

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

38/2010 · 20. September 2010



Kinderrechte

Sabine Andresen · Klaus Hurrelmann
Was bedeutet heute „Glück“ für Kinder?

Jörg Maywald
UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick

Waldemar Stange
Partizipation von Kindern

Wilfried Schubarth
Neue Gewaltphänomene als Herausforderung für Schulen

Uwe Britten
Kindheit in der „Dritten Welt“

Editorial

Am 20. September feiert Deutschland den Weltkindertag. Mit zahlreichen Veranstaltungen werben unter anderem das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) und das Deutsche Kinderhilfswerk landesweit für mehr „Respekt für Kinder“. Der gesamte September ist unter diesem Motto zum „UNICEF-Aktionsmonat“ erklärt worden. Wie alle „-tage“ ist der Kindertag vor allem eine symbolische Geste – ein Appell, Kinder als Persönlichkeiten ernst zu nehmen –, doch ist er auch mit handfesten Forderungen verbunden, Kinderrechten mehr Geltung zu verschaffen.

So hat es in den vergangenen dreißig Jahren in der Gesetzgebung und der Rechtsprechung zwar bedeutende Fortschritte gegeben, und Kinder werden zunehmend als eigenständige Träger spezifischer Rechte anerkannt (etwa im Sorgerecht). Aber die seit Jahren erhobene Forderung, Kinderrechte ins Grundgesetz aufzunehmen, blieb bislang unerfüllt. Immerhin hat die Bundesregierung im Juli 2010 ihren Vorbehalt gegen die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989 aufgegeben. Die in der Konvention festgeschriebenen Rechte – unter anderem auf Bildung, gleiche Chancen und angemessene Beteiligung – gelten damit nun auch für Flüchtlingskinder.

Während hierzulande über Partizipationsrechte und das „Glück“ von Kindern gestritten wird, darf nicht ausgeblendet werden, dass es den meisten Kindern in den wirtschaftlich entwickelten Ländern im internationalen Vergleich sehr gut geht – auch wenn in Deutschland mittlerweile bis zu drei Millionen Kinder auf ergänzende staatliche Leistungen angewiesen sind. Laut UNICEF sterben weltweit jeden Tag 24 000 Kinder, vor allem an Krankheiten, die mit oft einfachsten Gegenmaßnahmen und Basismedikamenten vermieden oder geheilt werden könnten. Hier gilt es, unter anderem in der Entwicklungszusammenarbeit anzusetzen, um in den besonders betroffenen Ländern das (Kinder-)Recht auf Leben zu stärken.

Johannes Piepenbrink

Was bedeutet heute „Glück“ für Kinder?

Essay

In ihrem Roman „Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen“ erzählt Mirjam Pressler die Geschichte eines

Sabine Andresen

Dr. phil., geb. 1966; Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Postfach 100131, 33501 Bielefeld. sabine.andresen@uni-bielefeld.de

Klaus Hurrelmann

Dr. sc. pol., geb. 1944; Professor of Public Health and Education an der Hertie School of Governance, Friedrichstraße 180, 10117 Berlin. hurrelmann@hertie-school.org

Mädchens nach dem Zweiten Weltkrieg.¹ Halinka lebt von ihrer Mutter getrennt in einem Heim. Ihre Mutter hat der Krieg krank gemacht, sie ist schwer traumatisiert und hat nicht mehr die Kraft, sich um ihre Tochter zu kümmern. Aber Halinkas Tante hat sich ihrer angenommen und besucht sie regelmäßig. Halinka sehnt diese Besuche herbei, denn es ist ein unangenehmes und düsteres Leben in ihrem Heim. Halinka lebt in einer Welt, in der sie sich auf keinen der Erwachsenen im Heimpersonal verlassen kann. Keiner von ihnen taugt zum Vorbild, keiner flößt Vertrauen ein. Im Gegenteil: Übergriffe und Schikaniierungen sind an der Tagesordnung. In der Heimwelt agieren auch die Kinder gegeneinander und machen sich das Leben zur Hölle.

Kinderglück in der Kinderliteratur

Mirjam Pressler führt ihre jungen Leserinnen und Leser in eine bedrohliche Welt, in der eine bedrückende und triste Stimmung herrscht. Sie erzählt die Geschichte eines Kindes, das sich in dieser widrigen Umwelt behauptet und am Ende sein Glück findet, obwohl die Erfahrung von geschützter und ungefährdeter

Kindheit nicht existiert, die erlebte Kindheit fragil und die Bedingungen des Lebens prekär sind. Halinka kann sich trotz alledem behaupten, weil sie ihre Tante als absolut verlässliche und starke Bezugsperson hat. Eine unabhängige Frau ist diese Tante, skurril und schräg, aber abgeklärt, lebensklug und sehr weise. Die Tante ist ledig. Sie müsste eine Ehe eingehen, nur dann dürfte sie nach den gesetzlichen Vorschriften Halinka als Pflegekind mit zu sich nehmen. Die Tante will aber nicht heiraten. Zwar wünscht sie sich ebenso wie Halinka, mit ihr immer zusammen zu sein. Aber sie hat ihre Prinzipien, sie heiratet nicht, und deshalb bleibt Halinka im Heim. Da die Tante unverbrüchlich zu Halinka steht, stärken sie sich beide in ihrer verlässlichen Beziehung.

Halinka kommt nachts im Schlafsaal nicht zur Ruhe. Auch dort wird sie ständig gegängelt und geärgert. Und dann ist da noch die Mitbewohnerin, ein etwa gleichaltriges Mädchen Renate, das auch allein ist, weil seine Mutter im Gefängnis sitzt. Dieses Mädchen weint jede Nacht bitterlich. Halinka flieht deshalb aus dem Schlafsaal und verbringt Nacht für Nacht in einem Versteck auf dem Dachboden. Dort schreibt sie Tagebuch und hält alle ihre Gedanken, Hoffnungen und Ängste fest.

Eines Nachts hat Halinka derartig großes Mitleid mit der weinenden Renate, dass sie sie mit in ihr Versteck nimmt. Das wird der Beginn einer heimlichen und deshalb umso festeren Freundschaft, die beide gegen die Unbilden des Heimes abschirmt und zu sich finden lässt. Besiegelt wird die Freundschaft mit dem Vorschlag von Renate, dass die beiden Kinder sich in ihrem geheimen Versteck etwas besonders Grausames und Schlimmes voneinander erzählen. Diese Probe schweißt sie zusammen, denn nun haben sie schon viele gemeinsame Geheimnisse. Das macht sie immun gegen die Drangsalierungen und Erniedrigungen des Heimpersonals und der anderen Kinder.

Freundschaft – das ist bei diesen beiden Mädchen die radikale Entscheidung, sich vorbehaltlos zu vertrauen, sich damit eine Blöße zu geben und sich einander auszuliefern, sich aber eben hierdurch auf den anderen felsen-

¹ Vgl. Mirjam Pressler, Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen, Weinheim-Basel 1995³.

fest verlassen zu können. Freundschaft ist zugleich der Auslöser für Halinkas Empfinden von Glück. In Mirjam Presslers Geschichte geht Halinkas Glück auf Beziehungen zurück: auf die verlässliche Tante als bedeutsamer erwachsener Person und auf den intensiven, selbst gestalteten freundschaftlichen Kontakt zu Renate als absolut vertrauter Gleichaltriger. Mit dieser doppelten Absicherung in festen sozialen Verankerungen, zum einen zu einer Eltern-(Ersatz-)Person und zum anderen zu einer selbst gewählten Freundin, wird es Halinka möglich, ein Glücksempfinden zu erleben. Trotz der äußerst ungünstigen Umstände, die sie im Heim antrifft, gelingt es ihr durch diese beiden sozialen Anker, ihr eigenes Leben zu gestalten, sich selbst als eine individuell wertvolle Persönlichkeit mit eigener Identität zu erfahren, die von anderen geschätzt wird, und die schönen Erfahrungen zu genießen. Die weise Tante hat dafür den passenden Spruch: „Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen.“

Studien zum Glück von Kindern

Das seltene Ereignis „Glück“ verweilen zu lassen und ihm „einen Stuhl“ hinzustellen – diese literarische Metapher beschreibt das, was in der wissenschaftlichen Forschung als „Selbstbehauptung“ und „Selbstwirksamkeit“ bezeichnet wird. Glück ist, wenn ein Mensch sich wohlfühlt, weil er sozial sicher eingebunden ist und zugleich einige besonders wichtige und die für das (Über-)Leben bedeutsame Kompetenzen und Ressourcen beeinflussen kann. Glück ist das Gefühl von Selbstbeherrschung in gesicherter Autonomie, von Lebensfreude mit festem sozialem Halt.

Wie Mirjam Pressler in ihrem Roman so wunderbar anschaulich herausarbeitet, übersteht Halinka die Krisen ihres Heimaufenthaltes vor allem deshalb, weil sie die tröstenden und lebenspraktischen Weisheiten ihrer Tante beherzigt, an die sie eine sichere Bindung hat. Die vielen gemeinsamen Erlebnisse während der Besuche der Tante geben Halinka die Sicherheit, eine Zukunft mit dieser Tante als signifikanter erwachsener Bezugsperson zu haben. Halinka entwickelt zusätzlich zu diesem Zukunftsvertrauen in dem Moment auch noch ein Selbstwertgefühl, in dem es ihr gelingt, Freundschaft mit einem anderen Mädchen zu schließen. Dadurch gelingt es ihr, sich selbst

als handelnd und aktiv wirksam wahrzunehmen. Zwar bleiben die Rahmenbedingungen des Heimlebens äußerst schwierig. Aber sie stehen dem Lebensgefühl Glück nicht mehr im Weg: Das Glück baut sich auf Beziehungen von hoher Qualität auf, in denen Selbstwirksamkeit erfahren wird.

Wissenschaftliche Studien bestätigen das. Sie zeigen die Bedeutung von Beziehungen und Vertrauen als Basis für das Glück von Kindern – so etwa die erst vor kurzer Zeit vorgelegte glückspsychologische Studie des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF).[¶] In dieser von Anton Bucher geleiteten Untersuchung – der bisher einzigen in Deutschland zu explizit diesem Thema – wurden Kinder und Eltern zu ihrem subjektiven Glücksempfinden befragt. Im Vordergrund des Interesses stand die von den Kindern selbst als „Glück“ identifizierte Befindlichkeit.

Buchers Studie zeigt: Die Beziehungen zu Mutter und Vater als wichtigste Bezugspersonen erweisen sich als ausschlaggebend für das Glücksempfinden der Kinder. „Kinder sind glücklich, wenn sie daheim gelobt werden, wenn sie spüren, dass ihnen Vater und Mutter Liebe zeigen, zuhause gelacht, mit ihnen gemeinsam gespielt oder gelernt wird.“[¶] Außerdem sind nach dieser Studie Freundschaften und das positive Erleben der eigenen Identität als unverwechselbare Persönlichkeit in Kindergarten und Schule wesentlich für Wohlbefinden und Glücksgefühle.

Die Arbeit von Bucher ist typisch für die Art und Weise, wie heute in der interdisziplinären wissenschaftlichen Forschung das „Glück“ von Kindern untersucht wird. Es geht um die ganz subjektiven Einschätzungen der Kinder. Die Bewertung der Kinder ihrer eigenen Lebenssituation wird also von den Forscherinnen und Forschern unmittelbar ernst genommen. Nicht die vom Forscherteam eingeschätzten objektiven Bedingungen sind es, die über Glück oder Nicht-Glück entscheiden, sondern ausschließlich die persönlichen Bewertungen des Kindes selbst.

¶ Vgl. Anton Bucher, Was Kinder glücklich macht? Eine glückspsychologische Studie des ZDF, in: Markus Schächter (Hrsg.), Wunschlos glücklich? Konzepte und Rahmenbedingungen einer glücklichen Kindheit, Baden-Baden 2009, S. 94–195.

¶ Ebd., S. 179.

Mehr und mehr wird in der internationalen Forschung das Konzept des „Wohlbefindens“ (*well-being*) als Annäherung an das Konzept „Glück“ verwendet. Damit wird sichergestellt, dass keine mystifizierende oder glorifizierende Vorstellung mit Glück verbunden ist, sondern Dimensionen und Parameter benannt werden können, die das subjektive Gefühl von Zugehörigkeit, Angenommensein, Anerkennung und Selbstvertrauen ausdrücken. In dem Konzept „Wohlbefinden“ sind diese Dimensionen alle enthalten. Zugleich ermöglicht es, zwischen der subjektiven Einschätzung und der objektiven Lage zu unterscheiden und diese beiden Größen miteinander in Beziehung zu setzen. So wie es die Autorin Pressler in ihrem Roman tut, kann also auch die wissenschaftliche Forschung identifizieren, welche objektiven Lebensbedingungen für das Entstehen von Wohlbefinden und Glück von Bedeutung sind und unter welchen Bedingungen auch in widrigen Lebensumständen ein subjektives Wohlbefinden („Glück“) möglich ist.

Das Bemerkenswerte an diesem neuen Ansatz der interdisziplinären Kinderforschung ist, dass keine Unterscheidung mehr vorgenommen wird zwischen der Erfassung von Wohlbefinden und Glück bei Kindern und bei Erwachsenen. Die theoretischen Ansätze und methodischen Vorgehensweisen sind identisch. Damit wird nicht außer Acht gelassen, dass Kinder sich in einer anderen Lebensphase als Erwachsene befinden, aber es wird demonstrativ zum Ausdruck gebracht, dass sie vollwertige Menschen mit subjektiver Existenzberechtigung und persönlicher Lebensperspektive sind. Wenn also die Frage beantwortet werden soll, was heute „Glück“ für Kinder bedeutet, dann werden in der wissenschaftlichen Forschung keine noch so emphatischen Einschätzungen von Wissenschaftlern vorgetragen, sondern authentische Einschätzungen von Kindern.

Um auch empirisch so vorgehen zu können, muss natürlich geklärt werden, wie Wohlbefinden definiert werden kann, ob und wie es zu messen ist und nicht zuletzt, welchen Wert Erkenntnisse über das Wohlbefinden von Kindern haben und welche pädagogischen und politischen Schlussfolgerungen sich daraus ergeben. Allen diesen Herausforderungen stellt sich die heutige interdisziplinäre Kinderforschung. Sie behandelt in diesem Zusammenhang auch direkte Fragen nach dem Glück (*happiness*), nach dem Genuss (Hedonismus) oder nach dem Zu-

sammenhang von beidem, und sie verbindet diese Fragen mit der nach der Subjektivität, der persönlichen Integrität und Identität. Diese breite Orientierung ist typisch, denn es laufen gegenwärtig sozialphilosophische, entwicklungspsychologische, soziologische und auch pädagogische Stränge zusammen. Lange wurde in diesen Disziplinen ausschließlich zum Wohlbefinden von Erwachsenen geforscht, weil Kinder lediglich als „unfertige Erwachsene“ angesehen wurden. Inzwischen hat sich die Perspektive jedoch verschoben. Die subjektive Sicht der Kinder gewinnt an Bedeutung. Der israelische Kindheitsforscher Asher Ben-Arieh spricht von einem regelrechten wissenschaftlichen Perspektivwechsel, der vor dem Hintergrund schärfer werdender Ungleichheiten in allen hoch entwickelten Gesellschaften den Kindern eine eigene Stimme gibt.[†] Unter diesen Umständen haben sich die Verwirklichungschancen für Kinder stark verändert, sodass die Fragen nach Lebensqualität und subjektivem Wohlbefinden der jüngsten Generation eine neue Brisanz bekommen haben.

Die subjektive Perspektive der Kinder stark zu machen bedeutet nicht, relevante Kontexte und die darin eingelagerten Perspektiven der Erwachsenen zu ignorieren. Im Gegenteil: Wie schon erwähnt, spielt die Kontrastierung von subjektiven Kindersichten und objektiven – das heißt vom Forscher erfassten – Lebensbedingungen eine entscheidende Rolle. Es ist elementar wichtig zu klären, wie etwa das Wohlbefinden von Kindern mit dem der Erwachsenen, insbesondere der Eltern, zusammenhängt. Ebenso ist wichtig, die Bedingungen in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu analysieren – und natürlich auch, wie Familie und Institutionen zusammenspielen. So lassen sich zum Beispiel aus dem qualitativen Forschungsprojekt zu „Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule“[‡] Schlussfolgerungen ableiten, die den Zusammenhang kindlichen und elterlichen Wohlbefindens aufzeigen. In ihrer Bewertung von Ganztagschulen und bei der Entschei-

[†] Vgl. Asher Ben-Arieh, *Where are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring their Well-being*, in: *Social Indicators Research*, (2005) 74, S. 573–596.

[‡] Vgl. Sabine Andresen/Manfred Richter/Hans-Uwe Otto, *Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule. Qualitative Fallstudien zur elterlichen und kindlichen Aneignung ganztägiger Bildungssetting*, Abschlussbericht, Bielefeld 2010.

derung, das Kind für den Ganztagsbereich etwa einer Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) anzumelden, rangiert bei Eltern das Kriterium „Wohlbefinden des Kindes“ weit oben.

World Vision Kinderstudien

Die ausführlichsten und differenziertesten Untersuchungen zum Wohlbefinden und zur Lebensqualität der Angehörigen der jüngsten Generation in Deutschland kommen in den vergangenen Jahren aus den Kinderstudien, die das international tätige Kinderhilfswerk World Vision in Auftrag gegeben hat. World Vision Deutschland hat nach dem gleichen Muster wie die Shell Jugendstudien ein unabhängiges Wissenschaftlerteam beauftragt, zusammen mit einem erfahrenen Forschungsinstitut Repräsentativbefragungen von sechs- bis elfjährigen Kindern in ganz Deutschland durchzuführen. Zusätzlich – auch hier nach dem Muster der Shell Jugendstudien – werden Fallstudien von Kindern erstellt, ausführliche Porträts, die auf mehrstündigen und meist auch mehrtägigen Kontakten zu Kindern in dieser Altersgruppe beruhen.

Die aufwändig gestalteten World Vision Kinderstudien wurden 2007 und 2010 zum ersten Mal vorgelegt.[¶] Sie sollen künftig im Abstand von vier Jahren ständig wiederholt werden. Hierdurch wird es möglich, Kindern in Deutschland die von vielen Forschern geforderte „öffentliche Stimme“ zu geben. In die World Vision Kinderstudien gehen die Erkenntnisse der aktuellen methodischen Ansätze in diesem Bereich ein. Mit einem Stab von über 450 sorgfältig geschulten Interviewerinnen und Interviewern hat das Institut TNS Infratest Sozialforschung die Direktbefragungen der Kinder in den Elternhäusern vorgenommen. Schon alleine durch diese Vorgehensweise wird symbolisch unterstrichen, wie ernst die Angehörigen der jungen Generation genommen werden. Sie werden nach genau den gleichen methodischen Verfahren befragt, wie sie auch für alle anderen Bevölkerungsgruppen typisch sind. Die wissenschaftliche Leitung der beiden World Vision Kinderstudien lag in den Händen der Autoren dieses Beitrags.

Die World Vision Kinderstudien für Deutschland haben in Politik, Öffentlichkeit und Praxis ein sehr großes Echo gefunden. Wir haben darin nicht direkt die Perspektive von Kindern auf „Glück“ untersucht, sondern sind den erwähnten internationalen Ansätzen gefolgt und haben das subjektive Wohlbefinden in den Vordergrund gestellt. Gleichzeitig wurden die Untersuchungen so angelegt, dass den Bedingungen nachgespürt wurde, die gegeben sein müssen, um das subjektive Wohlbefinden zu sichern, das wir als Voraussetzung für Glücksempfinden definieren. Wichtig für die Forschung in diesem Bereich ist es, treffsichere Definitionen zu finden, um einen Maßstab zu entwickeln, der unterschiedliche Ausprägungen von Wohlbefinden abbilden kann. Dazu sind die Indikatoren genau zu benennen, die verschiedene Dimensionen des Wohlbefindens bezeichnen.

Wir konnten uns bei der Anlage der World Vision Kinderstudien an international vergleichenden Untersuchungen orientieren. Meilensteine setzten hier vor allem Untersuchungen des Kinderhilfswerks der Vereinten Nationen (UNICEF) und der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD). Eine bahnbrechende Untersuchung zur Erhebung und Analyse von Wohlbefinden in den Industrieländern war die UNICEF-Studie „Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-being in Rich Countries“ aus dem Jahr 2007.[¶] Die darin verarbeiteten Dimensionen zur Erfassung des Wohlbefindens schlugen sich auch in unseren Studien nieder. So haben wir Wohlbefinden aus Sicht der Kinder als Zufriedenheit in drei für Kinderleben wesentlichen Bereichen definiert: Elternhaus, Schule und Freunde. Wir fragten nach der Zufriedenheit mit den Freiheiten, die Kindern im Alltag von Eltern gewährt werden, nach ihrem allgemeinen Wohlbefinden in der Schule und nach der Zufriedenheit mit der Anzahl der Freundinnen und Freunde.

Freiheitlicher Erziehungsstil der Eltern, das Klima in der Schule und die Bedeutung der Freunde zielen auf die Beziehungsqualitäten, die Kinder mit Erwachsenen und Gleichaltrigen erleben. Die Ergebnisse des allgemeinen

[¶] Vgl. World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), Kinder in Deutschland. 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt/M. 2007; 2. World Vision Kinderstudie, Frankfurt/M. 2010.

[¶] Vgl. UNICEF, Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card No. 7, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence 2007.

Wohlbefindens, in dem alle drei Dimensionen berücksichtigt werden, waren eindrucksvoll: Die überwiegende Mehrheit von fast neunzig Prozent der Kinder fühlte sich sehr wohl oder zumindest ziemlich wohl.

Ein wichtiger Faktor, der den Mangel an Wohlbefinden bei Kindern erklärt, ist die soziale Herkunft. Kinder, die sich unwohl fühlen, stammen häufig aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, sie haben bereits Armut erlebt oder die Verunsicherung der Eltern durch Arbeitslosigkeit. Diesen Kindern fehlen die stabilisierenden und stärkenden sozialen Kontakte zu wichtigen Bezugspersonen, die einen Gegenpol zu den verunsichernden Lebensbedingungen bilden. Die World Vision Kinderstudien zeigen deutlich, wie wichtig soziale Beziehunginseln als Ankerpunkte für die Entwicklung von Kindern und ihren Aufbau eines Selbstwertgefühls, eines Selbstbildes und persönlicher Integrität sind. Die Studien verdeutlichen auch, welche entscheidende Rolle Freundschaft und damit vertraute soziale Kontakte hierfür spielen. Mirjam Pressler hat in ihrem Roman sehr geschickt viele Dimensionen herausgearbeitet, die Wohlbefinden und Glück von Kindern sichern und die durch die neuere interdisziplinäre Kinderforschung bestätigt werden.

Was ist „Glück“ für Kinder?

Was bedeutet also heute „Glück“ für Kinder? In diesem Beitrag haben wir feststellen können, dass frappierende Übereinstimmungen zwischen literarischen und wissenschaftlichen Zugängen existieren. Glück von Kindern heute bedeutet, sich der elementaren Bedürfnisse sicher und sozial eingebunden und anerkannt zu sein. Der elfjährige Michael bringt das auf seine Weise zum Ausdruck, als er in der World Vision Kinderstudie gebeten wird, die fünf Dinge aufzumalen, die ein Kind braucht, um gut und glücklich leben zu können. Er malt und kommentiert eine Banane („Zum Überleben, was zu essen – lecker“), ein Glas Wasser („Zum Trinken, also viel trinken auch“), ein Haus („Dach überm Kopf, also ein Haus“), ein Spielzeug („Das ist ein Spielzeug“) und einen Freund („Und ’nen Freund“).¹⁸

¹⁸ World Vision Deutschland, 2010 (Anm. 6), S. 340.

Das ist nicht weit entfernt von dem, was das Heimkind Halinka in Mirjam Presslers Roman gesagt hätte. Die elementaren Bedürfnisse von Sicherheit, Nahrung, Schutz, Anregung und sozialer Einbindung müssen erfüllt sein, damit die Voraussetzungen für Glück gegeben sind. Die große Mehrheit der Kinder ist sich einig, es sind nicht alleine die materiellen Bedingungen, die gute Voraussetzungen schaffen, doch sie sind schon eine zentrale Grundbedingung.

In der World Vision Kinderstudie machen die Sechs- bis Elfjährigen deutlich, wie wichtig ihnen gute ökonomische Bedingungen der Familienhaushalte sind, um Wohlbefinden und Glück herstellen zu können. Armut ist für die befragten Kinder jedenfalls eine Horrorvorstellung, der sie unbedingt enttrinnen wollen. Sie haben Extremvorstellungen von „sehr arm“ und „sehr reich“, die das unterstreichen. Arm zu sein ist eine elementare Katastrophe, reich zu sein ist ein traumhafter und geradezu surrealer Zustand. So wie es der elfjährige Sebastian formuliert, als er gefragt wird, was arme und reiche Menschen kennzeichnet: „Arm. Also wenn jemand kein Geld hat, nix, vielleicht nur einen Cent und nix kaufen kann, wohnt auf der Straße und ist ein Penner. Und der macht immer so Musik und muss Geld verdienen. Und reich ist, wenn sie ganz viel Arbeit gemacht haben und Gymnasium geschafft haben, dann haben sie Tausenderscheine, Hunderte von Tausenderscheinen, mehr, 300, 400, 500, 1000 Millionen, Trilliarden von Tausenderscheinen.“¹⁹

Die elementaren Bedürfnisse kann der zehnjährige Sebastian klar benennen: „Also, eine Badewanne braucht jeder zum Baden, damit sie gut riechen. Ein Telefon braucht jeder zu Telefonieren. ’Ne Brille braucht jeder, also wo die Augen nicht so gut sind. Ein Hemd, also ein Pulli, damit dem nicht kalt ist. Teller brauch ich zum Essen, und Essen braucht er, damit er gesund bleibt.“¹⁰

Die World Vision Kinderstudie zeigt zugleich klar, wie wichtig in den Augen der Kinder neben den materiellen und finanziellen Voraussetzungen die immateriellen sind, um glücklich zu sein. Sie können sogar störende und irritierende äußere Lebensbedingungen zurückdrängen und weniger bedeutsam

¹⁹ Ebd., S. 317.

¹⁰ Ebd., S. 320.

werden lassen. Hier bestätigt die wissenschaftliche Kinderforschung die Erzählung im Roman von Mirjam Pressler, in dem dieses Spannungsverhältnis voll ausgezeichnet wird. Studien wie die unsere zeigen zugleich, wie ungewiss für die Kinder heute die Sicherung der materiellen Grundbedürfnisse geworden ist. Von Armut bedroht zu sein, ist ganz offensichtlich ein alltägliches Lebensgefühl in einer objektiv reichen Gesellschaft.

Glück bedeutet für Kinder, elementare Bedürfnisse des körperlichen Überlebens erfüllt zu finden, auf dieser Basis einbindende soziale Beziehungen zu erfahren und diese auch selbst gestalten zu können. Diese Kombination ist es, die nach den Erkenntnissen der World Vision Kinderstudien die beste Voraussetzung für subjektives Wohlbefinden von Kindern ist. Kinder benötigen festen Halt und klare Strukturen, davon ausgehend Freiheiten in Form von selbst verfügbaren sozialen und zeitlichen Spielräumen und außerdem das unverbrüchliche Recht, angehört und in die Gestaltung der Spielräume einbezogen zu werden.

Zu den Rahmenbedingungen gelingenden und im Idealfall glücklichen Aufwachsens gehört demnach wesentlich, Abhängigkeit und Autonomie in eine gelungene Balance zu bringen. Kinder wollen schon früh Erfahrungen der Selbstständigkeit machen, sind dazu aber von der Fürsorge und Liebe verantwortlicher Erwachsener und gleichaltriger Freunde abhängig. Es sind die Erfahrungen von Liebe und Freundschaft, von Anerkennung und Fürsorge, von Schutz und Zuwendung, die für eine glückliche Kindheit unverzichtbar sind. Das erfordert Rahmenbedingungen, in denen Kinder ihre individuelle Integrität erfahren können und spüren, eine einmalige Persönlichkeit zu sein, die von anderen Menschen wahrgenommen und geachtet wird.

Für den sechsjährigen Ben gehört aus diesem Grund neben Geld, einem Haus, einem Teller mit Essen und einem Auto zum Fortbewegen ein „eigener Name“ zu den elementaren fünf Voraussetzungen des Glücklichseins dazu: „Damit wir nicht alle heißen ‚Namensloser‘. Wenn man ‚Namensloser‘ sagt, dann denkt der andere, er ist’s, und dabei ist er ein anderer.“¹¹

¹¹ Ebd., S. 250.

Jörg Maywald

UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick

Vor knapp einem Jahr, am 20. November 2009, ist das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention, im Folgenden UN-KRK) 20 Jahre alt geworden. Mit der einstimmigen Verabschiedung der Konvention durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen im symbolträchtigen Jahr 1989 und der darauf folgenden, beinahe weltwei-

Jörg Maywald

Dr. phil., geb. 1955; Soziologe, Geschäftsführer der Deutschen Liga für das Kind, Sprecher der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland; Deutsche Liga für das Kind, Charlottenstraße 65, 10117 Berlin.
post@liga-kind.de

ten Ratifizierung verbindet sich ein globaler Schutz der Kinderrechte. Dabei ist Kinderrechtsschutz weit mehr als Kinderschutz: Es geht um die Anerkennung jedes Kindes¹ als (Rechts-)Subjekt und die Gewährleistung umfassender Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte im privaten wie auch im öffentlichen Raum.

Deutschland hat die Konvention 1992 ratifiziert, zunächst allerdings mit Vorbehalten. Am 15. Juli 2010 hat die Bundesregierung gegenüber dem Generalsekretär der Vereinten Nationen erklärt, dass sie die Vorbehalte zurücknimmt. Seitdem gelten die Bestimmungen der UN-KRK vorbehaltlos für alle in Deutschland lebenden Kinder. Das 20-jährige Jubiläum und die Rücknahme der deutschen Vorbehalte bieten Anlass für eine Zwischenbilanz, die auch grundsätzliche Fragen aufgreift: Warum überhaupt eigene Kinderrechte? Wie kam es zur Konvention? Was sind deren Inhalt und Reichweite, und welches Verhältnis besteht zwischen Völkerrecht und nationalem Recht? Welche Wirkungen hat die Konvention in Deutschland bisher entfaltet? Und schließlich: Wo besteht weiterer Handlungsbedarf und bedarf es der Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz?

Warum eigene Kinderrechte?

Kinder als eigenständige Subjekte und Träger eigener Rechte anzusehen, ist historisch neu und auch heute im Bewusstsein vieler Erwachsener nicht fest verankert. Das hängt mit dem überlieferten Bild vom Kind zusammen. Die weitaus längste Zeit in der Menschheitsgeschichte galten Kinder als noch nicht vollwertige Menschen, den Erwachsenen in jeder Hinsicht unterlegen und ihnen daher rechtlich und faktisch nicht gleichgestellt. Im Verhältnis der Generationen waren die jüngsten und schwächsten Mitglieder der Gesellschaft zugleich diejenigen mit den geringsten Rechten.

Heutzutage ist die Vorstellung, Kinder als unvollständige, noch nicht vollwertige Menschen zu verstehen, unhaltbar und wird öffentlich kaum mehr ernsthaft vertreten. Dennoch ist die Normierung spezifischer Kinderrechte keineswegs unumstritten. Die aktuelle Debatte über die Einfügung von Kinderrechten in das Grundgesetz zeigt erneut, welche Widerstände es gibt. Eine sich modern gebende Opposition gegen Kinderrechte versucht die zweifellos bestehenden Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen zu leugnen. Kinder seien doch Menschen, die allgemeinen Menschenrechte gelten auch für Kinder, wieso bedürfe es dann eigener Kinderrechte, lautet die rhetorisch gemeinte Frage.

Demgegenüber muss eingewendet werden, dass Kinder den Erwachsenen gleichwertig, ihnen aber nicht gleich sind. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist asymmetrisch: Erwachsene tragen Verantwortung für Kinder, nicht jedoch umgekehrt Kinder in gleicher Weise für Erwachsene. Kinder dürfen nicht als kleine Erwachsene behandelt werden, weil sich Kindheit doch gerade im Unterschied zum Erwachsensein definiert. Aufgrund der Entwicklungstatsache brauchen Kinder besonderen Schutz, besondere Förderung und besondere, kindgerechte Beteiligungsformen. In der Balance von Gleichheit (Kinder sind von Beginn an

I Gemäß Art. 1 der UN-KRK ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt. Wenn im Folgenden von Kindern die Rede ist, sind daher Jugendliche immer mit gemeint.

„Seiende“) auf der einen und Verschiedenheit (Kinder sind zugleich auch „Werdende“) auf der anderen Seite liegt die besondere Herausforderung im Umgang der Erwachsenen mit den Kindern. In diesem Sinne normiert die UN-KRK in spezifischer Weise die jedem Kind zustehenden Menschenrechte.

Entwicklung der Kinderrechte weltweit

Über Jahrtausende hinweg hatten Kinder nicht einmal ein Recht auf Leben. Gemäß der patriarchalischen römischen Rechtsordnung lag es in der Hand des Vaters, ein neugeborenes Kind anzunehmen oder aber dem Tode auszusetzen (*ius vitae et necis*). Bis in die Neuzeit hinein gehörten Kinder zu Besitz und Hausstand der Eltern, die über Leben und Entwicklung, Ausbildung und Arbeitskraft bestimmten. Das Kind schuldete ihnen unbedingten Gehorsam.

Erst im Zuge der Aufklärung wandelte sich das Bild vom Kind. Neben der Anerkennung eines eigenständigen Lebensrechts des Kindes setzte sich die Auffassung durch, dass Kinder einer besonderen Förderung bedürfen. Die Kindheit als „Erfindung der Moderne“ (Philippe Ariès) – als Lebensabschnitt mit eigenen Bedürfnissen – wurde geboren. Im 18., vor allem aber im 19. Jahrhundert wurden erste Arbeitsschutzgesetze erlassen. Die Schule und später der Kindergarten traten als Orte der Bildung und Erziehung zur Familie hinzu. Verbote von „grober“ Misshandlung und „unangemessener“ Züchtigung durch Eltern, Lehrer, Lehrherren und Heim- und Gefängnisaufseher sollten die schlimmsten Auswüchse von Gewalt gegen Kinder verhindern. Lebensbedingungen, Gesundheit und das Wohl der Kinder wurden zusammen mit der „sozialen Frage“ zunehmend Gegenstand des öffentlichen Interesses.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde eine Bewegung allmählich stärker, die umfassende Rechte für Kinder verlangte. Den Auftakt hierzu machte die schwedische Pädagogin und Frauenrechtlerin Ellen Key, die in ihrem im Jahr 1900 erschienenen Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ unter anderem ein Recht jedes Kindes auf körperliche Unversehrtheit forderte. Unter dem Eindruck massenhaften Kinderelends im Ersten Weltkrieg gründete die englische Grundschullehrerin

Eglantyne Jebb 1920 das britische Komitee „Save the Children International Union“ als ersten internationalen Lobbyverband für die Interessen von Kindern. Ihr in der Zeitschrift „The World’s Children“ veröffentlichtes Fünf-Punkte-Programm (Children’s Charter) enthielt grundlegende Schutzverpflichtungen der Erwachsenen gegenüber den Kindern und bildete die Grundlage für die vom Völkerbund 1924 verkündete, nicht rechtsverbindliche „Geneva Declaration“.

Ebenfalls zu Beginn der 1920er Jahre proklamierte der polnische Kinderarzt und Pädagoge Janusz Korczak in seiner „Magna Charta Libertatum“ ein Recht des Kindes auf unbedingte Achtung seiner Persönlichkeit als Grundlage sämtlicher Kinderrechte. Als Leiter eines jüdischen Waisenhauses in Warschau forderte er umfassende Beteiligungsrechte für Kinder und überwand damit die Vorstellung einer allein von Schutz und Förderung geprägten Sichtweise zugunsten eines Bildes vom Kind, das von Gleichwertigkeit und Respekt geprägt ist. „Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer“, lautete die Quintessenz seiner – der damaligen Zeit weit vorausseilenden – Anschauung. Wie ernst es dem leidenschaftlichen Pädagogen Korczak mit seiner Forderung nach bedingungsloser Achtung vor der Würde des Kindes gewesen ist, zeigte sich, als er im Warschauer Ghetto darauf bestand, bei den ihm anvertrauten Waisenkindern zu bleiben und mit ihnen in den Gastod zu gehen, obwohl ihm eine Rettung möglich gewesen wäre.

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzten die Vereinten Nationen als Nachfolger des Völkerbundes die Beratungen fort. Ein überarbeiteter und erweiterter Text der „Geneva Declaration“ wurde am 20. November 1959 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen als „Deklaration über die Rechte des Kindes“ verabschiedet. In dieser Deklaration wird das Kind erstmals auf internationaler Ebene als Rechtsträger bezeichnet und der Begriff des Kindeswohls („best interests of the child“) eingeführt.

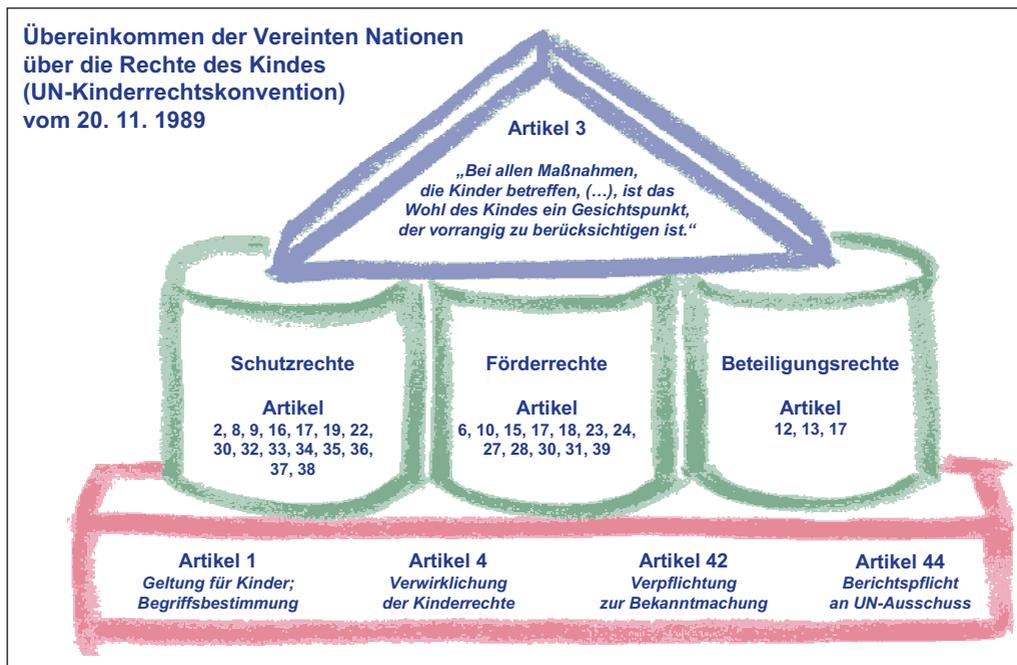
Auf der Grundlage einer polnischen Initiative anlässlich des Internationalen Jahres des Kindes 1979 wurde eine Arbeitsgruppe der Menschenrechtskommission bei den Vereinten Nationen damit beauftragt, eine Konvention über die Rechte des Kindes zu erarbei-

ten, die für die unterzeichnenden Staaten – im Unterschied zu der (unverbindlichen) Deklaration – völkerrechtlich verbindlich sein sollte. Am 20. November 1989 wurde dann in der 44. Vollversammlung der Vereinten Nationen die Kinderrechtskonvention einstimmig verabschiedet. Das Übereinkommen ist insofern einmalig, als es die bisher größte Bandbreite fundamentaler Menschenrechte – ökonomische, soziale, kulturelle, zivile und politische – in einem einzigen Vertragswerk zusammenbindet. Die in den 54 Artikeln dargelegten, völkerrechtlich verbindlichen Mindeststandards haben zum Ziel, weltweit die Würde, das Überleben und die Entwicklung von Kindern (bis 18 Jahren) und damit von mehr als der Hälfte der Weltbevölkerung sicherzustellen. Bis heute haben 193 Staaten die Konvention ratifiziert, lediglich Somalia und die USA gehören nicht dazu. Im Falle Somalias ist das Fehlen einer handlungsfähigen Zentralregierung der Grund für die weiterhin ausstehende Ratifizierung. Die USA hingegen haben die UN-KRK unterschrieben aber bisher nicht ratifiziert. Die Gründe dafür sind einerseits in der generellen Zurückhaltung der Vereinigten Staaten zu suchen, sich internationalen Verträgen anzuschließen und dafür eine Beschränkung der nationalen Souveränität in Kauf zu nehmen. Andererseits spielen Befürchtungen eine Rolle, Kinder könnten vor amerikanische Gerichte ziehen und ihre Rechte nach der Konvention einklagen, was zumindest vom konservativen Teil Amerikas mit einer Einschränkung elterlicher Rechte gleichgesetzt wird.

Ein Jahr später (1990) fand in New York der erste Weltkindergipfel statt. Dort wurde ein Programm verabschiedet, das die Lage der Kinder vor allem in den Entwicklungsländern verbessern sollte. Im Mai 2002 folgte der zweite Weltkindergipfel. Erstmals in der Geschichte der Vereinten Nationen kamen Kinder in der Vollversammlung zu Wort. Ihre zentrale Botschaft lautete, dass Kinder nicht nur die oft zitierte Zukunft sind, sondern dass sie heute schon da sind und ihre Rechte einfordern.

Die in der UN-KRK niedergelegten Rechte sind durch zwei Zusatzprotokolle präzisiert und erweitert worden. Das 2002 in Kraft getretene und 2004 von Deutschland ratifizierte Zusatzprotokoll über Kinder in bewaffneten Konflikten (Optional Protocol on

Grafik: Das Gebäude der Kinderrechte



Quelle: National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland.

the Involvement of Children in Armed Conflicts) legt fest, dass Kinder unter 18 Jahren nicht zwangsweise zum Militärdienst eingezogen werden dürfen. Das zweite, ebenfalls 2002 in Kraft getretene und von Deutschland 2009 ratifizierte Zusatzprotokoll betreffend den Kinderhandel, die Kinderprostitution und die Kinderpornographie (Optional Protocol on the Sale of Children, Child Prostitution, and Child Pornography) verbietet diese ausdrücklich und fordert von den Staaten, diese Formen der Ausbeutung als Verbrechen zu verfolgen und unter Strafe zu stellen.

Inhalt und Reichweite der UN-Kinderrechtskonvention

Ausgangspunkt der UN-KRK ist die Stellung des Kindes als Subjekt und Träger eigener, unveräußerlicher Grundrechte. Kinderrechte müssen nicht erworben oder verdient werden, sondern sind unmittelbarer Ausdruck der jedem Kind innewohnenden Würde. Die in dem „Gebäude der Kinderrechte“ (Grafik) wichtigsten und vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes als Allgemeine Prinzipien (*general principles*) definierten Rechte finden sich in den Artikeln 2, 3, 6 und 12.

Artikel 2 enthält ein umfassendes Diskriminierungsverbot. In Artikel 3 Absatz 1 ist der Vorrang des Kindeswohls festgeschrieben, demzufolge das Wohl des Kindes bei allen Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen öffentlicher oder privater Einrichtungen vorrangig zu berücksichtigen ist. Artikel 6 sichert das grundlegende Recht jedes Kindes auf Leben, Überleben und Entwicklung. Gemäß Artikel 12 hat jedes Kind das Recht, in allen Angelegenheiten, die es betreffen, unmittelbar oder durch einen Vertreter gehört zu werden. Die Meinung des Kindes muss angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden.

In der UN-KRK wird eine große Zahl weiterer materieller Rechte von Kindern formuliert, die sich auf unterschiedliche Lebenssituationen und Lebensbereiche beziehen und nach Förderrechten, Schutzrechten und Beteiligungsrechten unterschieden werden können. Dazu gehören unter anderem: Rechte auf Gesundheitsversorgung, soziale Sicherheit, angemessene Lebensbedingungen, Spiel, Freizeit und Bildung, Rechte auf Schutz vor körperlicher oder seelischer Gewaltanwendung, vor Misshandlung oder Verwahrlo-

sung, erniedrigender Behandlung und Folter, vor sexuellem Missbrauch, wirtschaftlicher oder sexueller Ausbeutung und auf Schutz vor Drogen. Weiterhin gehören dazu Rechte unter anderem auf freie Meinungsäußerung, Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, auf Schutz der Privatsphäre sowie Rechte auf freien Zugang zu Informationen und Medien.

Neben den materiellen Rechten ist eine Reihe von Verfahrensregeln von Bedeutung. Hierzu gehören die Verpflichtung der Staaten zur Bekanntmachung der Kinderrechte (Artikel 42), die Einsetzung eines Ausschusses der Vereinten Nationen für die Rechte des Kindes (Artikel 43), die Berichtspflicht über die Maßnahmen zur Verwirklichung der Kinderrechte (Artikel 44) sowie die Mitwirkungsmöglichkeiten von Nicht-Regierungsorganisationen (Artikel 45).

Verhältnis zwischen Völkerrecht und nationalem Recht

Völkerrechtliche Übereinkommen wie die UN-KRK sind nicht Gesetzgebung im geläufigen Sinne, sondern Vertragsrecht. Sie begründen Verpflichtungen der Vertragsstaaten untereinander. Im Bereich menschenrechtlicher Verträge umfassen diese Staatenpflichten (1) die Respektierungspflicht (*duty to respect*): der Staat ist verpflichtet, Verletzungen der Rechte zu unterlassen; (2) die Schutzpflicht (*duty to protect*): der Staat hat die Rechte vor Übergriffen von Seiten Dritter zu schützen; (3) die Gewährleistungspflicht (*duty to fulfill*): der Staat hat für die volle Verwirklichung der Menschenrechte Sorge zu tragen.

Das Grundgesetz macht daher die innerstaatliche Geltung völkerrechtlicher Übereinkommen prinzipiell von deren Transformation in nationales Recht abhängig. Davon ausgenommen sind jedoch grundlegende Menschenrechte wie der Schutz der Menschenwürde oder das allgemeine Diskriminierungsverbot, die als unmittelbar anzuwendende Rechte (*self executing rights*) gelten. Ein völkerrechtliches Gutachten im Auftrag der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland gelangt zu der Auffassung, dass die in den Artikeln 2, 3, 6 und 12 verankerten und vom UN-Ausschuss identifizierten All-

gemeinen Prinzipien als *self executing principles* unmittelbare Anwendbarkeit beanspruchen können und jeder Rechtsanwender sich diesbezüglich unmittelbar auf die UN-KRK berufen kann und muss.¹ Demzufolge können neben dem Gebot der Nichtdiskriminierung auch der Vorrang des Kindeswohls, das Recht des Kindes auf Leben und Entwicklung sowie die Berücksichtigung der Meinung des Kindes unmittelbare Anwendbarkeit beanspruchen.

Wirkungen der Konvention in Deutschland

Vor dem Hintergrund der internationalen Entwicklungen ist es auch in Deutschland in den vergangenen drei Jahrzehnten zu einem tiefgreifenden Perspektivenwechsel gekommen. Kinder werden rechtlich weitgehend nicht mehr als Objekte der Erwachsenen, sondern als Subjekte und damit als Träger eigener Rechte betrachtet. So wurde bereits im Zusammenhang mit der umfassenden Sorgerechtsreform von 1980 der Übergang von der elterlichen „Gewalt“ zur elterlichen „Sorge“ vollzogen. Außerdem wurde der Paragraph 1626 (Absatz 2) in das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) eingefügt, der erstmals die Mitsprache von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen ihrer Eltern rechtsverbindlich festlegt. Seitdem heißt es dort: „Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbstständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.“

Das 1990 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), dessen Kern das Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) bildet, benennt Kinder und Jugendliche ausdrücklich als Träger eigener Rechte. Gemäß Paragraph 8 Absätze 2 und 3 SGB VIII haben sie das Recht, sich in allen Angelegenhei-

¹ Vgl. Ralph Alexander Lorz, Der Vorrang des Kindeswohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung, in: National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (Hrsg.), Band VII der Reihe „Die UN-Konvention umsetzen“, Berlin 2003.

ten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden und dort auch ohne Kenntnis ihrer Eltern beraten zu werden. Nach den Paragrafen 35a und 42 SGB VIII haben Kinder und Jugendliche einen eigenen Anspruch auf Eingliederungshilfe bei seelischer Behinderung beziehungsweise auf Inobhutnahme. 1996 kam mit Paragraf 24 SGB VIII der Anspruch des Kindes auf den Besuch eines Kindergartens ab dem vollendeten dritten Lebensjahr hinzu, der ausdrücklich als Recht des Kindes und nicht als Anspruch der Eltern formuliert wurde. Ab August 2013 wird dieser Anspruch auf alle Kinder vom vollendeten ersten Lebensjahr an ausgedehnt.

Die Kindschaftsrechtsreform von 1998 brachte neben der weitgehenden Gleichstellung ehelicher und nicht ehelicher Kinder unter anderem das Recht des Kindes auf Umgang mit beiden Eltern (Paragraf 1684 Absatz 1 BGB) und die Möglichkeit, Kindern in Verfahren, welche die elterliche Sorge betreffen, einen Verfahrenspfleger (seit 1. September 2009: Verfahrensbeistand) als „Anwalt des Kindes“ zur Seite zu stellen. Ein besonders wichtiges Glied in der Kette bedeutender Kinderrechte in Deutschland ist das im November 2000 verabschiedete Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung. Seitdem haben Kinder in Deutschland auch im Verhältnis zu den eigenen Eltern ein Recht auf gewaltfreie Erziehung.

Nationaler Aktionsplan zur Umsetzung der Kinderrechte

Die auf dem Weltkindergipfel 2002 in New York versammelten Vertreter von mehr als 180 Staaten verpflichteten sich in ihrem Abschlussdokument „A World fit for Children“, Nationale Aktionspläne vorzulegen, in denen „eine Reihe konkreter, termingebundener und messbarer Ziele und Vorgaben“ enthalten sind. Als übergreifendes Ziel wurde formuliert, „eine kindergerechte Welt zu schaffen, in der die Grundsätze der Demokratie, der Gleichberechtigung, der Nichtdiskriminierung, des Friedens und der sozialen Gerechtigkeit sowie die Allgemeingültigkeit, Unteilbarkeit und wechselseitige Abhängigkeit und Verknüpfung aller Menschenrechte, einschließlich des Rechts auf Entwicklung, die Grundlage für eine nachhaltige mensch-

liche Entwicklung bilden, die das Wohl des Kindes berücksichtigt“.³

Noch während des Weltkindergipfels stellte die damalige Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Christine Bergmann (SPD), in Aussicht, für Deutschland einen solchen Nationalen Aktionsplan zu erarbeiten. Im Jahr 2005 verabschiedete die Bundesregierung den unter Beteiligung der Länder, Kommunen sowie von Nichtregierungsorganisationen und Kindern und Jugendlichen erarbeiteten Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“. Ein Jahr später folgte die Veröffentlichung eines eigenständigen Kinder- und Jugendreports.

In der Präambel des Nationalen Aktionsplans heißt es, dass die Kinderrechtskonvention „für Deutschland wie für fast alle Staaten der Erde die entscheidende Richtschnur für kinderpolitisches Handeln“ sei.⁴ Der Aktionsplan definiert sechs Handlungsfelder, die im Mittelpunkt stehen sollen, um Schritt für Schritt eine kindergerechte Gesellschaft zu verwirklichen. Hierzu gehören (1) Chancengerechtigkeit durch Bildung, (2) Aufwachsen ohne Gewalt, (3) Förderung eines gesunden Lebens und gesunder Umweltbedingungen, (4) Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, (5) Entwicklung eines angemessenen Lebensstandards für alle Kinder sowie (6) Internationale Verpflichtungen. In Ergänzung hierzu spricht sich der Kinder- und Jugendreport dafür aus, mehr Freiräume für Kinder zu schaffen.

Weiterer Handlungsbedarf: ein Ausblick

Die UN-KRK ist der einzige internationale Menschenrechtsvertrag, zu dem es bisher kein Verfahren für die Äußerung von und den Umgang mit Beschwerden gibt. Das ist eine Diskriminierung von Kindern und schwächt die wirksame Umsetzung der Konvention. Anlässlich des Weltkindergipfels

³ Vereinte Nationen, Eine kindergerechte Welt. Abschlussdokument der Sondergeneralversammlung der Vereinten Nationen zu Kindern, New York 2002, S. 2.

⁴ Bundesregierung, Nationaler Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“, Berlin 2005, S. 8.

2002 setzten sich daher erstmals zahlreiche Kinderrechtsorganisationen für die Einführung eines Individualbeschwerdeverfahrens ein. Damit soll Kindern, deren Rechte verletzt sind, nach Ausschöpfung des nationalen Rechtswegs die Möglichkeit gegeben werden, sich an ein internationales Gremium zu wenden. Im Januar 2008 startete eine entsprechende internationale Kampagne. Ziel ist der Entwurf und die Annahme eines Fakultativprotokolls zur Schaffung eines Individualbeschwerdeverfahrens. Im Juni 2009 hat der UN-Menschenrechtsrat eine Arbeitsgruppe beauftragt, die Vorarbeiten für einen entsprechenden Entwurf aufzunehmen. Inzwischen setzt sich auch die Bundesregierung dafür ein, und Deutschland hat sich der überregionalen Kerngruppe von acht Staaten angeschlossen, die sich bei der Ausarbeitung des Verfahrens in besonderer Weise einbringen wollen.¹⁵

Auf nationaler Ebene ist die UN-KRK in zahlreichen Bereichen nur unzureichend umgesetzt. Anlässlich des zwanzigsten Jubiläums der UN-KRK hat die National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2010 Impulse für die dritte UN-Dekade vorgelegt.¹⁶ In zehn Punkten werden darin die zentralen Problemlagen aufgezeigt, zu denen die National Coalition in den nächsten zehn Jahren dringlichen Handlungsbedarf sieht. Im Folgenden sind die wichtigsten Punkte aufgeführt.

1. Vorrang für Kinderrechte

Bekanntmachung, Respektierung und Umsetzung des Prinzips des Kindeswohlvorrangs in allen Bereichen der Legislative, Exekutive und Judikative; Aufnahme der Kinderrechte in die Leitbilder und Konzepte aller mit Kindern und für Kinder tätigen Dienste und Einrichtungen.

2. Keine Kinderarmut in Deutschland

Umsetzung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kinderrechte unter größtmöglicher Ausschöpfung der zur Verfügung

¹⁵ Vgl. Bundesregierung, Dritter und Vierter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, Berlin 2010, S. 16.

¹⁶ Vgl. National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland, Impulse für die nächste Dekade 2009–2019, Berlin 2010.

stehenden Mittel; Bündelung der Transferleistungen für Kinder im Sinne einer armutsfesten Grundsicherung; Auf- und Ausbau niedrigschwelliger und für alle Kinder zugänglicher Infrastrukturangebote vor Ort in den Bereichen Bildung, Freizeit, Sport und Kultur.

3. Chancengerechtigkeit in der Bildung

Umgestaltung des gesamten Bildungssystems zu einem inklusiven Bildungssystem nach Maßgabe internationaler rechtlicher Standards; vorrangige Ausrichtung qualitativer Standards in der Bildung an den Grundbedürfnissen und Grundrechten der Kinder; ausreichende Berücksichtigung des Rechts von Kindern auf Spiel, Freizeit und Erholung.

4. Mehr Beteiligung von Kindern

Aktive Information über Kinderrechte in allen Einrichtungen, in denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten; Aufbau leicht zugänglicher Anlauf- und Beschwerdestellen für Kinder und Jugendliche; Erarbeitung und verbindliche Umsetzung von Qualitätsanforderungen für die Beteiligung auf allen Ebenen, insbesondere vor Ort; kindgerechte Formen der Beteiligung in allen gerichtlichen und behördlichen Verfahren, von denen Kinder betroffen sind; Herabsetzung des Wahlalters auf allen föderalen Ebenen.

5. Gesundes Aufwachsen für jedes Kind

Förderung der Bewegung, eines gesunden Lebensstils und der seelischen Gesundheit von Kindern; flächendeckende Gesundheitsversorgung zur bestmöglichen Behandlung und Pflege für Kinder mit akuten und chronischen Erkrankungen sowie für Kinder mit Behinderungen im stationären, ambulanten und häuslichen Bereich; keine Behandlung von Kindern auf Erwachsenenstationen sowie kindgerechte Ausstattung von Stationen, auf denen Kinder behandelt werden.

6. Neue Medien – Chancen bieten, Risiken vermeiden

Förderung der Medienkompetenz in Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe im Sinne eines verantwortungsbewussten und kritischen Umgangs mit Medien, nicht nur als

Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz?

Vermittlung technischer Fertigkeiten; Weiterentwicklung des Jugendmedienschutzes mit dem Ziel, die Freiheit der Informationsgewinnung für Kinder so wenig wie möglich einzuschränken und zugleich einen wirksamen Schutz vor jugendgefährdenden Inhalten zu gewährleisten.

7. Umwelt schützen und Generationengerechtigkeit schaffen

Einführung einer Folgenabschätzung hinsichtlich der Belange künftiger Generationen bei gesetzgeberischen Vorhaben in Bund und Ländern.

8. Schutz vor Gewalt und Ausbeutung

Fortlaufende Information von Eltern, Kindern und der gesamten Gesellschaft über das Leitbild und die Möglichkeiten gewaltfreier Erziehung; Vernetzung von Prävention, Beratung und Hilfe, Opferschutz und Strafverfolgung auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene unter Beachtung des Kindeswohlvorrangs; effektive grenzübergreifende Strafverfolgung im Falle von sexuellem Missbrauch.

9. Kinderrechte weltweit umsetzen

Orientierung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit – auch im Rahmen von Gemeinschaftsprojekten zum Beispiel der Europäischen Union – an den Prinzipien der UN-KRK; Beachtung des Vorrangs des Kindeswohls im Umgang mit Flüchtlingskindern; Anpassung des Ausländerrechts und des Asylverfahrensrechts an die Vorgaben der UN-KRK.

10. Monitoring der Kinderrechte

Einsetzung einer unabhängigen Menschenrechtsinstitution auf Bundesebene zur Überwachung und Bewertung der Umsetzung der UN-KRK; Evaluation der rechtlichen Umsetzung der UN-KRK (Ist-Soll-Vergleich) durch die mit der Kinder- und Jugend- sowie Sozialberichterstattung beauftragten Institutionen (u. a. Deutsches Jugendinstitut); Einrichtung von Beschwerdeanlaufstellen für Kinder und Jugendliche auf allen föderalen Ebenen; jährliche Beratung über den Stand der Umsetzung der UN-KRK im Plenum des Deutschen Bundestages.

Der in Artikel 4 UN-KRK enthaltenen Verpflichtung, alle geeigneten Gesetzgebungsmaßnahmen „zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte“ zu treffen, kommt die Bundesrepublik Deutschland bisher nicht ausreichend nach. Entgegen Fortschritten auf der einfachgesetzlichen Ebene sind Kinder im Grundgesetz (GG) weiterhin nicht ausdrücklich als Träger spezifischer Rechte erwähnt. In Artikel 6 GG werden sie lediglich als Anhängsel ihrer Eltern behandelt und es bedurfte eines Urteils des Bundesverfassungsgerichts, um klarzustellen, dass das Kind „ein Wesen mit eigener Menschenwürde und dem eigenen Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit im Sinne der Artikel 1 (1) und Artikel 2 (1) GG ist“.¹⁷

Durch die Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz käme Deutschland einer auch vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes ausgesprochenen Empfehlung nach¹⁸ und würde darüber hinaus im Sinne der Rechtsangleichung Vorgaben der Grundrechte-Charta der Europäischen Union (Artikel 24: Kinderrechte) in nationales Recht umsetzen. Ein solcher Schritt wäre geeignet, das allgemeine Bewusstsein für die Rechte von Kindern zu stärken und die Position des Kindes sowohl gegenüber dem Staat als auch im Konfliktfall gegenüber den Eltern zu verbessern. Die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz würde die elterliche Verantwortung dafür stärken, die Rechte des Kindes tatsächlich zur Geltung zu bringen, und die Berücksichtigung von Kindesinteressen im politischen Raum fördern. Nicht zuletzt würde Deutschland dadurch international dokumentieren, welchen hohen Rang auch in verfassungsrechtlicher Hinsicht die Gesellschaft hierzulande dem Wohl und den Rechten von Kindern beimisst.

¹⁷ BVerfGE 24, 119, 144.

¹⁸ Vgl. UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes, Concluding Observations: Germany, Genf 2004.

Waldemar Stange

Partizipation von Kindern

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen – zumal die kommunale Beteiligung – ist ein Schlüsselthema der gesellschaftlichen Entwicklung im

Waldemar Stange

Dr. phil., geb. 1946; Professor für Erziehungswissenschaft am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik der Leuphana Universität Lüneburg, Rotenbleicher Weg 67, 21335 Lüneburg. stange@uni.leuphana.de

21. Jahrhundert. Sie ist, wenn auch in Wellen, regelmäßig Thema in Politik und Öffentlichkeit. Deshalb hat es in den vergangenen Jahren eine intensive fachliche und wissenschaftliche Diskussion dazu gegeben. Es gibt inzwischen eine Fülle an Praxisprojekten (*best practice*) und Forschungsvorhaben. Es fehlt aber an der Umsetzung des Themas in der Breite. Von einer strukturellen Verankerung der Beteiligung etwa im kommunalen Raum kann keine Rede sein. Die vielen punktuellen Einzelansätze dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass weder die Dimension der Nachhaltigkeit von Partizipation ausreichend gesichert ist, noch in sich geschlossene, stimmige Gesamtkonzepte vorhanden sind. Die folgenden Ausführungen können das alles nicht ersetzen. Gleichwohl dürfen sie als Impuls und Anregung verstanden werden.

Auch der rechtliche Aspekt muss an dieser Stelle unerörtert bleiben, obwohl viele Länder in Europa hier inzwischen exzellente Bedingungen vorweisen können (in Deutschland zum Beispiel die gesetzlichen Regelungen in den Gemeindeordnungen der Länder, das Kinder- und Jugendhilfegesetz, das Baugesetzbuch oder die ratifizierten internationalen Abkommen von der Agenda 21 bis zur UN-Kinderechtskonvention). Allerdings wird im vorliegenden Beitrag der durchaus weiterführende Versuch unternommen, eine Systematik (Struktur) der Kinder- und Jugendpartizipation zu skizzieren.

Praxis- und Modellprojekte

Wie ist es um die Kinderbeteiligung in Deutschland bestellt? Werfen wir zunächst

einen Blick auf die Praxis. Nicht nur im Freizeitbereich (zum Beispiel Beteiligung an der Planung und Ausgestaltung von Schwimmbädern, Sport- und Freizeitanlagen, Skaterbahnen, an Events, Ferienpassaktionen) oder beim „klassischen“ Beteiligungsfall der Spielraumplanung (Spielplätze, beispielbare Stadt, Spielleitplanung), sondern auch bei schwierigeren politischen Aushandlungsprozessen sind erfolgreiche Beteiligungsprozesse dokumentiert (etwa der Beteiligung an Leitbildprozessen „Kinderfreundliche Gemeinde“ wie in Köln bis hin zur umfassenden Beteiligung von Jugendlichen an der Landesplanung wie zum Beispiel im schleswig-holsteinischen Projekt „Zeitsprung“ oder der Partizipation im internationalen Bereich, zum Beispiel durch Beteiligung an „Sozialforen“ und Bürgerhaushalten). Selbst in den anspruchsvollen kommunalen Planungsgebieten der Stadtplanung, Stadtentwicklung, Stadtteilsanierung gibt es umfangreiche positive Erfahrungen mit der Beteiligung von Kindern. Das gilt auch für die Verkehrsplanung mit Kindern wie zum Beispiel Verkehrswegegestaltung, Radwegeplanung und Schulwegsicherungen.

Leider nicht in der Fläche und nicht als „Normalfall“ sind einzelne, sehr eindrucksvolle Partizipationsprozesse in Schulen überliefert: nicht nur bezüglich Schülerparlamenten, Klassenräten und Schülerräten, sondern auch als Mitbestimmung bei Inhalten und Formen des Lernens, bei der Gestaltung des Stundenplans und des Tagesablaufs, bei der Mitgestaltung von Projektwochen, Schulfesten, Klassenreisen und Strukturen des Schullebens (Regeln und Vorschriften, Einrichtung des Klassenzimmers, Sitzordnung). Auch die Mitwirkung bei der Gründung von Schülerfirmen, die Beteiligung bei Schulhofumgestaltungen sowie Partizipation an der Schulbauplanung sind erfolgreich praktiziert worden. Auch in so schwierigen und persönlich belastenden Gebieten der Kinder- und Jugendhilfe wie den Hilfen zur Erziehung liegen mittlerweile langjährige positive Erfahrungen mit der Beteiligung von Kindern vor, in der Heimerziehung, bei der Erziehungsbeistandschaft oder in der intensiven Einzelbetreuung. Sogar der Neubau einer Kinderklinik in Karlsruhe konnte durch Kinder partizipativ begleitet werden.

Schon in Kindertagesstätten ist umfassende Beteiligung möglich (etwa durch die Be-

teiligung der Kinder an der Festlegung von Themen und Arbeitsformen, Aktivitäten, Spielen, Projekten, Ausflügen) oder die Beteiligung an der Entwicklung von Einrichtungsstrukturen (Regeln, Zeitrhythmen, Verträgen, Hausordnungen, Diensten) bis hin zur Entwicklung von „Verfassungen“ für den Kindergarten.

Auch im Bereich der Medien- und Kulturarbeit, die auf den ersten Blick technisch zu anspruchsvoll für Kinder erscheinen mag, liegen beste Erfahrungen selbst in der Beteiligung kleinerer Kinder vor, zum Beispiel in Videoprojekten, beim Kinderradio „Okerwelle“ in Braunschweig, bei verschiedenen Kindernachrichtensendern oder der selbst organisierten Gestaltung von Internetseiten durch ältere Kinder.

Bezüglich der Zielgruppen ist ebenfalls ein beachtliches Spektrum zu beobachten. Sowohl für Mädchen (mädchengerechte Spielplätze) als auch für Jungen, für spezielle jugendhilferelevante Gruppen (Adoptivkinder, Pflegekinder, Heimkinder, Kinder und Jugendliche aus marginalisierten und sozial benachteiligten Familien, Migranten, Spätaussiedler, Flüchtlingskinder) gibt es beeindruckende Partizipationsprojekte. So haben beispielsweise im Projekt „Bock auf Politik – Migranten beziehen Position“ die Jugendmigrationsdienste der Arbeiterwohlfahrt Paderborn in drei Gemeinden jugendliche Migrantinnen und Migranten in Kontakt mit der kommunalen Politik und Verwaltung gebracht, zudem bauten türkische Migranten zusammen mit Aussiedlern ein Amphitheater mitten im Ruhrgebiet. Sehr überzeugend sind auch die Partizipationsprojekte mit behinderten Kindern und Jugendlichen.

Diese Liste der Beispiele, oft in der gehobenen Form von Modellprojekten, ließe sich endlos fortsetzen. Sie zeigen uns: Wir haben nicht nur spannende und farbige Praxisprojekte, die zeigen, „dass es geht“, sondern wir wissen auf diesem Wege auch faktisch alles Erforderliche über geeignete Beteiligungsformen, -strategien, -themen und -methoden. Wir wissen also genau, „wie es geht“ (Partizipationsdidaktik). Es gibt keinen zu geringen Wissens- und Erkenntnisstand in Bezug auf Partizipationsmodelle, kein didaktisches Angebots- und Methodendefizit.

Es scheint eher ein Einstellungs- und Handlungsdefizit auf Seiten der Erwachsenen zu geben.

Forschung zur Kinderbeteiligung

Nachdem die Beteiligung von Kindern in der Forschung lange Zeit stiefmütterlich behandelt wurde, liegen inzwischen zahlreiche empirische Studien vor. So gibt es eine Fülle an Untersuchungen, aus denen sekundär auch Aussagen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen ableitbar sind – wie zum Beispiel die von Gert Pickel,¹ die verschiedenen Shell-Studien² oder die Freiwilligensurveys.³ Inzwischen gibt es aber auch genügend partizipationsspezifische Untersuchungen sowohl aus Deutschland⁴ als auch aus dem europäischen Ausland.⁵

¹ Vgl. Gert Pickel, Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei politische Kulturen im Deutschland nach der Vereinigung, Opladen 2002.

² Vgl. z.B. Deutsche Shell (Hrsg.), Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt/M. 2002.

³ Vgl. z.B. Bernhard von Rosenblatt, Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Stuttgart u.a. 2002.

⁴ Vgl. z.B. Franziska Bruner/Ursula Winklhofer/Claudia Zinser, Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden, hrsg. vom BMFSFJ, Berlin 2001; Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland, Gütersloh 2005; Jan W. van Deth u.a., Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr, Wiesbaden 2007; Tanja Betz u.a. (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Schwalbach 2010; World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), Kinder in Deutschland. 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt/M. 2007; 2. World Vision Kinderstudie, Frankfurt/M. 2010.

⁵ Vgl. z.B. Reinhard Fatke/Matthias Niklowitz, „Den Kindern eine Stimme geben“. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz, Zürich 2003; Horst Biedermann/Fritz Oser, Partizipation und Identität, in: Carsten Quesel/Fritz Oser (Hrsg.), Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Zürich–Chur 2006; Rat der Europäischen Union/Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Auswertung der Antworten der Mitgliedstaaten auf die Fragebögen der Kommission zur Partizipation und Information der Jugendlichen. Kommissionsdokument SEK (2003) 465, Brüssel 11.4.2003.

Von besonderem Interesse sind empirische Studien zur Genese der Partizipationskompetenz. Wie sind die Zusammenhänge zwischen früher Beteiligung und dem Engagement im Erwachsenenalter?⁶ Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Partizipation und Identität?⁷ Wie beeinflussen Beteiligungserfahrungen die Bildung von Selbstvertrauen, internalen Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeit, Perspektivenübernahme und Empathie – nicht nur als Basis für soziales Lernen und Konflikterziehung, sondern von Partizipationskompetenz und Aushandlungsfähigkeit allgemein?⁸

Die Ergebnisse einer neuen empirischen Studie zum Stand der Beteiligung von Kindern wurden Ende 2009 vorgestellt und sollen hier etwas ausführlicher gewürdigt werden.⁹ In einer repräsentativen Befragung anlässlich des 20-jährigen Sendejubiläums der ZDF-Kindernachrichtensendung „logo!“ wurde das Ausmaß konkreter Partizipation von Kindern im Alter zwischen acht und zwölf Jahren in den Lebensbereichen Familie, Schule und Gemeinde ergründet. Erstmals konnte damit ein umfassendes Bild der Mitbestimmung von Kindern in diesem Alter gezeichnet werden (erfasst wurden Deutsch sprechende Privathaushalte sowie deren primäre Erziehungspersonen, die zu eigenen partizipativen Aktivitäten, zum Engagement ihres Kindes sowie zu Erziehungsfragen befragt wurden). Zusammenfassend lässt sich der Status quo der Mitbestimmung von Kindern in Deutschland wie folgt charakterisieren:

1. Die Mitbestimmung von Kindern fällt zwischen den einzelnen Lebensbereichen sehr unterschiedlich aus. Zu Hause kön-

nen rund sechzig Prozent der Kinder „viel“ oder „sehr viel“ mitbestimmen, rund vierzig Prozent hingegen „wenig“ oder „überhaupt nicht“. Dabei sind zwischen einzelnen Themen sehr große Differenzen festzustellen. Ob Kinder Freunde treffen oder was sie in der Freizeit machen, wird im hohen Maße durch sie mitbestimmt, wann sie ins Bett gehen oder nach Hause kommen müssen, hingegen nur sehr wenig.

2. Kinder erleben Mitbestimmung zu Hause als wenig konfliktträchtig. Am ehesten kommt es beim Thema „Zimmer aufräumen“ zu Auseinandersetzungen mit den Eltern, und auch dies nur „manchmal“. Kommt es zu Streit, überwiegt nach Ansicht der Kinder die Meinung der Eltern. Häufig nehmen Kinder aber auch Aushandlungsprozesse mit ihren Eltern wahr.

3. Eltern nehmen das Mitbestimmungsniveau ihrer Kinder höher und konfliktträchtiger wahr. Im Konfliktfall sehen sie eher Kompromisse als Lösungsmuster.

4. Die Mitbestimmung zu Hause wird begünstigt durch die Mitbestimmungsbedeutung und Mitbestimmungszufriedenheit, das Alter der Kinder, themeneinschlägiges Wissen und den Wunsch der Kinder mitzureden sowie ein partizipations- beziehungsweise politikaffines und partnerschaftliches Eltern-Kind-Verhältnis. Keine Rolle spielen hingegen Geschlecht, Schulform, die Region im Sinne von Ost- oder Westdeutschland sowie Alter, Geschlecht und Bildungsniveau des befragten Elternteils. Hinderlich für die Mitbestimmung zu Hause ist ein Migrationshintergrund der Eltern, das Vorhandensein von Geschwistern sowie das Gefühl der Kinder, von Erwachsenen nicht ernst genommen zu werden.

5. In der Schule können Kinder nach eigenem Empfinden nur „wenig“ (60,4 Prozent) oder sogar „überhaupt nicht“ (24,6 Prozent) mitbestimmen. Selbst die Klassenzimmergestaltung als mitbestimmungsintensivstes Thema erreicht nur das Niveau „gering“.

6. Auch die Mitbestimmung in der Schule wird von Kindern als wenig konfliktträchtig wahrgenommen. Im Falle eines Konfliktes mit dem Lehrer erleben Schüler den Lehrerwillen als entscheidungsdominant.

⁶ Vgl. Hartmut Wedekind/Mathias Daug, Vita gesellschaftlichen Engagements. Studie zum Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und dem Engagement bis ins Erwachsenenalter, Berlin 2007.

⁷ Vgl. H. Biedermann/F. Oser (Anm. 5).

⁸ Vgl. Dietmar Sturzbecher/Heidrun Großmann (Hrsg.), Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter, München 2003.

⁹ Vgl. zum Folgenden: Helmut Schneider/Waldemar Stange/Roland Roth, Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort 2009, online: www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download_Dokumente/DD_Das_ZDF/Veranstaltungsdokumente/kann_darf_will/Partizipationsstudie_final_101109.pdf (26. 8. 2010).

7. Mitbestimmung in der Schule wird begünstigt durch die Mitbestimmungsbedeutung und Mitbestimmungszufriedenheit, das Alter der Kinder, themeneinschlägiges Wissen, die Befürwortung durch Freunde und Eltern sowie die Mitbestimmungsintensität und die Thematisierung von Politik zu Hause. Keinen Einfluss haben das Geschlecht, die Schulform, die Region sowie der Erziehungsstil der Eltern. Auch für die Mitbestimmung in der Schule ist ein Migrationshintergrund der Eltern hinderlich, zudem ein negatives Schulklima sowie auch hier: das Gefühl der Kinder, von Erwachsenen nicht ernst genommen zu werden.

8. Am geringsten fällt die Mitbestimmung von Kindern an ihrem Wohnort aus. Mehr als die Hälfte aller Kinder bestimmt hier nach eigenem Empfinden „überhaupt nicht“ mit (55,3 Prozent) und 33,6 Prozent „wenig“. Im Bereich der Familie hatten nur 3,8 Prozent und in der Schule nur 24,6 Prozent der Befragten überhaupt nicht mitbestimmt. Mitbestimmung am Wohnort wird durch die Mitbestimmungsbedeutung und -zufriedenheit, das Alter der Kinder, themeneinschlägiges Wissen und den Wunsch der Kinder mitzureden, die Befürwortung durch Eltern und Freunde, eine Vereinsmitgliedschaft, die Thematisierung von Politik in der Familie, einen partizipationsaffinen Erziehungsstil der Eltern, deren Mitbestimmungsintensität am Wohnort sowie den Besuch eines Gymnasiums begünstigt. Keinen Einfluss haben Geschlecht und Region. Wie in der Familie und in der Schule wird die Mitbestimmung am Wohnort erschwert durch einen Migrationshintergrund der Eltern und das Gefühl der Kinder, von Erwachsenen nicht ernst genommen zu werden.

Systematisierung der Kinder- und Jugendpartizipation

Wer sich – insbesondere unter Praxisgesichtspunkten – mit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen will, sollte die folgenden Strukturelemente im Auge behalten:

Strukturelement 1: Felder, Themen, Gruppen

1. Aktionsfelder der Beteiligung: Hier geht es um die Orte, an denen Partizipation stattfindet.

2. Themen der Beteiligung.
3. Zielgruppen: Dies ist das ganze Spektrum der Akteure und Betroffenen der Beteiligung.

Strukturelement 2: Strategien (Grundformen) der Kinder- und Jugendbeteiligung

Strategien sind die großen methodischen Basiskonzepte und Grundrichtungen. Es gibt sieben solcher Strategien, die den Charakter von sogenannten Makro-Methoden haben:

1. stellvertretende Formen (wie Kinderbeauftragte und Kinderbüro);
2. Beteiligungsformen an den Institutionen der Erwachsenenwelt (wie Sitz und Stimme einzelner Jugendlicher in kommunalen Erwachsenengremien und -ausschüssen);
3. punktuelle Partizipation – die sogenannten kleinen Formen (wie zum Beispiel Bürgermeistersprechstunde);
4. Aushandlung und Alltagsbeteiligung (realer Einfluss im Status eines Mitwirkungsrechtes, aber ohne echte Entscheidungsrechte);
 - a. formell: Beauftragung durch Beschluss und eher formalisierte Methoden (wie Konsens-Workshopmethode, Deliberationsforum, Zukunftskonferenz);
 - b. informell: Alltagspartizipation¹⁰ – alltägliche Formen der Beteiligung im Alltagssetting (Gesprächsformen, die eher offenen und dialogischen Prozessstrukturen folgen);
5. offene Versammlungsformen (die sogenannten Kinder- und Jugendforen oder die Kinder- und Jugend-Einwohnerversammlungen);

¹⁰ Vgl. Waldemar Stange, Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum I: Grundlagen, Münster 2008, S. 173 ff.; ders. (Hrsg.), Strategien und Grundformen der Kinder- und Jugendbeteiligung I, Münster 2008, S. 287 ff.; darin auch Raingard Knauer, Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen, S. 297 ff.

6. die klassischen repräsentativen Formen (Kinder- und Jugendparlamente);
7. Projektansatz der Partizipation.

Als weitere Ebene müssten eigentlich noch die *Methoden* der Partizipation von Kindern und Jugendlichen genannt werden: Das sind die operativen Formen, in denen Beteiligungsprozesse organisiert werden. Sie können nicht nur als Unterkategorie der großen Strategien (Grundformen, „Makro-Methoden“) verstanden werden, sondern auch als Mikro-Methoden („Techniken“) und Mezo-Methoden (komplexe Methoden).

Die folgenden Strukturelemente und Kategorien sind im Rahmen einer intensiven Auseinandersetzung mit kommunalrechtlichen Regelungen abgeleitet worden – auf einer Ebene also, auf der es starke Überschneidungen mit der sozialräumlichen, sozialökologischen und lebensweltlichen Perspektive gibt, die ja für Kinder von besonderer Relevanz ist.¹¹

Strukturelement 3: Partizipationsniveaus (die Intensität der Beteiligung bzw. der Einflussnahme von Kindern und Jugendlichen) – die „Beteiligungsleiter“ (aufsteigend von wenig bis viel Beteiligung)

1. *Teilhabe*
 - 1.1 einfache Teilhabe (schlichtes Dabeisein ohne Einfluss, integriert sein)
 - 1.2 sporadische Beteiligung
 - 1.3 zugewiesen, aber gut informiert
 - 1.4 Einfluss durch Einzelaktionen
 - 1.5 Öffentlichkeit der Prozesse
2. *Mitwirkung*
 - 2.1 Mitwirkungsrechte delegiert an Erwachsene (Politik für Kinder: Gremien, Beauftragte, Anwälte)
 - 2.2 Informationsrecht
 - 2.3 Anhörungsrecht
 - 2.4 Initiativrecht

¹¹ Vgl. Joachim Detjen, *Demokratie in der Gemeinde. Bürgerbeteiligung an der Kommunalpolitik in Niedersachsen*, Hannover 2000, S. 47ff.; W. Stange, *Partizipation I* (Anm. 10), S. 23 ff.

- 2.5 Aushandlungsrecht (realer Einfluss, aber ohne echte Entscheidungsrechte)
 - 2.5.1 formell (Beauftragung durch Beschluss)
 - 2.5.2 informell (im Alltagssetting)
- 2.6 Einspruchs- und Beschwerderechte
3. *Mitbestimmung*
 - 3.1 Mitbestimmung in Erwachsenengremien
 - 3.2 Repräsentative Mitbestimmung: Delegation der Rechte an Kinder und Jugendliche
4. *Selbstbestimmung*: Basisdemokratische Entscheidungsrechte (direkte Demokratie)
 - 4.1 direkte Demokratie in Versammlungen
 - 4.2 Selbstbestimmung und Selbstverwaltung in eigenen Projekten

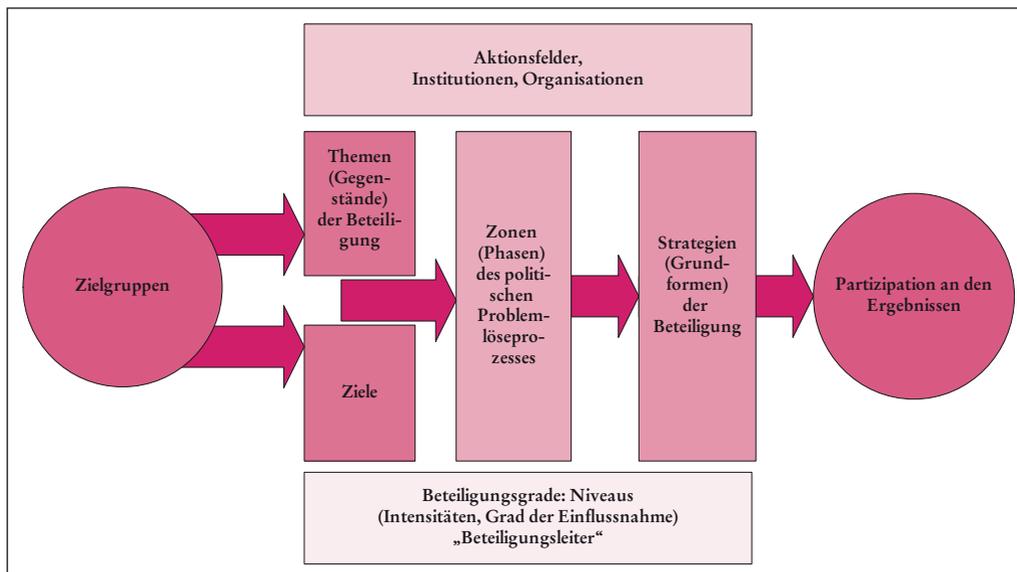
Ergänzt wurden die aus den Kommunalverfassungen abgeleiteten Mitwirkungsrechte durch die Auseinandersetzung mit dem Deliberations-Diskurs,¹² aus dem sich die Kategorie des sogenannten Aushandlungsrechts und der Alltagspartizipation ergab.

Strukturelement 4: Reichweiten-Differenzierung der Partizipation (bezogen auf Aktionsfelder [Orte], Themen und Zielgruppen)

- Zielgruppen-Reichweite:
- Zielgruppenbegrenzung oder Offenheit (keine Begrenzung), zum Beispiel
- 1.1 Betroffenenpartizipation vs. Populärpartizipation (Öffentlichkeitspartizipation)
 - 1.2 Altersgruppenbegrenzung
 - 1.3 Begrenzung auf besondere soziale Gruppierungen (zum Beispiel Mädchen, Migrantenkinder)

¹² Vgl. z. B. Anne Sliwka/Susanne Frank, *Das Deliberationsforum als neue Form des Lernens über kontroverse Fragen*, in: Angelika Eikel/Gerhard de Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen*, Schwalbach 2007, S. 60ff.

Grafik: Struktur der Kinder- und Jugendpartizipation



Quelle: Eigene Darstellung.

Strukturelement 5: Phasen des politischen Prozesses

1. Problemdefinition und Zielbestimmung
2. Beteiligung bei der Ideen- und Vorschlagsentwicklung
3. Beteiligung bei Entscheidungen
4. Beteiligung bei der Planung
5. Umsetzung – Engagement und Verantwortungsübernahme

(Mitwirkung an der Umsetzung von Lösungen und Entscheidungen in kooperativen Projekten: aktives, veränderndes Handeln, Gestaltung der Lebenswelt, freiwilliges Engagement – Recht auf Übernahme von Verantwortung)

Diese fünf Dimensionen (Phasen) greifen die Tatsache auf, dass Beteiligung sich vielfach reduziert auf den Bereich der Partizipation an Entscheidungen. Dabei wird unterschlagen, dass die gesamte Palette der sozialen oder politischen Problembearbeitungsschritte von der Problemdefinition, der Ideen- und Vorschlagsentwicklung, der Entscheidung, bis zum Bereich der Umsetzung und schließlich sogar bis zur Beteiligung an den Ergebnissen partizipationsfähig ist.

Die beschriebenen Strukturelemente und Kategorien stehen in einem klaren logischen Verhältnis zueinander (*Grafik*).

Was ist zu tun?

Die Beschreibung des Standes der Praxis und die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen legen einige Desiderata offen und folgende Forderungen nahe:

Die Partizipation in der Familie muss noch intensiver gefördert und gestärkt werden. Die Tatsache, dass die Beteiligung von Kindern im Bereich der Familie am weitesten entwickelt ist, bedeutet nicht, dass auch hier nicht noch erhebliches Entwicklungspotential vorhanden wäre. Immerhin haben in der repräsentativen ZDF-Untersuchung rund vierzig Prozent der Kinder gesagt, dass sie wenig oder gar nicht mitbestimmen können, obwohl achtzig Prozent der Kinder Mitbestimmung in der Familie wichtig finden.

Die Beteiligungsrechte von Schülerinnen und Schülern müssen ausgebaut werden – diese Forderung erhebt auch das Deutsche Kinderhilfswerk: „Dazu zählen vor allem die verbindliche Wahl eines Klassensprechers ab Jahrgangsstufe 1 sowie mindestens gleiche Beteiligungsrechte von Schüler-

vertretungen auf Schulebene sowie Stadt-/Bezirks-/Landesschülervertretungen analog der gesetzlichen Bestimmungen für Elternvertretungen. Außerdem sollten in den Klassenkonferenzen unabhängig von der Jahrgangsstufe Schülerinnen und Schüler vertreten sein. Auch bei der Besetzung der Sitze für Schülerinnen und Schüler in der (Gesamt-)Lehrerkonferenz sollte es keine Einschränkungen aufgrund der Jahrgangsstufen geben. In der Schulkonferenz müssen Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Jahrgangsstufe mindestens in Drittelparität mit Sitz und Stimme vertreten sein. Einschränkungen der Drittelparität durch Veto- und Einspruchsrechte dürfen nicht zulässig sein.¹³

Die Schule wird unter dem Gesichtspunkt des breiteren Ausbaus von Partizipation auch den Blick nach außen wenden und zivilgesellschaftliches und bürgerschaftliches Engagement als Partizipationserfahrung von Kindern organisieren müssen. Paradoxe Weise haben gerade die beiden Institutionen, die in der Untersuchung so schlecht abgeschnitten haben, Schule und Kommune, zusammengenommen besondere Partizipationspotenziale. Wenn die Schule sich öffnet zum Gemeinwesen, wie das auf vielfältige und aufregende Art an vielen Orten erfolgreich erprobt wird, dann kann die Schule durch innovative Angebote des *service-learning*s und des *community-learning*s nicht nur soziales Engagement von Schülerinnen und Schülern im Gemeinwesen fördern, sondern auch besondere Chancen der Partizipationserfahrung im bürgerschaftlichen Kontext eröffnen.

Die Partizipation von Kindern im Nahbereich der Kommune muss massiv ausgebaut und strukturell abgesichert werden. Die Tatsache, dass die ZDF-Untersuchung für die Mitbestimmung am Wohnort – sowohl was ihre Bedeutung, als auch was ihre Intensität betrifft – im Vergleich zur Familie und selbst zur Schule sehr schlechte Werte erbringt („überhaupt nicht“ mitbestimmt haben hier 55 Prozent im Vergleich zu 25 Prozent in der Schule und vier Prozent in der Familie), zeigt,

¹³ Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ein Vergleich der gesetzlichen Bestimmungen in den Bundesländern, Berlin 2009, S. 78.

dass im kommunalen Raum viel geschehen muss.

Daher müssen sich auf der kommunalen Ebene die Einstellungen und Haltungen der Erwachsenen massiv verändern: Kinder- und Jugendpolitik muss endlich vom Alibi-Bereich beziehungsweise vom konzeptionslosen Spontaninterventionsbereich zu einem wichtigen Politikbereich mit langfristiger Orientierung werden. Beteiligung, Mitbestimmung und Mitverantwortung von Kindern müssen selbstverständlicher Bestandteil der Alltagspartizipation und zum Normalfall werden.

Auf der Ebene der Kommune muss durch geeignete Maßnahmen das eindeutig vorhandene Aktivierungspotenzial ausgeschöpft werden. Eine stärkere Förderung der kommunalen Beteiligung am Wohnort muss einerseits eine optimierte Informationspolitik mit kinder- und jugendnahen Medien, andererseits eine Erweiterung des Angebotspektrums (vielfältigere Mitbestimmungsformen im Rahmen eines Gesamtkonzeptes) umfassen.

Für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen müssen außerdem die erforderlichen Rahmenbedingungen (personell, finanziell) zur Verfügung gestellt werden. Die Kommunen müssen – wenn sie es ernst meinen – speziell qualifizierte Personen einstellen, die – wie es im Rahmen der Partizipationskampagnen in Großbritannien geschehen ist – sich allein um die Organisation der Kinder- und Jugenddemokratie kümmern. Die empirischen Erkenntnisse in diesem Bereich zeigen uns, dass nur eine kontinuierliche Betreuung ein anspruchsvolles Gesamtsystem der Kinder- und Jugenddemokratie auf Dauer stabilisieren könnte.

Alle im ehrenamtlichen Bereich der Partizipationsförderung tätigen Erwachsenen, selbst wenn sie ausgebildete Lehrer oder Jugendarbeiter sind, sollten eine besondere Qualifizierung erfahren, wie sie seit einigen Jahren bereits in einigen Bundesländern durch das Deutsche Kinderhilfswerk und die Bertelsmann-Stiftung erfolgreich praktiziert wird.

Partizipation braucht ein Gesamtkonzept. Es muss die unterschiedlichen Beteiligungs-

zonen in Familie, Schule und Kommune berücksichtigen. Es darf keine Strategie und Methode ausgeblendet werden. Ein Gesamtsystem der Kinder- und Jugenddemokratie darf nicht reduziert werden auf einzelne Beteiligungsformen (zum Beispiel Projekte) oder Beteiligungsgrade (beispielsweise das reine Anhörungsrecht).

Kinder müssen im gesamten Prozess der sozialen und politischen Beteiligung auf allen Niveaus von der Problemdefinition über die Ideen- und Vorschlagsentwicklung, die Beteiligung an den eigentlichen Entscheidungen, aber auch bei der Planung und Umsetzung und der Verantwortungsübernahme beteiligt werden. Ein solches Gesamtsystem muss für unterschiedliche Zielgruppen differenziert werden (nach Alter, sozialen Gruppenmerkmalen, gegebenenfalls Nationalität, Örtlichkeit, Institution) oder manchmal auch Elemente von Populartizipation (wenn sie sich an alle wendet) enthalten. Es muss – je nach Situation – mal einfache Teilhabe (etwa durch Beteiligung an Einzelaktionen), mal Mitwirkung im Sinne von Informationsrechten, Anhörungsrechten, Initiativrechten und Aushandlungsrechten enthalten, aber auch die Zonen benennen, in denen echte Mitbestimmung (sei es als Teil von Erwachsenengremien in der Schulkonferenz oder in eigenen Repräsentationsorganen wie Kinderparlamenten) oder gar Selbstbestimmung und Selbstverwaltung stattfinden können (zum Beispiel durch direkte Demokratie in Versammlungen oder durch Selbstverwaltung in eigenen Projekten).

In einem Gesamtsystem müssen gerade auch die Grenzen von Partizipation transparent benannt werden (etwa, wenn sie nur für bestimmte Themen oder nur für bestimmte Zielgruppen gelten soll). Es geht ja nicht einfach um fundamentalistische Basisdemokratie für alle und an jedem Thema (was die meisten Zielgruppen, gerade auch die Kinder gar nicht wollen), sondern um Beteiligung an den sie betreffenden Angelegenheiten.

Beteiligungsrechte berühren immer auch die Rechte von anderen. Ein Gesamtsystem sollte also einerseits neue Rechte beschreiben, aber auch die Stellen, an denen sie enden. Aus all diesen Gründen sind die spannendsten Aspekte der Partizipation neben den noch lange nicht voll erkämpften eigent-

lichen Mitbestimmungsrechten in Familie, Schule und Kommune auch die klare und transparente Definition von Einspruchs- und Beschwerderechten für Kinder und die dafür erforderlichen Institutionen. Hier haben wir in Deutschland, im Unterschied zu den skandinavischen Ländern, die über gut ausgebaute Ombudssysteme verfügen, noch einen erheblichen Nachholbedarf. Man wird sicher wieder neu über das zu Unrecht zu den Akten gelegte System der Kinderbeauftragten und der Kinderanwälte nachdenken müssen, das vor über einem Jahrzehnt nur einen kurzen partizipativen Frühling erleben durfte.

Alles in allem gilt das Prinzip: Nichts für uns ohne uns! Was nur von Erwachsenen und Kindern gemeinsam regelbar ist, muss auf gleicher Augenhöhe ausgehandelt werden. Was Kinder aber alleine können und wollen, ist ihnen zu übertragen.

Die strukturelle Verankerung und Verbindlichkeit von Partizipation muss vorangetrieben werden. Nur dann wird ein kommendes Gesamtsystem der Kinder- und Jugendpartizipation funktionieren. Beteiligung darf nicht nur punktuell stattfinden (zum Beispiel allein über Modellprojekte). Sie muss auf der Ebene der Verwaltung und der politischen Institutionen nachhaltig und flächendeckend verankert und institutionalisiert werden. Die notwendigen Beteiligungsstrukturen müssen eng mit dem kommunalen Politik- und Verwaltungssystem verzahnt werden (im Sinne von Rechtsansprüchen durch Absicherung über kommunale Satzungen). Eine ausreichende Übertragung von Verantwortung und Kompetenzen auf Kinder und Jugendliche muss sichergestellt werden.

Die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugenddemokratie sollte sich an transparenten Qualitätskriterien orientieren. Die bisher erarbeiteten Kriterienkataloge bieten dafür geeignete Unterstützung.¹⁴

¹⁴ Vgl. Sigrid Meinhold-Henschel, Qualitätsanforderungen an Beteiligungsvorhaben, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland, Gütersloh 2007, S. 221 ff.; Waldemar Stange, Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum II: Beteiligungsmodelle implementieren, Sozialraumanalyse – Ziel- und Konzeptentwicklung – Gesamtstrategie, Münster 2008, S. 295 ff.

Diese Forderungen beziehen sich auf die pädagogische und politische Praxis der Kinder- und Jugendpartizipation. Doch gerade auch in der Theorie gibt es weite Zonen, die erst noch entfaltet werden müssen.

Michael Winkler bescheinigt den diesbezüglichen Debatten eine „merkwürdige Form von Unterkomplexität der Überlegungen“.¹⁵ So stehen zum Beispiel die Übertragung des Diskurses um die deliberative Demokratie,¹⁶ die Auseinandersetzung mit radikaleren fundamentalistischen Positionen wie der von Benjamin Barber,¹⁷ die systematische vergleichende Erörterung demokratietheoretischer Modelle¹⁸ oder die eigentlich naheliegende Übertragung der Anerkennungstheorie von Axel Honneth (wenn man einmal von Ingrid Burdewick¹⁹ absieht) auf die Kinder- und Jugenddemokratie noch weitgehend aus. Auch die ursprünglich noch wahrgenommene Geschichte der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist vollkommen aus der Diskussion verschwunden – obwohl dieser Blick reichhaltige Erfahrungen für aktuelle Debatte zutage fördern könnte.²⁰ Es bleibt also sowohl in der Praxis als auch in der Theorie noch einiges zu tun.

¹⁵ Michael Winkler, *Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherungen an ein komplexes Problem*, in: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 40 (2002) 2, S. 188.

¹⁶ Vgl. Jürgen Habermas, *Drei normative Modelle der Demokratie: Zum Begriff deliberativer Politik*, in: Herfried Münkler (Hrsg.), *Die Chancen der Freiheit. Grundprobleme der Demokratie*, München 1992.

¹⁷ Vgl. Benjamin Barber, *Starke Demokratie*, Hamburg 1994.

¹⁸ Vgl. Manfred G. Schmidt, *Demokratietheorien*, Opladen 2000; ders., *Wörterbuch zur Politik*, Stuttgart 2004.

¹⁹ Vgl. Ingrid Burdewick, *Jugend – Politik – Anerkennung*, Bonn 2003.

²⁰ Vgl. Ludwig Liegle, *Kinderrepubliken*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, (1989) 3; Johannes-Martin Kamp, *Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*, Opladen 1995.

Wilfried Schubarth

Neue Gewalt- und Mobbingphänomene als Herausforderung für Schulen

Meldungen dieses Sommers: Am 13. Juni 2010 wird ein 17-jähriger Gymnasiast in Germering nahe München festgenommen, weil er offenbar einen Sprengstoffanschlag auf seine Schule plante. Am 7. Juli nimmt die Polizei im baden-württembergischen Ludwigsburg einen 16-jährigen Schüler fest, um einen

Amoklauf zu verhindern – für die Polizeidirektion Ludwigsburg bereits die 17. Amokdrohung seit Jahresbeginn. Die Internet-suchmaschine Google liefert mittlerweile weit über 100 000 Einträge, wenn man nach „Amokdrohung“ in Kombination mit „Schule“ sucht. Auch wenn viele Drohungen nicht ernst gemeint sind, stellt sich doch die Frage, ob es neue, auch extreme Gewaltphänomene gibt, auf die sich Schulen einstellen müssen, und wie sie gegebenenfalls damit umgehen können. Dieser Frage werde ich in diesem Beitrag¹ nachgehen und ausgehend von den Gewaltdebatten der vergangenen Jahre Untersuchungsergebnisse zu aktuellen schulischen Gewaltphänomenen darstellen sowie einige Anforderungen an Gegenstrategien formulieren.

Wilfried Schubarth

Dr. phil., geb. 1955; Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie an der Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Straße 24/25, 14476 Potsdam. wilschub@uni-potsdam.de

Von der Schüler- zur Lehrergewalt

Die aktuelle Debatte um „Schule und Gewalt“ wird vor allem durch die Gewalt von Lehrpersonen gegenüber ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern dominiert. Die in letzter Zeit bekannt gewordenen Fälle von sexueller Gewalt an (reform-)pädagogischen Einrichtungen haben die Öffentlichkeit erschüttert. Jede Gewalttat² – egal in welcher Form – ist ein Angriff auf die Rechte der Kin-

der, sexuelle Gewalt aber im Besonderen, weil sie die Würde eines Menschen zutiefst verletzt. In diesem Zusammenhang ergeben sich viele Fragen: Wie konnte es geschehen, dass in Einrichtungen mit hohem moralischem und emanzipatorischem Anspruch die Rechte von Kindern und Jugendlichen so missachtet werden konnten? Welche Strukturen haben Machtmissbrauch und sexuelle Übergriffe gefördert? Welche Rolle spielten familienähnliches Zusammenleben, persönliche Abhängigkeitsverhältnisse oder das Fehlen externer Kontrollen? Und: Wie ist die „Mauer des Schweigens“, die langjährige Praxis des Wegsehens, Vertuschens und Verharmlosens, zu erklären? Dies alles sind Fragen, auf welche die Öffentlichkeit zu Recht Antworten erwartet.¹

Rasche Antworten wird es indes kaum geben, da im Fokus der schulbezogenen Gewaltforschung der vergangenen Jahre weniger die Gewalt von Lehrpersonen (und erst recht nicht deren sexuelle Übergriffe), sondern vor allem die Schülergewalt stand. Überhaupt – so zeigt ein Blick zurück – sind die jeweiligen Gewaltdebatten nur im historischen Kontext zu verstehen. So spielte bis Ende der 1980er Jahre das Thema „Schule und Gewalt“ in der Öffentlichkeit, folglich auch in der Forschung, kaum eine Rolle. Zu jener Zeit wurde Schülergewalt vor allem als Reaktion auf Schulgewalt thematisiert, das heißt, Schülergewalt wurde als eine Art Gegengewalt zur institutionellen Gewalt gesehen, mit der Schülerinnen und Schüler den Leistungsdruck zu kompensieren und die Macht der Institution in Grenzen zu halten versuchten.² Ende der 1980er Jahre wurde mit Genugtuung registriert, dass in Deutschland noch keine „amerikanischen Verhältnisse“ herrschten; zugleich

¹ Für Recherchen danke ich Juliane Ulbricht.

² Auf den Gewaltbegriff kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

³ Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, Wie sollen wir erziehen?, in: Potsdamer Neueste Nachrichten vom 24.3.2010, S. 21 und die Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen, online: www.dgfe.de/file.2010-03-20.0594695136 (26. 8. 2010).

⁴ Vgl. Gustav Grauer/Jürgen Zinnecker, Schülergewalt. Über unterschlagene und dramatisierte Seiten des Schülerlebens, in: Gerd-Bodo Reinert/Jürgen Zinnecker (Hrsg.), Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978, S. 289ff.

wurde bereits damals auf Präventionsmöglichkeiten verwiesen, wie die Stärkung des schulischen Erziehungsauftrages, die stärkere individuelle Förderung, verbesserte Lehrer-Schüler-Beziehungen oder die Reform der Lehrerbildung⁵ – alles Ansätze, die auch heute noch aktuell sind.

In den 1990er Jahren wurde das Thema „Gewalt an Schulen“ – ausgelöst durch eine intensive Berichterstattung – dann zu einem „Medienereignis“, was einen Forschungsboom zur Folge hatte. Dabei zeigte sich übereinstimmend, dass die von den Medien suggerierte drastische Zunahme von Schülergewalt nicht belegbar war. Vielmehr ergab sich ein differenziertes Bild: Verbale Aggressionen dominieren, mit Abstand folgen physische Gewalt und Vandalismus. Körperverletzung, Erpressung oder sexuelle Belästigung sind selten, häufiger dagegen Aggressionen gegenüber Lehrern sowie Lehreraggressionen gegenüber Schülern. Jungen sind für Gewalt anfälliger, wobei die geschlechterspezifischen Unterschiede umso mehr hervortreten, je härter die Gewaltformen sind. Nichtgymnasiale Schulformen, insbesondere Förderschulen und Hauptschulen, sind aufgrund ihrer Schülerklientel vergleichsweise stärker durch Gewalt belastet. Von den Jahrgangsstufen kristallisieren sich der siebte bis neunte Jahrgang als Schwerpunkte heraus. Als Gewalt fördernde beziehungsweise hemmende Faktoren wurden sowohl außerschulische als auch innerschulische Faktoren nachgewiesen, zum Beispiel die Lern- und Schulkultur, insbesondere die Qualität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Daran anknüpfend wurden Möglichkeiten der schulischen Prävention und Intervention abgeleitet.⁶

In der 2000er Jahren wurden nur noch wenige Studien zu Gewalt an Schulen veröffent-

⁵ Vgl. Thomas Feltes, Gewalt in der Schule, in: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), hrsg. von Hans-Dieter Schwind u. a., Band III (Sondergutachten), Berlin 1990, S. 317–341.

⁶ Vgl. zum Beispiel Klaus-Jürgen Tillmann u. a., Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven, Weinheim-München 1999; Wolfgang Melzer/Wilfried Schubarth/Frank Ehninger, Gewaltprävention und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2004.

licht. Der Forschungsbedarf schien gedeckt, offen blieb jedoch, ob das „Gewaltproblem“ kleiner geworden war. Die wenigen aktuellen Studien bestätigen im Wesentlichen die Untersuchungsergebnisse der 1990er Jahre, nach denen die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler friedfertig ist, wenngleich beachtliche Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulform, den sozialen, regionalen und ethnischen Merkmalen zu verzeichnen sind.⁷ Zugleich rückten neue Gewaltphänomene ins Zentrum der Aufmerksamkeit: *Mobbing* beziehungsweise *bullying* wird mittlerweile als eine besonders problematische und weit verbreitete Gewaltform an Schulen wahrgenommen. Zu den neueren Gewaltformen gehören ferner Amokläufe beziehungsweise Amokdrohungen und *cyberbullying*, einschließlich *happy slapping*, die in den 1990er Jahren noch keine Rolle spielten. Das Entstehen und Verbreiten neuer Gewaltphänomene zeigt den im Laufe der Zeit erfolgten Wandel von Gewalt an Schulen im Kontext sozialer und technologischer Entwicklungen. Parallel dazu ist für die vergangenen Jahre kennzeichnend, dass schulische Präventionsstrategien, insbesondere in Form von „Antigewaltprogrammen“, sowie die Frage nach deren Wirksamkeit, weiter an Bedeutung gewonnen haben. Die Palette solcher Programme hat sich rasch erweitert und schließt zahlreiche Präventions- und Interventionsprogramme sowohl mit dem Fokus auf Gewalt als auch mit dem Fokus auf *mobbing* ein.⁸

Während zum sexuellen Missbrauch seitens der Schullehrkräfte keine Daten bekannt sind (zum einen, weil dieses Thema in der Pädagogik offenbar tabu ist, und zum anderen, weil es für die Forschung schwer zugänglich ist), liegen zur sonstigen Lehrergewalt einige Befunde vor. Danach gehört Gewalt, vor allem in psychischer Form, durchaus zum Handlungsrepertoire von Lehrkräften. Einer Untersuchung an österreichischen Schulen zufolge erlebten sich Schülerinnen und Schüler häufiger als Opfer von Lehrerangrif-

fen als von Schülerangriffen.⁹ Rund ein Drittel berichtete, im vergangenen Monat (vor der Befragung) eine oder mehrere Kränkungen durch Lehrer erlebt oder beobachtet zu haben. 23 Prozent (siebte und achte Jahrgangsstufe) beziehungsweise 11 Prozent (elfte Jahrgangsstufe) gaben an, drei- oder mehrmals im Monat von Lehrpersonen unfair behandelt worden zu sein.

Eine aktuelle repräsentative Befragung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen unter 15-jährigen Schülern, die 2007/2008 erstmals auch Lehrergewalt einbezog, ergab einen Anteil von jeweils 27 Prozent, die angaben, von Lehrern lächerlich gemacht beziehungsweise gemein behandelt worden zu sein, zwei bis drei Prozent davon wöchentlich, 2,5 Prozent gaben sogar an, im zurückliegenden Schulhalbjahr von einer Lehrkraft geschlagen worden zu sein, dabei deutlich mehr Jungen als Mädchen.¹⁰ Unsere im Forschungsverbund durchgeführten Studien belegten schon vor einigen Jahren ein beachtliches Ausmaß an Lehrergewalt: So berichtete jeder dritte Schüler, dass es Lehrpersonen gibt, die einen vor der ganzen Klasse blamieren; neun Prozent sagen gar, dass Lehrkräfte auch mal handgreiflich werden. Umgekehrt hat auch jeder vierte Schüler des Öfteren Beschimpfungen oder Beleidigungen gegenüber Lehrpersonen beobachtet.¹¹ In Studien zum *mobbing* berichten rund zehn Prozent vom regelmäßigen Mitmachen beim Lehrer-*bullying*, was darauf verweist, dass Lehrer auch in die Opferrolle gedrängt werden.¹²

Die Befunde zur Lehrergewalt signalisieren insgesamt einen beachtlichen Handlungsbedarf bei der Zivilisierung und Demokratisierung der Lehrer-Schüler-Interaktionen. Aggressives Handeln seitens der Lehrper-

⁷ Vgl. Dirk Baier u. a., *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt*, Hannover 2009; ders. u. a., *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum*, Hannover 2010.

⁸ Vgl. ausführlich Wilfried Schubarth, *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*, Stuttgart 2010.

⁹ Vgl. Volker Krumm/Birgit Lamberger-Baummann/Günter Haider, *Gewalt in der Schule – auch von Lehrern*, in: *Empirische Pädagogik*, 11 (1997) 2, S. 257 ff.

¹⁰ Vgl. D. Baier u. a. 2009 (Anm. 7), S. 57f.

¹¹ Vgl. Wilfried Schubarth, *Gewaltphänomene aus Sicht von Schülern und Lehrern*, in: *Die Deutsche Schule*, 89 (1997) 1, S. 67.

¹² Vgl. Tobias Hayer/Herbert Scheithauer/Franz Petermann, *Bullying: Schüler als Täter – Lehrer als Opfer?!*, in: Angela Ittel/Maria von Salesch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen*, Stuttgart 2005, S. 249.

sonen ist häufig ein Zeichen von Überforderung oder Überlastung, von mangelnden Konfliktlösungskompetenzen und fehlender kollegialer beziehungsweise sozialer Unterstützung. Schulische Beziehungskonflikte wiederum können die mitunter recht strapazierte Gesundheit der Lehrkräfte enorm belasten.

Als Strategien zur Verminderung von Lehrerergewalt lassen sich folglich ableiten: die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und eines teamfähigen Lehrerkollektivs, die Förderung von sozialen Kompetenzen bei Schülern und Lehrern, die Verbesserung der schulischen Arbeitsbedingungen und – auf längere Sicht – die zielgerichtete Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrernachwuchses.¹³

Cyberbullying und happy slapping

Mit dem Einzug neuer Medien sind auch neue Formen des *mobbing* verbunden. Dazu gehören vor allem *cyberbullying* und *happy slapping*. Unter *cyberbullying* wird *mobbing* unter Einsatz von Medien verstanden, wenn ein Opfer über einen längeren Zeitraum per (Online-)Medien schikaniert und gedemütigt wird.¹⁴ *Cyberbullying* kann verschiedene Formen annehmen: Beschimpfungen, Bloßstellen im öffentlichen Raum (Internet), Gemeinheiten oder Bedrohungen unter anderem per SMS, E-Mail oder Onlinechat, das Hinterlegen von entsprechenden Texten, zum Beispiel auf dem Pinboard von sozialen Netzwerken wie SchülerVZ, das Vortäuschen der Identität eines Mitschülers oder einer Mitschülerin und dessen beziehungsweise deren Kompromittieren, das Aufnehmen „peinlicher“ Bilder oder Filme und deren Weiterleitung beziehungsweise Veröffentlichung, die Beschämung des Opfers durch E-Mails oder SMS mit persönlichen Inhalten, sogenannten Hass-Seiten oder Hass-Gruppen bei Schü-

¹³ Vgl. Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag, Weinheim-Basel 2007; Heidrun Bründel, Tatort Schule. Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen, Köln 2009.

¹⁴ Der Begriff wird Bill Belsey, dem Betreiber eines kanadischen Internetportals zum Thema *bullying*, zugeschrieben. Vgl. Harald Gapski/Annette Schneider/Thomas Tekster, Internet-Devianz, Düsseldorf 2009, S. 27, online: www.lfm-nrw.de/downloads/lfm_devianzstudie_260309.pdf (26. 8. 2010).

lerVZ, das gezielte Ausschließen des Opfers in den Internetforen oder bei Onlinespielen, das Androhen von Gewalt im Internet – und noch Vieles mehr.

Eine besonders extreme Form des *cyberbullying* ist das „*happy slapping*“ („Fröhliches Zuschlagen“) beziehungsweise *handy slapping*, bei der Jugendliche (meist Jungen) Gewalttaten begehen, diese mit dem Handy filmen und die Filme anschließend verschicken und damit das Opfer bloßstellen und dauerhaft demütigen.¹⁵

Zur Verbreitung der genannten Phänomene liegen erste Befunde vor, die belegen, dass *cyberbullying* in Chatrooms weit verbreitet ist. So gaben in einer Studie von 2007 rund vierzig Prozent der befragten Chat-Teilnehmer an, von anderen Chattern bereits beleidigt, gehänselt oder beschimpft worden zu sein. Jeder Zehnte gab an, im Chatroom schon erpresst, unter Druck gesetzt oder bedroht worden zu sein, und rund ein Viertel berichtete von Erfahrungen mit Ausgrenzung, Nicht-Beachtung oder Isolation.¹⁶ Jungen sind sowohl häufiger Opfer als auch häufiger Täter von Chataggressionen. Außerdem gilt: Schulbullies sind auch Chatbullies und Schulpfer sind auch Chatopfer.

In den Chatrooms spielt zudem die sexuelle Viktimisierung eine große Rolle. So gaben in der gleichen Studie gut zwei Fünftel der befragten jugendlichen Chatter an, während der Chatbesuche gegen ihren Willen nach sexuellen Dingen gefragt worden zu sein. Jeder Neunte habe bereits unaufgefordert Nacktfotos und fünf Prozent sogar Pornofilme zugeschickt bekommen. Acht Prozent seien vor

¹⁵ Der Ausdruck *happy slapping* tauchte erstmals Anfang 2005 in der britischen Zeitung „The Times“ auf, als über die rasche Verbreitung dieses Phänomens berichtet wurde. Vgl. Joaquin A. Nora-Merchan/Rosario Ortega-Ruiz, Neue Formen von Gewalt und Mobbing an Schulen, in: dies./Thomas Jäger (Hrsg.), Gewalt, Mobbing und Bullying in der Schule. Die Rolle der Medien, Kommunen und des Internet, Landau 2007, S. 20, online: www.bullying-in-school.info/uploads/media/E-Book_German_01.pdf (26. 8. 2010).

¹⁶ Vgl. Catarina Katzer/Detlef Fetchenhauer, Cyberbullying: Aggression und sexuelle Viktimisierung in Chatrooms, in: Mario Gollwitzer u. a. (Hrsg.), Gewaltprävention bei Kinder und Jugendlichen, Göttingen u. a. 2007, S. 127ff.

der Webcam zu sexuellen Handlungen aufgefördert worden.¹⁷ Die aktuelle Studie des Kriminologischen Instituts Niedersachsen bestätigt das relativ hohe Ausmaß an *cyberbullying* und sexueller Belästigung: Fast ein Viertel der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler gab an, über das Handy belästigt worden zu sein. Rund 15 Prozent seien über das Internet sexuell belästigt worden, wobei Mädchen solchen Angriffen etwa doppelt so häufig ausgesetzt gewesen seien wie Jungen.¹⁸

Untersuchungsergebnisse zum *happy slapping* belegen auch dessen relativ hohen Verbreitungsgrad. So räumt beispielsweise ein Drittel der jugendlichen Handy-Besitzer ein, dass in ihrem Freundeskreis Fotos und Videos gewalthaltigen oder pornografischen Inhalts kursieren. Fast jeder Zehnte gab zu, selbst schon einmal solche Inhalte empfangen zu haben. Ein Drittel der Jungen und ein Viertel der Mädchen berichteten, dass in ihrem Bekanntenkreis schon einmal eine Prügelei mit dem Handy gefilmt wurde, wobei die größte Verbreitung bei den 12- bis 15-Jährigen ermittelt wurde.¹⁹ Besonders problematisch dabei ist, dass das Weiterverbreiten solcher Bilder und Filme eine erneute und dauerhafte Demütigung für die Opfer darstellt. Von ähnlichen Befunden berichten auch internationale Studien, die zudem auf den engen Zusammenhang von „traditionellem“ *bullying* in der Schule und *cyberbullying* sowie auf vergleichbare Profile von Tätern beziehungsweise Opfern wie bei den hergebrachten *mobbing*-Formen verweisen.²⁰

Da *cyberbullying* mittlerweile – ähnlich wie herkömmliches *mobbing* – zum Schulalltag gehört, stehen Schulen vor der Aufgabe, Gewaltprävention und Medienerziehung zu verbinden und dabei auch das Internet einzubeziehen. So sind Schülerinnen und

Schüler sowie Eltern darüber aufzuklären, was im Chat passieren kann. Zugleich kann der Chatroom aber auch als Unterrichtsmedium genutzt werden. Außerdem können Schulen die Betreuung von Chats organisieren und Opfern helfen. Daneben sollten Lehrkräfte mit den Funktionen moderner Handys vertraut sein und wissen, dass entsprechende Videos und Bilder Gesprächsthemen unter der Schülerschaft sein können.

Im Rahmen der Medienerziehung sollte auch über die Auswirkungen und über mögliche Straftatbestände aufgeklärt werden. So sind Veröffentlichungen von Schlägereien oder Vergewaltigungen ebenso strafbar wie das Beleidigen in Foren oder Chatrooms. Unter Einbeziehung der Schüler- und Elternvertreter sollten klare Regeln über die Nutzung von Handys vereinbart und konsequent gegen Verstöße vorgegangen werden. Schülerinnen und Schülern sollte vermittelt werden, wie man sich vor *cyberbullying* schützen kann (zum Beispiel: keine Weitergabe von Passwörtern oder PINs, keine Reaktion auf Beleidigungen, Hilfe bei Erwachsenen suchen und anderes mehr). Auch Aufklärungskampagnen wie „Watch your web“ können ein stärkeres Bewusstsein für einen verantwortungsvollen Umgang mit persönlichen Daten schaffen.²¹

Amokläufe und Amokdrohungen

Zu den neueren Gewaltformen an Schulen müssen seit einigen Jahren auch Amokläufe und -drohungen gezählt werden. Während Amokdrohungen – ob als (Nachahmungs-)Tat aus Spaß, Langeweile oder Rache – inzwischen nicht mehr ganz so selten vorkommen, sind Amokläufe als eine besonders extreme Gewaltform nach wie vor sehr, sehr seltene Einzelfälle. Bei Amokläufen im Zusammenhang mit Schulen ist der Begriff *school shootings* angemessener, da es sich nicht um spontane, wahllose, son-

²¹ Vgl. Judith Hilgers/Patricia Erbdinger, Gewalt auf dem Handy-Display, in: merz. Medien + erziehung, 52 (2008) 1, S. 62; Programm Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, Im Netz der neuen Medien: Internet, Handy und Computerspiele, Stuttgart 2008.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 133.

¹⁸ Vgl. D. Baier u. a. 2010 (Anm. 7), S. 15.

¹⁹ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media, Stuttgart 2008, S. 64f., online: www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf (26.8.2010).

²⁰ Vgl. Herbert Scheithauer/Tobias Hayer/Heike D. Bull, Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 38 (2007) 3, S. 141 ff.

dern meist um zielgerichtete Angriffe mit Tötungsabsicht auf Lehrkräfte und/oder Mitschülerinnen und Mitschüler handelt, bei denen Waffen (Schuss-, Klingenwaffen, Bomben) zum Einsatz kommen und bei denen die Schule bewusst als Tatort gewählt wird.¹²²

Bis in die 1990er Jahre hinein waren Amokläufe vor allem ein in den USA auftretendes Phänomen. Mittlerweile sind sie an Schulen zu einer internationalen Erscheinung geworden.¹²³ In Deutschland haben sich vor allem die Amokläufe von Erfurt (2002), Emsdetten (2006) und Winnenden (2009) ins öffentliche Gedächtnis eingebrannt. Seit 1999, als ein 15-jähriger Schüler eines Gymnasiums in Meißner seine Geschichtslehrerin erstach, ereignete sich beinahe jedes Jahr solch ein Fall extrem schwerer Gewalt. Darüber hinaus gab es zahllose Amokdrohungen, insbesondere im Gefolge von Amokläufen.

Forschungsbefunde zu Schulamokläufen beziehungsweise *school shootings* lassen auf ein komplexes Ursachengefüge schließen. Wenngleich sich bisher kein einheitliches Täterprofil feststellen ließ (mit der Ausnahme, dass die Täter fast immer männlichen Geschlechts waren), wurde eine Reihe von Risikofaktoren ermittelt: In nahezu allen Fällen hatten die Täter ihre Taten angekündigt und gezielte Vorbereitungen getroffen. Sie konsumierten gewalthaltige Medien (Videos, Musik), zeigten starkes Interesse an Gewalt und Waffen und hatten vor allem auch Zugang zu Schusswaffen. Fast alle Täter galten als „unauffällig“, wohnten im Elternhaus und entstammten der Mittelschicht. Einige der Täter hatten ein konkretes mediales Vorbild. Insgesamt betrachtet war ihre Tat ein verlängerter Suizid. Darüber hinaus hatten die Täter in den allermeisten Fällen soziale Zurückweisungen durch Gleichaltrige erlebt und kaum Unterstützung von Freunden, Eltern oder Lehrkräften bei (auch schulischen) Konflikten erfahren, was auf eine nicht un-

¹²² Vgl. Herbert Scheithauer/Rebecca Bondü, Amoklauf, Freiburg/Br. 2008, S. 21.

¹²³ Als „Mutter“ aller Schulamokläufe gilt der Amoklauf an der Columbine-Highschool in Littleton (US-Bundesstaat Colorado), als am 20. April 1999 zwei Oberschüler an ihrer Schule 13 Lehrer und Schüler erschossen und weitere 21 verwundeten.

problematische Rolle der Schule schließen lässt.¹²⁴

Da sich Schulamokläufe wohl nicht gänzlich verhindern lassen, kommt es darauf an, durch gezielte Amokprävention deren Wahrscheinlichkeit zu verringern. *School shootings* entstehen nicht aus dem Nichts, sondern sind das Ende eines meist längeren Entwicklungsprozesses, in dessen Verlauf sich Auffälligkeiten zeigen. Solche Tathinweise werden *leaking* genannt (englisch: leckschlagen, durchsickern). Direktes *leaking* wären zum Beispiel schriftliche (Aufsätze, Briefe, SMS, Chats), verbale oder in Zeichnungen, Fotos oder Filmen festgehaltene Tatankündigungen. Indirektes *leaking* können auffällige Verhaltensweisen sein wie intensive Beschäftigung mit Waffen, Krieg, früheren *school shootings*, gewalthaltigen Medien oder auch mit Suizid.¹²⁵

Lehrkräfte sollten *leaking*-Dokumente und Veränderungen im Verhalten von Schülern stets ernst nehmen, voreilige Stigmatisierungen jedoch vermeiden. Mittlerweile gibt es in vielen Bundesländern Sicherheitskonzepte für Schulen, schulinterne Krisenteams, ausgebildete Ansprechpartner sowie Notfallpläne für Schulen, in denen praktische Leitlinien für den Umgang mit Amoktaten enthalten sind (zum Beispiel Sofortreaktion, Einleiten von Schutzmaßnahmen, Informationsweitergabe, Nachsorge). Der Aufbau eines „Frühwarnsystems“ zur Erkennung von Amoktaten (beziehungsweise deren Planung) ist zu empfehlen. Dieses sollte eingebettet sein in eine „Kultur des Hinschauens und Hinhörens“.¹²⁶

Darüber hinaus werden in der Öffentlichkeit im Gefolge extremer Gewalttaten auch immer wieder Gegenmaßnahmen diskutiert, wie zum Beispiel ein Verbot des Waffenzugangs, die Begrenzung des Einflusses von gewaltverherrlichenden Medien sowie

¹²⁴ Vgl. Jens Hoffmann/Isabel Wondrak (Hrsg.), Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen, Frankfurt/M. 2007; H. Scheithauer/R. Bondü (Anm. 22); Götz Eisenberg, Damit mich kein Mensch mehr vergisst! Warum Amok und Gewalt kein Zufall sind, München 2010.

¹²⁵ Vgl. H. Scheithauer/R. Bondü (Anm. 22), S. 67 ff.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 91 ff.; H. Bründel (Anm. 13); Günther Gugel, Handbuch Gewaltprävention II, Tübingen 2010.

die besondere Verantwortungswahrnehmung seitens der Medien, die durch ihre reißerischen Berichte nicht unmaßgeblich zu Nachahmungstaten beitragen und die notwendige Sensibilität gegenüber den Trauernden mitunter vermissen lassen.

Fazit und Ausblick

Lehrergewalt, *cyberbullying*, Amokläufe – was ist daran neu? Lehrergewalt hat es an Schulen immer gegeben. Noch vor nicht allzu langer Zeit galt ein „Klaps“ als ein bewährtes Züchtigungsmittel in Schule wie Familie. Neu ist, dass durch die aktuellen Enthüllungen von Missbrauchsfällen in (reform-)pädagogischen Einrichtungen die Frage nach dem Schutz vor Machtmissbrauch an Schulen, die Frage der professionellen Distanz und der Berufsethik der Lehrerschaft auf dem Prüfstand stehen. Das betrifft sowohl die Sensibilisierung für die Wahrung der Kinderrechte als auch die Forderung nach mehr Öffentlichkeit, Transparenz und Kontrolle in den Kollegien wie in den Lehrer-Schüler-Beziehungen sowie die Forderung nach einer gezielten Auswahl und Förderung des Lehrernachwuchses. Entsprechender Forschungs- und Handlungsbedarf ist angezeigt.

Dessen ungeachtet lässt sich bereits festhalten: Lehrergewalt und Schülergewalt sind meist ein Interaktionsprodukt und Ausdruck einer „Schulunkultur“ und fordern geradezu eine demokratische, gewaltfreie Konflikt- und Schulkultur heraus. Dazu wurde in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von gewaltbezogenen und gewaltunspezifischen Handlungsansätzen entwickelt, die der weiteren Umsetzung in die Schulpraxis bedürfen.^{F27} Daneben gilt es, Machtmissbrauch und sexuellen Übergriffen in pädagogischen Institutionen vorzubeugen und eine „Kultur der Grenzachtung“ zu entwickeln, indem insbesondere den Rechten der Kinder Geltung verschafft wird, wie dem Recht auf die Wahrung

ihrer physischen und psychischen Integrität, dem Recht auf Privatsphäre, dem Recht auf Partizipation, dem Recht auf Hilfe in Notlagen und andere mehr.^{F28}

Cyberbullying ist im Vergleich zum herkömmlichen *mobbing* kein völlig neues Phänomen, dennoch erreicht *mobbing* im Internet durch die zeitliche und räumliche Entgrenzung eine bisher nicht gekannte Intensität und Qualität, was für die Opfer die Schmerzen ins Unermessliche treiben kann. Lehrerinnen und Lehrer sollten deshalb die neuen Phänomene kennen und zusammen mit der Schüler- und Elternschaft klare Regeln für den Umgang mit *mobbing* sowie mit den neuen Medien wie Handys und Internet vereinbaren. Im Unterschied zum beinahe alltäglichen *cyberbullying* sind *school shootings* sehr extreme Einzelfälle. Gleichwohl sind Schulen gut beraten, entsprechende „Frühwarnsysteme“ aufzubauen und Achtsamkeit und Sensibilität gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zu zeigen.

Viele Schulen haben in jüngerer Zeit zahlreiche Präventionsaktivitäten organisiert, wengleich sich die Präventionspraxis noch als verbesserungsbedürftig erweist und vor allem mehr Fortbildung notwendig wäre.^{F29} Angesichts der genannten neuen Herausforderungen werden sich viele Lehrerkollegien deshalb möglicherweise überfordert fühlen oder diese gar als Zumutung empfinden. Das muss nicht zwangsläufig so sein. Denn nach wie vor gilt, dass eine Schule, die systematisch und kontinuierlich ihre Schul- und Lernkultur verbessert und sich dabei an modernen Schulqualitätsstandards orientiert, zugleich auch eine wichtige gewaltpräventive Arbeit leistet. Und die gute Nachricht ist schließlich, dass Gewaltprävention – wie Evaluationsstudien zeigen^{F30} – durchaus positive Wirkungen zeitigt, was die ganze Schule in ihrer Entwicklung zu einer „guten Schule“ voranbringen kann.

^{F27} Vgl. Klaus Hurrelmann/Heidrun Bründel, Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise, Weinheim–Basel 2007; Achim Schröder/Helmolt Rademacher/Angela Merkle (Hrsg.), Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik, Schwalbach 2008; Wolfgang Edelstein/Susanne Frank/Anne Sliwka (Hrsg.), Praxisbuch Demokratiepädagogik, Weinheim–Basel 2009; G. Gugel (Anm. 26); W. Schubarth (Anm. 8).

^{F28} Vgl. Ursula Enders, Prävention von sexuellem Missbrauch in Institutionen, 16. 4. 2010, online: www.zartbitter.de/content/e158/e66/e6417/Prventionvon-MissbrauchinInstitutionen1.pdf (26. 8. 2010); Adolf Barth, Wenn Macht in der Schule missbraucht wird, in: Pädagogik, 62 (2010) 6, S. 36 ff.

^{F29} Vgl. D. Baier 2010 (Anm. 7), S. 11 f.

^{F30} Vgl. W. Schubarth (Anm. 8), S. 182 ff.

Uwe Britten

Kindheit in der „Dritten Welt“

Das das weltweite Wirtschaftssystem in eine Schieflage geraten war, die über das gewohnte Maß hinausging, war in den Ländern der „Dritten Welt“

Uwe Britten

Geb. 1961; Publizist, Jugendbuchautor und freier Mitarbeiter des Kinderhilfswerks terre des hommes; Magdalenenstraße 29, 96129 Geisfeld. bureau@textprojekte.de

schon Anfang 2008 zu merken. Grundlebensmittel (Brot, Reis, Mais) verteuerten sich rapide, in einigen Ländern um mehr als das Doppelte während weniger Monate. Auch die Preise für Wasser und Strom stiegen. Im Spätsommer eskalierte dann die Situation mit der sogenannten Bankenkrise. Wirtschaftsfachleute prognostizierten sofort: In den westlichen Ländern wird das eine höhere Arbeitslosigkeit nach sich ziehen, in den Entwicklungsländern Tote.

Solche Folgen betreffen in einem bedeutenden Umfang und allen voran Kinder. Die Weltbank vermutete 2009, dass rund 50 000 Kinder in Afrika aufgrund der Wirtschaftskrise zusätzlich sterben würden, wegen ihrer strukturellen Vernachlässigung fast ausschließlich Mädchen.¹ Kinder sind es, die in ihrem körperlichen Wachstums- und Reifungsprozess die Auswirkungen besonders zu spüren bekommen: unzureichende Ernährung, fehlende Hygiene, mangelnde medizinische Versorgung. Wenn sich nun abzeichnet, dass aufgrund der unausgewogenen Staatshaushalte die reichen Industrienationen sowohl bei den Verhandlungen von Handelsabkommen wieder restriktiver reagieren als auch die sogenannte Entwicklungshilfe einfrieren, dann wird auch das Konsequenzen für die junge Generation in Drittweltländern haben.

Klimawandelfolgen

Am Ende der neunten Konferenz der Vereinten Nationen gegen Wüstenbildung im Oktober 2009 waren die Mitgliedsländer bereit, 16,3 Millionen US-Dollar jährlich zur Ver-

meidung der Wüstenausbreitung zur Verfügung zu stellen – also gerade mal etwas mehr als das Gehalt eines deutschen Top-Managers. Weltweit gelten schon jetzt vierzig Prozent der Landoberfläche als Trockenzonen, ein Anstieg um bis zu elf Prozent wird in den kommenden Jahrzehnten erwartet.

Nicht nur in Afrika, aber dort ganz besonders sind die Auswirkungen des Klimawandels für Millionen von Menschen längst existenziell geworden. Der Niger fließt heute noch mit einem Drittel seiner ursprünglichen Breite durch Mali. Jugendliche, die sich in einer familiären Fischertradition von vielen Generationen sehen, werden mit der Fischerei keine Familie mehr ernähren können. Sie werden ihre Identität umbauen müssen. Sie werden diejenigen sein, welche die Tradition beenden und mittels des internationalen Förderprogramms zu Bauern mit einer Orangenplantage für den Export werden – wenn alles klappt.

Gravierender sieht es in jenen Gegenden aus, die jetzt schon vor der völligen Verwüstung stehen. Die Wege von Mensch und Tier zu Wasserstellen werden immer länger. *Haleb* nennen die algerischen Nomaden den plötzlichen Hitzetod ihrer Ziegen, die irgendwann einfach tot umfallen. Kenianische Nomaden, die in ihren angestammten Regionen gar kein Wasser und keine Vegetation mehr finden, dringen mit ihren Herden in Nationalparks ein – von wo sie wiederum mit Waffen vertrieben werden. In diesen Regionen leben Kinder, denen früher oder später klar wird, dass ihre Lebensweise vor dem Ende steht. Dabei ist es nicht damit getan, Wüstenschulen einzurichten. Sie werden sich öffnen müssen für völlig neue Lebensformen. Sesshaftigkeit und Umsiedlungen in fremde Regionen werden die Folge sein.

Ein ganz anderes und in der Folge doch dasselbe Problem hat der kleine Inselstaat Tuvalu (11 000 Einwohner) im Pazifischen Ozean. Er versinkt allmählich im Wasser und wird in absehbarer Zukunft als erster Staat von der Weltkarte verschwunden sein. Die Kinder dort wissen, dass sie den späteren Teil ihres

¹ Vgl. Sina Klingler/Jürgen Volkert, Kinder in der Finanz- und Wirtschaftskrise – eine Herausforderung nur für arme Länder?, in: UNICEF (Hrsg.), Report 2010. Kinder – die Vergessenen der Finanzkrise, Frankfurt/M. 2010, S. 82.

Lebens vermutlich nicht in ihrem Land verbringen werden. Auch sie stehen vor der Aufgabe, völlig neue Identitäten in fremden Umgebungen aufbauen zu müssen.²

Fluchtbewegungen

Wer in den (auch ökologisch) armen Regionen unserer Welt lebt, für den ist Flucht immer eine Option – sie *muss* es sein. Flüchtlingsströme sind seit Jahrzehnten faktisch ein struktureller Bestandteil der Bevölkerungsentwicklung. Das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen (UNHCR) spricht für das Jahr 2009 von weltweit knapp 43 Millionen Menschen, die auf der Flucht seien. Das Kinderhilfswerk UNICEF erklärt parallel, dass nach wie vor mindestens die Hälfte der Flüchtlinge Kinder und Jugendliche seien. Regional ist der Anteil der Kinder vielfach sogar noch höher, dort nämlich, wo ganze Ethnien mit deutlich mehr als zwei Kindern pro Familie auf der Flucht sind (etwa im Kongo, in Pakistan, Sri Lanka und dem Sudan, aber auch in Kolumbien). Diese Flüchtlingszahlen sind die höchsten seit Mitte der 1990er Jahre, als erstmals auch die sogenannten Binnenflüchtlinge³ von den Vereinten Nationen als Flüchtlinge anerkannt und zahlenmäßig geschätzt wurden.

Für viele dieser Kinder und Jugendlichen bedeutet die Flucht ein Leben in Lagern oder in Behelfsbehausungen in fremden Gegenden. Manche verbringen ihre ganze Kindheit in einer solchen Situation. Verbunden ist dieses Leben mit einer weitgehenden Entrechtung. Die Kinder und ihre Eltern werden meistens auch nach längerem Aufenthalt nicht vom Gastland als Staatsbürger anerkannt. Neugeborene werden dadurch zu Staatenlosen. Die Kinder können keine Schulen außerhalb der Lagerschulen (so es sie gibt) besuchen oder offiziell Ausbildungen aufnehmen. Teilweise verfestigen sich solche Lagerstrukturen zu ganz „normalen“ Orten, und die Menschen leben wie Parias am Rande der jeweiligen Gesellschaften. Eine lobenswerte Aus-

nahme machte zuletzt Tansania, das mehr als 160 000 Burunder (meistens Hutus) einbürgerte. Völlig schutzlos wandern etwa im Süden des Sudan ganze Dörfer durchs Land. Sie sind fortwährend bedroht von milizenartigen Gruppen oder Kriminellen, die oft in einer Nacht diese Gruppen auslöschen, das bisschen Hab und Gut an sich nehmen und am Morgen wieder verschwunden sind.

Verwicklung von Kindern in Kriegen

Als 1989 nach einem zehn Jahre währenden Prozess die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen auf der Vollversammlung angenommen wurde, bestand eine der größten Hoffnungen darin, zukünftig die Verwicklung von Kindern und Jugendlichen in Kriegshandlungen eindämmen zu können. Doch auch im abgelaufenen Jahrzehnt sind Kinder als Opfer von Kriegshandlungen und als aktive Kämpfer immer wieder zum Thema worden. Eine große Konferenz mit fast sechzig Staaten verabschiedete im Februar 2007 ein Schlussdokument, in dem der Einsatz von Kindersoldaten entschieden abgelehnt wurde. Auch Staaten wie der Sudan, der Tschad, Somalia, die DR Kongo, Nepal und Sri Lanka nahmen damals teil. Trotz aller Deklarationen wird geschätzt, dass es weltweit bis zu 300 000 Kindersoldaten gibt – 1989 wurde noch eine Anzahl von 200 000 angenommen.

Kinder werden zudem passive Opfer von Kriegshandlungen, wenn sie auf Minen treten und – beim Überleben – fortan mit Beinprothesen das ohnehin mühsame Leben bewältigen müssen. Mehr als zynisch ist es, dass gelegentlich immer noch sogenannte Spielzeugbomben auftauchen. Sie sehen harmlos aus, und ihr Zünder wird erst durch das Aufschlagen am Boden aktiviert. Ahnungslose Kinder sehen dieses vermeintliche Spielzeug und nehmen es in die Hände, wobei sie durch die eintretende Detonation schwer verletzt werden.

Wie sehr Kinder in nationalen wie internationalen Kriegen instrumentalisiert werden, wurde Mitte Juni 2009 sehr deutlich, als zwei Meldungen weltweit parallel durch die Medien gingen: Im Irak wurden ein sunnitischer Politiker und sein Leibwächter von einem 15-Jährigen erschossen; gleichzeitig wurde ein Gefangener aus Guantánamo in den Tschad

² Eine Konferenz pazifischer Inselstaaten ging 2009 davon aus, dass bis 2050 rund acht Millionen Menschen ihre Inseln verlassen müssen.

³ Vgl. Andreas Rister, Vertreibung von Kindern verhindern! Für ein Menschenrecht auf Schutz vor Vertreibung, Osnabrück 2006.

abgeschoben, der als 14-Jähriger in Pakistan von US-Militärs gefangengenommen und acht Jahre (!) inhaftiert worden war.^f

Die traurigste Region der Welt ist in dieser Hinsicht aber Zentralafrika, wo sich zwischen den Ländern Uganda, Sudan, der DR Kongo und der Zentralafrikanischen Republik wahre Horrorszenerien abspielen. Die Grenzregionen dieser Länder werden von der ugandischen Lord's Resistance Army (LRA) tyrannisiert, die Kinder ganzer Dörfer systematisch zwangsrekrutiert. Die Orte, die sie unter Kontrolle haben, sind vor gar nichts sicher. So zeigt zum Beispiel die Filmdokumentation „Lost Children“^f einen Jugendlichen, dem in einem Willkürakt auf offener Straße Ohren, Nase, Lippen und Fingerkuppen nach und nach abgeschnitten worden waren.^f

In vielen (ehemaligen) Kriegsländern versuchen die Vereinten Nationen mit Demobilisierungsprogrammen, Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wieder ein normales Leben zu ermöglichen. Zuletzt wurden in Nepal 500 Minderjährige – ein Drittel waren Mädchen – in ein solches Programm überführt. Sie sollen, unter anderem durch die Erschließung von Arbeitsmöglichkeiten, wieder behutsam in eine zivile soziale Umgebung eingebunden werden.

Kinderarbeit

Nach wie vor ein riesiges Problem in den Drittweltländern ist die Kinderarbeit. Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) schätzt die Anzahl der weltweit arbeitenden Kinder auf 215 Millionen, darin sind 115 Millionen enthalten, die unter ausbeuterischen oder sogar gefährlichen Bedingungen arbeiten. Anders ausgedrückt: Jedes siebte Kind auf der Welt arbeitet. Es lassen sich allerdings auch internationale Erfolge verzeichnen. Nach ILO-Angaben konnte die Zahl jener unter 14-Jährigen deutlich gesenkt werden, die unter gefährlichen Bedingungen arbeiten.

^f UNICEF schätzt, dass weltweit eine Million Minderjährige in Gefängnissen sitzen; in Guantánamo waren es zwölf.

^f Regie: Ali Samadi Ahadi und Oliver Stoltz, 2005.

^f Vgl. auch China Keitetsi, Sie nahmen mir die Mutter und gaben mir ein Gewehr. Mein Leben als Kindersoldatin, Berlin 2002; Ishmael Beah, Rückkehr ins Leben. Ich war Kindersoldat, Frankfurt/M. 2007.

Sie sind durch neue nationale Gesetze weltweit möglicherweise um ein Drittel reduziert worden.

Kinder werden oft dort als Arbeiter genutzt, wo sie besondere „Fähigkeiten“ mitbringen. In Teppichknüpfereien oder Feuerwerksfabriken gelten sie wegen ihrer kleinen Finger als motorisch im Vorteil. Wegen ihrer geringeren Körpergröße werden sie in Untertagestätten von Minen eingesetzt oder auch bei der Ernte in Plantagen, wo sich Erwachsene vielleicht stundenlang bücken müssten. Solche Scheinrationalisierungen werden inzwischen aber zunehmend entlarvt, denn vorrangig geht es darum, die von Erwachsenen abhängigen, ihrem Arbeitgeber oft völlig ausgelieferten Kinder wirtschaftlich auszubeuten. Zudem blockiert die schlecht bezahlte Kinderarbeit häufig die Ausweitung von (über Tarifverträge oder Mindestlohngrenzen geregelten) Erwachsenenarbeitsplätzen. Groß ist auch der Dunkelbereich. Vor allem Mädchen als Haushaltshilfen sind meist vollkommen schutzlos. Und gerade in ländlichen Gebieten ist die Ausbeutung von Kindern kaum zu kontrollieren. Der Umstand, dass Prostitution gesellschaftlich ohnehin meist im Verborgenen gehalten wird, begünstigt die zuweilen sklavenartige Zwangsprostitution von Kindern beider Geschlechter insbesondere in Touristenregionen.

Das elterliche Verhalten mit seiner scheinbaren Ignoranz stößt dabei im westlichen Kulturkreis häufig auf Unverständnis. Es muss aber betont werden, dass das Weggeben von Kindern gegen eine Bezahlung („verkaufte Kinder“) fast ausschließlich ein Phänomen der Armut ist. Wer die eigenen Kinder nicht mehr ernähren kann, kommt irgendwann auf die Idee, die Familie zu verkleinern. Dass Angebote von entsprechenden Arbeitsvermittlern oft mit unwahren (Erfolgs-)Geschichten die Eltern überzeugen, tatsächlich aber nichts anderes als Menschenhandel dahinter steht, ist ebenso wahr.

Der Handel mit Kindern hat viele Gesichter. Vorrangig allerdings steht dahinter die Arbeitsausbeutung. Das kann schon Kinder im Grundschulalter betreffen. Schon früh werden sie an besser gestellte Familien abgegeben, wo es ihre Aufgabe ist, sich im Haushalt „nützlich“ zu machen. Besonders trifft es dabei Kinder und Jugendliche gesellschaftlicher

und diskriminierter Minderheiten. Ein reger Menschenhandel findet am Horn von Afrika statt, wo die reicheren arabischen Staaten an die armen Länder des „schwarzen“ Afrikas grenzen. Die Vereinten Nationen gingen 2007 davon aus, dass es weltweit 27 Millionen Sklaven gibt, mit einem sehr hohen Anteil junger Menschen. In Afrika wird die Anzahl der über Landesgrenzen verschleppten und versklavten Kinder auf über 200 000 geschätzt.⁷ Bildungs- und völlig mittellos ist es für Sklaven oft kaum möglich, in ein anderes, selbstbestimmtes Leben zu finden.

Straßenkinder

Eng mit dem Thema der arbeitenden Kinder ist das der „auf der Straße“ lebenden verbunden. Die Anzahl der unter 18-jährigen Obdachlosen wird weltweit auf rund drei Millionen geschätzt. Bezieht man all jene ein, deren Alltagsleben weitgehend auf der Straße stattfindet, dann wird von etwa hundert Millionen gesprochen. In vielen lateinamerikanischen Ländern werden je einige Tausend obdachlose Minderjährige vorrangig in den großen Städten angenommen. In Afrika ist es ähnlich, dort können die Zahlen aber auch viel höher sein und in die Zehntausende gehen. Noch dramatischer sieht es in vielen Ländern Asiens aus. So werden (nach der engen Definition) allein in Indien 100 000 Straßenkinder vermutet.⁸

Straßenkinder sind ein Anzeichen für verfallene Sozialstrukturen, insbesondere für ein Wegbrechen des familiären Halts. Auch hier gilt Armut als häufigster Grund. Eltern sind nicht mehr in der Lage, das Familiengefüge aufrechtzuerhalten. Das Geld reicht nicht für die Ernährung aller, der Wohnraum wird unsicher, die Landflucht endet oft auf zehn Quadratmetern in einem Slum, die Eltern selbst „brechen ein“ und versinken in der Depression. Familiärer Halt geht auch verloren, wenn die Familie zerrissen wird (zum Beispiel weil der Vater weit entfernt arbeitet) oder ihr soziales Umfeld (etwa die Unterstützung der Verwandten) verliert. Das Leben auf der Straße zieht vor allem Schutzlosigkeit

⁷ Vgl. etwa Francis Bok/Edward Tivnan, *Flucht aus der Sklaverei*. Francis, sieben Jahre alt, Sklave, Bergisch Gladbach 2004.

⁸ Vgl. terre des hommes, Dossier „Straßenkinder“, 2008, online: www.tdh.de (2.9.2010).

nach sich: Arbeit für Hungerlöhne, Gewalt und Vergewaltigung, Schlafen in Hinterhöfen und Hauseingängen.

Dramatisch ist oft die Lage von Aids-Waisen. In vielen afrikanischen Ländern gelten sie nicht nur als Unheilsbringer, sondern die Wahrscheinlichkeit, dass auch sie infiziert sind, ist hoch – das Risiko der Infizierung ist in den Ländern der „Dritten Welt“ schon bei Säuglingen um ein Vielfaches höher als in Westeuropa. Da diese Kinder und Jugendlichen selten die Schule besuchen, führt ihr Leben auch mittel- und langfristig in eine Sackgasse. Ohne Bildung bleiben sie im Sumpf der Billigarbeitsplätze oder in illegalen „Geschäften“ stecken und sind damit auch kaum noch in der Lage, sich eine bessere Zukunft zu erschließen. Sie verfügen somit kaum über Verwirklichungschancen, wie sie der Human-Development-Ansatz einfordert, den die Vereinten Nationen für die Entwicklungszusammenarbeit formuliert haben.

Bildung

Kindern in den Drittweltländern überhaupt zu einer Grundschulbildung zu verhelfen, ist nach wie vor eine gewaltige, ungelöste Aufgabe. Auch dort, wo Schulgebühren weitgehend abgeschafft sind, übersteigen allein die Anschaffung der Lehr- und Lernmaterialien und erst recht der in den meisten Ländern obligatorischen Schuluniform die Möglichkeiten armer Familien. Schulabbrüche aus Geldmangel sind an der Tagesordnung. Entsprechend gehört es zu den Daueranstrengungen der Vereinten Nationen, die Bildungschancen zu erhöhen und für Mädchen die Zugangshindernisse zu senken. Zweifelsohne gibt es hier Fortschritte, obwohl die UNESCO Anfang 2010 in ihrem Weltbildungsbericht herausstrich, dass immer noch rund 140 Millionen Kinder keine Schule besuchen.

Tabelle 1 zeigt, dass es für einen Großteil junger Menschen beim Besuch der Grundschule bleibt – und auch diese wird oft nicht abgeschlossen. So manches Kind kann auch nach vier oder sechs Schuljahren nicht gut lesen und schreiben. Nur etwa die Hälfte der Kinder in den Entwicklungsländern besucht noch eine weiterführende Schule, in der Gruppe der am wenigsten entwickelten Länder lediglich ein Viertel. Hier sinkt häufig auch der Anteil der

Tabelle 1: Schulbesuchsquoten in ausgewählten Ländern für den Zeitraum 2003 bis 2008 (m/w, in Prozent)

	Alphabetisierungsrate	Grundschulbesuch	Abschlüsse letzte Grundschulklasse	Besuch einer weiterführenden Schule
Simbabwe	98/99	91/93	62	46/43
Äthiopien	63/39	45/45	58	30/23
Senegal	59/44	58/59	54	20/16
Philippinen	94/95	94/94	85	55/70
Bangladesch	71/73	79/84	65	36/41
Afghanistan	49/18	66/40	–	18/6
Kolumbien	98/98	90/92	88	64/72
Bolivien	99/98	78/77	82	57/56
Haiti	76/87	48/52	–	18/21

Quelle: UNICEF.

Mädchen wieder, wenn er in der Grundschule noch gleich oder manchmal sogar höher lag als der Jungenanteil und obwohl ihre Leistungen oft sogar besser sind als die der Jungen.

Die Etablierung eines kontinuierlichen Schulbesuchs gestaltet sich insbesondere in ländlichen Regionen schwierig. Schule wird oft dort attraktiver, wo sie etwa mit einem Mittagessen oder einem halben Liter Milch pro Schüler täglich verbunden ist. In einer Reihe von muslimischen Staaten gibt es zudem große Vorbehalte gegen den Schulbesuch von Mädchen.

Bildung ist auch in den Entwicklungsländern ein entscheidender Faktor für die Lebenschancen, wobei vielerorts sowohl die Ausbildung und Bezahlung von Lehrern als auch die Schulkonzepte mangelhaft bis ungenügend sind. Die UNESCO warnte zuletzt davor, dass die Raten des Schulbesuchs in vielen Ländern aufgrund der aktuellen Wirtschaftskrise wieder sinken könnten und spricht in diesem Fall von einer „verlorenen Generation“, die ihre Defizite auch später im Leben nicht mehr würde aufholen können.

Gesundheit

Die Rahmenbedingungen des Aufwachsens in Drittweltländern lassen sich natürlich auch in „harten“ medizinischen Fakten ausdrücken. Über die vergangenen Jahrzehnte hinweg zeigt sich, dass die Säuglings- und Kindersterblichkeit insgesamt deutlich abgenommen hat. Kindersterblichkeit mit bis zu vierzig Prozent scheint der Geschichte anzugehören – situative

Ereignisse oder regionale Besonderheiten außer Acht gelassen. Doch wie so viele andere Lebensbedingungen auch, so ist die gesundheitliche Versorgung ein sehr fragiles gesellschaftliches Strukturelement. Kriege beispielsweise lassen auch die Säuglings- und Kindersterblichkeit sofort wieder hochschnellen.

Tabelle 2 zeigt anhand der Zahlen für Liberia, Kongo und dem Tschad solche Entwicklungen. Sie zeigt jene 15 Länder, die 1998 die höchsten Kindersterblichkeitsraten hatten. Hinter den Zahlen der Spalte 2008 ist ihre jetzige Platzierung angegeben. Nur vier der damaligen Länder gehören heute nicht mehr zu dieser „Spitzengruppe“. Zum Vergleich:

Tabelle 2: Sterblichkeitsraten von Kindern unter fünf Jahren je 1000

	1960	1988	1998	2008
Sierra Leone	390	266	316	194 (7)
Angola	345	292	292	220 (2)
Niger	354	228	280	167 (13)
Afghanistan	360	300	257	257 (1)
Mali	517	292	237	194 (7)
Liberia	288	147	235	145 (17)
Malawi	361	262	213	100 (34)
Somalia	294	294	211	200 (4)
DR Kongo	302	114	207	127 (5)
Mosambik	313	298	206	130 (20)
Guinea Bissau	336	–	205	195 (6)
Sambia	213	127	202	148 (14)
Tschad	325	223	198	209 (3)
Guinea	380	248	197	146 (16)
Nigeria	207	174	187	186 (9)

Quelle: UNICEF-Jahrbücher.

Die Quote in Deutschland beträgt vier von Tausend.

Laut Welthungerhilfe hungern weltweit rund eine Milliarde Menschen. Lang andauernde Fehl- oder Mangelernährung in der Kindheit führt zu bleibenden Körperschäden, wovon weltweit rund 200 Millionen Kinder betroffen sind. Auch heute noch ist die Versorgung vieler Menschen mit hinreichend Vitamin A nicht möglich. Blindheit kann ebenso die Folge sein wie Leber- und Immunsystemschäden, die weitere Krankheiten nach sich ziehen. Viele davon, etwa Masern, innere Austrocknung oder Parasitenbefall, wären im Grunde leicht zu verhindern.

Um Kinder vor den tödlichen Folgen von Krankheiten zu schützen, sind die Impfprogramme stetig intensiviert worden. So wurde schon Ende der 1990er Jahre das zwischenzeitlich deklarierte Ziel einer achtzigprozentigen Impfquote gegen Diphtherie, Tetanus und Keuchhusten (DPT3) sowie gegen Kinderlähmung und Masern in den Entwicklungsländern erreicht. Allerdings ist in den abgelaufenen zehn Jahren diese Quote auch nicht mehr gesteigert worden. Sogar gesunken ist die Rate der Oralen Dehydratationstherapie (ORT). Diese wird angewendet, um den Wasser- und Salzverlust, etwa durch Diarrhoe, und damit das Austrocknen des Körpers zu verhindern. Mitte der 1990er Jahre war auch hier eine fast achtzigprozentige Quote bei den betroffenen Kindern erreicht, aktuell gibt UNICEF die Rate mit nur noch um die vierzig Prozent an.

Durch Krisen und Kriege können die Impfraten innerhalb kürzester Zeit wieder weit zurückgeworfen werden. So brauchte Ruanda fast zwanzig Jahre, um das kriegsbedingte Abrutschen der Impfquoten in den 1990er Jahren von achtzig auf fünfzig Prozent wieder abzufangen. Inzwischen haben die meisten Impfungen wieder einen Stand von über neunzig Prozent erreicht. Ähnliches gilt für das ehemalige Vorzeigeland Simbabwe, wo seit 2008 wieder die Cholera grassiert.⁹

Große Anstrengungen sind auch nötig, um die Malaria weiter einzugrenzen. Kinder werden meist schon sehr früh durch die Anophelesmücke infiziert, sodass auch hier nur eine Impfung hinreichend Schutz bieten wür-

de. Rund 900000 Menschen sterben jährlich an der Krankheit, vor allem Kinder. In mehreren afrikanischen Ländern laufen zurzeit Impfversuche mit dem Impfstoff RTS,S, der zu einem ersten Durchbruch bei der Malaria-Bekämpfung verhelfen könnte. Falls das wirklich eintritt, wird sich aber die Frage stellen, wer die Millionen von Impfdosen bezahlen wird.

Die Entwicklung und der Verkauf von Impfstoffen findet natürlich auf einem internationalen Markt statt. Hier überwiegen Kapitalinteressen, wie es der Umgang mit den Aids-Medikamenten des Novartis-Konzerns zuletzt gezeigt hat – der Konzern hatte in Indien gegen billigere Nachbildungen (Generika) geklagt, seine Klage wurde jedoch 2007 abgewiesen. Inzwischen werden in mehreren Ländern entsprechende Generika verkauft, sodass die Preise für die Entwicklungsländer gefallen sind – wengleich in der nötigen Menge oft weiterhin nicht bezahlbar.

Die Zahlen der HIV-Neuinfizierungen sind zuletzt gesunken (1,9 Millionen 2008). Weltweit gelten rund 34 Millionen Menschen als infiziert. Davon sind zwei Millionen Kinder unter 14 Jahre. Die Organisation UNAIDS hatte jüngst dafür geworben, mehr Aktivitäten zu finanzieren, mit denen die Infizierung der Ungeborenen verringert werden könnte. Dreizehn bis zwanzig Milliarden US-Dollar seien dafür nötig – ein Betrag, dessen Beschaffung momentan als aussichtslos hingestellt wird.

Millenniumsziele und Wege in die Zukunft

Wer mit einem kinderbezogenen Blick auf die Entwicklungspolitik der vergangenen drei Jahrzehnte sieht,¹⁰ muss zum einen eine „durchwachsene“ Bilanz ziehen, zum anderen aber auch eine klare Warnung für die Zukunft aussprechen. Es hat in dreißig Jahren zweifelsohne Fortschritte beim weltweiten Kinderschutz gegeben. Die Sensibilität in vielen Ländern hat zugenommen, und es schmeichelt jeder Regierung, sich auf internationalen Konferenzen mit nationalen Erfolgen auf diesem Gebiet präsentieren zu können.

¹⁰ Dieser Aufsatz ist in Zehnjahresschritten der dritte dieser Art: Vgl. Uwe Britten, Kindheit in der Dritten Welt, in: APuZ, (1990) 40–41, S. 21–29; ders., Kindheit in der Dritten Welt, in: APuZ, (2000) 17–18, S. 5–12.

⁹ Vgl. UNICEF (Anm. 1).

Erwähnt seien auch Erfolge, die aufgrund von Kampagnen international vernetzter Nichtregierungsorganisationen eingetreten sind: die Verringerung der Kinderarbeit in Teppichknüpfereien und die Etablierung des Rugmark-Siegels für entsprechende Produkte; die Ächtung der Kinderprostitution und entsprechende Abkommen mit internationalen Reiseveranstaltern; die inzwischen breite Diskussion (auch in der muslimischen Welt) über die Genitalverstümmelung bei Mädchen; die Zurückdrängung der Landminenproduktion (und jetzt auch der Streubomben) nach dem Friedensnobelpreis für die Anti-Landminen-Kampagne 1997.

Pädagogisch war der Zeitraum geprägt von einer akzeptierenden Grundhaltung und einer Ressourcen- statt einer Defizitorientierung. Das heißt: Kinder- und familienorientierte entwicklungspolitische Organisationen richteten ihre Hilfe so aus, dass die Lebensbedingungen anderer Kulturen in ihrer Andersartigkeit stärker akzeptiert wurden und nicht allein das westliche Modell als Heilsbringer galt. Das bedeutet auch, genauer hinzusehen, über welche Ressourcen Familien und Kinder verfügen, die gezielt genutzt und gefördert werden können, anstatt immer nur zu betonen, was schlecht sei und verändert gehöre. Diese „pragmatische Wende“ hat sicherlich viele Vorteile gebracht und spätcoloniale Tendenzen weiter abgeschwächt. So führte beispielsweise die internationale Diskussion über Kinderarbeit dazu, diese als (familiäre oder individuelle) Überlebensstrategie erst einmal anzuerkennen, statt sie juristisch verbieten zu wollen.

Solchen Errungenschaften stehen aber sowohl ganz offenbare Misserfolge als auch instabile Erfolge gegenüber. Wer die Situation von Säuglingen, Kindern und Jugendlichen nachhaltig bessern will, erreicht dies nur, wenn stabile Strukturen aufgebaut und ihr Funktionieren verstetigt werden kann. Impfprogramme etwa dürfen eben keine befristeten „Kampagnen“ sein, sondern müssen Jahr für Jahr wiederholt werden. Wenn Strukturen des Gesundheitssystems zusammenbrechen, hat das dauerhafte Folgen.

Ein offen zutage tretender Misserfolg zeigt sich etwa darin, dass ein großer Teil der Erdbevölkerung immer noch von unter 1,25 US-Dollar täglich leben muss und die Ernährung von Kindern entsprechend meist nicht aus-

reicht. In den meisten afrikanischen Ländern leben 55 Prozent der Bevölkerung unter dieser absoluten Armutsgrenze.¹¹ Ähnlich hoch ist die Quote in Südasien. Auch die ungebrochene Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in Kriege (inklusive der systematischen Vergewaltigung von Mädchen) stellt einen deutlichen Misserfolg dar.

Neben solchen globalen Betrachtungen muss betont werden, dass die Lebensbedingungen innerhalb der einzelnen Länder oft gravierend differieren. Während vielleicht eine städtische Mittelschicht breiter wird und diese Familien an Wohlstand gewinnen, sterben im selben Land in bestimmten ländlichen Regionen oder auch im städtischen Slumgürtel Kinder an Masern oder Austrocknung.

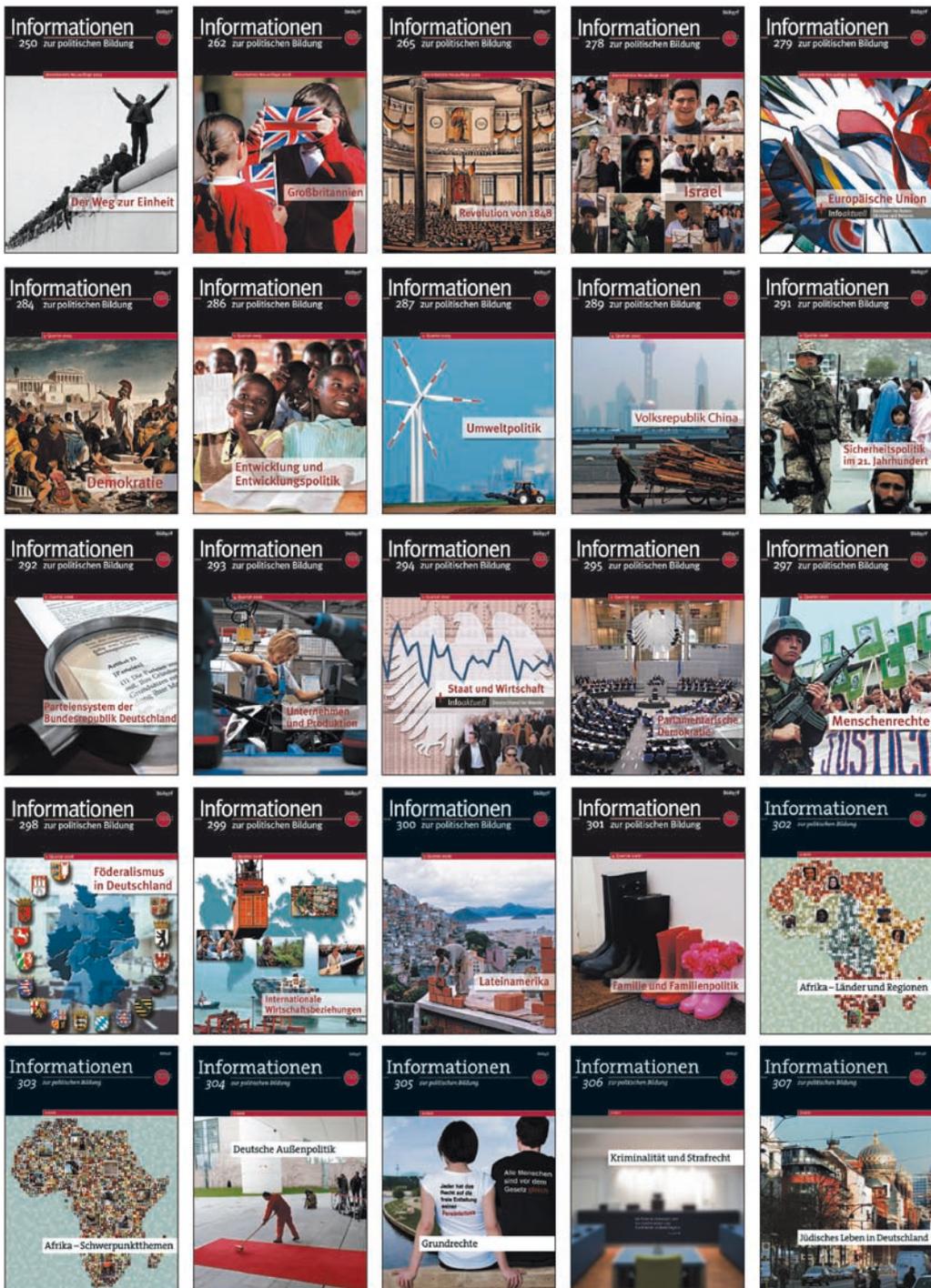
Die Vereinten Nationen waren im September 2000 mit einem mutigen Programm („Millenniumserklärung“) ins neue Jahrtausend gestartet. Die darin formulierten gemeinsamen Ziele inklusive der angestrebten Eckwerte sollten bis 2015 erreicht werden. Mehrere der Ziele betreffen direkt das Leben von Kindern. Auch hier fällt die Zwischenbilanz durchwachsen aus. Zwar wird gegenwärtig die Quote der Menschen in absoluter Armut auf „nur“ noch 25 Prozent der Weltbevölkerung geschätzt (entgegen 40 Prozent vor zehn Jahren), und mithin sank auch die Kindersterblichkeit prozentual, andere Ziele wie der Grundschulbesuch oder der Zugang zu sauberem Wasser (inzwischen als Menschenrecht anerkannt) gelten aber schon jetzt als nicht mehr erreichbar.¹²

Um den Jahreswechsel 2010/2011 herum wird die Weltbevölkerung auf 6,9 Milliarden Menschen angewachsen sein. Jedes Jahr kommen rund achtzig Millionen hinzu. Alle Hinzukommenden sind erst einmal: Kinder. Will die Weltgemeinschaft Kindern ein geschütztes Aufwachsen mit den Chancen einer individuellen Entwicklung bieten, werden Anstrengungen notwendig sein, die selbst eine Wirtschaftskrise überstehen müssten. Gewaltige nationale wie internationale Umverteilungsprozesse werden dazu nötig sein.

¹¹ Vgl. UNICEF (Anm. 1).

¹² Vgl. Uwe Holtz, Die Millenniumsentwicklungsziele – eine gemischte Bilanz, in: APuZ, (2010) 10, S. 3–8.

... besser, man hat sie alle!



Unsere Antwort auf Wissenslücken: Die Informationen zur politischen Bildung.
 Recherchieren und bestellen: www.bpb.de/publikationen

APuZ

Nächste Ausgabe 39/2010 · 27. September 2010

China

Thomas Heberer

Chinas zivilgesellschaftliche Entwicklung

Tobias ten Brink

Chinas neuer Kapitalismus: Wachstum ohne Ende?

Gerhard Paul

Chinas Mona Lisa – Zur Geschichte des Mao-Porträts

Marcus Hernig

„Großartiges Reich der Mitte“: Zur Aktualität chinesischer Mythen

Anja-Désirée Senz

Nationale Minderheiten in China

Heinrich Kreft

Chinas Aufstieg – eine Herausforderung für den Westen

Jim Ling

Wege für eine chinesisch-europäische Zusammenarbeit in Afrika?

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn



Redaktion

Dr. Hans-Georg Golz
Dr. Asiye Öztürk
Johannes Piepenbrink
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne Seibring (Volontärin)
Telefon: (02 28) 9 95 15-0
www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Redaktionsschluss dieses Heftes:
10. September 2010

Druck

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main

Satz

le-tex publishing services GmbH
Weißenfelder Straße 84
04229 Leipzig

Abonnementservice

Aus Politik und Zeitgeschichte wird
mit der Wochenzeitung **Das Parlament**
ausgeliefert.

Jahresabonnement 34,90 Euro; für Schüle-
rinnen und Schüler, Studierende, Auszubil-
dende (Nachweis erforderlich) 19,00 Euro.
Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Vertriebsabteilung **Das Parlament**
Societäts-Verlag
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main
Telefon (069) 7501 4253
Telefax (069) 7501 4502
parlament@fsd.de

Nachbestellungen

IBRo
Kastanienweg 1
18184 Roggentin
Telefax (038204) 66 273
bpb@ibro.de
Nachbestellungen werden bis 20 kg mit
4,60 Euro berechnet.

Die Veröffentlichungen
in **Aus Politik und Zeitgeschichte**
stellen keine Meinungsäußerung
der Herausgeberin dar; sie dienen
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X

3–8 *Sabine Andresen · Klaus Hurrelmann*
Was bedeutet heute „Glück“ für Kinder?

Sowohl literarische Quellen als auch wissenschaftliche Studien machen deutlich, unter welchen Bedingungen Kinder heute ein Gefühl von „Glück“ erfahren können. Neuere Untersuchungen bemühen sich erfolgreich darum, die verschiedenen Dimensionen des Wohlbefindens durch Direktbefragungen von Kindern zu erfassen und damit die Voraussetzungen für „Kinderglück“ zu analysieren.

8–15 *Jörg Maywald*
UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick

Die 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedete Kinderrechtskonvention ist für Deutschland wie für fast alle Staaten der Erde die entscheidende Richtschnur kinderpolitischen Handelns. Um Kinder tatsächlich zu ihrem Recht kommen zu lassen, bedarf es zahlreicher weiterer Umsetzungsschritte, darunter auch die Aufnahme eigener Kinderrechte in das Grundgesetz.

16–24 *Waldemar Stange*
Partizipation von Kindern

Gegenstand des Beitrages ist der Status der Kinder- und Jugenddemokratie in Deutschland. Es wird die derzeitige Beteiligungspraxis von Kindern beschrieben und der weiterführende Versuch unternommen, eine Systematik der Kinder- und Jugendpartizipation zu entwickeln. Schließlich werden daraus Forderungen zur Weiterentwicklung der Kinderbeteiligung abgeleitet.

24–30 *Wilfried Schubarth*
Neue Gewaltphänomene als Herausforderung für Schulen

Lehrergewalt, Amokläufe und *cyberbullying* sind in letzter Zeit als „neue“ schulische Gewaltphänomene ins Blickfeld der Öffentlichkeit geraten. Mit dem Einzug neuer Medien sind auch neue Formen des *mobbing* verbunden. Durch entsprechende Präventionsstrategien, eingebettet in eine Schulkultur, welche die Rechte der Kinder achtet, können Schulen diesen Herausforderungen erfolgreich begegnen.

31–37 *Uwe Britten*
Kindheit in der „Dritten Welt“

Kinder sind in vielfacher Weise und oft extrem von den Lebensbedingungen in den Ländern der „Dritten Welt“ betroffen. In ökologischer wie ökonomischer Sicht bedarf es großer internationaler Anstrengungen, im nächsten Jahrzehnt das Überleben von Millionen von Kindern zu sichern und ihnen eine Perspektive auf eine bessere Zukunft zu eröffnen.