

Kinder und Fische haben keine Stimme

Übersetzt aus: Children and Fish Have No Voice

Dr Basia Vucic

Müssen Sie dieses Papier zitieren?

Holen Sie sich das Zitat in den Stilen von [MLA](#), [APA](#) oder [Chicago](#)

Willst du noch mehr Papiere wie diese?

Laden Sie eine PDF-Packung mit zugehörigen

Durchsuchen Sie den [Academia-Katalog](#) mit 55 Millionen kostenlosen Artikeln

Kinder und Fische haben keine Stimme

Dr Basia Vucic

[Original Paper](#) 

Zusammenfassung

Es gibt ein altes polnisches Sprichwort: „Kinder und Fische haben keine Stimme“, und obwohl es ähnlich wie das englische Sprichwort „Kinder sollten gesehen, aber nicht gehört werden“ gemeint ist, ist letzteres eine Anweisung, während ersteres als Bitte erscheint [ANMERKUNG 1]. In diesem Kapitel soll die Konvention über die Rechte des Kindes untersucht werden, indem der Schwerpunkt speziell auf die Kinderrechte gelegt wird, die international am meisten gefördert und am meisten ignoriert werden; nämlich das Recht auf Bildung [Artikel 28] und das Recht des Kindes, gehört zu werden [Artikel 12] (Vereinte Nationen, 1989). Es soll auch versucht werden, eine neue Perspektive durch das Erbe des polnischen Kinderrechtsphilosophen Janusz Korczak zu fördern. Ihm, wie der ehemalige Menschenrechtskommissar des Europarats, Thomas Hammarberg (2008), bescheiden hervorhebt, ist die Entwicklung des internationalen Rechts im Bereich der Kinderrechte zu verdanken. Die Wiederentdeckung einer „Korczakschen“ Philosophie könnte die nötige Inspiration sein, um Kinderrechte in Bildung und Kinderbetreuung vollständig umzusetzen. Trotz der „Dekade für Menschenrechtsbildung“ der Vereinten Nationen ist man sich einig, dass weltweit noch immer eine erhebliche Lücke besteht, was die Anerkennung und Durchsetzung ihrer Rechte angeht – selbst in hochentwickelten europäischen Volkswirtschaften (Borzel, Risse, 2009). Dies gilt umso mehr für die am meisten ignorierte globale Minderheit, die Kinder. Die UN-Kinderrechtskonvention wurde als Katalysator bezeichnet, doch auch fast 20 Jahre später finden die Forderungen nach Maßnahmen immer noch Anklang, da es manchmal mehr Interesse an den Kinderrechtsgesetzen zu geben scheint als an den Kindern selbst (Theborn, 1996). Von besonderem Interesse für diese Diskussion ist, dass Kinder wissen müssen, dass sie Inhaber von Rechten sind, und dass die Bildung darauf ausgerichtet sein muss, Respekt für die Menschenrechte zu entwickeln [Artikel 29] und Kinder über ihre Rechte gemäß der Konvention aufzuklären [Artikel 42] (Vereinte Nationen, 1989). Obwohl Bildung in der Konvention eine besondere Bedeutung hat, wird die Beteiligung von Kindern an Entscheidungsprozessen in Schulen erst seit kurzem als

entscheidendes Element der Bildungspolitik allgemein anerkannt. Dies ist im Wesentlichen auf den Druck zurückzuführen, der durch die mangelnde Umsetzung von Artikel 12 entsteht, sowie auf eine wachsende Zahl von Forschungsarbeiten zu seiner Bedeutung (Lundy, 2012). Nelson Mandela (1994) wird dafür gelobt, dass er sich für ein Ende der Rassendiskriminierung und die Förderung der Meinungsfreiheit einsetzt und fordert, dass ein robuster und ehrlicher Meinungs- und Kritikaustausch für eine demokratische Gesellschaft und eine gute Regierungsführung unerlässlich ist. Dies lässt sich jedoch im Erwachsenenalter nur schwer plötzlich verwirklichen, ohne dass ein Kind jemals eine solche Erfahrung macht.

Austausch mit zunehmender Relevanz und Wirkung. Die offensichtlichen Plattformen für diese Grundlagen sind die Familie, die Schule und die lokale Gemeinschaft. Trotz seiner Geschichte ist ein auf Rechten basierender Ansatz für Lehrplan und Bildungspraxis nirgendwo auf der Welt weit verbreitet. Mit dieser Absicht geht dieses Kapitel über Gesetzgebung und Daten hinaus und sucht nach konkreten, wiederholbaren Maßnahmen, die das Leben von Kindern verbessern, indem Kinderrechte und ein partizipativer Ansatz in die Bildung eingebettet werden.

In der Veröffentlichung von „Wealth of Nations“ im Jahr 1776 wurde die Wirtschaft einer Nation als Produkt ihrer Faktoren beschrieben, nämlich Arbeit, Land und Kapital. Dieses revolutionäre Wirtschaftsmodell ging, vereinfacht ausgedrückt, davon aus, dass ein Land seinen Vorteil gegenüber anderen Nationen steigern und seine Wirtschaft ausbauen könnte, indem es diese Faktoren variiert, indem es mehr von einem und die beste Kombination mit den anderen verwendet (Smith, 1904). Im Laufe der Jahre wurde dieses Modell in Bezug auf komparative und absolute Vorteile neu formuliert, aber das Wesentliche bleibt bestehen, da das Modell an Universitätsstudenten der Wirtschaftswissenschaften weltweit gelehrt wird. Regierungen, die ihre Stellung auf einem globalen Markt verbessern möchten, auf dem Land und Kapital möglicherweise festgeschrieben sind, finden mehr Flexibilität in den Faktoren Humankapital und Unternehmertum – das heißt, sie verbessern die Produktivität der Arbeit nicht nur in Bezug auf ihre Quantität. Dieses Konzept der Massenbildung für die Bevölkerung fand seine Anfänge hauptsächlich während der industriellen Revolution. Diese intensive Zeit des Wandels brachte die plötzliche Notwendigkeit mit sich, eine Arbeitskraft aus der Agrarproduktion abziehen. Die Verbesserung der Qualifikation der Arbeitskräfte führte zu höheren Leistungen und verschaffte den Vorreitern der industriellen Revolution, Europa, einen globalen Vorsprung, der bis ins 20. Jahrhundert anhielt. Natürlich ging dies mit dem Zeitalter des Kolonialismus einher, der Expansion eines weiteren Produktionsfaktors, nämlich Land, und einer billigen landwirtschaftlichen Arbeitskraft, die nur sehr begrenztes Kapital in Form von Investitionen erforderte. Beides hat Auswirkungen auf das Schulsystem, das die Welt heute geerbt hat, ein System, das sich nicht in Ideologie vertiefen lässt, sondern einfach als das System beschrieben werden kann, das versucht, zwei oft konkurrierende Ziele zu erreichen, entweder wirtschaftliche oder kulturelle.

Kulturelle Weitergabe wird oft als Gegenziel der Bildung zu einem wirtschaftlichen Argument angeführt. Die Pioniere der europäischen Bildung, der Jesuitenorden der katholischen Kirche, halten an einem 500 Jahre alten Mantra fest. Ihr Ethos „Gib mir den Jungen mit sieben und ich zeige dir den Mann“ wird oft als Beweis für die langfristige Anerkennung der Charakterbildung und des lebenslangen Potenzials angeführt, das eine frühkindliche Bildung hat. Zur gleichen Zeit wurde die Aufklärung, die Europa erfasste, gefordert, Bildung als Chance zur Verbesserung der Menschheit zu betrachten, und führte Konzepte der Staatsbürgerschaft ein (Benavot, 1997). Das Konzept der Inklusion, das darin besteht, allen Kindern in Armut und mit Behinderungen Zugang zum Bildungssystem zu gewähren, wurde von Pestalozzi inspiriert und entstand aus der Bewegung der Neuen Pädagogik des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Es umfasste den Kindergarten, wie ihn Pestalozzis Schüler Fröbel geprägt hatte. Diese neue Denkschule, zu der Dewey, Montessori, Steiner und Korczak gehörten, enthält Elemente der Kinderzentrierung, der Beteiligung, der problemorientierten Untersuchung und des praktischen Lernens, die auch heute noch in der weltweiten Schulpraxis Anwendung finden. Von diesen scheint nur die Philosophie Korczaks, des Kinderrechtsaktivisten, der eine Stimme für das Kind und eine Sozialpädagogik forderte, die auf respektvollen Beziehungen zu Erwachsenen aufbaut, als Bildungsphilosoph weitgehend ignoriert zu werden. Vielleicht wäre dies nicht der Fall, wenn Korczaks Erbe eher mit seiner Literatur und seiner Lebensweise in Verbindung gebracht würde als mit seinem berüchtigten Todesgang in das Konzentrationslager der Nazis mit seinen Waisen. Die Bewegung der Neuen Erziehung als Ganzes kam mit der Verwüstung Europas durch zwei Kriege in schneller Folge zum Stillstand, die überproportional viele Frauen und Kinder zurückließen, die ums Überleben unter den anhaltend harten Bedingungen kämpften. Das Nachkriegsklima versuchte, die Nationen unter dem Motto „Nie wieder“ durch die Schaffung der Breton-Woods-Institutionen, vor allem der Vereinten Nationen, zu vereinen. Dies führte zur Erklärung der Menschenrechte und der darauffolgenden UN-Resolution, die zu einer kollektiven Erinnerung an diese Verbrechen aufruft, um ihnen vorzubeugen (Vereinte Nationen, 2005). Da der Holocaust immer mehr Augenzeugen verliert, wird der Ruf „Nie wieder“ immer wieder übertönt, da eine nachlässige Welt das Leid der Menschen, wie es auf dem Balkan, in Ruanda und im Nahen Osten geschah, nicht zur Kenntnis nimmt. Es ist dringend erforderlich, die Erinnerung an die Opfer und die Aufklärung zur Vorbeugung von Rassismus und Segregation zu überprüfen, um der nächsten Generation die Möglichkeit zu geben, ihre jeweiligen Gemeinschaften und Gesellschaften zu verändern, wenn überhaupt.

In den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einem Wandel der Weltordnung. Die Entkolonialisierung und die Versuche, vergangene Ungerechtigkeiten auszugleichen, brachten gewisse Freiheiten, komplexe Machthierarchien und anhaltende Ungleichheit durch eingeschränkte Entwicklung mit sich. Die Jahrzehnte der internationalen Beziehungen und die Auswirkungen der Geopolitik gehen über den Rahmen dieses Aufsatzes hinaus, aber es genügt zu sagen, dass die Debatte darüber, ob die aktuellen Richtlinien der multilateralen Hilfe und der Universalität der Bildung angemessen sind, noch andauert. Das

Versagen eines rein wirtschaftlichen Indikators wie des Bruttoinlandsprodukts (BIP), den tatsächlichen Stand des Wachstums und des Wandels einer Nation zu erfassen, führte zur Schaffung des Human Development Index (HDI), der Kindersterblichkeit und Bildungsmaßnahmen als wesentlich für ein besseres Verständnis der Entwicklung eines Landes einbezog. Der Gesundheitssektor hat eine Geschichte erfolgreicher, evidenzbasierter Maßnahmen mit klaren Ergebnissen, wie etwa der Verringerung der Malariafälle und der Verbesserung der Gesundheit von Müttern. Im Gegensatz dazu ist der Bildungssektor jedoch weiterhin gespalten hinsichtlich der Ziele und des Zwecks der Bildung. Daher konzentriert er sich weniger auf Ergebnisse als vielmehr auf einfache Inputs wie die Einschulungsraten. Die Frist für die Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs) rückt immer näher. Die verwendeten Begriffe und Maßstäbe wie Anwesenheit, Lehrer-Schüler-Verhältnis und grundlegende Rechen- und Lesekompetenzen zeigen, dass die Debatte über die Zeit nach 2015 hinsichtlich der Wirksamkeit der Bildung noch immer begrenzt ist und kaum über die allgemeine Schulbildung hinausgekommen ist.

Akademische Forschungsberichte untersuchen in der Regel Gesetze, Richtlinien, Staatsausgaben und -systeme. Obwohl sie theoretisch viel über strukturelle Reformen hinaus zu bieten haben, enden die meisten Empfehlungen mit der Forderung nach mehr Ressourcen und besseren Lehrern, was zwar offensichtlich ist, aber wenig Ratschläge bietet, die heute in die Praxis umgesetzt werden können. Die Herausforderung besteht darin, die Kluft zwischen der Forschung von Ökonomen, Anwälten und Bildungsspezialisten zu überbrücken, die, da sie unterschiedliche hochakademische Terminologie verwenden, in Bezug auf die alltägliche Erfahrung in Schulen genauso gut unterschiedliche Sprachen sprechen könnten. Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) entwickelte die Ziele „Bildung für alle“ für 2015, in denen die Notwendigkeit einer stärkeren Fokussierung auf Ergebnisse anerkannt wurde. Ironischerweise geht es bei diesen Zielen größtenteils immer noch um Inputs, was den Mangel an Einigkeit über sinnvolle und realistische Ergebnisse für die Bildung verdeutlicht. Basisdaten werden weiterhin unregelmäßig zu verschiedenen Maßnahmen erhoben, und der Abschlussbericht der Weltbank verwendet die Daten der UNESCO und bleibt daher inputorientiert. Darüber hinaus sind Einschulungs- und Alphabetisierungsraten möglicherweise verfügbar, bieten jedoch an sich keine Hinweise darauf, wie Verbesserungen erreicht werden können. Leider erreichen groß angelegte Sammelberichte nur selten über die Medien und einige wenige interessierte Kreise hinaus die Öffentlichkeit, sodass die Forschung von Praktikern und der Gesellschaft kaum sinnvoll „verwendet“ werden kann. Daher entwickeln viele Länder ihre eigenen kontextspezifischen Beurteilungen und Strategien zur Schulverbesserung und orientieren sich dabei an Erfolgsbeispielen aus anderen Ländern, wie etwa Polen (OECD, 2011).

1993 beschrieb der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes die Situation Polens als stark von seinen wirtschaftlichen Bedingungen beeinflusst. Das Land wurde als sozial verarmt beschrieben, es mangelte an Medikamenten und Einrichtungen im

Gesundheitswesen und sein Bildungssystem sei angesichts sinkender Zahlen von Kinderkrippen, Kindergärten und Bibliotheken bedroht, da immer weniger Kinder zur Schule gingen und es weniger Materialien, Unterricht und andere Schulaktivitäten gäbe. Mit diesem schlechten Zeugnis als Ausgangspunkt erregte Polen die Aufmerksamkeit der Welt mit seinem Kurswechsel und seinen Reformen im Bildungssystem, die zu Spitzenleistungen bei internationalen Schülerbewertungen führten. Die Veränderungen wurden als herausragender Erfolg gewürdigt, und Polen erreichte im Jahrzehnt 2000 bis 2009 laut dem OECD-Testsystem PISA (Programme for International Student Assessment) die Top 10 der leistungsstärksten Länder der Welt. Dies wurde durch hochgelobte Verbesserungen bei den Schülerzahlen und der Lehrerqualifikation untermauert. Dies hat nicht nur die Nachbarländer erschüttert, sondern auch die veraltete Ansicht widerlegt, dass die Welt in reiche, gut ausgebildete Länder und arme, schlecht ausgebildete Länder unterteilt ist (Jude, 2011). Diese Leistung ist insbesondere für Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen von Interesse, da Polen sich auf einer Rangliste der reichsten Länder der Welt befindet, wie etwa Finnland und Korea. Und das, obwohl die Ausgaben pro Schüler in Polen fast halb so hoch sind wie in Deutschland und nur ein Drittel der Ausgaben in den USA. Die UNESCO (2012) berichtete von großen Verbesserungen bei der Lese- und Schreibfähigkeit und den Leistungen von Mädchen mit niedrigen Leistungen. Jüngste Umfragen unter polnischen Schülern gehen jedoch über standardisierte Tests hinaus und ergaben, dass mehr als die Hälfte der Schüler den Unterricht langweilt und ebenso viele Angst haben, bestimmte Kurse zu besuchen. Die negative Einstellung gegenüber der Schule und umgekehrt die schlechte Einstellung der Schulen zum Wohlergehen der Kinder spiegeln sich in mangelnder Motivation der Schüler, weit verbreiteten Süchten, Gewalt unter Gleichaltrigen und mangelndem Engagement oder Interesse der Familie an der Schule wider (Komendant-Brodowska et al., 2011). Wie andere Länder mit hohem Einkommen ist Polen, wenn die Reformen von oben nach unten durchgeführt werden, auf Kurs und obwohl es bei der Reduzierung der Zahl der Schulabbrecher überdurchschnittliche Leistungen erzielt hat, Gefahr, an Schwung zu verlieren und zurückzufallen. Abgesehen von standardisierten Bewertungen in Rechnen und Lesen mangelt es polnischen Schülern an Motivation, Problemlösungskompetenz und Kreativität. Da Polen jedoch einst als Fabrik Europas wirtschaftlichen Erfolg hatte, war es in der Lage, die Veränderungen seines Bildungssystems zu finanzieren. Vergleicht man das mit heute, wo es sich zu einer der größten Volkswirtschaften nicht nur in Europa, sondern der Welt zählt, wird es das Gegenteil brauchen – nämlich eine Verbesserung der Bildungsqualität, um die Wirtschaft anzukurbeln. Qualitätsverbesserungen sind in Form einer besseren Unterstützung des Wohlbefindens und der Lernbereitschaft der Kinder erforderlich. Die Verbesserung von Kreativität, Risikobereitschaft und Flexibilität wird die Innovation innerhalb der Wirtschaft vorantreiben, eine Schlüsselkomponente des Unternehmertums. Dies sind die nächsten Herausforderungen für das polnische Bildungssystem, da es den Stillstand anderer wohlhabender Länder nachahmt (Europarat, 2011).

Polens Reform und Ausrichtung im Bildungswesen sollten aufmerksam beobachtet

werden, da sie ein möglicher Weg für Länder mit mittlerem Einkommen und Entwicklungsländer ist, die möglicherweise ähnliche Erfahrungen mit der Entwicklung relativ junger Demokratien machen, die mit dem Leid der Vergangenheit und neuen sozialen Ungleichheiten zu kämpfen haben (Brzeziński, Jancewicz, Letki, 2014). Wir müssen uns also genau wie Adorno (Horkheimer, Adorno, 2002) fragen, ob es möglich ist, „nach Auschwitz Gedichte zu schreiben“, nicht im Sinne der Selbstdarstellung, sondern der Frage, wie das Leben angesichts der überwältigenden öffentlichen Unterstützung des deutschen Volkes für die Nazi-Lösung wie bisher aufgebaut werden kann. Sein Hauptkritikpunkt war, dass angesichts der Selbstzerstörung der Aufklärung im Rahmen der Heuchelei der Faschisten zu wenig getan wurde, um die Bildungsstruktur in Europa zu ändern. Genau wie Polen ein historisches Wiedererwachen nach dem Kommunismus erlebt, sollten wir uns fragen, warum wir, wenn wir das Mandat „Nie wieder“ erfüllen wollten, das Kind ausgeschüttet haben, ohne das schmutzige Badewasser zu wechseln?

Ein kritischer Blick auf die Sprache der Bildung offenbart schnell, dass sie nicht neutral ist und mit wenigen Worten unsere Erwartungen einschränkt. Schulen bezeichnen ihre Schüler, die Kinder, oft als Schüler. Dieses Wort stammt aus dem 16. Jahrhundert, als ein Schüler [ANMERKUNG2] ein Minderjähriger unter der Obhut eines Vormunds war und sich auf die Pupille des Auges bezog - das ist das winzige Bild von sich selbst, das man im Auge eines anderen sieht. Es lässt sich anhand der Art der Bildung jener Zeit verstehen, als ein junger Mündel jahrelang zu einem angesehenen Schüler geschickt wurde, in der Hoffnung, ein Spiegelbild zu werden, ein Lehrling im eigentlichen Sinn, weit entfernt von der Erfahrung der meisten Schüler von heute. Die sprachlichen Zwänge und die Konformität des Unterrichts mit standardisierten Tests rauben nicht nur das Potenzial jedes Kindes, sondern untergraben auch den Intellekt und die Fähigkeiten des Lehrers. Ironischerweise hat das Wort „Pädagoge“ für die meisten Lehrer seinen Ursprung im Lateinischen und bezeichnet den Sklave, der den Sohn des Meisters führt oder leitet. Korczak lehnte Vokabeln und Kategorisierungen regelmäßig ab und riet Erwachsenen, jeden Tag mit Kindern mit einem „kreativen Ich-weiß-nicht“-Sätze zu beginnen. Er wies den Begriff Pädagogik zurück (der möglicherweise seinem heutigen Vermächtnis als Pädagoge schadete), da er sich auf eine Methode, ein System und, wenn wir uns die Ursprünge des Wortes vorstellen, auf eine Form der Versklavung durch andere bezog. Um beim Thema Augen zu bleiben: Die einfache Unterscheidung zwischen blauer und brauner Augenfarbe, die von den Nazis zur Trennung der Juden verwendet wurde, wurde zur Grundlage für Jane Elliotts berühmtes Klassenexperiment über die Natur von Vorurteilen mit ihrer Klasse von Achtjährigen. Ein einfaches Symbol, das leicht durch gelbe Sterne oder Hijabs ersetzt werden kann, wird zum bestimmenden Merkmal einer ganzen Gruppe und beraubt das Individuum aller anderen menschlichen Eigenschaften außer der Zugehörigkeit zur Gruppe, „den anderen“. Die Methodik, die Elliott in ihrem Markenzeichen „Diversity Training“ verwendet, zielt auf ältere Kinder und Erwachsene ab und kann eher als Lehrstrategie denn als sozial transformierendes Mittel betrachtet werden. In Wirklichkeit entwickeln sich die meisten Stereotypen und Vorurteile in der frühen Kindheit. Dieses

Phänomen scheint ein komplexes Produkt der Aufnahme nonverbaler Verhaltensweisen von Erwachsenen und der Umgebung zu sein und kann durch Bildungs- und Sozialpolitik beeinflusst werden (Bigler, Liben, 2007). Dieses Beispiel eines Lehrers zeigt jedoch das notwendige Risiko, das ein Lehrer, eine Schule oder eine Gemeinschaft oft eingehen, wenn sie soziale Normen und Machthierarchien in Frage stellen, insbesondere ohne die Unterstützung eines anerkannten und akzeptierten Rahmens. Andererseits kann die von allen Ländern (außer Somalia und den Vereinigten Staaten) ratifizierte Konvention der Rechte des Kindes diese Legitimität bieten. Obwohl die Konvention wie alle Verhandlungen ein Kompromiss ist und als Mittel zur Aufklärung über Rechte nicht perfekt ist, hat sie dennoch die Schwerkraft des Völkerrechts und der internationalen Vereinbarungen auf ihrer Seite. Der Ausschuss für die Rechte des Kindes hat einen Allgemeinen Kommentar zu „Die Ziele der Erziehung“ abgegeben, in dem es heißt: „Die Beteiligung der Kinder am Schulleben, die Bildung von Schulgemeinschaften und Schülerräten, Peer-Education und Peer-Beratung sowie die Beteiligung der Kinder an schulischen Disziplinarverfahren sollten als Teil des Lern- und Erfahrungsprozesses bei der Verwirklichung von Rechten gefördert werden.“ Während andere als Theoretiker ohne praktische Anwendung kritisiert werden, liefert Korczak das genaue Modell eines Alltagslebens, das in fortwährender kritischer Reflexion seiner eigenen Philosophie über Kinderrechte gelebt wird. Er gründete ein Kinderparlament, ein Gericht, ein Theater und eine Zeitung in der materiell benachteiligten und schwierigen Umgebung von Waisenhäusern. Es ist ein Modell der Praxis in Richtung Theorie, das für die heutigen Lehrer umso relevanter erscheint, die darum kämpfen, „eine gute Lösung“ zwischen allgemeiner Schulanmeldung und standardisiertem Lehrplan für immer vielfältigere Schülergruppen zu finden, die mit einer breiten Palette komplexer Situationen konfrontiert sind.

Die Aufklärung, oft als Zeitalter der Vernunft bezeichnet, fordert in ihrem Kern die Beherrschung der Natur, um die Überlegenheit des menschlichen Intellekts zu demonstrieren und die Menschheit von Aberglauben und Mythen zu befreien. Wissen aus Quellen außerhalb der aufgeklärten Welt, insbesondere der westlichen Wissenschaft, wurde verspottet und an den Rand gedrängt. Glaubenskonzepte, traditionelle Verbindungen zur Natur und spirituelle Bedeutung, die das Leben der überwiegenden Mehrheit der Menschheit untermauerten, konnten nicht in Vernunft und Rationalität gepresst werden und wurden daher als niedriger angesehen als die heute konventionelle Denkschule. Die Evolutionstheorie, die ihre Wurzeln im Sozialdarwinismus hat, wurde für das Konzept einer intellektuellen Hierarchie adaptiert, die weiter entwickelt und daher wertvoller ist, und in der Natur der Aufklärungsphilosophie waren alle Widersprüche dazu rein subjektiv und wurden bereitwillig als auf die geringe Leistungsfähigkeit des Subjekts zurückzuführen abgetan. Die Förderung von Kunst und Wissenschaft sollte ein Verständnis der Welt und des Selbst hervorbringen und darin Moral, einen Sinn für Gerechtigkeit und allgemein das Streben nach menschlichem Glück anregen (Habermas, 1981). Allerdings gelang es der Aufklärung nicht, ihre ursprünglichen Prämissen, nämlich Selbsterkenntnis und kritische Reflexion, beizubehalten und zu verbessern (Horkheimer, Adorno, 2002). Das Streben nach Verständnis der Natur wurde zu einem Streben

nach Dominanz und Kontrolle über sie und damit auch über andere Menschen.

Unsere moderne Sichtweise besteht weitgehend darin, Kinder als einzigartig und besonders anzuerkennen, was zwar eine wunderbare Einstellung ist, aber in Gruppenkonstellationen, in denen Kinder nach Alter und Entwicklungsnormen kategorisiert werden, tendiert es dazu, Unterschiede als problematisch zu betrachten. Dies hat zur Entwicklung neuer Modelle von Lernstilen, Behinderungen und Störungen geführt, die wiederum ehrgeizige Eltern dazu drängen, nach alternativen Bildungsmethoden zu suchen. Beweise für eine Hypothese zu finden, die bereits als Glaube gilt, ist eine Falle, in die man leicht tappen kann. Beispielsweise fehlt der Beurteilung von Lernstilen derzeit die Beweisgrundlage, um sie in die allgemeine Bildungspraxis zu integrieren. Es scheint eine fehlgeleitete, aber gute Absicht zu sein, einen Defizitansatz zu verfolgen und Kinder auf der Grundlage ihrer Begabung zu differenzieren, anstatt auf der gemeinsamen Erfahrung von Kindern aufzubauen, die in einer Gemeinschaft zusammenleben (Pashler et al., 2008). Obwohl Unterschiede bestehen können, insbesondere zwischen den Geschlechtern und unterschiedlichen Hintergründen, sind diese im Vergleich zu den Gemeinsamkeiten gering und können leicht durch eine Änderung der Lernumgebung und des Unterrichtsstils berücksichtigt werden. Die Mehrheit der Kinder erlebt eine traditionelle Schulbildung mit Inhalten und Prozessen, die in akademische Fächer unterteilt sind, und manchmal mit progressiven Methoden, die versuchen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf zukünftige Bedürfnisse zu vermitteln. Der Einsatz von kritischem Denken oder Methodik in einzelnen Fächern und Unterrichtseinheiten tendiert dazu, diese Fähigkeiten und Einstellungen in diesen Rahmen einzubinden, d. h. sie sollen mit bestimmten Inhalten verbunden bleiben. Ziel ist es, Prozesse zu vermitteln, die übertragbar sind, um Inhalte sinnvoll zu erkunden. Beispielsweise helfen Beschreibungen und Statistiken, neue Perspektiven auf die Demografie zu gewinnen, die nach der Analyse wieder als Inhalt ausgedrückt werden können, beispielsweise als visuelles Design oder Theater. Forderungen nach einem stärkeren Fokus auf die Kunstfächer ignorieren, dass Rechen-, Lese- und Schreibfähigkeiten sowie kognitive Fähigkeiten gleichermaßen die Grundlage für den menschlichen Ausdruck und originelles Denken bilden. Daher sind Forderungen nach mehr Mitteln für die Kunst und diversifizierte Strategien, wie sie in Sir Ken Robinsons TED-Talk (2007) populär gemacht wurden, der im Internet fast 50 Millionen Aufrufe erzielte, ablenkend, da sie lediglich ein Allheilmittel für ein krankes Schulsystem darstellen. Eine existenzialistische Philosophie, die einen hochgradig personalisierten Lehrplan bietet, ermöglicht es einzelnen Lernenden, ihre eigene Bedeutung und Identität zu konstruieren. Dies ist jedoch möglicherweise nur für eine wohlhabende Elite geeignet, die nach einer alternativen individualistischen Bildung sucht, und wird die finanziellen und politischen Anforderungen der Regierungen weltweit wahrscheinlich nicht erfüllen.

Die kritische Pädagogik hat die Chance auf ein Comeback, nicht nur aufgrund der wirtschaftlichen Lage nach der globalen Finanzkrise und der linken „Occupy“-Bewegungen,

die ihre Unzufriedenheit mit dem Status quo zum Ausdruck bringen, sondern auch aufgrund der kulturellen Klage über den Verlust von Kindheit und Gemeinschaft. Adorno (1944) warnte wie Korczak schon früh davor, dass Konzerne „die Demokratie im Streben nach Profit übertönen“. Beide sagten voraus, dass dasselbe Wirtschaftswachstum, das für eine gerechtere und gleichberechtigte Möglichkeit erforderlich ist, auch dazu dient, die Massen in Materialismus und Konformität zu versklaven. Der GINI-Index, ein Maß für die Vermögensungleichheit unter den Einwohnern eines Landes, zeigt den globalen Trend, dass Nationen wohlhabender, aber ungerechter werden, wenn ein kleiner Prozentsatz die Macht ergreift und über die Mehrheit dominiert. In Verbindung mit dem Massenkonsum von Unterhaltungsinhalten, die in beispiellosem Ausmaß verschlungen werden, einschließlich der zunehmenden Konfrontation von Kindern mit Sexualisierung und Gewalt, ist dies zum Kennzeichen einer westlichen Kindheit geworden (Giroux, 2001). Adorno und seine Kollegen an der Frankfurter Schule fielen mit ihren pessimistischen Ansichten in Ungnade, aber da alte Probleme im Zuge der Machtdynamik wieder auftauchen, scheint eine Sichtweise jenseits des Positivismus durch eine Rückkehr zu einer kritischen Pädagogik angebracht. Der Totalitarismus besteht heute darin, dass Konzerne wie Apple, Amazon, Google und Facebook Vorlieben und persönliche Daten verwenden, um die ahnungslose Öffentlichkeit zu Konventionen und den „meistgeklickten“ Normen zu führen. Die Fähigkeit, Technologie und die von ihr bereitgestellten Informationen kritisch zu reflektieren, ist ebenso wichtig wie die Klassiker für die Romantik. Die alternative Pädagogik kritisiert seit langem traditionelle Ansichten, die eine kritische Pädagogik für demokratische, pluralistische Ergebnisse fordern (Giroux, 2012). Der Vorwurf bleibt jedoch, dass Akademiker und Philosophen weit vom Alltagsleben der Lehrer und Schüler entfernt sind, was es schwierig macht, das Gesagte zu interpretieren und in sinnvolle Veränderungen umzusetzen.

„Keine wirklich befreiende Pädagogik kann sich von den Unterdrückten distanzieren, indem sie sie als Unglückliche behandelt und ihnen Vorbilder aus der Unterdrückerschaft vorsetzt. Die Unterdrückten müssen sich im Kampf um ihre Erlösung selbst ein Beispiel geben“ (Freire, 1970, S. 54).

Die kritische Pädagogik geht weitgehend auf Freires (1970) bahnbrechende Veröffentlichung „Pädagogik der Unterdrückten“ zurück. Das Problem bei dieser Form der Erziehung, die nach Erfahrungen der Unterdrückung sucht und zu sozialem Handeln aufruft, ist, dass sie zu Rhetorik und Selbstidentifikation als Opfer und nicht als Täter neigt. Die Gefahr besteht darin, dass Lehrer und Schule zu einem Gefäß für die Verbreitung von Ideologien werden – wie es in West- und Ostdeutschland der Fall war, als die verschiedenen Täter, die den Deutschen Leid zufügten, als Hauptopfer des Zweiten Weltkriegs definiert wurden. Wir werden daran erinnert, dass dies kein historisches Relikt ist, wenn wir Mamdanis Bericht über den Völkermord in Ruanda anführen, in dem „das Opfer zum Mörder wird“ (Moeller, 2005). Dies ist eine extreme Darstellung, aber sie steht im Einklang mit dem, was NGOs berichtet haben, die mit benachteiligten und marginalisierten Gruppen in der auf Rechten basierenden

Erziehung arbeiten. Das ist die Tendenz der Gruppen, Opfer und Täter als zwei völlig getrennte Kategorien zu betrachten, was Stereotypen und Segregation verstärkt. Daher besteht die beunruhigende Tendenz der „Opfer“-Gruppe, mit der Unterstützung einer internationalen Organisation ihren Platz als Rechteinhaber zu beanspruchen und dann ähnliches Unrecht gegenüber den früheren Unterdrückern zu verüben. Konflikte und Kriege führen dazu, dass sich normale Bürger von der Unmoral ihrer Handlungen distanzieren. Was kann man also von Kindern erwarten, die Zeugen öffentlicher Gewalt werden? Ob auf dem Maidan in Kiew, im Gazastreifen in Israel, in Mombasa in Kenia oder in Michigan in den Vereinigten Staaten – gewalttätige Konflikte sind heute präsenter als jemals zuvor in der Geschichte. Obwohl dies in der Konvention nicht ausdrücklich erwähnt wird, muss die Erziehung zu Rechten auch Verantwortung bzw. Verpflichtungen mit sich bringen, da auch andere Rechteinhaber sind und dies ebenfalls respektiert werden muss.

Während die Traumata, die Kinder direkt durch militärische und politische Konflikte in Gebieten wie Palästina erfahren, gut dokumentiert sind und nicht heruntergespielt werden können, werden viele Kinder fast unabhängig von ihrem geografischen Standort unterdrückt und irgendeiner Form von Gewalt ausgesetzt, sei es durch die Medien oder die Erwachsenen in ihrer Umgebung (Baker, Shalhoub-Kevorkian, 1999). Um aus diesem „Wie du mir, so ich dir“-Spiel auszubrechen, muss eine auf Rechten basierende Erziehung nicht erst mit der Wiedergutmachung von Konflikten beginnen, sondern schon vorher, als fester Bestandteil aller frühen Erfahrungen aller Kinder, Rechte und Respekt für die Rechte anderer einschließen. Im schulischen Kontext muss, insbesondere in wohlhabenden Ländern, sehr darauf geachtet werden, Kinder nicht durch ein leicht hinzuzufügendes „ich auch“ dazu zu verleiten, sich zu sehr mit dem Leid anderer zu identifizieren.

Die Artikel der Kinderrechtskonvention lassen sich im Allgemeinen in drei Hauptbereiche unterteilen: Schutz, Versorgung und Beteiligung. Wie oben erläutert, wird die Beteiligung von Kindern am wenigsten umgesetzt und verstanden, da sie stark mit der Auswahl und Zustimmung von Erwachsenen zusammenhängt (Woolcombe, 1998). Leider ist die Sichtbarkeit von Kindern oft nur symbolisch und selten mehr als eine PR-Aktion, die nicht einmal mit Beteiligung gleichgesetzt wird, geschweige denn damit, dass die Stimmen von Kindern gehört und respektiert werden und einen echten Einfluss auf die Politikgestaltung haben. UNICEF selbst änderte seine eigene Philosophie erst 1996, um die Kinderrechtskonvention, die einen auf Rechten basierenden Ansatz untermauert, vollständig anzuerkennen, und in Bezug auf Artikel 12 wurde ein Jahrzehnt später die Förderung eines partizipatorischen Ansatzes für Kinder als direkte Begünstigte und einer auf Rechten basierenden Bildung eingeführt (Cream Wright, Ndong-Jatta, 2007). Die meisten Bildungssysteme und -modelle wie die „Child Friendly Schools“ von UNICEF sind darauf ausgelegt, Fragen der Versorgung und des Schutzes anzugehen, mit dem Ziel, den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung zu verbessern.

Hannah Arendt (1958) warnte vor dem empfindlichen Gleichgewicht zwischen Autonomie und Verletzlichkeit einer Welt, die in der Vergangenheit verankert ist, aber Bildung und Kinder politisiert, ohne ihnen zu erlauben, sich an der Transformation ins Neue zu beteiligen. Doch weit davon entfernt, Kinder als zukünftige Bürger mit bloßem Potenzial zu betrachten oder für eine „Herr der Fliegen“-Kinderautonomie einzutreten, sind sowohl Arendts als auch Korczaks Utopie Plädoyers für eine bessere Welt durch die Pflichten der Erwachsenen, in der Kinder als wertvolle Menschen mit Rechten und Meinungen in der Gegenwart angesehen werden. Diese Philosophie wird von Kotrane (2010) als Vizepräsident des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes aufgegriffen, der feststellt, dass das Recht der Kinder, sich auszudrücken, eine Zusammenfassung aller anderen Rechte ist. Es ist interessant festzustellen, dass er diese Feststellung vor seiner Wahl in den Ausschuss machte und dann als Vizepräsident des Ausschusses seine Position änderte, indem er Artikel 42, die Verbreitung von Informationen und die Aufklärung über Rechte für Erwachsene und Kinder gleichermaßen, als den bedeutendsten Beitrag der CRC anerkannte. Sein Positionswechsel spiegelt die anhaltende Spannung zwischen Gesetzgebung und Bildung wider, da die meisten Mitarbeiter im Bereich Kinderrechte und Kinderschutz aus dem juristischen oder sozialpädagogischen Bereich kommen und Schulen in einem hierarchisch geprägten Rahmen direkt mit Kindern arbeiten. Kotrane (2012) erklärt, dass Rechte nutzlos sind, wenn die Menschen nichts davon wissen, und beschreibt diesen Artikel sowohl als „eine Rechtsnorm als auch ein pädagogisches Instrument“, das die Staaten nutzen sollten, um sicherzustellen, dass Erwachsene und Kinder über die Konvention informiert sind, und um Kindern dabei zu helfen, ihre Rechte kennenzulernen.

Bis heute folgen viele Bildungsprogramme, die auf Rechten basieren, Elliots Antirassismus-Trainingsformat, als diskrete Kurzurse und oft an Entwicklungsprojekte gekoppelt. Dies ist eine Art Notlösung, die vorwiegend für Erwachsene als Reaktion auf bestimmte Probleme oder Bedrohungen umgesetzt wird, was eine egozentrische Sicht der Begünstigten als Opfer erzeugt, die ihre Rechte zum Nachteil anderer einfordern müssen. Es gab einige regionale Studien, die verschiedene Instrumente und Methoden bewertet und Empfehlungen für die Einrichtung von Kinderbeteiligungssystemen in staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen abgegeben haben. Es besteht jedoch weiterhin ein erheblicher Mangel an praktischen Informationen und Forschungsergebnissen darüber, wie Organisationen zu einem systematischen Prozess der Kinderbeteiligung geführt werden können, insbesondere der gefährdeten Kinder, mit denen sie arbeiten. Es gibt weiterhin eine „Performance“ der Kinderbeteiligung, die sporadisch und symbolisch ist und keinen effektiven Einfluss auf die Entscheidungsfindung hat (Save the Children UK, 2010).

Die Umstrukturierung der Gesellschaft durch die Macht des Lehrers und der Schule als politische Einheit verlagert Aspekte von Macht und Kontrolle auf die lokale Ebene. Obwohl sich dezentrale Bildung als wirkungsvolle Reform zur Gemeinschaftsbildung erwiesen hat, wie im vorherigen Beispiel Polens und auch in den Madrasa-Vorschulen Kenias, geht sie als

Transformation nicht weit genug. Kritische Theoretiker erkennen an, dass Lehrer eine wesentliche Rolle bei der Bekämpfung gesellschaftlicher Ungleichheit spielen, halten den Lehrer jedoch weiterhin für den Filter, d. h. er gibt unterschiedlichen Schülern eine Stimme, anstatt zu verlangen, dass die Stimme des Kindes selbstverständlich gehört wird. Mit der Erklärung der Konvention sind Kinder nicht einfach nur passive Empfänger von Bildungsinputs, sondern müssen als „politische Akteure in ihrem eigenen Recht“ betrachtet werden (Craig, 2003). Um ein ganzheitliches Ergebnis zu erzielen, bei dem junge Menschen gehört werden und ihren Platz als Rechteinhaber beanspruchen können, während die Rechte anderer respektiert werden, muss die Bildung jungen Kindern ermöglichen, diesen Weg zu beginnen. Lehrer und Schulen sollten sich jedoch nicht der kritischen pädagogisch-politischen Rolle verschreiben, die Schlüssel zur Staatsbürgerschaft in der Hand zu haben, sondern vielmehr versuchen, einen sicheren, pluralistischen Raum zu schaffen, in dem gemeinsame Erfahrungen zur Selbstfindung und zur Entwicklung von Beziehungen ermöglicht werden (Arendt, 1958). Das heißt, sie sollten die Erfahrungen des Erwerbs ausreichender Prozesskompetenzen in einem kulturell reichen, inhaltlichen Umfeld vermitteln, das an ihren eigenen lokalen Kontext angepasst ist und über die Konvention über die Rechte des Kindes mit einem globalen Rahmen verbunden ist, der den Schriften Korczaks ähnelt und eher dem Kind als einer politischen Ideologie gegenüber loyal ist.

Der einzige Ansatz, der wirklich als auf Kinderrechten basierende Bildung anerkannt wird, ist einer, bei dem die Konvention den Rahmen für Lehrplan und Richtlinien liefert und durch die Maßnahmen der Schule oder des Programms umgesetzt wird, wie beispielsweise die „Rechte, Respekt und Pflichten - RRR“-Schulen im Vereinigten Königreich. In diesen Schulen wird Artikel 12 konsequent zitiert, um sicherzustellen, dass Kinder in Angelegenheiten einbezogen werden, die sie betreffen, und dass ihre Stimme als Bürger einer demokratischen Schule gehört werden kann. Insgesamt wird das Programm als erfolgreich eingestuft, aber die Bewertung unterstreicht die Schwierigkeit, Kindern beizubringen, Verbindungen zwischen ihren Rechten und Pflichten herzustellen, und insbesondere, wie die Einstellung der Lehrer gegenüber Kindern und die schlechte Vorbereitung auf partizipative Methoden zu Unterrichtsstunden führen, in denen Verantwortung und Verhaltenskontrolle im Mittelpunkt stehen. Wenn Erwachsene die Kinderrechte selbst nicht vollständig verstehen, neigen sie dazu, auf traditionelle Charakterbildung und Regeln zurückzugreifen, was ironischerweise nicht das beste Argument für die Vermittlung von Verantwortung ist. Wenn Kinder von Rechten geleitet werden und die Möglichkeit haben, in Bereichen ihres Eigeninteresses zu forschen und kognitive Herausforderungen zu meistern, führt dies zu einem Verständnis ihrer eigenen Rechte, zu Empathie für andere und einem Gefühl der Pflicht, zu handeln (Howe, Covell, 2010). Die moralische Entwicklung beginnt in den frühesten Kindheitsjahren in der Familie und setzt sich nicht nur durch die Sozialisation in der Schule, sondern auch in der Gemeinschaft fort und bietet so jahrelange komplexe Erfahrungen. Es handelt sich nicht einfach um einen Prozess des Lernens neuer Informationen oder der Anwendung von Wissen, sondern die enge Auseinandersetzung mit zuvor vertretenen Überzeugungen führt zu

grundlegenden Veränderungen in der Art und Weise, wie eine Person ihr Denken strukturiert, und diese qualitative Transformation wird daher alle zukünftigen Entscheidungen beeinflussen (Kohlberg, Hersh, 1977). Trotzdem sträuben sich Schulen oft gegen das Konzept der moralischen Erziehung und ziehen es vor, dass diese im Bereich von Zuhause, Kirche und Gesellschaft im Allgemeinen bleibt, oder schlimmer noch, in zunehmend säkularen und individualistischen Ländern wird sie aktiv zugunsten des Relativismus und der Vermittlung eines „gemischten Wertekanon“ ohne den notwendigen kognitiven Konflikt unterdrückt, den gelebte Erfahrungen mit sich bringen. Die wenigen Korczak-Schulen in Polen sind ein hervorragendes Beispiel für eine auf Rechten basierende Praxis, die in familiäre, gemeinschaftliche und religiöse Werte eingebettet ist. Entgegen mancher atheistischer Ansichten kann eine auf Glauben basierende Bildung ein Mittel zur Solidarität mit den Menschenrechten sein, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen (Clark, 2014). Lehrer, Eltern und religiöse Führer haben keine Angst davor, in dieser Hinsicht ihre Macht abzugeben, sondern verfolgen stattdessen einen Kinderrechtsansatz durch die CRC. Sie haben die Möglichkeit, die nationale Bildungspolitik zu beeinflussen, indem jeder Staat die Fortschritte überwachen und über die Umsetzung der Konvention berichten muss. Daher muss mehr geforscht und geschult werden, um die Kluft zwischen Theorie, Gesetz und der Realität der alltäglichen Unterrichtspraxis zu überbrücken (Lundy, 2012).

Als Menschenrechtsvertrag ist Artikel 12 der Konvention über die Rechte des Kindes eine „einzigartige Bestimmung“, da er die Tatsache anspricht, dass Kinder zwar über Rechte mit rechtlichem und sozialem Status verfügen, ihnen aber paradoxerweise die Unabhängigkeit fehlt, die Erwachsene genießen können. Dies führt zu einer anhaltenden Spannung zwischen den Schutz- und wirtschaftlichen Bedürfnissen eines Kindes einerseits und der Teilhabe an Macht und der Geltendmachung von Rechten andererseits. Artikel 12.1 erkennt die bürgerlichen und politischen Rechte von Kindern an und verlangt, dass Kinder gehört werden und ihre Beteiligung und ihre Ansichten bei Entscheidungsprozessen ernsthaft berücksichtigt werden. UNICEF erklärt, dass die Unterstützung der Beteiligung von Kindern zu mehr Engagement in der Zivilgesellschaft und einem besseren Verständnis demokratischer Systeme im Erwachsenenalter führt (Lansdowne, 2011).

Artikel 12.1 der Kinderrechtskonvention garantiert, dass jedes Kind, das in der Lage ist, sich eine Meinung zu bilden, das Recht hat, diese in Angelegenheiten, die es betreffen, zu äußern, und dass diese Meinung im Entscheidungsprozess entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden sollte. Der zweite Absatz 12.2 besagt ausdrücklich, dass die Staaten verpflichtet sind, sicherzustellen, dass dies in allen Gerichts- oder Verwaltungsverfahren geschieht, die das Kind betreffen. Obwohl die Kinderrechtskonvention von allen internationalen Gesetzen am schnellsten ratifiziert wurde, wird sie in der Praxis wahrscheinlich am wenigsten verstanden, insbesondere da Artikel 12 als Leitprinzip zu betrachten ist, das die Grundlage für den Rest der Konvention und ihre Umsetzung bildet. In den zwei Jahrzehnten nach der Ratifizierung wurde viel Arbeit in die Gesetzgebung und Politik

gesteckt, und obwohl dies in der ursprünglichen Kinderrechtskonvention nicht erwähnt wurde, entwickelte sich das Konzept der „Partizipation“ als Methode zur Umsetzung von Artikel 12. Wie es die Natur der Zeit und der Interpretation ist, hat die Evolution den Prozess als einen Prozess des Informationsaustauschs und Dialogs zwischen Erwachsenen und Kindern in einem Umfeld gegenseitigen Respekts definiert, das sicherstellt, dass Kinder erfahren können, welchen Einfluss ihre Ansichten auf die Ergebnisse hatten (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2009). Dies passt gut zu einem korczakischen Stil, der sich in einer Pädagogik respektvoller Beziehungen und eines fortlaufenden Dialogs zwischen Erwachsenen und Kindern niederschlägt, insbesondere in Angelegenheiten, die sie direkt betreffen.

In Bezug auf Beteiligung und Meinungsäußerung wird in Artikel 12 eine Gewichtung entsprechend dem Alter und der Reife des Kindes eingeleitet, sodass das Dilemma besteht, in welchem Umfang Kinder ihre Rechte ausüben können und wann, wenn ihre Erfahrungen und Fähigkeiten zunehmen. Dies wurde auf globaler Ebene durch die mangelnde Beteiligung von Kindern an der Entwicklung fast aller nationalen Aktionspläne deutlich. Save the Children UK (2010) forderte Nichtregierungsorganisationen (NGOs) auf, Veränderungen an der Basis herbeizuführen, indem sie die Beteiligung und Führung von Kindern fördern und gleichzeitig die Fähigkeit der Kinder stärken, sich zu beteiligen. Fast ein Jahrzehnt später berichtet dieselbe Organisation, dass trotz des Bewusstseins internationaler NGOs für die Bedeutung der Beteiligung von Kindern weiterhin die Kapazitäten fehlen, dies in der Praxis umzusetzen und dennoch zu versuchen, eine sinnvolle Beteiligung in ihre Programmgestaltungen einzubauen. Die übliche Strategie besteht darin, Kinder in wichtige Planungssitzungen und Ausschussvertretungen im Zusammenhang mit einem Projekt einzubeziehen, was oft auf Widerstand von Erwachsenen stößt oder nur symbolisch ist. Angesichts der begrenzten Erfahrung in der Arbeit mit Kindern auf diese Weise, des Mangels an systematischer Herangehensweise und der schlechten Einstellung sind die angewandten Methoden zum Scheitern verurteilt – „das wird nicht funktionieren, also funktioniert es nicht“. Aufgrund seiner Kenntnis dieser Organisationen und Programme erkennt Save the Children UK an, dass trotz der Theorie der Einbeziehung der Kinderbeteiligung „die langfristige technische und weiterführende Unterstützung fehlt, die erforderlich ist, um sicherzustellen, dass eine sinnvolle und wirksame Kinderbeteiligung Wirklichkeit wird“. Es wird empfohlen, über bestehende Kinderstrukturen wie Schulen, Jugendzentren und Waisenhäuser zu arbeiten, um die Einbeziehung der Kinder in den Projektentwicklungszyklus zu integrieren.

Diese Unklarheit hinsichtlich des Alters ist unnötig, wie die Einbeziehung von Kindergartenklassen in die RRR-Schule in Großbritannien und die Forschung zur frühen Kindheit zeigen, die auch zeigt, dass sie im Elternhaus, in der Kindertagesstätte oder in der Vorschule deutlich wird. Die Literatur zur frühen Kindheit in Europa und den USA seit der Timesweek, die die „scuola materna“ von Reggio Emilia zu einer der zehn besten Schulen der Welt erklärte, hat eine neue Vision der Fähigkeiten von Säuglingen und Kleinkindern geliefert.

Das Schlüsselprinzip hinter Reggio Emilia (Schulen für 0-6-Jährige) ist die Ansicht, dass das Kind von Geburt an eine kompetente Person mit unvermeidbaren Rechten und einer Kommunikationsfähigkeit ist, die gefördert werden muss. Die Verwendung von Dokumentationen umfasst die Erfassung symbolischer Darstellungen der Kinder durch erfahrene Lehrer in verschiedenen Formen, darunter Wörter, Zeichnungen, Theater und Skulpturen, und hat es sehr kleinen Kindern ermöglicht, die Welt mit ihren anspruchsvollen Denkfähigkeiten und ihrem Ausdruck von Ansichten in „einhundert Sprachen“ (Gandini, 1993) zu überraschen.

Der Slogan „fähig, sich eine eigene Meinung zu bilden“ wird von jenen verwendet, die nicht wissen, wie man diesen Ansichten zuhört, um jüngere Kinder und die frühe Kindheit im Allgemeinen abzuwerten (Alderson, 2008). Erwachsenen, die in diesem Bereich politische und gesetzgeberische Entscheidungen treffen, fehlen oft hervorragende Beispiele für die Kommunikation von Kindern, wie die aus der „scuola materna“ in Reggio Emilia, oder die praktischen Fähigkeiten im Umgang mit Kindern. Obwohl sie, wie dies bei vielen Stereotypbildungen der Fall ist, vorübergehend von einem Kinderaktivisten, einem Klaviergenie oder einem Computergenie herausgefordert werden, werden diese als außergewöhnliche Individuen und nicht als anschauliche Beispiele für eine breitere Begabung angesehen, und dies beeinflusst ihre Ansichten über die Fähigkeiten jüngerer Kinder im Allgemeinen. Der Ausschuss für die Rechte des Kindes (2004) erörterte die frühe Kindheit als die entscheidende Phase für die Verwirklichung aller Rechte. Er fordert eine stärkere Einbindung der Bildungsministerien der Bundesstaaten und sieht anders als viele Einzelpersonen die Umsetzung der Rechteerziehung als Teil von Artikel 29 und „Die Ziele der Bildung“ in der frühen Kindheit verankert. Ohne diese Grundlage als Ausgangspunkt ist es unwahrscheinlich, dass Staaten eine umfassende Kinderrechteagenda formalisieren und weiterhin Fortschritte für diese und zukünftige Generationen erzielen können. Der Ausschuss betont, dass die Macht mit kleinen Kindern geteilt werden muss, indem eine partizipatorische Methode angewendet wird, die praktische und reale Erfahrungen mit der Wahrnehmung ihrer Rechte und der Übernahme von Verantwortung ermöglicht.

Die frühe Kindheit wird allgemein als eine Phase der schnellen Entwicklung angesehen, die zwischen der Geburt und dem achten Lebensjahr liegt. Daher umfasst der Sektor frühe Unterstützung der Eltern, Kinderbetreuung, Kindergarten, Schulübergang, erste Jahre der Grundschule sowie Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern [ANMERKUNG 3]. Seit der bahnbrechenden Studie „Neurons to Neighbourhoods“ gab es unzählige Studien zur frühen Entwicklung im Hinblick auf Neurowissenschaften und die Ökonomie von Investitionen in die frühe Kindheit. Der mit dem Nobelpreis ausgezeichnete Wirtschaftswissenschaftler James Heckman (2014) fordert Investitionen in die frühe Kindheit bei gefährdeten Gruppen „je früher, desto besser“ und verwendet dabei das Zitat von Marshall: „Das größte Kapital, in das Sie investieren können, ist Humankapital, und davon ist die Mutter die wichtigste Komponente.“ Damit ist nicht nur die Vorschule gemeint, sondern auch eine bereichernde Elternschaft, frühe

Interventionen und Familienunterstützung. UNICEF hat 2014 eine umfassende multidisziplinäre Studie veröffentlicht, die ganz einfach besagt, dass Investitionen in die frühkindliche Entwicklung die kosteneffektivste Möglichkeit sind, die Fähigkeiten und die Produktivität eines Landes zu steigern. Die jüngsten Versuche, Verbesserungen zu qualifizieren, erfolgen über das Wohlbefinden der Kinder und werden als drei wichtige Indikatoren beschrieben:

- Qualität der Betreuung im häuslichen Umfeld eines Kindes
- Zugang zu frühkindlicher Betreuung und Bildung
- Allgemeiner Entwicklungsstand der Kinder

Kinderdienste wie Vorschulen und Kindertagesstätten sollten zusammen mit den Familien die Grundlage für das alltägliche Lernen in der Menschenrechtsbildung bilden. Dies bedeutet nicht, dass man Kindern völlige Unabhängigkeit und Autonomie zugesteht, sondern dass Organisation und Strukturen dabei helfen, zu lernen, wie man seine Identität als Rechteinhaber entwickelt und gleichzeitig lernt, die Rechte anderer und die gegenseitige Abhängigkeit durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu respektieren. Die frühe Kindheit bleibt jedoch ein spezifischer Bereich, der in der öffentlichen Meinung weiterhin marginalisiert wird, selbst von den in diesem Sektor tätigen Personen und eben diesen Organisationen, was es selbst für Länder der Gruppe mit hohem Einkommen wie Polen, wo es bereits Hindernisse bei der Verbesserung der Qualität der frühkindlichen Betreuung und Bildung im häuslichen Umfeld eines Kindes gibt, schwierig macht, Fortschritte zu erzielen (Gazeta Wyborcza, 2014). Entgegen der Ansicht, man mischt sich in die Angelegenheiten der Familie ein, ist ein systematischerer Ansatz erforderlich, der über die finanzielle Unterstützung der Eltern hinausgeht, um von Anfang an im Leben eines Kindes eine fördernde und anregende Umgebung zu schaffen.

Einfach ausgedrückt wird eine fürsorgliche und qualitativ hochwertige Betreuung von Kindern seit Jahren als Reaktion und Sensibilität gegenüber verbalen und nonverbalen Signalen eines Kindes beschrieben. Das bedeutet, einem Kind zuzuhören, wenn es seine Bedürfnisse äußert, und angemessen darauf zu reagieren, was auch die Einrichtung von Strukturen und Prozessen einschließt, die familiäre und kulturelle Werte vermitteln, so einfach wie, ob ein Baby gehalten oder ihm ein Spielzeug gegeben wird, wenn es verzweifelt ist. Für Babys scheint dies selbstverständlich und wird im Kleinkindalter weniger greifbar, wenn die Bedürfnisse und Wünsche zwischen Erwachsenen und Kind einen Kampf um Macht und Kontrolle innerhalb der Beziehung bilden. Gelegenheiten im wirklichen Leben, Fairness und Ungerechtigkeit zu demonstrieren, ermöglichen es Kindern, die emotionalen Auswirkungen von Ungerechtigkeit zu erfahren und schon in jungen Jahren Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln, um in Zukunft komplexere Situationen zu verstehen. Wir werden mit der Fähigkeit zur Belastbarkeit geboren und im Allgemeinen zeigen Kinder, wenn sie sich gut entwickeln, Fähigkeiten für bestimmte soziale und Denkfähigkeiten. Das sind Begabungen für Empathie, Kommunikation und ein Gefühl für die eigene Identität beim selbstbewussten Aufbau positiver Beziehungen. Ihre Problemlösungsfähigkeiten bieten nicht nur Gelegenheit für

Einfallsreichtum und alternative Lösungen, die aus abstraktem Denken gewonnen werden, sondern führen auch zu einem Gefühl von Autonomie und Kontrolle. Daher ist diese ganzheitliche Natur der Belastbarkeit und das Erwachen des kritischen Denkens, das sich nach der erfolgreichen Überwindung allmählich zunehmender Herausforderungen im Kontext von Schutzfaktoren aufbaut, von wesentlicher Bedeutung für den Aufbau einer Gesellschaft mit Sinnhaftigkeit, Bildungszielen und positiven Zukunftsaussichten (Zolkoski, Bullock, 2012).

Dieses Bild der Resilienz ist eng mit Risiko- und Machtstrukturen verbunden, und das nicht nur unter den „Unterdrückten“, denn Kinder sind weltweit nach wie vor die benachteiligtste und am stärksten kontrollierte Gruppe. Viele moderne Erziehungspraktiken wurden nicht nur kulturell durch ein westliches Modell vermittelt, sondern auch durch Psychologie, Bücher, Pflegedienste und jetzt natürlich Internetforen und Blogs modifiziert und verstärkt. Die soziale Kompetenz und emotionale Anpassungsfähigkeit von Kindern hängt mit dem Ausdruck positiver Emotionen durch die Mutter zusammen. Neben den Schutzfaktoren, die die Familie bietet, ist das Schulumfeld ein wichtiges Element, wenn man bedenkt, wie viel Zeit ein Kind dort verbringt. Die Art der Faktoren, die die Resilienz in schwierigen Zeiten fördern, ist je nach kulturellem Kontext und Entwicklungsstadium unterschiedlich (Alvord, Grados, 2005). Das International Resilience Project hat auch gezeigt, dass der Glaube als individueller und gemeinschaftlicher Schutzfaktor in einigen Kulturen relevanter ist als in anderen (Grotberg, 1995). Wenn daher die Glaubenskomponente in der Schulbildung ignoriert wird, entsteht ein kultureller Konflikt, der die Strukturen von Zuhause und Schule trennt, wie dies bei den säkularisierenden Bildungsmodellen aus Europa und Nordamerika der Fall ist.

Denker der Aufklärung wie Rousseau, die den behavioristischen Entwicklungsansatz von Piaget beeinflussten, haben weiterhin großen Einfluss nicht nur auf die frühkindliche Bildung, sondern auch auf die Erziehung, was sich leicht am „Gold Star“-Belohnungsansatz zeigt. Eltern verewigen von Geburt an eine Kultur der Unterordnung und des Zwanges. Sie verwenden unnötige Schnuller, kontrollierte Schreitechniken bei übermäßigen Fütterungs- und Schlafrountinen, Behälter wie Autositze und Kinderwagen, um den Bewegungsdrang einzuschränken, und elektronische Geräte, um von Konflikten in Beziehungen abzulenken (Lally, Lerner, Lurie-Hurvitz, 2001). Obwohl diese Techniken oft in Entwicklungsstadien beschrieben werden und angeblich durch die Beobachtung des „natürlichen“ Kindes untermauert werden, sind Eltern, Kinderbetreuer und Lehrer in Wirklichkeit zu beschäftigt, um diese individuellen Beobachtungen vorzunehmen. Die Erwachsenen, die mit kleinen Kindern zu tun haben, senden in ihren Worten und Taten sehr starke Botschaften über ihre Ansichten über Kinder und Erwartungen an sie, die folglich vom Kind verinnerlicht werden (MacNaughton, 2003).

Diese behavioristischen Theorien sollten jedoch nicht alle negativ bewertet werden, da sie die Grundlage für das „Folgen der Führung des Kindes“ und das spielerische Lernen in der frühkindlichen Bildung bildeten und zur „Entdeckung“ der Kinderrechte in der Interpretation

von Reggio Emilia führten. So nützlich dies auch war, die Verführungskraft eines ästhetischen Ansatzes wie Reggio, der die Verschiedenheit von Kindern betont, sollte jedoch nicht die Universalität der Rechte jedes Kindes überschatten, bei denen gute Beziehungen und Wohlbefinden im Mittelpunkt stehen. Hervorragende Praktiken, die von Kinderspezialisten wie Pikler und Gerber (2002) gefördert werden, demonstrieren den wechselseitigen Tanz, der zwischen Kleinkind und Betreuungsperson erforderlich ist, um eine Beziehung des Respekts und des Vertrauens aufzubauen, und liefern uns aktuelle Beispiele einer Korczakschen Philosophie [ANMERKUNG 4]. So hatte das Konzept der sorgfältigen Beobachtung, der kritischen Reflexion und der „Sicht des Kindes“ über zwei Jahrzehnte Zeit, sich im frühkindlichen Bereich zu entwickeln. In Ländern wie Australien umfassten Lehrerausbildungskurse häufig das Studium verschiedener Philosophien und ermutigten die Lehrer, ein Werturteil auf der Grundlage ihrer eigenen Überzeugungen, Forschung und des kulturellen Kontexts ihrer Arbeit zu fällen (MacNaughton, 2003). Allerdings findet der Unterricht in einer sozialen und politischen Sphäre statt, unabhängig davon, ob ein Lehrer bewusst über seine eigene Ideologie nachdenkt oder nicht. Mit dem Aufkommen nationaler Politiken für die frühe Kindheit, wie standardisierte Tests in den Niederlanden oder konstruktivistische Philosophie im australischen Rahmen, führt diese vorgegebene Richtung jedoch dazu, dass die Lehrer in Wirklichkeit in einem Vakuum der selbstgesteuerten Überprüfung oder des Mitreißens durch die Strömung zurückbleiben, was in Konflikten und Unzufriedenheit endet und selbst in den kleinsten Lehrerteams ein Sammelsurium von Strategien erzeugt. Desorganisation und verwirrte Anweisungen durch die Erwachsenen schaffen nachweislich eine stressige Umgebung für Kinder. Dies bedeutet jedoch nicht, dass ein übermäßig kontrollierter und regulierter „Helikopter“-Erziehungsstil das Heilmittel ist. Neuere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die negativen Auswirkungen von Stress und toxischen Umgebungen auf die frühe Gehirnentwicklung zwar gut dokumentiert sind, dass aber ein gewisses Maß an Unvorhersehbarkeit auch seine guten Seiten hat und dass daher Risikobereitschaft für die Entwicklung von Anpassungsfähigkeit, die ein entscheidender Bestandteil von Resilienz ist, notwendig ist. In seinen frühen wissenschaftlichen Stadien besteht die Aufforderung, diesen Mechanismus und seine Rolle bei der Entwicklung besserer Bewältigungsstrategien in herausfordernden Situationen genauer zu untersuchen (Gapp et al., 2014). Resilienz kann als die Fähigkeit definiert werden, Fehler machen zu dürfen, Herausforderungen zu überwinden und sich zu erholen. Die Kultur der Selbstachtung, des Lobes und der Positivität, die sich weltweit über die Massenmedien verbreitet hat, vermeidet Leiden und sucht nur nach sofortiger Belohnung und angenehmen Aktivitäten. Wachstum und Entwicklung entstehen durch Veränderungen und Herausforderungen, die zwar im Moment traumatisch sind, aber eine nachfolgende fördernde Umgebung, die die Auswirkungen nicht vollständig beseitigt, bietet Kindern stattdessen die Möglichkeit, sich zu erholen und nachzudenken. Im Laufe der Zeit wiederholtes Versagen und Schwierigkeiten werden nicht als unüberwindbar angesehen, sondern als notwendiges Element für Erfolg und ein normales Leben. Für Praktiker und Aktionsforscher, die in ihrer Arbeit mit Kindern, Familien und Gemeinden im letzten Jahrzehnt zunehmend Widerstand

gegen die Enthärtung der Kindheit geleistet haben, ist das nichts Neues. Das Phänomen des zunehmenden Wohlstands, kleinerer Familien mit älteren Eltern und einer Kultur des Rechtsstreits hat zu einer Obsession mit der Sicherheit geführt und anstatt eine ausgewogene risikoscheue Haltung zu fördern, ist die Nachfrage nach risikofreien Umgebungen gestiegen.

Die Aufklärung über den Holocaust hat gezeigt, dass man auch bei kleinen Kindern vor schwierigen Themen nicht zurückschrecken darf, selbst wenn dies Risiken mit sich bringt und die Vorstellung in Frage stellt, dass alle Kinder unschuldig sind und vor ihrer Lebensrealität geschützt werden müssen. Wie in den meisten Teilen Europas wirken sich zunehmende Vielfalt und wirtschaftliche Herausforderungen auf die Dienstleister aus und führen zu mehr Intoleranz, Diskriminierung und rassistischer Gewalt nicht nur gegenüber ankommenden Migrant*innen, sondern auch gegenüber bereits im Land lebenden Minderheitengruppen, wie etwa Menschen mit Behinderungen, was Kinder besonders verletzlich macht (Vereinte Nationen, 2003). Daher kann die Aufklärung über Menschenrechte sowohl als Friedenserziehung für das Wohlbefinden als auch als Intervention bei sozialen Missständen betrachtet werden. Regierungen sowie internationale Institutionen müssen für ihre Führungsrolle zur Rechenschaft gezogen werden, wenn es darum geht, die Rechte und das Wohlergehen von Kindern über alle anderen Belange zu stellen. Und diejenigen, die dies nicht tun, müssen ebenfalls zur Rechenschaft gezogen werden (Bellamy, 2001, S. 4). Indem sie die frühe und sogar mittlere Kindheit ignorieren, erkennen die politischen Entscheidungsträger nicht, dass Kinder, die im Jugendalter ankommen, keine „leeren Eimer“ sind, die darauf warten, mit Wissen und Fähigkeiten für die Staatsbürgerschaft gefüllt zu werden. Die kritische Theorie beschreibt sich selbst als Befreiung des Menschen von dem, was ihn versklavt. Daher ist es für Eltern und Familien nützlich, sich von der Vorstellung zu lösen, dass ihre eigenen Kinder nicht von Natur aus ihr Eigentum oder Teil von ihnen sind, sondern Rechte als Menschen haben. Dies lässt es manchmal so erscheinen, als sei die Stimme eines Kindes am schwierigsten zu hören. Der Vizepräsident des Ausschusses für die Rechte des Kindes stellt diese Frage, als er die globale Ambivalenz gegenüber den Rechten von Kindern zusammenfasst. Tatsächlich wurden Kinderrechte zu keiner anderen Zeit der Geschichte so debattiert und gleichzeitig so vernachlässigt (Kotrane, 2012). Dies gilt umso mehr für den „wundesten Punkt“ der Konvention, Artikel 12, der nicht nur von Staaten weltweit weitgehend ignoriert, sondern auch in seiner Umsetzung selbst innerhalb von Organisationen und Gemeinschaften, die behaupten, sich für Kinderrechte einzusetzen, ziemlich eingeschränkt ist. Daher wäre es empfehlenswert, die pädagogische Philosophie von Korczak (als Prozess und über den Inhalt als historische Figur hinaus) und ihre Anwendung innerhalb eines breiten Schulsystems zur Entwicklung anderer Möglichkeiten für eine auf Rechten basierende Bildung weiter zu untersuchen. Ein auf Kinderrechten basierender Rahmen für alle Kinder, der von einem Praktiker wie Janusz Korczak inspiriert ist, der sich den Kindern verschrieben hat und einen Großteil seiner Philosophie unter extremen Umständen wie Krieg, Diskriminierung und Hunger formulierte, dient als ideales Vorbild für Menschen, die mit Kindern unter schwierigen und herausfordernden Umständen arbeiten wollen. Bei der praktischen

Umsetzung von Rechten können die Aktivitäten grundsätzlich wie folgt kategorisiert werden: Überwachen, Melden, Prozessieren, Kampagnen führen und Verbinden. Die Beispiele aus der Praxis, die mit der Philosophie von Janusz Korczak in Verbindung stehen, haben diese Ziele insbesondere durch die Einrichtung beziehungsbasierter Programme (Sozialpädagogik), Kinderparlamente, Gerichte und Foren zur öffentlichen Vertretung erreicht. Wie UNICEF befürwortet, ermutigen diese Aktivitätskategorien Kinder dynamisch, Entscheidungen über ihre eigene Gesundheit zu treffen, Institutionen zu verwalten, deren grundlegender Bestandteil sie sind, eigene Projekte zu entwickeln, Gleichaltrige zu unterstützen und Dienste für jüngere Kinder zu bewerten und ihre Bürgerrechte bei nationalen Veranstaltungen bekannt zu machen. Darüber hinaus gibt es aufkommende Trends bei Kindern und Jugendlichen, die sich in Kampagnen für ihre Rechte und die Rechte anderer einsetzen und die Medien nutzen, um das Bewusstsein zu schärfen und für politische Veränderungen zu lobbyieren.

Die meisten Länder brauchen mehr denn je Bildung, um Innovation und Problemlösung zu fördern, um sich eine Position in der „Wissensökonomie“ zu sichern und Rückschritte zu vermeiden. 25 Jahre globaler Bildungsreformen, insbesondere Kinderrechte und frühe Kindheit, sind immer noch vernachlässigt, und Verbesserungen sind unerlässlich, um in allen anderen Bereichen voranzukommen. Die meisten Länder, die in anderen Bereichen der Kinderrechte erhebliche Fortschritte gemacht haben, befinden sich an einem Punkt, an dem sie den übersehenen Aspekt der Stimme der Kinder in das Bildungsinstrument einbeziehen müssen. Das heißt, Artikel 12 muss in jede erfolgreiche Schulreform gemäß Artikel 42 eingebettet werden und dem rechtebasierten Ansatz etwas Schwung verleihen. Der Kinderrechtsansatz muss von Anfang an beginnen und Verbesserungen in den häuslichen Umgebungen, der örtlichen Gemeinschaft und dem frühkindlichen Sektor anstreben.

Wie in vielen Staaten gibt es einen gewissen Widerstand gegen die Umsetzung der Kinderrechte, insbesondere des Rechts auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung der Kinder, der aus der Wahrnehmung resultiert, dass dies die Familie und sogar einige religiöse Überzeugungen und kulturelle Traditionen bedroht. Die Spannungen zwischen Familie, Religion und Staat müssen gelöst werden, um Fortschritte in der frühen Kindheit, den Kinderrechten und der allgemeinen Bildungssituation und dem Wohlergehen der Kinder zu erzielen. Die Ausweitung bereits bestehender guter Beispiele für schulische, gemeinschaftliche und häusliche Programme bedeutet, dass die Intervention nicht nur von oben herab durch strukturelle Reformen auferlegt wird, sondern vielmehr ein partizipativer, integrativer Prozess ist, der die Macht mit Kindern und Familien teilt und gleichzeitig die Kapazitäten der Gemeinschaften stärkt.

Wenn man sich der Postmoderne und der kritischen Pädagogik verschreibt, muss es einen neuen Weg geben, der eine Versöhnung mit „anderen“ Werten und Idealen jenseits des Rationalismus und logischen Denkens der Aufklärung sucht. Damit die nächste Generation Konflikte effektiv lösen und Entscheidungsprozesse durchführen kann, die nicht nur ihre

lokalen Gemeinschaften, sondern auch die internationale Arena verändern, müssen junge Erwachsene das Selbstvertrauen und die Kompetenzen besitzen, die für Dialog, Beteiligung und Führung erforderlich sind. Daher bedarf es einer Reihe von aktivem Engagement und Erfahrungen von immer größerer Komplexität während der Kindheit und Jugend. Die Verwendung eines auf Rechten basierenden Ansatzes im Bildungswesen und anderen Kinderdiensten ist eine Möglichkeit, Kinder und Jugendliche zu inspirieren, sich stärker in ihrer Schule zu engagieren und die Qualität ihres Lernens zu verbessern. Diese Schritte würden mit der Vision von Janusz Korczak übereinstimmen, nämlich Kindern zu ermöglichen, sich auszudrücken und ihre Ansichten zu Hause, in der Schule und in der Gemeinschaft von frühester Kindheit an zu hören und zu respektieren, was ihr Zugehörigkeitsgefühl und ihre Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, stärkt. Eine „Korcak“-Neubelebung kommt gerade zur rechten Zeit, um den Kinderrechten neuen Schwung zu verleihen und sicherzustellen, dass sie heute von Kindern gelebt werden. Ein neues Zeitalter der Pluralität, das vereint, statt zu vereinheitlichen, das nicht blind für Ungerechtigkeit ist oder Angst vor Kritik hat, sondern jenseits von Pessimismus und Verzweiflung, das wie Korczak Inspiration findet in Freude, Glauben und vor allem Hoffnung auf eine bessere Welt.

Kinder sind nicht Menschen von morgen, sondern Menschen von heute... Janusz Korczak, 1926

Referenzen

- Alderson, P. (2008). *Young Children`s Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practices*. London: Jessica Kingsley.
- Alvord, M., Grados, J. (2005). *Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach*. In Beth, M., Sammons, M. (eds.), *Professional Psychology: Research and practice*, 36(3), 238–245.
- Arendt, H. (1958). *The Crisis in Education*. In *Between Past and Future* (2006). (p. 170–193). London: Penguin Books.
- Baker, A., Shalhoub-Kevorkian N. (1999). *Effects of political and military traumas on children: the Palestinian case*. *Clin Psychol Rev.*, 19(8), 935–950.
- Bellamy, C. (2001). *The State of the World`s Children*. New York: UNICEF.
- Benavot, A. (1997). *Institutional approach to the Study of Education*. In L. Saha (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. (p. 340–345). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Bigler, R.S., Liben, L.S. (2007). *Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing*

Children's Social Stereotyping and Prejudice, *Current Directions. Psychological Science*, 16(3), 162–166.

Borzell, A., Risse, T. (2009). *One Size Fits All: EU Policies for the Promotion of Human Rights, Democracy and the Rule of Law*. Stanford: Stanford University Press.

Brzeziński, M., Jancewicz, B., Letki, N., (2014). Growing Inequalities and their Impacts in Poland. <http://gini-research.org/system/uploads/450/original/Poland.pdf?1370090614> accessed 14.10.14.

Castelli, L., De Dea, C., Nesdale, D. (2008). Learning Social Attitudes: Children's Sensitivity to the Nonverbal Behaviors of Adult Models during Interracial Interactions. *Pers. Soc. Psychol. Bull.*, 34(11), 1504–1513.

Clark, M.J. (2014). *The Vision of Catholic Social Thought: The Virtue of Solidarity and the Praxis of Human Rights*. Minneapolis: Fortress Press.

Craig, G. (2003). Children's Participation through Community Development: Assessing the Lessons from International Experience. In G. Hallet, A. Proust (eds.), *Hearing the Voices of Children – Social Policy for a new Century*. (p. 38–56). London: Routledge Falmer.

Cream Wright, A., Ndong-Jatta, T. (2007). Preface to *A Human Rights-Based Approach to Education For All*. New York: UNICEF/UNESCO.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. (p. 54). New York: Herder and Herder.

Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. In *Young Children*, 49(1), 4–8.

Gapp, K. et al. (2014). Early life stress in fathers improves behavioural flexibility in their offspring. *Nature Communications*, 5:5466–5473
<http://www.nature.com/ncomms/2014/141118/ncomms6466/full/ncomms6466.html>
accessed 26.11.14

Gazeta Wyborcza. (2014). „Większość rodziców akceptuje klapsy. RPD: A przecież w Polsce obowiązuje zakaz bicia dzieci” www.m.wyborcza.pl/wyborcza, accessed 16.10.14. (Author's own translation).

Giroux, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. In *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.

Giroux, H.A. (2001). *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Maryland: Rowman & Littlefield.

Grotberg, E.H. (2005). *The International Resilience Project*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

Habermas, J. (1981). *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Hammerberg, T. (2008) Commissioner for Human Rights lecture: Children participation, Council of Europe http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/2007JanuszKorczak_en.pdf accessed 12.09.14.

Heckman, J. et al. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, 344(6187), 998–1001 <http://sciencemag.org/> accessed 01.10.14.

Hodgkin, R., Newell, P. (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. (p. 627–623). Geneva: UNICEF.

Horkheimer, M., Adorno, T.W. (2002). *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments* (trans. E. Jephcott). Stanford: Stanford University Press.

Howe, R.B., Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. (p. 91). In *Education, Citizenship and Social Justice* 5. <http://esj.sagepub.com/content/5/2/91> accessed 26.11.2014.

Jakubowski, M. et al. (2010). *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland – Working Policy Research Paper*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/3749/WPS5263.pdf?sequence=1> accessed 24.10.14.

Jude, N. (2011). *PISA 2009 in Germany seminar*. Frankfurt: German Institute for International Education Research.

Kohlberg, L., Hersh, R. (1977). Moral Development: A Review of the Theory, Theory into Practice. In *Moral Development*, 16(2), 53–59, <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1475172?uid=3738840&uid=2&uid=4&sid=21104897900407> accessed 02.09.14.

Komendant-Brodowska, A. et al. (2011). *Przemoc w szkole, Raport z badań – Lipiec 2011* (author's own translation – *Violence at School Research Report – July 2011*) www.szkolabezpremocy.pl/479 accessed 18.09.14.

- Kotrane, H. (2010). Child Rights International Network – Interview 27/09/2010.
<http://www.bet-tercarenetwork.org/resources/infoDetail.asp?ID=23292> accessed 01.09.14.
- Kotrane, H. (2012). The State of the Rights of the Child in the World after more than Twenty Years. In *The Child's Right to Respect in Practice – Paris Seminar 20.11.12*.
- Lally, J.R., Lerner, C., Lurie-Hurvitz, E. (2001). National Survey Reveals Gaps in the Public's and Parents' Knowledge about Early Childhood Development. *Young Children*, 56(2), 49–53.
- Lansdown, G. (2011). Every Child's Right to be Heard. Florence: Innocenti Research Centre
http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf
accessed 14.10.14.
- Lundy, L. (2012). Children's rights and educational policy in Europe: the implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38(4), 393–411.
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood: Learners, Curriculum and Contexts*. UK: Open University Press.
- Mandela, N. (1994). Address of the Conference of Editors, South Africa 06.09.94
<http://www.anc.org.za/show.php?id=3675> accessed 14.10.14.
- Moeller, R. (2005). Germans as Victims? Thoughts on a Post-Cold War History of World War II's Legacies. *History & Memory*, 17(1), 147–194.
- OECD. (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. (p. 15). OECD Publishing
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> accessed 18.09.14.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2008). Learning Styles Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.
- Robinson, K. (2007). Are Schools Killing Creativity? TED talk
http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en
accessed 26/11/14.
- Save the Children – UK. (2010). National Plan of Action for Orphans and Vulnerable Children. South Africa: Save the Children. <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/3191.pdf> accessed 14.09.14.

Smith, A. (1904). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. London: Methuen & Co. <http://www.econlib.org/library/Smith/smWNCover.html> accessed 14.09.14.

Therborn, G. (1996). *Child Politics: Dimensions and Perspectives*. In E. Verhellen (ed.), *Monitoring Child Rights*. (p. 392). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Treaty Series vol. 1577. (p. 3) www.treaties.un.org accessed 14.10.14.

United Nations. (2005). *General Assembly Decides to Designate 27 January as Annual International Day of Commemoration to Honour Holocaust Victims*. <http://www.un.org/News/Press/docs/2005/ga10413.doc.htm> accessed 15.10.14.

United Nations Committee of the Convention on the Rights of the Child. (2003). *General Comment No. 5*.

United Nations Committee on the Rights of the Child. (1994). *UN Committee on the Rights of the Child: State Party Report: Poland*. CRC/C/8/Add.11. <http://www.refworld.org/docid/3ae6af690.html> accessed 21.10.14.

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2004). *Day of Discussion: Implementing Child Rights in Early Childhood – Recommendations*. Geneva.

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2006). *General Discussion on “The Right of the Child to be Heard”*. 43 rd session, 11–29 September 2006. Geneva.

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2009). *General Comment No. 12 “The right of the child to be heard”*. (p. 3). 53 rd session, 25 May-12 June 2009. Geneva.

UNESCO. (2012). *World Data on Education 2010/2011 – Poland, 7 th Edition*. (p. 9–20). International Bureau of Education. www.ibe.unesco.org accessed 14.10.14.

UNICEF. (2014a). *25 years of the Convention on the Rights of the Child: Is the World A Better Place for Children?* New York: UNICEF http://www.unicef.org/publications/index_76027.html accessed 04.09.14.

UNICEF. (2014b). *The Formative Years: UNICEF’s Work on Measuring Early Childhood Development*. http://www.unicef.org/earlychildhood/files/Brochure_-_The_Formative_Years.pdf accessed 14.09.14.

Wieczorek, W. (2007). *Challenges for Catholic Education in Poland*. In G. Gerald, J. O’Keefe

(eds.), *International Handbooks of Religion and Education* (2). (p. 501).

Woolcombe, D. (1998). Children's Conferences and Councils. In V. Johnson et al. (eds.), *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*. (p. 236–240). London: Intermediate Technology Publications.

Zolkoski S.M., Bullock, L.M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295–2303.

<http://www.esd113.org/cms/lib3/wa01001093/centricity/domain/48/resilienceresearchchildren.pdf> accessed 24.11.14.