

# KINDER IM FOKUS DER PRÄVENTION

Expertisen zum Deutschen Präventionstag

Beiträge von:

Prof. Dr. Gina Rosa Wollinger

Prof. Dr. Regine Mößle & Prof. Dr. Thomas Mößle

Prof. Dr. Marlies Kroetsch

Bernd Holthusen & Prof. Dr. Heinz Kindler

Dr. Nadine Schicha

Prof. Dr. Klaus Zierer



**STOP WAR!**  
Solidarität mit  
den Menschen  
in der Ukraine



**Gina Rosa Wollinger (Hrsg.) (2022):  
Kinder im Fokus der Prävention. Expertisen zum 27. Deutschen Präventionstag**

Vorabdruck aus:

Erich Marks & Claudia Heinzemann (Hrsg.): Kinder im Fokus der Prävention. Ausgewählte Beiträge des 27. Deutschen Präventionstages 2022, Forum Verlag Godesberg GmbH 2022

Deutscher Präventionstag gemeinnützige Gesellschaft mbH, Hannover

Mit Beiträgen von:

Prof. Dr. Gina Rosa Wollinger  
Prof. Dr. Regine Mößle & Prof. Dr. Thomas Mößle  
Prof. Dr. Marlies Kroetsch  
Bernd Holthusen & Prof. Dr. Heinz Kindler  
Dr. Nadine Schicha  
Prof. Dr. Klaus Zierer

Layout: Arne Dreißigacker

gefördert durch:



Bundesministerium  
der Justiz



# Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung <i>Gina Rosa Wollinger</i>	17
2 Gelingende Entwicklung <i>Regine Mößle &amp; Thomas Mößle</i>	25
2.1 Grundlagen einer Entwicklungspsychologie des Kindesalters	25
2.2 Die vielen Gesichter nicht gelingender Entwicklung am Beispiel der Corona-Pandemie	35
2.3 Ansatzpunkte für Prävention: auf das richtige Zusammenspiel kommt es an	38
2.4 Ausblick: Folgerungen für die Prävention	43
3 Kinderrechte und Partizipation <i>Marlies Kroetsch</i>	49
3.1 Kurze Einführung in die Kinderrechte	50
3.2 Partizipation: Ein Kinderrecht oder Voraussetzung für Kinderrechte?	52
3.3 Gegenwärtige Entwicklungen in Deutschland	55
3.4 Aspekte der Zukunft von Kinderrechten in Deutschland	61
3.5 Fazit und Ausblick	65
4 Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention <i>Bernd Holthusen &amp; Heinz Kindler</i>	73
4.1 Einleitung – Von <i>gefährlichen</i> Kindern zu <i>gefährdeten</i> Kindern	73
4.2 Gewalt an und von Kindern – Ausmaß und Entwicklungen	75
4.3 Zukunft der Forschung zur Gewaltbetroffenheit von Kindern	82
4.4 Auswirkungen und Vorhersagefaktoren von Gewaltbetroffenheit	83

4.5	Neue Ergebnisse zum Stand der Prävention sowie aus Interventions- und Implementationsforschung	85
4.6	Ausblick: Was wird zukünftig für eine gelungene Prävention benötigt?	88
5	Sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen vorbeugen – Ansätze eines gelingenden Kinderschutzes <i>Nadine Schicha</i>	97
5.1	Begriffliche Einordnung	97
5.2	Gefährdungsrisiko und Häufigkeit sexualisierter Gewalt an Kindern	99
5.3	Täter:innen und ihre Strategien	100
5.4	Exkurs: Sexualisierte Übergriffe durch Kinder	103
5.5	Prävention sexualisierter Gewalt	104
5.6	Kinder systematisch schützen	114
6	Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie <i>Klaus Zierer</i>	119
6.1	Bildung – Bildungsungleichheiten – Bildungsgerechtigkeit	120
6.2	Die kognitive Entwicklung von Kindern im Licht der Corona-Pandemie	123
6.3	Lösungsansätze zur Verbesserung der kognitiven Entwicklung	124
6.4	Die psycho-soziale Entwicklung von Kindern im Licht der Corona-Pandemie	126
6.5	Lösungsansätze zur Verbesserung der psycho-sozialen Entwicklung	128
6.6	Die körperliche Entwicklung von Kindern im Licht der Corona-Pandemie	130
6.7	Lösungsansätze zur Verbesserung der körperlichen Entwicklung	132
6.8	Schule neu denken: Freude als pädagogisches Leitmotiv	134
	Autor:innen	144
	Bildnachweis	147



”

Kinder rauslassen und nicht sagen, ‚Nee, das ist zu gefährlich‘.

“

Rania, 10 Jahre

# Vorwort

**Der diesjährige Deutsche Präventionstag dreht sich um die Frage, wie Kinder vor Gewalt und anderen Gefahren geschützt werden können. Vor den Beiträgen von Expert:innen zu diesem Thema sollen zuallererst Kinder zu Wort kommen. Die Streitschlichter:innen der Grundschule am Volkspark in Bochum beschäftigen sich seit einem Jahr damit, wie Auseinandersetzungen friedlich zu lösen sind. Im Gespräch erzählen sie von ihrer Tätigkeit als Streitschlichter:innen, was Erwachsene hierbei von Kindern lernen können und was im Umgang von Erwachsenen mit Kindern wichtig ist.**

*Wie wird man eigentlich Streitschlichter:in?*

**Anastasia:** Man lernt das erstmal und danach, wenn man die Ausbildung gemacht hat und ein Streitschlichter ist, schlichtet man in den Pausen Streit.

**Rania:** Wir haben bei der Ausbildung Gruppen gemacht und dann haben wir geschauspielert, dass wir Streit haben. Also, zwei hatten Streit und dann gab es immer ein oder zwei Streitschlichter, die das geklärt haben.

**Lara:** Oder da war am Schrank eine Reihe, was für Themen wir in der Woche so machen. Und das haben wir gemacht und irgendwann haben wir den Test gemacht und dann war man ausgebildet.

**Ben:** Bei dem Test war ich sehr nervös!

*Und was macht man als Streitschlichter:in?*

**Huzaifah:** Wir haben so bestimmte Schärpen, die sind gelb, die zieht man an. Und

wenn jemand einen Streit hat, kommt der zu einem. Als erstes fragen wir die dann, ob die den Streit klären wollen. Und dann fragen wir die, was passiert ist und dann



**Streitschlichter:innen der Grundschule am Volkspark in Bochum**

Hintere Reihe: Lucas, Ben, Huzaifah, Rania  
Vordere Reihe: Rama, Anastasia, Lara, Bahieh  
(von links nach rechts)

sagen die das. Und dann fragen wir sie, wie sie sich dabei gefühlt haben. Und dann fragen wir nochmal, was wer getan hat. Und dann fragen wir, „Braucht ihr noch was, damit der Streit zu Ende sein kann?“.

*Ihr seid jetzt schon seit einem Jahr Streitschlichter:innen. Bald werden neue Drittklässler:innen ausgebildet. Was können die denn von euch lernen, was würdet ihr ihnen raten, worauf man achten muss, wenn man Streitigkeiten schlichten will?*

**Ben:** Man muss ganz ruhig bleiben und auch nicht ausrasten, wenn die nicht zuhören. Man muss als Streitschlichter ruhig bleiben.

**Lara:** Zum Beispiel, dass wenn man den Streit klärt, dass man die dann wirklich auseinander nimmt und den Schulhof teilt. Sodass da einer hin kommt und da einer hin kommt.

**Rama:** Und nicht die ganze Zeit auf der Seite von einer Gruppe sein. Man muss auf der Seite von beiden sein. Sonst fühlt sich der andere richtig genervt.

*Was sind denn die Regeln, die man als Streitschlichter:in anwendet?*

**Ben:** Zuhören, nicht beleidigen und die dritte...

**Rania:** die Giraffensprache sprechen und ausreden lassen.

*Was ist die Giraffensprache?*

**Rania:** Ganz ruhig reden, also nicht rum-schreien. Nicht so tun, als hätte man kein Bock, sondern, man muss das jetzt klären.

*Ist es auch schon mal vorgekommen, dass ihr einen Streit nicht klären konntet?*

**Ben:** Ja, sehr viele Streits. Bei einem Streit waren zwei Mädchen. Da hat die eine nur rumgeschrien und die andere war nur am

Weinen. Da konnte ich noch nicht einmal zu Wort kommen, da konnte man nichts machen. Da musste ich eine Lehrerin holen.

**Lara:** Zum Beispiel mussten wir uns mal alle als Streitschlichter versammeln, weil es sehr doll eskaliert ist. Das war hier auf dem Flur.

*Habt ihr Ideen, was man machen kann, damit es weniger Streit gibt?*

**Ben:** Besser miteinander reden und nicht gleich prügeln oder beleidigen.

**Lara:** Dass man halt ruhig bleibt.

*Gibt es auch was Gutes am Streit?*

**Ben:** Nein.

**Lara:** Außer dass man sich wieder verträgt, sonst nichts.

**Rania:** Also, das ist auch ganz gut, wenn die sich wieder vertragen und die sich entschuldigen. Das sieht auch richtig schön aus. Das ist ein richtig gutes Gefühl, dann weiß man, man hat seine Arbeit gut getan.

*Erwachsene streiten ja auch manchmal. Eltern streiten ja auch mit Kindern. Was hättet ihr denn für Tipps für Erwachsene, worauf die achten sollten, wenn sie streiten?*

**Rania:** Also die sollten niemals so eskalieren, sondern auch Giraffensprache sprechen und sollten ganz ruhig mit den Kindern reden. Und die Kinder sollten ruhig mit denen reden.

**Ben:** Und was wichtig ist: nicht zu schlagen. Weil das sonst richtig eskaliert. Dann schlägt man sich halt zusammen und-, ja.

**Rama:** Die Kinder nicht anschreien und ruhig sein.

**Huzaifah:** Aber eigentlich sollten das die Erwachsenen ja schon gelernt haben. Weil



die haben ja auch in der Schule Streit gehabt und müssten das eigentlich lernen, dass man nicht mit Kindern streitet.

**Anastasia:** Die wissen dann ja, wie sich das anfühlt und dann können sie versuchen, die Kinder zu beruhigen und dann alles zu klären. Wenn Eltern sich streiten, sollten sie das nicht vor Kindern machen, weil Kinder bekommen dann richtig Angst und fangen an zu weinen.

**Huzaifah:** Dann verstecken die sich vielleicht und möchten gar nicht mehr reden.

*Habt ihr noch Wünsche, was Erwachsene im Leben mit Kindern besser machen können?*

**Rania:** Also, nicht Sachen verbieten. Oder Kinder zu was zwingen. So halt, wenn Eltern Kinder dazu zwingen, „Mach das oder das“. „Räum dein Zimmer auf“ finde ich auch nicht gut. Die Kinder sollen merken, dass ihr Zimmer unordentlich ist, dass sie sich selber motivieren, um aufzuräumen.

**Lara:** Dann können die auch sehr viel gut lernen, wenn die dann selber später groß sind. Und nicht warten, bis ihre Mutter sie anruft (lacht).

*Habt ihr noch weitere Ideen, was Erwachsene machen können? Ich habe euch ja erzählt, dass ich das mache, weil sich bald viele Erwachsene treffen und zusammen darüber reden, wie man Kinder besser vor Gefahren schützen kann.*

**Rania:** Kinder rauslassen und nicht sagen, „Nee, das ist zu gefährlich“. Bei meinem Papa kenne ich mich gar nicht aus und ich darf da trotzdem raus. Aber ich darf auch nicht weit weg. Ich geh meist zu einem Hof, da liegt immer viel Schnee und das mit Freunden und die kennen sich gut aus. Und ich kenne auch den Nachhauseweg. Und bei meiner Mama darf ich gar nicht raus fast. Wir haben eine Terrasse, aber das ist langweilig. Manchmal gehe ich raus, aber da ist auch nicht so viel, da kann man nicht spielen.

**Lara:** Also wenn man sich als Kind gut in der Gegend auskennt, sollte man Kinder auch rauslassen.

**Ben:** Ich gehe oft mit meinem Freund auf einen Spielplatz Fußball spielen. ●

---

Interview: Gina Rosa Wollinger

”

Ich finde, dass die Erwachsenen oft besser mit uns umgehen könnten. Dazu gehören Eltern, Lehrer und auch Leute, die ich auf der Straße treffe.

“

Karl, 11 Jahre

**Welche Themen bewegen Kinder? Wie ist es, in unserer Gesellschaft Kind zu sein? Welche Veränderungen wünschen sie sich und was nehmen Kinder als Problem wahr? Wir haben Kinderreporter:innen von der Kinderseite DUDA des Kölner Stadtanzeigers gebeten, hierzu ihre Sicht der Dinge aufzuschreiben und zu überlegen, was sie tun würden, wenn sie Politiker:in wären.**

**H**ier in Deutschland gibt es für uns Kinder viele Rechte und Möglichkeiten, die auch wirklich großartig sind und trotzdem gibt es auch Dinge, die nicht ganz so gut laufen.

Oft ist es nämlich so, dass Kinder und Jugendliche nicht die gleichen Chancen haben wie die anderen in ihrem Alter, z. B. in der Schule oder der weiteren Bildung. Das kann durch Lehrer, Eltern oder ganz andere Personen passieren, inzwischen auch durch die digitale Ausstattung zu Hause, was sich in der Corona-Zeit besonders herausgestellt hat. Und wenn dann ein Kind weniger Chancen auf Bildung und eine mögliche Karriere hat als ein anderes, das genauso gut ist, dann ist das sehr unfair gegenüber diesem Kind. Wie gesagt kann das durch kleine Faktoren sein wie: sind die Eltern zuhause, um was zu erklären? Oder ist das benötigte Material vorhanden? Oder mal ganz anders, mag der Lehrer einen? Und diese Dinge dürfen nicht der Grund sein, warum ein Kind weniger Chancen hat als ein anderes.

Ein anderes Thema ist der Umgang mit Kindern von Erwachsenen, der in vielen Familien und Haushalten sehr liebevoll und wirklich toll ist, dennoch gibt es auch Haushalte und viele Situationen, die nicht so gut für die Kinder sind wie sie es sollten.

Zum Beispiel verstehe ich nicht, warum ich meine Lehrer siezen soll, während ich selber geduzt werde. Das passiert nicht nur in der Schule, oft ist es so, dass einfach aus

Reflex ältere Menschen gesiezt und jüngere geduzt werden. Ich finde jedoch, dass dieser Umgang und diese Art der Anrede falsch sind, denn diese Anrede hebt die Erwachsenen über die Kinder und das ist falsch.

Um nochmal näher auf das Thema Lieblingsschüler von Lehrern einzugehen. Ich finde es falsch, denn als Lehrer sollte man jeden Schüler gleichbehandeln, egal ob man ihn mag oder nicht. In der Unterrichtszeit muss man den Unmut oder Hass auf bestimmte Schüler loslassen und in den sauren Apfel beißen.

Außerdem, finde ich, sollten Kinder nicht angeschrien werden.

Man kann mit jemandem schimpfen und erklären, wenn er was falsch macht, dennoch ist es so, dass es niemals körperlich oder handgreiflich werden darf. Und wenn Kinder zuhause geschlagen werden oder immer wieder angeschrien werden, dann übt sich das auf die Psyche aus, was für ein Kind sehr schlimm sein kann.

Was auch wirklich sehr toll wäre, wenn Kinder noch mehr bei politischen Entscheidungen und generell mehr in der Politik mitbestimmen könnten, denn diese rich-



Justus, 12 Jahre

tet sich zum Teil ja auch an Kinder und bestimmt auch über sie. Deswegen fände ich es toll, wenn das Wahlrecht schon für Jüngere zugelassen würde, denn so könnten Kinder mehr für andere Kinder tun, zwar durch andere, aber sie tun trotzdem etwas damit. Viele erwachsene Menschen sagen zwar, Kinder könnten sich keine eigene Meinung bilden oder seien zu leicht zu beeinflussen, das würde ich jedoch nicht sagen denn, wenn Kinder wählen könnten, würden sie sich wahrscheinlich auch mehr mit den Themen auseinandersetzen als bisher.

Ich hoffe, dass in der nächsten Generation nicht solche Umstände und Herausforderungen für Kinder bestehen und vielleicht gibt es ja auch schon viel früher Lösungen, wenn sich jetzt mehr um das Thema gekümmert wird.

---

Justus

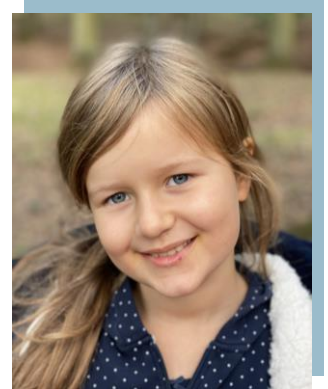
**W**enn ich Politikerin wäre, würde ich mich mit zwei Themen besonders beschäftigen und für Veränderungen sorgen, erstens im Tierschutz und zweitens bei der Bildung.

Zuerst etwas zum Tierschutz: Ich würde regelmäßige und streng regulierte Betriebskontrollen einfordern, dass z.B. einmal im Jahr Tierschutzorganisationen jeden Betrieb kontrollieren und bei schlechten Bedingungen eine artgerechte Haltung gefordert werden kann. Außerdem sollten meiner Meinung nach die Haltungsklassen 1-3 verboten werden. Zum Glück werden bereits einige Sachen, z.B. Kükenschredder, eingestellt, es kann aber noch viel mehr getan werden. Wichtig finde ich auch, dass viel weniger Fleisch produziert wird, weil einige Tiere in ihrem kurzen Leben total gequält werden und viel Fleisch

auch einfach weggeschmissen wird. Dann hätte man die Tiere auch gar nicht töten müssen!

Zum Thema Bildung möchte ich zuerst vorbringen, dass es für alle Kinder gleiche Chancen geben sollte, unabhängig davon, ob die Eltern das Kind unterstützen können oder nicht. Es sollte kostenlose Nachhilfe finanziert werden für Kinder, deren Eltern sich Nachhilfe nicht leisten oder ihren Kindern aus anderen Gründen nicht helfen können. Außerdem finde ich es ungerecht, dass es in den meisten Schulen gar keine Religionsgruppen für muslimische, jüdische oder andersgläubige Kinder gibt und sie immer in den Ethikunterricht geschickt werden. Ich wünsche mir auch mehr Abwechslung im Unterricht, z.B. haben wir an unserer Schule nur Ipad's für eine Klasse und ich habe diese noch nie benutzt. Mehr Ausflüge wären auch super und würden die Schultage auflockern und entspannter machen. Abwechslung

wünsche ich mir auch bei den Fächern. So würde ich ein neues Fach einführen, bei dem nur über aktuelle Dinge gesprochen wird, z.B. Flut, Klimakatastrophe, Tierschutz, Kriege in der Welt aber auch über gute Nachrichten, wie z.B. tolle Erfindungen und Trends. Meiner Meinung nach wäre es auch sinnvoll, wenn es mehr AGs zum Thema „Richtiger Umgang mit Tieren“ geben würde oder jede Schule Kleintiere hätte, z.B. Kaninchen oder Hühner, um Kindern Verantwortung zu übergeben.



Elisabeth, 10 Jahre

---

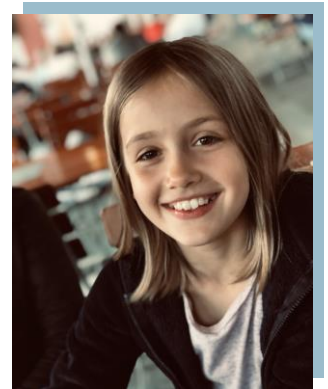
Elisabeth

**E**s gibt viele Kinder in Deutschland. Vielen Kindern geht es sehr gut. Sie haben Essen, ein Haus, vielleicht sogar ein Haustier und noch viele andere Sachen. Doch nicht allen Kindern in Deutschland geht es so gut. Ich finde, dass alle Kinder mehr respektiert werden sollten.

Im Straßenverkehr kann immer in allen Städten etwas getan werden. Ich fahre fast jeden Morgen mit dem Fahrrad. Leider fühle ich mich mit den vielen Autos, Motorrads, E-Scootern usw. nicht sehr wohl. In meinem Alter darf ich nicht mehr auf dem Bürgersteig fahren, das heißt, dass ich entweder auf der Straße fahren muss oder wenn es einen Radweg gibt auf ihm. Bei meinem Schulweg gibt es zwar einen Fahrradweg, dennoch ist dieser gerade mal einen Meter breit. Wenn dann noch ein Auto vorbeifährt, fühle ich mich sehr eingeengt. Wenn ich manchmal mit der Straßenbahn zur Schule fahre, sind die Bahnen oft überfüllt. Am Nachmittag oder auch manchmal morgens, müssen meine Freundin und ich eine oder sogar zwei Bahnen später nehmen. Wenn ich als Fußgänger über einen Zebrastreifen gehen möchte, halten manchmal Erwachsene nicht an, sondern brettern mit Vollgas an mir vorbei. Wenn ich Bundeskanzlerin wäre, würde ich auf jedem Fall breitere und mehr Radwege anschaffen. Außerdem würde ich dafür sorgen, dass mehr Straßenbahnen morgens für den Schulweg und nachmittags für den Heimweg fahren. Busse sollte es auch mehr geben, da viele auch mit dem Bus fahren. Ich würde Kinder befragen, wie wohl sich er und sie sich im Straßenverkehr fühlen.

Wenn Kinder sich in der Politik mit einbringen wollen, wäre das beste natürlich, wenn sie ihre Lieblingspartei wählen

können. Dennoch dürfen Kinder erst ab 18 Jahren wählen. Ich finde das hat gute und auch schlechte Seiten. Eine gute Seite ist, dass wir Kinder uns viel weniger ausgeschlossen fühlen, als wenn wir nicht bei großen Dingen mitbestimmen dürfen. Viele Kinder würden sich von Erwachsenen nicht beeinflussen lassen, dennoch gibt es auch sehr viele, die sich sehr von ihren Eltern beeinflussen. Was auch verständlich ist, da für uns die Eltern ein großes Vorbild sind. Eine Bundestagswahl ab 12 finde ich also nicht passend. Ab 16 finde ich, daß man schon selbst eine eigene Meinung hat, die man auch Preis gibt. Kurz vor der Landtagswahl war ich auf einer Art Wahlveranstaltung für Kinder und Jugendliche. Dort haben sich alle Parteien vorgestellt und noch mal ganz besonders betont, was sie für uns Kinder machen wollen. Besonders gut fand ich, daß alle bei einer U-18 Wahl mitmachen durften. So konnten viele sehen, was wir eigentlich wollen.



Anna, 11 Jahre

Auch für die Freizeitgestaltung kann noch mehr getan werden. Zum Beispiel mehr Angebote für Kinder aller Altersklassen. Besonders im Lockdown war vielen Kindern langweilig. Ich würde mir wünschen, daß es da vielleicht mehr Online-Angebote gegeben hätte. Bei uns in der Gemeinde haben wir viel auch im Lockdown gemacht. Da man sich nicht zu nah kommen durfte, wurde im Wald eine kleine Schnitzeljagd vorbereitet. Wenn ich Bundeskanzlerin wäre, würde ich für Kleinkinder mehr Spielplätze schaffen, für ältere mehr

kreative Angebote, zum Beispiel für die langen Sommerferien.

Ich habe jetzt sehr viele negative Dinge genannt, dennoch geht es uns im Vergleich zu anderen Ländern sehr gut. Der größte Teil kann zur Schule gehen oder an Freizeitaktivitäten teilnehmen.

---

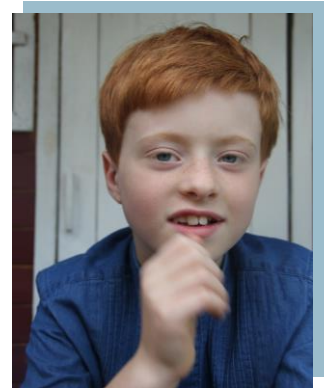
Anna

**V**iel von meinem Alltag dreht sich um die Schule oder um Sachen, die ich mit meinen Eltern oder Freunden unternehme. Ich finde, dass die Erwachsenen oft besser mit uns umgehen könnten. Dazu gehören Eltern, Lehrer und auch Leute, die ich auf der Straße treffe. Sie wollen viel zu oft bestimmen und lassen einen nicht erstmal selber machen. Sie beurteilen zu schnell, bevor sie verstehen, was genau passiert ist und wer Schuld hatte. Manchmal glauben sie einem nicht. Oft verlangen sie zu viel und stellen zu viele Bedingungen. Ich fühle mich dann schlecht und unter Druck gesetzt. Ich glaube, Erwachsene könnten viel besser mit Kindern umgehen, wenn sie sich in die Lage der Kinder hineinversetzen würden und selbst nicht so gestresst wären.

In der Schule habe ich das Gefühl, dass Kinder teilweise unfair behandelt werden oder nicht die gleichen Chancen haben. Manche Kinder haben super gebildete oder sogar Lehrer:innen-Eltern, die uns Kindern den Schulstoff beibringen können und viel mit uns unternehmen. Bei anderen Kindern ist das nicht so, z.B. wenn die Eltern nicht gut Deutsch sprechen oder einfach selten Zuhause sind, weil sie z.B. viel arbeiten müssen und kaum Zeit haben, die Kinder zu unterstützen. In der Schule sprechen diese Kinder dann auch nicht sehr gut Deutsch. Dann werden sie

manchmal geärgert und andere Kinder wissen viel mehr im Gegensatz zu ihnen. Das betrübt natürlich jedes Kind. Bei mir in der Klasse ist es Gottseidank nicht so, dass die benachteiligten Kinder geärgert werden. Aber zu den beliebtesten Kindern der Lehrer:innen und der Mitschüler gehören sie nicht. Ich finde, sie brauchen mehr Unterstützung beim Lernen und vielleicht sollten auch mehr Ausflüge gemacht werden, damit alle mehr von der Welt mitkriegen. Eine Sache, die mir und den anderen Jungen auffällt, ist, dass Mädchen oft besser behandelt werden. Sie werden mehr drangenommen, dürfen wichtigere Aufgaben übernehmen die mehr Spaß machen, kriegen weniger Ärger und ihnen wird eher geglaubt. Der Grund könnte sein, dass es bei mir an der Schule nur einen einzigen Lehrer gibt. Und stellt euch mal vor: Obwohl wir eine Behindertentoilette haben, gibt es in der Schule nicht mal einen Fahrstuhl. Wie sollen Kinder mit Behinderungen da zu-rechtkommen?

Mir ist vor kurzem eine doofe Sache passiert. Ich habe mit meinem Freund in unserem Viertel Fußball gespielt. Drei Jugendliche haben uns Süßigkeiten angeboten damit sie mitspielen können. Wir haben "Nein" gesagt, aber sie ein paar Elfmeter schießen lassen. Ich stand im Tor. Nach jedem Schuss haben sie laut herum gegrölt und mich Manuel Neuer genannt. Da war ich stolz. Danach wollten wir gehen, weil uns ihr Getue auf den Keks gegangen ist. Einer von ihnen kam zu mir und meinte:



Karl, 9 Jahre

"Hey, ich hab' hier was vom Kiosk. Lutsch mal da dran." und hielt mir etwas in der Hand hin. Ich dachte, es wäre so etwas wie ein Klapplutscher zur Belohnung, weil ich so gut im Tor war. Dann habe ich daran gelutscht, musste atmen und es kam plötzlich Rauch aus meiner Nase. Ich dachte, dass sei etwas für Kinder und fand es lecker. Es schmeckte irgendwie wie Zitrone, aber irgendetwas war komisch. Ich lutschte noch zweimal daran. Einer sagte "Hey guck Dir mal das Video von Dir an" und zeigt mir sein Handy. Sie hatten mich gefilmt. Dann habe ich gemerkt, dass etwas nicht stimmt. Ich habe das Ding

gesehen und es hatte eine komische Aufschrift, die mich an Zigaretten erinnerte. Ich habe gefragt, was das ist. "Gefällt es Dir? Sag uns deine Hausnummer und gib uns 10 Euro und wir bringen Dir das." Dazu habe ich natürlich "Nein" gesagt. Danach sind wir weggegangen. Dann hatte ich große Angst und Sorge, dass meine Eltern mit mir schimpfen, dass ich vergiftet bin und dass ein Film, in dem ich etwas Verbotenes tue, im Internet ist. Vielleicht sollte in der Schule und Zuhause mehr über solche Sachen gesprochen werden. Dann wäre mir das Ganze vielleicht nicht passiert.

---

Karl



“

Geprägt ist Kindheit dabei einerseits von Veränderungen und Pluralisierung von Lebens- und insbesondere Familienformen, andererseits von einer Zunahme der Freizeitgestaltung, die Zuhause bzw. in einem strukturierten und häufig institutionalisierten Umfeld, wie beispielsweise in Hort, Ganztagschulen und Sportvereinen stattfindet.

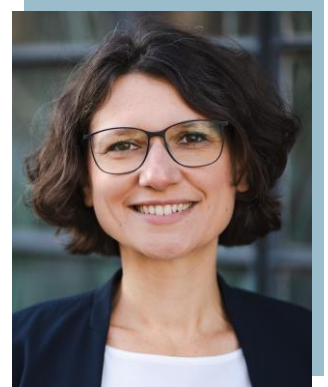
“



*Gina Rosa Wollinger*

Die Kindheit gehört zum Menschsein dazu. Und dennoch basiert das, was wir heute unter Kindern und Kindheit verstehen, nicht auf einem universellen Verständnis. Vielmehr ist Kindheit ein soziales Konstrukt. Dieses umfasst sowohl die Altersspanne, also bis zu welchem Lebensjahr ein Mensch als Kind bezeichnet wird, als auch die Merkmale von Kindheit, also was eigentlich diese Lebensphase vom Erwachsensein unterscheidet und prägend ist bzw. welche Ansprüche an Kindheit gestellt werden, wie eine gute Kindheit sein sollte. Die Bedeutung von Kindheit ist abhängig von vorherrschenden gesellschaftlichen Vorstellungen und steht „in unmittelbarer Beziehung zum jeweiligen (sozio-ökonomischen, geografischen, familiären, gesellschaftlichen etc.) Kontext“ (Butschi & Hedderich, 2021, S. 19). Ein kurzer Abriss der geschichtlichen Entwicklung von Kindheit zeigt dabei, dass sowohl die Phase der Kindheit länger wird als auch die Auseinandersetzung mit spezifischen kindlichen Bedürfnissen an Bedeutung zunimmt. Hieraus abgeleitete Anforderungen an die soziale Umgebung und (nicht zuletzt auch gesellschaftlichen) Voraussetzungen für eine gute Kindheit umfassen heutzutage einen breiten, interdisziplinären Diskurs.

In vorindustriellen Gesellschaften begrenzte sich die Kindheit auf die ersten Lebensjahre und war geprägt durch die starke Abhängigkeit von Erwachsenen. War das Kind in der Lage, zu einer gewissen (physischen) Selbstständigkeit in seinen Bewegungen, wurde es „(...) übergangslos zum Erwachsenen gezählt, es teilte ihre Arbeit und ihre Spiele“ (Ariès, 1975, S. 46). Die Phase der Jugend als Übergang vom Kindsein zum Erwachsenwerden ist demnach eher eine moderne soziale Erfindung. Mit dem weitreichenden Einfluss der Industrialisierung auf das Zusammenleben, gesellschaftliche und familiäre Strukturen sowie Arbeitsformen und zahlreiche weitere gesellschaftliche Bereiche, veränderte sich auch die Bedeutung der Kindheit. Deutlich wird dies im Entstehen der Pädagogik und Institutionen wie der Schule (Butschi & Hedderich, 2021, S. 23). Die Darstellung der Geschichte der Kindheit würde den Rahmen dieser Einführung sprengen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die Vorstellung von und der damit verbundene Anspruch an Kindheit immer gesellschaftlich geprägt und konstruiert ist. In ihr zeigen sich die jeweiligen grundlegenden Werte einer Gesellschaft und Ideale des sozialen Miteinanders, nicht



Prof. Dr. Gina Rosa Wollinger

ist Soziologin und Professorin für Soziologie und Kriminologie an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen

zuletzt eingebettet in ein spezifisches Verständnis von Staats- und Wirtschaftsweise.

Charakteristisch für unsere gegenwärtige Gesellschaft ist, dass Kindern ein großer emotionaler Wert zugeschrieben wird (Göppel, 2007). Geprägt ist Kindheit dabei einerseits von Veränderungen und Pluralisierung von Lebens- und insbesondere Familienformen, andererseits von einer Zunahme der Freizeitgestaltung, die Zuhause bzw. in einem strukturierten und häufig institutionalisierten Umfeld, wie beispielsweise in Hort, Ganztagschulen und Sportvereinen stattfindet (ebd.; Hurrelmann 2020). Damit verbringen Kinder weniger Zeit spontan, autark und ohne erwachsene Aufsicht als dies früher der Fall war (Göppel, 2007).

Ein weiterer bedeutender Wandel der gesellschaftlichen Sichtweise auf Kinder ist die Vorstellung vom richtigen Umgang von Erwachsenen mit Kindern. Dabei waren die 1960er und 70er Jahre geprägt von einer Infragestellung des vorherrschenden autoritären Erziehungsstils und der Suche nach alternativen Konzepten (Hurrelmann, 2020, S. 155 ff.). Mittlerweile gibt es eine Vielzahl verschiedener Erziehungsstile. Dennoch ist ein gemeinsames Kernelement der Anspruch, dass der Umgang mit Kindern gewaltfrei sein soll.<sup>1</sup> Diese Entwicklung hat sich in einem gesellschaftlichen Prozess hin zu einer stärkeren Gewaltsensibilisierung vollzogen und ist auf verschiedenen Ebenen nachvollziehbar. Zum einen lässt sich ein breiteres Verständnis von Gewalt feststellen, welches nunmehr auch psychische Gewalt mit einbezieht und Phänomene wie Mobbing und Stalking thematisiert. Zum anderen wird physische Gewalt auch auf Kontexte bezogen, in denen dies früher negiert oder bagatellisiert wurde. Was ehemals beispielsweise als einfache Schulhofrangelei bezeichnet wurde, die man als Part männlicher Sozialisation verstanden hat, wird heute problematisiert. In Kindergärten und an Schulen werden zahlreiche Präventionsprogramme zu Themen wie gewaltfreies Lernen und Konfliktregulierung durchgeführt. Ein weiteres Beispiel ist die physische Gewalt im sozialen Nahraum. Vergewaltigung in der Ehe ist (erst) seit 1997 strafrechtlich verfolgbar und wurde davor noch in höchstrichterlichen Urteilen mit Bezeichnungen wie „eheliche Pflicht“ in Zusammenhang gebracht (BGH-IV ZR 239/65).

Die Abschaffung des sogenannten elterlichen Züchtigungsrechts 2000 und das Inkrafttreten des Gewaltschutzgesetzes 2002 stellen weitere Meilensteine in Bezug auf die Bekämpfung von physischer Gewalt im sozialen Nahraum dar. Dass es sich hierbei nicht nur um Veränderung von Gesetzen sondern auch um einen gesellschaftlichen Wandel handelt, lässt sich in empirischen Studien belegen. In einer deutschlandweiten repräsentativen Befragung von 1992 und 2011 zeigte sich, dass die erlebte elterliche Gewalt in der eigenen Kindheit zurückgeht (Hellmann, 2014). Während in der ersten Befragung noch 58,3 % der Befragungsteilnehmer:innen, die in beiden Befragungen zwischen 16 und 40 Jahren alt waren, angaben, leichte Gewalterfahrungen gemacht zu haben, waren es in der zweiten Befragung noch 35,9 % (ebd., S. 93). Zurück ging auch die schwere elterliche Ge-

---

<sup>1</sup> Dies trifft auf vorherrschende Erziehungskonzepte zu. Dennoch sind Positionen, die Gewalt in der Erziehung befürworten, nicht gänzlich verschwunden, wie beispielsweise in Bezug auf evangelikal-freikirchliche Vorstellungen.

walt von 15,3 % auf 12,7 % (ebd.). Seit längerer Zeit ist in Deutschland die Kriminalitätssituation durch einen allgemeinen Rückgang von Straftaten geprägt.<sup>2</sup> Hierbei geht auch die Gewaltkriminalität zurück. Bezogen auf die letzten fünf Jahre verzeichnet das sogenannte Hellfeld eine Abnahme von -4,91 % (BKA, 2016; BKA, 2021). Die Gründe hierfür sind sicherlich komplex, dennoch spricht einiges dafür, dass Prävention und ein verändertes Erziehungsverhalten der Eltern wichtige Einflussfaktoren darstellen. So zeigen beispielsweise Studien, dass Jugendliche, die keine Gewalt von ihren Eltern erlebt haben, selbst signifikant weniger Gewalt anwenden als diejenigen, die einen gewaltvollen Erziehungsstil erfahren haben (Schulz, Eifler & Baier, 2011).

Der 27. Deutsche Präventionstag hat den thematischen Schwerpunkt auf „Kinder im Fokus der Prävention“ gelegt. Ebenso wie Kindheit ein soziales Konstrukt ist, so ist es auch das Verständnis von Prävention im Zusammenhang mit Kindern. Welche Unterthemen sich an das Kongresssthema anknüpfen und welche Leitfragen gewählt werden, um es zu erschließen, ist geprägt durch unser heutiges Verständnis von Kindheit. Wie im Beitrag von Bernd Holthusen und Heinz Kindler der vorliegenden Herausgabe der Expertisen aufgezeigt wird, war es beispielsweise in früheren Debatten über Kinder und Prävention üblich, das „kriminelle“ Verhalten von Kindern bzw. die „Kinderdelinquenz“ in den Fokus zu rücken. Dieser Diskurs hat sich verschoben, sodass heute die gesunde Entwicklung von Kindern und deren Schutz im Vordergrund stehen. Ferner mutet es mittlerweile sonderbar an, (stark) normabweichendes Verhalten von Kindern als kriminell zu bezeichnen oder von kindlichen Tatverdächtigen bzw. Täter:innen zu sprechen. Auffälliges Verhalten von Kindern, welches einen bestimmten Normbereich überschreitet, wird eher als Hinweis für eine problematische Entwicklung gesehen, deren Ursachen in den äußeren Lebensbedingungen und somit in der Verantwortung von Erwachsenen, zu suchen sind.

Des Weiteren liegen nicht nur im historischen Verlauf, sondern auch gegenwärtig diverse Definitionen vor, welche Altersspanne die Kindheit umfasst. Beispielsweise legt die UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 1 fest, dass Kinder alle Menschen sind, die das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht haben. Das Strafrecht in Deutschland wiederum definiert die Kindheit gemäß § 1 JGG bis zu einem Alter von 14 Jahren, danach folgt die Jugendphase, welche zwischen dem 14. und bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs angesetzt wird, woran sich bis 20 Jahre die Zeit des Heranwachsenden anschließt.

Eine weitere Vielfalt weist der Präventionsbegriff selbst auf. Gemäß der neun Felder der Kriminalprävention (Armborst, 2018, S. 5) lassen sich Präventionsansätze zum einen nach ihrem Bezug und zum anderen nach ihrem bzw. ihrer Adressat:in unterteilen. So bezieht sich die primäre bzw. universelle Prävention allgemein auf die Verhinderung von Straftaten. Dies kann in Bemühungen vorliegen, die sich auf alle Gesellschaftsmitglieder beziehen, keine Straftaten selbst zu erleben (Adressat: Opfer) oder selbst zu begehen (Adressat:in: Täter:in) oder dass Bedingungen zur Kriminalitätentstehung von sozialen und räumlichen Situationen reduziert werden. Die sekundäre bzw. selektive Prävention bezieht sich auf spezifische Gruppen bzw. Orte, bei denen ein erhöhtes Risiko bestimmter

---

<sup>2</sup> So wies die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) 2020 mit einer Häufigkeitsziffer von 6.386 11,95 % weniger Straftaten auf als vor zehn Jahren (BKA, 2011; BKA, 2021).

Straftaten vorliegt (z. B. Jugendliche oder ältere Menschen, hinsichtlich Orten etwa innenstadtnahe Plätze). Die tertiäre bzw. indizierte Prävention ist gegeben, wenn es bereits zu Straftaten kam und es sich nun um Maßnahmen handelt, um weitere Straftaten zu verhindern. Insofern umfasst Prävention ein weites Handlungsfeld und kann auch in strafrechtlich-intervenierenden Ansätzen vorliegen.

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Herausgabe der Expertisen zum 27. Deutschen Präventionstag das Schwerpunktthema aufbauend auf einem breiten Präventionsverständnis erörtert. Hierzu gehört zunächst die primäre bzw. universelle Prävention, welche in den Bedingungsfaktoren einer allgemeinen gelungenen Entwicklung von Kindern zu suchen ist. Ferner werden jedoch auch in Bezug auf spezifische Problembereiche wie der physischen und psychischen sowie der sexualisierten Gewalt sekundäre bzw. selektive sowie tertiäre bzw. indizierte Präventionsansätze aufgegriffen.

Ziel der vorliegenden Herausgabe der Expertisen ist es, das Schwerpunktthema „Kinder im Fokus der Prävention“ in seiner Breite aufzuspannen. Dabei soll mittels eines Überblicks über den aktuellen wissenschaftlichen Stand in das Thema eingeführt werden. Der Anspruch eines wissenschaftlichen Überblicks geht dabei mit der Einschränkung einher, dass der Komplexität des Themas nicht allumfassend gerecht werden kann. So liegt der Fokus der Expertise auf Kindern und weniger auf der Jugendphase. In den einzelnen Beiträgen wird hierbei jedoch teilweise auch eine größere Altersspanne gewählt, wenn dies inhaltlich sinnvoll erscheint. Der Bereich der sogenannten Kinderdelinquenz wird aus den oben genannten Gründen nicht explizit aufgegriffen. Ebenso werden weitere wichtige Handlungsfelder der Prävention weniger berücksichtigt, wie die Situation von Kindern mit psychischen und physischen Beeinträchtigungen. Insofern verstehen sich die Expertisen als ein Versuch, das Leitthema aus fachlicher Sicht aufzuspannen und zu eröffnen. Die vielfältigen einzelnen Beiträge in Form von Vorträgen und in der weiteren Kongressausstellung des Deutschen Präventionstags können dabei spezifische Themen und Präventionsmöglichkeiten aufzeigen und in diesem Sinn die Lücken, die in den vorliegenden Expertisen vorliegen, füllen bzw. diese ergänzen.

Folgende Leitfragen erschließen dabei das Schwerpunktthema im Rahmen der vorliegenden Herausgabe der Expertisen:

- ▶ Was trägt grundsätzlich zu einer gelungenen Entwicklung eines Menschen bei?
- ▶ Welche Bedeutung haben Kinderrechte für die Prävention?
- ▶ Inwiefern sind Kinder von psychischer und physischer sowie sexualisierter Gewalt betroffen und wie kann Prävention Kinder schützen?
- ▶ Wie wirken sich die Corona-Schutzmaßnahmen auf die Entwicklung von Kindern aus und was ist hier zeitnah zu tun, um negative Folgen abzufedern?

In einem ersten Kapitel erläutern *Regine Mößle* und *Thomas Mößle*, was die Grundlage einer gelungenen Entwicklung von Kindern ausmacht. Dabei legen Sie zunächst verschiedene theoretische entwicklungspsychologische Perspektiven dar und zeigen die Bezüge zur Prävention. Ferner werden Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern erläutert. Der Beitrag betont dabei die Bedeutung frühkindlicher Entwicklung für den Verlauf des weiteren Lebens, welche bereits in der Schwangerschaft beginnt. Primäre bzw.

universelle Prävention muss demnach schon früh ansetzen. Gewinnbringend für die Prävention zur Schaffung der Grundlagen einer gelungenen Entwicklung sind vor allem auch unspezifische Maßnahmen wie beispielsweise die Förderung allgemeiner Kompetenzen und die Stärkung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung.

Hieran an schließt sich der Beitrag von *Marlies Kroetsch* zum Thema Kinderrechte und Partizipation. Nach einem kurzen Abriss der historischen Entwicklung der Kinderrechte, wird auf die aktuelle Situation in Deutschland eingegangen. Hierbei zeigt sich, dass vor allem Kinderschutzkonzepte in Einrichtungen und Institutionen wie Schulen, Kindergärten, Freizeitvereinen etc. zukünftig noch weiter ausgebaut bzw. implementiert werden müssen, damit Kinderrechte ihre Wirkung entfalten können. Relevant ist dabei unter anderem der Einbezug der Kinder, um Mitbestimmung und Partizipation zu realisieren. Im Beitrag wird herausgestellt, dass ein wesentliches Element hierbei auch die Möglichkeit von Kindern ist, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und Missstände anzusprechen, d. h., sich beschweren zu können. Kinderrechte können insofern nur realisiert werden, wenn Kindern auf vielfältiger Ebene Partizipationsmöglichkeiten zukommen. Gut verankerte und gelebte Kinderrechte wiederum wirken präventiv, indem sie Kinder stärken und den Raum für Gewalt gegen Kinder verringern.

*Bernd Holthusen* und *Heinz Kindler* gehen in ihrem Beitrag auf psychische und physische Gewalt gegen Kinder ein. Dabei zeigen sie zum einen das Ausmaß und die aktuelle Entwicklung von Gewalterleben sowie die Kontexte, in denen Viktimisierungen stattfinden. Darauf aufbauend führen sie aktuelle Ergebnisse zum Stand der Präventionsforschung auf und gehen in einem Ausblick auf die Frage ein, was zukünftig in Deutschland für eine gelungene Prävention relevant ist.

In einem weiteren Beitrag wird speziell auf das Phänomen der sexualisierten Gewalt eingegangen. *Nadine Schicha* stellt dabei dar, worum es sich bei sexualisierter Gewalt handelt und geht auf weit verbreitete Mythen in diesem Zusammenhang ein. Hierzu gehört insbesondere die Vorstellung, es handle sich meist um fremde männliche Täter. Dabei wird im Beitrag die Verantwortung der Erwachsenen zur Prävention von sexualisierter Gewalt betont. Das Wissen um die Kontexte, in denen sexueller Missbrauch entstehen kann sowie um die Hintergründe und Motivstrukturen von Täter:innen sind wesentlich, um als erwachsene Person Kinder schützen zu können. Ferner werden notwendige präventive Ansätze im Umgang mit Kindern, insbesondere für Institutionen, aufgezeigt und bestehende Präventionsmaßnahmen kritisch diskutiert.

Die vorliegende Herausgabe der Expertisen schließt mit einem Beitrag von *Klaus Zierer*. Der Beitrag setzt einen aktuellen Bezug, indem er der Frage nachgeht, inwiefern die Corona-Schutzmaßnahmen die Bildung von Kindern in Deutschland beeinflusst haben und was in naher Zukunft zu tun wäre, um negative Folgen abzufedern. Dabei geht er von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis aus, welches nicht nur kognitives Wissen miteinschließt, sondern die gesamte Persönlichkeit eines Menschen umfasst. Darüber hinaus skizziert er grundlegende Hindernisse des gegenwärtigen Bildungssystems, Kindern die Freude am Lernen zu bewahren und sie bei der Entwicklung der Kompetenzen zu fördern,

die in unserer heutigen Gesellschaft relevant sind. Um diese „klimapädagogische Krise“ zu bewältigen, zeigt er mögliche und zentrale Wege auf.

Das erste Wort haben allerdings Kinder! Aus diesem Grund ist das Vorwort nicht einer bzw. einem Politiker:in oder Wissenschaftler:in anvertraut, sondern bietet Raum, damit Kinder unterschiedlichen Alters aus ihrer Perspektive erzählen. Hierzu wurden zum einen Kinder von der Grundschule am Volkspark in Bochum interviewt, die sich an ihrer Schule als Streitschlichter:innen engagieren. Da der Kern der Prävention ebenso die Verhinderung bzw. Überwindung von Konflikten ist, wurden die Streitschlichter:innen gefragt, welche Erfahrungen sie bei ihrer Tätigkeit gemacht haben und was Erwachsene von ihnen lernen können. Darüber hinaus haben vier Kinderreporter:innen des Kölner Stadtanzeigers beschrieben, welche Probleme sie für Kinder gegenwärtig sehen und was sie machen würden, wenn sie Politiker:in wären, um die Situation für Kinder in Deutschland zu verbessern.

## Literatur

- Ariès, P. (1975). *Geschichte der Kindheit*. Dtv.
- Armborst, A. (2018). Einführung: Merkmale und Abläufe evidenzbasierter Kriminalprävention. In M. Walsh et al. (Hrsg.), *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland* (S. 3-19). Springer.
- BKA (Hrsg.). (2021). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2020*. Wiesbaden.
- BKA (Hrsg.). (2016). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2015*. Wiesbaden.
- BKA (Hrsg.). (2011). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2010*. Wiesbaden.
- Butschi, C., & Hedderich, I. (2021). Kindheit in Kindheitsforschung im Wandel. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der früheren Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 19-40). Verlag Julius Klinkhardt.
- Göppel, R. (2007): *Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters*. Kohlhammer.
- Hellmann, D. F. (2014). *Repräsentativbefragung zu Viktimisierungserfahrungen in Deutschland*. KFN-Forschungsbericht Nr. 122. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2020). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz.
- Schulz, S., Eifler, S., & Baier, D. (2011). Wer Wind sät, wird Sturm ernten. Die Transmission von Gewalt im empirischen Theorienvergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 63, 111-145.



”

Für Risiko- wie auch für Schutzfaktoren gilt, dass diese kumulativ, also gemeinsam auftreten und dadurch jeweils die Wahrscheinlichkeit eines negativen oder positiven Entwicklungsverlaufes erhöhen können.

“



*Regine Mößle & Thomas Mößle*

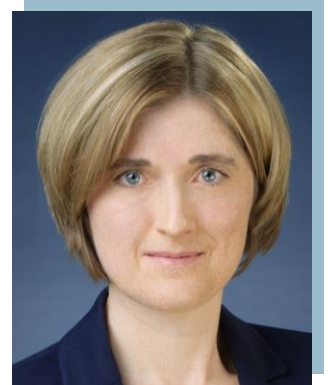
## 2.1 Grundlagen einer Entwicklungspsychologie des Kindesalters

### 2.1.1 Warum Entwicklungspsychologie als Grundlage für Prävention?

Prävention beinhaltet eine Veränderung von Entwicklungsverläufen, um Schaden oder negative Konsequenzen von Menschen abzuwenden oder positive Entwicklungen zu fördern. Doch wie funktioniert Entwicklung? DASS sich etwas entwickelt ist gerade in der Kindheit offensichtlich. Aber wie? Welchen Regeln, Gesetzmäßigkeiten folgt Entwicklung (falls überhaupt)? Welche Mechanismen und Prozesse sind daran beteiligt? Was genau ist es, das sich entwickelt? Und, grundlegend für alle präventiven Maßnahmen: Wie kann man den Entwicklungsverlauf positiv beeinflussen? Um diesen Fragen näherzukommen, lohnt es sich, einen genaueren Blick auf die Entwicklungspsychologie zu werfen. Gegenstand der Entwicklungspsychologie ist die Veränderung des Erlebens und Verhaltens von Menschen im Verlauf ihres gesamten Lebens. Ihre Ziele beziehen sich zum einen auf grundlagenorientierten Erkenntnisgewinn: die Beschreibung und Erklärung von Entwicklungsphänomenen. Zum anderen soll das generierte Wissen anwendbar sein: es geht um die Bestimmung des aktuellen Entwicklungsstandes im Verhältnis zu relevanten Vergleichsgruppen, um die Prognose der zukünftigen Entwicklung und – falls indiziert – um die Suche nach Möglichkeiten zur gezielten Beeinflussung des Entwicklungsverlaufs (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2015).

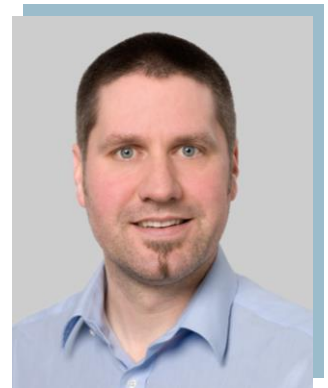
### 2.1.2 Versuch eines systematischen Überblicks über relevante entwicklungspsychologische Themen

In der mittlerweile gut 100-jährigen Geschichte der Entwicklungspsychologie haben sich das Verständnis von Entwicklung sowie die zentralen Fragestellungen deutlich verändert, abhängig von historischen und (forschungs-)kulturellen Faktoren. DIE Entwicklungspsychologie gibt es also nicht – unabhängig vom jeweiligen Betrachtungsge-



**Prof. Dr. Regine Mößle**

ist Psychologin und Professorin für Psychologie an der IB Hochschule für Gesundheit und Soziales.



**Prof. Dr. Thomas Mößle**

ist Psychologe und Professor im Fachbereich Kriminologie/Soziologie an der Hochschule für Polizei Baden-Württemberg

gegenstand stehen immer unterschiedliche Traditionen teils gegenüber, teils nebeneinander, bauen aufeinander auf oder regen im wechselseitigen Austausch neue Ideen an. In jüngster Zeit hat sich eine lebensspannenübergreifende Sichtweise etabliert, welche Entwicklung als multidimensionalen und multidirektionalen Prozess ansieht, und welche neben der Erklärung von Veränderung auch die Erklärung von Stabilität anstrebt. Zur Erklärung von Entwicklungsphänomenen wird heute in der Regel Wissen aus unterschiedlichen Perspektiven integriert, um zu einem möglichst umfassenden Bild über einen Forschungsgegenstand zu gelangen. Diese Komplexität beinhaltet, dass ein knapper Überblick über die Entwicklungspsychologie immer verkürzen muss; dennoch ist er hilfreich für einen grundlegenden Einblick in die Disziplin. Aufgrund der Ausrichtung dieses Textes soll der Fokus auf der Entwicklung im Kindesalter liegen. Auf eine explizite Behandlung der körperlichen Entwicklung – wengleich natürlich untrennbar mit den psychischen Prozessen verbunden – wird verzichtet; gute Übersichtsarbeiten hierzu finden sich z. B. bei Berk (2020).

Für die systematische Darstellung zentraler Inhalte der Entwicklungspsychologie bieten sich mehrere Möglichkeiten der „Sortierung“ an: a) nach den Theorien, die zur Erklärung von Entwicklung herangezogen werden, b) nach den Ideen, wie Entwicklung funktioniert, also verschiedenen Erklärungskonzepten für Entwicklung, c) nach verschiedenen Funktionsbereichen, in denen Entwicklung stattfindet oder schließlich d) nach Altersabschnitten, indem man betrachtet, welche Entwicklungen in den jeweiligen Lebensphasen besonders bedeutsam sind. Alle diese Wege werden in gängigen Lehrbüchern zur Entwicklungspsychologie realisiert, teilweise auch in Kombination. Im vorliegenden Kapitel sollen die drei erstgenannten Möglichkeiten skizziert werden. Bei der Darstellung wird dabei vor allem zurückgegriffen auf: Berk (2020), Lohaus und Vierhaus (2015), Schneider & Lindenberger (2018) sowie Siegler et al. (2021).

### *a) Systematisierung nach Entwicklungstheorien*

**Normativer Ansatz.** Die frühesten breit angelegten empirischen Datenerhebungen erfolgten bereits zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts, jedoch auf eher schmalen theoretischem Fundament. Angeregt durch Darwins Evolutionstheorie gingen Stanley Hall und namhafte Schüler, insb. Arnold Gesell, davon aus, Entwicklung erfolge hauptsächlich durch Reifung genetisch vorbestimmter Anlagen. Eindrucksvoller als das theoretische Erbe sind die Datenmengen, die von den Autoren produziert wurden, teilweise mit sehr innovativen und bis heute genutzten Methoden der Datenerhebung (z. B. entwickelte und nutzte Gesell den Einwegspiegel für die Verhaltensbeobachtung von Kindern). Diese Daten ermöglichten eine sehr genaue Beschreibung einer Vielzahl von Entwicklungsphänomenen und präzise Vorstellungen eines normativen Entwicklungsverlaufes. Gesell war es auch, der dieses Wissen Eltern und Erziehenden zugänglich machte (und damit den wohl ersten empirisch fundierten Elternratgeber verfasste) und dadurch großen Einfluss darauf nahm, wie über die Entwicklung von Kindern nachgedacht wurde.

**Psychoanalytische Entwicklungstheorien.** Eine Intensivierung theoretischer Bemühungen erfolgte mit der Entstehung des psychoanalytischen Ansatzes. Sigmund Freud formulierte im Rahmen seiner umfassenden psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie explizite

Annahmen über psychosexuelle Entwicklungsstufen, die gerne auch als eigenständige psychosexuelle Entwicklungstheorie bezeichnet werden. Die psychosexuelle Entwicklung erfolgt demnach über fünf Phasen, die er nach den jeweils vorherrschenden erogenen Zonen als orale, anale, phallische und, nach einer Latenzzeit, genitale Phase konzipierte. Freuds Gedanken wurden von vielen Theoretikern aufgegriffen und weiterentwickelt. Die größte Bedeutung für die Entwicklungspsychologie hat dabei sicherlich der Ansatz von Erik H. Erikson. Zum einen machte er aus der Entwicklungstheorie der Kindheit einen echten Lebensspannen-Ansatz, indem er Freuds Entwicklungsphasen aufgriff, aber um drei zusätzliche erweiterte: das frühe und mittlere Erwachsenenalter sowie das Alter. Zum anderen stärkte er die Rolle des „Ich“ in der Entwicklung zu einem aktiven, der Gesellschaft nützlichen Individuum. Er formulierte für jede Phase zentrale Themen bzw. „psychische Konflikte“, mit denen das Individuum sich auseinandersetzt und schließlich zu einer Lösung gelangt, die zu unterschiedlich guter Anpassung führt. Für die fünf Entwicklungsstufen der Kindheit und Jugend postuliert er als Konflikte Urvertrauen vs. Urmisstrauen (bis 1 Jahr), Autonomie vs. Scham und Zweifel (1-3 Jahre), Initiative vs. Schuldbewusstsein (3-6 Jahre), Fleiß vs. Minderwertigkeit (6-11 Jahre), Identität vs. Rollendiffusion (Adoleszenz).

**Lerntheorien.** Quasi einen inhaltlichen Gegenentwurf zu den psychoanalytisch fundierten Ansätzen stellt der Behaviorismus dar, der die Beschäftigung mit nicht beobachtbaren intrapsychischen Vorgängen ablehnt. Ziel war es, durch eine Beschränkung auf beobachtbare Vorgänge eine objektive Wissenschaft des Verhaltens zu etablieren. Entwicklung wurde als exogen verstanden, also durch die Umwelt bzw. durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt gesteuert. Sie vollzieht sich aus dieser Perspektive in erster Linie über Lernen, wobei das Hauptinteresse auf dem Verständnis zugrundeliegender Lernmechanismen lag. Die Anfänge der Lerntheorien bildeten Arbeiten zum klassischen (z. B. Watson, Pawlow) und operanten (z. B. Skinner, Thorndike) Konditionieren, durch die viele Lernphänomene erklärt werden können und die zentrale Bedeutung für eine Vielzahl gängiger Interventionen haben. Auf diesen Lernprinzipien bauen eine Reihe weiterer Ansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten auf (z. B. Rotter, Bandura). Die als „soziale Lerntheorien“ bekannt gewordenen Ansätze entwickelten eine breitere Perspektive auf menschliches Lernen, auch unter Einbeziehung kognitiver Prozesse. Als besonders einflussreich erwies sich Albert Banduras Konzept des Modell- bzw. Beobachtungslernens; die von Bandura formulierte und vielfach weiter ausdifferenzierte Theorie wurde als „sozial-kognitive Lerntheorie“ bekannt.

**Anforderungs-Bewältigungs-Theorien.** Die Idee klang bei Erikson schon an: Entwicklung vollzieht sich über das erfolgreiche Meistern einer Reihe psychosozialer Krisen, mit denen die Person im Verlauf des Lebens konfrontiert ist. Robert Havighurst hat diesen Gedanken aufgegriffen und für den breiten Bereich der Erziehung anwendbar gemacht. Daraus entstand sein Konzept der Entwicklungsaufgaben, das sich als extrem nützlich für die praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erwiesen hat. Der Gedanke dahinter ist einfach: Havighurst geht davon aus, dass es in jedem Lebensalter bestimmte Anforderungen oder Aufgaben gibt, die es zu bewältigen gilt. Als Quellen dieser Entwicklungsaufgaben sieht er hauptsächlich biologische Veränderungen, gesellschaftliche Anforderungen, und allgemeine Werte des Individuums. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben führt zu

positiver Entwicklung; eine weniger erfolgreiche zu unterschiedlichen Anpassungsproblemen. Für die mittlere Kindheit (ca. 6-12 Jahre) sieht Havighurst etwa drei große „Schubkräfte“: die verstärkte Integration in die soziale Welt der Gleichaltrigen, neue physische Anforderungen und mentale Anforderungen durch Schule und veränderte Erwartungen der (erwachsenen) Umwelt. Im Einzelnen formuliert er als Entwicklungsaufgaben für diesen Lebensabschnitt: Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist; Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus; Lernen, mit Altersgenossen zurechtzukommen; Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen Rollenverhaltens; Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen; Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind; Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala; Erreichen persönlicher Unabhängigkeit; Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen.

Kritikpunkte am Konzept der Entwicklungsaufgaben liegen auf der Hand: es bleibt auf einer beschreibenden Ebene, zudem sind die formulierten Entwicklungsaufgaben in hohem Maße kultur- und kontextabhängig (was bei genannten Beispielen u. a. dadurch offensichtlich wird, dass die meisten Kinder in unserem gesellschaftlichen Kontext bereits lange vor der Einschulung in Gleichaltrigengruppen integriert sind). Trotzdem eignen sie sich sehr gut, die Funktion spezifischer Verhaltensweisen zu verstehen: der Erfüllung welcher Entwicklungsaufgabe dient ein spezifisches, möglicherweise auch normabweichendes, Verhalten? Dieses Wissen kann auch genutzt werden, um im Rahmen geleiteter Interventionen alternative Handlungsoptionen zu entwickeln, welche in Bezug auf die Erfüllung der spezifischen Entwicklungsaufgabe funktionale Äquivalente darstellen.

Mindestens genauso relevant für die Präventionsarbeit ist ein weiterer Gedanke, der in den Anforderungs-Bewältigungs-Konzeptionen enthalten ist: die Anforderung an sich stellt keine Belastung für das Individuum dar. Belastung kann aber entstehen, wenn die Anforderung nicht adäquat gelöst werden kann. In expliziter Form wird dieser Gedanke später u. a. im Transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) formuliert. Dadurch gerät die Bedeutung der Ressourcen stärker in den Fokus, auf die das Kind bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zurückgreifen kann – ein zentraler Ansatzpunkt der Präventionsarbeit.

**Kognitive Entwicklungstheorien.** Eine der meistrezipierten und heuristisch wertvollsten Theorien innerhalb der Entwicklungspsychologie stellt die kognitive Entwicklungstheorie von Jean Piaget dar. Piaget vertritt dabei eine konstruktivistische Sichtweise: das Kind konstruiert in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sein Wissen selbst, durch einen ständigen Anpassungsprozess zwischen bereits bestehenden kognitiven Konzepten (Schemata) und den Erfahrungen, die es in und mit seiner Umwelt macht. Anpassung ist immer erforderlich, wenn es zu einer Diskrepanz zwischen bestehenden Schemata und neuer Information kommt. Diese kann dadurch aufgelöst werden, dass entweder die Information in das Schema integriert wird (Assimilation), oder – falls das misslingt – das Schema an die inkongruente Information angepasst wird (Akkommodation). Durch beide Prozesse wird das vorher bestehende Gleichgewicht (Äquilibrium) wiederhergestellt, ggf. auf höherem Niveau. Trotz dieser kontinuierlich ablaufenden Entwicklungsprozesse betrachtet Piaget

Entwicklung insgesamt als diskontinuierlich. Er unterscheidet vier Stufen kindlichen Denkens, die durch die Veränderung zentraler Denkstrukturen und den jeweils möglichen mentalen Operationen voneinander abgegrenzt sind (die sensomotorische, präoperationale, konkret-operationale und formal-operationale Phase).

Aus einer anderen Perspektive betrachten Informationsverarbeitungstheorien das kindliche Denken. Das kognitive System wird – in Analogie zur elektronischen Datenverarbeitung – als ein System zur Verarbeitung einkommender Information betrachtet, das spezifische Komponenten und Prozesse beinhaltet. Entwicklung wird dabei als kontinuierlicher Prozess aufgefasst; die relevanten Komponenten des Informationsverarbeitungssystems sind bei Kindern bereits vorhanden, nur aus verschiedenen Gründen in ihrer Kapazität begrenzt. Entwicklung erfolgt dementsprechend in erster Linie im Überkommen dieser Kapazitätsgrenzen.

**Systemorientierte Theorien.** Bei den vorangegangenen theoretischen Konzeptionen stand die Entwicklung des einzelnen Individuums im Vordergrund. Auch wenn – wie etwa bei Piaget – Entwicklung in Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgt, wird dieser doch nur die Funktion eines Antriebers individueller Entwicklung zugeschrieben. Dies kritisieren Vertreter systemorientierter Theorien und richteten den Blick verstärkt auf die Kontexte, in denen Entwicklung stattfindet. Urie Bronfenbrenner argumentiert in seiner Ökologischen Systemtheorie etwa eindrucklich, dass man Entwicklung nur dann wirklich verstehen kann, wenn man sie im Kontext ihrer Umwelt betrachtet. In Anlehnung an Lewin sieht er dabei die subjektive, vom Individuum wahrgenommene Umwelt als maßgeblich an. Er visualisiert diesen Gedanken in Form seines ökosystemischen Modells, das aus vier konzentrischen Kreisen besteht, welche die Einbindung des Individuums in größer werdende, wechselseitig in Beziehung stehende soziale Kontexte symbolisieren (für eine ausführlichere Darstellung siehe unten). Dazu kommt das „Chronosystem“, also eine Zeitachse, die symbolisiert, dass es sich um ein dynamisches, sich kontinuierlich entwickelndes System handelt. Bronfenbrenner bezeichnet die vier Ebenen als Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem. Das Mikrosystem stellt die innerste Schicht dar und beinhaltet ein Muster aus Aktivitäten, Beziehungen und sozialer Rollen, welche das Kind in seiner je unmittelbaren Umgebung (z. B. mit den primären Bezugspersonen, in der Kindertagesstätte) erlebt. Das Mesosystem besteht aus den wechselseitigen Beziehungen der individuellen Mikrosysteme, also beispielsweise der Interaktion oder Zusammenarbeit von Elternhaus und Erzieher:innen. Das Exosystem bezieht sich auf das soziale Beziehungsgeflecht, dem das Kind nicht unmittelbar angehört, das aber bedeutenden Einfluss auf dessen Erfahrungen haben kann. Beispiele hierfür sind etwa Arbeitsstellen und -bedingungen der Eltern. Das Makrosystem repräsentiert alle gesellschaftlichen Faktoren – Wertvorstellungen, Gesetze, Konventionen, Traditionen, Ideologien u.v.m. –, welche gleichsam den übergeordneten Rahmen für alle Entwicklungsprozesse vorgeben.

**Evolutionspsychologische Ansätze.** In jüngster Zeit etablierten sich innerhalb der Entwicklungspsychologie zunehmend Ansätze, die auf evolutionspsychologischen Gedanken beruhen (siehe Greve & Bjorklund, 2018). Diese Ansätze erfordern einiges an Vorwissen (nicht zuletzt über evolutionstheoretische Grundprinzipien wie z. B. die Adaptation durch selektive Erhaltung solcher Variationen, welche die Fitness erhöhen), weshalb an dieser

Stelle nicht im Detail darauf eingegangen werden soll. Es soll jedoch auf ein grundlegendes Missverständnis hingewiesen werden: eine evolutionäre Perspektive bedeutet anders als zu Stanley Halls Zeiten noch angenommen keineswegs einen genetischen Determinismus. Gene legen nicht den Phänotyp, also die Summe der tatsächlich ausgeprägten Merkmale eines Individuums, fest, sondern sie interagieren in komplexer Weise mit Umweltbedingungen. Zudem ist genetische Vererbung nicht der einzige Weg der Vererbung, diese erfolgt auch über die Weitergabe materieller Güter, von Kommunikationsformen, Regeln und Normen (also auch über Lernprozesse), vgl. beispielsweise die großen Forschungsgebiete der Epigenetik oder der evolutionären Entwicklungsbiologie. Von besonderer Bedeutung für das vorliegende Kapitel ist auch, dass als Einheit der Selektion nicht allein die individuelle genetische Ausstattung betrachtet wird, sondern komplexe Entwicklungssysteme, welche der Vernetzung und Umweltabhängigkeit auf allen Ebenen – von der einzelnen Zelle bis zur kulturellen Lebens- und Lernumwelt von Gruppen – Rechnung tragen.

### *b) Systematisierung nach Erklärungskonzepten für Entwicklung*

Wie im vorigen Abschnitt angeklungen, fokussieren die Theorien je unterschiedliche Erklärungskonzepte für Entwicklung. Für den besseren Überblick werden diese noch einmal systematisch nebeneinandergestellt.

**Reifung** bezeichnet die genetisch bzw. biologisch gesteuerte Ausbildung von Strukturen (psychisch, motorisch oder physiologisch), die – gleichsam der Realisierung eines Bauplanes – unabhängig von Erfahrungen und Lernprozessen stattfindet. Die Entwicklung erfolgt hier i.d.R. unidirektional in Richtung eines „höheren“ Zustandes.

**Sensible Perioden** (vgl. auch das Konzept des Reifestands, engl. „readiness for learning“) sind Phasen erhöhter Plastizität, in denen Erfahrungen zu maximaler Wirkung führen. Ein intuitives und häufig herangezogenes Beispiel ist das Weglassen der Windel bei Kleinkindern (ein zu früher Beginn führt gerne zu langwierigen und nervenaufreibenden Bemühungen, viele Eltern wissen das). Die Erklärung des Reifestands sowie des Beginns sensibler Perioden erfolgt über den Erwerb notwendiger Erfahrungs- und Lernvoraussetzungen. Die Erklärung des Endes sensibler Perioden ist weitaus komplexer und abhängig von jeweiligen Entwicklungsinhalt; für eine Übersicht möglicher Erklärungsansätze vgl. Montada et al. (2018). Obwohl sich dieses Konzept auf Lernen und positive Entwicklung bezieht, soll auch darauf hingewiesen werden, dass Perioden erhöhter Plastizität ebenso für negative Entwicklungen bestehen; dies soll unter dem Stichwort „Phasen erhöhter Vulnerabilität“ später aufgegriffen werden.

**Entwicklung als Konstruktion** besagt, dass Entwicklung durch den Aufbau neuer Strukturen erfolgt, die aus der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt entstehen. Jede neue Entwicklung baut dabei auf vorangegangene Entwicklungen auf, höhere „Konstruktionsstufen“ sind entsprechend komplexer und beinhalten mehr Elemente und Relationen. Diese können durch sog. Strukturanalysen nachvollziehbar gemacht werden.



**Entwicklung als Sozialisation** betont die zentrale Rolle der sozialen Umwelt, in der sich das Individuum entwickelt. Sie erfolgt durch Beobachtung, Anleitung, dem Erlernen von Regeln, geschriebener und ungeschriebener Gesetze seiner sozialen Umgebung (von den engsten Bezugspersonen über Kindergarten/Schule bis zum weiteren kulturellen und gesellschaftlichen Umfeld).

**Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse** führen zur Auseinandersetzung der sich entwickelnden Person mit altersnormierten Anforderungen (Entwicklungsaufgaben) oder unvorhergesehenen Ereignissen (kritische Lebensereignisse). Entwicklung erfolgt über den Prozess der Auseinandersetzung, der im Idealfall zu einer erfolgreichen Bewältigung führt.

*c) Systematisierung nach Funktionsbereichen, in denen Entwicklung stattfindet*

Die Differenzierung relevanter Funktionsbereiche kann auf sehr unterschiedlichen Auflösungsgraden erfolgen. Berk (2020) gliedert in ihrem Lehrbuch beispielsweise in die drei Bereiche körperliche, kognitive, und emotional/soziale Entwicklung, andere Autor:innen differenzieren stärker aus. Unabhängig vom Grad der Differenzierung gilt, dass die Entwicklung in den einzelnen Funktionsbereichen nie als unabhängig von den anderen Bereichen betrachtet werden kann. Es bestehen auf unzähligen Ebenen wechselseitige Abhängigkeiten und Interaktionen. Berk (2020) verwendet zur Veranschaulichung des komplexen Zusammenspiels das Bild dreier Bäume, deren Zweige eng miteinander verwachsen sind, und deren individuelle Ausgestaltung jeweils die Entwicklungsmöglichkeiten und Wuchsrichtungen der anderen beeinflussen.

In den folgenden Abschnitten soll die kindliche Entwicklung in den Bereichen Kognition, Emotion, Sprache, Selbst, Moral/prosoziales Verhalten und soziale Beziehungen kurz skizziert werden. Dabei wird deutlich werden, dass sich zunehmend mehr Rückverweise auf die jeweils vorangegangenen Themen finden werden, die Bereiche also im Grad ihrer Reflexivität ansteigen.

**Kognition.** Unter Kognition werden alle mentalen Prozesse verstanden, die mit dem „Denken“ zu tun haben, also z. B. Lernen, Gedächtnis, Problemlösen, schlussfolgerndes und komplexes Denken u.v.m. Zentralen Raum nimmt hier die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget (siehe oben) ein, nicht zuletzt aufgrund ihres unschätzbaren heuristischen Wertes für die Beschäftigung mit dem kindlichen Denken. Sehr viele Forschungsbemühungen, die durch Piagets Arbeit angeregt wurden, zeichnen mittlerweile ein differenziertes Bild kindlichen Denkens und dessen Entwicklung. Die Informationsverarbeitungstheorien bereichern das Wissen über kindliches Denken durch ihre Perspektive auf das Kind als aktiver Problemlöser mit begrenzter Verarbeitungskapazität. Diese erweitert sich im Verlauf der Entwicklung kontinuierlich durch die Vergrößerung der Informationsmenge, die das Kind verarbeiten kann, durch die wachsende Wissensgrundlage, auf die das Kind zurückgreifen kann, durch die Erhöhung der Verarbeitungsgeschwindigkeit sowie die Verbesserung bzw. Erweiterung der angewendeten Verarbeitungsstrategien (siehe z. B. Siegler et al., 2021). Aufgrund der entscheidenden Bedeutung von Gedächtnisprozes-

sen an der Informationsverarbeitung nimmt der Forschungsbereich zur kindlichen Gedächtnisentwicklung eine zentrale Stellung ein. Forschungsfragen beziehen sich hier auf die Entwicklung der Gedächtnissysteme (insb. Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis), der zentralen Funktionen (u. a. exekutive Funktionen zur Verhaltenssteuerung), sowie der beteiligten Gedächtnisprozesse. Die immense praktische Bedeutung für die Präventionsarbeit ergibt sich aus zwei Perspektiven: zum einen der grundlegenden Bedeutung, welche der kognitiven Entwicklung für viele andere (Lebens-)bereiche zukommt: Sprachentwicklung, kommunikative Fähigkeiten, Lernfähigkeit, schulisches Verhalten u.v.m. hängen grundlegend von den kognitiven Voraussetzungen ab. Frühe Förderung bzw. das frühzeitige Erkennen etwaiger Entwicklungsverzögerungen kann entsprechend positive Wirkung auf viele Entwicklungsbereiche nehmen. Die zweite Perspektive ist die der Angemessenheit geplanter Interventionen. Inwieweit erfüllen Kinder kognitive Voraussetzungen, um in optimaler Weise von Maßnahmen profitieren zu können? Dies schließt an den o.g. Gedanken der sensiblen Perioden bzw. „readiness für learning“ an.

**Emotion.** Emotionales Erleben gehört zu den grundlegendsten Bausteinen menschlichen Erlebens und beeinflusst ebenfalls quasi alle anderen Funktionsbereiche. Emotionales Erleben beginnt mit dem Beginn des Lebens, wenngleich keine Einigkeit darüber besteht, ob dem Säugling von Beginn an alle „Basisemotionen“ mit den zugehörigen körperlichen und mimischen Reaktionen zur Verfügung stehen oder ob diese sich erst im Verlauf der Entwicklung ausdifferenzieren. Zentrale entwicklungspsychologische Fragestellungen lauten etwa: Wann entwickeln bzw. zeigen Kinder Emotionen? Was für Unterschiede gibt es bezüglich positiver, negativer, selbstbewusster Emotionen? Wie kommunizieren Kinder ihre Emotionen? Wann und wie lernen Kinder, ihre Emotionen zu regulieren? Welche Strategien stehen ihnen dazu zur Verfügung? Welche besondere Rolle spielt dabei die soziale Umwelt? Welche Bedeutung hat das Temperament auf die emotionale Entwicklung? Wann und wie lernen sie, Emotionen anderer Menschen wahrzunehmen und ggf. ihr Handeln darauf abzustimmen? Welchen Einfluss hat das emotionale Erleben der Bezugspersonen (und dessen Störungen, z. B. Depression) auf die kindliche (Emotions-)entwicklung? Der praktische Nutzen für die Prävention ergibt sich aus der handlungsleitenden Funktion emotionalen Erlebens sowie des großen Einflusses emotionsregulativer Fähigkeiten auf alle Bereiche sozialen Miteinanders.

**Sprache.** Neben der körperlichen und motorischen Entwicklung ist die Sprachentwicklung wohl einer der eindrucklichsten Demonstrationen kindlichen Entwicklungspotenzials. Innerhalb weniger Jahre erlernen Kinder einen mühelosen und korrekten Umgang mit ihrer Muttersprache, bei Zwei- oder Mehrsprachigkeit ggf. mit mehreren, was im Erwachsenenalter – falls überhaupt erreichbar – mit erheblichen Anstrengungen verbunden ist. Die Existenz sensibler Perioden für den Spracherwerb sowie die Universalität vieler früher Entwicklungsschritte (prominent z. B. das Gurren und Brabbeln, das unabhängig von der Muttersprache oder der Hörfähigkeit der Kinder ist) leisteten zunächst der Formulierung nativistischer Theorien zum Spracherwerb Vorschub, prominent z. B. die Idee des Spracherwerbsmechanismus von Noam Chomsky. Die eingeschränkte Erklärungskraft des aus-



schließlich nativistischen Ansatzes für differenzierte Phänomene führte aber bald zu interaktionistischen Sichtweisen, welche um die Bedeutung der (sprachlichen) Umwelt z. B. in Form der kommunikativen Interaktion mit den Bezugspersonen erweitern.

Steigt man inhaltlich ein wird deutlich, wie viele Fähigkeiten Voraussetzung für den Spracherwerb sind: Wahrnehmung (Sprachwahrnehmung, Sequenzierung der von den Eltern gesprochenen Sprache in Laute und Einheiten), Motorik (Produktion und Ausdifferenzierung von Lauten), nichtsprachliche kommunikative Fähigkeiten, das Verständnis von Begriffskategorien (für was stehen die Wörter, die ich benutze?), das Verständnis für die grammatikalische Struktur von Sprache, u.v.m. Dies zeigt die enge Verknüpfung dieses Entwicklungsbereiches mit einer Vielzahl anderer Bereiche kindlicher Entwicklung. Was den normativen, also den „typischen“ Entwicklungsverlauf angeht, scheint sich dieser bei der Sprachentwicklung in einem verhältnismäßig engen und somit gut vorhersagbaren Rahmen zu bewegen.

**Selbst.** Das Selbst besteht aus einem semantischen System, das alle selbstbezogenen Wissens- und Gedächtnisinhalte (Selbstkonzept) sowie deren Bewertungen durch die Person (Selbstwert) beinhaltet. Mit diesen selbstbezogenen Inhalten operieren alle grundlegenden psychischen Prozesse. Zudem gibt es sog. „selbstregulative Prozesse“, die explizit auf eine Veränderung des Selbst abzielen. Das Selbst ist ein flexibles, dynamisches System, das sich sowohl in Abhängigkeit der jeweiligen Situation als auch über die Lebensspanne entwickelt.

Einen bedeutenden Punkt in der Entwicklung des Selbst stellt der Nachweis eines physischen Selbstkonzepts dar, häufig operationalisiert über das Erkennen der eigenen Person im Spiegel (Rouge-Test). Mit der voranschreitenden sprachlichen Entwicklung des Kindes kommt es auch vermehrt zu sprachlichen Selbstbeschreibungen. Diese sind zunächst bezogen auf beobachtbare Merkmale wie Aussehen, Fähigkeiten oder Besitztümer, erst in der späten Kindheit nehmen Selbstbeschreibungen anhand psychologischer Merkmale zu. Etwa ab dem Vorschulalter ist die Wahrnehmung von sich selbst auch aus fremder Perspektive möglich. Diese Selbstwahrnehmung kann mit Erwartungen anderer abgeglichen werden, woraus die Entstehung selbstbewusster Emotionen wie z. B. Schuld, Scham oder Stolz resultieren kann. Der Übergang zur Adoleszenz ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit zur Bildung abstrakter selbstbezogener Konzepte, die sich in den folgenden Jahren kontext- und rollenspezifisch ausdifferenzieren. Die einzelnen Aspekte des Selbstkonzeptes stehen zunächst relativ unverbunden nebeneinander, erst die kognitive Fähigkeit zur Integration einzelner Abstraktionen ermöglicht die Integration zu einem kontextübergreifenden, kohärenten Selbstkonzept.

Vielen selbstbezogenen Konzepten kommt herausragende Bedeutung für praktische präventive und therapeutische Arbeit zu, etwa dem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten oder Selbstwirksamkeitserwartungen.

**Moral und prosoziales Verhalten.** Prosoziales Verhalten umfasst Verhaltensweisen, die anderen Personen nützen, ohne dem Handelnden einen ersichtlichen Vorteil zu bringen. Bereits sehr kleine Kinder zeigen Formen prosozialen Verhaltens. Gut untersucht sind (in-

strumentelles) Helfen, Teilen und Trösten. Diese Verhaltensweisen treten – in dieser Reihenfolge – im Verlauf des zweiten Lebensjahres auf. Erklärungsansätze für frühes prosoziales Verhalten kommen aus verschiedenen theoretischen Perspektiven, insb. evolutio-nstheoretischen, konstruktivistischen und sozial-interaktionistischen (Nunner-Winkler & Paulus, 2018). Wichtig ist, dass prosoziales Verhalten nicht mit Moral gleichgesetzt werden kann. Voraussetzung für moralisches Denken und Handeln sind Absichten und Ziele, die sich an einem Verpflichtungsgefühl orientieren. Die Entwicklung moralischen Denkens ist eng verknüpft mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten; wichtige Beiträge lieferte bereits Piaget. Lawrence Kohlberg erweiterte Piagets Ansatz und formulierte eine eigenständige Theorie der Moralentwicklung. Der zufolge entwickelt sich moralisches Denken über drei Stufen (präkonventionelles, konventionelles und prinzipientreues Niveau), die jeweils noch weiter ausdifferenziert werden. Er arbeitete dabei mit moralischen Dilemmata, in denen Kinder ihre Entscheidungen in moralischen Konfliktsituationen begründen sollen. Mit einer etwas anderen Form (sog. prosozialer) moralischer Dilemmata arbeitet Nancy Eisenberg: die Kinder werden hier z. B. vor die Wahl gestellt, zu helfen oder eigenen Interessen zu folgen. Es zeigt sich, dass Kindergartenkinder meist hedonistisch und selbstbezogen entscheiden, dies im Verlauf der Grundschulzeit dann zunehmend durch eine Orientierung an Bedürfnissen anderer sowie dem Wunsch nach sozialer Anerkennung abgelöst wird. Erst ab der späten Kindheit und im Jugendalter kommt es zu Perspektivübernahmen oder den Bezug zu internalisierten Werten und Normen als Grundlagen für die Entscheidung. Daten zeigen, dass das Niveau moralischen Denkens mit moralischem Handeln zwar korreliert, aber keinesfalls gleichzusetzen ist. Eine wichtige Rolle in Bezug auf „echtes“, also altruistisch motiviertes moralisches Handeln nehmen die Fähigkeit zu Empathie und Mitleid ein. Empathie bezeichnet dabei die Fähigkeit, sich in den (emotionalen) Zustand einer anderen Person hineinzusetzen und mit der Person mitzufühlen. Bei der Erklärung prosozialen Verhaltens spielen neben vielen anderen Faktoren das (elterliche) Erziehungsverhalten eine wichtige Rolle, was die Bedeutung dieses Entwicklungsbereiches für Präventionsarbeit noch unterstreicht.

**Soziale Beziehungen.** Wir gehen heute davon aus, dass der Mensch (spätestens) ab der Geburt in sozialem Austausch steht. Der Säugling ist gleichzeitig Gegenstand und treibende Kraft seiner sozialen Entwicklung, die über die Aufnahme, Aufrechterhaltung und Veränderung sozialer Beziehungen erfolgt. Je jünger das Kind, desto entscheidender der Einfluss der primären Bezugspersonen. Einen sehr großen Forschungsbereich mit langer Tradition stellt dabei die Bindungsforschung dar, zurückgehend auf die Arbeiten von John Bowlby und Mary Ainsworth. Sie fokussieren dabei die Qualität der Eltern-Kind-Bindung, die aus der Interaktion kindlicher Bedürfnisse und elterlichen Fürsorgeverhaltens entsteht. Besonderer Einfluss kommt dabei der elterlichen Feinfühligkeit in der Reaktion auf den Säugling zu. Etwa zwei Drittel der Kinder sind „sicher“ gebunden, unsichere Bindung wird weiter differenziert in einen unsicher-vermeidenden, unsicher-ambivalenten und desorganisierten Bindungsstil. Der Bindungsstil korreliert mit einer Vielzahl von Outcomevariablen vom Kindes- bis ins Erwachsenenalter, z. B. prosozialem und sozial kompetentem Verhalten (mehr bei sicherer Bindung) oder delinquentem Verhalten oder psychischer Belastung (mehr bei unsicherer Bindung; vgl. Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 215). Über

die frühkindliche Bindung hinaus hat aber die Eltern-Kind-Beziehung auch im späteren Alter bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Elterlichem Erziehungsverhalten kommt dabei besondere Bedeutung zu. Viel Aufmerksamkeit erfahren hat dabei das Modell Diana Baumrinds, die in einem Vierfelderschema die Dimensionen Lenkung (eine Kombination aus elterlichen Anforderungen und Kontrolle) und Responsivität (elterliche Wärme, Unterstützung und Akzeptanz) kombiniert und so vier Erziehungsstile unterscheidet: vernachlässigend (niedrig/niedrig), permissiv (niedrig/hoch), autoritär (hoch/niedrig) und autoritativ (hoch/hoch). Auch hier zeigen sich Korrelationen mit einer Vielzahl verschiedener Outcomevariablen dahingehend, dass ein autoritativer Erziehungsstil förderlich in Bezug auf soziale Kompetenz, Selbstkontrolle u.v.m. ist.

Je älter das Kind, desto mehr Raum nehmen Beziehungen zu Gleichaltrigen ein. Im Gegensatz zu den Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen sind diese gekennzeichnet durch Gleichberechtigung und Symmetrie; zudem müssen sie hergestellt und aktiv aufrechterhalten werden. Das, was Beziehungen zu Gleichaltrigen und später Freundschaften ausmacht, ist unmittelbar abhängig von den kognitiven und emotionalen Voraussetzungen, die das Kind mit sich bringt – Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Empathiefähigkeit u.v.m. Gleichzeitig stellen Peerbeziehungen ihrerseits eine wichtige Grundlage für weitere Entwicklung dar, in dem sie etwa den Raum für soziale Aushandlungsprozesse, soziale Vergleiche etc. stellen. Zudem ist die soziale Eingebundenheit („Beliebtheit“) von Kindern selbst wichtiger Indikator für eine Reihe relevanter Outcomevariablen wie Selbstwert oder psychischem Wohlbefinden.

## 2.2 Die vielen Gesichter nicht gelingender Entwicklung am Beispiel der Corona-Pandemie

Eines sollte das vorangegangene Kapitel mindestens gezeigt haben: Entwicklung ist ein komplexes System, in dem alles mehr oder weniger mit allem zusammenhängt. Eingriffe oder Veränderungen bezüglich einzelner Komponenten zeigen unweigerlich Konsequenzen in vielen anderen Funktionsbereichen. Je grundlegender die betroffenen Funktionen, desto breiter die Wirkung – dieser Gedanke soll später erneut aufgegriffen werden.

Eindrucksvoll demonstriert wird dieses Problem leider aktuell während der Corona-Pandemie (siehe hierzu auch den Beitrag von Klaus Zierer im vorliegenden Band). Die Maßnahmen zur Eindämmung von Sars-Cov-2 und der dadurch verursachten COVID-19 Infektion sind notwendig um Leben zu schützen. Wir sehen aber zunehmend den hohen Preis, den insbesondere Kinder und Jugendliche dafür zahlen. Und das Prinzip, das gerade beschrieben wurde, wird hier besonders deutlich: Kontakteinschränkungen und die vorübergehende Schließung der Kindertagesstätten und Schulen, gefolgt von Distanz- und Wechselunterricht als sehr unspezifische Interventionen, haben Auswirkungen auf eine Vielzahl von Erlebens- und Verhaltensaspekten der Kinder und Jugendlichen. Angefangen bei relativ unspezifischen Outcomevariablen wie dem allgemeinen Belastungsempfinden bis hin zu sehr konkreten wie beispielsweise der erhöhten Prävalenz von Mediensüchten während der Pandemie (Anstieg des Anteils mit pathologischer Nutzung unter 10- bis 17-Jährigen während der Pandemie; Gaming 2,7 % auf 4,1 %, Social Media: 3,2 % auf 4,6 %;

Thomasius, 2021). Nach beinahe zwei Jahren Erfahrung mit der Pandemie verfügen wir, dank intensiver Forschungsbemühungen vieler Autor:innen mittlerweile über eine relativ breite Datenbasis zu den Konsequenzen auf das Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Im folgenden Abschnitt sollen zur Veranschaulichung des obigen Gedankens einige zentrale Forschungsbefunde überblicksartig (selbstverständlich nicht vollständig) dargestellt werden.

Mehrere große, teils längsschnittlich angelegte Studien widmen sich den Auswirkungen des Pandemiegeschehens auf das Wohlbefinden und die psychische und physische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen. Besonders aussagekräftige Daten liefert die CO-PSY-Studie, eine prospektive Längsschnittstudie mit 2.097 Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 17 Jahren, die auf prä-Pandemie-Daten aus der BELLA-Studie (Modul zur psychischen Gesundheit der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS)), zurückgreifen kann (Ravens-Sieberer et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2022). Ebenfalls ein längsschnittliches Design, das auf Daten vor Beginn der Pandemie aufbaut und ergänzt wird durch eine Erhebung nach der ersten Corona-Welle, stammt aus Leipzig. Vogel et al. (2021) befragten 391 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 9 und 18 Jahren der LIFE Child-Studie. Neben diesen ausgewählten längsschnittlichen Erhebungen gibt es eine Vielzahl weiterer, meist querschnittlicher Forschungsdesigns, die Antworten auf spezifischere Fragestellungen bringen. In der Studie KiCo – Familien mit Kindern unter 15 Jahre und ihre Erfahrungen in der Corona-Krise (Andresen et al., 2020) gaben 25.007 Personen aus allen 16 Bundesländern Deutschlands in einer Onlinebefragung Auskunft zu Familienalltag, Erziehung und Sorgen während der Corona-Pandemie. Döpfner et al. (2021) untersuchten neben einer (Vor-)Schulstichprobe von 1.958 Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 19 Jahren (B-FAST Schulen und Kitas) auch eine Klinikstichprobe von 280 Patient:innen zwischen 4 und 17 Jahren (TEMPO-Studie). Die DAK-Gesundheit und das Deutschen Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters am UKE (DAK-Gesundheit, 2021) befragten Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 17 Jahren sowie deren Eltern aus 1.221 repräsentativ ausgewählten deutschen Haushalten zu vier Messzeitpunkten hinsichtlich ihrem Medien-nutzungsverhalten vor und während der Pandemie (September 2019, April 2020, November 2020 und Mai 2021).

**Ergebnisse.** Zunächst zeigen die Studien übereinstimmend, dass das allgemeine Belastungserleben während der Pandemie deutlich höher ausfällt als vor der Pandemie. Wahrgenommene Belastungsfaktoren liegen insbesondere in den Bereichen Schule und Lernen, Beziehungen zu Freunden und reduzierte Freizeit- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Eltern geben an, dass in den Familien häufiger gestritten werde und Streitigkeiten häufiger eskalierten.

Darüber hinaus zeigen sich Verschlechterungen in den Bereichen:

- ▶ Gesundheitsbezogene Lebensqualität
- ▶ Psychisches und physisches Wohlbefinden
- ▶ Emotionale Probleme, u. a. Gereiztheit, Unruhe, Reizbarkeit, Unausgeglichenheit, Unsicherheit, Traurigkeit

- ▶ Ängstlichkeit
- ▶ Hyperaktivität
- ▶ Verhaltensprobleme
- ▶ Probleme mit Gleichaltrigen und Freunden
- ▶ Psychosomatische Beschwerden, v. a. Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Einschlafprobleme, Niedergeschlagenheit
- ▶ Medienkonsum
- ▶ Übergewicht

Bei einer Studie zu Schuleingangsuntersuchungen im Raum Hannover wurde eine deutliche Zunahme an Kindern mit Sprachförderbedarf beobachtet (Bantel et al., 2021). Bezüglich der Feinmotorik zeigten die Kinder häufiger Defizite. In einem gemeinsamen Bericht des BMG und des BMFSFJ wird zudem auf das erhöhte Risiko für Kinder und Jugendliche hingewiesen, häusliche Gewalt zu erleben; dies geht sowohl aus den Hellfelddaten der PKS wie auch aus einer gestiegenen Nachfrage nach entsprechenden Beratungsangeboten hervor (BMG & BMFSFJ, 2021).

Zu diesem generellen Anstieg unerwünschter Outcomes zeigt sich eine weitere alarmierende Entwicklung: häufig sind es Kinder mit Vorbelastungen oder ungünstigen Ausgangsbedingungen, die durch die Einschränkungen stärker in Mitleidenschaft gezogen werden. Ein niedriger sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, niedriges Bildungsniveau und weitere Faktoren interagieren in einem Großteil der Studien mit dem Ausmaß der negativen Effekte. In der Studie von Döpfner et al. (2021) zeigen sich deutlichere Verschlechterungen in der klinischen Stichprobe.

Diese Daten liefern zahlreiche Informationen an politische Entscheidungsträger:innen, wie weitere Maßnahmen möglicherweise besser auf die Bedürfnisse der besonders belasteten Gruppe der Kinder und Jugendlichen zugeschnitten werden könnten. Sie liefern aber noch (mindestens) zwei weitere Erkenntnisse, die grundlegend sind für die Präventionsarbeit.

Zum ersten der bereits angeklungene Gedanke: wenn unspezifische Maßnahmen – hier sind es Kontaktbeschränkungen und KiTa-/Schulschließungen – so differenzierte negative Konsequenzen haben, kann man das nicht auch „umdrehen“ und nutzbar machen? Führt eine unspezifische Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen und Selbstwirksamkeitserlebnisse (sog. Life Skills-Ansätze) zu breiten positiven Outcomes?

Zum zweiten die fast konsistent berichteten Interaktionen dahingehend, dass Kinder, die vorher schon benachteiligt waren, stärker unter den Auswirkungen der Pandemie leiden. Dies muss etwas mit der allgemeinen Ressourcenkonstellation der Kinder zu tun haben, bzw. mit der Gefahr der Kumulation von Risikofaktoren. Wegen dessen grundlegender Bedeutung für die Präventionsarbeit soll das Thema Ressourcen, Schutz- und Risikofaktoren im Folgenden intensiver betrachtet werden.

## 2.3 Ansatzpunkte für Prävention: auf das richtige Zusammenspiel kommt es an

### 2.3.1 Bilanz aus Risiko- und Schutzfaktoren

In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, dass es über die gesamte Lebensspanne Faktoren gibt, welche eine negative Entwicklung begünstigen können, sog. Risikofaktoren. Neben personenbezogenen konnten dabei auch umgebungsbezogene Risikofaktoren in allen jeweilig relevanten Lebensbereichen beobachtet werden, wie z. B. der Familie, der Schule oder den Gleichaltrigen. Auf der anderen Seite kommen auch personen- und umgebungsbezogene protektive Faktoren zum Tragen, welche eine negative Entwicklung abmildern oder sogar verhindern können, sog. Schutzfaktoren. Schutz ist dabei auch im Sinne von Kompensation zu verstehen, wobei Schutzfaktoren nicht die passive Rolle der Abwesenheit von Risikofaktoren zukommt, sie haben vielmehr die aktive Rolle der Neutralisierung von Risikofaktoren.

Schutzfaktoren werden auch manchmal explizit als Resilienzfaktoren bezeichnet, d. h. Faktoren, die „stark“ im Sinne von widerstandsfähig machen (z. B. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2021). So bezeichnet das Konzept der Resilienz die individuelle Widerstandsfähigkeit gegenüber biopsychosozialen Entwicklungsrisiken. Diese Fähigkeit, welche sich in Bewältigungskompetenzen oder Bewältigungsressourcen zeigt, ermöglicht Kindern eine gelungende Entwicklung trotz widriger und belastender Lebensumstände. Resilienz entwickelt sich dabei im Austausch mit der Umwelt, wobei die soziale Umgebung (Eltern, Bezugspersonen, Kindergarten, Schule, Wohnumfeld etc.) maßgeblich ist. Für das Kindesalter konnten zum Beispiel neben einer stabilen emotionalen Beziehung zu einer Bezugsperson als maßgeblicher Faktor der sozialen Umgebung, folgende relevante personale Faktoren identifiziert werden (siehe hierzu Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2021):

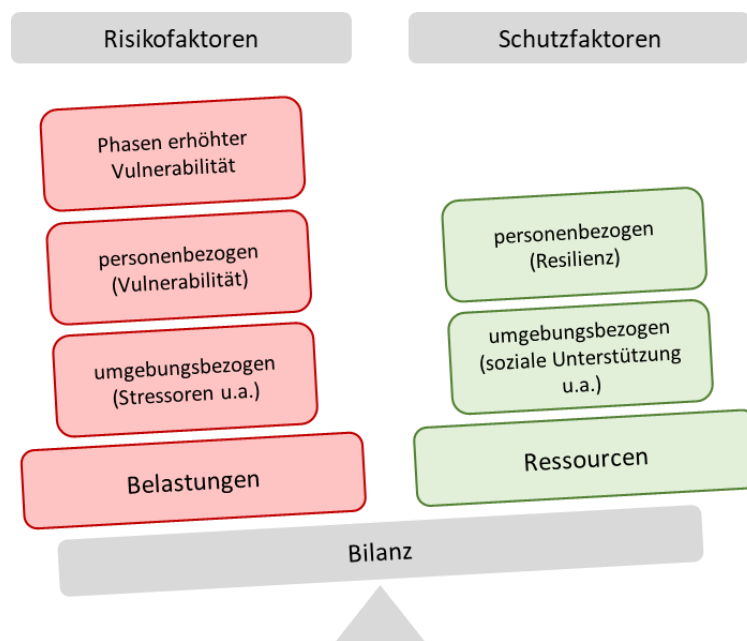
- ▶ eine insgesamt positive soziale Orientierung
- ▶ hohe soziale Problemlösefähigkeiten und Kompetenzen
- ▶ proaktive Problemlösefähigkeiten
- ▶ gutes Selbstwertgefühl
- ▶ gute Selbstwahrnehmung
- ▶ hohe Selbstwirksamkeit
- ▶ positive Erwartung an die Zukunft
- ▶ Empathiefähigkeit

Für Risiko- wie auch für Schutzfaktoren gilt, dass diese kumulativ, also gemeinsam auftreten und dadurch jeweils die Wahrscheinlichkeit eines negativen oder positiven Entwicklungsverlaufes erhöhen können. Das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren muss dabei insgesamt als ein dynamisches Konzept verstanden werden. Persönliche Schutz- (Resilienz) und Risikofaktoren sind keine stabilen und überdauernden (Persönlichkeits-)Merkmale, gleiches gilt auch für die Schutz- und Risikofaktoren der Umgebung, die ebenfalls veränderbar sind. Sie sind dabei abhängig vom Alter der Kinder, dem relevanten Kontext (Lebensumfeld Familie vs. Schule) oder den kulturellen Rahmenbedingungen (siehe hierzu auch unten).

In diesem Zusammenhang müssen auch sog. Phasen erhöhter Vulnerabilität betrachtet werden, in denen Kinder besonders anfällig für den Einfluss von Risikofaktoren und somit besonders gefährdet für negative Entwicklungen sind. Hierunter fallen zum Beispiel soziale (z. B. Wechsel vom Kindergarten in die Schule) oder reifungsbedingte (Pubertät) Entwicklungsübergänge. Im Sinne des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben (siehe oben) resultieren Entwicklungsabweichungen dabei aus Problemen in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (z. B. Lernen, mit Gleichaltrigen zurechtzukommen), insbesondere dann, wenn entsprechende Schutzfaktoren (z. B. soziale Unterstützung durch die Eltern) fehlen. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe an sich, welche mit körperlicher, kognitiver, emotionaler, motivationaler oder sozialer Veränderung einhergeht, kann andererseits eine Ressource darstellen, z. B. in Form einer gesteigerten Selbstwirksamkeit.

Entscheidend ist die Bilanz aus Belastungen (Risikofaktoren) auf der einen und Ressourcen bzw. Schutzfaktoren auf der anderen Seite. Beispielsweise kann ein Elternhaus, in dem die Konfliktfähigkeit geübt wird, eine niedrige Impulskontrolle oder geringe Frustrationstoleranz kompensieren. Bei starken Ressourcen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Entwicklungsaufgaben bewältigt werden. Überwiegen allerdings die Belastungen, kann dies möglicherweise kurzfristig durch eine erhöhte Anstrengung durch das Kind ausgeglichen werden, langfristig kann dies aber zu einer Kumulation negativer Effekte führen (siehe Petermann & Ulrich, 2019).

Abbildung 1: Eigene Darstellung nach Petermann & Ullrich (2019, S. 27).



Mit diesen Ausführungen wird die Komplexität menschlichen Verhaltens sichtbar. Dieses ist multifaktoriell zu erklären, nicht monokausal – die Ursache beispielsweise einer Gewalttat etwa in der Vernachlässigung eines Kindes durch alkoholranke Eltern zu suchen, greift also in aller Regel zu kurz. Zahlreiche Faktoren, die sich wiederum gegenseitig be-



dingen, müssen zusammenspielen, damit Kinder und Jugendliche zum Beispiel gewaltaktiv werden. Tabelle 1 stellt beispielhaft mögliche Risiko- und Schutzfaktoren für kindliches und jugendliches Gewalthandeln gegenüber, getrennt nach der Person, der Familie sowie dem weiteren sozialen Umfeld. „Erst durch eine Gegenüberstellung von kind- und umgebungsbezogenen Risiko- und Schutzfaktoren sowie Resilienz- und Vulnerabilitätsfaktoren kann eine Aussage über die Belastung des Kindes, seiner Familie und eine Prognose über den möglichen Entwicklungsverlauf getroffen werden“ (Scheithauer & Petermann, 1999).

Tabelle 1: Exemplarische Gegenüberstellung von Risiko- und Schutzfaktoren.

	Risikofaktoren für Gewalthandeln	Schutzfaktoren (Allgemein)
<b>Person</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ negatives Selbstbild</li> <li>▶ aggressive Persönlichkeit</li> <li>▶ niedrige Selbst- und Impulskontrolle</li> <li>▶ geringe Frustrationstoleranz</li> <li>▶ mangelnder Bedürfnisaufschub</li> <li>▶ mangelhaft ausgebildete Empathie</li> <li>▶ mangelnde Antizipationsfähigkeit</li> <li>▶ Konzentrationsschwierigkeiten</li> <li>▶ Lernbehinderung</li> <li>▶ feindlicher Attributionsstil (Situationen werden als Gefahr, Bedrohung oder Provokation wahrgenommen, feindliche Absichten werden unterstellt)</li> <li>▶ Suchtverhalten</li> <li>▶ Geschlecht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ positive Wahrnehmung der eigenen Person (positives Selbstkonzept)</li> <li>▶ positive Lebenseinstellung</li> <li>▶ kognitive Fähigkeiten (mindestens durchschnittliche Intelligenz)</li> <li>▶ Selbstkontrolle und Selbstregulation</li> <li>▶ realistische Selbsteinschätzung und Zielorientierung</li> <li>▶ Selbstwirksamkeit (Überzeugung, Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können)</li> <li>▶ aktive und flexible Bewältigungsstrategien</li> <li>▶ soziale Kompetenz</li> </ul>
<b>Familie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ erlebte Elterngewalt</li> <li>▶ mangelnde emotionale Wärme und Unterstützung</li> <li>▶ gewaltsame Konflikte unter den Eltern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ sichere Bindung und positive Beziehung zu mindestens einem Elternteil</li> <li>▶ positives Familienklima</li> <li>▶ positive und unterstützende Geschwisterbeziehung</li> </ul>
<b>Soziales Umfeld</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ soziale Unterstützung</li> <li>▶ Erwachsene als Rollenmodelle, positive Beziehung zu einem Erwachsenen außerhalb der Familie</li> </ul>
<b>Schule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ schwache schulische Leistungen</li> <li>▶ geringe Leistungsmotivation</li> <li>▶ geringe Bindung an die Schule</li> <li>▶ häufiges Schwänzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ gute schulische Leistungen</li> <li>▶ gute Schulqualität</li> <li>▶ wertschätzendes Schulklima</li> </ul>
<b>Freunde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ gewalttätiger Freundeskreis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Freundschaftsbeziehungen zu prosozialen Gleichaltrigen</li> </ul>

*Anmerkung.* Siehe hierzu: Baier, Pfeiffer & Hanslmeier, 2013; Baier, Pfeiffer & Thoben, 2013; Eschenbeck & Knauf, 2018; Petermann & Ulrich, 2019.



### 2.3.2 Risiko- und Schutzfaktoren im Kontext

Um das komplexe und dynamische Zusammenspiel sozialer, biologischer und psychologischer Faktoren und Bedingungen weiter zu veranschaulichen, bietet Bronfenbrenners Ökologische Systemtheorie (siehe oben) einen geeigneten Rahmen. Im Zentrum steht dabei das Individuum mit seinen bestimmten individuellen, teils genetisch bedingten Dispositionen, Charakteristika und Eigenschaften, d. h. Geschlecht, Alter, körperliche Erscheinung, Temperament, Empathiefähigkeit etc. Das Individuum wächst in einem bestimmten sozialen Lebensumfeld auf, von dem es nun abhängt, welche Erfahrungen gemacht werden, mit Empathie, mit Gewalt, mit Rollenbildern, mit Anforderungen an ihr Leistungsverhalten. Diese Interaktion mit der Umwelt beginnt dabei schon pränatal. So kann sich eine Psychopathologie der Eltern im Sinne von Alkohol- oder Drogenkonsum der Mutter während der Schwangerschaft negativ auf die kindliche Hirnentwicklung auswirken, was wiederum zu Verhaltensauffälligkeiten wie einer hohen Impulsivität oder Konzentrationschwierigkeiten beim Kind führen kann. Neben der Familie ist die Gruppe der Gleichaltrigen und Freunde ein weiteres wichtiges Mikrosystem, welches mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnt. Kinder sind dabei nicht lediglich das reaktive Produkt ihrer Umwelt. Sie sind Handelnde, die auf ihre Umwelt reagieren und diese ihrerseits durch ihre Eigenschaften und Merkmale sowie durch ihr Tun maßgeblich prägen. Dieses Verständnis der Bidirektionalität des dynamischen Zusammenwirkens des Individuums mit seinen Charakteristika (z. B. aufbrausendes Temperament) und den verschiedenen Lebensumwelten (z. B. Sensitivität der Eltern oder der Erziehenden in der Kindertagesstätte) ist nach Bronfenbrenner kennzeichnend für alle Beziehungen in seiner Systemtheorie. Wichtig ist dabei aber auch die Passung. So wirkt sich ein starker Bewegungsdrang eines Kindes wohl unterschiedlich aus, wenn man die Lebensumwelten Schule und Sportverein gegenüberstellt.

Mikro- und Mesosystem schaffen somit die Bedingungen für die Entwicklung der individuellen Dispositionen. Zentrale Sozialisationsinstanzen sind dabei Familie, Kindergarten, Schule, Freunde, Vereine, das Wohnumfeld. Es ist bedeutsam, wie diese individuellen Dispositionen im Laufe der Entwicklung durch das soziale Umfeld gefordert und gefördert werden. Nehmen wir das Beispiel des sozialen Entwicklungsübergangs des Wechsels vom Kindergarten in die Schule. Ein Schwerpunkt der Vorschulerziehung im Kindergarten liegt auf dem Thema Konzentrationsfähigkeit, da diese eine wichtige Voraussetzung für Lernerfolg und soziales Miteinander in der Schule ist. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit bei diesem Entwicklungsübergang besonders sichtbar werden kann. Hier ist nun die Frage, wie in Kindergarten, Schule und im Elternhaus damit umgegangen wird. Wird aus einem „lebhaften Kindergartenkind“ ein „aufmerksamkeitsgestörtes Grundschulkind“ oder nicht? Führt eine Konzentrationschwäche beispielsweise zu schulischem Misserfolg und Frustrationserfahrungen, weil ein Kind keine Förderung in diesem Bereich erhält, kann dies auch dazu führen, dass diese Misserfolgserfahrungen später über Gewalt ausagiert werden. Bedeutsam ist auch hier das dynamische Zusammenwirken der verschiedenen Mikrosysteme: Ziehen Eltern und

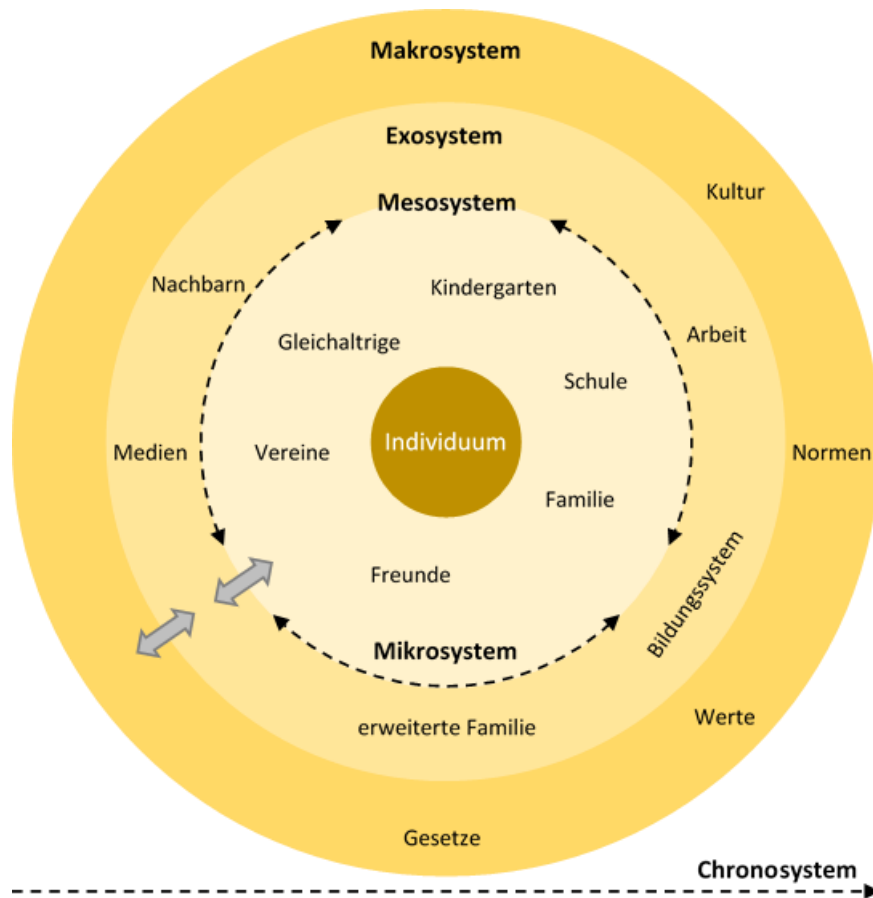
Lehrkräfte an einem Strang um schulischen Misserfolgserfahrungen des Kindes entgegenzuwirken oder wird die Verantwortlichkeit in der jeweils mangelnden Erziehungskompetenz der anderen Seite gesehen?

Das soziale Umfeld benötigt aber auch die notwendigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Welche Freizeitmöglichkeiten werden Jugendlichen geboten? Welche Angebote der Nachmittagsbetreuung gibt es? Welche Förderungen stehen sozial schwachen Familien zur Verfügung? Welche Möglichkeiten der Bildungsteilhabe sind gegeben? Im Sinne des Exosystems sind dies mit Bezug zur Arbeitswelt der Eltern Fragen wie Teilzeit, Elternzeit, Kinderkrankentage, Kinderbetreuung im Unternehmen oder auch Arbeitsklima (welches sich über gestresste Eltern auf die Kinder auswirken kann). Im Hinblick auf das Wohnumfeld gibt es beispielsweise einen starken Zusammenhang zwischen der Höhe sozialer Benachteiligung in einem Stadtteil und dem Ausmaß von Jugendgewalt, wobei hier auch das Ausmaß ausgeübter informeller sozialer Kontrolle in einem Stadtviertel von Bedeutung ist (siehe Oberwittler, 2018).

Das Makrosystem (Politik, Wirtschaft, Religion, Kultur) schafft die Bedingungen für die Institutionen, die für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen relevant sind: Familie, Kindergarten/Kindertagesstätten, Schule, Freizeitangebote, Wohnumfeld. Der Politik kommt hier eine zentrale Rolle zu, da sie maßgeblich in alle Lebensbereiche einwirkt. Von der Familien-, Bildungs- und Sozialpolitik hängt zum Beispiel ab, welches Betreuungs- und Schulangebot Kinder haben (Bildungssystem im Exosystem) und ob zusätzliche Fördermaßnahmen (z. B. bei Lernschwierigkeiten) überhaupt möglich sind. Zu denken ist hierbei zum Beispiel an den gesetzlichen Anspruch auf einen Kindergartenplatz, die Einführung der Ganztagschule, Elternzeit und Elterngeld oder auch das Baukindergeld. Die Politik ist dabei eng verknüpft mit der Ökonomie und der Frage, ob eine Gesellschaft sich gerade in einer Phase der Prosperität oder der Krise (z. B. Finanzkrise) befindet. Stehen finanzielle Mittel für Bildungs-, Familien-, Arbeitsmarktpolitik zur Verfügung? Für das Lebensumfeld Familie bedeutet dies etwa konkret, ob ein Kind in wirtschaftlicher Unsicherheit aufwächst oder nicht.

Das Chronosystem symbolisiert in Bronfenbrenners Ökologischer Systemtheorie schließlich die Dynamik der zeitlichen Veränderung. Normen und Werte ändern sich in jeder Gesellschaft, Gesetze werden erlassen und können Freiräume schaffen (z. B. gleichgeschlechtliche Ehe) oder auch beschränken (ehemaliger § 175 StGB), aber auch soziale Lebensumstände können sich grundsätzlich ändern. Seit der Einführung des Smartphones 2007 sowie der omnipräsenten Verfügbarkeit des Internets hat sich zum Beispiel die Mediennutzung und deren Bedeutung radikal verändert. Mit der Istanbulkonvention, die in Deutschland 2017 ratifiziert wurde, hat das Thema Gewalt gegen Frauen und häusliche Gewalt einen anderen Stellenwert bekommen. Aber auch die Corona-Pandemie, mit all ihren Pandemie bedingten Maßnahmen, hat diese Dimension der Wandelbarkeit der (individuellen) Rahmenbedingungen des Aufwachsens eindrücklich veranschaulicht.

Abbildung 2: Gegenseitige Beeinflussung in Bronfenbrenners Ökologischer Systemtheorie. Eigene Darstellung nach Siegler et al. (2021, S. 386).



### 2.4 Ausblick: Folgerungen für die Prävention

Was lässt sich nun aus den dargestellten Befunden und Theorien für die Präventionspraxis ableiten? Unseres Erachtens ergeben sich mindestens fünf direkte Konsequenzen:

**Frühe Förderung.** Vor dem Hintergrund einer möglichen Kumulation von Risikofaktoren (welche verhindert werden möchte), aber auch von Schutzfaktoren (welche gestärkt werden möchte), ist eine frühe und gezielte Förderung bestimmter Bereiche, Eigenschaften und Merkmale angezeigt. Eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einer liebevollen Bezugsperson, das zeigt die Resilienzforschung, ist hier zentral. Eine genaue Anpassung an die altersspezifischen kognitiven, sozialen, emotionalen und körperlichen Fähigkeiten scheint dabei geboten. Die Phasen erhöhter Vulnerabilität können darüber hinaus Anhaltspunkte für weiteren Handlungsbedarf liefern.

**Schneeballeffekte erkennen und nutzen.** Das komplexe und dynamische Zusammenspiel sozialer, biologischer und psychologischer Faktoren und Bedingungen macht deutlich, dass manchmal auch ein Faktor, der ursprünglich nicht „auf der Rechnung“ war, eine unvermutete Ressource für ein Kind darstellen kann. So kann beispielsweise das mütterliche

Stillen ein Schutzfaktor in den verschiedensten Bereichen sein, der somit dazu beiträgt die Entwicklung des Kindes positiv zu beeinflussen. Auf Seite des Kindes wird zum Beispiel neben einer Senkung des Risikos für Diabetes und späterer Adipositas, auch eine Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung sowie der Hirnentwicklung berichtet (Krol & Grossmann, 2018; Rouw et al., 2018); auf Seiten der Mutter u. a. ein gesenktes Herz-Kreislauf Risiko sowie ebenso eine Senkung des Risikos für Diabetes (Tschiderer et al., 2022). Hinsichtlich der Interaktion zwischen Mutter und Kind weisen Befunde auf eine erhöhte mütterliche Sensibilität sowie die Unterstützung des Aufbaus einer sicheren Bindung hin (Krol & Grossmann, 2018). Mit diesem Beispiel soll das Stillen nicht als Allheilmittel verkauft – so ist der Vorgang des Stillens selbst wiederum in ein komplexes Zusammenspiel eingebunden –, es soll vielmehr an einem weiteren Beispiel (siehe oben) verdeutlicht werden, dass relativ unspezifische Maßnahmen breite Wirkung entfalten können.

**Maßnahmen auf allen Ebenen.** Vor dem Hintergrund der gegenseitigen Beeinflussung der verschiedenen Lebensumfelder eines Kindes scheint es vielversprechend, diese Settings der Kinder und deren zentrale Akteur:innen sowie deren Interaktion in die Präventionsbemühungen einzubeziehen. Konkret sollten beispielsweise zur Vorbeugung Internetassoziierter Störungen bei der Präventionsarbeit im Vorschulbereich die Kinder, deren Eltern sowie die Erzieher:innen miteinbezogen werden. Idealerweise wird dies noch begleitet von der Schaffung günstiger Rahmenbedingungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (z. B. Berücksichtigung des Suchtpotentials bei der Altersfreigabe von Computerspielen als gesetzlicher Rahmen, siehe unten).

**Potentiale der „Allround-Prävention“.** Betrachtet man die verschiedenen Bereiche nicht gelingender Entwicklung von Fettleibigkeit über Gewaltverhalten bis hin zu Internetassoziierten Störungen, können gemeinsame Risiko- und Schutzfaktoren identifiziert werden (z. B. die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserlebnissen). Gerade vor einem universalpräventiven Gedanken ist es demnach zielführend, sich an den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren: Realweltliche Lebenskompetenzförderung, eine allgemeine Stärkung der Stressbewältigungsfähigkeiten, die Förderung realweltlicher Sozialkontakte und Selbstwirksamkeitserlebnisse, die Einübung der Fähigkeit, zu Verhaltensweisen „Nein“ zu sagen, die in der Peer Group tatsächlich oder vermeintlich üblich sind und durch Gruppendruck erzwungen werden (social resistance) sowie die Unterstützung der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kind sind hier zentral. Nachweise zur übergreifenden Wirksamkeit dieser sog. Life Skills-Ansätze bei der Prävention unterschiedlichster problematischer Verhaltensweisen wie riskantem Verhalten im Straßenverkehr, Glücksspielabhängigkeit, Essstörungen, Kaufsucht und Depressionen liegen vor (vgl. Griffin & Botvin, 2004).

**Bedeutsamkeit der Verhältnisprävention.** Letztlich muss auch die Gesellschaft dadurch Verantwortung übernehmen, dass günstige Rahmenbedingungen für eine gelungende Entwicklung geschaffen werden. Beispiele sind das Verbot des Alkoholverkaufs an Minderjährige oder der Jugendmedienschutz insgesamt als gesetzgeberische Maßnahmen, die

Schaffung wohnortnaher Freizeit- und Erholungsangebote als infrastrukturelle Maßnahmen sowie Teilzeitarbeitsplätze und Kinderbetreuungsplätze als weitere Setting-basierte Möglichkeit der Verhältnisprävention.

### Literatur

- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Baier, D., Pfeiffer, C. & Hanslmeier, M. (2013). Rückgang der Jugendkriminalität: Ausmaß und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 24(3), 279-288.
- Baier, D., Pfeiffer, C. & Thoben, D. F. (2013). Elterliche Erziehung in Deutschland: Entwicklungstrends und Auswirkungen auf Einstellungen und Verhaltensweisen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 24(2), 128–137.
- Bantel, S., Buitkamp, M. & Wünsch, A. (2021). Kindergesundheit in der COVID-19-Pandemie: Ergebnisse aus den Schuleingangsuntersuchungen und einer Elternbefragung in der Region Hannover [Child health in the COVID-19 pandemic: results from school entry data and a parent survey in the Hanover region]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 64(12), 1541–1550.
- Berk, L. E. (2020). *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.). PS Psychologie. Pearson.
- BMG & BMFSFJ. (2021). *Übersicht zu gesundheitlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder und Jugendliche* (Stand 29. Juni 2021).
- DAK-Gesundheit (Hrsg.). (2021). *Mediensucht 2020 – Gaming und Social Media in Zeiten von Corona: DAK-Längsschnittstudie: Befragung von Kindern, Jugendlichen (12 – 17 Jahre) und deren Eltern*.
- Döpfner, M., Adam, J., Habbel, C., Schulte, B., Schulze-Husmann, K., Simons, M., Heuer, F., Wegner, C. & Bender, S. (2021). Die psychische Belastung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien während der COVID-19-Pandemie und der Zusammenhang mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten [The mental burdens of children, adolescents, and their families during the COVID-19 pandemic and associations with emotional and behavioral problems]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 64(12), 1522–1532. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03455-1>
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2021). *Menschen stärken*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Greve, W. & Bjorklund, D. F. (2018). Evolutionäre Grundlagen. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material* (8. Aufl., S. 61–79). Beltz.
- Griffin, K. W. & Botvin, G. J. (2004). Preventing addictive disorders. In R. H. Coombs (Hrsg.), *Handbook of addictive disorders: A practical guide to diagnosis and treatment* (S. 530–570). Wiley Publishers.
- Krol, K. M. & Grossmann, T. (2018). Psychologische Effekte des Stillens auf Kinder und Mütter [Psychological effects of breastfeeding on children and mothers]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 61(8), 977–985. <https://doi.org/10.1007/s00103-018-2769-0>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.

- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Springer.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2018). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material* (8. Aufl.). Beltz.
- Nunner-Winkler, G. & Paulus, M. (2018). Prosoziale und moralische Entwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material* (8. Aufl., S. 537–557). Beltz.
- Oberwittler, D. (2018). Jugendkriminalität in sozialen Kontexten. In B. Dollinger & H. Schmidt-Sehmisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 297–316). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Petermann, F. & Ulrich, F. (2019). Entwicklungspsychopathologie. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3* (2. Aufl., S. 23–40). Springer.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022). Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Results of the Three-Wave Longitudinal COPSy Study. *SSRN Electronic Journal*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4024489>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Wieler, L. H., Schlack, R. & Hölling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European child & adolescent psychiatry*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01889-1>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2020). Mental Health and Quality of Life in Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic-Results of the Copsy Study. *Deutsches Arzteblatt international*, 117(48), 828–829. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2020.0828>
- Rouw, E., Gartzen, A. von & Weißenborn, A. (2018). Bedeutung des Stillens für das Kind [The importance of breastfeeding for the infant]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 61(8), 945–951. <https://doi.org/10.1007/s00103-018-2773-4>
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3–14. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.8.1.3>
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material* (Originalausgabe, 8., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Siegler, R., Saffran, J. R., Gershoff, E. T. & Eisenberg, N. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer.
- Thomasius, R. (2021). Riskante und pathologische Nutzung von Games und sozialen Medien durch Kinder und Jugendliche nach Kriterien des ICD-11 und Einfluss des COVID-19-Lockdowns auf Medienzeiten in deutschen Familien. In DAK-Gesundheit (Hrsg.), *Mediensucht 2020 – Gaming und Social Media in Zeiten von Corona: DAK-Längsschnittstudie: Befragung von Kindern, Jugendlichen (12 – 17 Jahre) und deren Eltern* (S. 66–79).
- Tschiderer, L., Seekircher, L., Kunutsor, S. K., Peters, S. A. E., O’Keeffe, L. M. & Willeit, P. (2022). Breastfeeding Is Associated With a Reduced Maternal Cardiovascular Risk: Systematic Review and Meta-Analysis Involving Data From 8 Studies and 1 192 700 Parous Women. *Journal of the American Heart Association*, 11(2), e022746. <https://doi.org/10.1161/JAHA.121.022746>

Vogel, M., Meigen, C., Sobek, C., Ober, P., Igel, U., Körner, A., Kiess, W. & Poulain, T. (2021). Well-being and COVID-19-related worries of German children and adolescents: A longitudinal study from pre-COVID to the end of lockdown in Spring 2020. *JCPP advances*, 1(1), e12004. <https://doi.org/10.1111/jcv2.12004>

### Zur weiteren Vertiefung

- ▶ Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2021). *Menschen stärken*. Springer Fachmedien.
- ▶ Lohaus, A. & Domsch, H. (2021). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Springer.
- ▶ Siegler, R., Saffran, J. R., Gershoff, E. T. & Eisenberg, N. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer.

### Mediathek



Video zur ausführlichen Erklärung von Bronfenbrenners ökosystemischem Ansatz anhand von zwei Beispielen (8 Minuten).



Infos zum Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO) für eine Vernetzung vor Ort.



Video zum Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO) (24 Minuten).



”

Haben Kinder keine Möglichkeit, auf Kinderrechtsverletzungen aufmerksam zu machen, dann läuft ihr Recht auf Beteiligung und damit auch jeglicher Präventionsgedanke ins Leere.

“



# Kinderrechte und Partizipation

*Marlies Kroetsch*

In der Charta der Menschenrechte ist nachzulesen, dass jeder Mensch Rechte hat. Kinder sind auch Menschen, aber sie haben im Gegensatz zu Erwachsenen besondere Bedürfnisse in Bezug auf Förderung, Schutz und Partizipation (DKHW, o.J). Diesen besonderen Bedürfnissen trägt die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) Rechnung, die weltweit anerkannt ist.

Die Festschreibung von Rechten in einer Konvention bedeutet jedoch noch nicht, dass diese – auch wenn sie schon dreißig Jahre alt ist – in den ratifizierenden Staaten bereits vollständig umgesetzt worden ist. Der 20. November als internationaler Tag der Kinderrechte zeigt jedes Jahr medienwirksam mit Feiern und Aktionen, wie Kinderrechte in Deutschland von vielen unterschiedlichen Akteur:innen punktuell schon umgesetzt werden. In Deutschland werden jedoch auch zahlreiche Kinderrechte verletzt (National Coalition Deutschland, 2019a). Zuletzt hat die Corona-Pandemie den Stand der Kinderrechte eindrücklich vor Augen geführt. Für die Maßnahmen zu ihrer Eindämmung wurden Kinder mit ihren Interessen und Bedürfnissen meist nur unzureichend berücksichtigt. Die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland ist längst nicht da, wo sie sein könnte und sollte.

In diesem Beitrag soll es weniger um das Aufzählen von Projekten und Maßnahmen gehen als vielmehr um den Stand von Kinderrechten und Partizipation allgemein, sowie den Zusammenhang dieser beiden Begriffe in Bezug auf Prävention von Gewalt gegen Kinder. Zudem ist es Ziel dieses Beitrages zu zeigen, wie Kinderschutzkonzepte die Kinderrechte in Deutschland voranbringen können.

Im vorliegenden Beitrag zur Expertise für den 27. Deutschen Präventionstag wird hierfür zunächst eine kurze Einführung in die UN-KRK gegeben und angeführt, wann diese in Deutschland vorbehaltlos angenommen wurde. Es folgt eine Erklärung des Begriffs Partizipation und eine Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Kinderrechten und Partizipation. Kapitel 3.4 beschäftigt sich dann mit gegenwärtigen Entwicklungen in Deutschland. Hervorgehoben wird hier die Diskussion um Kinderrechte im Grundgesetz sowie das Monitoring der Umsetzung von Kinderrechten. Der aktuellen Situation der Corona-Pandemie geschuldet, wird dann ein Blick auf die aktuelle Kinderrechtssituation geworfen, da diese besonders geeignet ist, den Stand (und die Standfestigkeit) der Kinderrechte in Deutschland am



**Prof. Dr. Marlies Kroetsch**

ist Sozialwissenschaftlerin und Professorin für Soziale Arbeit und Sozialpädagogik an der Fachhochschule des Mittelstandes in Hannover.

„Krisenfall“ zu überprüfen. In Kapitel 3.5 widmet sich die Autorin ansatzweise dem Zusammenhang zwischen Prävention und Kinderrechten, um dann aufzuzeigen, wie Kinderschutzkonzepte es ermöglichen, durch strukturelle Veränderungen und die Fokussierung auf Kinderrechte, die Prävention von Gewalt gegen Kinder (in Organisationen) voranzubringen. Kapitel 3.5.3 zeigt auf, dass dies nur gelingen kann, wenn Partizipation als gelebte Beteiligungskultur die Basis eines Kinderschutzkonzeptes darstellt und als fundamental für einen Prozess angesehen wird, in dessen Fortschreiten die Kinderrechte und damit auch der Kinderschutz immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Im Gegensatz zu den anderen Beiträgen, werden im Folgenden unter dem Begriff Kind alle Kinder und Jugendlichen bis 18 Jahre gefasst, da dies dem Begriffsverständnis der UN-KRK entspricht.

### 3.1 Kurze Einführung in die Kinderrechte

Wer von Kinderrechten spricht, bezieht sich gemeinhin auf das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, die UN-KRK. Sie ist vor inzwischen über 30 Jahren – am 20. November 1989 – einstimmig von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet worden. Die UN-KRK hat die Auseinandersetzung mit Kinderrechten weltweit verändert, insbesondere indem sie die Kinder als Träger eigener Rechte in den Mittelpunkt gestellt hat. Sie verpflichtet die Vertragsstaaten, ihre Gesetze und Vorschriften an die Vorgaben der Konvention anzupassen und die Kinderrechte im jeweiligen Land umzusetzen (Liebel, 2013) sowie, wie in der Präambel der Konvention festgehalten, die „Bedeutung der internationalen Zusammenarbeit für die Verbesserung der Lebensbedingungen der Kinder in allen Ländern“ (BMFSFJ, 2018, S. 11) anzuerkennen. Kind im Sinne der Konvention ist „jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt“ (Art. 1).

Kinderrechte sind Menschenrechte, die UN-Kinderrechtskonvention kann also zu den Menschenrechtsabkommen gezählt werden. „Das Übereinkommen ist insofern einmalig, als es die bisher größte Bandbreite fundamentaler Menschenrechte – ökonomische, soziale, kulturelle, zivile und politische – in einem einzigen Vertragswerk zusammenbindet“ (Maywald, 2019, S. 44). Die UN-KRK ist mit 196 Unterzeichnerstaaten diejenige völkerrechtlich verbindliche Menschenrechtskonvention mit den meisten sich zu ihr bekennenden Staaten. Bis heute haben lediglich die USA nicht unterzeichnet. Gleichwohl ist festzuhalten, dass nicht alle Staaten die Rechte der Kinder umsetzen (Bendig, 2018).

Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte als Grundlage, wurden für die UN-KRK die drei großen P's (Protection, Provision, Participation) festgeschrieben. Diese Bereiche – Schutz, Versorgung und Förderung sowie Partizipation – bilden den Rahmen für die 54 Artikel der Konvention. Sie werden durch drei Fakultativprotokolle ergänzt:

1. Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes betreffend die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten
2. Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes betreffend den Verkauf von Kindern, die Kinderprostitution und die Kinderpornographie

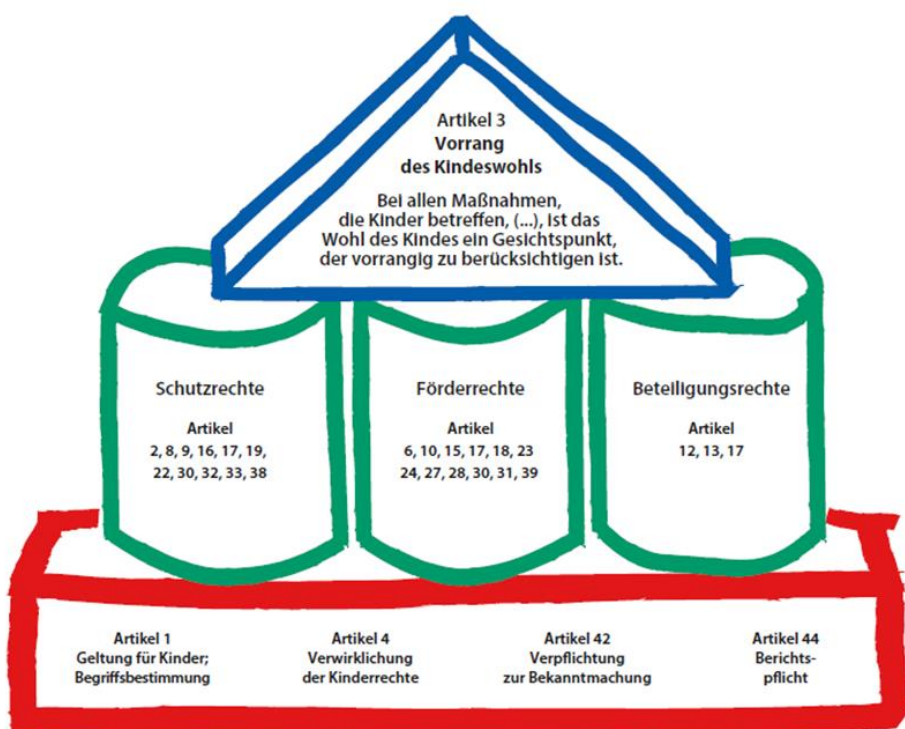
3. Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes betreffend ein Mitteilungsverfahren.

Flankiert werden die Rechte von vier Grundprinzipien: dem Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung, dem Grundsatz des Kindeswohlvorrangs, der Sicherung von Leben und Entwicklungsmöglichkeiten und dem Recht auf Anhörung und Beteiligung. Der Kindeswohlvorrang („best interests of the child“) ist in Artikel 3 beschrieben: „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.“ Die Verantwortung dafür, Kinderrechten bei Maßnahmen, die sie betreffen, Vorrang einzuräumen, haben dabei die entscheidungsbefugten Erwachsenen (Bendig, 2018). Die Frage, ob der Begriff „Wohl des Kindes“ nur dessen Wohlergehen in den Mittelpunkt stellt oder das Kind selbst an Entscheidungen beteiligt werden soll (Liebel, 2013), ist in der Originalfassung der UN-KRK leichter zu beantworten.

So „verweist der englische Begriff ‚interests‘ klarer als der deutsche Begriff des Kindeswohls darauf, dass es zentral für die Entscheidung darüber, was nun das Beste für das Kind sei, ist, das Kind selbst – so gut wie angesichts von Alter und Entwicklungsstand irgend möglich – einzubeziehen.“ (Garnitschnig, 2021, S. 129).

Das Gebäude der Kinderrechte visualisiert die Kinderrechte nach diesen Bereichen als drei tragende Säulen eines Hauses, wie in der folgenden Abbildung dargestellt, die „vom Recht auf Vorrang des Kindeswohls überspannt“ (Maywald, 2018, S. 978) werden.

Abbildung 1: Gebäude der Kinderrechte (Maywald, 2019, S. 45)



In Deutschland ist die UN-KRK am 5. April 1992 in Kraft getreten, allerdings mit einer Vorbehaltserklärung, die erst 2010 zurückgenommen wurde. Seit nunmehr über zehn Jahren gilt die UN-KRK somit ohne Einschränkungen für alle in Deutschland lebenden Kinder.

Es „gilt, dass die Normen der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland geltendes Recht sind. Sie binden umfassend die staatliche Gewalt und eröffnen Kindern und deren gesetzlichen Vertretern die Möglichkeit, sich in der deutschen Rechtsordnung auf sie zu berufen. Gerichte wie auch die exekutive Gewalt sind in vollem Umfang an die Bestimmungen der UN-Kinderrechtskonvention gebunden. Diese schaffen subjektive Rechtspositionen und begründen innerstaatlich unmittelbar anwendbare Normen“ (Maywald, 2018, S. 981).

Die Auseinandersetzungen mit den Rechten der Kinder und damit zusammenhängende Entwicklungen und Gesetzveränderungen, zum Beispiel die Einführung des Bundeskinderschutzgesetzes am 01.01.2012, aber auch kinder- und familienpolitische Programme und Maßnahmen, haben in Deutschland insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe weiterentwickelt und die Bedürfnisse und Interessen von Kindern weiter in den Fokus gerückt (Schröer, 2017).

Das Bundeskinderschutzgesetz bringt Teile der UN-KRK in die Praxis, indem es eine Stärkung der Kinderrechte deklariert: Seit der Realisierung des Gesetzes zum Schutz von Kindern, gilt es für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe pädagogische Ansätze und Konzepte zu implementieren, welche die Einhaltung und Verbesserung der Kinderrechte gewährleisten. Ziel des Gesetzes ist es, den Kinderschutz in Deutschland erheblich zu verbessern und die Akteur:innen, die sich für die Interessen und Bedürfnisse von Kindern einsetzen, zu stärken. Es soll die Prävention und Intervention im Kinderschutz weiter voranbringen (Kroetsch, 2016). Die Perspektive weg von Kindern als schützenswerten Objekten hin zu Kindern als eigenständigen Rechtsträgern hat sich aber in Deutschland noch nicht vollständig durchgesetzt (Maywald, 2019).

Die Kinderrechte müssen von Kindern nicht erworben oder verdient werden, sie sind nicht abhängig von bestimmten Eigenschaften der Kinder, sondern Ausdruck der Würde jeden Kindes. Manchmal wird in der Praxis von Fachkräften angeführt, dass von Seiten der Kinder den Rechten auch Pflichten gegenüber stehen. Wenn Kinderrechte als Ausdruck der Würde des Kindes verstanden werden, dann erklärt sich (fast) von selbst, dass der Gegenpart von Kinderrechten nicht Kinderpflichten, sondern Unrecht gegen Kinder ist (Kroetsch, 2017).

### 3.2 Partizipation: Ein Kinderrecht oder Voraussetzung für Kinderrechte?

Der Begriff Partizipation wird oft synonym verwendet mit Beteiligung, Einbeziehung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung. Wolff & Hartig weisen darauf hin, dass Erwachsene oftmals „ein undifferenziertes Verständnis über Inhalt und Dimensionen von Partizipation“ haben (2013, S. 20), und dass der Begriff einer „Zauberformel“ gleich-

komme, „die mit großen Hoffnungen und Erwartungen verbunden ist, in der realen Umsetzung jedoch allzu oft nicht über eine Spielwiese hinaus gelangt und manchmal nur zur Worthülse verkommt“ (ebd.).

In diesem Beitrag wird an Waldemar Stange angeknüpft, für den der Begriff den Willen und die Hoffnung eines Menschen beschreibt, Entscheidungen, die seine Lebenswelt betreffen, beeinflussen zu können (2002). In Bezug auf Kinder erwächst daraus jedoch nicht die oftmals falsch interpretierte Schlussfolgerung „Kinder an die Macht“ zu lassen oder „Kindern das Kommando zu geben“ (Schröder, 1995, S. 14), sondern:

„Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden. Kinder sind dabei nicht kreativer, demokratischer oder offener als Erwachsene, sie sind nur anders und bringen aus diesem Grunde andere, neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse hinein“ (ebd.). Das bedeutet, dass nicht über die Interessen der Kinder hinweg entschieden werden kann, sondern ihre Sichtweisen und ihre Bedürfnisse zwingend zu berücksichtigen sind, es kann demnach nur um eine gemeinsame Entscheidungsfindung gehen.

Zur Berücksichtigung der Meinung des Kindes sind in Artikel 12 der UN-KRK zwei Absätze verfasst:

„(1) 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.

(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.“

Liebel merkt an, dass in dieser Formulierung Einschränkungen enthalten sind, „die beliebigen Interpretationen derer offen stehen, die über die entsprechende Macht verfügen“ (2013, S. 45). Offen bleibt hier konkret die Frage, was diese Formulierung für Kinder bedeutet, die Unterstützung beim Prozess der Meinungsbildung benötigen. Gerade in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe werden Kinder heutzutage oftmals in die Entscheidungen, die anstehen, mit einbezogen. Der Prozess aber, wie Kinder zu ihren Meinungen kommen, wird nur selten als zur Partizipation dazugehörend aufgefasst. Auch die Unterschiede zwischen Kindern in Bezug auf Differenzierungskategorien (Alter, Geschlecht, Kultur u.a.) müssen bei der Meinungsbildung berücksichtigt werden. Ansonsten wird das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern unreflektiert auf die unterschiedlichen Machtkonstellationen zwischen Kindern übertragen. Liebel wirbt für einen reflektierten Umgang mit dieser Herausforderung: „Um das jeweilige Interesse dieser verschiedenen Kinder zu ermitteln und zu verstehen, muss die jeweilige Situation der Kinder und ihre Eigenwahrnehmung in Betracht gezogen werden“ (ebd.).

Liebel wirft die Frage auf, ob das Recht auf Partizipation einen Lebensbereich begründet, in dem Kinder eigenständig als Rechtssubjekte agieren können oder ob es bedeutet, dass aus den „Wohlfahrtsrechten (auch) Handlungsrechte werden müssen“ (2017, S. 50). Oftmals findet eine Begrenzung der Partizipationsrechte auf einen eng zugeschnittenen und von den Erwachsenen vorab festgelegten Bereich statt. Die Gründe hierfür sind sehr unterschiedlich und auch wenn mit dieser Beschränkung vermeintlich im Sinne der Kinderrechte gehandelt wird, so zeigt sich, dass eine Auslegung der UN-KRK auch sein kann (bzw. muss), die Partizipationsrechte so auszulegen, dass sie den Kindern Handlungsrechte verleihen. Liebel führt an, dass Rechte nicht (nur) an den Bedürfnissen der Kinder ansetzen dürfen, sondern in erster Linie an deren Interessen, die „wiederum nur zum Ausdruck und zum Zuge kommen, wenn die Kinder an der Interpretation, Konkretion und Umsetzung der Schutz- und Förderrechte in nennenswertem Maße mitwirken können“ (ebd., S. 50 f.). Dieser Aspekt wird im Kapitel 3.5.3 am Beispiel der Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten erläutert.

Zum Schutz von Kindern gehört jedoch, dass sie nicht für Entscheidungen über ihr Leben, die nicht in ihrem Einflussbereich liegen, zur Verantwortung gezogen werden (ebd., S. 53). Die Verantwortung für Entscheidungen, müssen die Erwachsenen übernehmen, gerade in Hinblick auf das asymmetrische Beziehungsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Die Berücksichtigung von Abhängigkeits- und Ungleichheitskonstellationen bedürfen im Sinne der Kinderrechte eine unabdingbare Berücksichtigung.

Liebel merkt weiter an, dass gerade im Zusammendenken mit Förder- und Entwicklungsrechten Partizipation einer Banalisierungsfahr unterliege, indem sie als persönliches Anliegen deklariert werde. Er plädiert dafür, den politischen Aspekt von Partizipation in den Blick zu nehmen: „Demnach ist Partizipation nicht als gesellschaftliche Norm zu betrachten, die erfüllt werden muss, sondern als eine mögliche Voraussetzung, um näher zu bestimmende Ziele zu erreichen“ (ebd.).

Daraus folgt, dass Rechte an konkreten Entscheidungen (mit Bezug zur Lebenswelt eines Kindes) festgemacht werden müssen. Demnach können Kinderrechte je nach Kind etwas Unterschiedliches bedeuten. Und zwar in einem doppelten Sinne, in Bezug auf die Beteiligung an anstehenden Entscheidungen aber auch in Bezug auf die Fähigkeiten des Kindes am Entscheidungsprozess zu partizipieren. Pluto beschreibt diese doppelte Anforderung in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe wie folgt:

„Die Fachkräfte haben auf der einen Seite dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche sich beteiligen können und auf der anderen Seite können sie nicht voraussetzen, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind zu partizipieren. Die besondere Herausforderung besteht darin, Beteiligung im Alltag, in Strukturen und in Prozessen zu leben und immer bereits anzunehmen, dass das Kind bzw. der Jugendliche in der Lage ist zu partizipieren und zugleich beständig Gelegenheiten zu bieten, damit Kinder und Jugendliche Partizipation erlernen können“ (Pluto, 2018, S. 951).

Partizipation darf also nicht von den Voraussetzungen einzelner Kinder her gedacht werden (Danz, 2020) vielmehr muss die Perspektive des Kindes, ihr Verständnis von Kinderrechten, in den Mittelpunkt des Handelns gestellt werden, dann können Kinderrechte mit



ihnen zusammen weiterentwickelt werden (Liebel, 2017). Das bedeutet, dass Partizipation konkret bei der Haltung der Erwachsenen beginnt (und dementsprechend auch aufhört) (Kroetsch, 2017).

„In diesem Sinne thematisieren die Beteiligungsrechte in der Konvention die Mitwirkung der Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelten. Durch das Recht auf Partizipation werden Versorgungs- und Schutzrechte zu Subjektrechten. Es gilt also Partizipation als Recht [Hervorhebung im Original, Anm. d. A.] zu realisieren und nicht als Mittel, um pädagogische Ziele zu erreichen“ (Aghamiri, 2019, S. 218).

Beteiligung von Kindern (und Jugendlichen) in Fragen, die ihr Leben betreffen, ist zudem ein Ziel des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010“ gewesen. Im Jahr 2009 wurden in diesem Rahmen allgemeine Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen für die Bereiche Kita, Schule, Kommune, Erzieherische Hilfen und Jugendarbeit veröffentlicht (Kroetsch, 2021).

### 3.3 Gegenwärtige Entwicklungen in Deutschland

Zur Bewusstmachung der Entwicklung der Kinderrechtssituation in Deutschland gehört es, sich den Bekanntheitsgrad der Kinderrechte anzuschauen. Artikel 42 der UN-KRK beinhaltet die Verpflichtung zur Bekanntmachung: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen.“

Die Frage, die sich stellt, ist, ob die Kinder und Erwachsenen in Deutschland die Kinderrechte kennen. Im Jahr 2012 halten das Aktionsbündnis Kinderrechte und das Netzwerk Kinderrechte noch fest, dass es keine gesicherten Angaben zum Bekanntheitsgrad der Kinderrechte in Deutschland gibt (2012). Im Jahr 2015 hat das Deutsche Kinderhilfswerk für seinen jährlichen Kinderreport eine repräsentative Befragung von Kindern und Eltern durchführen lassen, unter anderem mit der Frage, wie bekannt die UN-KRK und die Kinderrechte in Deutschland seien (DKHW, 2015). Erschreckenderweise kannten damals nur 3 % der Kinder und Jugendlichen und 4 % der Erwachsenen die in der UN-Konvention festgeschriebenen Kinderrechte, 19 % der Kinder und 19 % der Erwachsenen wussten grob, was es damit auf sich hat (ebd.). Manfred Liebel hält schon zwei Jahre später fest, dass „bei Kindern heute ein wachsendes Bewusstsein über die eigenen Rechte“ (2017, S. 36) entsteht.

In den drei folgenden Kapiteln soll die gegenwärtige Entwicklung der Kinderrechte in Deutschland dargelegt werden. Hierzu wird zunächst auf die seit längerem bestehende Diskussion um die Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz eingegangen, bevor das Monitoring, also die Beobachtung der Umsetzung der UN-KRK in Deutschland, vorgestellt wird. Dann folgt ein Überblick über die Bewertung der Kinderrechtssituation während der Corona-Pandemie.

### 3.3.1 Zur Diskussion um Kinderrechte im Grundgesetz

„Wer im Grundgesetz nach Rechten von Kindern Ausschau hält, wird feststellen: Kinder werden als eigenständige Rechtssubjekte nicht erwähnt. Sie kommen lediglich als Objekt elterlicher Verantwortung vor“ (Cremer & Bär, 2016, S. 1). Dieses Zitat macht deutlich, welche Position Kinder im Grundgesetz in Deutschland derzeit einnehmen.

Artikel 4 der UN-KRK verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, Gesetzgebungsmaßnahmen zur Verwirklichung der Kinderrechte vorzunehmen: „Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte.“ Dies ist in Deutschland bislang noch nicht geschehen. Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (engl.: Committee on the Rights of the Child), mit Sitz in Genf, hat die Bundesrepublik Deutschland jeweils in seinen abschließenden Bemerkungen in den Jahren 1995, 2004 und 2014 explizit aufgefordert, die Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern und ihnen damit einen höheren Stellenwert als den eines einfachen Bundesgesetzes zu geben (National Coalition Deutschland, 2019a).

Viele Autor:innen haben bereits die Notwendigkeit der Aufnahme von Kinderrechten im Grundgesetz dargelegt und dessen Vorteile für die Rechtssituation von Kindern (und Eltern) hervorgehoben. Neben der Stärkung der Subjektstellung des Kindes wird durch eine mögliche Grundrechtsverankerung auch die Rechtsposition des Kindes gestärkt (Cremer & Bär, 2016). Cremer und Bär betonen zudem, dass bei einer Grundgesetzänderung die Grundprinzipien der UN-KRK berücksichtigt werden sollten: das Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung (insbesondere aufgrund des Alters), der Grundsatz des Kindeswohlvorrangs, die Sicherung von Leben und Entwicklungsmöglichkeiten und das Recht auf Anhörung und Beteiligung (ebd.). Erhofft werden sich von der Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz „nachhaltige Wirkungen und Veränderungen in der Rechts- und Staatspraxis“ (Wabnitz, 2015, S. 10), wie sie andere Grundrechtsänderungen bereits nach sich gezogen haben (ebd.).

Insbesondere wird von Befürworter:innen der Kinderrechte im Grundgesetz darauf verwiesen, dass das gesellschaftliche Bewusstsein für die Kinderrechte gestärkt werden würde „und ein klares Signal an Staat und Gesellschaft [gesendet werden würde], das Wohlergehen und die Verwirklichung der Rechte der Kinder als bereichsübergreifende Kernaufgabe anzusehen“ (Maywald, 2019, S. 49 f.).

In der letzten Legislaturperiode sind im Juni 2020 die Verhandlungen über die Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz gescheitert. Die Enttäuschung darüber war bei vielen Akteur:innen, die sich für die Rechte von Kindern einsetzen, groß. Zumal nicht zuletzt die Corona-Pandemie „schmerzlich vor Augen geführt [hat], dass Beteiligungsrechte von Kindern sowie der Vorrang des Kindeswohls bei vielen politischen Entscheidungen auf der Strecke geblieben sind.“ (Ripking & Schweder, 2021). Ziel einer Grundgesetzänderung muss sein, dass Entscheidungsträger:innen die Beschränkung von Kinderrechten „begründen und dabei aufzeigen, dass jede Entscheidung und Maßnahme, die Kinderrechte einschränkt, ausdrücklich zum Schutz kollidierender Verfassungsgüter erfolgt und dass die



konkrete Maßnahme dazu geeignet, erforderlich und angemessen ist“ (Donath, 2020, S. 17).

Nun stellt sich die Frage, wie die Situation derzeit ist und welche Änderungen die neue Dreiparteien-Koalition sich vorgenommen hat. Die aktuelle Bundesregierung hält in ihrem Koalitionsvertrag fest: „Wir wollen die Kinderrechte ausdrücklich im Grundgesetz verankern und orientieren uns dabei maßgeblich an den Vorgaben der UN-KRK. Dafür werden wir einen Gesetzesentwurf vorlegen und zugleich das Monitoring zur Umsetzung der UN Kinderrechtskonvention ausbauen“ (Bundesregierung, 2021, S. 98). Eine Zusammenstellung der kinderrechtsrelevanten Äußerungen im Koalitionsvertrag von SPD, Bündnis 90/die Grünen und FDP hat die National Coalition Deutschland vorgenommen (2021), es bleibt hoffnungsvoll abzuwarten, wie die Umsetzung dieser Vorhaben gelingt.

Bianka Pergande, Geschäftsführerin der Deutschen Liga für das Kind, bringt die Hoffnung von Kinderrechtsakteur:innen für die Zukunft auf den Punkt: „Nach 30 Jahren muss es gelingen, dass die Kinderrechte ins Grundgesetz aufgenommen werden und Realität für alle Kinder in allen Lebensbereichen werden: Im Interesse der Kinder, der Eltern und der gesamten Gesellschaft“ (2021, S. 49).

### 3.3.2 Monitoring der Kinderrechtsituation in Deutschland

Artikel 44 der UN-KRK regelt die Berichtspflicht der Unterzeichnerstaaten. Die Bundesrepublik trägt die Verantwortung, den Vereinten Nationen alle fünf Jahre „Berichte über die Maßnahmen, die sie zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte getroffen haben, und über die dabei erzielten Fortschritte vorzulegen“. Der Dialog zwischen der Bundesregierung und dem UN-Ausschuss endet mit durch den UN-Ausschuss formulierten Beobachtungen und der Aufforderung zu weiteren Maßnahmen an die Bundesregierung (Maywald, 2019). Die zuletzt vorgelegten Abschließenden Bemerkungen des UN-Ausschusses stammen aus dem Jahr 2014.

Im Jahr 2019 hat Deutschland den zusammengelegten „Fünften und Sechsten Staatenbericht zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes“ vorgelegt. Neben dem Staatenbericht gibt es einen ergänzenden Bericht des Netzwerks Kinderrechte. In Deutschland setzen sich zahlreiche Verbände und Einrichtungen für eine Verbesserung von Lebensbedingungen von Kindern ein, die einem gesunden Aufwachsen im Wege stehen. Eine große Zahl von ihnen hat sich zum Netzwerk Kinderrechte, der National Coalition, zusammengesetzt, um „gemeinsam für die Berücksichtigung der Kinderrechte in Gesetzesvorhaben, Reformprogrammen oder institutionellen Veränderungen einzutreten“ (Krappmann, 2015, S. 8). Die National Coalition formuliert ergänzend zum Bericht der Bundesregierung einen sogenannten Schattenbericht, indem der Stand der Kinderrechte in Deutschland aus Sicht der über 100 Kinderrechts- und Wohlfahrtsorganisationen dargelegt wird. Im Jahr 2019 wurde der Schattenbericht „Die Umsetzung der UN-KRK in Deutschland. 5./6. Ergänzender Bericht an die Vereinten Nationen“ vorgelegt.

Da die ersten Berichte über die Kinderrechtssituation in Deutschland ohne Beteiligung von Kindern zustande kamen, hat der UN-Ausschuss Kinder dazu ermutigt, ihre Rechte selbst einzufordern und sich an den Aktivitäten des Ausschusses zu beteiligen (Liebig, 2013). Die

Beteiligung der Kinder am Monitoring wird koordiniert durch die National Coalition. Der Zweite Kinderrechtebericht, ebenfalls aus dem Jahr 2019, versteht sich als „wichtige Grundlage für die Politik und die weitere Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland!“ (National Coalition, 2019b, S. 4).

Das Deutsche Institut für Menschenrechte ist 2015 von der Bundesregierung beauftragt worden, die Umsetzung der UN-KRK in Deutschland zu begleiten und hat dafür die unabhängige Monitoring-Stelle UN-KRK eingerichtet. Die Monitoringstelle präsentiert den Vereinten Nationen Parallelberichte zu den Staatenberichten der Bundesregierung über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention und nimmt damit Einfluss auf die abschließenden Bemerkungen des UN-Ausschusses (BMFSFJ, 2020). In der folgenden Abbildung stellt die Monitoringstelle den Ablauf des Staatenberichtsverfahrens zur UN-Kinderrechtskonvention anschaulich dar:

**Abbildung 2: Die acht Phasen des Staatenberichtsverfahrens der UN-Kinderrechtskonvention (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, S. 3)**



Eine weitere Beurteilung des Status Quo der Kinderrechte in Deutschland nimmt der Kinderrechte-Index vor, der in einer Pilotstudie des Deutschen Kindeshilfswerks 2017 begonnen und 2019 vorgestellt wurde (DKHW, 2019a). Der Kinderrechteindex, dem ein breit gefasster Forschungsansatz mit Fokus auf die Kinderrechte zugrunde liegt, ist eine Bestandsaufnahme der Umsetzung der Kinderrechte in den deutschen Bundesländern. Ziel eines Kinderrechteindexes ist es, „durch eine transparente und öffentlichkeitswirksame Darstellung der Umsetzung von Kinderrechten“ Verantwortliche zu erreichen und „gleichzeitig versteht sich die Pilotstudie auch als Impulsgeberin an staatliche Akteurinnen und Akteure, die Sammlung von kinderrechtlich relevanten Daten zu prüfen, Lücken zu schließen oder bereits vorhandene Daten öffentlich zugänglich zu machen“ (DKHW, 2019b, S. 1). Eine weitere Bemühung des Deutschen Kindeshilfswerks, die Kinderrechte in Deutschland voranzubringen, ist der Kinderreport, der die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland aus Sicht von Kindern und Erwachsenen jährlich berichtet, im Jahr 2021 mit dem Schwerpunkt Mediensucht (DKHW, 2021).

Die Beobachtung der Entwicklung der Kinderrechtssituation in Deutschland ist also bereits mehrperspektivisch angegangen worden. Prof. Dr. Jörg Maywald, Vorstandsmitglied der National Coalition, weist jedoch auf die Notwendigkeit eines Kinderrechtsbeauftragten und Ombudsstellen hin:

„Ergänzend notwendig wäre die Einrichtung eines Bundeskinderrechtsbeauftragten mit der Aufgabe, die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention unter Beteiligung von Nichtregierungsorganisationen und von Kindern und Jugendlichen zu überwachen und zu bewerten. Weiterhin erforderlich sind Beschwerdeanlaufstellen, an die sich Kinder und Jugendliche überall vor Ort wenden können, wenn ihre Rechte missachtet sind. Nicht zuletzt fehlt es an einer systematischen Kinderrechtsforschung, deren Aufgabe es wäre, in einem kontinuierlichen Ist-Soll-Vergleich die Mängel bei der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention empirisch festzustellen“ (Maywald, 2018, S. 989).

### 3.3.3 Kinderrechtssituation in der Corona-Pandemie

Kinder waren und sind von der Corona-Pandemie und den Maßnahmen zu ihrer Eindämmung auf vielfache Weise besonders betroffen, das ist inzwischen Konsens (siehe auch Kapitel 6 in diesem Band). Insbesondere sind sie in einem hohen Maß psychisch belastet (BMG & BMFSFJ, 2021). Zugleich kann festgehalten werden, dass die Betroffenheit von Kindern und ihre veränderte Lebenssituation „nicht im Fokus der Maßnahmen zum Schutz vor einer SARS-CoV-2-Infektion [stand] – weder in der Politik noch in der Öffentlichkeit“ (Spura et al., 2021, S. 1481). Donath sieht einen Grund dafür in der fehlenden Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz, dies „könnte dazu führen oder geführt haben, dass Kinderrechte in vielen Fällen weniger beachtet worden sind als andere Verfassungsgüter“ (2020, S. 11 f.). Während Grundrechtseingriffe sehr wohl in vielen Zusammenhängen diskutiert werden, zum Beispiel in Bezug auf Versammlungsfreiheit und das Recht auf Religionsausübung, haben Diskussionen um die Betroffenheit von Kindern weniger in Bezug auf rechtliche Fragestellungen als vielmehr im „politischen, sozialwissenschaftlichen oder pädagogisch-psychologischen Bereich“ (ebd.) stattgefunden.

Die fehlende Diskussion, ob einschränkende Maßnahmen zur Sicherung der Rechte von Kindern eventuell abgeändert oder abgemildert werden müssten, führt in der Konsequenz dann dazu, dass zwischen den Kindern, die in der Pandemie in erster Linie als Schüler:innen und notwendigerweise zu betreuende Kindertagesstättenkinder wahrgenommen werden, keine Differenzierungen vorgenommen werden, ganz so als wären sie eine homogene Gruppe. Die Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte sagt hierzu: „Auch Kinder sind keine homogene Gruppe; die unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern müssen daher bei der Ausgestaltung von Maßnahmen der Pandemiebekämpfung berücksichtigt werden.“ (2020, S. 4).

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das seit vielen Jahren auf verschiedensten Ebenen in Deutschland gestärkte Recht auf Beteiligung sich in den vergangenen zwei Jahren als nicht krisensicher erwiesen hat. Bereits etablierte Beteiligungsstrukturen in Schulen, Verbänden und Kinderparlamenten wurden nur unzureichend bis gar nicht genutzt bei den Diskussionen, welche Maßnahmen zur Pandemieeindämmung beschlossen werden müssen. Dies weist darauf hin, dass die Partizipation von Kindern noch keine gelebte Kultur ist, denn sonst wären Kinder in den Aspekten, die Auswirkungen auf ihre Lebenssituation haben, beteiligt worden (Giese & Lindmeier, 2021).

Auch wenn es in der Ausnahmesituation kaum möglich ist, neue Beteiligungsstrukturen zu etablieren, so ist es dennoch unerlässlich, „zumindest bestehende Strukturen intensiv zu nutzen, damit auch die Perspektiven von Kindern bei staatlichen Entscheidungen berücksichtigt werden können“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2020, S. 9). Hier zeigt sich sehr deutlich, welche Bedeutung eine Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz hätte:

„Wenn das Kindeswohl (best interests of the child) in der Verfassung verankert wäre, wäre auch in Zeiten der Corona-Krise die vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls und die Pflicht der Beteiligung von Kindern für politische Verantwortungsträger\_innen, für die Justiz und die Verwaltung besser sichtbar.“ (ebd., S. 12).

Die Kinderkommission des Deutschen Bundestages spricht aus diesem Grund die Empfehlung aus, dass die in der UN-KRK festgeschriebenen Rechte für Kinder „auch in Krisenzeiten auf allen politischen Ebenen“ (Müller, 2021, S. 6) gewährleistet werden sollen: „Dies soll von der Einbeziehung bei der Gestaltung der Schule bis hin zur Berücksichtigung der kinder- und jugendspezifischen Interessen bei den Eindämmungsverordnungen und lokalen Pandemieplänen reichen“ (ebd.)

Andresen et al. betonen in der Reflexion des ersten Teils ihrer bundesweiten JuCo-Studie zur Frage, wie Jugendliche die Pandemie erleben, dass das Recht der Kinder auf Beteiligung und Schutz kein „Schönwetterrecht“ sein darf, sie halten fest: „Wenn es in der Krise aussetzt, ist es nicht fest genug etabliert. Die Rechte der jungen Menschen sind ebenfalls Grundrechte, es sollte also genau bedacht und den jungen Menschen gegenüber begründet werden, wenn sie eingegrenzt werden“ (Andresen et al., 2020, S. 17). Das Deutsche Kinderhilfswerk sieht die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz ebenfalls als eine zentrale Lösung an und schlussfolgert: „Durch eine explizite Verankerung der Kindergrundrechte würde noch deutlicher werden, dass Schutz, Förderung und Beteiligung von

Kindern niemals – erst recht nicht in Krisenzeiten – aus dem Blickfeld geraten dürfen“ (DKHW, 2020, o.S.).

### 3.4 Aspekte der Zukunft von Kinderrechten in Deutschland

In den folgenden drei Kapiteln wird aufgezeigt, wie die Zukunft der Kinderrechte in Deutschland in Bezug auf Prävention und Partizipation im Allgemeinen und wie mit Kinderschutzkonzepten eine konkrete Umsetzung der Kinderrechte in der pädagogischen Praxis aussehen kann. Fokussiert wird hierbei die Perspektive, dass Kinder nicht nur am Ende von Prozessen der Veränderung in Bezug auf Kinderrechte beteiligt sein, sondern ihre Perspektiven und ihre Bedürfnisse von Beginn an mit berücksichtigt werden müssen. Manfred Liebel betont, wie wichtig es sei,

„die in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechte nicht bibelgleich als der Weisheit letzter Schluss zu begreifen, die nur noch der Umsetzung harren. Sie sind selbst auf die historischen Voraussetzungen ihrer Entstehung und daraufhin zu befragen, wie sie von den Kindern selbst verstanden werden und mit ihnen weiterentwickelt werden können.“ (Liebel, 2017, S. 36).

Hier knüpft die Idee von Kinderschutzkonzepten an. Die Bedeutung von Kinderbeteiligung bei der Erarbeitung und Implementierung von Kinderschutzkonzepten ist in der theoretischen Diskussion zwar anerkannt, die Einführung von Kinderschutzkonzepten findet in Deutschland bis auf einige bekannte Praxisbeispiele (Kroetsch, 2021) jedoch zu oft noch ohne die betreffenden Kinder (und ihre Eltern) statt. Dabei liegt gerade in Kinderschutzkonzepten eine Chance, die Kinder in nachhaltige Veränderungsprozesse in Bezug auf Kinderrechte kindgerecht einzubeziehen, bzw. diese von vorneherein mit ihnen zusammen nachhaltig zu gestalten.

#### 3.4.1 Zum Zusammenhang von Kinderrechten und Prävention

Prävention und Partizipation sind festgeschriebene und anerkannte Leitprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe (Knauer, 2006). In ihrer Bedeutung für diese sind sie jedoch unterschiedlich zu bewerten. Während Partizipation auf eine pädagogische Grundhaltung verweist, kann Prävention (gerade mit ihrer Defizitorientierung und dem Gedanken des Schutzes von Kindern) kein eigenständiger Grundsatz pädagogischer Arbeit sein, vielmehr ist sie ohne Partizipation nicht denkbar (ebd.).

Allgemeiner formuliert kann festgehalten werden, dass die Implementierung von Kinderrechten einen zentralen Beitrag für die Entwicklung von Kindern leistet, insbesondere in Bezug auf ihr demokratisches Verständnis. In diesem Sinne bedeuten Kinderrechte „immer auch präventiven Kinderschutz“ (Kroetsch, 2017, S. 115). Nimmt man die sexuelle Gewalt gegen Kinder in den Fokus, so hat Jörg Maywald bereits 2008 festgehalten, dass das Wissen von Kindern über ihre Rechte diese vor Missbrauch schützen könne. Oder andersrum ausgedrückt: „Je weniger Rechte Kindern zugestanden werden, umso größer ist ihr Risiko, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden“ (Fegert et al., 2015, S. 106). Pergande verweist darauf, diesen Zusammenhang auch empirisch (allerdings ohne den Fokus auf

sexuelle Gewalt, in der pädagogischen Praxis von Kinderkrippen vorzufinden): Krippen, in denen die Beteiligung von Kindern gelebt wird, weisen niedrigere Häufigkeiten von grenzüberschreitenden Handlungen der Fachkräfte gegenüber den Krippenkindern auf (2021). Auf den Zusammenhang von Partizipation und einer Sensibilisierung gegenüber Gewalt gegen Kinder in Kindertagesstätten verweisen auch die Erkenntnisse eines von der Autorin geleiteten Student:innenforschungsprojektes zu Kinderschutzkonzepten in Kitas (Kroetsch & Minar, 2022a; Kroetsch & Minar, 2022b).

In Deutschland hat die Diskussion um sexuellen Missbrauch, insbesondere seit 2010, dem Jahr des Bekanntwerdens zahlreicher Fälle von sexuellem Missbrauch in Organisationen, die Erkenntnis gestärkt, dass ein Schutzfaktor für Kinder ist, dass sie zu „eigenständigen, autonom handelnden Subjekten heranwachsen können und die Möglichkeit haben, sich im Fall eines Übergriffes an Vertrauens- und Ombudspersonen zu wenden“ (Pluto, 2018, S. 950). Pluto macht hier deutlich, dass Prävention und Partizipation nur zusammengedacht werden können, wenn letztere gleichzeitig mit Beschwerdemöglichkeiten verbunden ist. Haben Kinder keine Möglichkeit auf Kinderrechtsverletzungen aufmerksam zu machen, dann läuft ihr Recht auf Beteiligung und damit auch jeglicher Präventionsgedanke ins Leere. Auch Gerbig verweist darauf, dass die Abhängigkeiten der Dimensionen der UN-KRK (Schutz, Förderung und Beteiligung) in den Blick genommen werden müssen (Gerbig, 2020). Damit Partizipation als „eines der wirksamsten Instrumente des Kinderschutzes“ (ebd., S. 3) gelten kann, müssen Beteiligungsstandards etabliert sein (ebd.)

Die in der UN-KRK festgeschriebenen Kinderrechte müssen demnach nicht nur Konsequenzen für staatliches Handeln haben, sondern ebenso für alle Organisationen (und die darin haupt- und ehrenamtlich arbeitenden Menschen), in denen sich Kinder aufhalten. Diese Orientierung an den Rechten von Kindern muss der Leitgedanke von Organisationen sein und sich auch in den pädagogischen Konzepten wiederfinden (Maywald, 2018). Eine gelebte Beteiligungskultur und altersgerechte Beschwerdemöglichkeiten tragen dann zu einem „Sicherheitsgefühl“ (Wolff & Hartig, 2013, S. 38) von Kindern bei. Im Gegensatz zum Begriff der Menschenrechte, der vorwiegend nur im Zusammenhang mit Menschenrechtsverletzungen genannt wird und kaum Bezug zu alltäglichem Handeln hat (Herrmann, 2013) sollte der Bezug auf Kinderrechte auch präventiven Charakter haben. Es geht darum, sich mit Kinderrechten nicht nur im Fall von Kinderrechtsverletzungen zu beschäftigen, sondern auf die systemimmanenten Ungleichheiten zu verweisen, die dazu führen, dass Kinderrechte zwar für alle Kinder gelten aber nicht von allen gleichermaßen gekannt und in Anspruch genommen werden können. Für alle, die mit Kindern arbeiten, muss es darum gehen, sich um Kinderrechte nicht nur im Einzelfall, sondern strukturell zu bemühen.



### 3.4.2 Kinderschutzkonzepte zur Sicherung der Kinderrechte

Wenn es um Schutz von Kindern geht, dann stellt sich in Organisationen, in denen sich Kinder aufhalten die Frage, wie deren Rechte im Alltag gestärkt und im Fall von Rechtsverletzungen geschützt werden können (Fegert, Schröder & Wolff, 2017).

Kinderschutzkonzepte sind in Deutschland noch nicht flächendeckend bekannt, spätestens aber seit der Einführung des Bundeskinderschutzgesetzes vor nunmehr zwölf Jahren und den damit einhergehenden Forderungen für betriebserlaubnispflichtige Einrichtungen Partizipations- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder einzuführen, nimmt die Beschäftigung damit deutlich zu. Schutzkonzepte sind dabei sowohl auf Prävention von Gewalt gegen Kinder als auch auf Intervention ausgelegt und stellen einen organisationalen Veränderungsprozess dar, der sowohl die Analyse der Gegebenheiten als auch Veränderungen von Strukturen und Regeln sowie die Haltung aller Beteiligten in den Blick nimmt (UBSKM, o.J.).

Am bekanntesten sind Kinderschutzkonzepte, die aus verschiedenen Bausteinen bestehen, die je nach Organisation und Kontext veränderbar und erweiterbar sind. Als Grundlage werden die Bausteine Leitbild, Verhaltenskodex und Selbstverpflichtungserklärung, Fortbildungen für Haupt- und Ehrenamtliche, Personalverantwortung, Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder, Präventionsangebote, Beschwerdeverfahren, ein Notfallplan und die Kooperation mit Fachleuten (ebd.) verstanden. Sowohl die Begrifflichkeiten als auch die Inhalte der Bausteine werden derzeit in Deutschland unterschiedlich verwendet.

Bedeutsam ist es für „funktionierende“ Kinderschutzkonzepte, dass nicht nur Grenzverletzung und Übergriffe durch Erwachsene thematisiert werden, sondern auch grenzverletzende und übergriffige Handlungen von Kindern gegen Kinder (und auch gegen Fachkräfte) in den Blick genommen werden. Diese Thematik setzt ebenso wie die allgemeinere Auseinandersetzung mit Gewalt gegen Kinder voraus, dass die Erwachsenen (hier Fachkräfte und Eltern) sowohl Wissen als auch Handlungsmöglichkeiten im Präventions- und Interventionsbereich an die Hand bekommen, um sich schon bei der Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten den Herausforderungen, die diese Themen mit sich bringen, nicht zu verschließen.

Zunehmend Einheitlichkeit besteht bei Fachleuten darüber, dass ein Kinderschutzkonzept keine Aneinanderreihung von Fortbildungsveranstaltungen mit den genannten Bausteinen sein kann, sondern es gerade im Kontext von Prävention darum geht, die Erarbeitung und Implementierung eines Kinderschutzkonzeptes als „gezielte Anstrengung zu verstehen, um die jeweilige Organisation zu einem möglichst sicheren Ort für Kinder und Jugendliche zu machen“ (Oeffling, Winter & Wolff, 2018, S. 204). Der Nationale Rat gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen hält hierzu fest:

„Schutzkonzepte stellen ein Qualitätsmerkmal von Einrichtungen und Organisationen dar. Das Risiko, dass Kinder und Jugendliche sexuelle Gewalt in der Einrichtung oder Organisation erleiden, und das Risiko, dass betroffene Kinder und Jugendliche von Fachkräften nicht erkannt werden und keine Hilfe erhalten, kann durch wirksame Schutzkonzepte minimiert werden.“ (BMFSFJ, 2021, S. 15).

Die vordergründige Ausrichtung des Themas von Kinderschutzkonzepten an der sexuellen Gewalt gegen Kinder ist historisch zu erklären. Die Auseinandersetzung gerade mit Nähe und Distanz, Grenzüberschreitungen und Machtmissbrauch in pädagogischen Zusammenhängen erlaubt jedoch auch die Einbeziehung anderer Gewaltformen.

Die Entwicklung bei Kinderschutzkonzepten hat begonnen als einzelne, teils thematisch unverbundene Bausteine, die im Wesentlichen eher der Wissensvermittlung entsprachen als der Weiterentwicklung der Organisationen. Mit der Zeit setzt sich immer mehr ein Verständnis von Kinderschutzkonzepten durch, dass die Entwicklung regelhafter Strukturen in den Blick nimmt. Nach Ulrike Minar, Leiterin des Kinderschutzzentrums Hamburg, geht es um einen andauernden Prozess der Auseinandersetzung mit einer professionellen Haltung zu Kinderrechten und Kinderschutz (Minar, 2020).

Im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung steht, dass Modellprojekte zur Entwicklung von Kinderschutzkonzepten unterstützt werden sollen (2021, S. 101), wünschenswert wäre, dass diesen dann ein Verständnis von Kinderschutz als fortlaufenden Prozess der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Kinderrechten zugrunde liegt.

### 3.4.3 Partizipation bei der Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten

Für die Erarbeitung und Implementierung von Kinderschutzkonzepten ist nicht nur eine partielle Beteiligung von Kindern an einzelnen Themen oder Projekten nötig, es bedarf einer grundsätzlichen Beteiligungskultur (Kroetsch, 2021). Die Partizipation von Kindern kann einen etwaigen Machtmissbrauch von Erwachsenen begrenzen und damit zu einem strukturellen Schutz von Kindern beitragen. Dahingehend bedeutet eine gelebte Beteiligungskultur, dass die Beteiligung von Kindern nicht (nur) als Voraussetzung für gelingende Organisationsentwicklungsprozesse zu sehen sind, sondern sie grundsätzlich an den Rechten der Kinder festzumachen ist (Schröer, 2017). Partizipation darf nicht an den Kompetenzen der Kinder zur Beteiligung orientiert sein und muss infolgedessen unabhängig vom Erfolg der getroffenen Entscheidungen betrachtet werden (Danz, 2020). Dies klärt auch das Missverständnis von vielen Fachkräften im frühkindlichen Kontext, dass Partizipation im Kinderschutzkonzept ja keine Rolle spielen könne, da die Kinder noch nicht fähig sind, sich an dessen Erarbeitung zu beteiligen. Danz bringt dies wie folgt auf den Punkt: „Gelingende Teilhabe aber nicht nur von den Voraussetzungen einzelner Individuen her zu denken, sondern die Gestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zu betrachten, die Teilhabe ermöglichen, benötigt einen etwas anderen Fokus auf Partizipation“ (ebd., S. 65).

Das bedeutet auch, dass die Verantwortung für die Beteiligung von Kindern die Erwachsenen tragen, die die Kinder informieren und vorbereiten müssen. Partizipative Prozesse benötigen eine durchgehende professionelle Begleitung durch (selbst informierte und qualifizierte) Erwachsene. Dies darf nicht nur anlassbezogen gedacht werden, sondern muss gerade im Hinblick auf Prävention auf Dauer angelegt sein:

„Im Rahmen von Schutzkonzepten muss es sich [...] um partizipative Präventionsprozesse – und nicht um einzelne Maßnahmen – handeln. Also Prozesse, die in der alltäglichen pädagogischen Arbeit der jeweiligen Organisation partizipativ mit allen AkteurInnen erarbeitet, gelebt und getragen werden“ (Oeffling, Winter & Wolff, 2018, S. 205)



Die Bedeutung der Beteiligung von Kindern bei der Erarbeitung von Schutzkonzepten ist von Oppermann und Schröder (2018) mit Hinweisen zu Praxisbeispielen beschrieben worden. Die Verantwortung dafür, Kinderschutzkonzepte zu einem gemeinsamen Prozess zu machen haben die Leitungen (Fegert, Schröder & Wolff, 2017), Beteiligung von Kindern kann nicht heißen, sie in die Verantwortung für das Gelingen eines solchen Prozesses zu nehmen.

Um diesen Fokus auf Partizipation einnehmen zu können, braucht es auf Seiten der Fachkräfte eine kinderrechtsbewusste Haltung. Diese kann zum einen durch Fort- und Weiterbildungen erreicht werden, es zeigt sich jedoch auch, dass selbst die Einführung von Partizipation durch Top-down-Prozesse geeignet ist, die Haltung der Fachkräfte weiterzuentwickeln. So konnten Kroetsch und Minar (2021) nachweisen, dass eine vom Träger verordnete Beteiligung der Kinder geeignet ist, dass die Fachkräfte ihre Haltung reflektieren und weiterentwickeln: „Je mehr Beteiligung in der Kita in die pädagogische Arbeit einfließt, desto eher ist es eine Handlungsfrage, die eben keinen projektförmigen Charakter mehr hat, sondern die Kinderrechte als pädagogische Grundhaltung versteht“ (S. 83). Andererseits haben auch die Fachkräfte das Recht und das Bedürfnis in die Prozesse einbezogen zu werden (Minar, 2020). Ebenso wie die Eltern, die von Einrichtungen, die sich auf den Weg zu einem Kinderschutzkonzept machen, noch sehr selten beteiligt werden. Der Kinderrechtsidee geht es gerade darum, keine Kinderrechteinseln zu schaffen, sondern allen Kindern in dieser Gesellschaft eine gelingende Entwicklung zu ermöglichen, unabhängig von ihrer individuellen Lebenssituation oder ihrer Betreuung in einer Einrichtung.

### 3.5 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag zur Expertise des 27. Deutschen Präventionstages hat die Themen Kinderrechte und Partizipation hinsichtlich ihrer Entwicklung, der gegenwärtigen Situation in Deutschland und ihrer Zukunftsaussichten beleuchtet. Die in der UN-KRK festgeschriebenen Rechte sind in Deutschland noch nicht umfassend umgesetzt. Es fehlt eine Verankerung der Rechte im Grundgesetz, so dass Kinderrechte nicht nur projektförmig Beachtung finden, sondern in den Vordergrund jeglichen Handelns mit Bezug zu Kindern rücken. Im Hinblick auf Prävention wurde ihre Abhängigkeit von Partizipation deutlich gemacht. Partizipation ist nicht nur die Grundlage für die Inanspruchnahme von Rechten durch Kinder, sie stellt auch eine Voraussetzung für Prävention im Hinblick auf Kinderschutz dar. Kinderschutzkonzepte können hier eine Möglichkeit aufzeigen, durch Strukturveränderungen den Schutz von Kindern vor Gewalt zu erhöhen und sie auch im Falle einer Intervention maßgeblich an den anstehenden Entscheidungen zu beteiligen. Dabei dürfen Kinderschutzkonzepte nicht verstanden werden als einzelne in Organisationen zu verankernde (Wissens-)Bausteine, vielmehr sollen sie einen andauernden Organisationsentwicklungsprozess anstoßen, der die Rechte der Kinder als Grundlage versteht und die Kinder bei allen Prozessschritten mit ihrer eigenen Perspektive und ihren eigenen Bedürfnissen beteiligt.

In der Zusammenschau der Kapitel lässt sich festhalten, dass Kinderschutzkonzepte geeignet sind, die Kinderrechte in Organisationen nachhaltig zu verankern und einen Beitrag zu

leisten, Kinderrechte gesamtgesellschaftlich mehr in den Fokus zu rücken. Für Kinderschutzkonzepte, die neben dem Umgang mit Fällen von Gewalt gegen Kinder auch die Prävention von Gewalt in den Mittelpunkt der Weiterentwicklung stellen, bedarf es einer beteiligungsfördernden Kultur. Das bedeutet, dass auch Fachkräfte und Eltern sich beteiligen dürfen. Gerade Fachkräfte können Beteiligung von Kindern im Alltag nur leben, wenn sie selbst beteiligt werden. Die Entwicklung des Themas Kinderschutzkonzepte in Deutschland zeigt in der Theorie zunehmend ein viel grundsätzlicheres Verständnis von Beteiligung auf. In der Praxis zeigt sich, dass Kinder zwar projektbezogen an der Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten beteiligt werden, Kinder, Fachkräfte und Eltern jedoch wenig Einfluss auf die von Träger- und Leitungsebene vorgegebenen Entwicklungen haben. Hier darf nicht die Chance vertan werden, dass die Implementierung von Kinderschutzkonzepten, neben Kinderrechten und Kinderschutz auch die Erwachsenen stärken kann. Nur dann werden diese in die Lage versetzt, die Kinderrechte zur Grundlage ihres Handelns zu machen und sich im Fall einer unklaren Entscheidungssituation an diesen zu orientieren.

Es stellt sich die Frage, was Kinder und Fachkräfte (und Eltern) benötigen, um sich bei Themen, die sie selbst betreffen, beteiligen zu können. Zudem muss es eine fachwissenschaftliche Diskussion darüber geben, was es braucht, damit Kinderschutzkonzepte nachhaltig in der Praxis wirken. Die Implementierung von partizipativ erarbeiteten Kinderschutzkonzepten sollte auch längerfristig evaluiert werden. Nur so kann die Frage beantwortet werden, wie es gelingen kann, statt Kinderrechtsprojekten kinderrechtstragende Strukturen weiterzuentwickeln, die sowohl Veränderungen in der Zusammensetzung von Kindern, Eltern und Fachkräften standhalten als auch gesellschaftliche Entwicklungen wie zum Beispiel dem Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit Rechnung tragen.

## Literatur

- Aghamiri, K. (2019). Teilhaberechte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe verbindlich verankern. In A. Eberle, U. Kaminsky, L. Behringer & U. Unterkofler (Hrsg.), *Menschenrechte und Soziale Arbeit im Schatten des Nationalsozialismus* (S. 215-226). Springer VS.
- Aktionsbündnis Kindrechte & National Coalition Deutschland. (2012). *20 Jahre*.
- Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention am 5. April 2012. *Deutschland muss Kinderrechte bekannter machen*. <https://www.jugendhilfeportal.de/recht/artikel/deutschland-muss-kinderrechte-bekannter-machen/>
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020): *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. <https://doi.org/10.18442/143>
- Bendig, R. (2018). *Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit*. Springer VS.
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) & Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2021). *Gemeinsamer Bericht BMG und BMFSFJ Kabinettsitzung am 30. Juni 2021 - TOP Verschiedenes*  
-1- Übersicht zu gesundheitlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder und Jugendliche. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/183046/9880e626ab0dfcf849ec16001538f398/kabinettt-auswirkungen-corona-kinder-jugendliche-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2021). *Gemeinsame Verständigung des Nationalen Rates gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/183016/fb60b0aee0557bf73b992d3da226f098/gemeinsame-verstaendigung-nationaler-rat-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2018). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-86530>
- Bundesregierung (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen SPD; Bündnis 90/Die Grünen und FDP*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1>
- Cremer, H. & Bär, D. (2016). *Kinderrechte ins Grundgesetz: Kinder als Träger von Menschenrechten stärken*. (Position / Deutsches Institut für Menschenrechte, 7). Deutsches Institut für Menschenrechte. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/49268/ssoar-2016-cremer\\_et\\_al-Kinderrechte\\_ins\\_Grundgesetz\\_Kinder\\_als.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2016-cremer\\_et\\_al-Kinderrechte\\_ins\\_Grundgesetz\\_Kinder\\_als.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/49268/ssoar-2016-cremer_et_al-Kinderrechte_ins_Grundgesetz_Kinder_als.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2016-cremer_et_al-Kinderrechte_ins_Grundgesetz_Kinder_als.pdf)
- Danz, S. (2020). Partizipation meint Teilhabe und Solidarität – Visionen für eine bessere Zukunft für alle. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 63-78). Springer VS.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/abteilungen/monitoring-stelle-un-kinderrechtskonvention/staatenberichtsverfahren>

- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2020). *Kinderrechte in Zeiten der Corona-Pandemie. Stellungnahme der Monitoringstelle UN-Kinderrechtskonvention*. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Stellungnahmen/Stellungnahme\\_\\_Kinderrechte\\_in\\_der\\_Corona-Pandemie.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Stellungnahmen/Stellungnahme__Kinderrechte_in_der_Corona-Pandemie.pdf)
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (DKHW). <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/>
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (DKHW). (2021). *Kinderreport Deutschland 2021*. [https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/2\\_Kinderrechte/2.29\\_Kinderreport\\_2021/Kinderreport\\_2021.pdf](https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.29_Kinderreport_2021/Kinderreport_2021.pdf)
- Deutsches Kindeshilfswerk e.V. (DKHW). (2020). *Kinderrechte in Zeiten von Corona wichtiger denn je!* [https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/2\\_Kinderrechte/2.3\\_Kinderrechte\\_in\\_Deutschland/Positionspapier\\_KR\\_Corona.pdf](https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.3_Kinderrechte_in_Deutschland/Positionspapier_KR_Corona.pdf)
- Deutsches Kindeshilfswerk e.V. (DKHW). (2019a). *Kinderrechte-Index. Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern – eine Bestandsanalyse 2019*. [https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/2\\_Kinderrechte/2.25\\_Kinderrechte-Index\\_alle-Dokumente/Kinderrechte-Index\\_2019\\_WEB.pdf](https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.25_Kinderrechte-Index_alle-Dokumente/Kinderrechte-Index_2019_WEB.pdf)
- Deutsches Kindeshilfswerk e.V. (DKHW) (2019b). *Zusammenfassung der Pilotstudie „Kinderrechte-Index“*. [https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/2\\_Kinderrechte/2.25\\_Kinderrechte-Index\\_alle-Dokumente/Factsheet\\_Pilotstudie\\_Kinderrechte-Index.pdf](https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.25_Kinderrechte-Index_alle-Dokumente/Factsheet_Pilotstudie_Kinderrechte-Index.pdf)
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (DKHW). (2015): *Kinderreport Deutschland 2015*. [https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1\\_Startseite/3\\_Nachrichten/Kinderreport\\_2015/DKHW-kinderreport2015.pdf](https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Kinderreport_2015/DKHW-kinderreport2015.pdf)
- Donath, P. B. (2020). Corona und Kinderrechte – über die Aufnahme ausdrücklicher Rechte von Kindern ins Grundgesetz zur Stärkung von Eltern und Kindern. *Forum Jugendhilfe*, 02, 11-17.
- Fegert, J. M., Schröer, W. & Wolff, M. (2017). Persönliche Rechte von Kindern und Jugendlichen. Schutzkonzepte als organisationale Herausforderung. In dies. *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch* (S. 14-24). Beltz Juventa.
- Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehues, J. & Liebhardt, H. (Hrsg.). (2015). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Springer VS.
- Garnitschnig, I. (2021). The Best Interests of the Child: Was wir von den Kinderrechten über Freiheit und Zwang lernen können. In R. Ebrahim & U. Karagedik (Hrsg.), *Kopftuch(verbot): Rechtliche, theologische, politische und pädagogische Perspektiven* (S. 127-144). Springer VS.
- Gerbig, S. (2020). *Kinderrechte ins Grundgesetz – Potenzial für eine menschenrechtliche Erfolgsgeschichte*. VerBlog, 2020/3/05. <https://doi.org/10.17176/20200305-214640-0>
- Giese, L. & Lindmeier, B. (2021). Interessen von Kindern in der Corona-Pandemie. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66 (3), 229-230.
- Herrmann, P. (2013). Menschenrechte – Alltagsrechte – Kinderrechte. *Sozial Extra*, 7/8, 41-43.
- Knauer, R. (2006). Prävention braucht Partizipation. *KiTa spezial*, 3, 34-37.
- Krappmann, L. (2015). Die Kinderrechtskonvention: Eine Einführung für alle, die sich für Kinder einsetzen. *TPS*, 10, 6-9.
- Kroetsch, M. & Minar, U. (2022a). Stärkung der Kinderrechte durch Kinderschutz-Konzepte in der Kita: Zur Bedeutung einer partizipativen Haltung der begleitenden Fachkräfte. In C. Oswald et al. (Hrsg.), *Kinderrechte - Bildung - Beteiligung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Beltz Juventa (in Veröffentlichung).
- Kroetsch, M. und Minar, U. (2022b). Kinderschutz-Konzepte als Ausgangspunkt für Veränderungen des professionellen Handelns in der Kita. In: M. Görtler, G. Taube & N. Thielemann (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sozialen Arbeit*. Barbara Budrich (in Veröffentlichung).

- Kroetsch, M. & Minar, U. (2021). Kinderschutz-Konzepte in Kitas tragfähig und nachhaltig erarbeiten. *KiTa aktuell Recht*, 3, 81-83.
- Kroetsch, M. (2021). Die Bedeutung von Kinder- und Jugendbeteiligung für einrichtungsspezifischen Kinderschutz. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 05, 167-169.
- Kroetsch, M. (2017). Kinderrechte in der Kita – eine Frage der Haltung und Umsetzung. *KiTa Aktuell Recht*, 15, 113-115.
- Kroetsch, M. (2016). Kinderrechte in der Kita sichern und Qualitätsmerkmale (weiter-) entwickeln. *KiTa Aktuell Recht*, 14, 70-72.
- Liebel, M. (2017). Kinderrechtsbewegungen und die Zukunft der Kinderrechte. In C. Maier-Höfer (Hrsg.), *Kinderrechte und Kinderpolitik* (S. 29-59). Springer VS.
- Liebel, M. (2013). Wie Kinderrechte zu Rechten der Kinder werden können. *Sozial Extra*, 7/8, 44-46.
- Maywald, J. (2019). 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – kinderrechtliche Impulse für die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe. *Forum Jugendhilfe*, 03, 44-51.
- Maywald, J. (2018). Kinderrechte – Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 967-990). Springer VS.
- Maywald, J. (2008). Die Umsetzung der Kinderrechte als Leitbild in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *Kinderschutz Kinderrechte Beteiligung*. <https://www.sos-kinderdorf.de/resource/blob/8608/ac3179486ce3c6bcc7d10589217ffd0a/dokumentation6-data.pdf>
- Minar, U. (2020). Gelebte Schutzkonzepte in Einrichtungen: Von der „Checkliste“ zur gemeinsamen Haltung. In Die Kinderschutzzentren (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt an Kindern in familiären Lebenswelten – Zugänge und Hilfen* (S. 201-216). Die Kinderschutz-Zentren.
- Müller, N. (2021). *Stellungnahme der Kinderkommission des Deutschen Bundestages zum Thema „Krise trifft Gesellschaft – Auswirkungen der Corona-Krise auf die Lebensbedingungen junger Menschen“*. [https://www.bundestag.de/resource/blob/849400/0651a5a6b379e8fe9d3f677e6951d50d/19\\_11-Stellungnahme-zum-Thema-Krise-trifft-Gesellschaft-Auswirkungen-der-Corona-Krise-auf-die-Lebensbedingungen-junger-Menschen--data.pdf](https://www.bundestag.de/resource/blob/849400/0651a5a6b379e8fe9d3f677e6951d50d/19_11-Stellungnahme-zum-Thema-Krise-trifft-Gesellschaft-Auswirkungen-der-Corona-Krise-auf-die-Lebensbedingungen-junger-Menschen--data.pdf)
- National Coalition Deutschland. (2021). *Kinderrechte im Koalitionsvertrag*. <https://padlet.com/NetzwerkKinderrechte/KinderrechteKoalition>
- National Coalition Deutschland. (2019a). *Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. 5./6. Ergänzender Bericht an die Vereinten Nationen*. [https://umsetzung-der-kinderrechtskonvention.de/wp-content/uploads/2019/10/NC\\_ErgaenzenderBericht\\_DEU\\_Web.pdf](https://umsetzung-der-kinderrechtskonvention.de/wp-content/uploads/2019/10/NC_ErgaenzenderBericht_DEU_Web.pdf)
- National Coalition Deutschland. (2019b). *Der Zweite Kinderrechtreport. Kinder und Jugendliche bewerten die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2019*. <https://netzwerk-kinderrechte.de/wp-content/uploads/2020/12/Kinderrechtreport.pdf>
- Oeffling, Y., Winter, V. & Wolff, M. (2018). Prävention als organisationales Bildungskonzept. In C. Oppermann, V. Winter, C. Harder, M. Wolff & W. Schröer. *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen* (S. 204-231). Beltz Juventa.
- Oppermann, C. & Schröer, W. (2018). AdressatInnen und Schutzkonzepte. In C. Oppermann, V. Winter, C. Harder, M. Wolff & W. Schröer (Hrsg.), *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen* (S. 141-151). Beltz Juventa.
- Pergande, B. (2021). „Die Wahrung des Kinderrechts auf Partizipation geht direkt mit der Wahrung des Kinderrechts auf Schutz einher.“ Fragen von Prof. Dr. Jörg Maywald an Bianka Pergande, Geschäftsführerin der Deutschen Liga für das Kind. *Frühe Kindheit*, 06, 46-49.

- Pluto, L. (2018). Partizipation und Beteiligungsrechte. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 945-965). Springer VS.
- Ripking, C. & Schweder, K. (2021). *Die Zeit ist reif! Was lange währt, wird doch nicht gut? Chronologie der Aktivitäten des Netzwerks Kinderrechte zu „Kinderrechten ins Grundgesetz“*. <https://netzwerk-kinderrechte.de/2021/06/09/die-zeit-ist-reif-was-lange-waehrt-wird-doch-nicht-gut/>
- Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit - Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Gestaltung*. Beltz.
- Schröder, W. (2017). Kinderrechte. Wo sind die Rechte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen heute? *Sozial Extra*, 1, 50-52.
- Spura, A., Reibling, N., Thaiss, H. M. & De Bock, F. (2021). Kinder und Jugendliche in der COVID-19-Pandemie – zur besonderen Betroffenheit einer vermeintlichen „low risk group“. *Bundesgesundheitsblatt*, 64, 1481-1482.
- Stange, W. (2002). *Was ist Partizipation?* [https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/4\\_Praxis/4.6\\_Beteiligungsbausteine/4.6.1\\_Grundlagen/4.6.1.1\\_Theorie/Baustein\\_A\\_1\\_1.pdf](https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/4_Praxis/4.6_Beteiligungsbausteine/4.6.1_Grundlagen/4.6.1.1_Theorie/Baustein_A_1_1.pdf)
- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM). *Schutzkonzepte: Was sind Schutzkonzepte*. <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/schutzkonzepte>
- Wabnitz, R. J. (2015). Kinderrechte, Elternrechte und staatliches Wächteramt. *Frühe Kindheit*, 03, 7-11.
- Wolff, M. & Hartig, S. (2013). *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre BetreuerInnen*. Beltz Juventa.

## Zur weiteren Vertiefung

- ▶ Broschüre des BMFSFJ (2018). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-86530>
- ▶ Zur Entwicklung der Kinderrechte: Maywald, J. (2018). Kinderrechte – Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe (S. 967-990). Springer VS.
- ▶ Zur Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Kinderrechte und der Kritik, dass das Bild des Kindes, welches der UN-Kinderrechtskonvention zugrundliegt, ein eurozentristisches ist, welches diverse und ungleiche Lebenswelten von Kindern nur unzureichend berücksichtigt: Liebel, M. (2019). Postkoloniale Dilemmata der Kinderrechte. In C. Maier-Höfer (Hrsg.), Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart: Praxisfragen und Forschung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen (S. 21-63). Springer VS.
- ▶ Fünfter und Sechster Staatenbericht zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. <https://www.bmfsfj.de/>
- ▶ Abschließende Bemerkungen des UN-Ausschusses: <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/staatenberichte/>
- ▶ 5./6. Ergänzender Bericht an die Vereinten Nationen: <https://netzwerk-kinderrechte.de/>
- ▶ Zweiter Kinderrechtebericht: <https://netzwerk-kinderrechte.de/>

## Mediathek



Podcast der Deutschen Kinderschutz-Stiftung Hänsel und Gretel: Quo Vadis Kinderrechte? (25.03.2021) Kathinka Beckmann im Gespräch mit Prof. Dr. Jörg Maywald (36 Minuten).



„Recht so?!“ Der Rechtsstaat-Podcast des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV): Interview mit Christine Lamprecht und Anne Lütkes zum Thema Kinderrechte ins Grundgesetz (36 Minuten).



Kurzfilm vom Deutschen Institut für Menschenrechte: UN-KRK: Das Staatenberichtsverfahren kurz erklärt (4 Minuten).



”

Da aber keineswegs gewiss ist, dass Prävention ihre Ziele erreicht und nicht etwa wirkungslos bleibt oder gar kontraproduktive Effekte hervorruft, muss das Forschungsdefizit in Bezug auf Wirksamkeit von Gewaltprävention in Kindesalter abgebaut werden.

“



# Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention

# 4

*Bernd Holthusen & Heinz Kindler*

## 4.1 Einleitung – Von *gefährlichen* Kindern zu *gefährdeten* Kindern

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich der Blick auf Kinder unter dem Fokus der (Gewalt-)Prävention erheblich gewandelt. In den 1990er Jahren prägten die steigenden Zahlen von Gewalttaten junger Menschen in den polizeilichen Hellfeldstatistiken und einzelne schlagzeilenträchtige Straftaten die mediale Berichterstattung, insbesondere, wenn sie strafunmündigen Kindern vorgeworfen wurden. „Die kleinen Monster. Warum immer mehr Kinder kriminell werden“ titelte der Spiegel (15/1998). In Bezug auf Gewalt wurden Kinder eher als gefährliche Täter:innen und weniger als gefährdete Opfer gesehen (Arbeitsstelle, 1999). Die Politik sah Handlungsbedarf und – neben den reflexhaften Forderungen nach Strafverschärfungen, nach Absenkung des Strafmündigkeitsalter oder freiheitsentziehender Unterbringung – wurde Gewaltprävention auf die politische Agenda gesetzt. Zahlreiche gewaltpräventive Projekte und Programme, die vor allem das Kindes- und Jugendalter fokussierten, wurden gefördert und bundesweit etablierte sich eine vielfältige Präventionslandschaft. Dabei bildeten Kinder eine wichtige Adressat:innengruppe für Präventionsstrategien, auch getragen von der Sorge, dass frühe Delinquenz ein Anzeichen für eine mögliche kriminelle Karriere sein könnte, wenn nicht rechtzeitig – mittels Gewaltprävention – gegensteuert wird (Arbeitsstelle, 2000). Die Sorgen wurden auch durch den Umstand befördert, dass im Fall von Kinderdelinquenz ausschließlich die Kinder- und Jugendhilfe zuständig ist und somit das repressive Instrumentarium von Polizei und Justiz im Zweifelsfall nicht zur Verfügung steht.

In den Folgejahren war eine Vorverlagerung der Präventionsstrategien in zweierlei Hinsicht zu beobachten: Erstens wurden immer jüngere Altersgruppen in den Blick genommen und zweitens wurden nicht nur mit Gewalttaten auffällige Kinder, sondern ganze Schulklassen oder Kindergartengruppen adressiert (Hoops & Holthusen, 2014). Mit der Vorverlagerung der Präventi-



**Bernd Holthusen**

ist Politikwissenschaftler und Leiter der Fachgruppe „Angebote und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe“ am Deutschen Jugendinstitut.



**Prof. Dr. Heinz Kindler**

ist Psychologe und Leiter der Fachgruppe „Familienhilfe und Kinderschutz“ am Deutschen Jugendinstitut.

onsstrategien ist eine Verschiebung des thematischen Fokus hin auf den Umgang mit Konflikten und die Stärkung sozialer Kompetenz zu verzeichnen. Ob angesichts dieser Vorverlagerung noch von Gewaltprävention im engen Sinne gesprochen werden sollte, ist unklar.<sup>3</sup> Sicherlich können einerseits mit diesen Ansätzen gewaltpräventive Effekte erzielt werden, andererseits wird das Label der Gewaltprävention etwas unpassend, weil die große Mehrzahl der adressierten Kinder auch ohne Prävention nie zu Gewalttäter:innen werden würde.

Mit dem beständigen Rückgang der polizeilichen registrierten Gewalttaten von Kindern und Jugendlichen zu Beginn des neuen Jahrtausends auf der einen Seite und der medialen Berichterstattung über tragische Todesfälle von Kindern durch Vernachlässigung und innerfamiliäre Gewalt auf der anderen Seite, rückte der Fokus der Prävention von den *gefährlichen* zu den *gefährdeten* Kindern, von den (potentiellen) Täter:innen auf die (potentiellen) Opfer. Die bekannt gewordenen dramatischen Kinderschutzfälle wurden mit der Zielsetzung analysiert, das System und die Verfahrensabläufe des Kinderschutzes zu verbessern. Neben innerfamiliärer Gewalt steht dabei sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (siehe hierzu auch den Beitrag von Nadine Schicha im vorliegenden Band).

Als Teil und Folge des Blickwechsels wurde der Gesetzgeber wiederholt aktiv: Im Jahr 2000 wurde mit dem Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung das Recht auf gewaltfreie Erziehung als Appellgesetz verabschiedet, im Jahr 2005 wurde mit dem Kinder- und Jugendweiterentwicklungsgesetz der Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe mit Einführung des § 8a SGB VIII präzisiert und ein Vorgehen bei der Einschätzung von Kindeswohlgefährdung normiert. Im Jahr 2010 erlangte die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland Gesetzeskraft. Die Bemühungen um den Kinderschutz wurden im Bundeskinderschutzgesetz 2012 und dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz 2021 fortgesetzt, u. a. auch durch das Erfordernis von Schutzkonzepten in Einrichtungen.

Insgesamt ist damit ein weiterer bedeutender Entwicklungsschritt der auf Kinder fokussierten Gewaltprävention zu verzeichnen: Die Strategien beziehen sich nicht mehr nur auf einzelne Projekte und Programme, sondern zielen verstärkt auf die Weiterentwicklung der Regelangebote und der institutionellen Strukturen. Im folgenden Beitrag werden zunächst auf der Phänomenebene Gewalttaten von und an Kindern in den Blick genommen. Dabei wird differenziert nach Gewalt innerhalb und außerhalb der Familie, da diese Unterscheidung folgenreich für die darauf bezogene Prävention ist; diese wird daran anschließend thematisiert. Im Ausblick werden Voraussetzungen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Prävention zur Diskussion gestellt.

---

<sup>3</sup> Zur problematischen Verwendung des Präventionsbegriffs vgl. auch Holthusen, 2020.

## 4.2 Gewalt an und von Kindern – Ausmaß und Entwicklungen

Wie verändert sich das Ausmaß, in dem Kinder in Deutschland von Gewalt betroffen sind? Zur Beantwortung dieser Frage kann prinzipiell auf Hell- und Dunkelfelddaten zurückgegriffen werden. Als Hellfelddaten werden die in einschlägigen Institutionen bekanntwerdende und in amtlichen Statistiken auch tatsächlich erfassten relevanten Ereignisse oder Personen bezeichnet. Als Dunkelfelddaten werden Schätzungen der Häufigkeit relevanter Ereignisse oder betroffener Personen auf der Grundlage von Befragungen bezeichnet, die unabhängig davon erfolgen, ob die relevanten Ereignisse oder betroffenen Personen in einer amtlichen Statistik erfasst wurden. (Für eine Erörterung der Vergleichbarkeit von Hell- und Dunkelfelddaten siehe Birkel, 2014) Beide Datenquellen ermöglichen nur näherungsweise Antworten. Welche mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen für die Selbstaufklärung der Gesellschaft über die Entwicklung der Gewaltbetroffenheit von Kindern öffentlich eingesetzt werden sollten, bedarf der Abwägung, die hier aber nur knapp dargestellt werden kann.

### 4.2.1 Trends zum Ausmaß der Betroffenheit in der Familie

Hellfelddaten zu Kindern, die von Gewalt in der Familie betroffen sind, können prinzipiell aus den Bereichen der Strafverfolgung, der Kinder- und Jugendhilfe und des Gesundheitswesens gewonnen werden (für einen Überblick siehe Jud & Kindler, 2022). Hellfelddaten stellen in Deutschland bislang kein geeignetes Instrument dar, um abzuschätzen, wie viele Kinder von innerfamiliärer Gewalt betroffen sind: Die Gründe hierfür sind minimale Anzeigequoten innerfamiliärer körperlicher Gewalt gegen Kinder bei der Polizei (z. B. 4,2 % bei Hellmann, 2014, S. 124), bislang fehlende Qualitätssicherung in den amtlichen Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – mit sehr großen Variationskoeffizienten von 0,72 für die Anzahl der bearbeiteten Gefährdungsmitteilungen nach § 8a SGB VIII über die Jugendämter hinweg (Mühlmann, 2019, S. 11) – und eine erst im Aufbau befindliche Datenerhebung im Gesundheitswesen zu gewaltbedingten Verletzungen. Vielmehr führen öffentlich kommunizierte Zahlen aus dem Hellfeld zu einer gravierenden Unterschätzung der realen Problematik der innerfamiliären Gewaltbetroffenheit von Kindern in Deutschland. Der Sinn der Hellfeldstatistiken liegt in diesem Bereich derzeit vor allem im Tätigkeitsnachweis der verschiedenen Institutionen und im Ansatz in der Nachvollziehbarkeit von Bearbeitungsschritten.

Nur bei sehr schweren innerfamiliären Gewaltformen, die sich seltener verbergen lassen, dürften Hellfelddaten eine einigermaßen zuverlässige Grundlage für öffentlich kommunizierte Angaben darstellen. Im Hinblick auf die innerfamiliäre Tötung von Kindern stellt vermutlich die medizinische Todesursachenstatistik die derzeit beste Informationsquelle dar, weil sie insbesondere (a) Fälle mit anschließendem Suizid des bzw. der Täter:in einschließt, (b) nicht der Zersplitterung auf verschiedene Deliktgruppen unterliegt, wie in der PKS sowie (c) international vergleichbar ist. Mehrere Analysen der Todesursachenstatistik liegen vor: Pritchard et al. (2019, S. 342) zeigen für Deutschland bei Kindern in der Altersgruppe 0-4 Jahre eine Abnahme der misshandlungsbedingten und damit in dieser Altersgruppe in der Regel innerfamiliären Todesfälle zwischen einer Referenzperiode 1981-1989 und einer Vergleichsperiode 2013-2015 um 34 % von 12 auf 8 pro eine Million dieser

Altersgruppe. Deutschland liegt damit sowohl im Hinblick auf die Rate misshandlungsbedingter Todesfälle als auch bezüglich der Geschwindigkeit der Abnahme nur im Mittelfeld entwickelter Industrieländer. Eine Aktualisierung der Befunde ist überfällig.

Werden Dunkelfelddaten als aussagekräftigere Möglichkeit herangezogen, um Trends in der innerfamiliären Gewaltbetroffenheit von Kindern in Deutschland abzubilden, so erweist es sich als erste Hürde, dass die Regierungen in Deutschland bislang die Empfehlung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ignoriert hat, ein regelmäßiges Monitoring mittels wiederholter, mit identischer Methodik durchgeführter Dunkelfeldbefragungen zu etablieren (Sethi et al., 2018, S. 44). Hilfsweise können die Ergebnisse zweier 2010 und 2016 durchgeführter Bevölkerungsbefragungen herangezogen werden, die mit einem identischen, wenngleich nicht besonders ausführlichen Instrument durchgeführt wurden. Immerhin werden die wichtigsten Gefährdungsformen (körperliche Misshandlung, psychische Misshandlung, sexueller Missbrauch, emotionale Vernachlässigung, körperliche Vernachlässigung) in den beiden Bevölkerungsbefragungen abgedeckt (Witt et al., 2018). Im Vergleich der jüngsten Altersgruppe der Befragten (14-25 Jahre), deren Angaben die Erfahrungen jetziger Kinder noch am besten abbilden dürften, zeigen sich folgende Ergebnisse (Tabelle 1):

Tabelle 1: Vergleich der berichteten Häufigkeiten verschiedener Gefährdungsformen in der Altersgruppe 14-25 Jahre in zwei Bevölkerungsbefragungen 2010 und 2016 mit identischem Befragungsinstrument (Childhood Trauma Questionnaire; Witt et al., 2018, S. 8).

Häufigkeit (%) in	2010	2016
<b>Körperliche Misshandlung</b>	4,2	6,2
<b>Psychische Misshandlung</b>	4,2	5,2
<b>Sexueller Missbrauch</b>	5,0	5,0
<b>Emotionale Vernachlässigung</b>	9,6	10,2
<b>Körperliche Vernachlässigung</b>	12,3	12,6

Wie leicht zu erkennen ist, gibt es bei keiner Gefährdungsform deutlich zurückgehende Prävalenzen. Vielmehr zeigen sich durchgängig keine statistisch gegen den Zufall abgrenzbaren Unterschiede. Für viele Fachkräfte, die sich im Kinderschutz engagieren, ist dieser Befund frustrierend. Allerdings ist zu bedenken, dass die Befunde auf der Bevölkerungsebene in keiner Weise besagen, dass die Arbeit im Einzelfall für betroffene Kinder und Familien nicht sehr wichtig und erfolgreich sein kann. Auf der gesellschaftlichen Ebene ist die Diskussion aber überfällig, welche Maßnahmen helfen könnten, Gefährdung deutlich zurückzudrängen und damit einen positiven Trend zu kreieren.

Gleichfalls in eine Phase der Stagnation übergegangen scheint der Legitimationsverlust des Einsatzes von Gewalt in der Erziehung. Zeigte sich hier vor allem rund um die Einführung des Rechts auf gewaltfreie Erziehung eine deutliche abnehmende Akzeptanz von Körperstrafen, die sich als Trend noch einige Zeit fortsetzte (Plener et al., 2016), so stagnieren die Zustimmung- bzw. Ablehnungsraten mittlerweile (Clemens et al., 2020) – wobei Männer, ältere Personen, Personen, die selbst Gewalt in der Erziehung erlebt haben und Personen mit eher autoritären gesellschaftlichen Einstellungen den Einsatz von Gewalt in der Erziehung am ehesten befürworten (Clemens et al., 2019).

#### 4.2.2 Trends zum Ausmaß der Betroffenheit außerhalb der Familie

##### 4.2.2.1 Kinder als Tatverdächtige und Opfer von Gewalt in der Polizeilichen Kriminalstatistik

Die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) gibt Auskunft darüber, wie viele Kinder unter 14 Jahren der Polizei als Tatverdächtige von Gewalttaten bekannt werden und wie viele Kinder unter 14 Jahren Opfer von den bekannt gewordenen Gewalttaten geworden sind. Da Kinder unter 14 Jahren strafunmündig sind und deshalb für diese Altersgruppe keine justiziellen Strafverfolgungsstatistiken bestehen, stützt sich die Beschreibung des Helfelds auf die PKS. Die Anzahl der in der PKS registrierten Gewalttaten ist neben der tatsächlichen Kriminalitätsentwicklung auch von weiteren Faktoren abhängig, wie z. B. der Anzeigewahrscheinlichkeit und der polizeilichen Kontrollintensität, die die Aussagekraft limitieren. Bei der Altersgruppe der strafunmündigen Kinder ist eher von einer geringen Anzeigewahrscheinlichkeit auszugehen, während andererseits zu erwarten ist, dass Kinder ihre Taten weniger gut planen und verdecken können, sodass die Taten einfacher zu ermitteln sind.

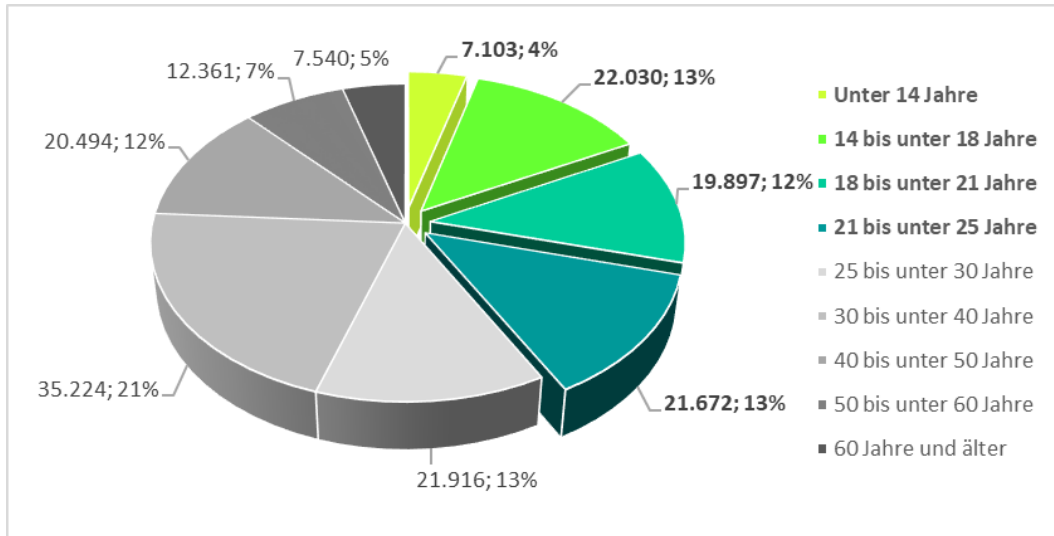
Die folgend genannten Straftatbestände werden in der PKS unter dem Summenschlüssel (892000) Gewaltkriminalität zusammengefasst: gefährliche und schwere Körperverletzung, Raub, Vergewaltigung, schwere sexuelle Nötigung bis hin zu Mord und Totschlag und weitere schwere Straftaten.<sup>4</sup> Einfache Körperverletzungsdelikte fallen nicht unter Gewaltkriminalität. Insgesamt 7.103 Gewaltentaten wurden im Jahr 2020 Kindern zu Last gelegt, d. h. lediglich vier Prozent aller registrierten Gewaltdelikte (siehe Abbildung 1). Daneben wurden im selben Jahr 9.421 Kinder der einfachen Körperverletzung tatverdächtigt.

---

<sup>4</sup> Es handelt sich um Straftatbestände, die für das Kindesalter nahezu keine Relevanz haben: Tötung auf Verlangen, sexueller Übergriff im besonders schweren Fall einschl. mit Todesfolge, räuberische Erpressung und räuberischer Angriff auf Kraftfahrer, Körperverletzung mit Todesfolge, Verstümmelung weiblicher Genitalien, erpresserischer Menschenraub, Geiselnahme, Angriff auf den Luft- und Seeverkehr.

## Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention

Abbildung 1: Gewaltkriminalität nach Altersgruppen im Jahr 2020 (absolute Zahlen und Anteil der Altersgruppen in %)



Quelle: PKS Bundeskriminalamt Zeitreihen, Tabelle 20. Eigene Darstellung der DJI-Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, München

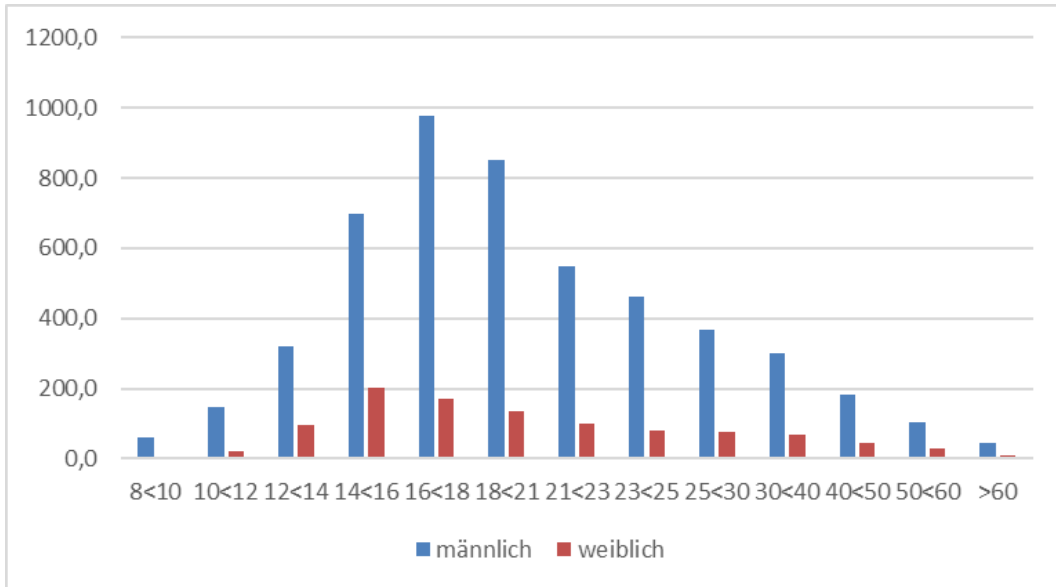
Bei der Betrachtung der Tatverdächtigenbelastungszahlen (TVBZ), die den Anteil der Tatverdächtigen an der jeweiligen Alters- und Bevölkerungsgruppe<sup>5</sup> angeben, wird erwartungsgemäß sichtbar, dass vor allem die älteren Kinder innerhalb der Gruppe der unter 14-Jährigen als Tatverdächtige von Gewaltdelikten auffällig sind. Für die unter 14-Jährigen betrug im Jahr 2020 die TVBZ 125,9, d. h., dass von 100.000 deutschen Kindern zwischen acht und 13 Jahren 125 einer Gewalttat verdächtigt wurden, also nur 0,125 Prozent. Insgesamt sind Jungen (200,8) mehrfach stärker belastet als Mädchen (47) (siehe Abbildung 2). Im Vergleich der Altersgruppen zeigt sich, dass Jugendliche und Heranwachsende die höchsten Belastungszahlen aufweisen und danach die Belastungszahlen mit zunehmendem Alter wieder zurückgehen. Die stärkste Belastung wird bei Mädchen bereits in der Altersgruppe der 14- bis unter 16-Jährigen erreicht, bei Jungen später in der Altersgruppe der zwischen 16- und unter 18-Jährigen.

Im langjährigen Vergleich für die vergangenen zwei Jahrzehnte der Tatverdächtigenbelastungszahlen in Bezug auf Gewaltkriminalität zeigt sich zunächst ein Anstieg mit Höhepunkt in den Jahren 2007/2008. Danach ist ein starker Rückgang bis zum Jahr 2015 zu verzeichnen, um anschließend leicht schwankend auf niedrigem Niveau zu verbleiben. Jugendliche, Heranwachsende und Jungerwachsene sind mehrfach stärker als der Durchschnitt belastet, weisen aber auch die stärksten Rückgänge auf. Die Belastungszahlen der Kinder liegen unter der der Gesamtbevölkerung und sind in den letzten Jahren ebenfalls gesunken (siehe Abbildung 3).

<sup>5</sup> In der PKS wird die Tatverdächtigenbelastungszahl nur für die deutsche Bevölkerung berechnet, da verlässliche Bezugsgrößen für nicht-deutsche Personengruppen fehlen.

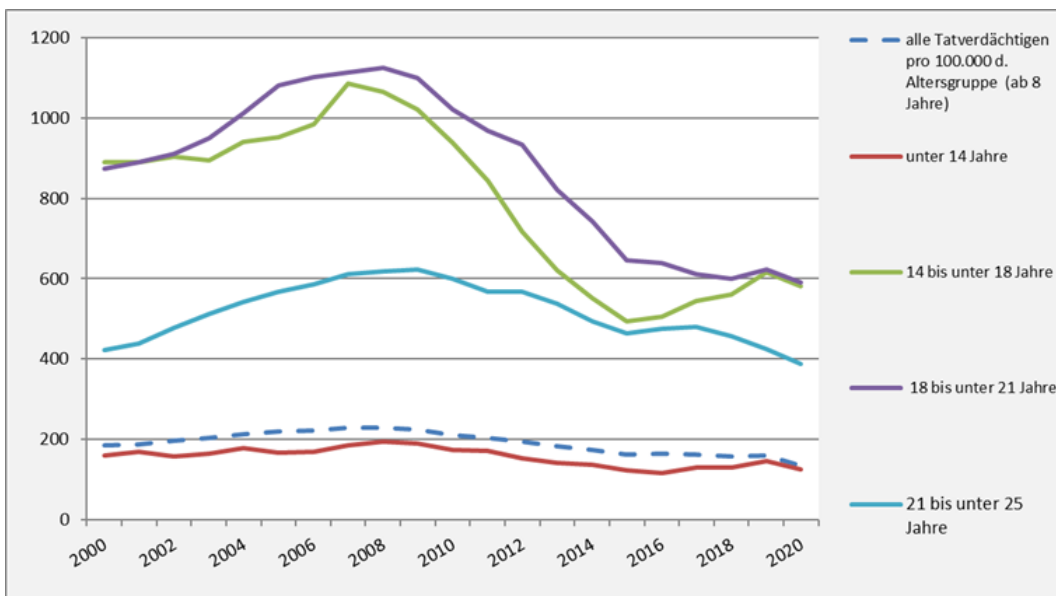
## Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention

Abbildung 2: Tatverdächtigenbelastung (pro 100.000) der Deutschen bei Gewaltkriminalität nach Alter und Geschlecht im Jahr 2020



Quelle: PKS Bundeskriminalamt Zeitreihen, Tabelle 40. Eigene Zusammenstellung der DJI-Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, München

Abbildung 3: Übersicht über die Tatverdächtigenbelastungszahlen der deutschen tatverdächtigen jungen Menschen nach Alter von 2000 bis 2020 – Gewaltkriminalität



Quelle: PKS Bundeskriminalamt Zeitreihen, Tabelle 40 (2000–2020). Eigene Zusammenstellung der DJI-Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, München



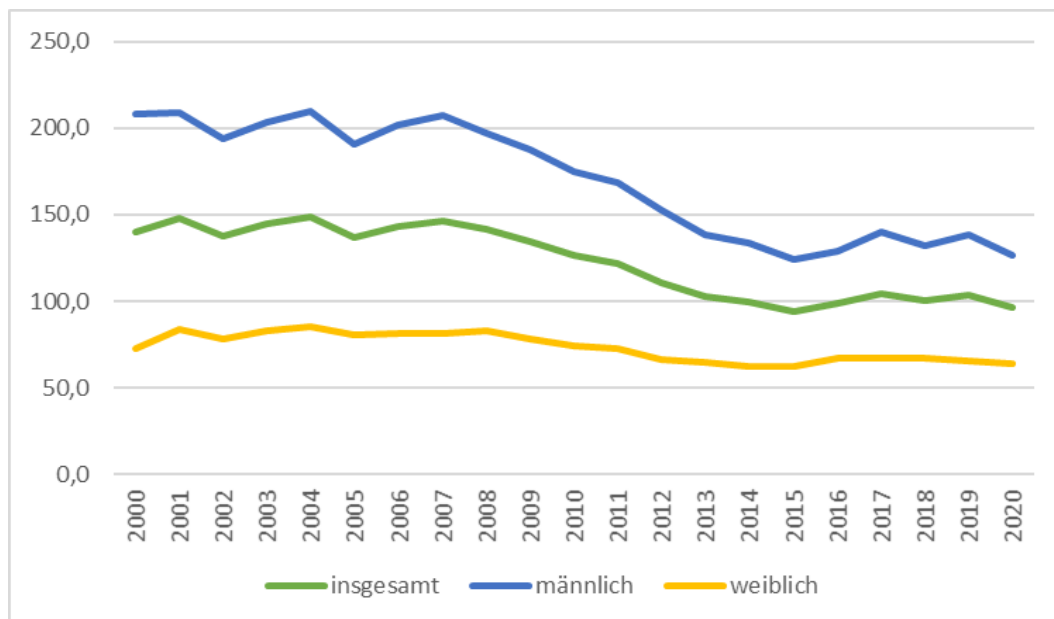
## Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention

Insgesamt zeigt sich im Hellfeld, dass Kinder unter 14 Jahren nur sehr selten mit (schwerer) Gewaltkriminalität auffällig werden. In der Tendenz ist in den letzten Jahren ein Rückgang zu verzeichnen.

Die PKS erfasst auch, wer die Opfer von Gewalttaten sind. Im Jahr 2020 wurden der Polizei 10.273 Fälle bekannt, in denen unter 14-jährige Kinder Opfer einer Gewalttat geworden sind. Wie auch bei der Gewaltdelinquenz sind Jungen (6.941) stärker betroffen als Mädchen (3.332), mit Ausnahme von Delikten gegen die sexuelle Selbstbestimmung. Wesentlich häufiger sind Kinder Opfer von einfacher Körperverletzung, die im Summenschlüssel Gewaltkriminalität nicht enthalten ist: Im Jahr 2020 wurden 24.061 Kinder Opfer einer einfachen Körperverletzung, davon 15.654 Jungen und 8.407 Mädchen. Nicht selten vollziehen sich Gewalttaten in derselben Alters- und Geschlechtergruppe.

Auf Basis der PKS können Opfergefährdungszahlen (OGZ), also Opfer bezogen auf 100.000 Einwohner:innen des entsprechenden Bevölkerungsanteils, berechnet werden. In Bezug auf Gewaltkriminalität im Jahr 2020 betrug die OGZ für Kinder 96,5, d. h., dass etwa 0,1 Prozent der unter 14-Jährigen eine Gewalttat erlitten haben. Auch hier sind Jungen (126,9) etwa doppelt so häufig gefährdet wie Mädchen (64,3). Im Vergleich waren Jugendliche (717,9) und Heranwachsende (903,8) siebenfach bzw. neunfach häufiger gefährdet, Opfer einer der Polizei bekannt gewordenen Gewalttat zu werden. Die OGZ ermöglicht als Verhältniszahl auch Aussagen über die langjährige Entwicklung. Hier zeigt sich in den letzten zwei Jahrzehnten eine positive Entwicklung: Wie auch bei den Tatverdächtigenbelastungszahlen ist ab 2007 zunächst ein kontinuierlicher Rückgang zu verzeichnen, der ab dem Jahr 2015 auf ein niedriges Niveau übergeht (siehe Abbildung 4). Bei den häufiger gefährdeten männlichen Kindern ist der Rückgang stärker ausgeprägt.

Abbildung 4: Opfergefährdungszahlen Gewaltkriminalität Kinder unter 14 Jahren nach Geschlecht 2000 – 2020



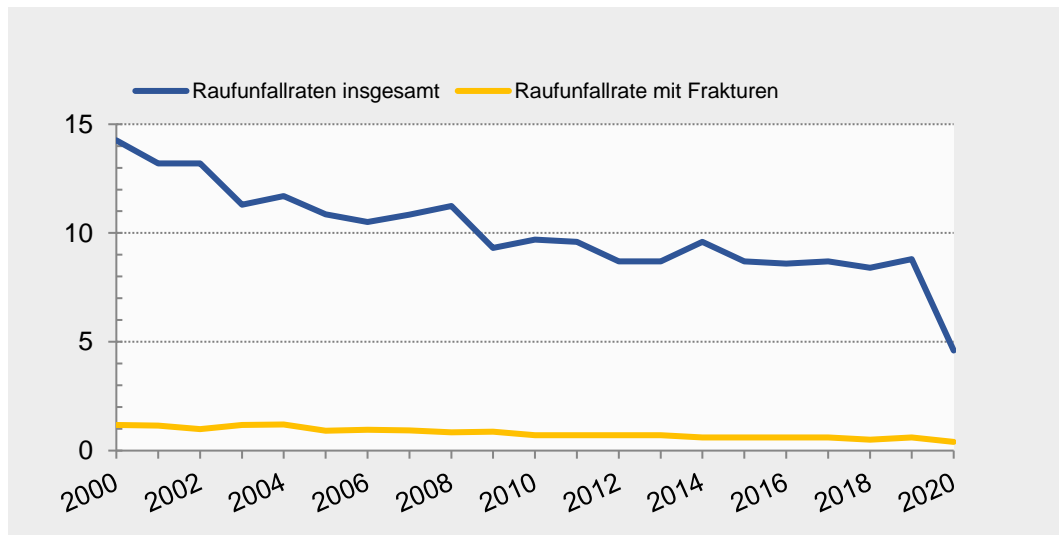
Quelle: PKS Bundeskriminalamt Zeitreihen, Tabelle 91 (2000–2020). Eigene Zusammenstellung



#### 4.2.2.1 Gewalt in Schulen

Schule ist für Kinder (ab dem Schulalter) ein zentraler Ort, an dem es zu Viktimisierung und Delinquenz vor allem unter Gleichaltrigen kommt. Regelmäßig ist das Thema „Gewalt an Schulen“ in den Medien zu finden, häufig mit der Einschätzung verbunden, dass die Gewalt in Schulen beständig zunehme und die Schüler:innen immer gewalttätiger werden würden. Dieses Bild lässt sich empirisch nicht bestätigen. Die Statistik zu den gewaltbedingten Unfällen an Schulen (Raufunfallstatistik) der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung ist hier besonders aussagekräftig, da sie eine Vollerhebung aller Schulen ist. Erfasst werden alle Raufunfälle, die eine medizinische Behandlung erforderlich gemacht haben und deshalb der Versicherung gemeldet werden. Die Entwicklung in den letzten zwei Jahrzehnten ist – ähnlich wie die Daten der PKS – zunächst rückläufig und stabilisiert sich auf niedrigem Niveau: Mussten im Jahr 2000 noch etwa 14 von 1.000 Schüler:innen wegen Raufunfällen medizinisch behandelt werden, so waren es im Jahr 2019 nur noch 9 von 1.000 Schüler:innen. Der weitere gravierende Rückgang im Jahr 2020 muss im Zusammenhang mit den Corona-Auswirkungen auf den Schulbetrieb als Sonderfall interpretiert werden. Auch die besonders schweren Raufunfälle, die mit Frakturen verbunden sind, haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten nahezu halbiert (siehe Abbildung 5). Wird zwischen Schulformen differenziert, so zeigt sich, dass Förder- und Realschulen deutlich häufiger Raufunfälle melden als Grund-, Haupt- und Gesamtschulen. Die niedrigsten Zahlen werden von den Gymnasien berichtet.

Abbildung 5: Raufunfälle allgemein und Raufunfälle mit Frakturen in der Schülerversicherung 2000-2020 je 1.000 Versicherte



Quelle: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung – Statistik – Makrodaten, Schülerunfälle/gewaltbedingte Unfälle in der Schülerversicherung. Eigene Zusammenstellung der DJI-Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, München

Basierend auf den Daten der polizeilichen Verlaufsstatistik in Berlin haben Lüter et al. (2019) die erfassten Rohheitsdelikte (Gewalttaten inkl. einfacher Körperverletzung) mit dem Tatort Schule ausgewertet. Die Befunde zeigten für die Berliner Schulen zwischen

2008 und 2017 zwar einen Rückgang der Häufigkeitsziffer für die Jugendlichen zwischen 14 und unter 18 Jahren mit einem leichten Wiederanstieg in den letzten Jahren, für die Gruppe der 8 bis unter 14-jährigen Kinder wird allerdings nach schwankenden Zahlen sogar ein Anstieg im selben Zeitraum (ebd. S. 35) berichtet.

Eine Dunkelfeldbefragung 767 Berliner Schüler:innen<sup>6</sup> (Bergert et al., 2015) zeigt, dass die Zahlen des Hellfeldes nur einen sehr begrenzten Ausschnitt aufzeigen. Die Befragten waren zwischen elf und 14 Jahre alt und besuchten die siebte Klasse. Etwa ein Fünftel wurde in den vergangenen 12 Monaten Opfer einer Gewalttat<sup>7</sup>, wobei Gewalttaten nur in Einzelfällen zur Anzeige kamen (ebd., S. 50). Darüber hinaus waren die Schüler:innen häufig auch Opfer von (nicht strafrechtlich relevantem) Mobbing (22,8 %) und Cyberbullying (13,7 %), wobei bei diesen Delikten die Mädchen fast doppelt so stark betroffen waren wie die Jungen (ebd., S. 18). In Bezug auf Mobbing und Cybermobbing zeigen die Daten der deutschen „Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC)“-Studie (Fischer et al., 2020), in der 4.347 11-, 13- und 15-Jährige 2018 befragt wurden, wesentlich geringere Werte: Etwa jede:r siebte Schüler:in (ebd., S. 69) war in Mobbing involviert. Nur vier Prozent der Befragten waren an Cybermobbing beteiligt (ebd., S. 63). Die älteren Kinder wurden häufiger gemobbt. Interessanterweise ist seit 2002 in den vier vorangegangenen Erhebungen in diesem Bereich ein kontinuierlicher Rückgang zu verzeichnen (ebd., S. 64).

#### 4.3 Zukunft der Forschung zur Gewaltbetroffenheit von Kindern

Die Zukunft der Forschung zur innerfamiliären Gewalt gegenüber Kindern liegt in der schon lange geforderten Einführung eines Monitorings des Dunkelfeldes. Dieser Forderung hat sich 2021 der „Nationale Rat gegen sexuelle Gewalt“ – ein Zusammenschluss von politischen Akteur:innen, Zivilgesellschaft, Wissenschaft, Fachpraxis sowie Mitgliedern des Betroffenenrates – dem Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) angeschlossen (Nationaler Rat, 2021, S. 20). Hierbei werden sinnvollerweise verschiedene Formen von Gewalt gegen Kinder bzw. Jugendliche einbezogen. Verschiedene Möglichkeiten zur Anlage solcher Erhebungen werden derzeit im Rahmen eines Forschungsvorhabens ausgewertet. Eine weitere Perspektive könnte in der Durchführung einer Sentinelstudie liegen, d. h. einer Erhebung, die sich mit der Anzahl der Fälle beschäftigt, die Fachkräften in einer Vertrauensposition bekanntwerden (z. B. pädiatrischen Praxen), ohne aber in amtliche Statistiken einzugehen. Bei der Weiterentwicklung der amtlichen Statistiken werden etwa Möglichkeiten der Verknüpfung, vor allem aber

---

<sup>6</sup> Auf die zahlreichen KFN-Schülerbefragungen an vielen Orten und bundesweit (z. B. Baier et al., 2009, Baier, 2015, Krieg et al., 2020) als zentrale Dunkelfeldstudien zu Gewalt wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da hier die neunten Klassen und damit Jugendliche und nicht Kinder im Mittelpunkt standen. Auch die bedeutende Langzeitstudie „Kriminalität in der modernen Stadt“ (Boers & Reinecke, 2019), die 2002 den Längsschnitt mit einer siebten Klasse in Duisburg begann, hat ihren Schwerpunkt auf dem Jugend- und jungen Erwachsenenalter.

<sup>7</sup> In dieser Untersuchung umfassen Gewalttaten die Delikte Raub, Körperverletzung mit und ohne Waffe sowie sexuelle Belästigung.

die Weiterentwicklung zu Verlaufs- und Qualitätsstatistiken diskutiert (Jud & Kindler, 2022).

Auch die Forschung zu außerfamiliären Gewaltbetroffenheit sollte künftig ausgebaut werden. Aufgrund der insbesondere für das Kindesalter beschränkten Aussagekraft der Polizeilichen Kriminalstatistik, sollten regelmäßige Dunkelfeldbefragungen auch stärker diese Altersgruppe in den Blick nehmen. Inhaltlich sollten nicht nur Straftatbestände erfragt werden, sondern auch Konflikte zwischen Kindern, zwischen Kindern und Jugendlichen sowie Phänomene wie Mobbing und Cybermobbing fokussiert werden. Nur durch regelmäßige Befragungen mit vergleichbaren Instrumentarien lassen sich Entwicklungen abbilden, die für Fachpraxis und Fachpolitik relevant sind.

#### 4.4 Auswirkungen und Vorhersagefaktoren von Gewaltbetroffenheit

##### 4.4.1 Neue Ergebnisse aus der Grundlagenforschung zu den Folgen erlebter Gewalt im Kindesalter

Seit der letzten großen Forschungsübersicht der US-amerikanischen National Academy of Sciences (Petersen et al., 2014) sind mehrere Trends in der Grundlagenforschung zu den Folgen erlebter innerfamiliärer Gewalt im Kindesalter hervorgetreten: (a) Massiv zugenommen hat die Forschung zur Rolle (neuro-)physiologischer, genetischer und epigenetischer Merkmale und Mechanismen als Moderatoren bzw. Mediatoren der Folgen von Gewalt (z. B. Holochwost et al., 2021; Parade et al., 2021). Damit wird immer besser verständlich, warum verschiedene Kinder so unterschiedlich auf ähnliche Gewalterfahrungen reagieren. Zudem hat der Einbezug biologischer Prozesse den Blick für Zusammenhänge zwischen Gewaltbetroffenheit und späteren chronischen Gesundheitsbeeinträchtigungen wesentlich geschärft (z. B. Kerr et al., 2021; Marin et al., 2021). Unter dem Stichwort der „allostatischen Last“ werden dabei physiologische Prozesse diskutiert, die kurzfristig als Anpassung an eine gewalttätige Umgebung verstanden werden können, langfristig aber mit schädlichen gesundheitlichen Folgen verbunden sind (Guidi et al., 2021). (b) Mit einer stetig zunehmenden Anzahl an Langzeitstudien, die zudem häufig Gewalterfahrungen in die Gesamtzahl adverser Kindheitsereignisse (Krinmer et al., 2021) integrieren, war es möglich, Ausmaß, Bedingungen und beteiligte Prozesse einer intergenerationalen Weitergabe innerfamiliärer Gewalt besser einzuschätzen (Langevin et al., 2021). Im Erwachsenenalter konnte damit ein sehr viel breiteres Spektrum möglicher Folgen von Gewalterfahrungen untersucht werden, etwa die Geschwindigkeit von Alterungsprozessen (Colich et al., 2020), aber auch ökonomische Folgen für Betroffene (Bunting et al., 2018). (c) Für die Arbeit mit betroffenen Kindern sehr wichtig und grundlegend sind Studien zum Erleben verschiedener Formen von Gewalt in der Familie durch Kinder und ihren Verständnis- und Bewältigungsversuchen (für eine Forschungsübersicht siehe Kindler, 2021). Forschungsprogramme, wie etwa von Carmit Katz in Israel (z. B. Tsur et al., 2021), verdeutlichen, wie psychische Überlebensstrategien der Kinder langfristig zu psychischen Belastungen beitragen. Zunehmend werden auch in diesen, meist qualitativ ausgerichteten Studien Formen der Aggregation von Erkenntnissen über Studien hinweg eingesetzt, die

auch als Meta-Synthese bezeichnet werden (z. B. Noble-Carr et al., 2021). (d) Mit der Zunahme von Flüchtlingspopulationen auch in wohlhabenden westlichen Demokratien hat schließlich die Forschung zu Wechselwirkungen zwischen innerfamiliärer Gewalt und dem Erleben bewaffneter Konflikte wesentlich zugenommen (z. B. Devakumar et al., 2021), auch wenn hier gewonnene Erkenntnisse noch kaum in der Praxis angekommen sind.

#### 4.4.2 „Population Attributional Fractions“ und gesellschaftliche Kosten der Gewalt

Jenseits des Bemühens um die Beschreibung und ein Verständnis verschiedener Entwicklungsverläufe von Kindern nach innerfamiliärer Gewalt hat sich die Diskussion um die Kosten unzureichender Prävention und Intervention für Gesellschaften international wesentlich intensiviert. Als „Population Attributional Fractions“ werden dabei diejenigen Anteile schwerer Gesundheitsbeeinträchtigungen bezeichnet, die sich gänzlich oder wesentlich auf bestimmte Ereignisse oder Bedingungen, wie etwa innerfamiliäre Gewalt in der Kindheit, zurückführen lassen (für eine Einführung und Berechnungsweisen siehe Mansournia & Altman, 2018). Bisherige Befunde deuten darauf hin, dass wesentliche Anteile schwerer psychischer Erkrankungen (10-25 %) im Erwachsenenalter auf Erfahrungen von Kindeswohlgefährdung in der Kindheit zurückgeführt werden können (z. B. Afifi et al., 2008), weshalb das Zurückdrängen belastender Kindheitserfahrungen als prioritär für die Gesundheitsförderung eingestuft wird (Purtle et al., 2021). Insgesamt werden die in Deutschland anfallenden, auf prinzipiell vermeidbare belastende Kindheitsereignisse rückführbaren Kosten auf 129 Billionen US-Dollar oder 3,4 % des Bruttosozialprodukts geschätzt (Hughes et al., 2021). Allerdings leidet die Diskussion unter dem Umstand, dass die erste deutsche Studie zu Traumafolgekosten bereits veraltet ist (Habetha et al., 2012) und eine Überarbeitung erfolgen sollte.

#### 4.4.3 Von Risikofaktorenmodellen zum Verständnis von Risikomechanismen

Das hauptsächlich verbreitete Modell zur Erklärung von Kindesmisshandlung und anderer Formen innerfamiliärer Gewalt ist um 1980 herum entstanden und wird auch als „ökologische“ Theorie bezeichnet (Belsky, 1980). Der Grundgedanke besteht darin, dass eine Anhäufung von Belastungen und Risiken, etwa in der Form von Partnerschaftsgewalt, finanziellen Sorgen und sozialer Isolation in Verbindung mit einem „schwierigen“ Kind und eventuell verbunden mit überdauernden Risiken, beispielsweise Misshandlungserfahrungen in der Kindheit der Eltern, zusammengenommen über eine Überforderung der Eltern zu Misshandlung führen kann. Mehrere große Längsschnittstudien aus verschiedenen Ländern haben diesen Grundgedanken empirisch bestätigt. In einer großen australischen Studie über einen Zeitraum von 27 Jahren berichteten etwa 7 % der dann jungen Erwachsenen aus Familien ohne einschlägige Risiken rückblickend über Gefährdungserfahrungen in ihrer Kindheit, aber über 70 % der jungen Erwachsenen aus Familien mit 10 oder mehr einschlägigen Risiken (Doidge et al., 2017). Auf das Fünftel der Untersuchungsgruppe mit den meisten Risiken entfielen 40 % der Gefährdungsfälle und 60 % der Fälle mit mehreren Formen von Gefährdung. Vor diesem Hintergrund konnten für den Kinderschutz aussage-

kräftige Verfahren entwickelt werden, die in Misshandlungsfällen die Wiederholungsgefahr anhand der Anzahl relevanter Risiken abschätzen (van der Put et al., 2017). Allerdings hat die ökologische Theorie als Risikofaktorenmodell auch Grenzen. Insbesondere erklärt das Modell nicht, warum es manchmal auch in wenig belastet erscheinenden Familien zu Misshandlung kommt, während substanzielle Anteile schwer belasteter Eltern das Wohl ihrer Kinder nicht gefährden, sondern sich intensiv um deren Wohlergehen bemühen. Eine Konsequenz hieraus ist die verstärkte Suche nach Schutzfaktoren, von denen bislang vor allem ein Faktor, nämlich unterstützende Partnerschaften bzw. unterstützende enge, alltäglich verfügbare Beziehungen, identifiziert werden konnten (Austin et al., 2020). Ein weiterer Ansatz besteht in einer verstärkten Aufmerksamkeit für diejenigen Prozesse, die zu Misshandlung führen können. Solche Prozesse vermitteln zwischen Risikolagen und Gefährdungseignissen. In Einzelfällen können sie aber auch ohne gravierende Risikolagen auftreten. Es sind bereits eine Reihe von Risikomechanismen bekannt, die von lebensgeschichtlich erworbenen, sehr lückenhaften oder feindselig verzerrten Vorstellungen von Fürsorge bis hin zu einer negativen elterlichen Selbstwirksamkeit reichen (Kindler, 2017). Ein Verständnis solcher Prozesse ist deshalb wichtig, weil sich daraus für Einzelfälle Hinweise auf besonders geeignete Hilfen gewinnen lassen, sodass die Grundlagenforschung hier zu Weiterentwicklungen in Hilfskonzepten beiträgt.

#### 4.4.4 Perspektiven der Forschung in Deutschland

Die Forschung in Deutschland zu Auswirkungen und Entstehungsprozessen innerfamiliärer Gewalt gegen Kinder bzw. Jugendliche erreicht nur teilweise internationales Niveau. Beispielsweise wurden in einem innovativen Design mit der Ansprache von Familien im Rahmen von Kindervorsorgeuntersuchungen Daten zu Einflussfaktoren auf selbst berichtete elterliche Gewalt gegenüber Kindern in der frühen Kindheit gewonnen (Liel et al., 2020) oder in Längsschnitten Prozesse der intergenerationalen Weitergaben (Fuchs, 2017) bzw. der Entwicklung internalisierender Störungen bei Kindern nach innerfamiliärer Gewalt untersucht (Sierau et al., 2020). Ein deutlicher Aufschwung, wie sich aus mehreren Förderlinien des Bundesforschungsministeriums zu sexueller Gewalt ergeben hat, fehlt hier aber. Ebenfalls fehlen Zentren, die Vermittlung von Forschungsbefunden und die Diskussion mit der Praxis von Prävention und Intervention im Bereich innerfamiliärer Gewalt fördern. Die letzte größere Zusammenstellung der Befundlagen ist bereits mehr als 15 Jahre alt (Kindler et al., 2006).

#### 4.5 Neue Ergebnisse zum Stand der Prävention sowie aus Interventions- und Implementationsforschung

Systeme von Prävention und Intervention können unter sehr verschiedenen Blickwinkeln analysiert werden: Etwa im Hinblick auf die Zugänglichkeit und Verbreitung von Angeboten und Leistungen, auf konzeptuelle Entwicklungslinien und Kooperationen bei den Angeboten und Leistungen, auf Diagnostik und die bedarfsgerechte Ausgestaltung von Angeboten und Leistungen, auf Beteiligung und Zufriedenheit von Kindern und Jugendlichen,

die Angebote und Leistungen nutzen sowie auf Wirkungen von Angeboten und Leistungen im weiteren Entwicklungsverlauf.

Die Vielfalt der Befunde macht es erforderlich, in jedem Bereich Schwerpunkte zu setzen.

#### 4.5.1 Prävention von und Intervention bei Gewalt gegen Kinder in der Familie

Unter der Überschrift „Frühe Hilfen“ bekannt gewordene, früh im Leben von Kindern einsetzende präventive Angebote haben in Deutschland mittlerweile weite Verbreitung erfahren (Sann & Küster, 2018). Einige der im Rahmen Früher Hilfen eingesetzten Angebote scheinen für besonders belastete Familien geeignet und haben international ein Potenzial gezeigt, etwa ein Drittel früher Gefährdungsfälle zu verhindern (z. B. Geeraert et al., 2004). Auch in Deutschland deuten sich solche Effekte an (Kliem & Sandner, 2021), bislang jedoch nur für wenige und intensive Angebotsformen, deren Verbreitung und Zugänglichkeit in der Fläche nicht bekannt ist. Es existieren weder bei den Frühen Hilfen noch ansonsten im Kinderschutzsystem Anreize zum Einsatz wirkungsgeprüfter Hilfeformen, so dass Evaluationen eine wirtschaftliche Belastung und ein Risiko für Hilfeanbieter:innen darstellen. Zudem existieren kaum Förderstrukturen für Evaluationen.

Auch die Regelangebote der Hilfen zur Erziehung entsprechend § 27ff SGB VIII, die in Verlaufsstudien ohne Vergleichsgruppen mit mehrheitlich positiven Verläufen einhergegangen sind (z. B. Schmidt et al., 2002) und die regelhaft bereits beim Auftreten innerfamiliärer Gewalt eingesetzt werden können, haben das Potenzial einer präventiven Wirkung. Empirisch war dies bislang jedoch nicht Gegenstand von Studien. Zudem ist unklar, inwieweit bei einem Einsatz nach innerfamiliärer Gewalt konzeptuelle Ergänzungen erforderlich sind. Bisherige Verlaufsstudien deuten an dieser Stelle auf hohe Raten wiederholter Gefährdungseignisse hin, etwa 28 % in einer 3-Jahres-Katamnese (Jagusch et al., in Vorb.). Nach Gefährdungseignissen finden sich zudem bislang durchgängig geringe Raten einer Partizipation von Kindern bei der Ausgestaltung von Maßnahmen (z. B. Witte et al., 2020).

#### 4.5.2 Prävention von Gewalt außerhalb der Familie

Wie eingangs beschrieben, standen ab den 1990er Jahren Kinder als Gewalttäter:innen im Fokus von Gewaltprävention. In unterschiedlichen Kontexten wurden auf kommunaler Ebene – nicht selten auch durch die neu gegründeten kriminalpräventiven Räte angestoßen – zahlreiche Gewaltpräventionsprojekte für Kinder und Jugendliche gegründet, die sich immer weiter ausdifferenziert haben. Ein Teil der Projekte und Programme konzentriert sich explizit auf die sehr kleine Gruppe von Kindern, die bereits (mehrfach) polizeilich u. a. mit Gewaltdelikten auffällig geworden sind, mit der Zielsetzung, mögliche spätere „kriminelle Karrieren“ zu verhindern. Diese kleine Gruppe von Kindern wird in der Regel nicht nur von der Polizei, sondern auch von der Jugendhilfe, der Schule und ggf. der Kinder- und Jugendhilfe adressiert, da in diesen Fällen die Kinder häufig prekären Lebenslagen und diversen Problematiken ausgesetzt sind. Aus diesem Grund ist hier die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Polizei von besonderer Bedeutung (vgl. auch Holthusen, 2011). Die Projekte und Programme werden in der Regel von der Polizei initiiert. Als ein

prominentes Beispiel sei hier das vom nordrheinwestfälischen Innenministerium finanzierte Programm „Kurve kriegen NRW“ angeführt. An mittlerweile 35 Standorten werden gezielt 8- bis 15-Jährige in das Programm aufgenommen, denen mindestens ein Gewaltdelikt oder drei Eigentumsdelikte vorgeworfen werden und deren Lebensumstände von vielen Problemen belastet sind. Im Projekt arbeiten pädagogische Fachkräfte von freien Trägern der Jugendhilfe in den lokalen Polizeibehörden gemeinsam im Team mit Polizeibeamt:innen. Für die ausgewählten Kinder werden im Rahmen des Projektes möglichst passgenaue, freiwillige pädagogische Hilfen (ggf. in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und freien Trägern) initiiert, die ihre Ressourcen fördern und Verhaltensänderungen herbeiführen sollen.<sup>8</sup>

Ein anderes Beispiel für polizeiliche Prävention bezogen auf mehrfach auffällige Kinder und Jugendliche ist die Täterorientierte Ermittlungsarbeit. In Berlin besteht dazu ein dreistufiges Konzept, das „Kiezorientierte Mehrfachtäter“, „Schwellentäter“ und „Intensivtäter“ differenziert, wobei auch strafunmündige Kinder, wenn sie die jeweiligen Kriterien erfüllen, unter diese Kategorien fallen. Ziel der Täterorientierten Ermittlungsarbeit ist es, die anhängigen Verfahren zu bündeln und die Kooperation mit den anderen beteiligten Institutionen zu stärken. So sollen repressive und präventive Maßnahmen miteinander abgestimmt werden (Schroer-Hippel et al. 2018, S. 15f.).

Neben der Polizei ist die Kinder- und Jugendhilfe vorrangig für die Kinder zuständig, die u. a. polizeilich aufgefallen sind. In diesen Fällen informiert die Polizei das Jugendamt, das die polizeiliche Meldung zum Anlass nimmt zu prüfen, ob ein erzieherischer Bedarf besteht (Holthusen & Hoops, 2015). Dazu wird den Eltern/Personensorgeberechtigten ein Beratungsangebot gemacht (insoweit noch kein Kontakt zu der Familie besteht). In einem gemeinsamen Aushandlungsprozess werden mögliche Hilfen diskutiert und ggf. eingeleitet. Dabei geht es jenseits der vorgeworfenen Straftat um die Entwicklung des Kindes, seine Ressourcen und Lebenslagen unter einer pädagogischen Perspektive (Hoops, 2009). Alle Angebote und Hilfen des SGB VIII können bedarfsabhängig genutzt werden: von sozialer Gruppenarbeit über Jugendarbeit und die Betreuung in einer heilpädagogischen Tagesstätte bis hin zu intensiven Einzelbetreuungen (Holthusen & Hoops, 2015). D. h., Gewaltprävention im Kindesalter findet in der Regelpraxis der Kinder- und Jugendhilfe statt. Daneben ist Gewaltprävention auch in Projekten und Programmen zu finden (vgl. für einen frühen Überblick Arbeitsstelle, 2000).

Neben den Projekten und Regelangeboten, die sich auf Kinder beziehen, die bereits der Polizei mit Gewalttaten aufgefallen sind, richtet sich ein anderer (großer) Teil von Projekten und Programmen an große Gruppen von (nicht auffälligen) Kindern: Diese haben zur Zielsetzung, soziale Kompetenzen zu stärken, den Umgang mit Konflikten zu erlernen und so mögliche Konflikteskalationen bereits im Vorfeld zu verhindern. Viele dieser Projekte

---

<sup>8</sup> Vgl. <https://www.kurvekriegen.nrw.de/>. Als eines von wenigen Projekten liegt für „Kurve kriegen“ eine umfangreiche externe Evaluationsstudie vor, deren Ergebnisse sicherlich auch zu einem weiteren Ausbau des Programms beigetragen haben (Bliesener et al., 2015).



fanden an Schulen statt, an denen z. B. Konfliktlotsenmodelle, Mediation an Schulen<sup>9</sup>, Deeskalationstrainings oder auch Peermediation verankert wurden. Teils wurden die Programme auch auf noch jüngere Kinder in Kindertagesstätten ausgeweitet.<sup>10</sup> Die Programme für die jüngeren Altersgruppen der Kinder zielen tendenziell vor allem auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen (siehe hierzu auch den Beitrag von Regine Mößle und Thomas Mößle im vorliegenden Band) und weisen eher keine direkten Bezüge zu gewalttätigem Verhalten auf.

Neben der „klassischen“ Gewaltprävention haben Projekte und Programme zur Prävention von Mobbing und Bullying<sup>11</sup> in den letzten Jahren in den Schulen deutlich an Bedeutung gewonnen. Damit geht die Erkenntnis einher, dass nicht einzelne befristete Projekte langfristige Erfolge erzielen können, sondern es vielmehr um eine systematische Schulentwicklung und eine Verbesserung des Schulklimas geht. Diese Programme zielen nicht nur auf die Schüler:innen, sondern auch auf die Lehrkräfte und Strukturen. Es wird davon ausgegangen, dass ein positives Schulklima mit gutem Klassenklima und ein verlässliches Verhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen eine Schutzfunktion hat, die das Auftreten von Gewalt und Mobbing reduzieren kann. Einen umfassenden Überblick zu diesen Entwicklungen geben Melzer (2015) und Schuberth (2020).

#### 4.6 Ausblick: Was wird zukünftig für eine gelungene Prävention benötigt?

Auch wenn in den letzten drei Jahrzehnten die Prävention von Gewalt im Kindesalter umfangreich ausgebaut und ausdifferenziert worden ist, so bleiben doch für die Zukunft noch umfangreiche Herausforderungen, damit Gewalt weiter zurückgedrängt werden kann.

Basis für zielgenaue Präventionsstrategien ist ein gutes Wissen über die Verbreitung und die Formen von Gewalt im Kindesalter sowie deren Entwicklung in den unterschiedlichen Feldern. Hier besteht nach wie vor ein erhebliches Wissensdefizit: Die Hellfelddaten aus dem Bereich der Strafverfolgung sind gerade im Kindesalter in ihrer Aussagekraft beschränkt und bilden lediglich einen (kleinen) Teil der Gewaltphänomene ab, z. B. bleibt Mobbing außen vor, da es keinen entsprechenden Straftatbestand gibt. Nur vereinzelt liegen Dunkelfeldstudien zum Kindesalter vor, die zudem im Bereich außerfamiliärer Gewalt häufig als regionale Studien keine bundesweite Aussagekraft haben. Sie müssen eher als einmalige Momentaufnahmen gesehen werden und beziehen sich darüber hinaus meist nur auf einzelne Phänomenbereiche. Um künftig die Wirkung von Prävention auf

---

<sup>9</sup> Einen frühen Überblick gibt die bundesweite Evaluationsstudie von Behn et al., 2006.

<sup>10</sup> Beispiele hierfür sind das Papilio Programm (siehe [www.papilio.de](http://www.papilio.de)) oder Faustlos-Kindergarten ([www.h-p-z.de/faustlos-kindergarten/](http://www.h-p-z.de/faustlos-kindergarten/)).

<sup>11</sup> Als Vorbild gilt hier das Programm nach Dan Olweus. Eine große Verbreitung hat auch das Fairplayer-Programm ([www.fairplayer.de](http://www.fairplayer.de)) gefunden und das auf Prävention von Cybermobbing zielende Programm Medienhelden ([www.medienhelden.info](http://www.medienhelden.info)).



einer Bevölkerungsebene prüfen zu können, müssen die Dunkelfelder ausgeleuchtet werden. Es sind regelmäßige Dunkelfeldstudien zur Betroffenheit von Gewalt im Kindesalter notwendig, damit die Entwicklung und der Umfang von Gewaltphänomenen abgeschätzt werden können. Hier stellen sich auch für die Wissenschaft noch methodologische und ethische Herausforderungen, wenn auf Kinder bezogene Daten zu sensiblen Themen erhoben werden sollen.

Nach wie vor fehlt es an verlässlichen Wissen über die Wirksamkeit von Prävention. Bislang sind nur wenige Programme und Projekte unabhängig wissenschaftlich evaluiert. Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass entsprechende Studien aufwendig, methodologisch schwierig – insbesondere bei nicht-manualisierten Projekten und Programmen – und damit kostenintensiv sind (vgl. auch Fischer et al., 2018). Da aber keineswegs gewiss ist, dass Prävention ihre Ziele erreicht und nicht etwa wirkungslos bleibt oder gar kontraproduktive Effekte hervorruft, muss das Forschungsdefizit in Bezug auf Wirksamkeit von Gewaltprävention in Kindesalter abgebaut werden.<sup>12</sup> Der sich in zweimal durchgeführten Dunkelfelderhebung zur Verbreitung innerfamiliärer Gewalt andeutende gesellschaftliche Misserfolg beim Zurückdrängen verschiedener Gefährdungsformen steht hier als Memento an der Wand und ruft dazu auf, eine gesellschaftliche Strategie gegen Kindeswohlgefährdungen mit nachprüfbareren Zielen zu entwickeln, wie sich dies bei sexueller Gewalt bereits andeutet. Wirkungsprüfungen zu fordern ist allerdings vermutlich sinnlos, wenn es für den Einsatz wirkungsgeprüfter Konzepte keine Anreizstrukturen und für die Durchführung von Evaluationsstudien im Bereich der Gewaltprävention keine Finanzierungsmöglichkeiten gibt. Die Befunde zu den gesellschaftlichen Kosten innerfamiliärer Gewalt lassen hier Investitionen nicht nur aus ethischen Gründen, sondern auch unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten sinnvoll erscheinen. Nur mit dem Wissen, welcher Präventionsansatz in welchem Setting für welche Zielgruppen erfolgreich ist, kann Prävention in den nächsten Jahren zielgerichtet weiterentwickelt werden.

Thematisch ist es eine Herausforderung, rechtzeitig neue Viktimisierungsrisiken durch die zunehmende Digitalisierung und die verstärkte Nutzung sozialer Medien auch im Kindesalter zu erkennen und darauf bezogene Präventionsstrategien (weiter-)zu entwickeln und umzusetzen. Eine weitere Herausforderung bleibt für viele Präventionsansätze die institutionenübergreifende Kooperation, auch wenn sie vielerorts in den letzten Jahren ausgebaut worden ist. Damit im Interesse der betroffenen Kinder Kooperation der verschiedenen Institutionen von Polizei, über Kinder- und Jugendhilfe und Schule bis hin zum Gesundheitswesen erfolgreich sein kann, ist Wissen der jeweiligen Fachkräfte über die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Handlungslogiken der anderen Institutionen erforderlich. Dies muss stärker in Aus- und Fortbildung berücksichtigt werden.

Für die Kinder- und Jugendhilfe stellt sich in den nächsten Jahren die Herausforderung, die zahlreichen neuen Vorgaben aus dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, wie z. B.

---

<sup>12</sup> Einen Überblick über evaluierte Programme gibt die Grüne Liste Prävention des Landespräventionsrates Niedersachsen, siehe <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information>.

den Einbezug besonderer Schutzbedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und die Implementation von Schutzkonzepten in Einrichtungen, in der Praxis umzusetzen und mit Leben zu füllen. Zudem deuten Verlaufsstudien darauf hin, dass Interventionen nach innerfamiliärer Gewalt häufig nicht ausreichend ausfallen, sodass hier auch eine Entwicklung neuer Angebotsformen erforderlich scheint. Schon seit langem ist bekannt, dass Präventions- und Interventionskonzepte, die auf Grundlagenforschung aufbauen, im Mittel erfolgreicher sind als in dieser Hinsicht unfundierte Konzepte (Nation et al., 2003). Daher ist es für die Weiterentwicklung von Angeboten bei innerfamiliärer Gewalt wichtig, die sich entfaltenden Befunde zu Risikomechanismen und Schädigungsprozessen bei Kindern aufzugreifen.

Angesichts von Befunden, die eine Zunahme von Partnerschaftsgewalt während der SARS-CoV-2 Pandemie belegen (Piquero et al., 2021) und eine Zunahme der Gewalt gegen Kinder möglich erscheinen lassen (Marmor et al., 2021), besteht zudem ein dringender Bedarf, Flexibilität und organisationale Resilienz von Präventionsstrukturen zu untersuchen und zu verbessern, zumal möglicherweise mit dem Angriffskrieg gegen die Ukraine eine weitere gesellschaftliche Großherausforderung bevorsteht. Auch wenn sich Ende Februar 2022 die Folgen der dramatischen Ereignisse in ihrem vollen Ausmaß noch gar nicht absehen lassen, so muss bereits jetzt konstatiert werden: Kinder in der Ukraine erleben im Krieg extremste Formen von Bedrohung, Angst und Gewalt, Kinder machen Fluchterfahrungen, Kinder werden von ihren Eltern getrennt, Kinder werden durch die bildreiche Kriegsberichterstattung in Angst versetzt. Die zentrale pädagogische Herausforderung auch an alle Fachkräfte in Deutschland ist nun zu überlegen, wie die Kinder in der Ukraine, die Kinder auf und nach der Flucht und auch in Deutschland lebende Kinder unterstützt werden können, die erlebten Gewalterfahrungen und Ängste zu verarbeiten. Angesichts des Krieges gilt es, sich umso stärker für die universellen Menschenrechte und die Kinderrechte einzusetzen.

## Literatur

- Afifi, T. O., Enns, M. W., Cox, B. J., Asmundson, G. J., Stein, M. B., & Sareen, J. (2008). Population attributable fractions of psychiatric disorders and suicide ideation and attempts associated with adverse childhood experiences. *American journal of public health*, 98(5), 946-952.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention/Bundesjugendkuratorium (Hrsg.). (1999). *Der Mythos der Monsterkids – Strafunmündige 'Mehrfach- und Intensivtäter'. Ihre Situation – Grenzen und Möglichkeiten der Hilfe*. Dokumentation des Hearings des Bundesjugendkuratoriums am 18. Juni 1998 in Bonn. Deutsches Jugendinstitut.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.). (2000). *Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte*. Deutsches Jugendinstitut.
- Austin A., Lesak A., & Shanahan M. (2020, in press). Risk and protective factors for child maltreatment: a review. *Current Epidemiology Reports*, DOI: 10.1007/s40471-020-00252-3.
- Baier, D. (2015). Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen außerhalb des sozialen Nahraums. In Guzy et al. (Hrsg.) *Viktimisierungsbefragungen in Deutschland. Band 1 Ziele, Nutzen und Forschungsstand* (S. 249-279).

## Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention

- Baier, D., Pfeiffer, Ch., Simonson, J., & Rabold, S. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Forschungsbericht Nr. 107.
- Behn, S., Schaffranke, D., Schroer-Hippel, M., Kügler, N., Lembeck, H.-J., Pleiger, D., & Wink, S. (2006). *Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation*. SpringerVS.
- Belsky J. (1980). Child Maltreatment: An Ecological Integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Bergert, M., Karliczek, K.-M., & Lüter, A. (2015). *Gewalterfahrung und Lebenslage. Eine Dunkelfelduntersuchung an Schulen in Berlin*. Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 54, Landeskommission Berlin gegen Gewalt.
- Birkel, C. (2014). Hellfeld vs. Dunkelfeld: Probleme statistikbegleitender Dunkelfeldforschung am Beispiel der bundesweiten Opferbefragung im Rahmen des Verbundprojektes „Barometer Sicherheit in Deutschland“ (BaSiD). In S. Eifler & D. Pollich (Hrsg.), *Empirische Forschung über Kriminalität* (S. 67-94). SpringerVS.
- Bliesener, T., Glaubitz, C., Hausmann, B., Klatt, T., & Riesner, L. (2015). *Prozess- und Wirkungsevaluation der NRW-Initiative „Kurve kriegen“*. Abschlussbericht der Wirkungsevaluation. [https://www.kurvekriegen.nrw.de/sites/default/files/2021-10/2015\\_01\\_Universitaet\\_Kiel\\_Wirkungsevaluation\\_Abschlussbericht.pdf](https://www.kurvekriegen.nrw.de/sites/default/files/2021-10/2015_01_Universitaet_Kiel_Wirkungsevaluation_Abschlussbericht.pdf)
- Boers, K. & Reinecke, J. (Hrsg.). (2019). *Delinquenz im Altersverlauf. Erkenntnisse der Langzeitstudie Kriminalität in der modernen Stadt*. Waxmann.
- Bundeskriminalamt (BKA) (Hrsg.). (2022). *PKS 2020 PKS-Tabellen*. [https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2020/PKSTabellen/pksTabellen\\_node.html](https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2020/PKSTabellen/pksTabellen_node.html)
- Bunting, L., Davidson, G., McCartan, C., Hanratty, J., Bywaters, P., Mason, W., & Steils, N. (2018). The association between child maltreatment and adult poverty—A systematic review of longitudinal research. *Child Abuse & Neglect*, 77, 121-133.
- Clemens, V., Decker, O., Plener, P. L., Braehler E. & Fegert, J. M. (2019). Authoritarianism becomes respectable in Germany: A risk factor for condoning physical violence toward children? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 47(5), 453-465.
- Clemens, V., Sachser, C., Weideman, M., & Fegert, J. M. (2020). *Aktuelle Einstellungen zu Körperstrafen und elterliches Erziehungsverhalten in Deutschland. Ein Blick auf Veränderungen seit der parlamentarischen Entscheidung von 2000*. Ulm: Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie.
- Colich, N. L., Rosen, M. L., Williams, E. S., & McLaughlin, K. A. (2020). Biological aging in childhood and adolescence following experiences of threat and deprivation: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(9), 721-764.
- Devakumar, D., Palfreyman, A., Uthayakumar-Cumarasamy, A., Ullah, N., Ranasinghe, C., Minckas, N., & Mannell, J. (2021). Mental health of women and children experiencing family violence in conflict settings: a mixed methods systematic review. *Conflict and health*, 15(1), e74.
- Doidge J., Higgins D., Delfabbro P., & Segal L. (2017). Risk factors for child maltreatment in an Australian population-based birth cohort. *Child Abuse & Neglect*, 64, 47-60.
- Fischer, S., John, N., Melzer, W., Kaman, A., Winter, K., & Bilz, L. (2020). Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(5), 56-72.
- Fischer, T. A., Holthusen, B., Schmoll, A., & Willems, D. (2018). Prävention von Delinquenz im Kindes- und Jugendalter - ein komplexer Gegenstand für Evaluationen. In M. Walsh, B. Pniewski,

## Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention

- M. Kober, & A. Armbrorst, A. (Hrsg.). *Evidenzorientierte Kriminalprävention in Deutschland. Ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 333-348). Springer VS.
- Fuchs, A. (2017). *Transgenerational transmission of childhood adversity: examining potential pathways to break the cycle of risk across generations* (Doctoral dissertation). University of Heidelberg.
- Geeraert, L., Van den Noortgate, W., Grietens, H., & Onghena, P. (2004). The effects of early prevention programs for families with young children at risk for physical child abuse and neglect: A meta-analysis. *Child Maltreatment, 9*(3), 277-291.
- Guidi, J., Lucente, M., Sonino, N., & Fava, G. A. (2021). Allostatic load and its impact on health: a systematic review. *Psychotherapy and Psychosomatics, 90*(1), 11-27.
- Guzy, N., Birkel, Ch. & Mischkowitz, R. (Hrsg.). (2015a). *Viktimisierungsbefragungen in Deutschland. Band 1 Ziele, Nutzen und Forschungsstand*. Bundeskriminalamt.
- Guzy, N., Birkel, Ch. & Mischkowitz, R. (Hrsg.). (2015b). *Viktimisierungsbefragungen in Deutschland. Band 2 Methodik und Methodologie*. Bundeskriminalamt.
- Habetha, S., Bleich, S., Sievers, C., Marschall, U., Weidenhammer, J., & Fegert, J. M. (2012). *Deutsche Traumafolgekostenstudie*. IGSF.
- Hellmann, D. F. (2014). *Repräsentativbefragung zu Viktimisierungserfahrungen in Deutschland*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Forschungsbericht Nr. 122.
- Holochwost, S. J., Wang, G., Kolacz, J., Mills-Koonce, W. R., Klika, J. B., & Jaffee, S. R. (2021). The neurophysiological embedding of child maltreatment. *Development and psychopathology, 33*(3), 1107-1137.
- Holthusen, B. (2020). Prävention – ein verlockendes Konzept mit Nebenwirkungen. Kritische Anmerkungen. In A. Kaplan, & S. Ross (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Festschrift zur Emeritierung von Prof. Dr. Philipp Walkenhorst* (S. 355-268). Springer VS.
- Holthusen, B. (2011). *Projekt: Polizeilich mehrfach auffällige Strafunmündige. Ergebnisbericht für die Fachpraxis*. Deutsches Jugendinstitut.
- Holthusen, B. & Hoops, S. (2015). Die Kinder- und Jugendhilfe als zentraler Akteur und Kooperationspartner in der Prävention von Delinquenz. In Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.), *Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter – Perspektiven zentraler Handlungsfelder* (S. 9-33). Deutsches Jugendinstitut.
- Hoops, S. (2009). *Was hilft bei Kinderdelinquenz? Familien als Experten*. Reihe: Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Juventa.
- Hoops, S. & Holthusen, B. (2014). Prävention von Delinquenz: Je früher, desto besser? *DJI-Impulse. Neue Wege gehen: Wie der Schutz von Kindern und Jugendlichen verbessert werden kann*. 106(2), 19-21.
- Hoops, S., Permien, H., & Rieker, P. (2001). *Zwischen null Toleranz und null Autorität. Strategien von Familien und Jugendhilfe im Umgang mit Kinderdelinquenz*. Deutsches Jugendinstitut.
- Hughes, K., Ford, K., Bellis, M. A., Glendinning, F., Harrison, E., & Passmore, J. (2021). Health and financial costs of adverse childhood experiences in 28 European countries: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health, 6*(11), e848-e857.
- Jagusch, B., Kindler, H., Müller, H. & DePaz, L. (in Vorb.). *3-Jahres Katamnese von Kinderschutzfällen eines großstädtischen Jugendamtes*.
- Jud, A. & Kindler, H. (2022). *Verbesserung der Datenerhebung sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen im Helffeld. Expertise*. UBSKM.
- Kerr, D. M., McDonald, J., & Minnis, H. (2021). The association of child maltreatment and systemic inflammation in adulthood: A systematic review. *PLoS one, 16*(4), e0243685.

## Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention

- Kindler, H. (2020). Wie verstehen Kinder Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch? In *Gute Kinderschutzverfahren – Modellprojekt zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung für eine kindgerechte Justiz*. (<https://guteverfahren.elearning-kinderschutz.de>)
- Kindler H. (2017). What explains dangerous parenting and how can it be changed? *Zeitschrift für Familienforschung*. Sonderheft 11, Parents in the Spotlight. (hrsg. v. Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona), 195–214.
- Kindler, H., Lillig, S., Blüml, H., Meysen T. & Werner, A. (2006). *Handbuch ASD und Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB*. Deutsches Jugendinstitut.
- Kliem, S. & Sandner, M. (2021, in press). Prenatal and Infancy Home Visiting in Germany: 7-Year Outcomes of a Randomized Trial. *Pediatrics*, 148(2), DOI: 10.1542/peds.2020-049610.
- Krieg, Y., Rook, L., Beckmann, L. & Kliem, S. (2020). *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2019*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. KFN-Forschungsberichte Nr. 154.
- Rinner, L. M., Warren-Findlow, J., Bowling, J., Issel, L. M., & Reeve, C. L. (2021, in press). The dimensionality of adverse childhood experiences: A scoping review of ACE dimensions measurement. *Child Abuse & Neglect*, 121, DOI: 10.1016/j.chiabu.2021.105270.
- Langevin, R., Marshall, C., & Kingsland, E. (2021). Intergenerational cycles of maltreatment: a scoping review of psychosocial risk and protective factors. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(4), 672-688.
- Liel, C., Ulrich, S. M., Lorenz, S., Eickhorst, A., Fluke, J., & Walper, S. (2020). Risk factors for child abuse, neglect and exposure to intimate partner violence in early childhood: Findings in a representative cross-sectional sample in Germany. *Child abuse & neglect*, 106, 104487.
- Lüter, A., Glock, B., Imhof, W., Riese, S., & Schroer-Hippel, M. (2019). *Berliner Monitoring Jugendgewaltdelinquenz. Fünfter Bericht 2019*. Arbeitsstelle Jugendgewaltprävention.
- Mansournia, M. A. & Altman, D. G. (2018). Population attributable fraction. *British Medical Journal*, 360, k757.
- Marin, T. J., Lewinson, R. E., Hayden, J. A., Mahood, Q., Rossi, M. A., Rosenbloom, B., & Katz, J. (2021). A systematic review of the prospective relationship between child maltreatment and chronic pain. *Children*, 8(9), 806, DOI: 10.3390/children8090806.
- Marmor, A., Cohen, N., & Katz, C. (2021, in press). Child maltreatment during CoViD-19: key conclusions and future directions based on a systematic literature review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15248380211043818.
- Melzer, W. (2015). Wissenschaftsbasierte Kriminalitätsprävention an Schulen. In Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.), *Kriminalitätsprävention im Kindes- und Jugendalter - Perspektiven zentraler Handlungsfelder* (S. 99-125). Deutsches Jugendinstitut.
- Mühlmann, T. (2019). *Regionale Unterschiede in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Zusatzanalyse zum „Monitor Hilfen zur Erziehung 2019“ zu erzieherischen Hilfen und Kinderschutzaufgaben der Jugendämter*. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik.
- Nation M., Crusto C., & Wandersman A. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58, 449-456.
- Nationaler Rat gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen (2021). Gemeinsame Verständigung des Nationalen Rates gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen. BMFSFJ ([www.nationaler-rat.de](http://www.nationaler-rat.de)).
- Noble-Carr, D., Moore, T., & McArthur, M. (2021). The nature and extent of qualitative research conducted with children about their experiences of domestic violence: Findings from a meta-synthesis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(4), 928-943.

## Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention

- Parade, S. H., Huffhines, L., Daniels, T. E., Stroud, L. R., Nugent, N. R., & Tyrka, A. R. (2021). A systematic review of childhood maltreatment and DNA methylation: candidate gene and epigenome-wide approaches. *Translational psychiatry*, 11(1), 1-33.
- Petersen, A., Joseph, J. & Feit, M. (Eds.). (2014). *New Directions in Child Abuse and Neglect Research*. The National Academies Press.
- Piquero, A. R., Jennings, W. G., Jemison, E., Kaukinen, C., & Knaul, F. M. (2021, im Druck). Domestic violence during the COVID-19 pandemic-Evidence from a systematic review and meta-analysis. *Journal of criminal justice*, 74(C), DOI: 10.1016/j.jcrimjus.2021.101806.
- Plener, P., Rodens, K., & Fegert, J. M. (2016). „Ein Klaps auf den Hintern hat noch niemandem geschadet“: Einstellungen zu Körperstrafen und Erziehung in der deutschen Allgemeinbevölkerung. [https://www.stiftung-kind-und-jugend.de/fileadmin/pdf/BVKJ\\_Kinderschutz\\_0616\\_Beitrag\\_Umfrage\\_2.pdf](https://www.stiftung-kind-und-jugend.de/fileadmin/pdf/BVKJ_Kinderschutz_0616_Beitrag_Umfrage_2.pdf)
- Pritchard, C., Williams, R., & Rosenorn-Lanng, E. (2019). Child abuse-related deaths, child mortality (0–4 years) and income inequality in the USA and other developed nations 1989–91 v 2013–15: Speaking truth to power. *Child abuse review*, 28(5), 339-352.
- Purtle, J., Nelson, K. L., Counts, N. Z., & Yudell, M. (2020). Population-based approaches to mental health: history, strategies, and evidence. *Annual Review of Public Health*, 41, 201-221.
- Sann, A. & Küster, E.-U. (2013). Zum Stand des Ausbaus Früher Hilfen in den Kommunen. In *Datenreport Frühe Hilfen, Ausgabe 2013* (S. 36-45). NZFH.
- Schmidt, M., Schneider, K., Hohm, E., Pickartz, A., Macsenaere, M., Petermann, F., Flörsdorf, P., Hölzl, H. & Knab, E. (2002). *Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe*. (Schriftenreihe des BMFSFJ, Band 219). Kohlhammer.
- Schroer-Hippel, M., Imhof, W., & Bergert, M. (2018). *Polizeiliche Prävention von Jugendgewalt. Konzepte – Befunde – Handlungsansätze*. Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 64. Landeskommision Berlin gegen Gewalt.
- Schubarth, W. (2020). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (4. Aufl.). Kohlhammer.
- Sethi, D., Yon, Y., Parekh, N., Anderson, T., Huber, J., Rakovac, I., & Meinck, F. (2018). *European status report on preventing child maltreatment*. WHO Regional Office for Europe.
- Sierau, S., Warmingham, J., White, L. O., Klein, A. M., & von Klitzing, K. (2020). Childhood emotional and conduct problems in childhood and adolescence differentially associated with intergenerational maltreatment continuity and parental internalizing symptoms. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 48(1), 29-42.
- Tsur, N., Katz, C., & Talmon, A. (2021, in press). The shielding effect of not responding: Peritraumatic responses to child abuse and their links to posttraumatic symptomatology. *Child Abuse & Neglect*, 121, DOI: 10.1016/j.chiabu.2021.105224.
- van der Put C., Assink M. & van Solinge, N. (2017). Predicting child maltreatment: A meta-analysis of the predictive validity of risk assessment instruments. *Child Abuse & Neglect*, 73, 71-88.
- Witt, A., Glaesmer, H., Jud, A., Plener, P. L., Brähler, E., Brown, R. C., & Fegert, J. M. (2018). Trends in child maltreatment in Germany: comparison of two representative population-based studies. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 12(1), e24, DOI: 10.1186/s13034-018-0232-5.
- Witte, S., Lopez, M. L., & Baldwin, H. (2020). The voice of the child in child protection decision-making: A cross-country comparison of policy and practice in England, Germany, and the Netherlands. In J. Fluke, M. López, R. Benbenishty, E. Knorth & D. Baumann (Hrsg.). *Decision Making and Judgement in Child Welfare and Protection: Theory, Research, and Practice* (S. 263-280). Oxford University Press.



## Zur weiteren Vertiefung

- ▶ Schubarth, W. (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention (4. Aufl.). Kohlhammer.
- ▶ <https://www.Jugendschutz.net>
- ▶ Deutsches Forum Kriminalprävention: <https://www.kriminalpraevention.de>
- ▶ <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information>

## Mediathek



Artikel: „Wie gehen Jugendämter mit kriminellen Kindern um?“



Ein öffentlicher Vortrag von Frau Prof. Jill Korbin „An Ecological Perspective on Challenges for Reducing Child Maltreatment Risk in the Time of COVID-19“ (58 Minuten).



Ein öffentlicher Vortrag von Frau Prof. Eileen Munro „Social Work with Children and Families“ (44 Minuten), der sich sehr mit Evidenzbasierung im Kindeschutz auseinandersetzt.



”

Prävention soll in erster Linie ermutigen und befähigen, Prävention soll Kindern (und Erwachsenen) Freude machen und sie nicht in Angst versetzen.

“



*Nadine Schicha*

Überall da, wo Menschen miteinander in Beziehung treten, können Grenzverletzungen bzw. Formen sexualisierter Gewalt durch Erwachsene wie auch Kinder und Jugendliche vorkommen. Es ist entscheidend, damit bewusst, transparent und reflektiert umzugehen, um solche Fälle zu minimieren oder zu verhindern. Insbesondere das Zutagetreten von sexualisierter Gewalt in organisationalen Kontexten, in Kindertagesstätten, Schulen, Vereinen und Verbänden hat verdeutlicht, dass die bislang ergriffenen Maßnahmen an Vorbeugung nicht ausreichen, um Heranwachsende in ihren jeweiligen Lebenswelten umfassend zu schützen. Der Schutz von Mädchen und Jungen obliegt uns Erwachsenen, die wir tagtäglich mit ihnen arbeiten bzw. leben. Für ein von sexualisierter Gewalt betroffenes Kind kann eine einzige Person den Unterschied machen. Deswegen ist es erforderlich, dass alle Erwachsenen möglichst gut zum Thema informiert sind.

Der folgende Beitrag gibt Einblick in die Wissensbestände zur sexualisierten Gewalt an Kindern, beleuchtet die zahlreichen Facetten präventiver Maßnahmen, die Grenzen präventiven Wirkens aus Sicht des Kinderschutzes und thematisiert Erfordernisse für die pädagogische Praxis.

## 5.1 Begriffliche Einordnung

Das Phänomen der sexualisierten Gewalt an Kindern ist mit zahlreichen unterschiedlichen Begrifflichkeiten behaftet, deren Bedeutung und Verwendung bei Fach- und Führungskräften aus pädagogischen Kontexten mit Unsicherheiten verbunden ist. Zudem werden die Termini gesellschaftspolitisch und wissenschaftlich kontrovers diskutiert. Der derzeit noch strafrechtlich gebräuchliche Begriff des ‚sexuellen Missbrauchs‘ wurde in der jüngsten Vergangenheit, insbesondere durch Fachwelt und Wissenschaft, durch den Begriff ‚sexualisierte Gewalt‘ abgelöst. Im Unterschied zum Begriff des ‚sexuellen Missbrauchs‘ markiert ‚sexualisierte Gewalt‘ den Subjektstatus von Kindern, die nicht wie Objekte sexuell miss- und damit indirekt auch legitim gebraucht werden können. Diese Perspektive entzieht Täter:innen eine Rechtfertigungsstrategie für ihre Taten und weist deutlich deren Verantwortung als Gewaltausübende aus. ‚Sexualisierte Gewalt‘ beschreibt den Machtmissbrauch, der im Fokus steht.



**Dr. Nadine Schicha**

ist Pädagogin und Sexualpädagogin und leitet die Landesfachstelle Prävention sexualisierter Gewalt Nordrhein-Westfalen (PsG.nrw)

Damit distanziert er sich von der gesellschaftlich immer noch weit verbreiteten Annahme, es handele sich meist um unkontrollierbare (männliche) sexuelle Triebe.

Die Bandbreite dessen, was unter sexualisierte Gewalt zu fassen ist, ist groß. Sie ist ein Phänomen, das alle gesellschaftlichen Schichten durchzieht. Inhaltlich ist als sexualisierte Gewalt „jede sexuelle Handlung [zu verstehen], die an oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wird oder der das Kind aufgrund körperlicher, seelischer, geistiger oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann“ (Deegener, 2010, S. 22). Die Täter:innen nutzen ihre Macht- und Autoritätsposition aus, um eigene Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen. Bei diesen Handlungen fehlt immer das Einverständnis der betroffenen Kinder.

Um Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern angemessen bewerten zu können, wird seit geraumer Zeit auf die Differenzierung von Enders & Kossatz (2012) in Grenzverletzungen, sexuelle Übergriffe und strafrechtlich relevante Formen sexualisierter Gewalt zurückgegriffen. Grenzverletzungen sind Verhaltensweisen, die die persönlichen Grenzen anderer Personen, ihre Gefühle und ihr Schamempfinden überschreiten. Exemplarisch dafür ist das ungefragte auf den Schoß nehmen von Kindern zu verstehen oder das gezielte Einfordern von Umarmungen und Küssen in Begrüßungs- oder Verabschiedungssituationen. In der Regel sind sie unbeabsichtigt. Jeder Mensch hat das Recht zu bestimmen, wie viel Nähe er zwischen sich und anderen zulassen möchte. Kinder genauso wie Erwachsene. Grenzen können sich verändern, wenn sich Beziehungen zwischen Menschen wandeln. Die Faktoren für eine Grenzverletzung sind nicht immer objektiv zu fassen, sie hängen mit dem subjektiven Erleben jedes Einzelnen zusammen. Grenzverletzungen sind im Allgemeinen durch Sensibilisierung korrigierbar. Erhält die grenzverletzende Person zu ihrem Verhalten eine klare Rückmeldung, bekommt sie dadurch die Gelegenheit ihr Verhalten zu verändern. Im professionellen Kontext kann dies auch durch konkrete Dienstweisungen geschehen. Sexualisierte Übergriffe unterscheiden sich von unbeabsichtigten Grenzverletzungen durch die Intention der übergriffigen Person, der Massivität des Übergriffs und/oder der Häufigkeit. Sexualisierte Übergriffe geschehen im Gegensatz zu Grenzverletzungen eher nicht zufällig, sondern beabsichtigt. Sie werden gegenüber Widerständen durchgesetzt und können Kindern sowohl körperlich als auch psychisch schaden. Durch Sensibilisierung sind sexualisierte Übergriffe nicht korrigierbar. Deswegen sind andere Konsequenzen erforderlich. Unter den strafrechtlich relevanten Formen sexualisierter Gewalt werden etwa sexuelle Nötigung, exhibitionistische Handlungen, Vergewaltigungen, sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen und Schutzbefohlenen sowie das Ausstellen, die Herstellung, der Handel und der Eigenbesitz ‚kinderpornografischer‘ Produkte verstanden. Sexualisierte Gewalt wird nie spontan oder ‚aus Versehen‘ verübt, sondern ist fast immer von langer Hand geplant! Andreas Jud zufolge kann sexualisierte Gewalt an Kindern sowohl sexuelle Kontakte zwischen Täter:in und Betroffenen als auch Handlungen ohne direkten sexuellen Kontakt enthalten. Zur sexualisierten Gewalt mit direktem Kontakt (sogenannte Hands-on-Delikte) fasst Jud penetrative Handlungen (vaginale oder anale Penetration) und Handlungen mit sexuellem Kontakt (absichtliche Berührungen). Daneben sind auch Taten als sexualisierte Gewalt zu verstehen, die ohne direkten Körperkontakt (sogenannte Hands-off-Delikte) auskommen, wie etwa das Zeigen von

pornografischen Bild-, Video- oder Tonmaterial, exhibitionistische Handlungen, verbale, sexuelle Belästigung und Handlungen, die Kinderprostitution ermöglichen (Jud, 2015, S. 44).

## 5.2 Gefährdungsrisiko und Häufigkeit sexualisierter Gewalt an Kindern

Analog zum Mythos, dass ausschließlich Männer sexualisierte Gewalt ausüben, erweist sich auch die Vorstellung als unzutreffend, dass primär Mädchen von dieser Gewaltform betroffen sind – vielmehr stellt sich das Geschlechterverhältnis der Betroffenen ausgeglichener dar als auf Seiten von Täter:innen. Betroffen sind junge Menschen jeden Alters und Aussehens und jeder sozialen Schicht, denn nicht zuletzt hängt die Wahl der Betroffenen maßgeblich von den individuellen Präferenzen und Gelegenheitsstrukturen der Täter:innen ab. Ein erhöhtes Risiko besteht für Kinder mit physischen, psychischen und kognitiven Einschränkungen. Sind erwachsene Bezugspersonen nicht in der Verfassung, Kinder in ihren altersspezifischen Grundbedürfnissen, insbesondere in emotionaler und sozialer Hinsicht, nachzukommen, ist dies ebenfalls als Risikofaktor zu werden. Kindliche Bedürfnisse werden vor diesem Hintergrund oft gezielt von Täter:innen ausgenutzt.

Die Polizeiliche Kriminalstatistik spiegelt das Hellfeld der polizeilich ermittelten Straftaten wider. Im Deliktbereich der sexualisierten Gewalt an Kindern sind die Fallzahlen in der polizeilichen Kriminalstatistik gegenüber dem Vorjahr um 6,8 % (14.594) angestiegen (BKA, 2021, S. 14.). Da die Polizeiliche Kriminalstatistik das Hellfeld der polizeilich ermittelten Straftaten widerspiegelt, muss diese Zunahme jedoch nicht unmittelbar einen Anstieg der tatsächlichen Delikte bedeuten. So könnten beispielsweise auch eine größere Sensibilität und ein verändertes Anzeigeverhalten zu den Veränderungen führen. Ebenso könnte eine erhöhte Ermittlungsintensität bei aufgedeckten Fällen dazu führen, dass weitere Vorfälle bekannt werden. Es ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Fallzahl im Dunkelfeld wesentlich höher liegt, da gerade im Bereich der sexualisierten Gewalt an Kindern ein Großteil der begangenen Straftaten nicht zur Anzeige gebracht wird. Die Gründe liegen u. a. darin, dass das Ermittlungs- und Strafverfahren für betroffene Kinder, deren Familie und Bezugspersonen sehr belastend sein kann.

Die Polizeiliche Kriminalstatistik weist im Jahr 2020 weiterhin 18.761 Fälle von Verbreitung, Besitz, Erwerb und Herstellung von sogenanntem ‚kinderpornographischem‘ Material aus. Im Vergleich zum Vorjahr ist dies ein Anstieg von 53 %. In der polizeilichen Kriminalstatistik wird als Grund dafür ins Feld geführt, dass vor allem Kinder und Jugendliche ohne Kenntnis eines strafrechtlichen Hintergrundes ‚kinder- und jugendpornografische‘ Bilder in Gruppenchats teilen und somit verbreiten (PKS, 2021, S. 14).

Der Begriff der ‚Kinderpornografie‘ wird seit geraumer Zeit kritisch diskutiert, weil er mit einer Verharmlosung der Gewalttaten einhergeht, denn unter Pornografie sind in der Regel einvernehmliche sexuelle Handlungen zwischen volljährigen Personen zu verstehen. Der Terminus suggeriert somit, es handele sich ‚lediglich‘ um Pornografie, deren Darstel-

lungsinhalte Kinder seien (Deutschlandfunk, o. D.). Es gibt keine einvernehmlichen sexuellen Handlungen zwischen Erwachsenen und Kindern. Diese sind immer als illegal und Gewalt zu deklarieren. Die weitläufig genutzte Begrifflichkeit ‚Kinderpornografie‘ lässt somit den Gewaltaspekt vermissen. Als Alternative könnten Beschreibungen, wie ‚Darstellung sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Bild und Ton‘ genutzt werden. Andere nutzen alternativ den Begriff ‚Missbrauchsabbildungen‘. Er lehnt sich an den Begriff des sexuellen Missbrauchs an Kindern an und mag für diejenigen, die diesem Begriff kritisch gegenüberstehen, auch nicht passend erscheinen. Alternative Beschreibungen sind länger und demnach nicht so prägnant, sie erfassen die an den Betroffenen vorgenommenen Handlungen jedoch als schweren Straftatbestand.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO Europa, 2013, S. 8) geht von rund 18 Millionen Minderjährigen aus, die in Europa von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Auf Deutschland übertragen sind dies rund eine Million Mädchen und Jungen, also etwa ein bis zwei Schüler:innen in jeder Schulklasse. Aufgrund der hohen Dunkelziffer sind verbindliche Aussagen über Häufigkeiten nur bedingt möglich. Die Ergebnisse von Studien zur sexualisierten Gewalt an Kindern und Jugendlichen variieren nach der Definition von sexualisierter Gewalt, dem Studiendesign, der Stichprobe und auch der Informationsquelle (Jud, 2021, S. 13f.). Für den Alltag pädagogischer Fach- und Leitungskräfte spielen Statistiken zur Häufigkeit sexualisierter Gewalt eine untergeordnete Rolle. Dort ist die Schaffung des Bewusstseins relevant, dass tagtäglich mit Kindern agiert wird, die von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Daraus resultieren die Notwendigkeiten einer erhöhten Aufmerksamkeit, entsprechenden Sensibilisierung und Fachkenntnis. Gleichzeitig geht damit einher, dass sich zwangsläufig auch Berührungspunkte zu Täter:innen ergeben. Diese zu entlarven, ist nicht einfach, denn Täter:innen bemühen sich, unentdeckt zu bleiben. Deswegen ist es erforderlich, sich mit der Thematik fachlich auseinanderzusetzen und eine professionelle Haltung zum Thema Nähe und Distanz hinsichtlich des eigenen Agierens zu entwickeln.

### 5.3 Täter:innen und ihre Strategien

Schätzungsweise kommen etwa 50 bis 75 % der Täter:innen aus dem sozialen Nahfeld der Betroffenen. Häufig finden sie sich in der eigenen Familie oder in Einrichtungen wieder, in denen Mädchen und Jungen scheinbar sicher aufgehoben sind. Etwa 85 bis 90 % der Taten werden von Männern verübt. Der Anteil der Täterinnen liegt demnach bei etwa 10 bis 15 %. Über Frauen, die sexualisierte Gewalt ausüben, wurde bislang wenig geforscht. Frauen werden solche Taten meist nicht zugetraut, weswegen davon auszugehen ist, dass sexualisierte Gewalt durch Frauen seltener entdeckt wird. An einer aktuellen Querschnittsstudie, die am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf durchgeführt wurde, nahmen 212 Personen teil, die bis zu ihrem 16. Lebensjahr sexualisierte Gewalt durch eine weibliche Person erlebt hatten. 60 % der Befragten waren weiblich, 40 % männlich (Schröder et al., 2021, S. 4). Im Durchschnitt erlebten die Teilnehmenden im Alter von sechs Jahren zum ersten Mal sexualisierte Gewalt durch eine weibliche Person, wobei die Gewaltausübung bei 62 % der Betroffenen durch die Mutter verübt wurde (Schröder et

al., 2021, S. 5). In der Studie konnten Unterschiede in der Wahrnehmung der Gewaltausübung zwischen weiblichen und männlichen Täter:innen festgemacht werden. So gaben Betroffene an, Täterinnen gingen subtiler vor als Täter. Dieser Umstand führe dazu, dass das Umfeld der Betroffenen die Taten noch schwerer erkennen könnten (Schröder et al., 2021, S. 5).

Die Taten werden in erster Linie von Menschen begangen, deren primäre sexuelle Orientierung auf Erwachsenen liegt und die keine beziehungsweise keine ausschließliche sexuelle Präferenz für kindliche Körperschemata haben. In internationalen Klassifikationssystemen ICD-11 und DSM-5 wird diese sexuelle Präferenzstörung als ‚Pädophilie‘ bezeichnet. Es handelt sich somit um eine sexuelle Präferenz gegenüber Kindern, die sich zeitlich vor der Pubertät oder in einer frühen Phase der Pubertät befinden. Der Verwendung des Begriffs der Pädophilie ist höchst problematisch, bedeutet er wörtlich übersetzt aus der griechischen Sprache ‚Liebe zu Kindern‘. Somit liegt der Fokus auf einer erotisch-sexuellen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und lässt den Gewaltaspekt außer Acht (Bundschuh, 2001, S. 25). Expert:innen präferieren in diesem Zusammenhang deswegen den von Dannecker 1996 vorgeschlagenen Begriff ‚Pädosexualität‘, um die sexuelle Motivation hervorzuheben und um zu verdeutlichen, dass Menschen mit dieser Form der Störung der Sexualpräferenz genauso selten wie Erwachsene ohne dieses Störungsbildes mit anderen Vorlieben den erotischen Kontakt zu einem bevorzugten Partner aus nicht sexuellen Motiven herbeiführen (Bundschuh, 2011, S. 27). Somit geht es nicht um Liebe zu Kindern, sondern um Gewalt und Machtmissbrauch. Nur ein sehr geringer Anteil der Täter:innen ist pädosexuell. In Form einer anonymen Online-Befragung (Schröder et al., 2021) wurden Daten von Frauen mit sexuellem Interesse an Kindern erhoben, weil das meiste Wissen zur sexualisierten Gewalt an Kindern, insbesondere auch im Hinblick auf die Diagnose ‚Pädophile Störung‘, aus Studien mit Männern als Tätern stammt. Frauen mit sexuellem Interesse an Kindern würden in der Forschung und in der klinischen Praxis Schröder et al. (2021) zufolge nicht wahrgenommen werden. Die nicht repräsentative Studie zeigt auf, dass Pädosexualität kein ausschließlich männliches Phänomen ist. Obgleich die sexuelle Erregung durch Kinder nicht automatisch zur Anwendung sexualisierter Gewalt an Kindern führe, sei damit dennoch ein Risikofaktor für sexualisierte Gewalt an Kindern verbunden (Schröder et al., 2021, S. 19). Umso wichtiger ist es, die Thematik sexualisierte Gewalt an Kindern durch Frauen gesellschaftlich verstärkt ins Blickfeld zu rücken, Geschlechterverhältnisse kritisch zu hinterfragen und die Zuschreibung von Fürsorglichkeit an das weibliche Geschlecht aufzulösen.

Um das Bild derjenigen Personen, die sexualisierte Gewalt ausüben, ranken sich viele Mythen. So ist die Annahme weit verbreitet, es handele sich bei Täter:innen um Menschen, die mit zahlreichen sozialen und persönlichen Defiziten behaftet seien. Oftmals ist das Gegenteil der Fall. Sie haben sozusagen zwei Gesichter. Nach außen hin sind sie meist unauffällig und verfügen über viele Taktiken, um unentdeckt zu bleiben. Deswegen wird auch von Täter:innen-Strategien gesprochen. Sie gehen strategisch vor und nutzen ihre Macht- und Autoritätsposition gegenüber Kindern und Jugendlichen gezielt aus, um ein Gefühl der Überlegenheit zu erfahren.

Ein ‚Grooming‘ genanntes Vorgehen meint, dass Täter:innen das Schamempfinden von Betroffenen sukzessive zu erweitern versuchen und diese sowie deren Umfeld manipulieren. Es werden z. B. Berührungen eingeführt, die für das Beziehungsgefüge und den Kontext völlig unangemessen sind. Dies ist als Testphase zu verstehen, in der erprobt werden kann, wie Betroffene auf Grenzverschiebungen reagieren. Täter:innen wecken bei Kindern und Jugendlichen Begehrlichkeiten und erlauben Dinge, die für das Alter nicht erlaubt sind. Sie schaffen Gelegenheiten, um mit Betroffenen allein sein zu können. Sie stellen Geheimnisse her und bestechen, um ein Schweigegebot herstellen und erpressen zu können. Sie reden Betroffenen Schuldgefühle ein und suggerieren eine Mitverantwortlichkeit. Manchmal wird damit gedroht, dass etwas Schlimmes passieren werde, wenn sich Betroffene einem Menschen anvertrauen. All das macht es Mädchen und Jungen sehr schwer, darüber zu sprechen. Täter:innen binden die sexualisierte Gewalt, die sie ausüben, in eine emotional-soziale Beziehung ein. Ihr Handeln legitimieren sie durch zahlreiche Begründungen. Die angebliche Einwilligung der Betroffenen, die von Seiten der Täter:innen oftmals verteidigend ins Feld geführt wird, ist irrelevant und allein schon vor dem Hintergrund der rechtlichen Schutzaltersgrenzen zurückzuweisen. Rechtfertigungen, die Kindern und Jugendlichen eine (Teil-)Schuld an ihren Gewalterfahrungen zusprechen, sind vor dem Hintergrund des Entwicklungs- und Machtgefälles klar zurückzuweisen: Erwachsene sind für ihr Handeln verantwortlich – und damit auch für von ihnen ausgeübte sexualisierte Gewalt.

Analoge und digitale Welten sind für Kinder, die heutzutage aufwachsen, nicht mehr getrennt. Spätestens ab der weiterführenden Schule halten sich Kinder regelmäßig (allein) in digitalen Räumen auf und haben somit auch ein erhöhtes Risiko, von Täter:innen angeschrieben zu werden. Sexuelle Kontakte zu Kindern anzubahnen ist für Täter:innen durch das Internet und durch die Nutzung von Smartphones leichter geworden. Die Vorstellung, dass es sich hierbei immer um Fremde unter Pseudonym handelt, ist ein Trugschluss. Genauso finden sich unter den Täter:innen Familienangehörige oder Bekannte. Täter:innen verschaffen sich gezielt Zugang zu einem Kind und nutzen dabei häufig zuerst öffentliche Plattformen, um im nächsten Schritt in privaten Nachrichten (mit sexueller Absicht) persönlicher zu werden. Das Spektrum reicht von der Belästigung durch Gleichaltrige bis hin zur Anbahnung von schweren Straftaten durch Erwachsene. Beim sogenannten Cyber-Grooming, dem Anbahnen sexualisierter Gewalt im digitalen Raum, wird zunächst dem betroffenen Jungen oder Mädchen Aufmerksamkeit geschenkt. Es werden Angebote unterbreitet, die für Kinder sehr einladend klingen, wie etwa in einem Film mitzuspielen oder bei einem Casting mitzumachen (AJS NRW, 2022, S. 20). Berichten Kinder von Schwierigkeiten mit den Eltern, Freund:innen oder der Schule, fungieren Täter:innen im digitalen Raum als Tröstende. Ist das Vertrauen erst einmal gewonnen, kann es zu Erpressung und Bestechung kommen, um betroffene Mädchen und Jungen zum Schweigen und in ein Abhängigkeitsverhältnis zu bringen, das in sexualisierten Gewalttaten – auch offline – enden kann. Wie im analogen Raum wenden Täter:innen geschickte Manipulationstechniken an und erschleichen sich systematisch Vertrauen, sodass es den Betroffenen schwer gemacht wird, aus dem Kommunikationsprozess auszusteigen. Cyber-Grooming ist in Deutschland als besondere Form der sexualisierten Gewalt an Kindern (unter 14-jährigen Personen) nach § 176 Absatz 4 Strafgesetzbuch (StGB) verboten und seit dem 1.7.2021 sogar ein



eigenständiger Straftatbestand (AJS NRW, 2022, S. 23). Bereits vorbereitende Handlungen vor der potentiellen sexualisierten Gewaltausübung sind strafbar. Seit 2014 ist der Besitz und Erwerb bzw. schon der versuchte Erwerb von sogenannten Posing-Bildern unter Strafe gestellt genauso wie textliche Schilderungen von Handlungen sexualisierter Gewalt an Kindern, die anderen Nutzer:innen im Internet zugänglich gemacht werden. In Deutschland ist die öffentliche Verbreitung solcher Schilderungen, selbst wenn es sich um Fantasien handelt, strafrechtlich erfasst. Es wird davon ausgegangen, dass die Hemmschwelle potentieller Täter:innen für die tatsächliche Ausübung sexualisierter Gewalt an Kindern gesenkt werden könnte (AJS NRW, 2019, S. 12 ff.).

### 5.4 Exkurs: Sexualisierte Übergriffe durch Kinder

Grenzüberschreitungen und sexualisierte Gewalt werden nicht nur durch Erwachsene an Kindern verübt, sondern auch durch andere Kinder. Sexualisierte Kontakte von Erwachsenen mit Kindern lassen sich aufgrund des per se gegebenen Machtungleichgewichts und auch vor dem Hintergrund der Rechtslage als nicht zulässig klassifizieren. Die Beurteilung vergleichbarer Kontakte durch Kinder stellt sich dagegen komplexer dar. Im Zuge der sexuellen Bildung sollte kindlichem Explorationsverhalten nichts entgegenstehen, sofern die Handlungen in den Kontext des Alltagsgeschehens passen. Grenzüberschreitend werden diese Handlungen dann, wenn sie gegen den Willen vollzogen werden oder beteiligte Kinder nicht im Stande sind, bewusst in die Interaktion einzuwilligen. Anlehnend an die Definition von sexualisierter Gewalt an Kindern durch Erwachsene von Deegener (2010) können sexualisierte Übergriffe durch Kinder als solche beschrieben werden, wenn das übergriffige Kind Handlungen erzwingt bzw. das betroffene Kind unfreiwillig in die Handlungen involviert wird oder diesen aufgrund von körperlicher, seelischer, geistiger oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. Zwischen dem übergriffigen und betroffenen Kind liegt ein Machtgefälle zugrunde, welches missbraucht wird. Dabei können Versprechungen sowie das Ausüben von verbaler, emotionaler und körperlicher Gewalt zum Tragen kommen.

Grenzverletzungen und sexualisierte Übergriffe durch Kinder sind in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus gerückt, weil die Thematik viele Fach- und Leitungskräfte in ihrem pädagogischen Alltag beschäftigt. Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) hat zwischen 2010 und 2011 im Auftrag des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) eine Studie in ausgewählten pädagogischen Organisationen durchgeführt, in der u. a. auch das Vorkommen von Übergriffen durch Kinder erfragt wurde: „Das Ausmaß, in dem die befragten Institutionen mit sexueller Gewalt von Kindern bzw. Jugendlichen an anderen Kindern und Jugendlichen konfrontiert waren, übersteigt den Verdacht auf Missbrauch durch Personal bei weitem. Jede sechste Schule, jedes vierte Internat und mehr als jedes dritte Heim hatte in den letzten drei Jahren mindestens einen solchen Verdachtsfall“ (Helming et al., 2011, S. 74). Die Polizeiliche Kriminalstatistik von 2020 verzeichnet 1.057 Tatverdächtige unter 14 Jahren beim Straftatbestand sexueller Missbrauch an Kindern, 2.154 tatverdächtige Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren und

4.096 junge Erwachsene zwischen 18 und 21 Jahren, wobei der Großteil der Tatverdächtigen männlich war (PKS, 2021). In der 2016 an allgemeinbildenden Schulen in Hessen durchgeführten „SPEAK!“-Studie wurden 2.719 Schüler:innen zwischen 14 und 16 Jahren nach sexualisierten Gewalterfahrungen durch Gleichaltrige befragt. Über die Hälfte (48 %) der befragten Schüler:innen gab an, Erfahrungen mit nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt gemacht zu haben und fast ein Viertel (23 %) gaben an, mindestens einmal in ihrem Leben von körperlicher sexualisierter Gewalt betroffen gewesen zu sein (Maschke & Stecher, 2018, S. 6). Ein besonderer Risikoorort im Hinblick auf nicht-körperliche sexualisierte Gewalt für Mädchen sei nach Maschke & Stecher (2018, S. 26) der digitale Raum, bei Jungen hingegen das Klassenzimmer oder der Pausenhof. Bei körperlicher sexualisierter Gewalt stellen bei Mädchen im Vergleich zu Jungen ‚andere Wohnungen‘, öffentliche Plätze und Bahnhöfe/Bushaltestellen höhere Risikoororte dar. Oftmals wurden die Taten von Mitschüler:innen, Freund:innen und (Ex-)Partner:innen verübt (Maschke & Stecher, 2018, S. 29). Im Fazit konnte herausgearbeitet werden, dass fast jede:r fünfte Jugendliche sowohl nicht-körperliche als auch körperliche sexualisierte Gewalterfahrungen gemacht hat (Maschke & Stecher, 2018, S. 33).

Grundsätzlich hat sich in Fachkreisen im Zusammenhang mit Kindern außerhalb des strafrechtlichen Kontexts die Rede von ‚grenzüberschreitenden/übergriffigen‘ und ‚betroffenen‘ Kindern bzw. Jugendlichen etabliert. Diese beugt durch den Verzicht auf die Label ‚Täter:in‘ und ‚Opfer‘ damit verbundenen Stigmatisierungen vor und schafft gleichzeitig Raum dafür, auch grenzüberschreitende bzw. gewaltausübende Kinder trotz Anerkennung der Folgen für Betroffene als hilfebedürftig zu begreifen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass – entgegen des verbreiteten Glaubens – die Ausübung sexualisierter Gewalt nicht zwangsläufig auf eigene Gewalterfahrungen hindeutet.

Bei sexualisierten Übergriffen durch Kinder muss in jedem Fall zeitnah und vor allem zielgerichtet interveniert werden. Die Maßgabe besteht darin, dass betroffene Kinder bei der Bearbeitung ihrer Erfahrungen (professionell) unterstützt und grenzüberschreitende Kinder zur Einsicht und Verhaltensänderung befähigt werden. Sexualpädagogische Ansätze helfen auch präventiv dabei, den Umgang mit eigenen und fremden Grenzen zu erlernen. Zudem stellen positive Bindungen zu Gleichaltrigen eine wichtige Ressource da, die es unter anderem Betroffenen erleichtert, sich mit ihren Gewalterfahrungen anzuvertrauen (‚Disclosure‘), ehe diese ggf. mit Erwachsenen geteilt werden. Die Hilfemaßnahmen mit deren zeitlichen Abläufen, werden bei Übergriffen im institutionellen Kontext von Leitung bzw. Interventionsteam bestimmt und nicht von Kindern oder Eltern, obgleich es wichtig ist, alle im Prozess mit erforderlichen Informationen zu versorgen, Sorgen ernst zu nehmen und im Dialog miteinander zu bleiben.

### 5.5 Prävention sexualisierter Gewalt

Obgleich jede noch so gute Präventionsarbeit keinen umfassenden Schutz vor sexualisierter Gewalt bieten kann, sollte sie in den frühen Kinderjahren im Elternhaus, in Kindertageseinrichtungen, bei Tagesmüttern und –väter beginnen und immanenter Bestandteil kindlicher Lebenswelten und Bezugspersonen sein. Prävention von sexualisierter Gewalt



ist nicht als Projekt zu verstehen, sondern als Prinzip. Prävention ist eine Haltung, die sich in der Art und Weise niederschlägt, wie wir täglich miteinander in Beziehung treten.

### 5.5.1 Facetten präventiver Ansätze

Präventive Maßnahmen müssen systematisch auf verschiedenen Ebenen implementiert werden und an unterschiedliche Zielgruppen adressiert werden, um tragfähig und wirksam zu sein. Kindler & Schmidt-Ndasi (2011) machen in diesem Zusammenhang mindestens vier Ansatzpunkte für präventives Agieren aus: Neben dem Erreichen erwachsener Bezugs- und Ansprechpersonen, insbesondere auch in professionellen Kontexten, in Form von Informations- und Bildungsangeboten und Ansätzen, die sich an potentielle Täter:innen wenden, werden strukturelle Maßnahmen angestrebt, die die Gelegenheitsstrukturen für Täter:innen minimieren sollen. In der Prävention von sexualisierter Gewalt sind insbesondere Konzepte verbreitet, die sich an Kinder selbst wenden. Kindzentrierte Ansätze sind darauf ausgerichtet, Kinder altersangemessen über sexualisierte Gewalt zu informieren, sie dazu zu befähigen, Gefährdungssituationen als solche zu erkennen und bei Vertrauenspersonen offenzulegen. Darüber hinaus beinhalten diese Ansätze Aspekte zur Selbstwertstärkung im Allgemeinen und sind weitestgehend einheitlich als übergeordnete Ziele in der Präventionsforschung bekannt (Kindler & Schmidt-Ndasi, 2011, S. 38).

Ein Großteil der präventiven Bemühungen zur Herstellung von Schutz vor sexualisierter Gewalt richtet sich an Heranwachsende. Mädchen und Jungen sollen befähigt werden, ihre Gefühle und ihren Eigensinn wahrzunehmen. Sie sollen für ihre Grenzen und die Grenzen anderer sensibilisiert werden. Dabei unterstützt werden, den Mut zu haben, ihre Grenzen nach außen zu vertreten – auch gegenüber Erwachsenen. Sich Hilfe und Unterstützung zu holen, wenn sie nicht weiterwissen und vieles mehr. Mädchen und Jungen sind jedoch nicht für ihren Schutz verantwortlich, deswegen bedeutet Prävention von sexualisierter Gewalt vorrangig Aufklärung und Wissen für Erwachsene. Zur Aneignung von Kenntnissen im Themenfeld gehört, dass sich nicht nur Menschen, die mit Kindern zusammenleben, sondern auch Fach- und Leitungskräfte, die mit ihnen täglich zusammen arbeiten und sie betreuen, intensiv mit ihren Stereotypen, mit ihren Denk- und Handlungsmustern auseinandersetzen, die ihre jeweilige (pädagogische) Praxis prägen und Mythen freilegen, die sich um das Thema ranken. So ist es neben der weit verbreiteten falschen Annahme, dass hauptsächlich fremde Männer sexualisierte Gewalt ausüben auch Fakt, dass Frauen als übergriffige und gewaltausübende Personen gesellschaftlich kaum oder gar nicht ins Blickfeld geraten. Frauen wird oft in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ein größeres Spektrum an Handlungen zugestanden als Männern. Das Bild der ‚guten Mutter‘ hat immer noch Bestand und dass sich Frauen ebenfalls übergriffig verhalten können, lässt sich schwer mit unserem Bild der ‚weiblichen Fürsorglichkeit‘ in Einklang bringen. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Grenzverletzungen zeigt auf, dass diese in ganz unterschiedlichen Kontexten unabhängig vom Geschlecht ausgeübt werden. Exemplarisch dafür ist das Ansprechen von Kindern und Jugendlichen mit Kosenamen. Das ungefragte auf den Schoß nehmen von Kindern, ohne dass diese das als ihr situatives Bedürfnis kommunizieren. Ständiges Streicheln des Kopfes im Vorbeigehen. Diese Formen

der Grenzverletzung werden auch von Frauen verübt. Gleichzeitig scheinen Männer, insbesondere in der Interaktion mit jüngeren Mädchen und Jungen, schneller unter einem sogenannten Generalverdacht zu stehen, denn weitläufig wird fälschlicherweise immer noch oft davon ausgegangen, dass es sich bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche um das Ausagieren (männlicher) sexueller Triebe handele. Dabei geht es bei sexualisierter Gewalt in erster Linie immer um Machtmissbrauch. In einigen Kindertageseinrichtungen ist es immer noch üblich, dass Erzieher von einigen Pflegehandlungen ausgenommen sind. Und es wird von Eltern oder Kolleg:innen argwöhnisch beobachtet, wenn Mädchen oder Jungen zum Trösten von männlichem Personal kurz auf den Schoß genommen werden. Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, normative Vorstellungen von Weiblich- und Männlichkeiten zu überprüfen, um Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen angemessen bewerten zu können.

Eine gelingende Vorbeugungsarbeit stärkt Kinder und Jugendliche in ihren Gefühlen und subjektiven Grenzen und trägt dazu bei, Sprach- und Tatenlosigkeit zu überwinden. Mädchen und Jungen, die erfahren, dass ihre Gefühle immer richtig und wichtig sind, fällt es in grenzverletzenden und übergriffigen Situationen leichter, diese entsprechend als solche einzusortieren und bestenfalls auch zu benennen. Neben dem oftmals fehlenden kritischen Bewusstsein für stereotype Geschlechtervorstellungen und der reinen Fokussierung auf das Empowern von Kindern und Jugendlichen im präventiven Bereich, werden Aspekte aus der sexuellen Bildung im Kontext von Prävention ebenfalls nur marginal in den Fokus genommen und damit verbundene Schwerpunkte mitunter ausschließlich an Mädchen und Jungen adressiert. Dabei ist eine Erweiterung des Blickwinkels auf Erwachsene notwendig und damit die Frage verbunden, wie es dort um die Sprechfähigkeit in Bezug auf sexuelle Themen bestellt ist. Beide Themen, Prävention von sexualisierter Gewalt und sexuelle Bildung, sind miteinander verwoben, denn der Umgang mit dem eigenen sexuellen Erleben, dem eigenen Körper und der Kommunikation darüber kann dazu beitragen, den Schutz von Kindern vor sexualisierter Gewalt zu erhöhen.

Die Auffassung, dass der Mensch von Natur aus ein sexuelles Wesen ist, lässt schlussfolgern, dass Kinder Sexuelles beschäftigt, sie sich darin ausprobieren, Neues adaptieren oder verwerfen, Fragen stellen und ab und an auch Unterstützung benötigen, weil sie in Situationen geraten können, für die selbst wir Erwachsene oftmals keine Blaupause haben. Die psychosexuelle Entwicklung von Kindern muss deswegen einen ebenso wichtigen Stellenwert erhalten wie andere Entwicklungsbereiche. Das Thema der kindlichen sexuellen Entwicklung ist jedoch bei kindlichen Bezugspersonen mit Unsicherheiten behaftet. Das damit verbundene Spannungsfeld spiegelt Haltungen wider, die sich zwischen Tabuisierung und fehlenden Grenzen bewegen. Kindliche Sexualität unterscheidet sich dabei ganz zentral von der Sexualität Erwachsener, denn sie ist Ich-bezogen, nicht zielorientiert und sie ist ganzheitlich (Maywald, 2015, S. 17f.). Es geht in einer sexualfreundlichen Erziehung nicht darum, Kinder mit altersunangemessenen Aspekten aus der Erwachsenensexualität zu konfrontieren. Es geht darum, Fragen der Kinder aufzugreifen, sie altersangemessen zu beantworten und Ansprechbarkeit zu signalisieren. Sind Erwachsene in sexuellen Themen nicht sprechfähig, werden Kinder sie bei Grenzverletzungen oder Übergrif-

fen auch nicht als Ansprechperson nutzen. Kinder können dann zur Offenlegung übergreifiger Situationen motiviert werden, wenn sie erfahren, dass sexuelle Themen kein Tabu sind. In sexuellen Dingen sprechfähig zu werden, ist jedoch ein Lernprozess, in den sich Kinder und Erwachsene gleichermaßen begeben müssen.

Eltern und Fachkräfte benötigen Wissen über die frühkindliche sexuelle Entwicklung, um die Fragen und Handlungen der Kinder entsprechend einordnen zu können. Und Kinder benötigen altersangemessene Antworten auf ihre Fragen zur Sexualität, zu ihrem Körper und zu Beziehungsgefügen, damit sie erfahren können, was erlaubt und verboten ist und nicht zu der Annahme gelangen, Sexualität sei ein Tabuthema. Mit einer sexualfreundlichen Erziehung bekommen Kinder die Gelegenheit zu lernen, eigene Grenzen und die anderer Kinder und Erwachsener kennenzulernen und zu respektieren. Dass dadurch die sexuelle Aktivität von Kindern verstärkt werde, ist ein Irrglaube. Der Präventionsgrundsatz lautet: Nur wer Bescheid weiß, kann auch Bescheid sagen.

In der Regel sind Mädchen und Jungen an ihrem Körper interessiert und neugierig, ob andere Kinder auch so aussehen wie sie selbst. In Rollenspielen, wie den sogenannten Doktorspielen, haben sie die Möglichkeit, Beziehungen zu gestalten, ihrer Neugierde nachzugehen und mehr über ihr eigenes und andere Geschlechter zu erfahren. Die sogenannten Doktorspiele sind Körpererkundungsspiele, denen Mädchen und Jungen im Alter von etwa vier bis sechs Jahren nachgehen. Diese verunsichern nicht nur viele Eltern, sondern auch Fachkräfte. Dabei gehören sie zur sexuellen Entwicklung von Kindern im Vor- und Grundschulalter dazu. Einige Kinder zeigen vermehrtes Interesse, andere wiederum weniger. Mädchen und Jungen erkunden gegenseitig ihren Körper und versuchen auf diesem Wege, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Geschlechtern auszumachen. Sie ahmen zudem oftmals das Beziehungsverhalten Erwachsener nach. Aus Unwissenheit oder im ‚Überschwang‘ können in der Interaktion Grenzverletzungen vorkommen. Gerade jüngere Kinder verfügen häufig noch nicht über eine angemessene Impulskontrolle. Ihnen fällt es manchmal schwer, Grenzen anderer als solche zu erkennen und einzuhalten. Damit Grenzverletzungen weitestgehend vermieden werden und Kindern ein geschützter Rahmen für Explorationsverhalten geboten werden kann, ist es notwendig, Regeln für den Umgang miteinander festzulegen und mit den Kindern darüber zu sprechen. Hier fehlt es Eltern und Fachkräften meist an Wissen, wie ein entsprechender Rahmen aussehen und Regeln gestaltet werden können. Und daraus resultieren nicht selten große Unsicherheiten hinsichtlich einer angemessenen Reaktion auf grenzverletzende Situationen.

Zu den Rahmenbedingungen gehört u. a. die Kenntnis, dass Körpererkundungsspiele zwischen befreundeten Kindern stattfinden und weniger unter Geschwistern. Der Altersabstand der miteinander spielenden Kinder sollte dabei höchstens zwei Jahre betragen, wobei der Entwicklungsstand der jeweiligen Kinder ausschlaggebend sein sollte. Ebenfalls ist es erforderlich, vorhandene Machtverhältnisse der interagierenden Kinder zu überprüfen. Ältere Kinder und Erwachsene bleiben bei den Spielen außen vor. Eigene Grenzen gegenüber anderen Kindern zu kommunizieren, das muss erst gelernt werden. Dazu benötigen

Kinder klare Regeln und Erwachsene, die bei dem Thema ansprechbar sind und sie begleiten (AJS NRW, 2020). Kinder haben ein Recht auf Schutz, aber auch darauf, dass wir Erwachsene ihnen Raum für Erfahrungslernen zugestehen.

Neben der Vermittlung von Regeln für Körpererkundungsspiele ist ebenfalls die Kommunikation präventiver Erziehungsgrundsätze im gemeinsamen Alltag wichtig, weil sie Kinder tagtäglich verdeutlichen, dass sie Träger:innen von Rechten sind, diese Rechte auch gegenüber Erwachsenen vertreten dürfen und zur Selbstwertstärkung von Kindern beitragen. Die Erziehungs- oder Präventionsgrundsätze sollten sich nicht nur in der direkten Kommunikation gegenüber Heranwachsenden widerspiegeln, sondern auch in der täglichen Interaktion gelebt werden. Eines der zentralsten Anliegen in der Prävention von sexualisierter Gewalt ist es, Kindern zu vermitteln, dass sie alleine über ihren Körper bestimmen. Dazu gehört, sie dabei zu unterstützen, ihrem Körper wertschätzend zu begegnen. Kinder, die ihren Körper kennen und darüber kommunizieren können, werden bei Grenzverletzungen und Übergriffen eher imstande sein, diese als solche zu benennen und mitzuteilen. Das Wissen um eine angemessene Sprache erleichtert zudem die Einschätzung einer Situation, denn nur wer sprechfähig ist, kann Bedürfnisse, Wünsche und Grenzen verbalisieren. Eng daran gekoppelt ist die Wahrnehmung individueller Gefühle sowie deren Vielfalt. Täter:innen, die sexualisierte Gewalt ausüben, manipulieren betroffene Kinder sowie deren Umfeld. Kindern wird durch Täter:innen eine Mitverantwortlichkeit an den Gewalterlebnissen suggeriert. Um unangemessene Situationen leichter als solche bewerten zu können, ist die Wahrnehmung und insbesondere die Differenzierung der aufkommenden Gefühle wichtig. Dementsprechend helfen Erfahrungen im Alltag, dass auf subjektive Gefühle immer vertraut werden darf. Täter:innen sexualisierter Gewalt führen im Zuge des Grooming Berührungen ein, die der Situation und dem Beziehungsgefüge nicht angemessen sind. Zwischen angenehmen und unangenehmen Berührungen unterscheiden zu können, kann vor diesem Hintergrund dazu beitragen, unangemessenen Körperkontakt nicht hinzunehmen. Mädchen und Jungen benötigen die explizite Erlaubnis Erwachsener, sich in entsprechenden Situationen abgrenzen zu dürfen, ohne dass dies Konsequenzen mit sich bringt. Dies betrifft auch das familiäre Gefüge, in dem von Erwachsenen Berührungen erwünscht oder erwartet werden, die nicht immer mit den Bedürfnissen des Kindes in Einklang stehen. Kinder müssen hier die klare Botschaft erhalten, dass sie jederzeit das Recht haben, ihre Grenzen zu vertreten. Dieses Recht darf auch gegenüber Erwachsenen wahrgenommen werden. Dementsprechend entscheiden Kinder selbst, ob eine Berührung gewünscht ist oder nicht. Zudem sollten Kinder wissen, dass es auch Situationen gibt, in denen ihre Grenzziehung von Erwachsenen nicht beachtet wird und dass sie in solchen Fällen keine Schuld tragen. Die Schuld trägt immer die erwachsene Person. Im Zuge der Anbahnung von Übergriffen stellen Täter:innen betroffene Kinder unter ein Redeverbot, deklarieren Interaktionen als Geheimnis und sprechen Drohungen aus, um das Schweigen des Kindes gewährleisten zu können. Mädchen und Jungen dabei zu unterstützen, ein Bewusstsein für gute und schlechte Geheimnisse zu entwickeln, kann dazu beitragen, dass sie Negatives entsprechend weitertragen und sich Hilfe holen.

### 5.5.2 Verankerung von Rechte- und Schutzkonzepten in Organisationen

Täter:innen, die sexualisierte Gewalt ausüben möchten, suchen sich oftmals Organisationen mit guten Gelegenheitsstrukturen. Gute Gelegenheitsstrukturen bieten etwa Orte, an denen sich viele Kinder aufhalten, sie möglichst frei agieren und ungestört einen intensiven Kontakt mit Mädchen und Jungen pflegen können. Insbesondere Freizeiten mit Übernachtungssituationen oder Sportarten mit viel Körperkontakt bieten potentiellen Täter:innen gute Möglichkeiten, unentdeckt zu agieren. Ebenso stellen wenig Erfahrung mit dem Thema sexualisierte Gewalt in einer Organisation und stark hierarchische Systeme mit autoritären Strukturen und wenig vorhandenen Mitgestaltungsmöglichkeiten seitens der Kinder und Jugendlichen ein erhöhtes Risiko dar (zur Bedeutung von Partizipationsmöglichkeiten von Kindern siehe auch den Beitrag von Marlies Kroetsch im vorliegenden Band). Gegenteilig bieten auch wenig Transparenz, fehlende Kontrolle und Zuständigkeitslücken. An dieser Stelle seien nur einige von zahlreichen Faktoren genannt, die Täter:innen in die Hände spielen können. Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern muss deswegen systematisch vorgegangen werden, wie etwa durch die Verankerung von Rechte- und Schutzkonzepten in Organisationen der Bildung, Betreuung und Erziehung.

Ein Rechte- und Schutzkonzept besteht aus vielen verschiedenen Bausteinen. Dabei ist zu beachten, dass ein solches Konzept kein abgeschlossenes Maßnahmenpaket darstellt, sondern einen Prozess beschreibt, der dauerhaft weiterentwickelt werden muss. Dieser Prozess benötigt Fach- und Leitungskräfte, die für die Bearbeitung und Reflektion federführend verantwortlich sind. Ein Rechte- und Schutzkonzept sollte die unterschiedlichen Formen von Gewalt, das Phänomen des Machtmissbrauchs sowie die Einrichtung als Schutz- und als Kompetenzort in den Blick nehmen. Schutz von Kindern und Beachtung ihrer Rechte sind untrennbar miteinander vereint. Das heißt auch, dass junge Menschen umfassend bei der Konzeptentwicklung und der Umsetzung von Maßnahmen zu ihrem Schutz beteiligt werden müssen und die Konzepte sie nicht in ihren Rechten beschneiden dürfen. Kinder als Träger:innen von Rechten müssen im Fokus stehen und deren Beteiligung eine zentrale Stellung einnehmen, denn ohne gelebte Partizipation ist Kinderschutz weder präventiv noch intervenierend wirksam. Diese in Organisationen gelebten Rechte- und Schutzkonzepte können auf Täter:innen eine abschreckende Wirkung haben bzw. erschweren es ihnen, unentdeckt zu agieren. An der Erstellung und Gestaltung eines Rechte- und Schutzkonzeptes müssen alle in einer Organisation tätigen Menschen, Erwachsene wie auch Kinder und Jugendliche partizipieren, damit das Erarbeitete lebbar wird und gemeinsam getragen werden kann. Einzelne Bausteine, die ein solches Konzeptes beinhalten kann, werden im Folgenden exemplarisch skizziert.

Zu Beginn der Erstellung eines jeden Rechte- und Schutzkonzepts ist es erforderlich, einen Blick auf die Gelegenheitsstrukturen einer Organisation zu werfen, die es Täter:innen ermöglichen, zu agieren. Gleichzeitig werden an dieser Stelle bereits enthaltende Schutzfaktoren und Ressourcen herausgefiltert. Bei der sogenannten Risiko- oder Gefährdungsanalyse können Fragen zum internen Umgang mit Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen, Besonderheiten der zu betreuenden Kinder, Entscheidungsgrundlagen, Teilhabemöglichkeiten und räumlichen Gegebenheiten leitend sein. Weiterhin ist es sinnvoll, Strukturen, mögliche Rituale und Arbeits- sowie Beziehungsebenen in unterschiedlichen

Gefügen kritisch zu reflektieren. Die Vermittlung von Wissen zu Strategien von Täter:innen, Gefährdungsrisiken, Möglichkeiten der Prävention und Handlungsoptionen im Fall einer Vermutung in Form von Fortbildungen für Leitung und alle Mitarbeitenden ist Grundlage, um Orientierung und Handlungssicherheit zu erlangen. Ebenfalls sollten Eltern und andere enge Bezugspersonen der Kinder mit einbezogen werden. Hier bedarf es der Weitergabe von Wissen zur sexualisierten Gewalt und sexueller Bildung von Kindern in Form von Elternbildungsangeboten, die möglichst niedrigschwellig angelegt sind und mit den Themen verbundene Ängste abbauen können.

Auf struktureller Ebene ist das erweiterte Führungszeugnis nach § 72a des SGB VIII des Kinder- und Jugendhilfegesetzes seit der Installation des Bundeskinderschutzgesetzes mittlerweile in vielen Bereichen der professionellen Betreuung von Kindern und Jugendlichen angekommen. Damit sollen diejenigen Frauen und Männer ausgeschlossen werden, die wegen Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung rechtskräftig verurteilt wurden. In den seltensten Fällen ist davon auszugehen, dass dadurch bereits straffällig gewordene Täter:innen entlarvt werden. Es ist vielmehr als ein Qualitätsmerkmal nach außen zu verstehen und vermittelt die Botschaft, dass eine institutionelle Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt und die Organisation den Schutz der anvertrauten Kinder sehr ernst nimmt. Die Verankerung der Thematik in der Satzung einer jeden Organisation sendet ebenso dieses Signal und verleiht der Prävention sexualisierter Gewalt die notwendige Wertigkeit.

Neben der Vermittlung von klassischen Präventionsbotschaften und Elementen der sexuellen Bildung, ist die Thematisierung von Kinderrechten nach der UN-Kinderrechtskonvention ein wichtiges Anliegen. Diese sollten allen Erwachsenen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und/oder leben, vertraut sein. Kinderrechte müssen Mädchen und Jungen von Erwachsenen nicht nur zugestanden, sondern auch ermöglicht werden. Dabei ist es die aktive Aufgabe von (pädagogischen) Fachkräften und anderen Bezugspersonen, Mädchen und Jungen über ihre Rechte aufzuklären und sie in der Wahrnehmung und Durchsetzung dieser zu unterstützen. Für die Umsetzung einer stärkeren und umfassenderen Beteiligung von jungen Menschen braucht es sowohl passende und einrichtungsbezogene Konzepte mit vielfältigen Maßnahmen als auch die Bereitschaft von erwachsenen Verantwortlichen, Macht abzugeben und sich umfassend mit Beteiligungsmöglichkeiten und Umsetzungsoptionen zu befassen und sich darin fortzubilden. Für weiterführendes Wissen in diesem Themenfeld sei an dieser Stelle auf das Kapitel 3 ‚Kinderrechte und Partizipation‘ von Marlies Kroetsch in dieser Expertise verwiesen.

Ein Rechte- und Schutzkonzept beinhaltet weiterhin konkrete Handlungsschritte, wie bei einer Vermutung vorgegangen wird. Es ist ratsam, im Zuge der Erstellung eines Rechte- und Schutzkonzeptes den Kontakt zu einer spezialisierten Fachberatungsstelle herzustellen, die bei der Abklärung einer Vermutung unterstützt und den Prozess begleiten kann. Viele Einrichtungen ziehen mittlerweile bei einem hinreichenden Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung nach § 8a SGB VIII eine insofern erfahrene Kinderschutzfachkraft hinzu. Die Gefährdung bezieht sich hier auf den Verantwortungsbereich Dritter, klassischerweise die Familie. Meldungen gehen hier an das jeweilige kommunale Jugendamt. Liegt eine mögliche Gefährdungslage innerhalb einer Einrichtung vor, greift § 47 des SGB



VIII, denn hier geht es ganz konkret um Beeinträchtigungen, die das Wohl aller Kinder einer Einrichtung betreffen. Meldungen sind an das jeweilige Landesjugendamt zu tätigen. Die Ausführungen sind diesbezüglich deutlich, denn benannt werden im SGB VIII Ereignisse und Entwicklungen, unter denen auch sexuelle Übergriffe begriffen werden.

Die Erarbeitung eines Rechte- und Schutzkonzeptes bedeutet die strukturierte Auseinandersetzung einer jeden Organisation mit ihren Gefährdungspotentialen und den bereits enthaltenen Schutzfaktoren. Schutzkonzeptentwicklung ist Organisationsentwicklung. Es erfordert Expertise von außen, weil die Veränderungen tief in das System wirken und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vor die Herausforderung stellt, Arbeits-, Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen um- und neu zu gestalten. Es ist ein Prozess, der Zeit braucht und Ressourcen erfordert. Es ist ein Prozess, den sich Organisationen des Kinderschutzes wegen zumuten, aber gleichzeitig auch gönnen, weil er für Organisationen Qualitätsentwicklung und für Mitarbeitende Weiterentwicklung in ihrer professionellen Rolle mit sich bringen kann.

### 5.5.3 Wissen vernetzen, Sicherheit schaffen

Das Land Nordrhein-Westfalen hat im Herbst 2020 auf Grundlage des Impulspapiers zur Diskussion über Maßnahmen zur Prävention, zum Schutz vor und Hilfe bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche eine landesweite Fachstelle zur Prävention sexualisierter Gewalt gegründet. Trägerin der Landesfachstelle ist die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) Nordrhein-Westfalen e.V. mit Sitz in Köln. Die Landesfachstelle Prävention sexualisierte Gewalt (PsG.nrw) richtet sich vorrangig an die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Sie soll einen zentralen Beitrag zur möglichst flächendeckenden fachlichen Qualitätsentwicklung im Bereich der Prävention von, Intervention und Nachsorge bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche leisten und bietet die Möglichkeit, das im Land vorhandene Wissen zu bündeln und gemeinsam mit den Partner:innen energiebringend in die Breite Nordrhein-Westfalens zu tragen. Die Landesfachstelle hat eine koordinierende und initiiierende Funktion, berät und vernetzt und wird bereits bestehende Expertise zusammenführen, um sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Jungen verstärkt in den Fokus zu rücken. Weiterhin werden Handlungsbedarfe der pädagogischen Praxis definiert, Lücken herausgefiltert und möglichst geschlossen. Das Wissen und die vorhandene Expertise in NRW soll möglichst für alle in der pädagogischen Praxis tätigen Menschen sicht- und nutzbar gemacht werden. Ziele sind u. a. die Etablierung von Fortbildungen im Themenfeld für diejenigen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten sowie die flächendeckende Verankerung von Rechte- und Schutzkonzepten in Organisationen.

Im Dezember 2020 erschien von der nordrhein-westfälischen Landesregierung ein umfassendes Handlungs- und Maßnahmenkonzept, das die laufenden und geplanten Initiativen im Bereich der Prävention, Intervention und Hilfen zusammenführt. Dort werden auch für die Landesfachstelle Prävention sexualisierte Gewalt zentrale Maßnahmen und Ziele vorgegeben. Vor diesem Hintergrund sensibilisiert die PsG.nrw Fach- und Führungskräfte für das Thema sexualisierte Gewalt bzw. die damit verbundenen Anforderungen (insbeson-



dere Rechte- und Schutzkonzepte) und nimmt deren Bedarfe als Orientierung für die Gestaltung weiterer Arbeitsprozesse auf. Die PsG.nrw macht Wissen um das Thema sexualisierte Gewalt vornehmlich für die freie Kinder- und Jugendhilfe adressat:innengerecht zugänglich. Zudem koordiniert die Landesfachstelle ihre fachlichen Weiterentwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe mit den überörtlichen Trägern und der zuständigen Landespolitik. Darüber hinaus gehört es zum Aufgabenspektrum der Landesfachstelle, vorhandene Expertise zusammenzuführen, um Sensibilisierungsmaßnahmen zu stärken und in die Fläche zu bringen. Vor diesem Hintergrund ist die Einrichtung von regionalen Koordinierungsstellen bei geeigneten und erfahrenen Partner:innen in NRW vorgesehen, die in den fünf Regierungsbezirken in NRW strukturbildend mitwirken sollen. Die PsG.nrw unterstützt die Einrichtung der Regionalstellen und steuert deren Aktivitäten in den Bereichen Bedarfsermittlung, Qualifizierung und Vernetzung. Zu den im Handlungs- und Maßnahmenkonzept der nordrhein-westfälischen Landesregierung genannten Zielen gehört es, dass Organisationen, in denen sich Mädchen und Jungen aufhalten, systematisch sicherer gemacht werden sollen. Die Landesfachstelle beschäftigt sich somit primär mit den Erfordernissen und Gelingensbedingungen, um den Schutz von Kindern vor sexualisierter Gewalt in Organisationen und in privaten Kontexten zu erhöhen.

Durch die Gründung der Landesfachstelle zur Prävention sexualisierter Gewalt können Wissensbestände zur Thematik zusammengetragen und vermittelt, Maßnahmen zu Schutz und Vorbeugung gebündelt und sichtbar gemacht sowie Unterstützungsmöglichkeiten für Betroffene und deren Bezugspersonen umfassend abgebildet werden. Der Mehrwert einer solchen Landesfachstelle liegt darin, Kenntnisse im Themenfeld in die Fläche zu bringen, Maßnahmen zur Vorbeugung inhaltlich und konzeptionell besser aufeinander abzustimmen, wichtige Akteur:innen im Bereich der Prävention von und Intervention bei sexualisierter Gewalt zu unterstützen und dadurch auch die interdisziplinäre Kooperation im Bundesland zu fördern.

### 5.5.4 Grenzen präventiven Wirkens

Präventive Maßnahmen können vielfältig sein, um den Schutz von Kindern vor sexualisierter Gewalt zu erhöhen. Dennoch gibt es in der Vorbeugungsarbeit auch Ansätze, die sich aus Sicht des Kinderschutzes negativ auf das kindliche Erleben auswirken können. Fachkräfte und Eltern sind oft über sexualisierte Gewalt nicht ausreichend und/oder falsch informiert. Im Hinblick auf Übergriffe durch Erwachsene liegt bei vielen immer noch der Fokus auf dem (männlichen) Fremdtäter. Kindern Ratschläge mit an die Hand zu geben, wie sie sich im Kontakt mit fremden Menschen zu verhalten haben, sind wichtig und richtig. Sie helfen aber nicht, wenn es um sexualisierte Gewalt in engeren Beziehungsgefügen geht. In der Regel finden sexualisierte Übergriffe durch Menschen statt, die dem jeweils betroffenen Kind gut vertraut sind. Wird der Fokus in der Vorbeugungsarbeit auf Fremdtäter gelenkt, werden mögliche Übergriffe im sozialen Nahfeld ausgeblendet und mit Kindern nicht ausreichend thematisiert.

Vor diesem Hintergrund greifen Eltern und pädagogische Fachkräfte häufig auf Angebote von Selbstbehauptungstrainings zurück – vor allem dann, wenn im Umfeld ein Übergriff bekannt geworden ist. Es gibt eine große Zahl an Angeboten aus recht unterschiedlichen

Berufszweigen. Nicht alle Anbieter:innen verfügen dabei über ausreichend Fachlichkeit. Es gibt Kursanbieter, die mit einer sogenannten Ernstfallerprobung arbeiten. Trainer:innen üben mit teilnehmenden Kindern ‚richtiges‘ Verhalten für den Ernstfall. Danach wird eine reale Bedrohungssituation nachgestellt, z. B. der Versuch, ein Kind, das auf dem Gehweg läuft, in ein Auto zu zerren. Kinder werden dadurch in kritische Situationen gebracht, die sie überfordern und ihnen das Gefühl vermitteln, dass sie für ihren Schutz allein verantwortlich sind. Und von sexualisierter Gewalt Betroffenen wird suggeriert, sie hätten sich nur stärker wehren müssen, um den Übergriff zu verhindern. Mädchen und Jungen kann fälschlicherweise vermittelt werden, sie seien körperlich imstande, sich gegen einen Erwachsenen zu wehren. Sie überschätzen sich selbst, wenn sie meinen, Gefahrensituationen alleine meistern zu können. Durch solche nachgestellten Gefährdungssituationen werden Grenzen der teilnehmenden Kinder massiv verletzt. Dies kann bewirken, dass sie sich in sozialen Räumen nicht mehr unbeschwert bewegen, weil sie Angst davor haben, einen Übergriff zu erfahren. Ein solcher Kurs fokussiert darauf, dass sexualisierte Gewalt durch einen (männlichen) Fremdtäter ausgeübt wird. Die Gefahr eines derartigen Übergriffs bereitet vielen Eltern große Sorgen. Die teils von Medien geschürte Panikmache führt mitunter dazu, dass sich die elterliche Angst auf die Kinder überträgt. Prävention soll in erster Linie ermutigen und befähigen, Prävention soll Kindern (und Erwachsenen) Freude machen und sie nicht in Angst versetzen.

Was können solche Kurse nun leisten und wann macht eine Teilnahme Sinn? Ein Training kann die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert von Kindern erhöhen und dazu beitragen, dass sie sich selbst und anderen wertschätzend und grenzachtend begegnen. Ein Kurs kann Mädchen und Jungen befähigen, sich ihrer Ressourcen und Rechte, aber auch ihrer Grenzen bewusst zu werden. Ziel eines Trainings sollte es sein, die Kinder darin zu stärken, ihre individuellen Gefühle und Grenzen wahrzunehmen und auszusprechen. Außerdem sollten sie befähigt werden, sich Hilfe zu holen. Zudem kann ein solcher Kurs Eltern und Fachkräfte darin unterstützen, Mädchen und Jungen kindgerechtes Wissen über Grenzverletzungen und sexualisierte Übergriffe zu vermitteln. Kern eines Selbstbehauptungstrainings sollte es sein, eine Haltung zu vermitteln – und nicht Techniken. Sind Leiter:innen solcher Kurse in gruppenspezifischen Prozessen erfahren, verfügen sie über umfangreiches Wissen zur sexualisierten Gewalt und einer vielfältigen Vorbeugungsarbeit, gehen sie achtsam und sensibel mit den teilnehmenden Kindern um, so kann ein Selbstbehauptungstraining für ältere Kinder stärkend sein. Auf Leistungsabfragen und ‚Überraschungsangriffe‘ sollte ebenso verzichtet werden, wie die Hervorhebung von vermeintlichen Schwächen von Mädchen und Jungen.

Ein Selbstsicherheitstraining kann bei allen Vorzügen nicht für die Sicherheit eines Kindes garantieren. Kursanbieter, die dafür werben, werden dies tatsächlich nicht halten können. Ein Kurs ist ein Baustein – viele andere Elemente der Prävention von sexualisierter Gewalt sollten genutzt werden. Prävention ist zudem kein einmaliges Projekt, es ist eine Haltung. Die im Training erarbeiteten Inhalte wirken weiterhin nachhaltiger, wenn sie auch zu Hause gelebt werden. Mütter und Väter brauchen während der Kursdurchführung seriöse Informationen über Gefährdungspotentiale und Anregungen, was sie selbst in ihrem erzieherischen Alltag zum Schutz ihrer Kinder tun können. Sie erhalten durch entsprechende

Kursinhalte die Chance, ihre eigene Erziehungshaltung zu überdenken und, wenn nötig, zu modifizieren. Aktive Präventionsarbeit im häuslichen Kontext leistet einen wesentlichen Beitrag zum besseren Schutz von Mädchen und Jungen, weswegen Eltern und enge Bezugspersonen in die präventive Arbeit immer einbezogen werden sollten.

Im Zuge der Prävention von sexualisierter Gewalt ist zu verzeichnen, dass immer mehr Eltern auf GPS-Geräte und Ortungs-Apps zurückgreifen, mit deren Hilfe festgestellt werden kann, wo sich die Kinder befinden. Manche Geräte sind mit einem Alarmknopf ausgestattet. Weiterhin bekommen die Eltern eine Mitteilung auf ihr Smartphone, wenn ihr Kind einen bestimmten Radius verlässt. Der Markt für solche Geräte ist immens, die Preise ebenfalls. Diese Form der elterlichen Kontrolle durch das Tracking kann Kindern Minderwertigkeitsgefühle vermitteln und die Botschaft transportieren, dass ihnen nicht zugeutraut werde, sich allein im sozialen Raum zu bewegen. Der kindliche Bewegungsradius wird eingeschränkt und bei Kindern die Wahrnehmung auslösen, die Welt sei zu gefährlich, um sich ohne Mutter und Vater darin zu bewegen. Sowohl Eltern als auch Kindern wird ein falsches Sicherheitsgefühl vermittelt, weil der Fokus auf dem (männlichen) Fremdtäter zu liegen scheint. Kinder haben zudem ein Recht auf Privatsphäre und einen unkontrollierten Geheim- und Intimbereich. Das steht in § 16 der UN-Kinderrechtskonvention (Unicef, O. D.). Für ein gesundes Aufwachsen und die Entwicklung einer eigenständigen und selbstsicheren Persönlichkeit sind keine Kontrolle, sondern Freiräume und Vertrauen seitens der Erwachsenen vonnöten. Eine der zentralen Präventionsbotschaften an Kinder ist: ‚Vertraue deinem Gefühl! Deine Gefühle sind immer richtig und wichtig!‘. Durch GPS-Tracking wird dies stillgelegt und auf die Technik übertragen.

Prävention von sexualisierter Gewalt ist eingebettet in das übergeordnete Handlungsfeld von Prävention und hat Schnittstellen zu vielen anderen Themen, wie etwa die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz, Genderkompetenz, Medienkompetenz und sexueller Bildung (Brandl et al., 2019, S. 155). Die präventive Arbeit mit Kindern, wie in Kapitel 5.5.1 skizziert, ist immens wichtig und bringt positive Effekte mit sich, sie hat jedoch auch ihre Grenzen und wird in ihrer Wirkung von Erwachsenen oft überschätzt. Die Vergewaltigung der Funktion meist hoch komplexer Täter:innen-Strategien, der damit verbundenen manipulativen Dynamiken, die schnell ganze (Familien-)Systeme betreffen, zeigen die Grenzen kindlicher Abwehr auf. Beschränkt sich die Adressierung präventiver Botschaften auf Kinder, so findet zudem eine Verschiebung der Verantwortungsübernahme statt. Präventive Ansätze müssen unbedingt erwachsene Bezugspersonen darin bestärken, Verantwortung für den Schutz von Kindern zu übernehmen und auch dazu ermutigt werden, bei Wahrnehmung von oder Wissen zu Übergriffen einzuschreiten. Gut informierte und reflektierte Erwachsene können für Kinder den Unterschied ausmachen und dazu beitragen, sexualisierte Gewalt zu verhindern bzw. zu beenden.

### 5.6 Kinder systematisch schützen

Präventive Maßnahmen können möglichst differenziert und konkret ausgearbeitet werden, wenn bereits vorhandene Schutzfaktoren und mögliche Risikofaktoren in den kindlichen Lebenswelten erkannt wurden. Prävention kann ihre Wirkung entfalten, wenn sie

auf unterschiedlichen Ebenen ansetzt. Eltern und Bezugspersonen von Mädchen und Jungen sowie alle in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Menschen sind dazu angehalten, sich Wissen über sexualisierte Gewalt anzueignen, Denk- und Handlungsmuster zu überprüfen und zu erweitern sowie Strukturen und tradierte Rituale zu hinterfragen. Weiterhin ist eine gelingende und transparente Zusammenarbeit interdisziplinärer Systeme im präventiven und intervenierenden Kinderschutz wichtig, um den Schutz von Kindern vor sexualisierter Gewalt erhöhen bzw. bereits betroffenen Kindern angemessen helfen zu können. Hierzu bedarf es gegenseitiger Kenntnis über die Vielfalt von Haltungen und Handlungsweisen im Kinderschutz sowie Wissen um die Komplexität und Funktion anderer Strukturen. Transparente und geregelte Kommunikationswege beugen zudem Rollenkonfusionen vor und können dazu beitragen, dass diejenigen, die im professionellem Kontext Bestandteil kindlicher Lebenswelten sind, aufeinander aufbauen und gut ineinandergreifen.

Viele Aspekte, die in der Prävention von sexualisierter Gewalt bedeutend sind, sind bereits im Alltag von pädagogischen Fach- und Leitungskräften angekommen, ohne dass sie immer als solche wahrgenommen und deklariert werden. Es ist hilfreich, sich dieser bewusst zu werden und sie als Ressource zu nutzen, um daraus weitere präventive Elemente zu entwickeln. Präventiv wird gehandelt, wenn Kinder dabei unterstützt werden, ihre individuellen Stärken und Fähigkeiten zu entdecken und weiterzuentwickeln. Präventiv wird agiert, wenn sich Erwachsene den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen aktiv zuwenden, echtes Interesse bekunden und in einen Dialog treten. Präventiv wird gewirkt, wenn Konflikte achtsam begleitet werden und in grenzverletzenden und übergriffigen Situationen Position bezogen und Haltung gezeigt wird. In vielen Organisationen gibt es zudem bereits interne Vertrauenspersonen, Beschwerdemöglichkeiten für Mädchen und Jungen und partizipative Elemente, die genutzt werden. Die bereits vorhandenen präventiven Aspekte können gebündelt und erweitert werden und sollten letztlich in einem Rechte- und Schutzkonzept münden, das von allen getragen werden kann, damit es nachhaltig wirkt und bei denjenigen ankommt, um die es letztlich geht. Institutionsbezogene Strukturen zum Schutz der Kinder und Jugendlichen zu schaffen, das darf zudem nicht im Ermessen und Engagement Einzelner liegen. Es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die alle Erwachsenen wahrnehmen sollten.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e. V. (Hrsg.). (2019). *Cyber-Grooming, Sexting und sexuelle Grenzverletzungen. Kinder in der digitalen Welt stärken und schützen*. Drei-W-Verlag.
- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e. V. (Hrsg.). (2020). *Elternkompass „Siehst du so aus wie ich?“ Infos zum Umgang mit kindlichen Doktorspielen*. 8. Auflage, Drei-W-Verlag.
- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e. V. (Hrsg.). (2022). *Sexualisierter Gewalt im digitalen Raum begegnen – Kinder schützen und in ihren Rechten stärken*. Drei-W-Verlag.
- Bange, D., & Deegener, G. D. (1996). *Sexueller Missbrauch an Kindern. Ausmaß, Hintergründe, Folgen*. Beltz PVU.

- Brandl, S. Y., Vogelsang, V., Bäumer, E. & Schneider, N. (2018). Präventionsmaterialien - Dimensionen dialogischer Qualität von primärpräventiver Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In Dekker, A. et al. (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 153-167). Springer VS Verlag.
- Bundeskriminalamt (BKA) (Hrsg.). (2021). *Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS). Tatverdächtige nach Geschlecht*. <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2019/PKSTabellen/BundTV/bundTV.html>
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (Hrsg.). (2021). *Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS). Ausgewählte Zahlen im Überblick*.
- Deegener, G. (2010). *Kindesmissbrauch. Erkennen – helfen – vorbeugen*. Komplett überarbeitete 5. Auflage. Beltz Verlag.
- Deutschlandfunk (o. D.). *Sagen & Meinen. „Kinderpornographie“ – kein Porno, sondern Missbrauch*. <https://www.deutschlandfunk.de/sagen-meinen-kinderpornographie-kein-porno-sondern-100.html> (abgerufen am 25.02.2022).
- Enders, U., & Kossatz, Y. (2012). Grenzverletzung, sexueller Übergriff oder sexueller Missbrauch? In Enders, U. (Hrsg.), *Grenzen achten: Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 30-53). Kiepenheuer & Witsch.
- Helming, E., Kindler, H., Langmeyer, A., Mayer, M., Entleitner, C., Mosser, P., & Wolff, M. (2011). *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht*. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Hrsg.).
- Jud, A. (2015). Sexueller Kindesmissbrauch – Begriffe, Definitionen und Häufigkeiten. In Fegert, J., Hoffmann, U., König, E., Niehues, J., & Liebhardt, H. (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 41-49). Springer.
- Kindler, H., & Schmidt-Ndasi, D. (2011). *Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“*. Amyna e. V – Institut zur Prävention von sexuellem Missbrauch (Hrsg.).
- Maschke, S., & Stecher, L. (2018). *Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute*. 1. Aufl., Beltz Verlag.
- Maywald, J. (2015). *Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten*. 2. Aufl. Herder Verlag.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI) (Hrsg.). (2020). *Handlungs- und Maßnahmenkonzept der nordrhein-westfälischen Landesregierung im Bereich „Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche“ – Prävention, Intervention, Hilfen*. [https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/massnahmenkonzept\\_psg\\_nrw\\_2020-12final.pdf](https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/massnahmenkonzept_psg_nrw_2020-12final.pdf)
- Schröder, J., Tozdan, S., Yamak, Y., Gebhardt, T., Hübner, J., Räuchle, J. F., & Briken, P. (2021). *Sexueller Kindesmissbrauch durch Frauen. Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt*. Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs.
- Unicef (o. D.). *Konvention über die Rechte des Kindes*. <https://www.unicef.de/blob/50770/b803ba01e7ad59fc9607c893b8800ede/d0007-krk-kinderversion-illustrationen-2014-pdf-data.pdf>
- World Health Organization (WHO) Europe (2013). *European report on preventing child maltreatment*. [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0019/217018/European-Report-on-Preventing-Child-Maltreatment.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/217018/European-Report-on-Preventing-Child-Maltreatment.pdf)

## Zur weiteren Vertiefung

- ▶ Allroggen, M., Rau, T., & Fegert J. M. (2015). Sexuelle Gewalt unter gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen. In Fegert, J. M., & Wolff, M. (Hrsg.). Kompendium Sexueller Missbrauch in Institutionen. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention (S. 274-284). Beltz Verlag.
- ▶ Caspari, P. (2021). Gewaltpräventive Einrichtungskulturen. Theorie, Empirie, Praxis. Springer.
- ▶ Dekker, A., Henningsen, A., Retkowski, A., Voß, H.-J. & Wazlawick, M. (2019).(Hrsg.). Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Springer VS Verlag.
- ▶ Els, M. (2014). Übergriffe in der Kita: Vorbeugen, erkennen und eingreifen. Ein Praxisleitfaden. Beltz Verlag.
- ▶ Oppermann, C., Winter, V., Harder, C., Wolff, M., & Schröer, W. (2018) (Hrsg.). Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Beltz Verlag.

## Mediathek



Deutschlandfunk (o. D.). Sagen & Meinen. „Kinderpornographie“ – kein Porno, sondern Missbrauch.



Material der Landesfachstelle Prävention sexualisierte Gewalt (PsG.nrw).



Angebote des/der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs.



Hilfsangebote des Hilfe-Portals Sexueller Missbrauch.



Video der Reihe „Elements of Crime“: Prävention sexualisierter Gewalt - ein kriminologisches Interview (12 Minuten).



”

Die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie haben zu weitreichenden Kollateralschäden im Bildungssystem geführt: Die Lernleistungen, die psycho-soziale Entwicklung und die körperliche Verfassung von Kindern und Jugendlichen hat Schaden genommen – besonders stark in bildungsfernen Milieus. So ist es an der Zeit, nicht mehr nur mit Lippenbekenntnissen für Bildung in Deutschland einzutreten, sondern mit Tatendrang grundlegende Reformen anzustoßen. Bildung und Schule müssen neu gedacht werden.

“



# Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie\*

# 6

*Klaus Zierer*

Seit mehreren Monaten hält die Corona-Pandemie die Welt in Atem. Die ergriffenen Maßnahmen wirken nicht immer wie erhofft und ziehen Kollateralschäden nach sich, die nicht unbeachtet bleiben dürfen. Denn bei aller Dringlichkeit, die Gesundheit der Menschen zu schützen: Gesundheit umfasst neben der körperlichen Unversehrtheit auch eine psychische und soziale Komponente und alle drei hängen voneinander ab (vgl. WHO, 1946). Gleiches gilt im übertragenen Sinn für Systeme wie die Familie, die Wirtschaft oder die Schulen.

Blickt man auf die zuletzt Genannten, so mehren sich die Hinweise, dass die Bildung von Kindern leidet und vor allem jene aus bildungsfernen Milieus besonders betroffen sind. Zweifelsfrei ist gerade in Deutschland die Bildungsschere immer schon beachtlich, was nicht zuletzt mit der Vielfalt der kulturellen Prägung in den Elternhäusern zu tun hat. Aber die schulischen Maßnahmen, die zur Eindämmung der Corona-Pandemie ergriffen wurden, haben diese Situation bereits heute massiv verschärft und verschärfen sie noch weiter. Bildungsungerechtigkeit nimmt also zu. Eine Bildungskatastrophe droht (vgl. Zierer, 2021a).

Da die angesprochenen Begriffe der Bildung, der Bildungsgerechtigkeit und der Bildungskatastrophe alles andere als leicht zu interpretieren sind, wird zunächst eine theoretische Grundlegung vorgenommen. Darauf aufbauend wird Bildung differenziert und unter den Perspektiven einer kognitiven, psycho-sozialen und körperlichen Entwicklung betrachtet. Somit lässt sich ein umfassender Blick auf Kinder und ihre Bildung im Fokus der Corona-Pandemie werfen. Abschließend wird Bildung zeitgemäß interpretiert und unter der Leitidee der Freude neu gedacht.



Prof. Dr. Klaus Zierer

ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg

---

\* Der vorliegende Text basiert auf meinem Buch „Ein Jahr zum Vergessen – Wie wir die drohende Bildungskatastrophe verhindern können“, erschienen 2021 bei Herder.

## 6.1 Bildung – Bildungsungleichheiten – Bildungsgerechtigkeit

Der Bildungsbegriff ist nicht nur innerhalb der Erziehungswissenschaft ein Terminus technicus, sondern auch von bildungspolitischer Relevanz (vgl. Zierer, 2021b). So findet sich in allen Länderverfassungen der Bundesrepublik Deutschland ein Artikel, in dem der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule bestimmt und erläutert wird. Diese Verankerung ist insofern bemerkenswert, stellt sie damit Schule und Unterricht in einen juristischen Raum, der sodann Aufgaben und Pflichten definiert. In Bayern beispielsweise ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Artikel 131 der Bayerischen Verfassung formuliert. Dort heißt es in Absatz 1: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.“ Grundlegend für das damit verbundene Bildungsverständnis ist die anthropologische Bestimmung des Menschen als Person. Im Grundgesetz ist dieser Gedanke in Artikel 1 festgeschrieben mit den Worten, dass die Würde des Menschen unantastbar ist. Jeder Mensch hat nicht nur die Gabe, sich zu bilden, sondern es ist auch seine Aufgabe. Im Kontext von Schule und Unterricht resultiert daraus die Pflicht, jeden Menschen in seinem Bildungsprozess zu unterstützen.

Die Nennung der Bereiche des Wissens und des Könnens auf der einen Seite und die des Herzens und des Charakters auf der anderen Seite mag altertümlich klingen. Sie macht aber darauf aufmerksam, dass Bildung nicht auf einzelne Bereiche des Menschseins begrenzt werden darf, sondern sich auf die gesamte Persönlichkeit in all ihren Facetten bezieht. Neben kognitiven Aspekten spielen folglich auch soziale, moralische, ästhetische, motivationale, spirituelle und viele andere mehr eine Rolle (vgl. Gardner, 2013). Es verbietet sich von hier aus, den Menschen auf nur wenige dieser Bereiche zu begrenzen und ihn damit womöglich als „Humankapital“ für außer ihm liegende Zwecke zu benutzen. Der Mensch ist ein Wert für sich, der nicht zu hinterfragen und seine Bildung nicht zu instrumentalisieren ist. Darüber hinaus weisen die verschiedenen Facetten der Persönlichkeit darauf hin, dass Wechselwirkungen bestehen und Bildung vor diesem Hintergrund immer einen umfassenden Anspruch zu erheben hat, wenn sie dem Menschen in all seinen Möglichkeiten gerecht werden möchte.

Mit diesen Überlegungen ist das Ziel von Bildung definiert: Als Gabe und Aufgabe des Menschseins hat sie kein Ziel außerhalb ihrer selbst. Es geht bei Bildung folglich um den Menschen, um das Menschsein und das Menschwerden. Dieser Vorgang als solcher ist nie abgeschlossen, denn der Mensch steht immerzu vor der Herausforderung, der zu sein, der er ist.

Dieses Ziel ist allgemeingültig und daher nicht von gesellschaftlichen Veränderungen abhängig, obschon die Konkretisierung dieses Zieles gesellschaftliche Veränderungen berücksichtigen muss. Besonders deutlich wird dieser Gedanke, wenn man sich vor Augen führt, wie unterschiedlich die Ausgangsbedingungen für den einzelnen Menschen sein können. Folgende Dichotomien zur Verdeutlichung: weiblich – männlich, bildungsnahes Milieu – bildungsfernes Milieu, Arbeiterfamilie – Akademikerfamilie, Land – Stadt, keine Geschwister – viele Geschwister usw. usf. Die daraus resultierenden Unterschiede im Hinblick auf Bildung werden im Diskurs als Bildungsungleichheiten bezeichnet. Sie markieren also auf Seiten des Menschen Begebenheiten, die Gabe und Aufgabe des Menschseins je

nach Situation hemmen oder befördern können. Auch wenn es durchaus eine Reihe von Aspekten gibt, die seit jeher für Bildungsungleichheiten sorgen, gesamtgesellschaftliche Veränderungen nehmen immer wieder Einfluss auf dieses Konstrukt und verdeutlichen die Dynamik und die Komplexität im Bildungsdiskurs.

Bildungsungleichheiten werden in der Regel nur unter diagnostischer Perspektive betrachtet und liefern noch kein Ziel, das für pädagogische Maßnahmen leitend werden kann. Aus diesem Grund bedarf es einer normativen Schlussfolgerung, die mehrheitlich als Bildungsgerechtigkeit bezeichnet wird. Auch sie ist von Komplexität gekennzeichnet. Insofern ist eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Gerechtigkeitsbegriff unerlässlich. Im Kern werden aktuell drei Perspektiven unterschieden (vgl. Zierer, 2021a):

Erstens eine Bildungsgerechtigkeit, die als anthropologisch charakterisiert werden kann. Sie meint, dass jedem Menschen völlig unabhängig von seinem Geschlecht, seinem Glauben, seiner Hautfarbe, seiner Herkunft und dergleichen das Recht auf Bildung zusteht. Ein Anspruch, der nicht überall auf der Welt umgesetzt ist, aber in Deutschland weitestgehend erfüllt ist: Jeder hat das Recht darauf, einen Kindergarten und eine Schule zu besuchen und, falls er die Leistungsvoraussetzungen erfüllt, auch zu studieren.

Zweitens eine Bildungsgerechtigkeit, die als pädagogisch charakterisiert werden kann. Sie meint, dass alle Menschen neben ihrer anthropologischen Gemeinsamkeiten und ihrer daraus ableitbaren Gabe und Aufgabe der Bildung auch Unterschiede im Hinblick auf Intelligenz, Wissen, Können, Motivation und Haltungen vorweisen. Die Folge daraus ist, dass Lernende unterschiedliche Lernangebote brauchen. Anschaulich wird dies beispielsweise an den verschiedenen Zweigen des Gymnasiums und an den unterschiedlichen Richtungen der beruflichen Bildung.

Und drittens eine Bildungsgerechtigkeit, die als sozial charakterisiert werden kann. Sie meint, dass es unter bestimmten Umständen notwendig ist, Menschen ungleich zu behandeln, um gesamtgesellschaftlich wiederum für mehr Gerechtigkeit zu sorgen. Paradebeispiel ist die Förderung von Lernenden aus bildungsfernen Milieus: Je früher es gelingt, diese zu unterstützen, desto eher ist ihnen eine gesamtgesellschaftliche Teilhabe möglich. Und umgekehrt kann sich eine gezielte Förderung der Besten eines Jahrgangs gesamtgesellschaftlich in einem Wohlstand niederschlagen, der vor allem auf deren Leistung zurückzuführen ist.

Kommt es vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen zu besonders massiven Unterschieden und Rückständen in der Bildung, wird häufig von einer Bildungskatastrophe gesprochen. Es war in erster Linie Georg Picht (1964), der diesen Begriff in den Diskurs einführte. Als Gründe nannte er damals im wesentlichen vier Punkte: erstens einen Lehrermangel, der auf Dauer zu größeren Nachteilen führen werde; zweitens zu wenig Abiturient:innen; drittens eine ungerechte Verteilung von Bildungschancen; und viertens Konstruktionsfehler in der Steuerung und Verwaltung des Bildungssystems, die all die genannten Punkte noch weiter verschärfen würden. Gegen diesen Bildungsnotstand formulierte Georg Picht ein Notstandsprogramm. In diesem erarbeitete er Vorschläge zur Organisation des Bildungswesens, zur Modernisierung des ländlichen Schulwesens, zur Verdoppelung der Abiturientenzahl, zur Vermehrung der Gymnasiallehrpersonen und auch

der Volksschullehrpersonen sowie zur Neuordnung der Kulturverwaltung. Sein Fazit lautete: „Jedes Volk hat das Bildungswesen, das es verdient. Noch ist es möglich, zu verhindern, dass die Bildungskatastrophe in ihrer vollen Gewalt über uns hereinbricht. Deutschland kann als Kulturstaat noch erhalten bleiben. Dazu bedarf es aber einer entscheidenden Wendung.“

Mit dieser Zustandsbeschreibung des deutschen Bildungswesens war Georg Picht nicht alleine. Eine Reihe von namhaften Personen der damaligen Zeit stützen seine Überlegungen. Allen voran ist an dieser Stelle Ralf Dahrendorf zu nennen, der in seinem Werk „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) die Position von Georg Picht untermauerte und darin die bekannte Formel für damalige Benachteiligung im Bildungssystem prägte: „das katholische Arbeitermädchen vom Land“. Diese Formel ist eine Zuspitzung für Bildungsungleichheiten und umfasst vier Aspekte, von denen damals wie heute bekannt ist, dass sie wirksam werden können: die Religion, das Geschlecht, der familiäre Hintergrund und der Wohnort. Ungeachtet der Tatsache, dass es heute nicht mehr das katholische Arbeitermädchen vom Land, sondern schon eher der Junge mit Migrationshintergrund aus der Großstadt ist, der zu den Bildungsverlierern zählt, die Diskussionen, die Georg Picht und Ralf Dahrendorf angestoßen haben, zeigen bis heute in drei Aspekten ihre Wirkung (vgl. Zierer, 2021a):

Erstens ist es wichtig, dass jede Generation aufs Neue für sich überlegt, was Bildung bedeutet und welchen Stellenwert sie hat. Dabei reicht es nicht aus, nur strukturelle Fragen des Bildungssystems zu betrachten – vermutlich einer der größeren Schwachpunkte in der Debatte um eine Bildungskatastrophe aus den 1960er-Jahren. Zweitens ist unstrittig, dass nicht alle Menschen die gleichen Voraussetzungen für Bildung haben, aber dennoch jeder Mensch ein Recht auf Bildung besitzt. Solche Bildungsungleichheiten sind dabei nicht nur die Sache des Einzelnen, sondern in einer Demokratie immer die Verantwortung aller. Nach wie vor ist dieses Thema so zentral, dass es nur mit verschlossenen Augen übersehen werden kann. Drittens resultiert daraus die Aufgabe, Bildungsgerechtigkeit als bildungspolitisches Programm zu sehen. Vor dieser normativen Perspektive schreckt der erziehungswissenschaftliche Diskurs häufig zurück und man überlässt es der Bildungspolitik, vernünftige Entscheidungen zu treffen. Normativ zu werden, so die häufig zu vernehmende Position, sei nicht die Aufgabe von Wissenschaft. Dies ist im Kern allerdings verkürzend, denn gerade im pädagogischen Kontext geht es nicht nur darum, die Welt zu beschreiben, wie sie ist, sondern auch darzulegen, wie sie sein sollte und was dafür notwendig wäre.

Im Folgenden wird aufbauend auf diesen begrifflichen Reflexionen der Fokus auf Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie gelenkt. Zur Konkretisierung wird dazu auf die Bereiche der kognitiven, der psycho-sozialen und der körperlichen Entwicklung eingegangen. Sie alle lassen sich als Facetten von Bildung bezeichnen.

## 6.2 Die kognitive Entwicklung von Kindern im Licht der Corona-Pandemie (vgl. Zierer 2021b)

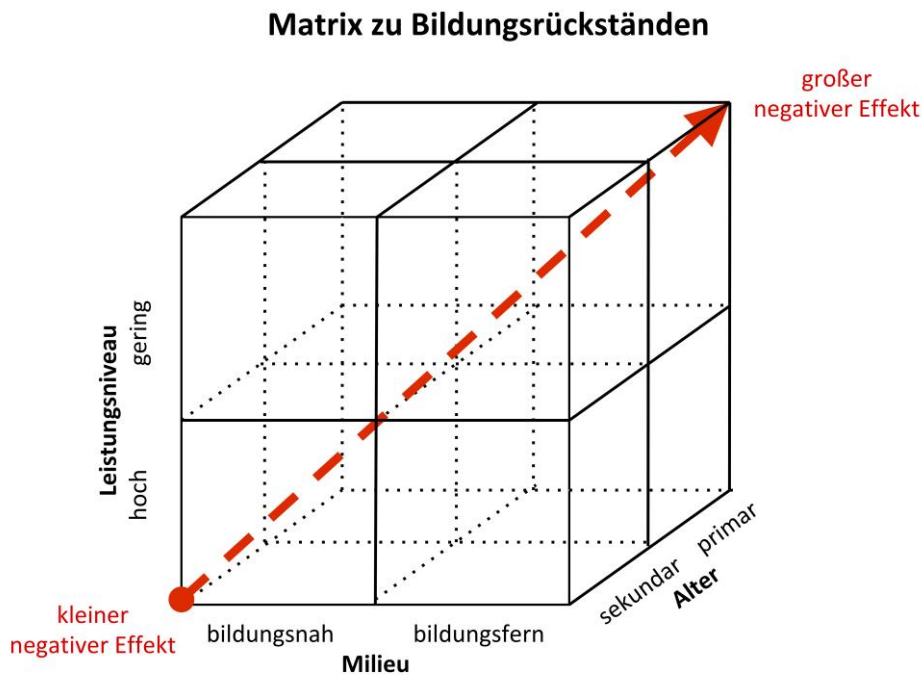
Eine der derzeit drängendsten Fragen unter dieser Perspektive lautet: Welchen Einfluss haben Schulschließungen mit Distanzunterricht auf die schulischen Leistungen? Dass bei der Beantwortung dieser Frage ein Schwerpunkt auf die mathematischen, naturwissenschaftlich-technischen und sprachlichen Kompetenzen gelegt wird, ist bekannt und seit PISA & Co. immer wieder ein berechtigter Kritikpunkt. Denn Bildung umfasst mehr als diese drei Kompetenzen. Warum diese Engführung in der Erforschung der kognitiven Perspektive besteht, ist in der häufig anzutreffenden Beantwortung so einfach wie unbefriedigend: Weil sich diese drei Kompetenzen am besten messen lassen. Und dennoch: Der empirische Zugang zur kognitiven Perspektive anhand ausgewählter Kompetenzbereiche hilft, um unter diesem Blickwinkel fundierte Aussagen zur Wirksamkeit von Schule treffen zu können. Vorsichtig muss man bei der Ausweitung der Ergebnisse auf andere Fächer und Domänen oder auf das Schulsystem insgesamt sein.

Während in der Diskussion über den Einfluss von Schulschließungen mit Distanzunterricht auf die schulischen Leistungen viele Meinungen kursieren, die zwischen Apokalypse und Euphorie changieren, scheiden sich bei einem Blick in die Forschungen erst einmal die Geister. Denn es ist festzustellen, dass es in Deutschland bis heute wenig aussagekräftigen Forschungen dazu gibt. Bildungspolitisch ist das durchaus bemerkenswert. Während nämlich auf das Corona-Virus massenhaft getestet wird, erfolgen kaum vergleichenden Leistungserhebungen bei Lernenden. Im internationalen Kontext zeigt sich die Studienlage besser, wie vor allem in meiner Meta-Analyse deutlich wurde (vgl. Zierer, 2021c):

Der Datensatz der Meta-Analyse umfasst die Lernleistungen von über fünf Millionen Lernenden aus fünf Ländern (Niederlande, Schweiz, Belgien, USA und Deutschland). Ausgewertet wurde die Entwicklung der mathematischen, der muttersprachlichen (Lesen, Rechtschreibung und Grammatik) und der naturwissenschaftlichen Kompetenz in der Primarstufe und der Sekundarstufe. Durch Lerntests zwischen März und Mai 2020 bzw. durch den Vergleich alljährlich stattfindender Lerntests mit früheren Jahren wurde berechnet, welchen Effekt der ca. achtwöchige schulische Lockdown hatte.

Das Ergebnis ist eindeutig: In allen untersuchten Ländern haben die Schulschließungen mit Distanzunterricht zu einem negativen Effekt auf Seiten der Lernenden geführt. Dieser Rückgang der schulischen Leistungen entspricht durchschnittlich und hochgerechnet auf ein Schuljahr dem Verlust eines halben Schuljahres. Bemerkenswert ist sicherlich, dass die negativen Auswirkungen in bildungsfernen Milieus noch stärker sind und je nach Bildungsungleichheit sogar bis zum doppelten Maß reichen können. Auch das Alter der Lernenden spielt eine Rolle, belegen die Daten, dass Kinder im Primarbereich stärker von Lernrückständen betroffen sind als Kinder im Sekundarbereich. Die Corona-Pandemie wird dadurch im Bildungsbereich zu einem Treiber von Bildungsungerechtigkeit. Die skizzierten Bildungsrückstände lassen sich mit einer Matrix verdeutlichen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Matrix zu Bildungsrückständen



Je geringer also das Leistungsniveau der Lernenden ist, je jünger die Lernenden sind und je bildungsferner das Milieu der Lernenden sich zeigt, desto negativer sind die Auswirkungen der Corona-Maßnahmen auf Bildungsprozesse.

In der Debatte um diese Effekte ist vereinzelt zu hören, dass es doch gar nicht so schlimm sei, wenn die Lernenden aus dem Primarschulbereich negative Effekte haben. Sie hätten doch noch ausreichend Zeit, Verlorenes aufzuholen. Wichtiger sei schließlich, dass Lernende in den weiterführenden Schulen Anschluss halten konnten. Allerdings ist aus Studien zu Lernrückständen bekannt, dass es für den Lernerfolg im Allgemeinen immer besser ist, Lücken im Vorhinein zu vermeiden. Also: Prävention vor Intervention. Sind Lücken nämlich erst einmal aufgetreten, werden sie in der Regel immer größer, weil sie nur schwer und nur unter großem finanziellen, organisatorischen und pädagogischen Aufwand geschlossen werden können.

### 6.3 Lösungsansätze zur Verbesserung der kognitiven Entwicklung

Die internationale Forschungslage belegt ohne Zweifel, dass die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie bei allen Kindern zu Lernrückständen geführt haben, besonders stark betroffen sind Kinder aus bildungsfernen Milieus. So ist es an der Zeit, konkrete Vorschläge zu erarbeiten, um eine drohende Bildungskatastrophe abzuwenden. Dabei wird darauf zu achten sein, dass nicht nur Strukturmaßnahmen, wie die bloße Verlängerung des Schuljahres oder ein einfaches Wiederholungsjahr, angedacht werden, sondern

dass vor allem über die Qualitätssicherung in diesen Strukturmaßnahmen zu entscheiden ist (vgl. zu weiteren Maßnahmen Zierer, 2021a):

Erstens ist das Homeschooling endlich pädagogisch professionell zu gestalten. Waren im ersten Lockdown vielerorts Lehrpersonen untergetaucht, war im zweiten Lockdown das andere Extrem zu erleben: Lernende werden für mehrere Stunden am Tag mit monotonen Videokonferenzen an die Geräte gefesselt. Bei aller Freude über das Funktionieren der Technik – die Pädagogik darf nicht vergessen werden: Klarheit, Herausforderung, Motivierung und Rhythmisierung sind wichtiger denn je. Allen voran bleibt die Beziehungsarbeit als wichtigste Aufgabe, d. h. Feedback in allen Richtungen und so oft es geht. Zudem ist ein Maßhalten angesagt, insbesondere bei den Lehrplaninhalten. Diese können zwar in einer falsch verstandenen digitalen Einbahnstraße schnell gelehrt werden, aber gelernt werden sie deswegen noch lange nicht. Eine Entrümpelung der Lehrpläne ist somit unabdingbar, was übrigens nicht erst seit der Corona-Pandemie eine berechnete Forderung ist.

Zweitens ist durch eine Neuauflage des Schulfernsehens eine Kompensation möglich. Dieses wurde bereits im letzten Jahrhundert forciert, um die damals drohende Bildungskatstrophe einzudämmen. Bei allen pädagogischen Bedenken gegenüber dem Fernsehen, die digitalen Möglichkeiten könnten es revolutionieren: Die Anschlüsse sind vorhanden und die Systeme laufen stabil. Durch eine kluge Rhythmisierung in 20 Minuten Sequenzen und eine didaktische Aufbereitung auf höchstem Niveau (mit Lernstandserhebungen und -tests) können die Mindeststandards in allen Fächern und allen Jahrgangsstufen vermittelt werden. Lernende hätten so eine Orientierung, Lehrpersonen eine Unterstützung und Eltern eine Entlastung. Natürlich geht auch das nicht von heute auf morgen. Aber: Es gibt so viele engagierte Lehrpersonen. Warum nicht diese zusammenschließen, um ein solches Programm auf die Beine zu stellen? Die Bildungspolitik müsste die Führung übernehmen. Sie könnte das Schulfernsehen ausbauen und mit digitalen Tools ergänzen, sodass es auch nach der Krise hilfreich sein kann – zur Differenzierung und Förderung, zur Vorbereitung und Nachbereitung von Unterricht.

Und drittens sind Sommerschulen als Vorstoß zur Fundierung einer Kultur der individuellen Förderung eine Lösung, entweder in den letzten Schulwochen oder in den Schulferien. Von Lehrpersonen basierend auf den Lernstandserhebungen empfohlen bzw. verordnet, könnten vor allem Lernende aus bildungsfernen Milieus schnell und einfach erreicht werden. Das Schulfernsehen ließe sich hier erneut nutzen und integrieren. Eine Begleitung durch pädagogisches Fachpersonal, das dafür entsprechend zu honorieren ist, wäre notwendig und die bildungspolitische Herausforderung. Das Schulwerk der Diözese Augsburg beispielsweise organisiert eine solche Maßnahme: das Brückenwerk.<sup>14</sup> Das Angebot richtet sich an Lernende aller Schularten der Jahrgangsstufen 5 bis 7. Die Förderung erfolgt in Kleingruppen von ca. fünf Lernenden in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Sie wird von Studierenden durchgeführt, die im Rahmen ihrer Ausbildung einen Vorberei-

---

<sup>14</sup> Vgl. <https://www.schulwerk-augsburg.info/6768-2/>



tungskurs absolvieren. Darin lernen sie die wichtigsten Bausteine einer individuellen Förderung, in deren Zentrum die Diagnose, die Planung, die Implementation und die Evaluation stehen.

Mag der konzentrierte Blick auf die Lernleistungen berechtigt sein, Bildung umfasst mehr als diese, und auch die Gesundheit des Menschen umspannt, wie eingangs erläutert wurde, ein breiteres Spektrum als nur das Kognitive. Besonders wichtig für junge Menschen ist dabei ihre psycho-soziale Entwicklung. Denn im Kern ist der Mensch ein soziales Wesen und er braucht die Begegnung von Mensch zu Mensch, um sich bilden zu können. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie auf die psycho-soziale Entwicklung von Kindern hatten und welche pädagogischen Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind (vgl. Zierer, 2021d).

#### 6.4 Die psycho-soziale Entwicklung von Kindern im Licht der Corona-Pandemie

Auch wenn es berechtigte Kritik gibt, das Stufenmodell der psycho-sozialen Entwicklung des Menschen nach Joan Erikson und Erik H. Erikson (1966) ist bis heute wegweisend in der Forschung. Darin unterscheiden sie acht Stadien, die jeweils ein Spannungsfeld beschreiben zwischen den Bedürfnissen und Wünschen des Menschen als Individuum auf der einen Seite und den sich ständig verändernden Anforderungen der sozialen Umwelt auf der anderen Seite. Je nachdem, ob es dem Menschen gelingt, dieses Spannungsfeld zu meistern oder nicht, geht er entweder gestärkt oder geschwächt in das nächste Stadium. Aus diesem Grund sprechen Joan Erikson und Erik H. Erikson von Krisen, die über das eigentliche Stadium hinaus wirken. Problematisch ist es daher für die psychosoziale Entwicklung des Menschen, wenn er geschwächt aus einer Krise geht, weil dadurch weitere Lebensphasen behindert werden. Diese Schwächung tritt auch auf, wenn eine Krise gar nicht erlebt worden ist, was beispielsweise im Zug monatelanger sozialer Isolation von Kindern und Jugendlichen zur Eindämmung der Corona-Pandemie eingetreten ist.

Um welche acht Krisen handelt es sich (vgl. Zierer, 2021e)? Im ersten Stadium (erstes Lebensjahr) geht es um das Urvertrauen beziehungsweise das Urmisstrauen. Das Kind wird relativ schutzlos geboren und bedarf daher der Nähe, der Zuneigung, der Geborgenheit und der Sicherheit. Erfährt das Kind all das nicht, wird das Urvertrauen erschüttert und es entwickelt Angst und Misstrauen. Im zweiten Stadium (zweites und drittes Lebensjahr) ist es Autonomie auf der einen Seite und Scham sowie Zweifel auf der anderen Seite, die die Krise bestimmen. Schritt für Schritt erweitert das Kind seinen Aktionsradius und wird eigenständiger. Je mehr Vertrauen es dabei in seine Umwelt hat, desto autonomer wird es werden. Kommt es in diesem Stadium zu vielen Rückschlägen oder fehlt das nötige Urvertrauen, nimmt das Selbstkonzept insofern Schaden, als es negativ und von Unsicherheit besetzt wird. Im dritten Stadium (viertes und fünftes Lebensjahr) bildet sich in besonderer Weise das Gewissen im Spannungsfeld von Initiative und Schuldgefühl. Dieses kann durch Strenge und Verbote in Richtung Angst und Schuldgefühl gelenkt werden, was für weitere Entwicklungen schädlich ist. Förderlich ist es, wenn das Kind in einem vertrauten Raum

initiativ sein darf und Fehler begrüßt, nicht als Makel gesehen werden. Im vierten Stadium (sechstes Lebensjahr bis Pubertät) geht es um das Verhältnis zwischen Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl. Menschen in diesem Alter wollen etwas machen, herstellen, gestalten, nicht mehr nur zuschauen und beobachten. Joan Erikson und Erik H. Erikson nennen diese Eigenschaft Werksinn. Erfährt ein Mensch in dieser Phase nur Scheitern oder erhält er gar keine Möglichkeit, seinen Werksinn zu entfalten, entwickelt sich das Gefühl der Minderwertigkeit. Insofern dürfen die Aufgaben nicht zu schwer, aber auch nicht zu leicht sein. Die Herausforderung ist es, die antreibt und bei Erfolg zu einer Steigerung des Selbstkonzeptes führt. Im fünften Stadium (Jugendalter) ist die zentrale Aufgabe der psychosozialen Entwicklung darin zu sehen, seine Rolle in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen zu finden. Angesichts zahlreicher Fallstricke ist das keine leichte Aufgabe. Dabei zeigt sich ganz besonders: Wer bereits in den vorausgehenden Stadien geschwächt wurde, der wird in diesem Stadium besonders gefordert sein. Scheitert ein Mensch auch hier, so ist anstatt einer Ich-Identität eine Ich-Identitätsdiffusion die Folge. Im sechsten Stadium (frühes Erwachsenenalter) ist es die Aufgabe, Intimität zu ermöglichen und nicht in eine soziale Isolation zu fallen. Dieses ist Voraussetzung für die Liebe, die im Erwachsenenalter von zentraler Bedeutung wird. Schafft es ein Mensch nicht, sich anderen gegenüber zu öffnen, Freundschaften zu schließen, Nähe zuzulassen und treu zu sein, kann Vereinsamung die Folge sein. Im siebten Stadium (Erwachsenenalter) sprechen Joan Erikson und Erik H. Erikson von Generativität beziehungsweise Stagnation und Selbstabsorption. Damit meinen sie den positiven Ausgang der Krise, dass Menschen bereit sind, eine Familie zu gründen und soziales Engagement zu zeigen. Wer in diesem Stadium scheitert, wird sich zurückziehen und in erster Linie mit sich selbst befassen. Das achte und letzte Stadium (reifes Erwachsenenalter) bringt für den Menschen die Herausforderung mit sich, auf sein Leben zurückzublicken und sich dem Tod zu stellen. Wird dabei der Blick geprägt von Zufriedenheit, so wird auch das Ende des Lebens angenommen. Unzufriedenheit hingegen führt zu dem Gefühl, noch länger oder noch einmal leben zu müssen.

Man muss kein Prophet sein, um die Schlussfolgerung ziehen zu können, dass die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie hinderlich sind, um die Entwicklungsaufgaben nach Joan Erikson und Erik H. Erikson bewältigen zu können: Wer sozial isoliert wird, keine Kontakte mehr hat, Freunde nicht mehr treffen kann und ständig Abstand halten muss, hat schwierige Bedingungen. Mittlerweile weisen zahlreiche Befragungen (vgl. Ravens-Sieberer et al., 2021; Fegert et al., 2020; Andresen et al., 2020; Bignardi et al., 2020; Damerow et al., 2020; Schlack et al., 2020; Panda et al., 2020) von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen darauf hin, dass beispielsweise Ängste, Depressionen, Einsamkeit, Gereiztheit, Einschlafprobleme, Kopfschmerzen, Niedergeschlagenheit, Bauchschmerzen und Nervosität in der Corona-Pandemie im Vergleich zu Erhebungen aus den früheren Jahren in allen Altersgruppen deutlich zugenommen haben. Diese Ergebnisse finden sich weltweit, nicht nur in Deutschland, und treffen erneut Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus stärker. Exemplarisch werden im Folgenden die Ergebnisse der COPSY-Studie zitiert, die als erste deutschlandweite repräsentative Studie zur psychischen Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der Corona-Pandemie angesehen werden kann (vgl. Ravens-Sieberer et al., 2021). Hierfür wurden vom

26.05.2020 bis zum 10.06.2020 über 1.500 Eltern mit 7- bis 17-jährigen Kindern und Jugendlichen befragt, von denen über 1.040 11- bis 17-Jährige auch Selbstangaben machten. Eingesetzt wurden international etablierte Instrumente zur Erfassung von gesundheitsbezogener Lebensqualität, psychischen Auffälligkeiten, Ängstlichkeit und depressiven Symptomen. Die Auswertung der Daten mittels verschiedener statistischer Verfahren liefert im Kern folgende Ergebnisse (vgl. zum Folgenden Ravens-Sieberer et al., 2021):

**1. Belastungserleben in der ersten Welle der Corona-Pandemie:** Über 70 % der Kinder und Jugendlichen und über 75 % der Eltern fühlen sich durch die Pandemie und die damit einhergehenden Veränderungen belastet. Bei Kindern und Jugendlichen ist es vor allem das Homeschooling (ca. 64 %), die Kontaktbeschränkung zu Freunden (ca. 83 %) und zunehmender Streit in der Familie (ca. 28 %), was als besonders belastend wahrgenommen wird. Bei drei Viertel der Eltern ist es in erster Linie die Veränderung der beruflichen Situation, die zu schaffen machte.

**2. Lebensqualität in der ersten Welle der Corona-Pandemie:** Im Vergleich zur Zeit vor der Corona-Pandemie hat sich die Lebensqualität verschlechtert. Über 40 %, und damit vergleichsweise doppelt so negativ, gaben die 11- bis 17-jährigen Kinder und Jugendlichen an, während der Corona-Pandemie verringerte Lebensqualität zu haben. Von den Befragten berichteten ca. 42 % von einer verringerten Lebensqualität und lediglich ca. 3 Prozent sprechen von einer hohen Lebensqualität.

**3. Psychische Auffälligkeiten in der ersten Welle der Corona-Pandemie:** Die Rate psychischer Auffälligkeiten stieg im Zug der Corona-Pandemie fast um das Doppelte, von ca. 17 % auf ca. 30 %. Somit wurden für fast jeden dritten jungen Menschen psychische Auffälligkeiten berichtet. Zudem nennen ca. 24 % der Kinder und Jugendlichen Angstsymptome während der Corona-Pandemie. Auch hier liegt fast eine Verdoppelung zu den Vergleichswerten vor der Corona-Pandemie vor.

Natürlich ist die Aussagekraft von Befragungen und Selbstauskünften im Vergleich zu medizinischen Befunden geringer. Umso wichtiger sind daher beispielsweise Zahlen von Krankenversicherungen (z. B. DAK, 2021; Barmer, 2021 und DPtV, 202), die belegen: Im Jahr 2020 waren so viele Fehltage aufgrund psychischer Erkrankungen wie noch nie zu verzeichnen, und immer mehr Kinder und Jugendliche unterziehen sich einer psychologischen und psychotherapeutischen Behandlung.

## 6.5 Lösungsansätze zur Verbesserung der psycho-sozialen Entwicklung

Angesichts dieser Datenlage besteht kein Zweifel, dass die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie zu psychischen Belastungen aufseiten der Kinder und Jugendlichen führen. Die Krise macht auch junge Menschen auf Dauer psychisch krank. Sie schadet der psycho-sozialen Entwicklung und damit der Bildung. Um eine drohende Bildungskatastrophe in diesem Bereich abzuwenden, sind in Zukunft vermehrte Phasen eines pädagogisch

initiierten sozialen Lernens notwendig: Kinder brauchen dringend Zeit und Raum für gemeinsames Spielen und Arbeiten, Lernen und Feiern (vgl. zu weiteren Maßnahmen Zierer, 2021a).

Programme, die das Gesagte in besonderer Weise ermöglichen, sind beispielsweise mehrtägige Zeltlager und Schullandheimaufenthalte. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zählen sie zu den so genannten „Erlebnispädagogischen Maßnahmen“ und erreichen hohe Effektstärke auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentfaltung: auf mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen, auf soziale Kompetenzen, auf das Selbstkonzept und auf die Motivation (vgl. Zierer, 2020a). Und noch eine Besonderheit weisen erlebnispädagogischen Maßnahmen auf: Sie haben so genannte Follow-Up-Effekte und können ihren Einfluss über die Maßnahme hinaus beibehalten. Das ist in der Erziehungswissenschaft selten. Meistens tritt ein so genannter Wash-Out-Effekt ein, demzufolge nach einer gewissen Zeit der Einfluss einer Maßnahme nicht mehr nachgewiesen werden kann. Dieser Wash-Out-Effekt lässt sich beispielsweise bei der frühkindlichen Förderung feststellen: Am Ende der vierten Jahrgangsstufe kann man nicht mehr sagen, wer von den Kindern in einer KiTa war.

Was sind die Gründe für die nachhaltigen Effekte erlebnispädagogischer Maßnahmen? Ein Grund ist in der Klarheit zu sehen: Erfolgreiche Programme in diesem Bereich zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrpersonen die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Medien bewusst und nachvollziehbar, konkret und umsetzbar sind. Ein zweiter Grund ist in der Lehrer:in-Schüler:in- und Schüler:in-Schüler:in-Beziehung zu sehen, die durch gemeinsame Aktivitäten in einem anregungsreichen Umfeld gefördert werden. Kooperationen sind notwendig und Vertrauen wird aufgebaut.

Angesichts des Einflusses der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie auf die psycho-soziale Entwicklung von Kindern ist es an der Zeit, allen sobald wie möglich Räume für soziales Lernen anzubieten – und zwar mehr, konzentrierter und intensiver als jemals zuvor. So können die Defizite in diesem Bereich, die nicht nur der Gesundheit von jungen Menschen schaden, sondern auch ihrer Bildung, kompensiert werden und ein Beitrag für mehr Bildungsgerechtigkeit geleistet werden. Denn eines zeigen die empirischen Befunde deutlich: Kinder aus bildungsfernen Milieus sind noch stärker von negativen Effekten betroffen als Kinder aus bildungsnahen Milieus. Sie treffen sich noch seltener mit Gleichaltrigen, verbringen noch mehr Zeit mit digitalen Medien, verfallen noch stärker in soziale Isolation und Einsamkeit.

So kann eine Forderung aus der Corona-Pandemie lauten: Alle Lernende haben das Recht, in jedem Schuljahr eine erlebnispädagogische Maßnahmen zu erhalten. Mit anderen Worten: Eine Woche Schullandheim für alle! Strukturell ist das sicherlich herausfordernd. Weniger wegen der Plätze, als vielmehr angesichts der empirischen Datenlage, wonach nur die wenigsten Lehrpersonen bis heute solche Maßnahmen im Schulleben umsetzen. Und diejenigen Lehrpersonen, die diese Maßnahmen umsetzen, machen im Unterrichtsalltag sowieso schon sehr viel richtig. Insofern wird es nicht nur struktureller Weichenstellungen bedürfen, um eine pädagogische Kultur des sozialen Lernens nach der Corona-Pandemie

zu implementieren, sondern auch und vor allem einer entsprechenden Professionalisierung des pädagogischen Personals.

„Mens sana in corpore sano“<sup>15</sup>, so lautet einer der am meisten zitierten Sprüche der Antike. Er geht zurück auf den römischen Dichter Juvenal, der in einer seiner Satiren schreibt: „Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano“<sup>16</sup>. Erst später wurde diese Redewendung zum geflügelten Wort, um darauf aufmerksam zu machen, dass der Mensch nicht nur einen Körper hat, um seinen Kopf spazieren zu tragen. Vielmehr ist der Mensch eine Leib-Seele-Geist-Einheit, und insofern ist das Körperliche von ebenso großer Bedeutung wie das Kognitive. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule umfasst seit jeher nicht nur die kognitiven Bereiche des Menschen, sondern auch seine körperliche Entwicklung. Besonders deutlich wird dies am Gymnasium, das in ganz Deutschland die Schulart mit dem höchsten Bildungsabschluss bezeichnet. Denn der Wortherkunft folgend meint das Gymnasium einen Ort der körperlichen und geistigen Ertüchtigung, wobei in der Antike das Körperliche im Vordergrund stand (vgl. Zierer, 2021e).

## 6.6 Die körperliche Entwicklung von Kindern im Licht der Corona-Pandemie

Welchen Einfluss haben die Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie auf die körperliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. zum Folgenden Zierer, 2021e)? Auch diese Frage scheint angesichts der Dominanz von Lernleistungen in bestimmten Fächern seit PISA & Co. nicht von zentraler Bedeutung zu sein. Derweil ist gerade in Zeiten der Krise die Frage nach der körperlichen Unversehrtheit der Mittelpunkt öffentlicher Debatten – leider wird sie in der Krise nur einseitig aus virologischer Sicht diskutiert, nicht aber vor dem Hintergrund pädagogischer Überlegungen.

Wirft man einen Blick auf das Leben von Schüler:innen in der Coronapandemie, so sind Vorboten einer Bildungskatastrophe in diesem Bereich sichtbar: Durch Homeschooling fiel der Schulweg weg, der für viele Kinder und Jugendliche sowohl morgens als auch mittags oder nachmittags ein wichtiger Ausgleich zur sitzenden Tätigkeit in der Schule war. Sodann waren viele Schüler:innen in ihren Kinderzimmern und den kleinen Wohnungen den ganzen Vormittag vor Monitoren gefesselt. In diesen Zeiten wurden die Pausen häufig nicht genutzt, um einfach mal rauszugehen, weil die Freund:innen fehlten, die dazu motivierten. Stattdessen hockten Lernende weiter im Zimmer und mussten stundenlange Videokonferenzen über sich ergehen lassen. Ein Blick aus dem Fenster war häufig die einzige Abwechslung zum Starren auf den Bildschirm. Ironisch wurde auch von einem „liegend Lernen“ gesprochen ebenso wie von einem „Betttop“ anstelle eines Laptops, um darauf hinzuweisen, dass viele Lernende nicht einmal den Schritt bis zum Schreibtisch geschafft haben. Wie immer bei solchen Beschreibungen besteht die Gefahr einer Übertreibung.

---

<sup>15</sup> Ein gesunder Geist wohnt in einem gesunden Körper.

<sup>16</sup> Man muss darum bitten, dass ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohne.

Aber es gibt bereits eine Reihe von Forschungen, die die Zuspitzungen mit Evidenz untermauern. Zunächst wird in Studien (vgl. Damerow et al., 2020; Schmidt et al., 2020; Wößmann et al., 2020; Nowossadeck et al., 2021) einhellig davon berichtet, dass organisierte Bewegung, vor allem solche, die in Sportvereinen stattfindet, den Lockdown-Maßnahmen zum Opfer gefallen und damit häufig auf null zurückgegangen ist. Allerdings kam es in allen Altersgruppen zu einem Anstieg alltäglicher Bewegung, beispielsweise durch Spaziergänge, Radfahren, Gartenarbeiten und dergleichen. Kinder und Jugendliche verbrachten in der Coronapandemie unterm Strich also sogar mehr Zeit in Bewegung draußen an der frischen Luft.

Vor diesem Hintergrund könnte man durchaus schlussfolgern, dass die körperliche Verfassung in der Krise keinen Schaden genommen hat. Allerdings trägt dieser Eindruck, wenn weitere Daten hinzugenommen werden. So weisen die genannten Studien darauf hin, dass es ebenso wie beim Rückgang der Lernleistungen und der Zunahme an psychischen Belastungen Effekte des Bildungsmilieus gibt. Konkret: Menschen, die bereits vor der Coronapandemie sportlich aktiv waren, nutzten die zur Verfügung stehende Zeit zuhause, um noch mehr Sport zu treiben. Passive Menschen hingegen profitierten von der neuen Zeit weniger. Auch hier nimmt also die Bildungsungleichheit zu.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass trotz einem Mehr an alltäglicher Bewegung das Körpergewicht über alle Altersgruppen und alle Bildungsmilieus hinweg gestiegen ist (vgl. Damerow et al., 2020; Nowossadeck et al., 2021). Mehr alltägliche Bewegung führt also nicht zwangsläufig zu einer besseren körperlichen Entwicklung. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass alltägliche Bewegung gerade bei jüngeren Menschen keinem systematischen Training entspricht und damit im Vergleich zur organisierten Bewegung trotz einer höheren Dauer weniger wirksam ist (vgl. López-Bueno et al., 2021).

Zwei weitere Gründe sind an dieser Stelle zu thematisieren, weil sie einmal mehr Bildungsungleichheiten verstärken und damit zu mehr Bildungsungleichheit führen:

Erstens haben die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie Einfluss auf die Ernährung von Kindern genommen (vgl. Koletzko et al., 2021). Seit Beginn der Krise essen junge Menschen mehr Süßigkeiten, aber auch mehr Obst. Jungen sind dabei anfälliger für ungesundes Essverhalten als Mädchen und legen in der Folge auch mehr an Gewicht zu. Je bildungsferner das Elternhaus ist, desto ungesünder die Ernährung und desto größer die Gewichtszunahme bei den Kindern.

Zweitens haben die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie über alle Altersgruppen und alle Bildungsmilieus hinweg bei Kindern zu einer Erhöhung der Bildschirmzeiten geführt (vgl. Schmidt et al., 2020; Wößmann et al., 2020). Da in gleicher Weise die tägliche Zeit für schulisches Lernen zurückgegangen ist, wurden diese zusätzlichen Zeiten für außerschulische Angelegenheiten genutzt, beispielsweise für Fernsehen, Computerspiele und soziale Medien. Auch hier zeigt sich ein größerer negativer Effekt für Kinder aus benachteiligten Familien in geringeren Lernleistungen: Sie sehen mehr fern, surfen sinnlos im Internet, lernen weniger, bewegen sich nicht ausreichend und ernähren sich schlecht. Alles in allem also wird die Coronapandemie unter diesem Blickwinkel zu einem Treiber für Bildungsungleichheit.

Als Abschluss der Ausführungen zu den körperlichen Defiziten wird eine Studie vorgestellt, die das ganze Dilemma der Schulschließungen im Hinblick auf die Physis auf den Punkt bringt (vgl. Wang et al., 2021): In China wird alljährlich die Sehstärke der sechs- bis achtjährigen Schüler:innen gemessen. Im Jahr 2020 fand zwischen Januar und Mai Home-schooling statt und Lernende arbeiteten zuhause an Rechnern. Die Folge daraus ist ein messbarer Anstieg der Kurzsichtigkeit bei den Jüngsten um fast das Vierfache im Vergleich zu den Vorjahren.

Zwar wird seit Jahren beobachtet, dass in vielen Ländern die Kurzsichtigkeit zunimmt. Auch Lesen ist eine Tätigkeit in der Nahdistanz, aber die verstärkte Nutzung von Tablet & Co. infolge der Schulschließungen führt dazu, dass Tätigkeiten in der Nahdistanz noch mehr zunehmen und immer mehr Kinder kurzsichtig werden. Der Blick aus dem Fenster in die Ferne ist zur Seltenheit geworden, schon eher geht er zum Smartphone und bleibt damit erneut im Nahbereich. Die Zunahme an Kurzsichtigkeit gerade bei jungen Menschen ist auf längere Sicht ein ernstzunehmendes Gesundheitsrisiko. Denn je früher eine Kurzsichtigkeit auftritt, desto wahrscheinlicher sind Folgeschäden wie Netzhautablösungen und Glaukome. Ermutigend ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis einer Studie aus Taiwan (vgl. Wu et al., 2018): Der Aufenthalt im Freien von 120 Minuten täglich wirkt sowohl präventiv als auch intervenierend. Pädagogisch lässt sich also gegen diese körperliche Beeinträchtigung angehen.

Während über die Schwere einer Coronaerkrankung bei Kindern immer wieder diskutiert wird, ist heute schon sicher: Die Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie haben der körperlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen geschadet. Um eine drohende Bildungskatastrophe in diesem Bereich abzuwenden, sind in Zukunft vermehrte Phasen eines pädagogisch initiierten körperlichen Lernens notwendig: Kinder und Jugendliche brauchen mehr denn je Zeit und Raum für Fächer wie Kunst, Musik, Sport, darstellendes Spiel, Hauswirtschaft und dergleichen.

### 6.7 Lösungsansätze zur Verbesserung der körperlichen Entwicklung

Nun haben es Kunst, Musik und Sport immer schon schwer, im bildungspolitischen Diskurs wahrgenommen zu werden. Sie füllen die Ränder der Stundentafeln und fallen zuerst aus. Aber dass sie kurzerhand sogar abgewrackt wurden, ist ein neues Phänomen und treibt ein inhumanes Bildungsverständnis von Schule auf die Spitze. Angesichts der Schiefelage im Bildungssystem, die infolge der Coronapandemie offensichtlich geworden ist, zeigt sich eine dringende Notwendigkeit zur Lehrplanreform, die einerseits entrümpeln und andererseits neu gewichten muss (vgl. zu weiteren Maßnahmen Zierer, 2021a).

Aktuelle Lehrpläne bereiten die junge Generation nicht auf das vor, was wir heute schon wissen – und nicht auf das, was wir heute noch nicht wissen können. Sie bereiten sie auf das vor, was gestern wichtig war. Die nachwachsende Generation braucht nicht nur Fachwissen, sondern auch Denkweisen, nicht nur die Tiefe in einem Fach, sondern auch die



Verknüpfung der Fächer, nicht nur Expertentum, sondern auch Kreativität, nicht nur egozentrisches Leistungsstreben, sondern auch eine respektvolle und ethische Haltung gegenüber der Mit- und Umwelt.

Darum wird es Zeit für Folgendes (vgl. Nida-Rümelin et al., 2018):

**1. Die Stofffülle in allen Lehrplänen muss drastisch reduziert werden** – eine alte Forderung, die, nur, weil sie alt ist, nicht falsch ist. Diese verfolgt nicht das Ziel, Schule leichter zu machen, sondern herausfordernder, weil sinnvoller.

**2. Der Mut zur Lücke muss größer werden** – das Bestreben, ein Fach in der Schule umfassend behandeln zu wollen, führt zwangsläufig zu tragem Wissen.

**3. Der Unterricht muss mit mindestens 25 Prozent der Unterrichtszeit an Schlüsselproblemen unserer Zeit ausgerichtet werden** – soziale Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit aus ökologischer, ökonomischer und sozialer Sicht, Demokratisierung sowie Krieg und Frieden – damit werden Lehrpläne flexibel, um aktuelle Herausforderungen angemessen bearbeiten zu können. Auch die Coronapandemie ist hierfür ein Beispiel.

**4. Die Region und die Heimat müssen stärker in den Blick genommen werden** – konkrete Projekte sollten mit der Frage beginnen, wo der kulturelle, politische und historische Ausgangspunkt vor Ort ist, und erst darauf aufbauend globale Zusammenhänge erschließen. Anerkennung von Vielfalt und Urteilskraft gründet auf der Kenntnis der eigenen Identität. Fridays for Future ist hierfür ein durchaus kontroverses Beispiel. Es kann doch nicht sein, dass die nachwachsende Generation auf der Straße mehr über ihre Zukunft lernt als in der Schule!

**5. Bildung muss entschleunigt werden** – Lernen braucht Zeit, auch und gerade in Zeiten der Digitalisierung. Um einen Sachverhalt nicht nur gelernt, sondern auch verstanden zu haben, ist Muße im positiven Sinn unabdingbar.

**6. Humanität muss das Leitmotiv der Lehrpläne sein** – einer weiteren Ökonomisierung von Bildung ist Einhalt zu gebieten. Es ist inhuman, nach dem Wert des Menschen zu fragen und Bildung darauf zu reduzieren.

**7. Inter- und transdisziplinäres Denken muss ausgebaut werden** – beispielsweise lässt sich Nachhaltigkeit als Schlüsselproblem bei aller Notwendigkeit von Fachlichkeit nicht nur mit einer Summe aus physikalischen, biologischen, chemischen und anderen Kenntnissen bewältigen. Vielmehr erfordert es den reflektierten und kreativen Umgang mit fachlichem Wissen und Können über die Fachgrenzen hinweg.

**8. Praktische, kreative und ethische Fragen für den Unterricht müssen wiederentdeckt werden** – der Mensch ist mehr als das, was ein Intelligenztest misst.

Zu guter Letzt ist nochmals auf das oben genannten Fächerbündel Kunst, Musik, Sport, darstellendes Spiel, Hauswirtschaft und dergleichen zu blicken, deren Potenzial bis heute vielfach verkannt wird. Denn das sind die Fächer, die in besonderem Maß von der Kooperation und Kollaboration leben, die Kreativität fördern und fordern, die auf Kommunikation aufbauen und kritisches Denken als Grundbedingung ansehen. Auch wenn das hier zitierte 4K-Modell (Kollaboration, Kommunikation, Kreativität, kritisches Denken) mehr

an einen technischen Standard erinnert und gerne als Pseudotheorie der Digitalisierungseuphorie gesehen wird, in den genannten Fächern findet es eine treffende Zuspitzung. Insofern erweisen sich die Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie als ein Weckruf, in zukünftigen Lehrplänen die musischen, künstlerischen und sportlichen Bereiche ins Zentrum zu rücken. Gerade auch deswegen, weil in diesen Fächern Bildungsungleichheiten weniger zum Tragen kommen und auch weniger verstärkt werden. Ganz im Gegenteil: Diese Fächer bilden den sozialen Kitt, der für eine Demokratie notwendig ist. Sie sind die Fächer, die am besten für Bildungsgerechtigkeit sorgen, weil sie immer den Menschen in all seinen Möglichkeiten ansprechen und insofern positive Effekte auf die psychische, physische und soziale Gesundheit haben.

## 6.8 Schule neu denken: Freude als pädagogisches Leitmotiv

Die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie haben zu weitreichenden Kollateralschäden im Bildungssystem geführt: Die Lernleistungen, die psycho-soziale Entwicklung und die körperliche Verfassung von Kindern und Jugendlichen hat Schaden genommen – besonders stark in bildungsfernen Milieus. So ist es an der Zeit, nicht mehr nur mit Lippenbekenntnissen für Bildung in Deutschland einzutreten, sondern mit Tatendrang grundlegende Reformen anzustoßen. Bildung und Schule müssen neu gedacht werden (vgl. zum Folgenden Zierer, 2021a und e).

Derweil war bereits vor der Corona-Pandemie bekannt, woran das Bildungssystem am meisten krankt. Lee Jenkins (2015) hat in einer Studie Pädagog:innen einschätzen lassen, wie gerne ihre Lernende in die Schule gehen, weil sie Freude am Lernen haben. Das Ergebnis zeigt, dass zu Beginn der Schulkarriere nahezu alle Lernenden Freude am schulischen Lernen erfahren. Dieser Wert nimmt dann von Schuljahr zu Schuljahr langsam, aber sicher ab, bis er in der neunten Jahrgangsstufe bei gut 30 Prozent Zustimmung ist. Zum Ende hin, also wenn Licht am Ende des Tunnels sichtbar wird, steigt die Freude am schulischen Lernen wieder leicht an.

Dieses Ergebnis, auch als Jenkins-Kurve bezeichnet, ist schockierend: Das zentrale Ziel von Schule ist doch, Freude am Lernen zu erhalten und im Zug einer Erweiterung des Gedankenkreises auch eine Freude am schulischen Lernen zu wecken. Wenn wir nun aber feststellen müssen, dass genau das Gegenteil eintritt und Lernende mit zunehmendem Alter immer weniger Freude am schulischen Lernen verspüren, dann läuft etwas schief in dieser Bildungseinrichtung.

Was alles schief läuft, legt Ken Robinson (2018) in einem TED-Talk offen, der bis heute der am meisten gesehene TED-Talk überhaupt ist: Über 70 Millionen Menschen haben sich ihn angesehen. Darin spricht Ken Robinson davon, dass die Kreativität von Kindern und Jugendlichen in der Schule getötet wird – so manche Schulpsycholog:innen gehen noch einen Schritt weiter und sagen: Schule tötet nicht nur die Kreativität von Kindern und Jugendlichen, sie kann sogar krank machen. Als Gründe für diesen negativen Befund nennt Ken Robinson eine falsch verstandene Standardisierung, die die Individualität der Men-

schen verkennt. Zudem dominiert ein Verständnis von Fehlern, das nicht dem menschlichen Lernen entspricht. Diesem falschen Verständnis zufolge sind Fehler in der Schule immer etwas, was es zu vermeiden gilt. Aber richtig verstanden ist der Fehler der Motor des Lernens – ohne Fehler kein Lernen. Und schließlich kritisiert er eine daraus folgende Oberflächlichkeit, die im Kern den menschlichen Möglichkeiten nicht gerecht wird: Durch zu viel sinnloses Detailwissen verlieren Lernende die Lust am Lernen und damit auch die Freude an der Schule.

Die Folge aus dem Gesagten ist für Ken Robinson eine „pädagogische Klimakrise“: Kinder und Jugendliche werden in einem System groß, das ihnen nicht gerecht wird und sie nicht versteht. Diese pädagogische Klimakrise ist noch schwerwiegender als die ökologische Klimakrise. Denn ohne ein Klima in den Bildungseinrichtungen, das Kinder und Jugendliche achtet und ihnen sowohl Zeit als auch Raum für die Entfaltung im umfassenden Sinn lässt, können Kinder und Jugendliche sich nicht umfassend bilden, und es kann keine Freude entstehen. Freude ist der Motor des Lebens, der Bildung und des Lernens (vgl. Zierer, 2021b).

Entscheidend ist nun: Diese pädagogische Klimakrise lässt sich ebenso bewältigen wie die ökologische Klimakrise. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben wir Menschen nicht nur das nötige Wissen, sondern auch die nötigen Möglichkeiten. Aber auch hier gilt: Es ist Zeit zu handeln, im Großen wie im Kleinen.

Um den Gedanken an dieser Stelle weiter ausführen zu können, möchte ich nochmals auf die Corona-Pandemie eingehen. Denn sie war für viele junge Menschen eine Ausnahme-situation – manche Forscher sprechen sogar vom größten sozialen Experiment der Menschheit. Warum? Aufgrund der Lockdown-Maßnahmen wurden Schüler:innen mehrmals aus ihrem sozialen Umfeld herausgerissen und Kontakte wurden eingeschränkt. Aufgrund von Infektionsfällen mussten zusätzlich einige Kinder und Jugendliche in Quarantäne, wodurch jeglicher soziale Kontakt vermieden wurde. In der Summe kommen so schnell mehrere Wochen zusammen, in denen Kinder und Jugendliche nicht nur zuhause lernen mussten, sondern auch sozial isoliert waren.

In der sogenannten Seneca-Studie (vgl. Zierer, 2020b) wurde der Frage nachgegangen, wie es Lernenden nach dem ersten Lockdown ergangen ist. Namensgebend für die Studie ist der römische Philosoph Seneca, der mit seinem Ausspruch „Non vitae, sed scholae discimus“<sup>17</sup> Kritik an Schulen formulierte; seither dient die Umstellung „Non scholae, sed vitae discimus“ als pädagogischer Appell. Nach den coronabedingten Schulschließungen zum Ende des letzten Schuljahres konnte in diesem Zusammenhang ein Phänomen beobachtet werden, das die Schulen nur selten, vielleicht sogar noch nie erlebt haben: Auf allen Seiten war die Freude groß, dass endlich wieder Präsenzunterricht stattfand. Was ist es also, das die Lernenden motiviert, in die Schule zu gehen?

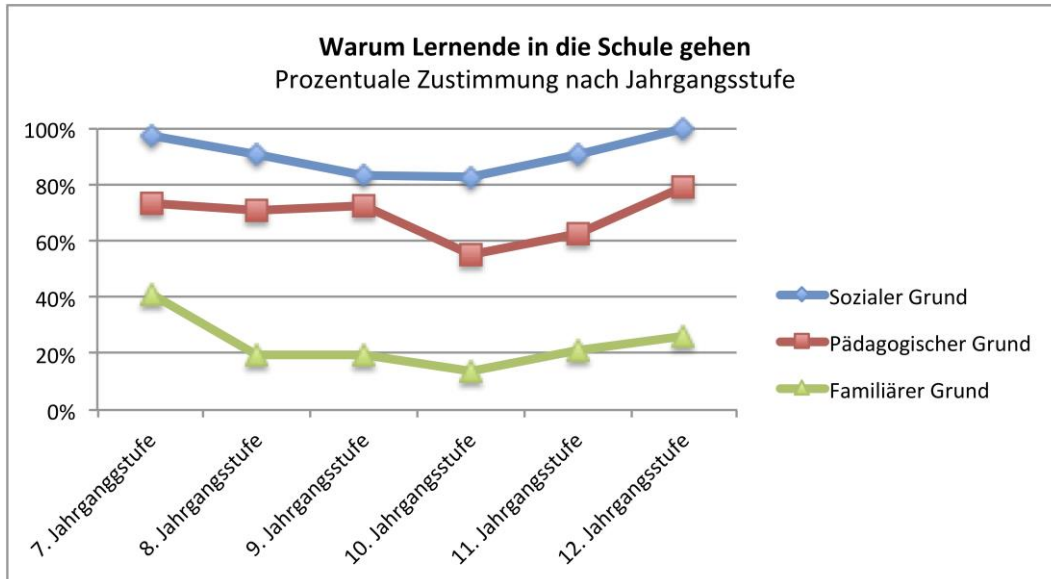
Um diese Frage zu beantworten, wurden im Oktober und November 2020 über 2200 Schüler:innen aus den Jahrgangsstufen 7 bis 12 dreier Bundesländer danach befragt, was

---

<sup>17</sup> Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.

ihr Hauptmotiv ist, in die Schule zu gehen. Drei Antwortmöglichkeiten mussten dabei bewertet werden. Die Auswertung der Daten ergibt folgendes Bild:

Abbildung 2: Warum Lernende in die Schule gehen



An erster Stelle stehen in allen Klassen die Gleichaltrigen: 93 % der Lernenden geben an, dass die Freund:innen der bestimmende Grund sind, warum sie gerne in die Schule gehen. Der Antwortmöglichkeit, dass die Schüler:innen gerne in die Schule gehen, weil sie dort etwas lernen, stimmten im Vergleich lediglich 72 % zu. Angesichts der langen Zeit, in der Jugendliche zuhause sein mussten, interessierte auch die Antwortmöglichkeit, ob Lernende sich freuten, endlich wieder aus dem Zuhause zu kommen. Die Zustimmung hierfür gaben lediglich 24 %.

Das Ergebnis zeigt, dass über alle Jahrgangsstufen hinweg die Gleichaltrigen der wichtigste Anstoß für Bildungsprozesse sind. Vor diesem Hintergrund muss der an Seneca angelehnte und viel zitierte Spruch „Non scholae, sed vitae discimus“ korrekt lauten: „Non scholae, sed amicis discimus“. Also: Nicht für die Schule, sondern für die Freund:innen lernen wir.

Bei diesem Ergebnis ist beachtenswert, dass die genannten Zustimmungen abhängig vom Alter der Lernenden sind: So erreichen die Freund:innen, das Lernen und das Rauskommen aus dem Elternhaus die höchste Zustimmung jeweils in der 7. und 12. Jahrgangsstufe, während in der 10. Jahrgangsstufe jeweils der Tiefstand zu verzeichnen ist: In die Schule wegen des Lernens zu gehen, gilt in dieser Altersgruppe nur noch für 55 Prozent. Offensichtlich ist zwischen 15 und 16 Jahren vieles weitaus wichtiger als die Schule, und sie verliert als Lebensort an Bedeutung. Ein Grund dafür ist in der Fülle an Lehrplaninhalten zu sehen, die vielen Schüler:innen nahezu sinnlos erscheinen. Die Seneca-Studie bestätigt damit die bereits angesprochene Jenkins-Kurve, wonach zu Beginn der Schulkarriere die Freude am schulischen Lernen hoch ist, danach kontinuierlich auf einen Zustimmungswert von gut 30 Prozent abfällt, um dann zum Ende hin wieder leicht anzusteigen.

Was folgt aus dem Gesagten für die Schule als der wichtigsten gesellschaftlichen Institution für junge Menschen? Soll Schule nicht nur Lernort, sondern auch Bildungsraum werden und damit ein Ort der Freude, so wird sie neu zu denken sein. Kennzeichnend für Freude sind fünf Aspekte (vgl. zum Folgenden Zierer, 2021f): Gründe, Gestaltung, Gelingen, Gefühle und Gemeinschaft. Mit diesen Kennzeichen lässt sich die angesprochene pädagogische Klimakrise meistern:

Schule als Ort der Freude braucht Gründe: Lernen heute vollzieht sich häufig ohne nachvollziehbaren Sinn für Kinder und Jugendliche. Warum soll sich beispielsweise ein Abiturient aus Bayern alle Namen der Halligen merken? Warum wird von jungen Menschen verlangt, dass sie die genaue Anzahl der Wirbelkörper benennen können? Und warum ist es bedeutsam zu wissen, aus wie vielen einzelnen Büchern die Bibel besteht? Wenn Schule diese Fragen nicht beantworten kann, dann schafft sie es nicht, dass Lernen zu Bildung wird. Zwar kann sich ein Mensch auch ohne Antworten auf diese Fragen Wissen aneignen, aber dieses Wissen wird ihn nicht als Menschen verändern, weil es ihn nicht berührt. Es nimmt folglich keinen Einfluss auf sein Denken, Handeln und Fühlen. Für die Prüfung mag es relevant sein, aber nach der Prüfung wird es schnell wieder vergessen sein. Schule heute muss also mehr als bisher die Frage nach dem Sinn des Lernens nicht nur zulassen, sondern in den Mittelpunkt rücken.

Schule als Ort der Freude braucht Gefühle: Lernen heute vollzieht sich häufig ohne die Einbindung der Emotionalität von Kindern und Jugendlichen. Wissen wird häufig als Wissen vermittelt, das in Büchern steht. Im Unterricht wird nur selten deutlich gemacht, was dieses Wissen mit den Lernenden zu tun hat. Fast jeder kennt aus seiner Schulzeit das Buch-Seite-Aufgabe-Spiel. Auch heute ist dieses Vorgehen keine Seltenheit, und Lernende fragen sich berechtigterweise: Warum soll ich das lernen? Was hat das Ganze mit mir zu tun? Wenn Lernen für Kinder und Jugendliche keinen Sinn ergibt, dann werden sie davon nicht berührt und die Emotionalität bleibt außen vor. Aber ohne Emotionalität kann keine Freude entstehen. Hinzu kommt, dass Schule immer stärker auf das Lernen reduziert wird – gerade während der Corona-Pandemie gezwungenermaßen. Feste und Feiern spielen sich am Rand des Schullebens ab: Der Lehrplan ist auch zu voll und es ist keine Zeit, so ist zu vernehmen, wenn das pädagogische Klima in Richtung Lebensfreude entwickelt werden soll. Ein Glückspilz, der in seiner Schulzeit auf Klassenfahrten war. Denn heute waren viele Kinder in der Grundschule nicht in einem Schullandheim, und viele Jugendliche kennen bis auf den Urlaub mit ihren Eltern keine weiteren Reisen. Dass aber der Mensch auf Reisen sich erkennt und dadurch Freude erfährt, ist nicht erst seit Johann Wolfgang von Goethe bekannt. So bleibt für viele Absolvent:innen als einzige Erinnerung die Abschlussfahrt, auf der angesichts des erlebten Elends nicht selten über die Stränge geschlagen wird. Schule heute muss also mehr als bisher die Emotionalität von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen – in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten.

Schule als Ort der Freude braucht Gestaltung: Lernen heute vollzieht sich häufig in einer Empfängerrolle. Lernende hören zu und führen aus, was die Lehrperson vorträgt. Vielfach wird daraus gefolgert, dass Schüler:innen nur passiv seien. Dies ist aber insofern falsch, als sowohl Zuhören als auch Ausführen Aktivitäten sind – und gerade das Zuhören ist eine der wichtigsten Kompetenzen des Menschen. Womit Kritiker:innen recht haben, ist der

Mangel an Gestaltung bei diesem Lernen. Sicherlich lernen Kinder und Jugendliche im Lauf ihres Lebens vieles durch Nachahmen, und selbst der erwachsene Mensch tut dies. Aber der Mensch bleibt beim Nachahmen nicht stehen: er probiert aus, ändert das Gehörte ab, sucht neue Wege und ist kreativ. Das Wort „Bewegungsfreude“ bringt präzise auf den Punkt, wenn Kinder und Jugendliche beim Spielen ihrem motorischen Erfindergeist freien Lauf lassen. Ohne diese Möglichkeiten verkümmert die Neugierde der Schüler:innen und damit auch ihre Kreativität. Ein Lernen, das nur aus Zuhören und Ausführen besteht, wird dem Menschen nicht gerecht und ist letztlich auch inhuman. Schule heute muss also mehr als bisher den musischen Bereich ins Zentrum rücken. Kunst, Musik und Sport gehören in den Mittelpunkt von Schule, weil sie Gestaltungszeiten und -räume liefern, in denen Freude entstehen kann.

Schule als Ort der Freude braucht Gelingen: Lernen heute vollzieht sich häufig in Bahnen des Reproduzierens von Wissen. Auch das ist eine Form des Gelingens: Die Lehrperson stellt den Schüler:innen eine Frage, und diese geben die richtige Antwort. Dieses Frage-Antwort-Spiel ist uns allen bekannt, und manchmal ist es auch zufriedenstellend. Aber zur Freude braucht es mehr. Denn zum Gelingen, wie es für Bildungsprozesse im Allgemeinen und für Freude im Besonderen gemeint ist, gehört eine Herausforderung, die den Menschen in all seinen Möglichkeiten anspricht. Denken Sie an dieser Stelle beispielsweise an einen Konzertauftritt, der nach wochenlangem Üben ansteht. Denken Sie an ein Kind, das seine ersten Schritte wagt und erfolgreich in die Hände der Eltern wackelt. Oder denken Sie an einen Wettkampf, auf den sich eine Mannschaft intensiv vorbereitet hat und von Spiel zu Spiel steigert, bis sie immer besser zusammenfindet. Das sind Herausforderungen, wie sie der Flow-Effekt beschreibt: Ausgehend vom Leistungsniveau kommt es zu einer Passung mit der Aufgabenstellung, die den Menschen nie nur kognitiv fordert, sondern immer auch motivational und emotional. Kleine Erfolge sind hier notwendig. Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist es hinderlich, überhaupt keine Momente des Gelingens zu erfahren und immer nur zu scheitern. Diese Erkenntnis ist besonders wichtig bei den aktuellen Herausforderungen: Wer die ökologische Krise nur als Bedrohung erfährt und keine Erfahrungen macht, wie er selbst etwas dagegensetzen kann, der wird womöglich nur Angst und Ohnmacht erfahren. Freude entsteht hier mit Sicherheit nicht. Für die Bewältigung der aktuellen Herausforderungen ist also wichtig: Kinder und Jugendliche müssen erfahren, dass sie etwas tun können, dass sie erfolgreich agieren können. Damit wird beispielsweise das aufwändige Anlegen einer Insektenwiese, das auf das ökologische Klima zunächst kaum einen Einfluss hat, für das pädagogische Klima umso wichtiger. Schule heute muss also mehr Momente des Gelingens anbieten, die Kinder und Jugendliche umfassend herausfordern und sie kognitiv, emotional und motivational ansprechen.

Schule als Ort der Freude braucht Gemeinschaft: Lernen heute vollzieht sich häufig als Einzelleistung. Gerade in Prüfungen wird das sichtbar: Immer ist der Einzelne gefordert. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund abwegig, dass im späteren Leben in allen Bereichen Kooperation notwendig ist, sondern auch angesichts der Bedeutung von Gemeinschaft für Bildung und Lernen. Gemeinschaft ist die Grundlage dafür, dass sich der Mensch entfalten kann. Damit ist nicht gemeint, dass alle Schüler:innen immerzu dasselbe machen müssen

und der Gruppenfokus über allem anderen steht. Das wäre ebenso verkürzend wie die überzogene Feier der Individualität eines jeden Menschen. Vielmehr ist ein Ausbalancieren zwischen beiden Polen nötig: Die Gemeinschaft auf der einen Seite ist ebenso wichtig wie die Einzelleistung auf der anderen Seite. Das Kollektiv einerseits kann ebenso bildungswirksam werden wie der Wettbewerb andererseits. Infolgedessen sind beide Perspektiven nicht als Gegensätze zu sehen, sondern sie ergänzen sich. Damit kommt man einer Freude in der Schule sehr nahe. Dies gelingt beispielsweise über Projekte, die aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stammen und dadurch sinnstiftend und emotional ansprechend sind. In solchen Projekten wirken beide Perspektiven zusammen: die Leistung des Einzelnen in der Gruppe – keiner bewältigt die Aufgabe eines Projektes allein, und ohne den Einzelnen ist Erfolg nicht möglich. Schule heute muss also mehr als bisher die Gemeinschaft fördern – weg vom/von der Einzelkämpfer:in und hin zum/zur Teamspieler:in.

Wenn in der Schule diese Veränderungsprozesse umgesetzt werden, dann wird Schule neu gedacht. Sie wandelt sich damit von einem Lernort zu einem Bildungsraum. In dessen Zentrum steht die Freude, weil es bewusste und vielfältige Gründe für das Lernen gibt, weil Inhalte sinnstiftend vermittelt werden und die Lernenden emotional ansprechen, weil Momente des Gelingens immer den ganzen Menschen mit all seinen Möglichkeiten erreichen und Gemeinschaft der Schüler:innen nicht nur auf dem Pausenhof oder vor den Schultoren Bedeutung erhält, sondern in den Klassenzimmern. In dieser Vision von Schule wird die pädagogische Klimakrise mittels der Freude bewältigt, und die Freude am schulischen Lernen wird nicht sukzessive ausgetrieben, sondern immerzu vermehrt.

## Literatur

- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020). „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“. *Jugendalltag 2020*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Barmer (Hrsg.). (2021). *BARMER Arztreport 2021*. [www.barmer.de/blob/282916/043d9a7bf773a8810548d18dec661895/data/barmer-arztreport-2021.pdf](http://www.barmer.de/blob/282916/043d9a7bf773a8810548d18dec661895/data/barmer-arztreport-2021.pdf) (abgerufen am 16.2.2022).
- Bignardi, G. et al. (2020). Longitudinal Increases in Childhood Depression Symptoms During the COVID-19 Lockdown. *Archives of Disease in Childhood*, 0, 1–7, <https://doi.org/10.1136/archdischild-2020-320372>
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Nannen-Verlag.
- DAK (Hrsg.). (2021). *DAK Psychreport 2021*. [www.dak.de/dak/download/report-2429408.pdf](http://www.dak.de/dak/download/report-2429408.pdf) (abgerufen am 16.2.2022).
- Damerow, S. et al. (2020). Die gesundheitliche Lage in Deutschland in der Anfangsphase der COVID-19-Pandemie. Zeitliche Entwicklung ausgewählter Indikatoren der Studie GEDA 2019/2020-EHIS. *Journal of Health Monitoring*, 5(4), <https://doi.org/10.25646/7171>
- DpTV (Hrsg.). (2021). *Patientenanfragen während der Coronapandemie*. <https://www.deutschespsychotherapeutenvereinigung.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=11802&token=68422b9d5fec27bb7944192837a7dc5d8b5a0292> (abgerufen am 16.2.2022)
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main



- Fegert, J. M. et al. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 14(20). <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Gardner, H. (2009). *Five Minds for the Future*. Harvard
- Gardner, H. (2013). *Intelligenzen*. Klett-Cotta
- Jenkins, L. (2015). *Optimize your school*. Thousand Oaks.
- López-Bueno, R. et al. (2021). Potential health-related behaviors for preschool and school-aged children during COVID-19 lockdown. A narrative review. *Preventive Medicine*, 143, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106349>
- Nowossadeck, S. et al. (2021). *Körperliche Aktivität in der Corona-Pandemie: Veränderung der Häufigkeit von Sport und Spazierengehen bei Menschen in der zweiten Lebenshälfte*. DZA.
- Koletzko, B. et al. (2021). Lifestyle and Body Weight Consequences of the COVID-19 Pandemic in Children: Increasing Disparity. *Annals in Nutrition and Metabolism*, 76. <https://doi.org/10.1159/000514186>.
- Nida-Rümelin, J. et al. (2018). Entrümpelt die Lehrpläne. *Der Spiegel*, Nr. 27,
- Panda, P. K. et al. (2021). Psychological and Behavioral Impact of Lockdown and Quarantine Measures for COVID-19 Pandemic on Children, Adolescents and Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Tropical Pediatrics* 29;67(1):fmaa122. <https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122>
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Walter-Verlag.
- Ravens-Sieberer, U. et al. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYP-Studie. *Bundesgesundheitsblatt*, <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Robinson, K. (2018). *You, your child, and school: navigate your way to the best education*. New York.
- Schlack, R. et al. (2020). Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring*, 5(4), 23–34.
- Schmidt, S. C. E. et al. (2020). Physical Activity and Screen Time of Children and Adolescents Before and During the COVID-19 lockdown in Germany: a Natural Experiment. *Nature Scientific Report*, 11; 10(1):21780. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78438-4>
- Wang, J. et al. (2021). Progression of Myopia in School-Aged Children After COVID-19 Home Confinement. *JAMA Ophthalmol*, 139(3), 293–300. <https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2020.6239>
- Wu, P.-C. et al. (2018). Myopia prevention in Taiwan. *Annals of Eye Science*, 3,12. <https://doi.org/10.1016/j.opht.2017.12.011>
- WHO (Hrsg.). (1946). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*, 22. Juli 1946, [https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1948/1015\\_1002\\_976/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/de)
- Wößmann, L. (2015). *Die volkswirtschaftliche Bedeutung von Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/199450/volkswirtschaft-und-bildung> (abgerufen am 16.2.2022).
- Wößmann, L. et alii (2020). *Bildung in der Corona-Krise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?* ifo Schnelldienst, <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit>

- Zierer, K. (2020a). *Visible Learning 2020*. Konrad-Adenauer-Stiftung.  
<https://www.kas.de/documents/252038/7442725/Visible+Learning+2020.pdf/e664fc77-2b6e-bc9d-f6a1-9b8075268a50?version=1.0&t=1604486901283> (abgerufen am 16.2.2022).
- Zierer, K. (2020b). Für die Freunde lernen wir! *DIE ZEIT*, Nr. 54,
- Zierer, K. (2021a). *Ein Jahr zum Vergessen – Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern können*. Herder.
- Zierer, K. (2021b). Die drohende Bildungskatastrophe – Teil 1. *Katholische Bildung*, 122(5/6), 106-114.
- Zierer, K. (2021c). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review. *Education Sciences*, 11, 252,  
<https://doi.org/10.3390/educsci11060252>
- Zierer, K. (2021d). Die drohende Bildungskatastrophe – Teil 2. *Katholische Bildung*, 122(7/8), 145-152.
- Zierer, K. (2021e). Die drohende Bildungskatastrophe – Teil 3. *Katholische Bildung*, 122(9/10), 193-197.
- Zierer, K. (2021f). *Prinzip Freude*. Kösel.

## Zur weiteren Vertiefung



- Zierer, K. (2021a): *Ein Jahr zum Vergessen – Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern können*. Herder.

## Mediathek



Videobeitrag der Veranstaltungsreihe „Das Blaue Sofa“ vom 21.10.2021 (50 min).



Videobeitrag von ZDFzoom über „Schulen im Corona Stress – Lernen aus der Krise“ vom 06.05.2020 (28 Minuten).



Interview zum Thema „Ein Jahr zum Vergessen“ mit SR 2 KulturRadio vom 04.07.2021 (56 Minuten).



Video vom Vortrag bei der Evangelischen Stadtakademie München „Ein Jahr zum Vergessen“ vom 17.09.2021 (98 Minuten).



Informationen zur Sommerschule des Schulwerkes der Diözese Augsburg.



# Autor:innen



## Bernd Holthusen

studierte Geschichte, Soziologie und Politikwissenschaft an der Philipps-Universität Marburg und der Freien Universität Berlin mit dem Abschluss Diplom-Politikwissenschaften. Von 1990 bis 1993 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für sozialwissenschaftliche Forschung an der FU Berlin zum Thema Rechtsextremismus in Berlin. Als Bildungsreferent beim Informations-, Forschungs- und Fortbildungsdienst Jugendgewaltprävention im Verein für Kommunalwissenschaften war er 1994-1996 im Rahmen des damaligen Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt in der Fortbildung für die Fachpraxis beschäftigt. Im Jahr 1997 wurde er wissenschaftlicher Mitarbeiter in der neu gegründeten Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention am Deutschen Jugendinstitut in München. Seit 2013 leitet er die Fachgruppe Angebote und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe am DJI. Seine Forschungsschwerpunkte sind Delinquenz und Viktimisierung im Kindes- und Jugendalter und darauf bezogene Präventionsstrategien sowie Adressaten- und Evaluationsforschung.



## Prof. Dr. Heinz Kindler

studierte in Gießen und Regensburg Psychologie und promovierte im Bereich der Bindungsforschung bei Klaus Grossmann. Am Deutschen Jugendinstitut in München übernahm er 2012 die Leitung der Fachgruppe "Familienhilfe und Kinderschutz". Er war Mitglied von Kommissionen beim BMJV zur Reform des Kinderschutzrechts und des Abstammungsrechts, der Enquetekommission Kinderschutz in Hamburg und der Kinderschutzkommission in Baden-Württemberg. Lehrtätigkeit an der Hochschule Landshut und der Psychologischen Hochschule Berlin. Forschungsschwerpunkte sind Kinderschutzthemen, Wirkungsforschung und der Entwicklung von Kindern in Fremdunterbringung.



## Prof. Dr. Marlies Kroetsch

studierte Sozialwissenschaften an der Universität Hannover, danach war sie Promotionsstipendiatin am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. und promovierte bei Prof. Dr. Mechthild Bereswill an der Universität Kassel. Anschließend war sie als Referentin für Kinderschutz und Kinderrechte tätig, zunächst beim Deutschen Kinderschutzbund LV Niedersachsen e.V., danach selbständig, bevor sie Professorin für Soziale Arbeit und Sozialpädagogik an der Fachhochschule des Mittelstandes in Hannover wurde. Ihre Schwerpunkte sind Lehre und Forschung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, ihr besonderes Interesse liegt in der Erarbeitung und Implementierung von Kinderschutzkonzepten.



### Prof. Dr. Regine Mößle

studierte Diplompsychologie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Von 2006 bis 2014 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim bei Prof. Dr. Werner Greve, Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie, tätig. 2013 erfolgte dort die Promotion zum Thema Selbststabilisierung im Kindes- und Jugendalter. 2014 bis 2022 folgte eine Phase praktischer Tätigkeit, zunächst im Strafvollzug (JVA für Frauen in Vechta), seit 2017 in der Psychosomatischen Rehabilitation (Mediclin Baar Klinik Königfeld, Fachklinik für Psychosomatik und Verhaltensmedizin). Seit 2020 arbeitete sie sowohl klinisch als auch theoretisch intensiv zum Thema Long- und Post-COVID. Seit 2022 ist sie Professorin für Psychologie an der IB Hochschule für Gesundheit und Soziales.



### Prof. Dr. Thomas Mößle

studierte Diplompsychologie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, an der er 2005 am Lehrstuhl für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie auch promovierte. Von 2005 bis 2017 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. in Hannover tätig, die letzten fünf Jahre in der Funktion des stellvertretenden Direktors. Parallel zu seiner wissenschaftlichen Tätigkeit lehrte er am Institut für Psychologie der Universität Hildesheim. 2012 wurde ihm für seine Forschungsarbeiten zu den Auswirkungen kindlicher und jugendlicher Mediennutzung von der Universität Hildesheim die Venia Legendi für das Fach Psychologie verliehen. Seit 2017 ist er Professor für Kriminologie und Soziologie an der Hochschule für Polizei Baden-Württemberg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Medienwirkung, Computerspielsucht sowie Prävention und Evaluation.



### Dr. Nadine Schicha

studierte Erziehungswissenschaften an den Universitäten Trier und zu Köln. Anschließend promovierte sie an der Universität zu Köln am Lehrstuhl für Historische Bildungsforschung/Gender History bei Prof. Dr. Elke Kleinau und war als Fachreferentin für die Prävention von sexualisierter Gewalt bei der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen tätig. Währenddessen absolvierte sie eine Weiterbildung zur Sexualpädagogin beim Institut für Sexualpädagogik (isp) in Koblenz. Derzeit ist sie Leiterin der Landesfachstelle Prävention sexualisierte Gewalt Nordrhein-Westfalen

(PsG.nrw). Zu ihrem Aufgabenfeld gehört u. a. die Qualifizierung von Fach- und Leitungskräften im Themenfeld, die Beratung zu Schutz und Vorbeugung sowie die landesweite Vernetzung fachbezogener Angebote.



#### Prof. Dr. Gina Rosa Wollinger

studierte Soziologie mit den Nebenfächern Germanistik und Philosophie an der Universität Leipzig. Anschließend war sie Promotionsstipendiatin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen e. V., an welchem sie an Forschungsprojekten zu den Themen sexualisierte Gewalt innerhalb der katholischen Kirche, Wohnungseinbruchdiebstahl und Cybercrime beteiligt war. Sie promovierte zu den Viktimisierungserfahrungen von Einbruchsopfern. Seit 2018 ist sie Professorin für Kriminologie und Soziologie an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW am Studienort Köln.



#### Prof. Dr. Klaus Zierer

ist ein deutscher Erziehungswissenschaftler und seit 2015 Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg. Davor war er seit 2011 Professor für Erziehungswissenschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zierer studierte von 1996 bis 2001 Grundschulpädagogik und war von 2004 bis 2009 als Grundschullehrer tätig. An der Ludwig-Maximilians-Universität München wurde er 2003 promoviert und 2009 mit einer international vergleichenden Arbeit über eklektisches Vorgehen in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Designs habilitiert. Im Rahmen seiner Habilitation war er im Jahr 2009 für ein Trimester als Visiting Research Fellow am Department of Education der University of Oxford und ist seit 2010 Associate Research Fellow am dort angesiedelten ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (SKOPE). Sein Œuvre umfasst ein breites Spektrum und reicht von theoretischen Artikeln bis hin zu praktischen Beiträgen. Hervorhebenswert sind die Arbeiten ("Visible Learning") im Anschluss an von John Hattie.



# Bildnachweis

1. S. 25 oben, Foto: Dieter Marx | Artphotographs, Donaueschingen; Zuschnitt
2. S. 25 unten, Foto: Detlef Juerges | Fotografie, Ronnenberg; Zuschnitt
3. S. 73 oben, Foto: DJI/Stefan Obermeier, München; Kontrastanpassung, Zuschnitt
4. S. 73 unten, Foto: DJI/Stefan Obermeier, München; Zuschnitt
5. S. 97, Foto: PsG.nrw; Zuschnitt

