

Liebel, Manfred; Meade, Philip

Schule ohne Adulismus? Die Macht über Kinder herausfordern

Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Staib, Lucia [Hrsg.]; Schuppener, Saskia [Hrsg.]: *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 203-217



Quellenangabe/ Reference:

Liebel, Manfred; Meade, Philip: Schule ohne Adulismus? Die Macht über Kinder herausfordern - In: Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Staib, Lucia [Hrsg.]; Schuppener, Saskia [Hrsg.]: *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 203-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261602 - DOI: 10.25656/01:26160

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261602>

<https://doi.org/10.25656/01:26160>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Manfred Liebel und Philip Meade



Schule ohne Adulthood? Die Macht über Kinder herausfordern

1 Einleitung

„Am schlimmsten ist es in der Nacht vor der Arbeit. Ich schlafe sehr unruhig und träume von guten, allerdings sehr häufig von schlechten Noten, das heißt: Ich kämpfe sozusagen mit den Noten um Leben und Tod! In dieser Nacht fallen die Noten über mich her, da kann ich gar nichts dagegen machen“ (Jürgen Herz, 12 Jahre, in: Zimmermann & Eigel 1980, 11).

„Sobald es ein Machtverhältnis gibt, gibt es eine Widerstandsmöglichkeit. Wir stecken nie völlig in der Falle der Macht: unter bestimmten Bedingungen und mit einer präzisen Strategie kann man immer ihren Zugriff abwenden“ (Foucault 1978, 196).

Seit die Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 begonnen hat, ringen Regierungen, Schulbehörden, Lehrer*innenverbände und Eltern um die Frage, ob die Schulen für junge Menschen wieder geöffnet werden könnten oder online von zu Hause gelernt werden müsse. Schule erscheint als unverzichtbarer Ort für die Kinder und ihre Entwicklung. Wenig ist davon die Rede, was die jungen Menschen selbst zu dieser Frage denken. Bei dieser Debatte geht weitgehend unter, dass die Schulen bis heute ein Ort sind, an dem Kinder einem Reglement unterworfen werden, das wenig Raum für ihre eigenen Interessen, Bedürfnisse und Sichtweisen lässt und in dem sie fast vollständig rechtlos sind. Die Pandemie wäre eine Gelegenheit gewesen, mal wieder über Alternativen zum schulischen Lernen nachzudenken, aber es ging hauptsächlich um die verspätete digitale Ausstattung der Schulen, um den Preis für Lüftungsanlagen in Klassenzimmern, um versäumte Lektionen und darum, dass die heutigen Schüler*innen im späteren Erwerbsleben benachteiligt sein werden – um Wirtschaftliches eben.¹ Die Debatten über eine „Entschulung der Gesellschaft“ (Illich 1971/2003) und alternative Lernformen scheinen tausend Jahre her zu sein.

1 Das Münchener ifo-Institut rechnete medienwirksam bereits nach dem ersten Lockdown gigantische Lohninbußen der heutigen Schüler*innen in ihrem späteren Leben vor. Die Schwachstellen dieser Rechnung (wie etwa der Trugschluss, dass Schulausfall auch geistiger Stillstand bedeute) erhielten hingegen weniger Beachtung (vgl. Täubner 2021).



Trotz aller Reformen, die in den letzten Jahrzehnten stattgefunden haben, stellen die Schulen weiterhin ein *besonderes Gewaltverhältnis* dar, das die jungen Menschen in eine einseitige Abhängigkeit von Personen bringt, die Macht *über* sie haben. In verfassungsrechtlicher Sicht gelten Schüler*innen als ein nicht-legitimiertes „Teilvolk“, das aus seiner unmittelbaren Betroffenheit von staatlichem Handeln in der Schule keinen Anspruch auf besondere Mitwirkungsrechte ableiten kann (Avenarius & Heckel 2000, 117). Die Schule ist bis heute nicht nach demokratischen Prinzipien, sondern als hierarchisches System organisiert, in dem sich die Kinder und Jugendlichen *als Schüler*innen* am unteren Ende der Machtskala befinden. Die Schule leistet damit Praktiken Vorschub, die gelegentlich als *adulthood* bezeichnet werden. Wir werden in diesem Beitrag zeigen, aus welchen Gründen und in welcher Weise der Adulthood in der Schule immer wieder neu erzeugt wird und warum er den Kindern und letztlich auch den Erwachsenen schadet. Schließlich werden wir fragen, wie Kinder und Erwachsene dem Adulthood in der Schule widerstehen können und welche Alternativen sich anbieten. Zunächst werden wir umreißen, was unter dem Begriff Adulthood verstanden wird.

2 Was ist Adulthood?

Der Begriff Adulthood bezeichnet die Herabsetzung von Kindern durch Erwachsene aufgrund ihres Alters. Adulthood basiert auf der ungleichen Macht und dem Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern und wird meist als ‚Missbrauch der Macht‘ verstanden, die Erwachsene über Kinder haben (vgl. LeFrançois 2014; Bell 2018). Er entsteht oft im Kontext von Überlegenheit, Privilegien, Bequemlichkeit und pauschalisierenden Vorannahmen über das Kindsein. Er kann auch zwischen jungen Menschen verschiedenen Alters auftreten, insoweit sie selbst schon adulthoodsche Verhaltensweisen verinnerlicht haben. Adulthood ist eine spezifische Form von Diskriminierung oder bildet den Hintergrund dafür (vgl. Liebel 2020a). Er äußert sich in abwertendem Verhalten gegenüber Jüngeren, kann sich aber auch in sozialen, rechtlichen und institutionellen Strukturen verfestigen.

Der Begriff Adulthood in dem heute vorwiegend verstandenen Sinn geht auf den Psychologen Jack Flasher (1978) zurück. Er fand zunächst in den USA Verbreitung und wurde in den Bewegungen für die Gleichberechtigung von Kindern und Jugendlichen zu einem Schlüsselwort (vgl. Bell 1995; Fletcher 2015). In anderen Weltregionen wurde er erst nach der Jahrtausendwende aufgegriffen, in Deutschland zuerst von Manuela Ritz (2008). Er dient vor allem der Kritik an Erziehungsmethoden und wird in Verbindung gebracht mit anderen Formen der Diskriminierung wie Rassismus oder Sexismus. Während zunächst die Beziehungsaspekte und psychischen Implikationen betont wurden, werden heute



auch systemische Aspekte und soziokulturelle Rahmenbedingungen stärker beachtet und es wird z. B. von institutionalisiertem oder strukturellem Adulthood gesprochen.

Die Forschung zu Adulthood und seinen verschiedenen Ausdrucksformen steht ebenso wie die Theoriebildung noch in den Anfängen. In der Kindheitsforschung wurde das Thema erst relativ spät aufgegriffen, vor allem unter dem Aspekt der Diskriminierung und der Agency von Kindern. Das Thema fand auch Eingang in die Diskussionen zur Entwicklungspsychologie (vgl. Woodhead 2009; Burman 2010), der Sozial- und Kulturgeographie (vgl. Schreiber 2015; Rollo 2016) sowie naheliegender Weise der Pädagogik und Sozialarbeit (vgl. Richter 2013; Winkelmann 2019).

Altersdiskriminierung gegenüber jungen Menschen ist eine sehr verbreitete Erscheinung und tagtäglich zu beobachten.² Die bestehende Machtungleichheit zwischen ‚Minderjährigen‘ und Erwachsenen wird entweder vorsätzlich oder ohne bewusste Absicht ausgenutzt. Adulthood entfaltet seine Wirkung fast immer in Verbindung mit anderen Diskriminierungsformen. Diese Verwobenheit mehrerer Diskriminierungsachsen wird *Intersektionalität* genannt (vgl. Crenshaw 1989/2019). Besonders wichtig ist, dass dabei nicht einfach soziale Merkmale wie z. B. Behinderungen, Geschlecht, Hautfarbe oder soziale Herkunft bzw. Klassenlage addiert werden und die betroffene Person im Ergebnis doppelte oder mehrfache Diskriminierung erfährt. Die intersektionale Perspektive ermöglicht vielmehr, wie durch ein Vergrößerungsglas die unterschiedlichen Mechanismen einer Diskriminierung zu erkennen. Folgen wir der Argumentation der Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (ebd.), dann zeigt sich z. B., dass die Erfahrungen afroamerikanischer Mädchen sich sowohl von den Erfahrungen afroamerikanischer Jungen als auch von denen ‚weißer‘ Mädchen unterscheiden.

Ausgehend von der Vorstellung, dass ‚Minderjährige‘ in vielerlei Hinsicht auch als ‚minderwertig‘ betrachtet werden, meinen viele Erwachsene, dass junge Menschen belehrt, erzogen, bestraft, diszipliniert und angeleitet werden müssen, um ‚gute‘ Erwachsene zu werden. In den zeitgenössischen kapitalistischen Gesellschaften, in denen das westlich-bürgerliche Kindheitsmuster vorherrscht, das strikt zwischen Erwachsenen und Kindern unterscheidet und sie trennt, erfahren sich Erwachsene als von ihrer eigenen Kindheit abgespalten. Letztere wird als rund zwei Dekaden andauerndes Übergangsstadium gesehen, das ein Mensch stufenweise überwinden muss, bevor er ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft wird. In der Folge betrachten sich Erwachsene im Vergleich zu Kindern als ‚vollkommener‘ oder bezeugen stolz, dass aus ihnen ‚was geworden ist‘. Erfahrungen, die Menschen als Kind gemacht haben, wirken sich auf das Leben

2 Altersdiskriminierung wird bisher aber meist nur kritisch bewertet, wenn sie auf ältere Menschen bezogen ist, und hier als „ageism“ bezeichnet. Entsprechende Diskriminierungsverbote finden sich z. B. im deutschen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006.



als Erwachsener aus. In der Regel wollen Menschen diese privilegiertere Position, die sie als Erwachsene erreicht haben, auch beibehalten (vgl. Miller 1980).

Um also ein Bewusstsein für das Phänomen Adulthood zu bekommen, müssen Erwachsene sich Erlebnisse aus ihrer eigenen Lebensgeschichte bewusst machen und dabei auch negative Gefühle, die andere Erwachsene früher bei ihnen selbst durch ihre Haltung und ihr Verhalten hervorgerufen haben, erinnern und reflektieren. Diese Arbeit an sich selbst wird gelegentlich als „kritisches Erwachsensein“ (Ritz & Schwarz vsl. 2022) bezeichnet. Neben dem Elternsein ist dies auch relevant für die Arbeit in Berufen, die mit jungen Menschen zu tun haben, wie die Pädagogik, die Sozialarbeit oder die Pädiatrie. Auch hier ist die Grundvoraussetzung für einen adulthoodsensiblen Umgang mit dem Thema die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und professionellen Haltung. Durch sie können sowohl Selbstannahmen als auch an Kinder adressierte Rollenzuschreibungen sichtbar gemacht, eigene Vorurteile und Verhaltensweisen überdacht und verändert werden. Ebenso notwendig ist es, die in das berufliche Profil eingeschriebene Rolle in Frage zu stellen, da diese auf der Vorstellung von Ungleichheit und Überlegenheit aufbaut. Da Diskriminierung allerdings nicht nur eine Frage der ‚richtigen Einstellung‘ ist, kommt niemand drum herum, die institutionellen Strukturen, in die das Berufsfeld eingebettet ist, auf Adulthood hin zu überprüfen und Veränderungen in die Wege zu leiten (vgl. Liebel 2020b). Auch Personen, die nicht im direkten Kontakt mit jungen Menschen sind (und das sind die wenigsten) sollten sich fragen, ob Entscheidungen, die sie treffen, sich womöglich auf Kinder auswirken. Bezogen auf den Adulthood können also Analyse, kritische Reflexion und Veränderungsimpulse als interdisziplinäre und gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden.

3 Schule als institutionalisierter Adulthood

Die Schule ist ein Beispiel für institutionalisierten Adulthood. Er ist eingeschrieben in das ungleiche Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, Lehrer*innen und Schüler*innen, das in der Funktion der Schule als Pflichtveranstaltung begründet ist. Er schlägt sich nieder in adulthoodistischen Verhaltensweisen der erwachsenen Personen, die qua Amt mit Vorrechten ausgestattet sind, gegenüber den Kindern und Jugendlichen, denen *als Schüler*innen* die Funktion zugewiesen ist, von den Erwachsenen zu lernen und so selbst zu funktionsfähigen Erwachsenen zu werden.

In einer Studie, die sich unter Bezug auf die Machtanalysen des Psychologen und Philosophen Michel Foucault (1976/1994; 1978; 2005) mit den Machtverhältnissen in der Schule befasst, weist die Erziehungswissenschaftlerin Eva-Maria Rottlaender (2018, 122) darauf hin, dass „die heutige Gestalt des Schulsystems und vor allem des dort vorherrschenden Macht- und Disziplinierungsgefüges nur zu



verstehen ist vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Das heißt, es gilt aufzuzeigen, welche historisch gewachsenen Funktionsweisen und Überzeugungen sich als besonders zentral und wirkmächtig erwiesen, sodass sie noch heute konstitutives Element der Idee von Schule sind“.

Mit Blick auf die Geschichte der Erziehung, insbesondere der Schule, beschreibt die Publizistin Katharina Rutschky (1977/1997) unter dem Stichwort *Schwarze Pädagogik*³ deren Aufgabe als Versuch, den unterstellten Konflikt zwischen Natur und Vernunft in den Griff zu bekommen und die jungen Menschen auf diese Weise zu ‚zivilisieren‘. Kinder werden dabei als wild und unvernünftig betrachtet, sie müssten durch die Erziehung und Maßregelung der Erwachsenen gemäßigt und auf den richtigen Weg geführt werden. Aus politischer Perspektive heraus betrachtet, geht es beim Zivilisationsprozess unter anderem darum, dass ein ‚Volk‘ einfacher zu regieren ist, wenn es berechenbarer und homogener, kurz: ‚normalisiert‘ ist (vgl. Link 2018). In diesem Sinne stand im Fokus der *Schwarzen Pädagogik*, den Eigensinn des Kindes zu brechen.⁴

Foucault hatte die Entstehung der Schule als anonymes Machtsystem auf das Bemühen der europäischen Aufklärung zurückgeführt, die Natur und damit auch den Menschen planbar und steuerbar zu machen. Im Sinne Foucaults gibt es Macht nur, weil Unterschiede zwischen Menschen bestehen oder konstruiert werden. Das heißt, es gibt Macht nicht als etwas Absolutes, sondern diese existiert nur in Beziehungen, Handlungen und Sprache zwischen Personen (vgl. Foucault 1978, 126). Sie kann z. B. durch Hierarchien zwischen Menschen gekennzeichnet sein, die sich in einer bestimmten Art und Weise in einem bestimmten Raum bewegen. Sie zeigt sich ebenso in Form der räumlichen Isolation der institutionalisierten Bildung von der äußeren Lebenswelt. Die Beherrschung der kindlichen Kräfte und die Herstellung von Ruhe und Ordnung waren und sind die zentralen Aufgaben der Lehrer*innenschaft, da die erzieherische Wirkung des Unterrichts als vom Leben getrennte Pflichtveranstaltung nur so zu gewährleisten ist.

Die Schule als Hort adultistischen Handelns erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass sie eng mit der Herausbildung einer vom Leben der Erwachsenen getrennten Kindheits- und Jugendphase verbunden ist, der besondere Eigenschaften zugeschrieben werden. Die Schule als von der Erwachsenenwelt getrennter (Lern-) Raum symbolisiert diese Trennung nicht nur, sondern bringt sie auch mit hervor. Die mit der Schule erfolgende „subkulturelle Separierung der Teilpopulationen Kindheit und Jugend geht mit der künstlichen Aufteilung der menschlichen Eigenschaften in nicht mehr wie bisher nur männliche und weibliche, sondern jetzt auch erwachsene und kindlich-jugendliche einher“ (Heider 1984, 11). Dabei

3 Aus rassismuskritischer Sicht eine problematische Begriffswahl.

4 Die Psychoanalytikerin Alice Miller hat diese Gedanken in ihrem Buch *Am Anfang war Erziehung* (Miller 1980) aufgegriffen und am Beispiel von Lebensgeschichten veranschaulicht.



werden die Kinder und Jugendlichen nach dem Muster der zur gleichen Zeit stattfindenden Kolonialisierung ‚fremder‘ Erdteile und Gesellschaften als vorzivilisatorische Individuen konstruiert, die mittels der Schule in zivilisierte Erwachsene zu transformieren sind (vgl. Liebel 2017).

Dieser Prozess kulminierte „in der perfekten Verplanung und Kontrolle des Schüleralltags“ (Heider 1984, 28), ein Ergebnis, das die Publizistin Ulrike Heider als „Verbannung der Kinder und Jugendlichen in eine halbkoloniale Subkultur“ (a.a.O., 27) charakterisiert. Es liegt auf der Hand, dass die Verbannung der Kinder, ähnlich wie die Kolonialisierung der Menschen außerhalb Europas, bis heute mit der Befürchtung verbunden ist, dass sich ihre vorzivilisatorische Wildheit Bahn brechen könnte. Diese Befürchtung liegt auch deshalb nahe, weil die angestrebte Zivilisierung bei jedem Kind wieder von vorne begonnen werden muss. Aus diesem Grund werden als gefährlich verstandene Eigenschaften des unzivilisierten Individuums „den Kindern und Jugendlichen für die Zeit vor Abschluss ihrer individuellen Zivilisation nur unter der Bedingung ihrer gleichzeitigen Verbindung mit Schwäche und Infantilismus zugebilligt“ (a.a.O., 39).

Darin sehen wir auch einen Grund, warum aus der Sicht der Lehrperson die Schulklasse als potenzielles Chaos erscheint, das aus den Fugen gerät, wenn der Kontrollblick nachlässt. Es könnten dann Etuis durch die Gegend fliegen, subversive Informationen ausgetauscht, Witze gemacht, Grimassen geschnitten oder gelacht werden, der Lärmpegel könnte steigen und wie ein plötzlicher Sturm losbrechen. In der Lehrperson entsteht eine tiefliegende Angst vor der Unordnung, dem noch nicht Gezähmten. Sie verbindet sich mit der Ideologie, dass die Kinder eigentlich Wilde und Barbaren sind, Chaot*innen, die bei jeder Gelegenheit auf die Bänke steigen wie Affen auf Bäume.⁵

Die Schüler*innen werden diszipliniert durch die Aufgaben, die sie erhalten und die sie in einer bestimmten Zeit zu erledigen haben. Zudem sorgt die Verzahnung zwischen Elternhaus und Schule für eine weitere Disziplinierung: Es werden regelmäßig Berichte und Beurteilungen verfasst, die den Eltern übermittelt werden. Um einer erneuten Beschämung, Verurteilung oder gar Bestrafung durch das Elternhaus zu entkommen, verstärkt sich der Druck auf die Schüler*innen, diese Beurteilungen und Berichte positiv ausfallen zu lassen. Ferner wird durch die permanente numerische Benotung der ‚Leistungen‘ eine Rangfolge unter den Schüler*innen einer Klasse aufgebaut, die die Schüler*innen in Konkurrenz

5 Der Soziologe Talcott Parsons spricht in seinem Hauptwerk *The Social System* in Bezug auf Kinder von einer „barbarischen Invasion des Stroms neugeborener Kinder“, die durch schulische „Sozialisation“ gebändigt werden müssten (Parsons 1951/1991, 143). Der Soziologe Émile Durkheim hatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts Kinder mit der „primitiven Menschheit“ verglichen. Ihr „wechselhafter Charakter“ entspreche dem der „Wilden“. Um den Zusammenhalt der zivilisierten Gesellschaft nicht zu gefährden, müssten sie in der Schule einer „imperativen“ Moralerziehung zu „Disziplin“ und „Selbstbeherrschung“ unterzogen werden (Durkheim 1984, 175 ff.).



zueinander setzt, anstatt zu gemeinsamen Aufgaben- und Problemlösungen aufzurufen und ‚miteinander‘ zu lernen. Ein weiteres konstitutives Element der Schule ist die permanente Sichtbarkeit der Schüler*innen, die in der Regel durch die Sitzordnung hergestellt wird. Die Lehrperson leitet das Geschehen an. Das Verhalten der Schüler*innen wird permanent beobachtet und bei Nicht-Einhalten der Regeln korrigiert.

Weitere Prozesse der Ausgrenzung, Stigmatisierung und Hierarchisierung von Schüler*innengruppen erfolgen (häufig unbewusst) durch das *Othering*⁶ anhand von Merkmalen wie abweichendes Verhalten, Hautfarbe, Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, soziale Schicht oder einer Behinderung (vgl. Riegel 2016; Riegel in diesem Band). Diese Mechanismen dienen nicht zuletzt der Aufrechterhaltung einer komplexen Ordnung von Privilegien und Unterwerfungen und gewährleisteten Kontrolle (vgl. Kollender 2021).

4 Adulthood im Schulalltag

Seit den 1970er Jahren hat sich unter dem Einfluss der antiautoritären Jugendprotestbewegungen, darunter auch der Schüler*innenbewegung (vgl. Liebel & Wellendorf 1969), in den Schulen einiges geändert. Zumindest in Deutschland und einigen anderen Ländern dürfen die Schüler*innen nicht mehr körperlich ‚gezügelt‘ werden.⁷ In den Bildungsplänen der deutschen Bundesländer wird die Mündigkeit der*des Einzelnen als zu erstrebendes Ziel formuliert. Die Kommunikationsformen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sind teilweise offener geworden, in manchen Schulen wurden Klassen- oder Schulräte eingeführt, es wird gelegentlich Projektunterricht betrieben, in dem die Schüler*innen zur Eigeninitiative ermuntert werden, zuweilen werden sogar Kinderrechte gelehrt (vgl. z. B. Edelstein u. a. 2014). Doch die hierarchische Grundstruktur und das institutionelle Machtverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sind im Kern erhalten geblieben. Es ist weiterhin die Lehrperson, die den Ton angibt, die aber auch ihrerseits Vorgaben der Schulbehörden unterliegt. Im Rahmen dieser Vorgaben entscheidet sie, welches Wissen als gültig anerkannt wird und von ihr in welcher Weise bewertet wird. Die Exekutionsformen der Herrschaft über die Schüler*innen setzen sich auf weniger sichtbare Weise fort, indem sie in büro-

6 Beim Othering werden vermeintliche Wesenseigenschaften von Personengruppen konstruiert, um den ‚Nichtzugehörigen‘ oder ‚Fremden‘ Minderwertigkeit und Unterlegenheit zu unterstellen. Hiergegen richtet sich der *Anti-Bias Approach*, in der Pädagogik z. B. von der *Fachstelle Kinderwelten* vertreten (siehe: <https://situationsansatz.de>).

7 Wenn von Gewalt in der Schule heute die Rede ist, steht meist die Gewalt zwischen Schüler*innen im Fokus, z. B. das sogenannte Cybermobbing. Aber auch direkte Gewalt durch Lehrkräfte ist trotz gesetzlichen Verbots keineswegs verschwunden, wie durch mehrere Forschungsbeiträge in Prengel & Winklhofer (2014) belegt ist und ein aktuelles Beispiel einer Waldorfschule in Weimar erneut gezeigt hat (vgl. FAKT 2021).



kratischer, scheinbar unpersönlicher Form totalisiert werden. Hierbei wird auf symbolische und psychische Gewalt, beispielsweise durch Beschämung, gesetzt (vgl. Hafenecker 2014; Niggemann 2021).

Das Lernen bleibt vom Leben außerhalb der Schule getrennt, das zu erlernende Wissen ist weitgehend vorgegeben. Das immer mal wieder betonte Ziel, die Schule von einem bürokratisch geregelten Lernraum in einen offenen, die Rechte der jungen Menschen respektierenden Lebensraum zu transformieren, wird durch den Pflicht- und Zwangscharakter des schulischen Lernsystems unterlaufen. Das Grundmuster der Schule, ein Instrument zur Zivilisierung der noch ‚unreifen‘ Kinder zu sein, ist gleich geblieben. Die gesetzlich verankerten Formen von Partizipation bleiben instrumentell auf das Ziel ausgerichtet, die Zwecke der Schule auf flexiblere Weise zu erfüllen.

Im Schulalltag äußert sich der Adulthood vor allem im Handeln der Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen. Das adultistische Handeln ist allerdings weder beliebig noch voraussetzungslos, sondern ergibt sich aus den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und ihrer inneren Machtstruktur.⁸ Eine wesentliche Funktion der Schule besteht darin, in den Schüler*innen ein Wissen zu verankern, das wirtschaftlich verwertbar ist („Humankapital“), und die jungen Menschen zu Charakteren zu formen, die dieses Wissen annehmen und in ihrem späteren Leben umsetzen (vgl. Qvortrup 2000). Entscheidungen über die Art dieses Wissens und seiner Vermittlung werden im Schulsystem immer von oben nach unten getroffen. Die Schüler*innen werden durch die eingleisigen schulischen Fragestellungen und Wissensvermittlung vorgeführt. In den Worten des Psychologen Klaus Holzkamp ist „der Schüler in der eigentlich entwürdigenden Situation, dem Lehrer laufend Sachen erzählen zu sollen, die der Lehrer schon weiß und ihn sozusagen systematisch zu langweilen. [...] Der Zweck der ganzen Sache ist nur die Bewertung der Antworten der Schüler aber nicht ihre inhaltliche Zurkenntnisnahme“ (1992, 10:26). Laut Holzkamp ist „diese Vorstellung von Kindern und die Vermischung von pädagogischer Kommunikation und Entwicklungspsychologie einer der ideologischen Hauptquellen dieser Unterdrückungsideologie in der Schule“ (1992, 23:17).

Um konkreter zu zeigen, wie sich Adulthood im Alltag der Schule manifestiert und reproduziert, greifen wir auf eine phänomenologische Studie von Friedrich Thiemann (1985) über Herrschen und Leiden in der Schule zurück und ergänzen sie durch eigene Erinnerungen und Überlegungen. Thiemanns Studie entstand aus Beobachtungen und Gesprächen mit Studierenden für den Lehrberuf, die sich an ihre eigenen Schulerlebnisse als Kinder erinnern. Der Autor spricht nicht

8 Helmut Fend (2011) sieht diese Funktionen in der Enkulturation in die bestehende Gesellschaftsordnung, der Qualifikation für die systemimmanenten Arbeitsanforderungen, der Allokation oder Selektion im Sinne der Zuteilung von Lebenschancen und der Integration im Sinn der Erhaltung des sozialen Friedens in einer gespaltenen und ungleichen Gesellschaft.



von Adulthood, da dieser Begriff zur Zeit der Entstehung seiner Studie noch nicht geläufig war, aber die Art, wie er die Machtdynamik zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in ihrem Entstehungsprozess und ihren Auswirkungen beschreibt und erklärt, entspricht dem, was heute als Adulthood bezeichnet wird.

Ein wesentlicher Grund für den permanent sich reproduzierenden Adulthood im Alltag der Schulen ist nach der Diagnose von Thiemann darin zu sehen, „dass die Schüler der Schul-Lehre freiwillig ihre Zustimmung nicht geben“ (a.a.O., 7). Da ihre folgsame Zustimmung immer erst herbeigeführt werden muss, ist die Lehre trotz ihrer Institutionalisierung immer aufs Neue „vom Kollaps bedroht“ (ebd.). Sie muss deshalb unter Einsatz aller möglichen Machtmittel inszeniert werden. In den Klassenzimmern kommt dabei den räumlichen Anordnungen, den Bewegungsformen im Raum, den Blicken, mit denen Lehrer*innen die Schüler*innen messen, und den Stimmen, die in den Schulklassen regieren, besondere Bedeutung zu.

Während sich Kinder bei der Einschulung noch freuen, endlich in die Schule zu kommen, haben sie nach einigen Jahren Schulerfahrung die Freude am Lernen verloren und müssen zu letzterem immer wieder angehalten und motiviert werden. Dies hängt damit zusammen, dass das schulische Lernen weitgehend eine Zwangsveranstaltung und für die Kinder nicht erkennbar ist, wozu das Ganze gut sein soll – außer mit Noten dafür belohnt oder bestraft zu werden. Die Inhalte des Lernens werden vorgeschrieben, ohne dass die Lebenserfahrungen und Sichtweisen der jungen Menschen eine Rolle spielen und ohne eine Verbindung zu ihrem täglichen Leben herzustellen. Im Unterricht müssen deshalb die jungen Menschen immer wieder überlistet oder unter Druck gesetzt werden, sich mit dem Lernstoff zu befassen. Dadurch entsteht eine typisch adultistische Konstellation, in der die Lehrperson die Bestimmenden und die Schüler*innen die mehr oder minder widerwillig Ausführenden sind.

Die Lehrpersonen stehen Tag für Tag vor dem Problem, die Kinder ruhigzustellen, zu zähmen, auf Ordnungen zu verpflichten. Um diese Aufgabe zu erfüllen, können sie nicht *mit* den jungen Menschen, sondern müssen *gegen* sie handeln, können sich bestenfalls mit Tricks ihrer scheinbar freiwilligen Zustimmung versichern, wozu mitunter auch auf symbolische Formen von Partizipation zurückgegriffen wird. Doch das vermeintlich gemeinsame Interesse zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen enthüllt sich immer wieder als Illusion.

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts hat sich die offene Gewaltausübung in Variationen versteckter Gewalt umgeformt, die schwerer zu identifizieren sind. Zwar sind die sichtbaren Insignien der Lehrer*innengewalt verschwunden, doch nicht der Modus der gewaltförmigen Herstellung von Lernbereitschaft. Die Gewalt des Rohrstocks, mit der die Loyalität der Schüler*innen gesichert werden musste, ist in die Körper der Lehrpersonen hineingewandert, die sich selbst aus Angst vor dem Scheitern notgedrungen in einen Panzer einhüllen.



Das herausgehobene frontale Katheder im Klassenzimmer als sichtbare Zentrale der Macht der Lehrperson hat ausgedient. Die Überwachung der Schulklasse verliert ihre örtliche Bindung, aber sie ist nicht verschwunden. Durch die flottierende Raumordnung wird die Überwachung sogar eher totalisiert. Die Schüler*innen können sich nicht mehr „hinter den Rücken ihrer Nachbarn und verborgen in kräftig-undurchsichtigen Bankreihen“ (Thiemann 1985, 50) verstecken. In der Theorie der *unsichtbaren Pädagogik*, die auf den Bildungsforscher Basil Bernstein (1977; vgl. auch Sertl & Leufer 2012) zurückgeht, werden diese Mechanismen als vage Umrahmung dessen, was akzeptiert, geschätzt oder relevant ist, beschrieben. Im Unterschied zur sichtbaren Pädagogik und den sichtbaren Lehrplänen, die scheinbar klare Anweisungen erteilen, haben die Schüler*innen ein Gefühl der Wahlmöglichkeit, müssen aber auch mit unausgesprochenen Forderungen und Erwartungen der Lehrperson rechnen.⁹ Diese neue Art von Pädagogik erwartet, dass das Kind sich selbst kontrolliert, ohne dass es explizit dazu aufgefordert wird. In diesen Lernmustern, die den Zwang scheinbar durch Selbstbestimmung ersetzen (vgl. Preuss-Lausitz u. a. 1990), manifestiert sich ein neoliberal zu nennender Freiheitsbegriff (vgl. Cradock 2007), der an die Selbstverantwortung der Individuen für ihr eigenes Schicksal appelliert und von ihnen erwartet, dass sie sich permanent selbst optimieren. Aufgrund der neoliberal konnotierten Beschleunigung und Flexibilisierung der Gesellschaft nimmt auch der Druck zur Optimierung der jungen Menschen zu und die „Räume oder Spielräume der Kindheit [sind] zugleich kleiner, weniger dauerhaft und weniger verlässlich oder weniger überschaubar geworden“ (King 2013, 32).

Die adultistische Konstellation in der Schule ändert sich derart, dass sich eine neue Mechanik der Machtausübung herausbildet, die nicht mehr in erster Linie auf Verbote und Bestrafung, sondern auf Kanalisierung und Integration setzt. Unerlaubtes und unerwünschtes Verhalten der Schüler*innen wird, scheinbar paradox, herausgelockt und dann in hoffähige Bahnen gelenkt. Die bisher dominierende Ausgrenzung der Unangepassten und Unbotmäßigen tritt selbst an den Rand. Sie erscheint nun als „Sondermaßnahme bei der Behandlung von nicht mehr integrierbaren Resten“ (Thiemann 1985, 118), wie den sogenannten Schulunfähigen und Schulverweigerern, die mit speziellen Hilfsprogrammen behandelt werden. Diese Programme sind fast nie Teil der Regelschule, sondern werden spezialisierten Organisationen überantwortet, die mit ‚alternativen‘ Arrangements versuchen, das Interesse am Lernen zurückzugewinnen und Schulabschlüsse nachzuholen. In diesen Programmen wird im Unterschied zur Regelschule auf dialogische Kommunikationsformen gesetzt und das Lernen wird an alltägliche Lebenserfahrungen zurückgebunden. Der Tatbestand der Verletzung

9 In der Theorie des *heimlichen Lehrplans*, die an Studien des Kulturanthropologen Philip Jackson (1968) anknüpft, wird das gesamte räumliche Lernumfeld der Schule mit in den Blick genommen (vgl. Zinnecker 1975).



der gesetzlichen Schulpflicht ist nur möglich in Ländern, in denen Schulpflicht herrscht. In vielen europäischen Ländern gibt es stattdessen eine *Bildungs- oder Unterrichtspflicht*, die auch alternative Bildungsformen umfassen. Eine adultistische Diskriminierung liegt vor allem in der moralischen Abwertung, der Nichtbeachtung der Gründe und der repressiven Behandlung der Kinder, die sich der Schule verweigern oder ihr anderweitig fernbleiben. Im pädagogischen Fachdiskurs wird anstatt vom *Schulschwänzen* daher von *Schuldistanz* oder *Schulabsistenz* gesprochen, um der vielfältigen Ursachenpalette dieses Phänomens gerecht zu werden.

5 Kann es eine Schule ohne Adulthood geben?

Eine Schule ohne Adulthood ist schwer vorstellbar, solange die staatliche Schulpflicht nicht durch ein Recht auf Bildung ersetzt und die *Bildungschancen* nach Kriterien zugeteilt werden, die von oben festgelegt und auf hierarchische Weise durchgesetzt werden. Doch es gibt Möglichkeiten, dem Adulthood entgegenzuwirken.

Ein Weg dahin wäre, die systemstabilisierenden Funktionen und Herrschaftsmechanismen der Schule zu unterlaufen, sei es durch ‚kritisches Erwachsensein‘ der Lehrpersonen, sei es durch mehr Gegenmacht und *Empowerment* der Schüler*innen. Die Lehrpersonen können sich bemühen, den Schüler*innen mit Wertschätzung zu begegnen und ihre Menschenwürde zu achten. Dazu müssen sie sich mit ihrer Rolle als *Zensor*innen* und *Verteiler*innen von Lebenschancen* auseinandersetzen, diese in Frage stellen und sich in Richtung *Begleiter*innen* oder *Berater*innen* entwickeln. Sie können den Schüler*innen ermöglichen, ihren Unterricht permanent zu evaluieren, sie ermutigen und dabei unterstützen, für mehr Rechte in der Schule einzutreten. Während alledem müssten sie das von Holzkamp (1995, 449) beschriebene „expansive Lernen“ im Sinne einer selbstinitiierten „Erweiterung von Lebensmöglichkeiten und Überwindung von Abhängigkeiten“ Rechnung tragen.

Die bisher in der Schule bestehenden Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen reichen nicht aus, um asymmetrische Machtverhältnisse in der Schule auszugleichen. Die Möglichkeiten der Schüler*innen, über die Institution der Schüler*innenvertretung (oder Schüler*innenmitverwaltung) ihre Sichtweisen und Interessen in der Schule durchzusetzen, sind unzureichend, da sie nicht über die nötigen Rechte verfügen (vgl. Liebel 2015, 264ff.). Zudem wird die Partizipation der Schüler*innen noch immer vorwiegend in instrumenteller Weise als ein ‚pädagogisches Mittel‘ verstanden, um zum Mitmachen zu animieren und den Schulfrieden zu wahren. Unter ähnlichem Vorzeichen sind auch viele Privatschulen mit alternativen pädagogischen Konzepten zu sehen, die vielleicht Noten abschaffen oder auf mehr Kreativität oder Bewegung setzen



aber weiterhin einer vorgegebenen pädagogischen Agenda folgen. Demokratiepädagogische Konzepte (vgl. Fögen u. a. 2009) reichen zur Entschärfung des Adultismus nicht aus, da sie die fundamentalen Machtasymmetrien der Schule nicht zurückweisen. Die wenigen freien Alternativschulen, die tatsächlich ein gleichwürdiges Erwachsenen-Kind-Verhältnis anstreben, bleiben in Deutschland ein Nischenprodukt.¹⁰ So wäre es das Mindeste, dass Schüler*innen bundesweit über niedrigschwellige und effektive Beschwerdemöglichkeiten verfügen könnten, wie sie für Jugendhilfeeinrichtungen seit 2012 im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) vorgeschrieben sind.

Schüler*innen rebellieren selten offen gegen das Kontrollregime und die in der Schule erlebten Entwürdigungen, da sie sich in einer extrem abhängigen Position befinden und gegeneinander konkurrieren müssen (beispielhaft dazu Werner in diesem Band). Unter außergewöhnlichen Voraussetzungen kann es aber zu einer Rebellion kommen, wie sich z. B. in den späten sechziger Jahren (vgl. Liebel & Wellendorf 1969) oder in neuerer Zeit bei den Schulstreiks der Klimabewegung *Fridays for Future* (vgl. Meade 2020) auf breiter Basis gezeigt hat und in täglichen Scharmützeln immer wieder zum Ausdruck kommt. Im Unterricht herrscht gewöhnlich eine ambivalente Gemengelage zwischen Unlust und individuellen Befreiungsversuchen, die eher der eigenen psychischen Entlastung dienen. „Zustimmung zur Lehre geben die Schüler nur selten. Normal ist, dass sie ihre Zustimmung vortäuschen“ (Thiemann 1985, 67). Das häufige Lachen im Unterricht ist ein Indiz, „doch selten drückt sich darin anteilnehmende Freude aus“ (ebd.). Das Lachen kann sich sogar als Schadenfreude gegen andere Mitschüler*innen richten, die in der Konkurrenz um Noten nicht mithalten können oder aufgrund ihrer Herkunft, persönlicher Eigenschaften oder ‚auffälligem‘ Verhalten zu Außenseiter*innen geworden sind. Doch dies kann sich unverhofft ändern und in wechselseitige Solidarität umschlagen, wenn das Gerechtigkeitsgefühl allzu offenkundig verletzt und die antrainierte Frustrationstoleranz überspannt wird. Dann kann aus dem Zusammensein in derselben Institution und Klassengemeinschaft ein Gefühl der Verbundenheit entstehen, das den täglich erlebten Adultismus in Frage stellt.

Die Geschichte zeigt, dass Veränderungen am ehesten angestoßen werden, wenn Schüler*innen sich in kollektiver Weise wehren und ihre Rechte einfordern. Schüler*innenzeitungen (heutzutage eher in der Form von Blogs), die autonom gestaltet werden, und unabhängige Organisationen der Schüler*innen können ein wichtiges Sprachrohr sein, um die eigene Stellung im Machtsystem der Schule

10 Einer der ersten und bekanntesten dieser Schulen war die britische, von Alexander S. Neill gegründete *Summerhill-Schule*. Im *Bundesverband Freier Alternativschulen* (www.freie-alternativschulen.de) sind deutschlandweit inzwischen über 100 Schulen zusammengeschlossen, die aber mehr oder minder adultismuskritische Konzepte aufweisen. Zu Demokratischen Schulen siehe auch Kruschel in diesem Band.



zu stärken. Sie können ein Stück weit zu ihrer Emanzipation beitragen, indem sie die psychischen Blockaden aufbrechen, die durch permanente Unterlegenheit und Unterwerfung entstehen. Doch eine machtvolle Schüler*innenbewegung, die nicht vor öffentlichen Protesten, Beschwerden, Streiks oder zivilem Ungehorsam zurückschreckt (vgl. Biswas & Mattheis 2021), entsteht nicht aus dem Nichts und kann nicht herbeigeredet oder -geschrieben werden. Sie wird erst dann erneut entstehen können, wenn auch unter den Schüler*innen selbst die Barrieren abgebaut werden, die sich zwischen älteren und jüngeren, privilegierten und sozial benachteiligten Schüler*innen immer wieder reproduzieren. Einem Bildungssystem ohne Adulthood ist nur näherzukommen, wenn unter den Schüler*innen ungeachtet ihrer sozialen Partikularidentitäten ein Bewusstsein gemeinsamer Interessen entsteht und dieses zu solidarischem Handeln führt. Die (gemeinsame) Entwicklung einer Theorie des Adulthood könnte hierzu beitragen.

Literatur

- Avenarius, Hermann & Heckel, Hans (2000): *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Bell, John (1995): *Understanding Adulthood: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships*. Somerville, MA: YouthBuild USA.
- Bell, John (2018): Adulthood. In: Frey, Bruce B. (Hrsg.): *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. Thousand Oaks: Sage. Online unter: <https://dx.doi.org/10.4135/9781506326139.n26> (Abrufdatum: 03.12.2021).
- Bernstein, Basil (1977): *Class, Codes and Control*. Aufl. 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Biswas, Tanu & Mattheis, Nikolas (2021): Strikingly educational: A childist perspective on children's civil disobedience for climate justice. In: *Educational Philosophy and Theory*, 53, 1-12.
- Burman, Erica (2010): *Un/thinking Children in Development: A Contribution from Northern Underdevelopmental Psychology*. In: Cannella, Gaile S. & Soto, Lourdes Diaz (Hrsg.): *Childhoods: A Handbook*. New York: Peter Lang, 9-26.
- Cradock, Gerald (2007): The Responsibility Dance: Creating neoliberal children. In: *Childhood*, 14 (2), 153-172.
- Crenshaw, Kimberlé (1989/2019): Das Zusammenrücken von Race und Gender ins Zentrum rücken. Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken. In: Kelly, Natasha A. (Hrsg.): *Schwarzer Feminismus. Grundlagen-texte*. Münster: Unrast, 145-187.
- Durkheim, Emile (1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar & Student, Sonja (Hrsg.) (2014): *Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik & Wochenschau.
- FAKT - Das Politikmagazin des mdr (2021): *Schwere Vorwürfe gegen Waldorfschule in Weimar*. Online unter: <https://www.mdr.de/nachrichten/thueringen/waldorfschule-weimar-seelische-physische-gewalt-vorwurf-100.html> (Abrufdatum: 03.12.2021).
- Fend, Helmut (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie; Plöger, Wilfried & Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3: Schule*. Paderborn: Schöningh, 41-53.
- Flasher, Jack (1978): Adulthood. In: *Adolescence*, 13 (51), 517-523.



- Fletcher, Adam (2015): *Facing Adulthood*. Olympia, WA: CommonAction Publishing.
- Fögen, Ines; Diemer, Tobias & Edelstein, Wolfgang (2009): *Demokratiepädagogik im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Zur Verankerung demokratiepädagogischer Konzepte und Ansätze*. Hamburg, Berlin, Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Foucault, Michel (1976/1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2005): *Analytik der Macht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hafeneger, Benno (2014): *Beschämende (Schul-)pädagogik – Problemhorizont und Lösungswege*. In: Prengel, Annedore & Winklhofer, Ursula (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 207-216.
- Heider, Ulrike (1984): *Schülerprotest in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Holzcamp, Klaus (1992): *Vortrag von Klaus Holzcamp auf der 6. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie 1992 in Wien*. Video. Online unter: <https://youtu.be/qlwd0pYwKcE> (Abrufdatum: 03.12.2021).
- Holzcamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Illich, Ivan (1971/2003): *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift*. München: Beck.
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- King, Vera (2013): *Optimierte Kindheiten. Familiäre Fürsorge im Kontext von Beschleunigung und Flexibilisierung*. In: Dammasch, Frank & Teising, Martin (Hrsg.): *Das modernisierte Kind*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 31-51.
- Kollender, Ellen (2021): „Wer durchfällt, versaut mir die Abi-Noten nicht.“ Warum Ökonomisierung Selektion verschärft. In: *Schule machen. Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis* (2), 34-41.
- LeFrançois, Brenda A. (2014): *Adulthood*. In: Teo, Thomas (Hrsg.): *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer, 47-49.
- Liebel, Manfred (2015): *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Liebel, Manfred (2017): *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand*. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Liebel, Manfred (2020a): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Liebel, Manfred (2020b): *Solidarische Hilfe? Kinderrechte als Leitlinie Sozialer Arbeit*. In: *Sozial Extra*, 44 (6), 334-337.
- Liebel, Manfred & Wellendorf, Franz (1969): *Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Link, Jürgen (2018): *Normalismus und Antagonismus in der Postmoderne. Krise, New Normal, Populismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Meade, Philip (2020): *Reaktionen auf Schüler*innenrebellion: Adulthood im Diskurs um Greta Thunberg und die „Fridays for Future“-Bewegung*. In: Budde, Rebecca & Markowska-Manista, Ursula (Hrsg.): *Childhood and Children's Rights between Research and Activism*. Wiesbaden: Springer VS, 85-119.
- Miller, Alice (1980): *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Niggemann, Jan (2021): *School of Shame. Wie Klassenbildung (de)formiert*. In: *Schule machen. Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis* (2), 42-47.
- Parsons, Talcott (1951/1991): *The Social System*. London: Routledge.
- Prengel, Annedore & Ursula Winklhofer (Hrsg.) (2014): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. 2 Bände. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Preuss-Lausitz, Ulf; Rülcker, Tobias & Zeiher, Helga (Hrsg.) (1990): *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit?* Weinheim, Basel: Beltz.



- Qvortrup, Jens (2000): Kolonisiert und verkannt: Schularbeit. In: Hengst, Heinz & Zeiher, Helga (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Weinheim, München: Juventa, 23-43.
- Richter, Sandra (2013): Adulthood: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. In: KiTa Fachtexte. Online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf (Abrufdatum: 03.12.2021).
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Ritz, Manuela (2008): Kindsein ist kein Kinderspiel. Adulthood – (un)bekanntes Phänomen. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder, 128-136.
- Ritz, Manuela & Schwarz, Simbi (2022): Adulthood und kritisches Erwachsensein. Hinter (auf.)geschlossenen Türen. Münster: Unrast.
- Rollo, Toby (2016): Democracy, Agency and Radical Children's Geographies. In: White, Richard J.; Springer, Simon & Lopes de Souza, Marcelo (Hrsg.): The Practice of Freedom: Anarchism, Geography and the Spirit of Revolt. New York: Rowman & Littlefield, 235-255.
- Rottlaender, Eva-Maria (2018): Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem. Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Online unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/8304/1/Ueberwachen_und_Strafen_im_deutschen_Schulsystem_Mai_2018.pdf (Abrufdatum 03.12.2021).
- Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1977/1997): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein.
- Schreiber, Verena (2015): Geographien der Kindheit – Eckpunkte und Anliegen eines Forschungsfelds. In: Feministisches Geo-RundMail. Informationen rund um feministische Geographie, Nr. 62, 8-12.
- Sertl, Michael & Leufer, Nicola (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. In: Gellert, Uwe & Sertl, Michael (Hrsg.): Zur Soziologie des Unterrichts. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, 15-62.
- Täubner, Mischa (2021): Die Billionenrechnung. In: brand eins (5), 54-56.
- Thiemann, Friedrich (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und Leiden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Winkelmann, Anne Sophie (2019): Machtgeschichten. Ein Fortbildungsbuch zu Adulthood in Kita, Schule und Familie. Limbach-Oberfrohna: edition claus.
- Woodhead, Martin (2009): Child Development and the Development of Childhood. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A. & Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 46-61.
- Zimmermann, Ulrich & Eigel, Christine (Hrsg.) (1980): Plötzlich brach der Schulrat in Tränen aus. Verständigungstexte von Schülern und Lehrern. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.