

Dietrich Harth

**Kinder- & Jugendrechte  
und die Vorteile  
gelebter Demokratie**

Mit einem einleitenden Essay  
von Micha Brumlik

Essays &  
Miscellanea

2015



# Kinder- & Jugendrechte und die Vorteile gelebter Demokratie

Heidelberg 2015

Impressum

Universitätsbibliothek Heidelberg

<http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/18706>

© Dietrich Harth

harthdiet@aol.com

## INHALT

Vorwort 5

Micha Brumlik

Bildung zur Demokratie 7

*Demokratiethoretische Fragen - Das Verständnis für die Würde des Menschen - Demokratiebildung und Freiheit*

Dietrich Harth

Kinder- und Jugendrechte: 21

Wege zur Mitbestimmung

*Worüber zu reden ist - Kindheit und Jugend im Wandel der Zivilisationsgeschichte - Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendrechte - Spielräume für zivilgesellschaftliches Engagement - „Demokratie beginnt in der Schule“*

## ANHANG

Vorhang auf für Kinderrechte 63

*Dokumentation eines Szenischen Spiels*

Was Bürgerstiftungen für die 87

Demokratie tun können



## Vorwort

Die Zusammenarbeit mit der Bürgerstiftung Heidelberg im Hinblick auf verbreitete Bildungsdefizite hat mich bewogen, mit den Direktoren einer Gemeinschaftsschule Fragen der Schülermitbestimmung zu besprechen und ihrer Praxistauglichkeit nachzuforschen. Dr. Susanne Dierkes hat mich dabei tatkräftig unterstützt, wofür ich ihr an dieser Stelle sehr herzlich danken möchte.

Kinder- und Jugendrechte bilden, wie wir meinen, wichtige Rahmenbedingungen für die Einrichtung einer wirkungsvollen schulischen Beteiligungskultur im Sinne gelebter Demokratie. Darauf und auf die historische Genese der von den meisten Staaten unterzeichneten, aber kaum umgesetzten UN-Kinderrechtskonvention bezieht sich der Hauptteil der vorliegenden Broschüre. Ergänzt wird diese Abhandlung durch die Dokumentation eines bühnenwirksamen, mit Schülerinnen und Schülern realisierten Schulprojekts zum Thema.

Der einleitende Essay, den dankenswerterweise Micha Brumlik zur Verfügung gestellt hat, nimmt grundlegende Gedanken auf, die er im letzten Jahr auf Einladung der Bürgerstiftung in einem Vortrag über Demokratiebildung zur Diskussion gestellt hat. Der als Coda gedachte Abdruck einer Glosse über zivilgesellschaftliches Engagement hingegen ist eine Erinnerung an meine mehrere Jahre währende Mitarbeit in der Bürgerstiftung Heidelberg.

Heidelberg, im April 2015





Micha Brumlik

## **Bildung zur Demokratie**

### *Demokratiethoretische Fragen*

In pädagogischer Hinsicht stand seit dem antiken Philosophen Platon in Frage, welches die sozialisatorischen Bedingungen sind, unter denen demokratische Gesellschaften entstehen und bestehen können. Erst die moderne sozialwissenschaftliche Forschung konnte jedoch diese Frage empirisch zu beantworten suchen.

Lassen sich Charaktereigenschaften und Persönlichkeitsprofile benennen, die Menschen in besonderer Weise dazu befähigen, an demokratischen Prozessen teilzunehmen und demokratische Lebens- und Herrschaftsformen aufrecht zu erhalten? Oder lassen sich zumindest jene Charaktereigenschaften benennen, die dieser Teilhabe entgegenstehen? Auf der Basis der klassischen Psychoanalyse Sigmund Freuds haben Max Horkheimer und andere bereits zu Beginn der dreißiger Jahre Studien zu „Autorität und Familie“ veröffentlicht, in denen sie eine bestimmte Form triebversagender und repressiver Erziehung in der Familie durch Väter, die in der Gesellschaft des verwalteten Kapitalismus ihre Eigenständigkeit nicht bewahren können, zur Ursache „autoritärer“ Einstellungen vor allem bei den männlichen Kindern erklärten. Die durch Triebversagung und mangelnde Anerkennung gekennzeichnete Sozialisation läßt ein rigides Über-Ich

oder ein schwach entwickeltes Ich entstehen, wenn es nicht beinahe gänzlich fehlt. Bei den entsprechenden Personen kann das zu Unterwürfigkeit sowie zu dem Wunsch nach Unterwerfung anderer führen und es ihnen zudem unmöglich machen, bei normativen Konflikten Ambivalenzen auszuhalten.

Die zwar plausiblen, aber heutzutage im strengen Sinne nicht mehr haltbaren empirischen Annahmen über den Typus der autoritären Persönlichkeit haben folgerichtig die Untersuchungsperspektive in Richtung positiv-demokratischer Persönlichkeitsmerkmale gelenkt und zugrundeliegende kognitive Kompetenzen ins Zentrum gerückt. Vor allem die neueren Untersuchungen der Bildungswissenschaftler Christel und Wulf Hopf bedienen sich hierzu der Theorie moralischer Urteilsbildung, die der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg entwickelt hat. In dieser Tradition beruht Demokratie als Lebensform, nicht nur als Regierungs- und Herrschaftssystem auf der Freiheit des öffentlichen Gebrauchs der Vernunft durch mündige Bürger. Die Freiheit dieses öffentlichen Gebrauchs aber bedarf – zu ihrer Ausbreitung und Bewahrung – der Gesetze, das heißt der öffentlichen Institutionen. Wenn also Mündigkeit ihre Erfüllung und Entfaltung nur in einem gesetzlich geschützten öffentlichen Gebrauch findet, dann mündet jede Theorie der Emanzipation mit begrifflicher Notwendigkeit in eine Theorie der Politik, während umgekehrt jede liberale Theorie der Politik den Gedanken einer autonomen Per-

son voraussetzt.

So schreibt der amerikanische Philosoph John Rawls in einem ergänzenden und weiterführenden Aufsatz zu seiner epochalen *Theorie der Gerechtigkeit*, dass Menschen in einem an Kant orientierten Projekt, das heißt bei einer möglichen gesellschaftlichen, politischen Übereinkunft zur Gründung eines Gemeinwesens als freie und gleiche moralische Personen betrachtet werden sollten: „Der grundlegende intuitive Gedanke ist, daß Personen auf Grund dessen frei sind, was wir ihre moralischen Vermögen nennen können, und der mit ihnen verbundenen Vermögen der Vernunft, des Denkens und der Urteilskraft [...]. Weil Personen Vollmitglieder in einem fairen System sozialer Kooperation sein können, schreiben wir ihnen [...] zwei moralische Vermögen zu, nämlich die Anlage zu einem Gerechtigkeitssinn und die Befähigung zu einer Konzeption des Guten.“

Diese Erläuterung des Begriffs einer autonomen Person in systematischer Absicht sagt weniger als eine entfaltete psychologische Theorie und ist doch mehr als nur eine ungeprüfte philosophische Annahme. Rawls versucht zu präzisieren, was wir eigentlich meinen, wenn wir in der politischen Philosophie von Autonomie sprechen und kommt zu drei Schlußfolgerungen:

1. Von autonomen Personen gilt, daß sie oder er wissen, worum es ihnen bei der Verwirklichung ihres Lebens geht;
2. wie man das Prädikat „gerecht“ auf Institutionen,

Rechtssysteme oder ganze Gesellschaften jeweils sinnvoll anwendet und

3. dass man im Lichte solcher Gerechtigkeitsgrundsätze auch noch die eigenen Konzeptionen eines guten Lebens verändern kann.

Der von John Rawls für liberale Gesellschaftskonzeptionen vorausgesetzte Begriff der autonomen Person entspricht dem, was Lawrence Kohlberg „postkonventionelle“ Moralentwicklung nennt. Damit sind moralische Urteilsformen gemeint, die sich weder an dem, was Brauch ist noch an dem, was einfach vorgegebenes Gesetz ist orientieren, sondern an philosophisch begründeten Prinzipien. In seiner Theorie geht Kohlberg von den Lebensphasen *Kindheit – Jugend – Junge Erwachsene – Erwachsene* aus und ordnet diesen verschiedene Stufen der Moralentwicklung zu. Die sogenannten postkonventionellen moralischen Urteilsformen entstehen, wie er feststellt, erst auf den letzten Stufen dieser Entwicklung. Demnach wird von den von ihm befragten Individuen entweder ein Prinzip der Treue zu frei eingegangenen politischen Vereinbarungen oder die Übernahme eines abstrakten, rationalen Grundsatzes als Kriterium für institutionelle Gerechtigkeit angesehen. Damit erwiese sich formale Bildung als wesentlicher Faktor, um eine Struktur jenes moralischen Urteilsvermögens zu entwickeln, das auch nur annähernd den hochabstrakten Prinzipien moderner Verfassungen, das heißt der modernen Demokratie, entspricht.

## *Das Verständnis für die Würde des Menschen*

Doch stehen auch postkonventionell und damit eventuell demokratisch urteilende Personen mitsamt ihren Prinzipien unter alles andere als beliebigen sozialisatorischen Voraussetzungen, die ihrerseits wiederum kulturelle Wurzeln haben. Zumindest in unserer Kultur steht auch noch die politische Lebensform der Demokratie unter einem organisierenden Prinzip: der „Würde des Menschen.“

„Würde“ ist ein Begriff, der in Bezug auf Menschen im Unterschied zur Würde – und das heißt Unantastbarkeit und Erhabenheit – Gottes erstmals in der italienischen Renaissance, im Humanismus, auftaucht und dort durch die völlige menschliche Freiheit, das eigene Leben zu bestimmen, erläutert wird. „Wir haben dich“, heißt es zum Beispiel bei dem florentiner Philosophen Pico della Mirandola „geschaffen, damit du als dein eigener, vollkommen frei und ehrenhalb schaltender Bildhauer und Dichter dir selbst die Form bestimmst, in der du zu leben wünschst.“ Hier ist der intime Zusammenhang von Würde und Freiheit erstmals ausgesprochen. Die Philosophie der Aufklärung lässt schließlich die Berufung auf das jüdische und christliche Erbe der Gottesebenbildlichkeit bzw. der Menschwerdung Gottes ganz hinter sich und bestimmt die menschliche Würde selbstgenügsam. Sie versteht diese Idee mithin als ein Prinzip, wonach Angehörige der Gattung Mensch als der Vernunft teilhaftig werdende Wesen Zwecke in sich selbst sind. Als Zweck in sich selbst und damit Moral als eine Reihe

von Verhaltensanweisungen, wonach Menschen andere Menschen niemals nur als Mittel, sondern immer auch als Zwecke zu behandeln sind. Als oberstes Prinzip der Tugendlehre weist Kant in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) aus „Nach diesem Prinzip ist der Mensch sowohl sich selbst als andern Zweck und es ist nicht genug, dass er weder sich selbst noch andere bloß als Mittel zu brauchen befugt ist, sondern den Menschen überhaupt sich zum Zwecke zu machen, ist des Menschen Pflicht.“

Einen Menschen derart als Zweck seiner selbst zu betrachten, bedeutet, ihn in mindestens drei wesentlichen Dimensionen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch anzuerkennen, d.h. ihn in diesen drei Dimensionen zu bejahen: den – wie Axel Honneth im Anschluß an Hegel gezeigt hat – Dimensionen *körperlicher Integrität*, *personaler Identität* und *soziokultureller Zugehörigkeit*. Dieser positiven Anerkennung – und aus ihr besteht das, was wir als „Würde“ bezeichnen – korrespondiert ein Demütigungsverbot. „Würde“ in ihren drei Dimensionen von körperlicher, personaler und soziokultureller Integrität ist, mit den Worten des israelischen Philosophen Avishai Margalith, der äußere Ausdruck der Selbstachtung, also jener Haltung, „die Menschen ihrem eigenen Menschsein gegenüber einnehmen, und die Würde ist die Summe aller Verhaltensweisen, die bezeugen, dass ein Mensch sich selbst tatsächlich achtet.“ Diese Würde wird nach Margalith dann verletzt, wenn dem Menschen die Kon-

trolle über seinen Körper genommen wird, wenn er als die Person, die er sprechend und handelnd ist, nicht beachtet oder ernst genommen wird bzw. wenn die Gruppen oder sozialen Kontexte, denen er entstammt, herabgesetzt oder verächtlich gemacht werden. Margalith lässt im übrigen keinen Zweifel daran, dass eine Gesellschaft, die mit ihren Institutionen oder Handlungen die Würde des Menschen schützt, weder eine demokratische noch gar eine gerechte Gesellschaft sein muß und dass umgekehrt sowohl demokratische als auch gerechte Gesellschaften wenn auch nicht durchgängig, so doch in weiten Bereichen die Würde ihrer Mitglieder verletzen und einträchtigen können. Mit dem Begriff der „Würde des Menschen“ ist also lediglich ein Minimum angesprochen, gleichsam der kleinste gemeinsame Nenner nicht von Gesellschaften, sondern von politischen Gemeinwesen, die wir jener Welt zurechnen würden, die wir gern als „zivilisiert“ bezeichnen. Dabei kann kein Zweifel daran bestehen, dass die Trenn- und Bruchlinie durch alle Gesellschaften und Staaten geht, wir uns hier aber mit der Frage befassen, in welchen politischen Gemeinwesen die menschliche Würde auch institutionell geschützt wird. Zudem sei darauf hingewiesen, dass der Begriff der „Würde des Menschen“ seine historischen Wurzeln in der biblischen Tradition haben mag, er aber grundsätzlich nicht auf diese Tradition angewiesen ist, um in seiner ganzen Tragweite verstanden zu werden.

Das Verständnis für Menschenwürde ist weder an die Voraussetzungen von Judentum und Christentum, noch gar an die abendländische Zivilisation im Ganzen gebunden. Dabei ist die Einsicht in die Würde des Menschen nicht allein Sache einer kognitiven, also rein intellektuellen Operation. Mehr noch, oder gar anders: Das Verständnis für die Würde des Menschen wurzelt in einem moralischen Gefühl. Dieses Gefühl ist *moralisch*, weil es Beurteilungsmaßstäbe für Handlungen und Unterlassungen bereitstellt, es ist indes ein *Gefühl*, weil es sich bei ihm nicht um einen kalkulatorischen Maßstab, sondern um eine umfassende, spontan wirkende, welterschließende Einstellung handelt. Wer erst lange darüber nachdenken muss, ob einem oder mehreren Menschen die proklamierte Würde auch tatsächlich zukommt, hat noch nicht verstanden, was „Menschenwürde“ ist. Mit anderen Worten: Es handelt sich um ein moralisches Gefühl mit universalistischem Anspruch, das unter höchst voraussetzungsreichen Bedingungen steht.

Wenn es richtig ist, dass sich das Verständnis für Menschenwürde am Verständnis für die körperliche, personale und soziokulturelle Integrität anderer bemisst, dann gilt, wenn wir uns für die lebensweltlichen Voraussetzungen dieser Haltung interessieren, dreierlei:

- Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden.



- Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerseits in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist.
- Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung, Empathie in andere entfalten zu können.

Daraus folgt, dass das Empfinden für Menschenwürde unter den Voraussetzungen des Akzeptiertseins des Kindes im Sinne des von Erik Erikson ausgesprochenen Urvertrauens bzw. des von der Psychoanalyse in den Blick genommenen „Glänzes im Auge der Mutter“, also ebenso unter Bedingungen einer nicht als fragmentarisch erfahrenen vorsprachlichen Sozialisation wie unter der Bedingung der auf die Peer Group bezogenen Sozialisationsformen steht, die Individuierung und Anerkennung ermöglichen: gehaltvolle Freundschaften und individualisierte, romantische Liebe. Damit ist indes noch nicht gesichert, dass auch ein Verständnis für Menschenwürde im Allgemeinen gegeben ist – unter diesen Bedingungen ist nicht auszuschließen, dass ein Gefühl der Würde und Integrität partikularer Gruppen entwickelt wird, das Grundgefühl des Respekts also partikularistisch verengt ist. Um zu einem Verständnis für Menschenwürde im Allgemeinen zu kommen, bedarf es darüber hinaus noch einer kognitiven Einsicht, die alles andere als trivial ist, nämlich der Einsicht, dass alle Wesen, die zur biologi-

schen Gattung Mensch gehören, zum Kreis jener gehören, die unbedingt zu respektieren sind. In diesem, und nur in diesem einen Punkt, lässt sich eine interne Verbindung zwischen den monotheistischen Religionen und dem Begriff der Menschenwürde herstellen: Es war ein Gott, der alle Menschen geschaffen hat und er hat sie alle gleich geschaffen.

### *Demokrati ebildung und Freiheit*

Unabhängig von theoretischen Überlegungen hat sich der Gedanke einer Erziehung zur Demokratie durch demokratische Lebensformen seit Beginn dieses Jahrhunderts, spätestens aber seit der Reformpädagogik, in den verschiedensten pädagogischen Experimenten mit wechselndem Erfolg durchgesetzt. Dabei gleichen sich die organisatorischen Prinzipien dieser Experimente bei aller sonstigen Verschiedenheit in den Grundzügen: der Satzungshoheit von Kindern und Jugendlichen in ihrem Bereich, der Wahl von Leitern, die ermächtigt waren, die Satzungen durchzusetzen, das Einsetzen von Rechtsprechungsinstanzen, die über eventuelle Normbrüche zu befinden hatten sowie die den Kindern und Jugendlichen zugesprochene Sanktionsgewalt im Falle einer Verurteilung der Normbrecher.

Ein historischer Rückblick zeigt freilich, daß radikal-demokratischen Schulexperimenten meist nur eine begrenzte Lebensdauer beschieden ist. Liegt dies an einem internen Widerspruch zwischen dem Prinzip schulisch

organisierten Lernens und dem Prinzip eines selbstbestimmten Lebens von Menschen, die nach den Gesetzen der Staaten, in denen sie leben, zu demokratischer Teilhabe noch nicht fähig sind? Das Problem einer Erziehung in der und zur Demokratie hat sich vor allem als die Frage nach spezifischen Kompetenzen zur Teilhabe an mehr oder minder komplexen Prozeduren gestellt und dabei vor allem bestimmte - autoritäre - Charakterzüge ausschließen sowie andere - vor allem kognitive - Fähigkeiten wie ein wachsendes Regelverständnis auszeichnen wollen. Bei alledem ist die Einsicht, daß allen Institutionen bestimmte Lebensformen entgegenkommen müssen, noch nicht systematisch berücksichtigt und die Unterscheidung von Demokratie als Institutionensystem und als Lebensform noch nicht scharf genug gezeichnet worden.

Ob die Hoffnungen, die John Dewey mit seiner demokratischen und lernbezogenen Anthropologie in den späten Zwanziger Jahren hegte, dem Test nüchterner politikwissenschaftlicher Analyse standhalten, ist fraglich. Ob die Kultivierung und Ermutigung demokratischer Lebensformen tatsächlich dazu beitragen kann, hochkomplexe Gesellschaften wie die USA in eine „große Gemeinschaft“ zu verwandeln, ist zumindest dann zweifelhaft, wenn man wie Dewey an eine Erneuerung gemeinschaftlichen Lebens durch die Demokratisierung von Familie und Heimatgemeinde glaubt. Lassen sich selbstständige soziale Superstrukturen so in den Horizont

der Akteure zurückholen? Vermögen noch so partnerschaftlich strukturierte Sozialisationsverläufe jene Verluste an legislatorischem Einfluß, die mit der Auflösung des Nationalstaats einhergehen, mittelfristig zu kompensieren?

Dies sind offene, empirisch zu klärende Fragen, bei denen aber eines feststehen dürfte: Ohne eine weitergehende Entfaltung demokratischer Lebensformen im Bereich der Sozialisation ist an eine auch nur begrenzte Kontrolle politischer Institutionen nicht zu denken. Insoweit stellt Bildung zur Demokratie auf jeden Fall eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung verfasster Freiheit dar.

#### Literaturhinweise

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Weinheim/ Basel  
1993

Erikson, Erik: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart <sup>13</sup>1999

Honneth, Axel: Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit.

Überlegungen im Anschluss an Hegel. 2007:

<http://www.eurozine.com/pdf/2007-01-17-honneth-de.pdf>

Hopf, Christel und Wulf Hopf: Familie, Persönlichkeit, Politik :  
eine Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim  
1997

Horkheimer, Max : Autorität und Familie. Allgemeiner Teil.  
Göttingen 1970

Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Hg. v.  
J. Timmermann. Göttingen 2004,

Kohlberg, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes.

- Frankfurt a.M. 1982
- Margalit, Avischai: Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung, Frankfurt a.M. 1969
- Pico della Mirandola, Giovanni: Oratio de hominis dignitate. Rede über die Würde des Menschen, hg. v. G. von der Gönna. Stuttgart 1997
- Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M. 1979



## Kinder- und Jugendrechte: Wege zur Mitbestimmung

„Die offenkundig demokratische Gesinnung des Kindes kennt keine Hierarchie.“

Janusz Korczak

*Worüber zu reden ist*

Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in allen ihr Leben betreffenden Fragen ist keineswegs selbstverständlich. Auch dass dies ein verbrieftes Recht ist, stößt bei Erwachsenen immer noch auf ungläubiges Erstaunen und ablehnende Zweifel. Aus diesem Grund versuche ich auf den folgenden Seiten, vor allem über den Stand der Entwicklung zu informieren und, soweit möglich, die ungeahnten Spielräume zivilgesellschaftlichen Engagements auszuleuchten. Ein Anlass für die Beschäftigung mit dieser Thematik sind die Pläne der Bürgerstiftung Heidelberg, gemeinsam mit Lehrenden und Lernenden der lokalen Schulen an der Verbesserung bzw. am Ausbau einer für alle förderlichen Beteiligungskultur zu arbeiten. Stichwort: Demokratiebildung.

Ich beginne mit einem kurzen Diskurs über die gesellschaftsgeschichtlich bedingte Genese der Bilder, die wir uns heute von Kindheit und Jugend machen. Von weitreichender Bedeutung sind in diesem Abschnitt vor allem die Unterscheidungen zwischen den Altersphasen. Bezieht sich auf diese doch nicht nur die in differenzierten

Gesellschaften übliche Pädagogisierung der frühen Lebensstufen, sondern auch eine auf diese Phasen bezogene Verrechtlichung möglicher Partizipationsformen.

Über die kodifizierten allgemeinen sowie über die besonderen Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen sucht der zweite Teil Auskunft zu geben. Vieles von dem, was dort zur Sprache kommt, lässt sich vertiefen und ergänzen, macht man sich die Mühe, in den Internetforen und digitalen Quellen nachzuschlagen, deren (hier unvollständige) Aufzählung am Ende der Literaturliste zu finden ist. Nicht wenige der in diesem Abschnitt zitierten Rechte werden kaum, oder wenn überhaupt in ziemlich schleppender Weise angewendet. Kodifizierte Rechte sind, vor allem in der hier auftretenden Empfehlungsform, von unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Deutungsperspektiven abhängig. Es ist daher kein Wunder, wenn es im Fall der Kinder- und Jugendrechte zu Widersprüchen oder zu ablehnender Interpretationsakrobatik kommt.

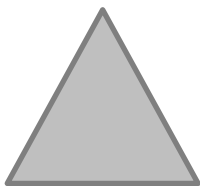
Das zu ändern, ist nicht einfach, aber dringend nötig. Denn sich auf verbrieft Rechte verlassen zu können, um eigene, gut begründete Interessen durchzusetzen, ist zweifellos die beste Garantie für ein auf gegenseitiger Anerkennung beruhendes demokratisches Zusammenspiel zwischen den erwachsenen und den jungen Akteuren. Wie die Bedingungsverhältnisse zwischen den sozialen, politischen und rechtlichen Handlungsfeldern zivilgesellschaftlichen Engagements zu verstehen sind, veran-



schaulicht die Fachliteratur gern mit Hilfe eines sog. Beteiligungsdreiecks (nach Hansen et al. 2011, 53):

Gestaltendes Eingreifen in die Institutionen  
(Kita · Schule · Vereine · Verwaltung · Politik etc.)

---



Partnerschaftliche Beziehung  
zw. Kindern, Erwachsenen  
und Jugendlichen

Garantie der  
Beteiligungsformen

---

Es ist – wie Außenstehende manchmal vermuten – keineswegs unrealistisch, wenn in diesem Zusammenhang auch Kindertagesstätten genannt werden. Der *Kinderreport 2012* des Deutschen Kinderhilfswerks berichtet ausführlich über mehrere gelungene Projekte (Hansen et al. 2011). In allen dort beschriebenen Fällen steht im Mittelpunkt der enge Funktionszusammenhang zwischen Mitbestimmung im Kita-Alltag und Stärkung der kindlichen Persönlichkeit (Resilienz). Gerade in diesen Lebensbereichen zeigt sich, in wie hohem Maß Kinder- wie auch Jugendpartizipation auf respektvolle und kooperationsbereite Anerkennung durch die Erwachsenenwelt angewiesen ist. Was unter dem linken Dreieckswinkel „partnerschaftliche Beziehung“ heißt, erfordert daher meist einen radikalen Einstellungswandel bei denen, die

bisher die alleinige Entscheidungsgewalt als Privileg der Älteren angesehen haben.

Im letzten Abschnitt sind die politischen Rahmensetzungen kind- und jugendgerechter Partizipationsformen zu thematisieren. Hier geht es u. a. darum, deutlich zu machen, welche Vorteile deren Umsetzung allen Beteiligten bringt. Auch die methodisch unterschiedlichen Formen aktiver Mitbestimmung sollen an dieser Stelle kurz zur Sprache kommen. Die bildungstheoretischen und -praktischen Grundlagen der Beteiligungs- und Anerkennungskultur in den Schulen können dort nur kurz skizziert werden.

### *Kindheit und Jugend im Wandel der Zivilisationsgeschichte*

Kindern und Jugendlichen Rechte zuzusprechen, nimmt die moderne Erwachsenenwelt als Privileg und Pflichtübung für sich in Anspruch. Das war keineswegs immer so und mag wohl auch heute noch manche Frage aufwerfen. In den Zeiten der europäischen Vormoderne – Mittelalter und Frühe Neuzeit – gehörten junge Menschen spätestens ab dem 7. Lebensjahr wie selbstverständlich zu den arbeitenden Erwachsenen. Kindheit und Jugend bezeichneten keine von der Erwachsenenwelt scharf getrennten Lebensphasen. Daher galt für alle Familienmitglieder, unabhängig von ihrem Alter, das auf Tradition und auf Herkunft eingeschworene Familienrecht. Rechtsformen wie „elterliche Gewalt“ oder, wie es erst seit 1979 im deutschen Recht heißt, „elterliche Sorge“

war unter diesen Umständen unbekannt. An Rechtsgleichheit war im feudalen Ständesystem nicht zu denken, weshalb Rechtswillkür – Kleists Geschichte des Michael Kohlhaas erzählt auf dramatische Weise einen solchen Fall – häufig zu Gewaltexzessen führte.

„Entdeckung der Kindheit“ nennt der Historiker Philippe Ariès den hier interessierenden Transformationsschub in der Zivilisationsgeschichte (1977, 92ff.). Dieser ist, wie ich meine, eng mit der Geschichte der Aufklärung und mit der in ihrem Licht aufblühenden Naturrechtslehre verquickt. Denn die Rede vom ‚natürlichen‘ Recht schließt die Gleichheit aller Menschen ein. Was wiederum auf die grundsätzliche Rechtsfähigkeit jeder einzelnen Person hinausläuft, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Alter und sozialen Stand. Das gilt selbst für das neugeborene Menschenkind. Denn das ‚natürliche‘ Recht wird im allgemeinen als ein angeborenes, die Menschenwürde einschließendes Recht verstanden.

Ariès hat dem Zusammenhang mit der Rechtsgeschichte wenig Beachtung geschenkt. Seine psychohistorisch orientierte „Entdeckung“ der Kindheit als einer eigenständigen Lebensalterstufe reicht weit hinter die Epoche der Aufklärung zurück. Allein, er macht mit guten Gründen, nämlich unter Beiziehung mannigfacher ikonographischer und schriftlicher Quellen, auf die allmähliche Entwicklung einer Privatwelt aufmerksam, der – bildlich gesprochen – ein nach außen hin abgegrenzter familiärer Innenraum entsprach. Im Schutz dieses Innenraums

konnten sich neuartige Beziehungsmuster zwischen den Familienmitgliedern entfalten. Es entstand mithin jener Familiensinn, den wir üblicherweise mit der Institution der bürgerlichen ‚Kernfamilie‘ in Verbindung bringen. Kurz, die Beziehung der Älteren zu den Jüngeren, sprich: der Eltern zu den Kindern, wurde empfindsamer; und ein – im Vergleich mit der Tradition – intensiviertes, Liebe und Sorge für die Nachkommen einschließendes Familiengefühl trägt seitdem dazu bei, Kindheit und Jugend als eigenständige, von den Normen der Erwachsenenwelt zu unterscheidende Lebenssphären ernst zu nehmen. Die auf Privilegien gebaute Ständestruktur der traditionellen Gesellschaft setzte allerdings über lange Zeit dem Vordringen egalitärer Ideale heftigen Widerstand entgegen. Neue, auf Gleichheit und egalitärer Anerkennung fußende Rechtsformen mussten sich daher in langwierigen Kämpfen gegen Althergebrachtes durchsetzen.

Auf den ersten Blick scheint es gleichwohl, als sei das naturrechtlich begründete Gleichheitsprinzip mit der altersbezogenen Binnendifferenzierung in der Familie unvereinbar. Denn dieses Prinzip soll doch für alle Menschenkinder gelten, unabhängig von ihrem Alter. Doch der Widerspruch täuscht, denn dem Egalitätsprinzip ist jene Unterscheidung zwischen Grund- bzw. Menschenrechten einerseits und Partikularrechten andererseits zu verdanken, die im Fortgang der Geschichte die Gesetzgeber zur Einführung eines ganzen Bündels altersspezifi-

scher Rechtsformen veranlasst hat. Wie so oft stehen auch in diesem Fall Einheit und Verschiedenheit in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis.

Betrachtet man die hier und heute geltenden, Kindheit und Jugend zugeschriebenen Rechte, so fällt ihre enorme Dynamik ins Auge. Selbst die in diesem Handlungsfeld zu beklagende Trägheit der bundesdeutschen Gesetzgebungsmaschine, deren Überwindung viel zu oft auf höchstrichterliche Anstöße angewiesen ist, muss sich dem beschleunigten gesellschaftlichen Wandel stellen. Was heutzutage beispielsweise „Kindschaft“ und „Kindschaftsrecht“ bedeutet, lässt sich vor diesem Hintergrund nicht mehr allein aus dem biologischen Konzept der „Kernfamilie“ (engl.: *biological family*) herleiten. In gleichgeschlechtlichen Ehen müssen selbst Vater- und Mutterschaft nicht mehr biologisch bewiesen werden, und dennoch können in diesen neu definierten Lebensgemeinschaften nach endlich vollzogener Rechtsreform Kinder ihren rechtmäßigen Platz behaupten (Bundesgesetzblatt I, 16.12.1997, S. 2942).

Gesellschaftlicher Wandel und Rechtsprechung sind auf engste verknüpft, so dass es nahe liegt, am geltenden Recht abzulesen, was die Gesellschaft zusammenhält oder entzweit. Kindern und Jugendlichen haben die Diskussionen über Menschen- und Grundrechte sowie ihre fortschreitende Akzeptanz neue Spielräume eröffnet. Bedeuteten die familiären und schulischen Bindungen Schutz und Fesselung zugleich, so setzt sich inzwischen

langsam die Anerkennung kind- und jugendgerechter Mündigkeit durch. Das zeichnet sich sogar auf der transnationalen Ebene ab. Den gesellschaftlich garantierten Schutz und die Rechte von Kindern mit weltweiter Geltung festzulegen und die entsprechenden Bestimmungen durchzusetzen, mag zwar auf den ersten Blick als etwas Unmögliches erscheinen. Und doch ist es den Vereinten Nationen gelungen, nach jahrzehntelangen multilateralen Verhandlungen im November 1989 eine *Konvention* zu verabschieden, die unter anderem auch die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand hat. So formuliert der Artikel 12 der *Konvention* das Recht auf kindliche Meinungsfreiheit und Artikel 13 verlangt ausdrücklich, Kinder in allen sie betreffenden Fragen zu Wort kommen zu lassen.

Es ist angesichts der globalen Beteiligung an den Verhandlungen durchaus nachzuvollziehen, dass diese Artikel, wie die *Kinderrechtskonvention* insgesamt, mit relativ allgemeinen Formulierungen vorliebnehmen. Auch sind viel zu viele Vorbehalte von Seiten der inzwischen 190 Staaten, die dieses außergewöhnliche Werk ratifiziert haben, bis heute nicht ausgeräumt. „Wir sind Kinder, deren Stimmen nicht gehört werden; es ist Zeit, dass wir beachtet werden.“ – forderten daher die jungen Teilnehmer des New Yorker Kinderforums im Mai 2002. Ein nur allzu berechtigter Anspruch, der die eigene Mündigkeit gegen die behauptete Vormundschaft der Erwachsenenwelt einklagt. Noch 1969 hat Peter Handke

in seinem paradoxen Pantomimedrama *Das Mündel will Vormund sein* den stummen Kampf um Mündigkeit in einer grotesken Niederlage enden lassen. Wenn heute Kinder den Mund aufmachen, gibt es jedenfalls für Sanktionen keinen irgendwie tragfähigen Rechtsgrund mehr. Denn es ist nicht nur ihr gutes Recht, es ist auch die Pflicht der Erwachsenen, ihre Stimmen ernst zu nehmen und partnerschaftlichen Konsens anzustreben. Im bundesdeutschen Sorgerechtsgesetz – zehn Jahre nach Handkes Pantomimestück verabschiedet (und im Januar 2013 reformiert) – heißt es mit unmissverständlichem Hinweis auf die kindliche Mündigkeit: „Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.“ (§ 1626 II, neue Folge BGB; vgl. Hahn 2004, 43)

Weder die Bedeutung noch die sozialen Definitionsmuster von *Kindheit* und *Jugend* sind ein für allemal festgelegt. Dennoch ist offensichtlich, dass die szientifisch-legalistischen Ordnungswächter sowohl der zuständigen Wissenschaften (Kinderpsychologie und Pädagogik) als auch der Rechtsschöpfung (Sozialgesetzgebung) sich um solche Festlegungen bemühen. Ein Resultat ist z.B. die Definition der Altersstufen nach psychogenetischen bzw. psychosozialen Entwicklungsschritten; in Stichworten:

⇓ *Frühe Kindheit*

(Geburt bis Schuleintritt) umfasst Entwicklung der sensomotorischen, sprachlichen, emotionalen usw. Fähigkeiten

⇓ *Kindheit*

(6-10 Jahre), Kognition, Sozialkompetenz, Kulturtechniken, Kritikfähigkeit usw.

⇓ *Jugend*

(Kernphase zwischen 12 und 17 Jahren), Personwerdung bzw. Suche sowohl nach persönlicher als auch nach sozialer Identität (Cliquesbildung, Lifestyle-Orientierung usw.)

⇓ *Heranwachsende* (18-21)

Heute nun sprechen pädagogische Experten vom Entstehen einer „neuen Ordnung“ (*Kinderreport* 2013, 25ff.), deren Konturen allerdings noch sehr unscharf sind. Die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche in der Risiko-Gesellschaft aufwachsen, entsprechen nicht mehr den Bildern der konventionellen, in der Kernfamilie verankerten Fürsorge (vgl. dazu auch den *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen* 2013, 53ff.). Es ist z.B. bezeichnend, wie stark die Wissenschaften in jüngster Zeit die Wahrnehmung der frühen Kindheitsstufen verändert haben. Die Neurowissenschaften belehren uns über das Gehirnwachstum, die kognitive Säuglingsforschung über früheste Spuren der Kategorienbildung, die Gesellschaftswissenschaften über Sozialisationsgefahren im



Babyalter, die Wirtschaftswissenschaften über die Investitionskosten der sog. Früherziehung usw.

Neue, vielfältige, widersprüchliche und dynamisch sich wandelnde Formen sowohl des Zusammenlebens als auch des Wissenserwerbs konfrontieren Erziehungsberichtigte, Kinder und Jugendliche in unseren Gesellschaften mit Herausforderungen, auf die sie stärker als ihre früheren Altersgenossen mit neuen Einstellungen antworten müssen. Das ist nicht einfach und kann zur Verunsicherung beitragen oder – was schlimmer ist – eine Wissenschaftsgläubigkeit induzieren, die nicht mit Vorurteilen aufräumt, sondern diese bestärkt. Soviel lässt sich zusammenfassend sagen: Einerseits erhöht die Erwachsenenwelt den Leistungsdruck bereits in der frühkindlichen Bildung, andererseits setzt sie in zunehmender Weise Vertrauen in die Fähigkeit der Jungen zur Selbst- und Mitbestimmung, ein Vertrauen, das nicht zuletzt auch die Anerkennung jener Bedürfnisse einschließt, die ein Recht auf altersgemäße Selbstdarstellungsformen (z. B. Kinder- & Jugendkultur) einfordern. Solange die Erwachsenen den Jüngsten und Jungen vertrauensvoll entgegenkommen und sie als potenziell mündige Mitentscheidende anerkennen, brauchen diese die ihnen zugestandenen neuen Freiheiten nicht zu fürchten.

### *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendrechte*

1919 gründeten Eglatyne Jebb und Dorothy Buxton in London die bis heute weltweit aktive Spenden- & Wohl-

fahrtsorganisation „Save the Children“. Zweck dieser Gründung war es, für die unter den Folgen des Ersten Weltkriegs notleidenden Kinder in Deutschland und Österreich Überlebenshilfe zu leisten. Diese beeindruckende und wahrhaft menschenfreundliche Initiative war sehr folgenreich. Ein wichtiges Datum in der Geschichte der Kinderrechte ist das Jahr 1924. In diesem Jahr tagte die Versammlung des Völkerbundes in Genf und verabschiedete unter dem Titel „Declaration of Geneva“ ein Bündel von Empfehlungen, das den Mitgliedstaaten des Völkerbundes jene Prinzipien ans Herz legte, die ein Jahr zuvor die private "Save the Children International Union" im Sinne von Jebb und Buxton verabschiedet hatte. Die Genfer Charta von 1924, in der zum ersten Mal in der Geschichte den Kindern der ganzen Welt Rechte zugesprochen wurden, umfasste nur wenige Punkte. Mit diesen, die lediglich empfehlenden Charakter hatten, wurden alle Nationen aufgerufen, Kindern gegenüber – unabhängig von ‚Rasse‘, Nationalität oder Glauben – folgende Prinzipien zu beherzigen:

- (1) Ihnen all das zu geben, was sie brauchen, um sich normal entwickeln zu können – materiell und spirituell.
- (2) Das hungrige Kind muss gefüttert werden, das kranke behandelt und jedem Kind, das Hilfe braucht, muss geholfen werden; ein straffällig gewordenes Kind muss wieder in die Gesellschaft integriert wer-

den; Waisen und Heimatlose müssen Obdach und Beistand finden.

- (3) Kinder müssen die ersten sein, denen in der Not geholfen wird.
- (4) Kinder müssen in die Lage versetzt werden, ihr Leben zu verdienen und gegen jede Form der Ausbeutung geschützt werden.
- (5) Kinder müssen in dem Bewusstsein erzogen werden, ihre Talente in den Dienst der Menschheit stellen zu können.

(Zitiert in Anlehnung an

<http://de.wikipedia.org/wiki/Kinderrechte#Fr.C3.BCChmoderne>)

Das Recht auf Beteiligung bzw. Mitwirkung war in dieser Zeit noch kein Thema. Kinderrechte hatten damals verständlicherweise vor allem den Charakter von Schutz- und Sorgerechten. Sie bezogen sich vorab auf Bildung, auf Gesundheit und den Schutz vor physischer sowie psychischer Gewalt. Ein kindlicher *Anspruch auf gesellschaftliche Beteiligung* war auf transnationaler Ebene noch nicht spruchreif. In der zeitgenössischen Reformpädagogik hingegen fand er Beachtung. Zu erinnern ist hier an Alexander S. Neills Privatschule *Summerhill* (gegr. 1921), berühmt für ein weit in die Zukunft vorausweisendes Experiment kindlicher Selbstregierung. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang nicht zuletzt an den polnischen Arzt und Pädagogen Janusz Korczak (1878-1942). Er hat sehr früh im 20. Jahrhundert über die Rechte der Kinder geschrieben und ihre Mitbestimmung in eigener Sache

gefordert. „Das erste und unbestreitbare Recht des Kindes ist, seine Gedanken auszusprechen und aktiven Anteil an unseren Überlegungen und Urteilen über seine Person zu nehmen. Wenn wir ihm Achtung und Vertrauen entgegenbringen und wenn es selbst Vertrauen hat und sich ausspricht, wozu es das Recht hat – wird es weniger Zweifel und Fehler geben.“ (Korczak 2014, 40f.)

Vierundzwanzig Jahre nach der *Genfer Konvention*, also wenige Jahre nach dem Ende des II. Weltkrieges, bestätigte die Generalversammlung der neugegründeten Vereinten Nationen die oben genannten Prinzipien in einer modifizierten und erweiterten Fassung. Am 20. November 1959 schließlich verkündete dieses Gremium in feierlicher Form eine wiederum erweiterte „Declaration of the Rights of the Child“, die als normatives Vorbild für die spätere *Kinderrechtskonvention* angesehen werden kann (Detrick 1992, 641ff.).

Die 1989 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen angenommene *Kinderrechtskonvention* (The United Nations Convention on the Rights of the Child) ist wie die meisten multilateralen Übereinkünfte nicht schlagartig zustande gekommen, sondern das Ergebnis eines jahrzehntelangen Aushandlungsprozesses, der von der ersten *politischen* Forderung nach Kinderrechten über wiederholt revidierte Formulierungen hinweg bis zu der heute geltenden rechtlichen Empfehlung geführt hat. Die *Kinderrechtskonvention* wurde, wie bereits erwähnt, von mehr als 190 Staaten ratifiziert. Sie stellt mithin die wohl

universellste aller Menschenrechtskodifikationen dar und legt, um der Universalisierbarkeit willen, die Lebensphase der Kindheit einheitlich auf die ersten 18 Lebensjahre fest.

Die für unser Thema wichtigsten Artikel dieser Konvention lassen sich zusammenfassend auf folgende Normbereiche beziehen:

- *Versorgungsrechte, im Sinne der PRÄVENTION*: Das Kind hat ein Recht auf Gesundheitsversorgung, Bildung, angemessene Lebensbedingungen, Ernährung und Kleidung, eine menschenwürdige Wohnung und auf soziale Sicherheit.
- *Schutzrechte, im Sinne der PROTECTION*: Kinder haben ein Recht auf Schutz vor körperlicher oder seelischer Gewaltanwendung, vor Misshandlung oder Verwahrlosung, grausamer oder erniedrigender Behandlung und Folter, vor sexuellem Missbrauch, wirtschaftlicher oder sexueller Ausbeutung oder auf Schutz vor Drogen.
- *Beteiligungsrechte, im Sinne der PARTIZIPATION*: Kinder haben ein Recht auf kindgerechte Informationen, freie Meinungsäußerung und auf freien Zugang zu Informationsquellen und Medien. Sie haben ein Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, auf Privatsphäre und persönliche Würde. „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegen-

heiten frei zu äußern und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ (Artikel 12.1)

Diesen Rechten entsprechen Pflichten auf Seiten der Erwachsenen, nicht zuletzt auf Seiten der politischen Entscheidungsträger. Doch in der deutschen Realität herrscht Vernachlässigung. Denn nach Aussage der im Mai 2012 veröffentlichten UNICEF-Studie „Kinderarmut messen. Neue Ranglisten der Kinderarmut in den reichen Ländern der Welt“ wachsen allein in Deutschland, das Rang 15 auf der internationalen Skala einnimmt, etwa 1.2 Millionen Mädchen und Jungen in relativer Armut auf, ohne Bücher und regelmäßige Mahlzeiten. Die Frage, wie die zitierten Rechte praktisch umzusetzen sind, bedarf daher weiterhin großer Anstrengungen und vor allem eines dezidiert politischen Willens.

Wohl wahr, an programmatischen Absichtserklärungen mangelt es nicht. So hatten die Vereinten Nationen im Jahre 2002 einen *Weltkindergipfel* nach New York einberufen, der unter anderem die Entwicklung nationaler Aktionspläne angestoßen hat. Hierzulande hieß der vom zuständigen Bundesministerium für die Jahre 2005 bis 2010 in Kraft gesetzte Aktionsplan: „Für ein kindergerechtes Deutschland“. Eine – wie ich meine – bemerkenswerte Bezeichnung, weil sie Recht mit Gerechtigkeit verknüpft und auf diese Weise einen Mangel durch Wert-Setzung zu kompensieren sucht. Sind doch in Deutschland die Kinder- und Jugendrechte immer noch nicht in der Ver-

fassung verankert und insofern in einer politisch wie juristisch schwachen Position. 1992 hat Deutschland die UN-Konvention ratifiziert, aber erhebliche Vorbehalte angemeldet. Zu diesen gehörte zum Beispiel die Weigerung, die kodifizierten Rechte auch Flüchtlings- und Ausländerkindern zuzugestehen. Erst im Mai 2010 hat die damalige Bundesregierung diese Vorbehalte zwar zurückgenommen, ist aber bis heute nicht zu einer Anpassung der nationalen Rechtsprechung an die UN-Konvention bereit.

1995 schrieb der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes der Bundesregierung ins Stammbuch, sie solle zur Vorbereitung verfassungsrechtlicher Entscheidungen „die Einrichtung eines permanenten und effektiven Koordinationsinstrumentariums für die Rechte des Kindes auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene prüfen und für die Institution eines Kinderbeauftragten sorgen, insbesondere im Hinblick darauf, was diese Einrichtung für die Überwachung der Verwirklichung von Kinderrechten leisten könne“.<sup>1</sup> Wenn die politischen Eliten überhaupt auf solche Empfehlungen hören, so legen sie diese doch immer noch gern im konventionellen Sinn der paternalistischen Fürsorgepflicht aus. Kinderrechte sind nach dieser engstirnigen Sichtweise Schutz- und Versorgungsrechte, Mitbestimmungsrechte hingegen

---

<sup>1</sup> zit. nach [www.kinderpolitik.de/03 Kinderrechte prüfen](http://www.kinderpolitik.de/03_Kinderrechte_priufen)

gelten nach wie vor als vernachlässigbare oder bestenfalls fakultative Rechte.

Und dennoch – wer sich auf Gesetze berufen will, um die Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen durchzusetzen, kann immerhin auf das Kinder- und Jugendhilfegesetz des *Achten Sozialgesetzbuches* (1990) zurückgreifen. Dort werden die vom Gesetzgeber tolerierten Beteiligungsrechte in folgender, bürokratisch gewiss äußerst korrekter Weise zusammengefasst:

§ 8: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

- (1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen.
- (2) Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden.
- (3) Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Beratung ohne Kenntnis des Personensorgeberechtigten, wenn die Beratung auf Grund einer Not- und Konfliktlage erforderlich ist und solange durch die Mitteilung an den Personensorgeberechtigten der Beratungszweck vereitelt würde.



Beteiligung bezieht sich in diesem Gesetzestext ausdrücklich auf die Kinder- und Jugendhilfe, ist daher relativ eng gefasst. Ein breitenwirksamer normativer Rahmen wird zwar in vielen gegenwärtigen Debatten zur Sprache gebracht, aber eine diesem Diskussionsstand angepasste robuste rechtliche Definition ist noch nicht in Sicht. So lautet z.B. ein nach wie vor ins Spiel gebrachter konservativer Einspruch, Beteiligungsgebote ließen sich ohnehin nicht direkt vom Sozialgesetz bzw. von den im BGB formulierten kinderrechtlichen Bestimmungen ableiten. Wenn daher Beteiligungsformen von Kindern und Jugendlichen eingefordert werden, so soll die Entscheidung letzten Endes bei den Eltern liegen. Denn diese müssten schließlich für das haften, was ihre minderjährigen Sprösslinge anstellen. Aus diesem Grund soll allein das elterliche Sorgerecht auch das Recht einschließen, jede Art der Mitwirkung abzulehnen oder zuzulassen.

Eine so scharfe Grenzziehung trifft auf Widerspruch in der sog. Kinderrechtsbewegung. Diese geht von einer grundsätzlichen Rechts- und damit zugleich Beteiligungsfähigkeit der Jungen und Mädchen aus. Wie ist das zu verstehen? Die Antworten auf diese Frage sind für mein eigenes Plädoyer maßgebend, weshalb ich sie hier etwas ausführlicher darstellen und mich dabei vor allem an die Ausführungen des Rechtswissenschaftlers Ingo Richter (2007) halten möchte.

Die Definition einer ‚grundsätzlichen Beteiligungsfähigkeit‘ ist nicht unbedingt an Rechtsnormen gebunden. Sie

lässt sich vielmehr aus dem allgemeinen Grundrecht zur Beteiligung an der Gestaltung des öffentlichen Lebens erklären. Und dieses Grundrecht auszuüben, kann allenfalls nach Maßgabe einer altersbedingten Mündigkeit der Subjekte – hier also der Kinder und Jugendlichen – relativiert werden. Das oft ins Feld geführte Argument, Kinder besäßen nicht die Reife, um Verantwortung für die von ihnen getroffenen Entscheidungen zu übernehmen, drückt bloß den Machthabitus der Erwachsenen aus. Diese Macht in den Handlungsfeldern auszuspielen, die den Mittelpunkt kindlichen Lebens bilden, versucht eine angeblich altersbedingte Unmündigkeit aufrecht zu erhalten und das Recht des Stärkeren gegen die demokratischen Prozesse gemeinsamen Aushandelns zu setzen. Doch an Entscheidungen, die das Zusammenleben in der Familie, der Kita, der Schule, dem Verein etc. betreffen, ist die Gemeinschaft auf gleichberechtigter Basis und in fairem Wettbewerb um gemeinsame Problemlösungen zu beteiligen. „Beteiligungsfähigkeit ist deshalb Gemeinschaftsfähigkeit, ohne dass man sagen kann, mit der Beteiligung wären stets sofort bestimmte Rechtswirkungen und Verantwortlichkeiten verbunden.“ (Richter 2007, 90)

Die Mündigkeit aber, von der bereits die Rede war, sollte keinesfalls mit jenem Erziehungsziel verwechselt werden, das – im Sinne eines von der ‚aufgeklärten‘ Erwachsenenwelt gesteuerten Emanzipationsprozesses – dazu dienen sollte, die in der Kernfamilie beobachtete Iden-

tifikation mit den elterlichen Machtfiguren zu revidieren. Vielmehr setze ich Mündigkeit ähnlich wie Kreativität als eine latente Gabe voraus, die jedem Menschenkind mitgegeben ist. Diese Gaben zu entfalten, kann nicht gelingen, wenn eine angemäÙte „Gnade der Erwachsenen“ die Führung übernimmt. Dazu bedarf es vielmehr einer dialogischen Praxis in der Art wie sie der brasilianische Anthropologe Paulo Freire in seiner Pädagogik der Freiheit (1974) beschrieben hat. Und dazu bedarf es auf Seiten der Erwachsenen eines unerschütterlichen Vertrauens in die Fähigkeit der Kinder, Verantwortung zu übernehmen und verantwortlich zu handeln. Mit den Worten Alexander Neills, des Gründervaters von *Summerhill*: „Ich vertraue auf die Kraft der Freiheit, dass sie die Jugend gegen den Schein, gegen Fanatismus und gegen die Ismen aller Art wappnet. Jede dem Kind aufgezwungene Meinung ist eine Sünde gegen das Kind. Ein Kind, ist kein kleiner Erwachsener und kann den Standpunkt eines Erwachsenen unmöglich verstehen.“ (Neill 2007, 238)

Die Absicht, Kinder und Jugendliche an den politischen Entscheidungen ihrer unmittelbaren Lebenswelt zu beteiligen, hat immerhin auf Länderebene Eingang in die bundesdeutschen Gemeindeordnungen gefunden. Diese Gesetzeswerke, treffender auch *Kommunalverfassungen* genannt, werden vom jeweiligen Landesparlament erlassen und erweitern für ihre Geltungsbereiche die Sozialgesetzgebung. Insofern gehören sie zu jenen partikularen

Verfassungsnormen, die den Bürgern einer Gemeinde bestimmte Rechte einräumen. Wie nicht anders zu erwarten, fallen die auf unser Thema Bezug nehmenden Bestimmungen von Bundesland zu Bundesland sehr verschieden aus. „Die Gemeinde *kann* Jugendliche bei Planungen und Vorhaben, die ihre Interessen berühren, in angemessener Weise beteiligen“ formuliert die Gemeindeordnung Baden-Württembergs (GemO § 41a); in Rheinland-Pfalz „sollen“ Jugendliche *und* Kinder beteiligt werden (GemO § 16c). Vorbildlich ist die Gemeindeordnung Schleswig-Holsteins, da diese in § 47f mit dem Wörtchen „muss“ keine Ausflucht mehr zulässt. Es heißt an entsprechender Stelle:

(1) Die Gemeinde *muss* bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen. Hierzu *muss* die Gemeinde über die Beteiligung der Einwohnerinnen und Einwohner nach den §§ 16 a bis 16 f hinaus geeignete Verfahren entwickeln.

(2) Bei der Durchführung von Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, *muss* die Gemeinde in geeigneter Weise darlegen, wie sie diese Interessen berücksichtigt und die Beteiligung nach Absatz 1 durchgeführt hat.

In Baden-Württemberg hat die *Studiengruppe Jugendbeteiligung* im Jahr 2013 eine Kampagne gestartet, die unter der Überschrift „Ja zu verbindlicher Kinder- und Jugendbeteiligung!“ eine Anpassung der bisher geltenden weichen

Kann-Formulierung des § 41a an die in anderen Bundesländern längst praktizierte Obligatorik verlangt. Die praktische Umsetzung der in den Kommunalverfassungen enthaltenen Vorschriften – wie zurückhaltend oder imperativisch sie auch immer formuliert sein mögen – hängt wohl in erster Linie davon ab, in welchem Maß die jeweilige Gemeinderregierung sich überhaupt für zivilgesellschaftliches Engagement öffnet.

Ein Beispiel ist die Stadt Heidelberg, deren Gemeinderat im Jahr 2012 *Leitlinien für mitgestaltende Bürgerbeteiligung* verabschiedet hat. Aber selbst in diesem avancierten Regelwerk fehlen explizite Aussagen über die mitbestimmende Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Zukunftsgestaltung der Stadt. Gewiss, der Jugendgemeinderat wird als eine mit Mitspracherechten ausgestattete Institution in den Leitlinien erwähnt. Doch die wünschenswerte, ja gebotene Verankerung einer obligatorischen Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in den *Leitlinien* sowie in den kommunalen Entscheidungsgremien war auch Ende 2014 noch nicht eingelöst.

Die hier skizzierte kurze Geschichte der Kinder- und Jugendrechte mag deutlich machen, wie steinig der Weg ist, der von diesen Rechten zu einer angemessenen Beteiligungskultur führt. Welche Rechte die Kinder und Jugendlichen haben, bleibt ihnen selber oft verborgen. Die Erwachsenen halten sich mit Informationen zurück; die relevanten Texte sind oft genug in einer Sprache verfasst,

deren Sperrigkeit schlicht lebensfremd ist.<sup>2</sup> Hier ist noch viel Übersetzungsarbeit zu leisten (beispielhaft: Günther 2003).

### *Spielräume für zivilgesellschaftliches Engagement*

Der Ruf nach Bürgerbeteiligung bzw. bürgerschaftlichem Engagement ist in der letzten Zeit hierzulande lauter geworden. Großzügig interpretiert können die damit verbundenen Vorhaben als Ausdruck einer partizipatorisch orientierten politischen Praxis verstanden werden, die von unten in die Verwaltungs- und Entscheidungsstrukturen zum Beispiel kommunaler Gebilde eingreift.

Nicht so klar und daher kommentarbedürftig ist indes bei solchen begrüßenswerten politischen Einmischungsformen die Bedeutung des Attributs „bürgerlich“. Ist mit diesem Etikett die Stadtbürgerschaft als Sammelbegriff für alle Einwohner angesprochen, so wirkt das doch

---

<sup>2</sup> Das gilt vor allem für den Text der Kinderrechtskonvention. Ein Beispiel: ARTIKEL 13. MEINUNGS- UND INFORMATIONSFREIHEIT

(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.

(2) Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten, gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die erforderlich sind (a) für die Achtung der Rechte oder des Rufes anderer oder (b) für den Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit.

ziemlich hypertroph. Denn die Forderung nach „bürgerlicher“ Partizipation in städtischen Belangen von größerer Tragweite kommt wohl aus der sog. Mitte, soziologisch gesprochen: aus der Mittelklasse oder Mittelschicht, die ohnehin traditionellerweise als „Bürgertum“ begriffen wird (in polemischer Abgrenzung von Groß- und Kleinbürgern). Ökonomisch gelten die Angehörigen der Mittelklasse als „Hauptleistungsträger“, die nicht selten vehement ihre Eigeninteressen gegen die staatlich verordnete Wohlfahrts- und Abgabepolitik verteidigen. Doch es ist kein Geheimnis, dass die ökonomistische, also einseitig profitorientierte Verformung der sozialen Beziehungen und mithin des weithin geltenden Gesellschaftsvertrags auch die alten Werte der bürgerlichen Kultur angefressen, wenn nicht sogar ins Zwielficht gerückt hat. Man muss aber deswegen nicht sofort die Dialektik der Aufklärung bemühen. Der Soziologe Wilhelm Heitmeyer spricht in seinen Analysen *Deutsche Zustände* über einen zunehmenden Rückzug der Mittelklasse aus der Solidargemeinschaft und präzisiert: „Die Entkultivierung des Bürgertums offenbart sich im Auftreten seiner Angehörigen und in der Art und Weise, wie sie versuchen, eigene Ziele mit rabiaten Mitteln durchzusetzen. Das zeigt sich nicht zuletzt in der Abwertung schwacher Gruppen. Zivilisierte, tolerante, differenzierte Einstellungen, die in höheren Einkommensgruppen einmal anzutreffen waren, scheinen sich in unzivilisierte, intolerante – ja: verrohte – zu verwandeln.“ (Heitmeyer 2012, 35) Hier ist nicht der

Ort, diesem Befund weiter nachzugehen (vgl. zum Thema auch Wilkinson u. Pickett 2009).

Festzustellen ist aber, dass Entsolidarisierung und Intoleranz weder zum bürgerlichen Tugendsystem noch zu genuin demokratischen Wertvorstellungen passen. Auf die Entleerung bürgerlich-demokratischer Ideale, zu denen nicht zuletzt das Gleichheitspostulat gehört, folgt eine Zunahme struktureller Gewalt gegenüber den sozial Schwachen, zu denen nicht zuletzt die Flüchtlinge und Einwanderer gehören, die hoffen, in unserer Gesellschaft ankommen zu können. Eine Beteiligungskultur im Sinn zivilgesellschaftlichen Engagements wird aber nur dann den egalitären Grundwerten demokratischer Gemeinwesen gerecht, wenn sie sich dem neo-bourgeois Leitbild des „unternehmerischen Selbst“ widersetzt (vgl. Bröckling 2007). Für die Qualität der aktiven Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den Zukunftsprojekten in der Kommune und in den Bildungsinstitutionen ist das eine entscheidende Frage. Denn Solidarität und Toleranz zu üben und dadurch Anerkennung zu erfahren, gehört nun einmal zu den menschenfreundlichen Nutzenwendungen zivilgesellschaftlicher Partizipation.

In ihrer Stellungnahme zum 2013 veröffentlichten 14. Kinder- und Jugendbericht hat die Bundesregierung mehrfach auf die notwendige Förderung einer kind- und jugendgerechten Beteiligungskultur hingewiesen. An einer Stelle (S. 10) heißt es zusammenfassend: „Neben den Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe müssen Schule,



Eltern, Wirtschaft, Medien, Zivilgesellschaft und weitere Partner gewonnen werden. Ziel ist ein starkes Bündnis in Form einer ‚Allianz für Jugend‘ zwischen den wichtigsten Akteuren der Gesellschaft und den Jugendlichen selbst. Jungen Menschen sollen dadurch faire Startchancen auf ein selbstbestimmtes und sozial verantwortliches Leben eröffnet werden und es soll ein gesellschaftliches Klima der Anerkennung und des Respekts vor den Leistungen und dem Einsatz von Jugendlichen gefördert werden.“

Die zitierte Willenskundgebung knüpft wie viele andere ähnliche Verlautbarungen an Diskussionen an, die seit den 1990er Jahren mit großer Ernsthaftigkeit auf bildungswissenschaftlicher sowie bildungspolitischer Ebene geführt werden. Den weiterreichenden Kontext bilden die nicht zu übersehenden gesellschaftlichen Veränderungen, auf die der Sozialstaat mit der Verschiebung des Subsidiaritätsprinzips in die Selbstverantwortung seiner Bürger reagiert. Die krisenhaften Aspekte dieser Veränderungen hat der vom Ministerium in Auftrag gegebene *Bericht zur Lage und zu den Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements* (2009) des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung beim Namen genannt: „soziale Desintegration, Verlust sozialer Bindungen, geringeres Interesse an Politik und das Schwinden der Leistungsfähigkeit traditioneller Sozialsysteme“ (S. 5). Die in diesem Bericht beobachtete Zunahme gesellschaftlichen Engagements auf der Basis ehrenamtlicher und gemeinnütziger Arbeit ist ihrerseits freilich nicht den negativen

Krisenmeldungen zuzuordnen. Selbst wenn es sich hier tatsächlich um so etwas wie einen persönlich begründeten Krisenbewältigungsantrieb handeln sollte, sind die Motivationen für Engagement doch wohl sehr verschieden und kaum in einseitiger Weise zu erklären. Als Ausgangspunkt nicht zu vernachlässigen ist jedenfalls die meist berechtigte Kritik an den einsamen, nicht selten autokratischen Entscheidungen der Regierungsgewaltigen, seien sie in staatlicher oder in kommunaler Position. Demokratisch im vollen Wortsinn ist Regierungshandeln nur dann, wenn es aktive Bürgerbeteiligung einschließt und sich dem öffentlichen Für und Wider stellt. Auf Krisentherapie reduziert, würde Partizipation die Fähigkeit zum Offenhalten liberaler Entscheidungsstrukturen in der Demokratie einbüßen.

„Demokratie beginnt in der Schule“ – ein eingängiger Slogan, der das durch staatliche Schulpolitik und ministeriale Lehrpläne geknebelte Bildungssystem in Frage stellt. Kein Zweifel: die Formel ist als Imperativ zu lesen. Bevor ich das kommentiere, möchte ich aber kurz auf eine andere Form bürgerschaftlichen Engagements für Kinder und Jugendliche hinweisen. Denn Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aktiv in zivilgesellschaftliche und politische Entscheidungsprozesse einzubinden, ist nicht nur die Aufgabe der Bildungsinstitutionen. Bezeichnenderweise hat der oben zitierte Aufruf aus dem 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung die Kommunen in der Liste der potenziellen Kooperationspartner ausgespart. In manchen Kommunen gibt es

zwar, wie bereits erwähnt, Jugendgemeinderäte, doch deren Rechte sind meist auf *Mitsprache* beschränkt. In Sachen *Mitbestimmung* und *Mitentscheidung* hingegen haben die Jungen selten eine Stimme; und das gilt selbst in den wenigen Fällen, in denen kommunale Bürgerbeteiligung kodifiziert und mit gemeinderätlicher Mehrheit zur Norm erhoben worden ist.

2012 hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in einer Handreichung zu den „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ neben Mitwirkung in Familien und Bildungsinstitutionen (Kita, Schule sowie Kinder- & Jugendhilfe) auch die kommunale Beteiligung zur Sprache gebracht. Dort ist der zukunftsweisende Satz zu lesen: „Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird in der gesamten [kommunalen] Verwaltung als Querschnittsaufgabe verankert.“ (32) Übersetzt man die schöne Metaphorik in nüchterne Begriffe, so zielt diese Rede auf eine dauerhaft institutionalisierte („verankerte“) Partizipation in allen die kommunale Politik betreffenden Sachverhalten, insofern sie die Lebenswelt der Jungen berühren. Berechnet man die heute getroffenen Entscheidungen antizipatorisch als Investitionen in die Zukunft der Stadtentwicklung, dann dürfte es freilich nur wenige Ausnahmen geben.

Die Forderung des BMFSFJ beruft sich ausdrücklich auf den normativen Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (siehe oben) und verlangt von den kommunalen

Entscheidungsträgern konsequenten Vollzug. Erfreulicherweise bleibt das Ministerium dabei nicht in allgemeinen Phrasen stecken, sondern beschreibt konkrete Handlungsschritte auf dem Weg zu einer langfristig belastbaren Beteiligungskultur. So werden die kommunalen Entscheidungsträger in den praktischen Empfehlungen aufgefordert, als „Anwälte der Beteiligungsinteressen von Kindern und Jugendlichen“ zu handeln und die damit verbundenen Verpflichtungen auf der Grundlage eines vom Gemeinderat ratifizierten politischen Mandats festzuschreiben. Weitere Kernpunkte dieses Programms beziehen sich auf

- die Bereitstellung ausreichender Ressourcen,
- den Aufbau lokaler Netzwerke,
- die Information der Kinder und Jugendlichen über kommunale Partizipationsmöglichkeiten,
- Anerkennung der jungen Engagierten in ideeller und materieller Form,
- regelmäßige Bedarfsanalysen,
- gezielte Einbeziehung Benachteiligter,
- Fort- und Weiterbildung der im Programm tätigen Ehren- und Hauptamtlichen,
- professionelle Qualitätsprüfung und –weiterentwicklung.

Entscheidend für den langfristig wirksamen Erfolg eines kommunalen Partizipationsvorhabens ist die Bereitschaft der gewählten Autoritäten, Macht zu delegieren bzw. zu teilen. Echte Beteiligung geht über Teilhabe hinaus. Sie

setzt die Vereinbarung verbindlicher Mitbestimmungsformen und -regeln voraus, an deren Zustandekommen Kinder und Jugendliche bereits mitwirken sollten. Alles andere wäre Manipulation, dekorative Fassade oder Alibi-Zirkus (vgl. dazu das *Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten* 2008, 22-25).

Das Grundrecht, über die eigene Lebensgestaltung zu verfügen und zu entscheiden, lässt sich nicht in Zweifel ziehen. Es liegt in der UN-Kinderrechtskonvention und in den daran anschließenden nationalen Kodifizierungen vor. Die Erwachsenen verdrängen das gern. Vor allem kommunale Entscheidungsträger scheuen sich, Macht mit Minderjährigen zu teilen, zumal sie unter solchen Bedingungen vor diesen Rechenschaft über ihr Tun ablegen müssten. Jugendbeteiligung sei nicht finanzierbar, heißt es dann oft, den Jungen mangle es an Sachwissen, Bürgerbildung sei doch Aufgabe der Schulen usw. Wo solche Widerstände überwiegen, sind daher die zivilgesellschaftlichen Akteure vor Ort – Vereine, Bürgerstiftungen, Nichtregierungs-Organisationen usw. – als „Anwälte“ der Kinder und Jugendlichen gefragt. Die politisch Verantwortlichen in der Gemeinde, das sollte ihnen von Seiten dieser Akteure deutlich gemacht werden, unterschätzen den Nutzen einer gelungenen Beteiligungskultur: soziale Integration, Akzeptanz des Wohnortes, zielgruppenorientierte Stadtplanung, Verbesserung der (Aus)Bildung durch Ausbau eines Beteiligungsnetzwerks, Steigerung der Attraktivität als Wirtschaftsstandort, krea-

tive Gestaltung der Jugendkultur, Zukunftssicherung des Gemeinwesens usw. (vgl. dazu „mitWirkung!“ 2008, 10f.). Entscheidend ist die Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen und eine entsprechende Liberalisierung der politischen Entscheidungswege. Die Kampagne *Kinderfreundliche Kommunen*,<sup>3</sup> der sich bisher eine kleine Zahl bundesdeutscher Gemeinden angeschlossen hat, bietet dafür eine Fülle von Anregungen.

Ähnliches gilt für den Ausbau beteiligungskultureller Strukturen in der Schule und in anderen Bildungseinrichtungen. „Das Schulsystem muss sich wandeln“ hieß es z.B. in dem 2002 veröffentlichten Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags *Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements*. Die Bildungsexperten sekundieren: „In der Schule muss Demokratie durch den Erwerb intelligenten Wissens und kritischer Urteilsfähigkeit, durch Fairness der Beurteilung, durch die Qualität des Umgangs im gelebten Alltag, d.h. als Lebensform, schließlich durch demokratische Relevanz und Funktionstüchtigkeit der Schulverfassung vermittelt werden. Dies ist eine umfassende Aufgabe der Entwicklung einer demokratischen Kultur der Schule, die durch das weithin unverbundene Nebeneinander von Fachunterricht, gelegentlichen Projekten und Gremienarbeit (die zudem häu-

---

<sup>3</sup> <http://www.kinderfreundliche-kommunen.de/vorhaben/das-konzept/>

fig als wenig sinnvoll erlebt wird) nicht erfüllt wird.“  
(Edelstein/Fauser 2001, 71)

„*Demokratie beginnt in der Schule*“

Diesen Satz verstehe ich mit Anne Sliwka (2008) als Aufforderung, Bürgerbildung (*civic learning*) in allen Schultypen als fächerübergreifenden Standard einzuführen. Demokratie *lernen* ist der eine, auf Wissensvermittlung setzende, eher konventionelle Zugang, dem öfters eine nur bescheidene langfristige Veränderung subjektiver Einstellungen unterstellt wird. Demokratie *leben* (im Sinn des Erfahrungsmachens) lautet die Devise, die Mitwirkung und Mitentscheidung in allen die Bildungsinstitutionen und ihre Klienten (Lernende, Lehrende, Erziehungsberechtigte) betreffenden Fragen einschließt. „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform. Es ist zuallererst eine soziale Lebensform, eine Art und Weise, Erfahrungen miteinander zu teilen.“<sup>4</sup>

Die häufig von Bildungspolitikern vorgetragene Behauptung, Demokratieverziehung durch Vermittlung formalen Wissens sei als Prophylaxe gegen rechtes Gedankengut

---

<sup>4</sup> Freie Übersetzung der von John Dewey bereits im Jahr 1916 geprägten Definition gelebter Demokratie: „A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“ Vgl. dazu vor allem das 7. Kapitel seines Buches *Democracy and Education*.

wirksam, ist nicht falsch, aber greift zu kurz. Wohl wahr, *Lernen* und *Leben* sind nicht als Alternativen misszuverstehen. Vielmehr stehen sie – zumal unter Bedingungen der sog. Wissensgesellschaft – in einem korrelativen Verhältnis, das freilich allerlei Fragen aufwirft. Einige Antworten gibt das Schulentwicklungsprogramm *Demokratie leben & lernen*, das die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung von 2002 bis 2007 aufgelegt und in praktischer Absicht gefördert hatte. In mehreren Fällen unterstützte die Bertelsmann Stiftung dieses Programm mit Expertisen, Lehr- und Lernmaterialien, Evaluationen und Handbüchern, die nach wie vor einen hohen Gebrauchswert besitzen.

Demokratie nicht nur als „Herrschaftsform“ in bestimmten, dafür vorgesehenen Fächern als Unterrichtsstoff zu behandeln, sondern als „Lebensform“ in den Alltag von der Kita bis zur Gemeinschaftsschule und darüber hinaus zu integrieren, ist ein hehres Ziel der Demokratiepädagogik. Es schließt ausdrücklich jede Art Instrumentalisierung für einseitige Zwecke aus. Grundsätzlich gilt: Partizipation ist interaktiv. Das heißt, sie ist eine zwischen erwachsenen und jungen Gesellschaftsmitgliedern, zwischen Lehrenden, Lernenden und Erziehungsberechtigten zu gründende Verständigungspraxis, die sich im Medium dialogischen und deliberativen, das heißt des Standpunkte abwägenden Sprachhandelns vollzieht.

Wie weit der Anspruch einer wohlverstandenen Demokratiebildung reicht, dazu heißt es im Gründungsmani-



fest der *Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik* vom Februar 2005: „Der Anspruch, Demokratie lernen und Demokratie leben in der Schule miteinander zu verbinden, hat Konsequenzen für Ziele, Inhalte, Methoden und Umgangsformen in jedem Unterricht und für die Leistungsbewertung. Er impliziert die Bedeutung von Projektlernen als einer grundlegend demokratisch angelegten pädagogischen Großform, er schließt die Forderung ein, Mitwirkung und Teilhabe in den verschiedensten Formen und auf den verschiedensten Ebenen des Schullebens und der schulischen Gremien zu erproben und zu erweitern und verlangt die Anerkennung und Wertschätzung von Aktivitäten und Leistungen, mit denen sich die Schüler- und Lehrerschaft über die Schule hinaus an Aufgaben und Problemen des Gemeinwesens beteiligen.“<sup>5</sup>

Kita, Kindergarten, Vorschule und Schule sind Orte, an denen Kinder und Jugendliche unter bestimmten Bedingungen ihren Alltag selber gestalten können. Doch gelingt dies nur dann, wenn Gestaltungsabsichten und partnerschaftliche Verständigung einen passenden Handlungsrahmen vorfinden. Da die Verantwortung für solche Rahmenbedingungen üblicherweise weitgehend bei den Erwachsenen liegt und die regulierte Schule notorisch mit Demokratiedefiziten zu kämpfen hat, hängt der Erfolg nicht zuletzt vom Willen aller Mitglieder der schu-

---

<sup>5</sup> [http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/wir\\_ueber\\_uns/magdeburgermanifest.pdf](http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/wir_ueber_uns/magdeburgermanifest.pdf)

lischen Mikrogemeinschaft ab, diese Bedingungen gemeinschaftlich auszuhandeln. Wer an der Einrichtung eines Regelwerks verantwortlich mitwirkt, wird eher zur Einhaltung der Regeln bereit sein, als einer, dem sie von oben aufgezwungen werden. Ich halte es darüber hinaus für geboten, in die den Eltern geschuldete Informations- und Beratungspflicht der Schule auch die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Welche Rechte sie haben, darf ihnen nicht vorenthalten werden. Denn Beteiligung setzt maximale Information aller Mitwirkenden über die Entscheidungsfelder und -bedingungen voraus, deren Gestaltung gemeinschaftlich gelingen soll.

Die zur Verfügung stehenden Partizipationsformen sind vielfältig. Grob zu unterscheiden ist zwischen einerseits projektorientierten, also zeitlich begrenzten und andererseits dauerhaft institutionalisierten Kooperationen. Letztere können freiwillige und obligatorische Beteiligungsarten umfassen. Zum Beispiel gehören regelmäßig tagende Einrichtungen wie der Klassenrat und das Schulparlament, in denen Delegierte die Interessen aller vertreten, zu den in der Mitwirkungspraxis erprobten und bewährten Partizipationsformen. So trivial es klingen mag, beide Wörter – „Rat und Parlament“ – bezeichnen genau jene Formen der Verständigung, die in der Praxis deliberativen Aushandelns gang und gäbe sind: Beratung & Dialog. Eine Schule, die sich den Zielen demokratischer Beteiligungskultur verschrieben hat, wird ohne Klassenräte und Schulparlament nicht auskommen. Und sie wird sich auf dem Weg dorthin auch eine verfassungsähnliche

Ordnung geben, die im Kleinen jene für alle Mitglieder verbindlichen Verfahrensbestimmungen enthält, die einen gerechten und somit gleichsam rechtlich garantierten Interessenausgleich ermöglicht.

Die sprachlichen Prozesse gemeinschaftlichen Aushandelns im Sinne demokratischer Partizipation zu lehren und zu lernen, ist zwar kein Thema der kleinen, auf den individuellen Schulraum bezogenen Rechtspolitik. Vielmehr ist das die klassische Domäne der Pädagogik. Soll aber Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen gelingen, so ist freilich weder das eine noch das andere entbehrlich. Denn eine quasi-rechtliche Ordnung für partizipative Entscheidungsprozesse, anders gesagt: eine demokratische Schulverfassung auszuhandeln, ist bereits identisch mit der deliberativen Praxis gemeinschaftsstiftender Rede und Gegenrede.

Heidelberg, Frühjahr 2015

### Literaturhinweise

Abendschön, Simone: Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft. Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter. Baden-Baden 2010

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung). Berlin 2013

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh 2007
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen. Gütersloh 2008
- Bericht zur Lage und zu den Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend = BMFSFJ. Berlin 2009
- BMFSFJ (Hrsg.): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Berlin 2012
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M. 2007
- Detrick, Sharon (Hrsg.): The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the ‚Travaux Préparatoires‘. Dordrecht etc. 1992
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Berlin [2013]
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim 2000
- Edelstein, Wolfgang & Peter Fauser: Demokratie lernen und leben (Gutachten). Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Heft 96, Bonn 2001
- Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart 1974
- Freitag, Michael: Demokratische Prozesse im „Volk der Schülerinnen und Schüler“. In: Bertelsmann Stiftung 2007, S. 103-113
- Günther, Manfred: Fast alles was Jugendlichen Recht ist. Ein Rechtsberater nach Altersgruppen für Betroffene, für Eltern und für die Pädagogik. Berlin 2003

- Hahn, Dieter: Kindheits-, Jugend- und Erziehungsrecht. Alle Rechtsfragen von der Entstehung des Menschen bis zur Volljährigkeit. München 2004
- Hansen, Rüdiger , Raingard Knauer u. Benedikt Sturzenhecker: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar & Berlin 2011
- Heitmeyer, Wilhelm: *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)* in einem entsicherten Jahrzehnt. In: Deutsche Zustände, Folge 10, hrsg. v. W. Heitmeyer. Frankfurt a.M. 2012, S. 15-41
- Janusz Korczak: Wie man ein Kind lieben soll, hg. v. E. Heimpel & H. Ross. Göttingen 162014
- Largo, Remo: Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft? Weinheim 2013
- „mit Wirkung!“ in der Praxis. Erfahrungen – Ergebnisse – Erfolge. Hrsg.: Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2008
- Neill, Alexander S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek 1969
- Ramm, Thilo: Jugendrecht. Ein Lehrbuch. München 1990
- Richter, Ingo: Kinderrechte – normativer Rahmen für die Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen. In: Bertelsmann Stiftung 2997, S. 87-102
- Röken, Gernod: Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht: wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen? Münster 2011
- Schreiner, Günter: Demokratische Erziehung muss über den Horizont der Kleingruppe hinausgehen! Zu einem Vergleich des Team-Kleingruppen-Modells mit der Gerechten Schulgemeinschaft. In: G. Lind u. G. Pollitt-Gerlach (Hrsg.): Moral in „unmoralischer“ Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. Heidelberg 1989, S. 129-152

Sliwka, Anne: Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule.  
Weinheim & Basel 2008

Wilkinson, Richard u. Kate Pickett: Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Hamburg 2009

## Internetportale

*Appell des Kinderforums an die Erwachsenen*, New York, 5.-7. Mai 2002:

[http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/weltkindergipfel/appell\\_der\\_kinder.pdf](http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/weltkindergipfel/appell_der_kinder.pdf)

*Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“* (2002/Drucksache 14/8900):  
<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/089/1408900.pdf>

*Bildungsbericht 2011/2012 der Stadt Heidelberg:*

[http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1225571/40\\_pdf\\_Bericht\\_Schule\\_und\\_Bildung\\_2011-12.pdf](http://www.heidelberg.de/servlet/PB/show/1225571/40_pdf_Bericht_Schule_und_Bildung_2011-12.pdf)

*Bildungsserver:*

<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal>

*Bildungswerk für Schülervertretung und Schülerbeteiligung e.V.:*

<http://www.sv-bildungswerk.de>

*Bundesjugendkuratorium: Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (2009):

[http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk\\_2009\\_2\\_stellungnahme\\_partizipation.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf)

*Bundeszentrale für politische Bildung: Der Schutz von Kindern durch die UN-Kinderkonvention* (2002):

<http://www.bpb.de/apuz/25633/der-schutz-von-kindern-durch-die-un-kinderkonvention>

*Demokratie leben und lernen* (Schulentwicklungsprogramm):

<http://blk-demokratie.de>

*Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.* (Magdeburger Manifest 2005):

[http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/wir\\_ueber\\_uns/magdeburgermanifest.pdf](http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/wir_ueber_uns/magdeburgermanifest.pdf)

*Deutsches Kinderhilfswerk:*

<https://www.kinderpolitik.de>

02 Mitreden können! Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Städten und Gemeinden / 03 Kinderrechte prüfen!

*Deutsche Kinder- & Jugendstiftung: Ideen für mehr!:*

<http://www.bw.ganztaegig-lernen.de>

*Ganztagsschulen müssen Partizipation befördern:*

<http://www.ganztagsschulen.org/de/3927.php>

*Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools* (2003):

<http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>

*Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung etc.):*

[www.demokratielernenundleben.rlp.de](http://www.demokratielernenundleben.rlp.de)

*Save the children:*

<http://www.savethechildren.net>

*Studiengruppe Jugendbeteiligung:*

<http://studiengruppejugendbeteiligung.wordpress.com/>

*UNICEF (Kinderarmut):*

<http://www.unicef.de/presse/2012/vergleichsstudie-kinderarmut>

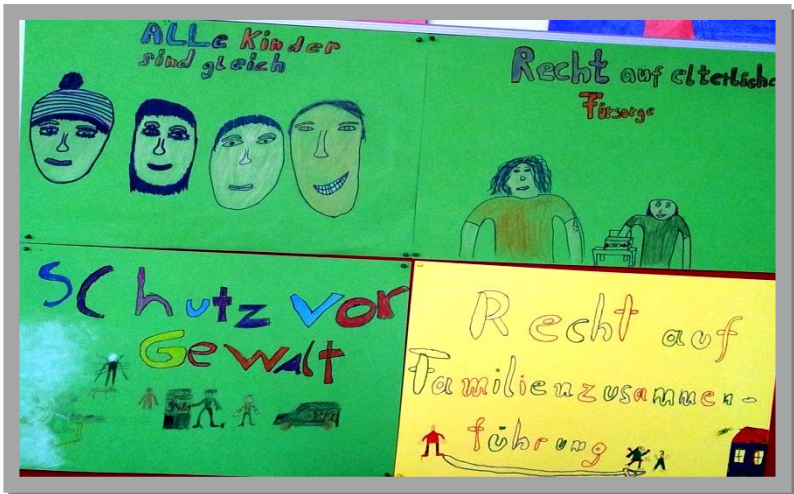




# VORHANG AUF FÜR KINDERRECHTE

## Szenisches Spiel für Schulkinder

von Dietrich Harth





## Wie das Projekt entstand und umgesetzt wurde

Die Leitung der Geschwister-Scholl-Schule Heidelberg (GSS) und Mitglieder der Bürgerstiftung Heidelberg haben in der Vergangenheit Gespräche über mögliche Formen demokratischen Engagements der Schülerinnen und Schüler geführt, Erfahrungen ausgetauscht und das eine und andere Projekt angestoßen.\* Gute Kenntnisse der Kinderrechte, darüber war man sich einig, sind äußerst wichtig, geht es zum Beispiel um Mitsprache und Mitbestimmung in der Schule. Es lag daher nahe, zum 25jährigen Bestehen der UN-Kinderrechtskonvention am 20. November 2014 eine Art Schnupperstunde für Kinder der GSS-Grundschule zu diesem Thema anzubieten.

Damit nicht genug: Mit der Schulleitung wurde ein Vorhaben diskutiert und schließlich vereinbart, an dem sich Kinder einer 5. Klasse beteiligen konnten. Der Titel, *Vorhang auf für Kinderrechte*, macht sofort klar, worum es dabei gehen sollte, nämlich um eine für die Schulbühne geeignete szenische Umsetzung ausgewählter Kinderrechte. Öffentlich angekündigt wurde die geplante Veranstaltung im Rahmen der im Frühjahr 2015 vom Interkulturellen Zentrum Heidelberg organisierten *Internationalen Wochen gegen Ras-*

---

\*[www.geschwister-scholl-schule-heidelberg.de](http://www.geschwister-scholl-schule-heidelberg.de)

*sismus*. Da die Schule (noch) keine Theater-AG hat und bloß fünf Probenstermine zur Verfügung standen, kam als Spielvorlage nur ein einfaches Aufführungsskript in Frage. Also wurden neun der wichtigsten Kinderrechtsartikel ausgewählt und jeder einzelne Artikel in einer sehr kurzen, szenisch gut übertragbaren Erzählung gespiegelt. Die beteiligten Kinder hatten die Aufgabe, die erzählend vorgetragenen Handlungen simultan im stummen Spiel pantomimisch darzustellen.

An den ziemlich turbulenten Proben, die in einem relativ kleinen Klassenraum stattfanden, waren 12 Kinder beteiligt. Alle saßen auf Stühlen an den Seitenkanten des am Boden markierten „Bühnenraums“, standen auf, wenn ihr Part dran war und setzten sich anschließend wieder – bis zur nächsten Erzählung und stummen Handlung. Zwei Schülerinnen lasen abwechselnd die Geschichten vor, während mit den anderen Akteuren die dazu passenden Rollen, Bewegungen und Gesten einstudiert wurden. Einige selbstgebastelte Requisiten und kleine Accessoires markierten bestimmte Rollenmerkmale und Handlungsumstände.

Am 19. März 2015 war es so weit: 12 Kinder aus der Klasse 5b der Geschwister-Scholl-Schule – der *GSS Comedy Club* – bfinden sich auf der großen Bühne der Schul-Aula, trugen die Geschichten vor und spielten die einstudierten Szenen nach. Während des Spiels

hefteten die Kinder der 5b, die nicht zur Spielgruppe gehörten, die von ihnen im Kunstunterricht gemalten Plakate an die Stellwände neben der Bühne (Fotos auf der ersten und auf der letzten Seite). Musik umrahmte die Aufführung: Der Grundschulchor sang, auf dem Klavier von Henrika Singer begleitet, zum Eingang ein Willkommenslied und am Ende das auf der nächsten Seite abgedruckte Kinderrechte-Lied von Roland Hafen.

Spielmacher waren Dietrich Harth und Susanne Dierkes von der Bürgerstiftung. Sie dankten im Anschluss an die Aufführung der Schulleitung, Frau Sabine Horn und Herrn Hans Otto Weisbrod, den Lehrerinnen Simone Jassoy und Henrika Singer und nicht zuletzt den Kindern, ohne die nichts aus dem Spiel um Kinderrechte geworden wäre: Alina, Kim, Kira, Lara, Lisa, Marcella, Maximilian, Michael, Paul, Sarah, Sharon, Sophie. Der Dank galt auch dem *Deutschen Komitee für UNICEF*, das freundlicherweise allerlei Flyer und Texte aus dem Fundus des Kinderhilfswerks der Vereinten Nationen zur Verfügung gestellt hatte.

## Jetzt mal ehrlich!

Ein Lied für Kinderrechte von Roland Hafen

Viele große Leute, die in vielen Ländern leben,  
haben sich einmal getroffen, um uns Kindern was zu geben.  
Denn sie wussten, es gibt Orte, wo ein Kind nicht Kind sein  
kann.

Und sie sagten: „Recht für Kinder! Das packen wir jetzt an!“  
*Jetzt mal ehrlich! Das muss doch besser geh'n!*  
*Ohne Rechte kann man nicht im Leben steh'n.*  
*Wenn die Großen Liebe brauchen, dann wir Kleinen doch erst recht.*  
*Jetzt mal ehrlich: Ich bin Kind und ich hab' ein Recht!*

Manche sagten: „In der Schule waren uns're Kinder nie.“  
And're klagten: „Sie hab'n Hunger. Sie woll'n essen, aber  
wie?“

Wieder And're sprachen davon, sie sei'n ständig auf der  
Flucht.  
Keine Hoffnung auf Zuhause, man hätt's gern nochmal ver-  
sucht.

Refrain: *Jetzt mal ehrlich...*

Und sie machten sich gedanken, was ein Leben glücklich  
macht.

Und sie schrieben viele Zeilen um die Kinder nur bedacht.  
Dass für alle gleiche Rechte, Frieden, Freiheit wertvoll sind.  
Und dass Essen, Trinken, Liebe wichtig ist für jedes Kind. -  
*Jetzt mal ehrlich...*

Kinder brauchen ein Zuhause, Kinder soll'n nicht hungrig  
sein,  
nicht geschlagen, nicht verlassen, sollen voll Vertrauen sein.  
Dieses Glück kann nur gelingen, wenn dies Recht für alle  
gilt:  
Wenig Streit und Krieg, viel Freundlichkeit – das gäb ein  
schönes Bild!  
Refrain: *Jetzt mal ehrlich...*







# Vorhang auf für Kinderrechte

## Das Spiel

### Schülerrede zur Einführung

Was sind Kinderrechte? Ich will versuchen, darauf eine Antwort zu geben. Also, wenn die Menschen friedlich zusammenleben wollen, dann dürfen sie nicht gegeneinander kämpfen. Sie müssen sich vielmehr in aller Ruhe zusammentun und einen Vertrag machen. In diesem Vertrag halten sie die Rechte und Pflichten fest, die jeder Mensch befolgen soll, damit das Zusammenleben OK ist. Die Rechte und Pflichten werden im Vertrag so ähnlich aufgeschrieben, wie man Regeln für eine Sportart oder einen Wettkampf aufschreibt. Das ist etwa so wie in einer Schulklasse, die vertraglich einzelne Punkte für eine eigene Klassenordnung aufschreibt, oder in irgendeinem einem Verein mit Regeln für alle Mitglieder. Die *Vereinten Nationen*, eine Organisation, in der alle Staaten der Welt vertreten sind, also eine Weltversammlung, haben solche Regeln vor vielen Jahren in einem Vertrag zusammengestellt. Sie haben ihn Menschenrechts-Konvention genannt. „Konvention“ ist nur ein anderes Wort für „Vertrag“.

Einige Zeit nach Verabschiedung dieser Konvention haben sie sich dann auf einen weiteren Vertrag geeinigt. Diesen Vertrag haben sie Kinderrechts-Konven-

tion genannt. Der Grund ist: Kinder brauchen anders als erwachsene Menschen ganz besonderen Schutz. Zum Beispiel Schutz vor Ausbeutung und Gewalt. Kinder müssen aber auch besonders gefördert werden. Zum Beispiel, indem sie überall in die Schule gehen und ihre Bildung verbessern können. Und außerdem müssen die Erwachsenen auf sie hören. Denn Kinder haben eine eigene Meinung und ein Recht darauf, diese laut auszusprechen. Sie können mit vielen guten Ideen zum friedlichen Zusammenleben beitragen. Ich bin sicher: Es wird der Welt viel besser gehen, wenn die Erwachsenen mehr auf die Kinder hören und ihre Vorschläge ernst nehmen.

Heute wollen wir euch einige der wichtigsten Kinderrechte aus der UN-Konvention vorstellen. Wir tun das, indem wir kleine Geschichten erzählen und diese Geschichten wie in einem Stummfilm nachspielen.



## 1. Szene

Der Fußballverein Knochenheim hat einen neuen Trainer. Der will eine Kindermannschaft gründen. Viele Kinder melden sich und wollen mitmachen. Aber der Trainer ist dauernd unzufrieden: Erst will er nur große Kinder dabei haben, dann nur Jungens, und dann nur solche aus deutschen Familien, und dann wieder nur die, die sich in der Bundesliga auskennen und immer so weiter. Das kann ja nix werden. Das denkt auch ein Knochenheim-Fan, der das mitbekommen hat. „Hey Mann“, sagt er zum Trainer, „guck dir die Kinder doch an: alle haben Füße, also können sie kicken, jedes hat einen Kopf, also können sie köpfen, und alle haben Hände, das reicht doch für’n Elfmeter oder ne rote Karte. Alle Kinder sind doch gleich!“

Ja so ist es! So steht es in der Konvention der Kinderrechte: Sie sind gleich, egal wer sie sind, wo sie leben, woher sie kommen, welche Hautfarbe sie haben, was ihre Eltern machen, welche Götter sie haben, welche Sprache sie sprechen, ob sie Jungens oder Mädchen sind, reich oder arm. Es ist ganz einfach:

**Alle Kinder sind gleich und haben gleiche Rechte!**



## 2. Szene

John geht in eine Ganztagschule und isst dort zu Mittag. Oft schmeckt ihm das Essen nicht und er bleibt hungrig. Das geht auch anderen Kindern so. Da fasst sich John ein Herz. Er geht eines Tages zum Direktor und sagt zu ihm: „Ich krieg das Mittagessen nicht runter, es schmeckt auch anderen nicht. Oft ist die Suppe versalzen, das Gemüse noch roh, der Nachtisch sauer, die Nudeln eine Pampe.“ Der Direktor sagt wütend: „Halt den Mund. Sei froh, dass Du hier überhaupt essen darfst.“ – Da kommt der Klassenlehrer. Er hört auf John, probiert das Essen zusammen mit den Kindern und gibt ihnen Recht. Jetzt protestieren alle gemeinsam, gehen in die Küche und helfen beim Kochen. Und schon am nächsten Tag

schmeckt's besser. Wie heißt es doch in den Kinderrechten?

**Ihr habt das Recht auf eine eigene Meinung. Wenn ihr den Erwachsenen etwas sagen wollt, müssen die Erwachsenen euch anhören. Und sie müssen das, was ihr zu sagen habt, auch ernst nehmen!**

### 3. Szene

Aysha mag John sehr gern. Aber sie ist schüchtern. Sie traut sich nicht, es ihm zu sagen. Wahrscheinlich würde sie kein Wort über die Lippen bringen. Darum schreibt sie ihm manchmal kleine Briefe. Sie schreibt ihm, was sie so tagsüber macht, was ihr gefällt und was nicht. Und malt immer auch kleine rote Herzen an den Briefrand. Ayshas Mutter findet eines Tages eins der Briefchen. Da wird sie wütend. Sie beschimpft Aysha, zerreißt das Briefchen und verbietet Aysha weiter zu schreiben. Da kommt der Vater dazu und sagt: „Du darfst Aysha nicht ausschimpfen, weil sie Geheimnisse hat. Wenn sie verliebt ist, geht das nur sie allein etwas an.“ Da wird die Mutter nachdenklich; sie schämt sich und tröstet Aysha. Ja es stimmt, was der Vater sagt: **Jedes Kind hat ein Recht auf seine private, nur ihm allein eigene Welt!** Niemand darf ungefragt euer Zimmer durchsuchen, niemand darf ungefragt eure Briefe lesen. Niemand darf euch wegen eurer Geheimnisse beschimpfen oder beleidigen.

#### 4. Szene

Jürgen interessiert sich für Politik. Aus diesem Grund schaltet er am frühen Abend gern den Fernseher ein und guckt sich die Tagesschau an. Sein Vater sagt: „Was soll das? Du hast nichts vor dem Fernseher zu suchen. Außerdem verstehst du doch gar nicht, worum es in der Tagesschau geht. Also raus mit dir! Hast du überhaupt deine Hausaufgaben gemacht?“ Jürgen bleibt sitzen. „Ja (sagt er), die Hausaufgaben sind längst gemacht. Jetzt hab ich Zeit. Lass mich doch bitte die Nachrichten sehen. Wir können hinterher ja darüber reden.“ Da klingelt es. Jürgens Freund steht vor der Tür und möchte auch die Tagesschau sehen. Was soll der Vater machen? Er setzt sich dazu und nach der Sendung wird wild über Fußball, Wetter und Politik diskutiert.

#### **Jedes Kind hat das Recht, sich zu informieren!**

Ihr habt also das Recht alles zu erfahren, was für euer Leben wichtig ist: ob aus dem Radio, aus Büchern, aus der Zeitung, dem Fernsehen oder aus dem Internet. Die Erwachsenen sollen euch dabei helfen, die für euch wichtigen Informationen zu finden und zu verstehen.



## 5. Szene

Die Geschwister Mara und Ahmed leben in „Anderland“ im Bergdorf „Sowieso“. Mara ist 11 Jahre, Ahmed 8 Jahre alt. Fast alle Kinder in „Sowieso“ müssen in den Steinbrüchen arbeiten, auch Ahmed und Mara. In die Schule gehen sie nur im Winter, wenn Schnee in den Bergen liegt. Die Arbeit ist hart. Immer wieder werden Arme und Rücken steif; oft bluten ihre kleinen Hände. Sie dürfen nur kurze Pausen machen und werden mitunter sehr müde. Aber wenn sie dann langsamer arbeiten, kommt sofort ihr Boss, ein Junge von 18 Jahren, ange-

rannt und treibt sie wütend an. „Schneller!“ brüllt er, „Schneller!“ Und manchmal schlägt er sie sogar mit dem Stock.

Eines Tages kommt ein Fremder vorbei. Als er sieht, wie die Kinder ausgebeutet und misshandelt werden, da ruft er „Stop! Kennt ihr nicht eure Rechte? Kinder haben das Recht auf Schutz und Hilfe vor Gewalt.“ Er hat Recht: **Kinder dürfen nicht ausgebeutet, sie dürfen nicht geschlagen, grausam behandelt oder gar gefoltert werden!**

Die Regierung von „Anderland“ hat die Pflicht, die Kinder des Landes – auch Ahmed & Mara – vor Ausbeutung und Gewalt zu schützen.

## 6. Szene

Es ist Krieg. Überall im Land kämpfen Milizen und Armeen gegeneinander. Granaten und Bomben explodieren mitten in der Stadt. Viele Einwohner verlieren ihr Leben. Die Überlebenden suchen nach sicheren Wegen aus dem Chaos. Auch die Nachbarskinder Boris und Irina sind auf der Flucht. Boris‘ Eltern sind im Krieg umgekommen. Irina wurde mitten in der Nacht von Vater und Mutter getrennt. Jetzt sind die Kinder allein und wollen über die Grenze in das friedliche Land „Nebenan“. Doch an der Grenze werden Irina und Boris von den Grenzpolizisten zurückgewiesen. Sie müssten zuerst die



Sprache von „Nebenan“ lernen, dann erst dürften sie über die Grenze ins friedliche Land. Irina und Boris sind verzweifelt. Sie sind doch in Lebensgefahr und suchen nach Rettung, die ihnen hier verweigert wird. Zu ihrem Glück aber will gerade ein menschenfreundlicher Einwohner von „Nebenan“ über die Grenze nach Hause zurück. Und der erklärt den Grenzpolizisten klipp und klar: **„Kinder haben im Krieg und auf der Flucht ein besonderes Recht auf Schutz und Hilfe!“** Egal welche Sprache sie sprechen oder nicht sprechen.



Dann fasst er die beiden Flüchtlinge freundlich an den Händen und springt mit ihnen über die Grenze.

## 7. Szene

Was aber muss Irina tun, damit sie wieder mit ihren Eltern zusammenleben kann? Auch dafür gibt es in der Kinderrechts-Konvention einen Artikel; es ist die Nummer 10. Sie hat die Überschrift:

### **„Familienzusammenführung; grenzüberschreitende Kontakte“**

Gut! Irina hat also das Recht, bei ihren Eltern zu leben. Doch sie weiß nicht, ob diese noch am Leben sind und wenn ja, wo in ihrem Heimatland sie sich aufhalten. Vom Land „Nebenan“ aus, ist es schwierig, Kontakt mit der vom Krieg verwüsteten Heimat aufzunehmen. Da das Land „Nebenan“ auch die Kinderrechts-Konvention unterschrieben hat, muss die Regierung Irina helfen. Sie macht das, indem sie einen Suchdienst gründet. Der hat die Aufgabe, nach Eltern und Kindern zu suchen, die der Krieg getrennt hat. Irina freut das. Sie macht sich große Hoffnungen. Aber die Suche ist alles andere als einfach. Sie dauert viele Wochen. Doch endlich findet der Suchdienst ihre Eltern. Und jetzt darf Irina, wie es in der Konvention heißt, die Grenze überschreiten, um Vater und Mutter in das friedliche und hilfsbereite Land „Nebenan“ zu holen.

**Das ist Familienzusammenführung!**



## 8. Szene

Theo liest gerne Bücher. Am liebsten mag er Bücher über Pflanzen und Tiere. Er meint, man müsse Pflanzen und Tiere schützen. Sie hätten wie er selber ein Recht auf Leben. Seine Mutter hält Theo für einen Bücherwurm; auch so eine seltene Tierart, die unbedingt Schutz verdient. Was Theos Mutter aber anders sieht. „Du hör mal“, sagt sie, „Du musst endlich mal dein Zimmer aufräumen - das ist ja ein Saustall!“ und nimmt ihm das Buch aus der Hand. Theo ist traurig, hat er in seinem Buch doch gerade das aufregende Leben der Regenwürmer studiert.

Aber – Schwupps! – da fliegt ihm schon wieder ein neues Buch zu. Er schlägt es sofort auf. Es beginnt mit einem

Kapitel, in dem zu lesen ist, wie aus Bäumen Papier gemacht wird. Sein Buch ist aus Papier. Vielleicht war es ja früher mal ein Baum. Aber Theo kommt nicht weit. Wieder nimmt die Mutter ihm das Buch weg und schickt ihn an die frische Luft. Doch in diesem Augenblick kommt ein Freund vorbei mit einem Schulbuch unter'm Arm. Er zeigt es Theos Mutter und bittet sie, etwas daraus vorzulesen. Da sitzen die drei nun zusammen und Theo hat Recht bekommen. Welches Recht?

### **Das Recht auf Bildung!**



## 9. Szene

Die Kinder im Stadtteil Entenhausen warten seit langem auf einen Spielplatz. Da sich nichts tut, besetzen sie eines schönen Tages einen Platz mitten in Entenhausen. Dort gibt es eine kleine Wiese, einen Sandplatz und einige Bäume; auch ein Kiosk ist nicht weit. Hier können die Kinder in ihrer freien Zeit herumtoben, auf der Wiese liegen, und neue Spiele erfinden. Das wünschen sie sich seit langem.

Aber schon gibt's Ärger. Denn an diesem Platz ist auch das Haus des Stadtteilbürgermeisters. Herr Dagobert – so heißt der Bürgermeister – sitzt den ganzen Tag an seinem Schreibtisch und grübelt, wo im Stadtteil ein Spielplatz gebaut werden könnte. Und jetzt haben die Kinder das Problem auf ihre Art gelöst. Das stört ihn und er ruft empört aus dem Fenster den Kindern zu: „Hört sofort auf mit dem Herumtollen. Hier ist kein Spielplatz!“ Dann läuft er aus dem Haus und nimmt den Kindern den Ball weg. Er schimpft und will sie vertreiben. Aber plötzlich macht sich der Ball selbständig und Herr Dagobert ist auf einmal Teil des Spiels. Aha, es macht ihm sogar Spaß. Da sieht er ein, dass vor seinem Haus ein prima Spielplatz ist. Denn

**alle Kinder haben ein Recht auf Spiele und  
auf Freizeit!**



**Hey, es gibt Kinderrechte.  
Das ist doch wunderbar.  
Was sind denn das für Rechte?  
Ist euch das allen klar?**

**Ja! Wir haben Rechte!  
Aber sagt worauf?  
Auf Geborgenheit.  
Auf Lernen in der Schule.  
Auf kreative Spiele.  
Und auf freie Zeit!**

**Kinderrechte schützen uns  
auf dieser krummen Welt.  
Kinderrechte nützen  
viel mehr als alles Geld!**

**Vertretet eure Rechte!  
Setzt euch dafür ein.  
Sagt allen eure Meinung.  
Macht euch bloß nicht klein!**

Freie Variation eines im Internet kursierenden Songs,  
als Zwischenspiel auf der Bühne vorgetragen.



Fotos: Gudrun Sidrassi-Harth & Dietrich Harth  
Skript: © Dietrich Harth  
Heidelberg, März 2015

*Allgemeine Informationen:*

<http://www.unicef.de/informieren/themen/kinderrechtsarbeit-in-deutschland>

„Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien.“  
Broschüre des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (auch im Internet).



## **Was Bürgerstiftungen für die Demokratie tun können**

Braucht die Demokratie Hilfe, muss sie gar verteidigt oder gerettet werden? Zweifellos! Denn erstens ist sie kein fertiges Ding, das man einfach mit Händen festhalten und unter eine Käseglocke legen kann, sondern ein lebendiger und niemals zu vollendender Prozess, an dem viele einander widerstreitende Kräfte zerren. Und zweitens befindet sie sich – nicht zuletzt in den westlichen Gesellschaften – tatsächlich in einem beunruhigenden Schwächezustand.

In Deutschland hat eine Ministerin erst vor kurzem eine vom Misstrauen diktierte Demokratieverpflichtung eingeführt, verbindlich für solche Vereine und Bürgerinitiativen, die sich gegen Rechts engagieren und dafür Mittel beim Bund beantragen wollen. Rechte Attacken auf demokratische Grundwerte finden, wie 2012 in *Das Parlament* (16. Juli) nachzulesen war, in Europa wachsende Zustimmung sowohl unter den sozial und ökonomisch Benachteiligten als auch in der bürgerlichen Mitte. Ein Alarmsignal von globalem Ausmaß ist indessen vor allem die schleichende Auszehrung demokratischer Normen und Werte, verursacht durch die Ökonomisierung des Gesellschaftsvertrags und durch die rigorose Einflussnahme der Finanz- und Kapitalmärkte auf die zukunftsweisenden Entscheidungen der transnationalen Politik.

Warum geht das die Bürgerstiftungen etwas an? Nun, die philanthropischen Ideen, die am Anfang ihrer Gründungsgeschichten stehen, sind Teil einer von vielen getragenen Diskussion, und nicht die eines einzelnen mäzenatisch veranlagten Wohltäters. Ähnlich wie in der Demokratie der antiken Polis liegt also auch den Bürgerstiftungen ein Gesellschaftsvertrag zugrunde, der auf den überschaubaren Sozialraum einer Kommune bezogen ist. Aber nicht nur das. Die quasi-korporativen Organisations- und Umgangsformen der Bürgerstiftungen sind in der Regel konsensbezogen und stehen insofern basisdemokratischen Grundsätzen nahe. Kurz, Bürgerstiftungen werden ihrer Bezeichnung erst dann in vollem Sinn gerecht, wenn sie mehr sind als bloße Geldbeschaffungs- und Verteilungsmaschinen.

Wie das Beispiel der in der Rolle eines mächtigen Interessenverbands agierenden *Community Foundation Tulsa* (Oklahoma) gezeigt hat, kann die Anhäufung eines Kapitalstocks von mehr als 4 Milliarden Dollar durchaus in die Kritik geraten. Denn in diesem wie auch in anderen Fällen gab es wiederholt den Verdacht, es handle sich bei manchen millionenstarken Zuwendungen um den Versuch, an den gemeinnützigen Zielen vorbei schlicht Steuern zu sparen. Wie ein solcher Widerstreit mit den philanthropischen Grundsätzen verhindert werden kann, ist eine Frage der Erweiterung demokratischer Strukturen. Für eine Bürgerstiftung von Konzerngröße ist das keine einfache Aufgabe und nur durch eine grundlegende,

Kontrollmechanismen einschließende Reform der 'Firmenkultur' zu erreichen.

Partizipation, Beteiligung, Teilhabe – das sind Schlüsselwörter demokratischer Willensbildung und zugleich Kernbegriffe zivilgesellschaftlichen Engagements. Sich dafür in der Kommune einzusetzen, muss jenem Grundsatz nicht widersprechen, der Bürgerstiftungen strikte politische Neutralität vorschreibt. Denn der Anspruch, nach innen wie nach außen demokratisch zu handeln, ist seinerseits in einem idealtypischen Sinne politisch. Es passt daher auch sehr gut zum Ethos der Bürgerstiftungen, wenn sie die effektive Ausgestaltung einer demokratisch fundierten Beteiligungs- und Anerkennungskultur in ihr Programm aufnehmen. Sei es durch die Entwicklung bürgerschaftlicher Beteiligungsformen mit Blick auf stadtplanerische Entscheidungen, sei es durch die Förderung kinder- und jugendpartizipatorischer Modellprojekte im Hinblick auf die kleinen wie auf die großen, die Zukunft der Kommune betreffenden Fragen. Es ist nicht der avantgardistische Anspruch, es ist vielmehr die eigene, in die Vielstimmigkeit der Kommune sich einmischende Beteiligung, die zur Stärkung demokratischer Praktiken beitragen kann.

Dietrich Harth

Erschienen in: Diskurs Bürgerstiftungen. Hrsg. von *Aktive Bürgerschaft e.V.* Berlin 2013, S. 102-104



## Children's & young people's rights and the benefits of lived democracy

### Abstract

Micha Brumlik in his introductory essay discusses some questions of developmental psychology and meta-ethics the answer to which emphasizes the great importance of civic learning for the dynamic enhancement of democratic societies. The ensuing wide-ranging contribution by Dietrich Harth dealing with children's and young people's rights combines historical and systematic aspects. The main topic of that part is the legal and political framework for democratic experience expanded by a debate focusing on the intricate problems of establishing the learner's rights to participate and have a say in educational issues. The subsequent documentation of a dramatic acting for students on selected articles of the UN-Convention on the Rights of the Child is an example of the way how middle school children may get familiar with their codified rights. The booklet concludes with a brief note on the role of community foundations as promoters of a genuine and efficacious democratic discourse.



Micha Brumlik diskutiert im einleitenden Essay entwicklungspsychologische und meta-ethische Fragen, deren Beantwortung erkennen lässt, in welchem Maß das *Civic Learning* zur dynamischen Ausgestaltung demokratischen Zusammenlebens beitragen kann. Die daran anschließende, weit ausgreifende Abhandlung über Kinder- und Jugendrechte verbindet historische und systematische Aspekte. Ihr Hauptaugenmerk gilt den rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen demokratischer Praxis (Beteiligung und Mitbestimmung) in den Bildungsinstitutionen. Im Anhang ist die Dokumentation eines szenischen Spiels für Schüler wiedergegeben, das ausgewählte Artikel der UN-Kinderrechtskonvention zum Gegenstand hat; ein Beispiel für die Art und Weise, wie Schüler der Mittelstufe mit ihren Rechten bekannt gemacht werden können. Den Schluss des Bändchens bildet eine Glosse über die Aufgaben von Bürgerstiftungen in ihrer Rolle als potenzielle Förderer des demokratischen Diskurses.