

Heidrun Schulze, Kathrin Witek (Hrsg.)

Perspektiven von Kindern auf Gewalt in ihren Lebenswelten

ich brauche
jemand
zum reden!!



kassel
university



press

Dieser Band wurde ermöglicht durch die Finanzierung der
Hochschule RheinMain, Fachbereich Sozialwesen



Hochschule **RheinMain**
University of Applied Sciences
Wiesbaden Rüsselsheim Geisenheim



Heidrun Schulze, Kathrin Witek (Hrsg.)

Perspektiven von Kindern auf Gewalt in ihren Lebenswelten

kassel
university



press



Impressum



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz
Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.
Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de/>.
Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an die Autor*innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

© 2020 bei den Autor*innen

Umschlag- und Buchgestaltung: © Ilona Oestreich
Wissenschaftliches Lektorat, Gestaltung, Satz: Ilona Oestreich
Kreidefoto: Pixabay

kassel university press GmbH, Kassel

www.uni-kassel.de/upress

ISBN: 978-3-7376-5097-7

DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737650977>

URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0002-450979>



Inhaltsverzeichnis

Heidrun Schulze, Kathrin Witek	
Einleitung	7

Fakten, Theorien, Methoden

Heidrun Schulze	
Familiäre Gewalt: intragenerationale und intergenerationale Gewalt	15
Manfred Liebel	
Kinderrechte und Kinderschutz	43
Reinhard Joachim Wabnitz	
UN-Kinderrechtskonvention: 25 Jahre Staatenberichte, Empfehlungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes und Umsetzung in Deutschland	59
Rita Richter Nunes	
Ethische Dilemmata bei der Forschung mit Kindern	67
Kathrin Witek	
Angewandte Forschung als produktive Irritation auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalisierung – Koproduktionen im Kontext des Studiums Sozialer Arbeit	73
Heidrun Schulze	
Forschendes Lernen. Empirische Datenerhebung und datengestützte Reflexion als didaktisches Element für fachliche und personale Lern- und Bildungsprozesse	83
Heidrun Schulze	
Forschungsmethodische Zugänge des Lehrforschungsprojekts „World Café und Narrative Praxis“	93

Lehrforschungsprojekte

Heidrun Schulze	
Interviews mit Kindern in Frauenhäusern	105
Kathrin Witek, Heidrun Schulze	
Gruppendiskussionen und Gruppeninterviews mit Kindern	119

Fazit

Heidrun Schulze, Kathrin Witek	
Blick zurück nach vorn zu kinderrechtsorientierter Forschung, Praxis und Lehre: erste Projekte, Weiterentwicklung und Entwicklungsbedarf	129

Zu den Autor*innen

Herausgeberinnen und Autor*innen	141
----------------------------------	-----





Einleitung

Der vorliegende Band entstand in der Weiterentwicklung einer Reihe von Lehr-Forschungs-Praxis-Projekten am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain zum Thema Kinderperspektiven auf Gewalt. Ausgangspunkt war dabei 2010 zunächst die Entwicklung neuer Interventionsformen für Fachkräfte im Kontext häuslicher Gewalt und betroffener Kinder gewesen.

Besonders wichtig war uns während der Vorbereitung dieses Bandes, eine Publikationsmöglichkeit zu finden, die es erlaubt, viele der Materialien aus den beschriebenen Lehrforschungsprojekten zu veröffentlichen. So tragen die einprägsamen wörtlichen Zitate von Kindern sowie Fotos – in allen Fällen handelt es sich um Materialien aus den beschriebenen Lehrforschungsprojekten – in diesem Band eine weitere visuell-sinnliche Verständnisebene zu einer kinderrechtspolitischen Aufforderung bei. Dabei waren wir auf besonders freie Gestaltungsmöglichkeiten angewiesen und freuen uns, dass die Umsetzung mit diesem Band möglich wurde.

Die interaktiven Lehr-Forschungs-Praxis-Projekte werden durch die multiperspektivischen Fachexpertisen unserer Mitautautor*innen Manfred Liebel, Rita Richter Nunes und Reinhard Joachim Wabnitz diskursiv erweitert und fordern weitere Entwicklungen für eine kinderrechtsorientierte Politik, Praxis und Ethik in der Forschung mit Kindern heraus. Mit diesem Buch wollen wir diese Herausforderung in Forschung, Lehre und Praxis gemeinsam mit ihnen vitalisieren.

Fakten, Theorien, Methoden

Dieses Kapitel wird eingeleitet von *Heidrun Schulze* mit dem Beitrag „Familiale Gewalt: intragenerationale und intergenerationale Gewalt“. Unter einer ungleichheitstheoretischen Perspektive spannt er den Bogen des gesellschaftlichen Kontextes „häusliche Gewalt“ auf, in dem die nachfolgend beschriebenen Lehrforschungsprojekte stehen, mit Blick auf Gewalt gegen Frauen (geschlechtsspezifische, intragenerationale Gewalt) und damit immer auch gegen Kinder

(generationsspezifische, intergenerationale Gewalt). Noch immer ist das Zuhause für Frauen der gefährlichste Ort, Kindern widerfährt diese Gewalt in der Familie ebenso. Herausgearbeitet werden Analogien der sozialen Ungleichheit zwischen Frauen und Männern und von Kindern in der generationalen Ordnung von Erwachsenen und Kindern in der Gesellschaft. Da es – so das Analyseergebnis – aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen für die Folgen von Gewalterfahrung in Familie und Umfeld nur wenige informierende und dialogische Reflexionsräume gibt, wird die Einbeziehung der Kinder als Subjekte statt Objekte in Hilfeprozesse diskutiert. Der Beitrag plädiert für eine subjektorientierte Vermittlung von Kinderrechten entgegen einer erwachsenenzentrierten „Aufklärungssemantik“, deren (Forschungs-)Praxis mit anerkennendem Zuhören und der Rekonstruktion von Kinderperspektiven beginnt.

„Kinderrechte und Kinderschutz“ sind das Thema des daran anschließenden Beitrags von *Manfred Liebel*. Kinderschutz, so der Autor, kann auf verschiedene Weise verstanden und praktiziert werden. Er kann für Kinder eine unentbehrliche und wirkungsvolle Hilfe in einer prekären Situation sein, er kann ihnen aber auch schaden. In welcher Weise Kinderschutz verstanden und praktiziert wird, ist eng mit gesellschaftlichen Verhältnissen, politischen Ordnungen und darin dominierenden Interessen gesellschaftlicher Gruppen verflochten. Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Geschichte des Kinderschutzes in Deutschland als paternalistische Mission, stellt verschiedene Paradigmen und Dimensionen des heutigen Kinderschutzes vor und diskutiert die mit dem Kinderschutz verbundenen Risiken. Schließlich legt er dar, welche Anforderungen sich an den Kinderschutz aus der Perspektive der Kinderrechte ergeben, und skizziert mögliche weitere Entwicklungen.

Reinhard Joachim Wabnitz befasst sich danach mit der „UN-Kinderrechtskonvention: 25 Jahre Staatenberichte, Empfehlungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes und Umsetzung in Deutschland“. Der Beitrag befasst sich mit der UN-Kinderrechtskonvention, dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes und den kinderpolitischen Entwicklungen



Kinder definieren Macht, Frieden und (psychische) Gewalt

„Man fühlt sich groß, weil man da ja einen runter macht und der dann ... immer kleiner wird.“

„Friedlich ist für mich, dass die Menschen miteinander auskommen.“

„Auch wenn Grenzen überschritten werden, geht es um Gewalt, also jemand etwas macht, was einem selber nicht gefällt.“

„Das meine ich mit psychologischer Kriegsführung, wenn man ihm ein schlechtes Gewissen macht und ins Gewissen redet und ihn dabei auch noch beleidigt, dann kann er vielleicht auch depressiv werden.“



in Deutschland seit Vorlage des Ersten Staatenberichts der Bundesrepublik Deutschland 1994/1995 bis zum Fünften und Sechsten Staatenbericht 2019. Behandelt wird die Entwicklung insbesondere folgender Reformvorhaben in Deutschland: Ausbau der Kindertagesbetreuung, Kindschaftsrechtsreform, Rücknahme der Vorbehaltserklärung zur UN-Kinderrechtskonvention und zu den Auswirkungen auf das Familien- und Kinder- und Jugendhilferecht sowie die Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz.

Daraufhin widmet sich *Rita Richter Nunes* „ethischen Dilemmata bei der Forschung mit Kindern“, denn die Durchführung ethischer Forschung mit Kindern und Jugendlichen gewinnt insbesondere im deutschsprachigen Raum im Bereich der Sozialarbeit zunehmend an Bedeutung. Forscher*innen stehen vor mehreren ethischen Herausforderungen, was neben einer kinderfreundlichen und kindgerechten Forschungsarbeit, die die Perspektive der Kinder einbezieht, ebenso eine kritische (Selbst-)Reflexion der Forscher*innen erfordert. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf einen kurzen Überblick zu den wichtigsten ethischen Fragen im Hinblick auf die Durchführung von Forschung mit Kindern und Jugendlichen: Schädigungen durch die und Nutzen aus der Forschung, Privatsphäre und Vertraulichkeit sowie informierte Zustimmung und Anonymität im Rahmen des Forschungsprozesses. Die komplexen ethischen Fragen während eines Forschungsprozesses mit Kindern und Jugendlichen können in diesem Rahmen nicht umfänglich beantwortet werden, vielmehr wird der Forschungsprozess unter Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen reflektiert, und es werden mögliche Vorgehensweisen für die Praxis vorgeschlagen.

In ihrem Beitrag zur „angewandten Forschung als produktive Irritation auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalisierung – Koproduktionen im Kontext des Studiums Sozialer Arbeit“ setzt sich *Kathrin Wittek* anschließend mit den Bildungserfahrungen durch angewandte Forschung auseinander. Dafür werden die konkreten institutionellen Kontexte, in denen die beiden in diesem Band dargestellten Projekte durchgeführt wurden (Frauenhaus und Schule), genauer betrachtet, aber auch der institutionelle Kontext der Hochschule insgesamt. Im Fokus steht die machtkritische Haltung im Zusammenhang mit der Idee einer Verstehenden Sozialen Arbeit (Völter, 2008) im Kontext der (Aus-)Bildung von Studierenden. Die Ausführungen richten sich an Lehrende und besonders an Studierende in der Projektarbeit, jedoch auch an



Praktiker*innen der Sozialen Arbeit, wenn eine Verstehende Soziale Arbeit als Konzept insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen etabliert werden soll. Damit soll verdeutlicht werden, wie sich der Bildungsprozess im Zusammenhang mit der konkreten Erfahrung praktisch realisiert und wie zugleich eine Verständigung zwischen den Akteur*innen durch eine verstehende Haltung ermöglicht wird.

Heidrun Schulze stellt in ihrem nachfolgenden Beitrag „Forschendes Lernen. Empirische Datenerhebung und datengestützte Reflexion als didaktisches Element für fachliche und personale Lern- und Bildungsprozesse“ die Bedeutung von interpretativ-rekonstruktiven Forschungsansätzen als Anregung für neue Lehr- und Lernarrangements heraus, u.a. auch im Studium Sozialer Arbeit. In den vergangenen 20 Jahren haben sich im Kontext einer rekonstruktiven Sozialen Arbeit (Jakob & Wensierski, 1997) vielfältige Konzepte und Modelle des forschenden Lernens herausgebildet, deren qualitativ-rekonstruktive Methoden gezielt für das Studium der Sozialen Arbeit genutzt werden. Welche Prozesse diese Mitarbeit in kinderrechtsorientierten Forschungs- und Studienprojekten aufseiten der Studierenden durch die Auseinandersetzung mit dekonstruktionistischen Kindheitstheorien und dem Ins-Forschungsfeld-Gehen und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine reflexive Kommunikation anregen, wird exemplarisch beleuchtet. Forschendes Lernen stellt einen ständigen reflexiven Wechsel zwischen Theorie und Praxis dar, wobei es nicht um das Vertrautwerden (Nostrifizieren) mit Praxisproblemen und in erster Linie „fit for practice“-Werden durch Handlungssicherheit geht, sondern um eine Befremdung von Routinen und (traditionellen wie fachlichen) Vorannahmen, um einen forschenden, analytisch offenen Blick herzustellen und die Selbstthematisierungen der Kinder und Jugendlichen nicht vorschnell in vertraute und erwachsenzentrierte (Problem-)Kategorien zu überführen. Daher – so das Resümee – stellt dieses Lehr-Lern-Arrangement eine wichtige Ergänzung zu den bisherigen Praktika und der davon getrennten Praxisreflexion dar.

Anschließend stellt Heidrun Schulze Theorie wie Praxis der „forschungsmethodischen Zugänge des Lehrforschungsprojekts ‚World Café und Narrative Praxis‘“ dar. Aus Gründen der Forschungsethik und Kinderrechtsorientierung wurde neben den Interviews mit Kindern im Frauenhaus dieser weitere forschungsmethodische Zugang gewählt, da weiterhin ein eklatanter Mangel an systematischer Be-

„Ich habe schon mal so eine Situation erlebt, da hat jemand einen Schwarzen beleidigt, so aus Spaß, der sagt so ‚Neger!‘, und dann war der sofort sauer.“

„Ich hab’ zurück beleidigt. wenn ich wegen meiner Hautfarbe beleidigt wurde, dann hat er weiter gemacht, mit noch härteren Beleidigungen.“

„Man fühlt sich schon scheiße, wenn man gesagt kriegt, du bist sauhässlich, manchmal beleidige ich zurück, und manchmal steckt man’s weg und ignoriert’s, aber wenn’s so übertrieben ist, kann man es net ignorieren.“

„Wir ham eine, die hat halt viel Pickel, und dann beleidigen die die gleich als Pickelfresse. Oder weil M. nicht so viele Haare jetzt hat, die nennen sie Golum.“

„Seine Mutter hat eine Behinderung und ist eigentlich ‘n bisschen nett, das ist trotzdem schwierig, mit ihr umzugehen. Ich hab’ letzts mit einem früheren Freund von der Person geredet, und dann hat der gesagt, der Vater würde trinken, die Eltern sind das größte Problem, sonst würden sie ihn mögen, aber sie haben einfach keine Lust mehr auf die Eltern.“

Kindererinnerungen an Rassismus und Diskriminierung

Jemanden weil er anders aussieht oder aus einem ärmeren Staat kommt, nicht beleidigen !!

Mobbing ist nicht gut



Kinderaussagen zu Gewalt als Bewältigungsversuch

„Wenn er vielleicht mal angegriffen wurde, dann hat er erst mal zurückgeschlagen, weil er Angst hatte, und dann gleich, ja, ist er einfach weggerannt.“

„Aber dass da, wenn man geschlagen wird, ... ist ja jemand auch aggressiv und schlägt dann seine Freunde und so.“

„Wenn zu Hause Gewalt herrschen würde, wäre ich draußen ziemlich aggressiv, wenn ich mal so ‘nen dummen Spruch abbekommen würde.“

„Und am besten, wenn man wirklich so ausrastet und es wirklich rauslassen muss, dann halt lieber an Gegenständen als an ‘ner Person, Gegenstände sind dann halt kaputt. aber ist ja nicht so schlimm.“

„Wenn man dem helfen will, dann schlägt er um sich.“

„Also, ich war halt immer so einer, der halt nie zu diesen Lehrern geht oder so was, und bei mir gibt’s halt auch nicht, also keine Streitereien mehr so oft wie früher, weil, also ich bin ja jetzt fünf Jahre in Deutschland. Wenn man dann aus dem Ausland nach Deutschland kommt und wenn man kein Deutsch kann, wenn man Gespräch sucht, da ging das halt, und dann gab’s mal Schlägerei, und seitdem ist halt nix mehr passiert.“

rücksichtigung und Integration von Kinderperspektiven im Bereich häuslicher Gewalt zu beklagen ist. Angefragt als Forschungsbegleitprojekt zur Ausstellung „Echt fair!“ der Berliner Interventionszentrale bei häuslicher Gewalt (vgl. BIG, 2007) wurde ein Lehrforschungsprojekt an der Hochschule RheinMain im Format eines „World Café“ als eine niedrigschwellige Forschungspraxis entwickelt, um mit den Schüler*innen über ihre Ideen und Gedanken nach der Ausstellung in einen Austausch zu kommen. Geleitet von der Grundannahme, dass Wissen und Erfahrungen von Personen bezüglich eines Themas über niedrigschwellige kollektive Dialog- und Kommunikationsprozesse erzähl-, erkund- und rekonstruierbar gemacht werden können, wurde eine narrative Haltung (Loch & Schulze, 2010) in Gruppendiskussionen bzw. Gruppeninterviews gewählt. Im Fokus stehen die Bedeutung des Erzählens und die Herstellung eines offenen Erzählraums, wie sie strukturell mit der Methode des World Café gestaltet wird. Dies bewirkt eine interaktionssensible, anerkennende und partizipativ orientierte Gesprächshaltung während der Gruppendiskussionen bzw. Gruppeninterviews, damit sich Schüler*innen sich entsprechend ihren eigenen Relevanzen (und nicht denen der Moderator*innen bzw. Interviewer*innen) äußern können.

Lehrforschungsprojekte

Im zweiten Kapitel beschreibt zunächst *Heidrun Schulze* in ihrem Beitrag „Interviews mit Kindern in Frauenhäusern“ das Lehrforschungsprojekt „Entwicklung neuer Interventionsformen für Fachkräfte im Kontext häuslicher Gewalt und betroffener Kinder unter dem Schwerpunkt von Kinderperspektiven auf ihrer Lebenswelt und ihrer Erfahrungen in Institutionen“. Nach einer theoretischen Ausbildung in narrativer Praxis und Traumatheorien wie Traumapädagogik führten Studierende des Fachbereichs Sozialwesen der Hochschule RheinMain in verschiedenen Frauenhäusern episodische Interviews mit Kindern durch. Anliegen war, die Perspektiven jener Kinder in Erfahrung zu bringen, die Gewalt in Familien – zwischen den Eltern oder gegen sich selbst – erlebt hatten. Mit narrativen Forschungszugängen sollte ihnen ermöglicht werden, ihre eigenen Erfahrungsperspektiven auf die Geschehnisse in der Familie gegenüber Fachkräften in verschiedenen Institutionen alltags-

Vielleicht haben
Sie es selbst schon
mal erlebt und
haben angst.



sprachlich und in ihren eigenen Worten zu formulieren. Der Beitrag diskutiert in diesem Zusammenhang auch die institutionellen Widerstände gegenüber einer Forschung mit Kindern im Kontext häuslicher Gewalterfahrung: Sie bestätigen die Notwendigkeit, mit Kindern zu sprechen und ihren Wünschen, Bewältigungen, Verletzungen und mühevollen Orientierungen im Familien- und Dienstleistungssystem Gehör zu verschaffen, statt im Schutzdiskurs von diagnostischen Abstraktionskonzepten „über“ die Kinder zu forschen und damit zu begründen, was Kinder aus der Erwachsenenperspektive „brauchen“. Eine solche Interpretation und Zuschreibungspraxis von Kindern durch Wissenschaft und Praxis steht – so die Argumentation – den geforderten Selbstbestimmungs- und Partizipationsansprüchen und dem Recht des Kindes auf Gehör (Art. 12, UN KRK, 1989) entgegen.

Auch der Beitrag „Gruppendiskussionen und Gruppeninterviews mit Kindern“ von *Heidrun Schulze* und *Kathrin Witek* erläutert das methodische Vorgehen und fasst die wichtigsten Ergebnisse aus Sicht der Studierenden wie auch der Projektleiterinnen zusammen. Dabei war es den Autorinnen wichtig, die Zitate von Kindern und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen, die im Rahmen einer Ausstellung an der Hochschule RheinMain Kindern und Jugendlichen wie auch der Fachöffentlichkeit unter anderem mit Postern präsentiert wurden, für sich sprechen zu lassen. Die Darstellung ist ein Ordnungsversuch jener Inhalte, die die Kinder und Jugendlichen in besonderer Weise zum Ausdruck brachten. Dabei wurde durch die Studierenden eine erste vorsichtige theoretische und kinderrechtliche Rahmung erarbeitet, unter ständiger Berücksichtigung der Prämisse, nicht „über“ Kinder zu sprechen und sie dadurch zu Objekten von Forschung zu machen, sondern sich auf sie einzulassen und ihre persönliche Perspektive ernst zu nehmen.

Fazit

Beenden möchten wir diesen Band vom Standpunkt des Jahres 2019 am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain aus und den „Blick zurück nach vorn zu kinderrechtsorientierter Forschung, Praxis und Lehre: erste Projekte, Weiterentwicklung und Entwicklungsbedarf“ richten. In den Jahren seit der Durchführung der beiden in diesem Band vorgestellten

„Wenn man ... länger geärgert wird und dann dadurch ne Wut entwickelt Und dann danach gings dann halt richtig los oder so, und man merkt nicht, dass man jemandem wehtut, also das ist das Gefühl, da hab' ich irgendwie da gar nichts mehr gefühlt. ... Die wissen ... in diesem Rausch ja nicht, dass man jemand anderem wehtut.“

„Eifersucht oder Vergangenheit könnten Gründe sein, warum jemand schlägt, sie können ja auch selber schon geschlagen worden sein und haben jetzt eben auch Aggressionen gegen ihren Vater, und das lassen sie eben an den anderen aus.“

Auf die Frage des Interviewers, was man anstatt der Gewalt machen könnte, sagt ein Mädchen: „Ja vielleicht wehren, ‚Wehr dich!‘ oder so sagen.“ Junge 1: „Ja, ich finde, das ist auch keine Lösung, dann zu sagen, wehr dich, weil dann geht ja der Streit nur noch doller, deswegen eher dazwischengehen oder vorher mal probieren, dass die sich abregen.“ Junge 2: „Dass die da aus ihrem Rausch wieder rauskommen, und dann wissen die ja auch, was die gemacht haben, und dann ...“ Junge 3: „Manche sind dann ja auch völlig traurig, was sie da gemacht haben.“ Interviewer: „Also du meinst, die wissen da genau, was die getan haben?“ Junge 2: „Ja, weil, die wissen in diesem Rausch ja nicht, dass man jemand anderen wehtut.“ Interviewer: „Hast du das schon mal erlebt, dass die das bereut haben dann im Nachhinein?“ Junge 2: „Ja, hab' ich schon, man nimmt es dann auch mit nach Hause und denkt darüber nach.“

Kinderaussagen zur Entstehung und Vermeidung von Gewalt



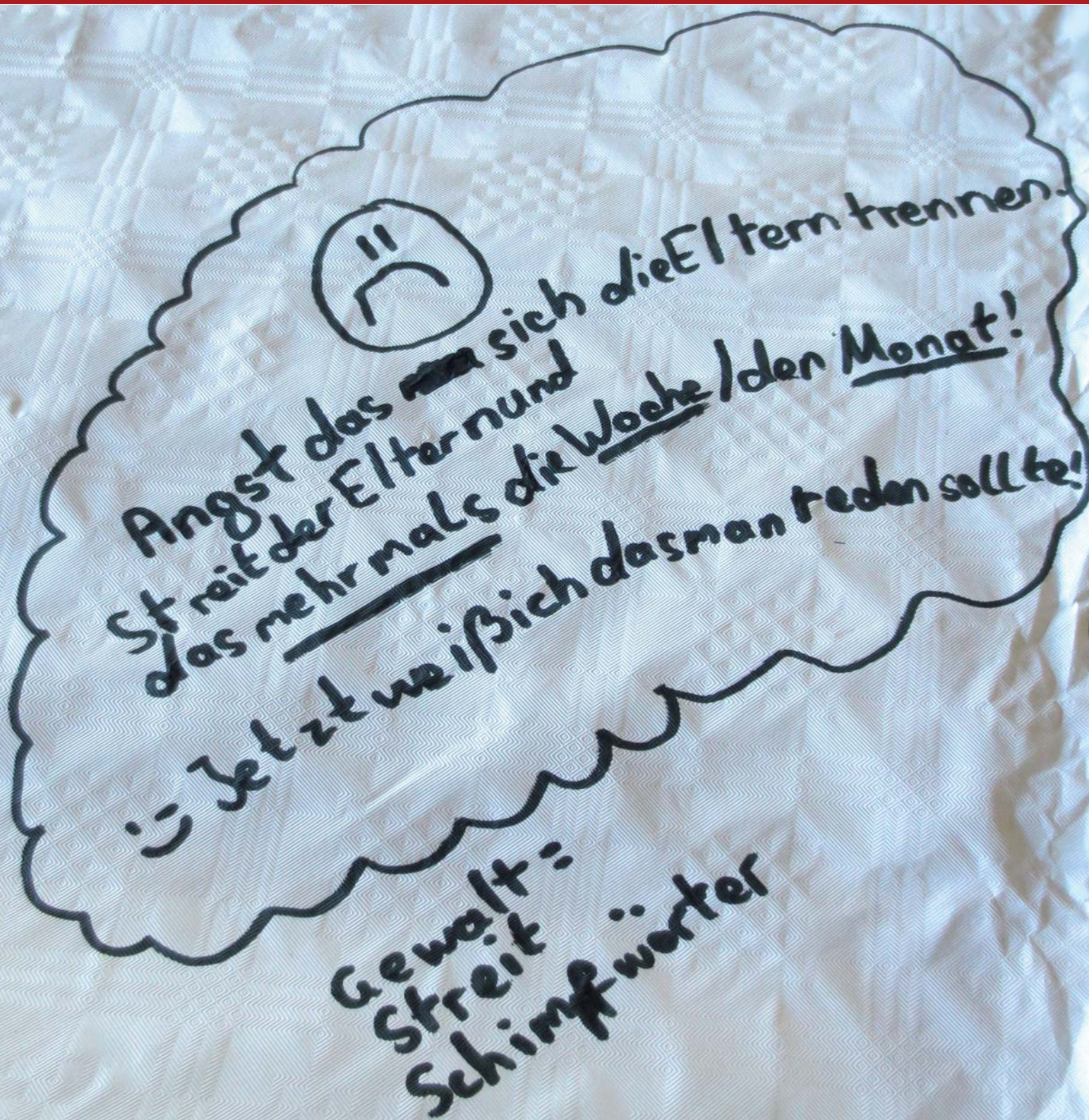
ten Projekte hat der Fachbereich den Schwerpunkt in (internationaler) Forschung wie auch Lehre vertieft. Die Relevanz des damals erhobenen Materials sehen wir im Lichte der weiteren Forschungs- und Praxisprojekte als umso bedeutsamer an. Auf Basis der Erfahrungen, die wir in den vorgestellten wie auch in nachfolgenden Lehrforschungsprojekten gemacht haben, formulieren wir kinderrechtspolitische Forderungen an die Disziplin und Profession Sozialer Arbeit zur (selbst)kritischen Reflexion über das bestehende Bild von Kindern und an eine darauf gründende Praxis im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie – nicht zuletzt – Forderungen an die Umsetzung einer kinderrechtsorientierten qualifizierenden Hochschulausbildung.

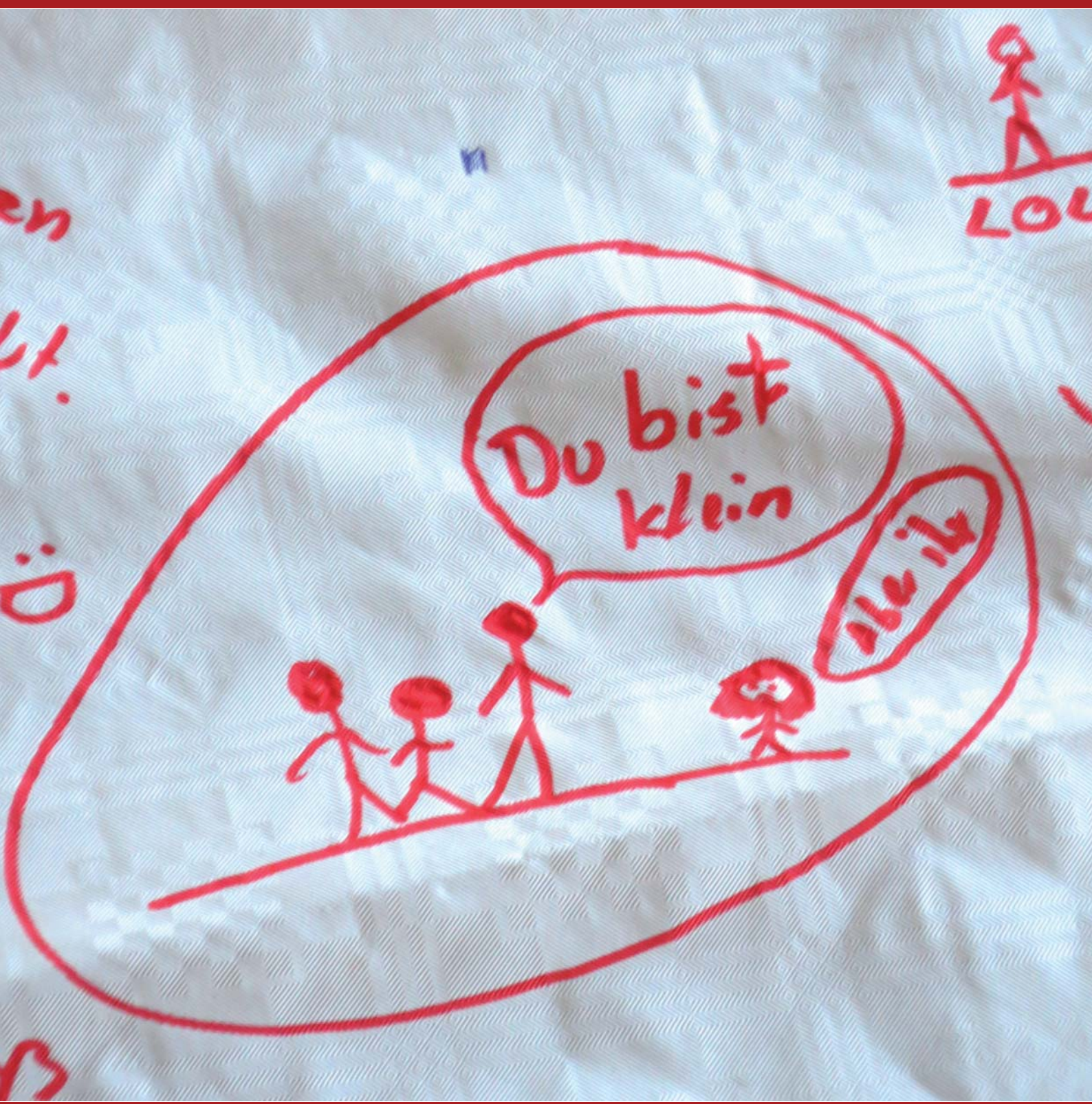
Literatur

- Berliner Initiative gegen Gewalt gegen Frauen (BIG) (2007). *ECHT FAIR! Interaktive Ausstellung zur Prävention von (häuslicher) Gewalt*. Berlin: BIG. Verfügbar unter: <http://www.big-berlin.info/medien/echt-fair> [18.11.2019].
- Jakob, Gisela & Wensierski, Hans-Jürgen von (1997). *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (Reihe: Edition Soziale Arbeit). Weinheim: Juventa.
- Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2010). Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3., überarb. Aufl.; S. 687-706). Wiesbaden: VS.
- Völter, Bettina (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1), Art. 56. Verfügbar unter: [urn:nbn:de:0114-fqs0801563](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0801563) [18.11.2019].
- United Nations (UN) (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: UN. Verfügbar unter: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> [18.11.2019].



Fakten, Theorien, Methoden





Familiäre Gewalt: intragenerationale und intergenerationale Gewalt

Soziale Ungleichheit: Machtgefälle zwischen Geschlechtern und Generationen

Sexismus: Diskriminierung zwischen den Geschlechtern

Trotz rechtlicher Gleichstellung bestehen in unserer Gesellschaft Vorstellungen von „geschlechtstypischen“ Eigenschaften fort. Die weitgehende höhere Bewertung der männlichen Geschlechterstereotypen – wie Stärke, Rationalität – gegenüber den weiblichen – wie Schwäche, Emotionalität – zementiert die Dominanz des Mannes und die Unterordnung der Frau (vgl. Bem, 1975; Alfermann, 1996). Zugleich „bestätigen“ sich damit immer wieder Vorstellungen von den Zuständigkeiten der Geschlechter: Der öffentliche, politische Bereich bleibt weiterhin vor allem Männern vorbehalten, während Frauen eher im privaten, häuslichen Bereich gesehen werden. Es ist also nicht das biologische Geschlecht (Sex), das die Zu-/Anerkennung bzw. Aberkennung von Fähigkeiten, Rechten, Entscheidungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Mann und Frau regelt, sondern das soziale Geschlecht (Gender).

Dieses immer noch recht statische Regelwerk wird transgenerational mit kleinen Variationen weitervermittelt und erscheint auf diese Weise als naturgegeben (biologisch) trotz seiner soziokulturellen Konstruktion (UN, 1999). Vor diesem Hintergrund können existierende Ungleichheiten und (Macht-) Asymmetrien – wie die geringere Bezahlung von Frauen gegenüber Männern bei gleicher Leistung (OECD, 2013) oder der für Frauen erschwerte Zugang in Führungspositionen (DIW, 2014) – nur schwer als sozial konstruiert erkannt und als veränderbar angesehen werden.

Gleichzeitig bergen diese geschlechtsspezifische Ungleichheit und die Zuschreibung von Rollen und Männlichkeitsbildern, die sich stark auf Dominanz, Aggressivität und Abwertung von Frauen stützen, auch Nachteile für Männer, denn sie werden dadurch u.a. daran gehindert, ihre Gefühle zu zeigen. Dies wiederum erschwert Männern den Aufbau von emo-

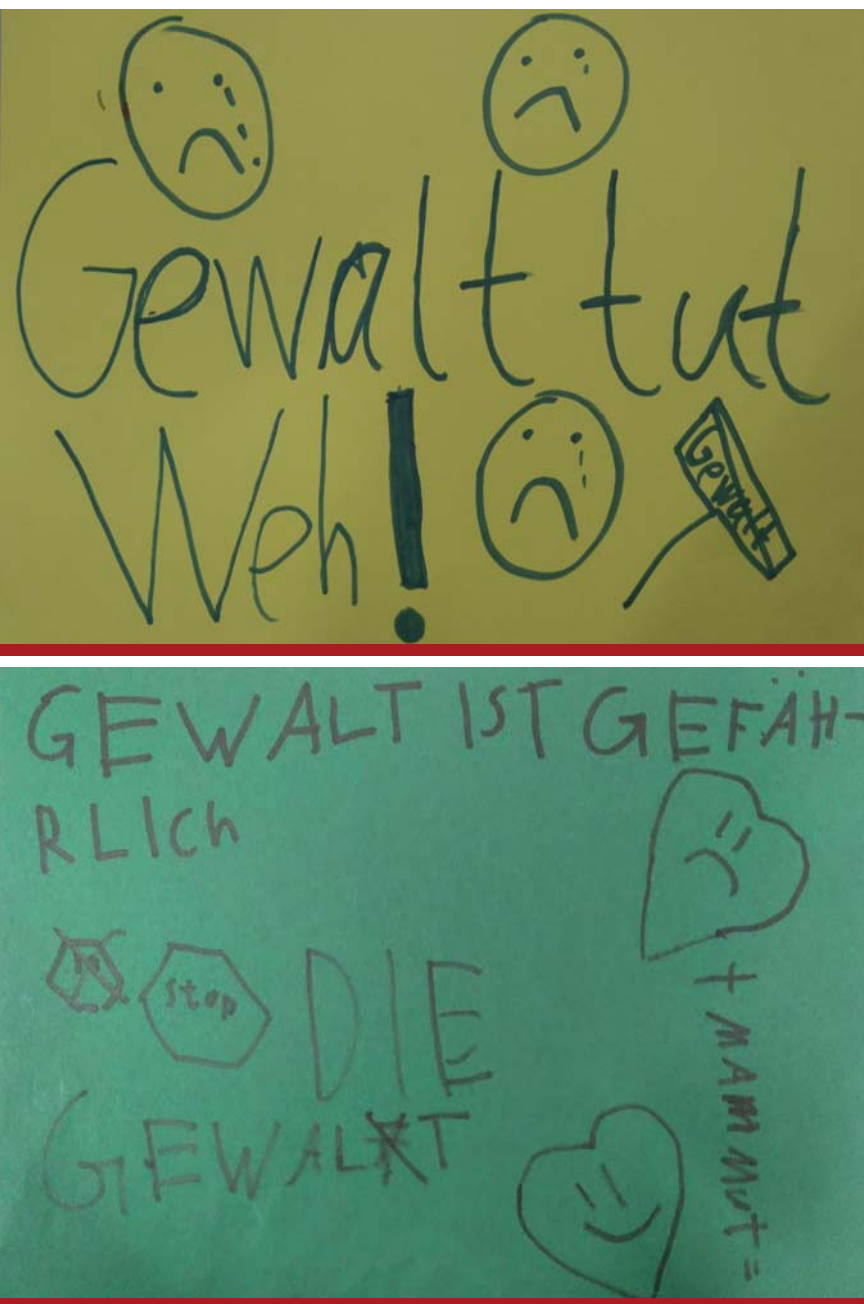
tionalen und liebevollen Beziehungen in der Familie und anderen Lebensbereichen.

Diese Ungleichheiten begünstigen die Entstehung geschlechtsspezifischer Gewalt und entstünden nicht bei gleicher Anerkennung sowie gleichen Entwicklungschancen und Zugangsmöglichkeiten für Männer und Frauen. Würde in der Gesellschaft nicht das Bild von Unterlegenheit der Frau erzeugt und in der Erziehung das System von Diskriminierung reproduziert, könnte das Ausmaß der Gewalt zurückgehen. In Art. 12 Abs. 1 der Istanbul-Konvention (COE, 2011, S. 8) verpflichten sich die Vertragsparteien, Maßnahmen zu treffen oder zu fördern, die dem Ziel entgegenwirken, „Vorurteile, Bräuche, Traditionen und alle sonstigen Vorgehensweisen, die auf der Vorstellung der Unterlegenheit der Frau oder auf Rollenzuweisungen für Frauen und Männer beruhen, zu beseitigen“. Die Istanbul-Konvention geht davon aus, dass Verhaltensweisen von Mann und Frau häufig auf Vorurteilen, Stereotypen oder durch Bräuche und Tradition geprägten Geschlechterrollen basieren. Angesichts dieser Tatsache verpflichten sich die Mitgliedsstaaten nach Art. 12 Abs. 85, die erforderlichen Maßnahmen für eine „Mentalitäts- und Verhaltensänderung“ (ebd., S. 58) zu ergreifen. Mit diesem Artikel sollen vor allem die Menschen erreicht werden, die mit geschlechtsstereotypem Verhalten zum Fortbestand geschlechtsspezifischer Gewalt beitragen.

Adultismus: Diskriminierung zwischen den Generationen

Generationale Ungleichheit kann auch als generationale Diskriminierung wegen Alters verstanden werden – eine Diskriminierungsform, die mit dem Begriff „Adultismus“ gefasst wird (Flasher, 1978; Kessinger, 1903). Richter (2013) spricht von Adultismus als der „erste[n] erlebte[n] Diskriminierungsform“ (S. 5): „Der Begriff Adultismus (engl. ‚adulthood‘) ist eine Herleitung des englischen Worts ‚adult‘ für Erwachsene und der Endung -ism oder -ismus als Kennzeichnung eines gesellschaftlich verankerten Machtsystems Adultismus beschreibt die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen und infolge des-





sen die Diskriminierung jüngerer Menschen allein aufgrund ihres Alters. Dies geschieht zumeist in der Konstellation Erwachsener – Kind, kann jedoch ebenso zwischen älteren und jüngeren Kindern auftreten“ (ebd.; vgl. auch Ritz, 2008, S. 128).

Wird Machtausübung bzw. der Zwang zur Unterordnung durch ein geringes Alter legitimiert, so legt das dahinter stehende Kindheitsverständnis vor allem eine geringere Kompetenz von Kindern im Vergleich zu Erwachsenen fest und daraus folgend einen

geringeren Status (Liebel, 2010). Eine solche altersspezifische Diskriminierung „ist ein – nicht immer bewusst eingesetztes – Mittel, um den Machtvorsprung der Erwachsenen zu bewahren und die Gleichberechtigung der Kinder zu verhindern oder auf die lange Bank zu schieben. Zum einen muss dabei die Schutzbedürftigkeit der Kinder erhalten, zum anderen die vermeintliche Notwendigkeit, Kinder mittels Erziehung oder Verhaltensmaßregeln zu ‚zivilisieren‘“ (ebd., S. 311). Hierzu gehören u.a. Maßnahmen und Strafen gegen unerwünschtes Verhalten von Kindern, die oftmals bei Erwachsenen geduldet werden. Diese Disziplinierungspraktiken nutzen die Abhängigkeit und Wehrlosigkeit von Kindern, verletzen die körperliche und psychische Integrität von Kindern und Jugendlichen, die gravierende Folgen für ihr späteres Leben haben.

Um der „generationalen Diskriminierung“ entgegenzuwirken, hat das österreichische Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2004) neben dem „Gender Mainstreaming“ (Berücksichtigung der Geschlechterperspektive) ein „Generation Mainstreaming“ anvisiert, in dem die Auswirkungen bestimmter Handlungen und politischer Entscheidungen für Kinder in das Bewusstsein gebracht werden soll (ebd., S. 11). Die Beachtung generationaler Diskriminierung wird auch als fehlende Generationengerechtigkeit bezeichnet. Schon seit Langem wurde und wird von Menschenrechts- und Kinderrechtsvertreter*innen in zahlreichen Veröffentlichungen darauf hingewiesen. Die Beachtung steigt mit der gegenwärtigen Infragestellung der Unterordnung und Separierung der Kindheit – sowohl als Altersphase wie auch als Altersgruppe (Tremmel, 2003, 2005; Liebel, 2010, 2013).

Auch wenn das Thema der „Generationengerechtigkeit“ seit Ende der 1990er-Jahre in der Politik zunehmend diskutiert wird (so bezeichneten sich Bündnis 90/Die Grünen schon 2000 als „Partei der Generationengerechtigkeit“; vgl. Nullmeier, 2004) und neuerdings in die Wirtschaftsdebatte (u.a. Aßländer et al., 2007) Einzug hält, so bleibt die intergenerationale Machtasymmetrie in der Ungleichheitsforschung bislang unbeachtet. Und wenn in der Sozialstrukturanalyse die Unterschiede zwischen Generationen heute als neue Form sozialer Ungleichheiten untersucht werden (vgl. Sackmann, 2004; Kohli, 2009), so geht es auch hier nicht um die Erwachsenen-Kinder-Beziehung.

Die Aufmerksamkeit auf die generationale Ungleichheit zu legen, bedeutet nicht, der geschlechts-



spezifischen und auch sozioökonomischen Ungleichheit innerhalb der Generationen weniger Beachtung zu schenken. Beide verdanken sich traditionell verfestigter Machtverhältnisse einer hierarchie-basierten Gegenwartsgesellschaft.

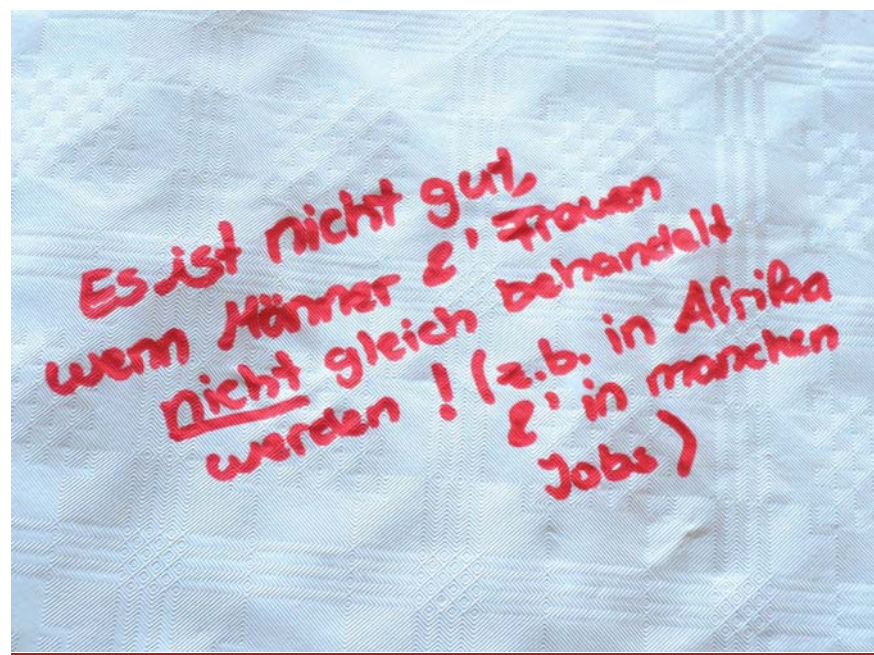
Ansätze gegen geschlechtsspezifische und generationale Ungleichheit

Erwachsenen wird eine höhere Wertigkeit zugesprochen, nämlich, rational und autonom zu sein. Kinder werden als nicht wissend, „noch nicht fertig“, noch kein (erwachsener) Mensch, naiv und „unschuldig“ konstruiert, in der die Schutzbedürftigkeit dominant ist, die Befähigung zum Selbstschutz wird eher vernachlässigt. Der dänische Familientherapeut Jesper Juul (1995/2003) bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Soweit ich sehen kann, machen wir einen entscheidenden Fehler, wenn wir nicht davon ausgehen, dass Kinder von Geburt an richtige Menschen sind. Wir sind gewohnt, Kinder als eine Art potentiell asoziale Halbmenschen anzusehen, die zunächst einmal massiver Einwirkung und Manipulation durch Erwachsene unterzogen werden müssen“ (ebd.; zit. nach Ritz, 2013, S. 55).

„So wird ein sich selbst bestätigender Zirkel etabliert“ (Lansdown, 1995, S. 22f.; übers. u. zit. nach Liebel, 2010, S. 2): „Es ist das Vorherrschen eines schutzbetonten Modells in der Konstruktion unserer Beziehungen zu Kindern, das die Entwicklung einer angemessenen Anerkennung der tatsächlichen Partizipationsfähigkeit von Kindern oft verhindert hat. Und es ist ihr Bedarf an Schutz, der benutzt worden ist, um den fortdauernden Widerstand dagegen zu rechtfertigen, den Kindern eigene Entscheidungen über ihr Leben einzuräumen. „Indem Kindern fehlende Kompetenz für ihr Leben zugeschrieben wird, gelten sie als verletzlich und schutzbedürftig. Da sie Schutz brauchen, werden Erwachsene ermächtigt, an ihrer Stelle zu handeln. Indem Kindern die Macht verwehrt wird, Entscheidungen zu treffen oder sich an ihnen umfassend zu beteiligen, werden sie noch verletzlicher gegenüber der Autorität von Erwachsenen gemacht“ (ebd.). Wie über Kinder geredet, wie über sie gedacht und geforscht wird oder ob vom Standpunkt der Kinder und ihrer erfahrenen Lebensrealität ausgegangen wird oder eben nicht, macht einen großen Unterschied. „Damit sind explizit auch der Blick Erwachsener auf Kinder, als Denken über und Beziehung zu weniger Mächtigen sowie der ge-

sellschaftliche Standort und die Lebensverhältnisse von Kindern angesprochen“ (Bandt, 2012, S. 5). Daraus erwächst die Forderung, „das existierende Wissen über Kindheit und das vorherrschende Verständnis über das Leben von Kindern, über ihre Interessen und Bedürfnisse, sowie den ihnen zugewiesenen Platz und seine Bedeutung in der Ordnung moderner Gesellschaften zu kritisieren“ (Alanen, 1994, S. 96).

Die soziale Ungleichheit von Frauen und Männern in der Gesellschaft und von Kindern in der generationalen Ordnung in der Gesellschaft weist erhebliche Analogien auf, was aber in der Forschung bislang – bis auf wenige Ausnahmen (Thorne, 1987; Alanen, 1994; Oakley, 1994; Burman, 2008) – wenig thematisiert wird. Stattdessen wird sowohl vonseiten des Feminismus als auch der Kindheitsforschung ein Zusammenhang meist bestritten – so argumentieren beispielsweise feministische Forscher*innen, der Fokus auf Kinderrechte dränge Frauen wieder verstärkt die alleinige Verantwortung für das Wohlergehen der Kinder auf (Molyneux, 2006; Newberry, 2014; vgl. UCL, 2015), womit ihnen bereits errungene Emanzipationsschritte streitig gemacht werden. Dieses Versäumnis bedauert Rommelspacher (1995) inzwischen: „Heute meine ich, müssen wir Feministinnen uns den Vorwurf machen, daß wir unsererseits auch nicht der Gewaltdimension zwischen Eltern und Kindern ... einen systematischen Stellenwert gegeben haben“ (S. 132). Die Überzeugung, dass ein wichtiger Zusammenhang zwischen der geschlechtsspe-



zifischen und der intergenerationalen Ungleichheit besteht, hat das UCL Institute of Education in London veranlasst, im November 2015 eine Tagung zum Thema „Feminism and the politics of childhood: friends or foes?“ durchzuführen (UCL, 2015).

Familiäre Gewalt: Folgen der Gewalt für Frauen und Kinder

Folgen der Gewalt gegen Frauen

Gewalt gegen Frauen ist laut der „Erklärung über die Beseitigung der Gewalt gegen Frauen“ (UN, 1993) der Vereinten Nationen „jede gegen Frauen auf Grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit gerichtete Gewalthandlung, durch die Frauen körperlicher, sexueller oder psychologischer Schaden oder Leid zugefügt wird oder zugefügt werden kann, einschließlich der Androhung derartiger Handlungen, der Nötigung und der willkürlichen Freiheitsberaubung, gleichviel ob im öffentlichen oder im privaten Bereich“ (ebd., S. 240).

Gewalt kann für die Betroffenen, aber auch für ihr soziales Umfeld, schwerwiegende Folgen haben. Neben den individuellen Auswirkungen sind auch die Kosten für die Gesellschaft nicht zu unterschätzen.

Die direkten Auswirkungen auf die körperliche Gesundheit sind wahrscheinlich die sichtbarsten Folgen. Sie reichen von Kratzern, Schnitten und Hämatomen über Prellungen, Knochenbrüche und Zahnverluste bis hin zu schwersten Verletzungen, die zum Tod führen können. Gewalt zu erleiden, kann langfristig eine Reihe von zusätzlichen körperlichen Beschwerden nach sich ziehen wie Kopfschmerzen, Rücken- und Unterleibsschmerzen, Müdigkeit, Verspannungen, Appetitlosigkeit, Magen-Darm-Beschwerden und vieles mehr.

Hinzu kommt der Einfluss auf das seelische Wohlbefinden der Frau. Zu den psychischen Beschwerden zählen unter anderem Nervosität, Niedergeschlagenheit, Konzentrationsschwierigkeiten, Schlafstörungen, Ängste, Depressionen und Selbstmordgedanken. Lange Zeit einer Gewaltsituation ausgesetzt zu sein, kann zu einer allmählichen Abwertung der eigenen Person und zum Verlust des Selbstbewusstseins führen. In vielen Fällen trifft man auf eine Rechtfertigung der Gewalt, bei der die Betroffenen sich selbst die Schuld für die Gewaltvorfälle geben, was zum großen Teil damit zusammenhängt, dass ihr Selbstwertgefühl im Laufe der Zeit zerstört wurde und sie nicht an die eigenen Fähigkeiten und Stärken glauben. Das macht es umso schwieriger, aus der Gewaltbeziehung auszubrechen. Für einige Frauen ist Selbstmord der einzige Ausweg. Andere suchen vermeintliche Auswege im übermäßigen Konsum von Alkohol, Drogen, Psychopharmaka, Beruhigungsmitteln oder auch ungeschützten Sexualkontakten.

Die Isolierung, ein oft angewandter Mechanismus in auf Gewalt beruhenden Beziehungen, hat einen zusätzlich negativen Effekt auf die Gesundheit der Frau, denn dadurch wird ihr die Gelegenheit genommen, anderweitig positive Rückbestätigung zu bekommen.

Die Auswirkungen körperlicher oder seelischer Verletzungen können so gravierend sein, dass die betroffenen Frauen nur noch eingeschränkt oder überhaupt nicht mehr erwerbsfähig sind. Manche Frauen können infolge der Verletzungen nicht mehr lange sitzen oder stehen. Andere haben Ängste vor Menschenansammlungen. Beides schränkt ihre Arbeitsmöglichkeiten ein. Aber auch zu Hause fällt es vielen Gewalt erleidenden Frauen zunehmend schwer, normale Alltagshandlungen wie die Organisation des Haushalts und die Versorgung der Kinder zu bewältigen.

Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kosten dieses Problems sind groß. Von Gewalt betroffene



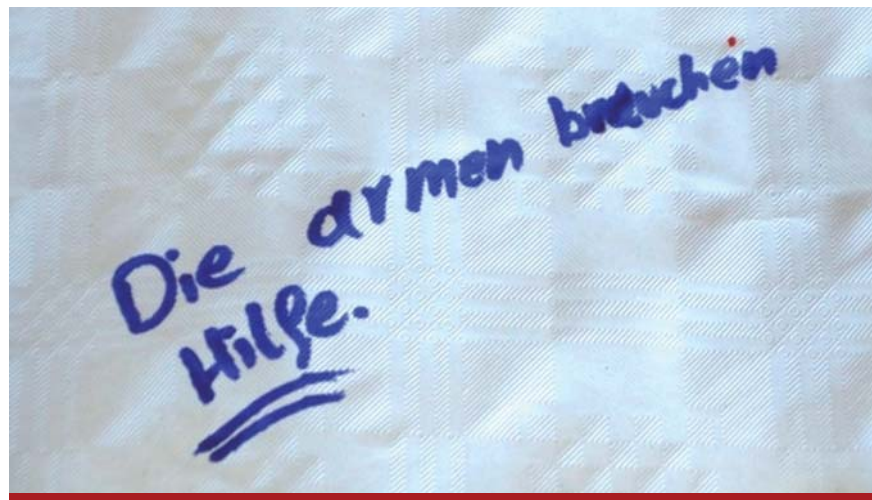
Frauen fehlen häufiger am Arbeitsplatz, lassen in der Arbeitsleistung nach, sie sind weniger belastbar und verlieren deshalb manchmal sogar ihre Arbeitsstelle. Unternehmen, die betroffene Frauen oder gewaltausübende Männer beschäftigen, müssen Verluste hinnehmen.

Die in Deutschland durch partnerschaftliche Gewalt gegen Frauen entstehenden Kosten belaufen sich der ersten deutschen Kostenstudie (Sacco, 2017) zufolge auf rund 3,8 Milliarden Euro pro Jahr. Hier sind neben „tangiblen“ Kosten (Polizei, Justiz, Soziale Arbeit, Gesundheitswesen) auch „indirekt tangible“ Kosten (z.B. Arbeitslosigkeit, Traumafolgekosten bei Kindern) berücksichtigt (ebd., S. 13). Die „intangiblen“ Kosten (z.B. Verlust der Lebensqualität) hingegen „stellen Folgen der Gewalt dar, denen kein direkter monetärer Wert zugeschrieben werden kann“ (ebd.).

Europaweit werden die Folgekosten geschlechtsspezifischer Gewalt laut einer Studie des European Institute for Gender Equality (EIGE) von 2014 258 Milliarden Euro geschätzt (Walby & Olive, 2014, S. 140). Auch heute noch, mehr als 40 Jahre nach der Eröffnung des ersten Frauenhauses in Deutschland, stellt häusliche Gewalt ein massives Problem dar (vgl. BT-Drs. 17/10500, 2012). So hält die WHO in ihrer jüngsten Prävalenzstudie zur Partnergewalt 2013 fest, „that violence against women is pervasive globally. The findings send a powerful message that violence against women is not a small problem that only occurs in some pockets of society, but rather is a global public health problem of epidemic proportions, requiring urgent action“ (ebd., S. 3). Zu diesem Ergebnis kommt auch die EU-weite Studie zur Gewalt gegen Frauen, vorgelegt von der EU-Grundrechteagentur (FRA, 2014): Jede dritte Frau in Europa hat – in allen Bevölkerungsschichten – schon einmal Gewalt durch den Partner erlebt. In Deutschland haben 22% der Frauen seit dem 15. Lebensjahr körperliche und/oder sexuelle Gewalt (ebd., S. 19), 50% psychologische Gewalt (ebd., S. 27) durch derzeitige und/oder frühere/Partner*innen erfahren.

Weltweit beziffert die bedeutendste Kostenstudie (Fearon & Hoeffler, 2014) die Folgekosten partnerschaftlicher Gewalt für Länder mit mittlerem Einkommen auf umgerechnet fast 4 Billionen Euro (S. IV).

Diese Kostenperspektive zeigt, „dass jeder Euro zur Umsetzung der Istanbul-Konvention eine Investition ist und somit Gewalt bekämpft, Leid vermeiden hilft und immense Kosten des Staates eingespart werden können“ (Stahl, 2017, o.S.).



Frauenrechte sind Menschenrechte!

An weltweiten Appellen und Empfehlungen an die Politik hat es in diesen vergangenen Jahrzehnten nicht gefehlt. Einen Meilenstein setzte die WHO 1979 mit dem „Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“, dessen Umsetzung jedoch bis heute nicht ausreichend erfolgt (WHO, 1996; UN, 2000; Europarat, 2002; UNIFEM, 2003; Harvey et al., 2007). Bei der Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking wurde als Imperativ die Gleichung „Frauenrechte sind Menschenrechte“ festgelegt und damit das Stigma, Frauen als soziale Sonderfälle zu betrachten, beseitigt. Frauen sind demnach Träger eines geschlechtsunabhängigen Rechtsanspruches. Das bedeutet, dass sowohl die soziale Ungleichheit der Frauen im Geschlechterverhältnis – die Rollenzuweisung – als auch der Opferstatus transzendiert wird (vgl. Focks, 2006, S. 199). Gewalt gegen Frauen als Menschenrechtsverletzung zu definieren, hatte zur Folge, dass Gewalt gegen Frauen „aus der Privatsphäre in den Bereich der öffentlichen Angelegenheiten wechselte: politisch, rechtlich, und im öffentlichen Bewusstsein“ (Hagemann-White, 2016, S. 17) – dies bedeutete einen Paradigmenwechsel vom Privaten zum Politischen. Frauen, die von geschlechtsspezifischer Gewalt betroffen sind, müssen nicht mehr um Hilfe bitten. Der Fokus liegt nicht mehr primär auf der Gewährleistung der Fürsorge und dem Schutz der Frauen, sondern auf der Durchsetzung ihrer Menschenrechte. Das Einlösen ihrer Rechtsansprüche, ihrer sozialen Gerechtigkeit und ihres Empowerments ist damit zu einer zentralen Aufgabe für die Soziale Arbeit geworden (vgl. Focks, 2006, S. 199).



Fast 16 Jahre nach der Peking-Frauenkonferenz wurde in Art. 3 der Istanbul-Konvention „der Begriff ‚Gewalt gegen Frauen‘ als eine Menschenrechtsverletzung und eine Form der Diskriminierung der Frau“ (COE, 2011, S. 5) definiert. Der völkerrechtliche Vertrag der Istanbul-Konvention „Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häusliche Gewalt“ trat am 1. August 2014 in Kraft (2018 von Deutschland ratifiziert), getragen von der Erkenntnis der Mitgliedstaaten, „dass häusliche Gewalt Frauen unverhältnismäßig stark betrifft ...; dass Kinder Opfer häuslicher Gewalt sind, auch als Zeuginnen und Zeugen von Gewalt in der Familie; in dem Bestreben, ein Europa zu schaffen, das frei von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt ist“ (Coe, 2011, S. 4). Bisher wurde die Konvention von 46 Staaten unterzeichnet und von 33 ratifiziert (Stand November 2019).

Dennoch hat beispielsweise in Deutschland jede vierte Frau im Alter von 16-85 Jahren im Verlauf ihres Lebens mindestens einmal körperliche und/oder sexuelle Gewalt durch ihren Beziehungspartner erlebt, so die repräsentative Prävalenzstudie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zum Thema Gewalt gegen Frauen (Schröttle & Müller, 2004, S. 21f.). Im Jahr 2017 endete diese Gewalt für 147 Frauen tödlich (BKA, 2018). 42% der in Deutschland lebenden Frauen sind Betroffene von psychischer Gewalt, beispielsweise durch Einschüchterung, Verleumdungen, Drohungen oder Psychoterror geworden (Schröttle & Müller, 2004, S. 21f.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Europäische Grundrechteagentur in ihrer europaweiten Untersuchung von 2014 (FRA, 2014), die zudem ermittelte, dass 60% der Frauen in Deutschland mindestens einmal sexuell belästigt worden sind (ebd., S. 60). Insgesamt sind Frauen mit Migrationshintergrund stärker von Gewalt betroffen. Bei Frauen mit Behinderung steigt die Wahrscheinlichkeit, Gewalt zu erleben um das Zwei- bis Dreifache im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt.

Frauen, die Gewalt erfahren haben, nehmen verhältnismäßig selten Hilfsangebote wahr. 66% der Frauen, die Gewalt in der Partnerschaft erlebt haben und 75% der Frauen, denen Gewalt außerhalb der Partnerschaft zugefügt wurde, nehmen institutionelle Hilfe in Anspruch (ebd.). Schröttle und Müller (2004) resümieren: „Gewalt gegen Frauen wird überwiegend durch Partner und im häuslichen Bereich verübt. ... Beziehungspartner waren mit großem Abstand die am häufigsten genannte Gruppe der Täterinnen und Täter bei körperlicher und bei sexueller

Gewalt“ (ebd., S. 14). „So gaben 71% der Frauen, die von körperlicher Gewalt und 69% der Frauen, die von sexueller Gewalt betroffen waren, als Tatort die eigene Wohnung an“ (ebd., S. 15). „Durch alle Teile der Untersuchung zieht sich der Befund, dass Frauen in Trennungs- oder Scheidungssituationen besonders gefährdet sind“ (ebd., S. 21).

Dass das Zuhause für Frauen noch immer einer der gefährlichsten Ort ist, stellt auch eine aktuelle Studie der UN (Ravazi et al., 2019b) fest: Während Schutzprogramme in den vergangenen Jahren weltweit die Diskriminierung der Frau im öffentlichen Raum eindämmen konnten, bleibt die Zahl der Gewalttaten im privaten Raum weiterhin hoch. So kommen täglich weltweit 137 Frauen durch Familienmitglieder zu Tode (Cerise, 2019, S. 181; vgl. auch UNODC, 2019, S. 13). Ein Drittel der weltweit ermordeten Frauen wird vom Partner getötet (UNODC, 2019, S. 13).

Die wenigsten Frauen bringen Partnergewalt zur Anzeige bei der Polizei, eher vertrauen sie sich ihren Ärzt*innen an, weshalb es der EU-Grundrechteagentur zufolge „87% der Frauen akzeptabel fanden, wenn ÄrztInnen routinemäßig zum Thema Gewalt nachfragen, sofern PatientInnen bestimmte Verletzungen oder Merkmale aufweisen“ (FRA, 2014, S. 11). Dies stellte für den deutschen Raum bereits 2004 die BMFSFJ-Studie fest: „Zwar geben 62% aller Befragten an – unabhängig davon, ob sie Gewalterfahrung haben oder nicht –, Hilfseinrichtungen zu kennen, an die sich Betroffene bei körperlicher, sexueller und psychischer Gewalt wenden können. Nur 11% der Frauen, die körperliche oder sexuelle Gewalt erlebt haben, wenden sich jedoch dorthin“ (Schröttle & Müller, 2004, S. 18). „Wenn sich die von Gewalt in Paarbeziehungen betroffenen Frauen an Repräsentantinnen oder Repräsentanten des Hilfe- bzw. Interventionssystems wenden, sind Ärzte und Ärztinnen oft die ersten Ansprechpersonen; in zweiter Linie werden Personen aus dem Bereich Frauenhilfseinrichtungen/Therapie/Sozialarbeit kontaktiert. Die Polizei steht an dritter Stelle“ (ebd., S. 19).

Gewalt gegen Frauen ist kein Zufall, sie geschieht absichtlich durch Individuen sowie die Gesellschaft und zielt auf Kontrolle und die Durchsetzung des eigenen Willens bzw. eines Machtanspruchs. Diese patriarchalen Traditionen werden bis heute fortgeschrieben, in modernen, aufgeklärten Gesellschaften – sogar dort, wo die traditionelle geschlechtsspezifische Ressourcenverteilung sich bereits auflöst: Frauen, deren berufliche Position wie auch Einkommen höher ist als das des Partners, sind besonders



häufig Gewalt durch (aktuelle oder frühere) Beziehungspartner ausgesetzt (Schröttle & Ansorge, 2008, S. 136). Die aktuelle UN-Studie zur Rolle der Frau in der Familie (Ravazi et al., 2019b) führt diese geschlechtsspezifische Gewalt auf eine „kulturelle Entwertung von Frauen“ („cultural devaluation of women“; Ravazi et al., 2019a, S. 19) zurück, auf eine „naturalization of masculinist hierarchy and men's dominance over women“ (ebd.). Wo immer Männer sich in ihrer Machtposition gefährdet sehen, kann es zur Gewalt gegen Frauen kommen (vgl. Cerise, 2019, S. 191). Die gewaltvolle Machtausübung eines Täters kann daher als Konsequenz der strukturellen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern gesehen werden: „The unequal distribution of power is further entrenched through discriminatory laws, social norms and practices that dictate the conduct, roles and contributions expected from women and men“ (ebd., S. 184f.; vgl. auch Our Watch et al., 2015).

Dies gilt nicht nur für Frauen, sondern auch für Mädchen. Für ihren dem Mann untergeordneten Status spielt nicht nur die geschlechterbedingte Asymmetrie eine Rolle, sondern auch eine entwicklungsbedingte Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen. Zusammen mit der tradierten Macht-asymmetrie zwischen den Generationen bedingt dies eine soziale Konstruktion von Kindern mit einem geringwertigen Status, der jenem der Frauen stark ähnelt (vgl. auch Guedes et al., 2016).

Kinder: die lange vergessenen Betroffenen häuslicher Gewalt

In der Regel sind nicht nur Frauen Betroffene häuslicher Gewalt, sondern auch die im gewalttätigen Haushalt lebenden Kinder (Cawson et al., 2000; Clemens et al., 2019), zumindest aber sind sie oft Zeugen der Gewalthandlungen gegen die Mutter, wie 73% der befragten Frauen der EU-Studie (FRA, 2014, S. 35) berichteten. Auch Polizeieinsätze im Zusammenhang mit Platzverweisen erleben die Kinder häufig mit (Helfferrich, 2004). Die eigene Viktimisierung, aber auch Schuldgefühle lassen viele betroffene Frauen jedoch für lange Zeit die Gefahren für ihre Kinder verleugnen (Schröttle & Müller, 2004, S. 33). Dennoch stellt die Sorge um ihre Kinder für viele von ihnen eine der wichtigsten Motivationen dar, einen Weg aus der gewaltträchtigen Umgebung zu finden. Schon die BMFSFJ-Studie von 2004 zeigte, „dass der Wunsch, Kindern ein gewaltfreies Aufwachsen zu ermöglichen, Mütter darin bestärken kann, sich aus

Eltern versuchen Streit (Gewalt) auf die Kinder zu übertragen (ihnen die Schuld geben)

Wenn sich Eltern streiten nehmen das die Kinder auf und streiten sich mit anderen.

Schmerzen

Wenn man streit mit den Eltern hat dann ist man auch nicht freundlich zu den Freunden

Streit das m...



einer gewaltförmigen Beziehung zu befreien“ (ebd.; vgl. auch Schröttle & Ansorge, 2009).

So flüchteten im Jahr 2006 schätzungsweise „zwischen 49.500 und 67.500 Kinder ... mit ihren Müttern vor der Gewalt des (Ehe-)Partners respektive Vaters in ein Frauenhaus“ (Deegener, 2006, S. 30). Beim Bemühen, Hilfen für die Mütter anzubieten, waren

nehmen das die Kinder
auf und stehen das in sich auf...
Man wieder aggressiv ... Macht sich
unnötige Gedanken (sorgen) Ist
nicht mehr glücklich und gibt sich
manchmal sogar die schuld.
MUSS danach viel nachdenken.

diese Kinder jedoch lange Zeit die vergessenen Betroffenen häuslicher Gewalt (UNICEF & Body Shop, 2006, S. 3), die Folgen ihrer direkten oder indirekten Mitbetroffenheit der elterlichen Partnergewalt wurden unterschätzt (Kindler, 2002; Kavemann, 2006; Seith & Kavemann, 2007). Amerikanische Metaanalysen (vgl. z.B. Graham-Bermann & Edleson, 2001; vgl. auch Henning et al., 1996) „legen den Schluss nahe, dass zwischen 35 und 45 Prozent der Kinder, die Zeugen und/oder Opfer von häuslicher Gewalt werden, klinische Auffälligkeiten zeigen“ (Seith, 2006, S. 251; für Übersichten vgl. Schröttle et al., 2016; Kitmann et al., 2003; Kindler, 2002; Edleson, 1999; Kolbo et al., 1996; Peled & Davis, 1995).

Wenn Kinder Gewalt in ihrem Elternhaus erleben, fühlen sie sich angesichts der Gewalt des (Stief-)Vaters gegenüber der Mutter hilflos und ausgeliefert. Oftmals fühlen sie sich auch verantwortlich oder mitschuldig für das, was passiert. Sie wollen die Mutter oder ihre jüngeren Geschwister schützen, haben aber Angst einzugreifen. Oder aber sie versuchen, sich einzumischen und werden dann selbst misshandelt (Kavemann, 2000). Diese Kinder tragen oft schwere psychische Beeinträchtigungen davon (Corvo, 2019). Sie weisen in vielen Fällen kognitive (Kliem

et al., 2019), soziale und emotionale Störungen auf, d.h., das direkte Miterleben der Gewalt kann insbesondere zu Verhaltensstörungen und emotionalen Problemen, einer negativen Beeinflussung kognitiver Fähigkeiten und zu negativen Langzeit-Auswirkungen auf ihre Entwicklung führen (Seith & Böckmann, 2006; Cerise, 2019, S. 183). Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen (für einen Überblick vgl. Kindler, 2013) zeigen, dass einige Kinder, die Gewalt in der Familie ausgesetzt sind, im Gegensatz zu Kindern, die in gewaltfreien Kontexten aufwachsen, verstärkt aggressives und antisoziales Verhalten (Externalisierung) zeigen, andere aber auch verstärkt gehemmt sind und Angst haben (Internalisierung). Im Verhalten sind signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede nicht festzustellen, allerdings neigen Mädchen zu Externalisierung stärker im sozialen Nahraum, Jungen zur grundsätzlichen Chronifizierung (Ministerium der Justiz Saarland, 2011, S. 28). Im Erleben jedoch gibt es sehr wohl Unterschiede: Mädchen fühlen sich tendenziell stärker verantwortlich für die familiäre Gewaltsituation (ebd.). Die Auswirkungen von miterlebter familialer Gewalt sind vergleichbar „dem Aufwachsen mit ein oder zwei alkoholkranken Elternteilen. Dies ist unter anderem deshalb bemerkenswert, weil in unserer Gesellschaft bei der Alkoholabhängigkeit eines Elternteils Maßnahmen der Jugendhilfe oder des Familiengerichtes zum Schutz betroffener Kinder regelhaft als gerechtfertigt angesehen werden“, so Kindler (2013, S. 31), „während dies bei Kindern, die Partnergewalt miterleben müssen, nicht mit gleicher Regelmäßigkeit der Fall ist“ (ebd.).

Zusätzliche Risikofaktoren sind z.B. Häufigkeit und Intensität bzw. Dauer der miterlebten Gewalt, elterliche Erziehungsmethoden sowie die Rolle der Kinder in der Familie (Edleson, 1999; Peled & Davis, 1995; Jaffe et al., 1990) oder Sucht der Eltern, Armut sowie ein niedriges Bildungsniveau (vgl. Fantuzzo & Boruch, 1997). „We can only hypothesize that the cumulative effects may be devastating for some children“, folgert Edleson (1999, S. 865; vgl. auch Dlugosch, 2010, S. 58).

Auch wenn die deterministische Gleichung „Jungen als Opfer häuslicher Gewalt werden später zu Tätern, Mädchen zu Opfern“ unzulänglich ist, belegen viele Untersuchungen, dass das Risiko für Jungen, die in ihrer Kindheit Zeug*innen von Gewalt waren, 2,5-mal höher ist, Gewalt als Konfliktlösungsstrategie anzuwenden (World Bank Group, 2014, S. 31). Bei Jungen, die Gewalt gegen die Mutter erleben, steigt



außerdem die Wahrscheinlichkeit, eine kriminelle Laufbahn einzuschlagen (Contreras et al., 2012, S. 2; zur transgenerationalen „Weitergabe“ von Gewalt vgl. Riedl et al., 2019; Überblick Montgomery et al., 2019).

Für den deutschen Raum wurden die internationalen Ergebnisse mit einer ersten großen Studie vor 20 Jahren bestätigt: Das Aufwachsen in einem gewalttätigen Haushalt führt bei Kindern häufig nicht nur zu kurzfristigen Verhaltensauffälligkeiten, sondern auch langfristig zu eigener Täter*innenschaft, psychischen Störungen und Sucht (Pfeiffer et al., 1999; vgl. auch Bussmann, 2002; Kindler, 2002; Schröttle & Müller, 2004; Enzmann & Wetzels, 2001). Kindler (2002) findet bei von häuslicher Gewalt betroffenen Kindern ähnlich starke Auswirkungen auf die Entwicklung wie bei Kindern, die mit alkoholabhängigen Eltern(teilen) aufwachsen.

2000 wurde zwar das Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung in das bürgerliche Gesetzbuch aufgenommen – „Körperliche Bestrafung, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (§ 1631 BGB Abs. 2 BGB) – und damit das Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 GG) eingeschränkt, doch die Realität sah für Kinder weiterhin anders aus. Die 2001 durchgeführte Begleitforschung zu diesem Gesetz (BMFSFJ & BMJ, 2003) stellte fest, dass Jugendliche aus gewaltbelasteten Familien gegenüber anderen etwa dreimal so häufig Gewalt auch außerhalb der Familie – als Erleidende oder auch als „Täter*innen“ – erlebten als andere (in „konventioneller“ oder „gewaltfreier“ Erziehung; ebd., S. 6). So berichtete „jeder dritte Jugendliche mit einer gewaltbelasteten Erziehung ... über eigene leichte Tötlichkeiten und jeder vierte bzw. fünfte über gravierende Übergriffe wie ‚mit der Faust geschlagen‘ und ‚jemanden verprügelt‘“ (ebd.).

2004 kam auch die repräsentative Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Jahr (Schröttle & Müller, 2004) zu dem Schluss, dass Frauen, die in ihrer Kindheit und Jugend körperliche Auseinandersetzungen zwischen den Eltern miterlebt haben, später mehr als doppelt so häufig selbst Gewalt durch den Partner erleiden als Frauen, die keine Zeug*innen von elterlicher Gewalt geworden sind (ebd., S. 162). Die Sozialisation zur Frau, die sich dem Mann unterzuordnen hat, spielt hier für das Ausmaß des Erduldens und Aushaltens in einer Gewaltbeziehung eine große Rolle. Insgesamt gilt bei dieser intergenerationalen Weitergabe von Gewalt zu beachten, dass Kinder, wenn sie

Zeug*innen der Gewalt zwischen ihren Eltern werden, nicht nur einzelne Gewalthandlungen erleben, sondern auch das Geschlechterverhältnis als Herrschaftsverhältnis zwischen zwei Partner*innen.

Die dramatischen Auswirkungen, die das Aufwachsen in einer gewalt- und damit angstträchtigen Atmosphäre auf die Kinder hat, sind vielfach bezeugt (für einen Überblick vgl. Dlugosch, 2010, S. 53; zu Frauenhäusern vgl. Hagemann-White et al., 1981; Winkels & Nawrath, 1990; Bingel & Selg, 1998; zum Kinderschutz vgl. Heynen, 2001; Kavemann, 2000). Dass Kinder „mit Angst, Mitleid, Belastung und Hilflosigkeit auf miterlebte Partnergewalt reagieren“ (Kindler, 2008, S. 13), bestätigen Studien zum Gewalterleben aus Sicht der Kinder (Strasser, 2001; Mullender et al., 2002). Kinder blieben jedoch bis vor Kurzem

„Wenn ich wütend werd' auf meine Mutter, dann gehe ich immer auf mein Bett und springe auf mein Kissen und trete irgendwie gegen die Wand einfach nur. Halt dann meistens nach einem Tritt oder so ist dann halt alles wieder gut.“

„Ich hab' was gefunden, ... wenn ich sauer bin oder so, an etwas ... meine Gewalt auslassen kann: Mein Schlagzeug.“

„Also, ich geh' meistens dann raus und fahr' Fahrrad oder so oder tu was anderes, oder ich warte halt, und dann geht's meistens von alleine weg.“

„Ich geh an'n PC. ..., um runterzukommen, oder ich spiel' ein Spiel einfach, kann man sich beruhigen, find' ich, also, ich beruhig' mich dann.“ Auf die anschließende Frage des Moderators „Deinen Andeutungen da hinten entnehme ich, dass du Ballerspiele meinst?": „Ja.“

Auf die Frage der Moderatorin „Und wenn es dir nach der Konfliktsituation nicht so gut geht, was machst du dann?": „Dann esse ich Süßigkeiten.“

Kinderaussagen zu Bewältigungsstrategien nach erlittener Gewalt

noch im Schatten der Gewalterfahrung ihrer Mütter (Dlugosch, 2010; Rommelspacher, 1998) verborgen. Dass Zeugenschaft von häuslicher Gewalt zu Traumatisierung von Kindern führt, gilt inzwischen international als anerkannt und nachgewiesen (Seith, 2006) – gleichzeitig ist sie immer noch ein Bestandteil gesellschaftlicher Realität.

Studien zeigen deutlich, dass wiederholte Gewalt in Familien – z.B. gegen einen Elternteil oder (ein)



Geschwister – auch zu Traumatisierungen bei den „zuschauenden“ Kindern und Jugendlichen führen kann (vgl. z.B. Strasser, 2001; Seith & Böckmann, 2006). In nahen Bindungen wie Eltern-Kind-Beziehungen identifizieren sich die Kinder oftmals mit dem unmittelbar Gewalt erleidenden Elternteil, sie erleben die beobachteten Schläge, als würden sie selbst geschlagen. Kinder, die in der Familie Zeug*innen der Gewalt gegen Elternteile und Geschwister sind, erleben oft selbst weitere Misshandlungen in Form von körperlicher und seelischer Gewalt, Vernachlässigung, Degradierung, Demütigung – nicht nur vom Misshandler, sondern auch vom erleidenden Elternteil (Schulze & Witek, 2015; Strasser, 2007; Kindler, 2006; Kavemann, 2000).

Selbst Betroffene/r und zusätzlich Zeug*in der Gewalthandlungen gewesen zu sein, erhöht die Verhaltensauffälligkeiten (Hughes et al., 1989). Aber schon allein die Zeugenschaft von Kindern bei wiederholter Gewalt in der Familie führt zu traumatischen Symptomen (vgl. Strasser, 2001; Seith & Böckmann, 2006). Die Zeugenschaft umfasst nicht nur direktes Miterleben (Ansehen, Anhören): „Selbst wenn Kinder und Jugendliche nicht zugegen waren, so erkennen sie an den Verletzungsfolgen und der veränderten Atmosphäre, dass es wieder Streit gegeben hat“ (Seith, 2006, S. 250). „Die Kinder, die meist eine enge Bindung an die Mutter als primärer Bezugsperson haben, erleben die Gewalt gegen die Mutter in ihrer Identifikation indirekt mit“ (Dlugosch, 2010, S. 62). Die Todesangst betrifft nicht nur das eigene Leben, sondern Kinder haben als Zeugen von Gewalt gegen die Mutter auch eine existenzielle Angst, sie zu verlieren (Petri, 1995, S. 17; vgl. auch Dlugosch, 2010, S. 54). Sie spüren die Schläge (meist gegen die Mutter, aber auch gegen Geschwister) im eigenen Körper (Strasser, 2001), denn auch „wenn sie nicht selbst von direkter Gewalt betroffen sind, lernen sie, dass ihnen Gleiches drohen kann“ (Seith, 2006, S. 250; vgl. auch Strasser, 2007). Strasser (2001, S. 144) bezeichnete das Miterleben von häuslicher Gewalt aus Sicht des Kindes daher als eine „Beziehungstraumatisierung“ (S. 144).

Erst nach Jahrzehnten wurde die Fachöffentlichkeit darauf aufmerksam, dass bisher als „auffälliges“ oder gar „gestörtes“ Verhalten von Kindern infolge der Zeugenschaft von Gewalt gegen die Mutter und auch oft gegen sie selbst auf Traumatisierungen zurückzuführen war, das Verhalten demnach als Posttraumatische Belastungsreaktion zu verstehen ist, die durch die immer wiederkehrende Gewalterfahrung

zu Chronifizierungen und in der Folge zu Belastungsstörungen bzw. zu traumabasierten Entwicklungsstörungen wurden. Denn neben der Traumatisierung durch die Zeugenschaft sind Kinder und Jugendliche bei innerfamiliärer Gewalterfahrung meist mit dem Dilemma konfrontiert, dass der Täter ebenso ihre Bezugsperson ist. Sie leben tagtäglich mit dem Täter zusammen und haben quasi keine Chance, sich von der Extremerfahrung zu erholen (Schulze & Witek, 2015; Schulze, 2012, 2013, 2014c).

Kinder und Jugendliche mit innerfamiliärer Gewalterfahrung sind damit konfrontiert, dass der Täter ebenso ihre Bezugsperson ist, den sie lieben und fürchten. Sie leben mit ihm zusammen und haben quasi keine Chance, sich von der Extremerfahrung und der ständigen unberechenbaren Bedrohung zu erholen. Studien belegen, dass bei Kindern und Jugendlichen die gesamte Bandbreite von Posttraumatischen Belastungssymptomen aufzufinden ist (für einen Überblick vgl. Margolin & Vickerman, 2008) wie z.B. Flashbacks, Albträume, Intrusionen und Vermeidungsreaktionen (Graham-Bermann & Levendovsky, 1998; Kühn, 2008, S. 323). „In manchen Fällen fühlen sich Kinder selbst jedoch auch verantwortlich bzw. schuldig (und in diesem Sinne als ‚Täter‘), da sie Gewalt nicht verhindern können oder aufgrund ihres Verhaltens zum Auslöser für Gewalt geworden sind“ (Dlugosch, 2010, S. 21).

Volkswirtschaftlich bedeutet dies einen hohen Kostenaufwand in den gegenwärtigen Auswirkungen auf Arbeitswelt, Gesundheitssystem, Sozialhilfesystem, Jugendhilfesystem und Schulen. Die Kosten für die Langzeitfolgen (s.o., Traumafolgestörungen) addieren sich, wenn das Thema und der Tatbestand ignoriert oder trivialisiert werden (Habetha et al., 2012).

Kinder bleiben unsichtbar und werden alleingelassen

Für die Rekonstruktion der Auswirkungen und Folgen der familialen Gewalterfahrung, insbesondere aber auch die Ressourcen und Handlungsfähigkeiten aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen gibt es wenige Reflexionsräume (Dlugosch, 2010). Durch die kognitiven Einschränkungen aufgrund der Gewalterfahrung und durch die Unwissenheit der Pädagog*innen über die Zusammenhänge von Lernfähigkeit und Gewalterfahrung entstehen derzeit viele Probleme für alle Beteiligten an Schulen. Die Sicherung der zukünftigen gesellschaftlichen Teilha-

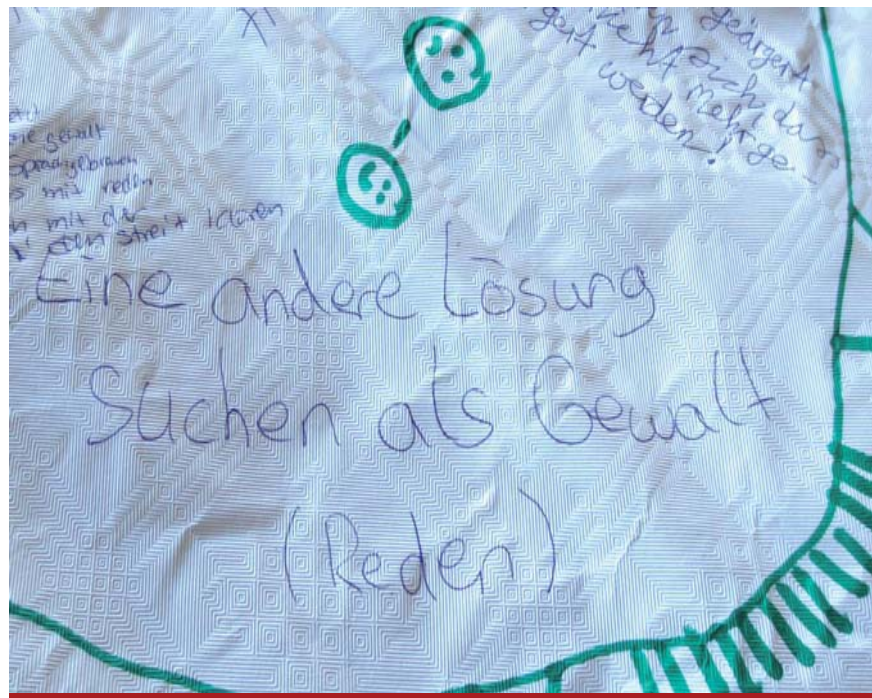


be von Kindern und zukünftigen Erwachsenen ist die Verhinderung gegenwärtiger Bildungsbenachteiligung durch das Aufwachsen im häuslichen Gewaltmilieu.

Geschieht dies nicht, ist soziale Desintegration mit hohen gesellschaftlichen Kosten die Folge (vgl. Habetha et al., 2012). Die Konsequenz daraus ist, das Potenzial der nächsten Generation zu verlieren. Das Alleinlassen der Mädchen und Jungen kommt als Bumerang in Form von Gewalttätigkeit, chronifizierten Erkrankungen, Drogenkonsum und Kriminalität auf die Gesellschaft zurück. Kindern ist es durchaus bewusst, dass sie mit dem Problem alleingelassen werden, wie unsere Interviews und Gruppendiskussionen zeigten (vgl. Fallbeispiel).

Mit einem Ungleichheitstheoretischen Blick auf die Machtverhältnisse zwischen der erwachsenen Generation und Kindern kommt man unweigerlich zu der Feststellung, dass „im deutschsprachigen Raum ... eine theoretische Perspektive [vorherrscht], ... die Kinder und Jugendliche im Kontext von häuslicher Gewalt als eigenständige Akteure, als Personen mit eigenem Recht, konzipiert, sowohl in Praxis als auch in Forschung wenig präsent ist“ (Seith, 2007, S. 104; Erg. v. Verf.). „Im Feld der Kinder- und Jugendhilfe überhaupt und insbesondere im Kinderschutz begann man allerdings in den letzten Jahren, sich stärker für Kinder und Jugendliche als Akteure im Kinderschutz, mit ihren besonderen Interessen und Erfahrungen zu interessieren, was aktuell in England sogar zu einer Refokussierung des Interesses auf ‚die Reise des Kindes im Kinderschutzprozess – the child’s journey from needing to receiving the right help‘ ... geführt hat“ (Wolff et al., 2013, S. 9; vgl. auch Munro, 2002). Englische Studien kommen Healy und Darlington (2009) zufolge zu dem Ergebnis, dass die Fachkräfte zwar die Partizipation von Kindern notwendig finden, allerdings auch zugeben, dass sie die Kinder im Kontext von häuslicher Gewalt, Kindesmisshandlung und sexueller Gewalt nur selten befragen (Wolff et al., 2013, S. 23).

Entscheidungen im Kinderschutz werden von den Fachkräften durchaus auch getroffen, ohne die Kinder persönlich kennengelernt zu haben. Aus kinderrechtensorientierter Perspektive wird hierbei auch vom „ongoing silencing of the voices of children“ (Katz, 1995; Parton et al., 1997; Holland, 2001) gesprochen (Wolff et al., 2013, S. 23). „Die Fachkräfte benutzen die Aussagen der Kinder eher, um ihre Meinungen zu rechtfertigen, als dazu, ihre Meinung zu verändern, da sie sich nicht vorstellen können, dass die Kinder



andere Meinungen haben könnten“ (ebd.). Kinder werden im Kinderschutz demnach eher als Objekte der Hilfe denn als beteiligte Subjekte des Prozesses gesehen und behandelt (ebd., S. 24f.). „Überhaupt werden Kinder in Kinderschutzprozessen häufig vor allem in ihrer Beziehung zu den Eltern beschrieben, ohne dass Weiteres über ihre Lebenserfahrungen zu erfahren wäre Die Probleme und die Perspektive der Eltern treten manchmal so stark in den Vordergrund, dass es sogar zu einer Unsichtbarkeit des Kindes im Kinderschutz ... kommen kann“ (ebd., S. 23; vgl. auch Mason & Michaux, 2005; Holland, 2000, 2001; Schofield & Thorburn, 1996).

Hilfangebote für von familialer Gewalt betroffene Frauen und Kinder

„Administrativ“ sind im Unterstützungssystem von familialer Gewalt betroffener Frauen und ihren Kindern folgende Institutionen beteiligt: Polizei, Jugendamt, Sozialamt, Familiengericht, Frauenhaus, Schule, Gesundheitssystem. Familiäre Gewalt hat demnach hohe gesamtgesellschaftliche Bedeutung. Volkswirtschaftlich bedeutet dies einen hohen Kostenaufwand in den gegenwärtigen Auswirkungen auf Arbeitswelt, Gesundheitssystem, Sozialhilfesystem, Jugendhilfesystem und Schulen. Die Kosten für die Langzeitfolgen addieren sich, wenn das Thema und der Tatbestand ignoriert oder trivialisiert wer-



den. Zielgerichtete Interventionen bedürfen sowohl unterschiedlicher sozialer, polizeilicher, juristischer und pädagogischer Unterstützungsleistungen wie kompetenter Netzwerkarbeit (Hagemann-White & Kavemann, 2004; Fellin et al., 2019). Eine gelingende interinstitutionelle Kooperation wie intrainstitutionelle Konzepte erweisen sich oftmals als schwer, da die Verständigung zwischen Betroffenen und den institutionellen Akteur*innen durch Sprachlosigkeit und Tabuisierung geprägt ist (Kreyssig, 2006).

Kinder werden in den Hilfeangeboten zwar immer mitgenannt, doch „es ergeben sich starke Hinweise auf häufig vorzufindende qualitative Defizite in der Versorgung“ (BT-Drs. 17/10500, 2012 S. 17), wie der Bericht der Bundesregierung 2012 zu den Unterstützungsangeboten für gewaltbetroffene Frauen bemängelt. „In welchem Umfang und unter welchen Voraussetzungen das SGB VIII für kinderbezogene Leistungen der Frauenhäuser zur Anwendung kommt“, heißt es dort, „ließ sich im Rahmen der Studie vor dem Hintergrund der heterogenen und differenzierten Praxis nicht umfassend abbilden“ (ebd.)

Zu diesem Zeitpunkt sind dem Kind Menschen nicht sicher genug, es ist vielmehr auf der Suche nach einem „inneren und äußeren sicheren Ort“. Traumatisierungen können das Selbstgefühl massiv beeinträchtigen und die Wahrnehmung der Welt als im Wesentlichen sicheren und verlässlichen Ort stören. Dieser erfahrene Verlust von Sicherheit in der äußeren Welt als einem „sicheren Ort“ zerstört die Wahrnehmung eines inneren Sicherheitsgefühls der Person. Der „innere sichere Ort“ bedarf eines „äußeren sicheren Ortes“ (Kühn, 2008, S. 323), verlässlicher Lebensraumbedingungen und eines Territoriums sicherer und würdevoller Identität (vgl. hierzu auch Schulze, Interviews mit Kindern in Frauenhäusern, S. 105-118 in diesem Band).

Andernfalls manifestieren und chronifizieren sich schädigende Folgewirkungen, die mit massiven Entwicklungsbeeinträchtigungen einhergehen. Für Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen ist das Wissen über die Welt und über sich selbst oftmals brüchig geworden und bedarf neuer Erfahrungen, die auf grundlegende emotionale, kognitive und soziale Entwicklungen im Sinne von Mentalisierungsprozessen (Fonagy et al., 2004; Stern, 1985/1992) Einfluss nehmen. Eine traumagerechte Beratung kann zur kognitiven wie emotionalen Integration alltagsrelevanten Wissens und Verstehens beitragen und damit Autonomie- und Selbstbestimmung fördern.

Traumabezogene Aspekte in Kinder- und Jugendlichengesundheit aus der Sicht der Jugendberichtskommission zum 13. Kinder- und Jugendbericht (BT-Drs. 16/12860, 2009) machen deutlich, dass die sozialpädagogische und psychosoziale Versorgungspraxis im Sinne gesundheitsbezogener Prävention der Gruppe der multipel belasteten Kinder und Jugendlichen durch eine interdisziplinäre traumaspezifische Qualifizierung dringend zu verbessern sei. Es wurde festgestellt, dass traumaspezifische Inhalte in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen einen vergleichsweise geringen Anteil haben. „Eine Fokussierung auf das Thema der primären und sekundären Prävention frühkindlicher Traumatisierung und eine Entwicklung und Erprobung entsprechender Interventionsstrategien erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur als medizinische [und psychosoziale, H.S.], sondern auch als gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ (Fegert, Diewuleit et al., 2010, S. 24).

Die Beteiligung von Kindern, die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse entsprechend ihren spezifischen Entwicklungssituationen wird in den dramatischen Konstellationen von Partnergewalt oft wegen Zeitdrucks, Unsicherheit und mangelnder psychosozialer Fachkompetenz vernachlässigt. Für die Rekonstruktion der Auswirkungen und Folgen der familialen Gewalterfahrung, insbesondere aber auch die Ressourcen und Handlungsfähigkeiten aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen gibt es wenige Reflexionsräume (Dlugosch, 2010). Eine auf Beteiligung und Befähigung ausgerichtete Beratung kann das Kind bei der Wiedererlangung von wirksamen Handlungsstrategien und Agency unterstützen. Eine Konsequenz daraus wäre die Verhinderung gegenwärtiger Bildungsbenachteiligung durch kognitive Einschränkungen aufgrund der Gewalterfahrung und somit die Wiedererlangung der gegenwärtigen und Sicherung der zukünftigen gesellschaftlichen Teilhabe. Geschieht dies nicht, ist soziale Desintegration mit hohen gesellschaftlichen Kosten die Folge. Konsequenz für die Gesellschaft wäre, das Potenzial der nächsten Generation zu verlieren. Das Alleinlassen der Kinder und Jugendlichen kommt als Bumerang in Form von Gewalttätigkeit, chronifizierten Erkrankungen, Drogenkonsum und Kriminalität auf die Gesellschaft zurück.

„Der eigenständige Bedarf an Schutz, Information und Beratung von Kindern und Jugendlichen im Kontext häuslicher Gewalt muss wahrgenommen werden“, forderten Hagemann-White und Kavemann



daher schon 2004 (S. 30). „Die Gefährdung bzw. die Belastung von Kindern und Jugendlichen muss im unmittelbaren Gespräch mit ihnen abgeklärt werden und darf nicht ausschließlich über die Einschätzung der Eltern oder Dritter zustande kommen“ (ebd.).

Kinderrechte: das verbriefte Recht auf Information, Schutz, Beteiligung und Gehörtwerden

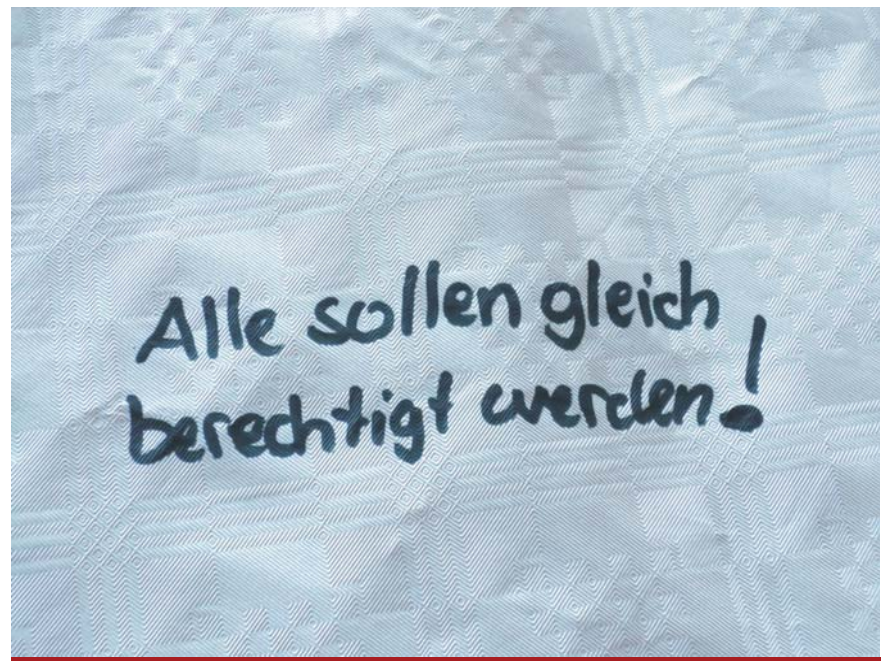
Kinderrechte sind Menschenrechte!

Kinderrechte sind Menschenrechte, das wurde mit der Novellierung der UN-Kinderrechtskonvention 1989 (UN, 1989b) grundgelegt. Seit der Istanbul-Konvention (COE, 2011), die in Deutschland 2017 ratifiziert und 2018 in Kraft gesetzt wurde, lassen sich erste Ansätze für einen Paradigmenwechsel in der Politik erkennen: Kinder werden ebenso wie Frauen als Rechtssubjekte wahrgenommen, die aufgrund ihrer Menschenrechte ein Anrecht auf Gewaltfreiheit haben. Ob dieser Paradigmenwechsel allerdings auch auf die Gesellschaft übergreift, ist stark davon abhängig, inwieweit die von der Istanbul-Konvention geforderten Maßnahmen umgesetzt werden. Eine Enttabuisierung geschlechtsspezifischer und intergenerationaler Gewalt muss auf vielen verschiedenen Ebenen ansetzen, die ineinander übergreifen (vgl. auch die Analyse zur Istanbul-Konvention von Rabe & Leisering, 2018).

Eine zentrale Ebene betrifft die Tatsache, dass das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen von sozialer Ungleichheit geprägt ist und oft von verschiedenen Formen von Gewalt, die, wie die Bindungsforschung (vgl. u.a. Bowlby, 1953/2005; Diepold & Cierpka, 1997) eindrücklich aufzeigt, im Erwachsenenalter fortgesetzt wird. Im Bereich Gewalt gegen Frauen wurde die Gewaltdimension zwischen Eltern und Kindern bisher systematisch vernachlässigt und die Gewalt einzig durch die Geschlechterdynamik erklärt (aus feministischer Sicht: Rommelspacher, 1998). Kinder sind nicht nur „Teil“ der Familie, mit der Kinderrechtskonvention wird das Kind zum Rechtssubjekt, was auch seine Stellung in der Gesellschaft in einer anderen Perspektive betont. Die Würde von Kindern – als Träger von Menschenrechten – wurde erst aufgrund der Konvention „unhintergebar“ (Kerber-Ganse, 2013, S. 58; vgl. Kerber-Ganse, 2009).

In der neuen Kinderforschung (u.a. Qvortrup et al., 1994; Honig, 2009; Højholt, 2012) werden in Aufnahme der Kinderrechte Kinder als Akteur*innen verstanden, die ihre Lebenssituation wie auch Interaktionssituationen aktiv gestalten. Kinder werden nicht mehr in ihren Unterschieden zu Erwachsenen und in ihren Entwicklungsstufen wahrgenommen, sondern sie werden als selbsttätig lernende Subjekte aufgefasst, welche sich im Prozess der Bewältigung konkreter Lebensbedingungen aktiv ein Selbst- und Weltverständnis aneignen. Somit werden Kinder als Seiende und nicht als Werdende („noch nicht Erwachsene“, „noch Unreife“) aufgefasst. Aus dieser neuen Kinderforschung wird auf eine Paradoxie zwischen einem scheinbar hohen Prestige von Kindern und Kindheit bei gleichzeitiger struktureller Rücksichtslosigkeit der Gesellschaft gegenüber Kindern hingewiesen, worin eine „faktische Vernachlässigung von Kinderbelangen und Kinderinteressen im Alltagshandeln zum Ausdruck kommt“ (Büchner, 2002, S. 476).

Aus Kinderrechtsperspektive wird Kindheit als sozialer Status verstanden, „der illegitimerweise dem Erwachsenenstatus untergeordnet ist und insofern



nahelegt, das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen als Achse sozialer und politischer Ungleichheit und somit Quelle von Ungerechtigkeit zu identifizieren“ (Liebel, 2013, S. 25). In Gerechtigkeitsdebatten wird Kindern als Trägern von Menschen-



rechten, die politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte umfassen, nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt (ebd.).

Gerade im Bereich von Gewalt und somit des Kinderschutzes gilt es aber, Kinder mit ihrem Realitätserleben, ihrer Wirklichkeitssicht und ihren Fähigkeiten systematisch mit einzubeziehen. In der Kinderrechtskonvention (UN, 1989b) wird die Beteiligung von Kindern in Kinderschutzmaßnahmen und das Recht der Kinder/Jugendlichen, in allen Belangen gehört zu werden, explizit gefordert (ebd., Art. 12; zur Kritik an Deutschland wegen Nichteinhaltung der UN-KRK vgl. CRC/C/DEU/CO/3-4, 2014, S. 5; zum aktuellen Stand der Umsetzung vgl. NC Deutschland, 2019).

Der Kinderreport 2018 des Deutschen Kinderhilfswerks (Krüger et al., 2018) kommt zu dem Ergebnis, dass in Deutschland drei Viertel der Erwachsenen „Kinderrechte nach eigenen Angaben nur dem Namen nach“ (S. 32) kennen. Damit ist diese Zahl gegenüber dem Bericht des Vorjahres (Hanke et al., 2017) sogar um 2% rückläufig. Dies gilt auch für Kinder: „60 Prozent (unverändert zu 2017) kennen Kinderrechte nur vom Namen her. Und der Anteil derjenigen, die noch nichts von Kinderrechten gehört haben, ist von 22 auf 24 Prozent gestiegen“ (Krüger et al., 2018, S. 32). Nur 16% der Kinder (2% weniger als im Vorjahr) gaben im Kinderreport an, sich mit Kinderrechten gut auszukennen, wobei Schüler*innen von Gymnasien, Grund- und Gesamtschulen fast gleich gut informiert sind, Real- und Hauptschüler*innen allerdings erheblich weniger (ebd., S. 34).

Dass die meisten Kinder in Deutschland kein theoretisches Wissen über ihre Rechte haben, stellt auch die aktuelle Studie „Children's Worlds+“ (Andresen & Möller, 2019) im internationalen Vergleich fest: „Die Antworten auf die direkte Wissenfrage ‚Hast du schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört‘ sind nach der seit 30 Jahren vorliegenden Rechtskonvention eher ernüchternd. Enttäuschend sind sie vielleicht besonders für diejenigen, die seit drei Jahrzehnten Lobbyarbeit für Kinderrechte machen. Im internationalen Vergleich zeigen sich dabei deutliche Unterschiede ... und die Kinder in Deutschland rangieren im Mittelfeld“ (ebd., S. 53; vgl. auch Rees & Main, 2015).

Kinder erleben in ihrer konkreten Lebenswelt (Familie, Schule, Kindertagesstätte) demnach auch heute kaum einen Bezug zu Kinderrechten und dem grundsätzlich darin verankerten „Achtungsanspruch“, der sich in allen Artikeln der Kinderrechtskonvention widerspiegelt.

Der steinige Weg bis zur UN-Kinderrechtskonvention

In der UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989b; vgl. auch Wabnitz, in diesem Band) wird von sog. Rechtsgruppen gesprochen, unterschieden werden hier Schutz-, Förder- und Partizipationsrechte. Es gibt Rechte, welche einer förderlichen Entwicklung von Kindern dienen, solche, die den Grundbedürfnissen der Kinder entsprechen sollen. Häufig wird auch von Wohlfahrtsrechten gesprochen, welche von Erwachsenen für Kinder ausgeübt werden, aber auch von Handlungsrechten, welche es Kindern erlauben, ihre Rechte selbst zu beanspruchen und auszuüben (Liebel, 2009).

Es dauerte mehr als 100 Jahre vom ersten Nachdenken über eigene Rechte von Kindern und Jugendliche bis zu der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention 1989. Noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts galt ein Kind – rechtlich gesehen – kaum mehr als ein Haustier. Nur langsam wandelte sich diese Einstellung. Zur Jahrhundertwende um 1892 wurde dann schon von den „Rechten“ des Kindes gesprochen, zu diesem Zeitpunkt von der Amerikanerin Kate Douglas Wiggin (1849-1923). Es wurde eine Reform der Erziehung gefordert sowie eine veränderte Einstellung zum Kind. Der erste Internationale Kinderschutz-Kongress fand 1913 in Brüssel statt, darin wurde bereits über internationale Verträge zum Schutz des Kindes debattiert. Bis es jedoch dazu kam, dass 193 Staaten einen Vertrag für Kinderrechte unterschrieben, war es noch ein langer Weg. Schon 1924 verabschiedeten die Vereinten Nationen (damals noch „Völkerbund“) eine erste Erklärung über die Rechte der Kinder, die sog. „Genfer Erklärung“ (www.kinderrechtskonvention.info/die-genfer-erklarung-3336) gilt, die ungeachtet ihrer ethnischen Zugehörigkeit, Nationalität und ihres Glaubens zu gelten hat. Aus dem Zusammenschluss des Völkerbundes (1920-1946) und den Vereinten Nationen (seit 1945) entstand 1948 – aufgrund der Erfahrung mit dem Nationalsozialistischen Terrorregime in Deutschland – eine „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (AEMR; UN, 1948).

Während der NS-Zeit wurden Kinder systematisch unterdrückt, sie sollten zu willfährigen Untertanen eines Selektionsregimes erzogen werden, die Jungen zu kriegerischen Helden und die Mädchen zu Reproduktionsmaschinen (Haarer, 1934; zur Diskussion des auf Entwürdigung, Beschämung, Dressur und Unterwerfung ausgerichteten Erziehungsbuches vgl. Chamberlain, 1997). Gerade die Individualität und



das eigene Denken sollten den Kindern ausgetrieben, das „Kind als Feind“ zu betrachten, das es zu bekämpfen galt, war das Erziehungsziel. Eine durch und durch bindungszerstörerische Absicht, die im weiteren Verlauf Gewalt (re)produziert und gesellschaftliche Verhältnisse von Angst, Hass, Ausgrenzung und Gewalthandlungen unterstützt und ein respektvolles Miteinander untergräbt.

Verständlicherweise wuchs erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs das Bewusstsein, dass Kinder eigenständige Persönlichkeiten sind, die respektiert werden müssen. 1959 verabschiedeten die Vereinten Nationen eine erste Erklärung über die Rechte der Kinder (UN, 1959). Trotz der großen Errenschaften bezüglich individueller Rechte und der erkennbaren Anzeichen des Kindes als Rechtssubjekt: Artikel 1 der UN-Erklärung (1959, S. 2) „Jedes Kind soll alle in dieser Erklärung festgelegten Rechte ohne jede Form von Diskriminierung in Anspruch nehmen können“ (Art. 1 KRK), bleibt die Begründung der Notwendigkeit von Fürsorge und Betreuung noch immer in der physischen und psychischen Unreife verhaftet. Aber erstmals wurde hier nicht nur auf materielle, sondern auch auf soziale Bedürfnisse von Kindern eingegangen. Diese waren angelehnt an die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 (UN, 1948) und zielten auf eine gesetzgeberische Umsetzung.

Am 20.11.1989 wurde die UN-Kinderrechtskonvention in der Generalversammlung der Vereinten Nationen das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (UN, 1989b), verabschiedet. Am 5.4.1992 trat das Übereinkommen in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft. Diese völkerrechtlich bindende Verpflichtung für Staat und Gesellschaft, das Wohlergehen der Kinder zur Kernaufgabe zu machen ging nicht ohne Gegenkräfte aufgrund traditioneller Machtverhältnisse vonstatten.

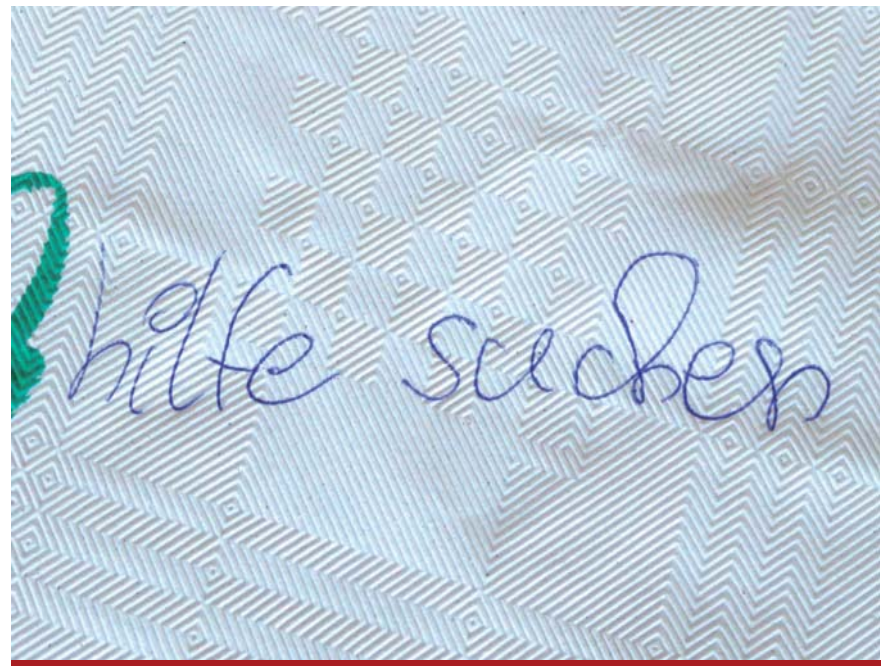
Die Festschreibung der Rechte in der UN-Kinderrechtskonvention

Die UN-Kinderrechtskonvention kann ebenso wie die Menschenrechte in verschiedene Teilbereiche von individuellen Rechten untergliedert und so klassifiziert werden.

Überlebensrechte. Sogenannte Überlebensrechte des Kindes („survival rights“), diese beinhalten u.a. das Recht auf Leben (vgl. Art. 6), auf gesunde Ernährung und einwandfreie medizinische Versorgung (vgl. Art. 24) und das Recht, nicht in Armut aufwachsen zu

müssen und finanziell abgesichert zu sein (vgl. Art. 26, 27). Es zählt jedoch auch das Recht dazu, dass das Wohl des Kindes bei allen Entscheidungen und allem Handeln vorrangig berücksichtigt wird (vgl. Art. 3, 18).

Recht auf Information. Die Rechtsgruppe der „provision rights“ in der UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989b) sichert Kindern das Recht auf (altersgemäße) Information zu sowie das Recht auf Bildung. In unserem Fall bedeutete dies: Information über Gewalt gegen Frauen. Als geschlechtsspezifische Gewalt verstanden, basiert sie auf sozialer Ungleichheit im Geschlechterverhältnis. In den meisten Fällen geht die Gewalt vom Vater oder dem Partner der Mutter aus, bezogen auf die systematisch-kontrollierende Gewalt, die auf ungleichen Machtstrukturen beruht – die Zahl



der Frauen, welche diese Art von Gewalt ausüben, ist deutlich geringer. Die Gewalt gegen Frauen bedeutet aber immer auch Gewalt gegen Kinder (Strasser, 2001; Dlugosch, 2010). Kinder, die der Gewalt gegen die Mutter durch den Vater ausgesetzt sind, können auch durch Zuschauen der Gewalthandlung traumatisiert werden. Gewalt gegen Mädchen und Jungen – als intergenerationale oder auch adultische Gewalt verstanden – basiert auf generationsspezifischer Ungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern. Diese scheinen – ähnlich wie Mythen über Unterschiede zwischen Männern und Frauen – natürlich gegeben, obwohl sie historisch und soziokulturell konstruiert



sind. Gesellschaftlich tradierte pädagogische, entwicklungstheoretische Annahmen über Bilder von „Kindheit“ und dem erzieherischen und verallgemeinernden Objekt „Kind“ erzeugen paternalistische Erziehungs- und Machtasymmetrien. Diese halten die Dominanz der Erwachsenen und die Unterordnung aufgrund von altersspezifischen Bedürftigkeiten aufrecht. „The Committee is concerned“, so rügte die Kommission nach der Anhörung Deutschlands 2014, „at the lack of adequately qualified teachers and school social workers in some schools to address this issue, as well as qualified staff in other institutions“ (CRC/C/DEU/CO/3-4, 2014, S. 8).

Schutzrechte. Die Schutzrechte des Kindes („protection rights“), vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich der sexuellen Gewalt geschützt zu werden (vgl. Art. 6, 17, 19, 26, 33, 34). Des Weiteren beinhalten die Kinderrechte das Recht, gewaltfrei aufwachsen zu können und gewaltfrei erzogen zu werden (vgl. Art. 19). Dieses Recht wurde durch den deutschen Gesetzgeber auch in das Kinder und Jugendhilferecht § 16. SGB VIII als Recht auf gewaltfreie Erziehung aufgenommen. So gab es noch bis 1973 an westdeutschen Schulen (in der DDR bereits seit 1949 verboten) die Erlaubnis für körperliche Züchtigung der Kinder (Deutsches Kinderhilfswerk, o.J., o.S.). Aber erst im Jahr 2000 wurde das Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung in das bürgerliche Gesetzbuch aufgenommen (§ 1631 BGB): „Körperliche Bestrafung, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (§ 1631 Abs. 2 BGB). Das Ringen um den Vorrang des Elternrechts und die schutzbetonte Unterordnung der Kinder ließen die deutsche Rechtsprechung so lange zögern, denn das Elternrecht wurde damit eingeschränkt (Art. 6 Abs. 2 GG), und die Kinder wurden gegenüber der Verfügungsmacht der Eltern gestärkt. Auch soll die Privatsphäre und Intimität von Kindern und Jugendlichen geschützt werden (vgl. Art. 12, 16). Ein weiteres, auch für die Menschenrechtsbildung relevantes Kinderrecht stellt das Recht des Kindes dar, über seine Rechte informiert zu werden und zu erfahren, wie es Recht bekommt (Teil 2 Verfahrensvorschriften Art. 42). Die Gruppe der Schutzrechte spricht Kindern das Recht auf ein Leben ohne physische und psychische Gewalt zu. Das Projekt will bei den Kindern das Bewusstsein schaffen, dass sie ein Recht auf ein gewaltfreies Aufwachsen in Familie,

Schule und Gesellschaft haben und dass sie ein Recht haben, darüber zu sprechen. Natürlich ist es sinnvoll, Kinder in prekären Lebenslagen und -situationen vor Gefahren zu schützen. Aber die soziale Stellung von Mädchen und Jungen kann nur dann gestärkt werden, wenn Schutz- und Gewährleistungsrechte nicht so gehandhabt werden, dass Kinder zu passiven Empfänger*innen von Wohltaten werden und sich ihre mit dem Kindheitsstatus einhergehende Abhängigkeit verfestigt oder gar verstärkt (Liebel, 2013). Diese sozialen und historischen Ungleichheiten begünstigen traditionelle Machtverhältnisse generationsspezifischer Gewalt. „In Deutschland äußerten sich 1998/1999 über 100.000 Kinder bei der von UNICEF mit der organisierten Kinderrechtswahl zu der Frage, welche Rechte am meisten verletzt werden. Sie nannten Missstände wie die Diskriminierung von Mädchen und Ausländern, Gewalt in Familien und mangelnden Schutz von Kindern in Entwicklungsländern vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung“ (UNICEF, 2012, S. 9). Kinder verfügen also sehr wohl über ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden und haben konkrete Vorstellungen von einem „richtigen“, gerechten Leben, an denen ein Konzept wie das unsere ansetzen kann.

Entwicklungsrechte. Die Entwicklungs- und Förderungsrechte („development rights“), diese beinhalten das Recht des Kindes, verstanden, ernst genommen, wertgeschätzt, ermutigt und respektiert zu werden (vgl. Art. 40). Aber auch altersgemäß entsprechend seiner körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung gefördert zu werden (vgl. Art. 3, 4, 28, 29). Ebenso, in einer kindgerechten Lebenswelt und gesunden Umwelt aufwachsen zu können (vgl. Art. 24, 27). Das Recht auf eine Erziehung, Bildung und Ausbildung, die seine Persönlichkeit sowie seine geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten fördert (vgl. Art. 28, 29). Des Weiteren das Recht auf Schutz und Förderung seiner Gesundheit (vgl. Art. 24) und auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit (vgl. Präambel, Art. 29). Kindern sollen eigene Freiräume, Zeit und Raum für eine kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung (vgl. Art. 31) zur Verfügung stehen.

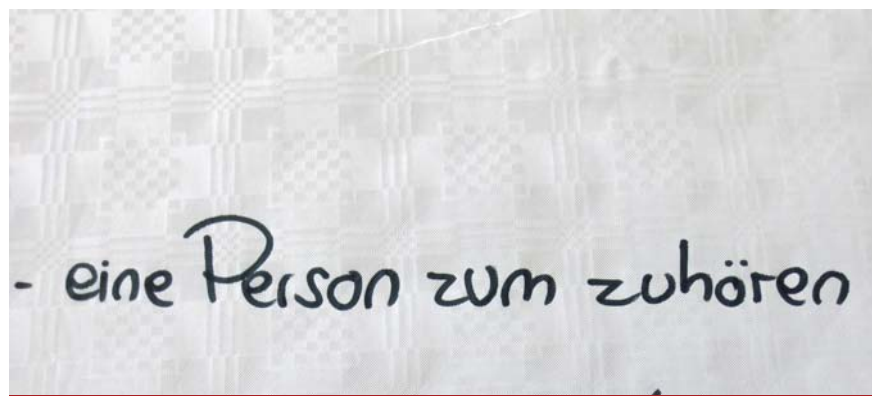
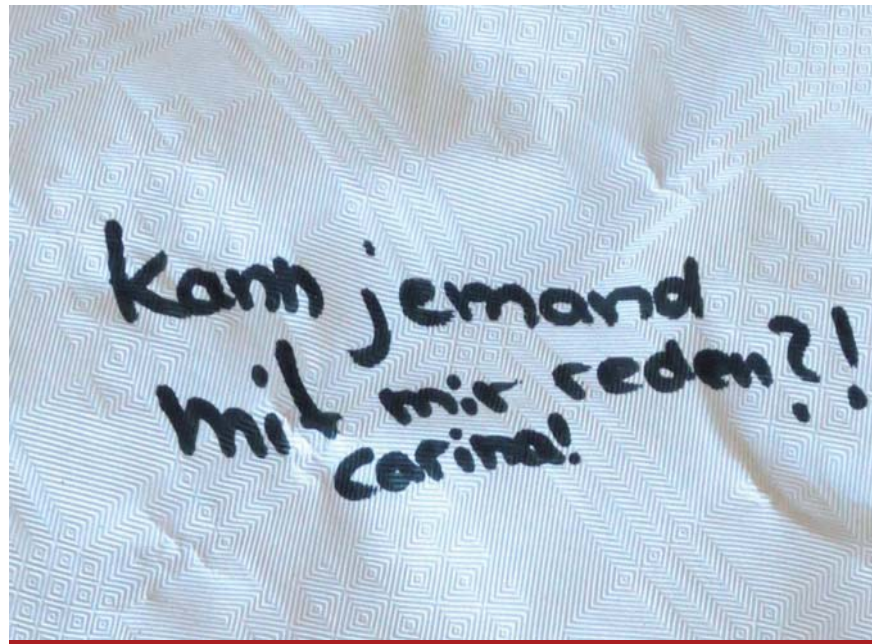
Beteiligungsrecht. Parallel zu allen Rechtsgruppen: Das Recht des Kindes auf Beteiligung („participation rights“) und damit aktiv am Leben der Gemeinschaft teilhaben zu können (vgl. Art. 2, 23, 39). Das Recht, seine Meinung bilden und frei äußern zu können (vgl. Art. 12, 13), sowie, dass seine Meinung bei Entscheidungen, die es betreffen, seinem Alter und sei-



ner Reife entsprechend angemessen berücksichtigt wird (vgl. Art. 12). Auch der altersgerechte Zugang zu Informationen, die von sozialem und kulturellem Nutzen für Kinder sind (vgl. Art. 13, 17). Ebenso das Recht auf Kontakt zu seinen Eltern zu halten, soweit dies möglich ist und dem Wohl des jungen Menschen dient (vgl. Art. 7, 8,9). Kinder wurden und werden z.T. immer noch als defizitär betrachtet, als „noch nicht Erwachsene“. Damit wird eine gesellschaftliche Ordnung hergestellt und aufrecht erhalten, die die unterlegene Stellung des Kindes in der Gesellschaft verdeutlicht und die Dominanz der Erwachsenen hervorhebt (Fegert, Ziegenhain et al., 2010). Der Ausbau der Kinderrechte und vor allem ihre reale Umsetzung zeigen sich als ein zäher, nicht widerspruchsfreier Prozess. Grundlegende verschiedene Menschen- und Weltbilder führen zu unterschiedlichen Paradigmen, wenn es um die Perspektive der Kinderrechte geht. Das eine Paradigma sieht den Kinderschutz, das Kindeswohl („protection rights“) und seinen Erhalt im Vordergrund, das andere hat die Gleichberechtigung in der Unterschiedlichkeit, die aktive Teilhabe der Kinder und den Subjektstatus im gesamten gesellschaftlichen Kontext als Ziel („provision rights“, „development rights“). Beide Paradigmen stehen grundsätzlich nicht im Widerspruch zueinander, bedingen aber meistens verschiedene Weltanschauungen, Lebensansichten und Ideologien. Die aktuelle Studie des Deutschen Kinderhilfswerks zu Beteiligungsrechten von Kindern in Deutschland (DKHW, 2019) hält für die vergangenen Jahre zwar positive Entwicklungen fest, sieht jedoch weiterhin „deutliche Verbesserungspotenziale“ (S. 93). Als zentrale Handlungsempfehlung des Kinderhilfswerks wird daher die Festschreibung eines Kindergrundrechts im Grundgesetz gefordert, das die Elemente „Kindeswohlprinzip, Beteiligungsrecht für Kinder und Jugendliche sowie Entwicklungs- bzw. Entfaltungsrecht der kindlichen Persönlichkeit“ (ebd.) enthalten sollte (vgl. auch Wabnitz, in diesem Band). Denen „das Grundgesetz als leitendes, über allen anderen Rechtsnormen stehendes Gesetz hat Auswirkungen auf die Gesetzgebung und die Rechtsanwendung. Es kann bei einer entsprechenden Normierung dieser Grundprinzipien den Defiziten bei der konventionskonformen Umsetzung entgegenwirken“ (ebd.).

Das Recht auf Gehörtwerden. Einer der Eckpfeiler (s.o.) der UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989b) ist das Recht und die Grundforderung des Artikels 12, dass Kinder als Subjekte oder als Gruppen (beispielsweise Schüler*innen) in allen Bereichen „ge-

hört werden“ (s.o.). Das Recht des Kindes, gehört zu werden, ist existenziell für Bildung, Entwicklung und Voraussetzung für eine demokratische Sozialisation und zielt auch auf Ermächtigung der Mädchen und Jungen durch eine dialogische Bewusstseinsbildung (Vygotskij, 1934/2002). Die rechtlich verbindliche Forderung nach einem anerkennenden Gehörtwerden setzt die Befähigung voraus, die eigene Meinung frei zu äußern, und impliziert zugleich das Recht auf



angemessenen Zugang zu den zuvor beschriebenen Informationen, um die Beteiligungsrechte auch praktisch in den verschiedensten politischen wie pädagogischen Kontexten umzusetzen. Ziel ist ein anerkennender Dialog von Mädchen und Jungen, nicht Belehrung steht im Vordergrund, sondern die Kinder dabei zu unterstützen, ihre Meinung frei zu äußern, und auch nicht gleich zu bewerten. Es geht



insbesondere um die Unterstützung der Kinder bei der Befähigung, ihre Meinung so zu äußern, wie es für sie passt, und dabei, ihre eigenen Ausdrucksweisen zu finden. Denn die verbindliche Forderung nach einem anerkennenden Gehörtwerden setzt erst einmal die Befähigung, sich zu artikulieren, voraus, von der nicht schon „naturgegeben“ ausgegangen werden kann, insbesondere nicht bei Kindern, die Gewalt erfahren haben und in der Regel auf eine Geheimhaltung in der Familie eingeschworen wurden (oftmals durch Gewaltandrohung). In den Ansätzen der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Kinderforschung (vgl. u.a. Qvortrup et al., 1994; Honig, 2009; Højholt, 2012) werden diese Forderungen nach Beteiligung und Anerkennung von Kindern als „handelnde Subjekte“ umgesetzt (Schulze, 2014b). Das Recht auf Beteiligung ist eng verknüpft mit demokratie-pädagogischen, zivilgesellschaftlichen, bildungstheoretischen und pädagogischen Prämissen, die unsere Lehrforschungsprojekte konsequent verfolgen, indem sie im Forschungsdesign wie auch in der situativ zu reflektierenden Forschungsbeziehung (vgl. Richter Nunes, in diesem Band) strukturell gesichert den Mädchen und Jungen eine Stimme und Gehör zu verschaffen versuchen. Um Kindern das Recht auf Schutz vor Gewalt zu ermöglichen, brauchen sie Zugang zu Räumen, in denen sie in ihrer eigenen Art, sich zu artikulieren, unterstützt werden und in denen sie gehört werden können (Lansdown, 2011, S. 112), wo diesen Aussagen aber auch angemessen Gewicht im Hinblick auf eine stattfindende Einflussnahme verliehen wird (CRC/C/GC/12, 2009, Art. 15).

Partizipation: Einbeziehung der Kinder als Subjekte statt Objekte der Hilfeprozesse

Kinder brauchen eine subjektorientierte Vermittlung von Kinderrechten

Der bisherige Umgang mit dem Thema häusliche Gewalt/familiäre Gewalt an Schulen in Deutschland ist charakterisiert durch eine erwachsenenorientierte „Aufklärungssemantik“ und -praxis, Partizipation erschöpft sich in sog. „Mit-Mach-Ausstellungen“ (z.B. die Ausstellung *Echt Fair* von BIG Berlin). Selbstthematisierungen von Kindern werden in Schulprojekten eher als störend wahrgenommen oder machen aufgrund gewohnter Settings hilflos.

So wird z.B. in der vom Bundesministerium Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegebenen Dokumentation „Präventionsmaßnahmen gegen häusliche Gewalt: Was kann Schule machen?“ auf die Schwierigkeit hingewiesen, wenn Kinder/Jugendliche ihr Verhalten vom zuhörenden oder einseitig aufnehmenden Schüler bei der Durchführung im Präventionsprojekt „*Echt Fair*“ veränderten: „Zum Teil hatten die Projekte eher mit dem großen Mitteilungsbedürfnis von Kindern zu kämpfen. Viele Schülerinnen und Schüler konnten Bezüge zu ihrem eigenen Umfeld herstellen. Alle Projekte berichteten von Schülerinnen und Schülern, die die Projektarbeit nutzten, um sich als Betroffene zu outen“ (BMFSFJ, 2008, S. 45).

In den gesamten Studien bzw. Expertisen zum Thema häusliche Gewalt/familiäre Gewalt wird nicht explizit auf eine subjektorientierte Vermittlung von Kinderrechten sowie auf die Herausforderung an eine partizipative und standortreflexive (Erwachsenenorientierung vs. Kinderorientierung), an Aneignungsmöglichkeit von Kindern und Jugendlichen als pädagogische Prämisse hingewiesen.

2013 bezog sich die deutsche Ausstellung „Die Sehnsucht nach Anerkennung“ insbesondere auf den im Jahr 1989 international verabschiedeten Rechtskorpus der UN-Kinderrechtskonvention hinsichtlich der Anerkennungsforderung von „Kindern als Subjekt“ ihrer eigenen Entwicklung im Gegensatz zum staatlichen und pädagogisch-professionellen Objektstatus. Damit rückte die gesellschaftliche, politische, institutionelle und pädagogische Realität in Deutschland in den Mittelpunkt mit dem Anspruch einer kinderrechtsorientierten Forschung und Praxis. Grund der Ausstellung war, dass Deutschland aus internationaler ebenso wie nationaler Sicht in der Umsetzung der Kinderrechte – zu denen nach UN-Kinderrechtskonvention die Bekanntmachungsverpflichtung gehört – massiv kritisiert wird.

Bisher ist die Vermittlung von Kinderrechten und die damit verknüpfte Forschung über die eigenen disziplinären Praktiken im Studium der Sozialpädagogik wie im Lehramtsstudium unterrepräsentiert (Liebel, 2013). Auch dies ist den Kindern selbst sehr bewusst, wie einige Aussagen aus unseren Gruppendiskussionen belegen (vgl. Fallbeispiel).

Nach der Anhörung Deutschlands vor dem UN-Kinderrechteausschuss schrieb die Kommission: „The Committee is concerned ... at the lack of adequately qualified teachers and school social workers in some schools to address this issue, as well as qualified staff



in other institutions“ (CRC/C/DEU/CO/3-4, 2014, S. 5; zum aktuellen Stand der Umsetzung vgl. NC Deutschland, 2019; vgl. auch Wabnitz, in diesem Band). Dieser Mangel hat sich leider bis heute nicht verändert.

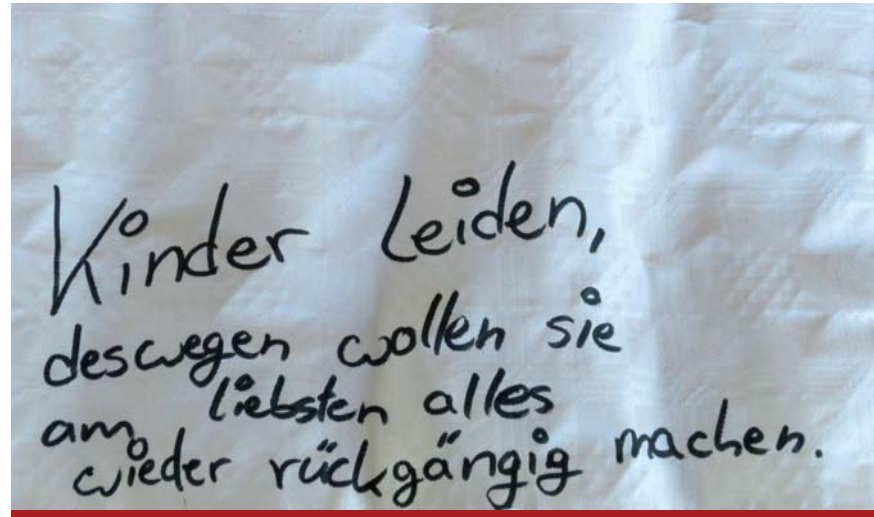
Kinder müssen mit ihrer Perspektive am Hilfeprozess beteiligt werden

Die Perspektive der Kinder ist unerlässlich im Kinderschutz, nicht ohne Grund wird „durch partizipative Ansätze eine bessere Zielwirksamkeit“ (Wolff et al., 2013, S. 9; vgl. auch Albus et al., 2010, S. 155; Holland, 2001) erreicht. Leider wird jedoch Partizipation im Kinderschutz meist „eher als Informationspflicht denn im Sinne einer Beteiligungspflicht verstanden ... Partizipation ist dann eher dazu gedacht, dass das Kind die Hilfe akzeptiert, hingegen nicht dazu, dass das Kind die Hilfe mitbestimmt oder sogar bestimmt“ (Wolff et al., 2013, S. 23; vgl. auch Healy & Darling-ton, 2009).

Zudem tun sich gerade Kinder, die familialer Gewalt ausgesetzt sind, aus gutem Grund schwer damit, Erwachsenen zu vertrauen, auch den Fachkräften im Hilfeprozess (Bannister, 2001; Mason & Michaux, 2005) – daher „ist es umso wichtiger, ihr Vertrauen durch gelingende Partizipation zu erwerben und so gelingende Hilfen zu ermöglichen“ (Wolff et al., 2013, S. 25). Partizipation kann also nur dann erreicht werden, wenn die Hilfen niedrigschwellig und für Kinder gut erreichbar angeboten werden.

Verschiedene Studien zur Kinderperspektive (Mün-der et al., 2000; Pluto et al., 2003; Robin, 2009, 2010) kommen zu dem Ergebnis, dass emotionale Anerkennung durch die am Hilfeprozess beteiligten Erwachsenen einen wesentlichen Faktor für die Kinder und Jugendlichen darstellt, Selbstvertrauen aufzubauen. „Die Einschätzung des Hilfeprozesses durch die Kinder und Jugendlichen ist dabei durch den Kontakt mit konkreten Personen bestimmt, die entweder einen positiven Einfluss ausüben oder auch zur Ablehnung von Interventionen und Hilfeangeboten beitragen können. Den Studien zufolge wird es von den Kindern und Jugendlichen geschätzt, wenn ihnen Hilfeoptionen erklärt werden und die gemeinsame Lösung ihrer Probleme im Vordergrund steht. Als belastend erleben es Kinder und Jugendliche hingegen, wenn sie gezwungen werden, über problematische familiäre Situationen zu sprechen, ohne dass die Fachkräfte versuchen, mit ihnen gemeinsam ein passendes Hilfearrangement zu finden. ... Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen warnt gewissermaßen

vor der Gefahr einer ‚Formalisierung‘ oder ‚Technokratisierung‘ des Beteiligungsprozesses, sie sehen z.B. keinen Sinn darin, Verträge zu unterzeichnen, die sie nicht entworfen haben oder an deren Erarbeitung sie nicht teilgenommen haben“ (Wolff et al., 2013, S. 25).



So empfinden Kinder es beispielsweise „als hilfreich, wenn sie in einer Gesprächssituation, in einem administrativinstitutionellen Kontext bzw. unter Erwachsenen, eine Person an ihrer Seite haben, die explizit ihre Position vertritt“ (Wolff et al., 2013, S. 26). Für die Kinder ist es jedoch wesentlich, das Gefühl zu haben, „dass die Professionellen sich wirklich für sie interessieren und nicht nur aus professionellen Gründen den Kontakt herstellen und aufrechterhalten“ (ebd., S. 27), dass sie Vertrauen zu ihnen entwickeln (S. 28) und mit ihnen offen über Probleme und Lösungsmöglichkeiten sprechen können (S. 29). „Dennoch beschreiben viele Kinder und Jugendliche das Gefühl, an wichtigen Entscheidungen über ihr Leben nicht beteiligt zu sein, ja ignoriert zu werden. Dies führt, den Studien zufolge, zu einer Sehnsucht nach Sinn und Kohärenz in ihrem eigenen Leben“ (ebd., S. 28; vgl. auch Stötzel, 2005; Robin, 2009, 2010; Hofgesang, 2006), zu einer Sehnsucht nach einem Platz und Sinn im Leben (Abels-Eber, 2010).

Kinder, die durch Bevormundung quasi von ihrem eigenen Leben ausgeschlossen werden, verlieren ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und damit die Fähigkeit, Entscheidungen (für ihr eigenes Leben) zu treffen (Leeson, 2007). Haben sie im Kontext von familialer Gewalt zudem sehr negative Erfahrungen mit ihren Bezugspersonen gemacht, so treffen sie mit einem geringen Selbst-



wertgefühl, meist schlechten kommunikativen Fähigkeiten und der Unfähigkeit, sich für ihre eigenen Interessen zu engagieren, sowie einem Misstrauen gegenüber Erwachsenen und auch Institutionen auf die Fachkräfte Sozialer Arbeit (Stecklina & Stiehler, 2006). Inzwischen sind sie „nahezu unfähig, ihre Zukunft zu planen oder auch nur eine Vorstellung hierzu zu entwickeln. Es deutet sich insofern an, dass mangelnde Teilhabe, auch an Kinderschutzprozessen, zu einer größeren Vulnerabilität der Kinder und Jugendlichen beitragen kann“ (Wolff et al., 2013, S. 28; vgl. auch Stecklina & Stiehler, 2006). Die Erfah-

gener Macht einzubüßen, doch birgt eine Teilung der Macht sogar die Chance, die Positionen von Kindern wie auch Fachkräften zu stärken (Frankford, 2007) und Transformationsprozesse anzustoßen, die das Reproduzieren von Ungleichheit stoppen (Davis & Edwards, 2004).

Wolff und Kolleg*innen (2013) kommen daher in ihrer Expertise zu Kindern im Kinderschutz zu dem Schluss: „Soll Partizipation verwirklicht werden, muss es um einen doppelten Anpassungsprozess gehen. Einerseits müssen Kinder und Jugendliche Anstrengungen in Kauf nehmen, um am Hilfeprozess teilzuhaben; sie müssen sich ihm anpassen, um an ihm teilhaben und ihn in ihrem Sinne mitgestalten zu können. Andererseits müssen Fachkräfte im Kinderschutz die Verantwortung übernehmen und Anstrengungen in Kauf nehmen, um Hilfeprozesse den Bedürfnissen und Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen anzupassen und ihnen dabei Möglichkeiten der Beteiligung zu schaffen“ (Wolff et al., 2013, S. 59). Dies setzt seitens der Institutionen partizipationsfreundliche Settings voraus. „Ein wesentlicher Grund für die Notwendigkeit eines konzeptuellen Neuansatzes in der Kinderschutzforschung mit und für Kinder und Jugendliche, die in ihrer Entwicklung durch Miss-handlung und Vernachlässigung bedroht und gefährdet sind“, so Wolff und Kolleg*innen (2013, S. 65), „besteht nicht zuletzt darin, dass man auf diese Weise vermeidet, Kinder und Jugendliche negativ nur als Symptom- und Problemträger zu sehen, was in der Kinderschutzpraxis und in der Kinderschutzforschung immer wieder geschieht. Dabei werden Kinder und Jugendliche auf eine Rolle als Risikoträger und als Objekte professioneller Praktiken reduziert. Eine solche Problematisierung des Kindes aus Expertensicht („das gefährdete Kind“ – „battered child“ / „das delinquente Kind“ / „das traumatisierte und kranke Kind“ / „das bindungs- u. entwicklungsgestörte Kind“) ist nicht selten die Quelle von Mystifikationen, in denen Kinder und Jugendliche sich nicht wiedererkennen. Solche expertokratischen Sichtweisen verleiten Praktikerinnen und Praktiker wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu einer normierenden Beurteilungstendenz, die leicht in kritizistische Korrekturhaltungen ... umschlägt“ (ebd.).

Liebel (2009) konstatiert zudem, dass partizipative Ansätze Kindern langfristig nur dann helfen, wenn sie nicht nur dazu dienen, „in das bestehende Sozialsystem integriert zu werden, sondern wenn sich über ihre Partizipation auch dieses System mit verändert“ (S. 487).

Kinderaussagen zu psychischer Gewalt

„Von dem einen hat man Folgen, die man behandeln kann, und beim anderen hat man Folgen, die man nicht so behandeln kann.“

„Bei ‘ner Schlägerei wird man verletzt, und das tut ja im Moment dann weh. Wenn man aber jeden Tag beleidigt wird, dann tut’s mehr weh, und dann versucht man auch, sich selber wehzutun.“

„Das Schlimmste ist, wenn diese seelischen Wunden immer wieder aufgerissen werden, so dass die gar nicht heilen können.“

rung, mit den eigenen Bedürfnissen nicht wahr und ernst genommen, auch von den Professionellen im Hilfeprozess nicht gehört zu werden, kann auch eine Abwehr gegen jegliches – politisches oder soziales – Engagement zur Folge haben (vgl. ebd.).

Allerdings handelt es sich bei der Partizipation von Kindern um ein „Handlungsprinzip, das mit besonderen Anforderungen, Ambivalenzen und Unsicherheiten für die Fachkräfte verbunden ist“ (Meysen, 2008, S. 194), das sie vor besondere Herausforderungen stellt, „entsteht doch insbesondere in Fällen von Kindeswohlgefährdung unausweichlich ein Spannungsfeld zwischen Gefährdung (Vulnerabilität) und Selbstbestimmungsrecht (Autonomie) des Kindes. Die Professionellen sind daher immer wieder gefordert, zwischen der Minimierung von Risiken durch stellvertretendes Handeln und der Hilfeprozessoptimierung durch die Ermöglichung umfassender Partizipation zu balancieren ...; und dabei zeigt sich: Auch das Nicht-Einbeziehen von Fallbeteiligten selbst kann zu weiteren Risiken führen“ (Wolff et al., 2013, S. 9; vgl. auch Krappmann, 2006; Healey & Darlington, 2009; Barreyre & Fiacre, 2009).

Fachkräfte haben jedoch häufig die Sorge, durch Beteiligung der Kinder im Kinderschutzkontext an ei-



Dies war der Ausgangspunkt unserer beiden Lehrforschungsprojekte „Kinderperspektiven zum Thema Gewalterfahrung und Wünsche“ (Forschungszugang: episodisch-narrative Interviews mit Mädchen und Jungen im Frauenhaus; vgl. Schulze, Interviews mit Kindern in Frauenhäusern, S. 105-118 in diesem Band) und „Gruppendiskussionen und Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern zum Thema häusliche Gewalt – Gewalt in der Lebenswelt von Kindern/Jugendlichen“ (vgl. Schulze & Witek, S. 119-126 in diesem Band) unter der methodologischen Einstellung der „Rekonstruktion von Kinderperspektiven“ (vgl. Højholt, 2012).

Literatur

- Abels-Eber, Christine (2010). Le sens de l'histoire. Récits de vie d'enfants placés. *Les cahiers dynamiques*, 16(1 [Nr. 46]), 72-82.
- Alanen, Leena (1994). Zur Theorie der Kindheit. Die „Kinderfrage“ in den Sozialwissenschaften. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 17(28), 93-112.
- Albus, Stefanie, Greschke, Heike, Klinger, Birte, Messmer, Heinz, Micheel, Hein-Günter, Otto, Hans-Uwe & Polutta, Andreas (2010). *Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“* (Reihe: Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen, Bd. 10). Münster: ISA. Verfügbar unter: http://kom-sd.de/fileadmin/uploads/komsd/wojh_schriften_heft_10.pdf [05.11.2019].
- Alfermann, Dorothee (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Andresen, Sabine & Möller, Renate (2019). *Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gesamtauswertung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Children_s_Worlds_Gesamtauswertung_2019.pdf [05.11.2019].
- Åsländer, Michael S., Suchanek, Andreas & Ulshöfer, Gotlind (2007). *Generationengerechtigkeit als Aufgabe von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft* (Reihe: DNWE-Schriftenreihe, Bd. 15). München: Hampp.
- Bandt, Anna (2012). Kinder und Gesellschaft neu denken. Kritisch-psychologische Perspektiven auf Gesellschaftsverständnis und Vergesellschaftung von Kindern heute. *Journal für Psychologie*, 20(2), Art. 2. Verfügbar unter: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/download/222/263> [05.11.2019].
- Bannister, Anne (2001). Entering the child's world: communicating with children to assess their needs. In Janet Anne Horwath (Hrsg.), *The child's world. Assessing children in need* (S. 129-140). London: Kingsley.
- Barreyre, Jean-Yves & Fiacre, Patricia (2009). Parcours et situations de vie des jeunes dits „incasables“. *Informations sociales*, 156(6), 80-90.
- Barter, Christine, McCarry, Melanie, Berridge, David & Evans, Kathy (2009). *Partner exploitation and violence in teenage intimate relationships*. London: NSPCC. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/26524_5739 [05.11.2019].
- Bem, Sandra Lipsitz (1975). Androgyny vs. the tight little lives of fluffy women and chesty men. *Psychology Today*, 9(9), 58-62.
- Bingel, Irma (1998). *Kinder im Frauenhaus*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Bostanci, Seyran & Kontzi, Nele (2013). Sprache und Identitätsentwicklung bei Kindern. Zum pädagogischen Umgang mit diskriminierender Sprache. In Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (Hrsg.), *Wenn Rassismus aus Worten spricht. Fragen, Kontroversen, Perspektiven* (Reihe: Materialien, Bd. 185; S. 42-45). Frankfurt: ZWST. Verfügbar unter: https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2019/03/TB_WennRassismus_2.Auflage_Web1.pdf [05.11.2019].
- Bowlby, John (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (5., neugest. Aufl.). München: Reinhardt (englisches Original erschienen 1953).
- Bruner, Jerome (1983). Vygotskij's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child Development*, 23(1), 93-97.
- Bruner, Jerome S. & Haste, Helen (Hrsg.) (1987). *Making sense. The child's construction of the world*. London: Methuen.
- BT-Drs. 16/12860 (Deutscher Bundestag. Drucksache vom 30.04.2009) (2009). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 13. Kinder- und Jugendbericht und Stellungnahme der Bundesregierung*. Berlin: Deutscher Bundestag. Verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf> [05.11.2019].
- BT-Drs. 17/10500 (Deutscher Bundestag. Drucksache vom 16.08.2012) (2012). *Bericht zur Situation der Frauenhäuser, der Fachberatungsstellen und anderer Unterstützungsangebote für gewaltbetroffene Frauen und deren Kinder*. Berlin: Deutscher Bundestag. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/bericht-der-bundesregierung-frauenhaeuser,property=pdf,be reich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [05.11.2019].
- Büchner, Peter (2002). Kindheit und Familie. In Heinz-Hermann Krüger & Cathleen Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (Reihe: Handbücher; S. 475-496). Opladen: Leske + Budrich.
- Bühler-Niederberger, Doris (2010). Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In Doris Bühler-Niederberger, Andreas Lange & Johanna Mierendorf (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (Reihe: Kindheit als Risiko und Chance; S. 17-42). Wiesbaden: VS.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2008). *Präventionsmaßnahmen gegen häusliche Gewalt: Was kann Schule machen? Dokumentation der Konferenz vom 3. Juni 2008 im dbb forum berlin*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/94476/praevention-haeusliche-gewalt-tagung-was-kann-schule-machen-pdf-data.pdf> [05.11.2019].



- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) & Bundesministerium der Justiz (BMJ) (Hrsg.) (2003). *Gewaltfreie Erziehung. Eine Bilanz nach Einführung des Rechts auf gewaltfreie Erziehung 2003*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93974/ef6e631752edfc8afb21de69277a2733/gewaltfreie-erziehung-bussmann-deutsch-data.pdf> [05.11.2019].
- Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2004). *Ein kindgerechtes Österreich. Nationaler Aktionsplan für die Rechte von Kindern. Erstellt von der Republik Österreich gemäß Beschluss der UN-Sondergeneralversammlung Weltkindergipfel 2002*. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/III/III_00153/imfname_043882.pdf [05.11.2019].
- Burman, Erica (2008). *Developments: child, image, nation*. London: Routledge.
- Bussmann, Kai D. (2000). *Verbot familialer Gewalt gegen Kinder. Zur Einführung rechtlicher Regelungen sowie zum (Straf-)Recht als Kommunikationsmedium*. Köln: Heymann.
- Cawson, Pat, Wattan, Corinne, Brooker, Sue & Kelly, Graham (2000). *Child maltreatment in the United Kingdom. A study of the prevalence of child abuse and neglect. Executive summary*. London: NSPCC. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/265233029> [05.11.2019].
- Cerise, Somali (2019). When home is where the harm is. In Shahra Razavi, Laura Turquet & Tara Patricia Cookson (Hrsg.), *Families in a changing world. Progress of the world's women 2019-2020* (S. 174-197). New York: UN Women. Verfügbar unter: <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2019/progress-of-the-worlds-women-2019-2020-en.pdf> [05.11.2019].
- Chamberlain, Sigrid (1997). *Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher* (Reihe: Edition Psychosozial). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Clemens, Vera, Plener, Paul L., Kavemann, Barbara, Brähler, Elmar, Strauß, Bernhard & Fegert, Jörg M. (2019). Häusliche Gewalt: Ein wichtiger Risikofaktor für Kindesmisshandlung. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67(2), 92-99.
- Connell, Robert W. (2004). Vorstellungen junger Kinder über Politik. In Lillian Fried & Gerhard Büttner (Hrsg.), *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern* (Reihe: Pädagogik der frühen Kindheit; S. 141-150). Weinheim: Juventa.
- Connolly, Paul, Smith, Alan & Kelly, Berni (Hrsg.) (2002). *Too young too notice? The cultural and political awareness of 3-6-year old in Northern Ireland. A report commissioned by the Northern Ireland Community Relations Council in Partnership with Channel 4*. Belfast: Community Relations Council. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/265030813> [05.11.2019].
- Contreras, Manuel, Heilman, Brian, Barker, Gary, Singh, Ajay, Verma, Ravi & Bloomfield, Joanna (2012). *Bridges to adulthood. Understanding the lifelong influence of men's childhood experiences of violence. Analyzing data from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES)*. Washington, DC: ICRW. Verfügbar unter: <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/5991/pdf/5991.pdf> [05.11.2019].
- Corvo, Kenneth (2019). Early-life risk for domestic violence perpetration: Implications for practice and policy. *Infant Mental Health Journal*, 40(1), 152-164.
- Council of Europe (COE) (2011). *Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt und erläuternder Bericht*. Istanbul: COE. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680462535> [05.11.2019].
- CRC/C/DEU/CO/3-4 (UN-Drucksache vom 31.01.2014) (2014). *Convention on the rights of the child. Concluding observations on the combined third and fourth periodic reports of Germany*. New York: UN. Verfügbar unter: <https://undocs.org/en/CRC/C/DEU/CO/3-4> [05.11.2019].
- CRC/C/GC/12 (UN-Drucksache vom 01.07.2009) (2009). *The right of the child to be heard* (Reihe: General Comment, Bd. 12). New York: UN. Verfügbar unter: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf> [05.11.2019].
- Davis, John & Edwards, Rosie (2004). Setting the agenda: social inclusion, children and young people. *Children and Society*, 18(2), 97-105.
- Deegener, Günther (2006). Erscheinungsformen und Ausmaße von Kindesmisshandlung. Fachwissenschaftliche Analyse. In Wilhelm Heitmeyer & Monika Schrötte (Hrsg.), *Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention* (Reihe: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 563; S. 26-42). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Derman-Sparks, Louise (1998). „Education without prejudice“ – Goals and principles of practice. Vortrag in Irland, Oktober 1998.
- Derman-Sparks, Louise (2001). *Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA* (Reihe: Materialien zum Anti-Bias-Ansatz). Berlin: ista-Kinderwelten. Verfügbar unter: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Derman-Sparks_Anti-Bias-Arbeit%2020in%20den%20USA.pdf [05.11.2019].
- Derman-Sparks, Louise & A.B.C. Task Force (2013). *Anti-Bias-Arbeit mit zweijährigen Kinder* (Reihe: Materialien zum Anti-Bias-Ansatz). Berlin: ista-Kinderwelten. Verfügbar unter: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Derman-Sparks_Anti-Bias-Arbeit%20mit%20jaehr%20Kindern.pdf [05.11.2019] (englisches Original erschienen 1989).
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (Hrsg.) (2014). *Managerinnen-Barometer 2014 [Themenheft]. DIW Wochenbericht*, 81(3). Verfügbar unter: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.435166.de/14-3.pdf [05.11.2019].
- Deutsches Kinderhilfswerk (o.J.). *Die Geschichte der UN-Kinderrechtskonvention*. Berlin: DKHW. Verfügbar unter: <http://www.kinderpolitik.de/kinderrechte/kinderrechte-allgemein/18-kinder-rechte/kinderrechte-allgemein/11-die-geschichte-der-un-kinderrechtskonvention> [05.11.2019].
- Dewey, John (1985). *The middle works. Bd. 9: Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois University Press (Original erschienen 1916).
- Dewey, John (1988). *Construction and criticism. In John Dewey, The later works. Bd. 5* (S. 125-143). Carbondale: Southern Illinois University Press (Original erschienen 1930).
- Diepold, Barbara & Cierpka, Manfred (1997). *Der Gewaltzirkel: Wie das Opfer zum Täter wird*. Vortrag auf den 47. Lindauer



- Psychotherapiewochen, April 2007. Verfügbar unter: <http://www.diepold.de/barbara/gewaltzirkel.pdf> [05.11.2019].
- Glugosch, Sandra (2010). *Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung*. Wiesbaden: VS.
- Du Bois, Petterson (1903). *Fireside child-study. The art of being fair and kind*. New York: Kessinger.
- Edleson, Jeffrey L. (1999). The overlap between child maltreatment and woman battering. *Violence against Women*, 5(2), 134-154. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/249675194> [05.11.2019].
- Ennew, Judith (2009). *The right to be properly researched. How to do rights-based, scientific research with children. A set of ten manuals for field researchers. Manual 1: Where to start?* (Reihe: Knowing Children). Bangkok: Black on White Publications.
- Ezmann, Dirk & Wetzels, Peter (2001). Das Ausmaß häuslicher Gewalt und die Bedeutung innerfamiliärer Gewalt für das Sozialverhalten von jungen Menschen aus kriminologischer Sicht. *Familie, Partnerschaft, Recht*, 7(4), 246-251.
- Europarat (2002). *Die Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen. Empfehlung Rec(2002)5 des MinisterInnenkomitees an die Mitgliedstaaten über den Schutz von Frauen vor Gewalt, verabschiedet am 30. April 2002, und Erläuterndes Memorandum*. Brüssel: Europarat. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/16804c18d4> [05.11.2019].
- Fantuzzo, John W & Boruch, Robert (1997). *Children exposed to family violence: Towards a better and more useful knowing*. Washington, DC: National Institute of Justice.
- Fearon, James & Hoeffler, Anke (2014). *Benefits and costs of the conflict and violence targets for the post-2015 development agenda* (Reihe: Conflict and violence assessment paper). Kopenhagen: Copenhagen Consensus Center. Verfügbar unter: http://www.copenhagenconsensus.com/sites/default/files/conflict_assessment_-_hoeffler_and_fearon_0.pdf [05.11.2019].
- Fegert, Jörg Michael, Dieluweit, Ute, Thurn, Leonore, Ziegenhain, Ute & Goldbeck, Lutz (2010). Einleitung: Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Aktuelle Situation, Problembereiche, Versorgung. In Jörg Michael Fegert, Ute Ziegenhain & Lutz Goldbeck (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung* (Reihe: Studien und Praxishilfen zum Kinderschutz; S. 9-26). Weinheim: Juventa.
- Fegert, Jörg Michael, Ziegenhain, Ute & Fangerau, Heiner (2010). *Problematische Kinderschutzverläufe. Mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes* (Reihe: Studien und Praxishilfen zum Kinderschutz). Weinheim: Juventa.
- Fellin, Lisa C., Callaghan, Jane E. M., Alexander, Joanne H., Harrison-Breed, Claire, Mavrou, Stavroula & Papatthanasiou, Maria (2019). Empowering young people who experienced domestic violence and abuse: The development of a group therapy intervention. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(1), 170-189.
- Flasher, Jack (1978). Adulthood. *Adolescence*, 13(51), 517-523.
- Focks, Petra (2006). Häusliche Gewalt gegen Frauen und die Folgen für Kinder als Thema der Ausbildung in der sozialen Arbeit. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 193-203). Wiesbaden: VS.
- Fonagy, Peter, Gergely, György, Jurist, Elliot L. & Target, Mary (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta (englisches Original erschienen 2002).
- FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2014). *Gewalt gegen Frauen: eine EU-weite Erhebung. Ergebnisse auf einen Blick*. Wien: FRA. Verfügbar unter: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance_de_0.pdf [05.11.2019].
- Frankford, David M. (2007). The normative constitution of professional power. *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 22(1), 185-221.
- [05.11.2019]Gebauer, Thomas (2015). Das Paradox der Resilienz. *medico rundschreiben*, 34(2), 5-7. Verfügbar unter: https://www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/medico-rundschreiben-02-2015.pdf [05.11.2019].
- Graham-Bermann, Sandra A. & Edleson, Jeffrey L. (Hrsg.) (2001). *Domestic violence in lives of children. The future of research, intervention, and social policy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Graham-Bermann, Sandra A. & Levendosky, Alytia A. (1998). The social functioning of preschool-age children whose mothers are emotionally and physically abused. *Journal of Emotional Abuse*, 1(1), 59-84. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406008.pdf> [05.11.2019].
- Guedes, Alessandra, Bott, Sarah, Garcia-Moreno, Claudia & Colombini, Manuela (2016). Bridging the gaps: A global review of intersections of violence against women and violence against children. *Global Health Action*, 9(1), Art. 31516. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4916258/pdf/GHA-9-31516.pdf> [05.11.2019].
- Gugel, Günther (2006). *Gewalt und Gewaltprävention. Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik. Verfügbar unter: urn:nbn:de:kobv:109-opus-67493 [05.11.2019].
- Haarer, Johanna (1934). *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind*. München: Lehmann.
- Hagemann-White, Carol & Kavemann, Barbara (Hrsg.) (2004). *Gemeinsam gegen häusliche Gewalt. Kooperation, Intervention, Begleitforschung. Forschungsergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Interventionsprojekte gegen häusliche Gewalt (WiBiG)*. [Kurzfassung]. Berlin: BMFSFJ. Verfügbarunter:<https://www.bmfsfj.de/blob/jump/84320/kurzfassung-wibig-deutsch-data.pdf> [05.11.2019].
- Hagemann-White, Carol, Kavemann, Barbara, Kootz, Johanna, Weinmann, Ute & Wildt, Carola C. (1981). *Hilfen für miss-handelte Frauen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts Frauenhaus Berlin* (Reihe: Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hanke, Kai, Kamp, Uwe & Ohlmeier, Nina (2017). *Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland*. Berlin: DKHW. Verfügbar unter: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2017/Kinderreport_2017_Deutsches_Kinderhilfswerk.pdf [05.11.2019].
- Harvey, Alison, Garcia-Moreno, Claudia & Butchart, Alexander (2007). *Primary prevention of intimate-partner violence*



- and sexual violence. Background paper for WHO expert meeting May 2-3, 2007. Genf: WHO. Verfügbar unter: http://www.who.int/violence_injury_prevention/publications/violence/IPV-SV.pdf [05.11.2019].
- Healy, Karen & Darlington, Ivonne (2009). Service user participation in diverse child protection contexts: Principle for practice. *Child and Family Social Work*, 14(4), 420-430.
- Helfferich, Cornelia (2004). *Die Situation von Frauen und der Beratungsbedarf nach einem „Platzverweis“ bei häuslicher Gewalt. Eine Untersuchung im Auftrag des Sozialministeriums Baden-Württemberg* (Reihe: Internetdokumentation Deutscher Präventionstag). Stuttgart: Sozialministerium Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=75> [05.11.2019].
- Henning, Kris, Leitenberg, Harold, Coffey, Patricia, Turner, Tonia & Bennet, Robert T. (1996). Long-term psychological and social impact of witnessing physical violence between parents. *Journal of Interpersonal Violence*, 11(1), 35-51.
- Heynen, Susanne (2001). Partnergewalt in Lebensgemeinschaften: direkte und indirekte Auswirkungen auf die Kinder. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 24(56/57), 83-99.
- Højholt, Charlotte (2012). Kinderperspektiven: Partizipation in gesellschaftlicher Praxis. *Journal für Psychologie*, 20(1), Art. 1. Verfügbar unter: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/112> [05.11.2019].
- Hofgesang, Birgit (2006). Stimm(los)igkeit und Sinn(lo-)igkeit von Lebenserzählungen. In Maria Bitzan, Eberhard Bolay & Hans Thiersch (Hrsg.), *Die Stimme der Adressaten: Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe* (Reihe: Edition soziale Arbeit; S. 73-89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holland, Sally (2000). The assessment relationship: Interactions between social workers and parents in child protection assessments. *British Journal of Social Work*, 30(2), 149-163.
- Holland, Sally (2001). Representing children in child protection assessments. *Childhood*, 8(3), 322-339.
- Holzkamp, Klaus (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Studienausgabe. Frankfurt: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1995). Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen. *Forum Kritische Psychologie*, 18(1 [Nr. 35]), 109-131.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (Reihe: Kindheiten – Neue Folge). Weinheim: Juventa.
- Hughes, Honoré M., Graham-Bermann, Sandra A. & Gruber, Gabrielle (2001). Resilience in children exposed to domestic violence. In Sandra A. Graham-Bermann & Jeffrey L. Edleson (Hrsg.), *Domestic violence in lives of children. The future of research, intervention, and social policy* (S. 67-90). Washington: American Psychological Association.
- Hughes, Honore M., Parkinson, Donna & Vargo, Michael (1989). Witnessing spouse abuse and experiencing physical abuse: A "double whammy"? *Journal of Family Violence*, 4(2), 197-209.
- Juul, Jesper (2003). *Das kompetente Kind* (4., unveränd. Aufl.). Reinbek: Rowohlt (schwedisches Original erschienen 1995).
- Katz, Lilian G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kavemann, Barbara (2000). Kinder und häusliche Gewalt – Kinder misshandelter Mütter. *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung*, 3(2), 106-120. Verfügbar unter: <http://www.wibig.uni-osnabrueck.de/download/Kinder.doc> [21.06.2015].
- Kavemann, Barbara (2006). Häusliche Gewalt gegen die Mutter und die Situation der Töchter und Söhne – Ergebnisse neuerer deutscher Untersuchungen. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 13-35). Wiesbaden: VS.
- Kerber-Ganse, Waltraut (2009). *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Opladen: Budrich.
- Kerber-Ganse, Waltraut (2013). Janusz Korczak und die UN-Kinderrechtskonvention. In Manfred Liebel (Hrsg.), *Janusz Korczak. Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium* (Reihe: Kinder – Jugend – Lebenswelten; S. 53-62). Münster: Lit.
- Keupp, Heiner (2000). Gesundheitsförderung als Ermutigung zum aufrechten Gang. Eine salutogenetische Perspektive. In Stephan Sting & Günter Zurhorst (Hrsg.), *Gesundheit und Soziale Arbeit. Gesundheit und Gesundheitsförderung in den Praxisfeldern Sozialer Arbeit* (S. 15-40). Weinheim: Juventa.
- Kindler, Heinz (2000). Verfahren zur Einschätzung von Misshandlungs- und Vernachlässigungsrisiken. *Kindheit und Entwicklung*, 9(4), 222-230.
- Kindler, Heinz (2002). *Partnerschaftsgewalt und Kindeswohl. Eine meta-analytisch orientierte Zusammenschau und Diskussion der Effekte von Partnerschaftsgewalt auf die Entwicklung von Kindern: Folgerungen für die Praxis*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/partnerschaftsgewalt.pdf [05.11.2019].
- Kindler, Heinz (2006). Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung: Ein Forschungsüberblick. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 36-53). Wiesbaden: VS. Verfügbar unter: http://www.saar-land.de/dokumente/thema_justiz/mijugs_koordinierungsstelle_Manuskript_Dr_Kindler.pdf [05.11.2019].
- Kindler, Heinz (2008). Partnerschaftsgewalt und Kindeswohl. In Christine Henry-Huthmacher (Hrsg.), *Schutz des Kindeswohls bei Gewalt in der Partnerschaft der Eltern* (S. 13-36). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung. Verfügbar unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_14003-544-1-30.pdf?080624104111 [05.11.2019].
- Kindler, Heinz (2013). Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung: ein aktueller Forschungsüberblick. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3., akt. u. überarb. Aufl.; S. 27-46). Wiesbaden: Springer.
- Kitzmann, Katherine M., Gaylord, Noni K., Holt, Aimee R. & Kenny, Erin D. (2003). Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 339-352. Verfügbar unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.208.6823&rep=rep1&type=pdf> [05.11.2019].
- Kliem, Sören, Kirchmann-Kallas, Sarah, Stiller, Anja & Jungmann, Tanja (2019). Einfluss von Partnergewalt auf die



- kindliche kognitive Entwicklung – Ergebnisse der Begleitforschung zum Hausbesuchsprogramm „Pro Kind“. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 68(1), 63-80.
- Kohli, Martin (2009). Ungleichheit, Konflikt und Integration. Anmerkungen zur Bedeutung des Generationenkonzepts der Soziologie. In Harald Künemund & Marc Szydlík (Hrsg.), *Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven* (S. 229-236). Wiesbaden: VS.
- Kolbo, Jerome R., Blakely, Eleanor H. & Engleman, David (1996). Children who witness domestic violence: A review of the empirical literature. *Journal of Interpersonal Violence*, 11(2), 281-293.
- Korczak, Janusz (1967). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (polnisches Original erschienen 1919).
- Korczak, Janusz (1970). *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Verfügbar unter: https://download.digitale-sammlungen.de/BOOKS/pdf_download.pl?id=bsb00046127&nr=00001 [05.11.2019] (polnisches Original erschienen 1928).
- Korczak, Janusz (1973). *Wenn ich wieder klein bin und andere Geschichten von Kindern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0111-opus-4934 [05.11.2019] (polnisches Original erschienen 1925).
- Korczak, Janusz (1985). Der Frühling und das Kind. In Janusz Korczak, *Von Kindern und anderen Vorbildern* (S. 87-109). Gütersloh: Mohn (polnisches Original erschienen 1921).
- Krappmann, Lothar (2006). Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen und ihre Konsequenzen für die Soziale Arbeit. *Sozialmagazin*, 31(12), 17-21.
- Kreyssig, Ulrike (2006). Interinstitutionelle Kooperation – mühsam aber erfolgreich. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 225-242). Wiesbaden: VS.
- Krüger, Thomas, Hofmann, Holger, Kamp, Uwe, Ohlmeier, Nina & Schiller, Sebastian (2018). *Kinderreport Deutschland 2018. Rechte von Kindern in Deutschland*. Berlin: DKHW. Verfügbar unter: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2018/DKHW_Kinderreport_2018.pdf [24.10.2019].
- Kühn, Martin (2008). Wieso brauchen wir eine Traumapädagogik? Annäherung an einen neuen Fachbegriff. *Trauma & Gewalt*, 2(4), 318-327.
- Lansdown, Gerison (1995). Children's rights participation: a critique. In Christopher Cloke & Murray Davies (Hrsg.), *Participation and empowerment in child protection* (S. 19-37). Chichester, UK: Wiley.
- Lansdown, Gerison (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12*. London: Save the Children UK. Verfügbar unter: http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf [05.11.2019].
- Liebel, Manfred (2009). „Nicht über unsere Köpfe hinweg“ oder: Partizipation ist der beste Kinderschutz. *IzKK-Nachrichten*, 9(1). Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/IzKK-Nachrichten_09-1.pdf [05.11.2019].
- Liebel, Manfred (2010). Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(3), 307-319. Verfügbar unter: <http://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download/3996/3336> [05.11.2019].
- Liebel, Manfred (2013). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim: Juventa.
- Liebel, Manfred (2014). Rezension zu: Wolfgang Edelstein, Lothar Krappmann, Sonja Student (Hrsg.): *Kinderrechte in die Schule. socialnet Rezensionen*, 21.10.2014. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/17073.php> [05.11.2019].
- Mason, Jan & Michaux, Annette (2005). *The starting out with Scarba project: Facilitating children's participation in the child protection process*. Paddington: Benevolent Society.
- Meysen, Thomas (2008). „Ich war drin-Garantie“ im Kinderschutz? *Forum Erziehungshilfen*, 14(4), 195.
- Miller, Patricia H. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Spektrum (englisches Original erschienen 1983).
- Ministerium der Justiz Saarland – Koordinierungsstelle gegen häusliche Gewalt (Hrsg.) (2011). *Kinderschutz und Kindeswohl bei elterlicher Partnerschaftsgewalt* (5., überarb. Aufl.). Saarbrücken: Ministerium der Justiz. Verfügbar unter: http://www.saarland.de/doku-mente/res_justiz/Kinderschutz_und_Kindeswohl_bei_haeuslicher_Gewalt_5Auflage.pdf [05.11.2019].
- Molyneux, Maxine (2006). Mothers at the service of the new poverty agenda. *Journal of Social Policy and Administration*, 40(2/3), 425-449.
- Montgomery, Edith, Just-Østergaard, Emilie & Jervelund, Signe Smith (2019). Transmitting trauma: a systematic review of the risk of child abuse perpetrated by parents exposed to traumatic events. *International Journal of Public Health*, 64(2), 241-251.
- Münder, Johannes, Mutke, Barbara & Schone, Reinhold (2000). *Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Professionelles Handeln in Kindeswohlverfahren*. Münster: Votum.
- Mullender, Audrey, Kelly, Liz, Hague, Gill, Malos, Ellen & Umme, Imam (2001). *Children's needs, coping strategies and understanding of women abuse. Full report of research activities and results*. London: Economic & Social Research Council.
- Munro, Ellen (2002). *Effective child protection*. London: Sage.
- National Coalition (NC) Deutschland (2019). *Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. 5./6. Ergänzender Bericht an die Vereinten Nationen*. Berlin: National Coalition Deutschland. Verfügbar unter: https://www.umsetzung-der-kinderrechtskonvention.de/wp-content/uploads/2019/10/NC_ErgaenzenderBericht_DEU_Web.pdf [05.11.2019].
- Neubert, Stefan, Reich, Kersten & Voß, Reinhard (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In Theo Hug (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihr Wissen. Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (S. 253-265). Baltmannsweiler: Schneider. Verfügbar unter: <http://www.uni-koblenz.de/didaktik/voss/prozess.pdf> [05.11.2019].
- Newberry, Jan (2014). Women against children: Early childhood and education and the domestic community in post-Suharto Indonesia. *TRaNS: Trans-Regional and -National Studies of Southeast Asia*, 2(2), 271-291.
- Nullmeier, Frank (2004). Der Diskurs der Generationengerechtigkeit in Wissenschaft und Politik. In Kai Burmeister & Björn Böhning (Hrsg.), *Generationen & Gerechtigkeit* (S. 62-75). Hamburg: VSA.



- Oakley, Ann (1994). Women and children first: Parallels and differences between children's and women's studies. In Berry Mayall (Hrsg.), *Children's childhoods: observed and experienced* (S. 13-32). London: Falmer.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013). *Gleichstellung der Geschlechter. Zeit zu handeln*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190344-de> [05.11.2019].
- Our Watch, Australia's National Research Organization for Women's Safety (ANROWS) & VicHealth (2015). *Change the story. A shared framework for the primary prevention of violence against women and their children in Australia*. Melbourne, Australia: Our Watch. Verfügbar unter: <https://www.ourwatch.org.au/What-We-Do/National-Primary-Prevention-Framework> [05.11.2019].
- Parton, Nigel, Thorpe, David & Wattam, Corinne (1997). *Child protection risk and moral order*. London: Macmillan.
- Peled, Einat & Davis, Diane (1995). *Groupwork with children of battered women. A practitioner's manual* (Reihe: Interpersonal Violence: The Practice Series). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petri, Horst (1995). Das Leiden der Kinder in gewalttätigen Ehen. *Pro Familia Magazin Sexualpädagogik und Familienplanung*, 23(4), 16-17.
- Pfeiffer, Christian, Wetzels, Peter & Enzmann, Dirk (1999). *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen* (Reihe: KfN-Forschungsbericht, Nr. 80). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Verfügbar unter: https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_80.pdf [05.11.2019].
- Piaget, Jean (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett (französisches Original erschienen 1937).
- Pluto, Liane, Mamier, Jasmin, Santen, Eric van, Seckinger, Mike & Zink, Gabriela (2003). *Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine empirische Studie*. München: DJI. Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_2189.pdf [05.11.2019].
- Preissing, Christa & Wagner, Petra (Hrsg.) (2003). *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Qvortrup, Jens, Bardy, Marjatta, Sgritta, Giovanni & Wintersberger, Helmut (Hrsg.) (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Rabe, Heike & Leisering, Britta (2018). *Die Istanbul-Konvention. Neue Impulse für die Bekämpfung von geschlechtsspezifischer Gewalt. Analyse*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Verfügbar unter: [urn:nbn:de:0168-ssoar-56238-3](http://nbn:de:0168-ssoar-56238-3) [05.11.2019].
- Razavi, Shahra, Turquet, Laura & Cookson, Tara Patricia (2019a). Executive Summary. In Shahra Razavi, Laura Turquet & Tara Patricia Cookson (Hrsg.), *Families in a changing world. Progress of the world's women 2019-2020* (S. 14-19). New York: UN Women. Verfügbar unter: <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2019/progress-of-the-worlds-women-2019-2020-en.pdf> [05.11.2019].
- Razavi, Shahra, Turquet, Laura & Cookson, Tara Patricia (Hrsg.) (2019b). *Families in a changing world. Progress of the world's women 2019-2020*. New York: UN Women. Verfügbar unter: <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2019/progress-of-the-worlds-women-2019-2020-en.pdf> [05.11.2019].
- Rees, Gwyther & Main, Gill (Hrsg.) (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries. An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project. Verfügbar unter: http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/ChildrensWorlds2015-FullReport-Final.pdf [05.11.2019].
- Riedl, David, Beck, Thomas, Exenberger, Silvia, Daniels, Judith, Dejaco, Daniel, Unterberger, Iris & Lampe, Astrid (2019). Violence from childhood to adulthood: The influence of child victimization and domestic violence on physical health in later life. *Journal of Psychosomatic Research*, 116(1), 68-74.
- Ritz, Manuela (2008). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht? In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 128-136). Freiburg: Herder.
- Ritz, Manuela (2013). Kindsein ist kein Kinderspiel. Adultismus – ein (un)bekanntes Phänomen. In Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (Hrsg.), *Wenn Rassismus aus Worten spricht. Fragen, Kontroversen, Perspektiven* (Reihe: Materialien, Bd. 185; S. 52-61). Frankfurt: ZWST.
- Robin, Pierrine (2009). L'évaluation du point de vue des enfants. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 25(1), 63-81.
- Robin, Pierrine (2010). Comment les adolescents appréhendent-ils l'évaluation de leur situation familiale en protection de l'enfance. L'enfant au coeur des politiques sociales. *Revue Informations sociales*, 11(4 [No 160]), 134-140.
- Rommelspacher, Birgit (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Rommelspacher, Birgit (1998). Neue Polarisierung und neue Konvergenzen: Das Geschlechterverhältnis im Zeitalter der Globalisierung. In Gert Schmidt & Rainer Trinczek (Hrsg.), *Globalisierung. Ökonomische und soziale Herausforderungen am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts* (Reihe: Soziale Welt, Sonderbd. 13; S. 243-258). Baden-Baden: Nomos.
- Sacco, Sylvia (2017). *Häusliche Gewalt. Kostenstudie für Deutschland. Gewalt gegen Frauen in (ehemaligen) Partnerschaften*. Hamburg: Tredition.
- Sackmann, Reinhold (2004). Institutionalisierte Generationsanalyse sozialer Ungleichheit. In Marc Szydlik (Hrsg.), *Generation und Ungleichheit* (S. 25-48). Wiesbaden: VS.
- Schofield, Gillian & Thorburn, June (1996). *Child protection: the voice of the child in decision making* (Reihe: Participation & consent, Bd. 3). London: Institute for Public Policy Research.
- Schrötle, Monika & Ansoerge, Nicole (2008). *Gewalt gegen Frauen in Partnerschaften. Eine sekundäranalytische Auswertung zur Differenzierung von Schweregraden, Mustern, Risikofaktoren und Unterstützung nach erlebter Gewalt. Enddokumentation*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93968/gewalt-paarbeziehung-langfassung-data.pdf> [05.11.2019].
- Schrötle, Monika & Müller, Ursula (2004). *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Kurzfassung. Bonn: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/>



- jump/94200/lebenssituation-sicherheit-und-gesundheit-von-frauen-in-deutschland-data.pdf [05.11.2019].
- Schrötte, Monika, Vogt, Kathrin & Rosemaier, Janina (2016). *Studie zur Bedarfsermittlung zum Hilfesystem für gewaltbetroffene Frauen und ihre Kinder in Bayern*. Endbericht. Nürnberg: IFES. Verfügbar unter: https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/gewalt-schutz/3.5.4_studie_zur_bedarfsermittlung_zum_hilfesystem_gewaltbetroffene_frauen.pdf [05.11.2019].
- Schulze, Heidrun (2012). *Kinder und familiäre Gewalt. Wer hat das Sagen?* Vortrag beim AK Häusliche Gewalt Wiesbaden im Rathaus Wiesbaden am 13.09.2012.
- Schulze, Heidrun (2013). *Kinder, Schule und familiäre Gewalt: Wir sind alle mittendrin*. Eröffnungsvortrag zur Ausstellung „Echt Fair“ am 25.02.2013 in Wallrabenstein.
- Schulze, Heidrun (2014a). Handeln, erzählen, verstehen. Bedingungen schaffen für das Sprechen und anerkennende Hören von Kindern, die Gewalt erlebt haben. *Systema*, 28(1), 8-33. Verfügbar unter: http://if-weinheim.de/fileadmin/dateien/systema/2014/01-2014/Systema_1_2014_Schulze.pdf [05.11.2019].
- Schulze, Heidrun (2014b). Unsichtbares sichtbar machen. Zur Wiedererschließung von Handlungsfähigkeit traumatisierter Kinder und Jugendlichen im Beratungsprozess. In Michaela Köttig, Stefan Borrmann, Herbert Effinger, Silke Birgitta Gahleitner, Björn Kraus & Sabine Stövesand (Hrsg.), *Soziale Wirklichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmen – analysieren – intervenieren* (Reihe: Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Bd. 9; S. 173-184). Leverkusen: Budrich.
- Schulze, Heidrun & Witek, Kathrin (2015). Mit Kindern und Jugendlichen über Gewalt sprechen. Reflexion eines Forschungsprojektes mit Schulklassen und Überlegungen für die Praxis. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(3), 345-351. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0168-ss0ar-447910 [05.11.2019].
- Seith, Corinna (2006). Kinder und häusliche Gewalt – Herausforderungen für Behörden und Fachstellen. *Soziale Sicherheit*, 7(5), 249-254.
- Seith, Corinna (2007). „Weil sie dann vielleicht etwas Falsches tun“ – zur Rolle von Schule und Verwandten für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder aus Sicht von 9- bis 17-Jährigen. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (Reihe: 2., durchges. Aufl.; S. 103-124). Wiesbaden: VS.
- Seith, Corinna & Böckmann, Irene (2006). *Children and domestic violence. Final report to Swiss National Science Foundation*. Zürich: Universität Zürich.
- Seith, Corinna & Kavemann, Barbara (2007). „Es ist ganz wichtig, die Kinder da nicht alleine zu lassen“ – Unterstützungsangebote für Kinder als Zeugen und Opfer häuslicher Gewalt. *Evaluationsstudie des Aktionsprogramms Kinder als Zeugen und Opfer häuslicher Gewalt der Landesstiftung Baden-Württemberg 2004-2006* (Reihe: Soziale Verantwortung & Kultur, Bd. 3). Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg. Verfügbar unter: https://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/Unterstuetzungsangebot_haeusliche_Gewalt.pdf [05.11.2019].
- Stahl, Benedikt (2017). *Kosten Häuslicher Gewalt in Deutschland*. Cottbus: Brandenburgische Technische Universität. Verfügbar unter: <https://www.b-tu.de/news/artikel/13210-kosten-haeuslicher-gewalt-in-deutschland> [05.11.2019].
- Stecklina, Gerd & Steve, Stiehler (2006). Zivilgesellschaftlicher Status von Mädchen und Jungen in stationären Hilfen. In Maria Bitzan, Eberhard Bolay & Hans Thiersch (Hrsg.), *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe* (S. 91-106). Weinheim: Juventa.
- Stern, Daniel N. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta (englisches Original erschienen 1985).
- Stötzl, Manuela (2005). *Wie erlebt das Kind die Verfallenspflegschaft? Studie zum Qualitätsstand der Institution Verfallenspflegschaft (gemäß § 50 FGG) unter Berücksichtigung der Perspektive des Kindes* (Reihe: Schriften zum Jugendrecht und zur Jugendkriminalologie, Bd. 6). Herbolzheim: Centaurus.
- Strasser, Philomena (2001). *Kinder legen Zeugnis ab. Gewalt gegen Frauen als Trauma für Kinder*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Strasser, Philomena (2007). „In meinem Bauch zitterte alles“. Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (2., durchges. Aufl.; S. 53-66). Wiesbaden: VS.
- Thorne, Barrie (1987). Re-visioning women and social change: Where are the children? *Gender and Society*, 1(1), 85-109.
- Tremmel, Jörg (2003). Generationengerechtigkeit – Versuch einer Definition. In Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hrsg.), *Handbuch Generationengerechtigkeit* (S. 27-79). München: Oekom. https://generationengerechtigkeit.info/wp-content/uploads/2014/06/gg_versuch_definition.pdf [05.11.2019].
- Tremmel, Jörg (2005). *Generationengerechtigkeit – eine Ethik der Zukunft*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/03581.pdf> [05.11.2019].
- Trisch, Oliver (2013). *Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis*. Stuttgart: Ibidem.
- Trojanow, Ilija (2015). Hotel Resilient. *taz*, 22.07.2015. Verfügbar unter: <http://www.taz.de/!5214232/> [05.11.2019].
- United Nations (UN) (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. 217 A (III). New York: UN. Verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/menschen-rechte/aemr.pdf> [05.11.2019].
- United Nations (UN) (1959). *Erklärung der Rechte des Kindes*. 1386 (XIV). New York. Verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/gv-early/ar1386-xiv.pdf> [05.11.2019].
- United Nations (UN) (1989a). *Convention on the rights of the child*. New York: UN. Verfügbar unter: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> [05.11.2019].
- United Nations (UN) (Hrsg.) (1989b). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Bonn: Netzwerk Menschenrechte. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kind-370/> [05.11.2019].
- United Nations (UN) (1999). Internationaler Tag für die Beseitigung der Gewalt gegen Frauen (Resolution 54/124). In United Nations (UN), *Resolutionen auf Grund der Berichte des dritten Ausschusses* (S. 303-304). New York: UN. Verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/gv-54/band1/ar54134.pdf> [05.11.2019].
- United Nations (UN) (2000). *Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen. Verabschiedet von der Generalversamm-*



- lung der Vereinten Nationen zum Abschluss des vom 6.-8. September 2000 abgehaltenen Millenniumsgipfels in New York. New York: UN. Verfügbar unter: <http://www.unric.org/html/german/mdg/mille-nniumerklaerung.pdf> [05.11.2019].
- United Nations (UN) (2006). *Ending violence against women. From words to action. Study of the Secretary-General*. New York: UN. Verfügbar unter: <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/media/publications/un/en/english-study.pdf?la=en&vs=954> [05.11.2019].
- United Nations Development Fund for Women (UNIFEM) (2003). *Not a minute more: Ending violence against women*. New York: UNIFEM. Verfügbar unter: http://iknowpolitics.org/sites/default/files/notminutemore_complete-book.pdf [05.11.2019].
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2012). *Kinder haben Rechte*. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF. Verfügbar unter: <http://www.unicef.de/blob/9404/b80b0222556588a905af67e84edf6599/i0079-2013-kinder-haben-rechte-01-pdf-data.pdf> [05.11.2019].
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2014). *Lange Hausaufgabenliste für die neue Bundesregierung in Sachen Kinderrechte. Stellungnahme von UNICEF Deutschland zu den Concluding Observations des UN-Kinderrechtsausschusses vom 5. Februar 2014*. Köln: UNICEF. Verfügbar unter: <http://www.unicef.de/presse/2014/lange-hausaufgabenliste-fuer-die-neue-bundesregierung-in-sachen-kinderrechte/33820> [05.11.2019].
- United Nations Children's Fund (UNICEF) & The Body Shop (2006). *Behind closed doors. The impact of domestic violence on children*. New York: UNICEF. Verfügbar unter: <http://www.unicef.org/protection/files/BehindClosedDoors.pdf> [05.11.2019].
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2019). *Global study on homicide. Gender-related killing of women and girls* (Reihe: UNODC Research). Wien: UNODC. Verfügbar unter: https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/gsh/Booklet_5.pdf [05.11.2019].
- Vygotskij, Lev S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz (russisches Original erschienen 1934).
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Verfügbar unter: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> [05.11.2019] (russisches Original erschienen 1930).
- Wagner, Petra (2001). *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen* (Reihe: Materialien zum Anti-Bias-Ansatz). Berlin: ista-Kinderwelten. Verfügbar unter: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Wagner_Kleine_Kinder-Keine_Vorurteile.pdf [05.11.2019].
- Walby, Sylvia & Olive, Philippa (2014). *Estimating the costs of gender-based violence in the European Union*. Luxemburg: EIGE. Verfügbar unter: <http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/MH0414745EN2.pdf> [05.11.2019].
- Weiß, Wilma (2013). *Selbstbemächtigung/Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung*. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andrae de Hair, Thomas Wahle, Jacob Bausum, Wilma Weiß & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 145-156). Weinheim: Beltz Juventa.
- White, Michael (2010). Ein Gerüst aufbauen. In Michael White, *Landkarten der Narrativen Therapie* (Reihe: Systemische Therapie; S. 241-265). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (englisches Original erschienen 2007).
- Winkels, Cordula & Nawrath, Christine (1990). *Kinder in Frauenhäusern. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen* (Reihe: Dokumente und Berichte der Parlamentarischen Staatssekretärin für die Gleichstellung von Frau und Mann, Bd. 12). Düsseldorf: Land Nordrhein-Westfalen.
- Wolff, Reinhart, Flick, Uwe, Ackermann, Timo, Biesel, Kay, Brandhorst, Felix, Heinitz, Stefan, Patschke, Mareike & Robin, Pierrine (2013). *Kinder im Kinderschutz. Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Hilfeprozess. Eine explorative Studie. Expertise* (Reihe: Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz, Bd. 2). Köln: NZFH. Verfügbar unter: https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation_QE_Kinderschutz_2_Kinder_im_Kinderschutz.pdf [05.11.2019].
- World Bank Group (2014). *Voice and agency. Empowering women and girls for shared prosperity*. Washington, DC: World Bank Group. Verfügbar unter: http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Gender/Voice_and_agency_LOWRES.pdf [05.11.2019].
- World Health Organization (WHO) (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Genf: WHO. Verfügbar unter: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf [05.11.2019].
- World Health Organization (WHO) (Hrsg.) (1996). *Violence against women. WHO Consultation, Geneva, 5-7 February, 1996*. Genf: WHO. Verfügbar unter: http://whqlibdoc.who.int/hq/1996/FRH_WHD_96.27.pdf [05.11.2019].
- World Health Organization (WHO) (2001). *World Health Report 2001. Mental health: New understanding, new hope*. Genf: WHO. Verfügbar unter: https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_en.pdf [05.11.2019].
- World Health Organization (WHO) (2013). *Global and regional estimates of violence against women. Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. Genf: WHO. Verfügbar unter: http://www.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625_eng.pdf [05.11.2019].
- York, Stacey (2013). *Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen* (Reihe: Materialien zum Anti-Bias-Ansatz). Berlin: ista-Kinderwelten. Verfügbar unter: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/York_Welche_Unterscheide_Kinder_wahrnehmen.pdf [05.11.2019] (englisches Original erschienen 2003).



Kinderrechte und Kinderschutz

Kinderschutz kann auf sehr verschiedene Weise verstanden und praktiziert werden. Er kann für Kinder eine unentbehrliche und wirkungsvolle Hilfe in einer prekären Situation sein, er kann ihnen aber auch schaden, indem er die Risiken erhöht, vor denen er die Kinder zu bewahren beansprucht. In welcher Weise Kinderschutz verstanden und praktiziert wird, ist eng mit gesellschaftlichen Verhältnissen, politischen Ordnungen und darin dominierenden Interessen gesellschaftlicher Gruppen verflochten. In europäischen Ländern ist der Kinderschutz heute insbesondere vom Umbau des Wohlfahrtsstaats in einen „aktivierenden Investitionsstaat“ beeinflusst und tendiert dazu, die soziale Kontrolle und „fürsorgliche Belagerung“ zu verstärken. Das Interesse und die Vorstellungen von Kindern kommen dabei bis heute meist zu kurz, und es bleibt unterbelichtet, was es für den Kinderschutz bedeutet, dass Kinder eigene Rechte haben.

Wer Kinderrechte ernst nimmt, kommt nicht umhin, sich Gedanken über gängige Konzepte und Praktiken des Kinderschutzes zu machen. Ein Recht auf Schutz zu haben, ist etwas anderes, als aus Wohlwollen oder gutem Willen geschützt zu werden. Ausgehend von einer Kritik an paternalistischen Ansätzen des Kinderschutzes, die Kinder trotz bester Absichten entmündigen, wird ein partizipatorisches Verständnis von Kinderschutz vorgestellt, das Kinder stärkt. Es betrachtet Kinder nicht nur unter dem Aspekt tatsächlicher und möglicher Gefährdungen, sondern auch als Subjekte mit vielfältigen Eigenschaften und in ihrem gesamten Lebenskontext. Es zielt nicht nur darauf ab, Gefahren von den Kindern abzuwenden, sondern will Kindern – wo immer möglich – auch erleichtern, möglichen Gefahren selbst aktiv zu begegnen und sich ihnen zu widersetzen. Kinder werden dabei nicht sich selbst überlassen, sondern zu und mit ihnen wird ein Verhältnis angestrebt, in dem sie mit ihren eigenen Sichtweisen und Kompetenzen respektiert werden.

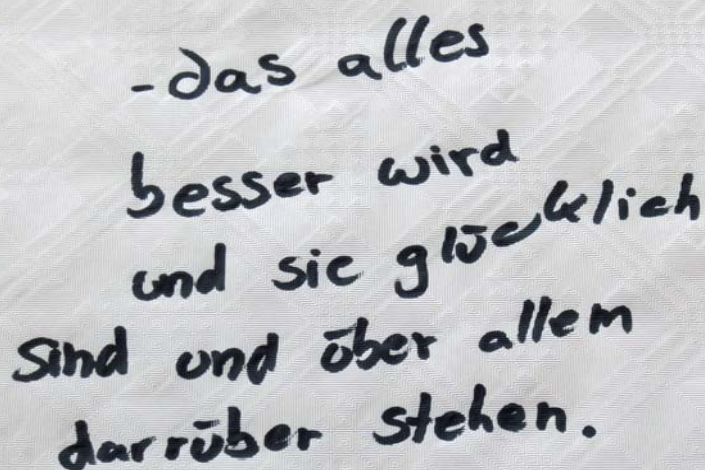
Kinderschutz als Mission

Wie alle Lebewesen brauchen und suchen auch Menschen Schutz, z.B. Schutz vor Willkür, vor Gewalt, vor Hunger, vor Katastrophen oder vor einer ungewissen und nur begrenzt beeinflussbaren Zukunft. Dies ist der Sinn der Menschenrechte, der im Schutz der Menschenwürde konzentrierten Ausdruck findet und auch im deutschen Grundgesetz (Art. 1) als oberstes Gebot kodifiziert ist (zur Relevanz des Grundgesetzes für den Kinderschutz vgl. Wiesner, 2006; Maywald, 2009). Besonderen Schutz brauchen Menschen, die sich in prekären Situationen und Lebenslagen befinden und sich nicht selbst schützen oder helfen können. Auch Kinder brauchen Schutz und haben spätestens seit dem Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) vor nunmehr drei Jahrzehnten heute weltweit auch ein Recht darauf (vgl. Liebel, 2007; Kerber-Ganse, 2009; Maywald, 2012). Doch was unter Kinderschutz verstanden wird, ist oft weit davon entfernt, als ein Recht der Kinder bezeichnet zu werden. Die Praxis des Kinderschutzes diene und dient keineswegs immer dazu, die Menschenwürde der Kinder zu wahren, sondern war und ist oft eher damit verbunden, eine bestimmte Ideologie des Kindseins durchzusetzen und mit ihr die untergeordnete und abhängige Stellung der Kinder in der Gesellschaft zu festigen (vgl. Mierendorff, 2010; 2011; Bühler-Niederberger, 2011).

Die seit Mitte des 19. Jahrhunderts erdachten Maßnahmen des Kinderschutzes gingen von der Annahme aus, dass mit der Industrialisierung und Verstädterung der Gesellschaft neue Gefahren für die Kinder entstanden. Ins Visier genommen wurden vor allem Kinder, die in Fabriken und Bergwerken unter entwürdigenden Bedingungen einer Erwerbsarbeit nachgingen („Kinderarbeit“) und/oder ihr Leben ganz oder teilweise auf den städtischen Straßen verbrachten („Straßenkinder“). Der kritische Blick auf diese Kinder und ihre Familien war von der sich in dieser Zeit ausbreitenden Vorstellung geleitet, dass der angemessene und am besten schützende Ort für Kinder die Familie („Familienkindheit“) sowie die Schule und andere speziell für sie geschaffene Erziehungsinstitutionen darstellen („Erziehungskindheit“)



(vgl. Honig, 1999, S. 85ff.). Kinder wurden als unvollständige und hilfsbedürftige menschliche Wesen betrachtet, die noch nicht ausreichend „entwickelt“ waren, um die sie umgebenden Gefahren zu erkennen und sich ihnen gegebenenfalls zu widersetzen. Die auf sie lauenden Gefahren wurden sowohl als Gefahr für ihre physische Gesundheit als auch für ihren moralischen Zustand betrachtet, wobei eine bestimmte Vorstellung von kindlicher Entwicklung und entsprechenden Entwicklungsbedürfnissen als



- das alles
besser wird
und sie glücklich
sind und über allem
darrüber stehen.

Naturbedingung des Kindseins angenommen wurde. Die sich in dieser Zeit herausbildenden Kinder- und Kindheitswissenschaften dienten vor allem dazu, den Kinderschutz als notwendig zu legitimieren und mit dem nötigen Handlungswissen auszustatten, um effektiv intervenieren zu können (vgl. Hungerland, 2007).

Kinderschutz inszenierte sich zunächst als Mission, Kinder mussten „gerettet“ werden. Daran zeigt sich, dass es in erster Linie um die Durchsetzung einer neuen Ideologie ging, jener der (bürgerlichen) Kindheit. Sie ist nicht nur damit zu erklären, dass die Sensibilität für die Eigenbedürfnisse der Kinder gewachsen war – was sicher auch zutraf –, sondern dass Kinder in der bürgerlichen Gesellschaft, die sich als dynamisches Entwicklungs- und Wachstumsprojekt verstand, eine neue Bedeutung erlangten. Sie galten von nun an als die Zukunft der Gesellschaft, und nichts durfte durch unbedachtes Handeln verloren gehen. Da die bürgerliche Gesellschaft selbst mit ihren neuen an Gewinn und Kapitalakkumulation orientierten Praktiken immer „ungemütlicher“ und „stressiger“ wurde, stellte sich die Frage, wie Kinder vor diesen Negativfolgen der neuen Dynamik zu

bewahren seien (vgl. Mierendorff, 2010). Auf diese Weise entstand die Idee, Spezialbereiche für Kinder zu schaffen, in denen die Kinder vor den neuen Gefahren abgeschottet und zugleich „entwickelt“ und zu neuen „Subjekten“ erzogen werden sollten, die Verantwortung für sich übernehmen. Nicht nur die neu entstehende Kinderfürsorge wurde dafür in Dienst genommen, sondern auch die Schule, deren Besuch zur Pflicht gemacht wurde, diente dazu, Kinder von der Welt der Erwachsenen fern und zugleich für die Erwachsenen verfügbar zu halten (vgl. Bühler-Niederberger, 2010).

Der missionarische Gestus des Kinderschutzes ist mit der Zeit abgeklungen und wurde in die nüchterne Sprache des Rechts gekleidet. Er findet sich heute vor allem in Bereichen, die rechtlich noch nicht gänzlich erobert werden konnten, insbesondere dem „Schutz des ungeborenen Lebens“. Dieser inszeniert sich nicht von ungefähr anmaßend als „Lebensschutz“ und geht mit terroristisch zu nennenden Praktiken einher, indem etwa Befürworter*innen des Schwangerschaftsabbruchs zu Feind*innen und Mörder*innen erklärt werden. Aber der missionarische Eifer ist auch noch deutlich in einem anderen Bereich erkennbar, der inzwischen zwar rechtlich weitgehend kodifiziert wurde (in Deutschland Jugendarbeitsschutzgesetz, Kinderarbeitsverordnung), aber international, vor allem im globalen Süden und bei Migrantenkindern, noch nicht durchgesetzt werden konnte: in der sog. Kinderarbeit. In den Kampagnen zur Abschaffung der Kinderarbeit, die vor allem die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) immer wieder unternimmt, ist der moralisierende Gestus unübersehbar. Es wird angeklagt und auf *Ausrottung* eines Übels gedrängt, ohne dass viel gefragt wird, was die betroffenen Kinder tatsächlich davon haben und was die Entfernung oder Fernhaltung aus der Arbeitswelt für sie bedeutet (vgl. Liebel, 2010).

Die Verrechtlichung (und damit einhergehende Institutionalisierung) des Kinderschutzes hatte zunächst mit Kinderrechten im heutigen Sinn nichts zu tun. Sie kreiste und kreist bis heute – zumindest in Deutschland – um die Formel des „Kindeswohls“. Dieser „unbestimmte Rechtsbegriff“ wurde seit seiner Einführung in das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) am Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Parr, 2005, S. 21ff.; Wapler, 2015) immer wieder als eine Art Gefäß benutzt, in das alles hineingestopft wurde, was aus der Sicht des Kinderschutzes als schädlich oder nicht entwicklungsgemäß galt. Zwar wurde mit der Übernahme des Begriffs in das Reichsjugendwohlfahrts-



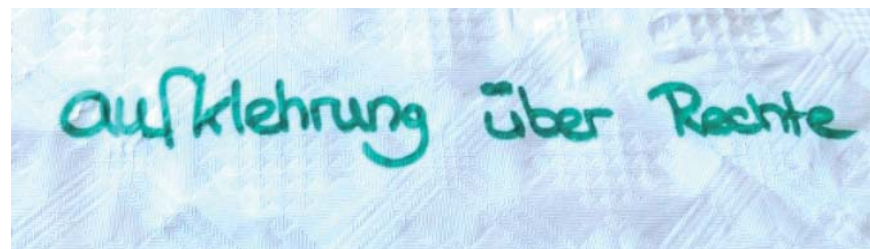
gesetz von 1922 die willkürliche Verwendung des Begriffs eingeschränkt, aber es dominierte weiterhin eine polizei- und ordnungspolitische Orientierung, die auf soziale Kontrolle gerichtet war. Jahrzehntelang wurden mit dem Begriff die besondere Beobachtung von Kindern und ihre Einweisung in spezielle Einrichtungen, die ihrem Wohl dienen sollen, legitimiert, ohne dass die Kinder eine nennenswerte Chance hatten, über ihr Wohl mitzubestimmen. Bis in die jüngste Zeit wurde mit Bezug auf das Kindeswohl und seine angenommene Gefährdung oft sogar Willkür und Gewalt gegenüber Kindern verschleiert.

Eine besonders krasse Form von Repression und Gewalt, die mit der „Gefährdung des Kindeswohls“ legitimiert wurde, waren die unter der Nazierrschaft geschaffenen „Jugendschutzlager“, eine Art von Kinder- und Jugend-KZ. Dass Repression und Gewalt gegen in Obhut genommene Kinder nicht auf die Nazizeit beschränkt war, zeigt die auf sie folgende Geschichte der Heimerziehung deutlich, im westlichen ebenso wie im östlichen Teil Deutschlands (vgl. Ahlheim et al., 1970/1972; Wensierski, 2006; Senatsverwaltung, 2011). Auch die Nachkriegsgeschichte des (west)deutschen Kinderschutzbundes fügt sich hier ein: Sie war von einer repressiven, auf Triebverzicht zielenden Sexualpolitik und einem restaurativen Familienkonzept geprägt, das nicht die Gewalt gegenüber Kindern, sondern allein den „Missbrauch der elterlichen Gewalt zu übermäßiger Züchtigung“ (DKSB, 1953, S. 1) anprangerte. Repression und Freiheitsentzug (einst „geschlossene Unterbringung“ genannt) werden heute wieder unter euphemistischen Formeln wie „verbindliche Unterbringung“, „verbindliche Erziehung“, „Intensivbetreuung“ oder „erzieherische Intensivbegegnung“ gegen „die archaische, aggressiv aufgeladene Erlebenswelt delinquenten und dissozialer Jugendlicher“ (Ahrbeck & Stadler, 2000, S. 21) in Stellung gebracht und zur Bekämpfung von „Verhaltensstörungen“ eingesetzt (vgl. Ahrbeck, 2004, 2010; Stadler, 2005). Bemerkenswert an den unter Verweis auf das Kindeswohl gegen „deviante“ Kinder ergriffenen Maßnahmen ist, dass die vermeintlich *gefährdeten* Kinder in Wahrheit oft als *gefährliche* Kinder betrachtet und behandelt werden, vor denen „die Gesellschaft“ zu schützen sei.¹

In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde insbesondere die gegen Kinder ausgeübte Gewalt unter dem Stichwort des „Kindesmissbrauchs“ oder der „Kindesmisshandlung“ zu einem vorrangigen Thema des Kinderschutzes. Angeregt durch Studien des US-amerikanischen Kinderarztes Henry

Kempe in den 1960er-Jahren (vgl. Helfer & Kempe, 1968/1978; Kempe & Kempe, 1980), wurde der Blick auf die familiäre Privatsphäre gelenkt und sichtbar gemacht, wie hoch das Gewaltpotenzial und die Zahl misshandelter Kinder in diesem der Öffentlichkeit weitgehend entzogenen Bereich sind (für Deutschland vgl. Bast et al., 1975/1980; Bernecker et al., 1982; Beiderwieden et al., 1986). Die Ursachenforschung dazu kam nur langsam in Gang, und bis heute wird darüber gestritten, ob die Gründe eher im Fehlverhalten und in charakterlichen Mängeln der Eltern oder aber in struktureller Ungleichheit und ausgrenzenden Mechanismen der Gesellschaft zu suchen sind, durch die Eltern in eine ausweglose Lage gebracht werden (können). Ebenso setzte sich nur langsam die Überzeugung durch, dass es sich bei der Gewalt gegen Kinder nicht um eine „private

„Ich hab' auch keine Ahnung, was meine Mutter da jetzt dürfte und was nicht, so genau, aber soweit ich weiß, hat sie ja bis zu einem gewissen Alter für mich das Erziehungsrecht und damit auch ... die Macht!“ Kinderaussage zu elterlicher Macht und (fehlenden) eigenen Rechten



Angelegenheit“, sondern um eine Frage öffentlichen Interesses handelt, für die die Gesellschaft insgesamt Verantwortung trägt und politische Lösungen anstreben muss.² Die Debatte um den Kindesmissbrauch wird bis heute einerseits von konservativen Kreisen genutzt, um die „Unterschicht“ moralischer Defizite zu beschuldigen und mehr Überwachung und Kontrolle zu fordern, andererseits dient sie progressiven Kreisen dazu, neue Konzepte des Kinderschutzes zu entwickeln, die im Wesentlichen auf die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern abzielen und ihnen Hilfen zur Bewältigung ihrer Probleme anbieten. Eine offene Frage, die in den folgenden Abschnitten diskutiert werden soll, besteht darin, inwieweit und in welcher Weise der Schutz der Kinder vor Misshandlung und Gewalt als ein Recht der Kinder verstanden wird und welche praktischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind.



Als erstmals auf internationaler Ebene der Kinderschutz zum Kinderrecht erklärt wurde, wie in der Genfer Kinderrechtsdeklaration des Völkerbundes von 1924 (vgl. Liebel, 2007, S. 15ff.), wurde, genau betrachtet, „nicht auf Rechte als solche Bezug genommen“ (Verhellen, 2000/2006, S. 65), sondern es wurden Verpflichtungen der Erwachsenen gegenüber den Kindern betont. Das Kind „blieb abhängig vom Willen der Erwachsenen, für die in der Deklaration enthaltenen Rechte einzustehen“ (ebd.). Mit ihrer Ausrichtung auf Schutz und Wohlfahrt ließ die Genfer Deklaration keinen Platz für die Anerkennung der Autonomie des Kindes, die Bedeutung seiner Wünsche und Gefühle oder seiner aktiven Rolle in der Gesellschaft. „Das Kind wird eher als ein Objekt der Sorge denn als eine Person mit der Möglichkeit der Selbstbestimmung gesehen“ (Freeman, 1996, S. 3; Übers. v. Verf.). Auch in der 65 Jahre später, am

derschutzes basiert auf der Vorstellung, dass Kinder am besten vor Schaden zu bewahren seien, indem sie nach Art einer Käseglocke von Gefahrenquellen ferngehalten oder aus deren Nähe entfernt werden. Dazu dienen vor allem gesetzliche Handlungsverbote für Kinder bis zu einer bestimmten Altersgrenze, die immer von Erwachsenen definiert werden, und die Überwachung oder Bestrafung von Personen und Einrichtungen, von denen Gefahren für die Kinder ausgehen oder ausgehen könnten. Kinder werden hier ausschließlich als Objekte betrachtet, zu deren Gunsten von oben herab Maßnahmen ergriffen werden.

Innerhalb dieses paternalistisch zu nennenden Konzepts von Kinderschutz lassen sich wiederum reaktiv-intervenierende und präventive sowie helfende und punitive Varianten unterscheiden. *Intervenieren* bedeutet, die Maßnahme zum Schutz der Kinder wird *nach* dem eingetretenen Schadensereignis ergriffen, soll auf diese Weise aber auch weiterem Schaden für das Kind vorbeugen. *Präventiv* heißt, dass die Maßnahme im Vorgriff auf mögliche Schäden ergriffen wird, wobei die verschiedensten Indikatoren für die angenommene Gefahr zur Anwendung kommen können. *Helfende* und *punitive* Ansätze unterscheiden sich darin, ob den angenommenen Verursacher*innen des Schadens eher mit mehr oder minder freiwilligen Hilfsangeboten, mit Strafandrohung oder faktischer Bestrafung begegnet wird. Die hier vorgenommenen Unterscheidungen sind analytischer Art, in der Praxis gehen sie oft ineinander über.

Allen paternalistischen Varianten des Kinderschutzes liegt ein Kindheitskonzept zugrunde, das Kinder als „von Natur aus“ schwache und hilfsbedürftige Wesen betrachtet. Die Kinder werden in erster Linie als faktische oder potenzielle Opfer, nicht jedoch als Subjekte verstanden, die selber ein Interesse an der Vermeidung oder Abwendung von Risiken und Gefahren haben und ggf. eine aktive Rolle dabei spielen könnten. Außerdem richten sich die Kinderschutzansätze nur gegen das (faktische oder drohende) Ereignis, ohne die tiefer liegenden und in den gesellschaftlichen Strukturen begründeten Ursachen ins Visier zu nehmen, oder sie beruhen auf einem (strukturell und zeitlich) verkürzten Verständnis der Ursachen des Schadens. Seit nunmehr vier Jahrzehnten werden die verschiedenen Varianten des paternalistischen Kinderschutzes auch als „obrigkeitsstaatlich“ kritisiert (vgl. Bernecker et al., 1982; Wolff, 2007).

Kinderaussagen zu Schutz(bedarf) „Und wir dürfen auch nicht geschlagen werden, soviel ich weiß.“

„Wir dürfen uns auch Hilfe holen, auch wenn die Eltern sagen, wir dürfen es nicht weitersagen, wenn die jetzt uns irgendwie was gedroht haben.“

20. November 1989, von den Vereinten Nationen beschlossenen Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) dominiert die Schutzperspektive, aber die Kinder werden erstmals ausdrücklich als Rechtssubjekte anerkannt und die Schutzrechte durch sog. Partizipationsrechte ergänzt, die Kindern zugestehen, auch selbst ihre Rechte zu nutzen. Die zugestandene Partizipation billigt zwar Kindern nicht zu, eigene Entscheidungen über ihr „Wohl“ zu treffen, und ist darauf beschränkt, bei Erwachsenen Gehör zu finden, aber sie bildet ein mögliches Korrektiv zum Missbrauch des Kinderschutzes und eröffnet Kindern die Möglichkeit, darauf Einfluss zu nehmen, in welchen Situationen und in welcher Weise sie geschützt werden sollen und wollen.

Paradigmen und Dimensionen des Kinderschutzes

Seit Kindern eigene Rechte zugestanden wurden, hat sich der Kinderschutz in verschiedenen Konzepten ausdifferenziert, die teilweise miteinander in Konflikt stehen. Das traditionelle Verständnis des Kin-



Spätestens seit den demokratischen Protestbewegungen der 1960er- und 1970er-Jahre sind immer wieder Schutzkonzepte ins Spiel gebracht worden, die sich vom paternalistischen Kinderschutz mit seinen rein bewahrenden, strafenden und moralisierenden Handlungsprinzipien absetzen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie den Objektstatus und das einseitige Abhängigkeitsverhältnis der Kinder zu Erwachsenen problematisieren. Teilweise begreifen sie diese als strukturelles Problem einer autoritären (oder paternalistischen bzw. adultistischen) Gesellschaft und fassen größere Zusammenhänge ins Auge. Sie werden unter den Namen des erzieherischen (oder pädagogischen), des strukturellen (oder sozialen) und des demokratischen (oder „neuen“) Kinderschutzes diskutiert.

Im *erzieherischen* Kinderschutz werden die Kinder (neben ihren Eltern oder anderen Sorgeberechtigten) direkt zu Adressat*innen von Ansprachen und Maßnahmen, die auf ihre Mitverantwortung und Mitwirkung bei der Vermeidung von Gefahren abzielen. Sie sollen in pädagogischer Weise dazu befähigt werden, ihnen oder anderen Personen drohende Gefahren rechtzeitig zu erkennen und diesen zu begegnen sowie ein Handeln zu vermeiden, das anderen Personen schaden könnte. Das Konzept fand in Deutschland seinen prominenten Platz im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), wo es in § 14 heißt:

- (1) „Jungen Menschen und Erziehungsberechtigten sollen Angebote des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes gemacht werden.
- (2) Die Maßnahmen sollen
 1. junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen, und sie zu Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen führen,
 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte besser befähigen, Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Einflüssen zu schützen.“

Unter *strukturellem* Kinderschutz werden gemeinhin Maßnahmen verstanden, „die geeignet sind, die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Sei es im Bereich der Gesundheitsversorgung, sei es in der Spielplatzgestaltung, der Stadtgestaltung oder der Verbesserungen im Nahverkehr, die es Jugendlichen ermöglichen, ungefährdet nach einer Tanzveranstaltung nach Hause zu kommen“ (Engels & Hinze, 2008, S. 135). Weitergehende Konzepte zielen auf eine Verbesserung der Lebensverhältnisse ab, um insbesondere sozial benachteiligte (z.B. in Ar-

mut lebende) Kinder zu entlasten, ihr Wohlbefinden zu erhöhen und ihnen bessere Lebensperspektiven zu eröffnen.³ Auf diese Weise soll sich die Wahrscheinlichkeit verringern, dass Kinder und Jugendliche z.B. zu Drogen Zuflucht nehmen oder sich durch demonstratives Gewalthandeln Aufmerksamkeit und Anerkennung zu verschaffen versuchen.⁴

Das Konzept des *demokratischen* Kinderschutzes bettet den Gedanken des Kinderschutzes in das System einer demokratisch legitimierten öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe ein. Es versteht sich als „Programm nicht-strafe-orientierter, multidisziplinärer Hilfe und solidarischer Unterstützung von Eltern und Kindern, von Schutz und Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen einer Vielzahl vernetzter professioneller Leistungsangebote des modernen Wohlfahrtsstaates, von frühen Schwangerschaftshilfen, über Krisenintervention, Eltern-, Mütter- und Familienberatung und -therapie und bis hin zu weit ausgreifenden Angeboten der Kindertageserziehung und einem differenzierten System stationärer Hilfen zur Erziehung“ (Wolff, 2007, o.S.). Es schließt eine selbstkritische Reflexion möglicher Risiken der „Kinderschutzsysteme“ (Wolff, 2006, Kap. 46, S. 1) zum Schaden der Kinder ein und wird gelegentlich in Programmen des „Risikomanagements“ (z.B. Kriener & Nörtershäuser, 2009) oder der „Qualitätssicherung“ (z.B. Amt für Soziale Dienste Bremen, 2009) aufgegriffen.

Die drei zuletzt genannten Ansätze von Kinderschutz gehen zwar über die rein bewahrenden oder gar punitiven Ansätze hinaus, aber zumindest die beiden erstgenannten Varianten bleiben auf halbem Wege stehen oder drohen sich in eigenen Widersprüchen zu verheddern. Sie halten daran fest, dass es den staatlichen Behörden oder den für „ihre“ Kinder verantwortlichen Erwachsenen obliegt, die Gefahren zu definieren und die Maßnahmen zu ihrer Abwehr vorherzubestimmen. Weder im strukturellen noch im erzieherischen Kinderschutz wird erwogen, den Kindern und Jugendlichen selbst die (Mit-)Entscheidung zuzubilligen, welchen Risiken und Gefahren zu begegnen ist und wie dies am besten zu geschehen habe.⁵ Ihre mögliche Rolle ist bestenfalls die von Informant*innen oder Hilfskräften. Weder werden bei ihnen möglicherweise vorhandene Kompetenzen aufgegriffen, noch erhalten sie die Möglichkeit, sich an Entscheidungen über Gesetze und Maßnahmen maßgeblich zu beteiligen. Dies hat sich auch durch die Einführung der präventiv verstandenen „Frühen Hilfen“ nicht verändert.



Risiken des Kinderschutzes

Dass auch der bestgemeinte Schutz für Kinder zum Risiko werden und ihnen schaden kann, wird noch immer selten wahrgenommen und gerade von denen gerne verdrängt, die sich zum Schutz der Kinder berufen sehen. Zu den Grundaxiomen des paternalistisch verstandenen Kinderschutzes gehört, dass Erwachsene besser als Kinder wüssten, was Kindern guttut oder schadet und dass es deshalb den Erwachsenen obliege zu bestimmen, vor welchen Situationen und Handlungen Kinder zu bewahren und welche Maßnahmen hierfür zu ergreifen sind. Bei der Bestimmung dessen, was Gefahren oder Risiken für Kinder sind, eröffnet sich ein weites Feld. Es reicht von äußeren Bedrohungen für Leib und Leben, über gesundheitliche und sittliche Gefährdungen bis hin zum „Risikoverhalten“ der Kinder selbst.

In den beiden letzten Jahrzehnten ist das Bewusstsein gewachsen, dass der Kinderschutz selbst mit Gefahren und Risiken für die betroffenen Kinder einhergehen kann. So macht die soziologische Risikoforschung darauf aufmerksam, dass es sich bei der Wahrnehmung der Risiken und Gefahren immer auch um das Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen und Interpretationen handelt, „die in jeweils spezifischen historischen, sozialen, kulturellen und institutionellen Kontexten gebildet und reproduziert werden“ (Groenemeyer, 2001, S. 48). So wäre zu fragen, wa-

rum – wie gegenwärtig zu erleben – mit Blick auf Kinder immer neue Risiken „entdeckt“ und zu Aufgaben des Kinderschutzes erklärt werden. Der seit einigen Jahren anschwellende Ruf nach mehr Kinderschutz ist jedenfalls nicht ohne Weiteres wachsenden Gefahren und Risiken geschuldet, sondern könnte auch der Angst entspringen, dass die eigene Welt aus den Fugen gerät.

Wo tatsächlich die Lebensrisiken von Kindern – etwa durch zunehmende Armut und soziale Ungleichheit – wachsen (vgl. Chassé, 2008; Wilkinson & Pickett, 2010), neigt der behördliche Kinderschutz dazu, die Risiken durch ein Mehr an präventiver Kontrolle („Frühwarnsysteme“)⁶ oder Strafandrohungen gegen vermutliche „Täter*innen“ oder zu „nachlässige“ Kontrolleur*innen (z.B. in Jugendämtern) in den Griff zu bekommen.⁷ Die Kinder- und Jugendhilfe wird entgegen den Grundgedanken des Kinder- und Jugendhilfegesetzes „zunehmend reduziert auf eine Eingriffsbehörde gegen Kindeswohlgefährdung oder eine Überwachungsbehörde zum Schutz vor Kindeswohlgefährdung“ (Smessaert & Münster, 2008, S. 34).⁸ In der Folge wird den als risikobelastet geltenden Familien und zumindest älteren Kindern „nicht mehr in einer Haltung der *Anerkennung* begegnet, sondern in einer Haltung des *Verdachts*“ (Hildenbrand, 2011, S. 442; Herv. i. O.). Den betroffenen Personen wird eine negative Absicht oder zumindest unverantwortliche Haltung unterstellt und sie werden einem Generalverdacht ausgesetzt, der stigmatisierende oder gar kriminalisierende Folgen haben kann. Über gesellschaftliche Zuschreibung und Selektion werden bestimmte Bevölkerungsgruppen als potenzielle Täter*innen in den Blick genommen und z.B. als gesundheitsgefährdend, kriminell usw. etikettiert. Dies kann dazu führen, dass das zunächst lediglich unterstellte Verhalten von den stigmatisierten Personen letztlich im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung tatsächlich praktiziert wird. Manche Risiken, denen entgegengewirkt werden soll, werden dadurch überhaupt erst erzeugt.

Ein Gebiet, auf dem sich in den letzten Jahren zweifellos neue Risiken für Kinder ergaben, ist der Bereich der digitalen Kommunikation. Die Monopolisierung und Kommerzialisierung des Internets durch einige große Konzerne (z.B. Google, Facebook) führte zu einem regen Handel mit persönlichen Daten auch von Kindern, die in ihrem gegenwärtigen und späteren Leben gravierende Folgen haben können. Auch Phänomene wie das Cybermobbing bedürfen dringend größerer Aufmerksamkeit. Aber

Kinderaussagen zu Respekt, Macht und Verantwortung

Auf die Frage „Du hast jetzt Respekt gesagt. Meinst du, Kinder müssen Respekt vor ihren Eltern haben?“ des Interviewers: „Ja.“ „Und was ist, wenn Eltern ihre Kinder schlagen? Ist das dann auch respektlos, oder zählt das dann nicht dazu? Ist das dann was anderes?“ (Interviewer) „Das ist was anderes! ... Weil die Eltern die Macht haben über uns. ... Sie sind viel stärker.“

„Aber wenn man sich wehrt, also man hat ja auch Respekt vor seinen Eltern irgendwie, und man will die vielleicht auch nicht so unbedingt bloßstellen und dann wirklich zum Sozialarbeiter gehen und sagen, ja, meine Eltern machen das und das ...“

„Ich will den Ruf meiner Eltern nicht zerstören, deswegen hab' ich es nicht erzählt, damit sie nicht ins Gefängnis müssen zum Beispiel.“



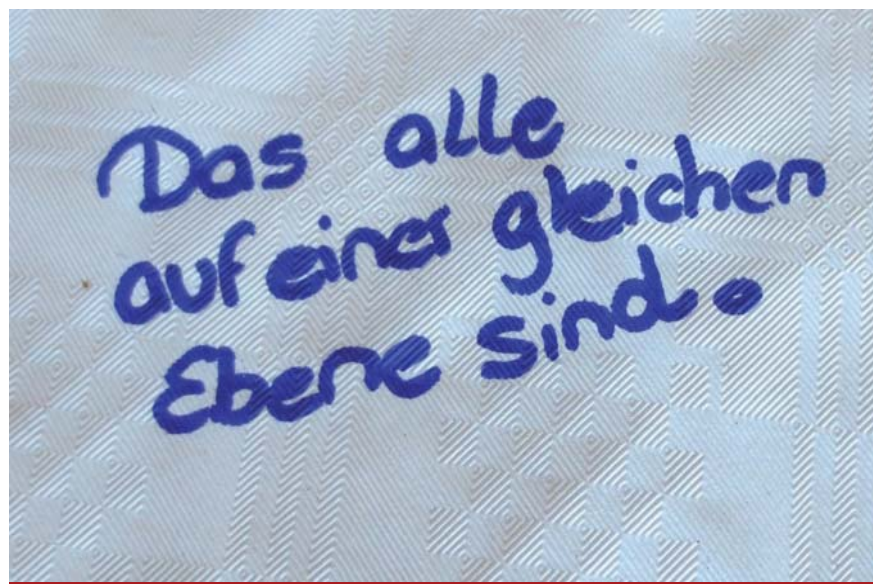
gerade in diesem Bereich sind Konzepte des Kinderschutzes, die nach dem Muster der Käseglocke und mittels Zugangsbeschränkungen Kinder von allen Gefahren fernzuhalten versuchen, ein untaugliches Instrument. Denn hier kommt es darauf an, die Kompetenzen von Kindern zu nutzen und zu stärken, um sie für mögliche Risiken zu sensibilisieren, sich ihrer Rechte bewusst zu machen und ihren Selbstschutz mit einem souveränen Nutzungsverhalten zu verbinden (vgl. AGJ, 2019).

Die britische Kindheitsforscherin Lansdown (1995, S. 24) gibt zu bedenken, wie ein bestimmtes Verständnis von Kindheit und ein übertriebenes Gefühl für die Verletzlichkeit von Kindern deren Gefährdung sogar erhöhen kann. „Es ist das Vorherrschen eines schutzbetonten Modells in der Konstruktion unserer Beziehungen zu Kindern, das die Entwicklung einer angemessenen Anerkennung der tatsächlichen Partizipationsfähigkeit von Kindern oft verhindert hat. ... Und es ist ihr Bedarf an Schutz, der benutzt worden ist, um den fortdauernden Widerstand dagegen zu rechtfertigen, den Kindern eigene Entscheidungen über ihr Leben einzuräumen. So wird ein sich selbst bestätigender Zirkel etabliert. Indem Kindern fehlende Kompetenz für ihr Leben zugeschrieben wird, gelten sie als verletzlich und schutzbedürftig. Da sie Schutz brauchen, werden Erwachsene ermächtigt, an ihrer Stelle zu handeln. Indem Kindern die Macht verwehrt wird, Entscheidungen zu treffen oder sich an ihnen umfassend zu beteiligen, werden sie noch verletzlicher gegenüber der Autorität von Erwachsenen gemacht“ (ebd., S. 22f.; Übers. v. Verf.).

Auch Leeson (2007) macht darauf aufmerksam, dass Kinder, die durch Schutzmaßnahmen in gewisser Weise von ihrem eigenen Leben ausgeschlossen werden, ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verlieren können. In ihrem späteren Leben hätten sie daher oft Schwierigkeiten, Entscheidungen über ihren Lebensweg zu treffen. Oder sie nähmen an, solche Entscheidungen sollten andere für sie treffen, weil sie nicht zu wissen glaubten, was für sie richtig ist. Leeson (ebd.) schließt daraus, dass mangelnde Partizipation, auch in Kinderschutzprozessen, eine größere Vulnerabilität der Kinder in ihrem gegenwärtigen und künftigen Leben zur Folge haben kann.

Schutz kann die Kinder nicht nur zusätzlich schwächen und verletzlich machen, sondern auch dazu benutzt werden, ihnen jegliche Form von Selbstbestimmung zu verweigern und ihre Handlungsräume bis ins Extrem einzuengen. Schutz fungiert dann

als eine Art Machtinstrument. Zum einen werden Kinder aus Lebensbereichen und von Erfahrungen ausgeschlossen, oder es werden ihnen Rechte verweigert, die Erwachsene sich selbst vorbehalten wollen. Zum anderen werden spezifische Bereiche und Institutionen für sie geschaffen, die vom Leben der Erwachsenen getrennt sind, aber gleichwohl unter deren Kontrolle stehen. Solche Ausschließungs- und Einhegungspraktiken liegen dort besonders nahe, wo Erwachsene „unbotmäßiges Verhalten“ der Kinder fürchten oder ihre Vormacht durch die Kinder bedroht sehen. So gesehen kann der den Kindern „angebotene“ Schutz letztlich dazu dienen, die Kinder zu beherrschen oder zumindest ihre Abhängigkeit von den Erwachsenen zu verlängern. Eine beson-



dere Zuspitzung der „Gefahrenabwehr“ ergibt sich, wo durch „Ausgehverbote“ oder unter Verwendung neuer Überwachungstechnologien das Leben von Kindern totaler Kontrolle unterworfen wird (vgl. Liebel, 2013, S. 159ff.).

Als ein Beispiel für eine Form früher präventiver Risikoabwehr lassen sich auch die sog. Screening-Maßnahmen ansehen, über die schon bei Kleinstkindern versucht wird, mittels medizinischer und psychologischer Diagnoseverfahren „Hochrisikogruppen“ von Kindern zu identifizieren und sie und ihre Familien einer besonderen Beobachtung zu unterwerfen. Während solche Screening-Verfahren im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland gelegentlich unter Hinweis auf ihre verfassungsrechtliche Problematik, insbesondere die drohende Verletzung der Privatsphäre und des Elternrechts, problematisiert



werden (vgl. Thyen et al., 2010, S. 140f.), werden sie in den USA bereits seit den 1970er-Jahren bedenkenlos praktiziert, wenn auch häufig kritisiert (vgl. Hellerich, 1983). Die Screening-Maßnahmen beschränken sich nicht auf „diagnostische Hausbesuche“ und die Überwachung des Elternverhaltens, sondern reichen bis zur „vorgeburtlichen Fahndung“ (ebd., S. 138), bei der versucht wird, mittels medizinischer Verfah-

leitet. „Der Verdacht verlangt nach einer Prüfung, auch ein Kind, dessen Verhalten zunächst noch kein Problem darstellt, muss gemäß dieser Logik untersucht und von dem Verdacht entlastet werden. Am offensichtlichsten wird die Logik des Verdachts da umgesetzt, wo Reihenunteruntersuchungen resp. Screening-Verfahren den Verdacht bei jedem Kind überprüfen“ (Bühler-Niederberger, 2011, S. 189). Man denke sich die Störung nach dem Muster einer körperlichen Krankheit und das Zauberwort heiße nun „Früherkennung“.

Mit Blick auf die behördliche Praxis des Kinderschutzes kritisiert Wolff (2007), sie sei durch eine vordemokratische, autoritäre Organisationskultur gekennzeichnet, „mit aversivem Bias gegen Unterschichten und marginalisierte Minderheiten, mit steilen Hierarchien, defensiver Regelungsdichte und eklatanten Kommunikationsblockaden nach innen und außen, die eine sichere und optimistische Berufseinstellung und eine von gegenseitiger Anerkennung getragene Identifikation der Fachkräfte mit der eigenen Organisation erschweren“ (ebd., o.S.). Des Weiteren merkt er kritisch an, dass sie sich auf Fremdmeldungen verlasse, „anstatt die freiwillige Hilfenachfrage zu ermutigen, zu stützen und attraktiv zu machen“ (ebd.), wodurch sie praktisch zu einer Organisation „ohne Hilfeteilnehmer“ (ebd.) werde und das Kooperations- und Partizipationsgebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes verfehle. In der Folge werde die Kinderschutzorganisation blind gegenüber sich selbst und gelange nicht zu einer „reflexive[n] Verwissenschaftlichung ihrer eigenen Praxis“ (ebd.).

Handlungsansätze zum Kinderschutz, die die Kinderrechte ernst nehmen, stehen deshalb vor der Herausforderung, die Kompetenzen auch der Kinder ernst zu nehmen und ihnen, soweit es ihre persönliche Situation zulässt, zu ermöglichen, an allen Planungen, Aktivitäten und Maßnahmen, die zu ihrem Schutz ergriffen werden (sollen), als gleichberechtigte Partner*innen mitzuwirken. Dies entspricht auch dem Gedanken der Kinderrechte.

Kinderschutz und Kinderrechte

Im deutschen Bundeskinderschutzgesetz, das seit 2012 in Kraft ist, wird zwar in der Begründung auf die UN-Kinderrechtskonvention Bezug genommen, aber es ist noch weit davon entfernt, insgesamt vom

Unterstützung
anstatt Misstrauen

ren Anomalien der Erbsubstanz aufzudecken. Die dem Screening ausgesetzten Familien werden zum größten Teil aufgrund psychosozialer Merkmale ausgewählt, wobei als Risikomerkmale bereits niedriges Einkommen oder das Fehlen höherer Schulbildung ausreichen kann.⁹ Als „Instrument zur frühen und rechtzeitigen Feststellung von individuellen Entwicklungsdefiziten“ konzipiert, orientiert sich das Screening an normativen Messskalen, die bestimmte Entwicklungsverläufe oder Eigenschaften als abweichend von Normalitätsstandards qualifizieren und auf diese Weise „Andersartigkeit als Risiko“ (ebd., S. 145) erscheinen lassen.

In ihrer Untersuchung zur Geschichte der Legasthenie gelangt Bühler-Niederberger (1991, 2008) zu dem Schluss, es habe sich mit der Einführung dieser und ähnlicher „Störungskategorien“ eine „Logik des Verdachts“ (Bühler-Niederberger, 2008, S. 139) durchgesetzt, z.B. bei psychologischen Diensten, Lehrkräften, Schulbehörden, Eltern oder Krankenversicherungen. Während die Störungskategorien zunächst nur fallweise benutzt würden, um Probleme zu deuten, die im Umgang mit einem Kind aufgetreten sind, werde aus den Störungsbildern schließlich ein Generalverdacht gegenüber allen Kindern abge-



Grundgedanken der Kinderrechte geleitet zu sein. Es greift Vorschläge auf, die von den Runden Tischen zur Heimerziehung und zum sexuellen Missbrauch von Kindern gemacht wurden, wie die Schaffung von Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren in Einrichtungen, „in denen sich Kinder oder Jugendliche ganz-tägig oder für einen Teil des Tages aufhalten oder in denen sie Unterkunft erhalten“ (Art. 2, Abs. 5). Bei Entscheidungen des Jugendamtes sollen neben den Erziehungsberechtigten auch Kinder „in die Gefährdungseinschätzung einbezogen werden“ (Art. 2, Abs. 4). Aber der Schwerpunkt des Gesetzes liegt auf der technischen Verbesserung des institutionellen „Qualitätsmanagements“ sowie dem Ausbau örtlicher und regionaler Netzwerkstrukturen im Sinne eines Frühwarnsystems. Mit dem erklärten Ziel, den Schutz der Kinder durch die Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz zu verbessern, nimmt das Gesetz zwar deutlich Abstand von punitiven Ansätzen, doch für die von den Schutzmaßnahmen potenziell oder faktisch betroffenen Kinder sind mit Ausnahme der Regelungen für die Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen keine nennenswerten und konkret bestimmten Mitwirkungsmöglichkeiten vorgesehen.¹⁰ Im Folgenden sollen einige Überlegungen formuliert werden, wie der Kinderschutz der Tatsache Rechnung tragen könnte, dass Kinder eigene Rechte besitzen.

Schon Jahre vor der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention hatte der US-amerikanische Kinderrechtsaktivist Farson (1975) gefordert, nicht die Kinder, sondern ihre Rechte zu schützen. In offiziellen Dokumenten zum Kinderschutz finden sich heute oft ähnliche Formulierungen, aber sie werden nicht ausreichend in ihren Konsequenzen bedacht. Wenn ernst genommen wird, dass Kinder eigene Rechte besitzen, können Erwachsene oder staatliche Autoritäten nicht mehr nach eigenem Gusto bestimmen, wovon und in welcher Weise Kinder zu schützen sind.

Gemeinhin werden mit Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention drei Rechtsgruppen unterschieden: (a) Schutzrechte, (b) Versorgungs- bzw. Förderrechte und (c) Partizipationsrechte. Sie stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander, können sich aber auch in produktiver Weise ergänzen. Ein Konflikt zwischen den Rechtsgruppen entsteht dann, wenn Schutz und Versorgung in einem bevormundenden Sinn verstanden und gehandhabt werden. Nach dieser Logik werden die Kinder „geschützt“ und „versorgt“, indem Erwachsene bzw. die von Erwachsenen dominierte Gesellschaft sie unter ihre Fit-

tische nimmt und sich um ihr Wohlergehen oder die Abwendung von Gefahren kümmert. Der gewährte „Schutz“ ist dann „oft nicht viel mehr als eine Maske für eine paternalistische Praxis, die die kindliche Autonomie beschneidet und der Verwirklichung von Rechten zuwiderläuft“ (Franklin, 1994, S. 61). Dabei wird angenommen, den Kindern fehle es aufgrund ihres Alters, ihrer altersbedingten „Schwäche“ und ihrer „geringen Lebenserfahrung“ an Kompetenz, um beim Schutz vor Gefahren und der Sorge um ihr Wohlergehen selbst eine aktive und verantwortliche Rolle zu spielen.

Die Annahme, dass die Erwachsenen stark und die Kinder schwach seien, trifft tatsächlich in den zeitgenössischen Gesellschaften und in vielen alltäglichen Situationen zu. Aber es handelt sich dabei nicht um eine „natürliche“ Relation, sondern um das Ergebnis einer Machtkonstellation, die Erwachsenen und Kindern einen grundlegend verschiedenen Status zuweist. Um den Schutz der Kinder zu gewährleisten, ist es deshalb unabdingbar, die Machtkonstellation zwischen Erwachsenen und Kindern selbst infrage zu

„Ja man fühlt sich dumm, weil man zum Beispiel man hat jetzt Vertrauen zu den Eltern, und das wird dann gebrochen.“

Kinderaussagen zu Vertrauen

„Also, ich denke, es würde schon helfen, wenn man zu 'ner Person gehen kann, wo man weiß, dass, wenn man das nicht möchte, dass sie es auch nicht weitersagt oder so, also der man gut vertrauen kann und die dann, wenn man das selber möchte, auch was dagegen ausrichten kann und, ja, einfach eine Person, die man vertrauen kann.“

stellen und den Kindern zu ermöglichen, auf gleicher Augenhöhe mit den Erwachsenen zu handeln. Dies würde nicht bedeuten, die Erwachsenen oder die Gesellschaft insgesamt aus ihrer Verantwortung zu entlassen, sondern die Kinder würden ihrerseits darauf Einfluss nehmen können, dass der Schutz in ihrem Sinne ausgeübt wird und nicht, wie bisher, gleichsam automatisch dazu führt, sie zu entmündigen.

Dem liegt eine Vorstellung von Schutz zugrunde, die nicht vorwiegend – wie bisher üblich – auf Vermeidung oder Abschottung von gefährdenden Situationen („Schutz vor ...“), sondern zumindest ebenso und verstärkt auf deren Bewältigung durch aktives Handeln der direkt Betroffenen („Schutz durch ...“) beruht. Dies ist nicht in allen denkbaren Situationen



und bei allen Kindern in gleichem Maße möglich. In akuten Fällen, in denen das Leben eines Kindes unmittelbar gefährdet ist, kann z.B. die „Inobhutnahme“ unvermeidbar sein, doch auch hier ist zu bedenken, wie die Kinder an Entscheidungen über ihr Leben selbst mitwirken können. Auch ließe sich fragen, ob Kinder immer in der Lage sind, die in einer bestimmten Situation liegenden Gefährdungen zu beurteilen, ihr „bestes Interesse“ zu erkennen oder zwischen kurz- und langfristigen Interessen zu unterscheiden. Aber es wäre kurzschlüssig anzunehmen, das Vermeidungskonzept von Schutz sei frei von Risiken. Es droht nicht nur, die Abhängigkeit der Kinder auf Kosten ihrer Freiheit und Partizipation zu verfestigen und ihnen zu erschweren, die nötigen Kompetenzen für situationsangemessenes Handeln zu entwickeln, sondern ist auch blind und unflexibel gegenüber den je besonderen Lebensbedingungen der Kinder und den kulturspezifischen Positionierungen von Kindern in der jeweiligen Gesellschaft.

Kinderaussage zu Konsequenzen der Aufdeckung

„Ich habe Angst vor meiner Mutter, dass sie in mein Zimmer kommt und mich einfach schlägt, deswegen schlafe ich abends manchmal gar nicht ein. Meine Mutter sagte auch, ich darf nicht mit jemanden darüber reden. Dann habe ich trotzdem mit Freunden gesprochen, und dann ging es mir besser, ich habe total gute Freunde, und die versuchen, mir zu helfen. Meine Freundin sagt, dann geh' doch zum Jugendamt, und ich sage dann, ich will nicht ins Kinderheim, mir geht's ja schon gut bei meiner Mutter, nur dass sie mich schlägt, und es belastet mich halt irgendwie alles.“

So sollte bedacht werden, dass gerade Kinder, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, oft bereits früh gelernt haben, Verantwortung zu übernehmen und für sich und andere zu sorgen, und dass sie spezifische Fähigkeiten zur Bewältigung von Risiken und Notlagen entwickelt haben. In vielen Gesellschaften ist Kindheit nicht wie bei uns üblich als eine Lebensphase konzipiert, die allein auf der Versorgung durch Erwachsene beruht, sondern schreibt bereits Kindern eine aktive Rolle im sozialen und wirtschaftlichen Leben zu (vgl. Liebel, 2001; Newman, 2005). Mit Blick auf unsere Gesellschaft ist zu bedenken, dass junge Menschen heute bereits in einem früheren Lebensalter gefordert sind, Entscheidungen für ihr Leben zu treffen sowie mit Bela-

stungen in eigener Initiative zurechtzukommen, und ebenso, dass sie Mündigkeit in der Regel früher für sich beanspruchen.

Für ein nicht-paternalistisches Konzept von Kinderschutz, das den Schutz als ein Recht der Kinder versteht und ernst nimmt, ist es wesentlich, wie die Kinder unterstützt und gestärkt werden können. Es betrachtet die Kinder nicht nur unter dem Aspekt tatsächlicher und möglicher Gefährdungen, sondern nimmt sie als Subjekte mit vielfältigen Eigenschaften und in ihrem gesamten Lebenskontext wahr. Demgemäß zielt ein solches Konzept von Kinderschutz nicht ausschließlich darauf ab, Gefahren von den Kindern abzuwenden, sondern will – wo immer möglich – Kinder erleichtern und sie ggf. in die Lage versetzen, möglichen Gefahren selbst aktiv zu begegnen und sich ihnen zu widersetzen. Dies schließt ein, dass die Kinder nicht nur über die Art und Weise des Schutzes mitentscheiden, sondern auch mitbestimmen können, vor welchen Gefahren sie überhaupt geschützt werden wollen. Dabei geht es nicht darum, die Kinder sich selbst zu überlassen, sondern zu und mit ihnen ein Verhältnis zu entwickeln, das sie mit ihren eigenen Sichtweisen und Kompetenzen respektiert.

Das hier vertretene Verständnis von Kinderschutz geht keineswegs davon aus, dass Kinder immer am besten wüssten, was ihrem Interesse entspricht, oder dass sie ihnen möglicherweise drohende Gefahren besser als Erwachsene erkennen und ihnen begegnen können. Doch es unterstellt eben auch nicht das Gegenteil, dass Erwachsene weitsichtiger als Kinder seien und immer im Interesse der Kinder handeln. Es berücksichtigt ausdrücklich, dass zwischen Erwachsenen und Kindern Unterschiede bestehen, sei es in der Sichtweise, sei es in der gesellschaftlichen Stellung und den damit verbundenen Interessen. Gerade deshalb ist es unverzichtbar, eine Verständigung darüber anzustreben, wie dem besten Interesse der Kinder auch in der Frage des eigenen Schutzes am ehesten Rechnung getragen werden kann. Die gedankliche Basis einer solchen Verständigung besteht darin, dass Kinder und Erwachsene aufeinander angewiesen sind und dass sie diese „Interdependenz“ erkennen und bejahen (können).

Erst seit wenigen Jahren finden in der Fachdiskussion zum Kinderschutz die Kinder als Partner*innen und Akteur*innen Beachtung. In einer englischsprachigen Buchveröffentlichung zur Reform des Kinderschutzes (Lonne et al., 2009) wird in diesem Sinne betont: „Wenn wir von Nutzern sozialer Dienste schreiben, müssen wir mit den Kindern und Ju-



gendlichen im Kinderschutzsystem beginnen. In vielen anderen Bereichen ihres Lebens stehen die Angelegenheiten ihrer Eltern und anderer Familienmitglieder im Mittelpunkt. Wenn wir jedoch an den Kinderschutz denken, muss der Fokus auf die Kinder und Jugendlichen selbst gerichtet sein, für die diese Dienste existieren und für die die Fürsorgearbeit getan wird“ (ebd., S. 78; Übers. v. Verf.). Aus dieser Perspektive gelten die Kinder und Jugendlichen als Teilhaber*innen („stakeholders“), die einen wichtigen Beitrag zum Misslingen oder Gelingen der Hilfe leisten. Wenn, wie neuerdings auch im deutschen Sprachraum, die Partizipation von Kindern sogar „als Grundprinzip guter Kinderschutzpraxis“ (Wolff et al., 2011, S. 19) verstanden wird, stellt sich die Frage, ob damit nur im instrumentellen Sinn eine bessere „Zielwirksamkeit“ angestrebt (vgl. Munro, 2002/2008; Albus et al., 2010) oder Kinder ausdrücklich gestärkt werden sollen (vgl. Metzger, 2010; Liebel, 2009).

Ein nicht-paternalistisches Konzept von Kinderschutz lässt sich im Hinblick auf seine Realisierungsmöglichkeiten unter einer Mikro- und einer Makroperspektive betrachten. In der Mikroperspektive stellt sich die Frage, wie Kinder in konkreten Fällen mit drohenden Gefahren umgehen und sich vor ihnen schützen können. In der Makroperspektive geht es um die Frage, wie die Stellung der Kinder als „soziale Gruppe“ in der Gesellschaft gestärkt und ihr Einfluss auf sie betreffende Entscheidungen erweitert werden kann.

Die Mikroperspektive ist im erzieherischen Kinderschutz angelegt, wenn er – wie im Kinder- und Jugendhilfegesetz vermerkt – den jungen Menschen, „Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit“ (§ 14 SGB VIII) vermitteln will. Doch der erzieherische Kinderschutz basiert bisher meist auf einem einseitigen Verhältnis von Erwachsenen und Kindern. Es sind die Erwachsenen, die Gefahren erkennen und Kinder befähigen sollen, sich vor ihnen zu schützen. Ein demokratisch verstandener Kinderschutz, der vor allem in der Beratungspraxis zivilgesellschaftlicher Gruppen (in Deutschland z.B. in Kinderschutz-Zentren oder einzelnen Beratungsstellen des Deutschen Kinderschutzbundes) praktiziert wird, bietet demgegenüber Kindern selbst (und ggf. ihren Eltern) die Möglichkeit, selbst über ihre Situation zu reflektieren und gemeinsam mit Berater*innen mögliche Auswege zu finden. So werden etwa im Bereich sexuellen Missbrauchs oder des sog. Cyber-Mobbing mit Kindern Möglichkeiten besprochen, wie gefährliche Situationen erkannt, vermieden und eventuell

beendet werden können, und die Kinder werden ermutigt, Gewalt- und andere Missbrauchserlebnisse gegenüber Vertrauenspersonen anzusprechen, um Hilfe zu bekommen. „Vor allem neuere Präventionskonzepte verfolgen zusätzlich das Ziel, Kinder in ihrem generellen Selbstvertrauen und in einem positiven, selbstbestimmten Körpererleben zu bestärken“ (Kindler, 2011, S. 31). Doch es ist zu bedenken,

**Keine
Gewalt**

schläger
21

Das es keine Menschen
gibt die Gewalt
und das es gar keine
Gewalt mehr gibt
Aber leider
ist es **SCHWER!!**



dass Kinder Selbstvertrauen in ihre Kompetenzen und ein kritisches Verständnis ihrer Lebensumstände nur gewinnen, wenn sie vor Risiken nicht einfach abgeschottet werden, sondern sich in ihrem Alltag mit ihnen auseinandersetzen können.

In ihrer in vielerlei Hinsicht aufschlussreichen explorativen Studie zur Partizipation von Kindern im Kinderschutz weisen Wolff und Kolleg*innen (2011) unter Bezug auf Studien in Australien, Frankreich und Deutschland darauf hin, dass es für das Selbstvertrauen der Kinder ebenso wichtig ist, nicht nur Hilfe angeboten zu bekommen, sondern auch emotionale Anerkennung zu finden und als Partner*innen ernst genommen zu werden. Es werde „von den Kindern und Jugendlichen geschätzt, wenn ihnen Hilfeoptionen erklärt werden und die gemeinsame Lösung ihrer Probleme im Vordergrund steht“ (ebd., S. 26). Sie sähen z.B. keinen Sinn darin, Verträge zu unterzeichnen, die sie nicht entworfen oder an deren Erarbeitung sie nicht teilgenommen haben. Entsprechend warnen die Autor*innen der Studie vor der Gefahr einer „Formalisierung“ oder „Technokratisierung“ des Beteiligungsprozesses.

Um eine aktive Rolle zu spielen und auf ihrer Partizipation zu bestehen, müssen die Kinder auch die Möglichkeit finden und ggf. dazu ermutigt werden,

sich ihrer individuellen und gemeinsamen Interessen und Rechte zu vergewissern und sich zu organisieren, sei es in lokalen Kindergruppen, sozialen Netzwerken oder in umfassenderen Kinderbewegungen.¹¹ In solchen Gruppen und Bewegungen können Kinder sich am ehesten ihrer Stärken bewusst werden, und ihre Kompetenzen können eine praktische Dimension erlangen. Dies gilt zwar nicht für alle Kinder in gleichem Maße, aber auch keineswegs nur für ältere Kinder. Auch jüngeren Kindern kann (z.B. in Kindertagesstätten oder Grundschulen) die Erfahrung ermöglicht werden, dass und wie sie sich gegenseitig unterstützen und stärken können (vgl. z.B. Rönna-Böse et al., 2010). Gerade für Kinder, die in sozial benachteiligten Umständen leben und möglicherweise besonders gefährdet sind, stellen solche Erfahrungen in eigenen Gruppen und Netzwerken die beste Möglichkeit dar, das Gefühl der Ohnmacht zu überwinden und sich in bedrohlichen Situationen zur Wehr zu setzen.

Die Makroperspektive ist im strukturellen Kinderschutz angelegt, indem er auf die allgemeinen Lebensbedingungen Einfluss zu nehmen versucht, die das Wohlbefinden der Kinder beeinträchtigen und zu Gefährdungen führen können. Doch bisher wird dieser ähnlich wie der erzieherische Kinderschutz über die Köpfe der Kinder hinweg praktiziert, indem er sie lediglich als „Begünstigte“ politischer Entscheidungen und Maßnahmen betrachtet. Um den strukturellen Kinderschutz aus seinen paternalistischen Fesseln zu befreien, müssten die Kinder die Möglichkeit haben, selbst die politischen Entscheidungen und Maßnahmen mitzubestimmen, die zu ihren Gunsten ergriffen werden sollen. Der beste Weg hierzu wäre, Kinder als gleichberechtigte Bürger*innen anzuerkennen, die von ihren Rechten aktiv und effektiv Gebrauch machen können.¹² Dies erfordert nicht nur, Kindern politische Rechte (z.B. das Wahlrecht) zuzugestehen, sondern es müsste sich in der Gesellschaft und ihren Institutionen auch eine Partizipationskultur entwickeln, die Kinder als kompetente Mitbürger*innen mit spezifischen Eigenschaften und Interessen ernst nimmt und ihnen eine realistische Chance gibt, ihre Vorstellungen eines besseren Lebens zur Geltung zu bringen.

Zwar ist weder Selbstorganisation noch Bürgerschaft von Kindern eine Gewähr dafür, dass Kinder vor Gefahren und Risiken geschützt sind, aber sie würden den Schutz von Kindern auf eine neue Grundlage stellen. Der Blick auf Kinder, ihre Schutzbedürftigkeit und ihre Kompetenzen würde sich verändern, und die Kinder selbst hätten bessere Möglichkeiten,

Kinderaussagen zu Gründen, erlebte Gewalt zu verschweigen

„Von einem Freund die Eltern haben ihm nie geglaubt, dass er auf dem Schulheimweg geschlagen wird, und dann bin ich zu den Eltern gegangen und hab' ihnen das dann erzählt. Dann haben sie es erst geglaubt.“

„Die aus unserer Schule tun doch nix. ... Ja, die Lehrer, ... die sind nicht streng genug. ... Sie tun nix. Besonderes, dann ham [sie] Pausenverbot, dann fängt das schon in der nächsten Stunde ..., wenn du zu Hause gehst, wenn die ... nächste Pause an, fängt der dann wieder an, es kann irgendwie nicht aufhören.“

„Sie hat es nicht ihren Eltern gesagt, weil sie vielleicht Angst hat, dass die Person, die sie geärgert hat, es mitbekommt und es dann wieder versucht, sie zu schlagen, deswegen.“

„Wenn ich wegen meiner Hautfarbe gemobbt werde, versuche ich aus der Situation rauszugehen, weil ich will ja net als schwach gelten, aber innerlich tut's halt schon weh.“



ihre Sichtweisen und Interessen zum Zuge kommen zu lassen. Kinderschutz würde nicht mehr auf der Basis von Ausschließung und Verboten praktiziert, sondern durch Kompetenzerweiterung, Ermutigung und gegenseitige Solidarität. Kinder wären eher in der Lage, ihren Schutz in die eigenen Hände zu nehmen, ebenso würden sie an Entscheidungen und Maßnahmen mitwirken, die zu ihrem Schutz getroffen werden (sollen). Schließlich ginge es nicht mehr nur darum, Kinder vor Gefahren zu bewahren, sondern sie hätten die Möglichkeit, die Gesellschaft in ihrem Interesse mitzugestalten und damit auch Einfluss auf ihre Lebensbedingungen zu nehmen.

Anmerkungen

- 1 Damit soll nicht bestritten werden, dass Kinder aufgrund extremer Gewalterfahrung traumatisiert und in ihrer psychosozialen Entwicklung beeinträchtigt werden können und intensive, personenbezogene Hilfe benötigen und dass es entsprechende Konzepte ebenso wie praktische Erfahrungen bereits seit vielen Jahren gibt (vgl. z.B. Bernecker et al., 1982; Beiderwieden et al., 1986; Behme & Schmude, 1983/1987; Freyberg, 2009; Wolff, 2010). Auch die in § 35 des deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (Sozialgesetzbuch VIII) Anfang der 1990er-Jahre eingeführten „intensivpädagogischen Hilfen“ werden zumindest vom Gesetzgeber in diesem Sinne verstanden.
- 2 In Deutschland wurde im Jahr 2000 ein Gesetz verabschiedet, das die Gewalt gegen Kinder unter Strafe stellt (vgl. Maywald, 2012, S. 33ff.).
- 3 Sie werden mitunter auch in Übersetzung des englischen Terminus „social protection“ als „Sozialschutz“ bezeichnet.
- 4 Eine besondere Variante des strukturellen und teilweise auch des erzieherischen Kinderschutzes, die heute vor allem im globalen Süden propagiert und praktiziert wird, ist die präventive Reduktion von Risiken, die sich aus Katastrophen wie z.B. Überschwemmungen und Erdbeben ergeben können („disaster risk reduction“). Gelegentlich werden Kinder und Jugendliche als Expert*innen in eigener Sache in die Programmplanung einbezogen und agieren sogar als Promotor*innen (vgl. Mitchell et al., 2008).
- 5 Im „demokratischen Kinderschutz“ wird diese Frage, soweit sie sich auf den Kinderschutz im Rahmen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe bezieht, über die demokratische Legitimation behördlichen Handelns angesprochen (Wolff, 2007).
- 6 In Handreichungen zum Aufbau sozialer Frühwarnsysteme und zur Früherkennung von Risiken, die das Institut für Soziale Arbeit (Münster) und der AFET Bundesverband für Erziehungshilfe entwickelt haben (z.B. Diepholz, 2008; Bastian et al., 2008; AFET, 2007), werden die vorgeschlagenen Maßnahmen zwar als Hilfe für die Familien konzipiert, aber sie sind nicht davor gefeit, für ein umfassendes Kontrollregime benutzt zu werden (zu den oft unbedachten „Nebenfolgen“ der „Frühwarnlogik“ vgl. Merchel, 2008).
- 7 Hierzu wurde 2005 über das Kinder- und Jugendhilfereviergesetz (KICK) der § 8a in das deutsche Kinder- und Jugendhilfegesetz eingefügt (zur Diskussion vgl. Lillig, 2006; Jordan, 2008). Die Gesetzesanpassungen haben zu einer „Steigerung von Inobhutnahmen ... und zum Ausbau eines reaktiven und fremdmedefokussierten Kinderschutzes geführt“ (Biesel, 2009, S. 51), was manche Beobachter*innen dazu veranlasst, von einer neuerlichen, diesmal staatlich provozierten „Kinderrettungsbewegung“ (ebd.) zu sprechen.
- 8 In einem Handbuch zur Risikoabschätzung bei Kindeswohlgefährdung (Schader, 2012) wird darauf hingewiesen, dass die „Vormachtstellung des Themas Kindeswohlgefährdung“ (S. 15) eine „sich immer schneller drehende Schraube“ (ebd.) hervorrufe, Fälle von Kindeswohlgefährdung zu konstruieren, wo es eigentlich um die Förderung des Kindeswohls gehe.
- 9 In Deutschland werden Screening-Maßnahmen mit dem Argument befürwortet, Missbrauchserfahrungen in der früheren Kindheit der Eltern, Straftaten, Drogenmissbrauch, Isolationsgefühle und Depressionen, ungewollte Schwangerschaften und ein niedriges Alter der Mütter seien zuverlässige Indikatoren, um das Risiko von Kindesmissbrauch vorherzusehen (vgl. Kindler & Lillig, 2008, S. 88; Berth, 2011, S. 127).
- 10 Zur Kritik der Jugendverbände, die durch die Vorschriften zum Qualitätsmanagement auch für die freien Träger der Jugendarbeit eine übermäßige „Reglementierung und Beschränkung des Grundsatzes der Selbstorganisation und der Verbandshegemonie“ befürchten, vgl. Weitzmann (2011, S. 9). In einer Stellungnahme der Kinderschutz-Zentren (2011) wird kritisiert, es sei „nicht gelungen, Kinderschutz im Rahmen eines einladenden und nicht diskriminierenden Hilfenetzes für Kinder und Familien zu gestalten, vielmehr werden die Hilfesysteme durch den Kinderschutzblick verzerrt“ (ebd., S. 2).
- 11 Ein Beispiel sind die Bewegungen arbeitender Kinder in Afrika, Asien und Lateinamerika (vgl. Liebel et al., 1999; Liebel et al., 2008). Zur Bedeutung von Partizipation und Kinder-Netzwerken für den Schutz von Kindern vor sexuellem Missbrauch und sexueller Ausbeutung vgl. Feinstein und O’Kane (2009).
- 12 Zur Erläuterung: „Im Begriff der Gleichberechtigung kommt zum Ausdruck, dass Egalität und Diversität in ihrer wechselseitigen Bezogenheit zu verstehen sind. Denn Gleichheit ohne Offenheit für Vielfalt würde Ausgrenzung und Angleichung mit sich bringen, und Vielfalt ohne Gleichheit würde Überordnung und Unterordnung bedeuten“ (Prenzel, 2007, S. 303; vgl. auch Prenzel, 1995/2006). Zum Konzept einer „verschieden gleichen“ Bürgerschaft von Kindern vgl. Liebel (2015), S. 313ff.

Literatur

AFET Bundesverband für Erziehungshilfe (2007). *Standards einer qualifizierten und zuverlässigen Kinderschutzarbeit – Eine Orientierung für Leitungskräfte in Jugendämtern und ihren sozialen Diensten* (Reihe: AFET-Arbeitshilfe, Bd. 2). Hannover: AFET.



- Ahlheim, Rose, Hülsemann, Wilfried, Kapczynski, Helmut, Kappeler, Manfred, Liebel, Manfred, Marzahn, Christian & Werkentin, Falco (1972). *Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus* (2., korr. u. erg. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Ahrbeck, Bernd (2004). *Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, Bernd (2010). Innenwelt: Störung der Person und ihrer Beziehungen. In Bernd Ahrbeck & Marc Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (Reihe: Heil- und Sonderpädagogik; S. 138-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, Bernd & Stadler, Bernhard (2000). Geschlossene Unterbringung und verbindlicher Aufenthalt – Ideologie und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(1), 21-26.
- Albus, Stefanie, Greschke, Heike, Klinger, Birte, Messmer, Heinz, Micheel, Hein-Günter, Otto, Hans-Uwe & Polutta, Andreas (2010). *Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“* (Reihe: Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen, Bd. 10). Münster: ISA. Verfügbar unter: http://kom-sd.de/fileadmin/uploads/kom-sd/wojh_schriften_heft_10.pdf [26.06.2019].
- Amt für Soziale Dienste Bremen (2009). *BQZ. Der Bremer Qualitätsstandard: Zusammenarbeit im Kinderschutz. Wir schützen Kinder gemeinsam und gern*. Bremen: Amt für Soziale Dienste Bremen. Verfügbar unter: http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bremer%20Qualitätsstandard-Zusammenarbeit%20im%20Kinderschutz_Langfassung_2009-06.pdf [26.06.2019].
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2019). Im Fokus – Rechte von Kindern und Jugendlichen im digitalen Raum [Themenheft]. *Forum Jugendhilfe*, 44(1).
- Bast, Heinrich, Bernecker, Angela, Kastien, Ingrid, Schmitt, Gerd & Wolff, Reinhart (Hrsg.) (1980). *Gewalt gegen Kinder. Kindesmißhandlungen und ihre Ursachen* (Reihe: Handbuch für Diskussion und Aktion; 26-31. Tsd. d. 1. Aufl.). Reinbek: Rowohlt (Erstaufl. erschienen 1975).
- Bastian, Pascal, Lohmann, Anne, Schrödter, Mark & Ziegler, Holger (2013). Kinderschutz im Kontext konkurrierender Diskurse und Professionen. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit im Dialog* (S. 169-187). Weinheim: Beltz Juventa.
- Behme, Ulrike & Schmude, Michael (1987). *Der geschützte Raum. Diagnose und Therapie mißhandelter Kinder* (Reihe: Berlin-Forschung, Bd. 4; 3., unveränd. Aufl.). Berlin: Spitz (Erstaufl. erschienen 1983).
- Beiderwieden, Jens, Windaus, Eberhard & Wolff, Reinhart (1986). *Jenseits der Gewalt. Hilfen für mißhandelte Kinder*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Beiderwieden, Jens, Windaus, Eberhard & Wolff, Reinhart (1986). *Jenseits der Gewalt. Hilfen für mißhandelte Kinder*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Berth, Felix (2011). *Die Verschwendung der Kindheit. Wie Deutschland seinen Wohlstand verschleudert* (Reihe: Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1253). Weinheim: Beltz.
- Biesel, Kay (2009). Professioneller Selbstschutz statt Kinderschutz? *Sozialmagazin*, 34(4), 50-57.
- Bühler-Niederberger, Doris (1991). *Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bühler-Niederberger, Doris (2008). Legasthenie. Realität und Realisierung eines Krankheitsbildes. In Helga Kelle & Anja Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (Reihe: Kindheiten; S. 127-146). Weinheim: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2010). Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In Doris Bühler-Niederberger, Andreas Lange & Johanna Mierendorf (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (Reihe: Kindheit als Risiko und Chance; S. 17-42). Wiesbaden: VS.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume* (Reihe: Grundlagentexte Soziologie). Weinheim: Juventa.
- Chassé, Karl August (2008). Wandel der Lebenslagen und Kinderschutz. Die Verdüsterung der unteren Lebenslagen. *Widersprüche*, 28(3 [Nr. 109]), 71-83. Verfügbar unter: https://www.widersprueche-zeitschrift.de/IMG/pdf/widersprueche_109.pdf [26.06.2019].
- Deutscher Kinderschutzbund (DKSB) (1953). *Satzung des Deutschen Kinderschutzbundes*. Hamburg: DKSB.
- Die Kinderschutz-Zentren (2011). *Stellungnahme der Kinderschutz-Zentren zu zentralen Teilen des Entwurfes eines Bundeskinderschutzgesetzes* (Stellungnahme vom 05.09.2011). Köln: Die Kinderschutz-Zentren. Verfügbar unter: http://www.dgfp.de/tl_files/pdf/medien/2011-09-07_Stellungnahme_Bundeskinderschutzgesetz_Die_Kinderschutz-Zentren.pdf [26.06.2019].
- Diepholz, Annerieke (2008). *Soziale Frühwarnsysteme in Nordrhein-Westfalen. Frühwarnsysteme für die Zielgruppe der 0-3 Jährigen. Wie Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Gesundheitswesen gelingen, Konzept und Praxisbeispiel*. Münster: Institut für soziale Arbeit.
- Engels, Gerd & Hinze, Klaus (2008). Jugendschutz in der Mediengesellschaft – von „Mutti-zettel“ und LAN-Party. In Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung. Dokumentation zur Fachtagung „Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung – für das Wohlbefinden von Kindern sorgen“*. 15 bis 16. November 2007 in Berlin (Reihe: Dokumentationen, Bd. 6; S. 133-146). München: SPI. Verfügbar unter: [urn:nbn:de:sos-116-1](http://www.sos-116-1.de/) [26.06.2019].
- Farson, Richard Evans (1975). *Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit*. München: Desch (englisches Original erschienen 1974).
- Feinstein, Clare & O’Kane, Claire (2009). *Children’s and adolescents’ participation and protection from sexual abuse and exploitation* (Reihe: Innocenti Working Paper, Bd. 2009-09). Florenz: UNICEF. Verfügbar unter: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2009_09.pdf [26.06.2019].
- Franklin, Bob (1994). Kinder und Entscheidungen – Entwicklung von Strukturen zur Stärkung von Kinderrechten. In Caroline Steindorff (Hrsg.), *Vom Kindeswohl zu den Kinderrechten* (Reihe: Familie und Recht, Bd. 5; S. 43-66). Neuwied: Luchterhand.
- Freeman, Michael D. A. (1996). *Children’s rights. A comparative perspective* (Reihe: Issues in law and society). Aldershot: Dartmouth..



- Freyberg, Thomas von (2009). *Tantalos und Sisyphos in der Schule. Zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Groenemeyer, Axel (2001). Risikosoziologie und gesundheitsbezogenes Risikoverhalten. Zwischen „Empowerment“ und „Lifestyle Correctness“. In Jürgen Raithe (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher* (S. 31-57). Opladen: Leske + Budrich.
- Helfer, Ray E. & Kempe, C. Henry (Hrsg.) (1978). *Das geschlagene Kind*. Frankfurt: Suhrkamp (englisches Original erschienen 1968).
- Hellerich, Gert (1983). Screening in den USA: Der Kleinstkinder-TÜV. In Manfred M. Wambach (Hrsg.), *Der Mensch als Risiko. Zur Logik von Prävention und Früherkennung* (S. 137-148). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hildenbrand, Bruno (2011). Resilienz – auch eine Perspektive bei Kindeswohlgefährdung? In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 442-458). Wiesbaden: VS.
- Honig, Michael-Sebastian (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hungerland, Beatrice (2007). Die neuen Kindheitswissenschaften. In Manfred Liebel (Hrsg.), *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven* (Reihe: Votum; S. 27-37). Weinheim: Juventa.
- Jordan, Erwin (Hrsg.) (2008). *Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe* (Reihe: Soziale Praxis; 3., unveränd. Aufl.). Weinheim: Juventa (Erstauf. erschienen 2006).
- Kempe, Ruth S. & Kempe, C. Henry (1980). *Kindesmißhandlung. Das Kind und seine Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kerber-Ganse, Waltraut (2009). *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Opladen: Budrich.
- Kindler, Heinz (2011). Missbrauch verhindern. Zur Prävention sexueller Gewalt an Mädchen und Jungen: Ergebnisse und Anregungen aus der Forschung. *DJI Impulse*, 26(3 [Nr. 95]), 31-34. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull95_d/DJIB_95.pdf [26.06.2019].
- Kindler, Heinz & Lillig, Susanne (2008). Der Schutzauftrag der Jugendhilfe unter besonderer Berücksichtigung von Gegenstand und Verfahren der Risikoeinschätzung. In Erwin Jordan (Hrsg.), *Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe* (Reihe: Soziale Praxis; 3., unveränd. Aufl.; S. 85-109). Weinheim: Juventa (Erstauf. erschienen 2006).
- Kriener, Martina & Nörtershäuser, Klaus (Hrsg.) (2009). *Risikomanagement bei Kindeswohlgefährdung. Kompetentes Handeln sichern*. Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: https://www.lwl-landesjugendamt.de/media/filer_public/Of/28/Of283482-f0eb-4d8e-b536-fcef49fe3534/risikomanagement_bei-kindeswohlgefhrdung-web.pdf [26.06.2019].
- Lansdown, Gerison (1995). Children's rights to participation: a critique. In Christopher Cloke & Murray Davies (Hrsg.), *Participation and empowerment in child protection* (S. 19-37). Chichester, UK: Wiley.
- Leeson, Caroline (2007). My life in care: Experiences of non-participation in decision-making processes. *Child and Family Social Work*, 12(3), 228-277.
- Liebel, Manfred (2001). *Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten* (Reihe: Internationale Beiträge zu Kindheit, Arbeit und Bildung, Bd. 7). Frankfurt: IKO.
- Liebel, Manfred (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven* (Reihe: Votum). Weinheim: Juventa.
- Liebel, Manfred (2009). *Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen* (Reihe: Kinder – Jugend – Lebenswelten, Bd. 1). Berlin: Lit.
- Liebel, Manfred (2010). Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(3), 307-319. Verfügbar unter: <http://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download/3996/3336> [26.06.2019].
- Liebel, Manfred (2013). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Liebel, Manfred (2015). *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Liebel, Manfred, Nnaji, Ina & Wihstutz, Anne (Hrsg.) (2008). *Kinder. Arbeit. Menschenwürde. Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder* (Reihe: Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Bd. 17). Frankfurt: IKO.
- Liebel, Manfred, Overwien, Bernd & Recknagel, Albert (Hrsg.) (1999). *Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern* (Reihe: Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Bd. 3). Frankfurt: IKO.
- Lillig, Susanna (Hrsg.) (2006). § 8a SGB VIII. Herausforderung bei der Umsetzung [Themenheft]. *IKK Nachrichten*, 7(1-2). Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/IKK-Nachrichten1-2-06.pdf [26.06.2019].
- Lonne, Bob, Parton, Nigel, Thomson, Jane & Harries, Maria (2009). *Reforming child protection*. London: Routledge.
- Maywald, Jörg (2009). Zum Begriff des Kindeswohls. Impulse aus der UN-Kinderrechtskonvention. *IzKK-Nachrichten*, 10(1), 16-20. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/IzKK-Nachrichten_09-1.pdf [26.06.2019].
- Maywald, Jörg (2012). *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre)* (Reihe: Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Merchel, Joachim (2008). „Frühe Hilfen“ und „Prävention“. Zu den Nebenfolgen öffentlicher Debatten zum Kinderschutz. *Widersprüche*, 28(3 [Nr. 109]), 11-23. Verfügbar unter: https://www.widersprueche-zeitschrift.de/IMG/pdf/widersprueche_109.pdf [26.06.2019].
- Metzger, Marius (2010). Kinder in Kindesschutzmaßnahmen stärken. *Neue Praxis*, 40(1), 97-106.
- Mierendorff, Johanna (2010). *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit* (Reihe: Kindheiten – Neue Folge). Weinheim: Juventa.
- Mierendorff, Johanna (2011). Die historische Entwicklung des Kinder- und Jugendschutzes. *Kinder- und Jugendschutz in Theorie und Praxis*, 56(4), 110-114.
- Mitchell, Tom, Haynes, Katherine, Hall, Nick, Choong, Wei & Oven, Katie (2008). The roles of children and youth in communicating disaster risk. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 254-279. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/255610652> [26.06.2019].



- Munro, Eileen (2008). *Effective child protection* (2., unveränd. Aufl.). London: Sage (Erstaufl. erschienen 2002).
- Newman, Jesse (2005). *Protection through participation. Young people affected by forced migration and political crisis* (Reihe: RSC Working Paper, Bd. 20). Oxford: Refugee Studies Centre, University of Oxford. Verfügbar unter: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/8EF4B054FE1C149256FF9000BCAB1-Protection_thru_Participation.pdf [26.06.2019].
- Parr, Katharina (2005). *Das Kindeswohl in 100 Jahren BGB. Dissertation*. Würzburg: Bayerische Julius-Maximilians-Universität, Rechtswissenschaftliche Fakultät.
- Prenzel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (Reihe: Schule und Gesellschaft, Bd. 2; 3., unveränd. Aufl.). Wiesbaden: VS (Erstaufl. erschienen 1995).
- Prenzel, Annedore (2007). Verschieden und gleichberechtigt. In Peter G. Kirchschräger, Thomas Kirchschräger, Andréa Belliger & David J. Krieger (Hrsg.), *Menschenrechte und Kinder. 4. Internationales Menschenrechtsforum Luzern (IHRF) 2007* (S. 301-303). Bern: Stämpfli.
- Rönnau-Böse, Maïke, Beuter, Simone & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010). Kinder Stärken! Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In Silke Birgitta Gahleitner & Gernot Hahn (Hrsg.), *Gefährdete Kindheit. Risiko, Resilienz und Hilfen* (Reihe: Klinische Sozialarbeit – Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung, Bd. 3; S. 182-196). Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Schader, Heike (Hrsg.) (2012). *Risikoabschätzung bei Kindeswohlgefährdung. Ein systemisches Handbuch*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2011). *Heimerziehung in Berlin. West 1945-1975. Ost 1945-1989. Annäherungen an ein verdrängtes Kapitel Berliner Geschichte als Grundlage weiterer Aufarbeitung*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen. Verfügbar unter: https://heimerziehung.files.wordpress.com/2011/08/heimerz_bln1.pdf [26.06.2019].
- Smessaert, Angela & Münder, Johannes (2008). Von der Kinder- und Jugendhilfe zur Kinder-Fürsorge und Kinder-Betreuung? *Widersprüche*, 28(3 [Nr. 109]), 25-37. Verfügbar unter: https://www.widersprueche-zeitschrift.de/IMG/pdf/widersprueche_109.pdf [26.06.2019].
- Stadler, Bernhard (2005). *Therapie unter geschlossenen Bedingungen – ein Widerspruch? Eine Forschungsstudie einer Intensivtherapeutischen individuell-geschlossenen Heimunterbringung dissozialer Mädchen am Beispiel des Mädchenheims Gauting*. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität, Fachbereich Rehabilitationswissenschaften. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/15908/Stadler.pdf> [26.06.2019].
- Thyen, Ute, Meysen, Thomas & Dörries, Andrea (2010). Kinderschutz im Spannungsfeld ärztlichen Handelns. In Gerhard J. Suess & Wolfgang Hammer (Hrsg.), *Kinderschutz. Risiken erkennen, Spannungsverhältnisse gestalten* (S. 126-149). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Verhellen, Eugene (2006). *Convention on the Rights of the Child. Background, motivation, strategies, main themes* (4., unveränd. Aufl.). Leuven: Garant (niederländisches Original erschienen 1991; letzte überarb. Aufl. erschienen 2000).
- Wapler, Friederike (2015). *Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht* (Reihe: Jus publicum, Bd. 240). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weitzmann, Gabriele (2011). Das Bundeskinderschutzgesetz aus der Sicht der Jugendverbände. *Jugendpolitik. Fachzeitschrift des Deutschen Bundesjugendrings*, 37(2), 7-9.
- Wensierski, Peter (2006). *Schläge im Namen des Herrn. Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik*. München: DVA.
- Wiesner, Reinhard (2006). Was sagt die Verfassung zum Kinderschutz? In Heinz Kindler, Susanna Lillig, Herbert Blüml, Thomas Meysen & Annegret Werner (Hrsg.), *Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)* (S. 1/1-5). München: DJI. Verfügbar unter: https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/asd_handbuch_gesamt.pdf [26.06.2019].
- Wilkinson, Richard G. & Pickett, Kate (2010). *Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind* (3., erw. Aufl.). Berlin: Tolkmitt bei Zweitausendeins (englisches Original erschienen 2009).
- Wolff, Reinhart (2006). Inwiefern können Fachkräfte des Sozialen Dienstes durch ihr Handeln Kindern schaden bzw. zur Kindeswohlgefährdung beitragen? In Heinz Kindler, Susanna Lillig, Herbert Blüml, Thomas Meysen & Annegret Werner (Hrsg.), *Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)* (Kap. 46, S. 1-4). München: DJI. Verfügbar unter: https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/asd_handbuch_gesamt.pdf [26.06.2019].
- Wolff, Reinhart (2007). Demokratische Kinderschutzarbeit – zwischen Risiko und Gefahr. *Forum: Internetzeitschrift der KiAP-SH und der AGSP*, 8, Art. 6. Verfügbar unter: <http://www.agsp.de/html/a84.html> [25.06.2019].
- Wolff, Reinhart (2010). *Von der Konfrontation zum Dialog. Kindesmisshandlung – Kinderschutz – Qualitätsentwicklung*. Köln: Kinderschutz-Zentren.
- Wolff, Reinhart, Flick, Uwe, Ackermann, Timo, Biesel, Kay, Brandhorst, Felix, Heinitz, Stefan, Patschke, Mareike & Robin, Pierrine (2013). *Kinder im Kinderschutz. Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Hilfeprozess. Eine explorative Studie* (Reihe: Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz, Bd. 2). Köln: NZFH.



UN-Kinderrechtskonvention: 25 Jahre Staatenberichte, Empfehlungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes und Umsetzung in Deutschland

Die UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes – UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) – vom 20.11.2009 ist mit inzwischen 193 Vertragsstaaten (Stand Juli 2010; es fehlen nur noch die USA und Somalia; vgl. Maywald, 2010) die am weitesten verbreitete UN-Konvention. Die Konvention beinhaltet in 54 Artikeln umfangreiche Rechte von Kindern (gemäß Art. 1 der UN-KRK junge Menschen im Alter von unter 18 Jahren, soweit deren Volljährigkeit nicht früher eintritt) auf Schutz, Fürsorge und Teilhabe sowie eine Reihe von Staatenverpflichtungen betreffend die Ausführung des Übereinkommens. Die Konvention gilt in Deutschland seit dem 5. April 1992 (Gesetz zu dem Übereinkommen vom 20. November 1989 über die Rechte des Kindes, Ratifikationsgesetz vom 17. Februar 1992, BGBl. II S. 121; Deutscher Bundestag, 1992b).

Gemäß Art. 43 UN-KRK wurde bei den Vereinten Nationen ein Ausschuss für die Rechte des Kindes eingesetzt, und zwar mit der Aufgabe der Prüfung der Fortschritte, die die Vertragsstaaten bei der Erfüllung ihrer Verpflichtungen nach der Konvention gemacht haben. Die Vertragsstaaten, darunter auch Deutschland, haben gemäß Art. 44 UN-KRK ihrerseits die Verpflichtung übernommen, gegenüber dem Ausschuss erstmals nach zwei Jahren und sodann alle fünf Jahre einen Bericht über die Maßnahmen vorzulegen, die sie zur Verwirklichung der in der Konvention anerkannten Rechte getroffen haben und welche Fortschritte dabei erzielt wurden. Auf der Grundlage dieser Berichte kommt es jeweils zu einer umfassenden Diskussion zwischen dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes und der Regierung des jeweiligen Vertragsstaates. Auf der Basis von Bericht und Diskussion legt der UN-Ausschuss schließlich schriftliche „Abschließende Beobachtungen“ (Concluding Observations) vor. Die Vertragsstaaten sollen diese dann in ihrem jeweiligen Land in die Rechts- und Staatspraxis umsetzen.

Der Erste Staatenbericht (BMFSFJ, 1994) der Bundesrepublik Deutschland wurde 1994 vorgelegt. Ich hatte damals die Aufgabe, als Delegationsleiter auf der Basis dieses ersten deutschen Staatenberichts im November 1995 die Bundesrepublik Deutschland im Rahmen einer zweitägigen Aussprache mit den Mitgliedern des Ausschusses in Genf zu vertreten (vgl. BMFSFJ, 2010b). Die in konstruktiver Atmosphäre verlaufene Erörterung über den Stand der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland spiegelt sich eindrucksvoll in den Abschließenden Beobachtungen des Ausschusses wider (NC, 1996).

Weitere Staatenberichte der Bundesrepublik Deutschland wurden in den Folgejahren vorgelegt, auf deren Basis erneut umfangreiche Erörterungen mit dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes geführt wurden:

- Zweiter Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Art. 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (BMFSFJ, 2001);
- Dritter und Vierter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (BMFSFJ, 2010a); zum Letzteren ergänzend aus dem Bereich der Nicht-Regierungsorganisationen der ergänzende Bericht zum Dritt- und Viertbericht der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (NC, 2010b).
- Inzwischen hat die Bundesregierung auch den Fünften und Sechsten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes von 1989 beschlossen (BMFSFJ, 2019a).

Was seit 1994, also während der vergangenen 25 Jahre, in Deutschland geschehen ist, soll im Folgenden am Beispiel des Ersten Staatenberichts sowie exemplarisch mit Blick auf vier Forderungen des UN-Ausschusses dargestellt werden, deren ernsthafte Prüfung für die Bundesrepublik Deutschland 1995 zugesagt wurde:

- Ausbau der Kindertagesbetreuung in Deutschland,
- Kindschaftsrechtsreform in Deutschland,



- Rücknahme der Vorbehaltserklärungen der Bundesrepublik Deutschland,
- Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz.¹

Ausbau der Kindertagesbetreuung in Deutschland seit Mitte der 1990er-Jahre

Diese Forderung, insbesondere in der konkreten Form der Etablierung von Rechtsansprüchen von Kindern ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt auf ein Platzangebot in einem Kindergarten, konnte schrittweise bis zum 1.1.1999 realisiert werden (Wabnitz, 2009, S. 55ff., 77ff., 244ff.). Nach ebenfalls mehrjährigen Übergangs- und Ausbauphasen wurde darüber hinaus mit Wirkung vom 1.8.2013 ebenfalls im Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) der Rechtsanspruch von Kindern ab dem vollendeten ersten Lebensjahr auf einen Platz in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege verankert und aufgrund von milliardenschweren Ausbauprogrammen von Bund, Ländern und kommunalen Gebietskörperschaften auch tatsächlich realisiert (Wabnitz, 2009, S. 121ff., 141ff., 153ff., 244ff.).

Diese Entwicklungen zeigen, dass berechnigte Forderungen insbesondere dann in die Rechtspraxis umsetzbar sind, wenn diese auch von den relevanten politischen Kräften nachhaltig unterstützt werden.

Kindschaftsrechtsreform in Deutschland

Dies galt auch mit Blick auf dieses weitere ambitionierte Reformvorhaben, das ebenfalls breite politische Unterstützung erfuhr. Es war in den 1990er-Jahren schlicht „an der Zeit“, das frühere, in weiten Teilen veraltete bzw. nicht mehr zeitgemäße Kindschaftsrecht des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) durch ein modernes, primär an den Rechten von Kindern orientiertes abzulösen. So kam es in den Jahren 1997 und 1998 insbesondere aufgrund des Beistandschaftsgesetzes, des Kindschaftsrechtsreformgesetzes sowie des Kindesunterhaltsgesetzes zu einer umfassenden Reform des Kindschaftsrechts in Deutschland (Wabnitz, 2009, S. 93ff.) mit grund-

legenden Änderungen fast aller relevanten Teilbereiche, verbunden auch mit der seit Jahrzehnten ausstehenden rechtlichen Gleichstellung von ehelichen und nichtehelichen Kindern, insbesondere im Abstammungsrecht, Recht der elterlichen Sorge, Umgangsrecht, Unterhaltsrecht und Erbrecht. Weitere gesetzliche Änderungen erfolgten in den anschließenden Jahren.

Zur Rücknahme der deutschen Vorbehaltserklärung zur UN-KRK und zu den Auswirkungen auf das Familien- und Kinder- und Jugendhilferecht

Die Umsetzung dieser Forderung des UN-Ausschusses aus dem Jahre 1995, die auch in den folgenden Jahren immer wieder erneuert wurde, ließ nicht weniger als 15 Jahre auf sich warten. Worum ging und geht es konkret?

Die Bundesrepublik Deutschland hatte 1992 im Zusammenhang mit der Ratifizierung der UN-KRK auf Drängen der Bundesländer bei der Hinterlegung der Ratifikationsurkunde gemäß Art. 51 UN-KRK eine Erklärung zu deren innerstaatlichen Wirkungen abgegeben (Deutscher Bundestag, 1992a), und zwar zu Fragen von elterlicher Sorge, zu Jugendstrafrecht, Ausländerrecht (Teile II bis V der Vorbehaltserklärung) sowie zur Geltung der Konvention in Deutschland insgesamt (Teil I). Die Bundesrepublik Deutschland hatte dabei u.a. erklärt, dass das Übereinkommen ihrer Auffassung nach innerstaatlich keine unmittelbare Anwendung finde; das Übereinkommen begründe allein völkerrechtliche Staatenverpflichtungen, die die Bundesrepublik Deutschland nach näherer Bestimmung ihres mit dem Übereinkommen übereinstimmenden innerstaatlichen Rechts erfülle. Die UN-KRK war deshalb nach Auffassung der Bundesregierung (zur damaligen Situation vgl. Wabnitz, 1996, S. 339ff.) in Deutschland, anders als deutsche Gesetze und Verordnungen, nicht unmittelbar durch die Organe der Legislative, Exekutive und Judikative anwendbar. Unter anderem mit Blick auf Art. 3 UN-KRK (Vorrang des Kindeswohls) wurde dieser Auffassung insbesondere von Lorz (2003) widersprochen.

Vor diesem Hintergrund war seit 1992 immer wieder die Rücknahme der Vorbehaltserklärung ge-



fordert worden, u.a. mehrfach vom UN-Ausschuss über die Rechte des Kindes (NC, 1996, S. 112). Wiederholte Aktivitäten vonseiten des Bundesjugendministeriums in den Folgejahren, zur Rücknahme der Vorbehaltserklärung zu gelangen, scheiterten jedoch zunächst – spätestens am Widerstand der Länder (BT-Drs. 16/6076, 2007). Erst am 26.3.2010 fand eine erneute Initiative der Bundesregierung zur Rücknahme der Vorbehaltserklärung die Zustimmung des Bundesrats, die sodann am 3.5.2010 vom Bundeskabinett beschlossen und am 15.7.2010 den Vereinten Nationen als förmliche Rücknahmeerklärung übergeben wurde. Erst seitdem gilt die UN-KRK ohne jede Einschränkung in Deutschland.

Welche rechtlichen Konsequenzen sind daran geknüpft? In einer weiteren Expertise befasste sich Lorz (2010) mit dem Prinzip des Kindeswohlvorrangs des Art. 3 Abs. 1 UN-KRK (siehe Kasten) und erachtete diese Norm des Völkervertragsrechts auch in Deutschland (spätestens seit der Rücknahme der Vorbehaltserklärung) für unmittelbar anwendbar (ebd., S. 2ff.; vgl. auch Heinhold, 2011, der sowohl eine Änderung der Gesetzesanwendung als auch einzelner Vorschriften fordert).

Konkrete Auswirkungen dieser m.E. überzeugenden Ausführungen von Lorz (2010) auf einzelne Gebiete des deutschen Rechts wurden in der Expertise allerdings nicht aufgezeigt. Ich habe deshalb im Einzelnen untersucht, was die vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohlprinzips nach Art. 3 Abs. 1 UN-KRK bei der Auslegung und Anwendung wichtiger Normen des Familienrechts und des Kinder- und Jugendhilferechts bedeutet (Wabnitz, 2010). Nachfolgend sollen hierzu einige Beispiele aufgeführt werden.

Elterliche Sorge- und Umgangsrechte. Bei denjenigen familiengerichtlichen Entscheidungen über elterliche Sorgerechte, bei denen nach den materiell-rechtlichen Vorschriften des BGB eine Abwägung zwischen den Belangen des Kindes und denen der Eltern zu erfolgen hat, muss Art. 3 Abs. 1 UN-KRK wesentlich mehr Bedeutung beigemessen werden, etwa bei gerichtlichen Entscheidungen

- bei Meinungsverschiedenheiten der Eltern über Angelegenheiten von besonderer Bedeutung (§ 1628 BGB) sowie bei Meinungsverschiedenheiten über die Bestellung eines Pflegers bzw. einer Pflegerin oder bei Familienpflege (§ 1630 Abs. 2 sowie Abs. 3 Satz 1 BGB),
- bei Entscheidungen über die Herausgabe des Kindes bzw. Verbleibensanordnungen bei Familien-

pflege (§ 1632 BGB) oder zugunsten von Bezugspersonen (§ 1682 BGB),

- bei Abwägungsentscheidungen über Eingriffe in elterliche Sorgerechte nach den Grundsätzen der Verhältnismäßigkeit und des Vorrangs öffentlicher Hilfen (§ 1666a BGB) und über Maßnahmen bei Gefährdung des Kindesvermögens (§ 1667 BGB) sowie
- bei Entscheidungen über den Umgang des Kindes nach § 1684 Abs. 3 BGB.

Des Weiteren ist das Kindeswohl vorrangig zu berücksichtigen bei Entscheidungen der Eltern, etwa über die Ausübung der elterlichen Sorge bzw. einzelner Sorgerechte nach §§ 1626, 1627, 1631, 1631b,

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel 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.“

Art. 3 Abs. 1 UN-KRK

1687 Abs. 1 BGB, über die Herausgabe des Kindes (§ 1632 Abs. 1 und 2 BGB), die Wahrnehmung der Vermögenssorge (§§ 1626, 1638 bis 1649 BGB) oder über die Ausübung von Umgangsrechten (§ 1684 Abs. 1 und 2 BGB).

Vormundschaft, Pflegerschaft, Beistandschaft.

Auch mit Blick auf das Handeln des Vormunds bzw. der Vormundin nach den §§ 1773 ff BGB, des Ergänzungspflegers bzw. der Ergänzungspflegerin gemäß § 1909 Abs. 1 BGB sowie des Beistandes nach den §§ 1712 ff BGB ist nunmehr das Vorrangprinzip des Art. 3 Abs. 1 UN-KRK unmittelbar rechtlich relevant!

Privates Unterhaltsrecht. Das Prinzip des Vorrangs des Kindeswohls nach Art. 3 Abs. 1 UN-KRK muss auch im Bereich des privaten Unterhaltsrechts verstärkt Berücksichtigung finden, insbesondere dort, wo Abwägungen zwischen den Interessen von Kindern und Erwachsenen bei Unterhaltsansprüchen vorzunehmen sind, etwa beim nachehelichen Unterhalt eines geschiedenen Ehegatten bzw. einer geschiedenen Ehegattin gemäß § 1569 und § 1570 BGB, bei Unterhaltsansprüchen nicht verheirateter Eltern aus Anlass der Geburt eines Kindes gemäß § 1615l BGB sowie bei Unterhaltsansprüchen von minderjährigen Kindern gegenüber ihren Eltern nach §§ 1601 ff BGB.

Familienverfahrensrecht. Zahlreiche ergänzende Verfahrensvorschriften zum materiellen Recht des



BGB enthält das FamFG, z. B. in § 156 Abs. 1 Satz 1 FamFG (Hinwirken auf ein Einvernehmen der Beteiligten), § 158 Abs. 1 FamFG (Bestellung eines Verfahrensbeistands), § 159 Abs. 2 FamFG (persönliche Anhörung des Kindes). Bei alledem wird dem Kindeswohlvorrang in prozeduraler Hinsicht regelmäßig in besonderer Weise Rechnung zu tragen sein. Sofern

Kinderaussagen zu Elternrechten gegenüber Kindern

„Die [Mutter] kann ja mit dem Meerschweinchen praktisch machen, was sie will, wenn’s unser beiden ist. Wenn sie’s mal irgendwann gekauft hat, dann hab’ ich da drauf ja kein großes Recht.“

„Sie [die Eltern] hätten mehr Rechte als jetzt irgendjemand auf der Straße, mir irgendwas wegzunehmen, was mir viel bedeutet, glaube ich.“

„Können die Eltern hauptsächlich entscheiden, was die Kinder dürfen und was nicht. Ich glaub’, bis ich 18 bin, kann meine Mutter sagen, du musst abends um acht im Bett liegen.“

sich im Einzelfall das Kindeswohl einmal nicht durchsetzt, müssen die Gründe für das Überwiegen anderer Belange besonders sorgfältig und nachvollziehbar in den Entscheidungsgründen dargestellt werden.

Auswirkungen auf das Kinder- und Jugendhilferecht. Der Kindeswohlvorrang des Art. 3 Abs. 1 UN-KRK muss m.E. auch Auswirkungen auf die Anwendung zahlreicher Vorschriften des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) haben, insbesondere bei der oft strittigen Auslegungsfrage, ob gegebenenfalls auch mit rein objektiv-rechtlich formulierten Verpflichtungen dem SGB VIII auch subjektive Rechtsansprüche von Kindern oder Jugendlichen korrespondieren (umfassend Wabnitz, 2005a; vgl. auch Wabnitz, 2003, 2005b, 2005c, S. 339, 397).

Bei widerstreitenden Interessen zwischen Kindern und Eltern sowie Trägern der Kinder- und Jugendhilfe bei Anwendung von Normen des SGB VIII wird die Anwendung von Art. 3 Abs. 1 UN-KRK überwiegend zu dem Ergebnis führen (müssen), dass bei Beachtung des Kindeswohlvorrangs Interessen von Eltern und noch deutlicher von Pflegepersonen sowie von Trägern der freien und öffentlichen Jugendhilfe gegenüber denen von Kindern (und Jugendlichen) zurücktreten müssen. Dies dürfte m.E. grundsätzlich der Fall sein z.B. bei der Anwendung von § 8a SGB VIII (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) sowie § 42 SGB VIII (Inobhutnahme), §§ 27 ff und § 35a SGB VIII (Auswahl der geeigneten und notwendigen Hilfe

bei – drohenden – Erziehungsdefiziten sowie Auswahl der konkreten Form einer Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche) sowie den §§ 43 ff SGB VIII (Erlaubniserteilung). Dasselbe muss auch bei der Anwendung von Normen des SGB VIII über Wunsch- und Wahlrechte, Beteiligungsrechte und Verfahrensrechte von Kindern und Jugendlichen nach den §§ 5, 8, 36 SGB VIII sowie 50 SGB VIII gelten.

Die spannende Frage wird in den nächsten Jahren sein, ob und inwieweit sich diese Sichtweisen auch in der konkreten Entscheidungspraxis der Gerichte und Verwaltungsbehörden durchsetzen werden; einzelne, zumeist erstinstanzliche Gerichte haben z.B. bereits einzelne Regelungen des Ausländerrechts als nicht (mehr) UN-Kinderrechtskonventionskonform eingestuft.² Andererseits wird nicht zu Unrecht beklagt, dass Art. 3 UN-KRK nach wie vor von Verwaltung und Rechtsprechung kaum berücksichtigt werde, obwohl hier „ein bisher ungenutztes, weitreichendes Umsetzungspotenzial“ (Benassi, 2012, S. 98) vorhanden sei und deshalb die Aufnahme des Kindeswohlvorrangs auch in das Grundgesetz geboten wäre (ebd., S. 100). Unbeschadet dessen bietet m.E. die UN-Kinderrechtskonvention selbst – bereits heute – „mit ihren zahlreichen Rechten für Kinder ein weites Handlungsfeld für die Rechtspraxis“ (Cremmer, 2012, S. 329; vgl. auch Schnapka & Espenhorst, 2011).

Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz

Seit Jahren wird in Deutschland, auch im Anschluss an entsprechende Forderungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes seit 1994, eine intensive Diskussion darüber geführt, ob zwecks einer weiteren Stärkung der Rechte von Kindern und Jugendlichen explizite „Kindergrundrechte“ in das Grundgesetz aufgenommen werden sollten (Wabnitz, 2009, S. 178ff.). Mehrere Anläufe in den 1990er-Jahren wie auch von 2005 bis 2009 während der Großen Koalition von CDU, CSU und SPD führten jedoch bislang nicht zum Erfolg. Der Bundesrat (BR-Drs. 386/11, 2011) forderte die Bundesregierung deshalb zu einer erneuten Initiative auf (vgl. entsprechende Forderungen von Hammer, 2008; Maywald, 2009; Hofmann, 2011; Dietz & Sedlmayr, 2012; Sauter, 2012; vgl. auch Luthe, 2014). Auch die Sachverständigen-



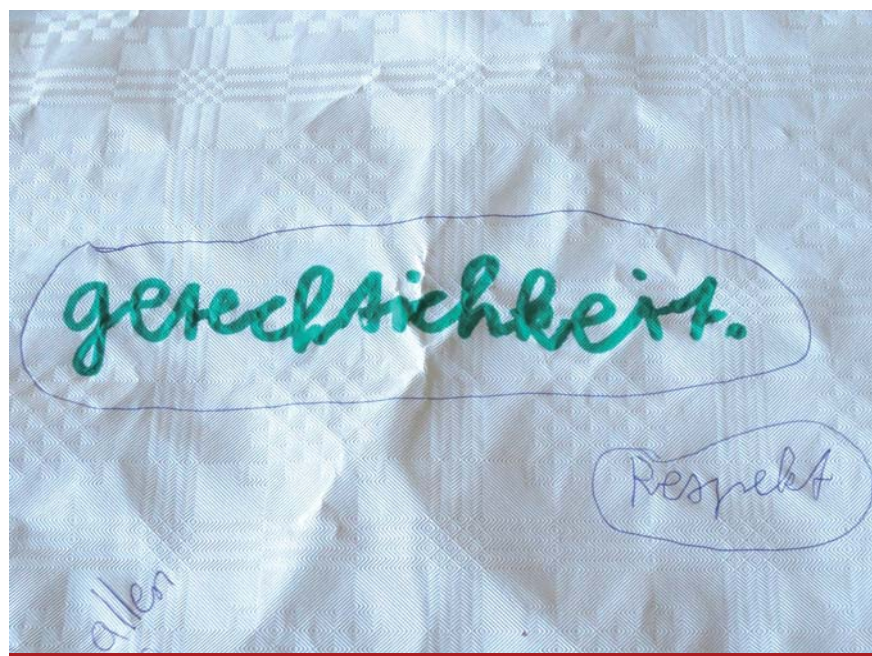
kommission für den 14. Kinder- und Jugendbericht (BT-Drs. 17/12200, 2013) sprach sich nach sorgfältiger Abwägung der Argumente für eine Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz aus:

„Darüber hinaus sind Kinder und Erwachsene zwar gleichwertig, aber in Politik, Recht und Öffentlichkeit keineswegs gleich mächtig. So hat etwa Kaufmann wiederholt darauf hingewiesen (vgl. zuletzt Kaufmann, 2005, S. 152ff.), dass Kinder und Familien mit ‚struktureller Rücksichtslosigkeit‘ konfrontiert sind. Dies bedeutet, dass in Wirtschaft, Politik und Öffentlichkeit die jeweilige Logik des Teilsystems dominiert und die besonderen Belange und Interessen von Kindern, Jugendlichen und Familien systematisch vernachlässigt werden. ... Gleichwohl gibt es nach wie vor erhebliche Umsetzungsdefizite der in dieser Konvention kodifizierten Rechte sowohl im deutschen Rechtssystem als auch im Bewusstsein von Politik, gesellschaftlichen Institutionen, Rechtspraxis und Verwaltung. ... Um den Prozess der umfassenden Verankerung der Kinderrechte in den unterschiedlichen Anwendungsbereichen zu forcieren und um den Rechtsrahmen in Deutschland den menschenrechtlichen Entwicklungen der letzten Jahre anzupassen, ist die Einfügung von Kinderrechten auch in das Grundgesetz geboten, nachdem solche bereits in die Mehrzahl der Landesverfassungen Eingang gefunden haben.

Zwar ist in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts anerkannt, dass das Kind ein Wesen mit eigener Menschenwürde und einem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit ist (BVerfGE 24, 119 (144)); allerdings lässt sich dieses Verständnis der Rechtsstellung des Kindes so im Grundgesetz noch nicht finden. Es ist bis heute (auch) nicht gelungen, ein entsprechendes Rechtsbewusstsein in der Bevölkerung zu erzeugen und die Kinderrechte durchgängig zum Maßstab für das Handeln von Gerichten und Verwaltungen zu erheben. Insofern würde die Einfügung von Kinderrechten in das Grundgesetz zu einer materiell-rechtlichen Verbesserung in diesem Sinne beitragen und zugleich ermöglichen, die Verfassung als Instrument normativer Einflussnahme auf das allgemeine Rechtsbewusstsein in diesem spezifischen Handlungsfeld zu nutzen. ...

Der Einwand, eine Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz hätte lediglich rhetorische Bedeutung, überzeugt deshalb nicht. Denn dadurch würde die Beachtung des Vorrangs des Kindeswohls in allen Bereichen kindlichen Lebens ... in der Praxis von Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung

nachhaltig gestärkt. Zudem hätte eine Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz die Konsequenz, dass Gesetze, die für die Gestaltung der Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind, von ihrem Recht auf Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit her zu konzipieren wären; dies beträfe etwa Regelungen wie den § 27 Abs. 1 SGB VIII, zum Kindergeld (§§ 62ff EStG) und Kinderzuschlag, die als Leistungen für Kinder selbst ausgestaltet werden müssten, sowie eine Reihe von Bestimmungen im Kindschaftsrecht des BGB u.a. (Münder, 2008, S. 299 und 302). Darüber hinaus würde eine solche Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz Auswirkungen auch auf andere Gesetzesbereiche haben, von denen Kinder betroffen sind ...



Auch im Hinblick auf den Umgang mit jungen Menschen in pädagogischen Einrichtungen (Heimen, Schulen, Internaten etc.) würde die verfassungsrechtliche Verankerung von Kinderrechten eine positive Wirkung entfalten können ...

Zudem hat der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes wiederholt erklärt, dass er es begrüßen würde, wenn die Staaten die zentralen Grundprinzipien der UN-KRK in ihre nationalen Verfassungen übernehmen würden, und hat die Bundesrepublik Deutschland bereits mehrfach dazu aufgefordert, dies mit Blick auf das Grundgesetz umzusetzen. Bei der Formulierung von Kinderrechten könnte Art. 24 der EU-Grundrechte-Charta als Leitlinie dienen, und



eine Bestimmung des Grundgesetzes könnte die folgenden Elemente umfassen (vgl. auch ... [NC], 2010a; Hofmann, 2011):

- das Recht des Kindes (und Jugendlichen) auf Anerkennung als eigenständige Persönlichkeit, auf Entwicklung und Entfaltung, auf Schutz, Fürsorge und Beteiligung;
- den Vorrang des Kindeswohls bei allen Kinder und Jugendliche betreffenden Entscheidungen, entsprechend Art. 3 Abs. 1 UN-KRK;
- die Verpflichtung des Staates, für kindgerechte Lebensbedingungen Sorge zu tragen, entsprechend Art. 4 UN-KRK.

Zur Vermeidung von Spannungsverhältnissen zu den Regelungen über das Elternrecht und das staatliche Wächteramt in Art. 6 Abs. 2 Sätze 1 und 2 GG erscheint es als bedenkenswert, die genannten Rechte in Art. 2 GG (Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit) zu verankern, wie dies in den vergangenen Jahren mehrfach vorgeschlagen worden ist“ (ebd., S. 378f.; vgl. Münder, 2008, S. 299, 301; Wiesner, 2008, S. 225, 228 – beide mit überzeugenden Formulierungsvorschlägen für einen neuen Art. 2 Abs. 3 bzw. Abs. 1a GG; vgl. auch Wabnitz, 2013a, b).

Die Bundesregierung hatte sich in ihrer Stellungnahme zum 14. Kinder- und Jugendbericht (BT-Drs. 17/12200, 2013, S. 4-20) zwar ebenfalls nachdrücklich für die Stärkung der Rechte von Kindern ausgesprochen und auf bedeutende (andere) Entwicklungen zur Umsetzung der UN-KRK hingewiesen, erachtete seinerzeit jedoch bedauerlicherweise eine

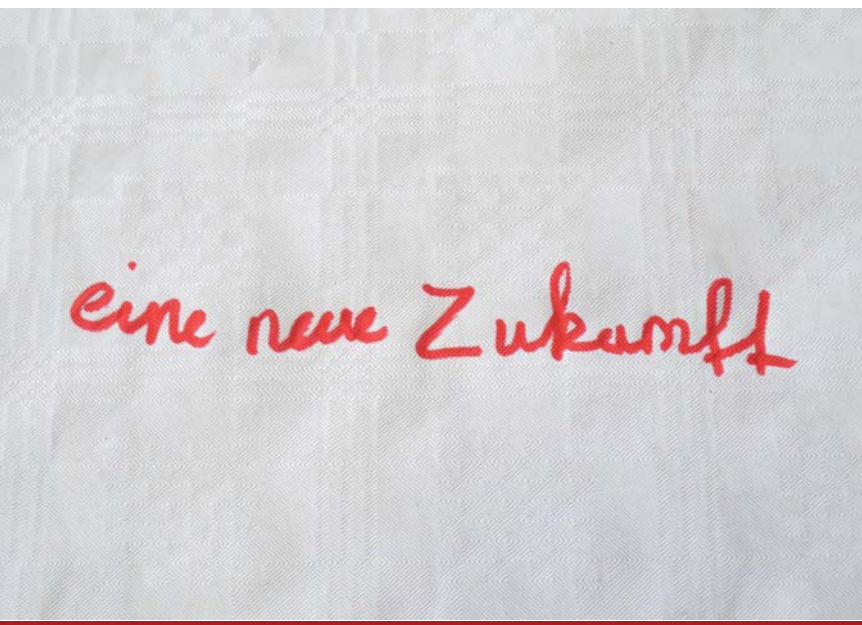
Grundgesetzänderung mit dem Ziel der Verankerung von Kinderrechten auch in der Bundesverfassung als nicht erforderlich (ebd., S. 15).

Dem ist aus meiner Sicht u.a. entgegenzuhalten, dass die Ausbringung expliziter Grundrechte im GG nachhaltige Wirkungen und Veränderungen in der Rechts- und Staatspraxis nach sich gezogen hat, wenn man sich etwa die so folgenreiche Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu „Menschenwürde“ oder „Sozialstaat“ oder zu den einzelnen speziellen Grundrechten vor Augen führt (z.B. Religionsfreiheit, Recht der freien Meinungsäußerung, Medien-, Kunst-, Wissenschafts-, Versammlungs- und Berufsfreiheit). Mit Blick auf „Kinderrechte“ im GG wäre nach meiner Überzeugung Ähnliches zu erwarten!

Fazit und Ausblick

Schon die wenigen aufgeführten Beispiele verdeutlichen meines Erachtens eindrucksvoll, welche Impulse von der UN-KRK und der Arbeit des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes ausgehen können. Sofern sich mit Blick auf bestimmte Forderungen und Empfehlungen auch politische Mehrheiten in Deutschland fanden und/oder die „Zeit dafür reif war“, konnten diese zügig in Deutschland umgesetzt werden, wie die Beispiele „Rechtsansprüche von Kindern auf Kindertagesbetreuung“ und „Kindschaftsrechtsreform“ gezeigt haben. Gleichwohl ist ebenfalls deutlich geworden, dass es oft eines „langen Atems“ und nicht selten jahrzehntelanger Bemühungen bedarf, um entsprechende Forderungen auch tatsächlich in die Rechtspraxis in Deutschland umzusetzen. Mit Blick auf die über einen langen Zeitraum hin geforderte und endlich realisierte Zurücknahme der deutschen Vorbehalte zur UN-KRK ist dies endlich gelungen; gleichwohl spielt die Konvention in der Alltagspraxis von Behörden und Gerichten immer noch eine zu geringe Rolle.

Und was die Forderung nach einer Einführung von Kinderrechten in das Grundgesetz anbelangt, so steht eine entsprechende Umsetzung seit 25 Jahren aus, auch wenn Kinderrechte inzwischen in der großen Mehrzahl der Landesverfassungen verankert werden konnten. Es wird abzuwarten sein, ob es während der 19. Legislaturperiode des Deutschen Bundestags einer erneuten Großen Koalition gelingen wird, hier mit entsprechend breiten Mehrheitsverhältnissen Fortschritte zu erzielen.³



Anmerkungen

- 1 Die Abschließenden Beobachtungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes beinhalten die Darstellung positiver Faktoren, allgemeiner besorgniserregender Themen sowie 16 weitere Vorschläge und Empfehlungen, u.a. zur Aufnahme von Kinderrechten in die Verfassung, zur Rücknahme der Vorbehaltserklärungen, zur Einrichtung eines permanenten und effektiven Koordinationsinstrumentariums für die Rechte des Kindes auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, zur Pflege der engen Kooperation und des Dialogs mit Nicht-Regierungsorganisationen und Kindergruppen, zur Ausgabe finanzieller Mittel im größtmöglichen Umfang, zur Weiterverfolgung des Ziels, 0,7% für die internationale Hilfe in Entwicklungsländern bereitzustellen, zur Entwicklung einer systematischen Strategie für die Verbreitung von Informationen über Kinderrechte, zur Überprüfung der Gesetzgebung im Hinblick auf Nicht-Diskriminierung, zur Beteiligung von Kindern, zum Verhältnis von Eltern und Kindern, zur Kinderarmut, zur Forschung im Bereich der asylsuchenden und Flüchtlingskinder, zur Reform des Jugendstrafrechts, zur Entwicklung eines Aktionsplanes zur vollen Umsetzung der Prinzipien und Bestimmungen der UN-Konvention über die Rechte des Kindes sowie eine breite Veröffentlichung des Regierungsberichts und Abschließender Beobachtungen des UN-Ausschusses (NC, 1996, S. 110-113).
- 2 Amtsgericht Gießen – Familiengericht, 244 F 1159/09, Beschluss vom 16.07.2010, ausgefertigt am 21.07.2010: „Nachdem die Bundesregierung Anfang Mai 2010 die Vorbehaltserklärung zurückgenommen hat, ist kurzfristig auch mit entsprechender Anpassung des Aufenthaltsgesetzes und des Asylverfahrensgesetzes zu rechnen. Unter diesen Umständen kann die bisherige Praxis der Ungleichbehandlung von Kindern unter und über 16 Jahren nicht aufrechterhalten werden“. Anders entschied allerdings das OLG Karlsruhe (Beschluss vom 2.12.2010 – 2 UF 172/10, vgl. Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 2/2011, S. 140).
- 3 Der aktuelle Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD für die Zeit von 2018 bis 2021 sieht eine solche Grundgesetzänderung vor. Dies entspricht auch einem aktuellen Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 16./17. Mai 2019 zur Verankerung von Kinderrechten ins Grundgesetz sowie einer aktuellen Forderung des Bundesfamilienministeriums (BMFSFJ, 2019b).

Literatur

- Benassi, Günter (2012). Kinderrechte mit Kindeswohlvorrang ins Grundgesetz. Wege zur Umsetzung der Kinderrechte nach der Rücknahme der deutschen Vorbehaltserklärung. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins*, 93(3), 97-101.
- BR-Drs. 386/11 (Deutscher Bundesrat. Drucksache vom 29.06.2011) (2011). *Entschließung des Bundesrates Kinderrechte im Grundgesetz verankern. Antrag des Landes Mecklenburg-Vorpommern*. Berlin: Deutscher Bundesrat. Verfügbar unter: [http://dipbt.bundestag.de/dip21/brd/2011/0386-11\(neu\).pdf](http://dipbt.bundestag.de/dip21/brd/2011/0386-11(neu).pdf) [27.06.2019].
- BT-Drs. 16/6076 (Deutscher Bundestag. Drucksache vom 13.07.2007) (2007). *Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Ekin Dligöz, Grietje Bettin, Volker Beck (Köln), weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*. Berlin: Deutscher Bundestag. Verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/060/1606076.pdf> [27.06.2019].
- BT-Drs. 17/12200 (Deutscher Bundestag. Drucksache vom 30.01.2013) (2013). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 14. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung*. Berlin: Deutscher Bundestag. Verfügbar unter: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/122/1712200.pdf> [27.06.2019].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1994). *Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Art. 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes*. Bonn: BMFSFJ. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_state_report_germany_1_1994_de.pdf [27.06.2019].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2001). *Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Art. 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes*. Bonn: BMFSFJ. Verfügbar unter: https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/1_Kinderrechte/1.7_Staatenberichte/02_Zweiter_Staatenbericht_zur_UN-Kinderrechtskonvention.pdf [27.06.2019].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010a). *Dritter und Viertes Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93572/dritter-vierter-staatenbericht-kinderrechtskonvention-data.pdf> [27.06.2019].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010b). *Perspektiven für ein kindergerechtes Deutschland. Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/94116/kindergerechtes-deutschland-abschlussbericht-data.pdf> [27.06.2019].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019a). *Deutschland auf dem Weg zu einem der kinderfreundlichsten Länder Europas. Pressemitteilung vom 13.02.2019*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/deutschland-auf-dem-weg-zu-einem-der-kinderfreundlichsten-laender-europas/133756> [27.06.2019].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019b). *Vom Kiez ins Kabinett – ein Jahr erfolgreiche Politik. Pressemitteilung vom 14.03.2019*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/vom-kiez-ins-kabinett-ein-jahr-erfolgreiche-politik/134540> [27.06.2019].
- Cremer, Hendrik (2012). Kinderrechte und der Vorrang des Kindeswohls. Die UN-Kinderrechtskonvention bietet ein weites Anwendungsfeld. *Anwaltsblatt*, 87(4), 327-329. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Anwaltsblatt/kin-



- derrechte_und_der_vorrang_des_kindeswohls_anwaltsblatt_2012.pdf [27.06.2019].
- Deutscher Bundestag (1992a). Bekanntmachung über das Inkrafttreten des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Vom 10. Juli 1992. *Bundesgesetzblatt, Teil II*(Nr. 34), 990-1009. Verfügbar unter: https://dejure.org/BGBI/1992/BGBI_II_S_990 [27.06.2019].
- Deutscher Bundestag (1992b). Gesetz zu dem Übereinkommen vom 20. November 1989 über die Rechte des Kindes. Vom 17. Februar 1992. *Bundesgesetzblatt, Teil II*(Nr. 6), 121-144. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl292s0121.pdf [27.06.2019].
- Dietz, Lena & Sedlmayr, Sebastian (2012). „Kinderrechte ins Grundgesetz“ – der Stand der Debatte, ihre Hintergründe und mögliche Fortführung. *Forum Jugendhilfe*, 37(4), 24-29.
- Hammer, Wolfgang (2008). Kinderrechte ins Grundgesetz! – Plädoyer für einen notwendigen Schritt zur Verbesserung der Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Forum Jugendhilfe*, 33(1), 75-78.
- Heinhold, Hubert (2011). Konsequenzen aus der Rücknahme des Vorbehalts. *Jugendhilfe*, 49(1), 15-17.
- Hofmann, Holger (2011). Kinderrechte ins Grundgesetz. Eine Zwischenbilanz der Kampagne des Aktionsbündnisses Kinderrechte. *Forum Jugendhilfe*, 36(4), 22-24.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2005). *Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lorz, Ralph Alexander (2003). *Der Vorrang des Kindeswohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung* (Reihe: Die UN-Konvention umsetzen ..., Bd. 7). Berlin: AGJ.
- Lorz, Ralph Alexander (2010). *Nach der Rücknahme der deutschen Vorbehaltserklärung: Was bedeutet die uneingeschränkte Verwirklichung des Kindeswohlvorhangs nach der UN-Kinderrechtskonvention im deutschen Recht?* Berlin: AGJ. Verfügbar unter: https://www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/publikationen/Lorz_Expertise_gesamt.pdf [27.06.2019].
- Luthe, Ernst-Wilhelm (2014). Kinderrechte ins Grundgesetz? *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 9(3), 94-99.
- Maywald, Jörg (2009). Kinderrechte gehören in die Verfassung. Plädoyer für die Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz. *Forum Erziehungshilfen*, 15(4), 245-249.
- Maywald, Jörg (2010). UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60(38), 8-15. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/CS-J1WO.pdf> [27.06.2019].
- Münder, Johannes (2008). Aufnahme von Kindergrundrechten in die Verfassung. Das Jugendamt. *Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht*, 81(6), 299-302.
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (NC) (1996). *Ergebnisse des ersten Dialogs zwischen dem UN-Ausschuß für die Rechte des Kindes und der Bundesregierung über den Erstbericht zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention* (Reihe: Die UN-Konvention umsetzen ..., Bd. 2). Bonn: AGJ.
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (NC) (2010a). *Argumente der National Coalition zur Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz*. Berlin: AGJ. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/31997987-Argumente-der-national-coalition-zur-aufnahme-der-kinderrechte-ins-grundgesetz.html> [27.06.2019].
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (NC) (2010b). *Ergänzender Bericht zum Dritt- und Viertbericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes*. Berlin: NC. Verfügbar unter: https://www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/dokumente/ergaenzender_bericht_nc_2010_.pdf [27.06.2019].
- Sauter, Robert (2012). Kinderrechte in die Verfassung – ja, aber welche? *Forum Jugendhilfe*, 37(4), 30-35.
- Schnapka, Markus & Espenhorst, Niels (2011). Jugendhilfe ohne Grenzen? Kommunalen Handlungsbedarf nach der Rücknahme des Vorbehalts. *Forum Jugendhilfe*, 36(1), 23-27.
- Wabnitz, Reinhard Joachim (1996). Kinderrechte und Kinderpolitik. Perspektivenwechsel und aktuelle Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland. *Zentralblatt für Jugendrecht*, 83(9), 339-345.
- Wabnitz, Reinhard Joachim (2003). Subventionsfinanzierung nach § 74 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) – objektive Verpflichtungen und subjektive Rechtsansprüche. *Zentralblatt für Jugendrecht*, 90(4), 165-175.
- Wabnitz, Reinhard Joachim (2005a). *Rechtsansprüche gegenüber Trägern der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII)*. Dissertation. Berlin: AGJ.
- Wabnitz, Reinhard Joachim (2005b). Rechtsansprüche im Kinder- und Jugendhilferecht. *Forum Jugendhilfe*, 30(1), 63-71.
- Wabnitz, Reinhard Joachim (2005c). Rechtsverpflichtungen und Rechtsansprüche im Verwaltungs- und Sozialrecht, insbesondere im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe). *Zentralblatt für Jugendrecht*, 92(9), 331-345.
- Wabnitz, Reinhard Joachim (2009). *Vom KJHG zum Kinderförderungsgesetz. Die Geschichte des Achten Buches Sozialgesetzbuch von 1991 bis 2008*. Berlin: AGJ.
- Wabnitz, Reinhard Joachim (2010). Der Kindeswohlvorrang der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) nach der Rücknahme der deutschen Vorbehaltserklärung. Auswirkungen u.a. auf das Familien- und Kinder- und Jugendhilferecht. *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 5(12), 428-432.
- Wabnitz, Reinhard Joachim (2013a). Der 14. Kinder- und Jugendbericht. Teil 2: Resumé der Entwicklungen im Kinder- und Jugendhilferecht seit Beginn des 21. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 8(4), 157-161.
- Wabnitz, Reinhard Joachim (2013b). Der 14. Kinder- und Jugendbericht. Teil 3. Verfassungsrechtliche und einfachgesetzliche Herausforderungen im Kinder- und Jugendhilferecht. *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 8(5), 199-203.
- Wiesner, Reinhard (2008). Kinderrechte in die Verfassung?! *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, 3(3), 225-229.



Ethische Dilemmata bei der Forschung mit Kindern

Die Kindheitsforschung wirft in allen Phasen des Forschungsprozesses vielfältige ethische Fragen auf (Morrow, 2008, S. 51).¹ Da diese Fragen jedes Forschungsprojekt über seine gesamte Dauer begleiten, kann für den Einzelfall nicht vorhergesagt werden, welche ethischen Dilemmata auftreten werden. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf einen kurzen Überblick zu den wichtigsten ethischen Fragen im Hinblick auf die Durchführung von Forschung mit Kindern und Jugendlichen: Schädigungen und Nutzen, Privatsphäre und Vertraulichkeit sowie informierte Zustimmung und Anonymität im Rahmen des Forschungsprozesses.

Ziel des Beitrags ist es, neue Erkenntnisse zur Ethik bei der Forschung mit Kindern und Jugendlichen in die deutsche Forschung und Praxis einzubringen und dadurch einen Anreiz für Forschende in diesem Bereich zu schaffen, ethische Fragen zu reflektieren.

Der Fokus auf Kinder

In der internationalen Literatur lässt sich eine Unterscheidung zwischen dem Kind als Forschungsobjekt und dem Kind als Forschungssubjekt feststellen. Vor den 1990er-Jahren und bis zum Beginn der neuen Soziologie der Kindheit (Überblick bei Schweizer, 2007) wurden Kinder als Forschungsobjekte positioniert, und „die Forschung an Kindern wurde eher von Forschern durchgeführt, die die Entwicklung und Kompetenzen von Kindern beobachteten und testeten“ (vgl. Einarsdóttir, 2007, S. 198). Diese Sichtweise auf das Kind in der Forschung positionierte Kinder als passive Empfänger*innen oder auch stille Interessensobjekte, die von der Kontrolle und Betreuung durch Erwachsene abhängig waren.

Seit den 1990er-Jahren wurden Kinder zunehmend als eigenständiger Forschungsgegenstand betrachtet. Kinder wurden entweder als aktive Teilnehmer*innen an der Forschung oder als Mitforscher*innen und somit als Teil des Forschungsprozesses wahrgenommen, Forscher*innen interessierten sich für die Kindheit als soziales oder historisches Phänomen bzw. für die Art und Weise, wie sich Kinder entwickeln und

sozialisieren (vgl. James & Prout, 1997, S. 3-5), da dies einen Einfluss darauf hat, wie die Erfahrungen der Kindheit verstanden werden sollen.² Das Forschungsinteresse wandte sich Kindern als individuellen und sozialen Akteur*innen zu, die in der Lage sind, ihre eigene Meinung zu äußern (wie in der UN KRK Art. 12 beschrieben). Diese neue Vision, hervorgerufen durch die neuen Kindheitsstudien, wurde in der Forschung umgesetzt.

Zu erkennen ist auch, dass die Positionierung von Kindern als Subjekten der Forschung ethische Fragen aufwirft, insbesondere bei der Validierung der Rolle des Kindes als Inhaber*in von Rechten, die im gesamten Forschungsprozess zu beachten sind. Die Validierung von Kindersprache, Artikulationen und Interpretationen in der Forschung wurde in den letzten 30 Jahren anerkannt durch die Arbeiten von Morrow (z.B. 2008), Ennew (z.B. 2009), Kellett (z.B. 2011) oder auch Houghton (z.B. 2015). Obgleich diese Autorinnen betonen, dass ethische Aspekte für Erwachsene ebenso wie für Kinder gelten, müssen bei der Forschung mit Kindern und Jugendlichen zusätzlich folgende Risiken berücksichtigt werden (vgl. Punch, 2002, S. 321):

- Ausbeutung der Kinder durch die Interaktion mit Erwachsenen,
- negativ wirkende Machtverhältnisse zwischen erwachsenen Forscher*innen und Kindern (vgl. Morrow, 2008, S. 52),
- Schwierigkeiten der Erwachsenen, Zugang zu den „Stimmen“ von Kindern zu erhalten oder diese zu interpretieren, denn die „ways of seeing children affect ways of listening to children“ (Punch, 2002, S. 322).

Ethische Themenkomplexe bei der Forschung mit Kindern und Jugendlichen

Schädigung versus Nutzen

„Doing no harm,“ so Graham und Kolleginnen (2013, S. 16), „requires researchers to avoid harm or inju-



ry to children, both through acts of commission or omission.“ Die Schädigung von Kindern und Jugendlichen durch Forschung kann vielfältig und zudem geprägt sein durch das Forschungsthema (z.B. bei Forschung mit LGBTQI-Kindern), die angewandte Methodik (z.B. mit Photovoice) sowie das Umfeld, in dem sie stattfindet (z.B. bei der Erforschung einer religiösen Minderheit, die bekanntermaßen auf lokaler Ebene diskriminiert wird). Daher schlägt Alderson (1995, S. 41) vor, dass jedes Forschungsprojekt die Auswirkungen der Forschungsfragen, der Methoden und der Schlussfolgerungen auf die von den Forschungsergebnissen betroffenen Kinder berücksichtigen sollte.³

„Researchers are responsible for protecting all research participants from any emotional or physical harm that might result from the research, and to protect their rights and interests. This means judging whether the potential risks to participants are worth taking“ (Ennew & Plateau, 2004, S. 38). Falls sich die Risiken aus dem jeweiligen Forschungsprojekt nicht als lohnenswert erweisen, ist zu prüfen, ob die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Forschung erforderlich und gerechtfertigt ist.

Graham und Kolleginnen (2013) beschreiben verschiedene Formen von potenziellen Risiken und Schäden für Kinder bei der Durchführung einer Forschung: körperliche Schäden als direkte Folge der Forschungsprojekte selbst, physische Belästigung („physical retribution“), Bestrafung, Schäden durch die Teilnahme an Forschungsprojekten und schließlich Not, Angst und Verlust des Selbstwertgefühls in Sozialforschungsprojekten (vgl. ebd., S. 31).

Zudem sollte Forschung Kinder nicht nur vor Schäden bewahren, sondern sie sollten von ihrer Beteiligung an der Forschung profitieren (ebd., S. 33), was als „Nutzen“ („benefit“) aus der Teilnahme an Forschungsprojekten bezeichnet werden kann (vgl. ebd.). Kinder könnten beispielsweise eine finanzielle Kompensation erhalten für die Zeit, die sie mit der Forschung verbringen. Ein weiterer Nutzen könnte darin bestehen, Zugang zu Informationen zu erhalten, die für die Kinder neu sind (z.B. über Kinderrechte, Kinderschutzmechanismen, Beschwerdeverfahren).

Außerdem könnte der Nutzen auch darin bestehen, dass die Ansichten und Meinungen der Kinder berücksichtigt werden und die Teilnahme an der Forschung zu weiteren Resultaten wie der direkten politisch-wirtschaftlichen Verbesserung einer bestimmten Situation führen kann.

Kernpunkte für die Praxis:

- Zwischen möglicher Schädigung und möglichem Nutzen muss eine verantwortungsvolle Abwägung getroffen werden, um festzustellen, ob sich die Forschung wirklich lohnt.
- Schäden werden nicht nur durch Forschung (einschließlich Design, Methodik usw.) vermieden, sondern auch durch die Art der Ergebnisveröffentlichung.
- Es ist sicherzustellen, dass die Forschung einen Nutzen für das Kind erbringt.

Privatsphäre und Vertraulichkeit

Die internationale Literatur (Überblick bei Graham et al., 2013) beschreibt drei Formen der Privatsphäre: (a) Informationen, die teilnehmende Kinder von sich offenbaren möchten (wie viel sie teilen möchten und mit wem); (b) Wahrung der Vertraulichkeit bei Datenerhebung und -speicherung; (c) Gewährleistung der Anonymisierung, also der Nicht-Identifizierbarkeit persönlicher Angaben bei Veröffentlichung und Verbreitung der Ergebnisse (vgl. ebd., S. 73). Besonders wichtig ist es zu respektieren, dass die Informationen nur gemäß den Wünschen der Kinder weitergegeben werden. Ihre Privatsphäre und ihre Sicherheit müssen aufgrund der möglichen Identifizierung von Biografien und Werken von Kindern (im Falle von Kinderzeichnungen, Fotos oder Geschichten, die für die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen verwendet werden) gewahrt bleiben. „Researchers must protect participant’s privacy, so they must also respect participant rights to confidentiality and avoid intrusion into participants’ personal affairs“ (Flewitt, 2005, S. 560).

Privatsphäre und Vertraulichkeit sind oft miteinander verknüpft: „Confidentiality implies giving attention to anonymity in research reports and making clear when a researcher may need to pass on information to others“ (Cree et al., 2002, S. 52). In Berichten, Präsentationen oder anderen Publikationen muss die Vertraulichkeit für Kinder explizit und in einer Sprache, die sie verstehen, gewährleistet werden (vgl. Gibson, 2007, S. 479). Vertraulichkeit soll grundsätzlich gewahrt werden, wobei in Sonderfällen gegen die vereinbarte Vertraulichkeit verstoßen werden kann: Werden den Forscher*innen beispielsweise Umstände bekannt, dass das Kind von Missbrauch bedroht ist, so sind sie gesetzlich verpflichtet, diese Informationen an Dritte weiterzugeben. Dies ist insbesondere in Deutschland hervorzuheben, da



hier Fachkräfte (und Forscher*innen) moralisch und rechtlich verpflichtet sind, Situationen einer Gefährdung von Kindern zu melden.⁴

Kernpunkte für die Praxis:

- Die Identität von Kindern ist durch die Verwendung von Pseudonymen zu schützen.
- Es muss dafür gesorgt werden, dass die Identität von Kindern oder einer Gruppe von Kindern nicht in Erfahrung gebracht werden kann. Dies gilt auch für Berichte, Präsentationen und andere Publikationen.
- Das Thema Vertraulichkeit sollte mit den Teilnehmenden diskutiert werden.

Zustimmung und Anonymität

Die Zustimmung des Kindes zur Teilnahme an der Forschung wird in der wissenschaftlichen Literatur (vgl. u.a. Gallagher, 2009; Graham et al., 2013) ausführlich diskutiert. Gallagher (2009) beschreibt vier Kernelemente der Zustimmung: (a) die Zustimmung beinhaltet eine ausdrückliche Handlung (z.B. mündliche oder schriftliche Vereinbarung), (b) die Zustimmung kann nur erfolgen, wenn die Teilnehmenden über die Forschung informiert sind und ein Verständnis von der Forschung haben, (c) die Zustimmung erfolgt freiwillig und ohne Zwang, (d) die Zustimmung muss neu verhandelbar sein, damit sich Kinder in jeder Phase des Forschungsprozesses zurückziehen können (S. 15; vgl. auch Graham et al., 2013, S. 57).

(a) Die Zustimmung beinhaltet eine ausdrückliche Handlung. Gallagher (2009, S. 15) argumentiert, dass diese ausdrückliche Handlung eine mündliche Vereinbarung oder eine Unterschrift sein kann. Kinder können eine Vereinbarung unterzeichnen oder ihre mündliche Zustimmung zum Ausdruck bringen, die von den Forscher*innen aufgezeichnet werden kann. Dies ermöglicht den Forscher*innen „to feel confident that children have intentionally chosen to participate“ (Powell et al., 2012, S. 15). Die direkte Zustimmung der Kinder muss nachweisen, dass die Forschung ihre Autonomie, Würde, ihre Fähigkeit zur Meinungsäußerung und ihr Recht, in sie betreffenden Angelegenheiten angehört zu werden, respektiert (vgl. Graham et al., 2013, S. 57).

Darüber hinaus ist u.a. für Deutschland zu beachten, dass die Erziehungsberechtigten der Teilnahme der Kinder an der Forschung zustimmen müssen. Dies bedeutet, dass ohne die aktive Unterstützung der Erwachsenen, die die Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen tragen (d.h. Eltern, Betreuer*innen, Er-

ziehungsberechtigte), Forschung fast nicht durchgeführt werden kann. Dies stellt für Forscher*innen eine zusätzliche Herausforderung hinsichtlich der Zustimmung dar. Es gibt immer eine/n Erwachsene/n, der/die entscheidet, ob das Kind an einem Forschungsprojekt teilnimmt oder nicht. Wenn Erwachsene das Kind respektieren und ernst nehmen, geben sie ihm jedoch die Möglichkeit zu entscheiden, ob es an der Forschung mitwirken möchte oder nicht.

Bei der Forschung mit Kindern, die „sensible Themen“ wie z.B. häusliche Gewalt betrifft, können Eltern eine kontraproduktive Rolle einnehmen. Im Falle von häuslicher

Gewalt möchten sie wahrscheinlich nicht, dass ihre Kinder Gewalterfahrungen offenlegen. Zu beachten ist dabei, dass Erziehungsberechtigte die Teilnahme ihrer Kinder an Forschungsprojekten dann positiv bewerten, „when the researcher has been introduced by a trusted professional (social worker or child care worker)“ (Cree et al., 2002, S. 52). Daher sollten auch die Eltern über die Forschungsverfahren informiert werden und alle Informationen erhalten, die sie benötigen, um „effektiv informiert“ zu sein. Die den Eltern zur Verfügung gestellten Informationen müssen auch für die Eltern verständlich sein. Dies bedeutet z.B. bei der Forschung mit Kindern mit Migrationshintergrund, dass die den Eltern zur Verfügung gestellte Informationsmaterialien auch in ihre Muttersprache übersetzt sind, sofern die Information über die Muttersprache den Forscher*innen zur Verfügung steht.

Der Akt der Zustimmung wird in der Literatur (vgl. u.a. Pyle & Danniels, 2015) vor allem für Kinder, die als nicht zustimmungsfähig angesehen werden können, wie z.B. sehr kleine oder „schwerbehinderte“ Kinder, kritisch diskutiert. Studien haben jedoch gezeigt, dass sowohl sehr kleine Kinder als auch Kinder mit einer Beeinträchtigung in der Lage sind, ihre Zustimmung nach bestem Wissen und Gewissen zu erklären (vgl. ebd., S. 1440).



Mein Name ist _____

Möchtest du mitmachen?

Kreuze an:

Ja, ich möchte mitmachen

☒ ☐

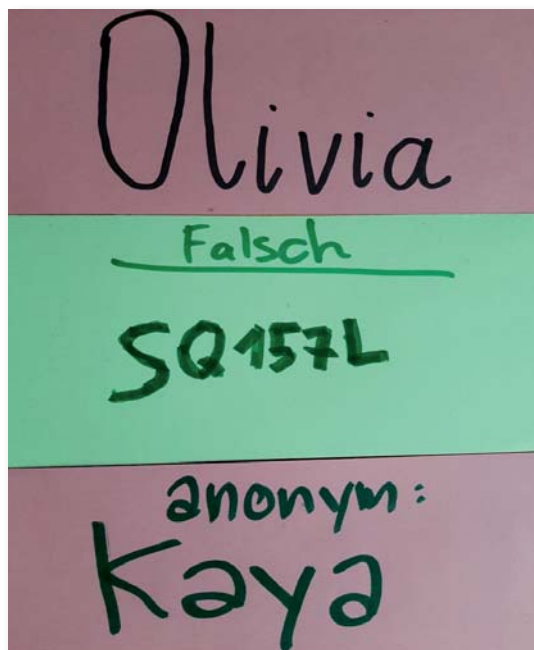
Nein, ich möchte nicht mitmachen

☐ ☐

Vielen Dank!

Dokument zur Zustimmung für das laufende Projekt „Rights of children with disabilities and the digital environment“ des Council of Europe





„Falsche“ und „richtige“ Wahl eines fiktiven Namens durch Kinder im Rahmen des Dissertationsprojekts „Children as shifting agents in child protection“ (Richter Nunes, i.V.)

(b) Die Zustimmung kann nur erfolgen, wenn die Teilnehmer über die Forschung informiert sind und ein Verständnis von der Forschung haben. Bei der Zustimmung zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie sollten Kinder „know and understand the purpose of the research“ (Cree et al., 2002, S. 51). Dies umfasst, was die Forschung beinhaltet, was passieren wird und wie lange. Die teilnehmenden Kinder müssen verstehen, was von ihnen erwartet wird, was mit den Daten geschieht und wie die Ergebnisse verwendet werden (vgl. Einarsdóttir, 2007, S. 205).

Dabei stellt sich die Frage, wie Kinder über die Forschungsverfahren und über die Forschung informiert

werden können. Als sinnvoll erweisen sich z.B. Informationsbroschüren zur Forschung und deren Verlauf. Diese sind kindergerecht zu gestalten (vgl. Alderson & Morrow, 2011, S. 89). Broschüren können mit Bildern erstellt werden⁵ und kindgerecht formuliert sein. Schriftliche Informationen können jedoch manchmal zu Missverständnissen führen (vgl. Powell et al., 2012, S. 18) und reichen unter Umständen nicht aus, um das Verständnis zu garantieren: „Researchers need to engage with ways of ascertaining if potential participants and their parents understand“ (Graham et al., 2013, S. 61). Um solche Probleme zu beseitigen bzw. zu vermeiden, sollten Forscher*innen versuchen, potenziellen Teilnehmenden die Forschung mündlich zu erklären. Es ist erneut zu betonen, dass auch Erziehungsberechtigte Informationen erhalten und die Forschung verstehen sollen. Zu diesem Zweck können auch für sie Informationsbroschüren über die Forschung erstellt und verteilt sowie Informationsveranstaltungen organisiert werden.

(c) Die Zustimmung erfolgt freiwillig und ohne Zwang. „One basic ethical principle“, so Beazley und Ennew (2006, S. 196), „is that research participants provide information voluntarily, and have the right to

refuse to answer questions“ (ebd.; vgl. auch Beazley, 2017, S. 552). Angesichts der Art der Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern kann es schwierig sein sicherzustellen, dass die Zustimmung der Kinder freiwillig erteilt wird. „Children’s consent must be seen in the context of constraints, obligations and expectations over which researchers have little control“ (Gallagher et al., 2010, S. 479). Die Freiwilligkeit der Zustimmung ist auch kontextabhängig.⁶

(d) Widerruf der Zustimmung. Die von Kindern und Jugendlichen gegebene Zustimmung, an einer Forschung teilzunehmen, sollte vor jedem Interview überprüft werden (Cree et al., 2002, S. 51). Darüber hinaus sollte den beteiligten Kindern erklärt werden, dass sie sich jederzeit aus der Forschung zurückziehen können und dies von den Forscher*innen respektiert wird. Dieser Widerruf der Zustimmung zeigt, wie Kinder in der Forschungspraxis ihre Rechte durchsetzen und die letzten Zustimmungsberechtigten sein können (vgl. Barker & Smith, 2001; Davis et al., 2000).

„Putting these principles into action is often challenging“, fasst Gallagher (2009, S. 16) zusammen. Ein reflexiver Ansatz der Forschenden ermöglicht jedoch eine Berücksichtigung relevanter Kontextfragen und die Anpassung des Zustimmungsprozesses an die Bedürfnisse aller an der Forschung Beteiligten.

Kernpunkte für die Praxis:

- **Besonders für Kinder sollten Zustimmungserklärungen erstellt werden, damit sie diese individuell unterschreiben können.**
- **Wenn und soweit möglich, sollten die Zustimmungserklärung zusammen mit Kindern entworfen werden.**
- **Es sollten Informationsblätter und -broschüren erarbeitet und zur Verfügung gestellt werden, in denen die Forschung in einer Sprache erklärt wird, die Kinder verstehen und diskutieren können.**
- **Kindern sollte die Möglichkeit gegeben werden, darüber nachzudenken, ob sie der Teilnahme an der Forschung zustimmen wollen oder nicht.**
- **Es muss sichergestellt werden, dass Kinder verstehen, was sie unterschreiben.**
- **Es ist darauf zu achten, dass die Kinder erfahren, worum es bei der Forschung geht.**
- **Soweit möglich, sollte den potenziellen Teilnehmenden die Forschung zusätzlich mündlich erklärt werden.**
- **Es muss sichergestellt werden, dass die Kinder gefragt werden, ob sie bereit sind, bevor mit der Datenerhebung begonnen und diese aufgenommen wird.**



Ethische Fragen und die UN-KRK

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich ethischer Fragen bei der Forschung mit Kindern als Rechteinhaber*innen laut UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) vier Überlegungen festhalten:

- Kinder haben das Recht, Informationen zu erhalten und zu vermitteln. Sie haben das Recht zu wissen, worum es bei der Forschung geht und was sie beinhaltet. Erwachsene tragen die Verantwortung dafür, dass die Informationen für Kinder sinnvoll sind und die Forschung sie nicht schädigt (Artikel 13 UN-KRK).
- Kinder haben das Recht, ihre Meinung über Forschung und Beteiligung abzugeben, und Erwachsene haben die Verpflichtung zuzuhören und die Ansichten der Kinder ernst zu nehmen (Artikel 12 UN-KRK).
- Kinder haben das Recht, durch Reden, Malen, Zeichnen, Schreiben oder auf andere Weise herauszufinden, was sie denken, und dies mit anderen zu teilen, es sei denn, es schadet anderen Menschen oder beleidigt sie (Artikel 13 UN-KRK).
- Kinder sollten sich ihrer Rechte in der Forschung bewusst sein. Forscher*innen sollten über diese Rechte Bescheid wissen und Kindern helfen, sich darüber zu informieren (Artikel 42 UN-KRK).

Abschließende Überlegungen

Forschung und insbesondere Forschung mit Kindern und Jugendlichen ist geprägt von den kulturellen, sozialen, politischen und ökonomischen Milieus, in denen sie stattfindet. Ethische Fragen müssen sich auf die Vielzahl von Faktoren beziehen, die die Beteiligung von Kindern an der Forschung beeinflussen, und sie müssen die Persönlichkeit des Kindes, seine Ansichten und seine Kultur respektieren (vgl. Graham et al., 2015, S. 332).

In diesem Sinne ist bei der Forschung zu berücksichtigen, dass jedes Kind ein Individuum mit eigenen Ansichten und Erfahrungen ist, die durch seine eigenen biografischen Geschichten und Kulturen gesammelt wurden. Diese Vielfalt und Verschiedenheit der Kinder muss bei der Durchführung der Forschung beachtet werden. So müssen Forscher*innen z.B. bei der Forschung mit gefährdeten Gruppen wie geflüchteten Kindern sowohl die Sprachbarrieren als auch die Kultur berücksichtigen.

Abschließend kann bilanziert werden, dass im letzten Jahrzehnt Kinder und Jugendliche in der Forschung zunehmend die Rolle aktiver Akteur*innen übernehmen. Dies bezieht sich sowohl auf die Gestaltung der Forschung als auch auf die ethischen Reflexionen zu einer Forschung, die Kinder und Jugendliche involviert. Um die Qualität der Forschung mit Kindern und Jugendlichen zu steigern, müssen Forscher*innen ethische Themen berücksichtigen.

Anmerkungen

- 1 Ethische Dilemmata können vor, während und nach dem Forschungsprozess entstehen (vgl. Boyden & Ennew, 1997, S. 42).
- 2 Zu betonen ist, dass es nicht nur eine Kindheit gibt, sondern viele Kindheiten (geprägt u.a. durch Alter, Geschlecht, Kultur, Religion des Kindes). Jedes Kind ist ein Individuum mit eigener Biografie und eigenen Erfahrungen.
- 3 Forscher*innen müssen sich potenziell widersprüchlicher Auffassungen, Probleme und/oder Erwartungen bewusst sein (insbesondere, wenn sie von Forscher*innen mit einem anderen soziokulturellen Hintergrund durchgeführt werden), die eine sorgfältige Reflexion erfordern.
- 4 Im Zusammenhang mit Vertraulichkeit im Rahmen von Fokusgruppen ist außerdem zu berücksichtigen, dass die Sicherstellung der Vertraulichkeit der in der Gruppe geteilten Informationen schwieriger zu erreichen ist (vgl. Kitzinger & Barbour, 1999, S. 17).
- 5 Die Verwendung von Fotos oder Video-Vignetten kann auch zur Einholung der Zustimmung verwendet werden (vgl. Graham et al., 2013, S. 61). Stalker (2006) hat bei der Einholung der Zustimmung von Kindern mit Behinderungen Blätter mit Bildern verwendet.
- 6 Beispielsweise könnte die Teilnahme in einem schulischen Umfeld an Zwang grenzen (David et al., 2001), da die Schulkultur die Konformität der Kinder und die Einhaltung der Anforderungen und Pflichten von Erwachsenen anstrebt.

Literatur

- Alderson, Priscilla (1995). *Listening to children. Children, ethics and social research*. Ilford, UK: Barnardos.
- Alderson, Priscilla & Morrow, Virginia (2008). *The ethics of research with children and young people. A practical handbook*. London: Sage.
- Barker, John & Smith, Fiona (2001). Power, positionality and practicality: Carrying out fieldwork with children. *Ethics, Place & Environment*, 4(2), 142-147.
- Beazley, Harriot (2017). Visual methods in participatory rights-based research with children and young people in Indonesia and Vanuatu. In Martin D. Ruck, Michele Peterson-Badali & Michael Freeman (Hrsg.), *Handbook of children's rights. Global and multidisciplinary perspectives* (S. 550-578). New York: Routledge.



- Beazley, Harriot & Ennew, Judith (2006). Participatory methods and approaches: tackling the two tyrannies. In Vandana Desai & Robert B. Potter (Hrsg.), *Doing development research* (S. 189-199). London: Sage.
- Boyden, Jo & Ennew, Judith (Hrsg.) (1997). *Children in focus – a manual for participatory research with children*. Stockholm, Schweden: Save the Children Sweden. Verfügbar unter: <https://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Children-in-Focus.pdf> [23.09.2019].
- Cree, Vivienne E., Kay, Helen & Tisdall, Kay (2002). Research with children: sharing the dilemmas. *Family Social Work*, 7(1), 47-56. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/13174149/Research_with_children_sharing_the_dilemmas [23.09.2019].
- David, Miriam Elizabeth, Edwards, Rosalind & Alldred, Pam (2001). Children and school-based research: 'Informed consent' or 'educated consent'. *British Educational Research Journal*, 27(3), 347-365. Verfügbar unter: <https://www.academia.edu/24000730/> [23.09.2019].
- Davis, John, Watson, Nick & Cunningham-Burley, Sarah (2000). Learning the lives of disabled children. Developing a reflexive approach. In Pia Christensen & Allison James (Hrsg.), *Research with children. Perspectives and practices* (S. 201-224). London: Falmer.
- Ennew, Judith (2009). *The right to be properly researched. How to do rights-based, scientific research with children. A set of ten manuals for field researchers. Manual 1: Where to start?* (Reihe: Knowing Children). Bangkok: Black on White Publications.
- Ennew, Judith & Plateau, Dominique Pierre (2004). *How to research the physical and emotional punishment of children*. Bangkok, Thailand: International Save the Children Alliance. Verfügbar unter: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3207.pdf> [18.10.2019].
- Einarsdóttir, Jóhanna (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. Verfügbar unter: https://pages.shanti.virginia.edu/13Sp_PSYC_4559-003_CGAS/files/2012/06/einarsdottir-2007.pdf [23.09.2019].
- Flewitt, Rosie (2005). Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/42789850> [23.09.2019].
- Gallagher, Michael (2009). Ethics. In E. Kay M. Tisdall, John Davis & Gallagher. Michael (Hrsg.), *Researching with children and young people. Research design, methods and analysis* (S. 11-64). London: Sage.
- Gallagher, Michael, Haywood, Sarah, Jones, David P. H. & Milne, Sue (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review. *Children and Society*, 24(6), 471-482.
- Gibson, Faith (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473-483.
- Graham, Anne, Powell, Mary Ann & Taylor, Nicola (2015). Ethical research involving children. Encouraging reflexive engagement in research with children and young people. *Children & Society*, 29(5), 331-343.
- Graham, Anne, Powell, Mary Ann, Taylor, Nicola, Anderson, Donnah & Fitzgerald, Robyn (2013). *Ethical research involving children*. Florenz: UNICEF. Verfügbar unter: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eric-compendium-approved-digital-web.pdf> [23.09.2019].
- Houghton, Claire (2015). Young people's perspectives on participatory ethics: Agency, power and impact in domestic abuse research and policy-making. *Child Abuse Review*, 24(4), 235-248.
- James, Allison & Prout, Alan (1997). Introduction. In Allison James & Alan Prout (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2., überarb. Aufl.; S. 1-6). Washington, DC: Falmer.
- Kellett, Mary (2011). *Researching with and for children and young people* (Reihe: Background Briefing Series, Bd. 5). Lismore, Australien: Southern Cross University. Verfügbar unter: https://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1044&context=ccyp_pubs [23.09.2019].
- Kitzinger, Jenny & Barbour, Rosaline S. (1999). Introduction. The challenge and promise of focus groups. In Rosaline S. Barbour & Jenny Kitzinger (Hrsg.), *Developing focus group research. Politics, theory and practice* (S. 1-20). London: Sage.
- Morrow, Virginia (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/232844820> [23.09.2019].
- Powell, Mary Ann, Fitzgerald, Robyn Margaret, Taylor, Astra & Graham, Anne (2012). *International literature review: ethical issues in undertaking research with children and young people*. Lismore, Australien: Southern Cross University. Verfügbar unter: http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=ccyp_pubs [18.10.2019].
- Punch, Samantha (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. Verfügbar unter: <http://dreamscanbe.org/Reasearch%20Page%20Docs/Punch%20-%20research%20with%20children.pdf> [23.09.2019].
- Pyle, Angela & Danniels, Erica (2016). Using a picture book to gain assent in terearch with young children. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1438-1452. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/284216573> [23.09.2019].
- Richter Nunes, Rita (i.V.). *Children as shifting agents in child protection*. Laufendes Promotionsprojekt. Wiesbaden: Hochschule RheinMain.
- Schweizer, Herbert (2007). *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: VS.
- Stalker, Kirsten (2006). *Doing research with disabled children*. Unveröffentlichte Hausarbeit zur Forschung mit beeinträchtigten Kindern an der Reykjavik University. Reykjavik, Island: Reykjavik University.



Angewandte Forschung als produktive Irritation auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalisierung – Koproduktionen im Kontext des Studiums Sozialer Arbeit

Im Folgenden werden die mit den in diesem Buch vorgestellten Lehr-Forschungs-Praxis-Projekten verbundenen Überlegungen zu Bildungserfahrungen durch angewandte Forschung dargestellt. Im Kontext der Arbeitsfelder Frauenhaus und Schule entwickelten die Studierenden in den Projekten durch einen verstehenden Zugang zur Sozialen Arbeit (vgl. Völter, 2008) und eine machtkritische Sicht auf die Arbeit mit Kindern in Institutionen ihre professionelle Haltung als Sozialarbeitende weiter. Soziale Arbeit versteht sich hier als Profession, die „lebensgeschichtliche Erfahrungen und Selbstdarstellungen produktiv nutzt, um Menschen ‚ganzheitlich‘ wahrzunehmen und ihnen darüber hinaus ein Selbstverstehen und ein selbstverantwortliches Handeln zu erleichtern; und die schließlich nicht nur Expertin in Fremdreflexion sein will, sondern auch systematisch und methodisch kontrolliert die Selbstreflexion der eigenen professionellen Praxis betreibt“ (ebd., o.S.). Bezogen auf die Soziale Arbeit mit Kindern galt es, nicht nur deren lebensweltliche Erfahrung und institutionelle Eingebundenheit in den Blick zu nehmen, sondern auch die eigene Biografie sowie den institutionellen Kontext der Hochschule und damit verbunden eigene Bildungserfahrungen der Studierenden und Lehrenden methodisch mit zu betrachten.

Am Beginn des von Heidrun Schulze angebotenen Lehrforschungsprojekts zu den Perspektiven von Kindern und Jugendlichen, die Gewalt in ihren Familien erlebt haben, stand die Frage, wie diese die Begegnungen mit Erwachsenen in Institutionen, die im Kontext häuslicher Gewalt arbeiten, erleben und was für sie wichtig ist (vgl. Schulze in: Schulze & Witek, 2017, S. 253). Es ging darum, wie Bedingungen für eine „bedürfnisorientierte und subjektanerkennende Organisationskultur“ (ebd.; unter Bezug auf Schulze & Kühn, 2012) entwickelt und umgesetzt werden können. Dafür sollten die Studierenden „einsozialisiert“ werden in das Arbeitsfeld der familialen Gewalt und sich diesem mit narrativen Zugängen in einer neugierigen, fragenden, von Respekt geprägten Haltung nähern (vgl. Schulze in: Schulze & Witek, 2017, S. 253f.). Im hier zitierten Buchbeitrag von Schulze und Witek (2017) wurde insbesondere die Schwierigkeit des Feldzugangs hervorgehoben, auf

den die Akteur*innen der Hochschule – Studierende wie Lehrende – stießen, als sie mit der beschriebenen Fragestellung an die Praxis herantraten. „Im Namen des Schutzes“ zeigte sich, wie Erwachsene, insbesondere Professionelle in den Institutionen, für die Kinder sprachen und in deren vermeintlichem Interesse Gespräche zwischen Kindern und Studierenden oftmals verhinderten (vgl. ebd., S. 256f.)

Im Gegensatz zu diesem Forschungsprojekt, in dem letztendlich der Feldzugang über wenige Frauenhäuser gelang, handelte es sich beim zweiten hier dargestellten Lehr-Forschungs-Praxis-Projekt um eine Initiative aus der Praxis – ein Resultat der sich im Anschluss an das erste Projekt entwickelnden Kooperationen mit der Praxis. Gewünscht wurde die Evaluierung eines Präventionsprojekts der Berliner Initiative gegen Gewalt an Frauen (BIG e.V.), das initiiert durch den Arbeitskreis Häusliche Gewalt im Rheingau-Taunus-Kreis an zwei Schulen durchgeführt wurde. Dabei handelt es sich um eine interaktive Ausstellung, die sich an Schüler*innen der 5. bis 8. Klasse richtet und „über die Vermittlung von Präventionsbotschaften hinaus ... durch begleitende Elternarbeit, Fortbildung der Lehrkräfte und durch flankierende Presse- und Öffentlichkeitsarbeit auch das soziale Umfeld und die allgemeine Öffentlichkeit“ (BIG, 2007, o.S.) einbezieht.

Das Anliegen, die Begleitforschung in Form eines Lehr-Forschungs-Praxis-Projekts in die Lehre des BA-Studiengangs Soziale Arbeit zu integrieren, resultierte einerseits aus Überlegungen, die im Zusammenhang mit dem bildungstheoretischen Konzept des Forschenden Lernens stehen, andererseits bot es unseren Praxispartnern eine Möglichkeit, durch die Integration der Lehre ein kostenneutrales und zugleich unabhängiges Angebot zur Beforschung ihres Projekts zu erhalten. Eine solche Praxisforschung in die Lehre zu integrieren, entspricht modernen HAW-Lehrformaten und ist ein Gewinn für beide Seiten – Praxis wie Hochschule. Von den Lehrenden verlangt dieses Vorgehen eine sinnvolle didaktische Planung, schließlich wird den Studierenden in den letzten Semestern des Studiums eine verantwortungsvolle Aufgabe übertragen, die einer entsprechenden Vorbereitung und engen Begleitung durch die Lehrenden



bedarf. Bezogen auf den Forschungsauftrag wurden nun didaktische Überlegungen angestellt, die den Studierenden eine mehr oder weniger selbstständige Durchführung des Projekts ermöglichen sollten. Zur Vorbereitung gehörten nicht nur das Herstellen und die Pflege der Kontakte zu den beteiligten Schulen, sondern auch und vor allem der Entwurf eines Lehrkonzepts, das sich am Forschungsinteresse, dem Erleben und Verarbeiten der Ausstellung und somit auch an dem bereits vorgestellten Konzept von „Echt fair!“ orientiert.



Die Beschreibung des didaktischen Vorgehens im Rahmen des Buchprojekts zu Kinderperspektiven dient der konkreten Nachvollziehbarkeit des Vorgehens und der Rahmenbedingungen. Die Projekte, die im Sinne eines forschenden Lernens (vgl. Schulze, S. 83-92 in diesem Band) gestaltet sind, zielen dabei jedoch in besonderer Weise auf die Arbeit mit Selbsterfahrung und Reflexivität der Studierenden, wie es für eine professionelle Ausbildung im Rahmen der Sozialen Arbeit unverzichtbar ist.

Wenn hier also – am Beispiel des zweiten Projekts – das Vorgehen und die institutionelle Rahmung thematisiert werden, so ist die Institution Hochschule, unter deren Bedingungen die Projekte stattfinden, in diese Überlegungen mit einzubeziehen. Strukturen wie curricular vorgegebene Zeitfenster, aber auch der Bewertungsdruck, unter dem Studierende wie Lehrende während der Projektarbeit stehen, sind ebenso zu berücksichtigen wie die institutionellen Gegebenheiten der beteiligten sozialen Einrichtungen.

In diesem Beitrag soll daher – ausgehend von der institutionellen Rahmung „Hochschule“ am Beispiel des Projekts „Echt Fair!“ – dargestellt werden, wie sich Bedingungen von Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen von Projekten auswirken und warum es unerlässlich ist, diese in die Reflexionen mit einzubeziehen. Während hier die Auseinandersetzung eher theoretisch in den Blick genommen wird, liegt im Beitrag von Heidrun Schulze zum Forschungsprojekt „World Café“ (S. 93-102 in diesem Band) der Fokus auf dem konkreten forschungsmethodischen Vorgehen.

Begleitforschung „Echt fair!“ – ein Beispiel für eine Kooperation von Praxis und Lehrforschung

Das Projekt „Echt fair!“ ist eine von der Berliner Interventionszentrale bei häuslicher Gewalt (BIG) ins Leben gerufene „interaktive“ Ausstellung zur Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Der Schwerpunkt der Ausstellung liegt also auf dem Thema „häusliche Gewalt“ und hierbei insbesondere auf der Stärkung der Selbst- und Handlungskompetenz von Kindern. In sechs Stationen sollen unter den Themen „gewaltig“, „strittig“, „mit Gefühl“, „ich und du“, „Hilfe“ und „mit Recht“ „vernetzte Hilfsangebote aufgezeigt und Perspektiven eröffnet“ (BIG,



2007, o.S.) werden, „es wird ein faires Miteinander gefördert und die Rechte der Schüler/-innen werden gestärkt“ (ebd.). Das Ausstellungskonzept von „Echt fair!“ bezieht sich damit auf „eine ganzheitliche Betrachtung von Ursachen und Auswirkungen von Gewalt an Schulen“ (ebd.).

Zudem wird begleitend Elternarbeit angeboten, wobei den Eltern Wege aufgezeigt werden sollen, wie sie mit ihren Kindern in Dialog treten und sie bei der Bearbeitung von Gewalterfahrungen unterstützen können. Das Projekt beinhaltet auch die Fortbildung von Lehrer*innen, deren Handlungskompetenz in Bezug auf häusliche Gewalt ebenfalls erweitert werden soll und die, gestärkt durch Informationen, eine Brücke zum Hilfesystem für Schüler*innen darstellen sollen. In diesem Zusammenhang richtet sich „Echt fair!“ durch öffentlichkeitswirksame Pressearbeit an das soziale Umfeld der Schule und bezieht auch ortsansässige Institutionen wie z.B. Beratungsstellen, Frauenhäuser, Jugendamt mit ein. Diese Infrastruktur war im Rheingau-Taunus-Kreis schon durch den Arbeitskreis Häusliche Gewalt als Initiator der Ausstellung an zwei Gesamtschulen gegeben. Die dem Ausstellungskonzept zugrunde gelegte „ganzheitliche Betrachtung“ zeigt sich u.a. darin, dass neben der im Fokus von BIG stehenden Thematik häuslicher Gewalt auch Gewalt unter Kindern und Jugendlichen (Stichwort Mobbing) behandelt wird. Zudem geht es darum, unterschiedliche Gewaltformen zu benennen, wie seelische, körperliche und sexuelle Gewalt. Neben Formen der Gewalt, denen Kindern im öffentlichen, schulischen und familialen Umfeld ausgesetzt sind, bietet die Ausstellung Handlungsvorschläge für konflikthafte Situationen, vermittelt Regeln und Grenzen, die Eskalationen verhindern helfen, und setzt auf eine Stärkung von Empathiefähigkeit, Respekt und Rücksichtnahme der Schüler*innen untereinander. Weiterhin geht es um (geschlechtsspezifische) Rollenbilder, darum, Männlichkeit und Weiblichkeit kritisch zu hinterfragen. Den Schüler*innen werden Informationen zu Hilfsangeboten vermittelt, für sich und andere Betroffene (häuslicher) Gewalt. Schließlich werden Kinder über ihre Rechte informiert (vgl. BIG, 2007).

Das Interesse des Arbeitskreises Häusliche Gewalt als Veranstalter richtete sich zunächst, wie häufig von der Praxis in Evaluierungen gefordert, auf eine vermeintliche „Wirkung“ des Projekts auf Kinder und Jugendliche, die die Ausstellung besuchen. Ziel einer solchen Wirkungsforschung wäre die Rechtfertigung eines Projekts, nicht zuletzt spielen dabei oft auch



finanzielle Aspekte eine Rolle. Die aktuelle Konjunktur solcher Wirkungsforschungen bezeichnet Ziegler (2012, S. 93) unter Bezug auf Solesbury (2001, S. 4) als Ausdruck eines „utilitarian turn“, die der vermeintlich entpolitisierten Überzeugung folge, dass nur zählt, was auch funktioniert, und damit kaum mit einer kritischen Sozialen Arbeit vereinbar sei (vgl. Ziegler, 2012, S. 93f.).

Entsprechende Bedenken unsererseits wurden im Vorfeld mit den Kooperationspartnern thematisiert. Für ein Lehrforschungsprojekt, das eben auch dem Zweck einer professionellen Profilierung der Studierenden als zukünftigen Sozialarbeiter*innen dient, ist es aber durchaus interessant, die Logiken, auf denen die Anfragen der Praxis an die Hochschule basieren, in den Blick zu nehmen. Das zugrunde gelegte Evaluationsverständnis folgte in diesem Sinne dem einer responsiven Evaluation (vgl. Stake, 1975). Es geht um die Erkundung der Perspektiven von Kindern in dialogischer Form.

Lehr-Forschungs-Praxis-Projekte mit Kindern – didaktische Vorüberlegungen zum Projekt

„Auch wenn das derzeit dominante Ziel der Wirkungsforschung wesentlich stärker darin besteht, die gegebenen Logiken der Dienstleistungserbringungen effektiver zu machen als die Soziale Arbeit zu demokratisieren, wäre eine kritische Soziale Arbeit schlecht beraten, sich nicht mit der Frage von Wirkungsforschung zu beschäftigen. Dies gilt zumal die Debatte um Wirkungsforschung auch eine Debatte darüber ist, was der Auftrag und das Ziel Sozialer Arbeit sein *soll* und wie Soziale Arbeit durchzuführen *sei*. Anders formuliert, ist die Frage der Wirkungsforschung und Wirkungsorientierung nicht zuletzt eine politische Auseinandersetzung darüber, was gute Soziale Arbeit ist“ (Ziegler, 2012, S. 94; Hervorh. i. Orig.).

Dies macht deutlich, dass Anfragen aus der Praxis, die sich auf die Evaluation der Wirkung von Projekten beziehen, ein besonderes Potenzial für die Ausbildung Studierender mit sich bringen: Die Auseinandersetzung mit einer „guten Sozialen Arbeit“ vor dem Hintergrund eines Praxisprojekts bietet die Chance eines erfahrungsgebundenen Bildungsprozesses, und die Implikationen der Praxis zu den Zielen der Ausstellung mussten bei der gemeinsamen Projekt-

entwicklung mit den Studierenden eine Rolle spielen. Solche Implikationen werden jedoch nur vor dem Hintergrund einer entsprechenden „theoretische[n] Sensibilität“ (Glaser & Strauss, 1967/1998, S. 54) überhaupt sichtbar.

Entsprechend einem erfahrungsorientierten Zugang war es das didaktische Ziel, zunächst mit dem Alltagswissen der Studierenden zu arbeiten, um anschließend beim wissenschaftlichen Diskurs rund um die neue Kindheitsforschung anzusetzen. Zum Auftakt des Lehr-Forschungs-Projekts wählten wir einen sinnlich-erfahrungsbezogenen Zugang, mit dem Ziel, die Selbstverständlichkeiten und Wissensbestände, die *über* Kinder im Alltag wie auch im Studium erworben wurden, „ins Wanken zu bringen“. In entspannter Atmosphäre wurde hier die Möglichkeit eines biografischen Zugangs zum Thema eröffnet – eine Kindheit hat jede*r Studierende erlebt, bei den individuellen Erfahrungen gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Über diese zunächst banal klingende Erkenntnis konnte schließlich der Weg zu einem Verständnis für neue Perspektiven in Bezug auf Kinder, Kindheit(en) und zu einem kritischen Blick auf traditionell-wissenschaftlich gesetzte „Wahrheiten“ über Kinder eröffnet werden. Über den Zugang der eigenen Biografie wurde die subjektorientierte Perspektive ermöglicht, Kinder konnten als eigenständige Akteur*innen wahrgenommen werden.

Gegenübergestellt wurde Alltags- und Wissenschaftswissen über „Kindheit“. In diesem ausführlichen Brainstorming konnten wir herausarbeiten, dass Kinder in einer generationalen Ordnung als Kinder positioniert werden. Eine intensive Auseinandersetzung mit Holzkamps „Kolonisierung der Kindheit“ (1995) führte zu einer kritischen Projektphase, die Irritationen aufseiten von Studierenden und Lehrenden beinhaltete. Neben der Irritation des Alltagswissens über Kinder hatten wir es nun auch mit einer konflikthaften Situation bezüglich der Lerninhalte anderer Module und Lehrveranstaltungen zu tun, insbesondere der entwicklungspsychologischen Zugänge. „Was ist denn nun wahr?“ lautete die Frage, die schlussendlich in eine wissenschaftstheoretische Debatte über die Produktion von Wissen und die Macht der wissenschaftlichen Diskurse führte.

Über ein Verständnis der Bedeutung von Diskursen entwickelten die Studierenden schließlich eine differenzierte Haltung zu behaupteten Wahrheiten über Kinder. In der Folge konnten wir damit beginnen, die Implikationen der Ausstellung über Kinder und häusliche Gewalt zu identifizieren.



„In Diskursen werden“, so Schneider (2015, S. 8) unter Bezug auf Foucault (1974), „Wirklichkeiten erzeugt, strukturiert und verbreitet, wobei die in Diskursen engagierten Akteure sich meist mit der Absicht beteiligen, die eigene Position in Konkurrenz zu anderen Sichtweisen als möglichst allgemeingültig durchzusetzen“ (Schneider, 2015, S. 8).

In unseren Gesprächen mit der Studierendengruppe stellte sich heraus, dass sich alltagsbezogene Deutungen *über* Kinder mit an der Hochschule erlerntem Wissen über Kindheit in weiten Teilen sehr gut ergänzten. Die Deutungsmuster deckten sich zudem mit den Praxiserfahrungen der Studierenden während des jüngst abgeschlossenen Berufspraktikums, beispielsweise in der stationären Jugendhilfe, der Schulsozialarbeit oder auch in Kindertagesstätten. Offensichtlich ist das Credo „Kinder brauchen Grenzen“, sie seien zu erziehen, zu begleiten und zu formen, in der Praxis Sozialer Arbeit und in den Bildungsinstitutionen unter den Professionellen weit verbreitet. Konfliktreiche Situationen in der Praxis werden dabei oft auf eine vermeintliche „Erziehungsschwäche“ der Eltern zurückgeführt, die offensichtlich nicht in der Lage seien, Grenzen zu setzen, was die Professionellen dann „ausbaden“ müssten. Für viele Studierende, die unter dem Eindruck dieser Praxis standen, begann nun eine Phase der Irritation.

In weiten Teilen von Wissenschaft und Praxis wird aktuell der autoritative Erziehungsstil als angemessen erachtet. Eltern scheinen diesen jedoch in der Praxis teilweise schwer umsetzen zu können, weshalb hier einige Autor*innen von einem „Erziehungsnotstand“ sprechen. „Dabei zeigt sich eine bemerkenswerte Konsistenz erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Forschungsbefunde: Autoritative Erziehung (Baumrind, 1991), die sich durch Regelsetzung und flexible Kontrolle ihrer Einhaltung, Zuwendung, emotionale Wärme und Förderung von Autonomie auszeichnet, führt bei Kindern und Jugendlichen zu günstigen Entwicklungen“ (Schneider, 2015, S. 9).

Erst die Entlarvung dieser „Wahrheit“ als wirkmächtiger Diskurs aus Wissenschaft und Praxis produzierte in unserer Gruppe eine Offenheit, über Alternativen zu besprechen. Die Studierenden entwickelten dabei ein großes Interesse für alternative Konzepte, wir näherten uns historisch, mit Zeitdokumenten von Korczak (u.a. 1919/1967, 1928/1970) bis Sutherlands „Die grüne Wolke“ (1938/1971), und erlebten dabei ein für uns als Lehrende ungewohnt großes Interesse und Engagement in Referaten und Vorträgen, die irritierten und in hohem Maße politisch schienen.

Projektvorbereitung und theoretische Sensibilisierung

Entsprechend sensibilisiert folgte nun die Vorbereitung auf das konkrete Projekt: die Beforschung der Durchführung der interaktiven Ausstellung „Echt Fair!“. Dabei begannen wir die theoretische Sensibilisierung nah am Material zur Ausstellung, wobei dieses immer in Verbindung mit theoretischen Texten zu Schule, Gewalt und Kinderperspektiven in Bezug gesetzt wurde.

Die Implikationen der Praxis zu den Zielen der Ausstellung und der Veranstalter waren für die gemeinsame Projektentwicklung mit den Studierenden von besonderem Interesse. In der nächsten Projektphase widmeten wir uns also den theoretischen Implikationen der Ausstellung.



(1) Unsere interne Diskussion bezog sich beispielsweise auf die Rolle, die Lehrkräften in Schulen im Kontext dieser Ausstellung zugewiesen wurde: die Vermittler*innen und Brückenbauer*innen, die geschult werden, um angemessen reagieren zu können, wenn sie mit „Fällen von häuslicher Gewalt“ konfrontiert sind. Aus unserer bisherigen Forschung mit Kindern in Frauenhäusern wussten wir bereits um die Bedeutung von Lehrenden als Bezugspersonen und der Schule als sicherem Ort für Kinder und Jugendliche, die von häuslicher Gewalt betroffen sind (Schulze & Witek, 2015). Erstaunlich war, dass die Rolle, die den Lehrkräften durch das Ausstellungskonzept zugewiesen wurde, ihrer Bedeutung für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder nicht gerecht zu werden schien. Weniger wurde hierbei der Fokus auf die Lehrer*innen-Kind-Beziehung gelegt als vielmehr auf die Wissensressourcen, die Lehrer*innen zur Verfügung stehen müssen, um „angemessen“ reagieren zu können. Dabei liegt einem Verständnis über die „angemessene Reaktion“ wiederum eine Konstruktion über Kinder, in diesem Fall von häuslicher Gewalt betroffene Kinder, zugrunde. Dem Kind als Subjekt, als individuell wahrnehmender und handelnder Person, wird diese Sichtweise nur bedingt gerecht.

(2) Außerdem behandelte die Ausstellung das Thema der Gewalt unter Schüler*innen vor allem im Hinblick auf die Kompetenz, Konflikte konstruktiv zu lösen. Dies impliziert, Kinder und Jugendliche würden – entsprechend geschult – gewaltfreie Wege zur Lösung von Konflikten finden. Außer Acht gelassen wurden bei Echt Fair! insbesondere Erkenntnisse aus der Arbeit mit traumatisierten Menschen (Schulze et al., 2012). Diese Erkenntnisse machen die Notwendigkeit deutlich, gerade in Bezug auf von häuslicher Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche zu berücksichtigen, dass traumatische Erfahrungen ein entsprechendes (auch aggressives und gewaltvolles) Handeln hervorrufen können, das nicht durch ein Kompetenztraining zu bewältigen ist. Wissen über die Folgen von häuslicher Gewalt, auch der Zeug*innenschaft bei häuslicher Gewalt, war notwendig, damit Studierende den Zusammenhang von Gewalt in der Schule und häuslicher Gewalt erkennen konnten. In den (Vor-)Gesprächen mit Lehrer*innen und Schulleitung konnten wir feststellen, dass es hierüber wenig Wissen unter den Professionellen gab. Insbesondere schien die Relevanz von häuslicher Gewalt für den Schulalltag eher leistungsbezogen interpretiert zu werden, schließlich könnten sich betroffene Kinder schlechter konzentrieren. Insgesamt

wurde die Betroffenheit unter den Schüler*innen der eigenen Schule als gering eingeschätzt, was in Kontrast zu den entsprechenden Statistiken (vgl. Schulze, Familiäre Gewalt, S. 15-42 in diesem Band) steht und deutlich macht, dass das Thema nach wie vor stark tabuisiert wird.

(3) Schließlich fiel uns auf, dass Lehrer*innen vor allem deshalb adressiert wurden, weil sie mit den Folgen häuslicher Gewalt konfrontiert sind, Unterstützt durch aggressives und störendes Verhalten Betroffener verunmöglicht wurde bzw. Kinder aufgrund der häuslichen Situation zu Leistungsschwächen neigen. Weniger ging die Ausstellung auf die grundsätzliche Verantwortung Professioneller in Bezug auf häusliche Gewalt ein und auf das Recht der Kinder auf ein gewaltfreies Leben, zu dem alle Beteiligten ihren Beitrag zu leisten haben – sprich: auf die UN-Kinderrechtskonvention (UN, 1989).

Die Institution Schule als Ort der Durchführung

„Wie über Kinder gedacht wird, was ihnen zugemutet und zugetraut wird, wie mit ihnen umgegangen wird und wie ihr Verhalten gedeutet wird, ist nicht eindeutig und keineswegs ‚der Natur‘ des Kindes geschuldet. Die Positionen und Sichtweisen sind fluide, disparat und kulturell geprägt. Dasselbe gilt für die gesellschaftliche Konstruktion der Lebensphase Kindheit, etwa im Hinblick auf ihre Dauer, ihre Bedeutung für die weitere Entwicklung des jungen Menschen und ihre Formung durch soziale Institutionen“ (Schneider, 2015, S. 10).

Schule als Institution

Eine kritische Positionierung auch gegenüber zukünftigen Arbeitgeber*innen sowie ein Umgang mit den Paradoxien (vgl. Schütze, 2000) und Ambivalenzen des Berufs gehören zweifelsohne zur Ausbildung Sozialer Arbeit, weshalb die eigene Berufsrolle als Sozialarbeiter*in in die Einführung des Projekts für die Studierenden mit einbezogen wurde. Nun galt es natürlich zu differenzieren, welche Zielsetzungen mit dem Projekt verfolgt werden sollten, welche Intention die beteiligten Institutionen mit dem Ausstellungsprojekt „Echt fair!“ verbinden, und nicht zuletzt, welche Perspektive die Schule als Ort der Durchführung und damit als institutioneller Rahmen



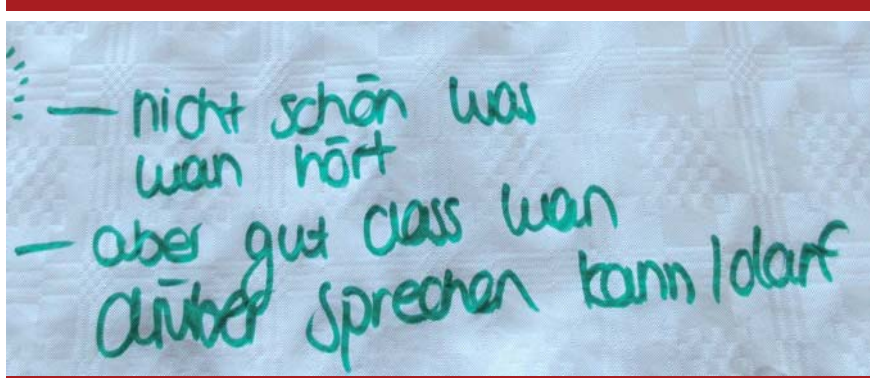
einnimmt. In diesem Zusammenhang wurde deutlich gemacht, warum wir uns als Sozialarbeitende auf die dialogisch zu erhebenden Kinderperspektiven konzentrieren wollten, anstatt eine Wirkung entsprechend der Zielsetzung von Schule zu evaluieren.

Für Schule steht traditionell die Qualifizierungsfunktion im Vordergrund. Dies zeigt sich laut Oehlmann (2012, S. 70ff.) vor allem in der professionellen Haltung von Pädagog*innen gegenüber Schüler*innen und damit in den „Kindbildern“ der Lehrkräfte. Die Interaktionen vollziehen sich dabei in asymmetrischen Beziehungsverhältnissen. Es existieren einheitliche Zielvorgaben, an denen der Erfolg der Schüler*innen gemessen wird (vgl. ebd., S. 75). Damit scheint tendenziell eine Perspektive angelegt, die Kinder und Jugendliche in der Schule eher in ihrer gesellschaftlichen Rolle als Schüler*innen, d.h. in die Zukunft gerichtet als Werdende, weniger als Seiende positioniert.

Anders verhält es sich in der Sozialen Arbeit: Sie „vertraut auf die Kraft der Menschen, ihr Leben selbst zu gestalten. Sie ergreift dort Partei, wo diesem Anspruch gesellschaftliche Rahmenbedingungen entgegenstehen“ (DBSH, 2009, S. 2). Da für Schule die Wissensvermittlung im Vordergrund steht, besteht hier ein Interesse daran, dass der Unterricht möglichst störungsfrei abläuft. Neben der Notwendigkeit der Hilfe für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder stehen besonders jene Kinder im Blickfeld, die durch ihre biografischen Erfahrungen im häuslichen Umfeld Schwierigkeiten mit der Anpassung an die Regeln von Schule und Unterricht haben. Hilfe und Intervention werden auch deshalb im Auftrag der Schule verortet, weil Kinder und Jugendliche durch Belastungen in der Familie die Anforderungen der Schule nicht bewältigen können oder – und dies scheint besonders in der Wahrnehmung der Akteur*innen der Schule von großer Bedeutung – den Unterricht für die Klassengemeinschaft verunmöglichen. Die Orientierung von Schule richtet sich also auf Unterricht und Zukunft, die Perspektive von Sozialpädagog*innen hingegen auf Gegenwart und Lebenswelt, d.h., die außerschulische Lebenswelt wird hier grundsätzlich mit einbezogen. Im Kontext von Schule scheint die Rolle der Sozialpädagogik vor allem problemorientiert und kompensatorisch (vgl. Oehlmann, 2012, S. 75ff.).

Schule im Kontext von Traumatisierung

Eine entscheidende Rolle für traumabelastete Menschen spielt neben negativen Erfahrungen mit Einzel-



personen der lebenslange Einfluss durch die Haltung der umgebenden Gesamtgesellschaft. Eine angemessene Wertschätzung der Traumaerfahrung und die entsprechende Unterstützung sind dabei von essenzieller Bedeutung für die betroffene Person – eine soziale Verantwortung, der die Umgebungsgesellschaft laut Herman (1993) häufig nicht gerecht wird (vgl. Schulze, 2012, S. 83).

Kinder, die häusliche Gewalt erfahren (haben), bringen diese Erfahrungen mit in ihren Schulalltag, der trotz aller Unterschiedlichkeit in den Auswirkungen dadurch beeinflusst wird. So thematisiert Kühn (2006, S. 5) für die Jugendhilfe beispielsweise Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung sowie sog. „Trigger-Fallen“ im Alltag.

Insbesondere solche Traumatisierungen, die durch interpersonelle Gewalt in der Familie, durch Handlungen oder Unterlassungen von Bezugspersonen entstehen (vgl. Köcheritz, 2017, S. 170) spielen für



Kinderaussagen zur besuchten Ausstellung

„Gebracht hat mir die Ausstellung, dass ich jetzt weiß, dass, wenn Kinder Stress daheim haben, dass sie dann so eine bezahlte Übernachtung bekommen.“

„Davor hab' ich nicht wirklich dran gedacht, aber jetzt durch die Ausstellung wurde mir halt klar, wie viele Kinder und Frauen geschlagen werden.“

„Ich fand die Stationen mit den Rechten eigentlich spannend, weil, ich hatte jetzt manche Rechte einfach anders eingeschätzt.“

„Ich hätt' mir das nicht vorstellen können, dass es so viele sind ... In der Grundschule kannte ich niemanden, der jetzt geschlagen wurde, und jetzt bisher auch nicht, und ich kann mir auch nicht vorstellen, dass jetzt irgendjemand von den Kindern unserer Klasse geschlagen wird, aber es müssen ja irgendwie auch welche dabei sein, wenn das wirklich so viele sind.“

„Keine Ahnung, ich weiß jetzt vielleicht, wie ich besser in Streitsituationen mit meinen Freunden umgehen kann und wo das mit den drauf stand, wie viel Frauen geschlagen werden von ihren Männern.“

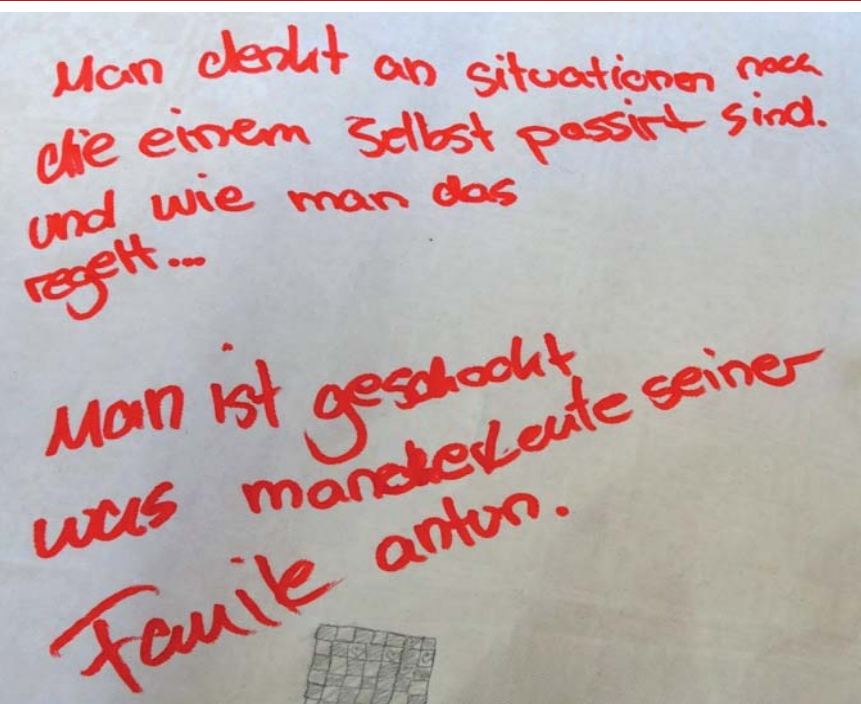
den Schulalltag eine besondere Rolle. Folgewirkungen von Vernachlässigung und Misshandlung sind wissenschaftlich belegt (vgl. Sroufe, 2009; zit. n. Köcheritz, 2017, S. 153). Aufgeführt werden hier u.a. Phänomene wie Bindungsdesorganisation, Probleme bei der Aufmerksamkeitslenkung, der Verarbeitung sozialer Informationen, im Sozialverhalten und kognitive Defizite (vgl. ebd.). Sensibilisiert für diese Folgeerscheinungen betrachteten wir auch die Idee der Ausstellung *Echt Fair!*, denn ein solch kognitiv orientiertes Präventionsprojekt muss natürlich die Frage stellen, ob die Forderung nach „echter Fairness“ nicht sogar zu Ausschluss führen kann, wenn sie nicht berücksichtigt, dass auch das Sozialverhalten beeinflusst ist durch traumatisierende Erfahrungen.

Bereits 2003 stellte Sylvia Koppe (2003/2004) fest, dass „die Schulpädagogik ... sich bisher auf dem Gebiet der Traumatisierung und Bewältigung der Folgen sehr zurückgehalten“ (o.S.) habe. Unsere Untersuchung bestätigt dies. Leider gilt dies auch, wie vorangegangene Forschungsarbeiten zeigen, für andere Bereiche Sozialer Arbeit – sogar jene, die explizit mit der Thematik häuslicher Gewalt befasst sind. So erhielten wir auch in kooperierenden Frauenhäusern nicht selten den Hinweis, Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen könne nur durch Therapien geholfen werden.

Zu einer anderen Einschätzung gelangt die Traumapädagogik. Die Pädagogik des Sicheren Orts stellt Überlegungen zu einer Organisationskultur an, die Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen positive Entwicklungserfolge ermöglicht (Kühn, 2006, S. 5ff.). Schule wird dabei zunächst als soziales Umfeld außerhalb des pädagogischen Felds, des Sicheren Orts, betrachtet. Kühn forderte jedoch bereits 2006, Jugendhilfe müsse Brücken schlagen zum Bildungsbereich, da die Folgen von Traumatisierung erheblichen Einfluss auf das Lernen haben (S. 5).

Die Institution Hochschule als Ort der Auswertung – zur Ausbildung professioneller Identität

Welchen Nutzen hat die Auseinandersetzung mit dem institutionellen Kontext für die Ausbildung professioneller Identität in der Sozialen Arbeit? Das zweisemestrige Projektstudium, das von der Konzeption über die Datenerhebung bis hin zur Auswertung der erhobenen Daten durch verschiedene Phasen führte, bedeutete für die Studierenden selbst eine



intensive Erfahrung. Nachdem sie ihr Berufspraktikum erfolgreich absolviert hatten und oftmals mit der Erfahrung an die Hochschule zurückgekehrt waren, als Teil einer Institution professionell handlungsfähig zu sein, ermöglichte das Projektstudium einen kritischen Blick auf institutionelle Routinen.

Studierende ringen in dieser Phase um eine berufliche Identität. Die mit den Projekten verbundene Irritation ihrer Rolle in der Institution in Verbindung mit der wiederkehrenden Thematisierung von Menschenrechten und Kinderrechten lässt das Tripelmandat Sozialer Arbeit (vgl. Staub-Bernasconi, 2010/2012, S. 275ff.) auf eine Weise erfahrbar werden, wie sie im Berufspraktikum unter dem direkten Einfluss der institutionalisierten Praktiken nicht immer möglich ist.

Maßgeblich für diese Erfahrung ist das neben der in diesem Beitrag thematisierten erfahrungsorientierten und theoretischen Sensibilisierung für die jeweiligen Themen – hier Gewalt, Kinderperspektiven und Schule – das methodische Herangehen. Qualitative Methoden können hierbei – neben ihren Anwendungsbereichen in der wissenschaftlichen Forschung und professionellen Praxis „auch für die *professionelle Selbstreflexion und Projektentwicklung* eingesetzt werden, d.h. es geht hier um *qualitative Erkenntnisverfahren als Methoden der Selbstbeforschung*. Hier forschen Fachkräfte der Sozialen Arbeit *über die eigene professionelle Praxis*“ (Völter, 2008, o.S.; Hervorh. i. Orig.). Die drei Anwendungsbereiche sind dabei nicht unabhängig voneinander zu verstehen, sondern haben stets Berührungspunkte (ebd.). Für die hier dargestellten Projekte bedeutet dies, dass sie jeweils aus drei Perspektiven zu betrachten sind:

1. Im Sinne von Methoden der Sozialen Arbeit treten Studierende in direkten Dialog mit Kindern und gestalten damit Praxis mit. Deutlich wurde dies in den von den Kindern artikulierten Erfahrungen und Erkenntnissen – das Sprechen mit den Studierenden, die Gruppenerfahrung und die gemeinsame Theoretisierung ihrer Gewalterfahrungen gehen im Methodenbegriff Sozialer Arbeit sicher auf. Die Bedeutung dieses Aspekts wurde uns im Laufe unserer Forschungsarbeit in besonderem Maße deutlich, eine zentrale Erkenntnis bestand darin, dass die beteiligten Kinder und Jugendlichen durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff der „psychischen Gewalt“ in die Lage versetzt waren, Erfahrungen als Gewalterfahrungen zu thematisieren, die sie vor dem Projekt nicht

als Gewalt verstanden hatten (Schulze & Witek, 2015). Die Ergebnispräsentation im vorliegenden Band macht diesen Aspekt deutlich.

2. Als professionelle Selbstbeforschung eignen sich solche erfahrungsorientierten empirischen Projekte und leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer professionellen Identität in der Sozialen Arbeit.
3. Als Forschungsprojekte werden hier Erkenntnisse generiert, die Einzug in den professionellen wissenschaftlichen Diskurs erhalten sollen. Diese sind dargestellt Kapitel „Lehrforschungsprojekte“ dieses Bandes (S. 101-126) mit dem Anspruch, Kinderperspektiven sichtbar zu machen.

In Lehr-Forschungs-Praxis-Projekten realisiert sich die enge Verzahnung dieser drei Perspektiven und ermöglicht so eine Integration von handlungsmethodischem Wissen und Können, Selbstbeforschung und wissenschaftlichem Denken in die Berufsidentität der späteren Sozialarbeitenden.

Auf die Frage „Gab es was, das euch noch gefehlt hat, was ihr euch noch gewünscht hättet?“ der Interviewerin: „Ein Film über häusliche Gewalt, damit die, die Gewalt noch nie erlebt haben, sich auch mal ein Bild davon machen können. ... Dass da im Film gezeigt wird, wie sich ein Ehepaar oder so was ganz doll streitet. Weil, wenn die es selbst nicht erleben, könnte man ihnen ja trotzdem zeigen, wie in etwa das aussieht.“

„Ich hab’ an der Ausstellung vermisst, dass vielleicht auch noch von kleinen Kinder berichtet wird, weil da waren ja jetzt hier nur Erwachsene, die da nur was gesagt haben von zwei kleinen Kindern.“

„Ist Mobbing nicht auch eine Gewalt, die ziemlich oft eingesetzt wird, und vielleicht der Grund, warum sie es machen? Vielleicht kann man das auch so in der Ausstellung fragen.“

Kindervorschläge zur Verbesserung der Ausstellung

Literatur

- Baumrind, Diana (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Berliner Initiative gegen Gewalt gegen Frauen (BIG) (2007). *ECHT FAIR! Interaktive Ausstellung zur Prävention von (häuslicher) Gewalt*. Berlin: BIG. Verfügbar unter: <http://www.big-berlin.info/medien/echt-fair> [26.08.2019].



- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) (2009). *Grundlagen für die Arbeit des DBSH*. Berlin: DBSH. Verfügbar unter: https://www.dbsch.de/fileadmin/downloads/grundlagenheft_PDF-klein_01.pdf [26.08.2019].
- Foucault, Michel (1974). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt: Fischer (französisches Original erschienen 1972).
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung*. Göttingen: Huber (englisches Original erschienen 1967).
- Herman, Judith L. (1993). Sequelae of prolonged and repeated trauma: evidence for a complex posttraumatic syndrome (DESNOS). In Jonathan R. T. Davidson & Edna B. Foa (Hrsg.), *Posttraumatic stress disorder: DSM-IV and beyond* (S. 213-228). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Holzkamp, Klaus (1995). Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen. *Forum Kritische Psychologie*, 18(1 [Nr. 35]), 109-131.
- Köcheritz, Christine (2017). Traumata und Traumatisierung im Entwicklungsverlauf. In Christian Fuchs, Bettina Wuttig & Monika Jäckle (Hrsg.), *Handbuch Trauma, Pädagogik, Schule* (Reihe: Pädagogik; S. 170-192). Bielefeld: Transcript.
- Koppe, Sylvia (2004). Traumatisierte Kinder in Unterricht und Erziehung. *traumapaedagogik.de*, 30.06.2004. Verfügbar unter: <http://www.traumapaedagogik.de/?p=581> [26.08.2019] (Original erschienen 2003).
- Korczak, Janusz (1967). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (polnisches Original erschienen 1919).
- Korczak, Janusz (1970). *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (polnisches Original erschienen 1928).
- Kühn, Martin (2006). *Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ – Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Wörpswede*. Verfügbar unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf [26.08.2019].
- Oehlmann, Sylvia (2012). *Kindbilder von pädagogischen Fachkräften. Eine Studie zu Kindbildern von Lehrkräften und Erzieherinnen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, Norbert F. (2015). Die Romantisierung des Kindes und der Wandel der Lebensphase Kindheit. In Christine Henry-Huthmacher & Elisabeth Hoffmann (Hrsg.), *Das selbstständige Kind. Das Kinderbild in Erziehung und Bildung* (S. 8-14). Sankt Augustin: KAS. Verfügbar unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=3539d2c7-fb36-8acc-5570-6de9f89cacde&groupId=252038 [26.08.2019].
- Schulze, Heidrun (2012). Fortsetzung der Traumatisierungskette versus Unterbrechung: Herausforderung in der Arbeit mit Flüchtlingskindern. In Heidrun Schulze, Ulrike Loch & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatalogie* (Reihe: Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 28; S. 81-97). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulze, Heidrun & Kühn, Martin (2012). Traumaarbeit als institutionelles Konzept: Potenziale und Spannungsfelder. In Heidrun Schulze, Ulrike Loch & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatalogie* (Reihe: Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 28; S. 166-185). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulze, Heidrun & Witek, Kathrin (2015). Mit Kindern und Jugendlichen über Gewalt sprechen. Reflexion eines Forschungsprojektes mit Schulklassen und Überlegungen für die Praxis. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(3), 345-351. Verfügbar unter: <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download/22534/19729> [26.08.2019].
- Schulze, Heidrun & Witek, Kathrin (2017). Rekonstruktiv denken und handeln als Herausforderung für eine kinderrechtsorientierte Praxis der Beteiligung im Kinderschutz. In Bettina Völter, Julia Franz & Ute Reichmann (Hrsg.), *Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis* (Reihe: Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Bd. 14; S. 251-268). Opladen: Budrich.
- Schulze, Heidrun, Loch, Ulrike & Gahleitner, Silke Birgitta (Hrsg.) (2012). *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatalogie* (Reihe: Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49-96. Verfügbar unter: [urn:nbn:de:0168-ssor-280748](http://nbn:de:0168-ssor-280748) [26.08.2019].
- Solesbury, William (2001). *Evidence based policy: whence it came and where it's going* (Reihe: ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice – Working Paper, Bd. 1). London: ESRC UK. Verfügbar unter: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/politiceconomy/research/cep/pubs/papers/assets/wp1.pdf> [26.08.2019].
- Sroufe, L. Alan (2009). The concept of development in developmental psychopathology. *Child Developmental Perspectives*, 3(3), 178-183. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2780349/pdf/nihms142979.pdf> [26.08.2019].
- Stake, Robert E. (1975). *Evaluating the arts in education. A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012). Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4., unveränd. Aufl.; S. 267-282). Wiesbaden: VS (letzte überarb. Aufl. erschienen 2010).
- Sutherland, Alexander (1971). *Die grüne Wolke*. Reinbek: Rowohlt (englisches Original erschienen 1938).
- United Nations (UN) (Hrsg.) (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Bonn: Netzwerk Menschenrechte. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> [26.08.2019].
- Völter, Bettina (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1), Art. 56. Verfügbar unter: [urn:nbn:de:0114-fqs0801563](http://nbn:de:0114-fqs0801563) [26.08.2019].
- Ziegler, Holger (2012). Wirkungsforschung – über Allianzen von Evaluation und Managerialismus und die Möglichkeit erklärender Kritik. In Elke Schimpf & Johannes Stehr (Hrsg.), *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit* (S. 93-105). Wiesbaden: VS.



Forschendes Lernen. Empirische Datenerhebung und datengestützte Reflexion als didaktisches Element für fachliche und personale Lern- und Bildungsprozesse

Die Anfänge des Bildungskonzepts „forschendes Lernen“

Unter „forschendem Lernen“ wird ein hochschuldidaktisches Konzept als selbsttätiges Bildungskonzept für Erkenntnismöglichkeiten und zur Aneignung von Forschungskompetenzen als wissenschaftlicher Bildungsprozess im Studium verstanden.

Schon die „Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“, 1925 von der Protagonistin der Sozialen Arbeit in Deutschland Alice Salomon gegründet, beherbergte eine Forschungsabteilung, um „einen Mittelpunkt für die wissenschaftliche Forschung von Frauen auf dem sozialen und sozialpädagogischen Gebiet zu schaffen“ (Salomon, 1927, S. 235; vgl. auch Jakob, 2010, S. 1191). Mit der Verberuflichung Sozialer Arbeit wurden also schon von Beginn an wissenschaftliche Fragestellungen und grundlegende Erkenntnissuche mit institutionalisierten Rahmenbedingungen und Organisationen geschaffen, die Lehre und Forschung verbinden.

Forschungswerkstätten lassen sich historisch bis in die Tradition der Chicago School Anfang des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen (vgl. Reim & Riemann, 1997; Riemann, 2003). In der Form, wie sie heute im deutschsprachigen Raum in vielen Hochschulen etabliert und in den Curricula Sozialer Arbeit verankert sind (vgl. z.B. Miethe & Stehr, 2007; HS RheinMain, 2012), gehen zurück bis in die 1920er-Jahre auf die Forschungstradition des amerikanischen Soziologen und Sozialpsychologen Anselm Strauss (1987/1994) und deren Etablierung durch interaktionistische Forscher*innen (vgl. Riemann, 2011).

Forschendes Lernen im Studium Sozialer Arbeit

In der aktuellen, neben beruflicher Orientierung (ehemalige Fachhochschulen) zunehmend verstärkten Forschungsorientierung im Studium der Sozialen Arbeit zeichnet sich seit den 1990er-Jahren ein Wan-

del in Richtung Forschungstätigkeit ab (vgl. Jakob, 2010, S. 1194).

Insbesondere die interpretativ-rekonstruktiven Forschungsansätze haben wichtige Anregungen für neue Lehr- und Lernarrangements in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten und in den Studiengängen Sozialer Arbeit an den Fachhochschulen erbracht. Im Kontext einer „Rekonstruktiven Sozialpädagogik“ haben sich vielfältige Konzepte und Modelle des forschenden Lernens herausgebildet, in denen qualitativ-rekonstruktive Methoden gezielt für das Studium der Sozialen Arbeit genutzt werden. Dazu gehören Forschungswerkstätten zur Biografie und Interaktionsanalyse, die Einübung ethnografischer Methoden, indem die Studierenden pädagogische Alltagssituationen beobachten, beschreiben und auswerten, Sozialraumanalysen im Rahmen von Lehrforschungsprojekten und Lehrforschungsprojekte, in denen ausgewählte Themen und Handlungsfelder mittels forschender Zugänge erschlossen werden (vgl. ebd.).

Bei der Umsetzung eigener Untersuchungen, z.B. bei der Mitarbeit in Forschungs- und Studienprojekten oder im Bezug auf Qualifizierungsarbeiten in Forschungsseminaren und Forschungswerkstätten, erhalten die Studierenden die Möglichkeit zum Erwerb von forschungsmethodischem Wissen, indem sie selbst forschen. „Bei dieser Form der Integration von Forschung in die Ausbildung gehen die Studierenden über das Forschen lernen [sic] hinaus und übernehmen selbst die Rolle von ForscherInnen“ (Jakob, 2010, S. 1197). Wichtige Lern- und Bildungsprozesse werden angestoßen. Denn die „intensive Beschäftigung mit Forschungsmethoden und die Beteiligung an Forschungsprozessen ermöglicht Lern- und Bildungserfahrungen, in deren Folge sich die Forschenden selbst verändern. ... Die Besonderheit der interpretativ-rekonstruktiven Forschung mit ihrer Anforderung zum ... Eintauchen in das Untersuchungsfeld“ (ebd.) und die sinngenetische Analysementalität „intensiviert und fördert diesen Prozess der Selbstveränderung“ (ebd.): Im Blick auf sich selbst und auf die Welt und die strukturelle wie interaktive Herstellung professioneller Praxis in der Sozialen Arbeit durch sprachliche Aktivitäten, in denen sich Bil-





der über Adressat*innen – in unserem Forschungsgebiet der Neuen Kindheitsforschung die traditionellen Bilder und Annahmen über Kinder – manifestieren und durch Kategorisierung und Benennung auch erst hergestellt werden. Diese Veränderung durch eigenständige Begegnung mit Kindern/Jugendlichen, die praktische Durchführung von Interviews, die z.T. feanalytische Wort-für-Wort-Auswertung wie auch die kritische Analyse der eigenen Gesprächsführung während des Interviewgesprächs zeigt sich im Seminarbericht einer Forschungskleingruppe (Lorenz et al., 2016, S. 6f.):

„Während unseres Studiums kamen wir bislang nur wenig bzw. gar nicht mit forschendem Lernen in Kontakt. Bis dato beschäftigten wir uns hauptsächlich mit Theorien, nicht aber mit empirischer Forschung, wie beispielsweise mit der qualitativen (Kindheits-) Forschung. Innerhalb dieser Veranstaltung setzten wir uns intensiv mit den Thematiken der neuen Kindheitsforschung und dem Datenerhebungsverfahren des narrativen Interviews auseinander. Dementsprechend hat sich unsere professionelle Bewusstseinsbildung über kinderrechtsorientiertes Denken, Handeln und Forschen in vielerlei Hinsicht weiter entwickelt.

Bezüglich der Neuen Kindheitsforschung hat sich unser Blickwinkel erweitert, da wir lernten, mit Kindern zu forschen, statt über sie. Unsere elementaren Erkenntnisse daraus sind, dass Kindheit vielmehr ein soziales Konstrukt ist, welches aus gesellschaftlichen, historischen und soziokulturellen Kontexten hervor-

geht, und dass Kinder als Akteur*innen und Subjekte zu betrachten, entsprechend in die Forschung einzubeziehen sind und eine wissenschaftliche Expert*innenrolle im Forschungsprozess einnehmen. Es ist essenziell, Kindern eine Stimme zu geben und damit den Kinderrechten und ethischen Maximen gerecht zu werden. Ein weiterer elementarer Aspekt der Neuen Kindheitsforschung war für uns außerdem, dass man hierbei jungen Menschen die Möglichkeit bietet, ihre Sicht, auf ihr Leben, ihre Wünsche, Interessen, Lernprozesse, Probleme und Ängste, in familiären und freundschaftlichen Beziehungen, in Schule, Wohnumwelt und Freizeit wissenschaftlich zu erfassen‘ (Heinzel, 1997/2003, S. 396). Somit sehen wir Kinder nicht als zu erforschende Objekte, sondern vielmehr als professionelle mitforschende Subjekte, die Spezialist*innen für ihre eigene Lebenswelt, Erfahrungen und Bedürfnisse sind und von denen wir lernen können.

Darüber hinaus stellte sich das narrative Interview als Methode der Datenerhebung als sehr geeignet heraus. Denn durch eine sehr offene, auf die Lebenswirklichkeit des Kindes abgestimmte Fragestellung erfuhren wir durch spontanes, unvorbereitetes Erzählen viel über die mehrdimensionalen Erfahrungen der jungen Menschen, die mit Gewalt in Verbindung standen. So lernten wir, dass mithilfe einer Einstiegsfrage lediglich ein Erzählimpuls gegeben wird, die Richtung des Interviews allerdings offen und flexibel gestaltet werden muss.

Der Ansatz des ‚forschenden Lernens‘, der uns innerhalb des Seminars nähergebracht wurde, bewirkte in unserer gesamten Gruppe eine professionelle Bewusstseinsweiterung: Nicht nur ein erweitertes kinderrechtsorientiertes Denken, Handeln und Forschen wurde dadurch bewirkt, sondern auch eine generelle methodische Kompetenzerweiterung. Denn durch die qualitative Forschung haben wir eine Art des empirischen Forschens kennengelernt, mit der wir fachliche Grundlagen in der Profession der Sozialen Arbeit verbessern und/oder belegen und sie ggf. in all unseren zukünftigen Arbeitsbereichen anwenden können. So könnte bspw. die Methode des narrativen Interviews nicht nur in der Kindheitsforschung zum Einsatz kommen, sondern in vielzähligen Gebieten der Sozialen Arbeit.

Mithilfe der qualitativen Forschung wurde uns eine Methode des Forschens an die Hand gegeben, mit der wir als zukünftig professionelle Fachkräfte subjekt- und milieuspezifischer an der Lebenswelt der Menschen orientiert arbeiten können, sie als



*Spezialist*innen und Mitforschende betrachten und in den Forschungsprozess einbeziehen werden. Somit tragen wir dazu bei, Adressat*innen besser zu verstehen, die allgemeinen Hintergründe ihres Verhaltens und ihrer Handlungsmuster erläutern zu können und ggf. mögliche Hilfen daran anzupassen und zu erneuern. Folglich tragen wir mit unserem Fachwissen auch zur Evaluation und Organisationsentwicklung bei.*

Darüber hinaus hat sich unsere Kompetenz der Gesprächsführung erweitert, da wir diesbezüglich Techniken erlernt haben und erproben konnten. Selbstverständlich müssen wir alle weiterhin an dieser Kompetenz arbeiten, jedoch halfen uns diese ersten Erfahrungen der Interviewführung dabei, durch ständige Selbstreflexion unserer Rolle als Forschende bewusst zu werden und unser Handeln im Forschungsprozess zu verbessern und stets kritisch zu reflektieren.“

Wie sich zeigt, kann forschendes Lernen durch den direkten Kontakt mit „empirischen Subjekten“ – hier den Kindern und Jugendlichen – und deren Leben, in denen die sinnhafte Lebensbewältigung der konkreten Lebensbedingungen sich in ihren Thematisierungen zeigt, alltägliche auf Verallgemeinerung basierende Wissensbestände im selbsttätigen Prozess der Studierenden reflexiv aufschließen und reflexive Lern- und Bildungsprozesse anstoßen. Das Kennenlernen von Phänomenen, Problemstellungen und subjektivem Erleben von Lebenswirklichkeiten in der Praxis und die Möglichkeit (aber auch Herausforderung), sich wissenschaftlich, methodisch kontrolliert und datenbasiert gemeinsam durch konkrete Analyse- und Deutungsarbeit mit oftmals grundlegenden Irritationen im Wechsel zwischen Praxis und Forschung auseinanderzusetzen, ermöglicht den Studierenden, vorschnelle Problemdefinitionen und -diagnosen infrage zu stellen. Forschendes Lernen bedeutet für Studierende die Möglichkeit der Einsozialisierung in eine ethnografische – sich fremd machende – Haltung gegenüber der eigenen aktuellen wie späteren Praxis. Ein solches Lehr- und Lernarrangement trägt dazu bei, sich durch den Erwerb sozialwissenschaftlich-fallanalytischer Analysemethoden selbstkritisch mit eigenen Konstruktionen und professionellen Wahrheitsdiskursen auseinanderzusetzen, und befähigt Studierende, eine vorurteilsbewusste professionelle Haltung zu entwickeln.

In den Lehrforschungsprojekten, die diesem Buch zugrunde liegen, ging es insbesondere darum, die Kinder/Jugendlichen in ihrer Besonderheit und damit Fremdheit zu betrachten und ihre Selbstthemat-

sierungen nicht vorschnell in vertraute (Problem-)Kategorien zu überführen (Loch & Schulze, 2015) und – aufgrund erwachsenenzentrierter paternalistischer Deutung – eine entwicklungspsychologische Kolonisierung (Holzkamp, 1995) wie einen hegemonialen Bedürfnisdiskurs („die Kinder brauchen ...“) zu applizieren (Fraser, 1989/1994; Liebel, 2013; Schulze & Witek, 2017).

Ziel aller Phasen des Forschungs- und Auswertungsprozesses – mit der Entwicklung der Fragestellung, kinderrechtsorientierten ethischen Überlegungen zum Forschungsdesign, angemessener Gesprächsführung, Interaktionsgestaltung rund um das Interview bzw. die Gruppendiskussionen, me-



thodisch kontrollierter Analyse, (selbst)kritischer Reflexion des professionellen Erkenntnisgewinns und Handlungskompetenz – war, durch wissenschaftliche Sozialisation den professionellen Habitus einer ethnografischen Erkenntnishaltung einzuüben (vgl. hierzu ausführlich Alheit, 2001; Schütze, 1994, im Bereich forschenden Lernens vgl. Miethe & Stehr, 2007). Der Habitus der ethnografischen Erkenntnishaltung bildet die Grundvoraussetzung für die Umsetzung fallrekonstruktiver Analyse in die professionelle soziale Handlungspraxis. Eine solche habitualisierte ethnografische Neugier ermöglicht, den Gegenstand als „das Fremde“ in der Eigensinnigkeit zu betrachten und die Aufmerksamkeit darauf zu richten, im vermeintlich Offensichtlichen und Vertrauten Neues und Fremdes zu „sehen“ und zu verstehen versuchen. Bei der Einübung und Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden wird eine ethnografische Erkenntnishaltung eingenommen und durch das Fremdmachen und Wiederannähern mit dem fremden Blick ausgebildet.



Auf diese Weise wird das bisher Vertraute auf Distanz zu den Beobachtenden gebracht (vgl. Hirschauer & Amann, 1997, S. 12), hinterfragt und damit zu einem „frag-würdigen“ Gegenstand gemacht, der aus unterschiedlichsten Perspektiven be- und hinterfragt wird (Loch & Schulze, 2010). Damit erfolgt eine Aufmerksamkeitsverschiebung: Im Fokus steht nicht mehr der objektivierte Gegenstandsbezug wie „die

Kinder/die Jugendlichen“, sondern Kinder und Jugendliche in ihrer heterogenen Lebenspraxis und Lebensbewältigung mit ihren jeweiligen Sinnzuschreibungen und aktiven intentionalen Handlungen. Ziel der Lehrforschungsprojekte war, die Kinder als ihr Leben in die Hand nehmende, handelnde Personen zu verstehen, deren Handlungen, wie bei allen Menschen, auf etwas oder jemanden gerichtet ist. Um zu rekonstruieren, was Kindern in ihrem konkreten Leben wichtig ist, bedarf es einer kontextualisierenden situierten Forschung, um jene ganz persönlichen Gründe der Kinder und ihr konkretes alltägliches Denken und Handeln, was sie zu bewältigen haben und was für sie wichtig ist, aus den konkreten sozialen Situationen heraus zu untersuchen (Højholt, 2012; Schulze et al., 2018).

Somit stellt forschendes Lernen einen ständigen reflexiven Wechsel zwischen Theorie und Praxis dar, in dem es nicht um das Vertrautwerden – Nostrifizieren – mit Praxisproblemen und in erster Linie „fit for practice“-Werden durch Handlungssicherheit geht, sondern um eine Transzendierung alltäglicher Routinen und Vorannahmen mit dem Ziel, Veränderungspotenziale wahrzunehmen (Miethe & Stehr, 2017). Damit stellt dieses Lehr-Lern-Arrangement eine wichtige Ergänzung zu den bisherigen Praktika und der davon getrennten Praxisreflexion dar.

Im Zuge ihrer Überlegungen zur notwendigen institutionellen Verknüpfung von Biografie und Bildung innerhalb des Studiums für gelingende reflexive Bildungsprozesse als biografische Aneignungsprozesse bemerkt Schweppe (2004) hierzu: „Wenn das Studium der Sozialpädagogik nicht auf den bloßen Erwerb von Kenntnissen oder Fachwissen gerichtet ist, durch den von der Person abgespaltenes Wissen angesammelt wird und abrufbar ist, in Prüfungen reproduziert und dann schnell wieder vergessen wird, sondern die Ausbildung als reflexive Aneignung wissenschaftlichen Wissens zur Herausbildung wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit ... verstanden wird, um Studierende in die Lage zu versetzen, bisherige Orientierungssysteme zu überschreiten, alltägliche Erklärungen und pragmatische Alltagsverständnisse zu überwinden und zur Erweiterung ihrer Weltsicht und hergebrachter Orientierungssysteme zu gelangen, lässt sich das Studium als Transformationsprozesse der Selbst- und der subjektiven Weltkonstruktion begreifen ..., denn es geht hierbei ja gerade darum, bisherige Orientierungssysteme in komplexere, neue Problemstellungen und insofern in höherstufige Theorie- und Sinnsysteme zu transformieren. Eine zen-



trale Herausforderung des Studiums liegt deshalb darin, dass die bisherigen Modi der Selbst- und Weltkonstruktion, die bisherigen biographischen Muster, die mitgebrachten Orientierungssysteme während des Studiums nicht einfach unverändert aufrechterhalten bleiben und fortgesetzt werden, sondern durch die im Studium angebotenen Wissensbestände transformiert und erweitert werden“ (ebd., S. 162; vgl. auch Schulze-Krüdener & Homfeldt, 2002; Kokemohr & Marotzki, 1989).

Solche Transformationsprozesse können durch das Lehr-Lern-Format, in dem die datenbasierte Analysearbeit in einem kooperativen Werkstattformat stattfindet, als soziale Praxis des forschenden Lernens und lernenden Forschens am konkreten Datenmaterial unterstützt werden. Der Werkstattcharakter stellt somit auch ein Laboratorium zum Sinnverstehen von Adressat*innenperspektiven, sozialen Welten und sozialen Wirklichkeiten dar. Damit ist dieses Lehr-Lern-Arrangement im Rahmen von Praxisforschung, Professionsforschung und Professionalisierung für die Soziale Arbeit auf verschiedenen Ebenen von Bedeutung. Denn darüber hinaus können interpretative Forschungsmethoden als Basis für Handlungsweisen in der Sozialen Arbeit dienen, um anhand von konkreten selbststrukturierten, alltagssprachlich und damit lebensweltlich eingebundenen Thematisierungen der Adressat*innen Sozialer Arbeit – in unserem Fall Kindern und Jugendlichen – zu erkunden und sinngenetisch zu interpretieren, um deren Weltansichten, Bewältigungsformen alltäglichen Lebens in den vielen hinderlichen und förderlichen Facetten kennenzulernen. Aber auch als Methode der Selbstbefragung und -reflexion können interpretative Forschungsverfahren – und damit die oben genannten Auswertungswerkstätten – genutzt werden. Dies schult einerseits sozialwissenschaftliche und fallanalytische Kompetenzen und schafft andererseits den Raum für selbstkritische Diskurse über die eigene Praxis und Profession, bei dem zeitgleich interpretative Zugänge im Sinne des hermeneutischen Sinnverstehens zur Anwendung kommen. Was hier erlernt wird, kann die Basis bilden für die Modifikation eigener als selbstverständlich angenommener Weltansichten, um eigenen Ausblendungen und Ressentiments „auf die Spur zu kommen“. Solche zur Anwendung kommenden rekonstruktiven Forschungsmethoden bilden eine habitualisierte Reflexivität in (sozial)professionellen Analyse- und Handlungsprozessen aus – wie Schweppe (2004, S. 163f.) dies als notwendige Qualität für biografische



Aneignungs- bzw. Transformationsprozesse innerhalb des Studiums heraushebt.

Im Forschungsbericht einer Studierendengruppe (Blum et al., 2016, S. 42) wird dieser Lernerfolg transparent:

„Rückblickend kommen wir zu dem Schluss, dass sich unser Denken durch den Bezug zur Kindheitsforschung und vor allem auch auf die Zusammenarbeit mit Kindern durch die Forschungsarbeit und die Theorien in den Vorlesungen und die Beschäftigung mit dem Interview verändert hat.“

Zu Beginn der Lehrveranstaltung war den meisten von uns gar nicht bewusst, in wie vielen Subkontexten unser Handeln adultistisch beeinflusst ist und wie viel Eigeninitiative und Selbstständigkeit wir Kindern unter dem Deckmantel des ‚Schutzes‘ aberkennen.

*Uns wurde bewusst, wie wichtig die Partizipation von Kindern am gesamten Forschungsprozess ist. Nicht nur bei der Auswertung des Interviews fiel uns auf, dass allein die Struktur des Interviews in Bezug auf die Ebenbürtigkeit der Gesprächspartner*innen noch verändert werden müsste, sondern wir stellten fest, dass die Partizipation der Kinder im gesamten Forschungsprozess noch sehr wenig zu spüren ist. Weder bei der Vorbereitung des Interviews, also bei der Wahl der Fragestellung, der Auswahl der teilnehmenden Kinder oder des Ortes, wurden Kinder aktiv mit einbezogen noch bei der Auswertung. Dies ist unter anderem der gesellschaftlichen oder institutionellen Struktur geschuldet, die nach wie vor vor-*



handen ist. Die Aufmerksamkeit auf die Rechte von Kindern und die Zwänge, denen sie in unserer Gesellschaft unterliegen, wurde durch die Auseinandersetzung mit diesen Themen im Zuge der Lehrveranstaltung und der Forschungsarbeit geschärft, und wir wurden dafür sensibilisiert. Dies hat selbstverständlich nicht nur auf unser professionelles Verständnis von Sozialer Arbeit Einfluss, sondern zieht sich bis weit in den privaten Bereich. So werden Gespräche mit Lehrern und Lehrerinnen oder auch Erziehern und Erzieherinnen neu bewertet und aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. Ebenso ist der Umgang mit Kindern im beruflichen Kontext sensibler geworden. Wir sind uns der Sensibilität der Sprache mehr bewusst geworden, reflektieren weit mehr unser Tun



und sind wesentlich aufmerksamer im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen.“

„Forschendes Lernen“ zeichnet sich im Unterschied zu anderen Lernformen insbesondere dadurch aus, dass der Prozess eines Forschungsvorhabens auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist und die Studierenden die wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis hin zur öffentlichen Darstellung der Ergebnisse bzw. Publikation – in z.T. selbstständiger Arbeit (Feldzugang, Datenerhebung) in einem Projekt (mit)gestalten können, was für sie im Erhebungs- und Analyseprozess sinnlich und intellektuell

erfahrbar und in der Prozess- und Ergebnisqualität reflektierbar wird (vgl. auch Huber, 2009). Durch die aktive Teilnahme an verschiedenen Forschungsprojekten werden die Studierenden in eine – und das ist besonders wichtig – neugierige und erkenntnis-suchende Forschungshaltung sowie in die Vielfalt qualitativer Forschungsmethoden einsozialisiert. Der Prozess rund um das „forschende Lernen“ birgt an der Schnittstelle von Forschung und Praxis die Möglichkeit, den weit verbreiteten Dualismus zwischen Theorie(bildung) und Praxis in den Hintergrund treten zu lassen – ohne jedoch die grundlegende Differenz zwischen Forschung und Praxis auflösen zu wollen bzw. zu können (vgl. Hanses, 2007). Für die Praxis lernen Studierende, eine ethnografische Fremdheitshaltung einzunehmen, immer mit der Anforderung verbunden, die eigenen Vorannahmen über den „Forschungsgegenstand“ bzw. die Forschungssubjekte oder -situationen einzuklammern und sich durch das Bewusstsein der Standortgebundenheit des eigenen Denkens und Handelns, bezogen auf die Rekonstruktion des sinnhaften Aufbaus und Zusammenhangs im Sinne eines offenen Such- und Analyseprozesses, einzulassen und die Irrungen und Wirrungen durchzustehen in einem nicht klar vorgegebenen und damit nicht linear planbaren Erkenntnisweg. Gerade für Studierende mit langjähriger Berufserfahrung – sei es im Bereich Sozialer Arbeit oder in anderen berufsbiografischen Feldern – ist dies anfänglich völlig neu, weil die bisherigen modularisierten Lehrveranstaltungen zielgerichtet auf „top-down“-Wissensvermittlung und studentische Reproduktion abzielen (Miethe & Stehr, 2007). Im selbstreflexiven Teil eines Forschungsberichts im Rahmen eines Handlungsforschungsprojekts wird diese Erfahrung eines Studierenden in der folgenden Passage deutlich (Plössl, 2016, S. 8):

„Gerade zu Beginn des Forschungsprojektes stellte sich die Unstrukturiertheit des forschenden Lernens für mich als eine Blockade dar. Vor dem Hintergrund meiner eigenen Biografie als gelernter Handwerker war es für mich nicht nachvollziehbar, wie man in einer solchen, für mich chaotischen, Art und Weise arbeiten soll. Erst als ich erkannte, dass es sich nicht um ein Problem handelt, das es zu bearbeiten gilt, sondern um viele kleine, legte sich dieser innere Widerstand. Ein zweiter Punkt, der mir zu Beginn sehr schwerfiel, war, mich auf die Vorstellungen meiner Mitstudierenden und Co-Forscher*innen einzulassen und diese anzuerkennen und mich den Standpunkten meiner Kommiliton*innen gegenüber zu öffnen.“



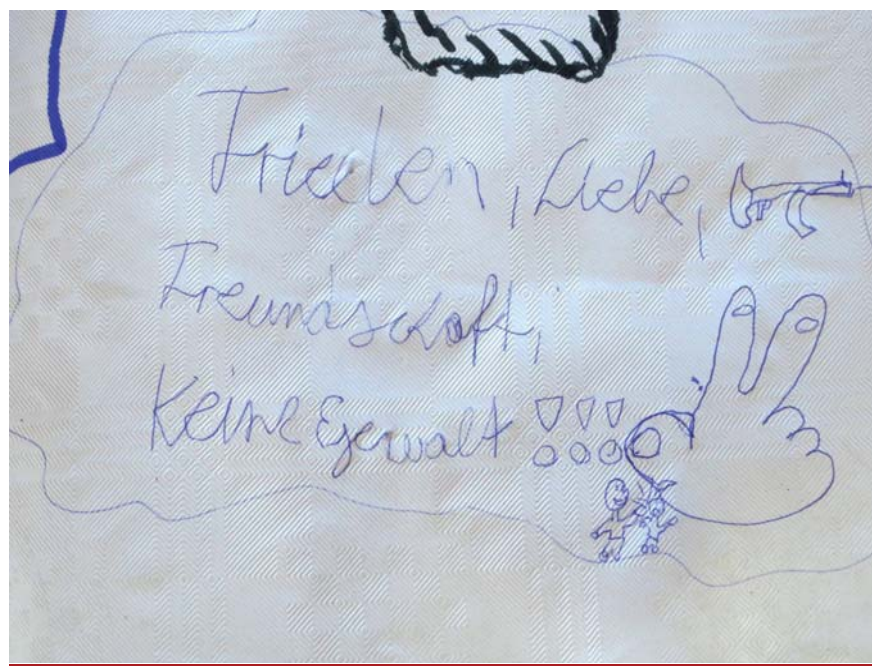
Nach kurzer Zeit wurde mir bewusst, dass es sich bei dem Handlungsforschungsprojekt um ein Lernabenteuer handelt, auf das ich mich einlassen muss und das geprägt ist durch Phasen der intensiven Auseinandersetzung sowie Phasen, in welchen ich Abstand vom Handlungsforschungsprojekt haben muss, um meine Gedanken zu sortieren. Gerade die nicht vorhandene Struktur ist für mich eine Bereicherung im Lernprozess gewesen, da sie mir die Möglichkeit geboten hat, neue Erkenntnisse und Erfahrungen zu sammeln.

Gerade in Bezug auf meine Standortgebundenheit habe ich hinzugelernt, mich auf fremde Sichtweisen einzulassen, diese mit in mein Denken einzubetten und so aus der Distanz Phänomene zu betrachten.

Kurz nach meiner Gesellenprüfung sagte ein älterer Geselle zu mir: ‚Lukas, erst in Ruhe und dann mit einem Ruck!‘ Dieser Satz zielte auf meine damalige hektische und unruhige Arbeitsweise. Im Rahmen des Handlungsforschungsprojektes habe ich erkannt, dass in diesem Satz ein großer Teil meines Lernzuwachses enthalten ist. Es ist wichtig, die Probleme, die sich einem stellen, in Ruhe zu betrachten, seine Gedanken zu sortieren und neue Denkmuster zuzulassen, dieser Phase der Entspannung folgt eine Phase der Anspannung, eine Phase des Rucks, in der es sich darum dreht, die Probleme planvoll und gezielt anzugehen und zu bearbeiten. Auf diese Weise können große, unstrukturierte Aufgaben in kleinen Schritten doch planvoll und handhabbar bearbeitet werden.“

Der Auswertungsprozess forschungsbezogener Daten (transkribierte Interviews, Gruppendiskussionen, ethnografische Beobachtungen, Videos, Bilder, Zeichnungen, Briefe) in Form von Forschungswerkstätten und kleinerer forschungsmethodischer oder themenfeldbezogener Analysegruppen spielt als Lehr-Lern-Arrangement im Konzept des forschenden Lernens eine besondere Rolle. Dieses gemeinsame, mit Lehrenden wie auch mit anderen Studierenden, praktische kommunikative Analysieren, Interpretieren, Infragestellen, Verwerfen, Abstrahieren, also die gemeinsamen methodisch kontrollierten, aber offenen hypothetisierenden und heuristischen Suchprozesse mit dem selbst erhobenen Forschungs- bzw. Datenmaterial sind – forschungsgeschichtlich formuliert – als Auswertungs-, Lehr-, Lern- und Reflexionsorte eine unverzichtbare Institution qualitativer Forschungspraxis geworden.

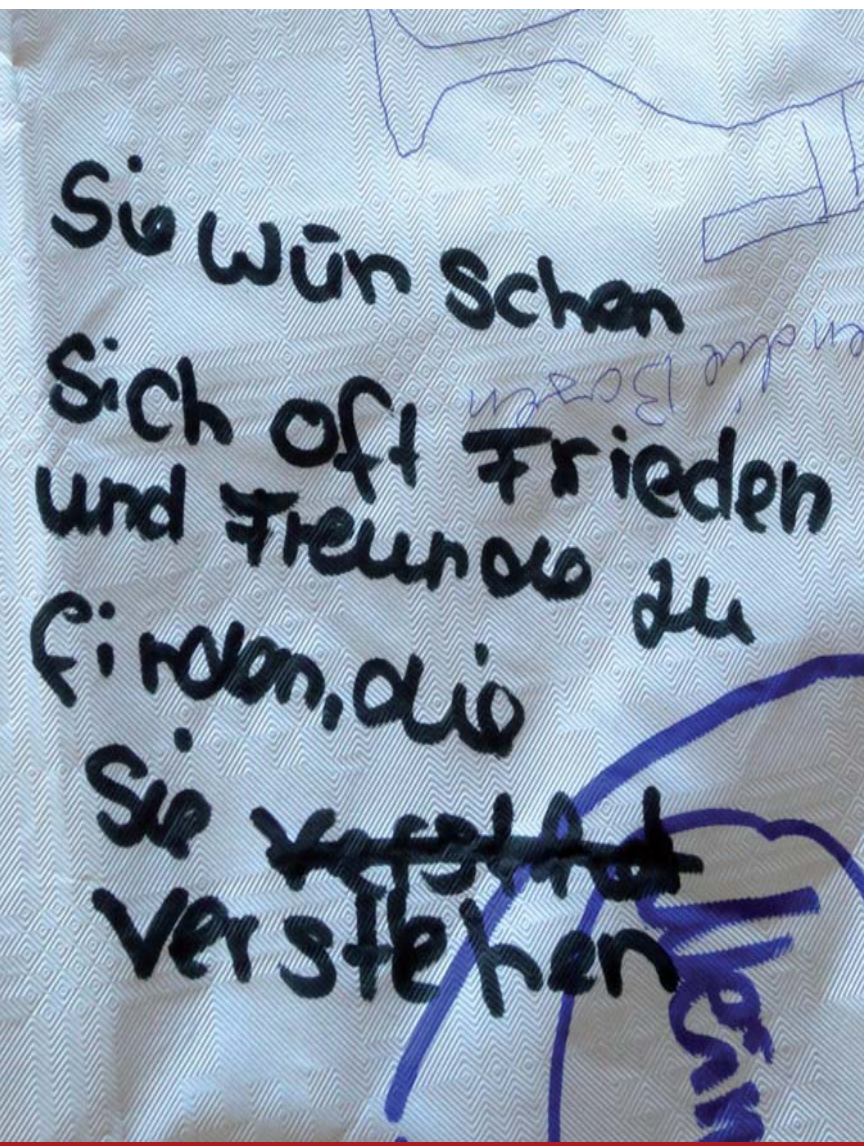
Die Bedeutung „forschenden Lernens“ in der Lehre als Scharnier zwischen Forschung und Praxis und



Professionalisierung in der Sozialen Arbeit für einen sinnverstehenden (Selbstbe-)Forschungszugang wird (nicht nur, aber insbesondere) in der neuen Kindheits- und Kinderforschung gefordert (Honig, 2011; vgl. auch Richter Nunes, in diesem Band).

Daran anknüpfend haben wir ein erfahrungsbasiertes Lehr-Lern-Arrangement in verschiedenen Theorie-Praxis-Projekten konzipiert, in dem wir Studierende durch verschiedene Forschungszugänge im





Paradigma der interpretativen Sozialforschung theoretisch und in praktischen Übungen zu Erhebungsmethoden – wie beispielsweise das narrative Interview oder Gruppendiskussionen – einsozialisierten und sie diese mit Kindern und Jugendlichen unter fachkundiger Anleitung und ständiger Reflexion mit dem Leitbild größtmöglicher Partizipation in der Forschungssituation (Art. 12 CRC: „the right of the child to be heard“; CRC, 2009) durchführen ließen (dies verweist auf den interaktiven Charakter).

Forschung Erwachsener mit Kindern bedeutet immer auch die Berücksichtigung der etablierten gesellschaftlichen generationalen Ordnung und der asymmetrischen Positionierung von Kindern im machtasymmetrischen Generationsgefüge. Mit der

Einführung der Neuen Kindheitsforschung und dem veränderten Bild von Kindern als sinnhaft und kompetent handelnde, selbsttätig sich die Welt aneignende Akteur*innen war es wichtig, das gesellschaftlich bestehende Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern – theoretisiert als Diskriminierungspraxis mit dem Begriff Adultismus (Ritz, 2008; Schulze et al., i.V.) – sowie die Erwachsenen-zentriertheit von Forschung (Heinzel, 2012) zu thematisieren und Möglichkeiten der Aneignung dieser Dekonstruktion traditioneller Selbstverständlichkeiten und „Wahrheiten“ sukzessiv durch Theorie und viele Reflexionsschleifen zu ermöglichen. Es ging darum, Kinder als „wissende“ und sinngebende Personen und Expert*innen ihres eigenen Lebens anzuerkennen und aktiv in den Forschungsprozess einzubeziehen. Die Studierenden wurden damit konfrontiert, sich persönlich und fachlich mit Fragen zu beschäftigen wie: Was verbinde ich mit dem Begriff „Kind“? Was verstehe ich unter „Kindheit“ und „Kind“? Welche Zuschreibungen mache ich Kindern gegenüber? Was verbinde ich im Vergleich dazu mit „Erwachsenen“? Was heißt das für meine professionelle Arbeit mit Kindern und Erwachsenen, welche pädagogischen und entwicklungspsychologischen Konstruktionen habe ich über Kinder, und welche institutionellen Praktiken leite ich davon ab? Welche spezifischen Konstruktionen habe ich zum Kind-Sein oder Erwachsen-Sein, welche Rollen werden Erwachsenen oder Kindern in der Gesellschaft zugewiesen? Im Anschluss an ein Lehrforschungsprojekt im Kontext neuer Kindheitsforschung wurde im Rahmen einer Bachelorarbeit (Nief, 2017) eine dreiphasige Befragung mit Fragebogen durchgeführt, wobei eine Gruppe Studierender Angaben zu ihren altersspezifischen Konstruktionen über Kinder und Erwachsene und damit verbundene Rollenzuschreibungen, Assoziationen und Bilder zu diesen beiden Gruppen angeben sollte. Die Ergebnisse wurden wie folgt beschrieben (ebd., S. 41):

„In Kombination mit dem defizitären Bild von Kindern werden Kinder durch diese Zuschreibungen in eine den Erwachsenen unterlegene und auf sie angewiesene Position gebracht. Diese Schutzraum-Argumentationen ... verstärken das Machtgefälle zwischen den großen, verantwortungsvollen, beschützenden Erwachsenen und den kleinen, „unschuldigen“, schützenswerten Kindern. In Verbindung mit der Objektivierung von Kindern und einer besonderen Wertzuschreibung an Kind-Sein werden Schutzargumentationen häufig zur Legitimation der Bevormun-



„dung von Kindern genutzt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studierenden Erwachsenen-Sein und Kind-Sein in klarer Abgrenzung zueinander konstruieren. Dabei spiegeln ihre Antworten sowohl defizitäre Annahmen über Kinder als spielende, naive, unreife Menschen sowie auch protektionistische Zuschreibungen wider Erwachsene werden demgegenüber als verantwortungsvolle, kompetente Akteur*innen konstruiert. Diese altersspezifischen Rollenkonstruktionen schreiben das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern zugunsten der Erwachsenen fest.“

Eine von Erwachsenen durchgeführte Kindheitsforschung hat nur dann eine Chance, die Perspektive von Kindern abzubilden, wenn die Forscher*innen die Fähigkeit besitzen, die gesagten Worte des Kindes so wiederzugeben, wie es das Kind meint (Liebel, 2008, S. 241). Dies war auch die Herausforderung bei der Analyse der Interviews mit Kindern im Frauenhaus, die im Spannungsfeld der interpretatorischen Arbeit und damit auch der (Fremd-)Deutungsarbeit stand, ohne die Kinder durch diese Interpretationen aus Erwachsenensicht und professionellen Wissensbeständen zu kolonisieren. Sogar eine kindgerecht ausgerichtete Forschung beruht auf oftmals verallgemeinernden Erkenntnissen und geht auf vorgefertigte Bilder der erwachsenen Forscher*innen zurück. Bereits in der Fragestellung fließen emotional besetzte Bilder von Kindheit ein. Aktuelle Erfahrungen mit Kindern, festgefahrene Schemata und eigene Kindheitserfahrungen beeinflussen die Forschungsfrage sowie die Auswertung der Ergebnisse (Heinzel, 2003, S. 710). Selbst die Aussage, Kinder seien die Expert*innen ihrer Lebenswelt, erweist sich als erwachsenenzentriertes Konstrukt, denn auch eine partizipativ angedachte Forschung hat aufgrund des akademischen Grades der Forscher*innen zu den Kindern von vornherein eine hierarchische Grundlage. Kinder nehmen im Forschungsprozess die Rolle der Informant*innen oder Helfer*innen ein. Damit sie interessiert und motiviert bei der Sache bleiben, wenn sie im Forschungsprozess selbstständige Aufgaben übernehmen, präsentieren dürfen und selber als Forscher*innen auftreten können, muss – so die Forderung – die Rolle des Kindes in der Kindheitsforschung anders konzipiert werden (Liebel, 2008, S. 242; vgl. auch Richter Nunes, in diesem Band). Mit unseren Lehrforschungsprojekten haben wir uns als Lehrende selbst auf den Weg gemacht, um mit den Studierenden einen gemeinsamen neuen Weg zu gehen, der erst begonnen hat.

Literatur

- Alheit, Peter (2001). „Ethnografische Pädagogik“. Eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes. *Die Deutsche Schule*, 93(1), 10-16.
- Blum, Angela, Hanf, Carolin & Schirling, Patricia (2016). *In welchen Situationen/an welchen Orten erleben Jungen und Mädchen verschiedene Formen von Gewalt? Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Forschungswerkstatt „Forschendes Lernen“*. Wiesbaden: Hochschule RheinMain.
- CRC – Committee on the Rights of the Child (2009). *Convention on the rights of the child. General comment no. 12: The right of the child to be heard. CRC/C/GC/12*. Genf: United Nations. Verfügbar unter: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf> [23.07.2019].
- Fraser, Nancy (1994). *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*. Frankfurt: Suhrkamp (englisches Original erschienen 1989).
- Hanses, Andreas (2007). Perspektiven forschenden Lernens für die Soziale Arbeit. Erfahrungen aus lehrender und studierender Perspektive. In Cornelia Giebler (Hrsg.), *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung* (Reihe: Rekonstruktive Forschung in der sozialen Arbeit, Bd. 1; S. 141-154). Opladen: Budrich.
- Heinzel, Friederike (2003). Qualitative Interviews mit Kindern. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Pregel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Reihe: Studienausgabe; S. 396-413). Weinheim: Juventa (Original erschienen 1997).
- Heinzel, Friederike, Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorf, Johanna (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11(1), 9-37. Verfügbar unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/04.pdf> [23.07.2019].
- Hirschauer, Stefan & Amann, Klaus (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hochschule RheinMain, Fachbereich Sozialwesen (2012). *Modulhandbuch zum Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“*. Wiesbaden: HS RheinMain. Verfügbar unter: <http://www.hs-rm.de/de/fachbereiche/sozialwesen/studiengaenge/soziale-arbeit-ba/modulhandbuch-soziale-arbeit-ba-po-2012/> [23.07.2019].
- Holzkamp, Klaus (1995). Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen. *Forum Kritische Psychologie*, 18(1 [Nr. 35]), 109-131.
- Honig, Michael-Sebastian (2011). Kindheit. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4., völlig neu bearb. Aufl.; S. 750-758). München: Reinhardt.
- Højholt, Charlotte (2012). Kinderperspektiven: Partizipation in gesellschaftlicher Praxis. *Journal für Psychologie*, 20(1), Art. 1. Verfügbar unter: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/112> [23.07.2019].
- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (Reihe: Motivierendes Leh-



- ren und Lernen in Hochschule, Bd. 10; S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Jakob, Gisela (2010). Forschung in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3., überarb. u. erw. Aufl.; S. 1191-1201). Opladen: Budrich.
- Kokemohr, Rainer & Marotzki, Wilfried (1989). *Biographien in komplexen Institutionen. Bd. 1: Studentenbiographien* (Reihe: Interaktion und Lebenslauf, Bd. 4). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Liebel, Manfred (2008). Forschende Kinder. *neue praxis*, 38(3), 239-251.
- Liebel, Manfred (2013). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim: Juventa.
- Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2010). Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3., überarb. u. erw. Aufl.; S. 687-706). Wiesbaden: VS.
- Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2015). Forschungswerkstätten. In Werner Thole, Davina Höblich & Sarina Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (Reihe: Soziale Arbeit; 2., durchges. u. erw. Aufl.; S. 88-89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lorenz, Sophie, Scarpatti, Sabrina, Bisdorf, Hannah & Hostert, Stephanie (2016). *[Seminarbericht]*. Unveröffentlichtes Manuskript. Wiesbaden: HS RheinMain.
- Miethe, Ingrid & Stehr, Johannes (2007). Modularisierung und forschendes Lernen. Erfahrungen und hochschuldidaktische Konsequenzen. *neue praxis*, 37(3), 250-264.
- Nief, Melanie (2017). *Der Einfluss intergenerationaler Machtungleichheit auf die Dekonstruktion geschlechtsspezifischer Machtungleichheit. Lehr- Lernprozesse eines dekonstruktivistischen Präventionsprojektes zum Thema familiäre Gewalt*. Bachelorthesis. Wiesbaden: Hochschule RheinMain.
- Plössl, Lukas (2016). *Forschungsbericht zur Forschungswerkstatt „Forschendes Lernen“*. Unveröffentlichtes Manuskript. Wiesbaden: HS RheinMain.
- Reim, Thomas & Riemann, Gerhard (1997). Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In Gisela Jakob & Hans-Jürgen von Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (Reihe: Edition soziale Arbeit; S. 223-238). Weinheim: Juventa.
- Riemann, Gerhard (2003). Forschungswerkstatt. In Ralf Bohnsack, Wilfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 68-69). Opladen: Leske + Budrich.
- Riemann, Gerhard (2011). „Grounded theorizing“ als Gespräch – Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., akt. u. erw. Aufl.; S. 405-426). Wiesbaden: VS.
- Ritz, Manuela (2008). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 128-136). Freiburg: Herder.
- Salomon, Alice (1927). *Die Ausbildung zum sozialen Beruf*. Berlin: Heymann.
- Schütze, Fritz (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In Norbert Groddeck & Michael Schumann (Hrsg.), *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189-297). Freiburg: Lambertus.
- Schulze, Heidrun, Bialek, Julia, Witek, Kathrin & Affeld, Judith (2018). (Un-)Sichtbarkeit intergenerationaler Machtverhältnisse kommunikativer Sprechhandlungen in pädagogischen Arrangements: Herausforderungen für eine kinderrechtsorientierte und machtsensible Beratungspraxis. In Heidrun Schulze, Davina Höblich & Marion Mayer (Hrsg.), *Macht – Diversität – Ethik in der Beratung. Wie Beratung Gesellschaft macht* (S. 31-56). Opladen: Budrich.
- Schulze, Heidrun, Nunes, Rita & Schäfer, Dorothee (i.V.). Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In Peter Cloos, Barbara Lochner & Holger Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierung von Disziplin und Profession* (Reihe: Übergangs- und Bewältigungsforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulze, Heidrun & Witek, Kathrin (2017). Rekonstruktiv denken und handeln als Herausforderung für eine kinderrechtsorientierte Praxis der Beteiligung im Kinderschutz. In Bettina Völter, Julia Franz & Ute Reichmann (Hrsg.), *Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis* (Reihe: Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Bd. 14; S. 251-268). Opladen: Budrich.
- Schulze-Krüdener, Jörgen & Homfeldt, Hans Günther (2002). Mehr Wissen – mehr Können? Zur Professionalität der Fachkräfte der Sozialen Arbeit zwischen Ausbildung, Wissenschaft und Praxis. In Jörgen Schulze-Krüdener, Hans Günther Homfeldt & Roland Merten (Hrsg.), *Mehr Wissen – mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession* (Reihe: Grundlagen der sozialen Arbeit, Bd. 5; S. 88-124). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schweppe, Cornelia (2004). Das Studium der Sozialpädagogik als biographischer Aneignungsprozess. In Andreas Hanses (Hrsg.), *Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit* (Reihe: Grundlagen der sozialen Arbeit, Bd. 9; S. 144-165). Baltmannsweiler: Schneider.
- Strauss, Anselm (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink (englisches Original erschienen 1987).



Forschungsmethodische Zugänge des Lehrforschungsprojekts „World Café und Narrative Praxis“

Forschungsansatz

Das Lehrforschungsprojekt (für die forschungsmethodischen Zugänge zu einem weiteren Lehrforschungsprojekt vgl. Schulze, Interviews mit Kindern in Frauenhäusern) zielte auf eine responsive partizipative Evaluation einer Ausstellung zum Thema häusliche Gewalt und Gewaltformen mit den Adressat*innen der Ausstellung: Kindern und Jugendlichen. Damit stand der Forschungszugang im Paradigma der qualitativen Sozialforschung, in der die Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen und die Perspektive der Forschungssubjekte den Ausgangspunkt im Hinblick auf die Forschungsfragestellung bilden.

Grundgedanke war, dass eine Evaluationsforschung (Bohnsack, 2006; Heiner, 2001; May, 2010) nicht darauf zielen kann, sog. personen- und kontext-unabhängige Wirkfaktoren empirisch zu ermitteln, um darüber die Qualität eines Bildungsinformationsinstrumentariums, wie es die Ausstellung „Echt fair“ darstellt, als „objektiv“ in Qualität und Wirkung zu bestimmen. Im Sinne der Forschungsfrage sollte gegenstandsangemessen die Subjektivität der beteiligten Akteur*innen in den Vordergrund gestellt werden. Die Orientierung lag in der von Stake (1975) eingeleiteten „Erweiterung des Evaluationsparadigmas“ (Beywl, 2006, S. 103) und der von ihm begründeten Tradition *responsiver Evaluation* (Stake, 1975), wie sie von Beywl (2006) anschließend in die bundesrepublikanische Evaluationsdiskussion eingebracht wurde.

Die Forschung konzentriert sich dabei zentral auf die Explikation „impliziten Erfahrungswissens“ (Polanyi, 1966/1985; Neuweg, 1999/2004; aktuell Halder, 2019). Durch eine dialogische Koproduktion können damit spezifische, durch die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen vermittelte Relevanzen, Deutungsverarbeitungsmuster stärker als in anderen Evaluationsverfahren in den Blick genommen werden.

Unsere Forschungsfragen zielten darauf, die Prozesse der Erkenntnis- und Bewusstseinsbildung der Mädchen und Jungen durch den Besuch der Ausstellung zu rekonstruieren und ihre subjektiven wie kollektiven Verknüpfungen zum Thema Gewalt, ins-

besondere häusliche Gewalt, mit ihnen gemeinsam diskursiv zu machen, ihre Gedanken hierzu aufzunehmen und verallgemeinernd theoretisch zu reflektieren. Da in Deutschland immer noch ein eklatanter Mangel an der systematischen Berücksichtigung und Integration von Kinderperspektiven im Bereich häuslicher Gewalt für einen kinderrechtsorientierten partizipativen Kinderschutz (Liebel, in diesem Band) festzustellen ist, wollten wir mit dieser Forschung einen Schritt in Richtung des Gehörtwerdens von Kinderperspektiven gehen (UN, 1989, Art. 12).

Als Erhebungsverfahren wurde eine Mischung aus Gruppendiskussion und Gruppeninterviews (Bock, 2010) mit den teilnehmenden Schüler*innen gewählt, praktisch gerahmt im Format eines „World Cafés“. Für die Diskussions- und Interview-Runden wurde eine narrative Gesprächshaltung zur Unterstützung erfahrungsnaher Erzählungen wie zu sinn- und bedeutungsgebenden Äußerungsaktivitäten in einer dialogisch orientierten Interaktionsform gewählt.

Diese narrative Haltung in den Gruppendiskussionen bzw. -interviews wurde aus dem sozialwissenschaftlichen Forschungskontext und dem Datenerhebungszugang des narrativen Interviews sowie aus der auf Dekonstruktion, Externalisierung und Fähigkeitserkundung orientierten Beratungs- und Therapiehaltung des Narrative-Therapy-Ansatzes (White, 2007/2010; Schulze, 2014a) modelliert.

Hieraus entstand eine Fragehaltung, die auch für die intensive Phase der Entwicklung der Eingangsfragen an den „Tischen des World Cafés“ angelegt wurde (s.u., vgl. auch die Fotos in diesem Beitrag). Im Folgenden werden die forschungspraktische Durchführung und die (forschungs)methodischen Zugänge erläutert.

Setting

Für das Lehrforschungsprojekt und Forschungsbegleitprojekt wurde das Format eines World Cafés als eine niedrigschwellige Praxis gewählt, um mit den Schüler*innen in einen Austausch zu kommen und



sie auch zur Äußerung ihrer Gedanken anzuregen zu ihren Ideen, Überlegungen sowie die Nachwirkungen ihres Besuchs der Ausstellung „Echt fair“ im Klassenverband.

Leitend ist hierzu die Grundannahme, dass das Wissen und die Erfahrungen von Personen bezüglich eines Themas über niedrigschwellige kollektive Dialog- und Kommunikationsprozesse erkundbar und sichtbar gemacht werden können. Das World Café soll für ein lebendiges Netzwerk eines kooperativen Dialogs Raum kreieren sowie das Besprechen relevanter Fragestellungen ermöglichen. Die Idee

dabei ist, in Anlehnung an Kaffeehausgespräche und frühere Salon-Kultur kleine informalisierte Kreise für intensive Diskurse zu schaffen. Zur Anregung der Diskussionen und zur inhaltlichen Ausweitung sowie Vertiefung der Inhalte werden die Gesprächsgruppen durch die Tischwechsel der Teilnehmer*innen durchmischt. Die Methode entstand ursprünglich im Bereich Management und Kommunikation, um einen möglichst schnellen, ungezwungenen und lockeren Austausch unter Teilnehmer*innen herzustellen (vgl. Brown & Isaacs, 2007, S. 20f.).

Für unser Vorhaben statteten wir einen Schulraum mit drei großen Tischen aus, die wir mit weißen Papiertischdecken bedeckten. Darauf wurden – in Anlehnung an Cafés – Süßigkeiten verteilt sowie dicke Malstifte (vgl. die Fotos in diesem Beitrag), um den Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, während des Sprechens, Schweigens und Zuhörens auf die Tischdecken zu malen, was sie gerade beschäftigte bzw. mit Worten nicht sagen wollten, oder auch, was sie einfach aus Lust malen mochten. Dahinter stand der Gedanke, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zu schaffen und eventuell auch zu Dialogen über „Gemaltes“ einzuladen.

Narrative Gesprächshaltung

Um angemessen und adäquat mit den teilnehmenden Schüler*innen des Lehrforschungsprojekts im Rahmen der Gruppendiskussionen bzw. Gruppeninterviews in Dialog zu treten, wurden die Studierenden im Rahmen des Seminars durch die Dozentinnen in verschiedenen Theorien und Praxen der narrativen Gesprächshaltung geschult.

Ein Theorierahmen über sprachpragmatische linguistische Phänomene in dialogischen Prozessen bildete hierzu eine theoretische Orientierung zur Prozessführung der Moderation von Gruppendiskussionen und zur kontinuierlichen Reflexion der situativ sinnvollen Frageformen für die Gesprächsführung in den Gruppeninterviews mit den Kindern und Jugendlichen – auch zur Abwendung einer Retraumatisierung (Schulze, 2014b; White, 2005/2009).

Die Gesprächshaltung, in der die Gruppendiskussionen/Gruppeninterviews moderiert wurden und die sich auch in den vertiefenden Fragen ausdrückte, verband zwei theoretische Schulen: Anhand von praktischen experimentellen und supervidierten Übungen wurden die Studierenden in die aus der re-

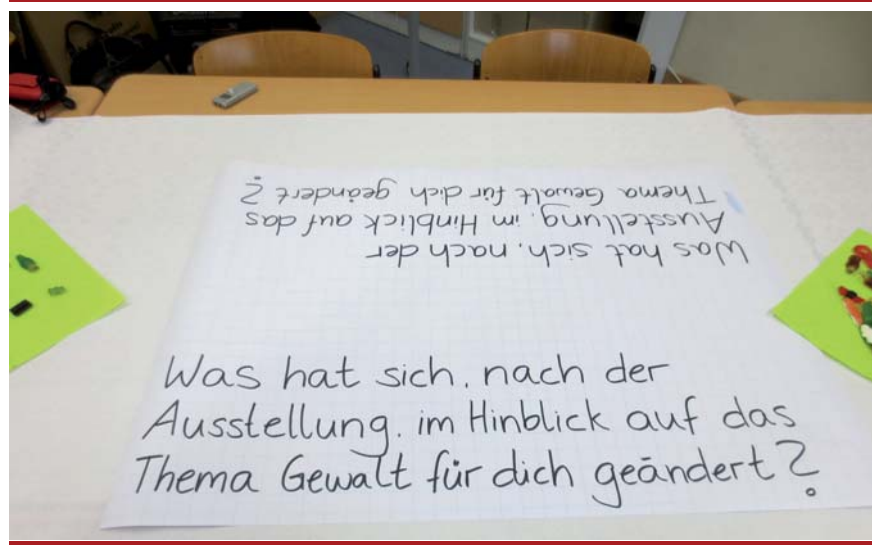
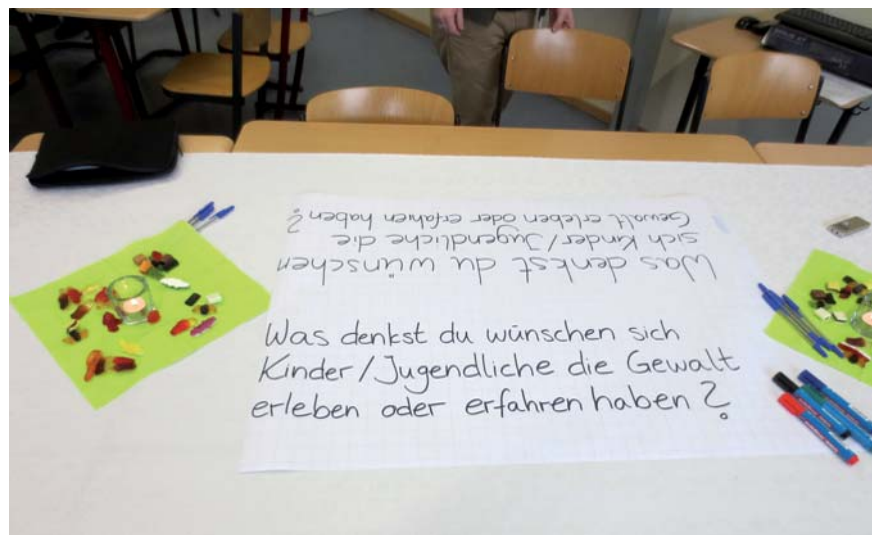
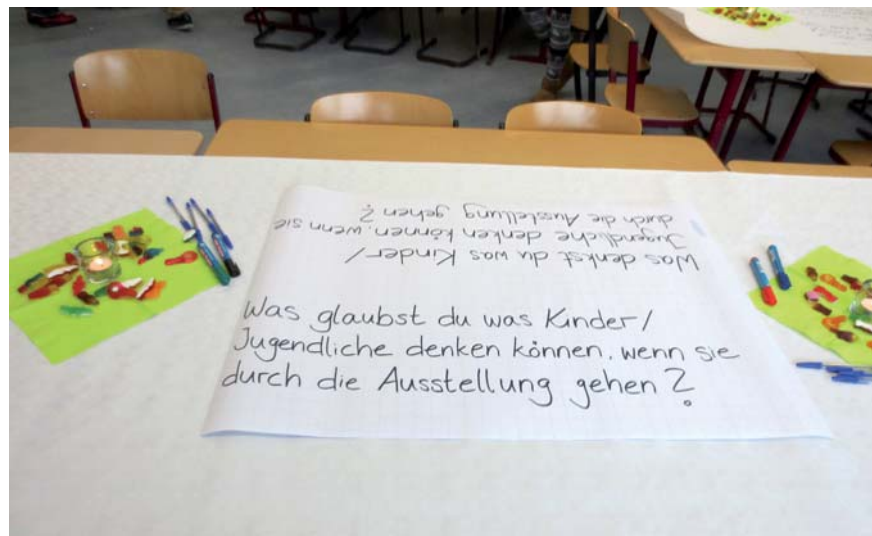


konstruktiven Biografieforschung (Rosenthal, 1995) stammenden narrationstheoretischen Gesprächsführung eingeführt (vgl. Kasten 1) wie auch in den im englischsprachigen Raum (Australien, Neuseeland, Kanada) von White und Epston (vgl. White & Epston, 1989/2009; White, 2007/2010) begründeten Beratungs- und Therapieansatz der Narrative Therapy. Charakteristisch ist hierfür eine konsequent offene und narrative – erzählgenierende – Gesprächsführung als dekonstruktionistische Praxis (vgl. White, 1991). Dieser Ansatz legt eine theoretische Fundierung zugrunde für einen Dialog, der bei von Gewalterfahrung betroffenen Kindern eine Retraumatisierung verhindert (Schulze, 2014b; White, 2005/2009).

Eine weitere rahmentheoretische Einbettung des Lehrforschungsprojekts war die Grundlagentheorie der tätigkeitsorientierten pädagogischen Psychologie von Vygotskij (1934/2002), in deren Zentrum die Relevanz der Versprachlichung und situativen Begriffsbildung im dialogischen Austausch für die Bewusstseinsbildung und für kognitive Bildungsprozesse in allen Lebensphasen steht. Diese Verquickung – einer normierungskritischen und materialistischen Entwicklungspsychologie (ebd.) mit einem sozialwissenschaftlichen Forschungszugang, einer linguistisch-dekonstruktionistischen Therapie- und Beratungspraxis sowie einem anerkennenden Dialog als Grundlage partizipativer Praxis (Art. 12 UN-KRK) – war federführend für die Gesprächshaltung (vgl. Kasten 2) in den Gruppendiskussionen und -interviews im World Café.

Für die Praxis bedeutete dies, dass wir uns an den Begrifflichkeiten der Kinder und Jugendlichen selbst orientierten, d.h., die Fragen waren nicht auf den Fachdiskurs „häusliche Gewalt“ und damit nicht auf „geschlechtsspezifische Gewalt gegen Frauen in Partnerschaften“ fokussiert.

Eine offen gehaltene Moderation sollte den Schüler*innen die Möglichkeit geben, sich nicht auf eine einzige Gewaltform (z.B. häusliche Gewalt) fokussieren zu müssen, sondern all ihre lebensweltlich relevanten Verknüpfungen zum Thema Gewalt äußern zu können. Gefragt waren ihre eigenen Meinungen und Haltungen zum Thema Gewalt, die wir mit dem „Konzept Kinderperspektiven“ als situierte und differenzierte Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis verstehen, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Orte und partikulären Lebensbedingungen der Kinder selbst. Im Sinne Højholts (2012) meinen wir mit „Kinderperspektiven“ einen analytischen Begriff, um persönliche Erfahrungen von Kin-



1 Prinzipien einer narrativen Gesprächsführung¹ und dekonstruktionistisch externalisierenden Fragehaltung²

- Einen offenen Raum zur Gestaltung von alltäglichen Erzählungen schaffen.
- Thematisch offene Erzählaufforderung anwenden:
 - ☐ nicht vorab definieren, was zu welchem Thema gehört,
 - ☐ Probleme nicht vorab definieren.
- Kein Frage-Antwort-Schema (Verhörsituation) etablieren, sondern Moderator*innen/Interviewende fragen nach einer Geschichte und ihrer Erzählung:
 - ☐ auf die Kinder/Jugendlichen und die von ihnen angesprochenen Themen konzentrieren,
 - ☐ angesprochene Themen unzensiert lassen,
 - ☐ die je Sprechenden in Erzähl- und Erinnerungsprozessen unterstützen.
- Alltagssprachliche Ausdrucksformen des eigenen Erlebens schaffen und Erinnerungsprozesse (Rosenthal, 2002) sowie Sinnzuschreibungen und (Neu-)Positionierungen zum Erzählten fördern (Schulze, 2014a; White, 2007/2010).
- Erfahrungsnahe Verbalisierungen fördern.
- Aufmerksam und aktiv zuhören, sensible und erzählgenerierende Nachfragen stellen.
- Fragen prozesshaft und weniger kausalitätsorientiert formulieren:
 - ☐ Fragen reflektieren, die Kausalitäten, Theoretisierungen oder Rechtfertigungen evozieren,
 - ☐ Fragen wie „Warum bist du ...?“ oder „Weshalb hast du ...?“ sind zu vermeiden.
- Aufmerksamkeit und Frageaktivität auf die Bedeutungszuschreibung richten.

den und Jugendlichen in konkreter gesellschaftlicher Praxis zu verankern.

Methodisch bedeutete dies entsprechend dem narrativen Zugang eine Unterstützung der Schüler*innen durch Fragen, die sich strikt an deren eigene Äußerungen hielten, um sie darin zu unterstützen, sich mit subjektiven oder auch kollektiven Bedeutungszuschreibungen aktiv zu beteiligen. Ganz bewusst wurde damit versucht, einen Raum herzustellen, in dem alle Schüler*innen gehört werden konnten, wenn sie dies wollten. Die Aufmerksamkeit lag aber auch darauf, die Schüler*innen anzuregen zu einem gemeinsamen Austausch von Meinungen und zur Auseinandersetzung mit der Meinung der je anderen.

Auch die Formulierung der drei Leitfragen (s.u.) orientierte sich an diesem theoretischen Rahmen von narrativer Gesprächshaltung (erfahrungs- und erzählbezogen), Dekonstruktion (kognitiv argumen-

tativ und bedeutungszuschreibend) und dialogunterstützende Begriffsbildung (Vygotskij, 1934/2002).

In den Gruppendiskussionen begannen die Kinder und Jugendlichen bei ihren Äußerungen zunächst zwar mit der jeweiligen Leitfrage, aber die Themen, über die sie gerne sprechen wollten, entwickelten sich sehr schnell weiter. So konnten die Studierenden auf alle aufkommenden Themen, die die Schüler*innen mit dem Thema Gewalt verknüpften und zu den sie sich äußerten, reagieren. Jedes Thema der Schüler*innen wurde aufgegriffen, kein Thema war tabuisiert.

In den Gruppendiskussionen und -interviews zum Thema Gewalt wurden die Mädchen und Jungen nie nach ihrer individuellen Gewalterfahrung gefragt. Bei der Unterstützung von Erzählungen wurde genau auf einen Balanceakt geachtet, die Erzählungen über Gewalterfahrungen nicht gleich zu stoppen, um nicht zu wiederholen, was Kinder immer wieder erleben, wenn sie über ihre Erfahrungen und Bewältigungen sprechen wollen und ihnen nicht zugehört wird. Wurden Gewalterfahrungen einmal angedeutet, so wurde eine daran anschließende Frage außerhalb von Gewalt und möglicher Traumatisierung gestellt, d.h. nach Handlungen, Initiativen, Aktivitäten, Fähigkeiten. Dabei handelte es sich um Detaillierungsfragen nach dem, was die Kinder während und insbesondere nach dem jeweiligen Erlebnis getan hatten, nach den Auswirkungen des Tuns im Sinne von Bewältigungshandlungen, danach, was ihnen dabei geholfen hatte und welche Fähigkeiten darin zu erkennen sind (Schulze, 2014a, 2014b).

Eine Grundannahme der narrativen Gesprächsführung³ in der deutschen Biografieforchung (u.a. Rosenthal, 2001; Schütze, 1983) besteht darin, die Sprechweise in linguistische Präsentationsformen zu „zerlegen“. Das Sprechen von Personen ist also nicht zu verwechseln mit der linguistischen Kategorie des Erzählens. In der Sprachwissenschaft wird zwischen Beschreibung, Bericht, Argumentationen, Evaluationen und Erzählungen unterschieden (Kallmeyer & Schütze, 1977; Griesehop et al., 2012; Loch & Schulze, 2010). In der narrationsorientierten bzw. narrativen Gesprächspraxis spielt die Erzählform der Geschichte eine besondere Rolle. Geschichte wird verstanden als eine Erzählung, die durch verschiedene Zeitebenen verbunden ist, einen Höhepunkt (Plot) und ein Ende hat.

Wenn wir gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen rekonstruieren wollen, was sie erlebt haben (erfahrungsorientierte Vergangenheitsperspek-



tive) und welche Bedeutung sie dieser Erfahrung aus ihrer aktuellen Situation geben, die ihre gegenwärtigen Handlungsorientierungen konstituiert, müssen wir prozesshafte Erinnerungen und deren sprachliche Übersetzung in Erzählungen (Geschichten) hervorgerufen. Grundannahme ist, dass Menschen sehr viel mehr von ihrem Leben wissen, als sie theoretisierend, begründend und argumentativ äußern und darstellen können. Dieses „implizite“ Wissen ist ihnen auf der Ebene des alltäglichen Erzählens verfügbar bzw. wird oftmals erst im Erzählprozess artikulierbar. „Nur die Erzählung einer Geschichte ermöglicht, neben der Reinszenierung vergangener Situationen im Spiel, die Annäherung an eine ganzheitliche Reproduktion des früher erlebten Handlungsablaufs“ (Rosenthal, 1995, S. 206). Im aktuellen Gespräch wird aus heutiger Sicht (Gegenwartsperspektive) mit der Aktivität einer kognitiven Zuwendung eine Bedeutung zugeschrieben (ebd.), die die emotionale und leibliche Sicht auf dieses Ereignis beeinflusst. „Das narrative Interview basiert auf sprachsoziologischen Analysen der inneren Wirkmechanismen von kommunikativen Interaktionen, insbesondere des Stegreiferzählens, d.h. des spontanen, unvorbereiteten Erzählens von Geschichten in face-to-face-Situationen“ (Küsters, 2006, S. 17).

Erzählenkönnen als Ermächtigung für Kinder und kinderechtspolitische Praxis

Das Erzählen eigener Erfahrungen nach den *eigenen thematisch wichtigen Relevanzen* und in der *eigenen Ausdrucksform* ist für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen konstitutiv und entspricht den Forderungen nach struktureller, politischer, interaktiver Partizipation von Kindern gemäß der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK: UN, 1989) Art. 12 „Das Recht des Kindes gehört zu werden“: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (ebd.).

Gesellschaftliche wie pädagogische Räume so zu gestalten, dass sich Kinder offen – auch zum Thema Gewalt – äußern können, ihre Beteiligung initiiert wird, ihre Meinungen Gewicht haben und in die Ge-

2 Beispiele einer erfahrungsbezogenen narrativen⁴ wie auch dekonstruktionistischen und externalisierten Gesprächshaltung²

- Mit prozesshaften Fragen statisch beschriebene Themen an soziale Situationen und Zeitphasen binden:
 - „Die Lehrerin beleidigt uns immer.“
Fragen: „Du hast von ... gesprochen, magst du mir noch etwas mehr darüber erzählen, von ... (erste Erinnerungen) und wie es dann weiterging (bis zum heutigen Tag)?“ „Du hast davon erzählt, dass immer ... (erzählte Sequenz), erzähl mal davon, wie das so angefangen hat und wie es dann weiterging.“
 - „Bei uns zu Hause gab es immer viel Ärger.“
Fragen: „Du hast von ... gesprochen, magst du mir noch etwas mehr darüber erzählen, von ... (erste Erinnerungen) und wie es dann weiterging (bis zum heutigen Tag)? Du hast von Ärger gesprochen ... , erzähl mal davon, wie das so angefangen hat und wie es dann weiterging.“
- Fragen nach einer benannten Situation (erfahrungsnah) stellen:
 - „Als das passiert ist, habe ich mich sehr geärgert.“
Fragen: „Du hast die Situation X erwähnt vorhin, kannst du mir davon noch mal genauer erzählen?“ „Du hast erwähnt, dass du dich in dieser Situation ganz schlecht gefühlt/dich gefreut hast, kannst du mir die Situation noch einmal etwas genauer erzählen?“ „Kannst du mir ein Beispiel erzählen, wo du dich schon mal geärgert hast?“
 - „Als das passiert ist, habe ich mich sehr geärgert.“
Dekonstruierende und externalisierende Fragen (kognitiv): „Was ist Ärger für dich? Wie würdest du den Ärger beschreiben?“ „Wie wirkt sich der Ärger in deinem Leben aus?“ „Was tut der Ärger mit dir?“
- Fragen, um aus einem Argument/einer Beschreibung eine Erzählung zu machen (erfahrungsnah):
 - Beschreibung: „Die sind immer so gemein zu uns.“ „Die sind immer so aggressiv zu uns.“
Fragen: „Erzähl mir doch mal von einer konkreten Situation (einem Beispiel), als die so gemein zu euch/dir waren.“ „Erzähl mir doch mal von einer Situation (einem Beispiel), als der/die so aggressiv zu dir/euch war.“ „Und wie ging's dann weiter?“
 - Argument: „Mein Vater schreit immer so, unsere Mama hat dann immer Angst um uns.“
Fragen: „Erzähl mir doch mal von einer Situation (einem Beispiel), als dein Vater so geschrien hat.“ „Erzähl mir doch mal von einer Situation (einem Beispiel), als du gemerkt hast, dass deine Mutter Angst hatte.“ „Und wie ging's dann weiter?“
- Aufmerksamkeit und Frageaktivität auf die Bedeutungszuschreibung nach vergangener oder gegenwärtiger Bedeutung von Wörtern und damit verbundenen Geschichten richten:
 - „Meine Mitschüler haben mich immer provoziert.“
Fragen (zielen auf die eigenen Wort- bzw. Begriffsbedeutungen, also eine (de)konstruktivistische Fragehaltung): „Du hast gesagt, dass deine Mitschüler dich immer provozieren. Könntest du mir noch mal erzählen, was für dich provozieren bedeutet – oder bedeutet hat? Vielleicht kannst du ja auch ein Beispiel erzählen?“



3 Dekonstruktion und Öffnung von Perspektiven eines geäußerten Themas

- (Vor-)Wissen der Moderator*innen bzw. Interviewer*innen
- Haltung der Moderator*innen/Interviewer*innen:
 - ☐ das selbstverständliche eigene Verstehen hinterfragen („ich weiß, was gemeint ist“),
 - ☐ Wörter zu Objekten gemeinsamer Suche nach weiter reichender Bedeutung machen,
 - ☐ die Wirklichkeitssicht auszuweiten versuchen.
- Fragegerüst (in Anlehnung an White, 2007/2010, S. 49f.):
 - ☐ erfahrungsnahe, besondere Definition/Charakterisierung finden,
 - ☐ Auswirkungen/Effekte beschreiben,
 - ☐ Auswirkungen beurteilen/Erfahrungen beschreiben,
 - ☐ Beurteilung/Werte begründen (warum?).
- Beispiel: *„Ich glaube, wenn die Eltern einen schlagen, da wird man halt auch wütend und schlägt dann auch andere Kinder in der Schule.“*
 Haltungen/Fragen:
 - ☐ Wie könnte man diese „Wut, die zum Schlagen führt“ beschreiben (erfahrungsnahe, personenbezogene Definition bzw. Charakterisierung)?
 - ☐ Wodurch ist das Leben im Umkreis dieses Kindes wohl charakterisiert (nach Auswirkungen/Effektenfragen)?
 - ☐ Zur Beschreibung der Auswirkungen und zur Beurteilung der Auswirkung anregen: „Wie findest du die Aktivität des Schlagens der Kinder?“
 - ☐ Wörter dekonstruieren, um das Implizite herauszuarbeiten: „Was, denkst du, wird bei den Kindern verletzt, was ihnen wichtig ist, wenn sie wütend werden?“
 - ☐ Anregen, die eigene Beurteilung zu begründen, um die eigenen Werte oder die anderer Kinder, für die sie mit Aktivitäten eintreten, zu entschlüsseln: „Für welchen Wert/welches Recht kämpfst du, wenn du dich für/gegen ... einsetzt?“
- Beispiel: *„Zum Glück macht man diese Ausstellung gegen Gewalt, damit man darauf aufmerksam wird, also, was alles Gewalt ist und dass man darüber sprechen kann und dass wir Kinder immer ein Recht auf Hilfe haben.“*
 Haltungen/Fragen:
 - ☐ „Wie könnte man dieses Glück denn beschreiben?“
 - ☐ „Welche Auswirkungen könnte diese Ausstellung gegen Gewalt auf Kinder oder andere haben, wenn damit auf alles aufmerksam gemacht wird, was Gewalt ist?“
 - ☐ „Was ist daran wichtig für Kinder, dass sie über Gewalt sprechen können?“
 - ☐ „Was bedeutet es für dich/andere Kinder, ein Recht auf Hilfe zu haben?“
 - ☐ „Gegen welches Unrecht richtet sich das Recht der Kinder auf Hilfe?“
 - ☐ „Für was trittst du/treten Kinder ein, wenn sie diese Ausstellung gegen Gewalt als Glück ansehen?“

sellschaft bzw. pädagogische Kontexte Einfluss nehmen können, ist dabei keine pädagogische „Gewährungsoption“, sondern mit Blick auf die UN-KRK eine politische Verpflichtung: „There is a need for a greater awareness of the fact that respecting children's views is not just a model of good pedagogical practice (or policy making) but a legally binding obligation“ (Lundy, 2007, S. 930).

In Orientierung an der UN-KRK war für uns also wichtig, den Schüler*innen im World Café für die Gruppendiskussionen und -interviews aufgrund der interaktionssensiblen, zugewandten, aner kennenden und partizipativ orientierten Gesprächshaltung einen offenen Raum für ihre Artikulationsformen zu bieten, um sich entsprechend ihren eigenen Relevanzen (und nicht denen der Moderator*innen bzw. Interviewer*innen) äußern, von sich erzählen sowie über ihre und die Meinungen der je anderen diskutieren zu können. Währenddessen sollten die Moderator*innen bzw. Interviewer*innen lediglich eingreifen, wenn das Gespräch ins Stocken kam, und konzentriert an dem von den Schüler*innen vorher Gesagten anknüpfen und vertiefend nachfragen, um „oberflächlich“ Benanntes mit Sinnzuschreibungen der Sprechenden auszubauen.

Wichtig in diesem Prozess war, die Schüler*innen dabei erleben zu lassen, dass sie mit ihren ganz persönlichen Äußerungen in ihren ganzen Lebensbereichen von Interesse und Bedeutung sind und dass es um gemeinsame Verstehensprozesse geht, in denen sie die Erfahrung eigener Gesprächskompetenz machen können. Sie selbst sind die Expert*innen für die Präsentation ihrer biografisch situierten Erzählungen, aus denen Meinungen hervorgehen, die durch ihre subjektiven Lebensbedingungen vermittelt sind. Dabei machen die Schüler*innen eine Alternativerfahrung zu ihrem häufigen Erleben im Alltag, denn hier wird für sie deutlich, dass sie etwas besser wissen oder können als Erwachsene, als die Lehrer*innen und Fachkräfte in institutionellen Kontexten (vgl. Rosenthal et al., 2006).

Narrative Gesprächsführung: Beteiligung der Kinder/Jugendlichen an der Gesprächsgestaltung

Im Kontext der Biografiefor schung, in der sich das biografisch narrative Interview als Datenerhebung prominent etabliert hat, berichten Rosenthal und



Kolleginnen (2006) aus einem Forschungsprojekt mit Jugendlichen: „Wie entscheidend zur Förderung der Erzählbereitschaft der Jugendlichen die konsequente Einhaltung einer offenen Gesprächsführung ist, die so wenig wie möglich vorgibt und Themenwahl und wie auch generelle Gestaltung des Gesprächs den Jugendlichen überlässt. Es kann dabei immer nur wieder betont werden, wie wesentlich es hier ist, den Jugendlichen auch zuzutrauen, dass sie schon wissen werden über was sie sprechen wollen, und dass sie über die dafür nötige Gesprächskompetenz verfügen. Es gilt in der Gesprächsführung, sich entschieden im Gegensatz zu dem Bild vom inkompetenten und in der Kommunikation gehemmten Jugendlichen zu verhalten, das die Befragten als Teil desjenigen Bildes kennen, das Andere sich von ihnen machen und das sie auch ähnlich von sich selbst haben“ (S. 194).

In Erweiterung dieser Prinzipien der Gesprächsführung und in Fortführung verschiedener Ansätze aus der narrativen Praxis wurden Fragen für die Gruppendiskussionen und -interviews mit Kindern/Jugendlichen entwickelt (vgl. Kasten 3 zur Fragenentwicklung und Kasten 4 als Praxisbeispiel).

Das Fragegerüst aus der Narrative Therapy „De-konstruktion und Öffnung von Perspektiven eines geäußerten Themas“ (Kasten 3) dient dazu, Kinder in ihren Denk- und Bewusstseinsbildungsprozessen durch die Anregung von Versprachlichung und neuer Begriffsbildungen zu unterstützen (Vygotskij, 1934/2002; White, 2007/2010; Schulze 2014b).

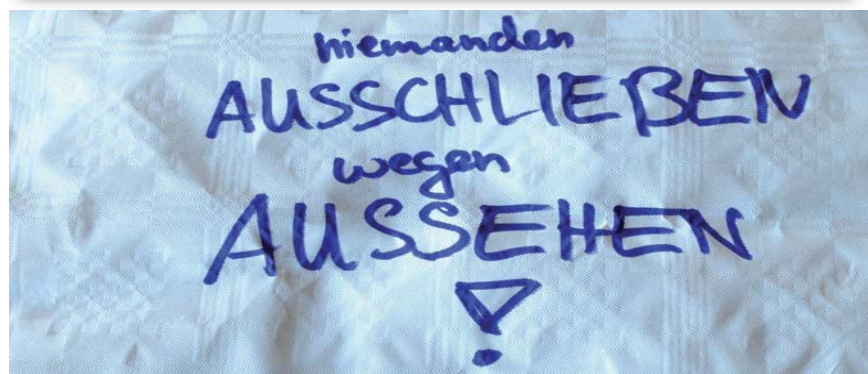
In unserem Forschungskontext wurde diese Fragehaltung dem linguistisch-dekonstruktionistisch begründeten Theoriegefüge der Narrative-Therapy-Praxis entnommen und für die Gesprächshaltung der Moderator*innen/Interviewer*innen nutzbar zu machen versucht, um gemeinsam mit den Schüler*innen während der Gespräche ihre Handlungsfähigkeit, Werte, Wünsche, Hoffnungen – und deren Hindernisse – zu versprachlichen und sie nicht einer singulären Erfahrung von Gewalt und Bewältigungsversuchen zu überlassen (für eine ausführlichere Darstellung der narrativen Praxis im Kontext von Gewalt, Gewalterfahrung und in traumapädagogischer Fallarbeit als Transfer von Praxis in Forschung und der Forschung in die Praxis).

Um den Mädchen und Jungen im Sinne einer ernst zu nehmenden beteiligungsorientierten Gesprächspraxis aktiv Einfluss zu geben, wurde von den Moderator*innen/Interviewer*innen mit den Kindern während der Gesprächsprozesse die eigene Frageform und Frageebene (Erfahrung, Bewertung der

4 Interview-Sequenz zur Praxis des Fragenstellens

I = Interviewerin, J = Junge

- I Möchtest du denn was gefragt werden? Kannst du mir vielleicht eine gute Frage sagen, die ich dir stellen könnte? (2) Welche Frage sollte ich dir stellen?
- J Okay, ich muss mal kurz überlegen.
- I Ja klar. Du hast Zeit.
- J (6) Wie fühlst du dich hier auf dieser Erde?
- I Das soll ich dich fragen?
- J Ja.
- I Okay. Wie fühlst du dich hier auf dieser Erde?
- J (3) Mittel.
- I Mittel? Wieso?
- J Manchmal hab' ich (3) Stress gegen andere.
- I Wieso?
- J In der Schule, manchmal kommen so Erwachsene, die beleidigen mich, und dann muss, krieg' ich immer Ärger von meiner Lehrerin, und dann krieg' ich halt 'ne schlechte Note.
- I Kannst du mir so 'ne Situation erzählen, wo du dann ... ehm, wo Erwachsene dich ... Was hattest du gesagt gehabt?
- J Beleidigt.
- I Beleidigt haben. Kannst du mir irgendeine Situation erzählen, du musst keine Namen nennen oder so. Das möchte ich gar nicht wissen. Aber irgend so eine Situation, wo das mal passiert ist.
- J Also eh::m (2) Manchmal in der Schule, wenn ich da bin, und dann petzen die [der] Lehrerin, dass ich von denen Portemonnaies geklaut habe. Und ich hab' nichts geklaut, und dann kommt die Lehrerin zu mir und beschwert mich, und ich war traurig, und die sagt, du sollst das Portemonnaie geben, obwohl die des bei meine Fach reingesteckt haben.
- I Okay. Und was glaubst du, wieso haben die das gemacht?
- J Die hassen mich.
- I Was glaubst du, wieso hassen die dich?
- J Die sagen immer, gehörs du zu andere Länder, zu Afrika und so.
- I Denkst du wegen deinem Aussehen?
- J Ehem (zustimmend).
- I (3) Und wie würdest du das gerne ändern?
- J Also, wie ich das ändern würde, hätte, ich möchte mich vertragen und befreundet sein, so wär's es für mich gut gewesen.



5 Sequenz einer Gruppendiskussion zur Praxis des Fragenstellens

M = Mädchen, S = Studentin, J = Junge

- M Ich fand es auch gut, dass, wenn Kinder irgendwie sich nicht trauen, irgendwas zu sagen, was ihnen vielleicht passiert ist oder so, dann, dass sie vielleicht jetzt Ideen haben, wie sie es sagen können.
- S Wie könnten sie das denn sagen?
- M Also zum Beispiel, da war ja so an dieser Station „Hilfe“, dass man auch, wenn es jetzt ganz schlimm zu Hause ist oder so, irgendwie bei Nachbarn oder auch beim Jugendamt oder so hingehen kann.
- S Was glaubt ihr denn, was könnte jemand, der so was erlebt hat, noch helfen?
- M Also, Gespräch mit Freunden oder Leuten, die man nett findet, bespricht oder zumindest darüber redet. Ich glaube, das hilft auch schon, wenn man das macht oder mit anderen noch da so überlegen kann, was man macht.
- J Was auch sehr hilft, ist auch, wenn man mit Leuten redet, die das Gleiche erlebt haben, da kann man so ein bisschen austauschen, was man drüber denkt und so.
- S Die anderen, habt ihr auch eine Idee?
- M Also, ich denke, es würde schon helfen, wenn man zu 'ner Person gehen kann, wo man weiß, dass, wenn man das nicht möchte, dass sie es auch nicht weitersagt oder so, also, der man gut vertrauen kann und die dann, wenn man das selber möchte, auch was dagegen ausrichten kann und, ja einfach eine Person, die man vertrauen kann.

Erfahrung) kommuniziert und mit ihnen reflektiert, im Sinne des „Metalogs über den Dialog“.

So wurde zwischendurch, wenn auf eine Frage keine Reaktion kam, immer wieder gefragt: „Ich glaube, das war keine gute Frage?“ Wenn Zweifel über die gemeinsame Verständigung bestand, wurde gefragt: „Hat die Frage dir etwas gebracht?“ Um den Schüler*innen Raum für die Steuerung des Gesprächs zu geben, wurde gefragt: „Welche Frage möchtest du von mir gestellt bekommen?“ Um die Schüler*innen zu ermuntern, ihre Relevanzen einzubringen, wurde gefragt: „Welche Frage sollte man Kindern in deiner Situation stellen?“ (vgl. Kasten 4).

Die narrative Gesprächshaltung der Moderator*innen/Interviewer*innen: kollaborative Verstehenspraxis

Durch die Schulung der Studierenden in narrations-theoretischer, dekonstruktionsorientierter befähigungssensibler Handlungstheorie und narrativer

Fragehaltung im Handlungskontext „Sprechen mit Schüler*innen nach einer Ausstellung über häusliche Gewalt und verschiedene Gewaltformen“ begann ein intensiver Prozess der Entwicklung von Einstiegsfragen für die einzelnen „Gastgebertische“, die sich am narrativen Paradigma – erzählevozierend – orientierten und zugleich den sozialkonstruktivistischen Aspekt zur kognitiven Distanzierungsmöglichkeit für die Schüler*innen aufnahmen:

- Die Kinder/Jugendlichen sollten *nicht* unbedingt veranlasst werden, über sich und potenzielle Gewalterfahrungen zu sprechen.
- Die Kinder/Jugendlichen sollte darin unterstützt werden, Perspektiven durch die Konstruktionsanregung „Wie könnten es andere Kinder sehen?“ zu entwickeln, um sich „über andere“ thematisieren zu können.
- Durch eine Versachlichung und Entpersonalisierung sollen den Kindern/Jugendlichen die Distanzierung und Externalisierung von potenziell erlebter Gewalt ermöglicht werden. Gewalt wurde als „das Thema“, „die Sache“ bezeichnet, wobei Substantivierung und Artikel die Gewalt nicht als subjektive Erfahrung nahe gelegt werden sollte, sondern als externes Objekt, dem man gegenübersteht (vgl. auch Kasten 5).

Aus diesem Prozess gingen **drei Leitfragen zur Gruppendiskussion** hervor, die an den „Gastgebertischen“ des World Cafés auf den papiernen, beschreibbaren Tischdecken von allen Seiten gut sichtbar niedergeschrieben sind (vgl. die Abbildungen auf S. 27):

- Was glaubst du, was Kinder/Jugendliche denken können, wenn sie durch die Ausstellung gehen?
- Was, denkst du, wünschen sich Kinder und Jugendliche, die Gewalt erleben oder erfahren haben?
- Was hat sich nach der Ausstellung im Hinblick auf das Thema Gewalt für dich geändert?

Während der Durchführung des narrativ ausgerichteten World Cafés waren die hierfür über Wochen ausgebildeten Studierenden darauf bedacht, nach den Prinzipien der narrativen Gesprächsführung möglichst nur offene Fragen zu stellen, auf die die Kinder und Jugendlichen möglichst nicht mit Ja oder Nein antworten konnten, damit das Gespräch nicht ins Stocken gerät. Weiterhin nahmen die Studierenden eine anerkennende und wertschätzende Haltung gegenüber den Schüler*innen und deren Äußerungen und Äußerungsformen ein. Alles durfte gesagt werden, und es wurde vonseiten der Studierenden keine Bewertung zu den Äußerungen abgegeben. Die



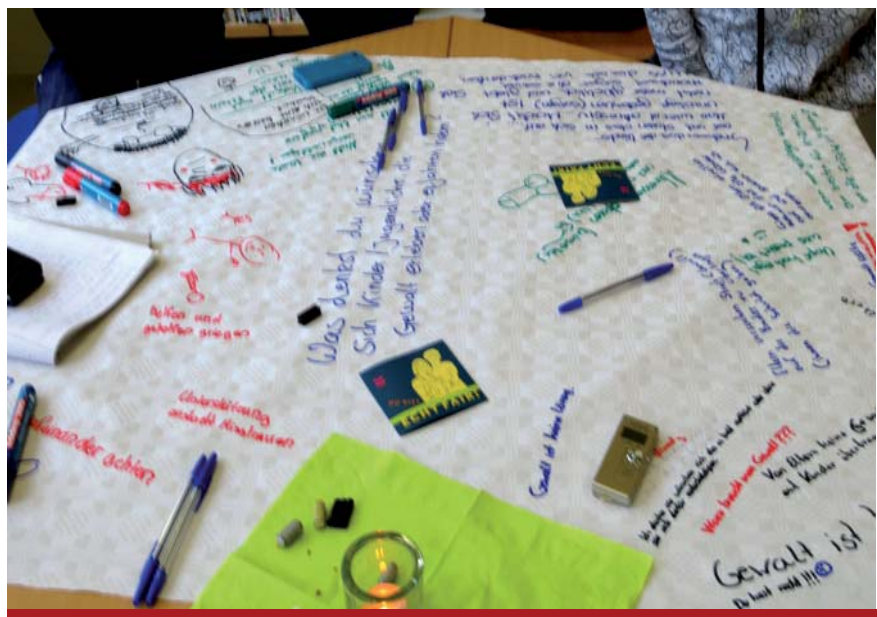
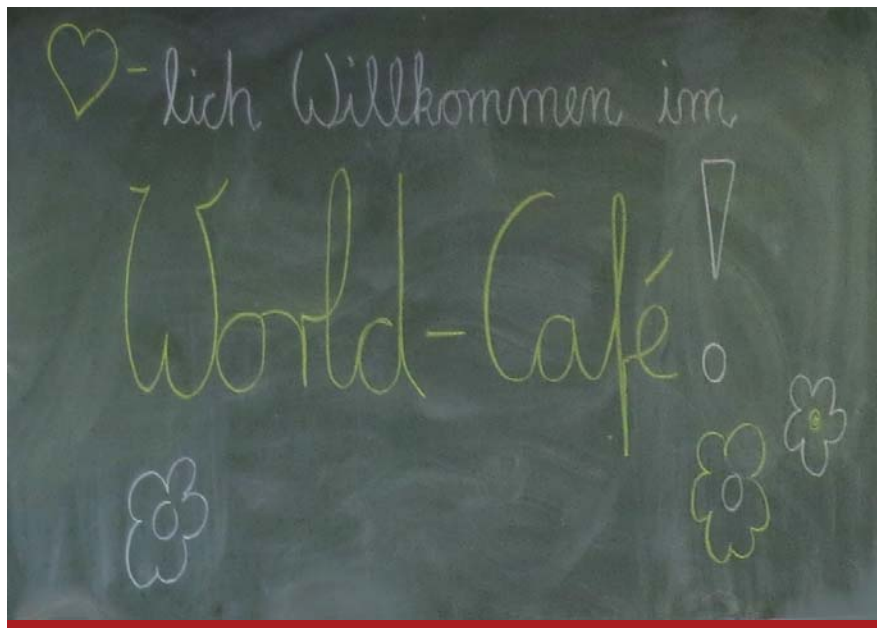
Moderator*innen/Interviewer*innen nahmen eine Haltung ein, die die Interpretationen der Aussagen der Mädchen und Jungen bewusst vermied. Eine vorab theoretisierte ethnografische Neugier (Alheit, 2001) und eine Haltung des Nicht-Wissens (im Gegensatz zu: „Ich verstehe dich!“) handlungspraktisch durch eine wertschätzende, anerkennende Fragehaltung umgesetzt (Loch & Schulze, 2010).

Anmerkungen

- 1 Zur narrativen Gesprächsführung vgl. Rosenthal (1995, 2002) sowie Rosenthal und Kolleginnen (2006).
- 2 Zur dekonstruktionistisch externalisierenden Fragehaltung vgl. White und Epston (1989/2009), White (2000, 2005/2009, 2007/2010), Yuen (2007, 2009) und Schulze (2014a, 2014b).
- 3 Auf nähere Ausführungen über die Verbindung zur Biografieforschung muss an dieser Stelle verzichtet werden, um den Rahmen dieses Beitrags und seiner Einbettung in diesen Band nicht zu sprengen.
- 4 Zur erfahrungsbezogenen narrativen Gesprächshaltung vgl. Rosenthal (2002).

Literatur

- Alheit, Peter (2001). „Ethnografische Pädagogik“. Eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes. *Die Deutsche Schule*, 93(1), 10-16.
- Beywl, Wolfgang (1988). *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation* (Reihe: Europäische Hochschulschriften. Reihe 22 – Soziologie, Bd. 174). Frankfurt: Lang.
- Bock, Karin (2010). *Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern aus Sachsen*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In Uwe Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzungen* (S. 135-158). Reinbek: Rowohlt.
- Brown, Juanita, Isaacs, David & Bürger, Suzanne (2007). *Das World Café. Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft* (Reihe: Management/Kommunikation). Heidelberg: Carl-Auer.
- Griesehop, Hedwig Rosa, Rätz, Regina & Völter, Bettina (2012). *Biografische Einzelfallhilfe. Methoden und Arbeitstechniken* (Reihe: Studienmodule Soziale Arbeit). Weinheim: Juventa.
- Halder, Valentin (2019). *Implizites Vermitteln. Begriffe der Wissensweitergabe im Lichte der Theorien sozialer Praktiken* (Reihe: Research). Wiesbaden: Springer VS.



- Heiner, Maja (2001). Evaluation. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (2., völlig überarb. Aufl.; S. 481-495). Neuwied: Luchterhand.
- Højholt, Charlotte (2012). Kinderperspektiven: Partizipation in gesellschaftlicher Praxis. *Journal für Psychologie*, 20(1), Art. 1. Verfügbar unter: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/112> [04.09.2019].
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In Dirk Wegener (Hrsg.), *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976* (Forschungsberichte des Instituts für Kommu-

- nikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn, Bd. 65; S. 159-274). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Küstners, Ivonne (2006). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (Reihe: Lehrbuch; Hagener Studentexte zur Soziologie). Wiesbaden: VS.
- Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2010). Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3., überarb. Aufl.; S. 687-706). Wiesbaden: VS.
- Lundy, Laura (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- May, Michael (2010). Evaluationsforschung. In Karin Bock, Ingrid Miethe & Bettina Ritter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 305-313). Opladen: Budrich.
- Neuweg, Georg Hans (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (Reihe: Internationale Hochschulschriften, Bd. 311; 4., unveränd. Aufl.). Münster: Waxmann (Erstaufl. erschienen 1999).
- Polanyi, Michael (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp (englisches Original erschienen 1966).
- Rosenthal, Gabriele (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2001). Biographieforschung. In Heiner Keupp & Klaus Weber (Hrsg.), *Psychologie. Ein Grundkurs* (S. 266-275). Reinbek: Rowohlt.
- Rosenthal, Gabriele (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung. Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft*, 4(3), 204-227. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0168-ssoar-56763 [04.09.2019].
- Rosenthal, Gabriele, Köttig, Michaela, Witte, Nicole & Blezinger, Anne (2006). *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Budrich.
- Schulze, Heidrun (2014a). Handeln, erzählen, verstehen. Bedingungen schaffen für das Sprechen und anerkennende Hören von Kindern, die Gewalt erlebt haben. *Systema*, 28(1), 8-33. Verfügbar unter: http://if-weinheim.de/fileadmin/dateien/systema/2014/01-2014/Systema_1_2014_Schulze.pdf [04.09.2019].
- Schulze, Heidrun (2014b). Unsichtbares sichtbar machen. Zur Wiedererschließung von Handlungsfähigkeit traumatisierter Kinder und Jugendlichen im Beratungsprozess. In Michaela Köttig, Stefan Borrmann, Herbert Effinger, Silke Birgitta Gahleitner, Björn Kraus & Sabine Stövesand (Hrsg.), *Soziale Wirklichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmen – analysieren – intervenieren* (Reihe: Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Bd. 9; S. 173-184). Leverkusen: Budrich.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0168-ssoar-53147 [04.09.2019].
- Stake, Robert E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
- United Nations (UN) (Hrsg.) (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Bonn: Netzwerk Menschenrechte.
- Verfügbar unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> [04.09.2019].
- Vygotskij, Lev S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz (russisches Original erschienen 1934).
- White, Michael (1991). Deconstruction and therapy. *Dulwich Centre Newsletter*, 5(3), 21-40.
- White, Michael (2000). *Reflections on narrative practice. Essays and interviews*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- White, Michael (2009). Kinder, Trauma und das (Wieder)erschließen von „unterdrückten“ Geschichten. *Systema*, 23(1), 7-24. Verfügbar unter: http://if-weinheim.de/fileadmin/dateien/systema/2009/1_2009/Sys_1_2009_White.pdf [04.09.2019] (englisches Original erschienen 2005).
- White, Michael (2010). *Landkarten der Narrativen Therapie* (Reihe: Systemische Therapie). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (englisches Original erschienen 2007).
- White, Michael & Epston, David (2009). *Die Zähmung der Monster. Der narrative Ansatz in der Familientherapie* (Reihe: Systemische Therapie; 6., unveränd. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (englisches Original erschienen 1989).
- Yuen, Angel (2007). Discovering children's response to trauma: a response-based narrative practice. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 6(4), 3-18.
- Yuen, Angel (2009). Less pain, more gain: Explorations of responses versus effects when working with the consequences of trauma. *Explorations: An E-Journal of Narrative Practice*, 1(1), 6-16. Verfügbar unter: <http://www.dulwichcentre.com.au/explorations-2009-1-angel-yuen.pdf> [04.09.2019].



Lehrforschungsprojekte

Kann jemand
mit mir reden?!
Carina!

Das es
gibt die
und d

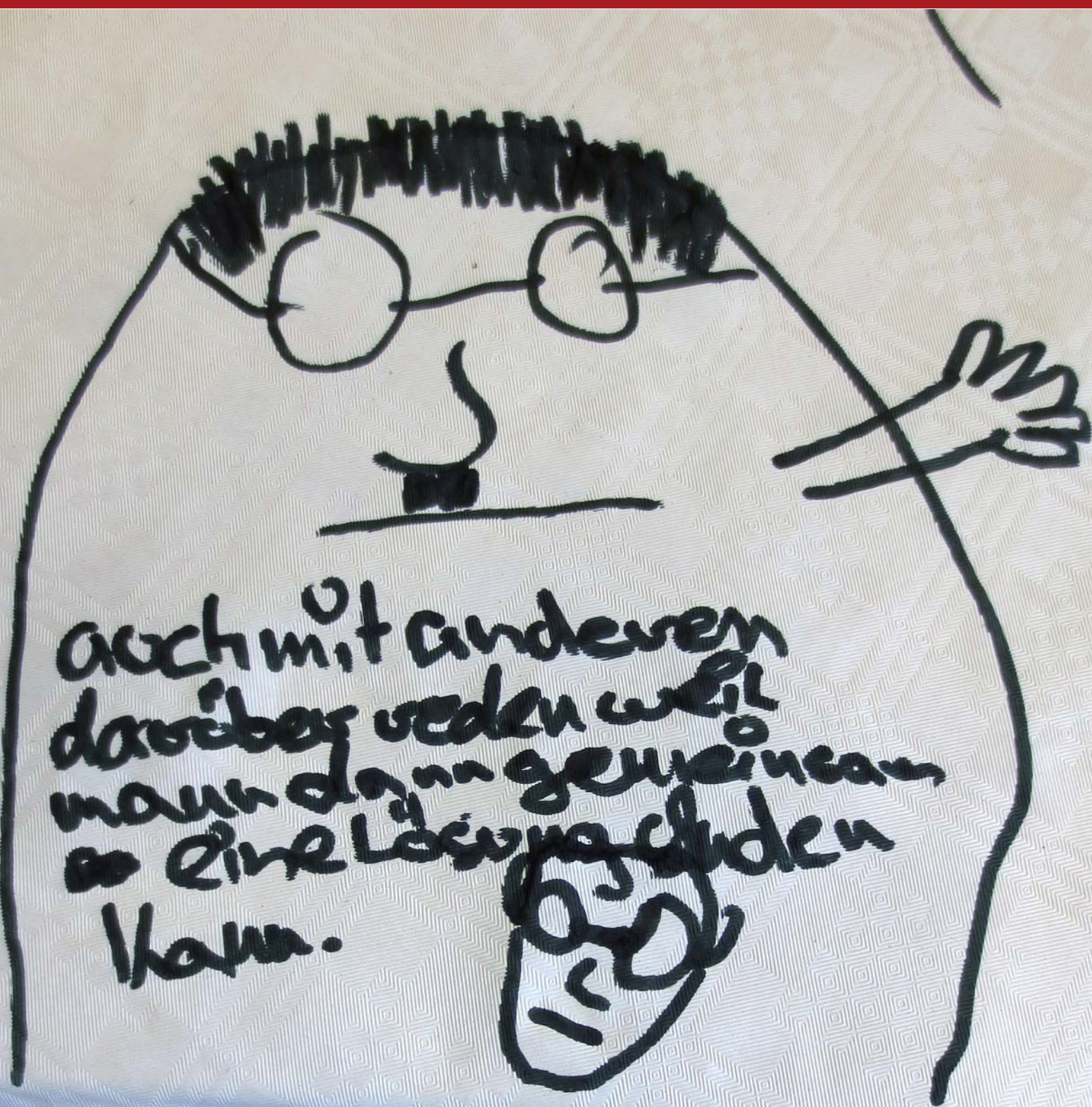
Man brauch
Vertrauenslehrer
an der Seite
und an der
Schule.

Gewalt

Aber
ist es

Ich brauche
jemanden
zum reden!!

Ich ~~am~~ habe



auch mit anderen
darüber reden weil
man dann gemeinsam
so eine Lösung finden
kann.



Interviews mit Kindern in Frauenhäusern

Im Rahmen des rekonstruktiv interaktionsanalytisch ausgerichteten Lehrforschungsprojektes „Entwicklung von Konzepten zum Kinderschutz bei gewalttätigen Familienmilieus“ wurden von Studierenden des Fachbereichs Sozialwesen der Hochschule RheinMain in verschiedenen Frauenhäusern Interviews mit Kindern durchgeführt.¹

Die Arbeit im Bereich häuslicher Gewalt als einem typischen Arbeitsfeld Sozialer Arbeit sollte die Studierenden auf ihre berufliche Zukunft vorbereiten. Dabei waren rekonstruktive und narrative Forschungszugänge besonders gut geeignet, den Kindern und Jugendlichen Gelegenheit zu geben für die alltagssprachliche Formulierung ihrer eigenen Erfahrungsperspektiven. Dieses Vorgehen zielte auf die Entwicklung eines professionellen Fall- und Konfliktverständnisses mit möglichst großer Lebenswelt- und damit Praxisnähe, indem es auf den eigenen Aussagen jener Kinder und Jugendlicher fußte, die von Gewalt betroffen waren (zu den Schwierigkeiten, die bei der Felderschließung des ersten Lehrforschungsprojekts zum Thema „Kinder und häusliche Gewalt“ auftraten, und deren diskurskritischer Auseinandersetzung im Fokus des Paternalismus im Kinderschutz vgl. ausführlich Schulze & Witek, 2017).

Widerstände

Die Problematik narrativ orientierter Interviews mit Kindern

Der Zugang mit narrativen Interviews für die Forschung mit Kindern ist nicht unumstritten, besonders bei unter Zehnjährigen. Die Studie von Heinzel (2003) führte zutage, dass die befragten Experten*innen Interviews mit Kindern unter fünf Jahren wegen sprachlicher Probleme überhaupt nicht geführt hatten (ebd., S. 401ff.). Begrenzte Möglichkeiten im sprachlichen Ausdruck und die Schwierigkeit, keiner adultzentristischen Interpretation zu verfallen, sind Vorbehalte gegen direkte Befragungen der Kinder, ihre narrative Kompetenz wird angezweifelt. Untersuchungen bestätigten jedoch 1976 erstmals em-

pirisch die Möglichkeit, Kinder im Grundschulalter ohne gravierende Validitätsprobleme zu befragen (ebd., S. 396f.).

Zur Erschließung der subjektiven kindlichen Perspektiven, Denk- und Verhaltensformen empfiehlt sich die Verwendung qualitativer Forschungsmethoden. Die Unterschiedlichkeit der Kinder aufgrund ihrer jeweiligen Lebenslagen und situativer Verfasstheit erfordern ein nicht nur auf das Alter, sondern auch auf den Einzelfall abgestimmtes Vorgehen. Hierzu können beispielsweise Bilder, Gedankenbilder, Handpuppen und Spiele als Erzählanreize und Ausdrucksmöglichkeiten dienen (ebd., S. 397ff.).

Obgleich das Sprechen mit Kindern im professionellen Alltag selbstverständlich ist, wird ihre Fähigkeit, ihren Interessen und Bedeutungen in Forschungszusammenhängen Ausdruck zu geben, aufgrund von Defizitannahmen infolge entwicklungspsychologischer Kolonisierung (Holzkamp, 1995) im Horizont eines historisch-kulturell geformten „Bildes vom Kind“ problematisiert. Denn die Forschung über die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen ist immer noch zu sehr auf den Unterschied zwischen der erwachsenenbezogenen Kommunikation und der „noch nicht ausgereiften“ Kommunikation von Kindern und den daraus entstehenden Verständigungsproblematiken für die Erwachsenen konzentriert (Delfos, 2000/2013). Aus kinderrechtsorientierter Forschungsperspektive, die sich um gleichberechtigte Verständigungsverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern stark macht, geht es darum, Kinder darin zu unterstützen, sich in ihrer bevorzugten Weise auszudrücken und sich auf ihre Relevanzen und individuellen Sinnzuschreibungen einzulassen (Schulze et al., 2015).

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass Interviewsituationen mit Kindern immer asymmetrisch sind und dies nicht aufgehoben werden kann. Aspekte des Generationenverhältnisses (Kompetenzzuweisungen, soziale Typisierungen und Bilder von Kindheit und Erwachsenenalter) beeinflussen den Interviewverlauf. Auch das narrative Interview ist von diesen Aspekten beeinflusst. Dennoch entstehen bei dieser Form neue Möglichkeiten der Generationspositionierungen, bei denen Kinder die Expert*innen und



Wissensvermittler*innen sind und Interviewer*innen diejenigen, die Wissen mitgeteilt bekommen, also die Lernenden. Dies hebt allerdings die Wirkung der Muster der Generationsbeziehungen nicht auf. Herausfordernd bleibt jedoch, jene Bilder und Konstruktionen über Kinder und Kindheit Erwachsene und „Erwachsenensein“ zu dechiffrieren und die je sich unterscheidenden „Andersheiten“ lebensweltlicher Perspektiven zu erforschen.

Gegenwehr in der Praxis

Die vielen Widerstände, die mir in Kontakten mit Frauenhäusern entgegengehalten wurden, bestätigten für mich die Notwendigkeit, im Bereich familiärer Gewalt mit rekonstruktiven, einzelfallbezogenen und strikt kontextualisierenden Forschungsmethoden zu untersuchen und mit den Kindern selbst ins Gespräch zu kommen, statt im Schutzdiskurs von diagnostischen Abstraktionskonzepten eher „über“ die Kinder anhand von Expert*inneninterviews zu forschen. Mit einem subjektbezogenen Forschungszugang zielte das Lehrforschungsprojekt darauf, die Zuschreibung naturalisierender Eigenschaften („die Kinder sind ...“) in einen Forschungszugang zu überführen, der die Kinder als Akteur*innen in ihrer Lebenswelt ernst nimmt, dies sollte sich auch forschungsmethodisch in der Datenerhebung widerspiegeln. Die traditionelle Fokussierung im Bereich häuslicher Gewalt auf administrativ funktionierende Kooperationskonzepte hingegen hinterließ bei mir das bis dahin noch unbestimmte Gefühl des „An-der-Oberfläche-Verbleibens“. Solche kooperativen Netzwerke operieren allerdings mit der Zuschreibungspraxis „was Kinder brauchen“ – also immer aus der Erwachsenenperspektive.

Die Bedürfnisse von Kindern in Forschung wie Praxis aus vermeintlicher Expert*innensicht zu interpretieren, ist leider durchaus üblich, konterkariert jedoch jegliche Selbstbestimmung und Partizipation seitens der Kinder: Es wird für und über sie, aber nicht mit ihnen gesprochen. „Das professionelle ‚Narrativ‘ über sie ist in der Regel entweder negativ, verallgemeinernd oder eingeschränkt; ihre Geschichten sind Defizitgeschichten, von anderen für sie und über sie ‚geschrieben‘ Die selbstbestimmte Nutzung von Artikulationsräumen, in denen Kinder ihre Stimme erheben können und auf ein anerkennendes Gehörtwerden ... treffen, wird ihnen verwehrt“ (Schulze & Witek, 2017, S. 256; vgl. auch Rappaport, 1995; Dörr, 2008).

Im Kontext häuslicher Gewalt machte ich wiederholt die Erfahrung, dass über die Kinder hinweg gehandelt wurde – statt mit ihnen, um von ihnen zu lernen! Unser Grundverständnis war daher im Lehrforschungsprojekt, Kinder als für sich selbst handelnde bzw. sprechende Subjekte zu verstehen. Wir wollten Kinder darin konsequent anerkennen. Auf der Seite der Forschung verstärkte dies das Anliegen, für Kinder und Jugendliche verschiedene methodische Zugänge innerhalb von Interviews zu entwickeln, um ihrem Eigensinn bestmögliche Ausdruckswege zu bieten. Themen könnten dabei ihre lebensweltlichen Erfahrungen, ihre Handlungsaktivitäten und Wünsche, Sorgen und Nöte, ihre institutionellen wie lebensweltlichen „Interaktionsgeschichten“ sein – und die Bedeutung, die es für sie hat, für sich selbst zu sprechen.

Der praktische Zugang der (Lehr-)Forschung zu Kindern mit Gewalterfahrung

Fragehaltung

Mit einer „neugierigen“, aber respektvollen Fragehaltung die subjektiven Perspektiven der Kinder und Jugendlichen auf die in ihren Familien erlebte Gewalt herauszufinden, war das vorrangige Ziel des mehrsemestrigen Lehrforschungsprojekts. Am Anfang unserer Arbeit standen folgende Fragen: Wie erleben Kinder und Jugendliche die Begegnung mit Erwachsenen in Institutionen im Kontext familiärer Gewalt? Was ist für sie wichtig? Wie können Bedingungen für eine anerkennende Praxis für Kinder und Jugendlichen durch Fachkräfte geschaffen werden? Wie kann man daraus Bedingungen für eine bedürfnisorientierte und subjektanerkennende Organisationskultur (Schulze & Kühn, 2012) entwickeln und umsetzen, in denen hilfreiche Begegnungen fachlich begründet und zwischen den beteiligten Akteur*innen gelebt werden können?

Selbstreflexion

Im Rahmen des mehrsemestrigen Projektes wurden viele narrativ orientierte episodische Interviews (Flick, 1996) mit Kindern durch Studierende geführt, nach eingehender Einsozialisation in die flankie-



renden Forschungstheorien wie Forschungsethik, methodische Zugänge entsprechend der Neuen Kindheitsforschung (Bamler et al., 2010; Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014; Heinzel, 2000; Honig et al., 1999; vgl. auch den Exkurs zu narrativen Interviews mit Kindern). Hierzu wurden u.a. visuell sensorische Materialien erstellt, um verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten für die Kinder anzubieten, damit sie viele Wahlmöglichkeiten haben, darüber zu sprechen, was ihnen wichtig ist, aber auch, dass sie nicht auf eine Kommunikationsform festgelegt werden. Sie konnten also in der Interviewsituation auswählen, worauf sie reagieren wollten, was ihnen in dieser Situation passend erschien.

Die Erwachsenenorientierung unserer Forschung wurde uns vor Augen geführt, als die Kinder einige der Methoden (z.B. einen „Tresor“ zum Einschließen von Belastendem oder Geheimnissen) grundweg ablehnten, von denen wir selbst überzeugt waren (Heinzel, 2003). Wir mussten (an)erkennen, dass auch wir „Kind“ und „Kindgerechtes“ konstruiert hatten – und in dieser selbstreflexiven und selbstkritischen Haltung zur eigenen Standortgebundenheit bestand eines der zentralen Ziele unseres Lehrforschungsprojekts.

Obgleich wir seitens der dortigen Professionellen massive Gegenwehr bekamen, konnten in drei Frauenhäusern narrativ orientierte und visuell unterstützte Interviews mit Kindern durchgeführt werden (vgl. Schulze & Witek, 2017). Da Lehrforschung sich als Praxisforschung versteht, wurden die herausgearbeiteten Erkenntnisse und deren Theoretisierung im Anschluss an die Fachkräfte durch eine gemeinsame Seminarsitzung von Studierenden, Fachkräften und Lehrenden miteinander diskutiert, um einen fruchtbaren Transfer von Forschung zu Praxis sowie Praxis zu Forschung zu schaffen.

Narrative Praxis

Eine weitere Idee für die Ausbildung im Hinblick auf die Interviews mit Kindern im Kontext von Gewalterfahrung war neben den visuellen sensorischen Materialien die Anlehnung an den Ansatz der „Narrative Therapy“ (White & Epston, 1989/2009; White, 2005/2009). Der Ansatz dieser „narrative practice“ arbeitet zum einen mit dem Erzählen erfahrungsnaher Geschichten (story telling) und konzentriert sich stark auf die Sprachbilder und Metaphern der Kinder. Dies dient dazu, die aufgrund der Dominanz der Erwachsenenkommunikation oftmals hervorge-

rufene Sprechhemmung von Kindern zu überwinden und ihnen mit solchen „Sprachbildern“ eine alternative Möglichkeit zu bieten, ihre Erlebnisse und Empfindungen mitzuteilen. Hierzu wie auch für den gesamten Beratungs- und Therapieprozess verwendet Michael White (2005/2009) im Erzählprozess die sog. „Reise-Metapher“. Dieses Bild des Reisens, In-Bewegung-Seins ermöglicht Menschen, durch die gedankliche Bewegung emotional an einem anderen Punkt in ihrem Leben anzukommen, und zeigt ihnen neue Richtungen auf, in die ihr Leben gehen kann. Sie bewegen sich also von dem Bekannten – gerade bei Gewalterfahrung oft Negativem – zu einer Wiederschließung ihrer Fähigkeiten und Werte (ebd., S. 6f.).

Die südafrikanische Schulsozialarbeiterin und Therapeutin Ncazelo Ncube (2010) entwickelte einen Beratungsansatz für die Arbeit mit traumatisierten Mädchen in Südafrika, den sie anhand der Reise-metapher als „Journey of Healing“ beschreibt. Dies bildete für unser Lehrforschungsprojekt eine Handlungsorientierung während der Interviewdurchführung: Es galt zu vermeiden, das belastende Erleben zu problemorientiert zu erfragen, wie Kinder oft als Auskunftgebende in professionellen Settings befragt werden (Schulze et al., 2015).

Der Grundgedanke der Arbeit mit traumatisierten Kindern (wie auch Erwachsenen) in der international praktizierten „narrative practice“ (insbesondere in Krisengebieten und von Genozid betroffenen Regionen) ist, Menschen nicht als passive Opfer zu verstehen, sondern davon auszugehen, dass jede Person (egal wie alt) auf bedrohliche Ereignisse reagiert – wenn auch zunächst für sich selbst nicht wahrnehmbar – auf das, was ihr angetan wird. Menschen reagieren in diesen Situationen und Lebensumständen – so lässt sich herausarbeiten – in latenter oder bewusster Orientierung ihrer Werte, Wünsche, Hoffnungen und besonderen Fähigkeiten.

Ncube (2010) dokumentierte, wie sie sich mit den Kindern gemeinsam auf das konzentrierte, was ihnen geholfen hatte, die ihnen zugefügten Traumata zu überstehen, die zu Beginn der Begegnung jedoch im Schatten der Gewalterfahrungen lagen. Kinder werden in einem u.a. von Gewalt geprägten Umfeld oft mit den negativen, dominanten Geschichten identifiziert und verinnerlichen teilweise selbst diese negative Zuschreibungen, die zu einem belastenden und defizitären, oftmals schuldhaften Gefühl zu sich selbst führen, und es geht die Wahrnehmung dessen verloren, was sie im Alltag alles an Handlungen tun, um sich und andere zu schützen, zu sorgen,



Methode:
Die sichere Insel



Fallbeispiel: Interviewerin: „Ich hab’ dir ja erzählt, wir sind Studenten und wollen später mal mit Kindern arbeiten, die im Frauenhaus waren, und wollen natürlich von euch, weil ihr ja Kinder seid, wollen von euch lernen. Und ich würd’ mit dir gern so ‘ne kleine Reise machen, und beginnen wollt’ ich da mit so ‘ner Insel, das soll für dich eine sichere Insel sein oder werden, und ich würd’ von dir einfach mal gerne wissen, welche Dinge, Sachen oder Menschen du denn mitnehmen würdest, auf so ‘ne sichere Insel, damit es dir gut geht. Kannst es gerne da drauf schreiben oder mir nur sagen.“

Arcan (11 Jahre): „Nahrung, Trinken, Kleider, ein Haus und – Geld und Taschen zum Einkaufen so. [Pause], ich glaub’, Waschmaschine zum Wäschewaschen.“

zu trösten, und wie sie für etwas eintreten. Durch das „double listening“, also das doppelte Hinhören, werden die Mehrgeschichtlichkeit des Lebens („life is multi-storied“) und die handelnden und intentionalen Reaktionen von traumatisierten Menschen auf traumatisierende Erfahrungen sichtbar. Das Konzept

einer gemeinsamen „Schatzsuche“ nach den Werten, Hoffnungen und Träumen der Kinder, die in den dominanten negativen Geschichten nicht zu finden sind, eröffnet neue Möglichkeiten, sich wieder einer bevorzugten Lebensidee, einem besseren Gefühl zu sich selbst und einer wohlthuenden Identität zu nähern.

Indem das Negative auf Distanz gebracht wird, werden zuvor verinnerlichte Probleme mit internalen Eigenschaftszuschreibungen als „innerliche“ Auswirkungen belastender und traumatisierender Erfahrungen in handlungsorientierte und intentionale Effekte externalisiert, die Person sieht das Problem als außerhalb von sich bzw. sich selbst in Distanz zu einer problematischen Erfahrung, ganz im Gegensatz dazu, dass sich Kinder nicht selbst als Problem sehen (wie z.B.: „ich bin schlecht“, „ich bin schuld“, „ich bin nichts wert“; Ncube, 2010, S. 4ff.; Schulze, 2014).

Mit dieser Grundidee, die auf die theoretischen Grundlagen des Beratungs- und Therapieansatzes „Narrative Therapy“ (White & Epston, 1989/2009; White, 2005/2009; Yuen, 2007; Schulze, 2014) beruht, konzipierte ich offen gehaltene und narrativ unterstützende Interviews mit den Studierenden für die Gespräche mit Mädchen und Jungen in Frauenhäusern. Wir begannen – in Anlehnung an Ncube (2010) mit einem Bild der „sicheren Insel“ (island of safety), um dann mit den Kindern in der Metapher der „Reise“ weiterzufragen.

Die sicheren Inseln dienten dazu, zum einen Ressourcen wiederzuentdecken, indem sie mit den Begriffen der Kinder benannt werden, und zum anderen den Kindern zu ermöglichen, sich durch einen Ort der Sicherheit in Distanz zu ihren Erfahrungen von Gewalt zu positionieren. Die Interviews begannen mit einer „sicheren Insel“, die in die Eingangsfrage eingebaut wurde.

Hierzu gab es ein vorbereitetes Bild, auf dem eine Insel zu sehen war (vgl. Abbildung links). Die Kinder sollten sich vorstellen, eine Reise zu ihrer ganz eigenen, sicheren Insel zu machen, und sich überlegen, welche Dinge sie dorthin mitnehmen würden. Diese Sachen konnten sie dann auf dem Inselbild malend ergänzen. Dieser Einstieg sollte den Kindern die Möglichkeit geben zu erkennen, was für sie in ihrem Leben von Bedeutung ist, er sollte Vertrauen schaffen zum Gegenüber und zu sich selbst sowie Distanz von belastenden Erfahrungen in ihrem Leben. Von dort aus sollten die Kinder sich nun das Interview als Gedankenreise durch ihr Leben vorstellen (Braumbach et al., 2011, S. 15ff.).

Wie elementar die drei Wünsche für ein Kind sein können, zeigt das Beispiel des 11-jährigen Arcan (vgl. Fallbeispiel zur sicheren Insel): Wie die Fallrekonstruktion in der anschließenden Auswertung mit der Gesamtsicht des Interviews offenbarte, waren der Nahrungsentzug oder der Zwang zur Nahrungsaufnahme konträr zu den eigentlichen Bedürfnissen des Jungen.

Stattdessen stellten sie aufgrund von Demütigungen über existenzielle Körperbedürfnisse wie Blasen- und Darmentleerung, Toilettengang, Schlafentzug neben den regelmäßigen Schlägen und Misshandlungen durch den Stiefvater die regelmäßigen Erfahrungen des Jungen im familialen Alltag dar, bis er mit der Mutter und seinem jüngeren Bruder ins Frauenhaus flüchtete. Arcan (11 Jahre alt) thematisiert die Formen von Gewalt durch den Stiefvater, die sich aber auch gegen die Mutter richtete, im späteren Verlauf des Interviews:

„Und er kommt rein, weckt mich immer auf, bring mir das, hol mir dies. Ich muss ihn, also wenn ich ihn nix hole oder wenn ich was nix machen will, haut der, haut der mich einfach fest, bis es blau oder rot wird und dann (.) dann, wenn ich was esse, wenn ich manchmal kein Hunger hab', oder ich kann nix alles essen, sagt er: 'Ess ess alles, oder du kriegst kein Essen mehr, und ich schlag dich noch fester!' Dann hab' ich alles gegessen, ich hatte dann immer so Bauchschmerzen ...“

Der Junge nahm mit der Einstiegsfrage, was er denn auf eine sichere Insel mitnehmen würde, die Themen auf, die ihn existenziell beschäftigen, und machte damit für sich selbst und für sein Gegenüber deutlich, wie er für sich selbst sorgend denkt und sich wahrscheinlich für die Familie verantwortlich fühlt. Diese handlungsleitenden Werte – insbesondere auch für den jüngeren Bruder – werden auch später im Interview sichtbar. Arcan deutet eine Rollenumkehr innerhalb seiner Familie an (Strasser, 2001, S. 146; Weiß, 2016, S. 54ff.), in der die Kinder sich um den Schutz von Mutter und Geschwistern kümmern, was als eine Form seelischer Verwaisung anzusehen ist, da es dem Verlust „guter Eltern“ gleichkommt (Strasser, 2007, S. 57f.).

Eine weitere Frage zu Beginn der Interviews war: „Kannst du mir etwas über deine Geschichte erzählen, wie du hierher ins Frauenhaus gekommen bist?“ Im Laufe der Interviews wurde dann beispielsweise mit „Kannst du mir darüber noch etwas mehr erzählen?“ oder „Wie ging es dann weiter?“ nur noch narrativ nachgefragt.

Episodisch narrativ orientiertes Interview und Familienskulptur

Interview und Familienskulptur in der Praxis

Ein ergänzender Zugang in der narrativen Gesprächssituation ist die Methode der Familienskulptur, ein aus der systemischen Familientherapie stammendes Instrument, bei der die Beziehungen der Familie durch Punkte und deren Positionierung zueinander räumlich dargestellt werden. Der unterschiedliche räumliche Abstand kann unterschiedliche Bedeutung von emotionaler guter aber auch unangenehmer bis bedrohlicher Nähe repräsentieren (Schlippe & Schweitzer, 1996/2003).

Die Kinder bekamen hierzu ein leeres Blatt Papier und viele verschiedenfarbige Klebepunkte. Sie konnten für jede Person eine Farbe aussuchen und die Punkte, beginnend mit sich selbst, beliebig auf dem Blatt anordnen und mit Namen versehen. Alle Menschen, die für das Kind in seinem Leben wichtig sind, konnten einen Platz in der Familienskulptur bekommen. Die Entfernung der Punkte zum eigenen Punkt, die Reihenfolge und gegebenenfalls auch über die Farbwahl konnte im Anschluss gesprochen werden, um mit den Kindern die Bedeutung der visuellen Darstellung zu erschließen. Eine Person, mit der sich das Kind eng verbunden fühlt, wird in der Regel als eine der ersten und sehr nah bei dem eigenen Punkt dargestellt, eine Person, zu der man negative Gefühle hat, wird eher später und weit weg geklebt oder kommt gar nicht in die Familienskulptur. Darüber hinaus werden negativ behaftete Personen oft in Grau oder Schwarz dargestellt.

Anschließend wurden die Kinder gefragt, ob sie zu einer der Personen etwas erzählen mochten. Wenn das der Fall war, sollten sie ihren Finger auf den Punkt legen, während sie erzählten, da dies eine gefühlte Distanz herstellen und so die eventuell negativen Erinnerungen in diesem Moment möglichst weniger verletzend halten kann (vgl. Loch, 2006).

Am Ende des narrativen Gesprächs wurde ein Bild mit einem Zauberstab gereicht, und die Kinder wurden danach gefragt, was sie denn gerne ändern würden, wenn sie drei Wünsche frei hätten. Es gab hierzu tatsächlich einen glitzernden Zauberstab aus Plastik, den die Kinder anschließend behalten konnten. Mit dem Bild und dem Zauberstab in der Hand sollten sie sich vorstellen, dass eine gute Fee oder ein Zauberer zu ihnen käme und sie nach ihren drei größten Wün-



Methode:
Der Zauberstab und
die drei Wünsche



Fallbeispiel: Auf die abschließende Frage, was er sich wünsche, falls ihm ein Zauberer drei Wünsche freistelle, antwortete Cihan (7 Jahre alt) im Gespräch mit einem Studenten in einem Frauenhaus: „Dann hab' ich mir gewünscht, die Mama würde weg ... für immer.“

schen fragte. Diese Sequenz sollte bewirken, dass die Kinder mit positiven Gedanken und Gefühlen aus den Gesprächen/Interviews gehen, ihre Träume und Zukunftsvisionen für die Gesprächspartner*innen wie auch für sich selbst versprachen.

Wie sich im Lehrforschungsprojekt „Entwicklung von Konzepten zum Kinderschutz bei gewalttätigen Familienmilieus“ die Rekonstruktion von Kinderperspektiven im Sinne einer Professionalisierung Sozialer Arbeit im Bereich des Kinderschutzes, die (Selbst-)Beforschung der Interaktionspraxis und die fachlichen Herausforderungen für die Fachkräfte in der Praxis darstellten, zeigt das Fallbeispiel von Cihan.

Als Cihan in der Schule neben seinem unruhigen und aggressiven Verhalten Spuren körperlicher Misshandlung auffielen, wurde das örtliche Jugendamt informiert. Ein späterer Polizeieinsatz in der Familie

wegen häuslicher Gewalt führte dazu, dass die Mutter mit Cihan und seinen beiden Schwestern die Stadt verließ und in einem Frauenhaus Zuflucht suchte. In nachfolgenden gerichtlichen Anhörungen berichteten die Kinder von Gewaltausbrüchen des Vaters, die dieser aber bestritt. Im parallel laufenden Sorgerechtsstreit beschuldigten die Eltern sich gegenseitig. Aufgrund des Gewaltvorwurfs wurde dem Vater zunächst kein Kontakt zu den Kindern gestattet.

Auf die Frage, warum die Familie im Frauenhaus wohne, sagte Cihan: „Weil er uns gehauen hat, wir haben Angst vor ihm.“ Seine zwei Jahre ältere Schwester Darja erzählt im Interview, dass sie und ihre Geschwister vom Vater u.a. mit einem Gürtel oder mit Schuhen geschlagen wurden. Sie selbst konnte in der Folge einmal für eine Woche die Schule nicht besuchen, da ihr Körper „zu viele blaue Flecken“ aufwies. Im Interview mit einer Studentin beschreibt Darja es folgendermaßen: „Früher war's ja so, dass mein Papa mich so gehauen hat mit 'n Gürtel. Und meine Brüder und meine kleine Schwester hat er auch mit 'n Schuh und mit 'n Gürtel gehauen ... Und da hat der auch die Mama bedroht, und das war echt schrecklich.“ Die Kinder waren kontinuierlich Zeug*innen, wie die Mutter vom Vater geschlagen und psychischem Druck ausgesetzt wurde. Dennoch äußerte Cihan wiederholt, „ich will zu Papa, Mama soll weg für immer“, und war beim Erstkontakt mit dem Vater im Jugendamt geradezu euphorisch. Die Fachkräfte waren irritiert: Wer war nun der Gewalttäter? Während der Vater zeigte, dass er sein Verhalten reflektiert hatte, wirkte die Mutter mit den drei Kindern überfordert.

Von allen Seiten (Jugendamt, Familiengericht, Schule) wurde Cihan als „schwierig“ empfunden. Im pädagogischen Alltag des Frauenhauses verhielt er sich teilweise aggressiv gegen sich und andere Kinder, ein Gespräch mit ihm schien kaum möglich.

Im Interview (mit Visualisierungsmethoden) erstellte Cihan eine „Familienskulptur“ und ordnete dabei Klebepunkte zu für Menschen, die ihm viel bedeuten. Die Mutter klebte er weit von sich weg, den Vater etwas näher; ganz nah klebte er einen Punkt, den er „Wasserburg“ nannte. Er kommentierte selbst: „Ich will zu Papa, Mama soll weg, aber ich will Wasserburg heiraten“ (Ort maskiert).

(Fallstricke der) Interpretation von Interview und Familienskulptur

Aussagen wie diese des 7-jährigen Cihan wirkten zunächst verwirrend auf die Fachkräfte, mit de-



nen wir parallel zu den Interviews mit den Kindern Expert*inneninterviews durchführten. Gerade diese Paradoxie aber stellt ein Abbild der alltäglichen Wirklichkeit in der Praxis dar. Die Verführung wäre groß, den Fall an andere „Stellen“ (beispielsweise Psychiatrie – so äußerte sich eine Horterziehung: „Der ist doch irre, ein Fall für die Psychiatrie“, im Rahmen einer gemeinsamen Fallbesprechung; Zitat aus einem Expert*inneninterview) zu delegieren, weil er als nicht tragbar konstruiert wird, damit die Verantwortung an andere Institutionen und Disziplinen abgegeben werden kann. Eine solche störungsreduzierte und krankheitsorientierte Sichtweise führt in der Konsequenz zur Einweisung in eine kinder- und jugendpsychiatrische Klinik – verbunden hier mit Unsicherheit bezüglich der Frage nach der „richtigen“ Intervention.

Mithilfe der Interviews können jedoch die „Botschaften“ Cihans im Kontext seiner Lebenswelt auf Basis seiner Selbstäußerungen einerseits und andererseits einer nach Sinn suchenden Analyse unter Hinzuziehung traumaspezifischer Sensibilisierung (nicht Erklärung!) als sinnhafte Bewältigungsversuche verstanden werden.

Sowohl in der rekonstruktiven Forschungspraxis wie auch der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit (vgl. Völter & Reichmann, 2017) ist es für den Erkenntnisprozess hilfreich oder gar notwendig, verschiedene Wissensquellen als Sensibilisierungshintergründe mit einzubeziehen, ohne sie auf den Fall als verallgemeinerndes Erklärungswissen anzulegen. Dies soll hier exemplarisch im Fall Cihan erfolgen.

Vom Standpunkt traumatheoretischen Wissens gehen wir bei der Interpretation von Cihans Erzählung davon aus, dass sich bei ihm traumatische Auswirkungen der familialen Gewalterfahrung zeigen. Wir nehmen seine Aussagen aber dennoch ernst und deuten sie ganz grundsätzlich zunächst als sinnhafte Bewältigungsversuche, die wir als Fachkräfte und Forscher*innen nur nicht sofort verstehen. So brachte uns der Analyseprozess ausgehend vom Interview mit ihm auf folgende (vorläufige) erfahrungsbezogene Interpretationen:

(1) Es fällt auf, dass Cihan sagt, er wolle sich mit dem Ort „Wasserburg“ verheiraten. Dies könnte darauf hindeuten, dass er mit dem Ort und Begriff „Wasserburg“ (Ort des Frauenhauses, wo er mit Mutter und Geschwistern lebt) Geborgenheit und Verständnis verbindet. „Wasserburg“ drückt für ihn symbolisch den Wunsch nach Sicherheit, Beziehung, Nähe, Geborgenheit, Verständnis und Entlastung aus.

Zu diesem Zeitpunkt sind ihm Menschen nicht sicher genug, er ist vielmehr auf der Suche nach einem „inneren und äußeren sicheren Ort“. Traumatisierungen können das Selbstgefühl massiv beeinträchtigen und die Wahrnehmung der Welt als im Wesentlichen sicheren und verlässlichen Ort stören. „Dieser erfahrene Verlust von Sicherheit in der äußeren Welt als einem „sicheren Ort“ zerstört die Wahrnehmung eines inneren Sicherheitsgefühls der Person. Der „innere sichere Ort“ bedarf eines „äußeren sicheren Ortes“ (Kühn, 2008, S. 323; vgl. bereits Kühn, 2006), verlässlicher Lebensraumbedingungen und eines Territoriums sicherer und würdevoller Identität. Dies erscheint uns vor dem Hintergrund der Lebensgeschichte von Cihan sehr nachvollziehbar: Der familiäre Raum war für ihn zu einem unsicheren Raum geworden, voller Angst und Anpassungsdruck an den Vater und Angst vor und Abwehr von Schlägen gegen die Mutter, die Geschwister und sich selbst. In seiner Vorstellung wird der Ort dann wieder sicher, wenn die Mutter „weg“ ist.

(2) Es kann angenommen werden, dass sich Cihan mit dem „starken Vater“ identifiziert, gleichzeitig aber auch mit der Mutter als Opfer, die er sich aus dem unsicheren Ort weg wünscht und damit auch zu „retten“ versucht. Dies kommt dem Versuch gleich, sowohl Täter- als auch Opferanteile umzusetzen. Mit dem Schutz der Mutter und der Geschwister ist er überfordert, denn – wie im Interview ersichtlich wird – er fühlt sich für die gesamte Situation verantwort-



Fallbeispiel: Die Familienskulptur von Cihan

lich. Die „verwirrenden Aussagen“ Cihans können als dissoziative Traumafolgen und Bewältigungsanstrengungen verstanden werden: als Aufspaltung in Täter-, Opfer- und Beobachteranteile infolge komplexer Traumatisierungen. Sein alltägliches aggressives Handeln in der Schule könnte in diesem Zusammenhang zum einen als Nachahmung des väterlichen Handelns und seiner Identifikation als Junge damit verstanden werden. Cihan hat die Täteranteile des Vaters und dessen Erwartungen verinnerlicht. Die Schuld des Vaters fühlt er als eigenes Schuldgefühl. Er möchte stark sein, gleichzeitig hat er Mitleid mit seiner Mutter und seinen Geschwistern. Damit möchte er auf sich und seine Not zu Hause aufmerksam zu machen. Die Mutter ist überfordert, kann ihn nicht vor dem Vater schützen und wendet wahrscheinlich selbst Gewalt gegen ihn und die Geschwister an.

Eine auf Beteiligung und Befähigung ausgerichtete Beratung, die einem Kind wie Cihan seine eigenen Werte, Fähigkeiten, Wünsche und Träume (wieder) wahrnehmen lässt, damit er wieder in seinem Leben „zu Hause“ ist, kann bei der Wiedererlangung von wirksamen Handlungsstrategien und Agency des Kindes unterstützen. Eine Konsequenz daraus wäre die Verhinderung gegenwärtiger Bildungsbenachteiligung durch kognitive Einschränkungen aufgrund der Gewalterfahrung und somit die Wiedererlangung der gegenwärtigen und Sicherung der zukünftigen gesellschaftlichen Teilhabe. Geschieht dies nicht, können sich schädigende Folgewirkungen manifestieren und chronifizieren, die mit massiven Entwicklungsbeeinträchtigungen einhergehen – die Folge ist soziale Desintegration mit hohen gesellschaftlichen Kosten. Konsequenz für die Gesellschaft wäre, das Potenzial der nächsten Generation zu verlieren. Das Alleinlassen der Kinder und Jugendlichen kommt als Bumerang in Form von Gewalttätigkeit, chronifizierten Erkrankungen, Drogenkonsum und Kriminalität auf die Gesellschaft zurück.

Traumabezogene Aspekte in Kinder- und Jugendlichengesundheit aus der Sicht der Jugendberichtskommission zum 13. Kinder- und Jugendbericht (BT-Drs. 16/12860, 2009) zeigen, dass die sozialpädagogische und psychosoziale Versorgungspraxis im Sinne gesundheitsbezogener Prävention der Gruppe multipel belasteter Kinder und Jugendlicher durch eine interdisziplinäre traumaspezifische Qualifizierung dringend zu verbessern sei. Es wurde festgestellt, dass traumaspezifische Inhalte in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen einen

vergleichsweise geringen Anteil haben. „Eine Fokussierung auf das Thema der primären und sekundären Prävention frühkindlicher Traumatisierung und eine Entwicklung und Erprobung entsprechender Interventionsstrategien erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur als medizinische [und psychosoziale, H.S.], sondern auch als gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ (Fegert et al., 2010, S. 24).

Die Mitarbeiterin des Frauenhauses resümierte den Fall Cihan in einem Expert*inneninterview (diese wurden durch eine andere Gruppe von Studierenden im gleichen Projekt durchgeführt und ausgewertet) folgendermaßen: „Ich habe erst viel später, als ich den Fall im Rahmen des Lehrforschungsprojektes reflektiert habe, eine Idee davon bekommen, welcher Gehalt in dieser Aussage von Cihan steckt: Dass er sich möglicherweise am gewalttätigen Vater orientiert, um nicht hilflos zu sein, und – was mir bis dahin nicht klar war – dass das Wasserburger Frauenhaus ein sicherer Ort für ihn war. Aber keine Interpretation, weder meine noch die der Sachbearbeiterin beim Jugendamt noch die des Familienrichters, hätten Cihan befähigt, über sich in einer Weise sprechen zu können, um seine eigenen Wünsche und Interessen wahrzunehmen. Es geht nicht darum, über ihn zu entscheiden, sondern mit ihm. Ich wünschte, ich wäre in der Lage gewesen, mit ihm zu sprechen, die richtigen Fragen zu stellen.“

Kinderperspektiven aus den Interviews

Loyalität mit beiden Elternteilen, Ambivalenz, Komplexität der Gefühle

Max (7 J., zur Platzierung der Eltern in der Familien-skulptur): „Blau wär mein Vater ..., ziemlich nah wär's ... Meine Mutter ... meine Mutter mag sehr gern grün. Mein Vater is' ja seine Lieblingsfarbe blau ..., die seh' ich ja sehr oft, deswegen ein bisschen weiter.“

Laura (5 J.): „Aber das ist Papa, und das ist Baby, aber das hier ist auch Laura-Schmetterling.“ I: „OK ... Laura und Papa in einem?“ Laura: „Ja.“

Laura (5 J.): „Und die haben gestreitet wie, wie, wie, wie ein Wolf.“ I: „Oh je, wer war wie ein Wolf, Papa oder Mama?“ Laura: „Alle beide. Ja, und das finde ich dann doof. Weil, weil, weil die wollten einfach nicht zusammen leben. Ich will aber, dass die Mama mit dem Papa zusammen lebt.“



Esma (8 J.): „Meine Mama sagt, dass wir hier sind, weil mein Papa immer uns angelogen hat und so. Zum Beispiel hat meine Mama gesagt, dass der Automat spielt, und mein Papa hat dann immer gesagt, dass er nicht spielt, aber das hat der immer gemacht. Hat der, der hat Automat gespielt und so.“

Mo (7 J.): „Weil Papa Mama angelogen hat. Aber mir hat er nie was getan.“

Olli (9 J.): „Also zu uns war der immer nett, aber manchmal zur Mama nicht.“

Täterbindungen

Mo (7 J., auf die Frage, was sich für ihn verändert habe seit dem Einzug ins Frauenhaus): „Dass mein Papa mir alles kauft, was ich will. Früher hat er das auch schon gemacht, aber jetzt kauft er mir automatische Sachen.“

Kira (5 J.): „Mein Papa hat mit mir was gekauft, dieser Hase, und der hat mir noch so ein Tuch gekauft in Herzform, wenn du's in heißes Wasser steckst, wird es ganz groß. So groß.“

Esma (8 J.): „Der hat uns alles gekauft, was wir wollten.“

Belastende Beziehungserfahrung in Metaphern versteckt

Lara (4 J.), auf die Frage, was es beim Papa gibt, wenn sie ihn besucht): „Eigentlich nur Brennnessel. Und dann bin ich oft früher auf die Brennnessel gefallen.“ I: „Bei dem Papa ist alles voll Brennnessel?“ Lara: „Nein, bei Mama.“ I: „Bei der Mama? Im Garten?“ Lara: „Nein, nicht in Garten. Mama hat doch kein Garten.“

Lara (4 J.): „In die Straße war Feuer. ... War dunkel ... in Kindergarten war's dunkel, hatte Mama mich gar nicht mehr abgeholt ...“ I: „Hat da was gebrannt?“ Lara: „Nein, nur Rauschen im Kindergarten.“ ... I: „Und war da jemand da, der dir geholfen hat? Der dich gerettet hat vor dem Feuer?“ Lara: „Nein.“ I: „Nein? Bist du weggelaufen. Kannst du mir mal von der Situation erzählen?“ Lara: „Ich hatte Angst.“

Geheimnisse in Familien

Daniel (8 J.): „Papa hat gesagt, wenn die Mama und die und der Papa sich streiten, soll ich nie mithör'n. ... Sonst nehm' ich alles mit in die Schule.“

I: „Und würd'st du sagen, das wär' ganz cool, wenn da jemand wär', wo du dem das mal alles er-

zählen kannst, wenn die sich gestritten haben, dass du denkst, ach, dem Onkel hätt' ich das gern mal erzählt, oder behältst du das dann lieber mal für dich?“

Max (7 J.): „Ja, das halt ich dann lieber für mich dann.“ I: „Magst gar nicht so drüber sprechen dann, vor andern?“ Max: „Nein, ich sprech', nein.“

Laura (5 J.): „Papa hatte gar nichts gesagt, weil nur, weil das Geheimnis ist und da, weil ist das. Und dann hat Papa gesagt, Papa hat gesagt, (flüstert sehr leise) dass ... dass alles, was der Mama sagt oder Opa oder Oma macht ... schlagen oder egaal, was. Da möchte ich, dass die Papa sagen.“ I: „Wer hat das gesagt? Hat's der Papa gesagt?“ Laura: „Ja.“ I: „Hat der Papa dich auch schon mal geschlagen?“ Laura (sehr leise): „Nein.“ I: „Also, ein Geheimnis ist, dass du alles dem Papa sagen sollst, was die Oma, der Opa, die Mama machen, ja?“ Laura (leise): „Ich kann das nicht machen, egaal wer ...“ I: „Egal, alles ... hmm.“ Laura: „... fremde Leute, gute Leute ... aaaaah, egaal wer.“ I: „Und was glaubst du, was dein Papa damit gemeint hat? Was meint er denn damit – mit ‚alles sagen‘. Was kann das alles sein?“ Laura: „Weiß ich gar nicht – ‚Geheimnisse‘.“



Methode:
Körperbilder
zum Ausmalen
„wütend“



Schule und Kindergarten als sichere Beziehungsorte

Cengiz (11 J.): „Der erste Wunsch, ich wünsch’ mir, dass ich meinen sch ... äh ... stief ... ähhh ... Vater weg wäre, unser, mein kleiner Bruder noch bei uns wär und dass wir bei der Wohnung bleiben könnten, dass ich noch in meine alte Schule gehen könnte.“

Cengiz (11 J.): „Auch wenn wir geschlafen haben und wo ich dann Schule habe, ... konnt’ ich dann nicht schlafen, konnt’ ich nich, der der der brüllt, klopft so, nächsten Morgen bin ich dann in die Schule gegangen, hab’ ich dann in meine Schule geschlafen, weil’s endlich so still war, dann hat meine Lehrerin gesagt, ‚wieso schläfst du in der Schule, wieso hast du nicht zu Hause geschlafen?‘ Da hab ich dann alles gesagt, und dann hat sie gesagt ‚ist OK‘.“ I: „Hat deine Lehrerin richtig mit dir darüber gesprochen?“ Cengiz: „Mhmm, die ganze Schule weiß es schon, und meine Lehrerin ist gut zu mir, die versteht mich.“

Mo (7 J.): „Meine Freundinnen, meine alten Freundinnen von meiner anderen Schule, weil, die hab’ ich schon vermisst, und von meinem alten Kindergarten und noch meine Cousins. [...] Weißt du, was ich in der Schule jetzt hier habe? Paten. [...] Mit denen

spielt man in der Schule, die kann man auch einladen und so. Ich verbring’ den Tag mit denen.“

Laura (5 J., auf die Frage, wen sie noch kennt): „Ja. Die Erzieherin, die heißt Andrea bei mir.“ I: „Die Erzieherin aus deinem Kindergarten?“ Laura: „Ja, aus mein alte Kindergarten, die hab’ ich auch vermisst ...“ I: „Wie heißt die? Andrea?“ Laura: „Andrea.“ I: „Und hast du dich mit der gut verstanden?“ Laura: „Ja.“

Schule und Kindergarten als ausgeweitetes Erleben ähnlicher Bedrohung wie im Elternhaus

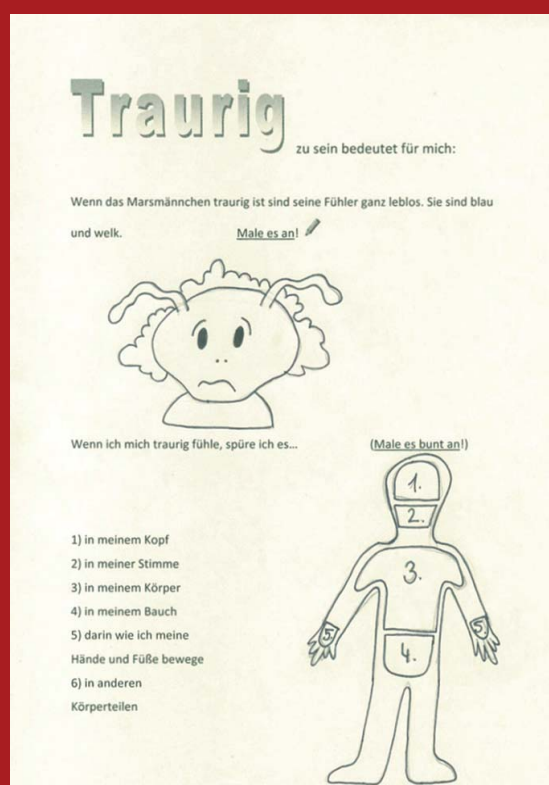
Daniel (8 J., auf die Frage, was er heute gut fand): „Alles. Alles außer Schule.“ I: „Außer Schule? Was war denn in der Schule?“ Daniel: „Da hat mich einer auf die Straße geschubst. Die große Lehrers. Die laufen auf dem Schulhof rum und verprügeln die Erstklässler. Die hör’n auch nicht mehr auf.“ I: „Aber warum machen die das denn? Was glaubst du, warum die das machen?“ Daniel: „Aus Spaß.“

Lara (4 J., auf die Frage, ob sie gerne in den Kindergarten geht): „Nein.“ I1 und I2: „Warum nicht?“ I1: „Was ist denn da, was dir gar nicht gefällt?“ (Pause) Lara: „Ich will gar nicht mehr in die Kindergarten geh’n.“ I1: „Sind die Kinder da doof? Magst du die Kinder da nicht?“ Lara: „Die spielen gar nicht mit mir.“ I1: „Kannst du mir da mal eine Situation erzählen, wo die Kinder nicht mit dir spielen wollten? Weißt du da eine, wo die überhaupt nicht mehr mit dir spielen wollten?“ Lara: „Alle wollten nicht mehr mit mir spielen.“ I2: „Ist das immer so? Oder nur manchmal?“ Lara: „Das ist paar immer so.“

Ausweitungs-ideen der Geheimhaltung auf außerfamiliäre Bereiche

Daniel (8 J.): „Ich hab’ kein Lehrer. Nur ‘ne Lehrerin.“ I: „Nur Lehrerinnen? Fällt dir da ein Beispiel ein? Dass da mal irgendwas Bestimmtes war?“ Daniel: „Na klar. [...] Das ist aber ein Geheimnis – leider.“ I: „Ein Geheimnis?“ Daniel: „Da kann man ja drüber malen.“ (Daniel malt auf die Klebepunkte.) I: „Ja, da kann man drüber malen. Also, dir fällt einiges dazu ein mit den Lehrerinnen?“ Daniel: „Ja.“ I: „Und da gibt es ein Geheimnis zwischen dir und einer Lehrerin?“ Daniel: „Ja.“ I: „Und das darfst du nicht erzählen?“ Daniel: „Nein.“ I: „Wer hat dir gesagt, dass du das nicht erzählen darfst?“ Daniel: „Meine Lehrerin.“ I: „Hat die dir auch gesagt, warum?“ Daniel: „Weils’n Geheimnis ist.“ I: „Würdest du das gerne jemanden erzählen?“ Daniel: „Ja.“ I: „Würdest du es mir erzählen?“ Daniel:

Methode:
Körperbilder
zum Ausmalen
„traurig“



„Ja. Aber darf ich net.“ I: „Darfst du nicht. Was denkst du denn, passiert, wenn du’s mir erzählst?“ Daniel: „Krieg’ ich Ärger.“ I: „Mhm. Hat die Lehrerin gesagt, dass du Ärger kriegst?“ Daniel: „Ja. [...] Dann hab’ ich Pausenhof-Verbot.“

Geschwisterbeziehungen

Arcan (11 J.): „So, wenn ich ins Zimmer bin, dann, wenn der dann kommt, sag’ ich manchmal, geh’ bitte rausm ich muss auch Hausaufgabe machen, ich will nich’ gestört sein. Mein Papa kommt dann: ‚Hamit bleibt hier, Hamit will hier, hier sein, auch wenn er dich stört, trotzdem, er will hier sein.‘ Auch wenn ich Hausaufgaben mache. Aber mein kleiner Bruder stört mich nicht.“

Arcan (11 J.): „Der erste Wunsch, ich wünsch’ mir, dass ich meinen sch ... äh ... stief ... ähhh ... Vater weg wäre, unser, mein kleiner Bruder noch bei uns wär und [...] dass wir mein Stiefvater noch nie getroffen hätten. Außer mein, ok, dann wär’ mein Bruder aber nich’ geboren, aber ich wünschte, der wäre bei uns dann noch und dass ähm mein Mutter und mein echter Vater wieder zusammen sein werden.“

Lara (4 J., auf die Frage, ob sie gerne bei der Oma sei): „Nein. Weißt du, die Oma hat Laura [Laras Schwester] gehau’n.“ [...] I: „Haut sie dich manchmal auch?“ Lara: „Nein.“

Ressourcen: Werte, Träume, Wünsche, Hoffnungen, Pläne für das zukünftige Leben

Laura (5 J., die Familienskulptur legend): „Das ist eine Reiterin, und ich bin die Reiterin.“ I: „Ahh, du reitest?“ Laura: „Ja.“ I: „Aha. Und wer ist es? Eine Reitlehrerin?“ Laura: (klebt den Punkt auf das Blatt) „Ich bin Reiterin. Und alles muss ganz viel sein.“ I: „Magst du die Reitlehrerin gerne?“ Laura (leise): „Ja.“ I: „Bist du gut in Reiten?“ Laura: „Ja.“

Max (7 J.): „Der Marcel ist der Trainer im Kung Fu.“ I: „Ist der nett? Macht dir das Spaß? Ja?“ Max: „Ja. Ja, wir kämpfen ja nicht, wir, wir äh machen jetzt, wir hauen jetzt nicht einmal so bam bam einen zusammen, wir machen Übungen wie Hand, (...) Hand so, ja nicht so ähm Handbefreiungen ...“

Mo (7 J.): „Ich kann wie ‘n Delphin schwimmen!“

Beziehungen/Freund*innen

Cengiz (11 J., auf die Frage danach, wo seine früheren Freunde sind): „In meiner alten Schule.“ I: „In deiner

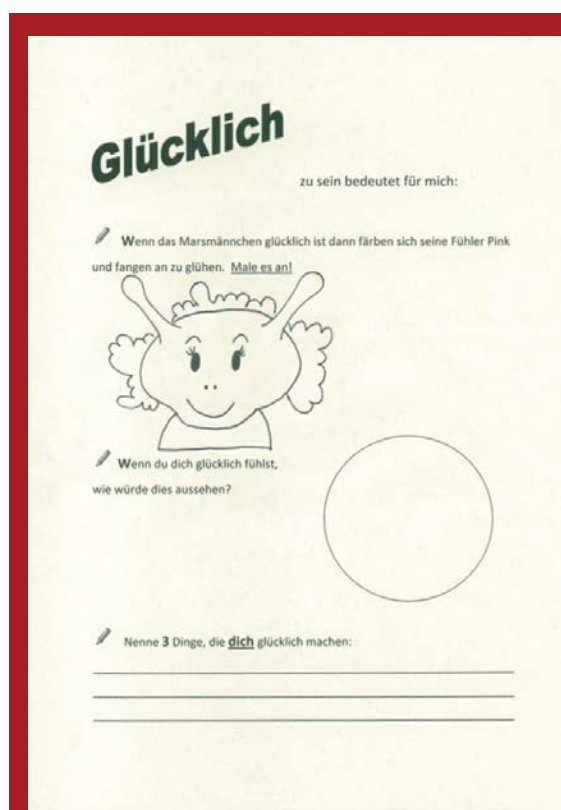
alten Schule.“ Cengiz: „Vermis’ ich sehr.“ I: „Ja?“ Cengiz: „Ich hab’ da viele Freunde als hier. Sehr viele.“

Cengiz (11 J.): „Ich hab’ sehr viele Freunde und alles, was mir wichtig is“

Handlungsfähigkeit

Laura (5 J.): „Und, und, und da bin ich in mein’ Schrank gegangen, und da habe ich mich versteckt. [...] Bis die Mama sich ... bis die Mama aufgehört zum Schreien hat. [...] Wenn ... öhm die Mama und Papa wieder gestritten haben. Und dann bin ich gegangen. (steht vom Sessel auf und geht auf und ab). „Habe ich dann gemacht. [...] Habt ihr einfach blablabla gemacht. (geht hin und her) „Ich geh’ wieder zurück in meinem Zimmer und versteck mich wieder.“

Cengiz (11 J.): „Und dann ... dann, wenn ich äh, wenn ich was esse, wenn ich manchmal kein Hunger hab’, oder ich kann nich’ alles essen, er sagt, ‚ess es, ess alles, oder du kriegst kein Essen mehr und ich schläg dich noch fester‘. Dann hab’ ich alles gegessen, ich hatte dann Bauchschmerzen, weil ich schon vieles, ganz viel gegessen hab‘.“



Methode:
Körperbilder
zum Ausmalen
„glücklich“



Körperbewusstsein und Körpergedächtnis

Arcan (11 J.): „So, wenn ich so wütend bin, mach' ich immer, mach' ich immer 'ne Faust ganz fest, bis rot is', und im Bauch pocht dann 'n bisschen, und mein Gesicht wird dann manchmal so knallrot.“ (vgl. hierzu die Körperbilder zum Ausmalen auf S. 111-113)

Das Abwesende, jedoch Implizite

Implizit zeigen sich Werte und Normen, die Kindern wichtig sind (Leben, Gesundheit, ausreichende Verpflegung, Frieden, Gewaltfreiheit, Respekt).

Einstehen für Gewaltlosigkeit: „Also der is', der is' nett, der is' gut, der is' so wie ich. Und der is' also nich' gewalttätig, so wie die anderen.“ (Arcan, 11 J.)

Freundschaft und Frieden: „Ich hab viele gute Freunde, wir ham uns noch nie gestritten. Kein Streit!“ (Arcan, 11 J.)

Gerechtigkeit: „Und, und wenn ich mit Hamit, mein kleiner Bruder, immer so streite, das is' ja normal, wenn ein Großer und ein Kleiner sich streiten, aber wenn wir's dann machen, dann also, wenn mein kleiner Bruder immer anfängt, dann krieg' ich äh, immer die Schuld von mein Stiefvater.“ (Arcan, 11 J.)

Reflexionen zum Lehrforschungsprojekt

Die Neue Kindheitsforschung fordert die Forschung „vom Kinde aus“. Sebastian Honig (1999) diskutiert hierzu die Frage und Herausforderung der Perspektivität, die wir in der Forschung mit Kindern einnehmen. Wenn wir von Perspektivität sprechen, bedeutet dies zugleich, dass wir nicht von einem essenziellen biologischen Kindsein ausgehen, sondern dass wir es eigentlich mit einem Diskurs, also einer spezifischen Perspektivität auf Kinder zu tun haben, die diese – je nachdem, welche Perspektive wir einnehmen – mit „herstellen“ (z.B.: das beschützenswerte Kind, das grenzen-brauchende Kind, das abhängige Kind, das kompetente Kind). Übertragen auf die Interviews mit Kindern, die sich in der konkreten Lebenssituation Frauenhaus befinden, und deren Analyse bedeutet dies, dass wir durch die Darstellung ihrer je eigenen kontextuellen Erfahrungen und spezifischen Deutungen wie auch Verarbeitung der verschiedenen Formen erlebter Gewalt keine weiteren naturalistischen und universalistischen Annahmen von einer

„Eigenwirklichkeit des Kindes“ (ebd., S. 34) erzeugen wollten.

Vielmehr sollen diese in Deutschland erstmalig mit Kindern im Frauenhaus durchgeführten Interviews die Diskussion um die Erkundung und Berücksichtigung von Kinderperspektiven in der Gewaltforschung vitalisieren, die Beteiligung in der Forschung im Bereich voranzutreiben. Im Sinne der Kinderrechte und des Rechtes auf Beteiligung (Art. 12 UN-KRK: UN, 1989) fordert dies, die Artikulationen der Kinder, ihr Erleben, ihre Bedrängnisse, ihre Bewältigungs- und Lösungsarten methodologisch reflektiert unter dem Konzept der Perspektivität (Honig, 1999) aufzunehmen, zu hören, zu würdigen und den Kindern das Gefühl zu geben, hier ernsthaft und handlungswirksam Einfluss entsprechend ihrer Interessen zu nehmen – das bedeutet auch, sie in ihren Bedürfnissen nach Unterstützung, Hilfe, und Befähigung zum Selbstschutz zu unterstützen und ihnen auch im Gewaltbereich ein politisches Mandat zu geben (vgl. Liebel, in diesem Band). Und es bedeutet auch, Kinder als Adressat*innen des Kinderschutzes mit ihren Perspektiven und den für sie wichtigen Themen konsequent in die Forschung zu den Themen Gewalt, Intervention und Prävention strukturell gerahmt und interaktionssensibel einzubeziehen (vgl. Richter Nunes, in diesem Band; Lansdown, 2011; Schulze et al., i.V.)

Die Analyse der Interviews bezog sich allerdings in diesem Prozess forschenden Lernens nicht nur auf die Aussagen der Kinder, sondern eine wichtige Analyse und Reflexionsebene war, dass die Studierenden ihre eigene Gesprächsführung und die der anderen kritisch in Bezug auf Herstellung von Machtasymmetrien, potenzielle Infantilisierung und in den sich zeigenden impliziten Bildern über Kinder oder über das Thema häusliche Gewalt unter das Mikroskop nahmen.

Die Studierenden reflektierten zunehmend ihr eigenes Gesprächsverhalten, nahmen zu ihrer eigenen Verblüffung ihre eigenen Ängste und Unsicherheiten gegenüber den Kindern und ihren Erfahrungswelten wahr und lernten, diese in Begriffe zu fassen. Deutlich wurde ihnen ihre eigene Abwehr bzw. Angst, sich auf die Erzählungen der Erfahrungen der Kinder und Bedeutungssetzungen einzulassen. Diese Reflexion der eigenen Beteiligung an dem sozialen Geschehen „Interview“ war für die Studierenden von hohem Erkenntnisgewinn und ließ sich auf die spätere Berufspraxis gut übertragen. In den Interviews konnten sie erkennen, wie sie immer dann die Kinder durch be-



stimmte Fragen zu einem Themenwechsel führten, wenn sie selbst „Angst“ vor den Erzählungen von Erlebnissen aus der Lebenswirklichkeit der Kinder hatten. Sie sahen in der Auswertungspraxis, wie sie in ihrer Art der Fragestellungen „unbemerkt“ Wertungen zum Ausdruck brachten und den Gesprächsverlauf damit entlang ihrer bisher für sie selbst unsichtbaren Vorannahmen strukturierten. Beispielsweise wurde die Reaktion der Kinder auf die Gewaltsituation in Form von Widerständigkeit unter der alltagspädagogischen Prämisse der zu verändernden „Aggressivität“ verstanden und implizit abgewertet, statt sie in ihrem Versuch nach Selbstwirksamkeit anzuerkennen.

Arcan: „Und dann, dann sagt er mir auch immer manche Schimpfwörter, aber ich, dann, dann hat der mich schon wieder aggressiv gemacht, hab' ich ihn türkisches Schimpfwort gesagt, hat der dann gesagt: ‚Pass auf, wenn ich noch mal so einmal höre, kriegst du Hausarrest, und und ich schlag dich, dann. Und dann kannst du nicht auf dein Zimmer aus ohne Essen und Trinken.‘“ I: „Hast du denn, wie isst denn, wie war's denn bei euch zu Hause, hattest du da alleine 'n Zimmer?“

Anmerkungen

- 1 Um die Gespräche von Studierenden mit Kindern und Jugendlichen, die mit ihren Müttern im Frauenhaus Zuflucht gesucht hatten, zu ermöglichen, war eine enge Kooperation mit den Mitarbeiterinnen des Frauenhauses notwendig. Diese wurden ausführlich über das Erkenntnisinteresse im Projekt informiert und konnten dies zunächst mit den Müttern besprechen. Waren diese einverstanden mit der Teilnahme, führte die für die Kinder und Jugendlichen zuständige Sozialarbeiterin ein Gespräch mit ihnen. Dabei wurden die Kinder und Jugendlichen intensiv in das Projektvorhaben eingeführt. Nur wenn sie es daraufhin selbst für sinnvoll erachteten und Interesse daran hatten, mit Studierenden zu sprechen, wurden gemeinsame Interview-Termine organisiert.

Literatur

- Bamler, Vera, Werner, Jillian & Wustmann, Cornelia (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden* (Reihe: Studium Elementarpädagogik). Weinheim: Juventa.
- Braumbach, Rebecca, Hauf, Ratcha, Meisterburg, Carla & Pecue, Elin (2011). *Interviews mit Kindern im Kontext häuslicher Gewalt mit neuen Perspektiven auf ein Beratungs-konzept*. Unveröffentlichter Projektbericht. Wiesbaden: Hochschule RheinMain.
- BT-Drs. 16/12860 (Deutscher Bundestag. Drucksache vom 30.04.2009) (2009). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 13. Kinder- und Jugendbericht und Stellungnahme der Bundesregierung*. Berlin: Deutscher Bundestag. Verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf> [23.07.2019].
- Delfos, Martine F. (2013). *„Sag mir mal ...“ Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre)* (9., unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz (niederländisches Original erschienen 2000).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). *G wie das Recht auf Gehör. Die Allgemeine Bemerkung Nr. 12 des UN-Kinderrechtsausschusses leicht gemacht*. Berlin: DIM. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/abc_kinderrechte_g_wie_grundrecht_auf_gehoer.pdf [23.07.2019].
- Dörr, Margret (2008). Erwachsene. In Andreas Hanses & Hans Günther Homfeldt (Hrsg.), *Lebensalter und Soziale Arbeit. Eine Einführung* (S. 174-191). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fegert, Jörg Michael, Dieluweit, Ute, Thurn, Leonore, Ziegenhain, Ute & Goldbeck, Lutz (2010). Einleitung: Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Aktuelle Situation, Problembereiche, Versorgung. In Jörg Michael Fegert, Ute Ziegenhain & Lutz Goldbeck (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung* (Reihe: Studien und Praxishilfen zum Kinderschutz; S. 9-26). Weinheim: Juventa.
- Flick, Uwe (1996). *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten* (Reihe: Beiträge zur psychologischen Forschung, Bd. 28). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heinzel, Friederike (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (Reihe: Kindheiten, Bd. 18). Weinheim: Juventa.
- Heinzel, Friederike (2003). Qualitative Interviews mit Kindern. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Reihe: Studienausgabe; S. 396-413). Weinheim: Juventa (Original erschienen 1997).
- Holzcamp, Klaus (1995). Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen. *Forum Kritische Psychologie*, 18(1 [Nr. 35]), 109-131.
- Honig, Michael-Sebastian (1999). Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 33-50). Weinheim: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (1999). Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (Reihe: Kindheiten, Bd. 16; S. 9-33). Weinheim: Juventa.
- Kühn, Martin (2006). *Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ – Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Wörpswede*. Verfügbar unter: <http://>



- www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf [23.07.2019].
- Kühn, Martin (2008). Wieso brauchen wir eine Traumapädagogik? Annäherung an einen neuen Fachbegriff. *Trauma & Gewalt*, 2(4), 318-327.
- Lansdown, Gerison (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12*. London: Save the Children UK. Verfügbar unter: http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf [23.07.2019].
- Loch, Ulrike (2006). *Sexualisierte Gewalt in Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Lebens- und familiengeschichtliche Verläufe* (Reihe: Rekonstruktive Forschung in der sozialen Arbeit, Bd. 2). Opladen: Budrich.
- Ncube, Ncuzelo (2010). The journey of healing. Using narrative therapy and map-making to respond to child abuse in South Africa. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 9(1), 3-12.
- Rappaport, Julian (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating stories. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 795-808. Verfügbar unter: <http://grow.ie/wp-content/uploads/2012/03/Empowerment-Meets-Narrative-Listening-to-Stories-and-Creating-Settings-.pdf> [23.07.2019].
- Schlippe, Arist von & Schweitzer, Jochen (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (9., unveränd. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (letzte überarb. Aufl. 1996).
- Schulze, Heidrun (2014). Unsichtbares sichtbar machen. Zur Wiedererschließung von Handlungsfähigkeit traumatisierter Kinder und Jugendlichen im Beratungsprozess. In Michaela Köttig, Stefan Borrmann, Herbert Effinger, Silke Birgitta Gahleitner, Björn Kraus & Sabine Stövesand (Hrsg.), *Soziale Wirklichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmen – analysieren – intervenieren* (Reihe: Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Bd. 9; S. 173-184). Leverkusen: Budrich.
- Schulze, Heidrun & Kühn, Martin (2012). Traumaarbeit als institutionelles Konzept: Potenziale und Spannungsfelder. In Heidrun Schulze, Ulrike Loch & Silke Birgitta Gahleitner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumalogie* (Reihe: Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 28; S. 166-185). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulze, Heidrun, Nunes, Rita & Schäfer, Dorothee (i.V.). Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In Peter Cloos, Barbara Lochner & Holger Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierung von Disziplin und Profession* (Reihe: Übergangs- und Bewältigungsforschung). Wiesbaden: Springer VS. (erscheint vorauss. 2020)
- Schulze, Heidrun, Reitemeier, Ulrich & Bialek, Julia (2015). Anregungs- und Anwendungspotenzial gesprächsanalytischer Forschung für eine kinderrechtsbasierte Gesprächs- und Beratungspraxis. Eine mikroanalytische Untersuchung über Beteiligung und Befähigung von Kindern in institutionellen Beratungsgesprächen. *Journal für Psychologie*, 23(2), 81-112. Verfügbar unter: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/379> [23.07.2019].
- Schulze, Heidrun & Witek, Kathrin (2017). Rekonstruktiv denken und handeln als Herausforderung für eine kinderrechtsorientierte Praxis der Beteiligung im Kinderschutz. In Bettina Völter, Julia Franz & Ute Reichmann (Hrsg.), *Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis* (Reihe: Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Bd. 14; S. 251-268). Opladen: Budrich.
- Strasser, Philomena (2001). *Kinder legen Zeugnis ab. Gewalt gegen Frauen als Trauma für Kinder*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Strasser, Philomena (2007). „In meinem Bauch zitterte alles“. Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (2., durchges. Aufl.; S. 53-66). Wiesbaden: VS.
- United Nations (UN) (Hrsg.) (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Bonn: Netzwerk Menschenrechte. Verfügbar unter: <http://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> [23.07.2019].
- Völter, Bettina & Reichmann, Ute (Hrsg.) (2017). *Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis* (Reihe: Rekonstruktive Forschung in der sozialen Arbeit, Bd. 14). Opladen: Budrich.
- Weiß, Willma (2016). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (Reihe: Basistexte Erziehungshilfen; 8., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- White, Michael (2009). Kinder, Trauma und das (Wieder)erschließen von „unterdrückten“ Geschichten. *Systema*, 23(1), 7-24. Verfügbar unter: http://if-weinheim.de/fileadmin/dateien/systema/2009/1_2009/Sys_1_2009_White.pdf [23.07.2019] (englisches Original erschienen 2005).
- White, Michael & Epston, David (2009). *Die Zählung der Monster. Der narrative Ansatz in der Familientherapie* (Reihe: Systemische Therapie; 6., unveränd. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (englisches Original erschienen 1989).
- Yuen, Angel (2007). Discovering children's response to trauma: a response-based narrative practice. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 6(4), 3-18.



Gruppendiskussionen und Gruppeninterviews mit Kindern

Auftrag und Verlauf

Im Rahmen des Projekts „Echt fair!“ – einer interaktiven Ausstellung für Kinder und Jugendliche, die von der Berliner Initiative gegen Gewalt an Frauen (BIG) ins Leben gerufen wurde und an zwei Schulen im Umfeld der Hochschule RheinMain durchgeführt werden sollte – wurden die Autorinnen gebeten, den Ausstellungsbesuch der Schüler*innen unter Beteiligung von Studierenden zu evaluieren (zum Projekt vgl. Witek, S. 73-82 in diesem Band).

An der Hochschule RheinMain Wiesbaden wurde daher zu diesem Thema ein Lehrforschungsprojekt ins Leben gerufen, das die Studierenden in mehreren Projektgruppen zunächst theoretisch vorbereiten sowie bei Erhebung und Auswertung anleiten und unterstützen sollte. Begleitend zur Ausstellung führten die Studierenden daraufhin an beiden Schulen im Rahmen eines „World Café“ Gruppendiskussionen bzw. Gruppeninterviews mit den Schüler*innen durch. Das erhobene Datenmaterial – u.a. die von den Schüler*innen im hierzu initiierten „World Café“ (zum Projekt vgl. Schulze, S. 93-102 in diesem Band) auf Tischdecken geschriebenen und gemalten Aussagen wie auch die Diskussionsverläufe selbst – wurde durch die Studierenden interpretiert und wiederum theoretisiert. Im Sinne der Neuen Kindheitsforschung (für einen Überblick zu Methoden vgl. Honig et al., 1999; Mey, 2001, 2003; Krüger, 2006; Heinzel, 2012) wurden die Ergebnisse dieser Auswertung nicht nur der Fachöffentlichkeit präsentiert, sondern auch die beteiligten Kinder und Jugendlichen als die Expert*innen der Untersuchung an die Hochschule eingeladen.

Die Analyse aller transkribierten Gruppendiskussionen bzw. Gruppeninterviews erfolgte durch prozesshafte zirkuläre induktive hermeneutische Feinanalysen (vgl. Oevermann et al., 1979, 1980) mit anschließender abstrahierender theoretischer Kategorienbildung und thematischer selektiver Zuordnung von Textstellen – vor dem Hintergrund theoretischer Sensibilisierung zu den Themen Kinder, Gewalt, Machtverhältnisse, Kinderrechtsorientierung, Unterstützungs- und Hilfeprozesse – gemäß den Forschungsfragestellungen: Welche Perspekti-

ven haben Kinder zum Thema Gewalt? Was ist ihnen wichtig? Welche Wünsche haben Kinder an Personen, die ihnen helfen sollten bzw. könnten? Nach erfolgter selektiver kategorialer Zuordnung wurden immer wieder Feinanalysen durchgeführt, um zu einem vertieften Verständnis zu kommen.

Nach der (vorläufig) abgeschlossenen Analyse im Sommer 2013 fand eine Ausstellung statt mit den auf Basis von Zitaten der Kinder und Jugendlichen erstellten Plakaten, zu der alle am Projekt beteiligten Kinder, Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen eingeladen wurden. Im Dezember 2013 wurde eine erweiterte Ausstellung mit Fachvorträgen von Expert*innen organisiert, mit Einladungen an alle Schulen im Umkreis, an Expert*innen zu Kinderrechten sowie an die örtliche Polizei und den Polizeipräsidenten, um das Thema stärker politisch zu vertreten. Die Studierenden präsentierten hier ihre Ergebnisse, u.a. hatten sie dafür ihre Kategorisierungen auf Postern mit Zitaten und einer kurzen, prägnanten Theoretisierung zusammengetragen.

Die für diese Ausstellung entstandenen Plakate sind in diesem Beitrag dargestellt. Dabei wird das Wechselspiel von Empirie und Theorie auf besondere Weise deutlich: Neben der Interpretation und Theoretisierung der Gruppendiskussionen durch die Studierenden zeigt sich, wie die Schüler*innen selbst die im Kontext der Ausstellung „Echt Fair!“ zur Verfügung gestellten Informationen mit eigenen Beobachtungen in Verbindung bringen. Diese Kombination von neu erworbenem Wissen durch die Gruppe der Studierenden und den eigenen Erfahrungen der Schüler*innen sollen nachfolgend erneut an empirische Befunde rückgebunden werden.

Lernfeld Kinderrechte

Rechte der Kinder entsprechend der UN-Kinderrechtskonvention waren sowohl Inhalt der Lehrveranstaltung als auch der Ausstellung „Echt fair!“. Anhand der Gruppendiskussionen stellten die Studierenden fest, dass die Kinder und Jugendlichen eine Sensi-



Kinder haben Anspruch auf Rechte und Hilfe

In den Gesprächen mit den Kindern stellte sich heraus, dass sich einige von ihnen bereits im Klaren über ihre Rechte waren. Laut Artikel 12 der UN-KRK ist der Kindeswille zu berücksichtigen. In Abs. 1 sichern die Vertragsstaaten „dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“. Die UN-KRK ist auch in Deutschland ratifiziert, aber noch nicht im Grundgesetz verankert. Dies wäre allerdings von großer Bedeutung, da „die Respektierung der Kinderrechte die Voraussetzung dafür ist, dass sich das menschliche Individuum in eine Atmosphäre der Freiheit, Würde und Gerechtigkeit entfalten kann“ (damaliger UN-Generalsekretär Perez de Cuellar, 1990, übers. v. u. zit. n. Frädrich & Jerger-Bachmann, 1995, S. 20).

„Kinder haben ja auch Rechte, ... Kinder dürfen auch über sich selbst bestimmen.“

„Wir haben immer Recht auf Hilfe.“

Kinder haben klare Vorstellungen von Moral und dem damit verbundenen Recht

Als „eigenständiges Gegenüber“ besitzen Kinder jeder Altersstufe konkretes moralisches Bewusstsein. Es konnte festgestellt werden, dass die Moralentwicklung im sozialen Kontext und unabhängig von eigenen Gewalterfahrungen reflektiert und weiterentwickelt wird. Im alltäglichen Miteinander sind die Bezugspersonen (z.B. Eltern, Großeltern, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen) als Menschen gefragt. Dies bedeutet, dass sie selbst gegenüber dem Kind als gleichberechtigte Akteur*innen ihr Denken und Handeln moralisch legitimieren müssen. Mit Kindern arbeitende Fachkräfte können nicht Moral einfordern oder gar erzwingen, sie müssen sich ihrer Fehlbarkeit bewusst sein und die Bereitschaft haben, hinterfragt und kritisiert zu werden (vgl. Koczak, 1928/1970; Kohlberg, 1995).

„Was haben die davon, wenn sie ihre Kinder schlagen?“

„Bei schlechten Noten musst du halt lernen, aber schlagen dürfen die nicht.“

Kinder haben ein Recht darauf, dass ihre Wünsche ernst genommen werden

Oft werden die Äußerungen der Kinder bezüglich ihrer Wünsche nicht genügend beachtet oder gar zurückgewiesen. Dies hängt oft damit zusammen, dass sie aufgrund ihres Alters und der damit einhergehenden Annahme geringer Lebenserfahrung in dem, was sie zu sagen haben, nicht ernst genommen werden. Doch auch das Kindesalter beinhaltet wichtige und prägende Phasen. Sorgen und Bedürfnisse sind für Kinder genauso essenziell wie für eine „erwachsene“ Person. Wie an den Aussagen der Kinder im Projekt erkennbar, fordern sie ihr Bedürfnis nach einem Ansprechpartner ein. Erzieher*innen (Familie, Eltern, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen etc.) sollten es als ihre Aufgabe ansehen, Kindern zuzuhören und sensibel auf ihre Bedürfnisse und Sorgen einzugehen (vgl. Koczak, 1928/1970).

„Ich fänd' es gut, wenn jedes Kind auf der Welt einen Roboter hätte, und der Roboter würde die beschützen.“

„Ich würde mir wünschen, dass die Lehrer einem beistehen.“

bilität dafür besaßen, was ihnen an Rechten fehlt und worüber sie sich Verfügungsmacht wünschen, um einer inferiorisierten Stellung in Familie, Schule, Gesellschaft entgegenzuwirken. Dies wurde in den Gruppendiskussionen jedoch eher in Nebensätzen zum Ausdruck gebracht, weniger wurde auf Gesetze im Sinne eines Rechtsanspruchs verwiesen. Mit ihrer Auswertung dieser Zitate zeigten die Studierenden der Projektgruppen, wie sehr sie den Umgang mit Kinderrechten durch die Bundesrepublik Deutschland thematisieren. Kritisiert wurde insbesondere die Nichtaufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz (vgl. Wabnitz, in diesem Band), weil daran zu erkennen sei, dass Kinderrechte in Deutschland auch durch die Gesetzgebung als Nebensache behandelt werden.

Dass die Schüler*innen ihr Recht – hier das Recht auf gewaltfreie Erziehung (§ 1631 Abs. 2 des Bürgerlichen Gesetzbuchs) – eher auf einer moralischen Ebene wahrnehmen denn als einen gesetzlich garantierten Anspruch, zeigte sich in den Gruppendiskussionen in der Thematisierung elterlicher Gewalt, hier im Kontext von Schule. Die Studierenden leiteten daraus Schlüsse für die eigene professionelle Praxis ab.

Themen der Plakate

- Kinder haben Anspruch auf Rechte und Hilfe
- Kinder haben klare Vorstellungen von Moral und dem damit verbundenen Recht
- Kinder haben ein Recht darauf, dass ihre Wünsche ernst genommen werden

Gewalterfahrung als Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen

Die Auswertung der Gruppendiskussionen belegt deutlich, dass Gewalt im Alltag von Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielt. Dies widerspricht teilweise der Wahrnehmung der Akteur*innen in den Schulen, die häusliche Gewalt für Ausnahmerscheinungen gehalten hatten: Viele äußerten sich erschrocken über das Ausmaß, das sie erst durch die Ausstellung erfuhren. So waren beispielsweise im Jahr 2012, dem Referenzzeitraum für das Projekt, allein in Hes-



sen 7.624 Fälle von häuslicher Gewalt bei der Polizei zur Anzeige gebracht worden (Hessisches LKA, 2014, S. 14). Seither ist diese Zahl weiterhin angestiegen: 2018 kam es in Hessen zu 8.927 Anzeigen häuslicher Gewalt (Hessisches LKA, 2019, S. 17), dies entspricht einer Erhöhung der angezeigten häuslichen Gewalttaten in diesem Zeitraum um 17%.

Gewalt unter Schüler*innen wird vor allem im Hinblick auf ihre Theoretisierung – als Folge gesellschaftlicher Ausschlussprozesse – thematisiert. Für Schüler*innen stellt sie jedoch eine tägliche Herausforderung dar, wie eine PISA-Studie ermittelte: 2015 wurden 16% der 15-Jährigen in der Schule Opfer von Mobbing (OECD, 2016, S. 1; vgl. auch Melzer & Schubarth, 2006; Schubarth, 2019; für eine internationale Perspektive vgl. Skrzypiec et al., 2019). Ein für uns sehr beeindruckendes Ergebnis des Projekts war die Thematisierung von Gewalterfahrung im Kontext der Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktion. Diese wurden möglich durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Begrifflichkeiten wie „psychische Gewalt“, die durch die Ausstellung vermittelt wurden (vgl. Schulze & Witek, 2015).

Dass sich Gewalt durch Lehrer*innen auf unterschiedliche Weise realisiert und für Kinder und Jugendliche oft schwer greifbar ist, hatte sich auch schon in anderen Forschungsprojekten gezeigt (vgl. Schulze & Witek, 2014) und untermauert die Notwendigkeit der Theoretisierung und Versprachlichung für Kinder und Jugendliche, um solche Erfahrungen denkbar, aussprechbar und sichtbar machen zu können.

Themen der Plakate

- Gewalt in der Familie
- Gewalt entsteht nicht nur in der Familie
- Alltägliche Gewalt von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen
- Kinder übernehmen Praktiken sozialer Ausschluss
- „Mündliche“ und „innere“ Gewalt, so beschreiben Kinder psychische Gewalt

Gewalt in der Familie

Gewalt in der Familie, vor allem durch Männer gegen Frauen und Kinder, aber auch unter Geschwistern (Godenzi, 1996), ist weltweit verbreitet, unabhängig von der sozialen Schicht, der Ethnizität, der Nationalität und der Gesellschaftsform. Doch erst vor wenigen Jahrzehnten erfolgte eine „Enttabuisierung und Entprivatisierung“ (Seith, 2008, S. 104), häusliche Gewalt wird inzwischen als politisches und soziales Problem diskutiert (vgl. Gelles, 2002, S. 1043).

„Da hat mein Vater meinen Bruder und mich, wenn wir z.B. geweint haben oder wegen 'ner Kleinigkeit, hat der uns geschlagen.“

„Ich wurde von meiner Schwester geschlagen, ich sollte mit ihr weggehen und hab's gern gemacht, dann waren ihre Freunde dabei, und sie hat mich dann immer getreten, geschlagen, ich hatte auch blaue Flecken, dann hab' ich das meiner Mutter gesagt, aber sie hatte keine Zeit gehabt, mir zuzuhören.“

Gewalt entsteht nicht nur in Familien!

Aggressive und gewalttätige Kinder/Jugendliche werden nicht als solche geboren. In der Verknüpfung ihrer individuellen Lebensgeschichte und gesellschaftlichen Machtverhältnisse und Gewaltstrukturen reproduzieren sie gewaltvolle Generations- und Geschlechterverhältnisse wie politische und soziale Gewaltdiskurse (gender, race, class). Die Familie ist ein Bereich unter anderen, in dem Gewalt entstehen und sich verfestigen kann. Kinder machen sich Gedanken über die Auswirkung und von Gewalt und versuchen, die Gründe von Gewalt zu verstehen.

„Ich glaube, wenn die Eltern einen schlagen, da wird man halt auch wütend und schlägt dann auch andere Kinder in der Schule.“

„Wenn ich einen dummen Spruch bekommen hab', bin dann halt an die Decke gegangen, und dann habe ich zurückgefeuert. Man nimmt es dann auch mit nach Hause ...“

Alltägliche Gewalt von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen

Zu den gut bekannten Gewalttaten von Lehrer*innen im Schulalltag gehören neben unverhältnismäßigen Strafarbeiten, Noten als Druckmittel und Schreien auch Kopfnüsse, Schläge auf den Hinterkopf, Ohrfeigen und das Werfen von Gegenständen (vgl. Staudt, 1994, S. 18). Daher gilt es, „das Augenmerk auf ‚alte‘ und ‚neue‘ Formen von Macht und Gewaltverhältnissen zu richten. Von der Gesellschaft als ‚Risikoschüler‘ und ‚lernunwillig‘, als ‚ausbildungsunfähig‘ und ‚unangepasst‘ abbeschriebene Schüler*innen bleiben chancenlos und ausgegrenzt. Diese ‚auf der Strecke gebliebenen‘ Kinder und Jugendlichen sind meist von vielen Formen dieser subtilen Gewaltverhältnisse geprägt ... Der Umgang mit diesen gesellschaftlichen ‚Zuschreibungen‘ und Vorurteilen sollte von den Lehrenden mit Vorsicht und Bewusstsein gehandhabt werden“ (Schulze & Witek, 2015, S. 350; vgl. auch Hafener, 2011).

„Sie behandelt uns richtig komisch, als wären wir Hunde. Wenn wir laut sind, dann nimmt sie den Schlüssel [und sagt] ‚Aus‘ und schlägt damit auf den Tisch.“



Kinder übernehmen Praktiken sozialer Ausschließung

In der Schule reproduzieren sich gesellschaftliche Ausschließungsmechanismen mit der Konstruktion sozialer Differenzen, wie Hierarchisierung geo-natio-ethnischer Zugehörigkeit, Armut, Aussehen, Alter, Behinderung und nicht normativen Lebensentwürfen. Studien zeigen, dass gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland auf einer Ideologie der Ungleichheit beruht und dass Kinder aus sozial schwachen Familien gegenüber jenen aus besser situierten Familien mehrfach benachteiligt sind. Die sozialen Verhältnisse, in denen Kinder aufwachsen, haben einen erheblichen Einfluss auf den Schulerfolg. In der pädagogischen Arbeit zum Thema Gewalt begegnen uns unterschiedliche Diskriminierungen, die sich überschneiden, sich gegenseitig verstärken oder abschwächen. Die Akteur*innen wechseln in den Dominanzbeziehungen häufig die Positionen von Täter*innen und Opfern. Das Intersektionalitätskonzept bietet eine Sprache, die dazu beiträgt, solche simultanen Positionierungen innerhalb sozialer Kategorien wie Geschlecht, Sexualität, sozialer Klasse und ‚race‘ (an) zu erkennen.

„Wenn man anders ist und nicht dazu gehört, wird man gemobbt.“

„Mündliche“ und „innere“ Gewalt, so beschreiben Kinder psychische Gewalt

Nach Schulze und Kolleginnen (2012) ist Gewalt eine „nicht zufällige (bewusste oder unbewusste) Schädigung“ (S. 12), die Menschen u.a. in Peergroups erfahren. Sie führt zu Verletzungen und Entwicklungsverzögerungen und kann „somit das Wohl und die Rechte eines Menschen beeinträchtigen und/oder bedrohen“ (ebd.). Seelische Misshandlungen haben schwerwiegende Folgen für die Zukunft des Kindes (Weiß, 2016, S. 30f.). Was Kinder und Jugendliche zu Recht als innere oder mündliche Gewalt beschreiben, gehört in der Fachliteratur zur psychischen Gewalt, „jene Form von Gewalt, die sich am schwersten von anderen Formen der Gewalt abgrenzen lässt, da sie immer auch Teil von diesen ist“ (Gahleitner et al., 2012, S. 13).

„Es gibt ja körperliche Gewalt und mündliche Gewalt.“

„Das verletzt die Seele und ist etwas, was man nicht mit Pflastern oder mit Medizin heilen kann.“

Zeugenschaft von Gewalt führt bei Kindern zu traumatischen Folgen

Studien belegen, dass Gewalt unter Elternteilen sich auf Kinder auswirkt und zu allen Symptomen eines Posttraumatischen Belastungssyndroms führen kann. Kinder erleben Gewalt zwischen Bezugspersonen oder gegenüber ihren Geschwistern, als würde sich diese gegen sie selbst richten (Kavemann, 2000; Strasser, 2008; Spremberg, 2015).

„Wenn Erwachsene sich streiten, wirkt sich das auch irgendwie auf das Kind aus.“

„Die streiten sich halt jeden Tag. Und irgendwann wurde er halt handgreiflich und hat halt meine Mutter geschlagen, und ich hab' das halt gesehen, wusste halt nicht, was ich reagieren soll, und hab' ihn dann geschlagen. Und seitdem hat er mich dann weggeschickt, jetzt bin ich hier bei SOS-Kinderdorf.“

Theoretische Erklärungen von Gewalt

Kinder und Jugendliche theoretisieren Phänomene der Gewalt, die die Ergebnisse erkennen lassen. Auch hier begegnen theoretische Implikationen der Ausstellung „Echt fair!“ sowie Inhalte der Lehrveranstaltung den erlebten und erzählten Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen. Der Thematisierung lag in den Projekten ein traumatheoretisches Wissen der Studierenden zugrunde. Es zeigt sich, dass auch die Kinder und Jugendlichen im Anschluss an den Ausstellungsbesuch durchaus einen Zusammenhang zwischen Gewalterfahrung und gewalttätigen Handeln herstellen.

Deutlich werden hierbei gesellschaftstheoretische Erklärungsansätze, ein Bewusstsein für Differenzkategorien (hier Geschlecht und Rassifizierung) und damit verbundene Machtverhältnisse. Diese wurden nicht nur durch die Studierenden, sondern auch durch die Schüler*innen selbst zum Ausdruck gebracht.

Themen der Plakate

- Zeugenschaft von Gewalt führt bei Kindern zu traumatischen Folgen
- Gewalthandlungen als Bewältigungsversuche
- Kinder haben ein Gespür für Machtunterschiede
- Konflikte mit den traditionellen Geschlechterrollen
- Kein Platz für Gefühle in der „Männlichkeit“
- Rassismen: Gewalt und Gegengewalt im Kontext sozialer Ungleichheit
- Nicht sprechen können fördert Aggressionen

Ableitungen für die Praxis

Insgesamt wurde durch die Evaluierung der Ausstellung „Echt Fair!“ erkennbar, dass Schüler*innen es aus ihrer subjektiven Perspektive als bedeutsam empfanden, über die Thematik zu sprechen. Es war ihnen z.B. sehr wichtig, dass ihr Bewusstsein für das Vorhandensein von Gewalt, besonders Gewalt gegen Frauen, nach der Ausstellung geschärft war.



Insbesondere wurde durch die Ausstellung ihr Wunsch nach respektvollen Beziehungen untermauert. Die Forderung der Studierenden nach Schulsozialarbeit gründete sich daher auf deren Qualität in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen. Darüber hinaus leiteten die Studierenden aus der UN-Kinderrechtskonvention Aufgaben für eine kinderrechtssensible Schulsozialarbeit ab – und formulierten damit zugleich Ziele für ihre eigene spätere professionelle Praxis.

Themen der Plakate

- Eindrücke und Wirkung der Ausstellung
- Kinder wollen respektvolle Beziehungen
- Schulsozialarbeit ist unentbehrlich, da sie die Rechte der Kinder vertritt!

Fazit: Probleme aus der Sicht von Schule und Sozialer Arbeit

Neben häuslicher Gewalt, die für Schule erst dann eine Relevanz erhält, wenn die Folgen für den Unterrichtsablauf störend werden, spricht die Ausstellung „Echt Fair!“ noch ein zweites großes Problemfeld an: das Mobbing unter Schüler*innen. Im Gegensatz zum Problemfeld häuslicher Gewalt wird die Verantwortung hier stärker in der Schule selbst verortet, wobei eher strukturelle Lösungsideen anvisiert werden. Hierbei handelt es sich um institutionalisierte Formen der Beteiligung von Schüler*innen, wie „Streitschlichter-Projekte“, Klassenrat und Vertrauenslehrer*innen. Der Tenor der Ausstellung entspricht ihrer Devise „Echt Fair!“, denn propagiert wird ein gewaltfreier und fairer Umgang miteinander, in dessen Vordergrund demokratische Werte stehen: eine Schulkultur, in der jede/r so sein kann, wie er bzw. sie ist.

Im Unterschied zu den mit häuslicher Gewalt zusammenhängenden Problemen, die eindeutig außer-

Gewalthandlungen als Bewältigungsversuche

Hinter Gewalthandlungen stecken oftmals der Versuch einer Angstabwehr und der „Kampf um Würde“ aufgrund eigener Gewalterfahrung (physischer oder psychischer Art, wie Demütigung, Erniedrigung, Nicht-Anerkennung als Subjekt). Die Folgen von Gewalterfahrung, wie ständige Übererregung, hohes Angstniveau und ein grundsätzlicher Vertrauensverlust in die Welt und in die Menschheit („shattered assumptions“; Janoff-Bulman, 1985) werden situativ durch körperliches ausagieren beruhigt.

„Ich denke, dass, wenn jemand Gewalt ausübt, dass er sich dann stärker fühlt als sein Opfer, und vielleicht ist es auch so, dass der das vorher auch schon mal erlebt hat und dann damit seine Spannung abbauen will.“

„Um sich abzureagieren, ... kann man andere Kinder schlagen.“

Kinder haben ein Gespür für Machtunterschiede

Gewalt wird oftmals von Kindern und Jugendlichen toleriert, da sie über ihre eigenen Rechte häufig nur begrenzt informiert sind. Sie gehen von einem Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern aus, wodurch eine Unterordnung der Kinder gegeben ist. Obwohl seit September 1990 in der UN-KRK festgehalten hat, dass Kinder als vollwertige, autonome Persönlichkeiten verstanden werden, ist das Unwissen darüber auch heute noch vorhanden. Deshalb ist es von großer Bedeutung, mehr Aufklärungsarbeit über Kinderrechte zu leisten.

„Wenn Eltern ihre Kinder schlagen, das ist was anderes ..., weil die Eltern die Macht haben über uns.“

„Wir sind noch nicht volljährig, da können die Eltern ja über uns bestimmen, was wir machen.“

Konflikte mit den traditionellen Geschlechterrollen

In den Köpfen der heutigen Kinder und Jugendlichen bestehen offensichtlich noch immer die traditionellen Rollenmuster für das männliche und weibliche Geschlecht. Die Erwachsenen dienen ihnen als Leitbild, dabei werden den Mädchen und Jungen typische Verhaltensweisen zugeordnet. Dadurch kommen Jungen in die Situation, sich der entsprechenden Norm von Männlichkeitsbildern anpassen zu müssen, um anerkannt zu werden. Die Vorstellung von einer Gleichberechtigung ist bereits bei einigen Kindern und Jugendlichen vorhanden, allerdings benötigen sie mehr Impulse für machtkritische Perspektiven, um das Selbstwertgefühl zu stärken. Unterwerfungsstrategien basieren immer auf Machtausübungen und führen zu einer Gewaltspirale.

„Ich finde das blöd, wenn man ein Junge ist, und einem wird gesagt, du darfst nicht weinen, du musst stark sein.“

„Manche finden ja, dass Männer und Frauen nicht gleichberechtigt sind, das find' ich halt nicht so gut.“



Kein Platz für Gefühle in der „Männlichkeit“

Gefühle zu zeigen gilt gesellschaftlich als unmännlich und findet bei Erwachsenen und Kindern keine Akzeptanz. Dies ist als „hegemoniale Männlichkeit“ als gesellschaftliche Strategie zu verstehen und nicht als individuelle Eigenschaft einer Person. Sie strukturiert die Verhältnisse zwischen Frauen und Männern sowie von Männern untereinander, indem andere Formen von Männlichkeit abgewertet und marginalisiert werden. Mit diesem Deutungsschema werden Männer als stark und kraftvoll beschrieben. Sie gilt unhinterfragt als „normal“ und legitimiert die gesellschaftliche Machtstellung von Männern bei gleichzeitiger Diskriminierung von Frauen. In der Schule sind die Erwartungen an die Jungen im Kontext des Deutungsmusters hegemonialer Männlichkeit: Coolness, Sportlichkeit, Schlagfertigkeit, Anführer-Sein, Charme, Beliebtheit bei Mädchen.

„Bei den Freunden denkt er, oh, wenn ich das sage, dann steh' ich gleich als Loser da, und dann denken alle, ich bin total das Weichei. Und dann bei den Mädchen traut er sich, weil ja, ich mein', ja, das Mädchen versteht den halt dann.“

Rassismen: Gewalt und Gegengewalt im Kontext sozialer Ungleichheit

Alltägliche Rassismen sind in Deutschland allgegenwärtig, als strukturelle oder institutionelle Gewalt, Bildungsverhinderung, Zugehörigkeitsverweigerung, „othering“, in (Alltags-)Sprache, klinischer Diagnostik, Fachliteratur. Sie bleiben oft unsichtbar, da selbstverständliche Machtverhältnisse (soziale Differenz, Hautfarbe als soziale Kategorie, Kulturrassismus) die Wahrnehmung beeinflussen. Betroffene haben keine Möglichkeit, darüber zu sprechen, da Rassismus im Alltag bagatellisiert wird. Rassismuserfahrung führt zu traumatisierenden Folgen („Minority Stress“), zum Zerbrechen von Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und einem positiven Blick in die Zukunft. Das Mittel der Gegengewalt im Kontext von Rassismuserfahrung ist als Versuch der Wiederherstellung von Würde und Selbstermächtigung zu verstehen.

„Die Dunkelhäutigen schlagen voll oft, aber vielleicht wurden sie immer beleidigt, und irgendwann reicht's dann auch. Das heißt ja nicht, dass sie Schläger sind, ich finde es immer dumm, wenn das jemand sagt.“

Nicht sprechen können fördert Aggressionen

Kinder, die in Gewaltstrukturen aufwachsen, wählen Wege der Aggressionsabfuhr, da die erlebte Gewalt bagatellisiert, tabuisiert und das Sprechen darüber nicht ermöglicht wird. Kinder und Jugendliche haben häufig keinen qualifizierten Gesprächsraum, in dem sie ihre Sorgen und Anliegen, ihre Bedürfnisse angemessen und offen darlegen können. Oftmals werden ihre Bedürfnisartikulationen nicht ernst genommen. Kinder und Jugendliche haben eigene Werte, die sie beim Ausleben ihrer Aggressionen berücksichtigen.

„Es ist besser, Gewalt an Gegenständen auszulassen wie an 'nem Baum oder 'nem Stein, gegen den man treten kann, als an Lebewesen.“

„Wenn man aggressiv ist, kann man ja auch boxen gehen oder halt ein Aggressionstraining machen.“

halb der Schule verortet werden können und damit aus Sicht der Schule vor allem in die Zuständigkeit Sozialer Arbeit zu fallen scheinen, stellt also die Gewalt unter den Schüler*innen selbst eine Herausforderung dar, die (auch) innerhalb der Institution Schule zu bearbeiten ist. Dabei tritt Soziale Arbeit stärker noch mit der Institution Schule in Zusammenarbeit, denn hier ist auch die Aktivität mit den Klassen, die Gruppenorientierung gefragt.

Soziale Arbeit bewegt sich in ihrem Kompetenzbereich, wenn sie Schüler*innen Erfahrungen in der Gruppe und von Selbstwirksamkeit ermöglicht oder wenn es um das Ausprobieren neuer Rollen geht. Zweifelsohne verfügt Soziale Arbeit über die entsprechenden Kompetenzen, diese Prozesse zu initiieren und zu begleiten. Die Methodenkompetenz Sozialer Arbeit geht im Kontext Schule über die Einzelfallorientierung also weit hinaus. Obgleich Lehrkräfte hier teilweise mit einbezogen sind, steht aus Sicht der Institution Schule der Erhalt ihrer Funktion im Mittelpunkt, die vor allem in der Wissensvermittlung gesehen wird.

Ein Aspekt, der aus unserer Sicht zu selten wahrgenommen wird, ist der Zusammenhang zwischen

Gewalt unter Schüler*innen und Gewalterfahrungen im familiären Umfeld (und umgekehrt). Einen Zugang hierzu bietet die Traumatheorie, hier insbesondere Kenntnisse über die Reinszenierung traumatischer Erlebnisse, Trigger für solche Erfahrungen (vgl. Weiß, 2016).

In Auseinandersetzung mit der Theorie entwickelten die Studierenden einen Blick auf die Institution Schule, der die eher starre Organisationsform wie auch Asymmetrie, Machtstrukturen und Leistungsorientierung als potenzielle Gefahren für retraumatisierende Erfahrungen erscheinen lässt (vgl. Jäckle et al., 2017). Dass dies auch in den untersuchten Schulen der Fall ist, zeigten sehr deutlich die Gruppendiskussionen (vgl. Schulze & Witek, 2015). Dies muss sowohl auf die Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften als auch zwischen Schüler*innen untereinander bezogen werden.



Literatur

- Heinzel, Friederike (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (Reihe: Kindheiten; 2., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hessisches Landeskriminalamt (LKA) (2014). *Jahresbericht. Polizeiliche Kriminal- und Verkehrsprävention in Hessen 2013*. Frankfurt: LKA. Verfügbar unter: https://www.polizei.hessen.de/File/gesamt-jahresbericht-2013-ohne-anlagen-internet_2.pdf [18.11.2019].
- Hessisches Landeskriminalamt (LKA) (2019). *Jahresbericht. Polizeiliche Kriminal- und Verkehrsprävention in Hessen 2018*. Frankfurt: LKA. Verfügbar unter: <https://www.polizei.hessen.de/File/jahresbericht-praevention-2018.pdf> [18.11.2019].
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (Reihe: Kindheiten, Bd. 16). Weinheim: Juventa.
- Jäckle, Monika, Wuttig, Bettina & Fuchs, Christian (Hrsg.) (2017). *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (Reihe: Pädagogik). Bielefeld: Transcript.
- Krüger, Heinz-Hermann (2006). Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(1), 91-115. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0111-opus-9874 [18.11.2019].
- Melzer, Wolfgang & Schubarth, Wilfried (2006). *Gewalt als soziales Problem an Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*. Opladen: Budrich. Verfügbar unter: <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2017/01/9783938094365.pdf> [18.11.2019].
- Mey, Günter (2001). Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. Review Essay. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(2), Art. 16. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0114-fqs0102160 [18.11.2019].
- Mey, Günter (2003). *Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung* (Reihe: Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften, Bd. 7). Berlin: Technische Universität. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/20.500.11780/917> [18.11.2019].
- Oevermann, Ulrich, Allert, Tilmann & Konau, Elisabeth (1980). Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. In Thomas Heinze, Hans W. Klusemann & Hans Georg Soeffner (Hrsg.), *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* (S. 15-69). Bensheim: paed.extra.
- Oevermann, Ulrich, Allert, Tilmann, Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.

Eindrücke und Wirkung der Ausstellung

Durch die Ausstellung kam die Dimension Gewalt in die Aufmerksamkeit, die vorher verborgen war. Viele komplexe Erfahrungen, die die Kinder im Kontext verschiedener Gewalterfahrungen machen, bekamen „Worte“, und somit nahmen sie erstmalig Gewalterfahrungen wahr. Beim Sprechen wurde es den Kindern erst bewusst, wie wichtig ihnen das Sprechen ist. Durch das Mehr an Worten vergrößerten sich ihre Selbstthematisierung und der Wunsch, über ihre eigenen Belange zu reden.

„Zum Glück macht man diese Ausstellung, damit man darauf aufmerksam wird, also was alles Gewalt ist, und dass man darüber sprechen kann und dass wir immer ein Recht auf Hilfe haben.“

„Dass jede vierte Frau auch irgendwie von Gewalt betroffen ist, konnte ich mir vorher eigentlich gar nicht vorstellen. Ich dachte, es ist friedlicher, und ich hab' gedacht, dass es nicht so viele wären.“

Kinder wollen respektvolle Beziehungen

Aufgrund der Kampagne „Mehr Respekt vor Kindern“ wurde 2000 eine Gesetzesänderung veranlasst: Laut §1631 Abs. 2 BGB haben Kinder nun ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig. Dieses Recht wird leider nicht immer eingehalten. In Familien kommt es laut Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bei 60% immer noch zu physischer Gewalt (BMFSFJ, 2003, S. 6). Auch in der Schule, die ebenfalls eine biografisch wichtige Lebenswelt für Kinder und Jugendliche ist, machen sie immer noch Erfahrungen, die sie als gewaltvoll erleben und auch artikulieren. Für uns war zu erkennen, dass gewaltfreie Beziehungen und Respekt für Kinder eine große Rolle spielen.

„Ich glaub', Kinder wünschen sich Respekt von den Eltern, ohne dass sie eine geknallt bekommen.“

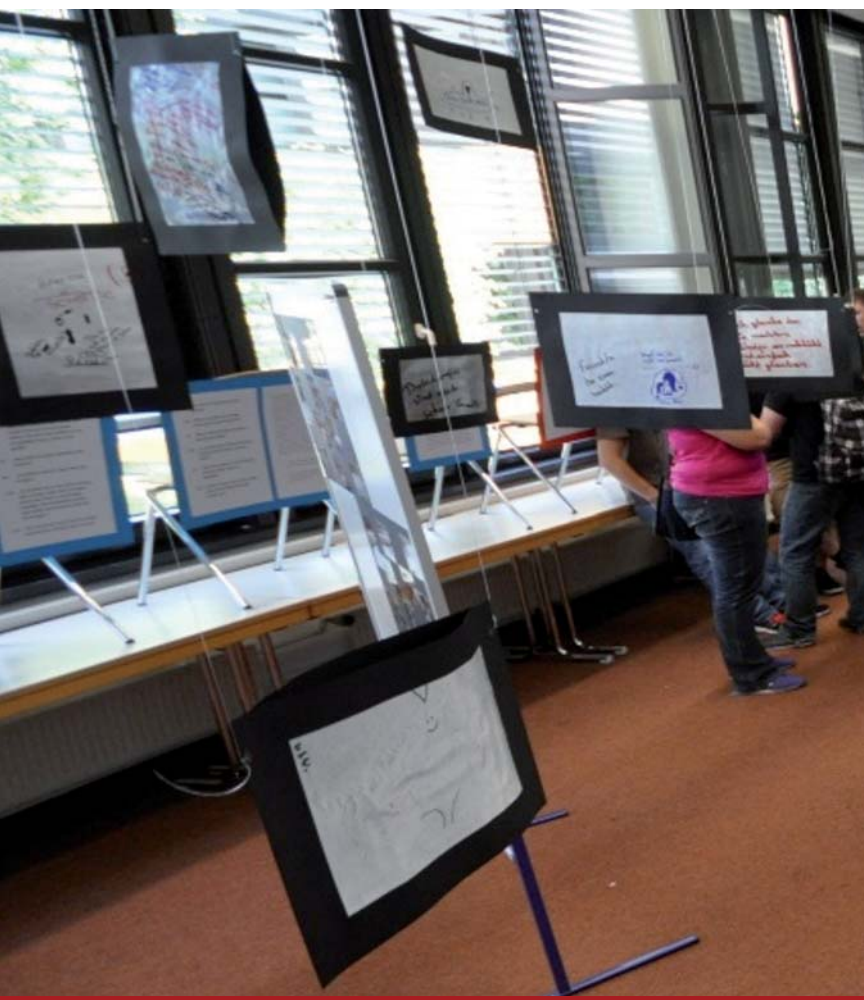
„Wenn die Lehrerin sich aufregt oder man irgendwie zurück auf den Platz will, dann packt sie einen immer so am Arm.“

Schulsozialarbeit ist unentbehrlich, da sie die Rechte der Kinder vertritt!

Die Schulsozialarbeit scheint der zentrale Raum zum Reden innerhalb der Schule zu sein. Kinder und Jugendliche sehen die Schulsozialarbeiter*innen als wichtige Ansprechpartner*innen, auch, weil sie Auseinandersetzung mit Problemen im Unterrichtsalltag vermissen. Die Schulsozialarbeit kann für die Kinder beim Sprechen mit den Eltern in Gewaltsituationen hilfreich sein, denn sie vermissen eine für sie parteiiche Intervention. Das Recht des Kindes auf Gehör und auf Anerkennung des Personseins (§ 12 UN-KRK) ist auch in der Institution Schule umzusetzen. Es ist belegt, dass viele Probleme (z.B. Mobbing) viel wirksamer bekämpft werden, wenn Kinder voll beteiligt sind (Krappmann, 2012, S. 22). Zur Umsetzung dieser Beteiligungsrechte könnten Lehrer*innen auf die sozialpädagogischen Kompetenzen der Schulsozialarbeit zurückgreifen. Die Parteilichkeit der Schulsozialarbeit für das Kind sollte dabei für alle Beteiligten transparent sein.

„Zu Frau X. (Schulsozialarbeiterin) können wir eh immer gehen, falls da irgendwas ist, das machen wir dann auch.“





Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2015 students' well-being. Country note: Germany*. Paris: OECD. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Germany.pdf> [18.11.2019].

Schubarth, Wilfried (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (3., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Schulze, Heidrun & Witek, Kathrin (2014). Beschämung statt Bildung? Wie im Beratungsgespräch aus Missachtungserfahrungen Selbstwirksamkeit konstruiert wird. *Sozial Extra*, 38(3), 50-53.



Schulze, Heidrun & Witek, Kathrin (2015). Mit Kindern und Jugendlichen über Gewalt sprechen. Reflexion eines Forschungsprojektes mit Schulklassen und Überlegungen für die Praxis. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(3), 345-351. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0168-ss0ar-447910 [04.11.2019].

Skrzypiec, Grace, Wyr, Mirella & Didaskalou, Eleni (Hrsg.) (2019). *A global perspective of young adolescents peer aggression and well-being. Beyond bullying*. Abingdon, UK: Routledge.

Weiß, Willma (2016). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (Reihe: Basistexte Erziehungshilfen; 8., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.



Fazit

Durch die Ausstellung 
lernt man so Situationen kennen.
Und ich habe jetzt nur gelernt
über die Gewalt der Eltern
auf die Kinder. Ich finde
Gewalt ist unnötig wenn
man Gewalt ???
Ich habe durch die Ausstellung
nur gelernt über die Gewalt
der Eltern auf die Kinder.
Ich finde Gewalt ist doof.
Weil Gewalt macht alles
noch schlimmer. 

aus Wut andere
(Schlagen) ? ? ?

Kinder
rum
er sie

Sie wünschen
sich eine bessere
Kindheit.

Vielleicht mal
mit den Eltern
reden ?

als

Heidrun Schulze, Kathrin Witek

Blick zurück nach vorn zu kinderrechtsorientierter Forschung, Praxis und Lehre: erste Projekte, Weiterentwicklung und Entwicklungsbedarf

„Deshalb fordere ich, endlich aufzuhören mit dem falschen Schein unseres zärtlichen und duldsamen, geradezu gnädigen Verhältnisses zum Kind, stattdessen sollte man fragen, welche Rechte es hat“ (Janusz Korczak, 1919/1967, S. 104).

Abschließend möchten wir nun den Blick auf die dargestellten Lehrforschungsprojekte am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain vom Standpunkt des Jahres 2019 aus richten. Seit den in diesem Band dargestellten ersten Lehrforschungsprojekten zur Verbesserung von Unterstützungsmaßnahmen für Kinder im Kontext häuslicher bzw. familialer Gewalt im Jahr 2010 hat sich bis heute, Ende 2019, an unserem Fachbereich die kinderrechtsorientierte Forschung sowohl im Kontext von Lehre, (internationaler) Drittmittelforschung und Praxisprojekten als auch in internationalen Aktivitäten stark entwickelt. Aus heutiger Sicht erhalten die damals – auch gegen Widerstände der Forschung mit Kindern zum Thema Gewalt (Schulze & Witek, 2017) – durchgeführten Projekte mit ihrem Fokus auf empirisch gestützte Perspektiven von Kindern verstärkt an Bedeutung. Die auf Machtasymmetrien beruhende Gewalt an Kindern und die geschlechtsspezifisch gründende häusliche Gewalt (vgl. Schulze, S. 15-42 in diesem Band) haben an Aktualität nicht verloren: 2016 lebten laut einer Erhebung von UNICEF (2017, S. 7) weltweit rund 176 Millionen Kinder unter 5 Jahren bei einer Mutter, die kürzlich Opfer von Gewalt in Partnerschaften geworden war.

Im Lichte unserer weiteren (internationalen) Forschungsarbeit sehen wir die Relevanz des damals erhobenen Datenmaterials und die analytische Rekonstruktion als untermauert durch die darauf folgenden forschungsbezogenen Vertiefungen sowie durch die Entwicklung des internationalen Diskurses im Bereich Kinderrechte, der Forschung zu Formen von Gewalt, denen Kinder aus ihrer eigenen Sicht ausgesetzt sind, des partizipativen Kinderschutzes und der Ethik kinderrechtsbasierter Forschung (Schulze & Grendel, i.V.; Höblich, i.V.; Richter Nunes, i.V.).

Ergebnisse unserer Projekte: auffallend viele Leerstellen

Da Kinder als die lange vergessenen Betroffenen häuslicher Gewalt (vgl. Schulze, S. 21 in diesem Band) anzusehen sind, erging für den Kontext häuslicher Gewalt bereits 2004 die Forderung von Expertinnen (Hagemann-White & Kavemann, 2004), neben dem „Bedarf an Schutz“ (S. 30), an „Beratung“ auch den Bedarf nach „Information“ von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen (ebd.). Heute, 15 Jahre später, muss festgestellt werden, dass selbst nach 30 Jahren Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) und mit dem verbrieften Recht von Kindern gemäß Artikel 17 auf Information immer noch ein eklatanter Mangel an einer solchen kindergemäßen Umsetzung der Informationsvermittlung von Kinderrechten besteht. Dies gilt insbesondere für das Thema Gewalt (Lansdown, 2011) und damit das Recht auf Information über Gewaltformen und Unterstützungssysteme im Kinderschutz und – wie von den Kindern in unseren Projekten immer wieder genannt – für den Wunsch, in Prozessen nicht übergangen zu werden, sprich für das Recht auf Gehör und Einflussnahme (Lundy, 2007).

Wie zum Thema Kinder und Gewalt bereits in der theoretischen und datengestützten Diskussion zu Beginn dieses Bandes ausgeführt (Schulze, S. 15-42 in diesem Band), verweist der aktuelle Kinderreport des Deutschen Kinderhilfswerks (Krüger et al., 2018) darauf, dass in Deutschland drei Viertel der Erwachsenen „Kinderrechte nach eigenen Angaben nur dem Namen nach“ (S. 32) kennen und dieser Wert im Vergleich zum Vorjahr (Hanke et al., 2017) sogar um 2%

„Du hast das Recht, alles zu erfahren, was Du für ein gutes Leben wissen musst, aus dem Radio, der Zeitung, Büchern, dem Computer und anderen Quellen. Erwachsene sollen dafür sorgen, dass die Informationen, die Du erhältst, Dir nicht schaden. Außerdem sollen sie Dir helfen, die Informationen, die Du brauchst zu finden und zu verstehen.“

UN-KRK, Art. 17:
das Recht auf
Information
(UNICEF, 2018, S. 2)

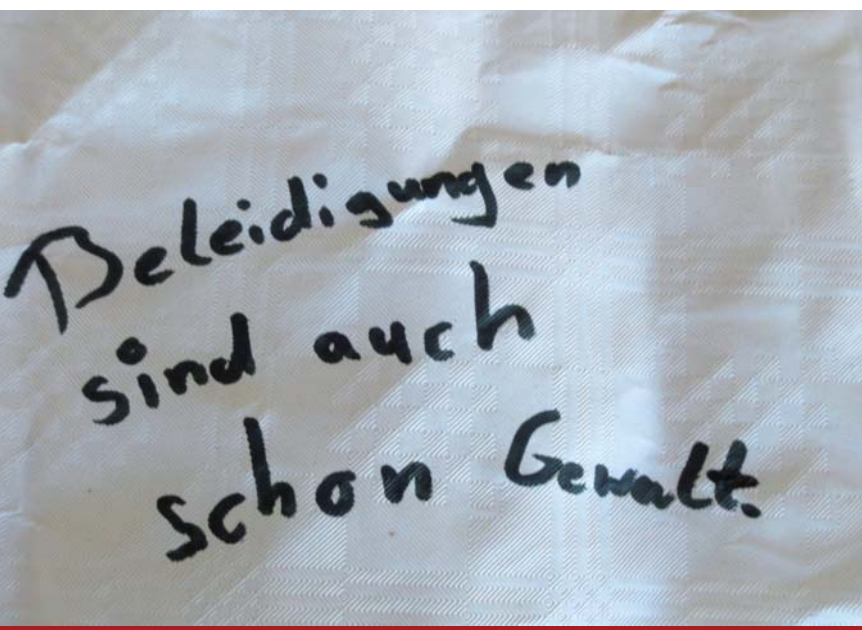


Kinderaussagen zu „mündlicher“ und „seelischer“ Gewalt

„Es gibt ja körperliche Gewalt und mündliche Gewalt. Mündliche Gewalt ..., das verletzt die Seele und ist etwas, was man nicht mit Pflastern oder mit Medizin heilen kann.“

„Wenn man seelisch angegriffen wird, ist schlimmer als Schläge Es ist schlimmer, wenn man meine verletzte Stelle trifft, also, wenn mich jemand kennt und die Stelle kennt, wenn man jemanden vertraut hat Ich spür' das innen im Körper, im Herzen entsteht eine Verletzung.“

„Frauen tun eher beleidigen als schlagen. ... Zum Beispiel, wenn der Mann die Frau dazu zwingt, jetzt zu putzen oder so, und dann sagt die Frau zum Beispiel, nein, ich hab' keine Lust, und wenn er dann handgreiflich wird, dass sie dann irgendwie den Mann dann als das A-Wort bezeichnet.“



rückläufig ist. „Und der Anteil derjenigen, die noch nichts von Kinderrechten gehört haben, ist von 22 auf 24 Prozent gestiegen“ (Krüger et al., 2018, S. 32; vgl. Schulze, S. 28 in diesem Band). Ursächlich hierfür ist sicher u.a. die Vernachlässigung von Kinderrechten in allen Disziplinen der Hochschulausbildung – auch in der Sozialen Arbeit – und damit in der professionellen wie gesellschaftlichen Bewusstseinsbildung zu Kinderrechten bzw. zu einer kinderrechtsorientierten Praxis von pädagogischen und psychosozialen Fach-

kräften. Vor diesem Hintergrund entwickelten wir unsere Lehrforschungsprojekte mit dem Ziel, Gewalterfahrungen bzw. -reaktionen aus der Perspektive von Kindern zu rekonstruieren, ihre Bedürfnis- und Problemartikulationen umfassend zu unterstützen. Damit wollten wir aber auch Gewaltkontexte und Akteur*innen sichtbar machen und in die Lehre und das Format erfahrungsorientierten Lernens der Lehrforschung einbringen, um spätere Sozialarbeitstätige zu sensibilisieren – für die Perspektive von Kindern wie auch für ein Verständnis der Bedeutung von und Verpflichtung zu kinderrechtsbasierten Interaktionen.

In allen unseren Befunden zeigt sich eine auffällige Leerstelle bei Kindern bezüglich Informationen zum Thema Gewalt und Kinderrechte, mithin zum „Recht auf Information“ (Art. 17 UN-KRK) und dazu, dass sie nicht gehört werden (Art. 12 UN-KRK). Beides verweist auf eine Verletzung von Kinderrechten, denn Gewalterfahrungen und auch die Verletzung von Kinderrechten beginnen dort, wo Kinder in ihren Bedürfnissen nicht gehört, nicht ernst genommen und damit aus lebensweltlicher und gesellschaftlicher Wahrnehmung unsichtbar gemacht werden. Dies scheinen einprägsame Erfahrungen von Kindern im schulischen Alltag zu sein, wie sie uns sagten: „Zum Vertrauenslehrer und zur Schulsozialarbeiterin gehen hilft eigentlich weniger hier, hier an der Schule kriegt man nirgendwo Hilfe“ (vgl. Schulze & Witek, S. 119-126 in diesem Band).

Wie sich in den Befunden zeigte, reicht eine bloße Information über die Rechte, die Kinder und Jugendliche haben, nicht aus, damit diese für die Kinder in den Dimensionen ihres bürgerschaftlichen Rechtsanspruchs und so auch hinsichtlich des Beschwerde- und Widerspruchsrechts zu verstehen ist, um sie von sich aus einfordern zu können. Als bedeutsam erwies es sich zudem, wie wichtig verschiedene Begriffskonzepte im Kontext von Gewalt für die Kinder waren, denn dadurch wurden für sie auch die rechtliche und soziale Anerkennung von Gewaltformen durch andere Personen und gesellschaftliche Instanzen erkennbar und spürbar. Gewalt in den verschiedensten Praxen und Handlungen wie auch Unterlassungen (z.B. Vernachlässigung) als Unrecht und Verletzung ihrer Rechte kam so verstärkt in die Wahrnehmung. Erst durch die Schilderung erlebter oder beobachteter Gewaltformen und durch die Begrifflichkeiten – die einerseits dialogisch in den Gruppendiskussionen entstanden sowie andererseits in der zuvor von den Kindern besuchten Ausstellung „Echt fair!“ vermittelt



wurden – war es den Kindern möglich, tabuisierte Erfahrungen in den Dialog zu bringen und aus der Zone des Nicht-Sagbaren (Emcke, 2013) in Sagbares zu überführen.

Durch eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit Gewaltformen unter dominanzkritischen Perspektiven – z.B. zu Machtungleichheit im Kontext von Geschlechter- oder Generationenverhältnissen oder zu Rassismen in ihren ganz subtilen Äußerungsformen und manifesten Handlungsakten – war es den beteiligten Kindern und Jugendlichen möglich, ihre Erlebnisse als Gewalt zu identifizieren und zu benennen, Kontexte sichtbar zu machen sowie jene Personen, die ihnen Schaden zufügen (können).

Schlussfolgernd bedeutet dieser Befund für kinderrechtsorientierte Lehrforschung und kinderrechtsbasierte Praxis, dass es nicht ausreicht, über Rechte aufzuklären im Sinne einer Belehrung darüber, was Erwachsene dürfen und was nicht. Das Recht auf Information realisiert sich erst durch eine Auseinandersetzung, eine Verständigung darüber, wie Erlebtes in Verbindung gebracht werden kann mit gesamtgesellschaftlichen Machtverhältnissen. Erst hierdurch begreifen Kinder und Jugendliche das, was ihnen widerfährt, als Ungerechtigkeiten, und dass gesellschaftliche Akteur*innen aus Politik und Fachdisziplinen dem etwas entgegensetzen müssen bzw. – im Sinne der Kinder- und Menschenrechte – dazu verpflichtet sind, Kinder zu befähigen, sich selbst im Dialog mit politischen Vertreter*innen bei der Entwicklung von Maßnahmen zu vertreten, ganz besonders im Bereich von Gewalt und Kinderschutz. Hierbei gilt es, Kinder mit ihrem Realitätserleben, ihrer Wirklichkeitssicht und ihren Fähigkeiten systematisch mit einzubeziehen. Die Kinderrechtskonvention (UN, 1989) fordert explizit die Beteiligung von Kindern in Kinderschutzmaßnahmen und das Recht der Kinder und Jugendlichen, in allen Belangen gehört zu werden (ebd., Art. 12; zur Kritik an Deutschland wegen Nichteinhaltung der UN-KRK vgl. CRC/C/DEU/CO/3-4, 2014, S. 5; zum aktuellen Stand der Umsetzung vgl. NC Deutschland, 2019). Erst wenn Kinder advokatorische Unterstützung erfahren, erleben sie sich nicht als Einzelfall, dem mehr oder weniger geholfen wird, sondern sind in der Lage, ihre Rechtsansprüche, hier auf Gewaltfreiheit, zu formulieren und auch einzufordern.

Die Befunde unserer Projekte machen deutlich: Eine kinderrechtsbasierte Soziale Arbeit darf sich nicht in bloßer Aufklärung über Kinderrechte erschöpfen, sondern muss Wert auf wechselseitige Verständigung legen.

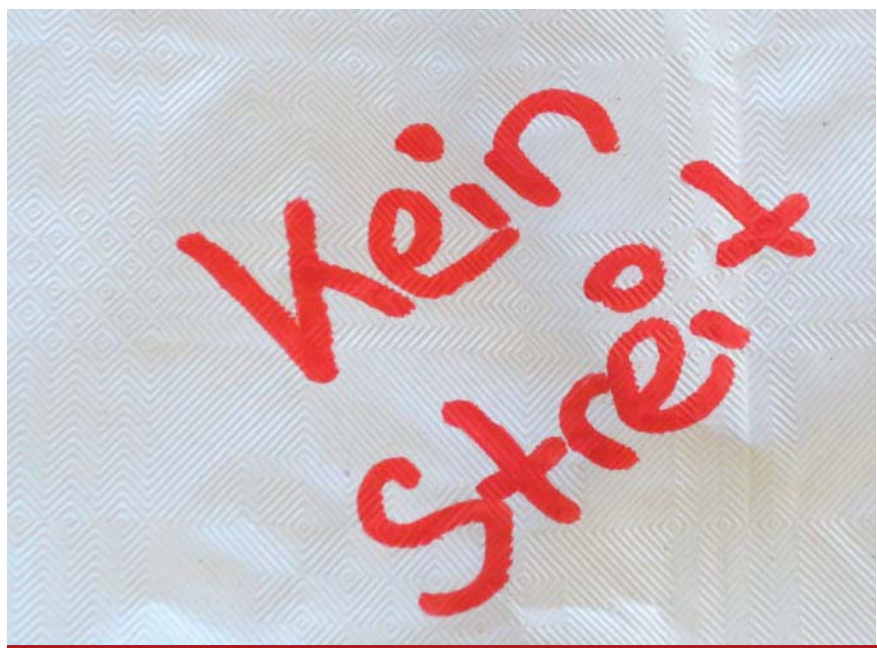
„Ich find’ nämlich, wenn zum Beispiel ‘n Mädchen und ‘n Junge sich in der Schule fast überhaupt nicht ansprechen und der Junge immer, wenn seine Freunde dabei sind, so auf super Macho ist und dann mal mit dem Mädchen alleine ist, dass er halt dann kaum aus sich herauskommt und Sachen sagt, die er seinen Freunden nicht sagen will.“

„Ich find’ irgendwie, dass die Männer eher über die Frauen bestimmen wollen als über sich, also, dass die dann immer wo verlangen, dass die Frauen jetzt das tun und das, und die Männer tun dann eben gar nichts.“

„Wenn dann zum Beispiel ein Mädchen mit dem Jungen redet, dann öffnet sich der Junge auch nicht so, also manchmal schon, aber dann macht er dis auch nicht wirklich.“

„Weil er cool sein will, und das ist dann irgendwie das Problem, weil Mädchen reden ja ganz oft über ihre Probleme.“

Kinderaussagen zu geschlechtsspezifischem Verhalten und geschlechtsspezifischer Gewalt



digung legen. Die durch narratives Nachfragen unterstützten Äußerungen von Kindern und Jugendlichen während der Interviews in Frauenhäusern sowie von Schüler*innen während der Gruppendiskussionen und -interviews in unseren Lehrforschungsprojekten dokumentieren eindrücklich: Wenn mit Kindern ernsthaft zum Thema Gewalt gesprochen (und dies



Kinderaussagen zu Gewalt in der Schule „Einmal hat sie [Lehrerin] die X. [Schülerin] am Arm genommen, die auch die ganze Zeit gesagt hat ‚Lassen Sie mich los!‘; Frau Y (Lehrerin) hat halt auch nicht drauf gehört.“

„Einer hat ihn provoziert, und er ist ausgerastet. Herr X [Lehrer] hat ihn an die Jacke gepackt, hat ihn nach draußen gezogen und hat ihn irgendwie geschlagen.“

„Wenn man zum Beispiel im Unterricht mit Freunden redet, kann sie auch ganz normal sagen ‚Hört auf zu reden‘ und so, aber dann fängt die sofort an, jemand anzumotzen, und fängt an zu schreien.“

„Wenn man im Unterricht nichts versteht, und man fragt die Lehrerin, dann fängt die an zu schreien und motzt einen an: ‚Lernst du zu Hause nichts dafür, dann könntest du’s auch versteh’n!‘“

„Und die glaubt auch einem nie, wenn man ihr was erzählt, dann denkt die immer gleich, man lügt.“



nicht paternalistisch „im Namen des Schutzes“ tabuisiert) wird, sprechen sie über eine Vielfalt erlebter oder potenzieller Gewaltformen in ihrer Lebenswelt. Gleichwohl wird deutlich, wie traditionelle Machtverhältnisse (Erwachsenen-Kinder-Machtasymmetrie; vgl. Schulze, S. 15ff. in diesem Band), die u.a. eine

Grundlage erzieherisch-pädagogischer Gewalt darstellen, aufgrund der gelebten Normalität nur dann benannt werden, wenn mit den Kindern und Jugendlichen über Gewalt (auch in der Familie) als Unrecht und über Verletzungen der Kinder- bzw. Menschenrechte – auch im Falle von Peer-Gewalt – gesprochen wird und Formen von Gewalt mit Begriffen benannt werden. Die Kinder und Jugendlichen äußerten häufig, wie hilfreich es für sie sei, Begriffe zu haben bzw. zu erhalten für das, was sie in der Familie oder in anderen Lebensweltausschnitten (Schule, Sozialraum) erleben. Grundlage für eine Enttabuisierung von Gewalt gegenüber Kindern und die Bedingungen des offenen Sprechens darüber stellen ein gesellschaftliches Bewusstsein dar und damit die rechtliche Verankerung eines Gewaltverbots.

Ein solcher Dialog – das haben die Lehrforschungsprojekte gezeigt – lebt von der Begegnung auf „Augenhöhe“: Wenn Studierende gegenüber den Kindern eine Haltung der respektvollen Neugier auf deren lebensweltliche Deutungen, wenn sie ihre eigene Expertise in Sachen Kinderrechte und gesellschaftliche Verhältnisse als gleichwertig mit dem Erfahrungswissen der Kinder und Jugendlichen in diesen Dialog einbringen, werden statt einer Subjekt-Objekt-Forschungsbeziehung Subjekt-Subjekt-Verständigungsverhältnisse konstituiert, die zu wechselseitigen Erkenntnissen führen. Studierende und künftige Sozialarbeitstätige entwickeln auf diese Weise ein Wissen mit Kindern zu Kindern und ihren Lebenswelten aus „erster Hand“, statt – ohne „empirische Kinder“ als objektive Wahrheit – aus Büchern universalisierendes Wissen „über Kinder“ zu rekapitulieren, das die genuine Erfahrung von Kindern wissenschaftlich kolonisiert (Holzkamp, 1995).

Das Wissen um die UN-Kinderrechtskonvention und das Ausrichten sozialarbeiterischen fachlichen Handelns daran ist eine Leitlinie des ethischen Codes Sozialer Arbeit (IASSW, 2018).¹ Trotz allem zeigte das Urteil internationaler Kinderrechtsexpert*innen von 2014 mit Sicht auf die Datenlage, als Deutschland sich in Genf zur sozialen und gesellschaftlichen Lebensqualität von Kindern rechtfertigen musste, dass Deutschland bis heute ein Konzept zur Verwirklichung von Konzepten in der Praxis fehlt (UNICEF, 2014). Als im Februar 2014 der UN-Ausschuss die neue „Hausaufgabenliste“ für Deutschland in Sachen Kinderrechte veröffentlichte, forderte er die Bundesregierung zum dritten Mal zur Nachbesserung auf. Insbesondere wird auf das mangelnde Wissen und die mangelnde Qualifizierung von Fachkräften – hier



werden ausdrücklich Sozialarbeiter*innen erwähnt – hingewiesen: „The Committee is concerned at the lack of adequately qualified teachers and school social workers in some schools to address the issue, as well as qualified staff in other institutions“ (CRC/C/DU/CO/3-4, 2014, S. 8).

Weiterentwicklung: angestoßene überregionale Projekte

Für uns als Hochschule für Angewandte Wissenschaften resultiert hieraus ein Auftrag für die Qualifizierung Studierender durch eine Lehre, die sich nicht nur auf die Vermittlung von Erklärungswissen beschränkt, sondern den Fokus auch darauf legt, wie Fachkräfte mit Kindern in Dialog treten können. Aber auch das „Wie“ des In-den-Dialog-Tretens ist eine unter Kinderrechtsgesichtspunkten zu reflektierende, empirisch zu beforschende und theoretisch zu begründende Praxis.

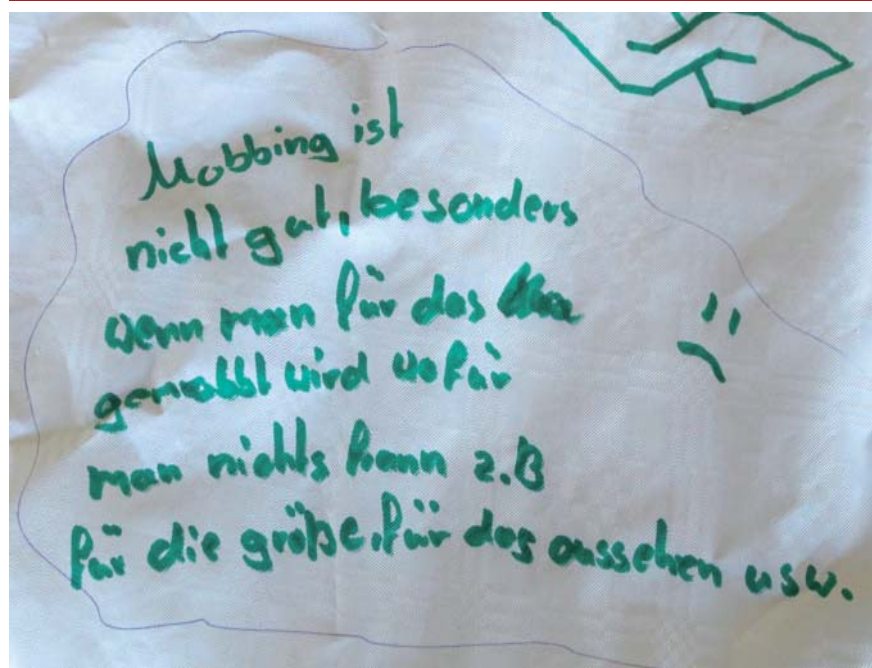
So entstand aus den beiden in diesem Band dargestellten Lehrforschungsprojekten das durch Mittel des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderte Forschungsprojekt **„BeKinBera – Beteiligung und Befähigung von Kindern und Jugendlichen im Beratungsprozess“** (bekinbera.de) – ein gesprächsanalytisch konzipiertes Praxisforschungsprojekt im Kontext des Kinderschutzes und der reflexiven Professionalisierung (2012-2014). Das Projekt greift die Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention nach Befähigungs- und Beteiligungsrechten auf und versucht, einen Beitrag zur Umsetzung in der empirischen Gesprächspraxis zwischen Fachkräften und Kindern zu leisten. Ziel war es, zu einem empirisch fundierten Verständnis kommunikativer Schwierigkeiten in Gesprächsprozessen zu gelangen sowie Anregungen und Konzepte zur Veränderung der bestehenden Gesprächspraxis zwischen Fachkräften und Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Mithilfe verschiedener Perspektiven und eines hierfür entwickelten Beobachtungsmodells werden interaktive Phänomene, die sich in der Forschung zur Gesprächspraxis zwischen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen herauskristallisierten, unter dem Gesichtspunkt beteiligungsbefähigender oder beteiligungseinschränkender Gesprächsaktivitäten beobachtbar, wahrnehmbar und reflektierbar gemacht (Schulze et al., 2018; Reitemeier et al., 2015; Schulze et al., 2015).

„Der wurde schon wegen seinen Ohren [gemobbt], weil die so abstehen, wegen seinen Haaren, dann wegen seinen Pickeln, der kann einem wirklich leid tun.“

Kinderaussagen zu Mobbing in der Schule

„Ich denke, die fühlen sich total schlecht, die trauen sich dann kaum noch was. Wenn man einen immer wegen den Klamotten aufzieht, weiß man nicht mehr, was man anziehen soll. Vor allen Dingen hat man dann Angst vor dieser Person, weil man dann das Gefühl kriegt, dass er einen überlegen ist.“

„Eigentlich is es ja voll unnötig, weil es gibt auch Leute, den gefallen halt andere Sachen, und die ham halt nicht so viel Geld oder so. Aber das ist ja dann egal.“



Da insbesondere Kinderrechts-Artikel 12 „Recht auf Gehörtwerden“ den Rechtsanspruch auf Partizipation festschreibt, ist auch die Beteiligung in der intergenerationellen Kommunikation zu untersuchen, wie sie sich in – oftmals institutionell gerahmten – Interaktionen realisiert. Folglich ist der Blick auf die Beteiligungsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte zu richten: „Die Grenzen der Partizipation“, so das Bundesjugendkuratorium (BJK, 2009, S. 10), „sind derzeit weniger bei den Kindern und Jugendlichen als vielmehr bei den Erwachsenen zu suchen“ (ebd.).



Kinderwünsche und -vorschläge für die Zukunft

„Ja, einfach eine Person, die man vertrauen kann.“

„Ein größerer Bruder, der in den Situationen bei dir ist, zum Beispiel.“

„Vielleicht Ansprechpartner.“

„An 'nen Lehrer oder Schulsozialarbeiter [wenden können].“

„Wir haben mit der Klasse abgesprochen, dass wir dann zum Beispiel die Klassenkameraden holen und dann alle gegeneinander kämpfen, und wenn er dann halt zurückkommt, dass wir dann zum Lehrer gehen.“

„Wenn einer gemobbt wird, dass er dann auch irgendwann so akzeptiert wird, wie er ist.“



Ein weiterer Entwicklungsbedarf ergibt sich aus den Befunden häuslicher Gewalt bezüglich der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und der Dominanz hegemonialer Männlichkeiten (Connell, 1995/1999), die sich auch in Gewalt zwischen Jungen und Mädchen in Peer-Gruppen ausdrückt. So wurde in den Gruppendiskussionen und -interviews deutlich, wie dort traditionell hierarchisierte Konstruktionen als Produkt sozialer Diskurse über das, was als „männlich“ und was als „weiblich“ gilt, machtvoll hineinwirkten.

An der Hochschule RheinMain wird hierzu seit 2015 das Präventionskonzept zu geschlechtsbasierter Gewalt **„MamMut – Mitmachen macht Mut. Gemeinsam gegen Gewalt“** in der Verknüpfung von Frauen- und Kinderrechten umgesetzt (weitere Informationen: heidrun-schulze.de/mammut.html). Das Projekt regt Jungen und Mädchen zur Reflexion über

traditionelle Geschlechterbilder an. Durch aktives Zuhören werden sie selbst mit ihren Gedanken und Emotionen in den Mittelpunkt gerückt. Vorrangiges Ziel des Angebots ist es, soziokulturell konstruierte Geschlechterrollen zu hinterfragen und die Gleichwertigkeit zwischen Mann und Frau, Mädchen und Jungen zu vermitteln. Das Konzept wird vom High Commissioner for Human Rights der Vereinten Nationen als Beispiel genannt, um insbesondere mit Jungen zu der Thematik zu arbeiten. Bilder und Stereotypen, die bereits konstruiert sind, werden gemeinsam hinterfragt und so der Druck, der durch die Zuschreibung von Geschlechterrollen entsteht, abzubauen versucht. Den Mädchen und Jungen wird im Wechsel von Spiel und ernsthaften Dialogen das Thema Geschlechterkonstruktionen und Gewalt nahegebracht und Gewalt gegen Frauen als geschlechtsspezifische Gewalt vermittelt. Leitende Grundprinzipien dabei sind, Jungen und Mädchen Informationen über Gewaltverhältnisse und Gewaltformen zu vermitteln, sie aber auch über sinnlich erfahrungsorientierte Zugänge zu selbsttätigen selbstreflexiven Bildungsprozessen bezüglich unterschiedlicher Formen von Gewalt und Diskriminierung anzuregen. So wird im Projekt MamMut das Recht auf Information zum Thema Gewalt durch lebensweltliche Anknüpfung an ihren Alltagserfahrung umgesetzt (Skorka & Schulze, 2016).

Ziel ist, dass Kinder etwas darüber lernen, dass sie freier in der eigenen Entfaltung sein dürfen und wie geschlechtsbasierte Gewalt entsteht, die immer und allen schadet, und dass diese Gewalt gemeinsam abgelehnt werden kann. Ein gewaltfreies Leben wird auch im Sinne der Kinderrechte durch Kinder als aktive Akteur*innen in der Gesellschaft mit vorangetrieben. Seit 2019 wird das Präventionsprojekt durch die Stadt Wiesbaden gefördert und – ermöglicht durch das Sozialbudget Hessen – durch die Gesellschaft Kinder- und Frauenrechte gegen Gewalt (GKFG) an Schulen in Wiesbaden umgesetzt.

In der Auseinandersetzung mit häuslicher bzw. geschlechtsspezifischer Gewalt an Frauen auch Kinder in Prävention und Intervention einzubeziehen, verknüpft Frauen- und Kinderrechte. So werden sie nicht gegeneinander ausgespielt, denn gemeinsam ist beiden eine durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse wie auch durch Traditionen gestützte soziale Ungleichheit. Die Istanbul-Konvention weist auf diese – völkerrechtlich bindenden – Ziele im Artikel 13 hin, worin sich die Vertragsparteien verpflichten, Programme oder Kampagnen anzubieten oder



zu unterstützen, um „in der breiten Öffentlichkeit das Bewusstsein und das Verständnis für die unterschiedlichen Erscheinungsformen ... von Gewalt, ihre Auswirkungen auf Kinder und die Notwendigkeit, solche Gewalt zu verhüten“ (COE, 2011, S. 9) und damit die gesellschaftliche Bewusstseinsbildung zu geschlechtsspezifischer Gewalt zu fördern. Artikel 26 der Istanbul-Konvention verlangt, dass die Vertragsparteien für Jungen und Mädchen, die Zeug*innen interparentaler Gewalt wurden, „die erforderlichen gesetzgeberischen oder sonstigen Maßnahmen“ (ebd., S. 13) vorhalten, um sicherstellen, dass die Rechte und Bedürfnisse der Jungen und Mädchen „gebührend berücksichtigt werden“ (ebd.).

Umsetzungen und Forschungen hierzu stehen derzeit noch aus. Das Präventionsprojekt MamMut birgt viele Facetten der Forschung und gesellschafts-politischer sowie Praxisentwicklung in Kommunen, Hochschulen und Schulen, Kindertagesstätten und Frauenhäusern.

In konsequenter Fortsetzung der in diesem Buch vorgestellten Lehrforschungsprojekte, deren ergebnisorientierte Diskussion und ethische sowie (kinderrechts)politische Erweiterung wurde von 2017 bis 2019 am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain das internationale kinderrechtsorientierte EU-Forschungsprojekt **„Participation for Protection“** (P4P; Schutz durch Partizipation) in Kooperation mit sechs anderen europäischen Ländern durchgeführt (Schulze, 2019).² Ziel dieser länderübergreifenden Studie ist die Verbesserung und Unterstützung integrierter und multidisziplinärer kinderzentrierter Ansätze im Kinderschutz für Kinder, die Gewalt erfahren haben, sowie die Verbesserung ihrer Beteiligung und Behandlung in den Dienstleistungsorganisationen in ganz Europa. Das Forschungsprojekt wurde von der Europäischen Kommission gefördert, um die Bedürfnisse von Kindern als Betroffenen oder Zeug*innen von Gewalt durch verschiedene empirische Forschungszugänge zu erheben. Die Relevanzsetzungen von Kindern, die sich aus den datenbasierten Befunden ergeben, werden anschließend aufbereitet für Fortbildungsmodule einer an Kinderaussagen und -interessen orientierten Ausbildung von Fachkräften im Kinderschutz. Darüber hinaus zielt das Projekt darauf ab, Kinder und Jugendliche, die von Gewalt betroffen sind, durch das Wissen über ihre Rechte für den Umgang mit Beschwerdemechanismen und Unterstützungsstrukturen zu befähigen. Über zwei Jahre wurden in den Ländern der Partnerinstitutionen etwa 1.275 Kinder und Jugendliche in Schulen mit

Wenn ihr Kinder
schlägt warum
wolltet ihr sie
dann?

miteinander reden

Ansprech-
partner
nicht mehr alleine
fühlen



einem Fragebogen befragt. Vertiefend dazu wurden in jedem Land Fokusgruppen mit spezifischen Gruppen von Kindern mit Erfahrungen verschiedenster Gewalterfahrung durchgeführt. Das Forschungsteam des Fachbereichs Sozialwesen der Hochschule Rhein-Main arbeitete intensiv mit Kindern im Kontext häuslicher bzw. familialer Gewalt, im Kontext von Flucht sowie mit LSBTIQ*-Jugendlichen zu ihrem Verständnis von Gewalt und ihren Kenntnissen zu Kinderrechten.

Darüber hinaus wurden Kinder und Jugendliche mit dialogischen, altersgerechten Methoden zu Kinderrechten geschult, um Empowerment-Prozesse anzustoßen. Kenntnisse und Bewertungen von Fachkräften und Institutionen als Anlaufstellen bei Gewalterfahrung waren ebenso Gegenstand statistischer Erhebungen wie der Fokusgruppen, in denen Kinder differenziert Auskunft darüber gaben, welche Eigenschaften Hilfspersonen haben sollten, damit die Schwellen herabgesetzt werden und Kinder mit Gewalterfahrungen sich Personen und Institutionen anvertrauen können. Erkenntnis und Botschaft dieses im Dezember 2019 zu Ende gehenden Forschungsprojekts ist die dringende Notwendigkeit, dass Fachkräfte aller Disziplinen Möglichkeiten schaffen, um Kindern und Jugendlichen zuzuhören, deren Gewalterfahrungen besser zu verstehen und ernst zu nehmen. Kinder und Jugendliche sollen so ein Wissen darüber erhalten, an wen sie sich wenden können, Fachkräfte wiederum ein Wissen darüber erlangen, welche Art von Unterstützung die Kinder selbst für die hilfreichste halten. Ein weiterer Ergebnisbefund ist die Notwendigkeit, dass Fachkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, Kinderrechte kennen und verstehen sowie bessere kindgerechte Ansätze entwickeln müssen.

Im Sommersemester 2018 und im Wintersemester 2018/2019 wurde mit dem intern geförderten Forschungsprojekt **„Bildungsraum Grundschulkinderbetreuung“** der partizipative Forschungsansatz mit Kindern im Kontext der Nachmittagsbetreuung an Grundschulen fortgeführt. Studierende begleiteten die Kinder und führten ethnografische Beobachtungen durch, zudem wurden die Schüler*innen selbst gebeten, Fotos und Videodokumentationen ihres Alltags in der Grundschulkinderbetreuung durchzuführen. Die Ergebnisse wurden in diesem Projekt auch an die Schüler*innen rückgekoppelt und gemeinsam mit ihnen diskutiert. Im Rahmen eines Fachtages wurde die Fachöffentlichkeit für die Perspektiven der Kinder sensibilisiert (vgl. Witek,

2019). Ein besonderer Fokus lag dabei auf dem Recht auf Ruhe, Spiel und Freizeit entsprechend Artikel 31 (1) der UN-KRK (vgl. Richter Nunes, 2019).

Blick zurück nach vorn: weiterhin erheblicher Entwicklungsbedarf

In den abschließenden Bemerkungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes (CRC/C/DEU/CO/3-4, 2014) wurde u.a. auf den Problembereich (insbesondere psychischer) Gesundheit und Gewalt (u.a. körperliche Züchtigung und schädliche Praktiken) hingewiesen mit der dringenden Aufforderung an Deutschland, Sensibilisierungs- und Schulungsprogramme für Fachkräfte zu entwickeln. Ausdrücklich benannt wurde zudem der Entwicklungsbedarf von Schulungen, um positive gewaltfreie und partizipatorische Formen im Kinderschutz verstärkt in die Praxis umzusetzen.

Vier Jahre zuvor, im Jahr 2010, hatten wir bereits mit unseren Lehrforschungsprojekten begonnen und führten sie mit – durch neue Erkenntnisse entstehenden – neuen Fragen in neuen Projekten mit „neuen“ Studierenden fort zum Themenkomplex Kinderperspektiven, Gewalt und Interventionen. Dass unsere in den Jahren 2010 bis 2013 erhobenen Befunde auf der Basis der Aussagen der Kinder in allen herausgearbeiteten Facetten und den sich daraus ergebenden Forderungen 2014 als internationale Kritik an Deutschland durch den UN-Ausschuss formuliert und durch das EU-Projekt „Participation for Protection“ (s.o.) zum Kinderschutz im Jahr 2019 mit einem erheblich größeren Datenkorpus international bestätigt werden konnten, lässt die Fülle gesellschaftlicher, politischer und disziplinärer wie auch professioneller Hürden durch widersprüchliche Interessen erkennen.

Vonseiten des Kinderschutzes besteht nach wie vor die Forderung nach Verbesserung der Datenbasis und vermehrter Praxisforschung (Kröhnert, 2010, S. 115), die unter der Beteiligung von Kindern geschehen sollte, um damit neue Strategien zur Verbesserung ihrer Situation fortzuschreiben (ebd.). Lohnenswert erscheint uns daher ein vertiefender Blick auf die „Kristallisationspunkte“, die sich bereits in den Analysen unserer in diesem Band vorgestellten Lehrforschungsprojekten zeigten, und deren Einbettung in kinderrechts- und gesellschaftspolitische Diskurse sowie auf weitere Entwicklungsarbeit im Hinblick auf



nationale wie internationale Forderungen zur Umsetzung der Rechte der Kinder.

Wir wünschen uns, dass dieser Band einen weiteren Schritt in diese Richtung darstellt. Die Verantwortung tragen auch Ausbildungsinstanzen wie Hochschulen und Universitäten, deren Aufgabe es ist, ein kinderrechtensorientiertes Denken und Handeln verbunden mit der Vision einer intergenerationalen Gerechtigkeit im Curriculum zu verankern und dies immer in Reflexion intergenerationaler Machtverhältnisse gegenüber Studierenden – jungen Menschen – zu vermitteln.

Anmerkungen

- 1 „Social workers embrace and promote the fundamental and inalienable rights of all human beings, as reflected in human rights instruments and conventions, such as the Universal Declaration of Human Rights; the *Convention on the Rights of the Child*“ (IASSW, 2018, S. 3, Hervorh. v. Verf.).
- 2 Das EU-Forschungsprojekt „Participation for Protection“ (P4P) wurde vom Forschungsteam der Hochschule RheinMain, namentlich von Prof. Dr. Tanja Grendel, Prof. Dr. Davina Höblich, Rita Richter Nunes und Prof. Dr. Heidrun Schulze (Projektleitung) an der Hochschule RheinMain durchgeführt. Die Daten wurden in deutscher Sprache erhoben, ins Englische übersetzt und nach gemeinsamer Analyse wieder ins Deutsche übersetzt. Die Ergebnisse und Online-Ressourcen (Daten der Fragebogenerhebung, Informationsmaterialien für Kinder und Jugendliche, Material zur Durchführung von Workshops mit Fachkräften zum Thema Gewalt und Kinderrechte) werden auf der Website des Fachbereichs Sozialwesen der Hochschule RheinMain, Forschungsinstitut RheinMain für Soziale Arbeit (FoRM), in deutscher Übersetzung veröffentlicht (www.hs-rm.de/de/fachbereiche/sozialwesen/forschungsprofil). Die europaweite Gesamtleitung des P4P-Projekts lag bei Dr. Siobhan McAlister, Prof. Laura Lundy, Dr. Karen Winter und Dr. Michelle Templeton (Queens University, Belfast), Dr. Nicola Carr (University of Nottingham). Weitere europäische Partner*innen waren Sabine Mandl (Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte Forschungsverein Österreich), Dr. Stefaan Pleysier und Johan Put (Katholieke Universiteit, Leuven), Katrien Herbots, Sara Lembrechts und Ellen Van Vooren (Kenniscentrum Kinderrechten, Belgien), Prof. Dr. Maria Roth und Dr. Eva Laszlo (Universitatea Babeş Bolyai, Romania), Dr. Danielle Kennan, Bernadine Brady (National University of Ireland, Galway) sowie Kate Moffett und Paula Rodgers (Include Youth, Belfast).



This project is funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programm (2014-2020)

Literatur

- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. München: DJI. Verfügbar unter: http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf [18.11.2019].
- Connell, Robert W. (1999). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (Reihe: Geschlecht & Gesellschaft, Bd. 8; 3. Aufl.). Wiesbaden: VS (englisches Original erschienen 1995).
- Council of Europe (COE) (2011). *Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt und erläuternder Bericht* (Reihe: Council of Europe Treaty Series, No 210). Istanbul: COE. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680462535> [18.11.2019].
- CRC/C/DEU/CO/3-4 (UN-Drucksache vom 31.01.2014) (2014). *Convention on the rights of the child. Concluding observations on the combined third and fourth periodic reports of Germany*. New York: UN. Verfügbar unter: <https://undocs.org/en/CRC/C/DEU/CO/3-4> [18.11.2019].
- Emcke, Carolin (2013). *Weil es sagbar ist. Über Zeugenschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt: Fischer.
- Hagemann-White, Carol & Kavemann, Barbara (Hrsg.) (2004). *Gemeinsam gegen häusliche Gewalt. Kooperation, Intervention, Begleitforschung. Forschungsergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Interventionsprojekte gegen häusliche Gewalt (WiBIG)*. [Kurzfassung]. Berlin: BM-FSJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/84320/kurzfassung-wibig-deutsch-data.pdf> [18.11.2019].
- Hanke, Kai, Kamp, Uwe & Ohlmeier, Nina (2017). *Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland*. Berlin: DKHW. Verfügbar unter: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2017/Kinderreport_2017_Deutsches_Kinderhilfswerk.pdf [18.11.2019].
- Höblich, Davina (i.V.). Forschungsethik zwischen Agency und Vulnerabilität – Forschungsethische Herausforderungen am Beispiel der Forschung mit LSBT*IQ-Kindern und -Jugendlichen. In Julia Franz & Ursula Unterkofler (Hrsg.), *Erkennen, Abwägen, Entscheiden. Forschungsethik in der Sozialen Arbeit* (Reihe: Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit). Opladen: Budrich.
- Holzkamp, Klaus (1995). Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen. *Forum Kritische Psychologie*, 18(1 [Nr. 35]), 109-131.
- International Federation of Social Workers (IFSW) (2018). *Global social work statement of ethical principles*. Rheinfelden, Schweiz: IFSW. Verfügbar unter: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> [18.11.2019].
- Korczak, Janusz (1967). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (polnisches Original erschienen 1919).
- Kröhnert, Arthur (2010). Das Engagement der NGOs und der spezifische Beratungsszene bei sexuellem Missbrauch und Traumatisierung. Qualifikation und Qualität – Kriterien der Kinderschutz-Zentren für die Arbeit mit traumatisierten



- Menschen. In Jörg Michael Fegert, Ute Ziegenhain & Lutz Goldbeck (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung* (S. 107-120). Weinheim: Juventa.
- Krüger, Thomas, Hofmann, Holger, Kamp, Uwe, Ohlmeier, Nina & Schiller, Sebastian (2018). *Kinderreport Deutschland 2018. Rechte von Kindern in Deutschland*. Berlin: DKHW. Verfügbar unter: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2018/DKHW-Kinderreport_2018.pdf [18.11.2019].
- Lansdown, Gerison (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12*. London: Save the Children UK. Verfügbar unter: http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf [18.11.2019].
- Lundy, Laura (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- National Coalition (NC) Deutschland (2019). *Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. 5./6. Ergänztender Bericht an die Vereinten Nationen*. Berlin: National Coalition Deutschland. Verfügbar unter: https://www.umsetzung-der-kinderrechtskonvention.de/wp-content/uploads/2019/10/NC_ErgaenzenderBericht_DEU_Web.pdf [18.11.2019].
- Reitemeier, Ulrich, Schulze, Heidrun & Witek, Kathrin (2015). „Wir wissen nicht, wie wir mit diesen Kindern reden sollen“ – Forschung für eine kinderrechtsbasierte Gesprächspraxis. *Sprachreport*, 31(2), 24-32. Verfügbar unter: http://ids-pub.bsz-bw.de/files/4450/Sprachreport+2015-2_web.pdf [18.11.2019].
- Richter Nunes, Rita (2019). *Das Recht auf aktive Erholung und Spiel: notwendige Bedingungen um die Entwicklung der Kindheit zu unterstützen*. Vortrag im Rahmen des Fachtags „Bildungsraum Grundschulkinderbetreuung“ an der Hochschule RheinMain, 30.01.2019 in Wiesbaden.
- Richter Nunes, Rita (i.V.). Forschung, die Kinder unter Berücksichtigung ethischer Prinzipien gemäß des ERIC Kompendiums einbezieht. In Julia Franz & Ursula Unterkofler (Hrsg.), *Erkennen, Abwägen, Entscheiden. Forschungsethik in der Sozialen Arbeit* (Reihe: Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit). Opladen: Budrich.
- Schulze, Heidrun (2019). EU Forschungsprojekt: Participation for Protection (P4P). Teilergebnisse aus einer internationalen Fragebogenerhebung. In ZGF – Bremische Zentralstelle für die Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frau (Hrsg.), *Viele Akteur*innen sind noch kein Hilfesystem. Frauen, die Gewalt in nahen Beziehungen erleben, zeitnah und passend unterstützen – Kinder und Jugendliche gut im Blick haben – verlässlich und abgestimmt handeln. Fachveranstaltung vom Freitag, dem 28. Juni 2019. Grundlagen. Dokumentation* (S. 27-29). Bremen: Freie Hansestadt Bremen. Verfügbar unter: https://www.frauen.bremen.de/six-cms/media.php/13/ZGF_Dokumentation2019_Modellprojekt_Hilfesystem.pdf [18.11.2019].
- Schulze, Heidrun, Bialek, Julia, Witek, Kathrin & Affeld, Judith (2018). (Un-)Sichtbarkeit intergenerationaler Machtverhältnisse kommunikativer Sprechhandlungen in pädagogischen Arrangements: Herausforderungen für eine kinderrechtsorientierte und machtsensible Beratungspraxis. In Heidrun Schulze, Davina Höblich & Marion Mayer (Hrsg.), *Macht – Diversität – Ethik in der Beratung. Wie Beratung Gesellschaft macht* (S. 273-297). Opladen: Budrich.
- Schulze, Heidrun & Grendel, Tanja (i.V.). Zur Berücksichtigung von Kinderrechten bei der Datenerhebung im Spannungsfeld zwischen Beteiligung und Instrumentalisierung: Folgerungen für die Forschungshaltung. In Julia Franz & Ursula Unterkofler (Hrsg.), *Erkennen, Abwägen, Entscheiden. Forschungsethik in der Sozialen Arbeit* (Reihe: Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit). Opladen: Budrich.
- Schulze, Heidrun, Reitemeier, Ulrich & Bialek, Julia (2015). Anregungs- und Anwendungspotenzial gesprächsanalytischer Forschung für eine kinderrechtsbasierte Gesprächs- und Beratungspraxis. Eine mikroanalytische Untersuchung über Beteiligung und Befähigung von Kindern in institutionellen Beratungsgesprächen. *Journal für Psychologie*, 23(2), 81-112. Verfügbar unter: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/379> [18.11.2019].
- Schulze, Heidrun & Witek, Kathrin (2017). Rekonstruktiv denken und handeln als Herausforderung für eine kinderrechtsorientierte Praxis der Beteiligung im Kinderschutz. In Bettina Völter, Julia Franz & Ute Reichmann (Hrsg.), *Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis* (Reihe: Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Bd. 14; S. 251-268). Opladen: Budrich.
- Skorka, Agnes & Schulze, Heidrun (2016). *MamMut – Mitmachen macht Mut. Gemeinsam gegen Gewalt*. Bonn u. Wiesbaden: GIZ u. Hochschule RheinMain.
- United Nations (UN) (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: UN. Verfügbar unter: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> [18.11.2019].
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2014). *Lange Hausaufgabenliste für die neue Bundesregierung in Sachen Kinderrechte. Stellungnahme von UNICEF Deutschland zu den Concluding Observations des UN-Kinderrechtsausschusses vom 5. Februar 2014*. Köln: UNICEF. Verfügbar unter: <http://www.unicef.de/presse/2014/lange-hausaufgabenliste-fuer-die-neue-bundesregierung-in-sachen-kinderrechte/33820> [18.11.2019].
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2017). *A familiar face. Violence in the lives of children and adolescents*. New York: UNICEF. Verfügbar unter: https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2017/10/EVAC-Booklet-FINAL-10_31_17-high-res.pdf [18.11.2019].
- Witek, Kathrin (2019). *Bildungsraum Grundschulkinderbetreuung*. Ergebnispräsentation im Rahmen des Fachtags „Bildungsraum Grundschulkinderbetreuung“ an der Hochschule RheinMain, 30.01.2019 in Wiesbaden.



Zu den Autor*innen

Ich finde die Eltern
von den Kindern
blöd !

Sie sollen ihre Wut
(wenn sie überhaupt
Wut haben) besonders
auslassen nicht an
den Armen Kindern.



Herausgeberinnen und Autor*innen

Manfred Liebel

Dipl.-Soziologe, Dr. phil.; Prof. a.D. für Soziologie an der Technischen Universität Berlin; Mitgründer und heutiger Schirmherr des Masters „Childhood Studies and Children's Rights“ an der Fachhochschule Potsdam; stellv. Vorsitzender des Beirats der National Coalition Deutschland – Netzwerk für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention; Berater der Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher in Lateinamerika und Afrika. Arbeitsschwerpunkte: Internationale und interkulturelle Kindheits- und Jugendforschung, Kinderrechte, Kinderschutz, soziale Bewegungen, Kinder- und Jugendkulturen, Cultural und Postcolonial Studies.

Kontakt: mliebel@ina-fu.org

Rita Richter Nunes

MA Kindheitsstudien und Kinderrechte, Diplom-Juristin mit Schwerpunkt Europarecht. Arbeitsfeld und Wirkungsort(e): Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule RheinMain. Projektmitarbeiterin „Partizipation und Kompetenzbildung im Kinderschutz“. Arbeitsschwerpunkte: Kinderechte, Menschenrechte, Ethik, Kinderschutz.

Kontakt: rita.nunes@hs-rm.de

Heidrun Schulze

Prof. Dr., Diplom-Sozialtherapeutin, Diplom-Sozialpädagogin, Interkulturelle Systemische Therapeutin und Beraterin (ISTOB), Narrative Therapist (zert. Kanada, USA). Arbeitsfeld und Wirkungsort(e): Professorin an der Hochschule RheinMain Wiesbaden im Fachbereich Sozialwesen. Arbeitsschwerpunkte: Methodologie und Methoden qualitativer Forschung, Biografieforschung, Rekonstruktive Beratungsforschung, kinderrechtsorientierte Kinderforschung

psychosoziale Gesundheitsforschung, Institution, Interaktion und Fallverstehen, Narrative Beratung und Therapie, psychosoziale Traumatologie.

Kontakt: heidrun.schulze@hs-rm.de

Reinhard Joachim Wabnitz

Prof. Dr. jur. Dr. phil., Assessor jur., Magister rer. publ., Ministerialdirektor a.D., seit 2000 Professor für Rechtswissenschaft mit den Schwerpunkten Kinder- und Jugendhilferecht und Familienrecht am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain in Wiesbaden. Er ist außerdem in zahlreichen Praxisfeldern tätig und war Vorsitzender der Unabhängigen Sachverständigenkommission der Bundesregierung für den 14. Kinder- und Jugendbericht. Er ist Autor von über 400 wissenschaftlichen Abhandlungen und Fachveröffentlichungen, darunter 40 Buchpublikationen. Seit 1980 war er Beamter in fünf Ministerien von Bund und Ländern, von 1991 bis 1998 als Abteilungsleiter im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Kontakt: reinhard.wabnitz@hs-rm.de

Kathrin Witek

Prof. Dr., Diplom-Sozialpädagogin, MA Soziale Arbeit. Arbeitsfeld und Wirkungsort(e): Professorin für Methoden der Sozialen Arbeit an der Hochschule RheinMain. Arbeitsschwerpunkte: methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, Praxis-Theorie-Transfer im Kontext des Studiums Sozialer Arbeit, non-formale Bildungsprozesse von Kindern in Betreuungsinstitutionen, informelle Bildung, implizites Handlungswissen in soziokulturellen Initiativen, Beteiligung und Befähigung von Kindern und Jugendlichen im Beratungsprozess, Gender und Sozialraum.

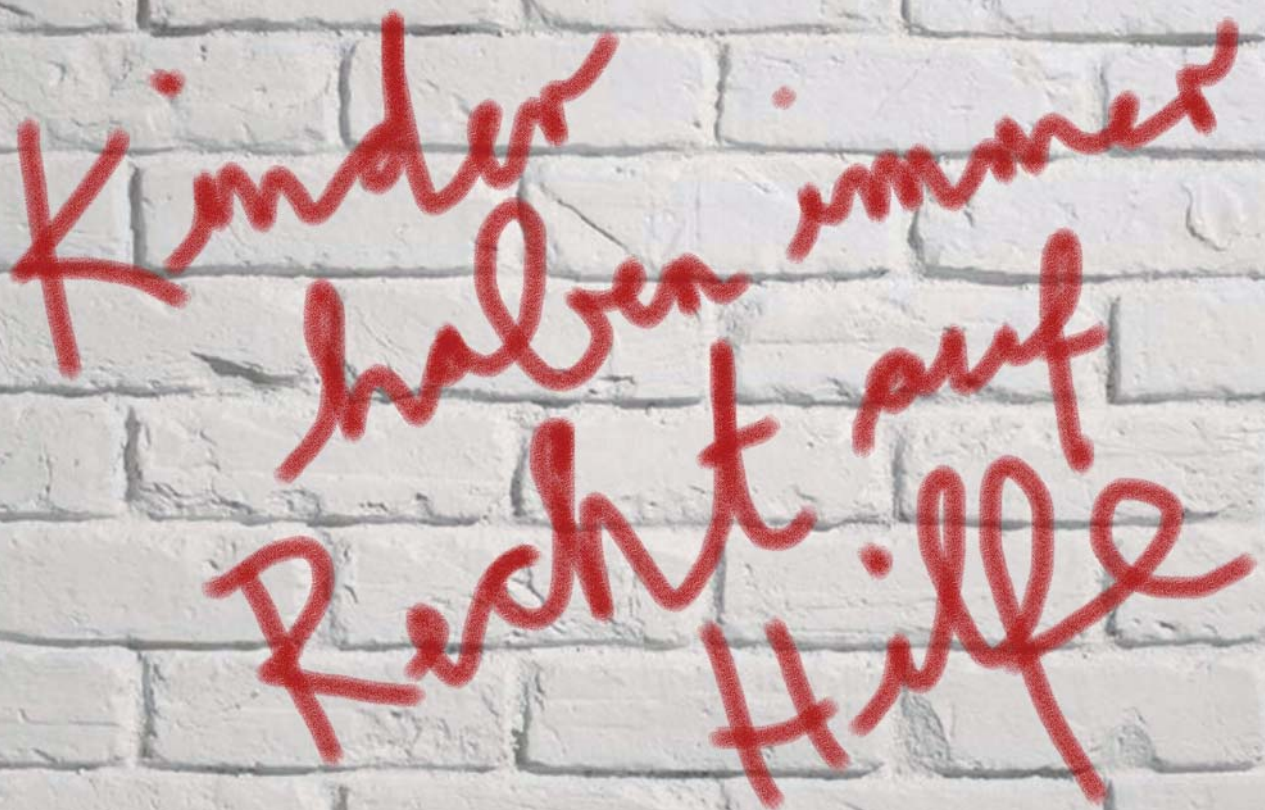
Kontakt: Kathrin.Witek@hs-rm.de



30 Jahre sind vergangen seit Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK, 1989) mit Artikel 19 „Recht auf Schutz vor Gewalt“. Doch Gewalterfahrung von Kindern ist immer noch Alltag in ihrer Lebenswelt.

In den hier vorgestellten Lehrforschungsprojekten der Hochschule RheinMain wurde die Sicht von Kindern auf Gewalt erforscht. Analysiert wurden zum einen Interviews mit Kindern, die sich mit ihren Müttern wegen häuslicher Gewalt in Frauenhäusern befanden, zum anderen Gruppendiskussionen und -interviews mit Schüler*innen. Die Selbstthematisierungen der Kinder und Jugendlichen, ihre Erfahrungen, kontextuellen Deutungen und Artikulationen über das, was sie sich wünschen, wurden rekonstruiert, zusammenfasst und durch Theorieperspektiven ergänzt. Insbesondere, von Fachkräften nicht gehört zu werden, wird als eine Form von Gewalt und Verletzung der Kinderrechte diskutiert.

Ziel dieses Bandes ist es, die eigene Sicht der Kinder auf Gewalt mit ihren lebensweltlichen Kontexten und Interaktionen sichtbar und öffentlich zu machen. Damit wollen wir das Recht von Kindern, einflussgebend gehört zu werden, praktisch umsetzen („The right of the child to be heard“; Art. 12 UN-KRK) und zugleich die Frage aufwerfen: „Was müsste in den Institutionen an Angeboten und Strukturen überdacht bzw. reorganisiert werden, damit die Kinderrechte berücksichtigt werden?“



Kinder haben immer
Recht auf
Hilfe