

Kira Ammann

# Kinderrechte und Bildungsamkeit

Ein kritisches Plädoyer aus  
erziehungswissenschaftlicher Perspektive

412 Seiten · broschiert · € 44,90  
ISBN 978-3-95832-227-1

© Velbrück Wissenschaft 2020

## 1. Einleitung

Vor über 30 Jahren, am 20. November 1989 trat die UN-Konvention über die Rechte des Kindes<sup>1</sup> in Kraft und wurde zum weltweit meistratifizierten Menschenrechtsabkommen. Wer sich heute mit Kindern<sup>2</sup> und Kindheiten befasst, bezieht sich oftmals auf die Kinderrechtskonvention<sup>3</sup> (KRK), und dass Kinder und Jugendliche Rechte haben, wird zumindest öffentlich kaum mehr bestritten. Dennoch gibt es zahlreiche öffentliche und private Bereiche, in denen sie als Minderjährige in ihrer Handlungsfähigkeit und ihren Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkt, manchmal gar diskriminiert sind. Kinder und

- 1 »Konventionen sind verbindliche internationale (völkerrechtliche) Verträge« (Spenlé & Mattli 2009, S. 3).
- 2 Wird allgemein von Kindern gesprochen, so sind meist alle Kinder – unabhängig von ökonomischem Status, Geschlecht, Hautfarbe oder Nationalität – gemeint (vgl. Stinker 2001, S. 68). Da jedes Kind eine individuelle Persönlichkeit darstellt, ist zu berücksichtigen, dass Kinder in einer Gruppe nicht generell zu einer Kollektivität zusammengefasst werden können (vgl. Swiderek 2018, S. 322). Die Bezeichnung »Kinder« steht hier deshalb für mehrere, nicht aber für dieselben Kinder. Nichtsdestotrotz sind Eigenschaften zu berücksichtigen, die für (viele) Kinder charakteristisch und das Nachdenken über Kinder bedeutsam sind (vgl. Schickhardt 2012, S. 17). Dies wird in dieser Arbeit zu vertiefen sein (vgl. Kap. 3).
- 3 Im Folgenden auch als Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-KRK oder KRK bezeichnet.

Jugendliche sind nicht nur von (politischer) Mitbestimmung ausgeschlossen,<sup>4</sup> sondern ihre Stellung ist – sowohl in öffentlichen Institutionen wie Kindergärten und Schulen als auch in vielen Familien – nach wie vor von traditionellen, paternalistischen Gewohnheiten beeinflusst (vgl. Wintersberger 1994, S. 74). Das Spannungsfeld zwischen der bis heute beliebten »Kinder sind unsere Zukunft«-Rhetorik mit dem Bild des Kindes als Schutzobjekt und dem Respekt vor Kindern im Hier und Jetzt als Rechtssubjekte (vgl. Sax 2012, S. 9; Leuprecht 1991, S. 51) existiert noch immer, wobei sich inzwischen beide Diskurse auf die KRK beziehen und die Notwendigkeit betonen, Kinder und Jugendliche in den vollen Genuss universeller und unteilbarer Menschenrechte kommen zu lassen. Ähnliches gilt für den Kindheitsdiskurs: Die gesellschaftliche Wahrnehmung von Kindern ist mit emphatisch geladenen Vorstellungen von Kindheit verbunden, reicht »vom Status des Opfers (Kindeswohlgefährdungen) bis hin zur (Wunsch-)Vorstellung von Kindern als »unbegrenzte Bildungsobjekte« (bestmögliche Förderungen bereits ab dem Babyalter)« und »versteht Kinder – in einer humanistischen als auch ökonomischen Perspektive – als schützenswerte, zu beaufsichtigende und zu fördernde (zukünftige) Mitglieder der Gesellschaft (Humankapital)« (Swiderek 2018, S. 320).<sup>5</sup> Es stellt sich damit die Frage, ob mit der KRK mehr als nur gute Bedingungen für das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern in den Blick gerückt werden konnten (vgl. Krappmann 2019, S. 307), wobei – wie im Folgenden

- 4 Wobei sich dies in den letzten Jahren verändert hat: 16- und 17-Jährige können in der Schweiz im Kanton Glarus über kommunale und kantonale Vorlagen abstimmen (vgl. Art. 56, SR 131.217) und in Deutschland in Brandenburg, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein den Landtag sowie bei Kommunalwahlen in Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt wählen (vgl. Goerres & Tiemann 2014, S. 188). In Österreich sind Jugendliche seit 2007 auch auf Bundesebene ab 16 Jahren wahlberechtigt (vgl. Tremmel 2014, S. 45). Die Einführung des Wahlrechts für Kinder und Jugendliche wird in Wissenschaft und Praxis seit 40 Jahren immer wieder diskutiert (vgl. Herrmann 2014, S. 245) und ist sowohl unter Kindern und Jugendlichen – z.B. »Ich darf nicht Auto fahren, darf keinen Schnaps trinken, weil ich angeblich nicht Verantwortung für mich selbst tragen kann – aber für die EU und die Finanzkrise wollt ihr mir Verantwortung geben und mich wählen lassen?« (Hurrelmann & Schulz 2014a, S. 260) – als auch unter Fachleuten umstritten (vgl. Hurrelmann & Schulz 2014b; Tremmel & Rutsche 2016).
- 5 Dasselbe gilt für die Pädagogik, auch sie »ist von dieser Paradoxie der Zuwendung, von falscher Stellvertretung und missbräuchlicher Anwaltschaft nicht ausgenommen. Will sie sich zum Thema Kinderrechte äußern, muss sie sich daher selbstkritisch im Auge behalten. Sie muss darauf achten, mit den Bildern, die sie selbst gebraucht, wenn sie von Kindern und Kindheit spricht, der Stereotypisierung nicht Vorschub zu leisten. Ihr Standpunkt darf *a priori* weder derjenige des Kindes noch derjenige des Kinderschutzes sein. Wie schwierig auch immer eine neutrale Position sein mag, das Diskursfeld Kinderrechte ist zu sehr von Minen durchsetzt, als dass solche Neutralität nicht zumindest angestrebt werden sollte« (Herzog 2001, S. 164; Hervorhebung im Original).

zu zeigen sein wird – unbestritten ist und bleiben soll, dass die KRK für einen Mentalitätswechsel vom Kind als Objekt hin zur grundsätzlichen, weltweiten Anerkennung des Kindes als Rechtssubjekt steht.

Zumindest alltagsweltlich ist der Zusammenhang von Kind, Kindheit und Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft mit großer Selbstverständlichkeit gegeben: Wird im Allgemeinen über Pädagogik oder über die pädagogischen Grundsachverhalte Erziehung, Unterricht und Bildung gesprochen, wird meist an Kinder gedacht (vgl. Winkler 2006a, S. 84). Überraschend ist, dass »die damit vorgegebene genuin *pädagogische* Dimension der Umsetzung und Implementierung der Kinderrechte in vornehmlich *politisch* ambitionierten Debatten über Kinderrechte kaum explizit vorkommt« (Balzer & Drerup 2017, S. 63; Hervorhebung im Original). So existieren weder erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen über den Rechtsstatus von Kindern in der Erziehung, noch scheint es eine pädagogische Theorie zu geben, in der geklärt ist, dass Kinder Rechtssubjekte sind, was daran liegen könnte, dass es in den Worten von Koerrenz (2018, S. 41f.; Hervorhebung im Original) »um die Berechtigung, die Legitimität von Erziehung insgesamt [geht, K.A.]. *Es geht nicht um eine kindgemäße Erziehung, sondern darum, ob Erziehung als solche überhaupt kindgemäß ist.* Es geht um die Frage, ob und wie das absichtsvolle Handeln von Erwachsenen gegenüber Kindern gerechtfertigt werden kann. Dass dieses Handeln ›vom Kinde aus‹ gerechtfertigt werden muss, wird dabei als ethisches Ausgangsproblem identifiziert und allen weiteren pädagogischen Überlegungen zu Grunde gelegt«. Und schon befindet Mann oder Frau<sup>6</sup> sich mitten in der Diskussion um Rechte von Kindern, wobei diese in der Öffentlichkeit – und manchmal auch von Expertinnen und Experten – häufig in vager und undifferenzierter Weise eingefordert werden (vgl. Schickhardt 2012, S. 80).

Wer von und über Kinderrechte spricht und wem es nicht nur auf Popularität ankommt, ist deshalb herausgefordert, Begriffe und Konzepte systematisch zu klären und zu verwenden (vgl. Schickhardt 2015, S. 5). Nicht zuletzt gibt die Existenz eines Menschenrechtsabkommens ausschließlich für Kinder Anlass, über seinen Kerngehalt nachzudenken (vgl. Rossa 2014, S. 2). In diesem Sinne setzt sich die vorliegende Arbeit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit der KRK und dem Kind als Rechtssubjekt auseinander. Im Hinblick auf die geforderte Systematik (und einleitend auf das nächste Kapitel) stellt sich somit die Frage, was es überhaupt bedeuten könnte, wenn pädagogisch über Kinderrechte gesprochen werden soll. Denn

»[o]hne Theorie, also ohne den ernsthaften Versuch selbstkritischer Reflexion, ohne die Anstrengung geklärter Begriffe und begründeter Konzepte bleibt alle Praxis zufällig, sei sie auch noch so gut. Erst wenn es gelingt, Praxis-Entwicklung und Theorie-Reflexion produktiv aufeinander zu beziehen, kann Pädagogik als eine bewusst gestaltete gesellschaftliche Praxis für Kinder gut gelingen – das Nachdenken über Kinderrechte ist dazu unverzichtbar« (Hartwig, Mennen & Schrapper 2016, S. 311f.).

6 Die Autorin bemüht sich um genderneutrale Formulierungen. An manchen Stellen ist dies nicht möglich, weshalb dort sowohl die weibliche wie auch die männliche Form verwendet wird. Alle anderen Formen von Geschlechtsidentitäten sind dabei explizit mitgemeint.

I: Was isch de überhaupt es Rächt?

K: Hmm, da wo me egetlech dörf mache. Das wo me sött dörf mache.

I: Was ist denn überhaupt ein Recht?

K: Hmm, das was man eigentlich machen darf. Das, was man machen dürfen sollte.

Luca, 8-jährig