72. Jahrgang, 13–14/2022, 28. März 2022

bpb:

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

Kinder und Politik

Frieda · Erik · Malou · Lumina
„ICH FINDE, MAN SOLLTE EINE LÖSUNG FÜR ALLE FINDEN, NICHT NUR FÜR DIE MEHRHEIT". EIN GESPRÄCH

Samia Kassid
GLOBALE KINDERPOLITIK

Claudia Kittel · Sophie Funke
ZUR DISKUSSION UM „KINDERRECHTE INS GRUNDGESETZ"

Leonhard Birnbacher · Judith Durand
DEMOKRATIE MIT KINDERN IN DER KITA

Michael Klundt
KINDERPOLITIK (-WISSENSCHAFT) – EINE EINFÜHRUNG

Lars Alberth
WIE GEHT ES DEN KINDERN IN ZEITEN VON CORONA?

Tanja Betz
LEITBILDER „GUTER KINDHEIT"

Sabine Andresen
GESELLSCHAFTLICHE AUFARBEITUNG SEXUELLER GEWALT GEGEN KINDER

APuZ

ZEITSCHRIFT DER BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG

Beilage zur Wochenzeitung Das **Parlament**

Kinder und Politik
APuZ 13–14/2022

FRIEDA · ERIK · MALOU · LUMINA
„ICH FINDE, MAN SOLLTE EINE LÖSUNG FÜR ALLE FINDEN, NICHT NUR FÜR DIE MEHRHEIT". EIN GESPRÄCH
Was ist Mitbestimmung? Was ist Demokratie? Wird die Meinung von Kindern gehört, und was würde sich ändern, wenn Kinder mehr mitbestimmen dürften? Und wie könnte das organisiert werden? Ein Gespräch mit vier Kindern im Alter von 10 bis 12 Jahren.
Seite 04–06

SAMIA KASSID
GLOBALE KINDERPOLITIK
Es dauerte lange, bis Kinder weltweit als Subjekte mit eigenen Rechten anerkannt wurden, die es zu schützen und zu fördern gilt. Mit der Kinderrechtskonvention von 1989 liegt globaler Kinderpolitik heute eine weltweit anerkannte Richtschnur zugrunde.
Seite 08–14

CLAUDIA KITTEL · SOPHIE FUNKE
ZUR DISKUSSION UM „KINDERRECHTE INS GRUNDGESETZ"
2021 scheiterte die Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz. Bei einem erneuten Anlauf muss eine Formulierung erarbeitet werden, die den Ansprüchen der UN-Kinderrechtskonvention genügt, damit sie die Position von Kindern und Jugendlichen stärkt.
Seite 15–20

LEONHARD BIRNBACHER · JUDITH DURAND
DEMOKRATIE MIT KINDERN IN DER KITA
Bereits die Jüngsten sollen möglichst früh mit demokratischen Werten in Berührung kommen. Fester Bestandteil der Arbeit von Kindertageseinrichtungen sollte daher Demokratiebildung sein. Welche Rahmenbedingungen und Konzepte stehen dahinter, wie sieht die Praxis aus?
Seite 21–25

MICHAEL KLUNDT
KINDERPOLITIK(WISSENSCHAFT) – EINE EINFÜHRUNG
Kinderpolitik ist ein breites Feld, das in viele andere Politikfelder ausstrahlt. Was ist unter „Kinder- und Jugendpolitik" zu verstehen? Welche Akteure sind aktiv? Wie stellen sich Kinderrechtepolitik und Kindersozialpolitik, insbesondere in Zeiten der Pandemie, dar?
Seite 26–32

LARS ALBERTH
WIE GEHT ES DEN KINDERN IN ZEITEN VON CORONA?
Kindern geht es in der Pandemie der Tendenz nach nicht besser als vorher, aber Umfang und Art der verfügbaren Daten erlauben kaum Vergleiche. Das allein ist schon ein Indikator für die relativ niedrige Relevanz, die der Lebenslage von Kindern beigemessen wird.
Seite 33–40

TANJA BETZ
LEITBILDER „GUTER KINDHEIT"
In sozialinvestiven Strategien im Rahmen einer vorbeugenden Sozialpolitik nehmen Kinder und vor allem die Ausgestaltung der Lebensphase Kindheit eine relevante Stellung ein. Damit einher gehen Leitbilder „guter Kindheit", die nicht von allen gleichermaßen zu realisieren sind.
Seite 41–47

SABINE ANDRESEN
GESELLSCHAFTLICHE AUFARBEITUNG SEXUELLER GEWALT GEGEN KINDER IN ERZIEHUNGSVERHÄLTNISSEN
Nach wie vor ist es nicht selbstverständlich, über sexuelle Gewalt gegen Kinder zu sprechen. Wer Kinder heute respektvoll und gewaltfrei aufwachsen sehen will, kommt um den Blick in die Vergangenheit und das Aufarbeiten gewaltvoller Ereignisse nicht herum.
Seite 48–54

EDITORIAL

Im Krieg ist kaum Platz für Kinderrechte. Kinder leben in Angst, sie sitzen in Luftschutzkellern, sie fliehen, wenn sie es denn können, sie werden verletzt, sie verlieren Angehörige, sie sterben. Das gilt für den Krieg in der Ukraine ebenso wie für den in Syrien und anderswo. Kinder werden aber auch rhetorisch benutzt, wie Nele Pollatschek in der „Süddeutschen Zeitung" feststellte: „Nichts ist überzeugender als Kinder, diese unschuldigen, schützenswerten Wesen, bei deren reiner Nennung jedes Argument zusammenbricht."

Das „gefährdete Kind" ist auch in anderen Debatten eine beliebte Figur, sei es mit Blick auf Medienkonsum, Ernährung oder Spracherwerb. Immer schwingen Vorstellungen mit, was eine „gute Kindheit" ausmacht, und oft ist es ein bildungsbürgerliches Ideal, das beschworen wird. Kinder können aber auch als „gefährlich" gelten, etwa in Zeiten der Pandemie, in denen sie oft genug als Infektionstreiber markiert, zudem als „Betreuungsproblem" arbeitender Eltern adressiert wurden. Nach einer aktuellen Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerks meinen nur 17 Prozent der Befragten, dass Kinderinteressen in Krisenzeiten berücksichtigt werden.

Was Kinder brauchen, was in ihrem besten Interesse liegt, ist nicht einfach zu bestimmen. Praktische Erfahrungen helfen, wissenschaftliche Erkenntnisse auch, und es hilft, Kinder und Jugendliche selbst anzuhören und den Raum für Mit- und Selbstbestimmung abhängig von Alter und Reifegrad sukzessive zu erweitern. Es hilft nicht nur, seit die Bundesrepublik 1992 die UN-Kinderrechtskonvention ratifiziert hat, ist es geltendes Recht. Die Ampelparteien wollen nach dem gescheiterten Versuch der Großen Koalition einen neuen Anlauf nehmen, Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern, und sich dabei maßgeblich an der Kinderrechtskonvention orientieren. Möglicherweise befragen sie dabei sogar Kinder und Jugendliche.

Anne Seibring

INTERVIEW

„ICH FINDE, MAN SOLLTE EINE LÖSUNG FÜR ALLE FINDEN, NICHT NUR FÜR DIE MEHRHEIT"

Ein Gespräch über Demokratie und Mitbestimmung mit Frieda (12), Erik (11), Malou (11) und Lumina (10)

In Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention steht, dass jedes Kind seine Meinung frei äußern darf und diese Meinung auch gehört werden muss. Was sind eure Gedanken dazu?
Frieda – Ich find gut, dass jedes Kind seine Meinung frei sagen darf und dass sie auch respektiert werden muss.
Erik – Ich find das auch gut, dass Kinder mitentscheiden können, weil Kinder auch ein Recht haben, gehört zu werden.
Malou – Find ich auch. Nur weil Kinder jünger sind und weniger Erfahrung haben, darf ihnen ja nicht das Recht genommen werden mitzuentscheiden. Bei Erziehungssachen natürlich schon manchmal. Aber bei ihren Rechten, also wie sie behandelt werden, sollten sie mitreden dürfen.
Lumina – Ich finde auch, dass die Meinung und die Ideen von den Kindern berücksichtigt werden sollten. Kinder haben ja oft eine ganz andere Meinung als die Erwachsenen. Und Kinder haben manchmal auch gute Ideen. Auch wenn nicht immer alle Ideen supergut sind, muss man gucken, was davon gut ist und was nicht so gut ist. Erwachsene denken manchmal, dass sie das besser beurteilen können.

Warum sollten überhaupt alle mitbestimmen dürfen, auch wenn eine Gruppe in der Minderheit ist? Warum kann nicht einfach die Mehrheit entscheiden?
Malou – Nur weil eine Gruppe von Menschen kleiner ist als eine andere, haben sie ja trotzdem eine Meinung, vielleicht auch eine andere Meinung. Das ist ja egal, ob es nur ein Mensch ist oder tausend Menschen. Es sollte einfach jeder mitbestimmen dürfen.
Frieda – Wenn die Menschen in der Unterzahl nicht so doll gehört werden, dann ist das für mich keine Demokratie.

Was ist denn Demokratie?
Erik – Demokratie bedeutet für mich, dass jeder mitbestimmen darf und seine Meinung frei sagen darf.
Frieda – Für mich bedeutet Demokratie, dass alle Menschen und ihre Meinungen gerecht behandelt werden. Und dass alle mitentscheiden dürfen, egal, welche Hautfarbe sie haben oder ob sie Männer oder Frauen sind.
Malou – Ist Demokratie nicht wie eine Abstimmung? Es gibt ja verschiedene Parteien mit verschiedenen Meinungen, und die Leute schließen sich einer Meinung an. Dann wird gewählt und die Mehrheit gewinnt. Das ist doch, damit die Mehrheit glücklich ist, oder?
Erik – Es bestimmt aber nicht nur ein einziger Politiker die Gesetze, auch wenn er von mehr Leuten gewählt wurde. Wenn eine andere Politikerin mit weniger Stimmen gewählt wurde, dann darf die Politikerin trotzdem noch ein bisschen mitbestimmen, denn sie kommt ja zumindest in den Bundestag.
Frieda – Ich finde, man sollte eine Lösung für alle finden, nicht nur für die Mehrheit.
Malou – Das ist aber ziemlich schwer, glaube ich. Hättest du eine Idee, wie man das machen könnte?
Frieda – Ich glaube, für jeden einzelnen das richtige zu finden, ist schwierig. Aber vielleicht für Gruppen von Menschen, zum Beispiel für Menschen mit Behinderungen oder Menschen mit verschiedener Hautfarbe? Und man muss vielleicht auch unterscheiden, wie wichtig etwas ist. Wenn eine Gruppe zum Beispiel für mehr Eisläden in der Stadt ist und die andere für mehr Schuhgeschäfte und wieder andere wollen Friseure haben, dann muss man vielleicht entscheiden, okay, der Eisladen ist vielleicht nicht so wichtig. Also dass man auch zwischen sehr, sehr wichtig und nicht so wichtig unterscheidet.

Was für Situationen fallen euch ein, wo ihr mitbestimmen dürft?
Erik – In der Schule gibt es ja Schulsprecher- und Klassensprecherwahlen. Da dürfen wir

eigentlich auch sehr viel mitentscheiden. Aber wir können natürlich in der Schule nicht sagen: Können wir jetzt bitte eine Stunde frei haben? Unsere Schulsprecher haben so einen Kasten, wo wir unsere Ideen reinwerfen können. Zum Beispiel gab es mal die Idee von einem Schüler, dass es Mützen mit unserem Schullogo drauf gibt, die dann verkauft werden.
Malou – Unsere Schulsprecher haben uns iPads für die Klassen besorgt, damit wir im Projektunterricht recherchieren können. Das ist tatsächlich so ein bisschen wie in der Politik: Es gibt verschiedene Gruppen und die eine Gruppe ist für dies und die andere Gruppe ist für was anderes und dann werden die gewählt. Aber ich würde mir wünschen, dass man mehr von denen hört, was die so vorhaben.

Gibt es manchmal Situationen, wo ihr euch als Kinder ungerecht behandelt fühlt oder nicht gehört werdet?
Erik – Nee, eigentlich nicht, ich finde das in Deutschland schon ziemlich gut.
Malou – Ich finde auch, dass wir im Gegensatz zu anderen Ländern schon sehr weit sind, aber noch nicht weit genug. Ich würde gerne in der Schule viel mehr über das Thema Demokratie sprechen und auch darüber, was in unserer Gesellschaft passiert, über Rassismus, Menschen mit Behinderung und so weiter. Damit wir uns eine Meinung bilden können und mit 18 auch wissen, was wir wählen wollen. Ich finde wählen sehr wichtig! Wenn man sich damit richtig gut auskennt, dann könnte man auch schon ab 15 oder so wählen. Das fände ich schon cool.
Erik – Bei uns in der Schule wird da auch nicht so viel drüber geredet. Wir hatten das auch nicht so richtig als Thema.

Warum findest du das wichtig, dass man schon mit 15 wählen kann?
Malou – Ich finde das vor allem wegen dem Klimawandel wichtig und einfach, dass die jungen Menschen mal zeigen: Hey, so geht's nicht weiter, wir müssen was ändern! Aber auch bei anderen Themen, da gibt's ja genug.
Erik – Ich würde es auch gut finden, wenn man mit 15 oder 16 wählen könnte.
Frieda – Ich weiß nicht, ob jeder mit 15 oder 16 Jahren schon so viel Verantwortung übernehmen kann und wirklich die Partei wählt, die seine eigene Meinung vertritt oder …
Erik – … die von den Eltern …
Malou – Das finde ich aber auch schwierig an der Demokratie, dass man wirklich für sich ganz allein überlegen muss: Was finde *ich* richtig und was möchte *ich* gerne machen. Manchmal lässt man sich auch von anderen Meinungen mitziehen. Ich kenn das voll oft, dass ich Angst hab, dass eine Freundin sauer oder traurig ist, weil ich eine andere Meinung habe.

Was könnten Erwachsene tun, um für mehr Gleichheit unter den Kindern zu sorgen?
Erik – An unserer Schule gab's mal einen richtigen Streit. Wir wollten Fußball spielen, und da war ein Junge aus unserer Klasse dabei, der ein bisschen dunkelhäutig ist. Auf dem Platz gab es dann Streit um den Ball, und dann fing das an: „Du bist so braun wie Nutella" oder solche Sprüche. Ich finde, das geht nicht. Das wurde ein paar Tage später auch mit der Schulleitung geklärt, und am Ende war eigentlich alles wieder gut. Aber dann haben die anderen uns vorgeworfen, dass wir sie Nazis genannt hätten. Das stimmte aber gar nicht.
Malou – Vor allem könnten Lehrerinnen und Lehrer diese Themen viel mehr mit uns besprechen: Was ist Rassismus? Was kann daraus passieren? Wieso gibt's das? Ich glaube, viele aus der Klasse wissen gar nicht, was solche Sprüche mit einem Menschen machen können. Wenn man sich mehr damit auseinandersetzt, kann man sich auch eine Meinung bilden.
Frieda – Bei uns in der Klasse gibt es ein Kind, das eine Lese-Rechtschreibschwäche hat und ein bisschen langsamer liest. Da gibt es nur wenige Lehrer, die dem Kind helfen, weil sie oft ein bisschen ungeduldig sind. Das sollte mehr respektiert werden, finde ich. Denn die Kinder, die so etwas haben, können ja nichts dafür. Und die Lehrer sollten auch mehr zeigen, dass das gar nicht schlimm ist.

Was wäre in Deutschland anders, wenn mehr Kinder und Jugendliche die Politik bestimmen dürften?
Lumina – Das kommt auch darauf an, was für Kinder das sind. Kleinkinder wollen wahrscheinlich eher Spielplätze haben und die älteren Kinder wollen eher mehr Handys und iPads und so.
Frieda – Ich glaube, die Politiker würden sich viel mehr um die Umwelt kümmern. Viele Jugendliche wissen, dass sie das irgendwann ziemlich doll betreffen wird.
Malou – Für mich wäre ein richtig wichtiges Thema auch

das Essen. Woher kommt das Essen und wer macht das für uns? Sitzen da in anderen Ländern Kinder für uns, die das Essen spritzen müssen und davon sehr krank werden? Oder sind das Leute, die gut bezahlt und fair behandelt werden? Ob es bio ist oder nicht und wie die Tiere gehalten werden. Es werden ja sehr, sehr viele Tiere in Deutschland geschlachtet, und ich finde es wichtig, dass nicht so viel in den Müll geschmissen wird. Es gibt ja auch in Deutschland Kinder, denen es nicht gut geht, oder Obdachlose, die kein Essen haben. Und am Ende kommt sehr viel von dem Fleisch in den Müll anstatt zu den Leuten, die das brauchen.
Erik – Ich glaube, viele Kinder und Jugendliche sind Vegetarier oder vegan. Vor allem geht's den Tieren auch nicht so gut, weil sie sehr eng nebeneinander gehalten werden. Also wenn ich ein Tier wäre, dann würde ich lieber ein großes Grundstück haben, anstatt so eng mit anderen zusammengepresst zu werden.
Malou – Für die Kinder ist Naturschutz natürlich wichtig, weil sie noch ein langes Leben vor sich haben. Und wenn wir die Natur weiter zerstören, wird es nicht mehr lange dauern, bis alles kaputt ist. Ich glaube, es gäbe auch mehr Mülleimer und vielleicht auch mehr Aufräumaktionen oder solche Pfandsammelstellen an Straßenlaternen. Also ganz viele Sachen, die die Menschen dazu anregen, ihren Müll nicht überall hinzuschmeißen.
Lumina – Es wäre auch grüner in der Stadt. Und die Autowege und die Fahrradwege müsste man austauschen!
Malou – Ich glaube, es würde auch viel mehr Angebote geben für Menschen, die nicht so viel Geld haben und viel mehr Hilfsstationen für Obdachlose und mehr Wohnungen für Leute, die nicht so reich sind. Und es würden auch mehr Bäume gepflanzt werden.
Lumina – Aber wenn Kinder das Essen aussuchen dürften, dann würde es viel mehr Süßes geben. Und das ist wahrscheinlich nicht ganz so gut, weil man ja auch mal was Gesundes essen muss. Also bei manchen Themen sind wir noch nicht ganz ausgereift.
Erik – Ja, Erwachsene haben natürlich mehr Erfahrung als Kinder. Politiker sind ja meist auch so 40 oder 50 Jahre alt. Da hat man bestimmt schon eine Menge gesehen. Wir sind ja erst 11, 12 oder 13 Jahre alt und haben noch nicht so viel gesehen.

Glaubt ihr, dass Kinder und Jugendliche mehr Mitgefühl haben und mehr an andere denken als Erwachsene?
Malou – Erwachsene haben halt eine ganz andere Blickweise. Ich glaube, dass viele Leute, die zum Beispiel Firmen aufbauen wollen, eher darüber nachdenken, wie sie selber Geld verdienen können und nicht darüber, was für alle gut ist. „Wie werde *ich* reich und wie verdiene *ich* mein Geld!" Und Kinder verdienen halt noch kein Geld und haben diese Blickweise deshalb nicht.
Frieda – Ich glaube, dass viele Erwachsene ihre Kindheit auch ein bisschen vergessen haben oder nur gute Dinge behalten haben. Sie erinnern sich nicht mehr an die Dinge, die sie gerne anders gehabt hätten als Kind. Das versuche ich mir zum Beispiel ganz, ganz doll zu merken, was ich dann besser machen würde, wenn ich auch mal jemanden erziehen werde. Ich würde zum Beispiel gern solche Familienkonferenzen haben, in denen wir besprechen, wie oft wir uns streiten und ob diese Streite wirklich wichtig sind und wie man das ändern kann.

Wie könnte man das organisieren, dass Kinder und Jugendliche mehr mitbestimmen dürfen?
Malou – Bei manchen Entscheidungen, für die Kinder noch zu klein sind, wären eigentlich Leute gut, die schon erwachsen sind, aber noch nicht ganz so alt. Die sich gern mit Kindern beschäftigen und ihnen eine Chance geben, ihre Meinung zu sagen. Eigentlich wäre so eine Art Jugendrat gut, der sich bespricht: Was wollen wir? Was sind wichtige Themen? Und da könnten dann Freiwillige mitmachen. Also so wie in der Politik, nur in klein. Da würde man auch wählen und so, und die Entscheidungen werden dann weitergegeben an die Politikerinnen und Politiker – das fände ich cool!
Lumina – Ja! Und bei den richtigen Wahlen dürfen ja nur alle *ab* 18 Jahren wählen, aber in so einem Jugendrat, da dürfen dann nur alle *bis* 18 wählen.
Malou – Ich finde, ab der fünften Klasse oder vielleicht so ab zehn Jahren könnte man da mitmachen. Und so bis 20, 25 Jahre.
Lumina – Oder ab Ende neun Jahre, das würde auch noch gehen.
Malou – Bist du neun?
Lumina – Nein, ich bin fast elf!

Das Gespräch führte die Journalistin Andrea Sievers am 11. Februar 2022 in Hamburg.

bpb: Die Schriftenreihe für Kinder

der Bundeszentrale für politische Bildung bietet spannenden Lesestoff zur politischen Bildung in Kita und Grundschule.

Jetzt bestellbar

- **So ein Wetter!**
  Alles über Wetter, Klima und warum es auf der Erde immer wärmer wird
  | Bestell-Nr. 10818
- **Willkommen in Deutschland**
  | Bestell-Nr. 10791
- **Fritzi war dabei**
  Eine Wendewundergeschichte
  | Bestell-Nr. 10819

↗ **bpb.de/schriftenreihe-fuer-kinder**

GLOBALE KINDERPOLITIK

Samia Kassid

Wir leben in einer vernetzten, globalisierten und zunehmend digitalisierten Welt, die manchmal Segen ist, aber auch Fluch sein kann, weil sich keiner den globalen Auswirkungen unseres Handelns entziehen kann. Armut und strukturelle Ungleichheiten verschärfen sich, und angesichts der großen Herausforderungen dieses Jahrhunderts ist die Verantwortung der internationalen Gemeinschaft größer denn je. Die Klimakrise, der Verlust von Biodiversität und die zunehmende Umweltverschmutzung verändern das Leben auf unserem Planeten mit der Folge, dass Ungeborene, Kinder und junge Menschen veränderte Lebensbedingungen vorfinden werden, die die Wahrnehmung ihrer Rechte gefährden. Längst können die negativen globalen Entwicklungen nicht mehr von Nationalstaaten allein aufgehalten werden.

Bis Kinder weltweit als Subjekte mit eigenen Rechten anerkannt wurden, die es zu schützen und zu fördern gilt, lagen Jahrtausende dazwischen, in denen Kindsein und Kindheit sehr früh endeten. Der Gedanke, Herausforderungen global zu begegnen und politische Rahmenbedingungen für Kinder zu schaffen, ist ein Ergebnis des gewaltvollen 20. Jahrhunderts mit seinen zwei Weltkriegen. Die Pädagogin Ellen Key erklärte 1902 das 20. Jahrhundert zum „Jahrhundert des Kindes". Trotz Kriegen, Hungersnöten und ausbeuterischer Arbeit ist es in der Tat zum wichtigsten Jahrhundert in der Geschichte der Kinderrechte geworden: 1989 wurde nach einem langen Weg dorthin das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention, UN-KRK) verabschiedet. Wie schnell Rechte von Kindern weltweit massiv beeinträchtigt werden können, hat zuletzt die Covid-19-Pandemie und die gegen sie getroffenen Maßnahmen gezeigt. In diesem Beitrag wird die Entwicklung von Kindsein, Kindheit und Kinderrechten hin zu einer globalen Politik und Verantwortung für Kinder skizziert und diese in den Kontext der Lebensrealitäten von Kindern gesetzt.

WAS IST KINDERPOLITIK?

Politik für Kinder besteht in der Verantwortung der Regierungen, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es allen Kindern ermöglichen, ihr volles Potenzial zu entfalten und selbstbestimmt aufzuwachsen. Die Entstehung des Themenfeldes Kinderpolitik ist eng verknüpft mit der Entwicklung der Idee der Menschenrechte und der europäisch geprägten Moderne. Das Themenfeld umfasst verschiedene Disziplinen, die sich mit der „Rolle" des Kindes in einer Gesellschaft befassen.[01] Obwohl es keine eindeutige Definition des Begriffs „Kinderpolitik" gibt, wird darunter meist eine Politik von Erwachsenen für Kinder oder im Namen von Kindern beziehungsweise unter Beteiligung von Kindern verstanden.[02] Oft wird Politik für Kinder auch als Querschnittspolitik betrachtet, mit dem Ziel, die Interessen und Rechte von Kindern zu vertreten. Dies kann auf verschiedenen Ebenen oder an der Schnittstelle von Familien- und Bildungspolitik stattfinden oder in andere Politikfelder hineinwirken, um kinderfreundliche Lebensbedingungen zu schaffen, wie in der Wohnungsbau- und Stadtentwicklungsplanung, im Verkehr oder in der Armutsbekämpfung. Letztendlich gibt es keine Politik, die Kinder nicht betrifft.[03]

Kritisch ist anzumerken, dass Kinderpolitik immer noch oft als Stellvertretung verstanden wird, ohne echte Mitsprache und Mitwirkung von Kindern und jungen Menschen zu ermöglichen.[04] Diese Form der Diskriminierung von Kindern (Adultismus) wird in der Kinderrechteforschung zunehmend thematisiert als etwas, das alle Menschen qua ihres Lebens erfahren (haben).[05] Adultismus bezeichnet den gesellschaftlichen Umgang mit dem Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern beziehungsweise Jugendlichen und wird von Gesetzen, sozialen Institutionen und Traditionen gefestigt und sowohl gesellschaftlich als auch individuell verinnerlicht.[06] In diesem Zusammenhang spielen auch altersspezifische Diskriminierungen von Kindern

eine wichtige Rolle. Am Beispiel des Mindestalters für „Kinderarbeit" zeigt der Kindheitsforscher Manfred Liebel auf, dass solche Regelungen zur Diskriminierung arbeitender Kinder führen können, die sie von der Entscheidung ausschließen, in eigener Verantwortung Geld zu verdienen oder mit ihrem Einkommen zum Lebensunterhalt ihrer Familie beizutragen, und sie in die Illegalität treibt.[07]

Globale Kinderpolitik strahlt in die Gestaltung nationaler Kinderpolitiken hinein, aber auch darüber hinaus. Sie ist jedoch nicht losgelöst von kulturellen, gesellschaftlichen und religiösen Einflüssen in den jeweiligen Ländern. Das Bild von Kindheit und die Rolle des Kindes sowie wirtschaftliche Zwänge oder gesellschaftliche Normen beeinflussen das Verständnis von Kinderrechten und deren Umsetzung. Daher lohnt sich ein Überblick über die Entwicklung von Kindheit und Menschenrechten.

DER LANGE WEG ZU KINDERRECHTEN

Kindheit und Kindsein sind ein gesellschaftliches Kunstprodukt,[08] eine soziale Konstruktion,[09] immer den gegenwärtigen Einflüssen und dem gesellschaftlichen Wandel, den Dogmen und Glaubenssätzen der jeweiligen Zeit ausgesetzt. Die Kindheit, wie wir sie kennen, ist eine „Erfindung der Moderne".[10] Im Mittelalter gab es keine Kindheit, sie war „ein Synonym für Überwindung der ersten besonders gefährlichen Lebensjahre", danach wurden die Kinder rasch ins Arbeitsleben integriert.[11] In der europäischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts wurden mit John Locke und Jean-Jacques Rousseau[12] Gedanken laut, in denen Kindheit als ein wichtiger und kostbarer Zeitraum bezeichnet wird, der besonderen Schutz und Förderung benötigt,[13] und neue Ansätze in Erziehung und Pädagogik wurden entwickelt. Mit dem Übergang zur modernen Gesellschaft entstand erstmals ein Konzept von Kindheit als eigene, vom Erwachsensein unterscheidbare Lebensphase.[14]

Die Industrialisierung ab Mitte des 18. Jahrhunderts und die Entstehung des Kapitalismus schuf eine Arbeiterklasse, Menschen, die unter katastrophalen Bedingungen lebten und arbeiteten. Die Auswirkungen verschiedener Industrialisierungswellen treffen noch heute Kinder in vielen Teilen der Welt. Die gesellschaftlichen Umbrüche dieser Zeit führten aber auch dazu, dass sich Politik zunehmend mit sozialen Fragen beschäftigte, die unter anderem auch arbeitende Kinder be-

01 Vgl. Brigitte Kerchner, Kinderrechte und Kinderpolitik im 19. Jahrhundert, in: WerkstattGeschichte 4/2013, S. 61–82.
02 Vgl. Michael Klundt, Kinderpolitik. Eine Einführung in Praxisfelder und Probleme, Weinheim–Basel 2017.
03 Vgl. UNICEF, Eine Politik für Kinder: Empfehlungen von UNICEF zur Legislaturperiode 2017–2021, Dezember 2018, www.unicef.de/blob/183934/c473fff9febb310595f6d40f88964635/unicef-appell-legislaturperiode-2017-2021-data.pdf.
04 Vgl. Heinz Sünker/Thomas Swiderek, Kinder, Politik und Kinderpolitik, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden 2002, S. 703–718.
05 Vgl. Adam Flasher, Adultism, in: Adolescence 13/1978, S. 517–523; Manuela Ritz, Kindsein ist kein Kinderspiel, in: Petra Wagner (Hrsg.), Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg/Br. 2008, S. 1–14; Manfred Liebel/Philip Meade, Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung, Berlin 2022; Manfred Liebel, Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3/2010, S. 307–319.
06 Vgl. Andrea Steinke, Wie können adultistische Strukturen in der Kindertagesbetreuung erkannt und reflektiert werden?, 2019, www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=952:adultismus.
07 Vgl. Manfred Liebel, Protecting the Rights of Working Children Instead of Banning Child Labour. Bolivia Tries a New Legislative Approach, in: International Journal of Children's Rights 3/2015, S. 529–547. Mit dem Gesetz 548 von 2014 erlaubte Bolivien Kindern schon ab 12 Jahren unter bestimmten Bedingungen, zu arbeiten, mit einigen garantierten Rechten. Das international scharf kritisierte Gesetz wurde damit begründet, dass Arbeit von Kindern Teil der kulturellen Identität des Landes sei, ihnen „soziale Verantwortung" beibringe und in Konsultationen mit Kindergewerkschaften entstanden sei. 2018 wurde das Gesetz zurückgenommen.
08 Vgl. Neil Postman, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1983.
09 Vgl. Adrian James/Allison James, Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice, London 2014.
10 Jörg Maywald, Kinder haben Rechte, Weinheim–Basel 2012, S. 21.
11 Philipp Glahé, Die Geschichte der Kindheit. Philippe Ariès über die Entstehung eines Lebensabschnitts, 7.5.2019, www.glahe.net/2019/05/07/die-geschichte-der-kindheit.
12 In seinem Roman „Émile oder über die Erziehung" („Émile ou de l'éducation") postuliert er das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes und stellte Erziehungstheorien auf, die die Anfänge der Pädagogik darstellen und bis in die Gegenwart wirken.
13 Vgl. Annemarie Bauer/Magdalene Schultz, Konstituierende Merkmale von Kindheit in Afrika, in: Christoph Wulf (Hrsg.), Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt, Saarbrücken–Fort Lauderdale 1985, S. 71–93.
14 Vgl. Maywald (Anm. 10).

trafen. Menschenrechtsideen und die Einführung von Schule und Kindergarten ließen ein neues, anderes Bild vom Kind entstehen, das zu ersten (Arbeits-)Schutzgesetzen führte.[15]

Das Konzept der Menschenrechte ist keine Erfindung der europäischen Moderne. Die Auffassung, dass Menschen angeborene Rechte haben, gibt es seit jeher und wurzelt in vielen Kulturen und Traditionen. Menschenrechte sind „eine Rebellion gegen leidvolle Erfahrungen, die als Unrecht gedeutet werden", die dazu führt, dass Menschen lernen, „sich auf besondere Weise zu schützen: zunächst vor dem Staat, aber dann auch voreinander".[16] Zum Durchbruch der Menschenrechte verhalf die amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776 mit der Virginia Bill of Rights, die auf den Gedanken der Aufklärung beruht und eine Reihe von unveräußerlichen Menschenrechten benennt, einschließlich der damit einhergehenden Beschränkung der Staatsgewalt. Die Französische Revolution mit ihrer Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte verbreitete die Idee der Menschenrechte mit der Folge, dass Menschenrechte in den Verfassungen vieler europäischer Nationalstaaten Einzug hielten. Frauen und Kinder blieben dabei außen vor.

Mit dem Ausklingen des 19. Jahrhunderts und dem Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden Bewegungen, die nicht nur Frauenrechte, sondern auch Kinder und ihre Rechte in den Fokus stellten. Kinderschutzbewegungen proklamierten den Schutz von Kindern als Aufgabe der Staatengemeinschaft. Wegweisend waren die Ideen von Ellen Key, die in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes" von 1902 unter anderem das Recht eines jeden Kindes auf körperliche Unversehrtheit sowie gleiche Rechte für eheliche und uneheliche Kinder und eine Auseinandersetzung mit den Problemen der Jugendhilfe forderte.[17] Der polnische Kinderarzt und Pädagoge Janusz Korczak postulierte 1919 in seinen Schriften das Recht jedes Kindes auf die Achtung seiner Persönlichkeit, legte den Baustein für eine „Pädagogik der Achtung" und rief zu einem neuen Bild von Kindern auf, das auf Gleichwertigkeit und Respekt beruht. Er wurde zum Pionier der Kinderrechte mit der Forderung, Kinder von Geburt an und auf jeder Stufe ihres Lebens als kompetente Menschen anzuerkennen.[18] Auch forderte er umfassende Beteiligungsrechte für Kinder. Somit wurden Kindern erstmals Rechte zuerkannt, die über Förderungs- und Schutzrechte hinausgehen.[19]

Angesichts des Leids von Kindern im Ersten Weltkrieg gründete Eglantyne Jebb 1919 in Großbritannien die Kinderorganisation Save the Children. 1923 verfasste sie die Erklärung über die Rechte des Kindes, die heute Bestandteil der UN-Kinderrechtskonvention ist.[20] Es gelang ihr, den 1919 gegründeten Völkerbund auf die Rechte von Kindern aufmerksam zu machen, mit dem Ergebnis, dass der Völkerbund die (unverbindliche) Erklärung übernahm. 1924 wurde dann die Genfer Erklärung verkündet, in der zum ersten Mal besondere Rechte für Kinder offiziell anerkannt wurden.

Im Dezember 1948 verabschiedete die Vollversammlung der neu gegründeten Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Im Vordergrund stand die Vision, die Würde jedes einzelnen Menschen anzuerkennen und zu schützen. Die (unverbindliche) Menschenrechtserklärung markiert den Beginn des Bemühens um universale politische und rechtliche Durchsetzung der Menschenrechte als Aufgabe der Völkergemeinschaft. Die 30 Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte umfassen bürgerliche, politische und soziale Rechte, die auch Politiken für Kinder inspirierten. Am 20. November 1959 verabschiedete die Vollversammlung der Vereinten Nationen die historische, aber unverbindliche Erklärung der Rechte des Kindes, die die Genfer Deklaration um fünf weitere Artikel erweiterte. Mit der Erklärung wurden Kindern spezifische Rechte zuerkannt und die Verantwortung der Erwachsenen für deren Einhaltung untermauert, da „die Menschheit dem Kind das Beste schuldet, das sie zu geben hat" (Präambel). Kinder werden als Träger eigener Rechte und das Kindeswohl („best in-

15 So wurde in Großbritannien 1833 die Fabrikarbeit für Kinder unter neun Jahren durch den English Factories Act verboten und 1842 die Untertagearbeit durch den Mines Act begrenzt. In Deutschland führte 1896 das Bürgerliche Gesetzbuch Strafen für Eltern ein, die ihre Kinder misshandelten oder sich nicht ausreichend um sie kümmerten. Siehe www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/kurze-geschichte-der-kinderrechte.

16 Karl Peter Fritzsche, Menschenrechte, Paderborn 2004, S. 24.

17 Vgl. Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, Weinheim 1992 [1902].

18 Vgl. Manfred Liebel/Urszula Markowska-Manista, Pädagogik der Achtung, 22.6.2018 www.socialnet.de/lexikon/Paedagogik-der-Achtung.

19 Vgl. Maywald (Anm. 10).

20 Siehe www.savethechildren.de/informieren/ueber-uns/100-jahre/geschichte.

terest of the child") bei der Einführung von Gesetzen und bei der Erziehung als Richtschnur des Handelns festgeschrieben. Seither ist der 20. November der Tag der Kinderrechte.[21]

Die sogenannten Menschenrechte der zweiten Generation gelten als ein Meilenstein der Menschenrechtsgeschichte, da sie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte konkretisierten und aus ihr internationale, rechtsverbindliche Standards machten. Während für westliche Länder vor allem bürgerliche Rechte wie Religions-, Rede- und Versammlungsfreiheit oder andere demokratische Grundsätze wichtig waren, standen für neue Mitglieder und Ostblockländer soziale Rechte wie das Recht auf Arbeit, Gesundheit und Bildung im Fokus. Nach mehr als 15 Jahren wurden zwei konsensfähige UN-Pakte ausgehandelt und 1967 von der UN-Vollversammlung angenommen (Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte und Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte), die auch vereinzelte kinderrechtliche Bestimmungen umfassen.

UN-KINDERRECHTSKONVENTION VON 1989

In den 1970er Jahren rückte die extreme Ungleichheit von Lebenschancen von Mädchen und Jungen immer mehr in das Bewusstsein der Weltöffentlichkeit. Das galt vor allem für einen Großteil derer, die im Globalen Süden lebten und deren Lebenswelten durch Hungerkatastrophen, Bürgerkriege oder politische Umwälzungen massiv bedroht waren. 1979 rief die UN-Generalversammlung das „Internationale Jahr des Kindes" aus. Ein Jahr zuvor schlug Polen vor, ein Übereinkommen für Kinder zu erarbeiten, das völkerrechtlich für alle Staaten bindend sein sollte.[22] Ein Jahrzehnt später und unter Beteiligung vieler Staaten und Nichtregierungsorganisationen wurde die UN-KRK einstimmig verabschiedet, die auf der Erklärung der Rechte des Kindes von 1959 fußte. Die UN-KRK trat am 2. September 1990 völkerrechtlich in Kraft und ist nicht nur das wichtigste Menschenrechtsinstrument für Kinder, sondern einer der am schnellsten und von allen Staaten mit Ausnahme der USA ratifizierten Menschenrechtsverträgen. Sie bündelt erstmals alle fundamentalen Menschenrechte – soziale, wirtschaftliche, kulturelle, zivile und politische – einschließlich Rechten, die auch in anderen universellen Menschenrechtsverträgen kodifiziert sind, in einem Dokument. Die UN-KRK greift dabei auch völkergewohnheitsrechtlich anerkannte Menschenrechte, wie das Verbot des Sklavenhandels oder das Folterverbot, auf.[23] Die 54 Artikel der UN-KRK sind in die drei Kategorien Förder-, Schutz- und Beteiligungsrechte gegliedert. Im Allgemeinen werden vier Grundprinzipien als Grundlage für alle anderen Rechte der UN-KRK gesehen: Das Recht auf Nichtdiskriminierung (Artikel 2), das Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung (Artikel 6), die Einhaltung der Kindesinteressen/des Kindeswohls (Artikel 3) und das Recht auf Beteiligung (Artikel 12). Zudem enthält sie rund 30 spezielle Kinderrechte, die es in keinen anderen Menschenrechtsdokumenten gibt, und kombiniert Verbote mit staatlichen Schutzpflichten.

Da internationale Menschenrechtsdokumente immer ein Ergebnis diplomatischer Gespräche, von Aushandlungsprozessen und Kompromissen sind, bleiben sie meist recht abstrakt und lassen Spielraum für unterschiedliche Auslegungen.[24] Dies gilt auch für die UN-KRK, die versucht, unterschiedliche Rechtssysteme, kulturelle und religiöse Normen zusammenzubringen. Hier setzt Kritik an der UN-KRK an, da einige der erarbeiteten Kompromisse nicht zugunsten des Kindes ausfielen beziehungsweise ihre Realitäten nicht widerspiegeln. Inzwischen folgten drei Fakultativprotokolle (Beteiligung an bewaffneten Konflikten, Schutz vor Kinderhandel, -prostitution und -pornografie sowie Individualbeschwerderecht),[25] und es liegen verschiedene Auslegungshilfen (Allgemeine Bemerkungen/General Comments) vor, die ein besseres Verständnis der Konvention ermöglichen.[26]

Das große Verdienst der UN-KRK ist, dass sie das Bewusstsein für Kinder und ihre Rechte weltweit geschärft und einen Perspektivwechsel geschaffen hat: weg vom Bild des Kindes als nur schutzbedürftiges Rechtsobjekt hin zu einem eigenständigen Rechtssubjekt mit unveräußerlichen Rechten mit

21 Siehe www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/kurze-geschichte-der-kinderrechte.

22 Vgl. Maywald (Anm. 10).

23 Vgl. Stefanie Schmahl, Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen, Baden-Baden 2013.

24 Vgl. Fritzsche (Anm. 16).

25 Siehe www.netzwerk-kinderrechte.ch/grundlagen/fakultativprotokolle.

26 Siehe https://kinderrechtekommentare.de.

kindspezifischer Ausgestaltung. Staaten, die die UN-KRK unterzeichnet und ratifiziert haben, haben – unabhängig von der herrschenden Staatsform – viele Bestimmungen in nationales Recht aufgenommen oder Aktionspläne entwickelt. Doch trotz der Ratifizierung gibt es Vorbehalte zu einzelnen Bestimmungen und auch zu den Grundsätzen der UN-KRK. So haben beispielsweise einige ASEAN-Staaten[27] Vorbehalte geltend gemacht, da einige Bestimmungen der UN-KRK im Widerspruch zu deren Verfassung und zu den Grundsätzen des Islams stünden, wie beispielsweise die Artikel zu Religionsfreiheit, Adoption, Staatsangehörigkeit, Inhaftierung oder Nichtdiskriminierung. Auch sehen beispielsweise die nationalen Gesetze der ASEAN-Staaten keine gemeinsame Definition des Begriffs „Kind" und „Altersgrenze" vor. So existieren unterschiedliche Mindestalter für Eheschließung oder strafrechtliche Verantwortlichkeit.[28]

Daher gibt es auch regionale Kinderrechtsinstrumente, wie in Lateinamerika, im Pazifik, der EU und in Afrika, die sich an den Vorgaben der UN-KRK orientieren, diese aber ergänzen und an regionale Bedürfnisse und kinderrechtliche Herausforderungen anpassen. Die Afrikanische Charta über die Rechte und das Wohl des Kindes von 1999 beispielsweise kam zustande, weil für viele afrikanische Staaten die UN-KRK afrikanische Werte und das afrikanische Erbe nicht widerspiegelt. Sie ist das rechtsverbindliche umfassende Instrument der Afrikanischen Union. Die Charta erweitert die Verpflichtungen aus der UN-KRK und greift neue Bestimmungen auf, die nicht explizit in der Konvention enthalten sind, wie etwa den Schutz von Kindern inhaftierter Mütter, von Kindern, die in der Apartheid leben, sowie den Schutz vor schädlichen soziokulturellen Praktiken wie etwa die Kinderehe. Gleichzeitig verweist sie auf die Pflichten von Kindern und jungen Menschen gegenüber der Familie, der Gesellschaft, dem Staat und der internationalen Gemeinschaft. Hier findet sich die Vorstellung von Kind und Kindheit im traditionellen Afrika, das auf dem Prinzip des Kommunalismus basiert, wieder, in der die Gemeinschaft Vorrang vor dem Individuum hat.[29] So sieht Artikel 31 der afrikanischen Kinderrechtscharta im Gegensatz zu den Bestimmungen der UN-KRK eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen und kommunalen Leben vor, einschließlich der Erfüllung von Pflichten.[30]

ZUR GLOBALEN LAGE VON KINDERN

Die Lage auf dem Papier ist für Kinder heute so gut wie nie zuvor – doch wie sieht die Realität aus? 2020 gab es schätzungsweise weltweit etwa 2,35 Milliarden Kinder und Jugendliche bis 17 Jahren.[31] Ein Großteil von ihnen wächst in Regionen auf, die ihnen schlechte bis sehr schlechte Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Seit 1990 bemüht sich die Staatengemeinschaft, mit den Millenniumsentwicklungszielen (2000–2015)[32] und den globalen Entwicklungszielen der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (2015–2030)[33] die Rahmen- und Lebensbedingungen für benachteiligte Gesellschaften und Länder und somit auch für Kinder zu verbessern. Trotz einiger Erfolge[34] ver-

27 Association of Southeast Asian Nations. Der Verband südostasiatischer Staaten wurde 1967 gegründet und umfasst zehn Mitgliedstaaten: Brunei Darussalam, Indonesien, Kambodscha, Laos, Malaysia, Myanmar, Philippinen, Singapur, Thailand und Vietnam.

28 Vgl. Klarise Estorninos, A Legal Analysis of Selected ASEAN Declarations and Conventions from a Child Rights Perspective, 10.7.2017, www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/rechtsgeleerdheid/instituut-voor-privaatrecht/jr-estorninos-thesis-2017.pdf.

29 Vgl. Amasa Philip Ndofirepi/Almon Shumba, Conceptions of „Child" among Traditional Africans: A Philosophical Purview, in: Journal of Human Ecology 3/2014, S. 233–242.

30 Vgl. Julia Sloth-Nielsen/Benyam D. Mezmur, A Dutiful Child: The Implications of Article 31 of the African Children's Charter, in: Journal of African Law 2/2008, S. 159–189.

31 Siehe https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1020714/umfrage/anteil-der-kinder-und-jugendlichen-an-der-weltbevoelkerung-nach-altersgruppen; www.unfpa.org/data/world-population-dashboard.

32 Millennium Development Goals (MDGs). Mindestens sechs der MDGs hatten einen unmittelbaren Bezug zu Kindern und ihren Rechten – dazu gehörten, extreme Armut und Hunger zu halbieren, die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern, allen Kindern eine Grundschulausbildung zu ermöglichen, Kindersterblichkeit zu verringern und Müttergesundheit zu verbessern sowie HIV/Aids, Malaria, Tuberkulose und andere übertragbare Krankheiten zu bekämpfen. Siehe www.bmz.de/de/service/lexikon/mdg-millenniumsentwicklungsziele-mdgs-14674.

33 Die Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) ist ein globaler Plan zur Förderung nachhaltigen Friedens und Wohlstands und zum Schutz unseres Planeten. Die SDGs bilden den Orientierungsrahmen für nationale und globale Entwicklungszusammenarbeit. Siehe für weitere Informationen www.bmz.de/de/agenda-2030.

34 Vgl. den Bericht zu den Milleniumsentwicklungszielen der UN von 2015, www.un.org/Depts/german/millennium/MDG%20Report%202015%20German.pdf und den Bericht der UN zu den Zielen zur nachhaltigen Entwicklung 2021, www.un.org/depts/german/millennium/SDG%20Bericht%202021.pdf.

schärfen sich jedoch die Herausforderungen, denen Kinder und junge Menschen gegenüberstehen. Rund 690 Millionen Menschen lebten 2017 immer noch in extremer Armut, das heißt von weniger als 1,90 US-Dollar pro Tag, davon schätzungsweise 356 Millionen Kinder.[35] Engpässe in der Nahrungsmittelversorgung wurden verschärft durch die Pandemie und den Klimawandel und haben erstmals seit 1998 einen Anstieg der extremen Armut verursacht. Mit Beginn der Pandemie fielen weltweit bis zu 124 Millionen Menschen in Armut und chronischen Hunger zurück.[36]

Die globale Klimakrise ist auch eine Krise der Kinderrechte,[37] weil sie gleichzeitig eine Wasser-, Ernährungs-, Bildungs-, Gesundheits- und Schutzkrise ist, die das Überleben von Kindern jetzt und in Zukunft gefährdet.[38] Fortschritte im Bildungsbereich verlaufen schleppend, nicht zuletzt aufgrund von mangelnder Qualität in der Bildung und mangelnden Investitionen. 2018 waren 258 Millionen Kinder und Jugendliche gänzlich von Bildung ausgeschlossen.[39] Die vollständigen oder teilweisen Schließungen von Schulen und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung im Zuge der Pandemiebekämpfung haben erhebliche negative Folgen für die Gesundheit, den Schutz und die Bildungschancen von Kindern. Die Bildung von mehr als 1,6 Milliarden Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter wurde plötzlich unterbrochen,[40] und mindestens 463 Millionen Schüler:innen in abgelegenen Gebieten konnten und können Fernunterrichtangebote (digital oder per Rundfunk) nicht wahrnehmen.[41]

Armut bleibt die Hauptursache dafür, dass Kindheit für einen großen Teil der Kinder abrupt ein Ende findet. Viele Kinder müssen ihren Schulbesuch abbrechen und sind bedroht durch verschiedene Phänomene der gefährlichen Kinderarbeit, der Zwangsarbeit, moderner Sklaverei und Kinderhandel. 160 Millionen Kinder gehen Kinderarbeit nach, die meisten von ihnen in Afrika südlich der Sahara, und fast die Hälfte von ihnen, 79 Millionen, verrichten dabei gefährliche und ausbeuterische Arbeit.[42] Erstmals seit zwei Jahrzehnten ist damit die Zahl ausgebeuteter Kinder gewachsen, und es wird befürchtet, dass durch die Pandemie neun Millionen Kinder dazu kommen könnten.[43] Zu den 100 Millionen Mädchen, denen schon vor der Pandemie Kinderheirat drohte, kommen bis zu 10 Millionen hinzu.[44] Klimawandel, Armut, politische Unruhen und Kriege zwingen Menschen und Familien, ihr Zuhause aufzugeben: 2020 gab es weltweit 281 Millionen Migrant:innen, davon 36 Millionen Kinder.[45] Unter den rund 26,4 Millionen Flüchtlingen weltweit ist etwa die Hälfte unter 18 Jahre alt.[46] Besorgniserregend ist auch die Verschlechterung der mentalen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, unter anderem verursacht durch die Pandemie. Es wird geschätzt, dass 13 Prozent der Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren mit einer diagnostizierten psychischen Störung leben.[47]

GLOBALE KINDERPOLITIK – QUO VADIS?

Unbestritten ist heute, dass (globale) Kinderpolitik sich an den Kinderrechten, wie sie in der UN-KRK verankert sind, orientieren und zu ihrer Verwirklichung beitragen muss. Veraltete Kinder(schutz)gesetze wurden und werden von der UN-KRK inspiriert, novelliert und gegebenen gesellschaftlichen und religiösen Vorstellungen angepasst, wie beispielsweise beim

35 Siehe www.unicef.org/social-policy/child-poverty.

36 Vgl. UN-Bericht 2021 (Anm. 34).

37 Vgl. UNICEF, The Climate Crisis is a Child Rights Crisis, New York 2021, S. 9, www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf.

38 Siehe www.unicef.de/informieren/einsatz-fuer-kinderrechte/klimawandelundkinderrechte.

39 Vgl. UNESCO Institute for Statistics, New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School, Factsheet 56/2019, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf.

40 Siehe www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19.

41 Vgl. UNICEF, COVID-19: Are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies Using Data from 100 Countries, New York 2020, https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet.

42 Vgl. International Labour Organization/UNICEF, Child Labour. Global Estimates 2020, Trends and the Way Forward, Executive Summary, New York 2021, S. 2ff. Zur Definition von Kinderarbeit siehe www.bmz.de/de/entwicklungspolitik/kinderarbeit/was-ist-kinderarbeit-17960.

43 Siehe www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2021/report-welttag-gegen-kinderarbeit-2021/243090.

44 Vgl. UN-Bericht 2021 (Anm. 34).

45 Siehe https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration.

46 Siehe www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html.

47 Vgl. UNICEF, The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, Protecting and Caring for Children's Mental Health, Executive Summary, New York 2021, S. 6.

Sansibarischen Kindergesetz von 2011. In den Gesetzesverhandlungen fanden Konsultationen mit Kindern statt, in denen sie Einfluss auf das neue Gesetz nehmen konnten. Das Besondere ist, dass die Wünsche der Kinder tatsächlich berücksichtigt wurden. Was das Gesetz daneben auszeichnet, ist der Aufbau von Strukturen, in denen das Nebeneinander von Kinderrechten, Islamischem Recht und traditionellem Recht diskutiert und Lösungen gefunden werden sollen.[48]

Krieg und Flucht, Armut und Ungleichheit bleiben die Ursachen für viele der Probleme und Herausforderungen, die Mädchen, Jungen und junge Menschen daran hindern, gesund und frei von Gewalt und Ausbeutung aufzuwachsen und ihr volles Potenzial auszuschöpfen. Die weltweit getroffenen Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie seit Anfang 2020 haben viele erreichte Fortschritte um Jahrzehnte zurückgeworfen und Ungleichheiten verschärft. Hier muss die internationale Gemeinschaft gegensteuern. Angesichts der Klimakrise und der Umweltverschmutzung ist jedoch die größte Herausforderung für eine globale Kinderpolitik, effektive und ernstgemeinte Maßnahmen zu ergreifen, damit Kinder und zukünftige Generationen in Würde aufwachsen können. Das geht nicht, ohne ihre Partizipation zu stärken. Globale Kinderpolitik heißt, die Anstrengungen zu erhöhen, um die Rechte von Kindern und jungen Menschen, wie in der UN-KRK verbrieft, tatsächlich zu realisieren.

48 Der Future Policy Award, vergeben von der Hamburger Stiftung World Future Council, zeichnete 2015 diese Kinderpolitik mit Gold aus.

SAMIA KASSID
leitet das Programm „Die Rechte von Kindern und Jugendlichen" beim World Future Council und sitzt im Beirat des Masterstudiengangs „Master of Arts in Childhood Studies and Children's Rights" an der Fachhochschule Potsdam.
samia.kassid@worldfuturecouncil.org

Schon gehört?
Die APuZ gibt es auch als Podcast!

bpb.de/
apuz-podcast

„ANGEMESSEN“ ODER „VORRANGIG“?

Zur Diskussion um „Kinderrechte ins Grundgesetz“ aus kinderrechtlicher Perspektive

Claudia Kittel · Sophie Funke

Vor zwölf Jahren stellte der Kinderrechtsexperte Jörg Maywald die Frage, ob es der Aufnahme von Kinderrechten im Grundgesetz bedürfe[01] – etwas mehr als ein Jahrzehnt später hat sich „der rechtspolitische Diskurs (…) aus guten Gründen deutlich von der Frage des ‚Ob‘ der ausdrücklichen Aufnahme von Kindergrundrechten ins Grundgesetz hin zu der des ‚Wie‘ der passenden Einfügung verschoben“.[02] Mittlerweile sind Kinderrechte in unterschiedlichen Versionen in 15 Landesverfassungen verankert.[03] 2018 vereinbarten CDU/CSU und SPD in ihrem Koalitionsvertrag, die Kinderrechte auch im Grundgesetz zu verankern.[04] Doch der 2021 eingebrachte Regierungsentwurf scheiterte.[05] Im politischen Diskurs kam der Frage des „Ob“ wieder mehr und mehr Bedeutung zu. Aus kinderrechtlicher Perspektive wirkte die Debatte zeitweise so, als ob die Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention grundsätzlich infrage gestellt würden. Im Koalitionsvertrag der aktuellen Regierungsparteien ist das Vorhaben „Kinderrechte ins Grundgesetz“ aber wieder aufgerufen. Im Folgenden zeigen wir Grundlagen und Problemfelder in der Diskussion auf und bewerten diese aus kinderrechtlicher Perspektive.

KINDERRECHTLICHE GRUNDLAGEN

Die Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz ist seit Jahrzehnten eine zentrale kinderpolitische Forderung: Seit 1994 setzt sich allen voran das Aktionsbündnis Kinderrechte – Deutsches Kinderhilfswerk, Deutscher Kinderschutzbund, UNICEF Deutschland gemeinsam mit der Deutschen Liga für das Kind – für die vollständige Umsetzung der Kinderrechte ein[06] und veröffentlichte 2012 einen eigenen Formulierungsvorschlag für die explizite Aufnahme der Kinderrechte mittels eines neu zu schaffenden Artikels 2a des Grundgesetzes.[07] Die Forderungen des Aktionsbündnisses fanden vielerorts bei Verbänden, (Kinderrechts-)Organisationen und schließlich auch in der Politik Zuspruch. Verknüpft mit der Forderung war die Erwartung, dass mit der expliziten Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz die Rechte von Kindern und Jugendlichen[08] schneller verwirklicht und viele Problemlagen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland stärker berücksichtigt würden, insbesondere bei politischen Verantwortungsträger*innen.

Grundlage dieser Forderungen sind die in der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) vom 20. November 1989 verbrieften Rechte von Kindern und Jugendlichen. Auch wenn in der Konvention selbst keine völkerrechtliche Pflicht zur Verfassungsänderung vorgesehen ist, gehört es nach Auffassung des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes zu den Pflichten der Vertragsstaaten, der UN-KRK Vorrang vor dem einfachen Recht zu verschaffen. Nach Artikel 4 UN-KRK haben sich die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, „alle geeigneten Maßnahmen“ zu ergreifen, um die in der UN-KRK enthaltenen Rechte zu verwirklichen.[09] Dementsprechend hat der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes Deutschland im periodischen Staatenberichtsverfahren zur UN-KRK wiederholt aufgefordert, die Kinderrechte mit Verfassungsrang auszustatten.[10] In seinen Abschließenden Bemerkungen aus dem letzten Staatenberichtsverfahren 2014 benutzte er eine – diplomatische – Formulierung „höherer Dringlichkeit“.[11]

Auch in der Europäischen Grundrechtecharta (GRC) sind Kinderrechte explizit verankert. Nach Artikel 24 Absatz 1 GRC haben Kinder „Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für ihr Wohlergehen notwendig sind. Sie können

ihre Meinung frei äußern. Ihre Meinung wird in den Angelegenheiten, die sie betreffen, in einer ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechenden Weise berücksichtigt." In Absatz 2 wird die vorrangige Erwägung des Kindeswohls „bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher Stellen oder privater Einrichtungen" festgehalten.

SYMBOLPOLITIK MIT DURCHSCHLAGENDEM EFFEKT?

Sowohl die grundgesetzlich garantierten Rechte als auch die universellen Menschenrechte gelten für Kinder und Jugendliche – daher fragen manche Rechtswissenschaftler*innen, warum eine Aufnahme von Kinderrechten im Grundgesetz überhaupt notwendig sein sollte, und sehen darin vor allem Symbolpolitik.[12] Auch ist die UN-KRK in Deutschland 1992 in Kraft getreten und seitdem geltendes Recht, das mittels Zustimmungsgesetz gemäß Artikel 59 Absatz 2 GG normhierarchisch auf gleicher Ebene wie einfache Bundesgesetze steht.[13] Das Problem ist somit nicht in erster Linie die geltende Rechtslage, sondern besteht in der Rechtsanwendung. „Der Umsetzungsmangel hinsichtlich der Kernbestimmungen der Kinderrechtskonvention zeigt sich unter anderem an der Auslegung des einfachen Rechts in verschiedenen Rechtsgebieten", hielt ein im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerks erstelltes Gutachten 2017 fest.[14]

Hinter der Forderung nach einer Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz steckt also die gleiche Erkenntnis, die letztendlich auch schon zur Entstehung der UN-Kinderrechtskonvention selbst geführt hat: Die Grundrechte von Kindern und Jugendlichen werden bei vielen wichtigen Entscheidungen von Politik, Verwaltung und Justiz immer noch nicht hinreichend beachtet. Kinder und Jugendliche werden kaum als Träger*innen eigener Rechte verstanden, und „wenn sie ihre Rechte gegen staatliche Eingriffe in Stellung bringen wollen, dann werden ihnen von den erwachsenen Entscheidungsträger*innen häufig keine Individualrechte zugesprochen".[15] Ihnen wird zudem oftmals die Fähigkeit abgesprochen, ihre Rechte selbst wahrzunehmen, da sie die Folgen der damit verbundenen Entscheidungen nicht überschauen könnten.[16] Die Folge ist, dass sie gar nicht erst „nach ihrer Meinung befragt [werden], so dass ihre Perspektive außen vor

01 Vgl. Jörg Maywald, UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick, in: APuZ 38/2010, S. 8–15, hier S. 8.

02 Philipp B. Donath/Miriam Lemmert, „Kinderrechte ausdrücklich ins Grundgesetz" statt „Kinderrechte unsichtbar im Grundgesetz", in: Das Jugendamt 12/2021, S. 607.

03 Siehe https://landkarte-kinderrechte.de/kinderrechte-in-den-verfassungen-der-bundeslaender.

04 Vgl. Koalitionsvertrag der 19. Legislaturperiode, Rn. 802, S. 21.

05 Vgl. Kinderrechte kommen zunächst nicht gesondert ins Grundgesetz, 8.6.2021, www.zeit.de/gesellschaft/2021-06/kinderrechte-grundgesetz-christine-lambrecht-keine-einigung-fraktions-verhandlung.

06 Mehr Informationen unter: https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de.

07 Der Formulierungsvorschlag für einen neu einzuführenden Artikel 2a GG ist abrufbar unter: https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de/wp-content/uploads/2017/11/Formulierungsvorschlag_KR_ins_GG-2012-11-14-js.pdf.

08 Die UN-Kinderrechtskonvention definiert in ihrem Artikel 1 den Geltungsbereich der Konvention für alle Menschen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Dennoch wird im vorliegenden Beitrag *child/children* mit Kindern und Jugendlichen übersetzt, obwohl hier gemäß der Definition aus Artikel 1 UN-KRK von Kindern und minderjährigen Jugendlichen gesprochen werden müsste.

09 Zur Wirkung der Empfehlungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes vgl. Bundesverfassungsgericht (BVerfG), Beschluss vom 5.7.2013, 2 BvR 708/12 Rn. 24.

10 UN Committee on the Rights of the Child, Concluding Observations on the Combined Third and Fourth Periodic Reports of Germany, UN Doc CRC/C/DEU/CO 3–4, 31.1.2014, Ziff. 10, https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/DEU/CRC_C_DEU_CO_3-4_16304_E.pdf.

11 Dominik Bär, Kinderrechte im Grundgesetz. Verfassungsrechtliche Symbolpolitik oder Stärkung der Menschenrechte?, in: Das Jugendamt 9/2018, S. 376.

12 Vgl. exemplarisch „Grundrecht gilt auch für Kinder". Interview mit Friederike Wapler, 27.1.2020, https://taz.de/Juristin-ueber-Kinderrechte/!5659289.

13 Vgl. beispielsweise BVerfG, Beschluss vom 14.10.2004, 2 BvR 148 1/04, Ziffer 32; BVerfGE 74, 358, 370; Alexander Lorz, Der Vorrang des Kindeswohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung, Berlin 2003, S. 16ff.; Stefanie Schmahl, UN-Kinderrechtskonvention. Kommentar, Baden-Baden 2013², Art. 3 KRK Rn. 5.

14 Vgl. Rainer Hofmann/Philipp B. Donath, Gutachten bezüglich der ausdrücklichen Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz nach Maßgabe der Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention, hrsg. vom Deutschen Kinderhilfswerk, Berlin 2017, S. 41, https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de/wp-content/uploads/2018/02/DKHW_Gutachten_KRiGG_Hofmann_Donath.pdf.

15 Dominik Bär/Hendrik Cremer, Kinderrechte ins Grundgesetz. Kinder als Träger von Menschenrechten stärken. Position Nr. 7, hrsg. vom Deutschen Institut für Menschenrechte, Berlin 2016, S. 1.

16 Vgl. dazu auch Sabine Andresen „Was viele Jugendliche abfuckt…" Wie sollte Politik für die Jugend aussehen?, in: APuZ 38–39/2021, S. 11–16.

bleibt".[17] Daher war es auch schon Anliegen der UN-KRK selbst, die Rechte von Kindern und Jugendlichen zu präzisieren, um diesen sozusagen „naturgegebenen" Effekt für Kinder und Jugendliche auszugleichen.

Viele Befürworter*innen einer Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz versprechen sich also von einer expliziten Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz den Effekt, dass Kinder und Jugendliche als Träger*innen eigener Rechte in allen Rechtsbereichen stärker Beachtung finden, sei es im Sozialrecht, im Schulrecht oder im Baurecht. Kinder und Jugendliche sind nicht nur Familienmitglieder, sondern auch Verkehrsteilnehmer*innen oder Schüler*innen, wenn es darum geht, dass der Staat ihre spezifischen Rechte zu berücksichtigen hat, wie es Sebastian Sedlmayr vom deutschen Komitee von UNICEF, dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, in der Anhörung des Rechtsausschusses zum Regierungsentwurf im Mai 2021 formuliert hat.[18]

Darüber hinaus versprechen sich Befürworter*innen auch eine gesamtgesellschaftliche Wirkung durch eine Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz, das eben auch dazu dient, die Werte einer Gesellschaft widerzuspiegeln. Diese Zielformulierung fand sich auch im Regierungsentwurf 2021: „Um zu verdeutlichen, welch hohe Bedeutung Kindern und ihren Rechten in unserer Gesellschaft zukommt, müssen ihre Rechte als wesentliche staatliche Wertentscheidung ausdrücklich in der Verfassung verankert werden."[19]

DEBATTE IM BUNDESTAG

Um das Vorhaben der damaligen Bundesregierung umzusetzen, wurde gleich zu Beginn der 19. Legislaturperiode eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe eingesetzt, die in ihrem Abschlussbericht im Oktober 2019 erste Formulierungsvorschläge für das „Wie" und „Wo" der Kinderrechte im Grundgesetz veröffentlichte. Ende November 2019 wurde dann ein Entwurf aus dem Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz in der Presse bekannt, der die Einführung eines neuen Absatzes 1a in Artikel 6 Grundgesetz vorsah. Nach einigen Zwischenschritten wurde schließlich im Januar 2021 der viel diskutierte und später gescheiterte Regierungsentwurf vorgelegt. Die Oppositionsparteien Bündnis 90/Die Grünen, Die Linke und die FDP beteiligten sich mit eigenen Vorschlägen an der Debatte; zum Teil lagen entsprechende Gesetzesentwürfe bereits 2019 vor.

Der Entwurf aus den Reihen der Grünen-Fraktion sah eine Nennung von Kindern neben Ehe und Familie in Artikel 6 Absatz 1 GG vor („*Kinder,* Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung"), eine Ergänzung in Artikel 6 Absatz 2 GG („Pflege und Erziehung der Kinder, *unter Achtung ihrer Persönlichkeit und ihrer wachsenden Selbständigkeit*, sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht") und einen neuen Absatz 4a, der lauten sollte: „Jedes Kind hat das Recht auf Förderung seiner Entwicklung. Bei allen Angelegenheiten, die das Kind betreffen, ist es entsprechend Alter und Reife zu beteiligen; Wille und zuvörderst Wohl des Kindes sind maßgeblich zu berücksichtigen."[20]

In der Gesetzesvorlage der Linken-Fraktion wurde ein neuer Absatz 1 des Artikel 6 GG vorgeschlagen: „Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht auf Achtung, Schutz und Förderung einschließlich des Rechts auf Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Ihr Wohl ist bei allem staatlichen Handeln, das sie betrifft, zu berücksichtigen. Die staatliche Gemeinschaft trägt Sorge für altersgerechte Lebensbedingungen, beteiligt Kinder und Jugendliche bei allen staatlichen Entscheidungen, die sie betreffen und berücksichtigt ihre Ansichten angemessen."[21]

Auch der Entwurf der FDP-Fraktion sah einen neuen Absatz 1a in Artikel 6 GG vor: „Jedes Kind hat das Recht auf Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Das Wohl des Kindes ist bei allem staatlichen Handeln, das

17 Bär/Cremer (Anm. 15), S. 1.

18 Die Anhörung zum Regierungsentwurf aus dem Mai 2021 kann hier angeschaut werden: www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw20-pa-recht-kinderrechte-838844.

19 Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJ), Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes zur ausdrücklichen Verankerung der Kinderrechte, 19.1.2021, S. 6, www.bmjv.de/SharedDocs/Gesetzgebungsverfahren/Dokumente/RegE_Kinderrechte.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

20 Bundestagsdrucksache (BT-Drs.) 19/10552, Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Ergänzung des Artikels 6 zur Stärkung der Kinderrechte), 3.6.2019. Neu Eingefügtes ist kursiv gesetzt.

21 BT-Drs. 19/10622, Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Verankerung von Kinderrechten), 5.6.2019.

es unmittelbar in seinen Rechten betrifft, besonders zu berücksichtigen. Jedes Kind hat bei staatlichen Entscheidungen, die seine Rechte unmittelbar betreffen, entsprechend seinem Alter und seiner Reife einen Anspruch auf rechtliches Gehör."[22]

Die Regierungsparteien sprachen sich für eine Erweiterung von Artikel 6 Absatz 2 GG wie folgt aus: „Die verfassungsmäßigen Rechte der Kinder einschließlich ihres Rechts auf Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten sind zu achten und zu schützen. Das Wohl des Kindes ist angemessen zu berücksichtigen. Der verfassungsrechtliche Anspruch von Kindern auf rechtliches Gehör ist zu wahren. Die Erstverantwortung der Eltern bleibt unberührt".[23]

Über diesen Entwurf wurde von Januar bis Juni 2021 viel diskutiert, die Meinungen gingen weit auseinander: Für die einen scheint die explizite Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz immer noch überflüssig zu sein,[24] für die anderen stellt die Verankerung einen längst überfälligen Schritt dar,[25] nochmal andere waren unglücklich über die gewählte systematische Stellung des vorgeschlagenen Absatzes 2 in Artikel 6 GG oder aber beruhigt, dass die Elternrechte und -pflichten im Entwurf hervorgehoben wurden.[26] Schlussendlich konnte die erforderliche Zwei-Drittel-Mehrheit, die für die Änderung des Grundgesetzes erforderlich ist, nicht erreicht werden.

22 BT-Drs. 19/28440 Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes – Artikel 6, 13.4.2021.

23 Vgl. BMJ (Anm. 19), S. 4.

24 Vgl. u.a. Friederike Wapler, Stellungnahme im Rahmen der Öffentlichen Anhörung am 17. Mai 2021 zur Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz, 2021, www.bundestag.de/resource/blob/842212/4217403170c5ee3a58d0790378ec9cfd/stellungnahme-wapler-data.pdf; Matthias Jestaedt, Kindesschutz zwischen Verfassung, Verfassungsrecht und Verfassungsgericht, in: Das Jugendamt 12/2021, S. 612–615.

25 Vgl. u.a. Philipp Donath, Schriftliche Stellungnahme im Rahmen der öffentlichen Anhörung zu BT-Drucksachen 19/28138, 19/10552 und 19/10622, 2021, www.bundestag.de/resource/blob/841504/e2a01015b9fec1772004e8333c185fc7/stellungnahme-donath-data.pdf.

26 Vgl. Florian Becker, Stellungnahme „Entwürfe für eine Änderung des Grundgesetzes zur ausdrücklichen Verankerung der Kinderrechte (BT-Drucksachen 19/28138; 19/10552; 19/10622)", 2021, www.bundestag.de/resource/blob/839782/3c87d96fecc01eb1fe750337f635bd07/stellungnahme-becker-data.pdf; Gregor Kirchhof, Stellungnahme „Die lange Debatte über die Kinderrechte des Grundgesetzes und der bemerkenswerte Kompromiss der Bundesregierung", 2021, www.bundestag.de/resource/blob/841952/64a6619eb7f6f5f41fa2a66a5d582371/stellungnahme-kirchhof-data.pdf.

BEWERTUNG DES REGIERUNGSENTWURFS

Aus kinderrechtlicher Perspektive konnte angesichts des Scheiterns des Regierungsentwurfes in gewisser Weise aufgeatmet werden: Grundsätzlich ist die Aufnahme der Kinderrechte im Grundgesetz zu begrüßen, aber der vorgelegte Entwurf enthielt eklatante Fehlstellen, die die Sorge nährten, die Stellung von Kindern und Jugendlichen würde eher verschlechtert denn verbessert werden.[27] Der Regierungsentwurf blieb signifikant hinter dem bestehenden Gewährleistungsgehalt der UN-KRK sowie dem Artikel 24 GRC zurück und das, obwohl der Wortlaut dieser Normen und die Entstehungsgeschichte um sie herum als großer Erfolg wahrgenommen wurden. Von dieser Euphorie und einem zukunftsorientierten Gedanken war bei dem vorgelegten Entwurf nicht mehr viel zu erkennen. Mit diesem hätte sich der Verfassungsgesetzgeber regelrecht in Widerspruch zu von der Bundesrepublik bereits eingegangenen völker- und europarechtlichen Verpflichtungen gesetzt.[28] Sowohl das „Leitmotiv"[29] der UN-KRK – das vorrangige Kindeswohl – als auch die „raison d'être",[30] die Schlüsselnorm der UN-KRK aus Artikel 12 mit dem Recht des Kindes auf Gehör und Berücksichtigung seiner Meinung (Beteiligung), fanden sich im vorgelegten Entwurf nicht wieder.

Keine vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls

Der Entwurf sah nur die „angemessene" und nicht die „vorrangige" Berücksichtigung des

27 Im März 2021 forderte ein breites Bündnis von mehr als 100 Organisationen in einem gemeinsamen Appell die Bundestagsfraktionen und die Bundesländer auf, sich bis zur Sommerpause auf ein Gesetz zur Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz zu einigen, das den Ansprüchen der UN-Kinderrechtskonvention gerecht wird: www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2021/kinderrechte-ins-grundgesetz-appell/238430.

28 Vgl. Stephan Gerbig, Kinderrechte ins Grundgesetz – Potenzial für eine menschenrechtliche Erfolgsgeschichte, 5.3.2020, https://verfassungsblog.de/kinderrechte-ins-grundgesetz-potenzial-fuer-eine-menschenrechtliche-erfolgsgeschichte.

29 Stefanie Schmahl, Einleitung 3: Kinderrechte im internationalen Recht in Geschichte und Gegenwart, in: Ingo Richter/Lothar Krappmann/Friederike Wapler (Hrsg.), Kinderrechte: Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts, Baden-Baden 2020, S. 55–68, hier S. 59.

30 Ebd., S. 62.

Kindeswohls vor, wie sie Artikel 3 UN-KRK vorgibt. Absatz 1 des Artikels lautet: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleich viel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist." Der Mehrwert einer „vorrangigen" Berücksichtigung liegt in ihrem besonderen Gewicht, um das Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen auszutarieren. Daraus folgt nicht, dass keine Abwägung zwischen den betroffenen Rechtsgütern mehr stattfindet; denn das Kindeswohl stellt lediglich *einen* vorrangigen Berücksichtigungspunkt unter mehreren dar, ist aber nicht *der* vorrangige Berücksichtigungspunkt. Die Veränderung läge also darin, dass im Rahmen der Abwägung das Kindeswohl im Sinne der UN-KRK nicht vergessen würde.[31]

Der Begriff des „Kindeswohls", wie er in der UN-KRK verwendet wird, wird von dem Gedanken getragen, dass Kinder Subjekte mit eigenen Meinungen und Handlungszielen sind[32] und von Anfang an auch Träger*innen von Menschenrechten, die als solche ständig „zur eigenen Rechtsausübung" ermächtigt werden sollen.[33] Der UN-Ausschuss definiert den Begriff „best interest of the child" konsequent vom Kind als Rechtsträger her, der sich auf die gesamten Lebensumstände von Kindern bezieht. Es ist wohl der deutschen amtlichen Übersetzung als „Kindeswohl" geschuldet, dass man erläutern muss, dass damit nicht die bloße Abwesenheit der Kindesgefährdung gemeint ist.

Kein umfassendes Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Meinung

Artikel 12 Absatz 1 UN-KRK mit dem Recht des Kindes auf Gehör und Berücksichtigung seiner Meinung (Beteiligung), bildet das moderne kinderrechtliche Verständnis ab und umfasst die gesamte Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen – eine Grundgesetzänderung ohne den Inhalt dieses Artikels ist aus einer kinderrechtlichen Perspektive insofern nicht denkbar.[34] Der Regierungsentwurf sah aber nur den Anspruch von Kindern „auf rechtliches Gehör" aus Artikel 12 Absatz 2 UN-KRK vor. Der Absatz, in dem es darum geht, Kindern und Jugendlichen in einem kindgerechten Rahmen die Möglichkeit zu geben, ihre Ansichten vorzutragen, und der Staat dazu verpflichtet ist, sich mit diesen Ansichten auseinanderzusetzen, blieb unbeachtet.

Dabei ist es wichtiger als je zuvor, Kinderrechte sichtbar zu machen und Kinder und Jugendliche in all den sie betreffenden Angelegenheiten anzuhören und mitzudenken. Das hat uns der Umgang mit Kindern und Jugendlichen im Zuge der Maßnahmen rund um die Corona-Pandemie deutlich vor Augen geführt. Bei Schulschließungen, digitalen Lernprogrammen, Beschränkungen der Spiel- und Freizeitmöglichkeiten wurden Kinder und Jugendliche kaum oder nur spät gehört, und ihre Rechte wurden bei den Abwägungen der Maßnahmen keineswegs „vorrangig" beachtet. Dabei war es die große Errungenschaft der UN-KRK-Entscheidungsträger*innen, den Grundsatz „Nichts für oder über Kinder, ohne Kinder"[35] näher zu bringen. Aus kinderrechtlicher Perspektive haben die Debatten rund um die Corona-Maßnahmen erneut gezeigt, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland noch immer nicht ausreichend als eigene Rechtsträger*innen von staatlicher Seite respektiert und wahrgenommen werden – es wurde über sie statt mit ihnen geredet.[36]

31 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte, Kinderrechte ins Grundgesetz. Zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes zur ausdrücklichen Verankerung der Kinderrechte, Berlin 2019, www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Stellungnahme_DIMR__zum_RefE_KiGG.pdf.

32 Vgl. Lothar Krappmann, Das Kindeswohl im Spiegel der UN-Kinderrechtskonvention, in: Ethikjournal 2/2013, S. 7, www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2013_2/Krappmann_Kindeswohl_UN-Kinderrechtskonvention_EthikJournal_1_2013_2.pdf.

33 Vgl. ders., Die rechtliche Handlungsfähigkeit des Kindes – Die UN-Kinderrechtskonvention aus der Sicht des Artikels 12 UN-BRK, in: Valentin Aichele (Hrsg.) Das Menschenrecht auf gleiche Anerkennung vor dem Recht. Artikel 12 der UN-Behindertenrechtskonvention, Baden-Baden 2013, S. 100–188, hier S. 113.

34 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (Anm. 31).

35 Claudia Kittel, Drei Jahrzehnte UN-Kinderrechtskonvention, in: APuZ 20/2020, S. 26–32, hier S. 26.

36 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte, Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland Juli 2020 – Juni 2021, Kapitel 6: Kinderrechte, Kinder als Träger_innen eigener Rechte stärken auch in Pandemiezeiten, Berlin 2021, S. 84–92, www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Menschenrechtsbericht/Menschenrechtsbericht_2021.pdf.

Fehlerhafte Darstellung einer Neujustierung des „Eltern-Kind-Verhältnisses"

Und schließlich stieß die im Entwurf vorgesehene systematische Stellung des neuen Absatzes in Artikel 6 Absatz 2 GG – regelrecht eingebettet in die Elternrechte – unter Kinderrechtler*innen auf großes Unverständnis. Diese Stellung machte allenfalls deutlich, dass innerhalb der Regierung einigen Verantwortungsträger*innen die Betonung von Kindern als eigenständige Träger*innen von Rechten offensichtlich noch immer zu weit ging.[37] Rechtssystematisch hätte sie zu dem (Miss-)Verständnis führen können, dass es zwischen Elternrechten und Kinderrechten ein Spannungsverhältnis gibt. Dabei geht es bei einer Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz eben gerade nicht darum, das „Eltern-Kind-Verhältnis" neu zu justieren – vielmehr geht es um das Verhältnis zwischen Kind und Staat. Auch die UN-KRK räumt dem elterlichen Sorge- und Erziehungsrecht Vorrang ein. Die Rechte der Eltern stehen der Zuerkennung eigenständiger Rechte von Kindern und Jugendlichen nicht entgegen. Für das Eltern-Kind-Verhältnis gilt – korrespondierend zu § 1626 Absatz 2 des Bürgerlichen Gesetzbuches – die Berücksichtigung der sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes („evolving capacities"). Sprich, mit zunehmenden Fähigkeiten des Kindes beziehungsweise des*der Jugendlichen soll die Leitung und Führung („appropriate direction and guidance", Artikel 5 UN-KRK) der Eltern immer weiter in den Hintergrund treten.[38]

FORTSCHRITT WAGEN?

Anders als in der vorherigen Legislaturperiode heißt es nun im mit „Mehr Fortschritt wagen" überschriebenen Koalitionsvertrag der 20. Legislaturperiode „Wir wollen die Kinderrechte ausdrücklich im Grundgesetz verankern und orientieren uns dabei maßgeblich an den Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention."[39] Darum sollte es auch bei einer Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz gehen, denn nur eine solche, die kongruent mit den internationalen Verpflichtungen ist, wird die Rechtsposition von Kindern und Jugendlichen signifikant stärken. Der Wortlaut des Artikels 3 UN-KRK beziehungsweise Artikel 24 GRC sollte als Lern- und Erfolgsgeschichte verstanden werden und als Orientierung für die Formulierung eines neuen Vorschlages dienen. Es bleibt abzuwarten, ob die erforderliche Zwei-Drittel-Mehrheit für einen entsprechenden Regierungsentwurf erreicht werden kann. Bedenken hinsichtlich einer Schwächung von Elternrechten gilt es auszuräumen; diejenigen, die den Kindern und Jugendlichen – oftmals aus einem wohlgemeinten Schutzgedanken heraus – weiterhin absprechen, mit ihrer Meinung und ihren Ansichten umfassendes Gehör und Berücksichtigung in allen sie betreffenden Belangen zu erfahren, müssen noch überzeugt werden. Offen bleibt auch die Frage, ob die neue Regierung gerade hinsichtlich der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen noch mehr „Fortschritt wagt" und Kinder und Jugendliche bereits im Prozess der Grundgesetzänderung mitdenkt und beteiligen wird, damit dieser aus kinderrechtlicher Perspektive nachhaltig und glaubwürdig wird. Es stünde einer erneuten Anhörung im Bundestag zu einem Formulierungsvorschlag für die Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz sicherlich gut zu Gesicht, wenn die Runde der Expert*innen diverser auch hinsichtlich des Alters zusammengesetzt wäre.

CLAUDIA KITTEL
ist Diplompädagogin und leitet die Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte in Berlin.
kittel@institut-fuer-menschenrechte.de

SOPHIE FUNKE
ist Volljuristin und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte in Berlin.
funke@institut-fuer-menschenrechte.de

37 Vgl. Jestaedt (Anm. 24), S. 614.
38 Vgl. Judith Feige/Stephan Gerbig, Das Kindeswohl neu denken. Kinderrechtsbasierte Ermittlung und Bestimmung des Kindeswohls, 2019, www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Information_30_Kindeswohl_bf.pdf.
39 Koalitionsvertrag 20. Legislaturperiode, S. 98.

DEMOKRATIE MIT KINDERN IN DER KITA

Leonhard Birnbacher · Judith Durand

Frühe Bildung und Erziehung soll, das hat der 16. Kinder- und Jugendbericht 2020 herausgearbeitet, die „Fundamente demokratischen Verhaltens" legen.[01] Bildungspolitisch wird gefordert, in Kindertageseinrichtungen als erster außerfamiliärer Bildungseinrichtung Kinder auf ein Leben in Vielfalt, gegenseitiger Anerkennung und Selbstbestimmung vorzubereiten. Mit der Forderung danach, bereits die Jüngsten mit grundlegenden demokratischen Werten und Umgangsweisen in Kontakt zu bringen, wird eine wesentliche Voraussetzung von Demokratie aufgegriffen: die Aufgabe von Demokratien selbst, die sie tragenden Werte, Normen und Prinzipien im Alltag fest zu verankern. Anerkennung, Teilhabe, Toleranz, Engagementbereitschaft und die Fähigkeit zum Kompromiss nach Konflikten sind in der Folge keine nachgeordneten Seinskriterien, sondern wesentlich für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft.[02] Sie müssen immer wieder aufs Neue im Sinne nicht-erzwingbarer Voraussetzungen der Demokratie sowohl erlernt als auch gelebt werden.[03]

Politiktheorie und praktische Politik heben gleichermaßen hervor,[04] dass Bildung und Wertevermittlung für die Demokratie unerlässlich sind, was sich hierzulande auch in der rechtlichen Verankerung frühkindlicher Demokratiebildung widerspiegelt. Dabei wird der nationale rechtliche Rahmen frühkindlicher Demokratiebildung global durch die allgemeinen Menschenrechte und die UN-Kinderrechtskonvention gestützt. Die Menschen- und Kinderrechtsabkommen auf europäischer Ebene – die Europäische Menschenrechtskonvention des Europarats und die Charta der Grundrechte der Europäischen Union – bringen primär den politischen Willen wesentlicher europäischer Einrichtungen zum Ausdruck, Menschen- und Kinderrechte zu stärken und dabei insbesondere Bildung und Beteiligung von Kindern zu verankern. Über die UN-Kinderrechtskonvention ist die Bundesrepublik auch rechtlich dazu verpflichtet, alle „geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige[n] Maßnahmen zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte" (Artikel 2 Absatz 2) in die Wege zu leiten.

Ausschlaggebend für die rechtliche Verankerung frühkindlicher Demokratiebildung bleibt demnach der nationale Rechtsrahmen. So ist es zuvorderst der Bund, der mithilfe des Kinder- und Jugendhilferechts regelt, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen nicht nur betreut und erzogen, sondern auch auf ein Leben in der Demokratie vorbereitet werden sollen. Der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag der Einrichtungen ist demnach an die Ausbildung von grundlegenden Sozialkompetenzen und die Beteiligung von Kindern an allen sie betreffenden Angelegenheiten gebunden. Das Achte Sozialgesetzbuch gibt vor, dass der Förderauftrag sich eben nicht nur auf die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes bezieht, sondern auch auf dessen soziale und emotionale Entwicklung. Die „Vermittlung orientierender Werte und Regeln" ist wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit (SGB VIII, §22 Abs. 3). Damit verknüpft sind ferner unveräußerliche Beteiligungsrechte. Kinder sind entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsstand in alle sie betreffenden Entscheidungen miteinzubeziehen, was seitens der Träger von Kindertageseinrichtungen sichergestellt werden muss (SGB VIII §22 a; SGB VIII §45 Abs. 2).

Die genaue Ausgestaltung dieses Auftrags obliegt qua Zuständigkeit für das Bildungswesen den Ländern. Sie greifen den Auftrag in ihren Bildungsprogrammen für Einrichtungen der frühen Bildung auf und differenzieren ihn nach jeweils eigenen Schwerpunkten weiter aus. Es gibt daher 16 verschiedene Bildungsprogramme, die zwar durch einen gemeinsamen „Orientierungsrahmen" der Kultus- und Jugendministerkonferenz miteinander verbunden sind,[05] trotzdem aber eigenständige pädagogische Inhalte referieren. Wie von Studien verdeutlicht, variiert in der Folge die Präzisierung dessen, was die Bundesländer unter frühkindlicher Demokratiebildung verstehen, ebenso die Ausgestaltung konzeptioneller Vorgaben.[06]

DEMOKRATIE ALS LEBENSFORM BEGREIFEN

Wie die Demokratiebildung in Schule und Erwachsenenbildung ist auch die in Kindertageseinrichtungen für das Funktionieren unserer demokratischen Gesellschaft von wesentlicher Bedeutung.[07] Sie ist den tragenden „Bauelementen der Demokratie“[08] zu zurechnen und lässt sich nicht auf ein Instrumentarium reduzieren, das immer erst dann zum Tragen kommt, wenn die demokratische Gesellschaft sich in der Krise befindet, sich in ihr Demokratieverdrossenheit breitmacht oder antidemokratische Haltungen auf dem Vormarsch sind. In diesem Sinne warnt beispielsweise Klaus Holz, Mitglied im Vorstand des Bundesausschusses Politische Bildung, davor, Demokratiebildung auf Extremismusprävention zu verkürzen: „‚Demokratieförderung‘ kann gerade nicht heißen: Das Schlimmste bekämpfen. Vielmehr geht es um die Beförderung demokratischer Haltungen, gleichviel durch was unsere zivilgesellschaftlich vielfältige Demokratie in Frage gestellt wird.“[09] Ähnliche Bedenken äußert auch der Erziehungswissenschaftler Benedikt Sturzenhecker, der mit dezidiertem Blick auf Kinder und Jugendliche konstatiert, dass eine primär auf Prävention ausgerichtete Demokratiebildung zwar mögliche negative Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen bearbeite, so aber die Förderung einer positiven Entwicklung ins Hintertreffen gerate. Letzteres markiere aber die zentrale Aufgabe im Bereich der Kinder- und Jugendbildung.[10]

Was Holz wie Sturzenhecker hier als generelle „Stoßrichtung“ von Demokratiebildung hervorheben, erweist sich auch für die frühe Bildung als relevant. Gerade sie, die mit den Jüngsten, also mit Menschen ohne bereits festgelegte und organisierte politische Agenda zu tun hat, hat nicht vordergründig die Aufgabe, gegenzusteuern oder zu verhindern, sondern soll vielmehr einem positiven Narrativ folgen. Ihr geht es nicht um eine Verhinderungspädagogik, sondern um eine Gestaltungspädagogik.[11] Daher erscheint für Kindertageseinrichtungen eine Konzeption von Demokratiebildung weiterführend, die auf das erfahrungsbasierte Lernen grundlegender demokratischer Prinzipien, Haltungen und Werte setzt. Fluchtpunkt ist damit ein Demokratieverständnis, das in der Demokratie nicht allein eine auf dem Prinzip der kollektiven Selbstbestimmung und Gleichheit basierende Herrschaftsform sieht, sondern gleichfalls eine Lebensform.

Das bedeutet: Erst wenn grundlegende demokratische Werte und Umgangsformen fest im alltäglichen Gesellschaftsleben verwurzelt sind und dort erfahren werden, lässt sich, wie der US-ame-

01 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 16. Kinder- und Jugendbericht, Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Bundestagsdrucksache 19/24200, 11.11.2000, S. 7.

02 Vgl. Veith Selk/Dirk Jörke, Der Vorrang der Demokratie. Die pragmatistische Demokratietheorie von John Dewey und Richard Rorty, in: Oliver W. Lembcke/Claudia Ritzi/Gary S. Schaal (Hrsg.), Zeitgenössische Demokratietheorie, Bd. 1, Wiesbaden 2012, S. 255–284.

03 Der vorliegende Beitrag entstand aus dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019–2022 finanzierten Projekt „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe)“ des DJI und bezieht sich teils auf die daraus entstandenen Veröffentlichungen: vgl. Noemi Eberlein/Judith Durand/Leonhard Birnbacher, Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung, Weinheim 2021; Leonhard Birnbacher/Judith Durand, Bildung und Demokratie mit den Jüngsten, in: Impulse 1/2021, S. 14–18.

04 Vgl. Till van Rahden, Demokratie. Eine gefährdete Lebensform, Frankfurt/M. 2019.

05 Vgl. Kultusministerkonferenz, Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3./4.6.2004, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf.

06 Vgl. Eberlein/Durand/Birnbacher (Anm. 3); Berit Wolter/Hannah-Louisa Schmidt, Demokratiebildung in den Bildungsprogrammen der Bundesländer, Dezember 2020, www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Recherche_Demokratiebildung_Bundeslaender_Zusammenfassung.pdf.

07 Vgl. Thomas Olk/Roland Roth, Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Gütersloh 2010.

08 Ernst-Wolfgang Böckenförde, Demokratie als Verfassungsprinzip, in: Josef Isensee/Paul Kirchhof (Hrsg.), Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. II, Heidelberg 2004, S. 429–496, hier S. 434.

09 Bundesausschuss Politische Bildung e.V. (Hrsg.), Forderung des Deutschen Bundestags nach Einrichtung eines Antisemitismus-Beauftragten der Bundesregierung. Einschätzungen durch das Bap-Vorstandsmitglied Dr. Klaus Holz im Interview, 15.2.2018, www.bap-politischebildung.de/bap-vorstandsmitglied-dr-klaus-holz-kommentiert-mit-skepsis-die-berufung-eines-beauftragten-der-bundesregierung-gegen-antisemitismus.

10 Vgl. Benedikt Sturzenhecker, Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung, in: Sozialmagazin 1/2006, S. 14–21.

11 Vgl. Benno Hafeneger, Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Kommentare zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung, in: Journal für Politische Bildung 2/2019, S. 10–15.

rikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey und die auf seinen Arbeiten aufbauende pragmatistische Demokratietheorie betonen, überhaupt von einer Demokratie sprechen. „Die Demokratie", so Dewey, „ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung".[12] Werte und (Sozial-)Kompetenzen werden in diesem Sinne als mindestens ebenso essenziell für die demokratisch verfasste Gesellschaft gewichtet wie die institutionelle Umsetzung des Selbstregierungs- und Gleichheitsprinzips und müssen erlernt und verinnerlicht werden. Welchen Stellenwert Dewey und das auf ihn zurückgehende Konzept der Demokratie als Lebensform für die frühkindliche Demokratiebildung haben, offenbart sich folglich genau an diesem Punkt. Denn während in anderen demokratietheoretischen Entwürfen Kinder höchstens indirekt mitgedacht werden, berücksichtigt Dewey mit seinem ganzheitlichen Ansatz explizit Kinder – und zwar dergestalt, dass bereits ihnen die Möglichkeit gegeben sein muss, Demokratieerfahrungen zu machen. Gerade die von ihnen besuchten Bildungseinrichtungen müssen ein Ort sein, an dem sie im Sinne einer „embryonic society"[13] die Gelegenheit haben, die Grammatik des demokratischen Zusammenlebens zu erfahren.

MUSTER UND UMGANGSWEISE DURCH ERFAHRUNGEN VERINNERLICHEN

Vor allem Selbstwirksamkeitserfahrungen spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Denn Kinder lernen in jungen Jahren insbesondere über körperliche und soziale Erfahrungen in ihrem alltäglichen Leben. Frühkindliche Demokratiebildung ist demnach als ein Prozess zu verstehen, bei dem sich das Subjekt in einer an demokratischen Werten geprägten Kultur ausbildet und durch Erfahrungslernen soziale und kulturelle Muster verinnerlicht.[14] Die Kindheitsforschung zeigt, dass die ersten Jahre in der Entwicklung von Kindern prägend sind. In dieser Zeit werden wesentliche Grundlagen der Identität und Persönlichkeit gelegt. Kinder übernehmen durch die Erfahrungen im Alltag als nachwachsende Generation mimetisch das bereits existierende bewusste wie unbewusste Regelwerk sozialer und kultureller Codes.[15] Dabei wird bestehendes Handlungswissen nicht nur erlernt und von den älteren Generationen übernommen, sondern gleichsam weiterentwickelt und sich dadurch zu eigen gemacht. Dieser Prozess beginnt nicht erst bei älteren Kindern, sondern bereits mit der Geburt, beispielsweise die Entwicklung eines Werte- und Normsystems.[16]

Maßgeblich für diese Bildungs- und Kompetenzerwerbsprozesse sind die Erlebnisse, die junge Kinder in ihrer familiären und außerfamiliären Lebenswelt machen. In der Interaktion mit erwachsenen Bindungspersonen entwickeln sie Emotions- und Stressregulationskompetenzen, die Sicherheit bieten und Exploration, Lernen und Partizipation ermöglichen.[17] Im Kontakt mit Gleichaltrigen können Kinder sich im sozialen Miteinander erproben, Sozialkompetenzen und Ambiguitätstoleranz ausbilden. Dabei entwickeln sie ein Bild von sich selbst als Teil des sozialen Gefüges.[18] Und gerade darin liegt eine große Chance: Als erste „wertebildende pädagogische Instanz"[19] bieten frühkindliche Betreuungsinstitutionen für die Entwicklung von demokratisch ausgerichteten Normen, Werten und moralischen Überzeugungen von Kindern ein großes Potenzial – vorausgesetzt, die Institutionen orientieren und organisieren sich selbst nach demokratischen Prinzipien.

DEMOKRATIEBILDUNG IN DER FRÜHPÄDAGOGIK

Der Blick zurück in die Ideengeschichte der Frühpädagogik zeigt, dass die Auseinandersetzung um die Erziehung und Bildung von Kindern immer schon eingebettet in historisch-gesellschaft-

12 John Dewey, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim 1993, S. 121.
13 Ders., The School and Society, Chicago 1915, S. 15.
14 Vgl. Eberlein/Durand/Birnbacher (Anm. 3).
15 Vgl. Christoph Wulf, Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual, Bielefeld 2005.
16 Vgl. Monika Keller, Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: Detlef Horster (Hrsg.), Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen, Heidelberg 2007, S. 17–50.
17 Vgl. Karin Grossmann/Klaus E. Grossmann, Bindung – Das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart 2017.
18 Vgl. Angela Ittel/Diana Raufelder/Herbert Scheithauer, Soziale Lerntheorien, in: Lieselotte Ahnert (Hrsg.), Theorien in der Entwicklungspsychologie, Berlin–Heidelberg 2014, S. 330–353.
19 Wilfried Schubarth/Julia Tegeler, Anregungen und Empfehlungen für eine offensive Wertebildung, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland, Gütersloh 2016, S. 263–274, hier S. 266.

liche Bezüge geführt wurde.[20] Die Frühpädagogik war und ist damit verknüpft, zu überlegen, wie Kinder eine Identität und Persönlichkeit, wie sie Kompetenzen entwickeln, die auf ein Leben in der jeweiligen Gesellschaft vorbereiten. Spätestens seit Friedrich Fröbels (1782–1852) „Die Menscherziehung" (1826) liegt eine erste umfassende Anthropologie der frühen Kindheit vor, die nicht nur der Disziplin den Weg bereitet hat, sondern mit seinen erziehungstheoretischen und -praktischen Überlegungen auch die „Menschwerdung" des Kindes als Teil der Gesellschaft thematisiert. Die Aufgabe der Erwachsenen, so Fröbel, ist es, für die Entwicklung des Kindes zu sorgen – und das nicht nur im Hinblick auf die Vermeidung von „Schlechtem", sondern über spielerische Praktiken den Weg zum „Guten" zu ermöglichen. Denn wenn Kindern die Möglichkeit zum Spiel gegeben wird, so Fröbel, ist die Chance, dass sich ein Kind zu einem engagierten und sozial verantwortlichen Menschen entwickelt, besonders ausgeprägt.[21] Auch das „Prinzip der Selbsttätigkeit des Kindes", das Maria Montessoris (1870–1952) Pädagogik prägte, Célestine Freinets (1896–1966) konsequente Ausrichtung von pädagogischen Settings an demokratischen Grundprinzipien wie Anerkennung, Individualität, Meinungsfreiheit, Dialog und Partizipation oder Janusz Korczaks (1878–1942) visionärer Einsatz für Kinderrechte, sind bedeutsame Wegbereiter für das, was heute unter einer Bildung für Demokratie diskutiert wird. In aktuellen frühpädagogischen Konzepten, wie beispielsweise dem Situationsansatz oder der Reggio-Pädagogik, sind konzeptionelle Überlegungen zu demokratierelevanten Prinzipien bereits Kern der Pädagogik.[22]

Aktuell wird Demokratiebildung nicht nur konzeptionell, sondern auch über Initiativen, Netzwerke und Projekte, die sich mit der Umsetzung von Vorhaben rund um Demokratiebildung befassen, praktisch bearbeitet. Auffällig ist dabei, dass Bund, Länder und Kommunen mit initiierten Programmen und der finanziellen Förderung von Vorhaben zu wichtigen Akteuren der Weiterentwicklung dieses Themenfeldes geworden sind. Ohne die intensive Förderung von staatlicher Seite wären die Aktivitäten zur Demokratiebildung in der frühpädagogischen Landschaft vermutlich weniger agil. Aber auch Stiftungen und Netzwerke tragen zu einer vielfältigen Bearbeitung des Themas bei. Eine umfassende inhaltliche Analyse der Initiativen, Konzepte und Projekte sowie deren Wirkungen steht noch aus.[23]

DEMOKRATIEBILDUNG IN DER PRAXIS

Was bedeutet das für die pädagogische Praxis? Demokratie kann in Kindertageseinrichtungen – anders als in der Schule oder der Erwachsenenbildung – nicht gelehrt werden, sondern muss im Alltag für alle Beteiligten durch die Erfahrung von Zugehörigkeit in Vielfalt und die Möglichkeit von kindgerechter Beteiligung an den Prozessen in ihrer Lebenswelt erfahrbar sein. Kinder müssen demokratische Werte wie Anerkennung, Wertschätzung und Beteiligung auf unterschiedliche Weise erleben und sich selbst darin erproben können. Das erfordert von Leitungen und pädagogischen Fachkräften ein Bewusstsein und eine Verständigung über die Ziele der pädagogischen Arbeit und die leitenden Werte und Normen, nach denen sie die pädagogischen Angebote, die Raumgestaltung in- und außerhalb der Kita sowie die zwischenmenschlichen Begegnungen richten. Dazu gehört auch die Verständigung, wo Grenzen der Beteiligung gesetzt und welche Entscheidungen von Fachkräften zum Wohle der Kinder getroffen werden.

In Anlehnung an demokratietheoretische und demokratiepädagogische Überlegungen können im Wesentlichen drei zentrale Ebenen für die pädagogische Arbeit im Kontext von frühkindlicher Demokratiebildung unterschieden werden:[24] So können auf **formalpartizipatorischer Ebene** Beteiligungsformate strukturell verankert sein, wie zum Beispiel über einen Kita-Rat, Kinderkonferenzen, Beschwerdeverfahren oder eine Kita-Verfassung. Dies ist Voraussetzung dafür, Kindern zu ermöglichen, eigene Sichtweisen und Anliegen

20 Vgl. Dietrich Benner, Bildung, in: ders./Jürgen Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim 2004, S. 174–216.

21 Vgl. Friedrich Fröbel, Die Menschenerziehung. Erster Band. Bis zum begonnenen Knabenalter, 1826, www.froebelweb.de/images/pdf/ME_www.pdf.

22 Vgl. Eberlein/Durand/Birnbacher (Anm. 3).

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. Elisabeth Richter/Teresa Lehmann/Benedikt Sturzenhecker, So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie", Weinheim 2017; Evelyne Höhme-Serke/Sabine Beyersdorff, Mit Kindern Demokratie leben, Aachen 2011.

zu artikulieren. Schon junge Kinder können beispielsweise in regelmäßig stattfindenden Kinderkonferenzen über Erlebnisse oder Konflikte reden und gemeinsam Regeln zum Umgang miteinander diskutieren und beschließen. Zu einem späteren Zeitpunkt kann besprochen werden, wie die Umsetzung der Entscheidung gelingt und ob diese gegebenenfalls angepasst werden muss. Kinder üben sich auf diesem Wege darin, ihre eigene Position und Bedürfnisse zu artikulieren und andere Perspektiven zu akzeptieren. Sie erleben, dass sie auf Entscheidungen in ihrem Umfeld Einfluss haben.

Die **alltagspartizipatorische Ebene** wiederum richtet den Blick auf die Gestaltung der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern im Alltag, die auf Wahrnehmung und Berücksichtigung von kindlichen Bedürfnissen abzielen, wie zum Beispiel beim Essen, Schlafen, der Auswahl von Spielorten oder Bildungsthemen. Wenn Kinder beispielsweise früh in die Gestaltung der Essenssituationen eingebunden werden, sei es über Verantwortlichkeiten bei Tischdiensten, das Selbstschöpfen des Essens oder das Recht, nicht alles essen zu müssen, was der Speiseplan anbietet, erfahren sie, dass ihre Bedürfnisse ernstgenommen werden und können sich in der Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft üben. Herausfordernd dabei ist, eine angemessene Balance zwischen Beteiligung und Struktur zu geben. Denn einerseits ist das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern durch unterschiedliche Aspekte wie Alter, Lebenserfahrung, Kompetenzvorsprung oder physische Überlegenheit durch Asymmetrie gekennzeichnet. Pädagogische Fachkräfte tragen dadurch die Verantwortung, ihre eigene Gestaltungsmacht zu reflektieren und sicherzustellen, dass sie Kindern selbstbestimmte Erfahrungsräume ermöglichen. Andererseits müssen Fachkräfte dabei die individuellen Voraussetzungen und den Entwicklungsstand der Kinder mitberücksichtigen. Denn selbstverständlich dürfen Kinder durch Beteiligungsformen nicht überfordert werden.

Weiter ist querliegend die **Wertebene** bedeutend. Es muss in den Bildungseinrichtungen ein offener Diskurs geführt werden, welche Normen und Werte den Umgang miteinander und das professionelle Selbstverständnis der Leitungen und Fachkräfte leiten. Denn die Interaktionen im Team und mit den Kindern, die Interaktionen der Kinder untereinander ebenso wie die alltäglich wiederkehrenden Situationen und Rituale wie ein Morgenkreis, die Begrüßung oder Verabschiedung von Kindern und Familien transportieren bereits Werte und Normen. Dazu gehört auch, dass Fachkräfte dafür sensibel sind, wie die Kinder untereinander agieren und sie proaktiv Vorurteile der Kinder untereinander oder auch Ausgrenzungen thematisieren.

EINE AUFGABE FÜR DIE GESAMTE INSTITUTION

Entscheidend ist auch, dass sich nicht nur die pädagogische Praxis, sondern die gesamte Institution an demokratischen Grundwerten orientiert. Denn auch in der Zusammenarbeit der Leitung mit dem Team, der Teamkolleginnen und -kollegen untereinander oder dem Träger mit der Einrichtungsleitung zeigt sich, ob das Miteinander demokratisch ausgerichtet ist. Wenn pädagogische Fachkräfte selbst wenig Gestaltungsspielraum in der Kita haben, wird es wiederum schwierig, Kindern diesen authentisch zu ermöglichen.

Aber wenn Kinder lernen sollen, ihr Handeln an demokratischen Grundwerten auszurichten, bleibt keine andere Alternative, als die Bedingungen hierfür in der gesamten Institution zu schaffen. Dafür ist eine entsprechende Unterstützung aus Fachpolitik und den Stützsystemen der Kinder- und Jugendhilfe notwendig. Kitas sind durch ihre strukturelle Verankerung in der Gesellschaft und ihr pädagogisches Potenzial prädestiniert dazu, einen bedeutsamen Beitrag zur Verfestigung und beständigen Erneuerung der Demokratie zu leisten. Die Verantwortung dafür, dass dies glückt, können sie allerdings nicht alleine tragen. Dies kann nur im Zusammenspiel mit anderen gesellschaftlichen Schlüsselakteuren gelingen.

LEONHARD BIRNBACHER
ist Sozialwissenschaftler und Wissenschaftlicher Referent im Projekt „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten" (BilDE) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung".
birnbacher@dji.de

JUDITH DURAND
ist Diplom-Erziehungswissenschaftlerin und Grundsatzreferentin in der Fachgruppe „Pädagogische Konzepte für die Kindheit" der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung" am Deutschen Jugendinstitut (DJI).
durand@dji.de

KINDERPOLITIK(WISSENSCHAFT) – EINE EINFÜHRUNG

Michael Klundt

Dort, wo sich Politik mit den Lebenslagen und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen beschäftigt sowie gesellschaftliche Bilder von Kindheit(en) und reale Kindheiten beeinflusst, müssen sich Kindheitswissenschaften und speziell Kinder-Politikwissenschaft damit befassen. Dort, wo sich Kinder, Jugendliche, Kinderrechtsorganisationen und Jugendverbände mit politischen Themen, Ursachen und Folgen für ihr Leben auseinandersetzen, sollten wissenschaftliche Kinderpolitik und Kindheitswissenschaften ebenfalls analytisch und kritisch ihren Fokus setzen. Darum bemüht sich auch dieser Beitrag, wenngleich er nur einen geringen Ausschnitt des breiten Feldes kinderpolitischer Themen beleuchtet. Denn in der Tat ließe sich ganz schön lange darüber grübeln, welches Politikfeld eigentlich nichts mit Kinderpolitik zu tun hat. Die fängt bei Familien- und Bildungspolitik an, geht über Soziales und Gesundheit und hört auch bei Fragen nach Rente und Rüstung sowie Finanzen und Klima nicht auf. In diesem Beitrag wird zunächst erörtert, was unter Kinderpolitik verstanden wird und welche Akteure auf diesem Feld aktiv sind. Anschließend wird Kinderpolitik als Kinderrechtepolitik und als Kindersozialpolitik in den Blick genommen, insbesondere unter Pandemiebedingungen.

KINDERPOLITIK: FÜR KINDER, MIT KINDERN ODER VOR ALLEM DURCH KINDER?

Orientiert man sich an der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) von 1989, sind laut Artikel 1 unter Kindern alle Menschen unter 18 Jahren zu verstehen. Damit ist die Kinderrechtskonvention auch eine Jugendrechtskonvention. Kinderpolitik umfasst somit auch das, was im Alltagsverständnis als Kinder- und Jugendpolitik verstanden wird. Wenn also im Folgenden von Kinderpolitik gesprochen wird, sollen Jugendliche mit gemeint sein, und ist die Rede von Jugendpolitik, so seien (zumindest ältere) Kinder ebenfalls inbegriffen.

Wie der Politikbegriff und die jeweilige Definition je nach wissenschaftlicher Prämisse und Perspektive umstritten sind, so stellt sich eine ähnliche Bandbreite an Verständnissen zur Kinderpolitik in der Forschung dar. Ausschlaggebend für die jeweilige Bestimmung sind beispielsweise verschiedene Annahmen über die rechtlichen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Kinderpolitik.[01] Ferner ist entscheidend, welche Ziele Kinderpolitik zugeschrieben werden und welche Folgen politische Entscheidungen auf diesem Feld haben. Schließlich stellt sich die Frage nach den Akteurinnen und Akteuren.[02] Soll Kinderpolitik (ausschließlich von Erwachsenen) für Kinder gemacht werden oder vor allem mit ihnen?[03] Oder versteht man Kinderpolitik gar als etwas, das maßgeblich von Kindern und selbst organisierten Kinder- und Jugendverbänden gestaltet wird?[04]

Nach den Soziologen Kurt Lüscher und Manfred Liebel lässt sich Kinderpolitik grob in zwei Formen unterscheiden: in eine Kinder-(schutz)politik, in der besonders Erwachsene die bestimmenden Subjekte sind und Kinder vornehmlich zu schützende Objekte, und in eine Kinder(befreiungs)politik, die die Emanzipation von aktiv-tätigen Kindern als Subjekte vorsieht, die bei Bedarf mit Erwachsenen kooperieren.[05] Für die Pädagogen Heinz Sünker und Thomas Swiderek wiederum sind Diskussionen über „Konzeptualisierungsansätze einer Kinderpolitik, die sich zwischen den Polen ‚Politik für Kinder' und ‚Politik mit Kindern' bewegen, daraufhin zu befragen (…), ob sie als zivilisatorischer Fortschritt, also als Fortschritt im Interesse der Kinder, damit auch demokratische Kompetenzen entwickelnd – womöglich begünstigt durch ‚unkonventionelle politische Lernprozesse' –, zu verstehen sind".[06] Wie Lie-

bel zeigt, sind „die Interessen der Kinder" jedoch gar nicht so leicht zu definieren. Deren Bestimmung durch Erwachsene und Kinder schwanke immer wieder „zwischen Paternalismus und Partizipation".[07]

Im 14. Kinder- und Jugendbericht von 2013 wird Kinder- und Jugendpolitik als „Lebenslagenpolitik für alle jungen Menschen und als Querschnittsaufgabe, zu der alle Politikfelder ihren Beitrag zu leisten haben" beschrieben.[08] Und der UN-Ausschuss für die Rechte der Kinder in Genf fordert in seinen Abschließenden Bemerkungen zum Staatenbericht Deutschlands 2014 von der Bundesrepublik eine „umfassende und kohärente Kinderrechtepolitik".[09] Im 14. Kinder- und Jugendbericht wird zudem zu bedenken gegeben, dass bei allen Debatten um eine eigenständige Jugendpolitik nicht der Fehler gemacht werden sollte, Jugendpolitik aus dem generationalen Gesamtkontext herauszulösen. Schließlich sei sie „auch Teil einer Kinder- und Jugendpolitik insgesamt (…) und damit als eine auf die gesamte junge Generation – von der Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter – bezogene Gesellschaftspolitik zu verstehen".[10] Somit sei Jugendpolitik „einzubetten in eine Gesamtpolitik für junge Menschen bei Berücksichtigung der Spezifika der einzelnen Altersgruppen".[11]

Dabei lassen sich unterschiedliche Typen von Jugendpolitik auch in Bezug auf Funktionen und Grenzen sowie Akteure und Verfahren untersuchen. Der Sozialpädagoge Richard Münchmeier unterscheidet etwa Jugendpolitik als Ressortpolitik, Querschnittspolitik, Zukunftspolitik sowie Beteiligungs- und Befähigungspolitik.[12] Ähnlich hat bereits das Bundesjugendkuratorium (BJK) in seiner Stellungnahme 2009 zur „Neupositionierung der Jugendpolitik" vier bislang vorherrschende Formen von Jugendpolitik festgestellt: *erstens* Jugendpolitik als Ressortpolitik, die sich im Kontext rechtlicher und institutioneller Handlungsmöglichkeiten bewege, über Mittel aus Haushaltsplänen verfüge und damit gestaltende Qualität erlangen könne; *zweitens* Jugendpolitik als Querschnittspolitik, die zu erweiterten Zuständigkeiten führe und hierdurch zugleich die Gefahr ihrer Auflösung in sich berge; *drittens* Jugendpolitik als Interessenpolitik, deren Bewegungsspielraum sich zwischen anwaltschaftlicher Interessenwahrnehmung durch (erwachsene) Akteure und eigenem Engagement jugendlicher Subjekte politischen Handelns bewege, und schließlich, *viertens*, Jugendpolitik als Rhetorik und Diskurspolitik, die einseitige Jugendbilder und -rhetoriken vertreten oder bezüglich zentraler Interessen und Problemlagen der Jugendgeneration kritisch reflektieren könne.[13]

Angelehnt an das BJK-Konzept zur Jugendpolitik ließe sich Kinder- und Jugendpolitik folgendermaßen einteilen: *erstens* Jugendpolitik als Schutz- und Unterstützungspolitik, die im Bereich Jugendschutz und Jugendhilfe auf die Förderung und Begleitung des Erwachsenwerdens auf Basis eines differenzierten Konzepts sozialer Ungleichheit ziele; *zweitens* Jugendpolitik als Befähigungspolitik im Bereich Förderung, Bildung, Qualifikation, die sich für Bildung als Bürgerrecht einsetze und zur reflexiven und selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit der Gesellschaft befähige. Die Jugendpolitik als

01 Vgl. Thomas Swiderek, Kinderpolitik und Partizipation von Kindern. Im Spannungsfeld von Vergesellschaftung und der Möglichkeit größerer Selbstbestimmtheit, Mündigkeit und dem Erlernen von Demokratie, Frankfurt/M. 2003, S. 65ff.

02 Vgl. Heinz Sünker/Thomas Swiderek, Forschungslagen, politische Praxis und Perspektiven politischer Bildung in Deutschland, Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung 184/2010, S. 36.

03 Vgl. Kurt Lüscher, Kinderpolitik konzipieren, Arbeitspapier der Universität Konstanz Nr. 35/2000, S. 4ff., https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11438/AP35.pdf?sequence=1; Manfred Liebel, Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven, Weinheim 2007, S. 209ff.

04 Vgl. Matthias Bartscher, Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik, Freiburg/Br. 1998, S. 10ff.

05 Vgl. Beatrice Hungerland/Helga Kelle, Kinder als Akteure – Agency und Kindheit, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3/2014, S. 227–232.

06 Sünker/Swiderek (Anm. 2), S. 36.

07 Manfred Liebel, Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation, Weinheim–Basel 2015, S. 16ff.

08 Siehe 14. Kinder- und Jugendbericht. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung, Bundestagsdrucksache (BT-Drs.) 17/12200, 30.1.2013, S. 4.

09 UN-Kinderrechte-Ausschuss, Concluding Observations on the Combined Third and Fourth Periodic Reports of Germany, Genf 2014, S. 3, https://undocs.org/en/CRC/C/DEU/CO/3-4.

10 14. Kinder- und Jugendbericht (Anm. 8), S. 417.

11 Ebd.

12 Vgl. Richard Münchmeier, Eine gute Jugendpolitik mischt sich ein, in: Jugendpolitik 3/2013, S. 25–29.

13 Vgl. BJK, Zur Neupositionierung von Jugendpolitik. Notwendigkeit und Stolpersteine, München 2009, S. 23ff.

Schutz- und Unterstützungspolitik und als Befähigungspolitik charakterisiert das BJK als sogenannte klassische Form von Jugendhilfepolitik, wobei der Entwicklungsgedanke und der Zukunftsbezug vorherrschten. *Drittens* nennt das BJK Jugendpolitik als Teilhabepolitik, die sich gegenwartsbezogen auf die Verbesserung der Teilhabe junger Menschen an den gesellschaftlichen Chancen und auf die Stärkung der Partizipation etwa im Bereich politische Rechte ziele; *viertens* wird die Jugendpolitik als Generationenpolitik verstanden, die die Frage einer intergenerational gerechten Ressourcenverteilung in den Mittelpunkt rücke. Die Jugendpolitik als Teilhabepolitik und als Generationenpolitik wird vom BJK als moderne Form von Jugend(hilfe)politik bezeichnet. Alle vier Politiken zusammen machen für das BJK eine kohärente Form von Jugendpolitik aus, die vom Generationengedanken und vom Gegenwartsbezug geprägt sei.[14]

Soll Kinderpolitik näher bestimmt werden, so kann man sich auch an der üblichen Dreiteilung des Politikbegriffes orientieren.[15] Dabei lassen sich die institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Polity, die inhaltliche Dimension, Ziel-, Aufgaben- und Gegenstandsbestimmung der Policy und die prozessuale Betrachtung von politischer Willensbildung und Interessensvermittlung in Konsens und Konflikt der Politics voneinander unterscheiden. Solcherart ließen sich nunmehr die Dimensionen der Kinderpolitik erörtern: rechtliche Rahmenbedingungen (Polity), inhaltliche Politikfelder (Policy) wie etwa Bildungspolitik oder Armutspolitik sowie konfliktive/konsensuale Interessens- und Willensbildungsprozesse (Politics) anhand der Kämpfe um Kinderöffentlichkeit oder um Kinderrechte im Grundgesetz.

Ressortmäßig ist Politik für Kinder in erster Linie beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aufgehängt. Im Deutschen Bundestag gibt es einen Unterausschuss des Familienausschusses, die Kinderkommission (KiKo). Neben den halb-staatlichen Akteuren wie dem BJK und der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) gibt es im Feld der Kinderpolitik in den vergangenen Jahren immer sichtbarere nicht-staatliche Institutionen, die in die institutionalisierte (Kinder-)Politik hineinwirken. Zu ihnen gehören – im Rahmen eines Mehrebenenmodells – zum Beispiel auf globaler Ebene der UN-Ausschuss für die Rechte der Kinder und (sowohl national als auch international) das Kinderhilfswerk UNICEF. Auf EU-Ebene wäre etwa die NGO Eurochild zu nennen, die kinderrechtsspezifische Maßnahmen kritisch begleitet. Auf Bundes-, Landes- und Kreisebene gibt es unzählige Familien-, Jugend- und Kinderrechtsorganisationen sowie Sozialverbände, die sich für Kinder einsetzen, vertreten etwa im Netzwerk Kinderrechte,[16] der über 100 Organisationen vereinigenden National Coalition zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Dazu gehören unter anderem der Deutsche Kinderschutzbund, das Deutsche Kinderhilfswerk, die Deutsche Liga für das Kind, der Paritätische Wohlfahrtsverband, die Arbeiterwohlfahrt, die Diakonie, die Caritas, der Verein Kinderfreundliche Kommunen, die Kindernothilfe, Save the Children e. V. oder Terre des Hommes.

KINDERPOLITIK ALS KINDERRECHTEPOLITIK

In den vergangenen zwei Jahren ließ sich der Eindruck nicht vermeiden, dass in der deutschen Corona-Politik seit März 2020 besonders hart gegenüber Kindern und Jugendlichen, Familien und Bildungseinrichtungen vorgegangen wurde. Der Präsident des Deutschen Kinderschutzbundes, Heinz Hilgers, fand bereits im August 2020 deutliche Worte: „In der Coronakrise war schon früh zu beobachten, dass die ersten Fitness- und Nagelstudios aufmachten, ehe sich in den Schulen und Kitas etwas tat. Die Rechte von Kindern auf Bildung, auf Spielen, auf Freundschaft, auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit und auf Schutz – weil soziale Kontrolle ein wichtiger Schutz für Kinder ist – alle diese Rechte werden bis heute sehr viel mehr eingeschränkt als zum Beispiel das Recht auf Gewerbefreiheit. Oder sogar das Recht auf Feiern“. Daraus schließt Hilgers: „Unsere Gesellschaft hat die Kinderrechte nach wie vor nicht anerkannt, übrigens auch deren Beteiligungsrecht. Umfragen unter Kindern und Jugendlichen zeigen: Sie haben den Eindruck, dass

14 Vgl. ebd., S. 29 ff.

15 Vgl. Dieter Nohlen (Hrsg.), Wörterbuch Staat und Politik, Bonn 1992, S. 492 ff.

16 Siehe https://netzwerk-kinderrechte.de.

sie überhaupt nicht gefragt werden. Ihre Rechte werden nicht ernst genommen. Und ich sage das deutlich: Das gilt leider auch für die Rechte vieler Mütter, die in der Krise benachteiligt wurden und ihren Beruf nur noch teilweise ausüben konnten. Da hat ein gesellschaftlicher Rückschritt stattgefunden, sowohl was die Rechte der Kinder als auch die Rechte der Frauen angeht."

Entsprechend rügte die Kommissarin für Menschenrechte des Europarats, Dunja Mijatović, am 13. Juli 2021 in einem Brief an die damalige deutsche Justiz- und Familienministerin Christine Lambrecht die Bundesrepublik Deutschland bei der Umsetzung der Kinderrechte im Vergleich zu den anderen 46 Europarats-Mitgliedsstaaten nicht nur in Bezug auf die gescheiterte Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz, sondern auch wegen der besonderen Schärfe der Corona-Maßnahmen gegenüber Kindern und Bildungseinrichtungen seit März 2020.[17] In ihrer Antwort vom 24. August 2021 auf den Brief der Europarats-Kommissarin musste die Ministerin diesen Vorwurf einräumen: „Soweit Sie anmerken, Deutschland habe im europäischen Vergleich einen besonders strikten Kurs eingeschlagen, was Schulschließungen angeht, gebe ich Ihnen zunächst Recht: Deutschland ist zu Beginn der Pandemie angesichts der noch unerforschten Krankheit und der dünnen, zum Teil noch gar nicht vorhandenen Datenlage hinsichtlich der Auswirkungen des Virus auf Kinder sowie deren Rolle im Infektionsgeschehen in der Tat mit besonderer Vorsicht vorgegangen."[18]

Auch der Report der interministeriellen Arbeitsgruppe „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona" des Bundesgesundheitsministeriums und des Bundesfamilienministeriums vom 15. September 2021 gesteht eine zumindest bislang nicht ausreichende Berücksichtigung des Kindeswohls und der Kinderrechte auf Schutz, Förderung und Beteiligung mehr als indirekt ein: „Zu beachten ist, dass Maßnahmen, die zur Eindämmung der Pandemie erlassen werden, nicht nur mit den Grundrechten, sondern auch mit der VN-Kinderrechtskonvention (VN-KRK) in Einklang stehen müssen, zu der u. a. das Recht auf Bildung (Art. 28 VN-KRK), das Recht auf Freizeit (Art. 31 VN-KRK) und das Recht auf Gesundheit (Art. 24 VN-KRK) zählen. Diese Vorgaben sind ebenfalls zu berücksichtigen."[19] Wenn solche völkerrechtlichen und rechtsstaatlichen Selbstverständlichkeiten von einem interministeriellen Bericht für das Bundeskabinett explizit eingefordert werden, ist das bezeichnend für deren bisherige Berücksichtigung. Dass dabei der Kindeswohlvorrang (nach Art. 3 UN-KRK) und die Kinderrechte auf Schutz, Förderung und Beteiligung noch nicht einmal (ausreichend) Erwähnung finden, kann ebenfalls als Ausdruck für deren bisherige Relevanz im Regierungshandeln betrachtet werden.

„Hat Deutschland ein Problem mit Kindern?", fragte Ende 2021 auch die „Süddeutsche Zeitung" und konstatierte: „Verlass ist in der deutschen Pandemiepolitik bisher fast immer darauf gewesen, dass die Kinder in der Debatte um Maßnahmen zunächst mal vergessen wurden". Kindern wurden dabei durchaus in der Öffentlichkeit Rollen zugewiesen, zuerst jene als „potenzielle Virenüberträger und folglich Gefährder der öffentlichen Erwachsenengesundheit", in der Folge als Betreuungsobjekte oder Leistungserbringer.[20] Ein Blick in andere Länder zeigt dabei, dass eine andere Prioritätensetzung in der Pandemie, um Kinderrechte zu wahren, durchaus möglich ist, etwa beim Offenhalten von Schulen und Kitas wie in Frankreich oder Dänemark.[21]

Kinder- und Jugendrechte sind keine Schönwetter-Angelegenheit für pandemiefreie Zeiten, sondern in der UN-KRK verankertes Völkerrecht sowie seit 1992 geltendes Bundesgesetz, seit 2010 explizit vorbehaltlos. Darin verpflichtet sich die Bundesrepublik etwa, dass bei „al-

17 Vgl. Dunja Mijatović, Dunja, Brief der Kommissarin für Menschenrechte des Europarats vom 13. Juli 2021 an die deutsche Justiz- und Familienministerin Christine Lambrecht, Brüssel 2021, https://rm.coe.int/1680a33500.

18 Vgl. Christine Lambrecht, Antwort-Brief der deutschen Justiz- und Familienministerin Christine Lambrecht vom 24. August 2021 an die Kommissarin für Menschenrechte des Europarats, Dunja Mijatović, Berlin 2021, S. 2f., https://rm.coe.int/1680a39fb0.

19 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesministerium für Gesundheit (BMFSFJ/BMG), Bericht der interministeriellen Arbeitsgruppe (IMA) „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona", Berlin 2021, S. 2, www.bmfsfj.de/resource/blob/185696/3faa66643619baed5639665c1777b41e/ima-bericht-gesundheitliche-auswir-kungen-auf-kinder-und-jugendliche-durch-corona-data.pdf.

20 Vgl. Thomas Hahn et al., Hat Deutschland ein Problem mit Kindern?, 29. 12. 2021, www.sueddeutsche.de/1.5498324.

21 Ebd. Vgl. auch Claudia Ehrenstein/Klaus Geiger, Frankreich stellt Kitas und Schulen über alles, 26. 4. 2021, www.welt.de/politik/ausland/article230643969.

len Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleich viel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, das Wohl des Kindes (…) vorrangig zu berücksichtigen ist" (Art. 3 UN-KRK). Was sich auf dem Papier gut liest, ist in der Praxis in den vergangenen Jahren weitgehend versäumt worden. Sinnbildlich für die Umsetzungsschwäche ist der letztlich gescheiterte Regierungsentwurf zur Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz vom 19. Januar 2021.[22] Entgegen der expliziten Formulierung in der Kinderrechtskonvention, dass das Kindeswohl „vorrangig" zu berücksichtigen ist, sollte hier nur eine „angemessene" Berücksichtigung festgeschrieben werden. Auch die Verengung der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen auf „rechtliches Gehör" fällt hinter die Regelungen aus der UN-KRK zurück. Insofern ist der Anfang Juni 2021 von Lamprecht als gescheitert bezeichnete Gesetzentwurf zu Kinderrechten im Grundgesetz (Art. 6) tatsächlich kein großer Schaden. Dass man es besser hätte machen können, zeigen die Kinderrechtsformulierungen in 15 Landesverfassungen (zuletzt – mit Volksabstimmung – in Hessen und in Bremen) oder der entsprechende Artikel der EU-Grundrechtecharta (Art. 24). Womöglich lässt sich der Entwurf aber auch als Ausdruck der Umsetzungsprobleme bei den Kinderrechten in der Corona-Krise einordnen.

KINDERPOLITIK ALS KINDERSOZIALPOLITIK

Wie reagierte die Politik auf die wahrgenommenen Defizite ihrer Corona-Politik? Der bereits genannte Report der interministeriellen Arbeitsgruppe von September 2021 fasste den Forschungsstand zu den psychosozialen Folgen von (Regierungsmaßnahmen gegen) Corona klar zusammen: „Wissenschaftliche Erkenntnisse weisen während der Phase des Lockdowns auf erhebliche psychische, aber auch auf körperliche Belastungen bei Kindern und Jugendlichen, teilweise auch auf Entwicklungsverzögerungen bei Kindern, verursacht durch die bisherigen pandemiebedingten Einschränkungen, hin. Insbesondere für vulnerable Gruppen von Kindern und Jugendlichen ist ein verlässlicher Bildungs- und Betreuungsbetrieb die zentrale Maßnahme, um bestehende Belastungen nicht weiter zu erhöhen, sondern bewältigen zu können."[23] Auch gesteht der Bericht zur „Nutzung bereits entwickelter Regeln und Hygienekonzepte zum vereinsbasierten Sporttreiben und zur außerschulischen Jugendbildung" einigen Verbesserungsbedarf ein: „Die zentrale Bedeutung sportlicher Aktivität für die physische und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen muss im Falle der Erwägung neuerlicher Einschränkungen organisierter Sportangebote stärkere Berücksichtigung finden als bisher."[24]

Der Bericht lässt durchblicken, dass er zwischen Pandemiefolgen und Auswirkungen von Maßnahmen zu unterscheiden weiß, wenn es heißt: „Die Beschränkungen haben zu erheblichen psychischen, aber auch zu körperlichen Belastungen bei Kindern und Jugendlichen und teilweise auch zu Entwicklungsverzögerungen geführt. Welche langfristigen Folgen das reduzierte Bildungs- und Betreuungsangebot auf Kinder und Jugendliche haben wird, ist noch nicht abschätzbar."[25] Nur sehr rudimentäre Hinweise finden sich auf durch Corona(-Maßnahmen) verstärkte Kinderarmut, das Feld der Kinder- und Jugendpartizipation wird praktisch gar nicht beachtet. Bei der Vorstellung erklärte die Bundesfamilienministerin Lambrecht jedoch: „Mit unserem Aufholprogramm geben wir Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, die Pandemie hinter sich zu lassen: mit Bildungs- und Freizeitangeboten, die jetzt helfen, Einsamkeit, Bewegungsmangel und Lernrückstände zu überwinden."[26]

Dieser Anspruch erscheint angesichts des geringen finanziellen Umfangs im Verhältnis zu dringend notwendigen Mitteln fragwürdig. Noch ohne einen Cent für dringend notwendige Schulsozialarbeit, Jugendhilfe und eine armutsfes-

22 Vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes zur ausdrücklichen Verankerung der Kinderrechte, 19.1.2021, www.bmjv.de/SharedDocs/Gesetzgebungsverfahren/Dokumente/RegE_Kinderrechte.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

23 IMA (Anm. 19), S. 4.

24 Ebd., S. 8.

25 Ebd., S. 20.

26 BMFSFJ/BMG, Schule, Sport, Prävention: Die Jüngsten während und nach der Pandemie besser unterstützen, Pressemitteilung v. 15.9.2021, www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/185700.

te Kindergrundsicherung bilanziert zu haben, weist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft schon auf einen Sanierungsstau an Schulen in Höhe von 44,2 Milliarden Euro und 9,7 Milliarden Euro an Kitas hin, der endlich aufgelöst werden müsse.[27] Angesichts dieser dringend notwendigen Mittel allein im Bildungsbereich ist das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche" in Höhe von insgesamt zwei Milliarden Euro nur ein Tropfen auf den heißen Stein.[28]

Dies betrifft insbesondere auch den Kampf gegen Kinderarmut. Mitte 2020 veröffentlichte die Bertelsmann Stiftung Zahlen, nach denen jedes fünfte Kind, das sind 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren, in Armut aufwachse. Etwa 1,87 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren leben im System der Grundsicherung (Sozialgesetzbuch II, „Hartz IV"). Die Kinder- und Jugendarmut verharre seit Jahren auf hohem Niveau und sei trotz langer guter wirtschaftlicher Entwicklung kaum zurückgegangen, Kinderarmut somit seit Jahren ein ungelöstes strukturelles Problem in Deutschland. Davon ausgegangen wird, dass „die Corona-Krise (…) die Situation für arme Kinder und ihre Familien weiter verschärfen" werde und „mit einem deutlichen Anstieg der Armutszahlen zu rechnen" sei.[29] Im Februar 2022 hat ein Bündnis von 17 Kinderhilfsorganisationen und Sozialverbänden ein Eckpunktepapier vorgelegt, in dem die Unterzeichnenden fordern, zur Umsetzung des in der EU-Kindergarantie beschlossenen Nationalen Aktionsplans in Deutschland den Kampf gegen Kinderarmut nachhaltig, partizipativ und multidimensional anzugehen.[30] Als wichtiger Baustein in der Gesamtstrategie wird dabei die Kindergrundsicherung genannt.

Das Problem am bisherigen System der Ehe- und Familienleistungen (Kindergeld/Kinderfreibeträge, Ehegattensplitting und weitere) ist unter anderem, dass die reichsten Haushalte gegenüber den ärmsten Haushalten bevorzugt werden, wie eine Kurzexpertise im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung bereits 2016 ergab: „Während 13 Prozent der Ausgaben an die reichsten 10 Prozent der Haushalte gehen, erhalten die ärmsten 10 Prozent lediglich 7 Prozent der Ausgaben."[31] Zudem sind im System der Grundsicherung immer noch keine bedarfsgerechten Regelleistungen für Kinder vorgesehen, und der Kinderzuschlag wie auch das Bildungs- und Teilhabepaket erreichen seit Jahren regelmäßig nicht einmal die Hälfte der berechtigten Kinder.[32] Diesen und weiteren dringenden Reformbedarf versuchen Konzepte einer Kindergrundsicherung gebündelt und verknüpft mit Infrastrukturleistungen zu bearbeiten, um Kinderarmut wirksam zu vermeiden und zu vermindern. Das Bündnis Kindergrundsicherung beispielweise spricht sich für eine Kindergrundsicherung in Höhe von 695 Euro aus; eine Summe, die sich aus dem verfassungsrechtlich bestimmten sächlichen Existenzminimum von 451 Euro und dem Freibetrag für die Betreuung und Erziehung beziehungsweise Ausbildung (BEA) in Höhe von 244 Euro ergibt.[33] Dabei sollen nur Familien ohne oder mit geringem Einkommen den vollen Betrag erhalten. Unter Annahme eines Wegfalls anderer Familienleistungen sowie eines Rückflusses von Steuereinnahmen kommt das Bündnis auf einen Nettofinanzierungsbedarf von 20,5 Milliarden Euro.[34]

Die aktuelle Regierung hat sich die Einführung einer Kindergrundsicherung auf die Fahnen geschrieben. Bisherige finanzielle Unterstützungen wie Kindergeld, Leistungen aus SGB II/XII für Kinder, Teile des Bildungs- und Teilhabepakets sowie der Kinderzuschlag sollen in ei-

27 Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW-Positionen zur Bundestagswahl 2021, 8.7.2021, S. 2, www.gew.de/bundestagswahl-2021/forderungen-zur-bundestagswahl.

28 Vgl. Michael Klundt, Vergleichende Kinderpolitik-Wissenschaft. Kinderrechte und Kinderarmut in Corona-Zeiten, Weinheim–Basel 2022 (i.E.), S. 96ff.

29 Bertelsmann Stiftung, Factsheet Kinderarmut in Deutschland, Gütersloh 2020, www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten__ID967.pdf, S. 1.

30 Siehe Umsetzung der Europäischen Kindergarantie in Deutschland – Kinderrechtliches Eckpunktepapier zum Nationalen Aktionsplan, 10.2.2022, https://netzwerk-kinderrechte.de/wp-content/uploads/2022/02/Kindergarantie_Eckpunktepapier_10.02._FINAL.pdf.

31 Vgl. Holger Stichnoth/Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, Verteilungswirkungen ehe- und familienbezogener Leistungen und Maßnahmen. Kurzexpertise im Auftrag der Familienpolitischen Kommission der Heinrich-Böll-Stiftung, 17.6.2016, S. 3.

32 Vgl. Klundt (Anm. 28), S. 102ff.

33 Siehe Bericht über die Höhe des steuerfrei zu stellenden Existenzminimums von Erwachsenen und Kindern für das Jahr 2022 (13. Existenzminimumbericht), BT-Drs. 19/22800, 26.10.2020, https://dserver.bundestag.de/btd/19/228/1922800.pdf.

34 Siehe FAQs zum Konzept Kindergrundsicherung, www.kinderarmut-hat-folgen.de/download/Buendnis_KGS_FAQ_Final_2021.pdf, S. 4.

ner einfachen Förderleistung gebündelt werden. Diese soll einen Garantiebetrag für alle Kinder und Jugendlichen sowie einen vom Elterneinkommen abhängigen Zusatzbetrag umfassen.[35] Bei den Überlegungen zur Ausgestaltung einer Kindergrundsicherung ist zu beachten, dass Kinder und ihre Familien durch die anvisierten Maßnahmen dauerhaft aus Armut und Hilfsbedürftigkeit befreit werden. Kinder abzusichern ist wichtig, doch lassen sich diese nicht „autonom" aus dem Familienkontext herauslösen und mit einer „eigenständigen Kindergrundsicherung" oder ähnlichem scheinbar aus der Bedürftigkeit holen, während der Rest der Familie weiterhin dort verbleibt. Arme Kinder sind in der Regel Kinder armer Eltern(teile) und sollten nicht gegen sie ausgespielt werden. Konzepte, die pauschal allen und damit auch vielen nichtbedürftigen Eltern und Kindern mit enormen Finanzmitteln unter die Arme greifen sollen, müssen kritisch geprüft werden, ob diese tatsächlich geeignet sind, Kinderarmut zu vermindern und zu verhindern, das heißt, die Ziel-Mittel-Relation bedarf einer präzisen Analyse. Außerdem ist es auch und gerade in der politischen Debatte über soziale Polarisierung wichtig, die Primärverteilung des gewachsenen gesellschaftlichen Reichtums bei allen sinnvollen Forderungen von Maßnahmen gegen Kinderarmut im Blick zu behalten. Schließlich kann ein arm gemachter Staat nur schwerlich Armut bekämpfen und Kinderrechte garantieren.[36]

FAZIT

An Kinderperspektiven anknüpfende Strategien sollten Konzepte der Armutsbekämpfung, der Partizipation junger Menschen und der Förderung sozialer Infrastruktur vereinen, die den gesellschaftspolitischen Kontext nicht aus den Augen verlieren. Erstens müssen dringend Maßnahmen gegen Armut und zur sozialen Absicherung von Kindern und ihren Familien ergriffen werden. Zweitens müssen die kinderrechtlichen Prinzipien des Kindeswohlvorrangs, des Schutzes, der Förderung und vor allem der Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Jugendverbänden (wieder) aufgebaut beziehungsweise umgesetzt werden. Damit verbunden sind, drittens, Maßnahmen für einen pandemiegerechten Ausbau der sozialen Infrastruktur im Wohnumfeld – vor allem mittels Jugendhilfe und offener Arbeit. Zur wirksamen Revitalisierung von Kinderrechten und zur effektiven Bekämpfung von Kinderarmut werden somit ausreichende Mittel benötigt. Wenn jedoch ab 2023 die Schuldenbremse wieder eingehalten werden soll, stellt sich nicht nur hinsichtlich der Umsetzung von Kinderrechten und der Bekämpfung von Kinderarmut die Frage, wie notwendige Investitionen in Kindergrundsicherung, Bildung und Jugendhilfe adäquat finanziert werden sollen.

35 Vgl. Koalitionsvertrag der 20. Legislaturperiode, S. 100, www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1.
36 Vgl. Klundt (Anm. 28), S. 225f.

MICHAEL KLUNDT
ist Professor für Kinderpolitik am Fachbereich für Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal und leitet den Masterstudiengang „Kindheitswissenschaften und Kinderrechte".
michael.klundt@h2.de

WIE GEHT ES DEN KINDERN IN ZEITEN VON CORONA?

Lars Alberth

Über Kinder in der Pandemie zu sprechen, heißt vor allem, über Kindheit zu sprechen. Wenn Gesellschaft, Politik oder Wissenschaft kindbezogene Programme entwerfen und Entscheidungen begründen, so tun sie dies immer mit Bezug auf den sozialen Status von Kindern. Was auch immer wir von einzelnen Kindern erwarten – dass sie in der Schule erfolgreich sind, lieb und möglichst glücklich – wird gerahmt und gestützt durch eine Reihe an Institutionen (Schule, Pädiatrie, Familie, Kinder- und Jugendhilfe), die definieren, was eine „gute Kindheit" ausmacht. Kindheit als sozialer Status heißt, dass deren Inhaber*innen mit „Rechten, Rechtsbegrenzungen und Pflichten" ausgestattet werden,[01] die allein aus der Zugehörigkeit zu einer Alterskategorie resultieren. Und der soziale Status „Kindheit" ist ein ziemlich niedriger, das heißt, wir gewähren ihren Statusinhaber*innen – den Kindern – vergleichsweise wenig Rechte und Pflichten. Wenn im Folgenden also danach gefragt wird, wie es den Kindern in der Pandemie geht, so müssen stets auch die Erwartungen berücksichtigt werden, anhand derer wir gesellschaftlich beurteilen, dass es Kindern gemessen an ihrem sozialen Status gut geht. Es ist davon auszugehen, dass die Art und Weise, wie die Bildungs- und Gesundheitspolitik, die lokalen Behörden, Schulen und Familien auf die Pandemie reagierten und noch immer reagieren, nicht auf grundsätzlich neue Vorstellungen von Kindheit zurückgreifen, sondern sich an bestehenden Strukturen, normativen Vorgaben und gesellschaftlich zur Verfügung stehenden Lösungen orientieren.

Im Folgenden trage ich einige Befunde zur Lage der Kinder in der Pandemie zusammen. Diese Befunde sollen zugleich als Indikatoren einer als gesellschaftlich erwarteten „Kindheit" dienen, eben jener Leitbilder „guter Kindheiten".[02] Einsichten in die Unterschiede in der Behandlung, die wir Kindern und Erwachsenen in Pandemie zukommen lassen, zeigen somit nicht nur die Lage von Kindern in der Pandemie an, sondern auch, wie wir „gute" und „schlechte" Kindheiten in der Pandemie entwerfen.

KINDHEITEN IM VERGLEICH

Will man eine Einschätzung dazu vornehmen, wie es Kindern in der Pandemie geht, muss man festlegen, mit welchen anderen Lebenslagen man die „pandemische Lage" von Kindern vergleicht. Hier kommen drei Achsen des Vergleichens ins Spiel, die alle im Weiteren in unterschiedlichem Ausmaß angewandt und konkretisiert werden.

Kindheit vor und während der Pandemie: Auf dieser ersten Achse wird die Lage der Kinder in der Pandemie mit der vor der Pandemie verglichen. Solche Vergleiche basieren auf der Gegenüberstellung von Kennzahlen zu Gefährdungslagen, kindlichem Wohlbefinden, Gesundheitszustand, Bildungserfolg und -beteiligung, Dichte und Häufigkeit von Sozialbeziehungen oder Medienkonsum. In dieser Logik des Vergleichens wird der Einfluss sichtbar, den etwa das Infektionsgeschehen, Gesundheits- und Bildungspolitik oder die Strategien der Familien angesichts von einschränkenden Maßnahmen und veränderten Sorge- und Betreuungsverhältnissen haben: Schnellen also aufgrund vermehrter familiärer Konflikte während des Lockdowns Misshandlungsraten in die Höhe? Welchen Einfluss hat das Home-Schooling auf die Schulleistungen der Kinder? Inwieweit wirken sich die ständige Sorge um die Ansteckungsgefahr in Schulen oder die Kontaktbeschränkungen zu Freund*innen auf das psychische Wohlbefinden aus?

Vergleich unterschiedlicher Kindheiten in der Pandemie: Auf einer zweiten Achse können unterschiedliche Lebenslagen von Kindern in der Pandemie verglichen werden. Ein solcher Vergleich betont, dass Kinder in prekären und insbesondere in Armutslagen von der Pandemie stärker oder zumindest anders betroffen sind als die Kin-

der der Mittelschichten oder der Bildungs- und Wirtschaftseliten. Zum sozioökonomischen Hintergrund und Geschlecht können weitere Merkmale wie kulturelle beziehungsweise ethnische Zugehörigkeiten oder gesundheitliche, psychische oder körperliche Einschränkungen hinzugezogen werden. Auch diesem sozialen Vergleich ist der zeitliche Vergleich eingeschrieben, allerdings werden stärker die Differenzen zwischen Kindern in der Pandemie betont. Die hier herangezogenen Daten zeigen, dass sich nur bedingt Aussagen dazu treffen lassen. Das liegt zum einen an fehlenden Daten, zum anderen aber auch an einem Mittelschichts- und Geschlechter-Bias einiger Studien, das heißt, es wurden vor allem Daten über die Befragung von Müttern der Mittelschicht erhoben, seltener über Väter oder Sorgeberechtigte mit niedrigem sozioökonomischem Status.

Vergleich der Lebenslagen von Kindern und Erwachsenen: Auf der dritten Achse ist ein Vergleich über verschiedene Altersgruppen hinweg möglich: Betrifft die Pandemie in ihrer Entwicklung und ihren Auswirkungen Kinder anders als Jugendliche, Erwachsene und Alte? Hierunter fallen zunächst die genuin medizinischen Vergleiche: Infizieren sich Kinder häufiger oder seltener mit Covid-19, sind die Krankheitsverläufe leichter oder schwerer, und führen Erkrankungen bei Kindern zu anderen gesundheitlichen Folge- oder Begleiterkrankungen?[03] Solche Vergleich der Auswirkungen der Pandemie auf Kinder und Erwachsene sind auch im öffentlichen Diskurs prominent, nämlich immer dann, wenn Kinder herangezogen werden, um entweder die Unzumutbarkeiten der Pandemie oder der politischen Steuerungsbemühungen zu betonen, oder wenn sie gar als „Treiber der Pandemie" für das Infektionsgeschehen selbst verantwortlich gemacht werden.[04] Abseits der öffentlichen Rhetorik, die Kinder gerne wahlweise als für die Gesellschaft gefährlich oder durch die Gesellschaft gefährdet begreift,[05] ist die Frage des Vergleichs der Lebenslagen von Kindern und Erwachsenen in der Pandemie soziologisch höchst aufschlussreich. Anstatt einfach zu fragen, ob es Kindern schlechter oder besser als Erwachsenen geht, lässt sich erfassen, inwieweit sich in der Pandemie soziale Ungleichheiten zwischen den Altersgruppen der „Kinder" und „Erwachsenen" selbst fortschreiben.

KEIN FOKUS AUF ARMUT, BILDUNG UND MEDIENKONSUM

In diesem Beitrag werden verschiedene Indikatoren herangezogen, um die Lebenslage der Kinder in Deutschland während der Pandemie abzubilden. Ich vertrete dabei folgenden Standpunkt: Zu allererst sollte es um die Lage der Kinder im Hier und Jetzt gehen und nur in zweiter Linie um den zukünftigen Wert der Kinder für die Arbeits-, oder Gesundheitsmärkte. Wenn im Folgenden danach gefragt wird, wie es den Kindern in der Pandemie geht, dann meint dies deren Wahrnehmung der Pandemie. Wenn davon ausgegangen wird, dass Kindheit einen eigenen, vergleichsweise niedrigen sozialen Status darstellt, so muss klar zwischen der gesellschaftlichen Inanspruchnahme von Kindheit durch andere Parteien, Gruppen, Organisationen oder Fürsprecher*innen (zu denen naturgemäß auch ich gehöre) auf der einen Seite und den Handlungsspielräumen, Rechten und Ressourcen auf der anderen Seite unterschieden werden, auf die Kinder als Mitglieder der Statusgruppe „Kindheit" zurückgreifen können. Das führt mitunter zu der paradoxen Situation, dass Kinder und Kindheiten zwar öffentlich thematisiert werden können, dass es dabei aber gar nicht um die Kinder selbst geht, sondern um die Interessen Dritter. Wie zu zeigen sein wird, steht der Erfassung eben dieser Lebenslagen von Kindern in der Pandemie das Interesse Erwachsener an Kindheit als Element gesellschaftlicher Ordnung und sozialer Bewertung entgegen.

Genau aus diesem Grund wird auf eine eingehende Untersuchung der Armutslagen, Bildungsungleichheiten und Konsumgewohnheiten von Kindern verzichtet. Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaften haben deutlich auf die sozialen Kosten der Schulpolitik der vergangenen

01 Vgl. Everett C. Hughes. Dilemmas and Contradictions of Status, in: American Journal of Sociology 5/1945, S. 353–359.
02 Vgl. den Beitrag von Tanja Betz in dieser Ausgabe; Doris Bühler-Niederberger, Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Weinheim–Basel 2020.
03 Vgl. den PIMS-Survey der Deutschen Gesellschaft für Pädiatrische Infektiologie: https://dgpi.de/pims-survey-update.
04 Vgl. David Adler, „Infektionstreiber" im Corona-Diskurs. Der diskursive Kampf um die Lasten der Pandemiebekämpfung, DiscourseNet Collaborative Working Paper Series 4/2021, https://discourseanalysis.net/sites/default/files/2021-02/Adler_2021_DNCWPS_4.pdf.
05 Vgl. Joel Best, Threatened Children: Rhetoric and Concern about Child-Victims, Chicago 1993.

zwei Jahre hingewiesen.[06] Ob die Corona-Pandemie dagegen zu einem Anstieg der Kinderarmut geführt hat, dazu liegen bislang eher warnende Äußerungen der Sozialverbände vor und wenige belastbare empirische Befunde. Zudem weisen die üblichen Berechnungen der Kinderarmut den Anteil derjenigen Kinder aus, die in Haushalten leben, die entweder gemäß der Definition der relativen Einkommensarmut (ein Haushalt verfügt über weniger als 60 Prozent des Durchschnittseinkommens) zuzurechnen sind, oder als Empfänger von Leistungen nach Sozialgesetzbuch II gezählt werden.[07] Es geht also letztlich um die ökonomische Stellung der Eltern.

Laut der KIM-Studie von 2020 ist der Medienkonsum der Kinder im ersten Corona-Jahr zwar angestiegen, jedoch nicht übermäßig. Die Untersuchung wurde zudem im Herbst zu einem Zeitpunkt durchgeführt, zu dem der reguläre Schulbetrieb wiederaufgenommen wurde. Vor allem war eine verstärkte Nutzung der Streamingdienste wie Netflix oder Disney+ zu verzeichnen.[08] Wie dieser Befund allerdings zu deuten ist, beispielsweise ob die Pandemie als Katalysator für die Durchsetzung neuer Mediengewohnheiten der Kinder fungiert hat, hängt stark von der analytischen Brille ab, insbesondere, welchen zukünftigen Nutzen oder welche Gefahren man Medienpraktiken der Kinder zuschreibt. Freilich kann sich die Mediennutzung auf die akute Situation von Kindern auswirken, etwa wenn diese zum Gegenstand familiärer Konflikte wird.

Ich fokussiere stattdessen zwei Phänomene: erstens Gewalt gegen Kinder und zweitens Wohlbefinden der Kinder und ihrer Familien in der Pandemie. Die Datenlage ist insgesamt als eher unbefriedigend einzuschätzen. Die meisten Daten werden über die Eltern erhoben, sind schwer mit Daten aus der Zeit vor Corona zu vergleichen, oder sie fehlen hier ganz. Die hier diskutierten Indikatoren geben zwar somit einen begrenzten Einblick in die Lebenslage von Kindern. Sie sind aber auch selbst ein Ausdruck der sozialen Lage von Kindern, die unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, Bildung, Geschlecht oder anderen Faktoren sozialer Ungleichheit den niedrigen sozialen Status von Kindern anzeigen. Auf die Frage danach, wie es Kindern während der Covid-19-Pandemie geht, lautet die hier gefundene Antwort: Es geht ihnen der Tendenz nach nicht besser, aber Umfang und Art der verfügbaren Daten erlauben kaum Vorher-Nachher-Vergleiche.

STIEG DIE GEWALT GEGEN KINDER?

Gewalterleben im privaten Raum der Familie wirkt sich stark negativ auf die Lebenslage von Kindern aus. Es steht zu vermuten, dass sowohl die Einschränkungen des öffentlichen und privaten Lebens als auch die mit dem Pandemieverlauf einhergehenden Planungsunsicherheiten zu familiären Konflikten und in der Folge zu erhöhten Gewaltraten führen könnten.[09] Vor allem der Lockdown im Frühjahr 2020 schränkte den Zugang der Kinder zu Räumen jenseits des unmittelbaren Wohnraums drastisch ein. Mit der Schließung von Kindertagesstätten, Schulen und Spielplätzen wurden auch Kontakte zu Freund*innen, Familienmitgliedern, Bekannten, sowie Lehr- und weiteren Betreuungspersonen eingeschränkt. Die physischen und auch digitalen Räume, die Kindern zugestanden werden, sind deutlich enger gefasst als die der Erwachsenen. In Konfliktfällen stehen damit den Betroffenen kaum Orte des Rückzugs oder Mittel für räumliche Distanzierung oder Flucht zur Verfügung.

Ein erstes Bild lässt sich über die sogenannten Hellfeldstatistiken zeichnen. Gemeint sind damit die jährlichen Erhebungen von öffentlichen und privaten Einrichtungen des Gesundheitswesens, der Polizei und der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Daten sind vor allem aber Aktivitätsberichte der Jugendämter und Strafverfolgungsbehörden. Veränderungen der Kriminalsta-

06 Vgl. Ludger Wößmann, Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können, Ifo Institut, Ifo Schnelldienst 6/2020, S. 38–44; Ivo Züchner/Hannah R. Jäkel, Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 4/2021, S. 479–502.

07 Vgl. Torsten Lietzmann/Claudia Wenzig, Materielle Unterversorgung von Kindern, Gütersloh 2020, S. 10f.

08 Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, KIM-Studie 2020. Kinder, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Stuttgart 2021.

09 Vgl. Jörg M. Fegert et al., Challenges and Burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) Pandemic for Child and Adolescent Mental Health: A Narrative Review to Highlight Clinical and Research Needs in the Acute Phase and the Long Return to Normality, in: Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health 1/2020, Artikel Nr. 14.

Tabelle: Verfahren zur Einschätzung von Kindeswohlgefährdung nach Sozialgesetzbuch VIII § 8a

	2012	2019	2020
Verfahren insgesamt	106 623	173 029	194 475
akute KWG	16 875	27 980	29 690
latente KWG	21 408	27 547	30 861
keine KWG	68 340	117 502	133 924

Quelle: Statisches Bundesamt, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2020. Gefährdungseinschätzung nach § 8a Absatz 1 SGB VIII, Wiesbaden 2021.

tistik oder der Gefährdungseinschätzungen zum Kindeswohl sind nicht als genaues Abbild der Gefährdungslagen von Kindern in der Pandemie zu deuten. Die Einschränkungen des Zugangs zu öffentlichen Räumen führen zu einer verminderten Sichtbarkeit von Kindern für Außenstehende. Das wiederum kann zu einer geringeren Anzahl von Meldungen beziehungsweise Anzeigen bei Jugendamt oder Polizei führen. Seit Jahren steigt allerdings auch die Aufmerksamkeit gegenüber Gewalt gegen Kinder. So lässt sich bei den Gefährdungseinschätzungen durch die Jugendämter ein kontinuierlicher Zuwachs von Meldungen beobachten. Die *Tabelle* präsentiert die Anzahl der Verfahren zur Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen (KWG) zu Beginn der Statistik im Jahr 2012, im letzten Jahr vor der Pandemie (2019) und die aktuellsten verfügbaren Daten (2020).

Seit Einführung der Statistik haben sich die Zahlen fast verdoppelt: 2012 meldeten die Ämter 106 623 Verfahren, im Pandemiejahr 2020 waren es 194 475. Jährlich stiegen die Verfahren um etwa 10 000 Fälle. Die Differenz zum Jahr 2019 betrug über 21 000 Fälle. Die sogenannten akuten Kindeswohlgefährdungen, die also einer Intervention durch die Ämter bedürfen, stiegen im Vergleich zum Vorjahr um 1710 Fälle, von 27 980 auf 29 690. Ihr Anteil sank damit leicht von 16,17 Prozent auf 13,86 Prozent. Auch der Anteil der latenten Kindeswohlgefährdungen blieb stabil bei 15,86 Prozent (2019 lag dieser bei 15,92 Prozent). Entsprechend stieg der Anteil derjenigen Verfahren, in denen keine Kindeswohlgefährdung identifiziert wurde, von 117 502 auf 133 924 Fälle, ein Anstieg um etwa einen Prozentpunkt auf 68,9 Prozent. Die Zahlen sind also als relativ stabil einzuschätzen und dokumentieren allenfalls eine leicht erhöhte Melderate.

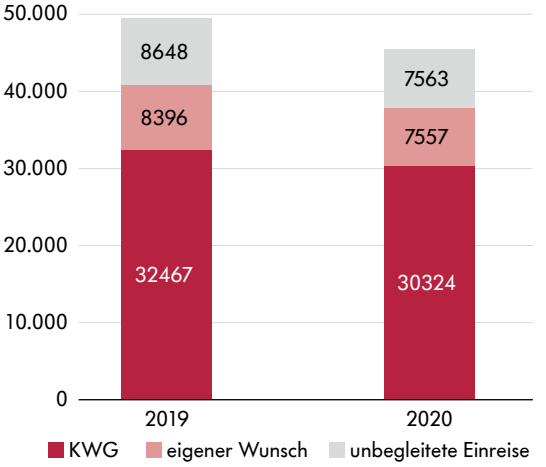
Dieser höheren Melderate steht eine gesunkene Anzahl von Inobhutnahmen von Kindern durch die Jugendämter entgegen; sie fiel von 49 510 im Jahr 2019 auf 45 444 im Jahr 2020 (*Abbildung 1*). Die Anlässe für die Ausübung des staatlichen Wächteramtes lassen sich dabei in drei Kategorien unterteilen. Kinder werden nämlich entweder auf eigenen Wunsch hin vom Staat aus den Familien herausgenommen, aufgrund einer dringenden Kindeswohlgefährdung oder weil Minderjährige unbegleitet aus dem Ausland nach Deutschland einreisen. Die absoluten Zahlen sanken 2020 für alle drei Gruppen. Auch der relative Anteil dieser drei Fallgruppen blieb im Vergleich mit dem Vorjahr stabil (*Abbildung 2*). Minimale Änderungen gab es zugunsten der Fallgruppe der Kindeswohlgefährdung: Sie stieg von 65,56 Prozent auf 66,73 Prozent. Die beiden anderen Gruppen sanken zusammen von 34,44 Prozent auf 33,27 Prozent.

Trotz der höheren Anzahl an Gefährdungseinschätzungen wurden seltener Kinder in staatliche Obhut genommen und damit häufiger in den Familien belassen. Die Daten lassen sich am ehesten so interpretieren, dass die Ämter ihre Interventionspraxis im Wesentlichen nicht veränderten und tendenziell eher seltener eingriffen.

Das Problem der Hellfeldstatistiken besteht letztlich darin, dass sie vorwiegend Veränderungen in der Anzahl der Verfahren und nur bedingt Veränderungen der Gefährdungslagen von Kindern anzeigen. Das geeignete Mittel dafür sind epidemiologische Studien zur Verbreitung von Gefährdungsrisiken in der entsprechenden Bevölkerungsgruppe. Diese Dunkelfeldstudien befragen entweder die Kinder selbst oder ihre Eltern beziehungsweise Sorgeberechtigten. Hier stoßen wir nun auf das zweite Phänomen, dass die wenigen Daten, die vorliegen, kaum Vergleiche über den An- oder Abstieg von Gewalterfahrungen zulassen. Daten liegen hier vor allem für den Bereich der Körperstrafen und Misshandlungserfahrungen vor.

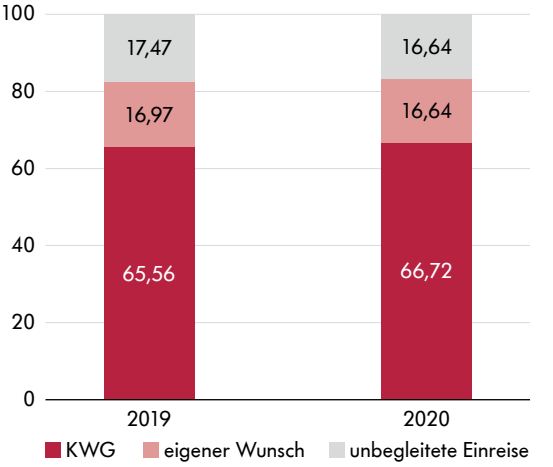
In einer Online-Befragung von 3800 Frauen in Deutschland vom Frühjahr 2020 kamen die Autorinnen zu dem Befund, dass insbesondere Frauen in Quarantäne einem erhöhten Risiko von Gewalt ausgesetzt waren, nämlich 7,5 Prozent gegenüber dem Durchschnitt von 3,1 Prozent al-

Abbildung 1: Inobhutnahmen 2019 und 2020 (absolute Zahlen)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2020. Gefährdungseinschätzung nach §8a Absatz 1 SGB VIII, Wiesbaden 2021.

Abbildung 2: Inobhutnahmen 2019 und 2020, in Prozent



Quelle: Statisches Bundesamt, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2020. Gefährdungseinschätzung nach §8a Absatz 1 SGB VIII, Wiesbaden 2021.

ler Befragten.[10] Das erhöhte Gewaltrisiko betraf auch Kinder. Das Risiko, dass im Haushalt lebende Kinder körperlich bestraft wurden, lag bei 6,5 Prozent. Wie aus *Abbildung 3* ersichtlich wird, stieg das Risiko, wenn Kinder unter 10 Jahren im Haushalt lebten, wenn sich die Befragten in Quarantäne befanden, mit akuten finanziellen Sorgen kämpften oder sich einer der erwachsenen Partner mit Arbeitslosigkeit oder Kurzarbeit konfrontiert sahen. Das Risiko stieg in diesen Fällen auf etwa 9 bis 10 Prozent an. Besonders betroffen waren Kinder in Familien, in denen mindestens ein Elternteil unter Angst oder Depression litt. Hier betraf es 14,3 Prozent. Es gibt also Befunde dafür, dass Gewalterfahrungen von Kindern in der Pandemie mit der Zunahme innerfamiliärer Belastungen steigen. Mit Blick auf den Vergleich von Kindheiten ist unklar, inwieweit die soziale Herkunft der Kinder ein Risikofaktor für Gewalt ist. Allenfalls lassen sich die Faktoren „Kurzarbeit/Arbeitslosigkeit" und „akute finanzielle Sorgen" als Indikatoren für prekäre Lebenslagen heranziehen, zu denen sicherlich auch Armut zählt.

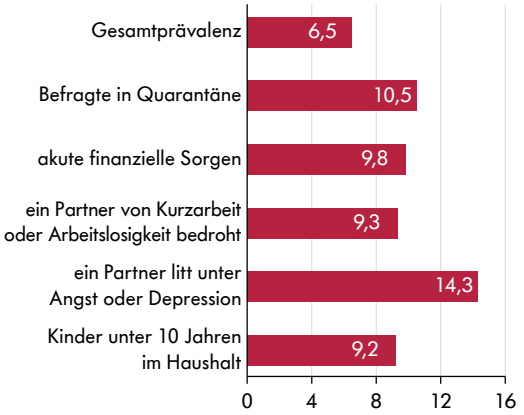
Anzumerken ist auch, dass diese Daten auf der Befragung von erwachsenen Frauen beruhen und nicht der Kinder selber. Man muss also annehmen, dass die Dunkelziffer höher liegt. Für den Zeitraum seit Frühjahr 2020 liegt nach meiner Kenntnislage zum Thema Gewalt in der Familie keine Befragung von Kindern oder Jugendlichen vor. Die Datenlage erweist sich allerdings auch für den Zeitraum vor der Pandemie als unzureichend und nur schwer vergleichbar. In Befragungen von Eltern liegt der Anteil von Kindern, die körperliche Strafen erlebten, knapp über 70 Prozent, also deutlich über den Befunden von Steinert und Ebert. Zugleich liegt der Erhebungszeitpunkt der Daten schon über 10 Jahre zurück.[11] In einer Befragung zur Prävalenz erlebter Körperstrafen in der deutschen Gesamtbevölkerung von 2015 errechneten die Autor*innen ebenfalls einen Anteil von etwa 70 Prozent, die Körperstrafen erlebten. Die jüngsten Befragten waren allerdings 14 Jahre, und für die Altersgruppe bis 20 Jahre wurde keine separate Häufigkeit für erlebte Körperstrafen berechnet.[12] In einer Befragung des Krimino-

10 Für die folgenden Daten vgl. Janina Steinert/Cara Ebert, Gewalt an Frauen und Kindern in Deutschland während COVID-19-bedingten Ausgangsbeschränkungen: Zusammenfassung der Ergebnisse, München 2020, www.gesine-intervention.de/wp-content/uploads/Zusammenfassung-der-Studienergebnisse_6_2020.pdf.

11 Vgl. Kurt Hahlweg et al., Körperliche Bestrafung: Prävalenz und Einfluss auf die psychische Entwicklung bei Vorschulkindern', in: Kindheit und Entwicklung 1/2008, S. 46–56.

12 Vgl. Andreas Witt et al., The Cycle of Violence: Examining Attitudes Toward and Experiences of Corporal Punishment in a Representative German Sample, in: Journal of Interpersonal Violence 1–2/2021, S. 263–286.

Abbildung 3: Körperliche Bestrafung von Kindern im Frühjahr 2020, in Prozent



Quelle: Janina Steinert/Cara Ebert, Gewalt an Frauen und Kindern in Deutschland während COVID-19-bedingten Ausgangsbeschränkungen: Zusammenfassung der Ergebnisse, München 2020, www.gesine-intervention.de/wp-content/uploads/Zusammenfassung-der-Studienergebnisse_6_2020.pdf; eigene Darstellung.

logischen Forschungsinstituts Niedersachsen von 2014 berichten immerhin 64,2 Prozent der 16- bis 20-Jährigen, gewaltfrei aufgewachsen zu sein.[13]

Noch problematischer ist die Datenlage zu Misshandlungsraten von Kindern. Die Dunkelfeldstudien aus der Zeit vor der Pandemie erfassen retrospektiv die Erfahrung von Jugendlichen und Erwachsenen[14] – für die Zeit seit 2020 stehen hingegen keine epidemiologischen Daten zur Verfügung. Das allein ist schon ein Indikator für die relativ niedrige Relevanz, die der Lebenslage von Kindern unabhängig von der Pandemie beigemessen wird.

WOHLBEFINDEN UND PSYCHISCHER GESUNDHEITSZUSTAND DER KINDER

Den nur begrenzt zur Verfügung stehenden Gefährdungsrisiken durch Gewalt, Misshandlung oder Vernachlässigung lassen sich nun Daten gegenüberstellen, die das Wohlbefinden und den psychischen Gesundheitszustand von Kindern erfassen. In Deutschland liefert seit Beginn der Pandemie vor allem ein großer medizinischer Survey Daten und Analysen. An der Universitätsklinik Hamburg-Eppendorf wird die sogenannte COPSY-Studie (Corona und Psyche) durchgeführt, die das psychische Wohlbefinden von Kindern im Längsschnitt untersucht und mit Daten aus der Zeit vor der Pandemie vergleicht. Die Forscher*innen haben seit dem Sommer 2020 in insgesamt drei Erhebungswellen über 2000 Familien befragt und dabei mit über 1500 Kindern gesprochen.[15] Schon in der ersten Erhebungswelle im Frühsommer 2020 zeigte sich, dass Kinder in der Pandemie häufiger über eine niedrigere gesundheitsbezogene Lebensqualität (40 Prozent) berichten als vor der Pandemie (15 Prozent) und dass sie häufiger unter psychosomatischen Beschwerden litten, vor allem unter Schlafproblemen, Irritabilität und Nervosität, Kopf- und Bauchschmerzen.[16] Die zweite Welle bestätigte diese Befunde: Der Anteil an Kindern mit einer niedrigen gesundheitsbezogenen Lebensqualität stieg auf 47 Prozent. In der dritten Welle sank dieser Anteil auf 35 Prozent – die Zahl liegt damit aber immer noch mehr als doppelt so hoch als vor der Pandemie. Die Forscher*innen berichten auch von gehäuften psychischen Problemen (wie Angststörungen, Depressionen, Emotions- und Verhaltensstörungen): Der Anteil lag in den drei Erhebungswellen bei jeweils um die 30 Prozent. Vor der Pandemie waren nur etwa 17 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen betroffen. Der Survey belegt als einzige repräsentative Studie auch einen klaren Zusammenhang zur sozialen Herkunft: Kinder, deren Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen und entweder in beengten räumlichen Verhältnissen leben oder einen Migrationshintergrund aufweisen, zeigten häufiger eine niedrigere gesundheitsbezogene Lebensqualität und litten vermehrt unter psychischen Problemen, Angststörungen und Depressionen.[17]

13 Vgl. Deborah F. Hellmann, Repräsentativbefragung zu Viktimisierungserfahrungen in Deutschland, 2014, https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_122.pdf.
14 Vgl. ebd.; Witt et al. (Anm. 12).
15 Vgl. Ulrike Ravens-Sieberer et al., Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Results of the Three-Wave Longitudinal COPSY Study, 2022, https://ssrn.com/abstract=4024489. Die befragten Kinder waren mindestens elf Jahre alt, Informationen zu jüngeren Kindern ab sieben Jahren wurden über eine Elternbefragung eingeholt.
16 Vgl. Ulrike Ravens-Sieberer et al., Mental Health and Quality of Life in Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic–Results of the Copsy Study, in: Deutsches Ärzteblatt International 48/2020, S. 828–829.
17 Vgl. Ravens-Sieberer et al. (Anm. 15), S. 13.

Gewissermaßen als Nebenprodukt liefert auch die COSMO-Studie der Universität Erfurt Einsichten in die Lebenszufriedenheit der Kinder. Diese sogenannte Snapshot-Erhebung untersucht in kurzen Abständen wiederholt ein ganzes Spektrum von Einstellungen der Befragten zu ihrer Risikowahrnehmung, zum Vertrauen in politische Maßnahmen und zum Impfverhalten, aber auch zu den Belastungen in der Pandemie. In der 12. Welle vom Mai 2020 wurde auch das Elternverhalten hinsichtlich Betreuungsleistung, Konflikte und physischer Gewalt erhoben. Dabei wurde auch eine Einschätzung zum Wohlbefinden der Kinder eingeholt. Den Aussagen der Eltern zufolge litten dabei besonders die jüngeren Kinder zwischen drei und sechs Jahren vor allem auch unter der Trennung von den Peers. Die Eltern dieser betreuungsintensiven Altersgruppe fühlten sich auch am stärksten überfordert.[18]

Zusätzlich zu diesen eher psychologisch-medizinischen Erfassungen des Wohlbefindens von Kindern in der Pandemie gibt es einige quantitative und qualitative Erhebungen der sozialwissenschaftlichen Kinder- und Kindheitsforschung, die sich vor allem auf die Lebenswelt der Kinder und ihrer Eltern konzentrieren. So erfassten Jennifer Carnin und Svenja Garbade in einem qualitativen Forschungsprojekt die Sicht der Kinder auf die pandemische Ausnahmesituation. Sie händigten elf Kindern eine Einwegkamera aus, mit denen diese ihre eigene Situation fotografisch festhalten konnten. Anschließend wurden sie interviewt. Die so entstandenen Aufnahmen dokumentieren einen Blick der Kinder, der von sozialer Isolation, zeitlicher Gleichförmigkeit und den räumlichen Grenzen der familiären Wohnung geprägt war.[19]

In der KiCo-Studie wurden über 25 000 Eltern zu den Pandemieerfahrungen während des ersten Lockdowns befragt.[20] Teil der Befragung war die Einschätzung der Zufriedenheit jedes im Haushalt lebenden Kindes durch den befragten Elternteil. Auch hier zeigt sich, dass die Kinder im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie als deutlich unzufriedener eingeschätzt wurde: Auf einer Skala von 0 (total unzufrieden) bis 10 (total zufrieden) rangierte die Zufriedenheit ihrer Kinder auf einem mittleren Niveau: Die Mittelwerte für die nach der Geburtenfolge sortierten Kinder rangieren zwischen 5,25 und 6. Die Befragten gaben allerdings an, dass die Kinder vor der Corona-Zeit deutlich zufriedener waren: Die Werte lagen hier für die Kinder durchgehend über 8. Die Zufriedenheitswerte der Kinder lagen dabei stets über dem Wert, den die Eltern für sich selbst angaben. Man muss für diese Zahlen jedoch immer im Hinterkopf behalten, dass sie auf den Einschätzungen von Eltern beruhen. In diesem Sinne sind diese Werte auch immer Aussagen über die eigenen Fähigkeiten, seinen Kindern eine glückliche beziehungsweise erfolgreiche Zeit zu gewähren. Sind die Kinder unzufrieden, so kann das von den Erwachsenen – sowohl von den Eltern selbst als auch von anderen – als Scheitern der eigenen elterlichen Aufgabe interpretiert werden.

Entsprechend zeigt die KiCo-Studie eine Polarisierung zwischen den Familien. Während ein Teil der Befragten in den Einschränkungen einen Zugewinn an Zeit mit und für die eigenen Kinder und Chancen für die Neugestaltung des Familienlebens sieht, berichtet ein anderer Teil von Überforderungen, Schuldgefühlen und Kapitulation selbstgesteckter Erziehungsziele, vor allem mit Blick auf die Beschäftigung mit den eigenen Kindern sowie den Einsatz und Ausmaß des Medienkonsums der Kinder.[21] So lassen sich die verschiedenen Befunde der KiCo-Studie vor allem auch als Außendarstellung „suboptimal funktionierender" Familien interpretieren. Unter den gegebenen Bedingungen löst man die eigenen Erwartungen ein, so gut es eben geht. Die Einschränkungen sind für die eigenen Kinder spürbar, aber man sei keine „schlechte Familie".

In dieses Bild passen auch die Angaben der Eltern, dass sie den Kindern genug Rückzugsräume anbieten, man mit dem Home-Schooling eher unzufrieden sei (aber nicht total versage), die Unterstützung durch die Lehrer*innen der

18 Vgl. COVID-19 Snapshot Monitoring (COSMO), Stand vom 25.5.2020, https://projekte.uni-erfurt.de/cosmo2020/archiv/12-02/cosmo-analysis.html, insb. Abschnitte 16 und 17.

19 Vgl. Jennifer Carnin/Svenja Garbade, Kindheit und Kindsein während der COVID-19-Pandemie: Kindliche Perspektiven auf den familiären (Bildungs-)Alltag, Bielefeld 2021.

20 Vgl. Sabine Andresen et al., Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie, Hildesheim 2020.

21 Vgl. Alexandra Langmeyer et al., Kindsein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020, München 2020. Die Studie kommt zu ähnlichen Befunden und enthält auch eine direkte Befragung von Kindern. Hinter der Polarisierung lassen sich ungleiche Lebenslagen der Kinder vermuten. Beide Studien sind jedoch nicht repräsentativ und zeigen den bereits erwähnten Mittelschichts- und Geschlechter-Bias in der Befragung.

Schulen eher negativ ausfalle, die Kinder hingegen mit der Stimmung in der Familie größtenteils zufrieden seien.

Diese Studien gewähren immerhin einen vermittelten Einblick in die Lebenslagen der Kinder und sie sind trotz der hier formulierten Kritik in ihrer wissenschaftlichen und sozialpolitischen Relevanz nicht zu unterschätzen. Die Regierungen von Bund und Ländern hatten lange genug gebraucht, um die Folgen der Pandemie für die Kinder überhaupt als zu bearbeitendes politisches Problem zu „entdecken" oder gar einheitlich anzugehen – bis heute ist es Stückwerk und anfällig für parteipolitische und länderspezifische Sonderregelungen, und die Verantwortung wird letztlich den Familien zugeschoben und damit aus dem Bereich der gesundheitspolitischen Steuerungsambitionen ausgeschlossen.

FAZIT: KINDER ALS ORGANISATIONSPROBLEM „GUTER ELTERNSCHAFT"

Die Sorge um gute Elternschaft ist Teil dessen, was Doris Bühler-Niederberger als „normatives Muster guter Kindheit" beschreibt: Kindheit in der deutschen Gesellschaft (man kann sie aber stellvertretend für den globalen Norden europäisch-nordamerikanischer Prägung betrachten) soll möglichst lange, möglichst behütet und als von der Erwachsenenwelt und ihren Problemen separiert erfolgen. Die Ausgestaltung dieser Lebensphase ist dabei stark von den Vorstellungen, Erziehungspraktiken und Leistungserwartungen der Mittelschichten abhängig, an denen die Familien anderer Soziallagen gemessen und bewertet werden.[22] In diesem Sinne sind sowohl die herangezogenen Studien zum Wohlbefinden der Kinder als auch die Befunde Ausdruck dieser Sorge um eine gute Mittelschichtskindheit. So entspricht etwa die Befürchtung, Kinder würden einem zu großen Medienkonsum erliegen, einer Vorstellung von Bildungskindheit, mit der zugleich Kindheiten ärmerer Verhältnisse als defizitär abqualifiziert werden können. Öffentliche Diskussionen, die sich auf die Beschulungsraten und -modelle (Präsenzunterricht, Home-Schooling, Unterrichtsausfall, Bildungsrenditen) konzentrieren, achten letztlich auch nicht darauf, wie es den Kindern in der Pandemie geht, sondern darauf, was man von den Kindern, die die Pandemie jetzt durchleben, in der Zukunft noch (oder nicht mehr) erwarten kann. Diese Problematisierung entfaltet sich klar entlang der Zugehörigkeiten zu Altersgruppen (hier vor allem Kinder und Erwachsenen): Das Wohlbefinden der Kinder in der Pandemie wird zum Indikator für die gelingenden Leistungen der Eltern. Das bricht den direkten Vergleich von Kindern mit Erwachsenen: Was wir über die Lebenslage der Kinder in der Pandemie wissen, ist vor allem ein Indikator dafür, wie gering das gesellschaftliche Interesse für diese Gruppe vor und während der Pandemie ausfällt.

Es gilt somit für die Kinder in Corona-Zeiten primär, was die Historikerin Martina Winkler in ihrer Analyse zur Repräsentation von Kindern in amerikanischen Filmen und Serien im Januar 2021 formulierte: „Kinder haben in dieser Erwachsenenwelt keinen individuellen Charakter, keine Ansprüche und keine Stimme, sie sind nur zweierlei: ein Organisationsproblem und eine Projektionsfläche für die Gefühle der Erwachsenen."[23]

22 Vgl. Bühler-Niederberger (Anm. 2).

23 Martina Winkler, Kein Gesicht und keine Stimme. Kinder in der aktuellen Populärkultur, 10.1.2021, https://geschichtedergegenwart.ch/kein-gesicht-und-keine-stimme-kinder-in-der-aktuellen-populaerkultur.

LARS ALBERTH
ist Professor für Theorien und Methoden der Kindheitsforschung an der Leuphana Universität Lüneburg.
alberth@leuphana.de

LEITBILDER „GUTER KINDHEIT“: DIE UTOPIE DER CHANCENGLEICHHEIT

Tanja Betz

„Kinder sind unsere Zukunft“ – mit diesem Slogan werden seit Jahren Forderungen unterlegt, um Kinder und ihr Aufwachsen im Zusammenspiel von öffentlicher und privater Verantwortung stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Es geht beispielsweise darum, frühkindliche Angebote der Bildung, Betreuung und Erziehung auszubauen und die Ganztagsschule auszuweiten; ebenso sollen Unterstützungs- und Bildungsangebote für Eltern ausgedehnt werden, Qualitätsstandards in pädagogischen Institutionen etabliert und Qualitätsentwicklung vorangetrieben werden.

Allerdings geht es nicht um die Kinder selbst, nicht um das Kind als Kind. Vielmehr geht es um die Institutionen der Kindheit, also Kindertageseinrichtungen, Schulen und die Familie sowie – abgeleitet hiervon – um das Kind als Humankapital: Es geht um das zukünftig nützliche Mitglied „unserer“ Erwachsenengesellschaft. Dieser Fokus ist Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung hin zu einer stärkeren „Kindzentrierung“ von politischen Debatten und Reformen.[01] Diese Kindzentrierung ist sowohl in Deutschland als auch in weiteren europäischen Wohlfahrtsstaaten seit den 1990er Jahren zu beobachten und eingebettet in übergreifende sozialinvestive politische Strategien („child-centered social investment strategies“).[02] Diesen Strategien liegen Leitbilder guter Kindheit und guter Elternschaft zugrunde, die Chancengleichheit zum Ziel haben, aber gerade von Kindern und Eltern in weniger privilegierten sozialen Positionen ungleich schwerer zu realisieren sind.

SOZIALINVESTITIONEN IN (WENIG PRIVILEGIERTE) KINDER

In sozialinvestiven Strategien und Leitbildern nehmen Kinder und vor allem die Ausgestaltung der Lebensphase (frühe) Kindheit eine relevante Stellung ein. Diese Relevanz zeigt sich im Zeitverlauf in der Entwicklung der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik.[03] Während klassische Sozialpolitik „auf *ex post* Entschädigung von Einkommens- und Arbeitsplatzverlusten zielt, beispielsweise durch Arbeitslosengeld, will vorbeugende Sozialpolitik die Bürger *ex ante* mit Fähigkeiten ausstatten“. Sozialinvestitionspolitik stellt entsprechend „Bildung und (arbeitsmarktrelevante) Fähigkeiten (…) ins Zentrum sozialstaatlicher Aktivität“.[04] Diese Politik zeichnet sich, gerade in Bezug auf Kinder, durch eine „(langfristige) Zukunftsorientierung und das temporale Auseinandertreten von Kosten und Erträgen“ aus; der Hauptnutzen der Investitionen zeigt sich in der Zukunft.[05] Weil früh und effektiv in Bildung und Betreuung der Kinder investiert wird, sind hohe Gewinne für die Gesellschaften in der Zukunft zu erwarten.[06] Ein Schwerpunkt sozialinvestiver Politikstrategien liegt in den Investitionen in Kinder aus weniger privilegierten Familien und ist am Ideal der Chancengleichheit orientiert.[07] Hier erweisen sich frühe Investitionen als besonders effizient. Ein politisches Ziel ist es dabei, früh bildungsbezogene Ungleichheiten abzubauen[08] und Kinderarmut zu reduzieren. Bildungs- und sozialpolitische Ausgaben, die in diesen Bereich fließen, lassen sich so als Investitionen verstehen und gesellschaftlich legitimieren.[09]

Diese Kindzentrierung ist Ausdruck eines „gesellschaftspolitischen Paradigmenwechsel(s)“[10] und damit einhergehend eines neuen Wohlfahrtsstaatsverständnisses. Die akademische und politische Debatte[11] wurde in nicht unerheblichem Maße von internationalen Organisationen, wie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und der Europäischen Union angestoßen, die „diesen sozialpolitischen Perspektivwechsel unterstützt und seine Ausarbeitung gefördert haben“.[12]

Die Investitionen in das Humankapital der Gesellschaftsmitglieder, gerade auch der Kinder, lassen sich verstehen als „Königsweg der Vorbereitung auf eine Zukunft in einer globalisierten

Wissensgesellschaft".[13] Zentral für die neue wissensbasierte Ökonomie sind dabei kognitive Fähigkeiten der Kinder, ihre Sozialkompetenzen und ihre Motivation, zu lernen.[14]

Die Investitionen in Humankapital werden gekoppelt an Aktivierungsstrategien. Das Ziel einer frühen Aktivierung der Gesellschaftsmitglieder erklärt den öffentlichen sowie den sozial- und bildungspolitischen Fokus auf die (frühe) Kindheit.[15] Ebenso lassen sich diese Strategien und Schwerpunkte in der Familienpolitik auffinden, in der die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine zentrale Stellung einnimmt.[16] Damit behält die Familie im kindzentrierten Sozialinvestitionsstaat ihre konstitutive Bedeutung bei.[17] Sie bleibt zentral auch angesichts der markanten Veränderungen, weg von der „konservativ-bürgerlichen Familienkindheit" und hin zu einer „Bildungskindheit", denn ihr kommt wie allen Institutionen der Kindheit die Aufgabe zu, „die erwartete Nützlichkeit der Kinder ‚nachhaltig' zu fördern und zu fordern".[18] Zudem spielt das lebenslange Lernen eine entscheidende Rolle in sozialinvestiven Ansätzen.[19]

Da sich Kindheit „direkter politischer Steuerung" entzieht,[20] setzen Umbauten des Sozialstaats und entsprechende vorbeugende Politikstrategien sowohl an der Institution „Familie" als auch an den außerfamilialen Institutionen Kindertagesbetreuung und Schule an. Außerdem nehmen sie Einfluss auf die sozialen Beziehungen zwischen Kindern und verschiedenen relevanten Akteuren der Kindheit wie Eltern oder Fach- und Lehrkräfte.[21] Mit der Kindzentrierung verändert sich demzufolge auch das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von jungen Menschen. Zugleich zielen sozialinvestive Strategien darauf ab, Menschen zu befähigen und darauf vorzubereiten, mit (neuen) Risiken umzugehen.[22] Hierzu gehört zum Beispiel die zunehmende Arbeitsmarktintegration von Frauen, die mit einem Betreuungsbedarf kleiner Kinder einhergeht. Aktivierung soll auch dazu dienen, dass sich die Bürger/innen initiativ selbst helfen, statt wie bisher auf den Risikotransfer vom Individuum zum Staat zu vertrauen und mit einer sozialpolitischen Risikoabsicherung zu rechnen.[23]

LEITBILDER IM SOZIALINVESTIVEN WOHLFAHRTSSTAAT

Mit sozialinvestiven Politikstrategien und entsprechenden Diskursen gehen spezifische sozialpolitische Leitbilder der Investition, Aktivierung und Prävention einher. Diese werden in politikwissenschaftlichen Zusammenhängen in ihren Entwicklungsverläufen und auf ihre Auswirkun-

01 Vgl. Tanja Betz/Stefanie Bischoff-Pabst/Frederick de Moll, Leitbilder „guter Kindheit" und ungleiches Kinderleben. Eine Einführung, in: dies., Leitbilder „guter" Kindheit und ungleiches Kinderleben, Weinheim 2020, S. 12–30.
02 Gøsta Esping-Andersen, A Child-Centred Social Investment Strategy, in: ders. et al. (Hrsg.), Why We Need a New Welfare State, Oxford 2002, S. 26–67.
03 Vgl. Nicole Klinkhammer, Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik, Marburg 2014; zum Bedeutungsgewinn des Sozialinvestitionsparadigmas: Antonio Brettschneider/Ute Klammer, Vorbeugende Sozialpolitik: Grundlinien eines sozialpolitischen Forschungsprogramms. Düsseldorf 2020.
04 Marius R. Busemeyer/Julian L. Garritzmann, Bildungspolitik und der Sozialinvestitionsstaat, in: Herbert Obinger/Manfred G. Schmidt (Hrsg.), Handbuch Sozialpolitik. Wiesbaden 2019, S. 783–805, hier S. 792.
05 Vgl. ebd.
06 Vgl. Esping-Andersen (Anm. 2).
07 Vgl. ders. et al., A New Welfare Architecture for Europe? Report Submitted to the Belgian Presidency of the European Union, Brüssel 2001.
08 Vgl. ebd.
09 Vgl. Harry Hendrick, Die sozialinvestive Kindheit, in: Meike S. Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hrsg.), Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt/M. 2014, S. 456–491.
10 Klinkhammer (Anm. 3), S. 15.
11 Vgl. Silke Bothfeld/Sophie Rouault, Families Facing the Crisis: Is Social Investment a Sustainable Social Policy Strategy?, in: Social Politics 1/2015, S. 60–85.
12 Brettschneider/Klammer (Anm. 3), S. 6.
13 Thomas Olk/Maksim Hübenthal, Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat, in: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf, Weinheim 2011, S. 157–167, hier S. 157.
14 Vgl. Esping-Andersen et al. (Anm. 7); Hendrick (Anm. 9).
15 Vgl. Tanja Betz/Stefanie Bischoff, Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen, in: Andreas Lange et al. (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie, Wiesbaden 2018, S. 49–66.
16 Vgl. Bothfeld/Rouault (Anm. 11).
17 Vgl. Klinkhammer (Anm. 3).
18 Ebd., S. 519f.
19 Vgl. Bothfeld/Rouault (Anm. 3).
20 Johanna Mierendorff, Die wohlfahrtsstaatliche Kindheit, in: Baader/Eßer/Schröer (Anm. 9), S. 257–283, hier S. 265.
21 Ebd.
22 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland, Berlin 2021.
23 Vgl. Hendrick (Anm. 9).

gen hin analysiert.[24] Darüber hinaus sind mit sozialpolitischen Leitbildern und entsprechenden politischen Strategien auch Leitbilder guter Kindheit und guter Elternschaft verknüpft. Obwohl die Auseinandersetzung mit solchen Leitbildern für die Sozial- und Erziehungswissenschaft von unmittelbarer Bedeutung ist, liegen bislang nur wenige empirische Analysen vor.

Leitbilder werden in der Forschung vielfach als sozial geteilte Normalitätsvorstellungen angesehen, die als erstrebenswert gelten.[25] Im Folgenden werden Leitbilder als sozial geteilte Vorstellungsmuster verstanden, die sich auf eine erwünschte Zukunft oder auf den Erhalt eines Status Quo beziehen.[26] Leitbilder sind erziehungswissenschaftlich interessant, weil sie die „Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsorientierungen der Akteure durch ihre Ausrichtung auf einen gemeinsam geteilten Zukunftshorizont"[27] synchronisieren und strukturieren und diese angestrebte Zukunft durch entsprechendes (pädagogisches/elterliches) Handeln realisiert werden soll. Offen ist indessen, wem es unter welchen Bedingungen möglich ist, das eigene Handeln an den Leitbildern zu orientieren und ihnen zu entsprechen und wer sich wie genau zu den legitimen Leitbildern positioniert und welche Folgen dies hat.

Leitbilder sind an spezifische soziale Kontexte gebunden und stets veränderlich. Sie sind Bestandteile von Deutungs- und Aushandlungskämpfen dazu, was als wünschenswert gelten soll und welche Vorstellungsmuster erstrebenswert sind und sein sollen – ein Aspekt, der in der Literatur zu Leitbildern häufig ausgeblendet wird. Leitbilder sind in diesem Sinne vorläufige, das heißt historisch veränderbare Resultate solcher Kämpfe.[28] Dabei haben gesellschaftliche Akteure in Herrschaftspositionen bessere Möglichkeiten, ihre Perspektiven auf die gesellschaftliche Zukunft und entsprechende politische Strategien einzubringen und festzuschreiben als dies für marginalisierte und für weniger privilegierte Akteursgruppen der Fall ist. Damit sind Leitbilder an gesellschaftliche Machtverhältnisse und damit einhergehende Einflussmöglichkeiten im Sinne eines Agenda Setting gekoppelt. Leitbilder funktionieren wie legitime symbolische Ordnungen,[29] das bedeutet, bestimmte Vorstellungen von Bildung, Erziehung oder auch Familie und entsprechende milieuspezifische Bildungs- und Erziehungspraktiken, die in Abhängigkeit stehen zu gesellschaftlichen, ökonomischen oder kulturellen Ressourcen, gelten ganz selbstverständlich und „natürlich" als höherwertig und legitimer als andere.

Leitbilder guter Kindheit sind somit gesellschaftlich breit geteilte Vorstellungsmuster darüber, wie Kindheit als Lebensphase gegenwärtig und zukünftig gut gestaltet werden kann und soll und welche Verantwortlichkeiten hierbei unterschiedlichen Akteuren und Institutionen zukommt, um diese wünschenswerte Zukunft zu erreichen. Die „‚schlechte Kindheit' stellt dabei jenen Gegenpol dar, über den sich die Kriterien für eine ‚gute Kindheit' erst profilieren".[30] Entsprechend schwingt in den Leitbildern guter Kindheit implizit oder explizit die schlechte Kindheit immer mit.

Leitbilder haben gerade mit Blick auf das Zusammenspiel von öffentlicher und privater Verantwortung für Eltern, Fach- und Lehrkräfte und nicht zuletzt für Kinder selbst weitreichende Folgen. Die Akteure müssen sich mit den Leitbildern guter Kindheit und entsprechenden Handlungserwartungen oder konkreten Aufforderungen auseinandersetzen. Dies kann bewusst und unbewusst, implizit und explizit erfolgen.[31] Zugleich sind Leitbilder guter Kindheit nicht isoliert. Es gibt nicht nur ein Leitbild guter Kindheit, sondern mehrere Leitbilder sind miteinander verflochten. Zudem sind sie nicht unabhängig von

24 Vgl. Bothfeld/Rouault (Anm. 11); Busemeyer/Garritzmann (Anm. 4); Brettschneider/Klammer (Anm. 3).

25 Detlev Lück/Sabine Diabaté, Familienleitbilder: Ein theoretisches Konzept, in: Norbert Schneider/Sabine Diabaté/Kerstin Ruckdeschel (Hrsg.), Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben, Opladen 2015, S. 19–28, hier S. 21.

26 Vgl. Margaret Pardo-Puhlmann/Stefanie Bischoff/Tanja Betz, Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt/M. 2016; Katharina D. Giesel, Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte, Wiesbaden 2007.

27 Pardo-Puhlmann/Bischoff/Betz (Anm. 26), S. 20.

28 Ebd.

29 Vgl. Tanja Betz/Stefanie Bischoff-Pabst, Perspektiven von Eltern auf Bildung und Erziehung. Zur symbolischen Macht von Leitbildern „guter" Elternschaft, in: Betz/Bischoff-Pabst/de Moll (Anm. 1), S. 153–177.

30 Magdalena Joos et al., „Gute Kindheit" als Gegenstand der Forschung. Wohlbefinden, Kindeswohl und ungleiche Kindheiten, in: Tanja Betz et al. (Hrsg.), Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim 2018, S. 7–27, hier S. 8.

31 Vgl. Betz/Bischoff-Pabst/de Moll (Anm. 1).

Leitbildern guter Elternschaft sowie guten Fach- und Lehrkräften, die ebenfalls maßgeblich den Blick auf die Lebensphase Kindheit konturieren.

Zur empirischen Rekonstruktion von Leitbildern guter Kindheit und guter Elternschaft wurde in der EDUCARE-Studie der politische Diskurs zu Bildung in der frühen und mittleren Kindheit nach dem ersten „PISA-Schock" Anfang der 2000er Jahre anhand einer Reihe von einschlägigen (regierungs-)politischen Dokumenten in Bund und Ländern untersucht. Die Analyse bezog sich vorwiegend auf die Bereiche Kinder und Jugend(hilfe), Familie, Bildung, Soziales und Integration. Zum Korpus gehörten entsprechende Dokumente wie die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder sowie auf Ebene des Bundes der Bildungsbericht, der Armuts- und Reichtumsbericht, der Familienbericht, der Kinder- und Jugendbericht sowie Dokumente zum Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland und zum Nationalen Integrationsplan. Dabei wurde ein diskursanalytisch-qualitativer methodischer Zugang gewählt. Herausgearbeitet wurden unter anderem politische Konstruktionen von Risiken für Kinder, von Kinderbildern sowie Konstruktionen guter Elternschaft und guter Kindheit.[32]

GEGENWÄRTIGE LEITBILDER GUTER KINDHEIT

Insgesamt konnten in der EDUCARE-Studie zahlreiche miteinander verschränkte Leitbilder einer guten Kindheit herausgearbeitet werden. Sie bilden einen gesamtgesellschaftlichen, wünschenswerten Zukunftshorizont, der sich in die dargelegten übergreifenden sozialinvestiven Entwicklungen einordnen lässt. Im Folgenden wird überblicksartig auf die Ergebnisse der Leitbildanalyse eingegangen.

Kindheit soll eine vom Erwachsenensein differente Lebensform sein. Entsprechend der analysierten Dokumente ist dieses Vorstellungsmuster bereits Realität, sodass es darum geht, die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen auch zukünftig zu erhalten. So wird etwa der (weitere) Ausbau institutioneller Angebote und Maßnahmen, die sich speziell an Kinder und deren Bedürfnisse als Kinder richten, ausschließlich positiv konnotiert.[33] Ein solches Leitbild stabilisiert nicht nur die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen, sondern zugleich auch das pädagogische Moratorium, das für die sozialinvestive Logik bedeutsam ist. Dabei handelt es sich um eine spezifische Auszeit für Kinder (und Jugendliche) von bestimmten Verpflichtungen (wie Erwerbsarbeit) und zugleich auch von Teilhabe an der bürgerlichen Gesellschaft. Es ist auch vom Schutz- und Schonraum die Rede. Stattdessen übernehmen Institutionen wie die Kindertageseinrichtung, Schule und Familie und das entsprechende pädagogische Personal die stellvertretende Inklusion der Kinder in das gesellschaftliche System.[34] Hier nun greift die Logik der „Förderung von Bürgern/Arbeitern für die Zukunft".[35] Denn die Aufgabe der Kinder ist es, in dieser Auszeit zu lernen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen auszubauen; die Aufgabe der Pädagog/innen ist es, zu unterrichten, zu erziehen, zu sanktionieren, zu fördern.

Zugleich soll die Lebensphase Kindheit altersangemessen ausgestaltet werden.[36] Dies zeigt sich in der markanten Setzung von Altersgrenzen vor allem über das Recht (zum Beispiel Kinder- und Jugendhilferecht, Strafrecht) und die Zuweisung des Status von Minderjährigkeit gegenüber der Volljährigkeit. Die herausgehobene Bedeutung des Alters wird auch in politischen Forderungen nach der Verwirklichung der Kinderrechte deutlich, wie zum Beispiel bei der altersangemessenen Beteiligung von Kindern. Die Lebensbedingungen von Kindern werden somit „vor allem über die Bestimmung und Kontrolle von Altersgrenzen" wohlfahrtsstaatlich reguliert.[37] Sie bestimmen die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten von Kindern maßgeblich mit – auch über altersbezogene Grenzziehungen wie die Schulpflicht, mit de-

32 Vgl. Tanja Betz/Frederick de Moll, Aktive Lerner, verletzliche Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs, in: Charis Förster/Kariane Höhn/Sonja A. Schreiner (Hrsg.), Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit, Freiburg/Br. 2013, S. 41–49; Tanja Betz/Frederick de Moll/Stefanie Bischoff, Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft, in: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance"/Lena Correll/Julia Lepperhoff (Hrsg.), Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung, Weinheim 2013, S. 69–80.; Betz/Bischoff (Anm. 15).

33 Vgl. Betz/Bischoff (Anm. 15).

34 Vgl. Jürgen Zinnecker, Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert, in: Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert, Weinheim 2000, S. 36–68.

35 Hendrick (Anm. 9), S. 470.

36 Vgl. Betz/Bischoff (Anm. 15).

37 Mierendorff (Anm. 20), S. 271.

nen altersspezifische Verpflichtungen für Kinder, sich zu qualifizieren und Fähigkeiten zu erwerben, einhergehen.

Weiterhin ist die gute Kindheit eine geschützte Kindheit,[38] da Kinder im politischen Diskurs als verletzlich (vulnerabel) und schutzbedürftig konstruiert werden,[39] sowie eine materiell abgesicherte Kindheit. Im Umkehrschluss wird in diesem Vorstellungsmuster davon ausgegangen, dass Kinder, für die die materielle Absicherung prekär ist, eine schlechte Kindheit erleben. Denn diese Kinder sind abhängig vom Wohlstand ihrer Eltern; ihnen drohen nicht nur materielle Entbehrungen, sondern auch „Anregungsarmut“,[40] sodass das Risiko steigt, dass sich diese Faktoren nachteilig auf ihre weitere Entwicklung auswirken.

Darüber hinaus soll Kindheit eine Lebensphase sein, in der Kinder gezielt von Erwachsenen gefördert werden.[41] Dominant ist hier die Vorstellung des Kindes als Werdendes und Unfertiges. Die Förderung, so das Leitbild, sollte unter anderem mit Blick auf einen erfolgreichen Schulübertritt und Spracherwerb im Deutschen geschehen, auch um gleiche Bildungschancen für alle Kinder zu schaffen. Dem Handeln der Eltern und dem Handeln (früh)pädagogischer Fachkräfte kommt hinsichtlich der Förderung besondere Aufmerksamkeit zu. Sie werden im Diskurs als zentrale Akteure für eine hohe Förderqualität betont. Die Kinder selbst bleiben vergleichsweise passiv.

Die gute Kindheit ist zudem eine Kindheit, in der Kinder aus riskanten familialen Verhältnissen befreit werden. Die genannte Förderung der Kinder kann und soll, beim Versagen familialer Unterstützung und Sorge sowie mangelnder Erziehungskompetenz, in öffentlichen (Bildungs-) Institutionen realisiert werden. Damit soll die gute Entwicklung aller Kinder sichergestellt werden. Entscheidend ist, dass sich die kindlichen Fähigkeiten voll entfalten können. Medizinisch und pädagogisch geschultes Personal ist somit in der Pflicht, Schutz zu gewährleisten, Lernen zu ermöglichen und die Förderung zu realisieren. Die Befreiung der Kinder wird dabei sowohl kompensierend (sie soll zum Beispiel bei diagnostizierten Entwicklungsverzögerungen von Kindern greifen) als auch präventiv gedacht: Da ungünstige Umweltbedingungen (in der Familie) die Entwicklung von Kindern ausbremsen könnten, ist die Feststellung von Risiken bereits ausreichend für eine Intervention. Entwicklungsverzögerungen und Förderbedarfe von Kindern sollen auf unterschiedlichen Ebenen identifiziert und früh diagnostiziert werden. Auch hier ist wieder das Fachpersonal – in doppelter Hinsicht – gefragt: Es geht zum einen um ihre diagnostische Kompetenz beispielsweise zum Sprachförderbedarf der Kinder. Zum anderen geht es um ihren Blick auf die Eltern: Diagnostiziert das Fachpersonal ein Bildungs- oder Erziehungsversagen der Eltern oder meint, ein Risiko hierzu zu erkennen, dann sollen Eltern außerhäusliche Bildungsangebote wahrnehmen.[42] Eine weitere Variante besteht darin, dass optimal qualifizierte Fachkräfte das Kind möglichst frühzeitig und lange in öffentlichen Einrichtungen betreuen und fördern, ohne die Eltern einzubeziehen. Das Leitbild zielt hierbei auf gleiche Bildungschancen für alle und die Entfaltung ungenutzter Potenziale, unabhängig von der sozialen Herkunft der Kinder und ihrem familiären Hintergrund.

Gute Kindheit, so ein weiteres Leitbild, vollzieht sich in geregelten, normierten und öffentlich institutionalisierten Bahnen. Das anvisierte Ziel ist ein möglichst normaler, das heißt unauffälliger Entwicklungsverlauf des Kindes, ohne bei ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen, vorschulischen Sprachstandserhebungen, Schuleingangsuntersuchungen oder bei institutionellen Übergängen (zum Beispiel in die Grundschule oder in weiterführende Schulen) besonders aufzufallen. Diskursiv prominent ist hier der Themenkomplex (deutsche) Sprachkompetenz. Das Ziel ist es, dass möglichst alle Kinder, vor allem diejenigen mit Migrationshintergrund und/oder Deutsch als Zweitsprache, die deutsche Sprache lernen und beherrschen. Das pädagogische Personal wird entsprechend dazu aufgerufen, Sprache zu fördern und entsprechendes Wissen und Können zu erwerben, um Sprache gut fördern zu können. Das Beherrschen der deutschen Sprache wird dabei implizit wie explizit mit Bildungs- beziehungsweise Schulerfolg in Beziehung gesetzt. Die skizzierte normierte Kindheit geht einher mit dem Leitbild einer Kindheit als gesteuerter Lebensphase. Diese Steuerungslogik findet ihren Ausdruck unter anderem in der Institutionalisierung von indikatorenbasierten Berichten, wie dem Nationalen

38 Vgl. Betz/Bischoff (Anm. 15).
39 Vgl. Betz/de Moll (Anm. 32).
40 Ebd., S. 45.
41 Vgl. hier und im Folgenden Betz/Bischoff (Anm. 15).
42 Wie Deutschkurse oder Kurse zur kindlichen Förderung.

Bildungsbericht oder dem Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Sie gewähren empirisch-quantitative Einblicke in das Bildungs- und Betreuungssystem in Deutschland (über Daten zur vorschulischen Bildungsbeteiligung von Kindern oder zu Rückstellungen vom Schulbesuch) und erlauben damit zugleich, die Entwicklungen der Systeme zu verfolgen, weiter zu beschleunigen oder auch nachzujustieren, wenn Erwartungen an die Leistungen des Systems nicht erfüllt werden.

In allen Leitbildern ist gute Kindheit eine Phase optimaler Entwicklung und bestmöglicher Nutzung der Anlagen. Das von Natur aus stetig lernende Kind[43] wird gezielt durch Erwachsene gefördert. Es wächst unter öffentlicher Zugriffsmöglichkeit in anregungsreicher Umgebung auf und wird durch „kompetente" Eltern und Fachkräfte begleitet. So soll es seine natürlichen Anlagen optimal entfalten und seine Begabungspotenziale ausschöpfen. Indem die gute Kindheit als Zeit des entgrenzten Lernens in Zeit und Raum gedacht wird, werden alle Zeiten (wie die Kleinkindphase) und Orte (wie die Kindertageseinrichtung) auch zu potenziellen Optimierungsfeldern. Optimierung als Handlungsprinzip kann bezogen auf das pädagogische Personal und die Eltern als unabschließbarer Lernprozess verstanden werden,[44] insofern jede Handlung eine „aktualisierte Einschätzung der verfügbaren Ressourcen und Restriktionen" erfordert und neue Situationen neue (Förder-)Entscheidungen verlangen.[45] Dabei müssen solche Entscheidungen unter der Bedingung „unvollständigen Wissens"[46] getroffen werden, die dementsprechend Risiken in sich bergen. Diese Risiken wiederum sollen mit entsprechenden Informationen minimiert werden.

GEGENWÄRTIGE LEITBILDER GUTER ELTERNSCHAFT

Die skizzierten Leitbilder adressieren maßgeblich Erwachsene und fordern sie zum Handeln auf. Die Kinder selbst, das zeigen die Analysen, wirken aus sich selbst heraus an der Gestaltung der wünschenswerten Zukunft mit. Im Zentrum stehen diejenigen Erwachsenen, die mit (kleinen) Kindern in beruflichen Kontexten (vor allem Kindertageseinrichtungen) und im familialen Rahmen interagieren. Diese von den Leitbildern guter Kindheit ausgehenden Handlungsaufforderungen sind somit aufs Engste verknüpft mit Vorstellungen guter Elternschaft oder auch guter Fachkräfte/Lehrkräfte.[47] Entsprechend wurden in der Studie auch Leitbilder guter Elternschaft rekonstruiert, die im Folgenden knapp präsentiert werden.[48]

Zentral für das Leitbild ist eine hohe, auch wissenschaftlich gestützte Bildungs- und Erziehungskompetenz der Eltern. Gute Elternschaft zeichnet sich entsprechend dadurch aus, dass Eltern um die Entwicklungsschritte ihres Kindes wissen, ihm entwicklungsangemessene und -förderliche Bildungsgelegenheiten verschaffen, die die Basis für eine erfolgreiche institutionalisierte Bildungslaufbahn legen. Um dies zu erreichen, erkundigen sich die Eltern selbstständig nach Bildungs- und Förderangeboten, ziehen Expertise heran, lesen Ratgeberliteratur und suchen Unterstützung, etwa durch den Besuch entsprechender Kurse. Gute Elternschaft zeichnet sich also dadurch aus, dass Eltern an der optimalen Kompetenzentwicklung ihres Kindes mitwirken – begleitend und flankierend zu den öffentlich verantworteten Bildungs- und Betreuungsinstitutionen. So werden Eltern zu Expert/innen für die alters- und entwicklungsangemessene Bildung und Entwicklung ihrer Kinder. Eine Voraussetzung dafür ist die Anerkennung der Konstruktion des forschenden, wissbegierigen Kindes, das nicht nur auf Schutz und Versorgung, sondern auch auf eine anregende Umwelt angewiesen ist. Gute Elternschaft konstituiert sich zugleich „durch die Befreiung des Kindes aus dem defizitären häuslichen Umfeld und durch seine ‚Übergabe' an außerfamiliale Bildungs- und Betreuungsinstitutionen".[49]

Zentral für gute Elternschaft ist damit die Unterscheidung in kompetente versus nicht-kompetente Eltern, wobei kompetente Eltern richtige (Bildungs-)Entscheidungen treffen und verantwortungsvoll im Sinne einer erfolgreichen Schullaufbahn ihrer Kinder handeln. Dabei

43 Vgl. Betz/de Moll (Anm. 32).

44 Vgl. Ulrich Bröckling, Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart, in: Henrike Terhart/Sandra Hofhues/Elke Kleinau (Hrsg.), Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen 2021, S. 217–229.

45 Ebd., S. 219.

46 Ebd.

47 Vgl. Betz/Bischoff (Anm 15).

48 Vgl. Betz/de Moll/Bischoff (Anm. 31).

49 Ebd., S. 75.

hängt dieses Leitbild neben der zugeschriebenen (In-)Kompetenz eng mit weiteren Ressourcen von Eltern zusammen: Dem Leitbild aktuell nicht entsprechen „bildungsferne" Eltern, „sozial schwache" Eltern, sowie „unfähige" Eltern – hier vor allem Eltern mit Deutsch als Zweitsprache – und „unwissende" Eltern.[50] Gute Elternschaft ist im Umkehrschluss an einen entsprechenden Ressourcenreichtum gekoppelt.

ANFORDERUNGSCHARAKTER VON LEITBILDERN UND (UN-)MÖGLICHKEIT IHRER REALISIERUNG

In sozialinvestiven Strategien nehmen Kinder und Eltern und die Gestaltung der Lebensphase (frühe) Kindheit eine bedeutsame Stellung ein. Während Kinder eher indirekt adressiert werden, sehen sich insbesondere Eltern zunehmend mit politisch und medial allgegenwärtigen Vorstellungen damit konfrontiert, was gutes Elternsein ausmacht. Es handelt sich dabei um starke Bildungs- und Förderimperative, die aus Sicht der Eltern und letztlich, so lässt sich mutmaßen, auch der Kinder, einen Druck erzeugen, dem nicht alle gleichermaßen selbstsicher begegnen können.[51] Inwiefern Eltern, Kinder und pädagogische Fachkräfte den aktuellen Leitbildern entsprechen können und dies auch wollen, inwieweit sie sich in ihrem Handeln an ihnen orientieren, ist bislang nur in Teilen empirisch untersucht.[52]

Im sozialinvestiven Wohlfahrtsstaat wird ein spezifisches Anforderungstableau und Verantwortlichkeitsgefüge zwischen Familie, Kindertagesbetreuung und Schule geschaffen, innerhalb dessen sich die Akteure der Kindheit – Eltern, Fachkräfte und Kinder – zueinander positionieren müssen. Denn die Bürger/innen sollen „ihr Leben in einer verantwortlichen und risikominimierenden Weise gestalten".[53] Dies gilt sowohl für den elterlichen Umgang mit Kindern[54] als auch für das (früh-)pädagogische Handeln in Bildungsinstitutionen. Wie gut dies gelingt, hängt mit der eigenen gesellschaftlichen Position und den eigenen ökonomischen, sozialen und bildungsbezogenen Ressourcen zusammen. Leitbilder guter Kindheit und guter Elternschaft sind damit nicht gleichermaßen von allen Gesellschaftsmitgliedern realisierbar. Dennoch werden Erfolg und Misserfolg (in der Schule) nicht selten individualisiert und unwilligen, desinteressierten, unfähigen Eltern zugeschrieben. Da diese Individualisierung auch für Fachkräfte greift, die ihrerseits den an sie gerichteten Erwartungen – zur Kompensation von bildungsbezogenen Ungleichheiten beizutragen – nicht entsprechen können, sind neue Spannungen zwischen Fachkräften und Eltern vorprogrammiert, gerade in schwierigen Konstellationen und angesichts neuer Risiken wie etwa die vielfach belegten Lern- und Entwicklungsrückstände bei Kindern aufgrund corona-bedingter Kita- und Schulschließungen. Solche Spannungen aber bleiben in Empfehlungen, die sich dezidiert als sozialinvestiv einordnen, und aktuellen bildungspolitischen Leitformeln, wie die der „verlässliche[n] und zukunftsfähige[n] Bildungs- und Erziehungspartnerschaften" und entsprechenden Semantiken wie „Partner auf Augenhöhe" zum Wohl des Kindes nahezu unberücksichtigt.[55] Es scheint vielmehr so, als ließen sich über solche Partnerschaften zwischen Pädagog/innen und Eltern gesellschaftliche Aufgaben widerspruchsfrei bewältigen und die sozialinvestiven Ziele soziale Gerechtigkeit und ökonomische Leistungsfähigkeit nicht nur vereinen, sondern realisieren. Allerdings stellen solche Forderungen und Programmatiken nicht genug in Rechnung, dass Leitbilder – wie auch das der (Verantwortungs-)Partnerschaft zwischen Eltern und (Bildungs-)Institutionen für mehr Chancengleichheit – stark mit symbolischer Macht verknüpft sind und für Eltern in weniger privilegierten sozialen Positionen ungleich schwerer zu realisieren sind.

50 Ebd., S. 75; Betz/Bischoff-Pabst (Anm. 29).
51 Vgl. ebd.
52 Ebd.
53 Nina Oelkers, Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozialinvestiver Perspektive, in: Kerstin Jergus/Jens Oliver Krüger/Anna Roch (Hrsg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden 2018, S. 103–119, hier: S. 112.
54 Ebd.
55 BMFSFJ (Anm. 22), S. XVIII.

TANJA BETZ
ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
tbetz@uni-mainz.de

„EIN BISSCHEN LICHT IN DIESE DUNKELHEIT"

Gesellschaftliche Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder in Erziehungsverhältnissen

Sabine Andresen

Nach wie vor ist es nicht selbstverständlich, über sexuelle Gewalt gegen Kinder zu sprechen. Ein in seiner Kindheit von sexuellem Kindesmissbrauch Betroffener äußerte sich in einer vertraulichen Anhörung bei der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs dazu folgendermaßen:[01] „Und diese Kommission hatte ich … also ich habe selbst eine große Hoffnung, dass da mal was ins Rollen kommt. Weil das Thema sexueller Missbrauch ist nach wie vor ein Tabuthema, es wird wenig darüber gesprochen, wenige wissen darüber. Eigentlich hat auch keiner irgendwie eine Ahnung, was für eine Dunkelziffer da vorliegt. Und meine Hoffnung mit dieser Kommission ist quasi, ein bisschen Licht in diese Dunkelheit reinzubringen."[02]

Seit 2016 hört die Unabhängige Kommission betroffene Menschen und andere Zeitzeuginnen und Zeitzeugen an. Aufarbeitung ist neben Fragen der Prävention und Intervention in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Bestandteil gesellschaftlicher Auseinandersetzung und Bekämpfung sexueller Gewalt oder sexuellen Kindesmissbrauchs geworden.[03] In diesem Beitrag greife ich die Erfahrungen mit Aufarbeitung auf und argumentiere dafür, diese strukturell zu stärken. Dazu wird zunächst geklärt, was unter „Aufarbeitung" zu verstehen sei, und anschließend eine kindheits- und erziehungstheoretische Perspektive eingenommen. Kindheit verläuft nicht beiläufig, vielmehr ist sie in gesellschaftliche Abläufe, historische Zusammenhänge und generationale Machtverhältnisse eingebettet. Was unter sexueller Gewalt gegen Kinder erfasst wird und worauf sich der Blick richten muss, wird davon ausgehend aufbereitet. Abschließend wird die nach wie vor bestehende Tabuisierung in der Gesellschaft und deren Folgen diskutiert.

AUFARBEITUNG SEXUELLER GEWALT GEGEN KINDER – ZUR KLÄRUNG

Aufarbeitung von Gewalt ist ein politischer Vorgang und in übergeordnete politische Prozesse eingebunden. Sie zielt darauf, dass historisch zurückliegendes Unrecht gegenüber einzelnen Menschen oder Gruppen zu Verantwortungsübernahme im Hier und Heute aufruft. Damit geht es grundlegend um Prozesse der Demokratisierung. Gewalt in der Vergangenheit reicht in die Gegenwart und wenn sie tabuisiert wird, von Gewalt Betroffene nicht gehört werden, Anerkennung von Unrecht und auch Wiedergutmachung nicht erfolgen, so hat dies auch Auswirkungen auf die Zukunft.

In zahlreichen Ländern liegen inzwischen Erfahrungen mit Aufarbeitung von Gewalt, insbesondere sexueller Gewalt, gegen Kinder und Jugendliche vor. Diese Ansätze firmieren unter dem Dach von „Transitional Justice", und sie wollen ein neues kollektives Wissen, durch das sich auch die Geschichte der Erziehung umschreiben ließe, hervorbringen.[04]

Die Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs bringt insbesondere auf der Basis von vertraulichen Anhörungen mit und schriftlichen Berichten von Betroffenen, geboren zwischen den 1940er und den 2000er Jahren, ein solches Wissen hervor. Dabei agiert sie bislang ohne eine gesetzliche Grundlage und ist vor allem darauf angewiesen, dass Menschen es auf sich nehmen, über die Gewaltwiderfahrnisse zu sprechen. Das ist ein sehr intimer und oft schmerzhafter Moment. Insofern wird es künftig stärker darauf ankommen, dass auch andere Zeugnis ablegen, denn sexueller Kindesmissbrauch lässt sich nicht allein durch die Dynamik zwischen Tätern und Opfern verstehen. Kinder wachsen in einem Um-

feld auf, und viele Betroffene berichten davon, dass sie sich jemandem anvertraut haben, dass Menschen in der Familie, der Schule oder dem Sportverein etwas mitbekommen haben. Die Gewalt jedoch wurde oftmals nicht unterbunden.

In einem Empfehlungspapier für Aufarbeitung in Institutionen hat die Kommission folgende Definition vorgenommen: „Aufarbeitung soll aufdecken, in welcher Kultur sexueller Kindesmissbrauch in einer Institution stattgefunden hat, welche Strukturen mit dazu beigetragen haben, dass Täter und Täterinnen Kindern und Jugendlichen Gewalt angetan haben, wer davon gewusst hat, aber sie nicht oder spät unterbunden hat. Sie soll sichtbar machen, ob es unter den Verantwortlichen in den Institutionen zu dem Zeitpunkt des Missbrauchs eine Haltung gab, die Gewalt begünstigt und Kinder oder Jugendliche abgewertet hat, und sie will klären, ob und wenn ja warum sexueller Kindesmissbrauch in einer Einrichtung vertuscht, verdrängt, verschwiegen wurde. Auf der Basis dieser Erkenntnisse zielt Aufarbeitung auf Anerkennung des Leids und auf die Rechte und Unterstützung erwachsener Betroffener. Sie will einen Beitrag dazu leisten, Kinder und Jugendliche besser zu schützen und ihre Rechte zu etablieren, und sie zielt darauf, die Gesellschaft für die Dimensionen sexuellen Kindesmissbrauchs zu sensibilisieren. Durch öffentliche Berichterstattung und Empfehlungen kommt Aufarbeitung zu einem Ergebnis, an das für Prävention, Intervention und weitere Aufarbeitung angeknüpft werden kann.“[05]

In den zitierten Empfehlungen geht es auch um Betroffenenbeteiligung und Unabhängigkeit als zentrale Qualitätskriterien. Perspektivisch muss sich Aufarbeitung, die sich mit sexueller Gewalt in Kindheit und Jugend befasst, daran messen lassen, ob und wie die Rechte betroffener Menschen umgesetzt werden und ob sie zu einer Demokratisierung im Generationenverhältnis beizutragen vermag.

KINDHEIT UND GESELLSCHAFT

Kindheit ist in den Aufbau von Gesellschaften integriert. Daraus leiten sich Perspektiven für den Umgang mit sexueller und anderen Formen der Gewalt ab. Insbesondere schließen hier Fragen politischer Verantwortung für Erziehung, Kindeswohl und Kinderrechte an. Dies ist keineswegs eine neue Erkenntnis. Der Kindheits- und Jugendforscher Siegfried Bernfeld formulierte 1925 den bis heute wegweisenden Gedanken in seiner Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“: „So mannigfaltig menschliche Gesellschaften strukturiert sein mögen, das Kind hat von Geburt an eine Stelle in ihnen. Für es muss eine bestimmte Menge Arbeit von der Gesellschaft geleistet werden, sie hat irgendwelche Einrichtungen, die nur wegen der Entwicklungstatsache bestehen, gewisse Einstellungen, Verhaltungen, Anschauungen über sie. Die Kindheit ist irgendwie im Aufbau der Gesellschaft berücksichtigt. Die Gesellschaft hat irgendwie auf die Entwicklungstatsache reagiert. Ich schlage vor, diese Reaktionen in ihrer Gänze Erziehung zu nennen. Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache.“[06]

Als Kenner der Pädagogik seiner Zeit und Psychoanalytiker verweist Bernfeld darauf, dass es stets einer Art Philosophie für den Umgang mit Kindern bedürfe und Erziehungsarbeit nicht losgelöst von Menschenbildern, Zielen oder Entwicklungsmodellen praktiziert werden könne. Dazu gehört auch, wie in Familien, in Einrichtungen, also etwa in Kindergarten, Schule oder in der Heimerziehung, mit Gewalt, vor allem sexu-

01 Siehe Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, www.aufarbeitungskommission.de.

02 Sabine Andresen et al., Sexuelle Gewalt in der Familie. Gesellschaftliche Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche von 1945 bis in die Gegenwart, Berlin 2021, S. 29.

03 Diskussionen über Begrifflichkeiten haben in diesem Zusammenhang einen großen Stellenwert. Jeder Begriff hat Grenzen; in diesem Verständnis werden im Folgenden für das Gewaltphänomen „sexueller Kindesmissbrauch“, „sexualisierte Gewalt“ und „sexuelle Gewalt“ verwendet. Geht es um Menschen, die in ihrer Kindheit und Jugend diese Gewalt erlitten haben, so verwende ich ebenfalls verschiedene Bezeichnungen, die sie selbst verwenden: „Betroffene“, „Opfer“ und „Überlebende“. Wichtig ist, dass niemand auf die Gewalterfahrung reduziert wird.

04 Vgl. Katie Wright, Remaking Collective Knowledge: An Analysis of the Complex and Multiple Effects of Inquiries into Historical Institutional Child Abuse, in: Child Abuse & Neglect Bd. 74/2017, S. 10–22.

05 Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, Rechte und Pflichten: Aufarbeitungsprozesse in Institutionen. Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, Berlin 2019, S. 8, www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Empfehlungen-Aufarbeitung-sexuellen-Kindesmissbauchs_Aufarbeitungskommission-2020.pdf.

06 Siegfried Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M. 1973 [1925], S. 51.

eller Gewalt gegenüber Kindern verfahren wird. Für die Gestaltung von Kindheit ist in dieser Lesart die dafür zu leistende Arbeit und Verantwortung der Anderen, der für Versorgung, Pflege, Erziehung und Unterrichtung zuständigen Erwachsenen zentral.

Bernfeld verweist jedoch auf ein damit einhergehendes Problem in der Ordnung der Generationen zueinander: Er sensibilisiert für den Tatbestand, dass durch dieses Arrangement Kinder von vornherein in eine Bringschuld gegenüber der Gesellschaft gebracht werden, weil Erwachsene Arbeit für sie zu leisten und gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu schaffen hätten. Bernfeld selbst verarbeitet hier biografische Erfahrungen. 1892 in der heutigen Ukraine geboren, und als jüdischer Wissenschaftler diskriminiert, kritisierte er in all seinen Schriften Marginalisierung, Abwertung und strukturelle Ohnmacht, insbesondere von Kindern und Jugendlichen auch aufgrund ihres Alters. Er forschte zu den gesellschaftlichen Ursachen, den Strukturen, durch die Kinder im Privaten und durch Vergesellschaftung in Abhängigkeit gehalten und mit impliziten Schuldzuweisungen belastet werden. Er forderte eine an den Erfahrungen, dem Wissen, den Tätigkeiten und den Werken – zum Beispiel Tagebüchern – der Jüngsten orientierte Forschung und legte selbst ein Archiv mit Dokumenten Jugendlicher an.[07] Diese zugleich politisch, ethisch, methodisch und theoretisch motivierte Haltung ist bis heute ein Ideal der Kindheits- und Jugendforschung. Akteure, Ansätze, disziplinäre Verortungen, Erkenntnisinteressen und Forschungsziele weichen – wen mag das verwundern – empirisch davon meist ab. Dies ist besonders gravierend für den Umgang mit Ohnmacht der Kinder aufgrund sexueller Gewalt in Erziehungsverhältnissen, worauf noch einzugehen sein wird.

Bernfeld thematisiert ferner für Gesellschaften die notwendige Ausweitung von Erziehungsarbeit auf Orte außerhalb der Herkunftsfamilie. Dadurch übernehmen neben den Eltern weitere Teile der Gesellschaft eine konkrete Verantwortung für Erziehung. Die Arbeit für Kinder in der Familie und darüber hinaus an weiteren, dafür eigens geschaffenen Institutionen ist ein wesentlicher Aspekt der gesellschaftlichen Hervorbringung der Lebensphase Kindheit. Der springende Punkt nun ist, dass das Kind selbst über keinerlei Kontrolle darüber verfügt, wer diese Aufgaben übernimmt und wie sie verrichtet werden. Ihm bleibt nur, darauf zu vertrauen, dass Erwachsene wohlwollend und die an ihm und für es verrichteten Tätigkeiten passend sind. In diesem Zusammenhang benennt Bernfeld das Problem von Willkür beziehungsweise Beliebigkeit, denn es müsse lediglich „irgendwie“ auf die Entwicklungstatsache reagiert werden. Vor allem aber, das ist ein Phänomen bis in die Gegenwart, verfügen Kinder über keinerlei Kontrolle über Art, Qualität, Intensität oder Angemessenheit ihrer Erziehung. Hier sensibilisiert der Psychoanalytiker für die Abhängigkeit des Kindes als Kind ebenso wie für die Vergesellschaftung von Kindheit und für das Soziale ihrer Gestaltung. Von der Bernfeld’schen Perspektive auf Kindheit und politische Ordnungen aus lässt sich auch die Frage nach Gewalt, insbesondere sexueller Gewalt in Erziehungsverhältnissen, stellen.

SEXUELLE GEWALT GEGEN KINDER

Die Polizeiliche Kriminalstatistik führt für Deutschland im ersten Corona-Jahr 2020 folgende Fälle auf: Gemeldet worden sind 16 921 Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch an Kindern unter 14 Jahren, zu 73 Prozent betroffen waren davon Mädchen. Im Vergleich zu 2019 wurden fast 1000 Fälle mehr registriert. Hinzu kommen 18 761 Fälle von Verbreitung, Erwerb, Besitz und Herstellung sogenannter Kinderpornografie.[08] Hier wird im Vergleich zu 2019 ein Zuwachs von 6499 Fällen berichtet.[09]

Diese Zahlen sind mit Vorsicht zu genießen, da es sich bei dieser Statistik um das Hellfeld handelt. Ein Kennzeichen sexueller Gewalt gegen Kinder ist deren tendenzielle Unsichtbarkeit,

07 Vgl. Sabine Andresen, Einführung in die Jugendforschung, Darmstadt 2005.

08 Vgl. Bundeskriminalamt, Vorstellung der Zahlen kindlicher Gewaltopfer – Auswertung der Polizeilichen Kriminalstatistik 2020, 26.5.2021, www.bka.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/Presse_2021/pm210526_kindGewaltPKS.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

09 Vgl. Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), Zahlen und Fakten. Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, 1.1.2022, https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/user_upload/Materialien/Publikationen/Zahlen_und_Fakten/Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_UBSKM-2022-01.pdf.

denn es ist bei diesen Gewalttaten von einer sehr viel höheren Anzahl an Taten, einem Dunkelfeld, auszugehen. In Deutschland fehlen regelmäßige Erhebungen zur Prävalenz.[10] Interessant ist, dass diese polizeilich bekannten Verdachtsfälle 2020 weniger auf Meldungen durch das Personal an Schulen oder Kitas, sondern durch andere Personen, etwa in der Nachbarschaft von Kindern, zurückgingen.[11] Worauf ein Anstieg von Verdachtsfällen zurückzuführen ist, lässt sich selten exakt klären, denn dieser kann aus einer Zunahme oder einem sensibilisierten Umfeld resultieren. Ob die ermittelten Verdachtsfälle im Einzelnen zu einer umfassenden Aufklärung und bei Tatnachweis auch zu einer Verurteilung führen, ist ebenfalls offen. Denn zur Historie dieser Gewaltform gegen Kinder gehört, dass sie vielfach nicht eindeutig aufgeklärt wird.

Insofern haben es Betroffene, ihre Unterstützer und Unterstützerinnen, Fachkräfte in den Behörden, den Gerichten, in Beratungsstellen und Kliniken, in der Familienberatung und in Kollegien in Jugendämtern oder Schulen mit vielen Unsicherheitsfaktoren zutun. Zu diesen zählt auch die Sorge, sich beispielsweise in Angelegenheiten von Familien einzumischen oder aber über jemanden aus dem Kollegium einen Verdacht zu artikulieren.

Was unter sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche beziehungsweise unter sexuellem Kindesmissbrauch, wie die Terminologie im Strafrecht lautet, verstanden wird, ist unterschiedlich. Ich möchte hier die Definition von Anne Longfield vorschlagen: „Die Handlungen können Körperkontakt beinhalten, darunter Angriff auf den Körper wie Penetration (z. B. Vergewaltigung), oder nicht-penetrative Handlungen wie Masturbation, Küssen, Reiben und Berühren über der Kleidung. Dazu zählen auch kontaktlose Handlungen, wie, Kinder in das Ansehen oder Herstellen sexueller Bilder einzubeziehen, bei sexuellen Aktivitäten zuzusehen, Kinder zu ermutigen sich sexuell unangemessen zu verhalten oder ein Kind zu manipulieren, um sexuellen Missbrauch anzubahnen (auch im Internet). Sexueller Missbrauch wird nicht nur durch erwachsene Männer ausgeübt. Auch Frauen können Handlungen sexuellen Missbrauchs begehen, ebenso wie andere Kinder.“[12]

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass verschiedene Studien darauf hinweisen, dass eine strikt getrennte Betrachtung einzelner Gewaltformen, denen Kinder ausgesetzt sein können, problematisch ist. Die Berichte Betroffener an die Kommission zeugen vielfach von mehreren Gewaltformen gleichzeitig, so geht sexuelle Gewalt meist mit psychischer Gewalt einher und ist von körperlicher Gewalt oft nicht zu trennen.[13] Es wird perspektivisch in der Gewaltforschung ebenso wie in der Kindheits- und Jugendforschung darum gehen müssen, das Zusammenwirken von Gewaltformen sowie die lebensgeschichtliche Aufschichtung zu untersuchen. Zugleich aber muss in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Aufklärung sexuellen Kindesmissbrauchs darauf geachtet werden, dass gerade diese Gewaltform besonders schwer zu thematisieren und sehr folgenreich ist. Sexuelle Gewalt geht für betroffene Kinder mit Scham und mit Schuldgefühlen einher. Dies liegt auch an den Strategien der Täter und Täterinnen sowie an einer Tabuisierung im Umfeld. Sexuelle Gewalt gegen Kinder, das ist aus meiner Sicht ein zentrales Ergebnis bisheriger Forschung und Aufarbeitung, ist von Machtausübung auch in Erziehungsverhältnissen nicht zu trennen.[14]

SEXUELLE GEWALT, KINDHEIT UND POLITIK

Aus dem intergenerationellen Machtmissbrauch und den fehlenden Kontroll- und Entscheidungsbefugnissen von Kindern folgt: Auf allen gesellschaftlichen Ebenen braucht es eine reflektierte Positionierung gegenüber „dem Kind“. Eine solche Positionierung ist gegenwärtig beispielswei-

10 Vgl. Andreas Jud et al., Häufigkeitsangaben zum sexuellen Missbrauch. Internationale Einordnung, Bewertung der Kenntnislage in Deutschland, Beschreibung des Entwicklungsbedarfs, Berlin 2016.

11 Vgl. Statistisches Bundesamt, 9 % mehr Fälle: Jugendämter melden 2020 Höchststand an Kindeswohlgefährdungen, Pressemitteilung, 21. 7. 2021, www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/07/PD21_350_225.html.

12 Anne Longfield, Protecting Children from Harm: A Critical Assessment of Child Sexual Abuse in the Family Network in England and Priorities for Action, London 2015, S. 12 [Übersetzung der Autorin].

13 Vgl. Andresen et al. (Anm. 2).

14 Vgl. Anne-Kathrin Grebenstein, Sexualisierte Gewalt an Säuglingen und Kleinkindern im Kontext Früher Hilfen. Eine Expertise zu den Gründen für die geringe Beachtung von sexualisierter Gewalt im Praxisfeld Frühe Hilfen, Hildesheim 2017.

se in der Auseinandersetzung mit einer „kindgerechten Justiz“ zu beobachten.[15]

Ich möchte mit Blick auf die Forschung dafür argumentieren, dass eine explizit kindheitstheoretisch orientierte Herangehensweise nötig ist, um die Tragweite von Unrecht in der Kindheit als einer besonderen Lebensphase zu untersuchen. Warum? Zu Beginn des Lebens ist der Mensch von Liebe, Vertrauen, Erziehung und Bildung besonders abhängig. Ein Merkmal der Kindheit ist der im Vergleich zum Erwachsenenalter fehlende Einfluss auf persönliche und soziale Lebensumstände. Für ein siebenjähriges Kind, eine dreizehnjährige Jugendliche, einen Schüler vor dem Abitur ist es ungleich schwerer, sich einer gewaltvollen Situation zu entziehen und ihr nicht ohnmächtig ausgeliefert zu bleiben. Zwar teilen Kinder und Jugendliche diese Ohnmacht mit Menschen anderer Altersgruppen in Zeiten des Krieges, durch Genozid, Kolonialherrschaft, auf Fluchtrouten, in Lagern, aber auch durch reproduktive Gewalt in intimen Beziehungen oder bürgerlichen häuslichen Verhältnissen, gleichwohl ist der Blick auf das Spezifische von Gewalt und Gewaltverhältnissen nötig, wenn sie zwischen den Generationen ihren systematischen Ort haben. Im Generationenverhältnis ist die Macht über Körper, Alltag, Zeit und Raum ungleich verteilt. Die Berichte von betroffenen Menschen geben in diese kindspezifischen Erfahrungen einen sehr genauen Einblick.

Weil sexuelle Gewalt bis heute oft im Unausgesprochenen verbleibt, Betroffene sich isoliert fühlen und nicht gehört werden, sind ihre Zeugnisse für ein gesellschaftliches Verstehen und verantwortungsvolles Handeln zentral, um das seit dem Jahr 2000 in Deutschland festgeschriebene Recht auf ein gewaltfreies Aufwachsen sowie für die Anerkennung von Unrecht und Leid gegenüber inzwischen Erwachsenen zu realisieren. Dies ist auch deshalb von Bedeutung, weil die Mehrzahl der Taten strafrechtlich nicht verfolgt wurde und wird, wofür es ein Bündel von Gründen gibt. Die Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs hat sich damit intensiv befasst und in einem Empfehlungspapier Maßnahmen zur Umsetzung betroffenensensibler Ermittlungs- und Strafverfahren sowie die Realisierung einer kindgerechten Justiz gefordert.[16]

DAS GROßE SCHWEIGEN ÜBER SEXUELLE GEWALT

In der öffentlichen Erzählung wird das Jahr 2010 als Wendepunkt im Umgang mit sexuellem Kindesmissbrauch dargestellt. In diesem Jahr hatte das verantwortungsvolle Handeln des damaligen Schulleiters am Canisius Kolleg, Pater Klaus Mertes, der inzwischen erwachsenen Betroffenen nicht nur zuhörte, sondern ihnen auch glaubte, zu einem Wendepunkt beigetragen. Entscheidend für den gesamten gesellschaftlichen Prozess aber war die Vorgehensweise der Betroffenen, über die unter anderem das Buch von Matthias Katsch aufklärt.[17]

Gleichwohl darf diese Diagnose eines Wendepunkts nicht darüber hinwegtäuschen, dass lange vor 2010 Wissenschaftlerinnen, politische Aktivistinnen und Betroffene auf sexuelle Gewalt insbesondere gegen Mädchen in deren Familien hartnäckig aufmerksam gemacht und Anlauf- und Beratungsstellen gegründet haben.[18] Diese Diskurse haben aufgezeigt, dass und in welchem Maße gerade die bürgerliche Familie und das daran angeschlossene Konzept von Privatheit dazu führt, dass sexuelle Gewalt gegen Frauen und Kinder tabuisiert wird. Eine analoge Kritik an Tabuisierung in pädagogischen Kontexten fand kaum statt. Schulen oder anderen pädagogischen Einrichtungen als Tatkontexte und Orte der Vertuschung sowie pädagogischen Fachkräften als Tätern, diesen Phänomenen wurde kaum größere Aufmerksamkeit geschenkt.

Für die Erziehungswissenschaft hat sich im Rückblick das Jahr 1999 als besonders entlarvend erwiesen. Berichte über Gewaltverhältnisse an der Odenwaldschule, deren Prestige auch mit

15 Vgl. Jörg M. Fegert et al., Hilfeangebote und strafrechtliche Fallbearbeitung bei sexueller Gewalt gegen Kinder – Vom Kind her denken und organisieren. Das skandinavische „Barnahus-Modell“ als Anregung für Verbesserungen im Umgang mit betroffenen Kindern und ihren Familien, in: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 9/2010, S. 324–334.

16 Vgl. Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs, Empfehlungen zur Verbesserung der Situation von sexueller Gewalt in Kindheit und Jugend betroffener Menschen in Ermittlungs- und Strafverfahren, Berlin 2018.

17 Vgl. Matthias Katsch, Damit es aufhört. Vom befreienden Kampf der Opfer sexueller Gewalt in der Kirche, Berlin 2020.

18 Vgl. Barbara Kavemann/Ingrid Lohstöter, Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. „Erinnerungen sind wie eine Zeitbombe“, Hamburg 1984.

dem Namen des Professors an der Fakultät für Erziehungswissenschaften (früher Fakultät für Pädagogik) der Universität Bielefeld, Hartmut von Hentig, verbunden war, haben in der Wissenschaft, in Bildungsadministration und -politik sowie in der pädagogischen Praxis keine nennenswerten Reaktionen erfahren.[19] Es ist inzwischen oft darauf verwiesen worden, dass bereits 1999 ein Zeitungsartikel über sexuellen Kindesmissbrauch durch den Leiter der Odenwaldschule Gerold Becker erschienen war, der ohne Echo blieb.[20] Der Sozialpsychologe Heiner Keupp spricht in diesem Zusammenhang von wirkmächtigen „Ringen des Schweigens".[21]

Kaum anders verhält es sich mit Publikationen über andere Gewaltkontexte und mit dem vorhandenen Wissen über sexuelle Gewalt in Familien, über behördliches Versagen bei Kindeswohlgefährdung oder fachliche Verantwortung für „Projekte", wie die Vermittlung von Pflegekindern an verurteilte Sexualstraftäter in Berlin unter der wissenschaftlichen Federführung des Sexual- und Sozialpädagogen Helmut Kentler.[22]

Das Phänomen der Schweigsamkeit über sexualisierte Gewalt in einer ansonsten diskussionsfreudigen Disziplin ist auch für die Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder in Erziehungsverhältnissen wichtig. Um diese auf den Weg bringen zu können, ist zunächst diejenige Verschwiegenheit zu überwinden, die Gewalterfahrungen, Rechte und Interessen sowie Schutz und Unterstützung betroffener Kinder, Jugendlicher und inzwischen erwachsener Überlebender auszublenden hilft. Das heißt, dass auch die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin einen selbstkritischen Aufarbeitungsprozess vor sich hat.[23]

In Deutschland entbrannte 2010 eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Verantwortung für zurückliegenden sexuellen Kindesmissbrauch sowie für den Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart. Dabei zeigten sich schnell erhebliche Defizite hinsichtlich verfügbarer wissenschaftlicher Informationen etwa über Prävalenz sowie über historische Vorgänge. Die Politik in Deutschland beantwortete die Frage nach Verantwortung zunächst durch folgende Maßnahmen: die zeitlich befristete Einrichtung eines Runden Tisches sexueller Kindesmissbrauch, die Schaffung der Stelle eines/einer Unabhängigen Beauftragten für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs,[24] die Installation einschlägiger Forschungsprogramme,[25] die Einrichtung eines Ergänzenden Hilfesystems[26] und eines nationalen Hilfetelefons.[27] 2016 kamen schließlich ein Betroffenenrat beim UBSKM[28] sowie die Aufarbeitungskommission hinzu. Insbesondere die Etablierung von Strukturen für die Beteiligung Betroffener und die ersten Schritte unabhängiger Aufarbeitung können als wichtige Signale politischer Verantwortungsübernahme gesehen werden. Aufarbeitungsvorgänge in der katholischen und evangelischen Kirche verdeutlichen, dass ohne unabhängige und starke Strukturen der Betroffenenbeteiligung, Aufklärung und Anerkennung als mindestens halbherzig gedeutet werden müssen. Nun stellt sich die Frage, wie im Jahr 2022 politische Verantwortung für den Kampf gegen sexuellen Kindesmissbrauch, für die Stärkung von Betroffenenbeteiligung und unabhängiger Aufarbeitung aussehen wird.

Stärker als mit Schweigsamkeit ist sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche bis-

19 Vgl. Heiner Keupp, Die Ringe des Schweigens durchbrechen – Die Aufarbeitung von sexueller Gewalt in Institutionen ist ein langwieriger, aber wichtiger Prozess, in: DJI Impulse 2/2017, S. 13–16.

20 Vgl. Jörg Schindler, Der Lack ist ab, in: Frankfurter Rundschau, 17. 11. 1999, S. 3; Jürgen Dehmers, Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch, Hamburg 2011.

21 Vgl. Heiner Keupp et al., Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive, Wiesbaden 2019.

22 Vgl. Meike S. Baader et al., Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe", Hildesheim 2020.

23 Vgl. Arbeitskreis zur Aufarbeitung des Umgang der DGfE mit sexualisierter Gewalt, Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Empfehlungen zur Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt in der DGfE, in: Erziehungswissenschaft 32/2021, S. 67–77.

24 Siehe https://beauftragter-missbrauch.de.

25 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 28,11.2016, www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2016/11/1277_bekanntmachung.html.

26 Siehe Geschäftsstelle Fonds Sexueller Missbrauch, www.fonds-missbrauch.de/fonds-sexueller-missbrauch/der-fonds-im-ueberblick.

27 Siehe Hilfe-Portal Sexueller Missbrauch, https://beauftragter-missbrauch.de/hilfe/hilfetelefon.

28 Siehe Betroffenenrat beim Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, https://beauftragter-missbrauch.de/ueber-uns/gremien/betroffenenrat/betroffenenrat-beim-ubskm.

lang mit dem Begriff der Tabuisierung und des Tabus verbunden. Vielfach wird eingefordert, das Tabu zu brechen, auch weil Täter und Täterinnen es sich zunutze machen. Ein Tabu überwinden zu müssen, erschwert betroffenen Menschen, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die Tatvorgänge zu verstehen, einzuordnen und zu thematisieren.

Sprachlosigkeit und Praktiken des Schweigens haben eine enorme Wirkung auf betroffene Kinder, in der Vergangenheit ebenso wie heute. Wenn diese sexuelle Gewalt erleben, wollen sie, dass die Gewalt beendet wird, dass sie aufhört. Dazu sind Kinder und auch noch Jugendliche aufgrund ihrer altersbedingten Abhängigkeit und der ungleichen Machtbefugnisse auf ein Umfeld angewiesen, in dem ihnen ermöglicht wird, sich anzuvertrauen und Hilfe zu erhalten.

Heute erwachsene Betroffene berichten vielfach von ihrer Verunsicherung als Kind, die Gewalterlebnisse einzuordnen, zu verstehen und in Worte zu fassen. Dies hätte kompetente und sprachfähige Erwachsene vorausgesetzt. Der Bericht einer Betroffenen an die Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs verdeutlicht diese Angewiesenheit: „Es ist nicht wahrscheinlich, dass ich als Kind jemals den Versuch gemacht habe, mit jemandem über das zu reden, was Vater mit mir gemacht hat. Es gab keinen Ansprechpartner.“[29] Die Verfasserin hat zwischen ihrem 6. und 13. Lebensjahr sexualisierte Gewalt durch den leiblichen Vater erfahren. Bei Elternabenden habe der Klassenlehrer die Mutter wiederholt auf die Schweigsamkeit der Schülerin angesprochen: „Sie hat nie gefragt, warum ich nicht rede, geschweige denn, dass sie Hilfe gesucht hätte. Und auch seitens der Lehrer geschah nichts weiter. Ich denke, sie waren dankbar für eine so ruhige, nicht störende Schülerin wie mich.“[30] Immerhin, so könnte man sagen, hat der Klassenlehrer versucht, mit der Mutter ins Gespräch zu kommen, vielleicht weil er eine Ahnung von der Gewalt hatte.

Vielfach scheuen Fachkräfte im Kindergarten oder in der Schule, Ehrenamtliche etwa im Freizeitsport oder Angehörige und Freunde davor zurück, sich überhaupt einzumischen oder aber sie gehen ihrer Intuition, ihrem „Bauchgefühl“, dass etwas nicht stimmt, nicht weiter nach. Auch diesem Kind wurde nicht geholfen, der Lehrer hat nicht intensiver nachgefragt oder Unterstützung angeboten.

Eine nach wie vor offene Frage ist, wie es gelingen kann, Abwehr, Unsicherheit, Vermeidung und De-Thematisierung im Umgang mit sexueller Gewalt zu überwinden. Eine weitere Frage richtet sich auf die Gestaltung von Kindheit im Sinne der Gewährleistung von Gewaltfreiheit und einer demokratischen Generationenordnung. Im Lichte der Erkenntnisse der Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder ist eine Politik nötig, die in der Perspektive und Integrität der Kinder einen ihrer wesentlichen Ausgangspunkte nimmt. Wer Kinder heute respektvoll und gewaltfrei aufwachsen sehen will, der kommt um den Blick in die Vergangenheit und das Aufarbeiten gewaltvoller Ereignisse nicht herum. Eine Orientierung an den Rechten des Kindes ruft die Verantwortung des staatlichen Wächteramtes hervor.

SABINE ANDRESEN
ist Professorin für Familienforschung und Sozialpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und war von 2016 bis September 2021 Vorsitzende der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs.
s.andresen@em.uni-frankfurt.de

29 Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, Bilanzbericht 2019, Bd. 2, S. 21, www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/05/Bilanzbericht_2019_Band-II.pdf.
30 Ebd.

Herausgegeben von der
Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 18. März 2022

REDAKTION
Anne-Sophie Friedel
Julia Günther
Sascha Kneip
Johannes Piepenbrink
Anne Seibring (verantwortlich für diese Ausgabe)
Robin Siebert (Volontär)
apuz@bpb.de
www.bpb.de/apuz
www.bpb.de/apuz-podcast
twitter.com/APuZ_bpb

Newsletter abonnieren: www.bpb.de/apuz-aktuell
Einzelausgaben bestellen: www.bpb.de/shop/apuz

GRAFISCHES KONZEPT
Charlotte Cassel/Meiré und Meiré, Köln

SATZ
le-tex publishing services GmbH, Leipzig

DRUCK
Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH & Co. KG,
Mörfelden-Walldorf

ABONNEMENT
Aus Politik und Zeitgeschichte wird mit der Wochenzeitung
Das **Parlament** ausgeliefert.
Jahresabonnement 25,80 Euro; ermäßigt 13,80 Euro.
Im Ausland zzgl. Versandkosten.
Fazit Communication GmbH
c/o Cover Service GmbH & Co. KG
fazit-com@cover-services.de

Die Veröffentlichungen in „Aus Politik und Zeitgeschichte“ sind keine Meinungsäußerungen der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Beachten Sie bitte auch das weitere Print-, Online- und Veranstaltungsangebot der bpb, das weiterführende, ergänzende und kontroverse Standpunkte zum Thema bereithält.

ISSN 0479-611 X

Die Texte dieser Ausgabe stehen unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 4.0 International.

APuZ
Nächste Ausgabe
15–17/2022, 11. April 2022

LAND-
WIRTSCHAFT

bpb:

APuZ

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

www.bpb.de/apuz