oder ihm unterlegen ist.
- Beide stimmen darin überein, daß das Kind die Qualität eines Subjektes "mit Eigensinn" besitzt, das über eine zwar nicht gleiche, aber gleichwertige Handlungskompetenz verfügt bzw. sie leicht erwerben kann, wenn es nicht "unterdrückt" oder sonstwie "behindert" wird.
- Beide stimmen darin überein, daß das Kind dem Erwachsenen "gleichberechtigt" ist, d.h. daß dem Kind nicht unter Verweis auf seine "Minderjährigkeit" grundlegende Menschenrechte vorenthalten werden dürfen und daß der rechtliche Schutz des Kindes nicht auf Kosten seiner "Mündigkeit" gehen darf.
- Beide stimmen darin überein, daß das Kind nicht nur die Kompetenz hat, sondern auch die rechtliche und strukturelle Möglichkeit haben muß, auf die Erwachsenen bzw. die Gesellschaft insgesamt Einfluß zu nehmen, d.h. daß es nicht ausreicht, Kindern nur "Autonomie" in einem von der Gesellschaft abgesonderten sozialen Raum einzuräumen.
- Beide stimmen darin überein, daß Kindheit als kollektive Form des Kindseins einem "sozialen Status" gleichkommt, der sozialstrukturell, kulturell und politisch-rechtlich bedingt ist (vgl. Honig 1995) und bei dessen Ausgestaltung Kindern als "soziale Gruppe" eine wesentliche Rolle zukommen muß.
- Beide stimmen schließlich darin überein, daß sich, möglicherweise weltweit, ein neues Kindheitsmuster abzeichnet, das mit bisherigen Vorstellungen und Praxen von Kindheit nicht viel mehr als den Namen gemein hat.

Die Debatte um "neue Kindheit" und "Protagonismus der Kinder" zeigt jedoch auch einige gravierende Unterschiede.

- In Lateinamerika wird die Frage des Protagonismus wesentlich stärker mit der spezifischen Existenzform der Kinder verknüpft. Meist wird ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen ihrer Rolle als "ökonomische Subjekte" und der Herausbildung ihres Protagonismus hergestellt. Es gilt nicht als Zufall, daß sich der Protagonismus vor allem bei arbeitenden Kindern manifestiert. In der Kindheits-Debatte des Nordens wird dagegen die Frage der Arbeit von Kindern nur von einigen AutorInnen ausdrücklich als relevant betrachtet. Allerdings häufen sich auch im Norden die Stimmen, die den ökonomischen Aspekten der Kindheit größere Beachtung schenken.
- In Lateinamerika wird die Frage des Protagonismus stärker mit Blick auf die tatsächlichen Handlungen der Kinder diskutiert. Dementsprechend wird auch zwischen eher individuellen und eher kollektiven, zwischen eher spontanen und eher organisierten Formen des Protagonismus der Kinder differenziert. Soweit im Norden die Kinder "als Akteure" in den Blick kommen, ist von ihnen meist nur in einem allgemeinen Sinn als Subjekten einer Kinderkultur die Rede, an deren Praxis vor allem das Unkonventionelle und Schöpferische (das Kind als ursprünglicher Künstler) betont wird. Oft kommt die Handlungsdimension auch nur als eine Art Leitnorm für die Erwachsenen ins Bild, von denen erwartet wird, daß sie den "Möglichkeiten" und "Kompetenzen" der Kinder stärkere

Beachtung schenken und Unterstützung angedeihen lassen.

- In Lateinamerika wird der Protagonismus der Kinder deutlich mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in Verbindung gebracht, die auf die Überwindung autoritär-paternalistische Strukturen und Ausbeutungsverhältnisse gerichtet sind. Zumindest die kollektiven und organisierten Form des Protagonismus der Kinder gelten als (möglicher) Teil sozialer Bewegungen, die unmittelbar zur Humanisierung und Demokratisierung der Lebensverhältnisse beitragen können. Im Norden dagegen wird die mögliche Einflußnahme der Kinder mehr im Sinne einer persönlichen "kulturellen Bereicherung" der Erwachsenen gesehen, die "von Kindern lernen" können. Kinder erscheinen nur in einem weitgehend abstrakten Sinn als mögliche "Rebellen" und "Erneuerer" erstarrter Sozialverhältnisse, wobei ihnen noch am ehesten eine Handlungsrelevanz für die Enthierarchisierung der Generationenverhältnisse zugebilligt wird.

Der Protagonismus der Kinder ist mehr als nur der Gegenstand einer interessanten Debatte. In Lateinamerika ist er eine lebendige Realität, die trotz vieler Widerstände und Schwierigkeiten im Aufwind ist. Die seit mehr als 20 Jahren im "Norden" geführte Debatte um ein neues Verständnis von Kindheit und eine stärkere Stellung der Kinder in der Gesellschaft, zeigt an, daß auch hier der Protagonismus der Kinder eine Chance hat. Um aus der Chance eine Realität werden zu lassen, scheinen mir vor allem zwei Handlungsaspekte wichtig zu sein.

1. Neben den bisher im Zentrum der Debatte stehenden Rechten und Kompetenzen der Kinder müßten die tatsächlichen und möglichen Handlungsräume der Kinder stärker beachtet und ausgeweitet werden. Diese sollten weniger im Sinne eigenständiger Kinderräume, sondern mehr im Sinne eines Zugriffs der Kinder auf die "Erwachsenengesellschaft" verstanden werden. Kinder müssen mehr Möglichkeiten erhalten, ihre "Sicht der Dinge", ihre Gegenwartssorgen und Zukunftsphantasien über den tatsächlichen und möglichen Zustand unserer aller Welt zum Zuge zu bringen. Und sie müssen den Eindruck gewinnen, tatsächlich etwas bewirken zu können. Dazu wird es nicht nur verständiger und unterstützungsbereiter Erwachsener und der noch immer von ihnen dominierten Institutionen bedürfen. Die Kinder werden auch eigene Politikformen und Organisationen benötigen, die allein ihnen die nötige öffentliche Aufmerksamkeit und Resonanz verschaffen. Ein bißchen "Partizipation" mit dem Wohlwollen und nach dem Muster der Erwachsenen-Institutionen wird nicht genügen. Die Kinder müssen in **organisierter** und auf **ihre** Weise selbst Entscheidungen treffen können, die für die Erwachsenen(-Institutionen) verbindlich sind oder Entscheidungen der Erwachsenen(-Institutionen), die ihre eigene Gegenwart und Zukunft betreffen, mit ihrem Veto außer Kraft setzen können.
2. Die Kinder müssen die Möglichkeit haben, aus ihrer marginalen in eine zentrale gesellschaftliche Stellung zu gelangen. Dies erfordert einen radikalen Bruch mit dem (bürgerlichen) Kindheitsmodell, das auf dem (gesetzlichen) Anschluß an die Erwerbsarbeit und der prinzipiell negativen Bewertung jeglicher Arbeit von Kindern beruht. Analog zu den Überlegungen und Plänen, wie die Krise der Erwerbsarbeitsgesellschaft mittels neuer Ansätze und Formen des Arbeitens und Wirtschaftens zu überwinden sei, stehen Überlegungen und Pläne an, wie auch das Interesse der Kinder, sich nützlich zu machen und wirtschaftlich selbständig zu werden, aufgegriffen und einbezogen werden kann. Wer die Studien, die in den letzten Jahren zur Kinderarbeit in Deutschland realisiert wurden (vgl. Ingenhorst 1998, Kirchhöfer 1998, Liebel 1998b), aufmerksam liest und das alltägliche Sozialverhalten vieler Kinder aufmerksam beobachtet, wird bemerken, daß es unter den Kindern selbst bereits eine breite Tendenz gibt, sich von dem bürgerlichen Kindheitsmodell zu verabschieden. Eine wachsende Zahl von Kindern ist dabei, sich selbst Tätigkeiten zu suchen oder zu schaffen, die ihnen relative ökonomische Unabhängigkeit und das Gefühl vermitteln, etwas Wichtiges, sozial Nützliches tun zu können und eine relevantere Rolle in der Gesellschaft zu spielen.

## Bibliografie

Alanen, Leena (1994): Zur Theorie der Kindheit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, H. 28, S. 93 – 112

- Andresen, Sabine/Baader, Meike Sophia (1998): Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key. Neuwied, Kriftel
- Baader, Meike Sophia (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Bierter, Willy/von Winterfeld, Uta (1998): Zukunft der Arbeit – welcher Arbeit? Basel
- Boogaart, Hilde van den, u.a. (1996) (Hrsg.): Rechte von Kindern und Jugendlichen. Wege zur ihrer Verwirklichung. Münster
- Braunmühl, Ekkehard von/Kupffer, Heinrich/Ostermeyer, Helmut (1976): Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt am Main
- Carle, Ursula (1998): 75 Jahre Rechte der Kinder – Was haben drei Generationen aus den Forderungen der 20er Jahre gemacht? In: Carle/Kaiser 1998, S. 12 –23
- Carle, Ursula/Kaiser, Astrid (1998) (Hrsg.): Rechte der Kinder. Hohengehren
- Chamboredon, Jean-Claude (1975): Infancy as an Occupation: Towards a Sociology of Spontaneous Behavior. Paris
- Coninck-Smith, Ning de/Sandin, Bengt/Schrumpf, Ellen (1997) (Hrsg.): Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850 – 1190. Odense (Dänemark)
- Cussiánovich, Alejandro u.a. (1988): Niños trabajadores. Experiencias y reflexiones. Lima
- Cussiánovich, Alejandro (1997): Protagonismo: ¿Qué es? In: Jóvenes y Niños Trabajadores: Sujetos Sociales. Ser Protagonistas. Lima, S. 11 – 28
- Cussiánovich, Alejandro (1998): Arbeitende Kinder: eine bedeutende soziale Frage am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Liebel/Overwien/Recknagel 1998, S. 41 –51
- Doehlemann, Martin (1979): Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt. München
- Eliascheff, Caroline (1997): Das Kind, das eine Katze sein wollte. Psychoanalytische Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern. München
- Elsen, Susanne (1998): Gemeinwesenökonomie – eine Antwort auf Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung? Neuwied, Kriftel
- Enda tiers monde (1999): voix des enfants d'afrique. Dakar (Sénégal)
- Farson, Richard (1975): Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit. München (Originalausgabe: Birthrights. New York 1974)
- Firestone, Shulamith (1973): Nieder mit der Kindheit. In: Kursbuch 34, S. 1 – 24
- Firestone, Shulamith (1975): Frauenbefreiung und sexuelle Revolution. Frankfurt am Main
- Gaytan, Angel (1997): Protagonismo Infantil como un proceso social. Cuadernos Divulgativos Nr. 13, PRONICE, Guatemala
- Gonzalez Alvarez, Carlos (1996): Bewußtseinsarbeit mit arbeitenden Kindern. In: Holm/Dewes 1996, S. 93 –117
- Gothe, Lothar/Kippe, Rainer (1970): Ausschuß. Protokolle und Berichte aus der Arbeit mit entflohenen Fürsorgezöglingen. Köln
- Harten, Hans-Christian (1993): Kindheitsgeschichte als Utopiegeschichte. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. München
- Hartwig-Hellstern, Frercks (1997): Kinderbürger. Über die politische Beteiligung von Kindern. Bonn

- Haug, Hans-Jürgen/Maessen, Hubert (1971): Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt am Main
- Hengst, Heinz (1996): Kinder an die Macht. Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: Zeiher/Büchner/Zinnecker 1996, S. 117 – 134
- Hengst, Heinz (1998): Kinderarbeit revisited. In: Liebel/Overwien/Recknagel 1998, S. 233 – 249
- Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (1999) (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Weinheim/München (im Erscheinen)
- Holm, Karin/Dewes, Jürgen (1996) (Hrsg.): Neue Methoden der Arbeit mit Armen. Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder. Frankfurt am Main
- Holt, John (1978): Zum Teufel mit der Kindheit. Über die Bedürfnisse und Rechte von Kindern. Wetzlar 1978 (Originalausgabe: Escape from Childhood, 1974)
- Honig, Michael-Sebastian (1995): Kindheit als sozialer Status. In: Widersprüche, H. 58, S. 9 – 18
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig/Leu/Nissen 1996, S. 9 – 30
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (1996) (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster-sozialisierungstheoretische Perspektiven. Weinheim, München
- Ingenhorst, Heinz (1998): Kinderarbeit in Deutschland. Motive, Arbeitsbedingungen und Folgen. In: DISKURS, hgg. v. Deutschen Jugendinstitut, H. 2/98, S. 56 – 63
- James, Allison/Prout, Alan (1990) (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London, Bristol
- Jenks, Chris (1996): Constituting the child. In: Ders. (Hrsg.): The sociology of childhood. Essential readings. Aldershot, S. 9 – 24 (zuerst: London 1982)
- Key, Ellen (1905): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin
- Kirchhöfer, Dieter (1998): Kinderarbeit – ein notwendiger Entwicklungsraum der Heranwachsenden. Ein Plädoyer für den Anspruch und das Recht der Kinder auf Arbeit. In: DISKURS, hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut, H. 2/98, S. 64 – 71
- Korczak, Janusz (1970): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen Weinheim, München
- Liebel, Manfred/Wellendorf, Franz (1969): Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt am Main
- Liebel, Manfred (1990): Mala Onda. Jugend in Lateinamerika. Frankfurt am Main
- Liebel, Manfred (1994a): Protagonismo Infantil. Managua
- Liebel, Manfred (1994b): Wir sind die Gegenwart. Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika. Frankfurt am Main
- Liebel, Manfred (1996): Somos NATRAS. Testimonios de Niños Trabajadores de Nicaragua. Managua
- Liebel, Manfred (1998a): Die Aktualität des Protagonismus der arbeitenden Kinder. In: Liebel/Overwien/Recknagel 1998, S. 29 – 40
- Liebel, Manfred (1998b): Arbeitende Kinder in Deutschland. In: Liebel/Overwien/Recknagel 1998, S. 147 – 154

- Liebel, Manfred (1998c): "Andere" Kinder – "andere" Jugendliche? Neuere Ansätze in der lateinamerikanischen Straßenpädagogik. In: Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim (Hrsg.): Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog. Münster, New York, München, Berlin, S. 133 – 142
- Liebel, Manfred/Overwien, Bernd/Recknagel, Albert (1998) (Hrsg.): Arbeitende Kinder stärken. Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit. Frankfurt am Main
- Mann, Iris (1978): Die Kraft geht von den Kindern aus. Die stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle. Lollar
- Matthews, Gareth B. (1995): Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene. Weinheim, Berlin
- Möller, Carola u.a. (1997): Wirtschaften für das 'gemeine Eigene'. Handbuch zum gemeinwesenorientierten Wirtschaften. Berlin
- Morales L., Carlos H. (1997): Protagonismo Infantil. Sistematización de Seis Experiencias. PRONICE, Guatemala
- Morrow, Virginia (1994): Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment Outside School in Contemporary UK. In: Mayall, Berry (Hrsg.): Children's Childhoods. London, Bristol
- Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Neubauer, Georg/Sünker, Heinz (1993) (Hrsg.): Kindheitspolitik international. Opladen
- Ökonomische Verhältnisse der Kinder. Themenschwerpunkt der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. H. 1/98
- Postmann, Neil (1983): Das Verschwinden der Kindheit. München
- Razeto, Luis (1997): La Economía de Solidaridad. Buenos Aires
- Schibotto, Gianni (1990): Niños Trabajadores. Construyendo una identidad. Lima
- Schibotto, Gianni (1993): Unsichtbare Kindheit. Kinder in der informellen Ökonomie. Frankfurt am Main
- Seabrook, Jeremy (1998): Children of the market. In: Race & Class, 39. Jg., S. 37 – 48
- Sobre Protagonismo Infantil (1996): Cuadernos NATRAS, Nr. 4, Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua. Managua
- Solberg, Anne (1990): Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children. In: James/Prout 1990, S. 118 – 137
- Solberg, Anne (1997): Seeing Children's Work. In: Coninck-Smith/Sandin/Schrumpf 1997, S. 186 – 209
- Stern, Bertrand (1995) (Hrsg.): Kinderrechte zwischen Resignation und Vision. Ulm
- Valencia Corominas, Jorge (1999): Derechos Humanos del Niño en el Marco de la Doctrina de la Protección Integral. Lima
- Wintersberger, Helmut (1998): Ökonomie der Kindheit – Wandel der ökonomischen Verhältnisse zwischen den Generationen. In: Kränzl-Nagl, Renate/Riepl, Barbara/Wintersberger, Helmut (Hrsg.): Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs. Frankfurt am Main, New York, S. 77 – 104
- World Council of Churches (1996): "We can help each other". Setting Up a Global Child-to-Child Network. Genf
- World Council of Churches (1997): Widening the Circle. Constructing the Global, Ecumenical Children's

Network. Genf

Wünsche, Petra (1996): El Protagonismo Infantil desde una perspectiva de Psicología Evolutiva. Instituto de la Mujer (IMU), San Salvador, unveröffentlichtes Manuskript.

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main

Zeiber, Helga (1996): Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? In: Zeiber, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim, München, S. 7 – 28

Zinnecker, Jürgen (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig/Leu/Nissen 1996, S. 31 – 54

Zinnecker, Jürgen (1997): Metamorphosen im Zeitraffer: Jungsein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Levi, Giovanni/Schmitt, Jean-Claude (Hrsg.): Geschichte der Jugend. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main, S. 460 – 505

[☐ Zurück zur Pronatsseite und zum Download](#)