

Kahlenbach, Luise

**Kinderrechte
und die Ethik pädagogischer Beziehungen**

Eine Literaturstudie

eingereicht als

MASTERARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2022

Erstprüfer: Prof. Dr. Christoph Meyer

Zweitprüferin: Prof. Dr. Gudrun Ehlert

Bibliographische Beschreibung

Kahlenbach, Luise:

Kinderrechte und die Ethik pädagogischer Beziehungen – eine Literaturstudie. 81 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit,

Masterarbeit, 2022

Referat

Über 30 Jahre nach dem Beschluss der UN-Kinderrechtskonvention soll in dieser Masterarbeit anhand aktueller Literatur eine Bilanz gezogen werden, wie diese Konvention den wissenschaftlichen und (sozial-)pädagogischen Diskurs geprägt hat. Davon ausgehend wird untersucht, inwiefern sich die Kinderrechte als ethische Grundlage und Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln, mit besonderem Bezug auf die frühkindliche Entwicklung, eignen und welche Erkenntnisse und Handlungsanforderungen sich daraus für Wissenschaft, Politik sowie die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession ableiten lassen.

Vorwort

Blicke ich auf meine Kindheit zurück, erinnere ich mich an zahlreiche institutionelle Kinderrechtsverletzungen – sowohl selbst erlebte, als auch beobachtete. Diese traten insbesondere in Form psychischer Gewalt auf. Damals hatte ich das Glück, dass ich in meinem Elternhaus aufgefangen und gestärkt wurde.

Seit meiner Kindheit hat sich in der Pädagogik schon viel geändert. Nach meinem ersten berufsbildenden Abschluss bin ich im Rahmen meiner Tätigkeit im Bereich der frühkindlichen Bildung jedoch noch immer einem großen Handlungsbedarf begegnet. Seit ich selbst vor einigen Jahren Mutter wurde, setze ich mich nochmal intensiver mit der Thematik der Kinderrechte auseinander. Gern möchte ich Kindern ermöglichen, eine selbstbewusste, starke und mündige Persönlichkeit auszubilden. Zeitgleich mit dem dreißigjährigen Jubiläum der Deklaration der UN-Kinderrechtskonvention, wuchs in mir die Frage, wie der derzeitige Stand bezüglich der Kinderrechte in der Pädagogik, insbesondere dem Elementarbereich, ist und wie sich mögliche Verletzungen verhindern lassen, wie dem entgegengewirkt werden kann und was die Profession der Sozialen Arbeit dafür leisten sollte bzw. müsste. Mit großem Interesse habe ich in diesem Zusammenhang die Debatte um die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz verfolgt und bedaure sehr, dass dieses Vorhaben – hoffentlich nur vorerst – gescheitert ist.

Während der Bearbeitungszeit wurde mir die Aktualität meines gewählten Themas durch viele neue Veröffentlichungen und rechtliche Neuerungen erst richtig bewusst. Zudem zeigten die Maßnahmen während der Corona-Pandemie mir einerseits, wie häufig Kinderrechte bisher noch übergangen werden, andererseits verdeutlichten sie mir aber auch die Herausforderungen, die damit verbunden sind, die Erkenntnisse aus dieser Arbeit umzusetzen.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	3
Einleitung	4
1 Warum (eigene) Kinderrechte? – Entstehung, Aufbau und Inhalte der Konvention	6
1.1 Das Bild vom Kind im (allmählichen) Wandel – Was bedeutet Kindheit (heute)?.....	6
1.2 Zur Entstehung und dem Verhältnis von Menschen- und Kinderrechten	8
1.3 Das „Gebäude der Kinderrechte“ – Inhalte und Prinzipien der Konvention.....	11
1.4 Kinderrechte und deren (rechtliche) Umsetzung in Deutschland	13
1.4.1 Kinderrechtliche Grundlagen in der EU-Grundrechtecharta.....	14
1.4.2 Die Berücksichtigung der Kinderrechte im Grundgesetz (GG)	14
1.4.3 Die Stellung des Kindes im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB)	15
1.4.4 Die Bedeutung des Strafgesetzbuches (StGB) in Hinblick auf Kinderrechte	16
1.4.5 Kinderrechtliche Prinzipien im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)	16
1.4.6 Die Verwirklichung der Kinderrechte auf Landesebene – Ergebnisse des „Kinderrechte-Index“	17
2 Wozu erziehen und warum? – Überlegungen zur Notwendigkeit und dem Zweck von Erziehung	20
2.1 Erziehungsgeschichtlicher Exkurs – ein kurzer Rückblick in die jüngere Vergangenheit	20
2.2 Erziehung heute: Entwicklungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen.....	23
2.2.1 Gewalt in der Erziehung – Häufigkeit, Ursachen und Formen	25
2.2.2 Macht und Diskriminierung in der Erziehung am Beispiel von Adultismus.....	27
2.2.3 Von der Er- zur Beziehungskompetenz – auf dem Weg zu einem neuen Generationenverhältnis.....	29
2.3 Die Bedeutung der Beziehung für die kindliche Entwicklung	31
2.3.1 Besonderheiten und Kennzeichen pädagogischer Beziehungen	32
2.3.2 Der Stand der Forschung – empirisches Wissen über Interaktionsqualität	34
3 Wie erziehen? – Kinderrechte als „ethischer Kompass“ für pädagogisches Handeln? – Umsetzung in die Praxis	37
3.1 (Kinderrechtliche) Qualität und der Stellenwert frühkindlicher Bildung.....	38
3.1.1 Auf dem Weg zu mehr Kindergerechtigkeit – die Berücksichtigung kindlicher Grundbedürfnisse	41
3.1.2 Zur kinderrechtlichen Orientierung pädagogischen Handelns – Ziele und zugrundeliegende Perspektiven des Kinderrechts-Ansatzes.....	44
3.1.3 Zugrundeliegende kinderrechtliche Anforderungen – Kinder- und Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit.....	46

3.1.4	Chancengerechtigkeit, Inklusion und Partizipation – Zentrale Qualitätsmerkmale frühkindlicher Bildung	50
3.1.5	Herausforderungen, Möglichkeiten, Chancen und Grenzen einer kinderrechtlichen Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen	53
3.2	Bedarf es einer pädagogischen Professionsethik?	56
3.2.1	Die sieben Prinzipien einer Pädagogikethik	58
3.2.2	Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen.....	59
3.2.2.1	Entstehung und Ziele	60
3.2.2.2	Bezüge, Inhalt und Aufbau	62
3.2.3	Handlungsebenen zur Stärkung pädagogischer Ethik	63
3.3	Exkurs: Kinderrechte in der Familie – Herausforderungen für die Praxis.....	64
4	Kinder haben Rechte... aber wie nun weiter? – Ein bildungspolitischer Ausblick ..	69
4.1	Die Zeit ist reif!? – Debatte über die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz ..	69
4.2	Demokratisierung durch Kinderrechte? – Prägt Erziehung Gesinnung?.....	74
4.3	Erkenntnisse für die Neugestaltung von Erziehung	77
4.3.1	Bedeutung für Wissenschaft, Politik und Praxis.....	78
4.3.2	Handlungsanforderungen für die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession	81
5	Literaturverzeichnis	85

Abkürzungsverzeichnis

AWO	Arbeiterwohlfahrt
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BO	Bedürfnisorientierung
DIMR	Deutsches Institut für Menschenrechte
DKHW	Deutsches Kinderhilfswerk
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
DKSB	Deutscher Kinderschutzbund
DUVK	Koordinierungsstelle „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)
KJSG	Kinder- und Jugendstärkungsgesetz
KRK	Kinderrechtskonvention
NGO	Nichtregierungsorganisation (engl. Non-Governmental Organisation)
SächsKitaG	Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen
SGB VIII	Sozialgesetzbuch, achtes Buch
StGB	Strafgesetzbuch
u.a.	unter anderem

Einleitung

Wir alle wollen ja den Frieden. Gibt es denn da keine Möglichkeit, uns zu ändern, ehe es zu spät ist? Können wir es nicht vielleicht lernen, auf Gewalt zu verzichten? Können wir nicht versuchen, eine ganz neue Art Mensch zu werden? Wie aber sollte des [sic] geschehen, und wo sollte man anfangen? Ich glaube wir müssen von Grund auf beginnen. Bei den Kindern.¹

In ihrer Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels verwies die Kinderbuchautorin Astrid Lindgren bereits im Jahr 1978 darauf, dass das Motto „Niemals Gewalt“ sowie ein gegenseitiger, liebevoll achtender Umgang ein – wenn vielleicht auch nur geringer, aber dennoch wichtiger und grundlegender – Beitrag zum Frieden in der Welt ist. Gerade in einer Welt, in welcher Gewalt, Krieg, Verfolgung, Flucht, Unterdrückung und ähnliches herrschten, sah sie es als wichtig an, in der Erziehung ein Zeichen zu setzen und vorzuleben, dass es auch eine andere Art zu leben gibt.

Auch aktuell, etliche Jahre nach Lindgrens Rede, gibt es noch immer viele gesellschaftliche sowie politische Herausforderungen. Gesellschaftliche Veränderungen und politische Verschiebungen bis hin zu extremistischen Auswüchsen führen zum Erstarken demokratiefeindlicher Strömungen und Parteien. Auch Naturkatastrophen, Hungersnöte und andere Auswirkungen des Klimawandels, Kriege, Flucht und Vertreibung sowie aktuell die weltweite Corona-Pandemie machen Demokratieförderung und Verantwortungsübernahme aktueller denn je. Die Zunahme an individueller, sozialer, religiöser und kultureller Vielfalt ist in Deutschland längst gesellschaftliche Realität geworden. In diesem Zusammenhang stellt der gelingende Umgang damit eine der größten gesamtgesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Herausforderungen dar. Werte wie Akzeptanz, Toleranz, Wertschätzung, Freiheit, Frieden, Solidarität, Respekt und Vertrauen gewinnen zunehmend an Bedeutung.²

Gleichzeitig bringt die heterogene Gesellschaft große Erziehungsunsicherheiten bis hin zur Orientierungslosigkeit mit sich. Verschiedenste Überzeugungen und Wertvorstellungen führen zum Aufweichen oder gar Infragestellen vermeintlicher Selbstverständlichkeiten – mit ganz unterschiedlichen Konsequenzen: Zum einen werden neue Handlungsspielräume eröffnet, zum anderen kommt es aber auch zur Abnahme von Sicherheiten. In manchen Kreisen wird gar vom „Erziehungsnotstand“ oder dem „Ende der Erziehung“ gesprochen. Das Wegbrechen von – früher oft religiösen und/oder gesellschaftlich normierten – Orientierungspunkten wirft die Frage auf, was an deren Stelle treten, herangezogen werden und eine Antwort auf die aktuellen Herausforderungen geben kann.³

¹ Astrid Lindgren, aus „Niemals Gewalt! Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1978“, VG Oetinger.

² Vgl. Herrmann/Sauerhering 2019, S. 15.

³ Vgl. ebd., S. 22.

Über 30 Jahre nach dem Beschluss der UN-Kinderrechtskonvention soll in dieser Arbeit anhand aktueller Literatur eine Bilanz gezogen werden, wie diese Konvention den wissenschaftlichen und (sozial-)pädagogischen Diskurs geprägt hat. Davon ausgehend wird untersucht, inwiefern die Kinderrechte sich als ethische Grundlage und Werteorientierung für pädagogisches Handeln, mit besonderem Bezug auf die frühkindliche Entwicklung, eignen und welche Handlungsanforderungen sich daraus für die Profession der Sozialen Arbeit ableiten lassen. Aufgrund des komplexen Themenfeldes und der Vielfältigkeit kann die vorliegende Arbeit jedoch nicht für sich beanspruchen, vollständig zu sein, sondern möchte lediglich einen hinreichenden Überblick geben.

Zunächst soll auf die zentralen Meilensteine in der Geschichte der Kinderrechte und dem damit verbundenen Wandel der Sicht auf das Kind und des Verständnisses von Kindheit eingegangen werden. Danach werden die Inhalte und Prinzipien der Konvention sowie deren rechtliche Umsetzung in Deutschland und Sachsen beleuchtet, bevor über den Zweck sowie die Notwendigkeit von Erziehung im Allgemeinen nachgedacht und – auch auf Grundlage einiger Studien – die aktuellen Ansichten in der Erziehung untersucht werden. Daran anschließend werden Möglichkeiten und Qualitätsmerkmale sowie auch Herausforderungen und Grenzen einer an den Kinderrechten orientierten frühkindlichen Bildung aufgezeigt. Den Abschluss bildet ein bildungspolitischer Ausblick mit einem Fazit zu den Erkenntnissen für eine Neugestaltung von öffentlich verantworteter Erziehung und den Handlungsanforderungen an die Profession der Sozialen Arbeit sowie auch für Wissenschaft, Ausbildung, Politik.

1 Warum (eigene) Kinderrechte? – Entstehung, Aufbau und Inhalte der Konvention

Das Kind ist ein Fremdling, es versteht die Sprache nicht, es kennt den Verlauf der Straßen nicht, es weiß nichts von den Gesetzen und Gebräuchen. Manchmal möchte es sich lieber selbst umschauen; wenn es schwierig wird, bittet es um einen Hinweis, um einen Rat. Es braucht einen Führer, der auf seine Fragen höflich antwortet. Laßt [sic] uns Achtung haben vor seiner Unwissenheit.⁴

Mit diesen Worten beschrieb Janusz Korczak im Jahr 1929 das „Recht des Kindes auf Achtung“. Die Sichtweise, Kinder als Persönlichkeiten mit eigener Würde und eigenen Rechten zu achten, bildete später einen Ausgangspunkt für Bestrebungen hin zu eigenen Kinderrechten.⁵

Dieses Kapitel widmet sich zunächst den zentralen Meilensteinen in der Geschichte hin zur Entstehung der Menschen- und Kinderrechte, bevor die Inhalte der Konvention näher beleuchtet und ein Überblick über die rechtliche Umsetzung in der deutschen Gesetzgebung, vom Grundgesetz über das KJHG (SGB VIII) bis hin zu Regelungen im Land Sachsen gegeben wird. Um zu verstehen, wie sich die Kinderrechte entwickelt haben, warum es eigener Rechte für Kinder bedarf und worum es sich dabei genau handelt, soll im Folgenden zunächst auf den Wandel der Sicht auf das Kind und des Verständnisses von Kindheit eingegangen werden.

1.1 Das Bild vom Kind im (allmählichen) Wandel – Was bedeutet Kindheit (heute)?

„Über Jahrtausende hinweg galten Kinder als noch nicht vollwertige Menschen, den Erwachsenen in jeder Hinsicht unterlegen und ihnen rechtlich nicht gleichgestellt.“⁶ Kinder als eigene Persönlichkeiten und Rechtssubjekte zu sehen, ist historisch relativ jung und leider noch nicht immer im gesellschaftlichen Bewusstsein fest verankert. Der US-amerikanische Sozialwissenschaftler deMause bezeichnete im Jahr 1977 die „Geschichte der Kindheit“ als einen „Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen“⁷. Weiterhin sprach er über die Entwicklung des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern seit der Antike von einer „evolutionäre[n] Erfolgsgeschichte menschlicher Zivilisation“⁸. Die Kindheit wurde als „Phase menschlicher Unvollkommenheit“⁹ betrachtet, welche es schnell zu überwinden galt. Je weiter man in der Geschichte zurückschaut, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder geschlagen, getötet, ausgesetzt, gequält oder missbraucht wurden – als Arbeiter, Sklaven und/oder sexuell.¹⁰

⁴ Korczak zit. n. Wapler 2017, S. 1.

⁵ Vgl. ebd.; Maywald 2016b, S. 58; Maywald 2019, S. 31.

⁶ Maywald 2012, S. 19.

⁷ deMause 1977, zit. n. ebd., S. 20.

⁸ deMause 1977, zit. n. ebd., Anpassung L.K.

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 19f.; Maywald 2014, S. 94; Maywald 2019, S. 29.

In der Antike galten Kinder noch als Eigentum des Vaters. Eine erhebliche Veränderung gab es hierzulande erst durch das Aufkommen des Christentums. Im Mittelalter wurden durch die eintretende christliche Fürsorgepflicht, die Caritas, Kindesaussetzungen verboten und erste Kinderschutzeinrichtungen ins Leben gerufen. Kinder wurden nun als Geschenk Gottes angesehen.¹¹

Die Zeit der Aufklärung brachte einen erneuten Wandel mit sich: „die Erfindung der Kindheit“¹², die „Geburtsstunde“ eines Lebensabschnitts mit eigenen Bedürfnissen. Kinder wurden nun als ein Objekt von Bildung und Erziehung gesehen sowie als von Natur aus gute Wesen mit einem eigenständigen Lebensrecht. Im Zuge der französischen Revolution wurden 1789 die Menschen- und Bürgerrechte erklärt. Der Grundsatz lautete, dass alle Menschen unveräußerliche Rechte, wie bspw. das Recht auf Menschenwürde, haben. Die Sicht, dass auch Kinder rechtswürdige Menschen sind, wurde zwar in Europa erst viel später, der Gedanke jedoch schon damals in Frankreich besonders durch Jean-Jaques Rousseau vertreten.¹³

Der Pädagoge, Kinderarzt und „erste[] Fürstreiter für die Anerkennung von Kinderrechten“¹⁴, Janusz Korczak, forderte nach dem ersten Weltkrieg die Achtung der Persönlichkeit als Grundlage aller Kinderrechte. In seinem Waisenhaus führte er Beteiligungsrechte für die Kinder ein, überwand damit eine Sichtweise, welche ausschließlich von Schutz und Förderung gekennzeichnet war und schuf in diesem Zusammenhang auch ein neues Bild von Gleichwertigkeit und Respekt. Sein Leitspruch ist auch noch heute gegenwärtig: „Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer.“¹⁵. Die Sicht auf die Kindheit als eigenständigem Lebensabschnitt, welcher besonderer Förderung bedarf, schuf Einrichtungen wie den Kindergarten und die Schule als Orte der Erziehung ergänzend zur Familie.¹⁶

In der Postmoderne wandelte sich das Bild vom Kind hin zu einem individualisierten: ihm wird von Beginn an Achtung als (Rechts-)Subjekt zuteil. Die besonderen Bedürfnisse dieses Lebensalters nach Schutz, Förderung und Beteiligung finden Beachtung. Betreuung, Erziehung und Bildung werden heute nicht mehr als getrennte Stufen des kindlichen Lebenslaufs, sondern vielmehr als Prozesse zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit gesehen.¹⁷

Zusammenfassend lässt sich der Wandel des Bildes vom Kind folgendermaßen beschreiben: vom Kind als Besitz und später als „Objekt der Fürsorge“¹⁸, über eine Sicht auf das Kind, dem Rechte

¹¹ Vgl. Maywald 2012, S. 21f.; Maywald 2019, S. 29.

¹² Maywald 2016a, S. 35.

¹³ Vgl. Maywald 2012, S. 21f.; Maywald 2019, S. 29; Liebel 2007, S. 13f.

¹⁴ Platte 2011, S. 83, Anpassung L.K.

¹⁵ Maywald 2012, S. 22; Maywald 2019, S. 30.

¹⁶ Vgl. Maywald 2012, S. 21f.; Maywald 2016a, S. 35; Maywald 2019, S. 30.

¹⁷ Vgl. Maywald 2016a, S. 35; Forum Menschenrechte 2011, S. 29.

¹⁸ Hugoth 2012, S. 92.

zustehen, hin zu einer Sicht auf das Kind, das als Rechtssubjekt von Anfang an Anerkennung erfahren muss.¹⁹

An Stelle des defizitären Kindes tritt das kompetente Kind, an Stelle von Wissensvermittlung tritt Selbstbildung, an Stelle von Verfügung über das Kind treten Selbstbestimmung und Beteiligung des Kindes. Entscheidendes Ziel ist, dass das Kind grundlegende Kompetenzen erwirbt und seine persönliche [sic] Ressourcen stärkt und entwickelt.²⁰

1.2 Zur Entstehung und dem Verhältnis von Menschen- und Kinderrechten

Der beschriebene Perspektivwechsel war grundlegend für die Entstehung der Kinderrechte. Die Anerkennung des Kindes als Träger eigener Rechte ist auch Ausdruck eines tiefgreifenden Wandels im Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern und somit als Übergang zu einem neuen Generationenverhältnis zu verstehen. Zuvor wurde oft nur der Ansatz vertreten, Kindern zwar Schutzrechte einzuräumen, ihnen Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte jedoch zu verwehren. Denn bei der Entstehung der Kinderrechte bildete nicht – wie bei den Menschenrechten – die Freiheit, sondern der Schutz der Kinder, insbesondere das Verbot von Erwerbsarbeit, den Anfang.²¹

[...] in der Geschichte der Kinderrechte [lassen sich] zwei Haupttendenzen unterscheiden: auf der einen Seite diejenige, die den Schutz und später auch die Gewährleistung menschenwürdiger Lebensbedingungen der Kinder betont, und auf der anderen Seite diejenige, die die Gleichberechtigung und eine aktive Mitwirkung der Kinder in der Gesellschaft anstrebt.²²

Kinderrechtenschutz bedeutet aber weit mehr als nur bloßen Kinderschutz! Daher lautet die zentrale Botschaft und das Grundanliegen des Übereinkommens: Kinder sind Träger eigener, nicht veräußerbarer Rechte. Sie sind von Beginn an als Träger umfassender Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte zu respektieren. Dazu zählt insbesondere auch das jedem Kind zugrundeliegende und unveräußerliche Recht auf Würde.²³

Die Würde des Menschen anzuerkennen, heißt demnach zu respektieren, dass jeder Mensch und damit auch jedes Kind um seiner selbst willen als Zweck an sich existiert und niemals zum Objekt oder bloßen Mittel herabgewürdigt werden darf.²⁴

Doch diese Sichtweise, welche auch der Grundstein für die Geschichte der allgemeinen Menschenrechte war, reicht nicht weit in die Vergangenheit zurück. Zwar wurde schon früh über Menschenrechte nachgedacht. Schon in der Antike hat man die willkürliche Rechtsprechung eingeschränkt und später den Bürgern Mitsprache ermöglicht. Dabei wurde jedoch nach Besitz

¹⁹ Vgl. Hugoth 2012, S. 92; Maywald 2019, S. 29.

²⁰ Forum Menschenrechte 2011, S. 29.

²¹ Vgl. Maywald 2012, S. 8, 106; Maywald 2016a, S. 27; Liebel 2007, S. 14.

²² Liebel 2007, S. 15, Anpassung L.K.

²³ Vgl. Maywald 2012, S. 8; Maywald 2016a, S. 14.

²⁴ Maywald 2012, S. 13; Maywald 2016a, S. 11.

differenziert. Die Mehrheit der Bevölkerung, wie Frauen oder Sklaven, waren somit von diesem Recht ausgenommen. Demzufolge kann von einem wirklichen Versuch der Durchsetzung gleicher Rechte für alle Menschen erst seit der Zeit der Aufklärung und der Französischen Revolution gesprochen werden. Der für die damalige Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte Anstoß gebende Grundsatz des jedem Menschen zugrundeliegenden Rechtes auf Menschenwürde galt auch schon für die Virginia Bill of Rights und die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung, beide aus dem Jahre 1776.²⁵

Lange Zeit blieben dann weitere größere, nennenswerte Bestrebungen aus. Dies hing auch mit den später aufkommenden Weltkriegen zusammen. Insbesondere zu Zeiten des NS-Regimes war sogar eine rückläufige Entwicklung zu verzeichnen.²⁶ Menschen- und Kinderrechte wurden systematisch verletzt. Kinder erfuhren in der „Hitlerjugend“ eine an den nationalsozialistischen Idealen orientierte Sozialisation. Sie sollten mit strenger, militärischer Disziplin geformt und somit von Beginn an auf Kampf und Krieg vorbereitet werden.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden dann die Vereinten Nationen – mit dem Ziel, langfristigen Weltfrieden zu sichern – gegründet. Heute gehören ihnen fast alle Staaten unserer Erde an. 1948 erklärten sie in einer gemeinsamen Konvention die allgemeinen Menschenrechte – Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit –, welche weltweit Gültigkeit erfahren soll(t)en. Diese werden in die elementaren und fundamentalen Menschenrechte – wie das Recht auf Leben, die Menschenwürde etc. – sowie die weitergehenden Menschenrechte – sogenannte „kollektive Rechte“²⁷, wie das Recht auf zufriedenstellende Umwelt und das Recht der Völker auf freie Verfügung über ihre natürlichen Reichtümer – differenziert. Sie gelten für alle Menschen jeden Alters und somit selbstverständlich auch für Kinder. Es gibt jedoch gesonderte zusätzliche internationale Konventionen, in denen Menschenrechte für besonders schutzbedürftige Bevölkerungsgruppen und für Menschen in besonderen Lebenslagen oder -phasen ausgeführt und spezifiziert wurden – darunter auch die Kinderrechtskonvention aus dem Jahre 1989.²⁸

²⁵ Vgl. Liebel 2007, S. 13.

²⁶ In der Hitlerdiktatur wurden die Kinder erneut einer umfassenden Abhängigkeit von Staat und Eltern unterworfen. (vgl. Maywald 2016a, S. 38) Zeugnis über die rückläufige Entwicklung liefert auch die 1934 erschiene erste Auflage des erfolgreichen, weit verbreiteten Buches „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ der Ärztin Johanna Haarer, in welchem sie sich dafür aussprach, die (insbesondere psychischen) Bedürfnisse der Babys gezielt zu ignorieren. Das Hauptziel der propagierten harten Erziehung bestand darin, durch die Verhinderung von Bindung Unterordnung, bis hin zu einer bedingungslosen Einordnung in die Volksgemeinschaft, zu erreichen. Ihr Buch wurde auch nach dem Krieg, bereinigt von der nationalsozialistischen Terminologie, wieder aufgelegt und beeinflusste so noch weitere Generationen. Es trug zwar einerseits zu besserer Hygiene und einer geringeren Säuglingssterblichkeit bei, begünstigte jedoch andererseits auch eine transgenerationale Weitergabe von Beziehungsunfähigkeit.

²⁷ Liebel 2007, S. 9.

²⁸ Vgl. ebd., S. 9, 16f.; Schäfer 2013, S. 7ff. Weitere spezifische UN-Konventionen sind bspw. die Behindertenrechtskonvention (von 2006) sowie die Frauenrechtskonvention (von 1979).

Auch wenn die Menschenrechte Kinder mit einschließen, so lagen dem Erfordernis eigener Kinderrechte zwei Sichtweisen zugrunde: Einerseits wurden Kinder als besonders verletzlich und machtlos angesehen, die Kindheit galt als eine eigene Lebensphase mit ganz eigenen Bedürfnissen, welche besonderen Schutz benötigt. Somit soll(te) auf die besonderen Belange und Bedürfnisse von Kindern Bezug genommen werden. Andererseits lag dem auch das Verhältnis der Kinder zu Erwachsenen zugrunde, welches durch elterliche Verantwortung geprägt und dadurch asymmetrisch ist. Somit sind Kinder keine (auch nicht kleine) Erwachsenen und benötigen eigene, auf ihre besondere Situation zugeschnittene Rechte. „Als ‚Seiende‘ sind sie einerseits Menschen wie alle anderen auch. Als ‚Werdende‘ sind sie andererseits Menschen in einer besonders dynamischen Entwicklungsphase.“^{29 30}

Einen ersten Schritt hin zur Formulierung eigener Kinderrechte gab es in Deutschland bereits 1922 mit dem Inkrafttreten des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes. Dieses galt jedoch zunächst nur für deutsche Kinder, ohne sich daraus ergebende Rechtsansprüche. Als „Geburtsstunde“ der Kinderrechte weltweit gilt daher die Genfer Deklaration des Völkerbundes (1920 gegründeter „Vorläufer“ der heutigen Vereinten Nationen) über die Rechte des Kindes von 1924, welche ein kurzes 5-Punkte-Programm mit Schutzverpflichtungen der Erwachsenen gegenüber den Kindern – als ein „Objekt der Sorge“ statt als selbstbestimmte Person – beinhaltete.³¹

Die Kinderrechtsdiskussion kam in Deutschland jedoch, wie vorhin aufgezeigt, durch die Machterlangung der Nationalsozialisten und dem damit verbundenen Austritt aus dem Völkerbund zum Stillstand. Außerhalb Deutschlands konzentrierte sie sich auf die möglichen Kriegsfolgen und -gefahren für Kinder. Als Antwort auf die Rückschläge durch den Nationalsozialismus und die schrecklichen Folgen des zweiten Weltkrieges beschlossen die neu gegründeten Vereinten Nationen im Jahre 1959 die „Deklaration über die Rechte des Kindes“. Darin wurden Kinder erstmals als Träger von Rechten bezeichnet und der Begriff des Kindeswohls – Art. 2: „best interests of the child“ – aufgeführt.³²

Von Bedeutung für die Entwicklung der Kinderrechte war auch die Kinderrechtsbewegung der 1970er Jahre, welche die Notwendigkeit und den Sinn von Erziehung in Frage stellte. Vor dem

²⁹ Maywald 2012, S. 15.

³⁰ Vgl. ebd. S. 11, 15f.; Liebel 2007, S. 9; Maywald 2014, S. 94; Maywald 2016a, S. 15.

³¹ Vgl. Liebel 2007, S.16. Die Genfer Erklärung legte erstmals den kindlichen Schutzgedanken dar und gilt daher als Vorläuferdokument der Kinderrechtskonvention. (vgl. Tellisch/Prengel 2019, S. 37) Das 5-Punkte-Programm entworfen hatte die britische Aktivistin Eglantyne Jebb, unter welcher bereits in den Jahren 1919 und 1920 mit der Gründung von „Save the Children“ eine internationale Bewegung für Kinder ins Leben gerufen worden war. Anfangs noch ausschließlich der Bekämpfung der Hungersnot und anderer Kriegsfolgen bei Kindern verpflichtet, wandte sich Jebb wenige Jahre später dem Plan einer umfassenderen Kindercharta zu, welche wenig später vom Völkerbund übernommen, 1959 von den Vereinten Nationen erweitert und letztendlich zu einer der wichtigsten Inspirationen für die 1989 verabschiedete UN-Konvention über die Rechte des Kindes wurde. (vgl. DKHW o.J. b, o.S.).

³² Vgl. Maywald 2012, S. 23; Maywald 2019, S. 30.

Hintergrund großer Hungerkatastrophen sowie der Erfahrung von Entkolonialisierung und weltweiter Freiheitsbewegungen, wurde in den frühen 1970er Jahren die Befreiung der Kinder aus den „Fesseln der Erziehung“³³ gefordert. Die Vertreter betonten den vielfach wichtigeren Schutz der Rechte des Kindes gegenüber dem alleinigen Schutz des Kindes selbst. Somit strebten sie durch die Absicherung voller Bürgerrechte der Kinder deren Emanzipation an.³⁴ 1979 – anlässlich des 20. Jahrestages der Verabschiedung der „Deklaration über die Rechte des Kindes“ – wurde daraufhin das „Internationale Jahr des Kindes“ ausgerufen. Die steigenden Spannungen zwischen den politischen Lagern erschwerten allerdings eine Einigung über die zu treffenden Maßnahmen. Auf den Rat Polens hin bildete sich eine Kommission, welche mit der Erarbeitung eigener Rechte für Kinder beauftragt war. Am 20. November 1989, genau 30 Jahre nach der Verabschiedung der „Deklaration über die Rechte des Kindes“, wurde deren Entwurf von der Vollversammlung der Vereinten Nationen beschlossen: die UN-Kinderrechtskonvention.³⁵

1.3 Das „Gebäude der Kinderrechte“ – Inhalte und Prinzipien der Konvention

Die UN-Kinderrechtskonvention gilt seither als integraler Teil der Menschenrechte und enthält daher sowohl für alle Menschen geltende Rechte – sogenannte „equal rights“ – als auch spezifische für Kinder – die „special rights“.³⁶ Gegenüber anderen menschenrechtlichen Übereinkommen weist sie eine Besonderheit auf – ihren integrativen Charakter: sie umfasst bürgerliche, politische sowie auch ökonomische, soziale und kulturelle Rechte in nur einem Abkommen. Ihre damit verbundene Bandbreite und Ausgewogenheit führte, gemessen an der Anzahl der Ratifikationen, zum „bisher erfolgreichste[n] Menschenrechtsübereinkommen“³⁷. Das „komplexe Gebäude der Kinderrechte“³⁸ trifft Aussagen auf allen Stufen des „rechtlichen Schichtenbaus“³⁹: von allgemeinen Anforderungen der Gerechtigkeit bis hin zu konkreten Individualansprüchen gegen den Staat. Es stellt das Kind als Subjekt in den Mittelpunkt, als autonome Persönlichkeit, der – entsprechend ihrer Reife – ein Recht auf die Wahrnehmung ihrer Interessen und Bedürfnisse sowie auch Meinung zukommt. Kinder sind in diesem

³³ Vgl. Rotthaus 2004, S. 17. Weiterführendes dazu in Kapitel 2.1.

³⁴ Vgl. ebd., S. 18.

³⁵ Vgl. ebd., S. 17; Liebel 2007, S. 16f.; Maywald 2012, S. 24; Maywald 2016a, S. 35ff.; Maywald 2019, S. 30.

³⁶ Vgl. Maywald 2012, S. 17; Maywald 2016a, S. 16; Liebel 2007, S. 9. In diesem Zusammenhang werden die Kinderrechte auch gern als „Menschenrechte für Kinder“ (vgl. Maywald 2012, S. 11) bezeichnet und verstanden, weshalb im Folgenden oft beide Begriffe gleichbedeutend verwendet werden, bspw. bei der Kinder- und Menschenrechtsbildung in Kapitel 3.1.3.

³⁷ Maywald 2012, S. 17, Anpassung L.K.

³⁸ Eichholz 2012, S. 27.

³⁹ Ebd., S. 27f.

Zusammenhang alle Menschen, welche noch nicht volljährig sind – für Deutschland sowie auch die Mehrzahl der anderen Staaten bedeutet dies bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres.⁴⁰

Die Kinderrechtskonvention umfasst neben einer Präambel sowie drei Zusatzprotokollen⁴¹ insgesamt 54 Artikel. Diese dienen entweder dem besonderen Schutz und der Garantie besonderer Lebens- und Entwicklungsbedingungen oder der Stärkung der gesellschaftlichen Stellung sowie der Einflussmöglichkeiten. Sie werden unterschieden in Schutzrechte⁴², dem Recht auf Förderung⁴³ (auch Versorgungs- oder Entwicklungsrechte genannt) sowie ausdrücklich auch Rechte auf Beteiligung⁴⁴. Im Englischen wird dies mit den drei „P’s“ umschrieben: protection (Schutz), provision (Förderung) und participation (Beteiligung).⁴⁵

Mit diesen drei Themenbereichen möchte das UN-Übereinkommen zur Stärkung der Partizipation, zu gerechten Zugangschancen und der Verfügbarkeit von Bildung sowie der Vermeidung von Diskriminierung beitragen. Dabei verfolgt es das in Art. 3 Abs. 1 KRK festgeschriebene Prinzip des Kindeswohls, welches stets vorrangig zu berücksichtigen ist. Dieses ist neben der Achtung der Meinung des Kindes (Art. 12), der Nicht-Diskriminierung und Gleichbehandlung (Art. 2) sowie dem Recht auf (Über)Leben und persönliche Entwicklung (Art. 5 und 6) eines von vier *Grundprinzipien*⁴⁶ (general principles) der Konvention.⁴⁷

Der *Vorrang des Kindeswohls* meint dabei, dass bei jeder die Kinder tangierenden Entscheidung – bspw. bei Entscheidungen eines Familiengerichtes, aber auch bei Entscheidungen des Bauwesens – das Wohl des Kindes als ein vorrangiger Gesichtspunkt berücksichtigt werden muss. Daran anknüpfend bezweckt das *Recht auf Beteiligung* die Berücksichtigung der Meinung und des Willens des Kindes bei sämtlichen seine Angelegenheiten betreffenden Entscheidungen. *Gleichbehandlung und Schutz vor Nichtdiskriminierung* bedeuten, dass jedes Kind – unabhängig von seiner Sprache, Religion oder Hautfarbe, dem Aufenthaltsstatus oder dem Vorhandensein einer Behinderung – dieselben Rechte besitzt. Das *Prinzip des Rechtes auf (Über)Leben und*

⁴⁰ Vgl. Eichholz 2012, S. 27f.; Maywald 2012, S. 16f.; Schäfer 2013, S. 2, 12. Rein juristisch wird Kindheit in Deutschland – im Gegensatz zur 1990 in Kraft getretenen KRK – als Status der Minderjährigkeit und fehlenden Strafmündigkeit definiert und umfasst somit die Altersspanne von 0-14 Jahren.

⁴¹ Die drei von Deutschland bereits ratifizierten Zusatzprotokolle treffen u.a. Regelungen zu Kindern in bewaffneten Konflikten, zu Kinderhandel, Kinderpornografie und Kinderprostitution und eröffnen die Möglichkeit zur Individualbeschwerde.

⁴² Schutz vor körperlicher oder geistiger Gewalt, Misshandlung und Ausbeutung – insbesondere umgesetzt im Recht auf gewaltfreie Erziehung, § 1631 BGB. Zu den Schutzrechten zählen Art. 2, 8, 9, 16, 17, 22, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37 und 38. (vgl. Eichholz 2012, S. 29; Maywald 2016a, S. 19).

⁴³ Förderung der Gesundheit, Bildung, Sicherheit und Freiheit. Hierzu zählen Art. 6, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 27, 28, 30, 31 und 39. (vgl. Maywald 2016a, S. 19).

⁴⁴ Beteiligungsrechte umfassen u.a. das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie den freien Zugang zu Informationen. Hierzu zählen Art. 12, 13 und 17. (vgl. ebd., S. 20).

⁴⁵ Vgl. Liebel 2007, S. 9; Forum Menschenrechte 2011, S. 16; Eichholz 2012, S. 29; Maywald 2016a, S. 18; Schäfer 2013, S. 2.

⁴⁶ Diese vier Leitprinzipien wurden vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes definiert.

⁴⁷ Vgl. Forum Menschenrechte 2011, S. 21, 52; Platte 2011, S. 77; Maywald 2019, S. 31.

persönliche Entwicklung strebt einen Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen an. Unter anderem durch die Rechte auf Bildung, sowie auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung sollen bestmögliche Entwicklungschancen gesichert werden. Zudem wurde in Art. 19 KRK ein uneingeschränktes Gewaltverbot in der Erziehung verankert.⁴⁸

Diesen Rechten der Kinder stehen Verpflichtungen der Erwachsenen gegenüber, welche, gemeinsam mit dem Staat, die Verantwortung für die Verwirklichung der Kinderrechte tragen. Daneben gibt es noch eine Reihe von Regelungen zur Umsetzung, demnach insbesondere geeignete Maßnahmen bei Erwachsenen und auch Kindern zu ergreifen sind, um die Konvention allgemein bekannt zu machen.⁴⁹ Nach Art. 4 KRK haben die Vertragsstaaten zudem alles in ihrer Macht Stehende zu veranlassen, um die Konvention in ihrem Land umzusetzen. Im Folgenden wird daher ein Überblick über die Umsetzung in Deutschland gegeben.⁵⁰

1.4 Kinderrechte und deren (rechtliche) Umsetzung in Deutschland

Nach der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention hat es noch lange gedauert und gibt es auch noch immer viel zu tun, bis der Großteil aller Staaten unterschrieben hat und es bei sich im Land auch umsetzt. Seit der Ratifizierung Deutschlands im Jahr 1992 muss die Regierung nach Art. 44 der Konvention alle fünf Jahre einen umfassenden Bericht erbringen, in welchem sie über die Fortschritte der Umsetzung informiert. Ein umfassendes Bild zur Umsetzung der Kinderrechte im gesamten Bundesgebiet ließ sich dadurch aber leider bisher kaum abzeichnen.⁵¹ Insofern kann und möchte dieses Kapitel keinen Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen, sondern lediglich einen kurzen Überblick über bedeutende Beispiele mit Kinderrechtsperspektive in der deutschen Gesetzgebung – vom Grundgesetz (GG) über das BGB und StGB bis hin zum KJHG (SGB VIII) – sowie Verordnungen und Programmen, auch in Perspektive auf das Land Sachsen, geben.⁵²

Die UN-Kinderrechtskonvention galt in Deutschland zunächst nicht uneingeschränkt. Es gab Vorbehalte, welche die mit ihr einhergehenden Verpflichtungen reduzieren sollten. Darunter besonders den sogenannten „Ausländervorbehalt“: „Die Rechte nach der Konvention sollten demnach nicht in gleicher Weise für Kinder ohne deutschen Pass gelten – eine Diskriminierung,

⁴⁸ Vgl. Maywald 2019, S. 31; Maywald 2016a, S. 17; DKS NRW 2015, S. 6.

⁴⁹ Hier sei insbesondere auf eine umfassende Kinder- und Menschenrechtsbildung verwiesen, siehe dazu Kapitel 3.1.3.

⁵⁰ Vgl. Maywald 2014, S. 95f.; Maywald 2016a, S. 17; Maywald 2016b, S. 58ff.; DKHW o.J. c, o.S.

⁵¹ Daher hat sich das Deutsche Kinderhilfswerk 2017 dazu entschlossen, eine Pilotstudie durchzuführen, welche durch die Entwicklung eines „Kinderrechte-Index“ die Umsetzungsstände von Kinderrechten in den Bundesländern systematisch miteinander vergleicht. Auf Einzelheiten zu den Inhalten, Zielen und Ergebnissen dieser Studie wird in Kapitel 1.4.6 eingegangen.

⁵² Vgl. Eichholz 2012, S. 25.

die Geist und Wortlaut der Kinderrechtskonvention diametral entgegenstand.“⁵³ Der Vorrang des Kindeswohls, der Zugang zu Bildung und angemessenem Wohnraum, wurde für ausländische Kinder nicht sichergestellt. Außerdem wurde erklärt, dass die Konvention innerstaatlich keine unmittelbare Anwendung fände. Nach mehrfachen Aufforderungen und anhaltender Kritik wurden (erst) 2010 sämtliche Vorbehalte zurückgenommen. Seitdem gelten die Kinderrechte nachdrücklich für alle in Deutschland lebenden Kinder.⁵⁴

Zusammenfassend 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.⁵⁵

In Deutschland haben völkerrechtliche Übereinkommen jedoch – im Gegensatz zu zahlreichen anderen Staaten – keinen Übergesetzesrang. Nach Art. 59 Abs. 2 GG bedürfen sie der Zustimmung und Mitwirkung der zuständigen Gesetzesorgane. Dementsprechend hat der Bundestag mit Zustimmung des Bundesrates im Februar 1992 ein Gesetz zur Konvention beschlossen, welchem jedoch nach Art. 25 GG nur der Rang eines einfachen Bundesgesetzes zukommt.⁵⁶

1.4.1 Kinderrechtliche Grundlagen in der EU-Grundrechtecharta

In der EU-Grundrechtecharta, welche seit 2009 in Deutschland gültig ist, finden sich Ansprüche auf Schutz, Fürsorge und Beteiligung. In Art. 24 werden eigene Kinderrechte aufgeführt – bspw. das Recht auf Schutz und Fürsorge sowie auf freie Meinungsäußerung und Gehör. Demnach soll die Meinung des Kindes in es betreffenden Angelegenheiten berücksichtigt werden. Auch wird der Anspruch auf regelmäßige persönliche Beziehungen geregelt. Den Grundsätzen der Kinderrechtskonvention wird die Charta auch durch den Vorrang des Kindeswohls gerecht.⁵⁷

1.4.2 Die Berücksichtigung der Kinderrechte im Grundgesetz (GG)

Seit der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention wurden kinderrechtliche Fortschritte lediglich auf einfachgesetzlicher Ebene, jedoch nicht in der deutschen Verfassung verzeichnet. Das Grundgesetz – als leitendes, über allen Rechtsnormen stehendes Gesetz – berücksichtigt die Kinderrechte bisher nur unzureichend. Denn Kinder werden nicht ausdrücklich als eigene Rechtsträger erwähnt. Art. 6 Abs. 2 GG enthält nur Aussagen über, jedoch nicht für Kinder, er beschreibt sie lediglich als Objekte elterlicher Rechte. Demnach ist es das Recht der Eltern, aber auch die ihnen obliegende Pflicht, ihre Kinder zu pflegen und zu erziehen. Der staatlichen

⁵³ Maywald 2012, S. 74.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 74f.; Maywald 2016a, S. 21.

⁵⁵ Maywald 2012, S. 76.

⁵⁶ Vgl. Maywald 2016a, S. 21.

⁵⁷ Vgl. Maywald 2019, S. 32.

Gemeinschaft kommt dabei das Wächteramt zu. Das Bundesverfassungsgericht hat in diesem Zusammenhang 2008 klargestellt, dass Kinder ebenso wie Erwachsene uneingeschränkt Grundrechtsträger sind, Pflege und Erziehung muss sich am Kindeswohl orientieren. Allerdings gibt es weiterhin keine grundgesetzliche Verankerung eigener Kinderrechte – was viele Fachleute und Aktivist*innen fordern. Somit wird dem Art. 4 der Kinderrechtskonvention – der Verpflichtung, alle geeigneten Gesetzgebungsmaßnahmen zur Verwirklichung zu treffen – nicht ausreichend Rechnung getragen. Zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen fordern daher die Verankerung der Kinderrechte in der Verfassung. Entsprechende Vorschläge wurden bereits formuliert. Auf die Debatte zu dem Thema wird in Kapitel 4.1 Bezug genommen.⁵⁸

1.4.3 Die Stellung des Kindes im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB)

Ein besonderer Bestandteil des BGB ist das Kindschafts- und Familienrecht, welches die rechtlichen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern regelt. Auch hier sind kinderrechtliche Verbesserungen zu finden – die Kindschaftsrechtsreform von 1998 bspw. führte zur weitgehenden Gleichstellung ehelicher und nichtehelicher Kinder. Besonders hervorzuheben ist das BGB aber durch die Umsetzung von Partizipations- und Schutzrechten. Bei den Letztgenannten ist das wohl bedeutendste Kinderrecht das Recht auf gewaltfreie Erziehung – seit November 2000 in § 1631 Abs. 2 BGB gesetzlich verankert.⁵⁹ Demnach sind körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und entwürdigende Maßnahmen unzulässig. Seitdem hat sich in der allgemeinen Einstellung zu Gewalt in der Erziehung ein tatsächlicher Wandel vollzogen.⁶⁰ Weitere Fortschritte wurden durch das neue Bundeskinderschutzgesetz (von 2012) erreicht. Es schafft Rahmenbedingungen für mehr Kooperation und verbindliche Netzwerkstrukturen im Kinderschutz. Auch durch § 1666 BGB wurde der Schutz gefährdeter Kinder verbessert – er definiert erweiterte Möglichkeiten des gerichtlichen Eingreifens. Außerdem kommt dem Wohl des Kindes mehr Achtung zu: nach § 1632 Abs. 4 BGB werden bestehende Bindungen des Kindes berücksichtigt und in Anlehnung an Art. 9 der UN-Kinderrechtskonvention ist in § 1648 Abs. 1 BGB das Umgangsrecht des Kindes mit beiden Elternteilen nach einer Trennung oder Scheidung festgeschrieben.⁶¹

⁵⁸ Vgl. Maywald 2012, S. 77; Maywald 2016a, S. 40; Maywald 2019, S. 32; Aktionsbündnis Kinderrechte 2018, S. 1, 3; Deutsche Liga für das Kind 2021a, S. 1.

⁵⁹ Mit der Einführung des umfassenden Gewaltverbots in der Erziehung zählt Deutschland zu den weltweit nur 54 Staaten, welche den in Art. 19 KRK festgelegten Gewaltschutz in nationales Recht umgesetzt haben (vgl. Maywald 2019, S. 33).

⁶⁰ Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen sind seither zwar seltener geworden, ganz verschwunden sind sie aber leider immer noch nicht. Siehe dazu Kapitel 2.2.1. Daher gibt es immer wieder Kampagnen, welche für dieses Thema sowie auch Kinderrechte im Allgemeinen sensibilisieren – bspw. der Dresdner Plakatslogan „Das blaue Wunder erlebt klein Kai täglich“ (Aktion „Augen auf, Mund auf“) oder die Öffentlichkeitsmaterialien „Kinder haben Rechte!“ des DKSB.

⁶¹ Vgl. Maywald 2012., S. 78f.; Maywald 2016a, S. 38; Maywald 2019, S. 33.

§ 1618a BGB fordert gegenseitige Rücksicht sowie Beistand zwischen Kindern und ihren Eltern. Diese sollen, gemäß § 1626 Abs. 2 BGB, das wachsende Bedürfnis ihres Kindes zu selbständigem und verantwortungsbewusstem Handeln berücksichtigen, mit ihm entsprechend des Entwicklungsstandes Fragen elterlicher Sorge besprechen und das Einvernehmen mit dem Kind anstreben. Dadurch wurden für die Kinder die Partizipation und Mitsprache in allen sie betreffenden Entscheidungen rechtsverbindlich festgelegt.⁶²

1.4.4 Die Bedeutung des Strafgesetzbuches (StGB) in Hinblick auf Kinderrechte

Im StGB werden Gewalt gegen Kinder – von schwerer Misshandlung (§ 225) und Vernachlässigung (§ 171) bis hin zu sexuellem Missbrauch (§ 174 und § 176a und b) und der Förderung sexueller Handlungen Minderjähriger (§ 180) – sowie auch der Besitz von Kinderpornographie als Straftatbestände aufgeführt. Ziel einer Strafverfolgung ist dabei aber nicht in erster Linie der Schutz des Kindes, sondern vielmehr die Bestrafung des Täters. Dennoch ist dieses Gesetz für die Ahndung von Kinderrechtsverletzungen von Bedeutung.⁶³

1.4.5 Kinderrechtliche Prinzipien im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)

In dem 1990 in Kraft getretenen und aktuell überarbeiteten⁶⁴ SGB VIII (KJHG) ist der Schutz von Kindern, der institutionelle Kinderschutz, umfassend verankert. In diesem Zusammenhang ist besonders § 8a – der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung – bekannt. Darüber hinaus bezeichnet das KJHG Kinder und Jugendliche ausdrücklich als Träger eigener Rechte und formuliert an verschiedenen Stellen Rechtsansprüche von Kindern. Es wird insbesondere dem Prinzip der Bildung und Förderung der UN-Kinderrechtskonvention gerecht. In § 1 Abs. 1 SGB VIII heißt es: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Außerdem formuliert es seit 1996 in § 24 SGB VIII den Anspruch des Kindes (!) auf den Besuch einer Tageseinrichtung ab dem vollendeten dritten Lebensjahr. Seit August 2013 ist dies auf alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr erweitert worden. Damit erfüllt es die Forderung nach einem chancengerechteren Zugang zu Bildung. Ferner wird das KJHG auch dem Recht auf Beteiligung gerecht. In § 8 Abs. 1 S. 1 SGB VIII lautet es: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der

⁶² Vgl. Maywald 2012, S. 78; Maywald 2016a, S. 25.

⁶³ Vgl. Maywald 2019, S. 34.

⁶⁴ Im Juni 2021 ist das Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG) in Kraft getreten, welches insbesondere den Kinder- und Jugendschutz verbessern, präventive Maßnahmen ausweiten, Benachteiligungen entgegenwirken sowie Beteiligung und Selbstbestimmung stärken soll. In diesem Rahmen wurden bspw. auch Ombudsstellen als externe und unabhängige Anlaufstellen für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern gesetzlich verankert. (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. 2021, S. 1ff.).

öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ Neben diesen direkten Ansprüchen des Kindes sind viele Rechte jedoch noch als Rechte der Eltern formuliert – bspw. bei den Hilfen zur Erziehung nach §§ 27ff. SGB VIII. Dadurch werden in dem für Kinder so besonders wichtigen Gesetz das Prinzip der Kinder als Träger eigener Rechte und der damit einhergehende Vorrang des Kindeswohls noch nicht ausreichend realisiert.⁶⁵

1.4.6 Die Verwirklichung der Kinderrechte auf Landesebene – Ergebnisse des „Kinderrechte-Index“

Die deutsche Verfassung, das Grundgesetz, gibt zwar die Maßgabe gleichwertiger Lebensverhältnisse vor, die vielfältigen Lebensbedingungen für das Aufwachsen der Kinder werden im föderalen System der Bundesrepublik jedoch entscheidend (und recht unterschiedlich) durch die Bundesländer geprägt. Die Gewährleistung der Kinderrechte liegt somit zu einem nicht unerheblichen Teil in den Händen der Länder. Sie bestimmen über die Rahmenbedingungen, welche die Kinder und ihre Lebenssituation häufig unmittelbar betreffen. Eine wirkliche Orientierung an den zentralen Prinzipien der Kinderrechte ist auf Länderebene jedoch noch nicht ausreichend vertreten – trotz (rechtlicher) Neuerungen und Forderungen, welche Erhebungen wie die allbekannte PISA-Studie und die damit einhergehende Bildungsdebatte mit sich brachten. 2013 erschien bspw. für das Land Sachsen eine Partizipations-Verordnung⁶⁶ und in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wurden Beschwerdemanagementverfahren installiert. Stiftungen riefen Projekte wie „Ganzheitliche Bildung im Sozialraum“⁶⁷ ins Leben; in Berlin gründete sich ein early-excellence-Zentrum; Projekte wie „Lesestark“, „Frühstart“ und „FörMig“ sowie auch „Offensive frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ und „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ wurden initiiert. Auch namhafte Organisationen wie der Kinderschutzbund und das Kinderhilfswerk engagieren sich für Kinderrechte.⁶⁸

⁶⁵ Vgl. Maywald 2012, S. 79f.; Maywald 2016a, S. 39f.; Maywald 2019, S. 34.

⁶⁶ Für ganz Deutschland wurden zudem zahlreiche Publikationen veröffentlicht. Darunter bspw. „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“, herausgegeben im Jahr 2010 durch das BMFSFJ, oder „Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland“ vom Forum Menschenrechte. In beiden werden auch konkrete Handlungsschritte für die Umsetzung von Menschenrechten und insbesondere Partizipation in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt – Problem ist dabei jedoch deren (mangelnde) Bekanntheit. In den letzten Jahren kamen noch zahlreiche Publikationen zu Kinderrechten und (frühkindlicher) Bildung hinzu, u.a. von Maywald und Prengel (siehe Literaturverzeichnis). Die 2017 veröffentlichten Reckahner Reflexionen (vgl. Kapitel 3.2.23.2) sollen einen wichtigen Beitrag zur kinderrechtlichen Orientierung in der Praxis leisten – jedoch fehlt es auch ihnen noch an Bekanntheit.

⁶⁷ „GaBi“ ist ein Projekt der Karl-Kübel-Stiftung mit dem Sitz der Geschäftsstelle in Bremen und Erfurt. Bis Ende 2021 gab es zudem auch noch einen Standort in Dresden.

⁶⁸ Vgl. Forum Menschenrechte 2011, S. 7. Der Kinderschutzbund ist in Sachsen bspw. Träger der Servicestelle Gewaltprävention.

Einerseits werden zwar – bspw. im SächsKitaG (§ 2, 6) – Bezüge zu den Kinderrechten hergestellt und in allen Bundesländern sind flächendeckend Orientierungs-, Rahmen- und Bildungspläne vorhanden. Andererseits dienen diese Schriftstücke jedoch oft nur als Leitfaden und inhaltliche Vorgabe. Bedingt durch den föderalen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland haben die insgesamt 16 Bundesländer zudem jeweils eigene Landesverfassungen. In der Großzahl von ihnen sind inzwischen Kinderrechte verankert, es gibt jedoch länderspezifische Unterschiede hinsichtlich Gesetzen und Verordnungen – bspw. dem Fachkräfteschlüssel. Doch auch innerhalb der Bundesländer gibt es keine flächendeckend einheitlichen Standards – denn auch auf kommunaler Ebene gibt es unterschiedliche Regelungen, bspw. hinsichtlich der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen.⁶⁹

Eine fundierte Einschätzung und Überprüfung des Umsetzungsstandes auf der gesamten Länderebene kann daher nur schwer realisiert werden, ein kinderrechtliches Datenerfassungssystem oder eine entsprechende systematische Datensammlung existieren bisher nicht. Daher hat das Deutsche Kinderhilfswerk 2019 eine Pilotstudie veröffentlicht, welche kinderrechtliche Entwicklungsbedarfe erforschte sowie auch Beispiele guter Umsetzung aufzeigte.⁷⁰ Dafür wurden Kinderrechte-Indikatoren auf Basis fünf zentraler Kinderrechte entwickelt: dem Recht auf Beteiligung, dem Recht auf Gesundheit, dem Recht auf einen angemessenen Lebensstandard, dem Recht auf Bildung sowie dem Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung⁷¹. Mit dem „Kinderrechte-Index“ – als erstem Schritt für ein umfassendes kinderrechtliches Monitoring – wurde eine Grundlage für die Beurteilung und Vergleichbarkeit der länderspezifischen Umsetzungsstände der Kinderrechte und in diesem Zusammenhang auch ein Instrument für die Landesregierungen zur gezielten Verbesserung ihrer Kinder- und Jugendpolitik geschaffen.⁷² Denn die Pilotstudie zeigte auf, dass den Bundesländern durch entsprechende Gesetzgebungen und Programme vielfältige Möglichkeiten für die Gestaltung der kindlichen Lebensbedingungen und der Verbesserung der Umsetzung der Kinderrechte zur Verfügung stehen. Als Gesamtergebnis der Studie ist ein deutliches kinderrechtliches Umsetzungsdefizit festzuhalten, was aus kinderrechtsbezogener Perspektive, bspw. hinsichtlich der Chancengleichheit, als sehr bedenklich einzustufen ist. Auch wenn dieses Defizit je nach Bundesland und Kinderrecht verschieden stark ausgeprägt ist, kann – im Gegensatz zum

⁶⁹ Vgl. DKHW o.J. a, S. 1.

⁷⁰ Die Kinderrechte, welche oft als zu unkonkret und zu weit weg von der Lebenswelt herabgewürdigt werden, konnten so konkret und wissenschaftlich operationalisierbar gemacht werden (vgl. DKHW 2019, S. 293).

⁷¹ Diese Kinderrechte werden für den Bereich der frühkindlichen Bildung als zentral angesehen (vgl. auch DKSB NRW 2015, S. 9).

⁷² Ihr langfristiges Ziel ist es, die bestehenden Diskrepanzen zwischen den in der KRK normierten Rechten auf der einen und den konkreten Lebenswirklichkeiten auf der anderen Seite abzubauen, um die Lebensbedingungen von Kindern in Deutschland zu verbessern (vgl. DKHW o.J. a, S. 2).

Anspruch der UN-KRK – derzeit weder von einer umfassenden Umsetzung noch von gleichen Lebensbedingungen aller in Deutschland lebenden Kinder gesprochen werden.⁷³ Die Kinderrechte werden im Vergleich zu den restlichen Bundesländern in Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Sachsen insgesamt am besten umgesetzt.⁷⁴ Doch auch diese Bundesländer weisen einen deutlichen kinderrechtlichen Verbesserungsbedarf auf – Sachsen bspw. hinsichtlich des Personalschlüssels sowie des Vorrangs für inklusiven Unterricht. Alle Ergebnisse der Studie stellen zunächst nur eine Momentaufnahme dar und sind als Ausgangspunkt für weitere Diskussion und Forschung zu verstehen – auch die in diesem Rahmen entwickelten Kinderrechte-Indikatoren. Sie sollten als Anlass genommen werden, die Kinderrechte in ihrem Umfang flächendeckend in der Politik, Verwaltung sowie im Gerichtswesen zu berücksichtigen und ihnen so nachhaltig zu einer verbesserten Umsetzung zu verhelfen.⁷⁵

Denn Kinderrechte sind mehr als ein internationaler Bezugsrahmen: Aus ihnen erwachsen Ansprüche für ein gutes Aufwachsen von Kindern und dementsprechend auch gesellschaftliche und politische Handlungsanforderungen.⁷⁶

Diesen Herausforderungen hat sich die Politik angenommen und im Jahr 2019 unter der damaligen Familienministerin Franziska Giffey das „Gute-Kita-Gesetz“ (Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung) ins Leben gerufen. Das Gesetz soll dem kinderrechtlichen Umsetzungsdefizit Abhilfe verschaffen und zu mehr (kinderrechtlicher) Orientierung und Qualität der frühkindlichen Bildung in der gesamten Bundesrepublik sowie Chancengerechtigkeit beitragen. Es dient der Ausführung der §§ 22 bis 25 SGB VIII und regelt Näheres zum Inhalt und Umfang, den Aufgaben und Leistungen der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Doch die Bundesländer konnten frei entscheiden, in welche der zehn Handlungsfelder des Gesetzes sie die bis 2022 befristeten (!) Finanzmittel des Bundes investieren und welche konkreten Maßnahmen sie ergreifen möchten, wodurch das Gesetz nur wenig zu einheitlichen, flächendeckenden kinderrechtlichen Standards beiträgt und die Langfristigkeit der Maßnahmen in Frage gestellt werden kann.⁷⁷

⁷³ Vgl. DKHW 2019, S. 294f.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 170, 267.

⁷⁵ Vgl. DKHW 2019, S. 293ff.; DKHW o.J. a, S. 1, 4. Dazu sollten kinderrechtliche Handlungsempfehlungen an die zuständigen AkteurInnen herangetragen werden.

⁷⁶ DKHW o.J. a, S. 2.

⁷⁷ Die Entscheidungsfreiheit soll bewirken, dass die Kinderbetreuung vor Ort und nach Bedarf gestaltet wird. Weiterführendes zu den Inhalten und Beiträgen des Gesetzes in Kapitel 3.1.

2 Wozu erziehen und warum? – Überlegungen zur Notwendigkeit und dem Zweck von Erziehung

Im vorangegangenen Kapitel wurde aufgezeigt, warum es eigener Rechte für Kinder bedarf, wie sie sich entwickelt haben und was sie genau beinhalten. Zentral waren dabei insbesondere das Recht auf Bildung sowie auf Erziehung, weshalb diese im Folgenden im Zentrum der Betrachtung liegen.

Die Kapitelfrage, wozu eigentlich erzogen werden soll, hat mehrere Bedeutungen. Einerseits kann sie verstanden werden als eine Frage nach den Absichten und Ideen von Erziehung. Die Frage lautet in dem Fall also detaillierter: Wie ist „richtige“ Erziehung möglich? Andererseits nimmt sie auch den Sinn von Erziehung sowie deren Adressat*innen in den Blick: Wollen die heutigen Kinder erzogen werden? Soll überhaupt erzogen werden? Oder sind wir gar am „Ende der Erziehung“ angelangt, wie es einige Fachleute behaupten oder gar fordern? Zuletzt wird auch nach den aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Erziehung gefragt.⁷⁸

Zuerst soll nun der Frage nach der Notwendigkeit und dem Zweck von Erziehung nachgegangen werden, um anschließend auf die Bedeutung der (pädagogischen) Beziehung eingehen zu können. Dabei wird zunächst auf die Erziehungsgeschichte des letzten Jahrhunderts zurückgeblickt. Denn der in der Gesellschaft vorherrschende pädagogische Ethos – das, was in der Gesellschaft bezüglich der Erziehung als ethisch vertretbar angesehen wird – ist im Laufe der Zeit einem stetigen Wandel unterzogen. Dabei übt der „lange Schatten der Erziehung“ immer noch Einfluss auf die Gegenwart aus – als „kulturelles pädagogisches Gedächtnis“.⁷⁹

2.1 Erziehungsgeschichtlicher Exkurs – ein kurzer Rückblick in die jüngere Vergangenheit

Die Erziehung von Kindern ist ein Grundbaustein gesellschaftlichen Lebens. Schon in der Vergangenheit bis hin zur Gegenwart wurde heftig über Erziehungsziele und -methoden gestritten. Dabei entwickelten sich unterschiedliche Strömungen. Gemeinsam ist dabei vielen, dass sie den Sinn des vorherrschenden erzieherischen Handelns infrage stellten – bis hin zu der Frage, ob Erziehen an sich eine überholte Idee sei.⁸⁰

Durch die Erfahrungen des Nationalsozialismus und der Shoah bildete sich in der Nachkriegszeit das Bewusstsein heraus, dass sich in der Erziehung etwas ändern muss. Dies propagierten

⁷⁸ Vgl. Rotthaus 2004, S. 9.

⁷⁹ Vgl. Prenzel 2020, S. 37.

⁸⁰ Vgl. Rotthaus 2004, S. 14, 17.

insbesondere Mitglieder der sogenannten „Frankfurter Schule“⁸¹, welche mit ihrer „Kritischen Theorie“ die 68er-Bewegung prägten. Einer ihrer bekanntesten und wichtigsten Vertreter war der Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno, welcher davon ausging, dass der Holocaust in den Individuen sowie auch den gesellschaftlichen Verhältnissen nachwirkt und es demzufolge als Aufgabe der Erziehung⁸² ansah, eine Wiederholung dessen zu verhindern. In seinem Buch „Erziehung zur Mündigkeit“ (1971) forderte er daher, dass sich Erziehung nicht darauf beschränken darf, Menschen an die Gesellschaft anzupassen, sondern vielmehr zu Widerspruch und Widerstand befähigen müsse, was auch mit Eigenverantwortung und Selbstbestimmung einhergeht. Denn die Verwirklichung einer Demokratie verlange eine Gesellschaft mündiger, unabhängiger Menschen.

In den frühen 70er Jahren des letzten Jahrhunderts bildete sich die sogenannte Kinderrechtsbewegung heraus. Sie forderte die Befreiung aus den Fesseln der Erziehung sowie die Schaffung von Menschenrechten⁸³ für Kinder. Ihre bekanntesten Vertreter waren John Holt und Richard Farson. Beide führten aus, dass „der wichtigere Schutz im Schutz der Rechte der Kinder [liege] – und eben nicht im Schutze des Kindes selbst.“^{84 85}

An die emanzipatorischen Bestrebungen der Kinderrechtsbewegung schloss sich die Antipädagogik an, deren wichtigste Vertreter Ekkehard von Braunmühl und Hubertus von Schoenebeck ein Freimachen von der „Erziehungsverantwortung“ forderten. Nach deren Überzeugung sei Erziehung überflüssig⁸⁶, kinder-, menschen- und lebensfeindlich sowie verbrecherisch, Erziehungsmaßnahmen signalisierten Misstrauen, Unfreiheit sowie ein Versagen von Achtung gegenüber den Kindern. Ziel der Antipädagogik war vielmehr der Respekt vor der sich entwickelnden Persönlichkeit und somit der Umgang mit Kindern auf Basis ihrer Selbstverantwortung und Selbstbestimmung und unter Wahrung einer strikten Gleichberechtigung ihrer Autorität neben der des Erwachsenen. Da „jeder Mensch [...] von Geburt an Verantwortung für sich und sein Wohlergehen übernehmen [kann]“⁸⁷, solle an die Stelle von Erziehung Unterstützung und Anregung treten. „Erziehung wird gleichgesetzt mit [der]

⁸¹ Die Frankfurter Schule war eine Gruppe von Philosophen und Wissenschaftlern verschiedener Professionen, welche an die Theorien von Hegel, Marx und Freud anknüpfte.

⁸² Als vordringlichstes Ziel von Erziehung bezeichnet Adorno die „Entbarbarisierung“ – eine Erziehung gegen die Vereinnahmung der Gewalt und für die Sicherung von Frieden, eine Erziehung, welche ein richtiges Bewusstsein, Rationalität herstellt und Kraft zur Reflexion, Selbstbestimmung sowie zum Nicht-Mitmachen verleiht (vgl. Adorno 1971, S. 126).

⁸³ Lernfreiheit als Teil der Gedankenfreiheit sei dabei nach Holt als grundlegendstes Recht noch vor die Meinungsfreiheit zu stellen (vgl. DKHW o.J. b, o.S.).

⁸⁴ Rotthaus 2004, S. 18, Einfügung L.K.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 17f.

⁸⁶ Sie kritisierten insbesondere die „Dressur“ der Kinder, die Formung nach den Vorstellungen der Erwachsenen und stellten auch deren Gelingen in Frage.

⁸⁷ Ebd., S. 20, Anpassung L.K.

Einmischung in die Angelegenheiten eines anderen, souveränen Menschen⁸⁸, die Beziehung zwischen Eltern und Kindern durch sie zerstört. Daher lehnte die Antipädagogik (aggressive) Grenzsetzungen allein aus erzieherischen Überlegungen heraus ab und betonte den Verzicht auf Dominanz und die Durchsetzung der eigenen Meinung – dies schloss jedoch die Abgrenzung von Eigenbereichen nach einer Art „Notwehrprinzip“⁸⁹ nicht aus. Eltern wurden zudem aufgefordert, Partner*innen ihrer Kinder zu werden, sie in ihrer Individualität anzunehmen und ihr eigenes Gefühl für die Würde des anderen und einen achtungsvollen Umgang zu sensibilisieren. Anstatt Demokratie zu predigen, solle sie gelebt werden.⁹⁰

Das gerade erwähnte „Notwehrprinzip“ findet sich in schwächerer Form auch in der antiautoritären Erziehung wieder, welche jedoch die Aufhebung aller Grenzen zugunsten von Freiheit forderte und zum Markenzeichen der 68er-Bewegung wurde. Ihr bekanntester Vertreter Alexander S. Neill machte sich für eine Moral der gegenseitigen Achtung im Sinne einer „Erziehung zur Respektierung der Rechte des anderen“⁹¹ stark. Außerdem forderte er, Kindern in ihrer Entwicklung jede nur mögliche Freiheit zu lassen. Denn „Freiheit ist für ein Kind nötig, weil es sich nur in Freiheit natürlich – und das heißt gut – entwickeln kann“⁹². Die Möglichkeit der freien Entfaltung, eingebettet in demokratisch getroffenen Vorschriften und Regeln zur Ordnung des Gemeinschaftslebens, führe zu Aufrichtigkeit, Rücksicht sowie weniger Angst und Aggressionsgefühlen. Somit sah er es als falsch an, etwas durch Autorität zu erzwingen. „Das Unglück der Menschheit liegt im Zwang von außen, mag er nun vom Papst kommen, vom Staat, vom Lehrer oder von den Eltern.“⁹³ Kindheit verstand Neill als Spielzeit – Freiheit umfasste somit auch das freie und selbst gestaltete Spiel, über welches sich die Kinder die Welt aneigneten. Neill war der Überzeugung, dass der Daseinszweck der Kinder das Führen eines eigenen, selbstbestimmten Lebens und der Sinn von Erziehung die Vorbereitung auf eben dieses sei.⁹⁴

Anhand dieses erziehungsgeschichtlichen Exkurses wird deutlich, dass selbst Kritiker*innen von Erziehung einräumen, Kinder absichtsvoll zu beeinflussen. Wilhelm Rotthaus stellt diesbezüglich

⁸⁸ Rotthaus 2004, S. 20, Anpassung L.K.

⁸⁹ Es galt der Grundsatz „Freiheit, solange die Freiheit des anderen nicht eingeschränkt wird“. Das Notwehrprinzip bedeutete somit, dass Erwachsene dem Kind zwangsläufig in dem Augenblick, in welchem es die Grenzen des Erwachsenen nicht respektierte, von selbst (defensive) Grenzen setzen. Durch die klare Abgrenzung, das Setzen eigener Grenzen, sollte dem Kind durch unnötige An- und Übergriffe die Entwicklung eines autonomen Ichs ermöglicht werden. (vgl. ebd., S. 21f.) Parallelen dazu finden sich heute bspw. bei Nora Imlau, einer Vertreterin der Bedürfnisorientierten Erziehung (BO), welche in ihren Erziehungsratgebern das Motto „Meine Grenze ist dein Halt“ etablierte (vgl. Kapitel 3.3).

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 19ff., 26; DKHW o.J. b, o.S.

⁹¹ Rotthaus 2004, S. 25.

⁹² Neill 1969, zit. n. ebd., S. 22.

⁹³ Neill 1969, zit. n. ebd., S. 23.

⁹⁴ Vgl. ebd., S. 22ff.

– ähnlich wie Paul Watzlawick es bezüglich Kommunikation formulierte – resümierend fest: „Wer Umgang mit Kindern pflegt, kann nicht nicht erziehen – allein schon deshalb, weil er sich nicht nicht verhalten kann“⁹⁵.⁹⁶

Auch wenn der Unmöglichkeit, nicht zu erziehen, widersprochen wurde, ist die Kritik nicht hinfällig, denn sie wandte sich insbesondere gegen die in der jeweiligen Zeit gängigen stark regulierenden, dominierenden und einengenden Erziehungspraktiken. Gemeinsam sind den Kritiker*innen daher auch die Ziele, welche sie für die Entwicklung der Kinder anstrebten: die Achtung vor der Eigenverantwortlichkeit des anderen, der Respekt vor den Rechten des anderen, die Gleichberechtigung aller Menschen sowie Freiheit als Grundrecht eines jeden Menschen.⁹⁷

Einhergehend mit den aufgeführten Entwicklungen und Bewegungen gründeten sich auch verschiedene, heute immer noch bedeutende Initiativen und Organisationen wie Save the Children (1919), der Deutsche Kinderschutzbund (1953), das Deutsche Kinderhilfswerk (1972) und die Deutsche Liga für das Kind (1977) sowie später die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (1994), welche sich für die Verwirklichung der Kinderrechte sowie weitere damit einhergehende Themen engagieren. Auf viele dieser Initiativen mit ihren Publikationen und Projekten wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit Bezug genommen.

2.2 Erziehung heute: Entwicklungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Nachdem soeben die erziehungsgeschichtlichen Strömungen seit Ende des Zweiten Weltkrieges dargestellt wurden, stellt sich nun die Frage: Wozu haben diese eigentlich geführt? Wie wird derzeit auf die Frage nach dem Sinn und Ziel von Erziehung geantwortet? Was sind aktuelle Entwicklungen und Debatten? Dieser Thematik soll sich nun im Folgenden gewidmet werden.

Die familiären und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern haben sich in den vergangenen Jahrzehnten in vielerlei Hinsicht geändert.⁹⁸ In der heutigen Gesellschaft ist eine universelle Vielfalt anzutreffen – an Kulturen, Lebensstilen und auch Familienkonstellationen. Beispielsweise haben demographische Veränderungen, ein hoher Anteil nicht ehelicher Geburten sowie steigende Scheidungszahlen zum Anstieg von Alleinerziehenden und Stieffamilien geführt.⁹⁹ Um ein gelingendes Aufwachsen in dieser

⁹⁵ Rotthaus 2004, S. 25.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 24f.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 24ff. Schon hier lassen sich Parallelen zur Kinder- und Menschenrechtsbildung sowie Demokratieerziehung erkennen, auf welche in Kapitel 3.1.3 Bezug genommen wird.

⁹⁸ Vgl. Ziegenhain/Fegert 2014, S. 42.

⁹⁹ Vgl. ebd.

gesellschaftlichen Vielfalt zu sichern, gewinnt daher ein verstärktes Zusammenspiel zwischen Familien und den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen, die „Bildungspartnerschaft“, an Bedeutung. Damit ist auch die Frage der Qualität der strukturellen Rahmenbedingungen in Institutionen sowie der Qualität pädagogischer Beziehungen¹⁰⁰ zunehmend wichtiger und zu einer gesellschaftspolitischen Frage geworden. Durch den stetigen Wandel, die zunehmende Mobilität, Globalisierung, Technisierung, den wirtschaftlichen Wettkampf, Ausbeutungen, politische Strömungen, den Klimawandel etc. kann Kindern keine sichere Zukunft mehr versprochen werden. Es gibt keine wohlgeordnete Welt, kein „Leitsystem“ mehr. Ethische und moralische Prinzipien und etablierte Regelungen menschlichen Zusammenlebens müssen durch die Vielfalt der Lebensentwürfe, Kulturen sowie Religionen etc. neu gedacht werden. Denn unsere heutige Gesellschaft steht vor einer der größten gesamtgesellschaftlichen sowie (bildungs)politischen Herausforderungen: Dem gelingenden Umgang mit der zunehmenden umfassenden Heterogenität.¹⁰¹

Das heißt: Aufgabe der Erziehung ist es, an die zu Erziehenden Widersprüchlichkeiten und Vielfältigkeiten bewußt [sic] heranzutragen, um das Erleben zu ermöglichen, daß [sic] die Vielfalt der Alternativen zu einer Bereicherung des Lebens führt.¹⁰²

Genau dies, Vielfältigkeit zu wollen, muß [sic] das Ziel einer Erziehung heute sein. Es muß [sic] in der Erziehung darum gehen, für die Auseinandersetzung mit Widersprüchlichkeiten und Unvereinbarkeiten zu sensibilisieren und zu lernen, Mehrdeutigkeit nicht nur zu ertragen, sondern zu begrüßen.¹⁰³

Dies bezeichnet Rotthaus als vielleicht wichtigstes Lernziel, insbesondere im Hinblick auf einen großen und in den kommenden Jahren vermutlich noch wachsenden Teil der Gesellschaft, welcher in einem anderen Land und einer anderen Kultur verwurzelt ist.¹⁰⁴

Durch die oben geschilderte Zunahme einer umfassenden Vielfalt in der Gesellschaft befindet sich diese auch in einem Widerspruch zwischen der breiten Überzeugung, dass Erziehung grundsätzlich notwendig und unverzichtbar sei, und der gleichzeitig anzutreffenden allgemeinen Erziehungsunsicherheit bis hin zur -verweigerung. Denn unterschiedlichste Überzeugungen führen zum Aufweichen oder gar Infragestellen vermeintlicher Selbstverständlichkeiten, was eine große Erziehungsunsicherheit – bis hin zur Orientierungslosigkeit – mit sich bringt. Sicherheiten nehmen durch das Wegbrechen von – früher oft religiösen und/oder gesellschaftlich normierten – Orientierungspunkten ab. Diesen mit dem Werteverfall einhergehenden Wandel erzieherischer Einstellungen, Haltungen und Rahmenbedingungen hin

¹⁰⁰ Zu den Besonderheiten, Kennzeichen und Anforderungen an pädagogische Beziehungen siehe Kapitel 2.3.1.

¹⁰¹ Vgl. Ziegenhain/Fegert 2014, S. 42; Krappmann 2016, S. 17, 19.

¹⁰² Rotthaus 2004, S. 152.

¹⁰³ Ebd.; Die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten/Mehrdeutigkeiten auszuhalten, wird auch als Ambiguitätstoleranz bezeichnet.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 154f.

zu einer großen Verunsicherung verdeutlicht Rotthaus in der Schilderung seiner Beobachtungen:¹⁰⁵

Während Kinder früher durch eine übermäßige, einengende, autoritäre Erziehung in ihrer Entwicklung behindert wurden, scheint dies heute dadurch zu geschehen, daß [sic] sie aufgrund von Erziehungsunsicherheit und Erziehungsresignation kaum noch Grenzen kennenlernen.¹⁰⁶

Er plädiert daher dafür, Erziehung weitestgehend aus ihren normativen Zwängen zu lösen und Erziehungsziele so breit wie möglich zu definieren, um unterschiedliche Optionen der Verwirklichung und Flexibilität zu ermöglichen.¹⁰⁷

2.2.1 Gewalt in der Erziehung – Häufigkeit, Ursachen und Formen

Trotz des aufkommenden Bewusstseins in der Nachkriegszeit, dass sich in der Erziehung etwas ändern muss, haben sich Erziehungsprinzipien der Machtausübung noch lange gehalten. Auch heute ist Gewalt in all ihren Facetten noch allgegenwärtig. Trotz wichtiger Reformen kommt es immer wieder zu Gefährdungen durch Vernachlässigung oder Gewalt – sei es durch Überforderung der Eltern, durch andere Personen im familiären Umfeld oder durch Defizite in öffentlichen Institutionen. Die im vorangegangenen Kapitel geschilderte große Erziehungsunsicherheit, welche oft durch Grenzenlosigkeit in Verbindung mit daraus folgender Überforderung auf Seiten der Kinder sowie Resignation, Verzweiflung und Wut auf Seiten der Erwachsenen zum Ausdruck kommt, mündet zudem nicht selten in beiderseitiger Gewalt.¹⁰⁸

In der Geschichte war Gewalt ein weit verbreitetes Erziehungsmittel. Zahlreiche Kinderbuchklassiker zeugen noch davon. Erst im Jahre 1973 wurde in der BRD die Prügelstrafe in Schulen verboten. In der DDR war dies schon 1949 geschehen. In der elterlichen Erziehung war Gewalt jedoch weiterhin als Erziehungsmethode erlaubt und verbreitet. Organisationen wie der Kinderschutzbund setzten dem wiederholt entgegen: „Kinder brauchen Liebe, keine Hiebe“¹⁰⁹. Durch die Sorgerechtsreform von 1980 war in der BRD erstmals von elterlicher „Sorge“ anstatt von elterlicher „Gewalt“ die Rede, entwürdigende Erziehungsmaßnahmen wurden als unzulässig erklärt.¹¹⁰ Allerdings war eine maßvolle körperliche Züchtigung auch weiterhin erlaubt. So dauerte es noch 20 Jahre, bis im Jahr 2000 körperliche und seelische Misshandlungen erstmals verboten und in einem eigenen Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung in § 1631 Abs. 2 BGB verankert wurden.¹¹¹ Darin heißt es, dass jedes Kind ein Recht auf gewaltfreie

¹⁰⁵ Vgl. Rotthaus 2004, S. 9ff., 15f.

¹⁰⁶ Ebd., S. 11.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 153.

¹⁰⁸ Vgl. ebd. S. 15; Aktionsbündnis Kinderrechte 2017, S. 5; Aktionsbündnis Kinderrechte 2018, S. 6.

¹⁰⁹ Bspw. in der gleichnamigen Veröffentlichung „Kinder brauchen Liebe, keine Hiebe. Hinweise für eine gewaltlose Erziehung“.

¹¹⁰ Vgl. Maywald 2016a, S. 38

¹¹¹ Ein wichtiger Baustein in der Kette bedeutender Kinderrechte (vgl. ebd.).

Erziehung hat – körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig. Seither wird Gewalt, insbesondere in körperlicher und sexualisierter Form, geächtet. Immer wieder tauchen jedoch in den Medien Berichte zu Übergriffen und Missbrauchsskandalen¹¹² auf. Öffentlich beachtet (sowie auch juristisch geahndet) werden dabei insbesondere körperliche und sexualisierte Gewalt. Auf der Ebene seelischer Verletzungen hingegen fehlt eine Beachtung schenkende, klärende Thematisierung. Die unterschiedlichen Facetten von Gewalt scheinen noch nicht allumfänglich im gesellschaftlichen wie auch fachlichen Diskurs angekommen zu sein.¹¹³

Prenzel und Winklhofer unterscheiden im Sinne der kindlichen Schutzrechte vier Kategorien von Gewalt gegen Kinder: körperliche Bestrafungen, sexuelle/sexualisierte Gewalt und Vernachlässigung – bspw. durch mangelnde Versorgung oder Vernachlässigung der Aufsichtspflicht – sowie seelische Verletzungen wie Beschämung, Entwürdigung und Anschreien. Letztere ist – obwohl gesellschaftlich vielfach ignoriert – in Institutionen die am häufigsten vorkommende Form von Gewalt gegen Kinder¹¹⁴, weswegen sie in der vorliegenden Arbeit im Zentrum stehen soll. Implizit sind in dieser Kategorisierung auch das Wegsehen und Dulden von Gewalt unter Kindern sowie das Miterleben von Gewalt eingeschlossen.¹¹⁵

Dabei ist Gewalt durch pädagogische Fachkräfte gegen Kinder in vielerlei Formen möglich – offenkundig und erkennbar oder versteckt und manchmal sehr subtil, einmalig oder wiederholt und in aktiver oder passiver Form (Unterlassen einer notwendigen Fürsorgehandlung).¹¹⁶

Allen Formen von Gewalt gemeinsam aber sind der fehlende Respekt vor der Integrität eines Kindes und die Verletzung seiner Rechte auf körperliche und seelische Unversehrtheit sowie auf gewaltfreie Erziehung.¹¹⁷

Genauso vielfältig wie die Ausprägungen dieses professionellen Fehlverhaltens sind auch dessen Ursachen. Das Auftreten wird durch das Zustandekommen verschiedener Risikofaktoren begünstigt – charakterliche Mängel, unverarbeitete eigene belastende Lebenserfahrungen, negative Haltungen gegenüber Kindern, veraltete verinnerlichte Glaubenssätze, Ausbildungs-

¹¹² Aktuell zu nennen sind hier bspw. der Missbrauchsskandal der katholischen Kirche oder bekannt gewordene Fälle in einer Gartenlaube in Münster sowie auch Hamburg. Aber auch institutionelle sexualisierte Gewalt wird in den Medien diskutiert – bspw. zuletzt der Fall einer Kita in Berlin-Spandau.

¹¹³ Vgl. Prenzel 2019, o.S.; Prenzel 2013, S. 13. Erste Schritte hin zur Thematisierung von psychischer Gewalt durch Fachkräfte wurden u.a. durch die INTAKT-Studie (vgl. Kapitel 2.3.2), die auf ihr basierenden Reckahner Reflexionen (vgl. Kapitel 3.2.2) sowie durch Veröffentlichungen wie bspw. „Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern“ von Maywald (2019) unternommen.

¹¹⁴ Vgl. Maywald 2019, S. 115; Prenzel 2020, S. 100; DIMR et al. 2017, S. 12. Weiterführendes dazu in Kapitel 2.3.2.

¹¹⁵ Vgl. Prenzel/Winklhofer 2014, S. 17.

¹¹⁶ Vgl. Maywald 2019, S. 12.

¹¹⁷ Ebd.

sowie strukturelle Defizite¹¹⁸, wie Personalengpässe und fehlende Unterstützung (im Team, aber auch durch mangelnde Wahrnehmung von Verantwortung durch die Leitung oder den Träger der Einrichtung). Die in diesem Zusammenhang möglichen Stress- und Krisensituationen können zu situativer Überforderung, bis hin zu Hilflosigkeit, führen, was sich dann wiederum in Form von Wut und Aggression äußern kann. Folgen sind oft, dass das kindliche Vertrauen in die Einrichtung als sicherer Ort gestört und das Selbstwertgefühl/-bewusstsein der Kinder massiv beschädigt wird.¹¹⁹

Mangelnde Rücksichtnahme und fehlende Solidarität im Team, aber auch Ignoranz oder ausbleibendes Handeln der Leitung können das Auftreten von professionellem Fehlverhalten begünstigen oder sogar fördern.¹²⁰

2.2.2 Macht und Diskriminierung in der Erziehung am Beispiel von Adultismus

Soeben wurden mögliche Formen institutioneller Gewalt beschrieben. Dabei wurde zuletzt auch auf strukturelle Mängel Bezug genommen. Im Folgenden soll nun eine besondere Form struktureller Gewalt – die (seelischen) Verletzungen durch ungleiche Machtverhältnisse – im Zentrum stehen. Macht in der Erziehung kann in Form von Mobilisierungsmacht¹²¹, Verfügungsmacht¹²², Handlungs- und Gestaltungsmacht¹²³ sowie Definitions- und Deutungsmacht¹²⁴ auftreten. Durch die Bestimmungs-, Bewertungs- und Sanktionsbefugnisse der pädagogischen Fachkräfte wird sie auch im pädagogischen Alltag ausgeübt. Denn dieser zeichnet sich durch die Parallelität von Gleichheit und Ungleichheit aus. Die Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern findet in zweifacher Weise statt: In Hinsicht auf den Subjektstatus der Kinder und die Forderung, auf Augenhöhe zu agieren und Kinder als gleichwertige Persönlichkeiten zu achten, ist sie eine Begegnung zwischen Gleichen. Sie ist jedoch auch eine Begegnung zwischen Ungleichen, da sie auf Seiten der Erwachsenen unausweichlich auf einem Vorsprung an Wissen, Erfahrung und Können beruht und die Erwachsenen in der Verantwortung stehen, die Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen. Diese Verantwortung existiert jedoch nicht

¹¹⁸ Diese strukturellen Mängel, bspw. ein ungenügender Fachkraft-Kind-Schlüssel, sollten als Risiko gesehen, jedoch nicht (als Ausrede) dazu benutzt werden, die Verantwortung der handelnden Fachkräfte und Leitungen zu verdecken. Vielmehr sind in diesem Zusammenhang Leitung, Träger und Politik gefragt, durch die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen für eine gute Strukturqualität zu sorgen (vgl. Maywald 2019, S. 19).

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 7f., 12, 18ff.

¹²⁰ Ebd., S. 20.

¹²¹ Die Mobilisierungsmacht ist die Macht, Kinder dazu zu bewegen, die Anliegen der Erwachsenen „ihnen zuliebe“ zu unterstützen.

¹²² Erwachsene haben Zugriff auf Ressourcen und können entscheiden, wem sie diese zugestehen oder vorenthalten möchten.

¹²³ Handlungs- und Gestaltungsmacht meint die Macht, die Lebenswelt von Kindern zu gestalten und zu verändern. Dies betrifft bspw. Entscheidungen über Projektthemen und Ausflüge, die Tagesstruktur sowie die Gestaltung der Räumlichkeiten.

¹²⁴ Unter Definitions- und Deutungsmacht wird die Beeinflussung der Meinungsbildung von Kindern verstanden, indem bspw. die Ausdrucksformen von Kindern bewertet und kommentiert werden.

in umgekehrter Weise. Mit dieser Asymmetrie ist eine strukturelle Machtungleichheit verbunden.¹²⁵ Eine besondere Herausforderung für die Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern ist daher die Balance im Verhältnis zwischen ihnen zu finden – einerseits die Wahrung der Gleichberechtigung und andererseits auch die Anerkennung der Verschiedenheit. Denn wird die Balance einseitig in Richtung Ungleichheit verkehrt, besteht die Gefahr, dass sich die Verantwortung der Erwachsenen in eine Verfügungsmacht über das Kind wandelt. Daher sollte die Macht ausschließlich an den besten Interessen des Kindes, also am Kindeswohl, ausgerichtet gebraucht werden.¹²⁶

Die Realität ist jedoch oftmals eine andere. Machtmissbrauch findet zumeist in Form einer diskriminierenden Haltung gegenüber dem Kind statt. Bereits Korczak schrieb diesbezüglich: „Wir kennen das Kind nicht, schlimmer noch: wir kennen es aus Vorurteilen“¹²⁷. Denn häufig wird im Zusammenhang mit Bequemlichkeit oder pauschalisierten Vorannahmen über das Kind die Machtungleichheit ausgenutzt und die Überlegenheit der Erwachsenen in Form von Herabsetzung der Kinder aufgrund ihres geringeren Alters zum Ausdruck gebracht.¹²⁸ „Wenn Erwachsene davon ausgehen, dass sie intelligenter, reifer, kompetenter als Kinder und Jugendliche sind und daher über junge Menschen ohne deren Einverständnis bestimmen können, dann ist das Adultismus“¹²⁹, so eine Definition dieser sehr verbreiteten, oft bereits im Kleinkindalter beginnenden Diskriminierungsform. Dabei sind die Situationen, in denen dieses grenzüberschreitende, herabsetzende Verhalten auftritt, sehr vielfältig. Es reicht von alltäglichen Umgangsformen und Äußerungen wie „das verstehst du noch nicht“, „dafür bist du noch zu klein/jung“, „das ist nichts für Kinder“, „das kannst du noch nicht“, „weil ich es dir sage“ und Worten wie „kindisch“ über ungefragtes Streicheln, Berühren oder gar Küssen bis hin zu besonderen Regeln, die nur für die Kinder, nicht aber für die Erwachsenen, gelten und sind sowohl im familiären Umfeld als auch in der institutionellen Kinderbetreuung zu finden. Die Diskriminierung von Kindern beginnt somit „bei der Art und Weise in der wir mit Kindern sprechen, schließt zahlreiche unbegründete Selbstbestimmungs- und Freiheitseinschränkungen ein und gipfelt in physischer Gewalt gegenüber Kindern.“¹³⁰ Häufig wird diese Ungleichbehandlung seit Jahrzehnten praktiziert und sogar von sozialen Institutionen, Gesetzen und Traditionen unterstützt, sodass sie unreflektiert hingenommen, als alltäglich und gegeben angesehen wird. Auf Grund dessen beginnen die Kinder diskriminierende, adultistische

¹²⁵ Vgl. Maywald 2016a, S. 15; Maywald 2016b, S. 63.

¹²⁶ Vgl. Maywald 2014, S. 91; Maywald 2016a, S. 16, 63ff.; Maywald 2016b, S. 63f.; Knauer/Hansen 2010, S. 25; Rudolf 2014, S. 21; DUVK o.J.

¹²⁷ Vgl. Janusz Korczak, 1967, zit. n. Richter 2013, S. 3.

¹²⁸ Dies geschieht zumeist in der Konstellation Erwachsener – Kind, kann jedoch ebenso zwischen älteren und jüngeren Kindern auftreten (vgl. ebd., S. 5; AWO 2020, S. 1).

¹²⁹ NCBI 2004, S. 10, zit. n. Richter 2013, S. 6.

¹³⁰ Ritz 2008, S. 47, zit. n. ebd., S. 7.

Verhaltensweisen zu verinnerlichen („verinnerlichter Adultismus“). Mit der Funktionsweise von Diskriminierung in ihren Grundzügen werden sie auch beim Aufbegehren gegen diese vertraut gemacht: die Überlegenheit der Erwachsenen wird dann oft noch verstärkt und das unerwünschte Verhalten entsprechend sanktioniert, wodurch die Kinder ihre eigene Machtlosigkeit zu spüren bekommen. Kinder erleben, dass ein Machtmissbrauch und die Abwertung anderer ihnen selbst zu Nutze werden kann und auch in Verbindung mit anderen Diskriminierungsformen¹³¹ seine Wirkung entfaltet. „Kinder lernen früh – und zwar von den Menschen, die sie lieben – dass Unterdrückung in Ordnung ist.“¹³² Damit ist Adultismus, als erste Diskriminierungserfahrung fast eines jeden Menschen, das „Einstiegstor“ für die Akzeptanz oder gar das Ausüben anderer Formen von Diskriminierung und Gewalt.¹³³

2.2.3 Von der Er- zur Beziehungskompetenz – auf dem Weg zu einem neuen Generationenverhältnis

Dieser diskriminierenden Haltung stellen sich heute immer mehr Menschen entgegen – Fachkräfte wie Eltern. Auch in der Literatur wird ein neuer Umgang, ein neues Verständnis von Autorität und Erziehung propagiert. Beispielsweise stellten Haim Omer und Arist von Schlippe im Jahr 2010 ein Konzept eines gewandelten Autoritätsverständnisses¹³⁴ – ohne Gewalt, sondern durch Beziehung – sowohl für den familiären als auch den institutionellen Kontext vor. Grundbaustein dieses Konzeptes ist ein demokratisches und partnerschaftliches Selbstverständnis, eine Autorität, welche von Stärke, aber nicht von Macht und Unterdrückung gekennzeichnet ist. „Stärke ist nicht mehr mit Macht gleichgesetzt, nicht mehr Mittel, den anderen zu kontrollieren, sondern bedeutet Wahrung der eigenen Präsenz, unabhängig vom Verhalten des Gegenübers.“¹³⁵ An die Stelle der traditionellen Autorität durch Macht, Distanz, Furcht und Gehorsam tritt eine neue Autorität durch Präsenz, Nähe und Beziehungsarbeit. Es geht darum, sich nicht als scheinbar vollkommene Autorität über jemanden zu erheben, sondern durch das Vorleben von Werten wie Achtung, Beachtung, Achtsamkeit und Würde sowie eine offene, transparente Fehlerkultur Autorität auszustrahlen¹³⁶ – ein Gedanke, der auch beim gerade in der familiären Erziehung erstarkenden Konzept der Bedürfnisorientierung (BO)¹³⁷

¹³¹ Weitere diskriminierungsrelevante Merkmale sind bspw. das Geschlecht, die Nationalität, die ethnische Herkunft, die Religion/Weltanschauung, der soziale Status, die sexuelle Orientierung oder körperliche und geistige Fähigkeiten. Diese Verbindung verschiedener Diskriminierungsmerkmale nennt man Intersektionalität.

¹³² NBCL 2004, S. 12, zit. n. Richter 2013, S. 8.

¹³³ Vgl. ebd., S. 5ff.; AWO 2020, S. 1f.

¹³⁴ In: Omer/von Schlippe 2010. Vorherige Veröffentlichungen zum neuen Autoritätsverständnis waren bspw. Autorität durch Beziehung (2004) sowie Autorität ohne Gewalt (2002).

¹³⁵ Omer/von Schlippe 2010, S. 47.

¹³⁶ Vgl. Omer/ von Schlippe 2010, S. 28f., 33.

¹³⁷ Die Bedürfnisorientierung wird in manchen Kontexten auch Beziehungs- oder Bindungsorientierung genannt. Weiterführendes dazu in Kapitel 3.3.

vertreten wird. Eine ihrer bekanntesten Vertreterinnen, Susanne Mierau, fordert ein Erziehen ohne Druck und Macht, damit Kinder „frei und unverbogen“¹³⁸ aufwachsen können.

Diesen signifikanten Wandel im Autoritätsverständnis versuchte auch schon Donald W. Winnicott, ein englischer Kinderarzt und Psychoanalytiker, zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Begriff der „good enough mother“ herbeizuführen. Er bekräftigte, dass der Anspruch nicht Perfektion sei, sondern „genügend gute“ Beziehungen im Generationenverhältnis.¹³⁹ Dem schloss sich in aktuellerer Zeit auch der Familientherapeut Jesper Juul an, welcher Gelassenheit statt Perfektionismus sowie ein neues Generationenverhältnis anstrebte, welches durch ein Miteinander, durch Vertrauen, Liebe und Respekt gekennzeichnet ist. Er forderte das Abwenden von der (klassischen) Erziehung hin zu einer Beziehungskompetenz. Denn für die Vorbereitung auf das Leben bräuchten Kinder tragfähige Beziehungen.¹⁴⁰

Auch der Kinderpsychiater und Systemiker Wilhelm Rotthaus regt daher zu einer Beziehung von Kindern und Erwachsenen an, welche sowohl die Unterschiede zwischen beiden berücksichtigt als auch der Erfüllung partnerschaftlicher Gleichberechtigung nachkommt. Dadurch wäre „das Kind nicht mehr Objekt erzieherischer Bemühungen, sondern bleibt Subjekt seines Lebens und seiner Entwicklung“^{141, 142}

Erziehung wird dann verstanden als ein interaktiver Prozess, in dem die Handlungen aller beteiligten Partner gleich wichtig sind, auch wenn Kinder und Erwachsene unterschiedliche Rollen und Aufgaben haben.¹⁴³

Er betont, dass das Kind nicht das Rohmaterial in der Hand eines Meisters, sondern ein eigenständiges Lebewesen sei, das je nach Neigungen und Bedürfnissen handelt und reagiert. Durch diese Subjektstellung könne es nicht „erzogen“ werden, sondern erziehe sich im Grunde selbst.¹⁴⁴ Auf diese Ansicht stützen sich auch zahlreiche andere moderne Konzepte und sehen die Aufgaben der Autorität darin, die Kinder zu begleiten, zu stützen, ihnen Orientierung zu geben, sie liebevoll zu führen oder auch ihnen „Leitwölfe“ zu sein (Juul). Auf dieser Grundlage wird eine Erziehung zu einem friedlichen Zusammenleben in der Welt möglich, welche u.a. für Rotthaus die Antwort auf die Herausforderungen der Moderne darstellt.¹⁴⁵ Heutige Ziele von Erziehung umfassen daher sozial-emotionales Lernen (SEL), die Vorbereitung auf ein demokratisches Miteinander und den Umgang mit Verschiedenheit, Toleranz sowie

¹³⁸ So auch der Titel ihres neuesten Bestsellers (2021).

¹³⁹ Vgl. Prengel 2016, S. 153.

¹⁴⁰ Vgl. Imlau 2012, S. 46ff.; Pietsch 2007, o.S. Weiterführendes zu den Ansichten Juuls in Kapitel 3.3.

¹⁴¹ Rotthaus 2004, S. 10.

¹⁴² Vgl. ebd.

¹⁴³ Ebd.; Auf die Qualität dieses interaktiven Prozesses wird in Kapitel 2.3.2 näher eingegangen.

¹⁴⁴ Vgl. Rotthaus 2003, zit. in Omer/von Schlippe 2010, S. 43.

¹⁴⁵ Vgl. Rotthaus 2004, S. 10.

Verantwortungsübernahme¹⁴⁶, wozu es einer gewaltfreien, vorurteilsbewussten¹⁴⁷ sowie inklusiven Erziehung bedarf. Somit sind die in Kapitel 2.1 zuletzt aufgeführten Werte auch heute noch als Erziehungsziele vertreten. Doch bis zu ihrer wirklichen Umsetzung in der außer- sowie innerfamiliären Erziehung ist es noch ein langer Weg.

2.3 Die Bedeutung der Beziehung für die kindliche Entwicklung

Soeben wurde aufgezeigt, dass der zentrale Wandel im neuen Autoritätsverständnis insbesondere der Fokus auf der Bindung und Beziehung sowie der Interaktionsqualität ist. Daher soll nun nochmals gesondert auf deren Bedeutung für die kindliche Entwicklung Bezug genommen werden.

Dass Kinder in sozialen Interaktionen und durch emotionale Beziehungen lernen, sich durch diese entwickeln, ist heute die allgemein anerkannte Grundannahme moderner Entwicklungspsychologie. Der Beziehungsqualität zu den Bezugspersonen kommt somit eine herausragende Bedeutung zu: Sie ist die entscheidende Variable für den kindlichen Entwicklungsverlauf – für die Bedingungen, unter denen sich Kinder entwickeln, bilden und lernen.¹⁴⁸

[...] der Ertrag früher Bildungsprozesse [hängt also] von Beziehungs- und Bindungsprozessen ab, [...] [denn] Bildungsangebote werden nur dann vom Kind wirklich wahrgenommen, wenn sie in funktionierenden Beziehungen eingebettet sind.¹⁴⁹

Wissenschaftliche Untersuchungen verschiedener Forschungsperspektiven – Traumaforschung, Erziehungsstilforschung, Bindungsforschung, Bedürfnisforschung, Resilienzforschung, Gewaltforschung, Vertrauensforschung sowie erziehungswissenschaftliche Relationstheorien, Bildungstheorien und Anerkennungstheorien – kamen zu dem grundlegenden Ergebnis, dass „genügend gute Beziehungen [...] für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit, für den kognitiven Lernprozess und für die demokratische Sozialisation unerlässlich [sind]“¹⁵⁰.¹⁵¹

Insbesondere die Bindungstheorie belegt die Bedeutung positiver, anerkennender und zuverlässiger, vertrauter Beziehungen sowie sicherer Bindungserfahrungen für eine gelingende Entwicklung. Sie stellen die Voraussetzung für viele weitere Entwicklungsprozesse, für ein großes Explorationsinteresse dar. Soziale und kognitive Fähigkeiten, wie sie in

¹⁴⁶ Diese wird aktuell wichtiger denn je – u.a. durch Flüchtlingskrisen, den Klimawandel mit seinen einhergehenden Naturkatastrophen sowie auch durch das Erstarken demokratiefeindlicher Strömungen.

¹⁴⁷ Zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung hat das Institut für den Situationsansatz (Ista) ein inklusives Praxiskonzept entwickelt. Es hat seinen Ursprung in den USA (es basiert auf dem Anti-Bias-Approach) und wendet sich gegen Diskriminierung.

¹⁴⁸ Vgl. Becker-Stoll 2018, S. 1; Ziegenhain/Fegert 2014, S. 35; Niproschke 2014, S. 240.

¹⁴⁹ Becker-Stoll 2018, S. 1, Anpassungen L.K.

¹⁵⁰ Prengel 2016, S. 153, Anpassungen L.K.

¹⁵¹ Vgl. ebd.

Bindungsbeziehungen entwickelt werden, können also das Lernen und damit den Erwerb von Bildung unterstützen.¹⁵² Grossmann und Grossmann betonen, dass, „wenn man Bildung will, [...] man sich auf Bindungen einlassen [muss]“¹⁵³. Denn sicher gebundene Kinder fühlen sich emotional aufgehoben und weisen dadurch ein größeres Selbstvertrauen auf. Die Bindungsperson fungiert als „sichere Basis“¹⁵⁴ (Ainsworth), von wo aus sie unbelastet und neugierig ihrem Erkundungsdrang nachgehen können.¹⁵⁵

Damit legen sichere Beziehungen das Fundament dafür, dass Kinder Spaß am Lernen haben, dass sie motiviert sind, auch schwierige Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen, sowohl in sozialen als auch in kognitiv anfordernden Situationen.¹⁵⁶

Negative Bindungen hingegen beeinträchtigen bereits in der frühen Kindheit das soziale Verhalten. Ohne eine entsprechende Prävention oder gar Intervention können sie im weiteren Leben mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit u.a. in Gewaltbereitschaft münden. Daher ist die protektive, auch negative Beziehungsvorerfahrungen kompensierende, sowie Resilienz stärkende Wirkung einer guten Beziehungsqualität nicht zu unterschätzen. Im Zusammenhang mit gewaltpräventiven Ansätzen stellt sie die wesentliche Kontextvariable für die Effektivität und Effizienz dar. Bis ins Erwachsenenalter hinein übt sie einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung aus und trägt somit langfristig zu Wohlbefinden und eigener Beziehungsfähigkeit bei.¹⁵⁷

Die Qualität der Beziehungen und Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander erweisen sich als Schlüssel zu Wohlbefinden und hoher Bildungsqualität.¹⁵⁸

2.3.1 Besonderheiten und Kennzeichen pädagogischer Beziehungen

Das vorangegangene Kapitel hat aufgezeigt, dass sich Kinder in Beziehungen entwickeln, welchen diesbezüglich eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Denn die Qualität früher Bindungen –beginnend in der Familie – übt einen erheblichen Einfluss auf die kindlichen Entwicklungschancen wie auch -risiken aus. Mit dem Hineinwachsen des Kindes in neue Entwicklungsumwelten gewinnen jedoch auch Beziehungen mit anderen Bezugspersonen an Bedeutung. Die meisten Kinder bauen sich ein „Netz“ an relevanten Bezugspersonen auf, auf welches sie zurückgreifen können, wobei die jeweiligen Beziehungen Unterschiede in der Entwicklung und Qualität aufweisen können.¹⁵⁹

¹⁵² Dies betrifft u.a. das Erleben als aktiv handelnde und selbstwirksame Person. Die Auswirkungen der Beziehungsqualität auf die Kompetenzentwicklung und den Lernerfolg betreffen dabei nicht nur die ersten Lebensjahre, sondern den gesamten Bildungsverlauf (vgl. Becker-Stoll 2018, S. 1).

¹⁵³ Grossmann & Grossmann 2006, S. 3, zit. n. Tellisch/ Prengel 2019, S. 37.

¹⁵⁴ Vgl. Ziegenhain/Fegert 2014, S. 34.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 34f.; Tellisch/Prengel 2019, S. 37; Becker-Stoll 2018, S. 1.

¹⁵⁶ Ziegenhain/Fegert 2014, S. 34.

¹⁵⁷ Vgl. Ziegenhain/Fegert 2014, S. 40; Niproschke 2014, S. 241, 246; Prengel 2013, S. 18.

¹⁵⁸ Becker-Stoll 2018, S. 4.

¹⁵⁹ Vgl. Ziegenhain/Fegert 2014., S. 39; Kalicki 2014, S. 49.

In Zeiten, in denen frühe und ganztägige institutionelle Bildung zunehmen, die Kinder einen erheblichen Anteil ihrer Lebenszeit in Bildungseinrichtungen verbringen, gewinnen insbesondere Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften für sie an existenzieller Bedeutung.¹⁶⁰ Verlässliche Beziehungen außerhalb der Familie sind zudem auch für risikobelastete Kinder, für welche die Eltern als verlässliche Bezugspersonen nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung stehen, von hoher Relevanz. Denn eine Vertrauensbeziehung außerhalb der Familie kann eine mögliche Risikobelastung abmildern. Guten pädagogischen Beziehungen wird daher eine hohe Bedeutung zugemessen.¹⁶¹

Doch was ist unter diesem Begriff eigentlich genau zu verstehen und was kennzeichnet sie?

Der Begriff der pädagogischen Beziehung „bezeichnet eine Arbeitsbeziehung zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und den Kindern beziehungsweise Jugendlichen [...], die sie betreuen, unterrichten, erziehen, beraten“¹⁶². Sie entwickelt sich aus einzelnen Interaktionsfolgen, welche in pädagogischen Institutionen erfolgen und „finden unablässig in allen pädagogischen Situationen, und das heißt unter allen strukturellen Bedingungen, sowohl in eher inkludierenden als auch in eher segregierenden Settings statt“¹⁶³. Sie können sich also sowohl fördernd als auch beeinträchtigend auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes auswirken: Anerkennungen wirken positiv und stärkend, während Verletzungen schädliche Folgen nach sich ziehen. Insbesondere bei jungen Kindern kommt pädagogischen Beziehungen eine ähnlich bildungsrelevante Bedeutung zu, wie der Eltern-Kind-Beziehung. Von dieser unterscheiden sie sich aber hinsichtlich bedeutender Aspekte, bspw. bezüglich der Dauer sowie in der Gewichtung von Zuwendung, Sicherheit und der Unterstützung bei der Exploration. Pädagogische Beziehungen sind also eigenständige Beziehungen, welche die Besonderheit aufweisen, dass sie gewöhnlich zeitbegrenzt und von strukturellen Gegebenheiten des Bildungssystems abhängig sind. Ein zentrales Qualitätsmerkmal stellt daher auch die Gestaltung von Übergängen im Verlauf von biografisch stattfindenden Wechseln von pädagogischen Beziehungen dar.¹⁶⁴

Dies verdeutlicht, dass auch im pädagogischen Kontext bedeutungsvolle Beziehungen mit relevanten Bezugspersonen vorzufinden sind, welche eine zentrale Voraussetzung für viele weitere Entwicklungsprozesse im Leben darstellen. Denn die Ausgestaltung der Beziehungsebene ist immer auch für andere Aspekte von Bildung relevant:¹⁶⁵

¹⁶⁰ Vgl. Prenzel 2016, S. 149; Winklhofer/Prenzel 2018, S. 106; DIMR et al. 2017, S. 6.

¹⁶¹ Vgl. Diers 2014, S. 225.

¹⁶² Prenzel 2013, S. 19, Anpassung L.K.

¹⁶³ Ebd., S. 15.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S.19; Ziegenhain/Fegert 2014, S. 35ff.

¹⁶⁵ Vgl. Prenzel 2013, S. 16; Ziegenhain/Fegert 2014, S. 34, 40.

[...] wenn die Beziehungsqualität mangelhaft ist, ist die Qualität aller anderen Dimensionen ebenfalls beeinträchtigt, denn wie gut die Ziele pädagogischen Handelns erreicht werden, hängt immer auch von der Qualität der pädagogischen Beziehung ab.¹⁶⁶

Prenzel, Tellisch und Winklhofer stellen in diesem Zusammenhang die Bedeutung guter pädagogischer Beziehungen, insbesondere einer guten Interaktionsqualität, für die persönliche Entwicklung und das Lernen – soziale wie kognitive Kompetenzen – sowie für das Gelingen demokratischer Sozialisation heraus. Die Qualität pädagogischer Beziehungen ist demnach die entscheidende Voraussetzung für eine gute Qualität von Beteiligungsangeboten und somit auch ein bedeutendes Fundament für die Verwirklichung der Menschen- und Kinderrechte.¹⁶⁷

[...] die Qualität pädagogischer Beziehungen [ist] sowohl für persönliche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen als auch für die Verwirklichung der Menschen- und Kinderrechte und für eine demokratische Erziehung bedeutsam.¹⁶⁸

Angestrebt werden daher Beziehungen, in denen wechselseitige Zugewandtheit, Sensibilität, Transparenz, Verlässlichkeit sowie Vertrauen entstehen können, also auch Beziehungen, denen Kinderrechte eine sichere Basis bieten, damit die Kinder sich in ihnen entwickeln und lernen können. „[Die] Kinder bringen [dabei] ihre besonderen Bedürfnisse in die Beziehung [mit] ein und gestalten diese aktiv mit.“¹⁶⁹ Entscheidend ist in diesem Zusammenhang der „Empfang“ der Kinder, die Haltung ihnen gegenüber sowie die gemeinsame Interaktion.¹⁷⁰

2.3.2 Der Stand der Forschung – empirisches Wissen über Interaktionsqualität

In Zusammenhang mit der soeben dargestellten Relevanz pädagogischer Beziehungen ist es umso erstaunlicher, dass die Beziehungsqualität lange Zeit weder öffentlich noch (fach-)politisch hinreichend diskutiert wurde und bisher noch weniger im Alltag mit Kindern entsprechende Berücksichtigung findet. In der jüngeren Vergangenheit wurde jedoch ein Schritt in die richtige Richtung unternommen, indem sich Forschungen mit dem Thema der Fachkraft-Kind-Interaktionen auseinandersetzten. Der Schwerpunkt lag dabei häufig auf dem Bereich der schulischen Bildung, darüber hinaus wurden aber vereinzelt auch Interaktionen in Gebieten der Sozialpädagogik sowie im Elementarbereich berücksichtigt.¹⁷¹

Die Forschungen mit verschiedensten Zugängen – von retrospektiven Interviews mit Kindern und Jugendlichen über Befragungen der Perspektive des Fachpersonals bis hin zu Beobachtungen der Praxis – belegen seelische Verletzungen durch Fachkräfte in Kontexten des schulischen Alltags sowie anderen pädagogischen Settings. So stellt Prenzel heraus, dass ca. ein

¹⁶⁶ Prenzel 2013, S. 16, Anpassung L.K.

¹⁶⁷ Vgl. Tellisch/Prenzel 2019, S. 35; Prenzel/Winklhofer 2014, S. 13, Prenzel/Winklhofer 2014b, S. 17; Winklhofer 2014, S. 60; Winklhofer/Prenzel 2018, S. 103.

¹⁶⁸ Prenzel/Winklhofer 2014b, S. 17, Anpassung L.K.

¹⁶⁹ Maywald 2016b, S. 63, Anpassungen L.K.

¹⁷⁰ Vgl. Maywald 2016b, S. 63; Krappmann 2014, S. 15

¹⁷¹ Vgl. Ziegenhain/Fegert 2014, S. 40; Prenzel 2013, S. 18.

Viertel aller Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie Jugendlichen als verletzend (einschließlich sehr ambivalent) einzustufen sind, 7,2% sogar schwerere Verletzungen aufweisen, und beruft sich dabei insbesondere auf die Ergebnisse der empirischen Beobachtungsstudie des Projektnetzes INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) unter ihrer sowie der Leitung von Antje Zapf (Universität Potsdam). Das Forschungsinteresse lag dabei auf der Analyse anerkennender und verletzender Interaktionsqualitäten in (früh-)pädagogischen Beziehungen, mit dem Ziel, zur Ausarbeitung einer Theorie anerkennenden bzw. verletzenden pädagogischen Handelns beizutragen.¹⁷² Das Team aus Forschenden unterschiedlichster Disziplinen erhob und analysierte gemeinsam Daten unterschiedlichster Szenen in pädagogischen Settings, bspw. Kitas und Schulen. Dabei lag der Fokus auf der jeweiligen einzelnen Interaktion zwischen Fachkraft und Kind. Untersucht werden sollte die Art und Weise, wie junge Menschen von pädagogischen Fachkräften wertschätzend oder verletzend angesprochen werden sowie die Häufigkeit der Interaktionen, welche in Bezug auf die Qualität pädagogischer Beziehungen positiv oder negativ sind. Bis zum Jahr 2013 bestand die Sammlung kleiner Vignetten aus 12.000 beobachteten Szenen, welche sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet wurden.¹⁷³

Zusammenfassend ließ sich festhalten, dass einzelne Fachkräfte sehr unterschiedlich arbeiteten – beobachtet wurden sowohl Fachkräfte mit außerordentlich anerkennendem Handlungsprofil als auch solche mit starker Tendenz zum Verletzen. Diese unterschiedlichen Handlungsweisen fanden sich manchmal sogar Tür an Tür. Zudem waren sowohl Einrichtungen mit guter Anerkennungskultur, in denen weniger Verletzungen vorkamen, als auch Einrichtungen mit einer deutlich schlechteren Interaktionsqualität vorzufinden. Die Haltung der Lehrperson „färbte“ dabei auf die anderen Kinder ab. Manchmal trafen „serielle Verletzungen“ auch immer wieder das gleiche Kind. Positiv vermerkt wurde, dass in dreiviertel – und somit der Mehrzahl – der beobachteten Szenen anerkennende oder neutrale Handlungsweisen vorzufinden waren, denn so zeigt die Untersuchung, dass ein individueller und vertrauensvoller Umgang zwischen Fachkräften und Kindern prinzipiell möglich und zum Großteil auch in der Praxis vorherrschend ist. Damit stimmt sie auch mit den Ergebnissen der von Wertfein, Wirts und Wildgruber 2015 veröffentlichten BIKE-Studie, welche Bedingungsfaktoren gelingender Interaktionen zwischen Kindern und Erzieher*innen in verschiedenen Situationen des bayrischen Kita-Alltages untersuchte und eine in vielen Bereichen recht gute Interaktionsqualität nachwies¹⁷⁴, überein.

¹⁷² Auf Grundlage dieser Studien wurden die Leitlinien der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (2017) für alle pädagogischen Arbeitsfelder formuliert, auf welche in Kapitel 3.2.2 näher eingegangen wird.

¹⁷³ Vgl. Prengel 2016, S. 155; Tellisch/Prengel 2019, S. 38ff.; Winklhofer/Prengel 2018, S. 104f.

¹⁷⁴ Die Ergebnisse der BIKE-Studie wiesen jedoch auch darauf hin, dass bei pädagogischen Kita-Fachkräften insbesondere im Bereich der Lernunterstützung ein ausgeprägter Weiterentwicklungsbedarf besteht (vgl. Wildgruber et al. 2014, S. 190f.).

Erforscht wurden zudem Zusammenhänge zwischen der Interaktions- (Prozess-), Orientierungs- und Strukturqualität.¹⁷⁵

Die INTAKT-Studie präsentierte als Ergebnis noch häufig gefundene Handlungsmuster der Anerkennung sowie der Missachtung, um auf diese aufmerksam zu machen und eine Diskussion darüber anzustoßen. Zu anerkennenden Handlungsmustern zählten: Zu Leistung ermutigen, Leistung anerkennen, zuhören, trösten, freundlich anlächeln/ in den Arm nehmen, Konflikte lösen helfen, Heiterkeit ermöglichen sowie konstruktiv Grenzen setzen. Muster der Missachtung waren: Anbrüllen, Fehler/Fehlverhalten böse kritisieren, nicht zuhören, Kinder ignorieren, Kummer nicht beachten, am Arm schütteln, sarkastisch ansprechen, lächerlich machen, beschämen, Hilfe durch Peers verbieten, vom Unterricht ausschließen, keine Grenzen setzen sowie aggressiv agieren.¹⁷⁶

Die neueste Explorationsstudie von Astrid Boll und Regina Remsperger-Kehm¹⁷⁷ untersuchte zudem insbesondere die Perspektive der Fachkräfte auf Handlungserfordernisse hinsichtlich der Verhinderung verletzender Verhaltensweisen in Kindertageseinrichtungen und widmete sich dabei auch den Formen, Umgangsweisen sowie Ursachen. Auch die Forscherinnen stellten eine große Bandbreite verletzender Verhaltensweisen fest, welche oftmals subtil und kaum spürbar beginnen, sich aber bis hin zur Missachtung der kindlichen Würde steigern können.¹⁷⁸

Auf die sich aus den Forschungsergebnissen der genannten Studien ergebenden Anforderungen zur Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen hin zu einer genügend guten pädagogischen Qualität wird im weiteren Verlauf der Arbeit (z.B. Kapitel 4.3.1) Bezug genommen. Die Untersuchungen verdeutlichen, dass pädagogischen Fachkräften als entscheidenden Träger*innen der pädagogischen Qualität¹⁷⁹ Verantwortung für die bestmögliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zuteilwird. Es stellt sich daher auch die Frage, was pädagogischem Handeln als Orientierung dienen kann. Im folgenden Kapitel soll daher der Beitrag der Kinderrechte als „ethischer Kompass“ erörtert werden.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 186f.; Tellisch/Prengel 2019, S. 39, 44, 49; Winklhofer/Prengel 2018, S. 105.

¹⁷⁶ Vgl. Prengel 2016, S. 156; DIMR et al. 2017, S. 12.

¹⁷⁷ Boll, Astrid; Remsperger-Kehm, Regina (2021): Verletzendes Verhalten in Kitas – Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

¹⁷⁸ Vgl. GEW 2021, S. 5, 10.

¹⁷⁹ Vgl. Heimlich 2017 nach Mehring 2019, S. 154; weitere Ausführungen zu diesem Thema in Kapitel 3.1.

3 Wie erziehen? – Kinderrechte als „ethischer Kompass“ für pädagogisches Handeln? – Umsetzung in die Praxis

In diesem Kapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, wie eine Antwort auf die bereits geschilderten aktuellen Herausforderungen gegeben werden kann. Was kann heute Handlungsorientierung im Bereich der Erziehung geben? Bisher waren traditionelle, zum Teil religiöse Überzeugungen wichtige Anknüpfungspunkte. Durch die Abnahme ihrer Verbindlichkeit bedarf es jedoch eines neuen handlungsleitenden Rahmens. Doch wie könnte dieser aussehen? In der öffentlichen Diskussion wurden in diesem Zusammenhang zwei gegensätzliche Forderungen, entweder nach der Rückbesinnung zu alten überkommenen Normen und Werten oder nach einer wenig konkreten Neuorientierung laut. Dabei ist die Rückkehr zu alten Erziehungsformen und Denkweisen, wie der grundlegenden Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, ebenso wenig tragfähig, wie die Aufgabe jeglicher Erziehung. In einer zunehmend multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft können die traditionellen Überzeugungen keine allgemeine Akzeptanz und Legitimation mehr beanspruchen – es herrscht ein großes Misstrauen gegenüber ideologisch geprägten moralischen Forderungen. Dies kann aber nicht einen gänzlichen Verzicht auf Orientierung bedeuten. Daher regt u.a. Rotthaus einen Schritt von der moralischen Orientierung hin auf die Ebene der Ethik an und fordert einen „Verzicht auf moralische Werte und Normen zugunsten einer ethischen Orientierung menschlichen Handelns als Ziel von Erziehung“¹⁸⁰. Im Gegensatz zur Moral, welche eine von außen an den Einzelnen herangetragene Forderung ist, betrifft eine ethische Orientierung grundsätzliche Einstellungen und Haltungen, aus denen heraus Handeln abgeleitet wird. Im Zusammenhang mit der Notwendigkeit einer ethischen Ausrichtung in der Erziehung stellt sich jedoch auch die Frage, woran sich diese orientieren, dieser als Leitfaden dienen kann, denn auch ethisches Handeln braucht eine Fundierung.¹⁸¹

Was kann dafür als Handlungsorientierung herangezogen werden, die Richtung weisen? Wie und worüber lassen sich Wertebildung und ethische Debatten in der Pädagogik verankern?

Für eine solche Neuorientierung bedarf es sicherer Werte und neuer Ausrichtungen, einer Orientierungsethik. Denn pädagogische Fachkräfte, welche mit Kindern arbeiten, brauchen einen inneren Wertekompass, eine klare Orientierung und verbindlichen Maßstab dafür, was kindgerecht ist. Daher liegt ein Bezug auf die globalen, praktisch universell ratifizierten Kinderrechte als „ethischer Kompass“ nahe. Als Menschenrechte für Kinder leisten sie „einen wichtigen Beitrag für gelingende pädagogische Beziehungen, als es ihre Funktion ist, Macht zu

¹⁸⁰ Rotthaus 2004, S. 10.

¹⁸¹ Vgl. ebd. S. 10, 16, 132, 135f.; Maywald 2016a, S. 8; Maywald 2019, S. 120.

begrenzen¹⁸² und Erniedrigung, Gewalt, Ausgrenzung sowie Diskriminierung zu verhindern. Sie geben dem Handeln der pädagogischen Fachkräfte eine Grundlage, Zweckbestimmung sowie rechtliche und ethische Legitimation und tragen damit dazu bei, verinnerlichte Glaubenssätze zu hinterfragen und innere Haltungen sowie Einstellungen anzuregen, aus denen heraus sinnvolles erzieherisches Handeln unter den einmaligen Bedingungen der jeweiligen Einzelsituation möglich wird.¹⁸³

Im Zentrum einer kinderrechtlichen Orientierung in der Erziehung steht die Verwirklichung sinnvoller, für die Zukunft des Menschen lebensnotwendiger Ziele – Demokratie- und Werteerziehung, Verantwortungsübernahme, der Umgang mit Verschiedenheit und Toleranz sowie Sozial-Emotionales-Lernen –, zu welchem sie mit ihrer Subjektorientierung – dem Augenmerk auf Beziehung statt Erziehung – und dem Grundsatz einer vorurteilsbewussten, inklusiven und gewaltfreien Erziehung beiträgt. Dadurch wird sie auch den heutigen Zielen von Erziehung aus Kapitel 2.2.3 gerecht. Im Folgenden soll daher untersucht werden, was pädagogische Qualität in Hinblick auf Kinderrechte ausmacht und welche Bedeutung der frühkindlichen Bildung diesbezüglich zukommt. Daran anschließend werden Anforderungen und Herausforderungen, aber auch Chancen einer kinderrechtlichen Ausgestaltung dieser erörtert.¹⁸⁴

3.1 (Kinderrechtliche) Qualität und der Stellenwert frühkindlicher Bildung

Über die Rechte von Kindern wurde in der letzten Zeit, insbesondere im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie und deren Einschränkungen, viel debattiert. Dabei war das Recht auf Bildung, auch in Verbindung mit dem Recht auf gewaltfreie Erziehung, zentral. In diesem Zug geriet auch die Qualität der frühkindlichen Bildung und Erziehung wieder in aller Munde. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz und in jüngerer Vergangenheit das „Gute-Kita-Gesetz“ stellten den Stellenwert der frühkindlichen Bildung und Erziehung sowie in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung der (pädagogischen) Beziehung für das Lernen und die Entwicklung des Selbstwertes etc. heraus. Doch was bedeutet eigentlich eine qualitative frühkindliche Erziehung, was wird darunter verstanden? Dieser Frage soll in diesem Kapitel nachgegangen werden.

Obwohl es heutzutage in Deutschland einer Vielzahl an Kindern gut geht, gibt es immer noch einige Aspekte, wie die Kinderarmut, ungleiche und mangelhafte Bildungschancen sowie Teilhabe, der ungeklärte Aufenthaltsstatus von vielen Kindern mit Fluchterfahrung sowie

¹⁸² Rudolf 2014, S. 21.

¹⁸³ Vgl. ebd.; Maywald 2016a, S. 8f.; Maywald 2019, S. 120; Rotthaus 2004, S. 9.

¹⁸⁴ Vgl. Rotthaus 2004, S. 9.

jegliche Form von Gewalt gegen Kinder¹⁸⁵, in denen sowohl die Politik als auch die Elementarpädagogik gefordert sind. Denn Kinder und Jugendliche zu stärken, kann nur dort geleistet werden, wo sich diese auch aufhalten – in Tageseinrichtungen – und das am besten von Anfang an! Als oft erste Bildungs- und außerfamiliäre Instanz der Kinder kommt ihnen eine sehr wichtige und oft übersehene Rolle zu: Sie sind gesellschaftlich bedeutend für die künftige Innovationsfähigkeit Deutschlands, eine wichtige Kraft für mehr Chancengleichheit und soziale Integration sowie ein zentraler Baustein in der Bildungsbiografie eines jeden Einzelnen. Frühkindliche Bildung verfolgt daher seit langem einen ganzheitlichen Bildungsansatz: Betreuung, Bildung und Erziehung werden zusammen gedacht und praktiziert.¹⁸⁶

Die in Kapitel 2.3.2 vorgestellte Studie zum Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte weist jedoch auch in diesem Bereich auf Mängel in der kinderrechtlichen Qualität hin. Dies ist auch dahingehend bedeutsam, dass in Deutschland mehr als jedes dritte Kind unter drei Jahren derzeit in einer Kindertageseinrichtung oder Tagespflegestelle betreut, ein deutlicher Trend von einer Familien- hin zu einer Institutionenkindheit verzeichnet wird.¹⁸⁷ Mit der quantitativen Zunahme der Betreuungsplätze werden zudem unterschiedlichste, oft hohe Erwartungen verbunden, welche auch mit dem Förderauftrag nach § 22 KJHG einhergehen: eine familienentlastende, -fördernde und -bildende Funktion der familienergänzenden Betreuung, die Gewährleistung der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung, die Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenz und Bildung, der Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder sowie weitere, präventive Chancen der frühen Förderung. Inwieweit familienergänzende Tagesbetreuung dann aber tatsächlich den Kindern zugutekommt und zu mehr Chancengleichheit beiträgt, hängt erheblich von der pädagogischen Qualität der Angebote ab.¹⁸⁸

Dabei sind die Stabilität der Beziehungen sowie die Feinfühligkeit der Bezugspersonen für die Kinder besonders entscheidend. Ebenso spielen die Förderung des körperlichen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Wohls sowie die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen eine große Rolle. Eine dahingehend unzureichende Qualität birgt ein erhebliches Entwicklungsrisiko: die Überforderung der Selbstregulationskompetenz sowie Anpassungsfähigkeit, die Erschütterung des Sicherheitsgefühls sowie die Beeinträchtigung der seelischen Gesundheit.¹⁸⁹

¹⁸⁵ U.a. Missbrauchsskandale der katholischen Kirche – und damit verbundene gegenwärtige Vorwürfe gegenüber dem Vatikan – verweisen darauf, wie aktuell die Kinderrechtsdebatte noch ist.

¹⁸⁶ Vgl. Schäfer 2013, S. 3; Forum Menschenrechte 2011, S. 7, 9f.

¹⁸⁷ Vgl. Kalicki 2014, S. 48f.; Maywald 2016a, S. 111.

¹⁸⁸ Vgl. Maywald 2016a, S. 110ff.; Deutsche Liga für das Kind 2015, S. 2.

¹⁸⁹ Vgl. Maywald 2016a, S. 112; Deutsche Liga für das Kind 2015, S. 2.

Die NUBBEK-Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit), deren erste Ergebnisse im Frühjahr 2012 vorgestellt wurden, zeigte auf, dass sich bezüglich der Qualität deutscher Kindertageseinrichtungen kein einheitliches Bild abzeichnen lässt. Sie ist je nach Einrichtung sehr unterschiedlich. Die Qualitätsunterschiede bestehen unabhängig von der Region, Kommune und Trägerschaft. Zumeist (mehr als 80 %) bewegt sich die Qualität im mittelmäßigen, nicht guten Bereich, mit einem geringen positiven Ausschlag nach oben (weniger als 10 % mit guter Qualität) und einem etwas größeren negativen Ausschlag nach unten (12 % der Krippen und 7 % der Kindertagespflegestellen mit schlechter Qualität). Trotz verschiedenster Bemühungen und grundlegender Reformen hat sich die Qualität der Betreuung in den letzten Jahren kaum verbessert, mit nur wenigen einheitlichen bundesweiten (Qualitäts-)Standards.¹⁹⁰

In Fachkreisen herrscht jedoch Konsens darüber, dass die Qualität insbesondere vom Fachkraft-Kind-Schlüssel, der Gruppengröße, der Qualifikation der pädagogischen Fachkraft sowie von der Qualität der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern abhängt und sich in der pädagogischen Beziehung zwischen Fachkraft und Kind widerspiegelt. Ihre Weiterentwicklung wird dabei als gesamtgesellschaftliche Aufgabe sowie gemeinsames Ziel von Bund, Ländern und Kommunen verstanden. Daher wurden von ihnen in Zusammenarbeit mit Verbänden und Wissenschaft zu Beginn des Jahres 2019 wesentliche Punkte für die Qualitätsentwicklung erarbeitet und in einem neuen Vertragswerk, dem „Gute-Kita-Gesetz“¹⁹¹ verankert. Durch seine zehn Handlungsfelder – bedarfsgerechtes Angebot, guter Betreuungsschlüssel, qualifizierte Fachkräfte, starke Kita-Leitung, kindgerechte Räume, gesundes Aufwachsen, sprachliche Bildung, starke Kindertagespflege, Netzwerk für mehr Qualität sowie vielfältige pädagogische Arbeit – soll es die Kinderbetreuung verbessern und für mehr Chancengerechtigkeit sorgen. Ob sich dieser Anspruch verwirklichen und sich die großen Qualitätsunterschiede zwischen den Ländern mithilfe dieses Gesetzes abbauen lassen, ist jedoch fraglich, da jedes Bundesland selbst und frei über die Wahl des Handlungsfeldes sowie die konkret zu ergreifenden Maßnahmen entscheiden kann. Dies schließt zudem auch Maßnahmen zur Senkung der Kita-Beiträge mit ein. Somit liegt der Hauptkritikpunkt bezüglich des Gesetzes darin, die Verwendung der Fördermittel nicht ausschließlich auf die Qualitätssteigerung der Kinderbetreuung zu begrenzen, wodurch sich der Bund auf die Selbstverpflichtung der Länder verlassen müsse, dass sie geeignete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung trafen. Nicht zuletzt auch aufgrund der Befristung der Finanzierungshilfen bis 2022 kann die Wahl einer kurzfristigen Maßnahme wie der

¹⁹⁰ Vgl. Forum Menschenrechte 2011, S. 9f.; Deutsche Liga für das Kind 2015, S. 3; Maywald 2016a, S. 113. Kapitel 1.4.6 widmete sich den verschiedenen (länderspezifischen) Systemen.

¹⁹¹ Vgl. dazu auch Kapitel 1.4.6.

Raumgestaltung lukrativer sein als die Wahl einer längerfristigen, über die Befristung hinausgehende Maßnahme wie bspw. einem besseren Betreuungsschlüssel. Zudem lässt die fehlende Priorisierung hinsichtlich der zehn Handlungsfelder auch eine übergreifende Definition, was eine gute Kita ausmacht, vermissen.¹⁹²

In diesem Zusammenhang stellen u.a. diverse Positionspapiere, bspw. „Eckpunkte guter Qualität“ der Deutschen Liga für das Kind oder „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), heraus, dass in Bezug auf die pädagogische Qualität immer auch kinderrechtliche Qualität gemeint ist.¹⁹³ Bevor in Kapitel 3.1.4 hinsichtlich zentraler kinderrechtlicher Qualitätsmerkmale auf die Positionspapiere Bezug genommen werden und in Kapitel 3.1.5 eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zur Steigerung dieser kinderrechtlichen Qualität insbesondere im Hinblick auf pädagogische Beziehungen stattfinden kann, soll nachfolgend debattiert werden, was unter kinderrechtlicher Qualität bzw. Kindgerechtigkeit zu verstehen ist und wie eine kinderrechtliche Orientierung in der frühkindlichen Bildung gelingen kann.

3.1.1 Auf dem Weg zu mehr Kindgerechtigkeit – die Berücksichtigung kindlicher Grundbedürfnisse

Die vorangegangenen Ausführungen haben verdeutlicht, dass gute Qualität in Bezug auf pädagogische Arbeit sowie pädagogische Beziehungen und Kindgerechtigkeit unmittelbar zusammenhängen. Eine qualitativ hochwertige Kita gibt es nur in Form einer kindgerechten Kita.¹⁹⁴

Doch was bedeutet „kindgerecht“?

Die Aufgabe besteht darin, vom Kind ausgehend zu denken und eine an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientierte Erziehung, Bildung und Betreuung zu gewährleisten.¹⁹⁵

Doch auf welche kindlichen Bedürfnisse muss die Qualität dabei eigentlich bezogen sein?

Maywald führt als Antwort auf diese Frage den Katalog der sieben Grundbedürfnisse (basic needs) nach Brazelton und Greenspan (2002) an. Als erstes wird darin das *Bedürfnis nach beständigen, liebevollen Beziehungen* beschrieben. Stabile Beziehungen sind von zentraler Bedeutung für die gute Entwicklung von Kindern – für Selbst- und Fremdwahrnehmung, Urteils-

¹⁹² Vgl. Deutsche Liga für das Kind 2015, S. 3; Maywald 2016a, S. 113.

¹⁹³ Diesbezüglich werden auch Forderungen nach der Entwicklung eines Berufsethos sowie der Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz lauter, welche in Kapitel 3.2 sowie 4.1 aufgegriffen werden.

¹⁹⁴ Vgl. Maywald 2016a, S. 108.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 8f.; Becker-Stoll 2018, S. 1; DKSB NRW 2015, S. 6.

und Gewissensbildung. Vor dem Hintergrund früher emotionaler Erfahrungen bildet sich das moralische Gefühl heraus. Das (zweite) *Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit* kommt im Versagen von Gewalt als Erziehungsmittel in jeglicher Form zum Ausdruck. Der Anerkennung der Menschenwürde folgt das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Drittens geht es um das *Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen* – nach Bestätigung ihrer individuellen Gefühle und Förderung ihrer Talente und Fähigkeiten. Neben diesen individuellen Erfahrungen geht es auch um das (vierte) *Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen*. Mit wachsendem Alter bewältigen Kinder eine Reihe von Entwicklungsstufen. Auf jeder erwerben sie Grundbausteine der Intelligenz, Moral, seelischen Gesundheit und geistigen Leistungsfähigkeit. Daher ist auf jeder Stufe ein geschützter Rahmen für selbständige altersgerechte Erfahrungen notwendig. In diesem brauchen Kinder aber auch *sinnvolle Begrenzungen und Strukturen* (fünftes Grundbedürfnis) – basierend auf Zuwendung und Fürsorge statt Angst und Strafe –, damit Freiraumeroberung und gefahrlose Entwicklung möglich werden. „Wohlwollende erzieherische Grenzsetzung fordert die Kinder auf liebevolle Weise und fördert beim Kind die Entwicklung innerer Strukturen.“¹⁹⁶ Im Sinne der Bedeutung des Wortes Autorität (von lat. „augere“: wachsen lassen, mehren, fördern) geht es darum, die freie Entfaltung der Kinder zu unterstützen. Eine weitere wichtige Basis für das soziale Lernen ist die Entwicklung von Freundschaften (sechstes Grundbedürfnis), weshalb Kinder ein *Bedürfnis nach stabilen und unterstützenden Gemeinschaften* haben. Das siebte und letzte Grundbedürfnis stellt das nach *einer sicheren Zukunft für die Menschheit* dar – und ist gerade in der heutigen Zeit mit Herausforderungen wie dem Klimawandel zentral.¹⁹⁷

Auch Fabienne Becker-Stoll bezieht sich bei ihrer Antwort auf die oben gestellte Frage auf die kindlichen Grundbedürfnisse, allerdings nach den beiden amerikanischen Motivationsforschern Deci und Ryan (1995). Sie unterscheiden – etwas zusammengefasst – lediglich drei psychische Grundbedürfnisse: *nach Bindung* – dem Bedürfnis enge zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen und sich als liebesfähig und liebenswert zu erleben –, *nach Kompetenz* – der Erfahrung, etwas zu können und für dieses Können auch anerkannt zu werden – sowie *nach Partizipation und Autonomie* – dem Grundbedürfnis nach Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung, Teilhabe und Teilgabe. Becker-Stoll betont, dass sich das Verständnis von Qualität in Kindertageseinrichtungen von diesen kindlichen entwicklungsspezifischen Bedürfnissen ableiten muss, da die Befriedigung physischer Grundbedürfnisse allein nicht zu einer gesunden kindlichen Entwicklung beitragen kann. Für die Stärkung von Resilienzfaktoren

¹⁹⁶ Maywald 2016a, S. 109f.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., S. 108ff.

sowie die Herausbildung einer tragfähigen Lernmotivation sei vielmehr auch eine angemessene Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse notwendig.¹⁹⁸

Die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben, Autonomie ist die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung, nicht nur in der frühen Kindheit - aber hier ganz besonders, weil Kinder gänzlich und existentiell von ihrer Umwelt abhängig sind um ihre physischen und psychischen Grundbedürfnisse befriedigen zu können.¹⁹⁹

Eine qualitative frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung setzt also voraus, dass sich die Kita den Kindern anpasst – und nicht umgekehrt. Die Gewährleistung dessen ist ein anspruchsvoller Prozess, bei dem Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Qualität stetig neu geprüft und verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden müssen.²⁰⁰

Qualität [...] [ist] ein dynamisches und [...] multiperspektivisches Konstrukt, das daher nur in einem partizipativen Prozess entwickelt werden kann: Was ‚gute‘ Qualität ist, ändert sich und unterliegt immer wieder einer Begründungsverpflichtung, es muss immer wieder von allen beteiligten Akteuren reflektiert, ausgehandelt und gesichert werden.²⁰¹

Einen möglichen wie „notwendigen Veränderungsimpuls für [die] Bildungsqualität“²⁰² stellt dabei die Einbindung der Kinder als gleichwertige Experten neben Wissenschaft, Verwaltung, Politik sowie frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in den Prozess der Qualitätsentwicklung dar. Denn eine zentrale Sichtweise bleibt häufig unbeachtet – die der Kinder selbst. Im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung hat das Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) daher 2018 eine Erkundungsstudie zur „Kita-Qualität aus Kindersicht“ durchgeführt und darin zehn Dimensionen herausgearbeitet, welche konkrete Anregungen für eine kindorientierte Praxis bieten. Demnach wollen Kinder in der Kita:

- sich als individuelle Persönlichkeiten wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein.
- sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört Spielwelten entwickeln.
- sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und sicher fühlen.
- sich im eigenen Können ge- und bestärkt erleben.
- sich frei und raumgreifend bewegen.
- sich selbst und die Welt forschend erkunden und existentielle Themen bearbeiten.
- sich in der Einrichtung rundum auskennen und im Alltag informiert sein.
- sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen.
- sich beteiligen, mitreden und mitentscheiden.
- Ausnahmen von der Regel und magische Momente erleben.²⁰³

¹⁹⁸ Vgl. Becker-Stoll 2018, S. 1f.; Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 85f. Kalicki betont in diesem Zusammenhang, dass „intrinsic Motivation [...] durch das Erleben von Zugehörigkeit und sozialer Einbettung befördert [wird], das Erleben von Heteronomie [hingegen] untergräbt die intrinsic Handlungsmotivation“ (Kalicki 2014, S. 50, Anpassung L.K.).

¹⁹⁹ Becker-Stoll 2018, S. 2.

²⁰⁰ Vgl. DKJS 2018, S. 1.

²⁰¹ Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 11, Anpassungen L.K.

²⁰² DKJS 2018, S. 1, Einfügung L.K.

²⁰³ Ebd., S. 2.

Das erhobene Qualitätsverständnis der Kinder ist insbesondere dahingehend anspruchsvoll, als es sich an drei fundamentalen Leitzielen ausrichtet: der Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit, Kompetenzerleben und Autonomie (insbesondere auch dann, wenn sie den Erwartungen und Vorurteilen der Erwachsenen nicht entsprechen), der umfassenden Respektierung der Rechte der Kinder (insbesondere durch demokratische Prinzipien) sowie der Gestaltung pädagogischer Räume, die ihren allseitigen Selbst- und Welterkundungsdrang unterstützen und damit Bildungsprozesse ermöglichen.²⁰⁴

Als frühpädagogisches Grundverständnis kann demnach eine Orientierung an den Bedürfnissen, Interessen, Ressourcen und Kompetenzen der Kinder als Basis aller in Kindertageseinrichtungen zu erfüllenden Aufgaben angenommen werden. Diese Forderung ist allerdings nicht neu, sondern wurde bereits vor vielen Jahren u.a. von Friedrich Fröbel, Maria Montessori u.v.a. formuliert. Neu und bisher noch nicht weit verbreitet ist es allerdings, das Konzept einer kindgerechten Kita mit den internationalen Kinderrechten zu begründen. Dabei liegt das eigentlich nahe, denn die weltweit geltenden Kinderrechte sind zentraler Bezugspunkt, wenn es darum geht, vom Kind ausgehend zu denken und die kindlichen Bedürfnisse, Interessen und Rechte zu berücksichtigen.²⁰⁵

3.1.2 Zur kinderrechtlichen Orientierung pädagogischen Handelns – Ziele und zugrundeliegende Perspektiven des Kinderrechts-Ansatzes

Soeben wurde aufgezeigt, dass es auf dem Weg zu mehr Kindergerechtigkeit einer kinderrechtlichen Orientierung pädagogischen Handelns bedarf. Allerdings kann diesem Qualitätsverständnis in der Praxis oft noch nicht ausreichend Rechnung getragen werden. Maywald beschreibt daher einen Rahmen zur Ausrichtung des Handelns von Personen sowie Organisationen an den der Konvention zugrundeliegenden Prinzipien in Form des sogenannten „Kinderrechts-Ansatzes“. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht allein die – subjektiven und situationsabhängigen – Bedürfnisse, sondern ebenso die Rechte – von einzelnen Situationen unabhängige, objektive Ansprüche – der Kinder auf Schutz, Förderung und Beteiligung in den Blick nimmt. Damit ist er ein auf die besonderen Bedürfnisse und spezifischen Rechte von Kindern ausgerichteter Menschenrechtsansatz mit vier ihm zugrundeliegenden, sich aus dem Charakter dieser Rechte ergebenden Prinzipien:²⁰⁶

Das *Prinzip der Universalität* bedeutet, dass die Kinderrechte weltweit für alle Kinder in gleicher Weise gültig sind. Alle Kinder sind hinsichtlich ihrer Rechte gleich, unabhängig ihrer Kultur,

²⁰⁴ Vgl. Nentwig-Geseman et al. 2017, S. 86.

²⁰⁵ Vgl. ebd. S. 8f., 85; Maywald 2016a, S. 8f.; DKSB NRW 2015, S. 6.

²⁰⁶ Vgl. Maywald 2014, S. 96f.; Maywald 2016a, S. 9, 28ff.; Maywald 2016b, S. 63; Maywald 2019, S. 124f.

Religion, Tradition, ihren Lebensumständen sowie ihrem Geschlecht und dürfen keine Diskriminierung erfahren. Dieser inklusive Ansatz ist ein Kernbestand der Menschen- und Kinderrechte. Das *zweite Prinzip ist das der Unteilbarkeit*. Dies meint, dass alle in der Kinderrechtskonvention enthaltenen Rechte untrennbar miteinander verbunden, als ganzheitliche Einheit zu betrachten sind. Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte erfahren die gleiche Geltung. *Kinder sind Träger eigener Rechte*, so lautet das *dritte Prinzip* des Kinderrechtsansatzes. Diese Rechte können weder verdient noch erworben werden. Sie sind unveräußerlich und stehen den Kindern allein deshalb zu, weil sie Kinder sind. Dieses Prinzip korrespondiert mit dem vierten und *letzten Prinzip der Erwachsenen als Verantwortungsträger*. Sie haben die Pflicht, Verantwortung für die Umsetzung der Kinderrechte zu übernehmen. Für das Wohl des einzelnen Kindes sind in erster Linie die Eltern verantwortlich. Aber auch Staat, Wirtschaft, Kultur, Sport, Medien, Verbände, Religionsgemeinschaften und Institutionen sowie alle Erwachsenen in einer Gesellschaft tragen Verantwortung für die Umsetzung der Kinderrechte.²⁰⁷

Ziel des Kinderrechtsansatzes ist es, dass jeder Junge und jedes Mädchen darauf vertrauen kann, dass seine bzw. ihre anerkannten Rechte in der Kita respektiert und umgesetzt werden.²⁰⁸

Der Kinderrechtsansatz zielt auf die volle Umsetzung der Rechte von Kindern nach der UN-Kinderrechtskonvention und nimmt sowohl deren individuelle Situation als auch die sie umgebenden gesellschaftlichen Einheiten wie Familie, Gemeinwesen, Nation und Weltbevölkerung in den Blick. Ein am Kinderrechtsansatz ausgerichtetes Handeln von Personen und Organisationen zeigt sich in allen Handlungseinheiten: in der Analyse der Ausgangssituation, der Planung, Durchführung und Verlaufskontrolle von Maßnahmen sowie deren Evaluation.²⁰⁹

Eine Verwirklichung des Ansatzes bedeutet demnach, sämtliche Aspekte der Institution mit Bezug zu Kindern – u.a. Leitbild und Konzept, Gestaltung des Alltags, pädagogische Angebote, Umgang mit Konflikten und Beschwerden, aber auch die Zusammenarbeit mit den Eltern – an den Rechten der Kinder zu orientieren. Dies stellt einen unverzichtbaren Baustein guter Qualität aller pädagogischen Fachkräfte sowie Einrichtungen dar und leistet einen entscheidenden Beitrag zu einer wertebasierten Pädagogik.²¹⁰

²⁰⁷ Vgl. Maywald 2014, S. 96f.; Maywald 2016a, S. 28f.; Maywald 2016b, S. 61ff.; Maywald 2019, S. 125.

²⁰⁸ Maywald 2016a, S. 28.

²⁰⁹ Ebd., S. 31.

²¹⁰ Vgl. ebd., S. 9, 28, 32.

3.1.3 Zugrundliegende kinderrechtliche Anforderungen – Kinder- und Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit

Der soeben vorgestellte Kinderrechtsansatz beschreibt nur grobe Schritte und Orientierungen hin zu einer kinderrechtlichen Qualität (früh)pädagogischen Handelns. Nun stellt sich die Frage, welche Anforderungen und kinderrechtlichen Vorgaben damit noch verbunden sind.

Wie und worüber lässt sich eine kindgerechte Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit verwirklichen? Was ist dabei von zentraler Bedeutung?

Grundlegend dafür ist, dass Kinderrechte im pädagogischen Alltag erfahrbar gemacht und gelebt sowie – auch das gemeinsam Erlebte – reflektiert werden.²¹¹

Eine „kindgerechte“ Kindertageseinrichtung bietet Kindern Schutz vor Gewalt und Missbrauch, fördert ihre gesunde Entwicklung, schafft Räume zum Ausprobieren, Spielen und Erholen und beteiligt sie an den sie betreffenden Entscheidungen.²¹²

Mit diesen Rechten sollen für Kinder optimale Bedingungen der Entwicklung geschaffen werden. Die „praktische Umsetzung von Kinderrechten [fördert zudem] ein umfassendes Demokratieverständnis der Kinder und unterstützt sie in ihrer Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“²¹³. In Art. 29 der Kinderrechtskonvention ist dies auch als allgemeiner Förderungs- und Bildungsauftrag aller Bildungseinrichtungen verankert. Demnach soll Bildung u.a. zu einer freien Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung, der Kreativität und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten beitragen sowie auf die Vorbereitung auf ein verantwortungsvolles Leben in und wirkliche Teilhabe an einer freien Gesellschaft gerichtet sein. Zudem soll sie auch auf die Achtung der Menschenrechten abzielen²¹⁴ und die Wahrnehmung der eigenen Menschenrechte ermöglichen. Für die Verwirklichung der Kinderrechte ist dem Recht auf Bildung (Art. 28 KRK) im Allgemeinen sowie auch für Kindertageseinrichtungen eine zentrale Bedeutung zuzumessen.²¹⁵

[Denn] Bildung ist eine wichtige Grundlage dafür, den Lebensalltag kompetent zu bewältigen und so die eigene Zukunft selbstbestimmt zu gestalten. Sie ist Voraussetzung für die soziale Integration und gesellschaftliche Teilhabe und legt den Grundstock für Eigenverantwortung und Solidarität. Bildung ist die Ressource, die für eine Gesellschaft der Zukunft gebraucht wird und die sicherstellen kann, dass Menschen mit Flexibilität und Heterogenität, mit Meinungsvielfalt und Mehrheitsentscheidungen umgehen können.²¹⁶

²¹¹ Vgl. DKSB NRW 2015, S. 4. Dies entspricht auch der im vorangegangenen Kapitel aufgeführten Verankerung der Kinderrechte in Leitbildern und Konzepten der pädagogischen Einrichtungen mit dem Ziel der Förderung einer demokratischen Einrichtungskultur (vgl. Maywald 2016a, S. 32; Maywald 2019, S. 123).

²¹² DKSB NRW 2015, S. 5.

²¹³ Ebd., S. 4, Einfügung L.K.

²¹⁴ Vgl. Rudolf 2014, S. 24f.

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 21, 24; Platte 2011, S. 76.

²¹⁶ Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration sowie Ministerium für Schule und Weiterbildung (Nordrhein-Westfalen) 2010, S. 7, zit. n. Platte 2011, S. 76.

Bildung soll im Grundsatz dazu beitragen, sich in der Welt zu orientieren, sie wahrzunehmen, zu verstehen, zu reflektieren und sich aktiv an ihrer Ausgestaltung zu beteiligen.²¹⁷

Um diesem Anspruch an Bildung gerecht werden zu können, müssen Kinderrechte Bildungsinhalte sein und Bildungsstrukturen durchziehen.²¹⁸ In der Kinderrechtskonvention wird der Bildungsauftrag zwar insbesondere für Berufsausbildung und Schule aufgeführt, es besteht aber Einigkeit darüber, dass er auch frühkindliche Bildung mit einschließt. Dieser wird seit einiger Zeit als Elementarbereich des Bildungswesens eine hohe Bedeutung zugemessen.²¹⁹ Für Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte spezifiziert das KJHG in § 22 daher als zentrales Ziel von Bildung, Betreuung und Erziehung neben der Förderung der Selbst- und Mitbestimmung, Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder die Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenz und körperlichen wie geistigen Entwicklung. In Kindertageseinrichtungen sollen Kinder auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer demokratischen sowie vielfältigen Gesellschaft vorbereitet werden und altersgemäße, an ihrem Entwicklungsstand, ihrer Lebenssituation sowie ihren Bedürfnissen und Interessen orientierte Förderung erfahren. Im Mittelpunkt stehen dabei der Aufbau von Handlungskompetenz in Form von Handlungswissen, Fertigkeiten und Kompetenzüberzeugungen sowie die Vermittlung orientierender Regeln und Werte (wie Freiheit, Toleranz und Gleichberechtigung). Denn Kinder brauchen ein hohes Maß an Orientierung – einen Orientierungsrahmen aus zugrundeliegenden Werten und klaren Strukturen, welche zu selbständiger Auseinandersetzung sowie zur Mitgestaltung gemeinsamer Regeln anregen.²²⁰ Die Erfahrungen im Umgang mit den Werten und den darauf aufbauenden Rechten haben einen großen Einfluss auf die Bildung der Persönlichkeit, auf die moralische und politische Sozialisation. Werteerziehung wird daher eine große Bedeutung zugemessen.²²¹

Doch wie und worüber kann dieser Bildungs- und Förderauftrag, den Kindern orientierende Regeln und Werte zu vermitteln, verwirklicht werden?

Vorrangig muss es sein, Kindern und Jugendlichen orientierendes Wissen und soziale, mitbürgerliche und demokratische Kompetenzen zu vermitteln, die alle Menschen für das Leben in der heutigen Welt benötigen.²²²

In zunehmend multikulturellen sowie multireligiösen Gesellschaften ist Werteerziehung in Form von Kinder- und Menschenrechtsbildung „ein unverzichtbarer Bestandteil elementarer

²¹⁷ Kirchschräger/Kirchschräger 2014, S. 266.

²¹⁸ Vgl. Rudolf 2014, S. 30.

²¹⁹ Vgl. Kapitel 3.1.

²²⁰ Vgl. Becker-Stoll 2018, S. 2.

²²¹ Vgl. Kalicki 2014, S. 50; Maywald 2014, S. 98; Maywald 2016a, S. 31, Maywald 2019, S. 124.

²²² Krappmann 2016, S. 28.

Bildung“²²³. Ihr zugrundeliegender Auftrag ist dabei, zu einer Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten beizutragen. Daneben soll sie auch zur Entfaltung der eigenen Kompetenzen und zur diskriminierungsfreien Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigen sowie das Bewusstsein über die menschliche Würde eines jeden Einzelnen schaffen.

Ziel der Menschenrechtsbildung ist die Stärkung von Bewusstsein, Verständnis und Akzeptanz der Menschenrechte sowie der dahinter stehenden Werte.²²⁴

Dabei umfasst sie verschiedene, sich ergänzende Dimensionen: das Lernen über, durch und für Menschenrechte. Bildung *über* Menschenrechte betrifft die Wissens- und Einstellungsebene. Sie umfasst die Vermittlung von Wissen über deren Herkunft und Begründung (zugrundeliegende Werte und Normen), Prinzipien sowie Mechanismen ihrer Durchsetzung. Bei der Bildung *durch* Menschenrechte liegt der Fokus auf der Gestaltung von Lernumgebung und -methoden. Durch Menschenrechte achtende Formen des Lehrens und Lernens werden zudem Werte, Haltungen und Verhalten entwickelt und verstärkt. Pädagogische Beziehungen sollten daher im Geiste der Menschenrechte ausgestaltet werden. Die Handlungsorientierung der Menschenrechtsbildung stellt das Lernen *für* Menschenrechte dar. Dies meint die Förderung der Wahrnehmung und Ausübung der eigenen Rechte sowie der Achtung der Rechte anderer und der Bereitschaft, sich aktiv für diese einzusetzen. Dies schließt auch das Vermitteln von Fähigkeiten zur Umsetzung der Menschenrechte im Alltag ein.²²⁵

So kann Menschenrechtsbildung einen Beitrag zur Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung leisten, indem sie im Sinne des ‚Empowerments‘ Menschen dazu bewegt, sich für die eigenen Rechte und – solidarisch – für die Rechte von anderen Menschen einzusetzen.²²⁶

Diese auf die Verwirklichung der Menschenrechte ausgerichtete Bildung ist das übergreifende Ziel.²²⁷

Übertragen auf die frühkindliche Bildung bedeuten diese soeben aufgeführten Dimensionen: pädagogische Fachkräfte agieren als Vorbild in Bezug auf Kinderrechte, sie vermitteln die Kinderrechte altersgerecht²²⁸ und geben Kindern den Raum und die Möglichkeit, selbst rechtebasierte und demokratische Verhaltensweisen einüben zu können.²²⁹

²²³ Maywald 2012, S. 126; Maywald 2019, S. 122.

²²⁴ Günnewig/Reitz 2016, S. 2.

²²⁵ Vgl. Günnewig/Reitz 2016, S. 3; Kirchschräger/Kirchschräger 2014, S. 264; Maywald 2019, S. 123; DIMR et al. 2017, S. 9.

²²⁶ Kirchschräger/Kirchschräger 2014, S. 266.

²²⁷ Krappmann 2016, S. 32.

²²⁸ Dabei können zahlreiche Kinderbücher unterstützen, bspw. die Pixi-Buchreihe des Deutschen Kinderhilfswerks, das Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder (Rekids) oder „Jetzt bestimme ich“ (2015) von der bekannten Autorin und Juristin Juli Zeh in Zusammenarbeit mit Dunja Schnabel.

²²⁹ Vgl. Maywald 2019, S.123. Denn das zentrale Ziel von Bildung – Persönlichkeitsentfaltung – kann nur erreicht werden, wenn auch die Möglichkeit besteht, die gewährleisteten Rechte tatsächlich auszuüben (vgl. Rudolf 2014, S. 21).

Bildung kommt somit eine zentrale Rolle in Bezug auf alle Kinderrechte zu. Denn sie befähigt u.a. dazu, die eigenen Rechte zu kennen, wahrzunehmen und zu verteidigen und schafft so auch Voraussetzungen für das Bilden und Vertreten einer eigenen Meinung.²³⁰ Das Recht auf Bildung ist somit einerseits ein eigenständiges bedeutendes Menschenrecht und andererseits auch ein notwendiges Mittel zur Verwirklichung der Menschenrechte im Allgemeinen.²³¹ Über sie kann es gelingen, zu Kindergerechtigkeit und einer gelebten „Kultur der Menschenrechte“²³² beizutragen und so den in den Kinderrechten verankerten Bildungszielen gerecht zu werden. Prengel verweist in diesem Zusammenhang auf das wechselseitige Verhältnis von Bildung und Menschenrechten:

Bildung und Menschenrechte stehen in einem fruchtbaren Verhältnis wie in einem Kreislauf der wechselseitigen Steigerung: In einer an Menschenrechten orientierten ‚Kultur des Aufwachsens‘ können Kinder Erfahrungen machen mit den Prinzipien Gleichheit, Freiheit und Solidarität und sich mit Hierarchien auseinandersetzen. Durch eine solche Bildung gewinnen Menschenrechte wiederum ihrerseits gesellschaftlich an Einfluss.²³³

Übertragen auf die für die Bildung relevanten pädagogischen Beziehungen bedeutet dies:

Pädagogische Beziehungen brauchen Menschenrechte als Maßstab. Menschenrechte brauchen pädagogische Beziehungen, die sich an diesem Maßstab ausrichten. Nur dann entsteht in einer Gesellschaft eine Kultur der Menschenrechte und damit die Grundlage für die Verwirklichung der Menschenrechte für alle.²³⁴

Menschenrechtsbildung kann pädagogische Beziehungen so durchdringen – als ethischer Referenzrahmen für pädagogische Beziehungen, als Inhalt und Impuls ausgehend von den verschiedenen Bildungsdimensionen der Menschenrechtsbildung –, dass diese positiv zu einer Realisierung der Menschenrechte beitragen.²³⁵

Reitz und Rudolf bezeichnen in diesem Zusammenhang Menschenrechtsbildung als „Rückgrat des demokratischen Rechtsstaats“²³⁶. Dieser könne nur dort bestehen, wo Menschen ihre Rechte kennen, diese Rechte mit ihren Werten verinnerlicht haben und ihr Handeln an diesen Rechten ausrichten.

Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche leistet einen wesentlichen Beitrag für eine Kultur der Menschenrechte, ohne die friedliches Zusammenleben unmöglich ist und ein Rechtsstaat nicht funktionieren kann.²³⁷

Krappmann betont, dass die „Verwirklichung [der Kinderrechte], die Zukunft der Demokratie und die Bildung aller Kinder [...] auf grundlegende Weise zusammen [hängen].“²³⁸

²³⁰ Vgl. Platte 2011, S. 77.

²³¹ Vgl. Rodolf 2014, S. 21.

²³² Forum Menschenrechte 2011, S. 9f.

²³³ Prengel 2006, S. 72, zit.n. Rudolf 2014, S. 22.

²³⁴ Rudolf 2014, S. 30.

²³⁵ Kirchschräger/Kirchschräger 2014, S. 273.

²³⁶ Reitz/Rudolf 2014, S. 6.

²³⁷ Ebd., S. 7.

²³⁸ Krappmann 2016, S. 17, Anpassungen L.K.

3.1.4 Chancengerechtigkeit, Inklusion und Partizipation – Zentrale Qualitätsmerkmale frühkindlicher Bildung

Das vorangegangene Kapitel verdeutlichte, dass der Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung der Kinderrechtskonvention auch durch seinen, auf ihren Grundlagen beruhenden, Bildungs- und Förderauftrag in besonderer Weise verpflichtet ist.

In diesem Zusammenhang stellt sich insbesondere die Frage, wie das Recht auf Bildung in pädagogischen Einrichtungen für alle Kinder umgesetzt werden kann. Menschenrechtliche Vorgaben für Bildung zielen überwiegend darauf ab, für gerechte Zugangschancen zu sorgen, eine Beteiligung aller zu fördern, zu diskriminierungsfreien Einstellungen beizutragen und damit in der Gesellschaft eine „Kultur der Nichtdiskriminierung und der Anerkennung“²³⁹ zu etablieren. Die Basis für frühkindliche Bildung ist demzufolge das Anstreben von Chancengerechtigkeit – das Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang für alle Kinder, niedergeschrieben in Art. 2 KRK –, danach folgt Art. 28 KRK mit dem Recht auf Bildung in Verbindung mit den in Art. 29 KRK aufgeführten Bildungszielen. Bildung und Förderung im Sinne der Menschenrechte meint dabei eine Bildung ohne Aussonderung, welche die Stärkung und Achtung der Würde und Persönlichkeit jedes einzelnen Menschen zum Ziel hat. Dies entspricht der Leitidee der Inklusion, welche somit die Perspektive für eine an den Menschenrechten orientierte Bildung darstellt. Weitergedacht stellt inklusive Bildung ein Menschenrecht dar. Sie soll die Teilhabe an qualitativ hochwertiger Bildung für jeden gewährleisten, damit jeder Mensch sein volles Potential entfalten kann.²⁴⁰

Das Konzept der inklusiven Bildung fordert, dass alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen – die gleiche Möglichkeit und Chance haben müssen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln.²⁴¹

Aus einer menschenrechtlichen Perspektive ist Inklusion also in einem weiten Sinn zu verstehen und nicht nur auf Menschen mit einer Beeinträchtigung bezogen. Im Vordergrund steht das Lernen (und Leben) in sozialen Bezügen, von- und miteinander, wobei die Fähigkeiten und Potenziale und nicht die Defizite eines jeden Einzelnen Beachtung finden²⁴². Sie ist somit als eine Pädagogik für alle zu verstehen. „Inklusive Bildung sucht vielfältige und unterschiedliche Perspektiven zur Gestaltung eines gemeinsamen Ganzen.“²⁴³ Vielfalt wird als Chance verstanden – als Chance für neue Lern- und Bildungsprozesse. Das Fundament des Zusammenlebens bildet

²³⁹ Rudolf 2014, S. 27.

²⁴⁰ Vgl. Forum Menschenrechte 2011, S. 13; Platte 2011, S. 75; Rudolf 2014, S. 27.

²⁴¹ Forum Menschenrechte 2011, S. 58.

²⁴² Vgl. Forum Menschenrechte 2011, S. 13f.

²⁴³ Platte 2011, S. 85.

dabei die Anerkennung gemeinsamer Werte und Lebensziele. Inklusive Pädagogik kann somit wichtige Anforderungen von Bildungsqualität erfüllen: durch sie können die kognitive sowie auch die emotionale Entwicklung des Lernenden, Werte, Einstellungen und Verantwortungsbewusstsein gefördert werden. Wenn frühkindliche Bildung nach der Leitidee der inklusiven Pädagogik erfolgt, setzt sie somit Maßstäbe für spätere Bildungsabschnitte.²⁴⁴ „Menschen werden durch sie ebenso dazu befähigt, zu Wegbereitern der eigenen Entwicklung zu werden (,Empowerment‘).“²⁴⁵

Dies bedingt sich wechselseitig mit dem Recht auf die freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Die Kinderrechte haben daher als wesentliches Anliegen auch die Partizipation der Kinder²⁴⁶, das Erfahren von Selbstwirksamkeit für die Entwicklung von Selbstvertrauen und einer eigenen Identität. Dieses Recht auf Beteiligung ist die Voraussetzung für kindgerechte Bildungsprozesse²⁴⁷. Kindertageseinrichtungen stehen dadurch vor der Herausforderung, sich demokratisch zu gestalten. Partizipation meint in diesem Zusammenhang nicht, Bildungsprozesse im Bereich Demokratie allein nur anzuregen, sondern die Zunahme der gesamten Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen durch die Etablierung einer Partizipationskultur. „Für die Kinder eröffnet Partizipation zahlreiche intensive Bildungschancen, insbesondere auch zum Thema demokratisches Zusammenleben.“²⁴⁸ Daraus resultiert auch die Annahme, dass Kinder dort besonders effektiv lernen, wo sie selbst tätig werden (können) – von- und miteinander. Für das Ziel einer kindgerechten Qualität in der frühkindlichen Bildung bedarf es daher einer aktiven Beteiligung und Einbeziehung aller Kinder, Chancengleichheit, Inklusion und Partizipation stellen zentrale Qualitätsmerkmale frühkindlicher Bildung dar.²⁴⁹

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) hat in diesem Zusammenhang bereits vor einigen Jahren den nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland“ ins Leben gerufen. Darin wurden 14 Qualitätsstandards mit dem Fokus auf der Beteiligung von Kindern sowie der Erwachsenen-Kind-Interaktion entwickelt. Sie benennen wichtige, alle Handlungsbereiche übergreifende Aspekte guter Qualität, welche auch für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen relevant sind. Die zentrale in diesem Positionspapier vertretene Ansicht ist, dass Partizipation ein wichtiger „Schlüssel für gelingende Aneignungs- und Bildungsprozesse“, „für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen“ sowie auch

²⁴⁴ Vgl. Forum Menschenrechte 2011, S. 14, 59f.

²⁴⁵ Ebd., S. 15.

²⁴⁶ Dieses Recht auf Beteiligung stellt neben dem Recht auf Schutz, Entwicklung und Förderung eines der vier Grundprinzipien der Kinderrechtskonvention dar (vgl. Kapitel 1.3) (vgl. Knauer 2012, S. 65).

²⁴⁷ Vgl. ebd., S. 65.

²⁴⁸ Ebd., S. 73.

²⁴⁹ Vgl. ebd., S. 65ff.; Platte 2011, S. 90.

„für die Qualitätsentwicklung von Bildung, Erziehung und Betreuung“²⁵⁰ ist. Dabei stellt die Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität von Partizipationsprozessen bereits ein grundlegendes Qualitätskriterium dar, denn „bei Partizipation ist Qualität wichtiger als Quantität“²⁵¹, weshalb die Umsetzung guter Qualität als gemeinsamer, kontinuierlicher Prozess verstanden wird, der nicht mit der Implementierung eines bestimmten Modells (bspw. eines Kinderrats) abgeschlossen ist. Partizipation ist somit v.a. eine Frage der pädagogischen Gestaltung, für welche im frühpädagogischen Kontext insbesondere drei Standards relevant sind: die respektvolle Haltung der Erwachsenen – dazu bedarf es der Auseinandersetzung mit dem eigenem Menschenbild –, die strukturelle Verankerung von Partizipation – u.a. in Form einer Kultur des Hinhörens – sowie den methodischen Beteiligungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte.²⁵²

Tellisch und Prengel weisen darauf hin, dass die Verbesserung pädagogischer Beziehungsqualität auch für die inklusive Pädagogik wesentlich ist, da sie auf der für alle Lern- und Entwicklungsprozesse so bedeutsamen Beziehungsebene zu inklusiven Entwicklungen beitragen kann.²⁵³ Mehring betont sogar darüber hinaus, dass, wenn heute über pädagogische Qualität gesprochen wird, stets eine inklusive Qualität gemeint ist. So sollten alle pädagogischen Maßnahmen zu einem selbstbestimmten Leben aller Kinder in umfassender sozialer Teilhabe beitragen. Denn „Inklusion ist nicht nur Barrierefreiheit, sondern miteinander gelebtes Leben.“²⁵⁴ Diese inklusive Pädagogik funktioniert aber nur, wenn bestimmte Grundwerte – dazu zählen Gleichberechtigung und Freiheit, Fairness und Gerechtigkeit sowie echtes Interesse an der Individualität – vorgelebt werden.²⁵⁵

Im Zusammenhang mit diesen Werten ist auch das Positionspapier „Eckpunkte guter Qualität“ der Deutschen Liga für das Kind aufzuführen, welche in diesem eine Orientierung an den Menschen- und Kinderrechten fordert und insgesamt je 36 Indikatoren für die (kinderrechtliche) Qualität in Krippe und Kindertagespflege formuliert. Diese kinderrechtsbasierten fachlichen Mindestanforderungen betreffen die Orientierungs-, Struktur- sowie die Prozessqualität. Orientierungsqualität zielt dabei auf die Qualität des Wertebezugs und Konzeptes ab, die Strukturqualität nimmt Rahmenbedingungen wie die Gruppengröße sowie den Betreuungsschlüssel in den Blick. Die Qualität der Betreuung und Pflege der Kinder sowie die

²⁵⁰ BMFSFJ 2015, S. 7, 14.

²⁵¹ Ebd., S. 17.

²⁵² Vgl. ebd., S. 8, 16f.; Winklhofer 2014, S. 67.

²⁵³ Vgl. Tellisch/ Prengel 2019, S. 50.

²⁵⁴ Krappmann 2014, S. 14.

²⁵⁵ Vgl. Mehring 2019, S. 154f. Heimlich spricht in diesem Zusammenhang auch vom „Ethos der Aufmerksamkeit“ (vgl. ebd.).

Qualität der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird unter der Dimension Prozessqualität²⁵⁶ zusammengetragen. Zusammenfassend konstatiert das Positionspapier, dass eine Orientierung an den Menschen- und Kinderrechten das offene Loch in der Qualität schließen kann.²⁵⁷

Menschenrechte haben für die frühkindliche Bildung ein erhebliches Innovationspotenzial. Sie geben der frühkindlichen Bildung verbindliche Orientierung sowohl für deren Inhalte als auch für deren Prozesse, Strukturen und Institutionen.²⁵⁸

Betreffende Standards in der frühkindlichen Bildung, welche Werte, Inhalte und Methoden an den Menschenrechten ausrichten, können in der gesamten frühkindlichen Bildung eine Kultur der Menschenrechte als gemeinsame Basis etablieren und dadurch die Kinder- und Menschenrechte stärken – für alle, ein Leben lang.²⁵⁹

3.1.5 Herausforderungen, Möglichkeiten, Chancen und Grenzen einer kinderrechtlichen Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen

Die vorhergehenden Kapitel verdeutlichen, dass die Menschen- und Kinderrechte neben ihren inhaltlichen Vorgaben für Bildung auch hohe Ansprüche an die Gemeinschaft von Erwachsenen und Kindern formulieren. Denn sie verlangen, dass Menschenrechte nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt werden und stellen damit die Anforderung an pädagogische Beziehungen, sich im Geiste der Menschenrechte auszugestalten, von ihnen getragen zu sein und so das Leben in einer von Menschenrechten geprägten Gesellschaft einzuüben. Damit lassen sie pädagogischen Beziehungen eine Schlüsselrolle zukommen – durch die Realisierung des Rechts auf Bildung haben sie eine grundlegende Bedeutung für die Verwirklichung aller Menschenrechte.²⁶⁰

In der Konvention werden jedoch keine expliziten Aussagen über die Qualität der Beziehungen, welche für Kinder so essenziell sind, getroffen – zwischenmenschliche Qualität entzieht sich der rechtlichen Regelung. Hingegen wird der Blick auf die Verteidigung des Wohls der Kinder gerichtet. Vielen pädagogischen Fachkräften fällt es daher schwer, die Kinderrechte mit den Anforderungen an die Qualität pädagogischer Beziehungen zu verbinden. Nach Krappmann²⁶¹ ist die Kinderrechtskonvention für sie ein sperriges Gedankengut, welches als zusätzliche Last und nicht als innerer Bestandteil pädagogischen Handelns wahrgenommen wird. Sie kann aber auch zur Entwicklung positiver Qualität pädagogischer Beziehungen beitragen. Dazu bedarf es

²⁵⁶ Diese zeigt sich besonders in feinfühligem Interaktionsverhalten, welches die Voraussetzung für den Aufbau einer emotional vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung darstellt. Somit ist die Prozessqualität im engeren Sinne entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen (vgl. Becker-Stoll 2018, S. 3, 8f.).

²⁵⁷ Vgl. Deutsche Liga für das Kind 2015, S. 4f.; Maywald 2016a, S. 110, 113.

²⁵⁸ Forum Menschenrechte 2011, S. 15, Anpassungen L.K.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 10.

²⁶⁰ Vgl. Rudolf 2014, S. 21, 28, 30.

²⁶¹ Vgl. Krappmann 2014, S. 11f.

jedoch der Überwindung der weit verbreiteten Vorstellung des Schutzes sowie der Sanktionierung als alleinige Aufgabe von Rechten hin zur Funktion eines handlungsleitenden Orientierungsrahmens. In dieser Sichtweise können die Kinderrechte sowohl Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten schaffen als auch persönliche Entwicklung sowie ein gutes Miteinander mit anderen eröffnen.²⁶²

[...] Kinderrechte [sind] nicht nur dazu da [...], sich gegen Verletzungen der Qualität pädagogischer Beziehungen zu schützen, sondern [sollen], und das ist ebenso bedeutsam, [auch] dazu beitragen, *die Qualität pädagogischer Beziehungen zu fundieren*, Bedingungen ihrer Entfaltung zu schaffen und Voraussetzungen, sich in diesen Bedingungen wohl zu fühlen durch Respekt vor dem Kind als einem Menschen, als einen jungen, aber vollständigen Menschen, mit allen Menschenrechten ausgestattet und [...] mit Würde.²⁶³

Menschenrechte und Kinderrechte helfen [somit] bei der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen nicht zu vergessen, worum es geht: nie die Gleichheit und die Würde des Menschen zu vergessen.²⁶⁴

Eine wichtige Unterstützung bei der kindgerechten und ausbalancierten Gestaltung pädagogischer Beziehungen bietet die Orientierung pädagogischer Fachkräfte an den weltweit geltenden Kinderrechten, die ihrerseits auf universellen menschlichen Werten basieren.²⁶⁵

Eine an den Kinderrechten ausgerichtete Bildung und Erziehung ist somit prägend für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, denn durch ihr Verbot von Gewalt, Ausgrenzung, Erniedrigung und Diskriminierung stellen sie einen ethischen Referenzrahmen dar. Damit gehen mit ihnen auch ein neues Generationenverständnis und -verhältnis, ein Perspektivwechsel und tiefgreifender Wandel im Miteinander von Kindern und Erwachsenen einher, welcher zentral für die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung ist: eine „gleichwürdige Beziehung“²⁶⁶.

Doch wie kann diese gelingen? Wie lässt sich die kinderrechtliche Qualität pädagogischer Beziehungen stärken²⁶⁷? Welche Herausforderungen und Chancen sind damit verbunden?

Als Antwort auf diese Fragen werden in der Literatur unterschiedlichste Aspekte benannt, welche vielfältige Anforderungen an die Gestaltung pädagogischer Beziehungen stellen: dazu zählen ein menschenfreundliches Leitbild, die Einbeziehung kindlicher Interessen und Bedürfnisse sowie auch ein verankertes und gelebtes Beteiligungsrecht. Das Gelingen respektvoller pädagogischer Beziehungen wird in diesem Zusammenhang durch eine

²⁶² Vgl. Krappmann 2014, S. 11f.

²⁶³ Ebd., S. 12, Auslassungen und Einfügungen L.K.

²⁶⁴ Kirchschräger/Kirchschräger 2014, S. 265, Einfügung L.K.

²⁶⁵ Maywald 2014, S. 92.

²⁶⁶ Vgl. Rudolf 2014, S. 22; Kirchschräger/Kirchschräger 2014, S. 263; DKSB NRW 2015, S. 10; Kamp/Bär 2014, S. 3.

²⁶⁷ Die in Kapitel 2.3.2 vorgestellten Befunde zeigten, wie unterschiedlich die Qualität der in ihnen stattfindenden Interaktionen ausfällt. Im Folgenden sollen daher Möglichkeiten einer kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen, insbesondere in fröhpädagogischen Kontexten, erörtert werden.

Auseinandersetzung mit demokratischen Werten – aber auch die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Prägungen sowie verinnerlichten Glaubenssätzen unterstützt. Somit sind zwar einerseits anspruchsvolle Aufgaben mit der kinderrechtlichen Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen verbunden, andererseits geht mit ihr aber auch ein möglicher Gewinn für alle Beteiligten einher: den Kindern ermöglicht sie erste Erfahrungen eines demokratischen Miteinanders, stärkt die Erziehungsziele Mündigkeit, Eigenverantwortung, Gemeinschaftsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Selbständigkeit und erweitert zentrale (soziale wie demokratische) Kompetenzen wie Team-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Empathie, Verantwortungsbewusstsein, Urteilsvermögen, Moralität, Problemlösefähigkeit und kommunikative Kompetenzen.²⁶⁸ Zudem hat sie maßgeblichen Einfluss auf das Wohlbefinden aller und die Zufriedenheit des Zusammenlebens in der Einrichtung. Denn durch eine Kultur der wechselseitigen Anerkennung, Achtsamkeit und des Respekts sowie der Gleichberechtigung wird zu einer Verbesserung der Beziehungen untereinander beigetragen, was bei den Kindern zu sichtbarem Engagement, Spaß, Zufriedenheit und höherer Lernmotivation führt und den pädagogischen Fachkräften wiederum eine Bestätigung ihrer Arbeit vermittelt und sich auf deren didaktische Qualität auswirkt.²⁶⁹

Gute pädagogische Beziehungen sind demnach zwar grundlegend für Sozialisation, Bildung, Lernen und Entwicklung, können allein aber noch keine guten Bildungsprozesse bewirken. Dazu bedarf es auch professioneller Fachkompetenzen.²⁷⁰ Zu den bedeutendsten zählen Kooperations-, Analyse-, Methoden- sowie (Selbst-)Reflexionskompetenz im Sinne einer werteorientierten Handlungskompetenz. In diesem Zusammenhang ist eine kinderrechtliche Sensibilisierung aller Fachkräfte in multiprofessionellen Teams – vom Wissen über Kinderrechte bis zur Reflexion der eigenen Praxis und eigener biografischer Anerkennungs- und Verletzungserfahrungen – unabdingbar. Sie ist die Basis eines professionellen und wertschätzenden Handelns pädagogischer Fachkräfte, da sie die Entwicklung einer pädagogischen Haltung sowie ethischen Selbstverpflichtung unterstützt und somit zur Umsetzung und Förderung der vielfältigen menschen- und kinderrechtlichen Bezüge der frühkindlichen Bildung beiträgt.²⁷¹

Ein Schlüssel zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen ist die Fähigkeit, den persönlichen Sinn von Verhaltensweisen, die Kinder und Jugendliche zeigen, zu verstehen. Daraus folgt, auf unverständliches Handeln nicht spontan, sondern professionell zu reagieren.²⁷²

²⁶⁸ Vgl. DKSB NRW 2015, S. 7f.; Niproschke 2014, S. 243.

²⁶⁹ Vgl. DKSB NRW 2015, S. 7f.; Prengel 2020, S. 82.

²⁷⁰ Vgl. Prengel 2013, S. 123.

²⁷¹ Vgl. Tellisch/Prengel 2019, S. 49f., Herrmann/Sauerhering 2019, S. 21.

²⁷² Prengel 2020, S. 81.

Ein wichtiges Instrument für professionelles Handeln und einen respektvollen Umgang stellt die Demut gegenüber dem eigenen Können²⁷³ – die kritische Reflexion der eigenen Haltung und der damit verbundene Einsatz von Berufskodizes – dar. Dies ist insofern von Bedeutung, da ohne ein Hinterfragen der eigenen Standpunkte und Meinungen weder ein angemessenes, nachvollziehbares Handeln noch eine beständige Weiterentwicklung einer offenen professionellen Haltung sowie damit einhergehend keine Qualitätsentwicklung möglich sind.²⁷⁴ Ethische Orientierungen können dabei unterstützen und auch zur Entwicklung eines eigenen Berufsethos beitragen.

Ethische Orientierungen sind unverzichtbar, wenn wir Tendenzen eines guten Lebens für alle stärken wollen. In dieser Perspektive ist ethische Pädagogik nicht etwa als Last anzusehen, sondern als ein Beitrag zur Lebenslust.²⁷⁵

Ethische Reflexion – oder, wie Perko es nennt, „ethical reasoning“²⁷⁶ – muss demnach zum Instrumentarium professionellen pädagogischen Handelns werden. Im Folgenden soll daher debattiert werden, ob es einer eigenen pädagogischen Professionsethik bedarf.

3.2 Bedarf es einer pädagogischen Professionsethik?

In den vorhergehenden Kapiteln wurde aufgezeigt, dass es durch das Wegbrechen bisheriger Orientierungspunkte einer ethischen Debatte in der Erziehung bedarf und untersucht, inwiefern sich die Kinderrechte als Grundlage für die Ausrichtung des pädagogischen Handelns eignen. Nun soll debattiert werden, ob der Weg hin zu mehr kinderrechtlicher Qualität pädagogischer Beziehungen in der Schaffung einer eigenen Berufsethik liegt.

Bedarf es einer Pädagogikethik? Braucht es eine pädagogische Kunstfehlerlehre? Und wenn ja, wozu?

In der angewandten Ethik werden Antworten auf allgemeine Fragen nach Handlungsweisen gesucht und angemessene Formen menschlichen Zusammenlebens geklärt, welche sowohl Folgen für die einzelne Person als auch gesellschaftliche Entwicklungen mit sich bringen. Aus ihr haben sich schon zahlreiche Bereichsethiken herausgebildet, dazu zählen bspw. die Medizinethik, die Wirtschaftsethik, die Sportethik, die Medienethik, die Wissenschaftsethik, die Sexualethik sowie die Tierethik und andere. Im pädagogischen Berufsfeld wurde bisher jedoch kaum darüber, welches Verhalten im pädagogischen Alltag ethisch zulässig/unzulässig ist, sowie auch wenig über mangelnde Professionalität gesprochen²⁷⁷. Eine Kunstfehlerlehre – wie in

²⁷³ Vgl. Wapler 2017, S. 10.

²⁷⁴ Vgl. Mehring 2019, S. 154f.

²⁷⁵ Prengel 2020, S. 105.

²⁷⁶ Vgl. Perko 2011 zit.n. Eckstein/Gharwal 2016, S. 18.

²⁷⁷ Vgl. Maywald 2019, S. 9, 25.

anderen Professionen üblich – fehlt²⁷⁸. Krämer-Bagattini bescheinigt der angewandten Ethik im Hinblick auf Pädagogik daher einen „blinden Fleck“²⁷⁹. Um dem Abhilfe zu verschaffen, wurden in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum vereinzelt geisteswissenschaftliche Studien zu diesem Themenfeld durchgeführt, auf welche auch in dieser Arbeit Bezug genommen wurde. Zudem wurden von pädagogischen Fachgesellschaften und Berufsorganisationen länderübergreifend Statements zum Berufsethos in Form von Ethikkodizes („Codes of Ehtics“)²⁸⁰ und Deklarationen erstellt, die den Fachkräften Orientierungen für fachlich angemessenes Handeln vermitteln sowie auch bildungspolitisch Position beziehen sollen.²⁸¹ Darüber hinaus haben sich im pädagogischen Raum auch immer mehr Selbstverpflichtungserklärungen von Fachkräften etabliert. Allerdings sind all diese Dokumente noch vergleichsweise jung, oft zu spärlich bekannt, inhaltlich unterschiedlich, nur wenige von ihnen rechtlich verbindlich²⁸² und Aussagen zur Qualität pädagogischer Beziehungen fallen darin meist nur knapp und allgemein aus.²⁸³ Es herrscht ein Mangel an professioneller ethischer Orientierung, welcher insbesondere die Beziehungsebene betrifft. Dies ist insofern erschreckend, da pädagogische Beziehungen gerade in einer Zeit, in der frühe institutionelle Bildung zunimmt, an Bedeutung gewinnen. Für gelingendes Lernen brauchen Kinder anerkennende Interaktionen und gute Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften. Denn diese tragen Verantwortung für deren bestmögliche Entwicklung, sie können durch ihr Handeln persönliche (demokratische) Entwicklungen ermöglichen oder ihnen entgegenwirken²⁸⁴. Daher ist es erforderlich, dass die Fachkräfte ihr eigenes Beziehungshandeln reflektieren und sich über die Ethik pädagogischer Beziehungen austauschen. Ethikkodizes können hierzu sowohl anregen²⁸⁵ als auch Haltungssicherheit geben

²⁷⁸ Vgl. Prengel 2020, S. 101.

²⁷⁹ Vgl. Krämer-Bagattini 2015, S. 1f.

²⁸⁰ Einer davon ist der „Code of Ethics“ für die Profession der Sozialen Arbeit, welcher jedoch keine expliziten Aussagen für den Bereich der Erziehung enthält und nicht auf das besondere Lebensalter der (frühen) Kindheit und den damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen zugeschnitten ist.

²⁸¹ Dazu zählen bspw. die „Declaration on Professional Ethics“ der gewerkschaftlichen Bildungsinternationale (Education International – EI), der „Code of Ethics for Educators“ der amerikanischen National Education Association (NEA), die „Pan European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education“ des Council of Europe sowie die „List of Related Documents Developed by Countries“ der länderübergreifenden Organisation der Eastern Caribbean States.

²⁸² Sie sind dadurch nicht vergleichbar mit Ethikkodizes anderer Professionen, bspw. dem hypokratischen Eid in der Medizin. Im Zusammenhang mit der Formulierung verschiedenster Ethikkodizes wäre zudem zu prüfen, inwieweit diese in der Praxis bekannt und anerkannt sind sowie tatsächlich berücksichtigt werden.

²⁸³ Vgl. Prengel 2019, o.S.; DIMR et al. 2017, S. 17. Eine Ausnahme bildet das Berufsleitbild des Dachverbandes der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer mit der Landesregel 9 zum Respektieren der Menschenwürde.

²⁸⁴ Vgl. Prengel 2019, o.S.; DIMR et al. 2017, S. 6.

²⁸⁵ Ethikkodizes sind keine Handlungsanweisung, sondern als zur Reflexion und Diskussion anregender, Orientierung gebender Leitfadenzu verstehen. Diesbezüglich sind auch dauerhafte Auseinandersetzungen damit, was „kindgerecht“ bedeutet, geboten.

und als Handlungsrahmen alle pädagogischen Arbeitsfelder miteinander verbinden sowie auch als gesamtgesellschaftliche Richtlinie fungieren. Das Entwickeln einer gemeinsamen verbindlichen Basis in Form einer ethischen Selbstverpflichtung, eines pädagogischen Selbstverständnisses, wird daher unerlässlich²⁸⁶. Es bedarf eines gemeinsamen pädagogischen Ethikkodex', der die Wertschätzung und die Wahrung der Menschen- und Kinderrechte sowie seelische Verletzungen angemessen in den Fokus rückt.²⁸⁷ Für ein pädagogisches Berufsethos ist daher die Beziehungsebene, die Orientierung an einer kinderrechtlichen Qualität pädagogischer Beziehungen, zentral.²⁸⁸ „[Denn] nicht zuletzt fördert das Fehlen einer positiven Lektorientierung – eine Ethik pädagogischer Beziehungen – die Neigung zu Stillschweigen und Verheimlichung.“²⁸⁹ Das Etablieren einer Kunstfehlerlehre – einer Kultur der Reflexion und Rückmeldung – in Teams wird daher unerlässlich. Für systematische kollegiale Reaktionen auf problematische pädagogische Handlungsweisen fehlt es jedoch an Routinen und Strukturen. In diesem Zusammenhang könnte ein verbindlicher gemeinsamer Ethos das Entwickeln einer solchen zwischenmenschlichen Fehlerkultur vorantreiben und so zur Qualitätssteigerung und Zukunftsfähigkeit beitragen. Angesichts der Vielfalt globaler Lebensformen, sozialer Bewegungen, Forschungsrichtungen sowie auch pädagogischer Konzeptionen ist es diesbezüglich erforderlich, verbindliche Prinzipien einer professionellen pädagogischen Ethik zu entwickeln.²⁹⁰

3.2.1 Die sieben Prinzipien einer Pädagogikethik

Für die Schaffung einer pädagogischen Ethik stellt Prengel sieben relevante Prinzipien zur Diskussion. Dabei werden vier für die Pädagogik relevante Prinzipien aus der Medizinethik aufgegriffen – Nicht-Schaden, Wohltun, Autonomie sowie Gerechtigkeit – und um drei weitere ergänzt – Selbstsorge, advokatorische Verantwortung und fürsorgliche Gemeinschaft. Beim *Prinzip der Selbstsorge* geht es dabei – im Gegensatz zu den sechs anderen, welche den in der Kinderrechtskonvention verankerten Rechten auf Schutz, Förderung und Beteiligung dienen – um die pädagogischen Fachkräfte selbst sowie die Sicherstellung und den Erhalt ihrer Handlungsfähigkeit. Sie sind für ihr Wohlbefinden, ihre ethische Orientierung sowie ihre fachliche Kompetenz verantwortlich. Das *Prinzip des Nicht-Schadens* dient durch das Verbot verletzender Handlungsweisen der Verwirklichung der in der Kinderrechtskonvention verankerten Schutzrechte. Dies bringt die Pflicht einer entsprechenden Überprüfung

²⁸⁶ DIMR et al. 2017, S. 6; Winklhofer/Prengel 2018, S. 106.

²⁸⁷ Vgl. DKJS 2017, S. 9.

²⁸⁸ Näheres zu einer beziehungsbezogenen Ethik in Kapitel 3.2.2 zu den Reckahner Reflexionen. Vgl. Prengel 2020, S. 83.

²⁸⁹ Maywald 2019, S. 26, Einfügung L.K.

²⁹⁰ Vgl. Prengel 2020, S. 81; Prengel 2019, o.S.

pädagogischer Handlungsweisen sowie institutioneller Strukturen mit sich. Bisher fand dieses Prinzip im Bildungswesen kaum Beachtung, es gewinnt aber durch strukturelle Debatten bspw. zur Personalsituation in Kindertageseinrichtungen zunehmend an Bedeutung. Mit diesem Prinzip einher geht auch das *Prinzip des Wohltuns*, welches sich auf die körperliche, seelische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder bezieht. Dies schließt auch eine entwicklungsangemessene Vermittlung von Wissen mit ein und dient insbesondere den in der Kinderrechtskonvention verankerten Förderrechten. Dem Recht der Kinder auf Partizipation entspricht das *Prinzip der entwicklungsangemessenen Autonomie*. Durch die Wertschätzung der Kinder als freies eigenständiges Subjekt und entwicklungsangemessene Selbstbestimmung ermöglicht es Autonomie sowie Offenheit für Vielfalt. Eng verbunden mit diesen Partizipationsrechten ist auch das *Prinzip der advokatorischen Verantwortung*. Dies meint die Vertretung der kindlichen Rechte und Interessen überall dort, wo sie noch nicht selbst handeln und entscheiden können. Damit einher geht auch die Pflicht, die stellvertretenden Entscheidungen nach Möglichkeit zu begrenzen und Freiräume für kindliche Eigenständigkeit zu sichern. Im Sinne der Kinderrechte stärkt dieses Prinzip vor allem die Schutz- und Förderrechte. Ebenso wie dieses Prinzip entspricht auch das *Prinzip der Gerechtigkeit* den Partizipationsrechten der Kinder. Insbesondere, weil es die Rechte aller Kinder in den Blick nimmt und somit zur Chancengleichheit sowie Inklusion beiträgt. Dabei schaut es besonders auf benachteiligende Strukturen sowie alltägliche diskriminierende pädagogische Handlungsweisen. Als letztes gehört das *Prinzip der fürsorglichen Gemeinschaft* (caring community) zu den sieben ethischen Prinzipien nach Prengel. Es berücksichtigt, dass Lernen und Spielen in vielseitigen Beziehungen stattfinden, und möchte zu Kreisläufen der anerkennenden Fürsorge in der gesamten Bildungseinrichtung sowie auch darüber hinaus beitragen. Aus diesen vorgeschlagenen sieben Prinzipien einer ethisch begründeten Pädagogik können alltagstaugliche Regeln und Leitlinien abgeleitet werden, welche auch der Kinderrechtskonvention gerecht werden. Dies wurde vor einigen Jahren in einem Manifest zur Ethik pädagogischer Beziehungen umgesetzt, welches im folgenden Kapitel vorgestellt werden soll.²⁹¹

3.2.2 Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Eine an den Kinder- und Menschenrechten orientierte, wertebasierte Erziehung sowie Kinder- und Menschenrechtsbildung, deren Relevanz in den vorangegangenen Kapiteln begründet wurde, ist zwar im Gesetz verankert²⁹², jedoch ohne Anleitung. Daher wurden aufbauend auf den sieben beschriebenen Prinzipien sowie vor dem Hintergrund einer fehlenden

²⁹¹ Vgl. Prengel 2020, S. 69ff.

²⁹² Bspw. in der Kinderrechtskonvention sowie zahlreichen Bundesgesetzen, vgl. Kapitel 1.4.

Pädagogikethik, welche auch die Beziehungsebene in pädagogischen Kontexten angemessen in den Blick nimmt,²⁹³ die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen entwickelt. Gegenstand des Manifestes ist dabei jedoch nicht ein allgemeines Ethos, das alle Aufgabenfelder betrifft, sondern die tägliche Gestaltung und kinderrechtliche Verbesserung pädagogischer Beziehungen, wodurch Schwächen älterer Programmatiken zur Ethik in der Pädagogik gemindert oder gar überwunden werden sollen. Mit seinen zehn Leitlinien für ethisch begründetes pädagogisches Handeln soll es zudem Reflexionen der eigenen Haltung anregen sowie die Entwicklung eines eigenen Berufsethos unterstützen. Dies ist insofern von Bedeutung, da ohne eine beständige Weiterentwicklung einer offenen professionellen Haltung Qualitätsentwicklung nicht möglich ist.²⁹⁴ Das Wort „Reflexionen“ verdeutlicht dabei, dass es in komplexen Alltagssituationen immer notwendig ist, zu reflektieren, welche der einzelnen Leitlinien in welchem pädagogischen Setting von Relevanz ist und weshalb²⁹⁵ sowie dass sie aufgrund der Einzigartig- wie Unvorhersehbarkeit der Situationen überdacht und angepasst werden müssen. Denn der wertschätzende Umgang miteinander, den dieses Manifest verfolgt, ist kein zu erreichender Status, sondern bedarf der regelmäßigen Reflexion, ebenso wie die Inhalte des Manifestes selbst. In diesem Zusammenhang wird nicht die starre Realisierung strikter Vorgaben bis hin zur Perfektion angestrebt, sondern „genügend gute“²⁹⁶ Annäherungen an begründete Handlungsprinzipien, in dem Wissen, dass das Ziel der Demokratisierung nur immer wieder neu in unvollendbaren Prozessen angestrebt werden kann.²⁹⁷

3.2.2.1 *Entstehung und Ziele*

Bereits im Jahre 1773 gründeten das Gutsherrenpaar Christiane Louise und Friedrich Eberhard von Rochow im Brandenburgischen Reckahn die erste philanthropische Musterschule. In dieser weltweit ersten Volksschule wurde im Geiste der Aufklärung unterrichtet: Kinder wurden unabhängig von ihrer Herkunft als vernunftbegabte Wesen angesehen und wertschätzend

²⁹³ Oft richtet sich die Aufmerksamkeit insbesondere auf das Themenfeld der sexualisierten Gewalt. (vgl. Prengel 2019, o.S.) Die Reckahner Reflexionen hingegen sind insbesondere als Leitlinie für ethisches Handeln mit dem Schwerpunkt der Verminderung seelischer Verletzungen sowie der Stärkung persönlicher Anerkennung zu verstehen (vgl. Winklhofer/Prengel 2018, S. 104).

²⁹⁴ Vgl. Mehring 2019, S. 154f.

²⁹⁵ In der Literatur wird daher auch von „Prinzipien mittlerer Reichweite“ gesprochen (vgl. Prengel 2020, S. 72).

²⁹⁶ Hier wurde Winnicotts Konzept der „good enough mother“ abgewandelt. Die gelungene Übertragung auf die Pädagogik verhindert, dass sich pädagogische Fachkräfte zu sehr idealisieren, sich selbst mit nicht erfüllbaren idealtypischen Normen konfrontieren und das pädagogische Handeln als Scheitern erleben. „Good enough“ gibt die Möglichkeit, die eigenen Grenzen anzuerkennen und in einen offenen reflexiven Dialog über das Fehlverhalten zu treten, bei dem Anerkennung den Rahmen bietet, wodurch keiner „sein Gesicht verliert“.

²⁹⁷ Vgl. Maywald 2019, S. 117; Prengel 2016, S. 153; Prengel 2019, o.S.

behandelt. Heute trägt das historische Ensemble in Reckahn mit seinem Museum²⁹⁸ auf der Basis seiner 250-jährigen aufgeklärten Tradition zur Stärkung von Kinderrechten in pädagogischen Beziehungen bei.²⁹⁹

In dem kulturellen Gedächtnisort gründete sich vor dem Hintergrund empirischer Befunde zu diesem Themenbereich³⁰⁰ 2011 der „Arbeitskreis Menschenrechtsbildung“, eine interdisziplinäre Expert*innen-Konferenz, aus deren Initiative das berufsethische Manifest „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ hervorging.³⁰¹ Mit seinen zehn Leitlinien zur kinderrechtlichen Qualität pädagogischer Beziehungen knüpft es an das kulturelle Erbe des Ortes an, indem es durch die Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte, wertschätzend zu agieren, insbesondere folgende Ziele verfolgt: die Stärkung der gegenseitigen Achtung der Würde aller Mitglieder von Einrichtungen, die Anregung des Nachdenkens über pädagogische Beziehungen sowie die Unterstützung dauerhafter professioneller Entwicklungen auf der Beziehungsebene. Die Leitlinien wurden zur Orientierung für pädagogische Fachkräfte in allen pädagogischen Arbeitsfeldern ins Leben gerufen, mit dem Schwerpunkt auf der alltäglichen Beziehungs- und Handlungsebene³⁰², da sie die Interaktion und Ansprache aller Kinder und Jugendlichen mit ihren vielfältigen Lebenslagen und differenzierten Gruppenzugehörigkeiten betreffen. Das Ziel der Reckahner Reflexionen ist somit auf professioneller Ebene die Stärkung anerkennender und die Verminderung verletzender Handlungsweisen³⁰³ sowie auf der Ebene der Kinder die Stärkung einer menschenrechtlich begründeten Entwicklung sowie die Stärkung des kognitiven Lernens und der demokratischen Sozialisation. Damit leisten sie einen Beitrag auf dem Weg hin zu mehr kinderfreundlichem Handeln, zur Umsetzung von Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention nach Bildung, Antidiskriminierung, Partizipation sowie Inklusion auf der Beziehungsebene und somit zu einer gelebten Kultur der Menschenrechte.³⁰⁴

²⁹⁸ Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V.

²⁹⁹ Vgl. DIMR et al. 2017, S. 7.

³⁰⁰ Insbesondere den INTAKT-Studien, vgl. Kapitel 2.3.2.

³⁰¹ Seit 2017 werden die Reckahner Reflexionen sowohl deutschlandweit als auch international verbreitet.

³⁰² Neben der Ausrichtung auf pädagogische Fachkräfte sind auch einzelne Materialien für Kinder und Jugendliche zu finden. Bspw. das „Reckahner Regelbüchlein“, welches zur Aneignung elementarer Regeln humanen Zusammenlebens beitragen soll.

³⁰³ Einerseits legen sie zwar einen besonderen Fokus auf psychische Gewalt und die Ebene alltäglicher pädagogischer Beziehungen. Andererseits beziehen sie dabei aber auch die Arbeit gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt mit ein, wodurch sie einen Beitrag zur Prävention aller Gewaltformen leisten können (vgl. Winklhofer/Prenzel 2018, S. 104; DIMR et al. 2017, S. 8f.).

³⁰⁴ Vgl. DIMR et al. 2017, S. 6f., Prenzel 2019, o.S.; Winklhofer/Prenzel 2018, S. 103f.

3.2.2.2 *Bezüge, Inhalt und Aufbau*

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen beruhen auf rechtlichen sowie theoretischen Begründungen, knüpfen an alltägliche Erfahrungen an und sind empirisch fundiert – insbesondere durch die INTAKT-Studien, vorgestellt in Kapitel 2.3.2. Alle in ihnen – sowohl als begründet als auch als unzulässig – benannten Handlungsformen kommen nachweislich alltäglich in pädagogischen Praxisfeldern vor³⁰⁵. Mit ihrer Orientierung an den Menschen- und Kinderrechten sind sie kein grundsätzlich neuer Gedanke, sondern stimmen in wesentlichen Punkten mit reformpädagogischen Konzeptionen überein, welche ebenfalls menschenrechtlich orientiert sind.³⁰⁶ Bezüge können zudem auch zu folgenden Theorien und Fachrichtungen hergestellt werden: der Bindungsforschung mit Kleinkindern – besonders dem Konzept der Feinfühligkeit nach Becker/Stoll –, der Schulgesundheitsforschung mit ihren Analysen zum Wohlbefinden und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – besonders hervorzuheben seien hier das Theorem des Pädagogischen Takts von Herbart (sowie auch Blochmann) und der pädagogische Bezug nach Nohl –, der Bedürfnisforschung mit ihren Studien zu guten Beziehungen, der medizinischen Pädiatrie mit ihren Auseinandersetzungen zu Empathie und Responsivität, der philosophischen Anerkennungsforschung – herauszustellen ist hier die Anerkennungstheorie nach Honeth – sowie die (sonder)pädagogische Forschung zu gutem Halt, die Führungsstilforschung zur demokratisch-integrativen Führung und die empirisch-qualitative Schulleistungsforschung zum Thema Unterstützung.³⁰⁷

Neben diesen theoretischen Bezügen basieren die Reckahner Reflexionen auch auf zahlreichen rechtlichen Konstrukten. Das größte ist die schon oben aufgeführte Kinderrechtskonvention. Dabei sind insbesondere Art. 12, die freie Meinungsäußerung sowie das Recht auf Gehör, und Art. 19, der Schutz vor seelischer und körperlicher Gewalt, aber auch Art. 29, die freie Entfaltung der Persönlichkeit, sowie Art. 37, das Verbot von grausamer, unmenschlicher Erniedrigung und Strafe, von Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist auch § 1631 BGB mit seinem Verbot entwürdigender Maßnahmen zu nennen. Das in dem Manifest herausgestellte ethische Recht des Kindes auf Achtung entspricht zudem dem Grundrecht des Kindes auf Achtung seiner Menschenwürde nach Art. 1 Abs. 1 des Grundgesetzes³⁰⁸.

Diese rechtlichen Bezüge wurden in insgesamt zehn Leitlinien gefasst. Zu Beginn finden sich sechs Leitlinien unter der Rubrik „Was ethisch begründet ist“:

³⁰⁵ Vgl. Prengel 2019, o.S.

³⁰⁶ Vgl. ebd.; DKSB NRW 2015, S. 6. Dazu zählen bspw. Montessori und Fröbel.

³⁰⁷ Vgl. Ziegenhain/Fegert 2014, S. 34; Prengel 2019, o.S.; DIMR et al. 2017, S. 8, 10f.

³⁰⁸ Vgl. Wapler 2017, S. 1.

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.³⁰⁹

Darauf folgen 4 Leitlinien zu „Was ethisch unzulässig ist“:

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.³¹⁰

Um solche ethischen Manifeste in der Praxis verankern und zu einer gelebten Kultur der Menschenrechte beitragen zu können, bedarf es insbesondere der Herstellung einer Verbindung zwischen dem Ethikdiskurs der Wissenschaft und der Anwendung der daraus resultierenden ethischen Prinzipien in allen Bereichen der Praxis.³¹¹ Im Anschluss an die soeben vorgestellten zehn Leitlinien ethischen Handelns werden in der Broschüre zu den Reckahner Reflexionen daher noch Handlungsebenen zur Stärkung der pädagogischen Ethik aufgeführt, auf welche im folgenden Kapitel eingegangen werden soll.

3.2.3 Handlungsebenen zur Stärkung pädagogischer Ethik

Zur Stärkung pädagogischer Ethik sind Handlungen auf verschiedenen Ebenen erforderlich. Zuerst bedarf es menschenrechtlich orientierter Einrichtungsordnungen, welche demokratische Verfahren zur Bearbeitung von Konflikten zwischen allen Beteiligten enthalten. Darauf aufbauend sollten Führungskräfte anerkennende pädagogische Beziehungen fördern und dabei von Aufsichtsgremien und Trägern Unterstützung erfahren. Die Fachkräfte in den Teams arbeiten an der kinderrechtlichen Qualität ihrer pädagogischen Beziehungen. Dafür

³⁰⁹ DIMR et al. 2017, S. 4.

³¹⁰ Ebd., S. 4.

³¹¹ Vgl. Eckstein/Gharwal 2016, S. 28.

werden u.a. regelmäßige Termine zur kollegialen Rückmeldung und Selbstreflexion vereinbart. Für die Kinder und ihre Eltern bedarf es interner sowie auch externer Ansprechstellen, an welche sie sich bei Fehlverhalten durch Fachkräfte wenden können. Abschließend sind auf allen Ebenen des Bildungswesens Strategien zur Unterstützung ethisch begründeten pädagogischen Handelns notwendig – von Prävention, Intervention, Forschung, Ausbildung, Fortbildung und Beratung über Beschwerdemöglichkeiten und juristische Klärungen sowie der Bereitstellung von Ressourcen. Dies richtet sich insbesondere an Verwaltungen, Träger, Organisationen, Verbände, Stiftungen sowie die Politik. Auf weiterführende Handlungsanforderungen wird in Kapitel 4.3.1 eingegangen.³¹²

3.3 Exkurs: Kinderrechte in der Familie – Herausforderungen für die Praxis

Die vorangegangenen Ausführungen zu ethischem Handeln beziehen sich insbesondere auf professionelle pädagogische Beziehungen. Wie bereits im bisherigen Verlauf der Arbeit aufgeführt, sind für die Umsetzung der Kinderrechte aber in allererster Linie die Eltern verantwortlich. Denn der Großteil der Sozialisation und Prägung findet im und durch das Elternhaus statt. Daher soll hier ein kurzer Exkurs zur Umsetzung der Kinderrechte im familiären Kontext erfolgen. Es stellt sich die Frage, wie die Kinderrechte ins familiäre Setting hineingetragen werden und Eltern dadurch (handlungsleitende) Unterstützung erfahren können.

Ist Kinderrechtsorientierung schon in der Debatte um familiäre Erziehung angekommen?

In den letzten Jahrzehnten ist sowohl in der institutionellen als auch in der familiären Erziehung ein Trend hin zu einem Fokus auf die Beziehungsebene zu verzeichnen. Neben der Herausbildung eines Bildes vom Kind als autonomes, individuelles Subjekt, welches Begleitung, Unterstützung, Bildung und Beziehung bedarf, werden in manchen Ratgebern zu familiärer Erziehung jedoch noch entgegengesetzte Sichtweisen vertreten. Mitunter wird noch ein von Macht und Hierarchie geprägtes Autoritätsverständnis propagiert. So bspw. auch in dem ehemaligen, mehrmals neu aufgelegten Bestseller „Jedes Kind kann schlafen lernen“ (1995) von Annette Kast-Zahn und Hartmut Morgenroth, in welchem auf Grundlage der Ferber-Methode das Übergehen kindlicher Bedürfnisse und Signale angeregt wird³¹³. Ähnliche Maßnahmen und

³¹² Vgl. DIMR et al. 2017, S. 13ff.; Maywald 2019, S. 117f.

³¹³ Trotz vielfältiger Kritik an den in dem Buch propagierten Methoden bis hin zu hinreichenden Warnungen vor negativen Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Bindung sowie die kindliche Entwicklung wird dieses Werk immer noch von zahlreichen Kinderärzten und anderen Professionen empfohlen und liegt in zahlreichen Institutionen als Lektüre aus.

emotionale erzieherische Gewalt werden auch durch die umstrittene Dokumentation „Elternschule“ (2018) über die Kinder- und Jugendklinik in Gelsenkirchen sowie auch durch den wochenlangen Bestseller „Warum unsere Kinder zu Tyrannen werden – oder: Die Abschaffung der Kindheit“ (2008) vom Kinder- und Jugendpsychiater Michael Winterhoff verbreitet. Mit seinem Werk, in welchem er die These vertritt, dass die Ideologie von „Kindern als Partner*innen“ (durch die mögliche Machtumkehr) zur Entwicklung kleiner Tyrannen und somit zur Bedrohung der Gesellschaft führe, löste der Kinderpsychiater eine kontroverse und polarisierende Erziehungsdebatte aus. Er führte aus, dass ohne eine machtvolle Hierarchie keine Entwicklung denkbar sei. Dies führte zu Kritik und seinen Auffassungen zur kindlichen Entwicklung wurde entgegengesetzt, dass es einer starken Bindung an stabile, verlässliche Erwachsene bedarf, an denen sich das Kind orientieren kann.³¹⁴

Doch wie können Eltern das Augenmerk mehr auf Bindung, Beziehung und Kinderrechte richten? Was kann für sie handlungsleitend sein?

Einen möglichen – in vielen Punkten den Auffassungen Winterhoffs widersprechenden – Ansatz stellt die sogenannte Bedürfnis-Orientierung (BO) dar, auf welche hier kurz exemplarisch Bezug genommen werden soll. Diese hat sich mit den Jahren aus dem englischen Begriff des „Attachment Parenting“³¹⁵ herausgebildet. Aktuell wird sie v.a. durch Bestseller von der Diplom-Pädagogin Susanne Mierau³¹⁶ sowie der Autorin Nora Imlau³¹⁷ verbreitet. Zwar orientiert sich die BO nicht explizit an den Kinderrechten³¹⁸, nimmt jedoch auf zugrundeliegende ethische Werte Bezug³¹⁹. Sie zeichnet sich – wie der Name schon verrät – durch die Ausrichtung an den kindlichen Grundbedürfnissen³²⁰ sowie durch den Blick auf den Aspekt der Bindung und Beziehung³²¹ aus. Erstgenannte, die Bedürfnisse, gelten als Richtschnur. Dabei werden aber nicht nur die kindlichen Bedürfnisse in den Blick genommen, sondern die aller Beteiligten getreu

³¹⁴ Vgl. Hampel 2009, o.S.

³¹⁵ Dieses Konzept wurde in den 1990er Jahren von Dr. William Sears geprägt.

³¹⁶ Bspw. durch ihr neuestes Werk: „frei und unverbogen – Kinder ohne Druck begleiten und bedingungslos annehmen“ (2021). Die Pädagogin und Erziehungsratgeber-Autorin betreibt auch den Blog „geborgen wachsen“ zu bedürfnisorientierter Elternschaft.

³¹⁷ Begleitend zu ihrem aktuellsten Werk „Mein Familienkompass: Was brauch ich und was brauchst du?“ (2020) bietet Imlau auch eine Kreativwerkstatt zur Auseinandersetzung mit den Inhalten, Reflexion sowie Verinnerlichung an.

³¹⁸ Mierau verweist aber deutlich auf die Kinderrechte und welchen Beitrag das Konzept der BO für deren Umsetzung leisten kann. Imlau spricht als Leitorientierung von der Schaffung eines eigenen familiären „Nordsterns“ mit ethischen Grundsätzen.

³¹⁹ In diesem Ansatz kommen bspw. die ethische Ausrichtung, eine stärkere Subjektorientierung sowie das damit einhergehende veränderte Generationenverhältnis zum Ausdruck. (vgl. Kapitel 1.1 sowie 2.2.3)

³²⁰ Vgl. Kapitel 3.1.1.

³²¹ Vgl. Kapitel 2.3.

nach dem Motto: „Was brauch‘ ich und was brauchst du?“³²². Imlau leitet die Lesenden dazu an, veraltete Glaubenssätze über Bord zu werfen und begibt sich dafür zusammen mit ihr auf die Suche nach einem eigenen „Nordstern“ als neuen Orientierungspunkt. Grundwerte des gemeinsamen Miteinanders, der Beziehung zueinander, dienen als Schlüssel. Auch Mierau und Imlau sprechen diesbezüglich von einer Beziehungskompetenz. Es geht demnach nicht nur um die Bindung an eine bestimmte Person, sondern um den Wert der Bindung³²³. Dieser Gesichtspunkt kommt insbesondere im Autoritätsverständnis Mieraus zum Ausdruck: War es früher noch üblich, Autorität zu haben und durch Überlegenheit zu demonstrieren, plädiert sie nun dafür, Autorität durch eine zugewandte Beziehung auszustrahlen. Imlau spricht in diesem Zusammenhang von einer klaren Zugewandtheit und zugewandten Klarheit, und macht deutlich, dass persönliche, in der eigenen Integrität begründete Grenzsetzungen den Kindern Halt vermitteln.³²⁴ Damit bezieht sie sich auch auf den Familientherapeuten Jesper Juul, welcher der Thematik ein ganzes Buch widmete – „Nein aus Liebe“³²⁵. In seinen Werken spricht er von „natürlichen Autoritäten“, welche für ihre ganz eigenen Überzeugungen und Werte einstehen und dadurch persönliche Grenzen aufzeigen. Denn klassische Erziehung könne den komplexen Herausforderungen der heutigen Zeit nicht mehr Rechnung tragen. Zur Vorbereitung auf das Leben bedürfe es tragfähiger Beziehungen in einem neuen, gleichwürdigen Familienklima, wofür er Leitlinien entwickelte, welche auch den Prinzipien der Kinderrechte gerecht werden. Eltern sollen Orientierung in Form liebevoller Führung geben. Dafür verwendet er gern die Metapher eines Leuchtturmes³²⁶, welcher verlässlich jederzeit die gleichen Signale sendet. Durch die elterliche Funktion als liebevolle Wegbegleiter, durch Kooperation statt Gehorsam sei ein Großwerden ohne Gewalt möglich, was bedeutend für die kindliche Entwicklung ist. Somit tritt er ein für ein respektvolleres Miteinander zwischen Kindern und Erwachsenen nach dem Prinzip der „Gleichwürdigkeit“ – das Selbstverständnis, dass zwar nicht alle in einer Familie die gleichen Rechte, aber alle das gleiche Recht auf Würde haben – und verdeutlicht damit, dass Erziehen heute eine Frage des Respekts füreinander ist. Die Gesellschaft müsse dafür weg vom Gehorsam und hin zur Verantwortung. Eltern sollten daher endlich wieder Verantwortung vorleben und übernehmen: Für sich selbst, ihre eigenen Grenzen und somit zuletzt auch für die Qualität der Beziehung zu ihren Kindern – die „Spielregeln“ ergeben sich dadurch nach Juul von ganz allein.³²⁷

³²² So der Untertitel des Buches „Mein Familienkompass“ (2020) von Nora Imlau. Wichtig ist ihr dabei der friedvolle (und befriedigende) Umgang aller miteinander.

³²³ Vgl. Mierau 2021, S. 46.

³²⁴ Vgl. Imlau 2020, S. 275f. Damit wird dem kindlichen Grundbedürfnis nach Grenzen und Strukturen Rechnung getragen (vgl. Kapitel 3.1.1). In ihrer Kreativwerkstatt zum „Familienkompass“ spricht Imlau in diesem Zusammenhang auch von dem Leitsatz „Meine Grenze ist dein Halt“.

³²⁵ Juul, Jesper (2008): Nein aus Liebe: Klare Eltern – starke Kinder. München: Kösel.

³²⁶ In manchen seiner Werke spricht er auch von „Leitwölfen“.

³²⁷ Vgl. Imlau 202, S. 46ff.; Pietsch 2007, o.S.

In diesem Zusammenhang spricht Juul auch von der „Kunst der Gelassenheit“³²⁸ – Perfektion sei ein absurder Anspruch. Vielmehr sollen Eltern anfangen, endlich unperfekt – „good enough“ – zu sein. Damit stellt er einen Bezug zum Gedanken des „good enough parenting“ von Donald Winnicott³²⁹ her. Dies greift auch Kalicki auf und spricht davon, dass es „günstig für die kindliche Entwicklung und den Aufbau von Handlungskompetenz ist [...], wenn Eltern ihre Erziehungsverantwortung souverän und mit einer gewissen Gelassenheit ausüben.“³³⁰ Mit eben dieser Gelassenheit sollten Eltern nach Juul den Interessen und Begabungen ihrer Kinder begegnen, ihren Persönlichkeiten und sie nicht zur Erfüllung eines vorgeformtes Zieles erziehen.³³¹ Diesen Aspekt greift auch Susanne Mierau auf und betont in ihrem gleichnamigen Buch, dass Kinder „frei und unverbogen“³³² aufwachsen sollten. Denn was es heute brauche, wären flexible, kreative, in Gemeinschaft und global denkende Kinder. „Es ist wichtig, über zukunfts offene Fähigkeiten zu verfügen, die nicht vorgeformt sind und offene Wege ermöglichen.“³³³ Kinder sollten heute ohne Druck begleitet und bedingungslos angenommen werden. Der Leitstern für die Ausgestaltung des elterlichen Handelns sollte daher ein Zusammenleben mit Kindern sein, dass nicht auf Formung und Anpassung basiert, sondern auf Anerkennung, Rücksicht und Respekt.³³⁴

Doch wie kann man Eltern dahingehend stärken und welche Herausforderungen sind damit verbunden?

Die anspruchsvollste Herausforderung besteht wohl darin, alte Erziehungsmythen aufzudecken und neue Wege und Handlungsalternativen aufzuzeigen, um ein Umdenken in der Gesellschaft zu verankern.³³⁵ Ein erster Schritt in diese Richtung besteht darin, die Kinderrechte bekannter zu machen und zu einer Auseinandersetzung mit ihnen, auch innerhalb der Familie, anzuregen. Bekannte Plakatslogans³³⁶, Erziehungsliteratur, wie die oben aufgeführte, sowie auch das

³²⁸ Vgl. Imlau 202, S. 50

³²⁹ Vgl. Kapitel 2.2.3.

³³⁰ Kalicki 2014, S. 52, Auslassung L.K.

³³¹ Vgl. Imlau 2012, S. 50.

³³² Mierau 2021.

³³³ Ebd., S. 45.

³³⁴ Vgl. ebd., S. 194. Damit stellt Mierau eine Verbindung zur ersten Leitlinie Juuls auf.

³³⁵ Zu diesem Zweck erschien vor Kurzem eine Dokumentation mit dem Titel „good enough parents“ über kindliche Bedürfnisse und Erziehungsmythen, welche sich auf die Suche nach neuen Antworten auf die alte Frage „Was brauchen Kinder?“ begibt. Darin werden verschiedenste bekannte Fachleute wie Großmann, Mierau und der Kinderarzt und Autor Herbert Renz-Polster zur betreffenden Thematik interviewt und alte Weisheiten auf den Prüfstand gestellt. Vom Letztgenannten stammen zudem Werke wie bspw. „Kinder verstehen. Born to be wild – wie die Evolution unsere Kinder prägt.“ (2009), „Menschenkinder: Artgerechte Erziehung – was unser Nachwuchs wirklich braucht“ (2011) sowie „Erziehung prägt Gesinnung: Wie der weltweite Rechtsruck entstehen konnte - und wie wir ihn aufhalten können“ (2019). Auf seinem Blog und seiner Internetseite (www.kinder-verstehen.de) setzt sich Renz-Polster mit aktuellen Themen rund um Erziehung, Kindheit und Entwicklung auseinander.

³³⁶ Siehe Kapitel 1.4.3.

Reckahner Regelbüchlein für Kinder, Pixibücher zu Kinderrechten³³⁷ und andere kindgerechte Materialien zu diesem Thema leisten einen wichtigen Beitrag dazu. Durch das Wissen von der Existenz, der Bedeutung und den Inhalten der Kinderrechte kann dann auch eine Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Werten und der erzieherischen Haltung erfolgen. Die Kreativwerkstatt Imlaus, aber auch Elternkurse wie bspw. „Starke Eltern – starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes sind hier als Beispiele zu nennen. Des Weiteren sollte eine kinderrechtliche Orientierung in Institutionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ersichtlich gemacht³³⁸ und vorgelebt werden. Es gilt, sich gemeinsam mit den Eltern im Rahmen der Erziehungspartnerschaft auf den Weg zu machen, denn, wie soeben aufgezeigt, ist auch in der familiären Erziehung ein allmählicher Trend hin zu demokratischen Werten und ein Wunsch nach einer freien Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit und Kompetenzen zu verzeichnen. Das sich immer mehr verbreitende Konzept der Bedürfnisorientierung (sowie die es propagierenden Werke) ist aufgrund seiner Popularität sowie der Nähe zu den Inhalten und Prinzipien der Kinderrechte auch für die Praxis relevant.

³³⁷ Beziehbar über das DKHW: <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/demokratiebildung-von-anfang-an/pixi-buchreihe>.

³³⁸ Dazu gibt es bspw. zahlreiche Plakate, Informationsbroschüren etc. verschiedenster Organisationen.

4 Kinder haben Rechte... aber wie nun weiter? – Ein bildungspolitischer Ausblick

Die Verabschiedung der Kinderrechte war kein Endpunkt, sondern ein Auftakt zu zahlreichen kinderrechtlichen Verbesserungen. Rund 30 Jahre nach ihrer Deklaration sind sie aktueller denn je. Weltweit werden Diskussionen über die Rechte von Kindern geführt, u.a. in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie sowie auch zu zusätzlichen neuen Kinderrechten: beispielsweise zum Recht des Kindes auf eine gesunde Umwelt oder darum, ob der Kinderschutz auf die Zeit vor und rund um die Geburt ausgedehnt werden soll.³³⁹ In Deutschland werden die Debatten insbesondere von zwei Themen bestimmt: Der Verankerung der (wichtigsten) Kinderrechte in der Verfassung, dem Grundgesetz – denn bisher kommt den Kinderrechten nur der einfache Rang eines Bundesgesetzes zu – und der Einführung des Kinderwahlrechts, um die Interessen der jüngeren Generation bei politischen Entscheidungen mehr als bisher berücksichtigen zu können. Vorfälle wie bspw. Missbrauchsskandale – institutionell wie familiär – feuerten die Debatte um die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz erneut an. Auch im Zusammenhang mit den Rechten von geflüchteten Kindern wurde die Forderung lauter. Insbesondere die in dieser Arbeit diskutierten Rechte auf Bildung sowie auf gewaltfreie Erziehung waren dabei zentral, weshalb im Folgenden auf diese Thematik nochmals Bezug genommen werden soll.³⁴⁰

4.1 Die Zeit ist reif!? – Debatte über die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz

In Deutschland ist die Kinderrechtskonvention im April 1992 völkerrechtlich in Kraft getreten. Sie gilt heute für jedes in Deutschland lebende Kind – unabhängig von seinem Status, seiner Herkunft, Religion, Hautfarbe oder Gesinnung – ist bisher aber kein Bestandteil der Verfassung. Dieser kommt, im Falle einer Konkurrenz, eine Vorrangstellung zu. Nach Art. 4 KRK hat Deutschland „alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte [zu treffen].“³⁴¹ Nach dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes schließt dies auch Maßnahmen zur Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz ein. Doch warum ist dies bisher trotz zahlreicher und langjähriger Bemühungen noch nicht geschehen? Ist eine Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz überflüssig, wie manche Kritiker meinen, oder notwendig für einen Perspektivwechsel in Gesellschaft, Pädagogik und Politik? Würde es gar zu neuer Orientierung verhelfen? Im

³³⁹ Vgl. Maywald 2016a, S. 120.

³⁴⁰ Vgl. ebd.

³⁴¹ Einfügung L.K.

Folgenden sollen zwei Blickrichtungen verschiedener Professionen diskutiert und ein eigenes Resümee gezogen werden.³⁴²

Die Juristin Friederike Wapler führt aus, dass die oft als „heilige Schrift der Rechte des Kindes“³⁴³ behandelte Kinderrechtskonvention zwar gut sei, aber auch nicht perfekt. Sie berge Lücken, Widersprüche und teilweise vage Formulierungen. So hinterfragt Wapler insbesondere manch ungeklärtes Verhältnis verschiedener, sich in Teilen widersprechender Rechte zueinander und kritisiert das Fehlen des Schutzes vor Zwangsverheiratung sowie des Rechtes auf Eigentum. Die Kinderrechtskonvention sei in ihren Augen zweifellos ein Meilenstein und „habe hohe rechtliche und symbolische Bedeutung“³⁴⁴, jedoch würde das Grundgesetz im kinderrechtlichen Diskurs unterschätzt. Zu Unrecht würde ihm vorgeworfen, die Kinder lediglich als Objekte elterlicher Erziehung zu sehen und dabei eigene Rechte der Kinder zu übergehen. Denn als Katalog von Menschenrechten, welche Kindern wie Erwachsenen in gleicher Weise zustünden, weise das Grundgesetz eine Vielzahl an fundamentalen Rechten des Kindes auf – die Kinderrechte seien somit ein impliziter Bestandteil des Grundgesetzes. Daher könnte „der kinderrechtliche Diskurs [...] gewinnen, wenn er dem, was das Grundgesetz zu den Rechten von Kindern zu sagen hat, mehr Aufmerksamkeit schenken [sic]“³⁴⁵. Einen Beitrag dazu sieht sie bei den Reckahner Reflexionen, fände jedoch einen stärkeren Bezug auf das Grundgesetz wünschenswert.³⁴⁶

Dem Argument, Kinderrechte hätten bereits jetzt in den im Grundgesetz verankerten Menschenrechten grundsätzliche Wirksamkeit erfahren, setzt der Soziologe und Sprecher der National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention³⁴⁷ – sowie Geschäftsführer der Deutschen Liga für das Kind Jörg Maywald entgegen, dass explizite Rechte für Kinder bisher in der deutschen Verfassung fehlten. Er weist zudem darauf hin, dass (nach Prantl) „eine Verfassung [...] eine Liebeserklärung an ein Land [ist]. Wenn Kinder darin nicht [ausdrücklich] vorkommen, fehlt ihr etwas.“³⁴⁸ Denn die Aufgabe einer Verfassung sei es, Grundüberzeugungen in der Gesellschaft für alle verständlich zum Ausdruck zu bringen. Dazu zähle auch, Kinder als Grundrechtsträger anzuerkennen und ihre besonderen Schutz-, Förder- und Beteiligungsbedürfnisse in Form eigener Kinderrechte anzuerkennen und herauszustellen. In Art. 6 GG werden Kinder zwar erwähnt, jedoch lediglich als „Regelungsgegenstand“³⁴⁹ der Norm, also als Objekte. Eine Stellung als eigenständige Rechtssubjekte kommt nicht unmittelbar

³⁴² Vgl. Maywald 2016a, S. 21; 120f.

³⁴³ Wapler 2017, S. 1.

³⁴⁴ Ebd.

³⁴⁵ Ebd., S. 1f., Auslassung L.K.

³⁴⁶ Vgl. Wapler 2017, S. 1ff.

³⁴⁷ Dieses besteht aus ca. 100 zivilgesellschaftlichen Organisationen und Institutionen und hat sich mit dem Ziel, die KRK bekanntzumachen und deren Umsetzung voranzubringen, zusammengeschlossen.

³⁴⁸ Prantl 2015, S. 62, zit. n. Maywald 2016a, S. 121, Anpassung L.K.

³⁴⁹ Maywald 2016a, S. 121, DKHW 2014, S. 4; DKHW 2021, S. 1; Aktionsbündnis Kinderrechte 2017, S. 1.

und erkennbar zum Ausdruck. Das Bundesverfassungsgericht führte daher aus, dass Kinder Wesen mit eigener Würde und dem Recht auf die Entfaltung ihrer Persönlichkeiten gemäß Art. 1 und 2 GG sind – für sie gelten demnach die gleichen Rechte nach dem Grundgesetz wie für Erwachsene. Die Formulierung eines bereichsübergreifenden Kindeswohlvorrangs entsprechend Art. 3 Abs. 1 KRK blieb jedoch bisher aus. Aufgrund der Tatsache, dass Kinder keine kleinen Erwachsenen seien, sondern sich in einer besonderen Lebensphase mit spezifischen Bedürfnissen, welche sie oft noch nicht selbst einfordern können, befänden, bräuchten sie aber eine ausreichende Berücksichtigung, so Maywald. Demnach müsste den Kinderrechten ein Verfassungsrang zukommen.³⁵⁰

Doch was würde sich durch eine Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz eigentlich genau ändern?

Zuallererst würde die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz die Verantwortung von Staat und Eltern mehr herausstellen, sich bei der Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten gegenüber Kindern am Vorrang des Kindeswohls zu orientieren. Viele Kritiker*innen führen jedoch aus, dass durch eine explizite Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz die Elternrechte geschmälert werden würden. Denn das Elternrecht ist durch die Erfahrungen des Nationalsozialismus verfassungsrechtlich ein hohes Gut. Einzigartig ist, dass es das einzige Grundrecht ist, welches ausschließlich zugunsten eines anderen Menschen – des Kindes – ausgeübt werden darf³⁵¹. Somit ist Art. 6 GG nicht als ein Recht am Kind, sondern vielmehr als ein Pflicht-Recht der Eltern zum Wohle des Kindes zu verstehen.³⁵² Ebenso wie das Grundgesetz erkennt die Kinderrechtskonvention die besondere Verantwortung der Eltern an. In Art. 18 Abs. 1 S. 2 KRK heißt es, dass für die Erziehung und Entwicklung des Kindes in erster Linie die Eltern verantwortlich sind. Das Wohl des Kindes wird als Grundanliegen herausgestellt. Elternrecht meint also auch hier insbesondere Elternverantwortung³⁵³. Diese würde durch eine kinderrechtliche Verankerung im Grundgesetz im Gegensatz zu den Befürchtungen jedoch nicht geschwächt werden, sondern sogar gestärkt. Eltern würden besser in die Lage versetzt werden, die Rechte ihres Kindes tatsächlich durchzusetzen. Sie fänden im Grundgesetz eine Orientierung, auf welche sie sich auch berufen könnten. Zudem würde die Verantwortung der Eltern dafür gestärkt, Rechte des Kindes auch tatsächlich zur Geltung zu bringen und für sie einzutreten. Das allgemeine Bewusstsein für die Rechte von Kindern würde gestärkt werden, was ein klares Signal an Staat und Gesellschaft wäre. Die Verwirklichung der Kinderrechte würde zur

³⁵⁰ Vgl. Maywald 2016a, S. 14f., 121f.; DKHW 2021, S. 1.

³⁵¹ Vgl. Maywald 2016a, S. 27.

³⁵² Vgl. Aktionsbündnis Kinderrechte 2018, S. 7.

³⁵³ Vgl. Maywald 2016a, S. 27, 123.

bereichsübergreifenden Kernaufgabe³⁵⁴: Es gäbe Veränderungen quer über Lebensbereiche und Rechtsgebiete hinweg, die Berücksichtigung von Kindesinteressen im politischen Raum würde gefördert werden – Rechtsprechung, Gesetzgebung und Verwaltung würden die Konsequenzen für die kindlichen Interessen beachten und Kinder stärker als bisher beteiligen. Dem Umsetzungsdefizit, das aktuell in diesen Bereichen existiert, könnte somit begegnet werden, was zu mehr Rechtssicherheit und einer besseren Anwendbarkeit der Kinderrechte führt. Kitas, Schulen sowie andere mit Kindern tätige Institutionen bekämen zudem eine wertvolle Orientierung durch die hervorgehobene Stellung der Kinderrechte. Die Verfassung könnte als Instrument normativer Einflussnahme auf das allgemeine (Rechts-)Bewusstsein wirken. Somit würde eine Verankerung im Grundgesetz nicht nur zu rechtlichen Verbesserungen führen, sondern wäre auch gesellschaftspolitisch von großer Bedeutung.³⁵⁵

Im kinderpolitischen Programm des Deutschen Kinderschutzbundes heißt es diesbezüglich:

Die Aufnahme der Kinderrechte in das deutsche Grundgesetz ist Voraussetzung für die umfassende Umsetzung der Kinderrechte in der Gesellschaft und wird die Position der Kinder im Rechtssystem stärken. Vor allem wäre dann eines unmissverständlich klar: Kinder sind Träger eigener Grundrechte und haben besondere Rechte.³⁵⁶

Wenn Kinderrechte im Grundgesetz „richtig“ verankert sind, stärkt das also sowohl die Kinder, die Eltern als auch die gesamte Gesellschaft. Der Staat kann dann stärker in die Pflicht genommen werden, gleiche Entwicklungschancen sowie kindgerechtere Lebensverhältnisse zu schaffen.³⁵⁷ Daher ist es sinnvoll, die Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern, um die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für die Kinder zu betonen und zu verstärken. Damit hätte auch eine Fokussierung auf die Bedürfnisse der Kinder in der aktuell schwierigen Zeit der Corona-Pandemie ein stärkeres Gewicht bekommen. So stellt Sebastian Sedlmayr, der Leiter der Politik-Abteilung von UNICEF Deutschland, fest:

Die Covid-19-Krise zeigt sehr deutlich, dass die Belange von Kindern und Familien in Deutschland zu häufig durchs Raster fallen. Mit der Aufnahme der Kinderrechte in das deutsche Grundgesetz haben Bund und Länder die große Chance, langfristig eine wichtige Grundlage für ein kinder- und familienfreundlicheres Land zu schaffen.³⁵⁸

Die National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. – betont in ihrem Statement zur Corona-Pandemie, dass eine Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz zur expliziten Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen nun wichtiger denn je sei. Denn die Aufgabe der Menschenrechte sowie des Grundgesetzes bestünde in der

³⁵⁴ Vgl. Maywald 2016b, S. 68.

³⁵⁵ Vgl. ebd., S. 27ff.; 123f.; Aktionsbündnis Kinderrechte 2017, S. 5f.; DKHW 2021 S. 1, 3; Deutsche Liga für das Kind 2021a, S. 1.

³⁵⁶ DKSB 2014, S. 9.

³⁵⁷ Vgl. Aktionsbündnis Kinderrechte 2017, S. 5. Angesichts der aktuellen Debatten über eine viel zu hohe Kinderarmutsquote, unterschiedliche Bildungschancen, ein Auseinanderdriften der Gesellschaft in Arm und Reich und häufige Fälle von Vernachlässigung wäre dies ein wichtiges Signal.

³⁵⁸ Dr. Sebastian Sedlmayr, Leiter der Politik-Abteilung von UNICEF Deutschland (Sedlmayr, zit. n. UNICEF Deutschland 2021).

fortwährenden Garantie der Einhaltung der grundlegenden gesellschaftlichen Normen. Insbesondere in Ausnahmesituationen seien sie der zentrale Orientierungspunkt für alle Handlungen – hinsichtlich Kindern bedeute dies die Einhaltung aller Rechte auf Schutz, Förderung und Beteiligung. Die Corona-Pandemie hat aber deutlich gemacht, dass Kinderrechte bisher häufig übergangen werden. Auch die Diskussion um eine Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz verdeutlicht, wie wichtig es ist, die allgemeine Öffentlichkeit mit den Kinderrechten vertrauter zu machen.³⁵⁹

Die Zeit ist also reif!³⁶⁰

Doch welche Kinderrechte sollten in der Verfassung verankert werden? Und in welcher Form?

Den Maßstab für die Aufnahme sollte die Kinderrechtskonvention mit ihren zugrundeliegenden Kernprinzipien sein. Von besonderer Bedeutung sind dabei die subjektiven Rechte des Kindes auf Schutz, Förderung und Beteiligung sowie der bereichsübergreifende Kindeswohlvorrang, welcher entscheidend für die tatsächliche Verbesserung der verfassungsrechtlichen Stellung des Kindes ist.³⁶¹ Das Aktionsbündnis Kinderrechte ergänzt zudem noch das Recht des Kindes auf Anerkennung als eigenständige Persönlichkeit, das Recht des Kindes auf Entwicklung und Entfaltung sowie die Verpflichtung des Staates, für kindgerechte Lebensbedingungen Sorge zu tragen als weitere Kernelemente einer Verfassungsänderung.³⁶²

Doch wo sollte eine solche Verankerung im Grundgesetz angesiedelt werden?

³⁵⁹ Vgl. National Coalition Deutschland 2020, S. 2; Aktionsbündnis Kinderrechte 2017, S. 7; Aktionsbündnis Kinderrechte 2018, S. 6f.; Deutsche Liga für das Kind et al. 2021c, S. 1.

³⁶⁰ Dies hat ein großer Teil der Bundesregierung bisher aber noch nicht erkannt. Am 25.03.2021 wurden in Berlin von mehr als 100 Organisationen in einem gemeinsamen Appell die Bundestagsfraktionen und die Bundesländer aufgefordert, sich bis zur Sommerpause auf ein Gesetz zur Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz zu einigen, das den Ansprüchen der KRK gerecht wird. Zuvor hatte sich die Bundesregierung zwar auf einen Formulierungsvorschlag verständigt, welcher jedoch unzureichend war. Kritik wurde an Formulierungen geübt, welche eher Symbolcharakter aufweisen (bspw. bzgl. des Kindeswohls sowie des Rechtes des Kindes auf Beteiligung). Wörtlich heißt es in dem Appell: „Eine Grundgesetzänderung muss zu einer Verbesserung der Rechtsposition von Kindern in Deutschland beitragen. Sie darf in keinem Fall hinter die UN-Kinderrechtskonvention, Art. 24 der europäischen Grundrechtecharta und die geltende Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes zurückfallen, die spezifische Kinderrechte gegenüber dem Staat anerkennt. Dabei kommt es auf die Aufnahme von ausdrücklichen Kinderrechten in einem eigenen Absatz an, da diese dem Kind bei allem staatlichen Handeln unabhängig zustehen. [...] Denn Kinderrechte gehören ins Grundgesetz – aber richtig!“ (Deutsche Liga für das Kind et al. 2021b, S. 1, Auslassung L.K.) Dieser Forderung wurde bis zuletzt nicht entsprochen, eine Einigung zu einer entsprechenden Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz konnte nicht getroffen werden. Am 08.06.2021 scheiterte die von der Großen Koalition vereinbarte Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz. (vgl. ebd.) Zum Voranbringen dieses Vorhabens bedarf es in diesem Zusammenhang auch weiterhin eines breiten zivilgesellschaftlichen Bündnisses! (Deutsche Liga für das Kind 2021a, S. 2).

³⁶¹ Der Vorrang des Kindeswohls bedeutet dabei nicht, dass dieser Gesichtspunkt die Entscheidung vorgibt, sondern vielmehr als wesentliche, zu berücksichtigende Leitlinie einbezogen wird (vgl. Aktionsbündnis Kinderrechte 2018, S. 4; DKHW o.J. d. o.S.).

³⁶² Vgl. Aktionsbündnis Kinderrechte 2018, S. 2.

Naheliegender wäre Art. 6 (Ehe und Familie). Dies würde jedoch die alleinige Elternverantwortung suggerieren. Da es jedoch auch um die Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung geht, schlägt bspw. das Aktionsbündnis Kinderrechte vor, die Rechte der Kinder bei Art. 2 (allgemeine Handlungsfreiheit, Freiheit der Person, Recht auf Leben) anzusiedeln und in einem neu zu schaffenden Art. 2a in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aufzunehmen. Dafür hat das Bündnis auch einen Formulierungsvorschlag unterbreitet:³⁶³

(1) Jedes Kind hat das Recht auf Förderung seiner körperlichen und geistigen Fähigkeiten zur bestmöglichen Entfaltung seiner Persönlichkeit.

(2) Die staatliche Gemeinschaft achtet, schützt und fördert die Rechte des Kindes. Sie unterstützt die Eltern bei ihrem Erziehungsauftrag.

(3) Jedes Kind hat das Recht auf Beteiligung in Angelegenheiten, die es betreffen. Seine Meinung ist entsprechend seinem Alter und seiner Entwicklung in angemessener Weise zu berücksichtigen.

(4) Dem Kindeswohl kommt bei allem staatlichen Handeln, das die Rechte und Interessen von Kindern berührt, vorrangige Bedeutung zu.³⁶⁴

Eine solche Verankerung würde Kinder stärker als Teil der Gesellschaft widerspiegeln, die Verfassung wäre dann für alle Bevölkerungsgruppen repräsentativ. In diesem Zusammenhang wäre jedoch zu prüfen, ob auch weitere spezifische Konventionen zu integrieren sind. Für Eltern und pädagogische Fachkräfte kann sie als verlässliche, in der Gesellschaft anerkannte, gemeinsame Basis mehr Orientierung und Sicherheit geben.³⁶⁵ Durch diesen dann möglichen Fokus auf demokratische Werte stellt sich letztendlich die Frage, ob eine Orientierung an den Kinderrechten zu einer Demokratisierung beitragen und somit die Zukunftsfähigkeit für kommende gesellschaftspolitische Herausforderungen gewährleisten kann.

4.2 Demokratisierung durch Kinderrechte? – Prägt Erziehung Gesinnung?

In diesem Kapitel soll der soeben gestellten Frage nachgegangen werden, ob eine Orientierung an den Kinderrechten zu einer Demokratisierung der Gesellschaft beitragen kann. Doch was ist damit eigentlich gemeint? Und was für Chancen würde das mit sich bringen? Kann die Verwirklichung der Prinzipien und Inhalte der Kinderrechtskonvention zu mehr Zukunftsfähigkeit und Generationengerechtigkeit führen?

Die Bedeutung des Wortes Demokratisierung liegt in der Förderung demokratischer, gewaltfreier Handlungsweisen und Einstellungen, Normen und Werte, wie bspw.

³⁶³ Vgl. Maywald 2016a, S. 122; DKHW 2014, S. 4; Aktionsbündnis Kinderrechte 2018, S. 3.

³⁶⁴ DKHW 2014, S. 4; Aktionsbündnis Kinderrechte 2017, S. 2. Zahlreiche Initiativen weisen darauf hin, dass eine Formulierung die Grundprinzipien der Konvention inklusive dem Kindeswohlvorrang und dem Beteiligungsrecht berücksichtigen muss. Neben dem Schutzprinzip muss auch die Förderung der Kinderrechte Eingang finden. Der Formulierungsvorschlag des Aktionsbündnisses Kinderrechte wird diesen Forderungen gerecht.

³⁶⁵ Durch die Verankerung der Kinderrechte im GG erhalten Eltern zudem auch bessere Möglichkeiten, die Rechte ihrer Kinder gegenüber staatlichen Einrichtungen durchzusetzen (vgl. DKHW 2021, S. 3).

Verantwortungsübernahme, Gleichberechtigung, Toleranz, Respekt und Anerkennung. Gesellschaftliche Vielfalt wird nicht bekämpft, sondern als Chance gesehen. Demokratie meint demnach nicht nur eine Staats- und Regierungs-, sondern auch eine Lebensform – ein Grundprinzip menschlichen Zusammenlebens.³⁶⁶ Nach Adorno³⁶⁷ beruht Demokratie auf der Willensbildung (und freien Äußerung) sowie der Wahrnehmung dieser selbständigen und bewussten Entscheidungen eines jeden einzelnen Menschen, wodurch es zu ihrer Verwirklichung mündiger Menschen bedarf. Die in den Kinderrechten zugrundeliegenden Werte der Vielfalt, Subjektorientierung, Unabhängigkeit, Eigenverantwortung, Selbstbestimmung sowie freien Meinungsäußerung – auch Widerspruch – entsprechen dem Ziel der Mündigkeit als demokratischem Grundgedanken. Im Sinne Adornos kann eine Orientierung an den Kinderrechten daher zur Demokratisierung beitragen.³⁶⁸

In einem seiner neuesten Werke legt der Kinderarzt und Buchautor Herbert Renz-Polster dar, dass Erziehung (bereits in der frühen Kindheit) die spätere Gesinnung folgeschwer prägt: „In der Kindheit bildet sich der seelische Maßstab, der entscheidet, mit welcher Gesinnung wir einmal durch das Leben gehen werden.“³⁶⁹ „[Denn] in der Kindheit erfahren wir, ob es im menschlichen Miteinander um Macht und Überlegenheit geht – oder aber um Vertrauen und Zusammenarbeit.“³⁷⁰ Politische Gesinnungen bezeichnet er demnach als „Kindheitsvermächtnis“³⁷¹. Daher müsste auf die Kindheit geschaut werden, wenn man die Entstehung demokratiefeindlicher Tendenzen verstehen möchte. „In der Kindheit bilden wir das soziale Vermögen aus, mit dem wir der Welt und ihren Krisen begegnen.“³⁷²

Mit dieser Ansicht ist er nicht allein. Edelstein führt aus, dass mit der Kinderrechtskonvention ein Pakt zur Demokratieerziehung geschlossen wurde – dies meint insbesondere eine Erziehung zu demokratischer Teilhabe sowie zu Verantwortung³⁷³. Kindertagesstätten als oft erste Bildungsinstanz kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. In ihnen erleben Kinder zumeist erstmals eine Gemeinschaft mit anderen Menschen außerhalb der Familie – es sind Orte, welche auf ein Leben in einer demokratischen, vielfältigen Gesellschaft vorbereiten.

³⁶⁶ Vgl. DUVK o.J.; Prengel 2020, S. 37. Den Begriff der Demokratie als Lebensform hat der US-amerikanische Pädagoge und Philosoph John Dewey Anfang des 20. Jahrhunderts geprägt. Seinem Verständnis nach sind Kindertageseinrichtungen Miniaturgesellschaften.

³⁶⁷ Zu seinen Ansichten und Forderungen siehe Kapitel 2.1.

³⁶⁸ Vgl. Adorno 1971, S. 110f. Zudem könne nach Adorno eine solche Orientierung durch die zugrundeliegenden Werte wie Vielfalt auch zur Entbarbarisierung beitragen und sollte daher in einer Demokratie eine Selbstverständlichkeit sein.

³⁶⁹ Renz-Polster 2019, S. 10.

³⁷⁰ Ebd., S. 10f.

³⁷¹ ebd., S. 11.

³⁷² Ebd.

³⁷³ Vgl. Edelstein 2016, S. 267.

Kindertageseinrichtungen sind Bildungsorte – sie bergen die Chance in sich, inklusive Orte zu sein, an denen alle Kinder die bestmögliche Chance haben, Kompetenzen zu erwerben, anregende und anerkennende Beziehungen zu erfahren und ihre individuelle Persönlichkeit in einer solidarisch miteinander verbundenen Gemeinschaft zu entwickeln.³⁷⁴

Eine kinderrechtliche Orientierung kann Kindertageseinrichtungen bei der Vermittlung gesellschaftlicher Regeln und Normen unterstützen.³⁷⁵ Denn Kinderrechte sind eine „wichtige Stellschraube bei der Demokratisierung“³⁷⁶. In ungleichen Machtverhältnissen, wie sie auch in der Kindertagesbetreuung zu finden sind, sichern sie Partizipation und ermöglichen Kindern somit frühe Erfahrungen mit demokratischen Strukturen und Kommunikationsformen. Wird in Einrichtungen das kinderrechtliche Fundament der Partizipation und chancengerechten Bildung gelebt und erfahrbar gemacht, können Einstellungen zu Vielfalt verändert und Grundsteine für eine tolerantere und diskriminierungsfreiere Gesellschaft gelegt werden. Denn können sich Kinder im Alltag einbringen und ihre Rechte erfahren und wird ihnen gestattet, sich auf Augenhöhe an den für sie relevanten Themen und sie betreffenden Belangen zu beteiligen, lernen Kinder Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen – Partizipation fungiert dann als Schlüssel für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen sowie auch für die Ausbildung einer stabilen Identität durch das Erfahren von Anerkennung und Selbstwirksamkeit.³⁷⁷

[Denn] wie Kindern in der Kita begegnet wird, bildet den Erfahrungshintergrund für das Erleben in diesem Mikrokosmos und bereitet auf den gesellschaftlichen Makrokosmos vor.³⁷⁸

Wenn [...] bereits die jüngsten Mitglieder unserer Gesellschaft erleben und erkennen dürfen, dass sie für das was sie sind und tun respektiert und wertgeschätzt werden, wird sich auch die Art und Weise, wie sie selbst auf ihrem weiteren Lebensweg mit anderen Menschen umgehen, verändern und sich in eine Richtung entwickeln, die von Toleranz und Achtung geprägt ist.³⁷⁹

Somit bereitet eine an den Kinderrechten ausgerichtete Pädagogik auf das Leben in der, heute recht pluralistischen, Gesellschaft und damit einhergehend auf demokratische Verhaltensweisen vor – ein besonders zukunftsweisender Aspekt. Die demokratische Sozialisation kann dabei insbesondere dann gelingen, wenn sie ineinandergreifend auf allen Ebenen stattfindet und als dauerhafte Aufgabe angesehen wird. Denn Demokratisierung kann nur immer wieder neu in unvollendbaren Prozessen angestrebt werden. Es geht dabei nicht um Perfektion, sondern um „genügend gute“ demokratische Handlungsweisen – das Wissen, dass sie fortwährend in unvollkommenen Situationen in einer unvollendbaren Demokratie

³⁷⁴ DKJS 2017, S. 85.

³⁷⁵ Vgl. DKSB NRW 2015, S. 4.

³⁷⁶ DUVK o.J.

³⁷⁷ Vgl. DKSB NRW 2015, S. 4; BMFSFJ 2015, S. 14ff.

³⁷⁸ Herrmann/Sauerhering 2019, S. 21f., Einfügung L.K.

³⁷⁹ Richter 2013, S. 14, Auslassung L.K.

stattfinden.³⁸⁰ In diesem Zusammenhang ist Erziehung als gesamtgesellschaftliche Verantwortung wahrzunehmen. Im Folgenden sollen daher Erkenntnisse dieser Arbeit für die Neugestaltung von Erziehung zusammengetragen und daran anschließend sich daraus ergebende Herausforderungen für die Wissenschaft, Politik und Praxis aufgezeigt werden.

4.3 Erkenntnisse für die Neugestaltung von Erziehung

Nach der Ächtung körperlicher Gewalt im 20. Jahrhundert sowie sexualisierter Gewalt zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird nun verstärkt die Aufmerksamkeit auf seelische Gewalt und in diesem Zusammenhang auch professionelle Ethik gerichtet. Zunehmend wird zudem die Vermittlung demokratieförderlicher Kompetenzen als Ziel aller Bildungsinstitutionen angesehen. Das Ziel Adornos, durch eine entsprechende Erziehung zu Mündigkeit, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung und in diesem Zusammenhang zur Verwirklichung von Demokratie beizutragen, kann somit auch heute noch Gültigkeit beanspruchen. Verantwortungsethik³⁸¹ und Ambiguitätstoleranz kommen als Erziehungsziele hinzu, menschliche Entwicklung, Solidarität, Partizipation und Demokratisierung werden als zusammengehörend angesehen.

In diesem Zusammenhang wird herausgestellt, dass „Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation [...] [in allen Arbeitsfeldern] von der Qualität pädagogischer Beziehungen [beeinflusst sind].“³⁸² Ohne eine feinfühlig, responsive und wertschätzende Beziehungsgestaltung seitens des pädagogischen Fachpersonals sind persönliche Entwicklungs- und Lernprozesse und in diesem Zusammenhang auch gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse gefährdet. Die Perspektive der Kinderrechte bringt in die Debatten um die Beziehungsqualitäten dabei eine neue Perspektive ein, indem sie – wenn auch nicht direkt – Vorgaben und Ziele für deren Ausgestaltung formuliert und dadurch zur Stärkung demokratischer Sozialisation beiträgt. Gleichzeitig werden auch die Debatten um Kinderrechte durch die Perspektive der pädagogischen Beziehung bereichert, indem diese die Bedeutung persönlicher emotionaler Erfahrungen für die Realisierung der Menschen- und Kinderrechte verdeutlicht.³⁸³ Der Anspruch ist dabei, die Beziehungen „genügend gut“ zu gestalten – insbesondere durch den Einsatz für einen gewaltfreien Umgang sowie auch für weitere kinderrechtliche Verbesserungen im Alltag der Kinder.³⁸⁴

³⁸⁰ Vgl. Forum Menschenrechte 2011, S. 59; Prenzel 2016, S. 153.

³⁸¹ Vgl. Rotthaus 2004, S. 146. Dieses Ziel umfasst nach Rotthaus die Förderung und Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl und Sinn für die Verantwortung gegenüber anderen, neben aller Wahrung der Individualität (vgl. ebd., S. 148).

³⁸² Tellisch/Prenzel 2019, S. 35, Anpassung L.K.

³⁸³ Vgl. Prenzel/Winklhofer 2014, S. 17.

³⁸⁴ Vgl. ebd., S. 16, Prenzel 2013, S. 123.

Obwohl mit der Kinderrechtskonvention rechtliche Grundlagen für anerkennende Handlungsweisen geschaffen wurden, sind trotzdem u.a. im Bildungs- und Erziehungssektor immer noch vielfältige kinderrechtliche Defizite zu konstatieren. Eine grundlegende Frage ist daher, wie ein Kulturwandel stattfinden kann. Auch wenn die Anfänge schon viele Jahre bis Jahrzehnte zurückliegen, werden kinderrechtliche Verbesserungen sicherlich noch viel Zeit und Ausdauer in Anspruch nehmen, da sie Veränderungen auf mehreren Handlungsebenen des Bildungswesens benötigen. Für die Realisierung dieser Schritte sind einerseits die Stärkung von vorhandenen gelingenden Ansätzen und von Prävention³⁸⁵ sowie andererseits die Entwicklung von wirksameren Möglichkeiten der Intervention bei Fehlverhalten ethisch geboten und notwendig.³⁸⁶

Die Frage danach, was uns unsere Kinder wert sind, beinhaltet [zudem] einen verstärkten und breiteren gesellschaftspolitischen Diskurs um die Bedingungen und die Qualität des Aufwachsens von Kindern, und zwar gleichermaßen in der Familie als auch in der familienergänzenden Betreuung oder im schulischen Kontext.³⁸⁷

Der Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention gibt dafür einen übergreifenden anerkannten Werterahmen, wodurch er zur Entwicklung positiver Qualität pädagogischer Beziehungen beitragen sowie beste Voraussetzungen für die Weiterentwicklung einer demokratischen Kultur, für mehr Generationengerechtigkeit und in diesem Sinne für die Zukunftsfähigkeit kommender gesellschaftspolitischer Herausforderungen schaffen kann.³⁸⁸

4.3.1 Bedeutung für Wissenschaft, Politik und Praxis

Bisher kommt Deutschland seinen internationalen Verpflichtungen zur Umsetzung der Konvention nicht in angemessenem Maße nach. Zwischen der Zielsetzung und der Verwirklichung klafft immer noch eine große Lücke. Zum Abbau dieses Defizits muss der Staat – Bund, Länder wie Kommunen – aber auch alle, die in seinem Auftrag tätig werden – wie die Fachkräfte und die Bildungseinrichtungen selbst³⁸⁹ – Kinder mehr in den Mittelpunkt rücken. Jedoch sind damit einhergehende Ängste und alte Sichtweisen auf Kindheit noch immer stark vertreten. So blieben auch politische Debatten wie die um die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz erfolglos. Durch die Corona-Pandemie wurden zudem die bereits vor der Krise bestehenden Mängel im Bildungssystem verstärkt. Die Einschränkung von Bildungsangeboten hatte für viele Kinder und Jugendliche drastische Folgen bezüglich der Verwirklichung ihrer Rechte – Auswirkungen betrafen bspw. die Bildungsqualität und die Chancengerechtigkeit.

³⁸⁵ Knauer und Hansen haben daher ein umfassendes Konzept für Partizipation in Kitas entwickelt: die „Kinderstube der Demokratie“.

³⁸⁶ Vgl. Prengel 2020, S. 102; DIMR et al. 2017, S. 13.

³⁸⁷ Ziegenhain/Fegert 2014, S. 42, Einfügung L.K.

³⁸⁸ Vgl. Petry/Krappmann 2016, S. 283, 289.

³⁸⁹ Hierzu zählen auch Leitungen und Träger.

Dadurch ist der Staat nun umso mehr gefordert, die ihn treffenden kinderrechtlichen Pflichten umzusetzen³⁹⁰ – dies betrifft sowohl Achtungs-, Schutz- als auch Gewährleistungspflichten. Die vorherigen Kapitel widmeten sich insbesondere den ersten beiden Dimensionen. Im Folgenden soll nun der Fokus auf strukturelle Voraussetzungen gerichtet werden.³⁹¹

Diesbezüglich wurden von unterschiedlichen Initiativen, Verbänden, Gewerkschaften und Fachleuten Handlungsempfehlungen für Wissenschaft, Ausbildung, Politik und Praxis formuliert. Darin werden u.a. die Notwendigkeit von verbindlichen Strukturen sowie der Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Berufsethos' und der Schaffung einer Fehlerkultur herausgestellt.³⁹² Sich daraus ergebende Handlungserfordernisse, insbesondere für die Einrichtungen sowie die in ihnen tätigen Fachkräfte, wurden bereits in Kapitel 3.2.3 aufgezeigt.

Doch wie können auch die Wissenschaft und die Politik zu einer kinderrechtlichen Praxis beitragen?

Zuallererst bedarf es eines öffentlichen Diskurses bundes- und landespolitischer Stellen über Kinderrechte, die Qualität pädagogischer Beziehungen sowie über ethische Leitlinien für pädagogisches Handeln. Daraus hervorgehen sollte eine Definition pädagogischer „Kunstfehler“, welche auch psychische Verletzungen in den Blick nimmt, sowie gemeinsame Regeln für ethisch angemessenes Handeln.³⁹³ Mit einem Ethikkodex allein ist es aber nicht getan – es braucht noch weitere „Hebel“ darüber hinaus, damit ein Kulturwandel³⁹⁴ stattfinden kann. Auf allen Handlungsebenen des Bildungswesens bedarf es passender Interventionen – in der Hoffnung, dass diese dann gemeinsam in die gewünschte Richtung gehen. Dazu gehört ausdrücklich auch die Berücksichtigung der kinderrechtlichen Qualität pädagogischer Beziehungen. Diesem entscheidenden Baustein wird in der Entwicklung des Bildungswesens wissenschaftlich und bildungspolitisch bisher jedoch nicht ausreichend Achtung entgegengebracht, weshalb es weitestgehend an strukturellen Maßnahmen zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen mangelt. Notwendig wäre ein Fokus auf die Beziehungsebene sowie die Verankerung von Kinderrechten sowohl in allen bildungswissenschaftlichen und pädagogischen Studiengängen als auch in der Erzieher*innenausbildung³⁹⁵. Darüber hinaus in

³⁹⁰ Zuallererst hat der Staat dafür Sorge zu tragen, dass die Kinderrechte geachtet und das Wohl und die Würde der Kinder geschützt werden. Er ist dazu verpflichtet, Kinderrechtsverletzungen zu verhindern und zu sanktionieren sowie für die Gewährleistung der Rahmenbedingungen für eine wirksame Ausübung der Kinderrechte zu sorgen (vgl. Rudolf 2014, S. 23).

³⁹¹ Vgl. ebd., S. 23, 28; Kamp/Bär 2014, S. 3; DKHW 2021, S. 1.

³⁹² Siehe dazu Kapitel 3.2.

³⁹³ Vgl. Prengel 2016, S. 157.

³⁹⁴ Die Auseinandersetzung mit einem solchen Kodex kann eine Veränderung in der gesamten Gesellschaft nach sich ziehen und ihr als Handlungs-, Reflexions- und Diskussionsrahmen dienen.

³⁹⁵ Dies betrifft insbesondere Themen wie die pädagogische Beziehung, ethisch angemessenes Handeln sowie auch Selbstreflexion. Zudem sollte auch Kinderrechtbildung als Teil der Demokratiebildung in den Ausbildungscurricula verankert werden (vgl. DKHW 2021, S. 3).

der Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufsfelder, in der Leitung und Verwaltung sowie im Team und bei der Supervision. Die Qualität pädagogischer Beziehungen ist auch eine Frage gesellschaftspolitischer Verantwortung³⁹⁶ und sollte in der Öffentlichkeit sowie durch Initiativen und Berufsorganisationen Aufmerksamkeit erfahren. Es ist eine Ausweitung fachpolitischer Initiativen geboten, welche hinsichtlich der Gründe für das Entstehen verletzender Verhaltensweisen – von Personalmangel und übervollen Gruppen über geringe zeitliche Ressourcen hin zu fehlender Unterstützung durch die Leitung oder den Träger sowie ungenügender Aus-, Fort- und Weiterbildung – aufklären und sich für angemessene strukturelle Rahmenbedingungen einsetzen, die ein Auseinandersetzen mit pädagogischem Handeln im Lichte menschenrechtlicher Verpflichtungen ermöglichen. Diese schließen sowohl Facetten der Strukturqualität, grundlegende Aspekte der Personalführung und Teamentwicklung als auch die Qualität der Anstellungsverhältnisse mit ein.³⁹⁷ Es gilt, den Bildungsoptimismus im Bereich der frühen Bildung nicht durch prekäre Arbeitsbedingungen zu untergraben³⁹⁸. Für engagierte, kompetente und gleichzeitig feinfühligere Fachkräfte bedarf es Arbeitsbedingungen, welche eine gute pädagogische Qualität ermöglichen. Dafür sind Investitionen in die frühe Bildung notwendig. Politik sowie auch Träger und Leitungskräfte stehen in der Mitverantwortung für verletzendes Verhalten, wenn sie Personalnotstände und andere prekäre Rahmenbedingungen zulassen. Die Verwirklichung der Kinderrechte ist daher auch auf politischer Ebene weiter voranzutreiben. Dazu bedarf es eines funktionierenden Monitoringsystems, welches die Umsetzung der Konvention überwacht, Verbesserungsvorschläge entwickelt sowie Beschwerden entgegennimmt – in diesem Rahmen ist auch die Implementierung von zugänglichen und wirksamen Feedback- und Beschwerdemöglichkeiten in den Einrichtungen sowie darüber hinaus notwendig. Kinderrechte sollten als zentrale Orientierung für die Weiterentwicklung von Bildung angesehen werden, mit dem Ziel, flächendeckende Qualität der Bildung sowie ein inklusives, chancengerechteres Bildungssystem zu erreichen^{399, 400}.

Zudem gilt es weiterhin, die Aufnahme der Kinderrechte als Individualrechte ins Grundgesetz voranzutreiben. In diesem Zusammenhang ist die UN-Kinderrechtskonvention auch an aktuelle Herausforderungen anzupassen – bspw. durch die Einführung ökologischer Kinderrechte, die Stärkung demokratischer Mitwirkungsrechte sowie auch den Ausbau eines internationalen Gerichtssystems zur effektiven Verfolgung von Kinderrechtsverletzungen.⁴⁰¹

³⁹⁶ Vgl. Ziegenhain/Fegert 2014, S. 39.

³⁹⁷ Das KHJG, in welchem die unterstützende und entlastende Funktion der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung grundgelegt ist, sagt leider wenig über die Unterstützung und Entlastung des Erziehungspersonals aus (vgl. Kalicki 2014, S. 52).

³⁹⁸ Vgl. ebd., S.53.

³⁹⁹ Dies ist durch Art. 2 KRK in Verbindung mit Art. 24 der Behindertenrechtskonvention geboten.

⁴⁰⁰ Vgl. ebd., S. 53; Rudolf 2014, S. 29f.; Maywald 2016b, S. 67f., Prengel 2020, S. 81; GEW 2021, S. 29ff.

⁴⁰¹ Vgl. Maywald 2016b, S. 68f.

Zahlreiche Initiativen, Verbände und Gewerkschaften fordern zudem verbindliche strukturelle länderübergreifende Mindest-Qualitätsstandards in Form eines bundesweiten Kita-Qualitätsgesetzes (Bundesqualitätsgesetz), welches ausschließlich Maßnahmen zur Förderung der Qualitätsentwicklung beinhaltet, da das bisherige KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz („Gute-KiTa-Gesetz“) nach ihrer Auffassung den kinderrechtlichen Herausforderungen bisher nicht in ausreichendem Maße nachkommt⁴⁰². Dazu zählen ein verbesserter Fachkraft-Kind-Schlüssel, ein angemessenes Zeitkontingent sowohl für die vielfältige pädagogische Arbeit als auch für organisatorische und Leitungstätigkeiten sowie die Beteiligung der Fachkräfte, Verbände, Gewerkschaften, zivilgesellschaftlicher Akteure und der Wissenschaft bei der Umsetzung und Weiterentwicklung der Qualitätsmerkmale.⁴⁰³

Auch die Wissenschaft kann weitere Beiträge zur kinderrechtlichen Weiterentwicklung leisten – u.a. durch den Ausbau der Forschung zu kinder- und menschenrechtsbezogenen Fragestellungen im Bildungssystem, bspw. hinsichtlich verletzender Verhaltensweisen. Es gilt, empirisch weiter zu untersuchen, wie es um die Verwirklichung von Kinderrechten im Kontext pädagogischer Beziehungen in allen Ebenen des Bildungswesens steht und in diesem Zusammenhang geeignete Maßnahmen zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen zu erarbeiten sowie auch die bereits vorliegenden Erkenntnisse in Studium und Ausbildung hineinzutragen. Bedeutende Instrumente stellen in diesem Zusammenhang das Manifest der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen⁴⁰⁴ sowie bspw. auch die Veröffentlichungen Maywalds zum Kinderrechtsansatz und der Verhinderung von Gewalt durch pädagogische Fachkräfte dar.⁴⁰⁵

4.3.2 Handlungsanforderungen für die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession

In dieser Arbeit wurden die Möglichkeit und Notwendigkeit eines ethischen, an den Menschen- und Kinderrechten ausgerichteten pädagogischen Handelns mit besonderem Blick auf die frühkindliche Bildung diskutiert. Es wurde den Fragen nachgegangen, ob eine an den

⁴⁰² Das Ziel des Gesetzes, mit den vorgesehenen Maßnahmen zu vergleichbaren Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern, zur Förderung der strukturellen Qualität in der Kindertagesbetreuung und damit auch zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen pädagogischer Fachkräfte beizutragen, ist aufgrund der Ausgestaltung des Gesetzes – u.a. durch die Befristung der Finanzierung sowie fehlende verbindliche Kriterien – nur bedingt gelungen. Daher werden mit dem Bundesqualitätsgesetz deutliche Nachbesserungen und ein klares Bekenntnis für die Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung gefordert. (vgl. AWO et al. o.J., S. 2f., 7f.).

⁴⁰³ Vgl. AWO et al. o.J., S. 2f., 8; GEW 2021, S. 30f.

⁴⁰⁴ Das gleichnamige Projekt unter der Leitung von Annedore Prengel bietet zudem Onlinekurse zur Qualität pädagogischer Beziehungen sowie zur Fortbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema ethischen Handelns an.

⁴⁰⁵ Vgl. Prengel/Winklhofer 2014b, S. 22; GEW 2021, S. 29f. In seinem 2019 erschienen Werk zeigt Maywald zudem Wege auf, wie man „Schritt für Schritt zur gewaltfreien Kita“ gelangen kann.

Kinderrechten ausgerichtete Pädagogik zu einer demokratischen Sozialisation beitragen und Herausforderungen der Moderne bewältigen kann. Dafür wurde der Blick darauf gerichtet, wie sich der pädagogische Diskurs im letzten Jahrhundert und seit der Proklamation der Kinderrechte verändert hat und ob es einer pädagogischen Professionsethik bedarf. Zuletzt wurden die noch bevorstehenden gesellschaftspolitischen Herausforderungen beleuchtet. Im Folgenden soll nun die Bedeutung der Profession der Sozialen Arbeit in diesem Kontext diskutiert werden. Bezug soll in diesem Zusammenhang auf Staub-Bernasconi genommen werden, welche in ihren Publikationen die Menschenrechte als relevanten Bezugsrahmen der Sozialen Arbeit herausgearbeitet hat.

Ihren Ausführungen liegen auch Bezüge auf Positionen der International Federation of Social Workers (IFSW) sowie der International Association of Schools of Social Work (IASSW) zugrunde:

Die Menschenrechte sind untrennbarer Bestandteil der Theorie, Wert- und Moralvorstellungen sowie der Praxis der Sozialen Arbeit. Rechtsansprüche, die mit den menschlichen Grundbedürfnissen korrespondieren, müssen geltend gemacht und gestärkt werden; sie bilden die Rechtfertigung und den Beweggrund für das Handeln im Bereich der Sozialen Arbeit.⁴⁰⁶

Soziale Arbeit ist eine Profession, die sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert, um ihr Wohlbefinden zu verbessern. Indem sie sich auf Theorien menschlichen Verhaltens sowie sozialer Systeme als Erklärungsbasis stützt, interveniert Soziale Arbeit im Schnittpunkt zwischen Individuum und Umwelt/Gesellschaft. Dabei sind die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit von fundamentaler Bedeutung.⁴⁰⁷

Die allgemeinen Menschenrechte geben Sozialer Arbeit demnach einen ethisch-theoretischen Bezugsrahmen, sind Argumentations- und Analyseinstrument sowie Orientierungshilfe. Durch sie wird eine übergeordnete Perspektive möglich, welche Antworten auf gesellschaftliche Ungerechtigkeiten und Machtstrukturen geben kann.⁴⁰⁸ Staub-Bernasconi sowie auch Brown sprechen daher von einem unabhängigen dritten, selbstgesetzten (Professions-)Mandat Sozialer Arbeit neben denen von Hilfe (für Adressat*innen) und Kontrolle (Auftrag der gesellschaftlichen Instanzen): dem Mitwirken an sozialer Veränderung und gesellschaftlichem Wandel (bspw. in Bezug auf Machtstrukturen). Durch dieses Tripelmandat ist Soziale Arbeit als eine Menschenrechtsprofession zu verstehen, da es auf ethischen, menschenrechtlichen Grundsätzen, insbesondere der unveräußerlichen Würde, des gegenseitigen Respekts und Gleichheit basiert und zum Ziel hat, das Recht aller Menschen auf ein Leben in Würde zu schützen und gerechte soziale Verhältnisse zu fördern.⁴⁰⁹

⁴⁰⁶ Aus: „Human Rights and Social Work: A Manual for Schools of Social Work and the Social Work Profession“ von 1994, zit. n. Staub-Bernasconi 2006, S. 9.

⁴⁰⁷ Gemeinsame Definition Sozialer Arbeit der IFSW und IASSW aus dem Jahre 2000, zit. n. ebd.

⁴⁰⁸ Vgl. Staub-Bernasconi 2009, S. 12f.

⁴⁰⁹ Vgl. Eckstein/Gharwal 2016, S. 16f.; Staub-Bernasconi 2000, S. 626, Staub-Bernasconi 2006, S. 22.

Ziele von Menschenrechtsarbeit im Rahmen der Sozialen Arbeit sind auf der individuellen Ebene die Wiederherstellung von Menschenwürde sowie Wohlbefinden durch Bedürfnisbefriedigung und Lernprozesse, auf der gesellschaftlichen Ebene gesellschaftliche Integration, soziale Gerechtigkeit sowie sozialer Wandel in Anbetracht menschenverachtender sozialer Strukturen und Kulturmuster und – langfristig – die Arbeit an einer Menschenrechtskultur im Alltag.⁴¹⁰

Aus dieser Perspektive heraus ergeben sich für die Soziale Arbeit hinsichtlich einer kinderrechtlichen Orientierung pädagogischen Handelns Herausforderungen und Fragen: Wie kann sie dabei unterstützen, den Kindern zu den ihnen zustehenden Rechten zu verhelfen? In welcher Art und Weise kann Soziale Arbeit auf Kinderrechtsverletzungen und Missstände reagieren? Wie kann sie zu einem kinderrechtlichen Wandel beitragen?⁴¹¹

Diesen Herausforderungen kann Soziale Arbeit in verschiedensten Formen begegnen: Über Menschenrechtsbildung kann sie sich an der „Bewusstseinsbildung über die Relevanz der Menschenrechte in der Öffentlichkeit“⁴¹² beteiligen. Darüber hinaus kann sie politisch Stimme für die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz ergreifen und somit einen Beitrag zur rechtlichen Verankerung und der „Etablierung einer menschenrechtlich orientierten Alltagskultur“⁴¹³ leisten. Auf der fachlichen Ebene kann sie ethische Debatten in soziale Berufe hineinragen, die Entwicklung einer Professionsethik für alle pädagogischen Berufsfelder vorantreiben und für den „Einsatz der [Kinder- und] Menschenrechte als Beurteilungskriterium für sozialen Fortschritt“⁴¹⁴ und pädagogische Qualität werben. Zudem kann die Soziale Arbeit Wege aufzeigen, Menschenrechtsverletzungen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu vermeiden.⁴¹⁵ Sie richtet sich dabei an Organisationen, Politik, Bildung, Kirche, Wirtschaft, Justiz sowie das Gesundheits- und Sozialwesen.⁴¹⁶

Die Herausforderung an die Soziale Arbeit besteht hier in der Umkehrung sozialer Kontrolle nach oben, also auf die offiziellen Träger und Komplizen der Macht.⁴¹⁷

Insofern sind Menschenrechte eine wichtige Legitimationsquelle für die Einlösung von individuellen Rechtsansprüchen, aber auch für die Formulierung von kollektiven Forderungen an Politik und Sozialpolitik.⁴¹⁸

⁴¹⁰ Staub-Bernasconi 2006, S. 10.

⁴¹¹ Vgl. Eckstein/Gharwal 2016, S. 26.

⁴¹² Staub-Bernasconi 2000, S. 630.

⁴¹³ Ebd.

⁴¹⁴ Ebd., Einfügung L.K.

⁴¹⁵ Bspw. könnte sie dazu beitragen, die Reckahner Reflexionen sowie auch andere Literatur und Hilfsmittel in ihre breit gefächerten Praxisfelder hineinzutragen und Debatten um strukturelle Voraussetzungen einer kinderrechtlichen pädagogischen Qualität voranzutreiben. Weitere sich aus der Kinderrechtskonvention ergebende Konsequenzen für den Bereich der Sozialen Arbeit hat bspw. der IFSW in „Social Work and the Rights of the Child. A Professional Training Manual on the UN Convention“ (2002) formuliert. (vgl. Staub-Bernasconi 2006, S. 10).

⁴¹⁶ Vgl. Staub-Bernasconi 2000, S. 630.

⁴¹⁷ Ebd.

⁴¹⁸ Staub-Bernasconi 2009, S. 13.

Mit ihrem dritten Mandat erhält die Soziale Arbeit somit die Möglichkeit, aber auch den Auftrag, fundierte Gesellschaftskritik zu üben und sich sozialpolitisch einzumischen – es ist somit ein Mandat für strukturelle Veränderungen. In diesem Zusammenhang spielen die Einrichtung eines öffentlichen Kontroll- und Meldesystems (Monitoring) sowie die Allianzbildung und Lobbyarbeit mit und innerhalb von NGOs eine bedeutende Rolle. Dabei gilt es, die Präsenz der Profession über die nationale politische Ebene hinaus auch auf die europäische sowie die UNO-Ebene auszuweiten. Diesem Anspruch gegenüber steht in der Praxis jedoch ein oft mangelndes Bewusstsein der sozialpädagogischen Fachkräfte, einer Menschenrechtsprofession anzugehören, welche auch einen politischen Auftrag verfolgt – zusammengefasst an einem gemeinsamen Professionsverständnis Sozialer Arbeit. Daraus ergibt sich zum einen die Notwendigkeit, schon in der sozialarbeiterischen Ausbildung ein größeres Augenmerk auf Menschenrechte und Berufskodizes zu legen und somit zu einem stärkeren Menschenrechtsprofessionsbewusstsein beizutragen. Des Weiteren wäre eine grundlegende Menschenrechtssensibilisierung in der Praxis weiterzuführen – bspw. in Form von Fort- und Weiterbildung.⁴¹⁹ Darüber sollte Soziale Arbeit sich sowohl selbst einer kritischen Reflexion bezüglich Menschenrechten unterziehen und ihre Handlungen an deren Maßstab ausrichten als auch die eigene soziale sowie politische Verantwortung wieder stärker in den Blick nehmen und sich als Teil von gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen verstehen. Denn der Einsatz für Menschenrechte, für ein menschenrechtliches Miteinander und soziale Gerechtigkeit ist die zentrale Aufgabe der (Menschenrechts-)Profession. In diesem Zusammenhang ist es auch ihr Auftrag, zur Stärkung der Rechte von marginalisierten Gruppen beizutragen – bspw. von Kindern, deren entwicklungsbedingte Bedürfnisse bisher nicht ausreichend Berücksichtigung finden – sowie auch des menschenrechtlichen Bewusstseins Einzelner – bspw. von Eltern, Kindern und Fachkräften und darüber einen Beitrag zur Demokratisierung zu leisten.⁴²⁰

⁴¹⁹ Vgl. Staub-Bernasconi 2009, S. 13; Staub-Bernasconi 2000, S. 630f.

⁴²⁰ Vgl. Eckstein/Gharwal 2016, S. 17; Staub-Bernasconi 2009, S. 13; Staub-Bernasconi 2000, S. 629ff.

5 Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt: Suhrkamp
- Aktionsbündnis Kinderrechte (Hrsg.) (2017): Kinderrechte ins Grundgesetz. Formulierungsvorschlag des Aktionsbündnisses Kinderrechte (Deutsches Kinderhilfswerk, Deutscher Kinderschutzbund und UNICEF Deutschland in Kooperation mit der Deutschen Liga für das Kind) für die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz. https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de/wp-content/uploads/2017/11/Formulierungsvorschlag_KR_ins_GG-2012-11-14-js.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Aktionsbündnis Kinderrechte (Hrsg.) (2018): Kinderrechte ins Grundgesetz – ein Argumentationsleitfaden. <https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de/wp-content/uploads/2018/11/Argumentationsleitfaden-KRe-ins-GG-12.11.2018-002.pdf>. Zugriff am: 29.10.2021
- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (AWO) (Hrsg.) (2020): Adultismus. Auseinandersetzung, Auswirkungen und Verwobenheit. Berlin. https://www.awo.org/sites/default/files/2021-01/DEVI_Adultismus_Themenblatt__0_0.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (AWO); Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW); Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband (Hrsg.) (o.J.): Kindertageseinrichtungen sind unverzichtbar: Für ein Bundesqualitätsgesetz! <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=109991&token=151ff2a5052c5bc221db3b83bd10b24c57cebf7d&sdownload=&n=202109-Position-Bundesqualitaetsgesetz.pdf>. Zugriff am 11.11.2021
- Becker-Stoll, Fabienne (2018): Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2019/01/BeckerStoll2018_Interaktionsqualit%C3%A4t.pdf. Zugriff am: 05.01.2021
- BMFSFJ (Hrsg.) (2015): Für ein kindgerechtes Deutschland. Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. 3. Auflage. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf>. Zugriff am: 29.10.2021
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2021): Die Kinder- und Jugendhilfe wird inklusiv! Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG: Hintergründe und Überblick. https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/2_Informieren/KJSG-Hintergruende_und_Ueberblick.pdf. Zugriff am: 11.01.2022
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR); Deutsches Jugendinstitut e.V. et al. (Hrsg.) (2017): Broschüre zu den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Edition: Reckahn. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/04/ReckahnerReflexionenBroschuere_2021.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (Hrsg.) (o.J. a): 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. Zugriff am: 10.11.2021
- Deutschen Kinderhilfswerk (DKHW) (Hrsg.) (o.J. b): Die Den Weg für die Kinderrechte ebneten. Vom Jahrhundert des Kindes zum Friedensnobelpreis. <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/wegbereiterinnen>. Zugriff am: 05.11.2021

- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (Hrsg.) (o.J. c): Geltungsbereich, Struktur und Inhalt. Der Aufbau der UN-Kinderrechtskonvention. <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/aufbau-der-konvention>. Zugriff am: 10.01.2022
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (Hrsg.) (o.J. d): Brauchen wir das? Kinderrechte ins Grundgesetz. <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/kinderrechte-ins-grundgesetz>. Zugriff am: 10.01.2022
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (Hrsg.) (2004): 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. 25 Bausteine für ein kindergerechtes Deutschland. Berlin. https://shop.dkhw.de/de/index.php?controller=attachment&id_attachment=4. Zugriff am: 05.01.2022
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (Hrsg.) (2019): 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. Zugriff am: 10.11.2021
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (Hrsg.) (2021): Kinderrechte ins Grundgesetz – Unsere Forderungen. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/7_Kernforderungen/Kernforderungspapier_Das_Recht_auf_Beteiligung.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Deutscher Kinderschutzbund (DKSB) (Hrsg.) (2014): Kinderpolitisches Programm des Deutschen Kinderschutzbundes. Berlin. https://www.dksb.de/fileadmin/user_upload/kinderpolitisches_programm.pdf. Zugriff am: 06.01.2022
- Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V. (DKSB NRW) (Hrsg.) (2015): Mit uns kommen Kinderrechte in die Kindertagesstätte. Eine Handreichung für pädagogische Mitarbeitende. <https://www.kinderschutzbund-nrw.de/pdf/MuKiK%20-%20Finale%20Version.pdf>. Zugriff am: 29.10.2021
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (Hrsg.) (2018): Frühe Bildung. Gute Kitas – gemeinsam mit Kindern gestalten. https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruehe_Bildung/190204_Fokusthema_Gute_Kitas_gemeinsam_mit_Kindern_gestalten.pdf. Zugriff am 15.11.2021
- Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) (2015): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. http://www.fruehe-tagesbetreuung.de/downloads/Krippen-Positionspapier_2015.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) (2021a): Hintergrundpapier zum Appell „Echte Kinderrechte ins Grundgesetz“ https://liga-kind.de/wp-content/uploads/2021/03/2_Kinderrechte_Grundgesetz_Appell_Hintergrundpapier_210210.pdf. Zugriff am 29.10.2021
- Deutsche Liga für das Kind et al. (Hrsg.) (2021b): Kinderrechte ins Grundgesetz – aber richtig! https://liga-kind.de/wp-content/uploads/2021/03/Appell_Kinderrechte-ins-Grundgesetz-aber-richtig_final.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Deutsche Liga für das Kind; DKHW; DKSB; UNICEF Deutschland (Hrsg.) (2021c): Kinderrechte ins Grundgesetz: Scheitern des Vorhabens herber Dämpfer für Kinder, Jugendliche und Familien. https://liga-kind.de/wp-content/uploads/2021/06/PM-Aktionsbuendnis-Kinderrechte-Scheitern_08.06.2021_Liga.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Diers, Manuela (2014): Resilienzförderung in pädagogischen Beziehungen – Ein Projekt zur Verknüpfung von Biografie- und Resilienzforschung. In: Prengel, Annedore, Winkelhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. S. 225-238. Budrich: Opladen, Berlin und Toronto

- Eckstein, Nina; Gharwal, Dunja (2016): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession in der Praxis. In: soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge soziale arbeit Nr. 16 (2016) / Rubrik "Thema" / Standort St. Pölten. <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/479/842.pdf>. Zugriff am: 17.12.2021
- Edelstein, Wolfgang (2016): Bildung, Teilhabe, Rechte der Kinder: Demokratie lernen und leben in einer demokratischen Schule. In: Krappmann, Lothar, Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. S. 266-279. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik
- Eichholz, Reinald (2012): Zum Stand der Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. In: Penka, Sabine, Fehrenbacher, Roland (Hrsg.) (2012): Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis. S. 25-32. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Forum Menschenrechte (Hrsg.) (2011): Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland. Empfehlungen und Perspektiven. Berlin. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/FMR_fruehkindliche_Bildung_2011.pdf. Zugriff am: 12.01.2022
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2021): Schaut nicht weg! Zum Umgang mit verletzendem Verhalten in der Kita. https://kitaundco.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2021/20210928-verletzendes-verhalten-web-1.pdf. Zugriff am: 11.11.2021
- Günnewig, Kathrin; Reitz, Sandra (2016): Menschenrechte von Anfang an. Die Bedeutung frühkindlicher Menschenrechtsbildung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Weitere_Publikationen/Information_2_Menschenrechte_von_Angang_an.pdf. Zugriff am: 04.12.2021
- Hampel, Doreen (2009): Rezension vom 17.03.2009 zu: Michael Winterhoff (2008): Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloher Verlagshaus Penguin Random House Verlagsgruppe GmbH (Gütersloh). In: socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245, <https://www.socialnet.de/rezensionen/7079.php>. Zugriff am: 10.01.2022
- Herrmann, Karsten, Sauerhering, Meike (2019): Fest auf eigenem (Werte-)Grund stehen und offen sein für Neues. Menschenrechtliche Grundlagen und Praxisimplikationen einer inklusiven Wert-Haltung. In: NIFBE (Hrsg.): Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita. S. 15-24. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Hugoth, Matthias (2012): Kompetenz in Sachen Kinderrechte. Perspektiven einer Pädagogik der Kinderrechte. In: Penka, Sabine, Fehrenbacher, Roland (Hrsg.): Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis. S. 91-106. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Imlau, Nora (2012): Die großen Erzieher Teil 6 – Jesper Juul. Das Ende der Erziehung. In: Eltern. 06/2012. S. 46-52.
- Imlau, Nora (2020): Mein Familienkompass. Was brauch ich und was brauchst du? Berlin: Ullstein
- Kalicki, Bernhard (2014): Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. S. 47-56. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich

- Kamp, Uwe; Bär, Dominik (2014): Vorwort. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. 25 Bausteine für ein kindergerechtes Deutschland. S. 3. Berlin. https://shop.dkhw.de/de/index.php?controller=attachment&id_attachment=4. Zugriff am: 05.01.2022
- Kirchschläger, Peter G.; Kirchschläger, Thomas (2014): Pädagogische Beziehungen aus einer menschen- und kinderrechtlichen Perspektive – Ein Querschnittsthema am „Zentrum für Menschenrechtsbildung“ der Pädagogischen Hochschule Luzern. In: Prengel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. S. 263-275. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (Hrsg.) (8/2010), S. 24 – 28. https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Knauer_Hansen_Macht.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Knauer, Reingard (2012): Eine Verfassung für Kinderrechte? Beteiligung als Voraussetzung für Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. In: Penka, Sabine, Fehrenbacher, Roland (Hrsg.): Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis. S. 65-74. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Koordinierungsstelle „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ (DUVK) (Hrsg.) (o.J.): Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung. <http://www.duvk.de/multimedia-dossier>. Zugriff am:10.01.2022
- Krämer, Felicitas; Bagattini, Alexander (2015): Pädagogikethik – ein blinder Fleck der angewandten Ethik. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2018/01/Kaemer_Bagattini_Arbeitspapier.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Krappmann, Lothar (2011): Menschenrechtsbildung und Kinderrechte. https://wordpress.p433791.webspaceconfig.de/wp-content/uploads/2017/12/Krappmann_Menschenrechtsbildung_Reckahn_021011_01-1.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Krappmann, Lothar (2014): Vorwort: Die Qualität pädagogischer Beziehungen gegründet in den Rechten der Kinder. In: Prengel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. S. 11-15. Budrich: Opladen, Berlin und Toronto
- Krappmann, Lothar (2016): Kinderrrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In: Krappmann, Lothar, Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. S. 17-53. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik
- Liebel, Manfred (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre). Weinheim und Basel: Beltz
- Maywald, Jörg (2014): Der Kinderrechtsansatz in Einrichtungen für Kinder – Auswirkungen auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. S. 91-99. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Maywald, Jörg (2016a): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg im Breisgau: Herder

- Maywald, Jörg (2016b): 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. Der Kinderrechtsansatz in der Schule. In: Krappmann, Lothar, Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. S. 57-69. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik
- Maywald, Jörg (2019): Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Die Kita als sicherer Ort für Kinder. Freiburg im Breisgau: Herder
- Mehring, Ludger (2019): Initiierung und Entwicklung einer professionellen Haltung. Möglichkeiten und Chancen der Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik. In: NIFBE (Hrsg.): Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita. S. 153-161. Freiburg, Basel, Wien.: Herder
- Mierau, Susanne (2021): Frei und unverbogen. Kinder ohne Druck begleiten und bedingungslos annehmen. Weinheim, Basel: Beltz
- National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. (2020): Kinderrechte unverzichtbar in der Krise. Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention während der Covid-19-Pandemie. https://netzwerk-kinderrechte.de/wp-content/uploads/2020/10/2020_06_25_Statement_Covid_19_gesetzt.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017): Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). Berlin. https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf. Zugriff am: 15.11.2021
- Niproschke, Saskia (2014): Nachhaltige Gewaltprävention als Beitrag zur Verbesserung der Beziehungsqualität. In: Prengel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. S. 239-249. Budrich: Opladen, Berlin & Toronto
- Omer, Haim; Schlippe, Arist von (2010): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Petry, Christian; Krappmann, Lothar (2016): Statt eines Nachworts: Sehr geehrter Herr Ministerpräsident. In: Krappmann, Lothar, Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. S. 281-289. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik
- Pietsch, Monika (2007): Rezension vom 05.03.2007 zu: Jesper Juul (2006): Was Familien trägt. Ein Orientierungsbuch. Werte in Erziehung und Partnerschaft. München: Kösel-Verlag. In: socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245, <https://www.socialnet.de/rezensionen/4084.php>. Zugriff am: 10.01.2022
- Platte, Andrea (2011): „Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung“ – Inklusive Bildung im Sinne der Menschenrechte. In: Geiger, Gunther (Hrsg.): Kinderrechte sind Menschenrechte! Kinderrechte in Deutschland. Opladen, Berlin, Farmington Hills/Toronto: Barbara Budrich
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich
- Prengel, Annedore; Winklhofer, Ursula (2014): Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitungen zum Praxisband. In: Prengel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. S. 13-17. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

- Prenzel, Annedore; Winklhofer, Ursula (2014b): Wissenschaftliche Beiträge zur menschen- und kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Forschungsband. In: Prenzel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. S. 17-22. Budrich: Opladen, Berlin & Toronto
- Prenzel, Annedore (2016): Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In: Krappmann, Lothar, Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. S. 149-161. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogische Ethik – eine Antwort auf seelische Verletzungen. <https://paedagogische-beziehungen.eu/paedagogische-ethik-eine-antwort-auf-seelische-verletzungen>. Zugriff am: 29.10.2021
- Prenzel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim und Basel: Beltz
- Reitz, Sandra; Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Herausgegeben durch das Deutsche Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf. Zugriff am: 29.10.2021
- Renz-Polster, Herbert (2020): Erziehung prägt Gesinnung: Wie der weltweite Rechtsruck entstehen konnte - und wie wir ihn aufhalten können. 2. Auflage. München: Kösel
- Richter, Sandra (2013): Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf. Zugriff am 29.10.2021
- Rotthaus, Wilhelm (2004): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. 5. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer
- Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. S. 21-31. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Schäfer, Ute (2013): Vorwort. In: Baisch, Christa (2013): Kinder haben Rechte! Die UN-Kinderrechtskonvention. Herausgegeben durch das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. S. 2-3. Düsseldorf
- Staub-Bernasconi, Silvia (2000): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. In: Stimmer, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Auflage. S. 626–632. München und Wien: Oldenbourg
- Staub-Bernasconi, Silvia (2006): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. <https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/menschenrechte/staubethiklexikonutb.pdf>. Zugriff am: 10.12.2021
- Staub-Bernasconi, Silvia (2009): Den Menschen vor dem Würgegriff des Menschen schützen. Menschenrechte und ihre Relevanz für Mandat, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In: SozialAktuell, Nr. 7/8 2009. S. 10-14
- Tellisch, Christin; Prenzel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen im Kindergarten – Wie inklusive Prozesse gestärkt und geschwächt werden. In: NIFBE (Hrsg.): Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita. S. 35-52. Freiburg, Basel, Wien: Herder

- UNICEF Deutschland (Hrsg.) (2021): Mehr als 100 Organisationen fordern „Kinderrechte ins Grundgesetz – aber richtig!“. Pressemitteilung vom 25.03.2021. <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2021/kinderrechte-ins-grundgesetz-appell/238430>. Zugriff am: 10.01.2022
- Wapler, Friederike (2017): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen zwischen Paternalismus, Kindeswohl und Kindeswille. Anmerkungen zu den Reckahner Reflexionen aus juristischer Sicht. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/01/Wapler_Kinderrechte.pdf. Zugriff am 29.10.2021
- Wildgruber, Andreas; Wirts, Claudia; Wertfein, Monika (2014): Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In: Prengel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. S. 183-193. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich
- Winklhofer, Ursula (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. S. 57-70. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Winklhofer, Ursula; Prengel, Annedore (2018): Ethische Leitlinien für pädagogische Beziehungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 13(1), S. 103-108. <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download/30909/26634>. Zugriff am 29.10.2021
- Ziegenhain, Ute; Fegert, Jörg (2014): Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore, Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. S. 33-45. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Kinderrechte und die Ethik pädagogischer Beziehungen – eine Literaturstudie“ selbständig verfasst, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Dresden, 14. Januar 2022