



Leseprobe aus: Liebel, Kinder und Gerechtigkeit, ISBN 978-3-7799-2837-9

© 2012 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2837-9>

Einleitung

Warum über Kinderrechte neu nachdenken?

Szene 1: Sarah ist die 14-jährige Tochter des Autors. Da sie seit Jahren gelegentlich den häuslichen Schreibtisch und Computer ihres Vaters mitbenutzt, ist ihr das Thema Kinderrechte nicht unbekannt. Als ihr Vater sie bewegen wollte, das neue Internetportal eines Jugendverbandes zu Kinderrechten anzuklicken, antwortete sie: „Was soll das, ich bin kein Kind mehr.“ Soll der verwunderte Vater sie daran erinnern, dass sie gemäß Artikel 1 der UN-Kinderrechtskonvention noch vier weitere Jahre Kind sein darf und sich eigene Rechte zunutze machen kann? Oder würde sie diesen Hinweis als Anmaßung eines verständnislosen Erwachsenen verstehen, die möglicherweise ihren Gerechtigkeitssinn verletzt?

Szene 2: Drei Jahre zuvor ist in Sarahs Schule eine Klassenkameradin in der Mädchentoilette einem fremden Mann begegnet und sah sich bedroht. Es ist ‚nichts passiert‘ und es blieb im Dunkeln, was der Mann vorhatte, aber die Klasse geriet in helle Aufregung. Auf einer alsbald einberufenen Elternversammlung wurde daraufhin gefordert, nach Unterrichtsbeginn das Schulgebäude abzuschließen. Von einer Lehrerin darauf angesprochen, fanden die Kinder diese Idee alles andere als prickelnd und machten stattdessen den Vorschlag, selbst auf schulfremde Personen zu achten und sich künftig gegenseitig auf die Toilette zu begleiten. Von Kinderrechten war dabei nicht die Rede. Aber haben die Kinder nicht insgeheim im Sinne der Kinderrechte gehandelt? Und wäre es gerecht gewesen, über ihre Köpfe hinweg eine Entscheidung zu ihrem Schutz zu treffen?

Szene 3: Eine Straßenkreuzung mit Verkehrssampeln in einer mittelamerikanischen Stadt, an der Kinder Süßigkeiten und Zeitungen verkaufen. Seit die Regierung mit der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) ein Abkommen getroffen hat, die ‚schlimmsten Formen der Kinderarbeit‘ abzuschaffen, und demonstrieren will, dass sie etwas gegen die Armut unternimmt, lässt sie diese Tätigkeiten nicht mehr zu. Die Kinder sahen sich daran gehindert, weiterhin ihre Familie zu unterstützen, und bestanden darauf, arbeiten zu können. Statt von ihren Arbeitsplätzen vertrieben zu werden, verlangten sie von der Polizei, sie vor aggressiven Autofahrern zu schützen. Außerdem machten sie der Stadtverwaltung konkrete Vorschläge, wie ihre

Situation an der Straßenkreuzung zu verbessern sei: Die Trennlinien zwischen den Fahrspuren sollten verbreitert werden, um Unfälle zu vermeiden, und am Straßenrand sollen Unterstände errichtet werden, um sich vor der Sonne schützen und sich ausruhen zu können. Haben die Kinder ihr Recht, vor wirtschaftlicher Ausbeutung geschützt zu werden, missachtet, oder haben sie genau dieses Recht ebenso wie ihre Partizipationsrechte in Anspruch genommen und auf ihre Situation angewendet? Hätte das in ihrem Leben zu mehr Gerechtigkeit beigetragen?

Szene 4: Eine Kinderversammlung im westlichen Afrika. Sie war von einer Kinderrechtsorganisation einberufen worden, um die Kinder mit der UN-Konvention und der Afrikanischen Charta über Kinderrechte vertraut zu machen. Die Kinder fanden das ziemlich langweilig und dachten sich stattdessen eigene Rechte aus. Manche davon unterschieden sich von denen, die ihnen in den internationalen Konventionen zugesichert worden waren. Zum Beispiel beanspruchten die Kinder für sich das Recht, in ihre Dörfer zurückzukehren, und das Recht, ‚leichte und zeitlich begrenzte Arbeiten‘ auszuüben. Haben die Kinder damit bestehende Kinderrechte missachtet? Bringen sie das UN-Menschenrechtssystem, das auf Staatenpflichten abstellt, durcheinander, und schaden sich dadurch möglicherweise selbst? Oder geben sie Anlass, dieses System selbst auf seine Schwächen und Grenzen hin zu überprüfen und zu erweitern? Drückt sich in den von den Kindern ausgedachten Rechten ein ‚subjektives‘ Streben nach Gerechtigkeit aus, das über die ‚objektiv‘ bestehenden Rechte hinausgeht und Anerkennung verdient?

Szene 5: Wie auf allen Märkten in Ländern des Südens sind auch in der indischen Metropole Kalkutta viele Kinder damit beschäftigt, restliches Gemüse oder Obst aufzusammeln oder zu klauen. Eines Morgens brachten einige Kinder einen kleineren Jungen zum Treffpunkt einer Hilfsorganisation und sagten, er sei von einem Händler geschnappt und an Ort und Stelle von einem Polizisten verprügelt worden. Der Junge blutete an mehreren Stellen und sah übel zugerichtet aus. Als der Junge einigermaßen wiederhergestellt war, wurde ihm gesagt, der Polizist habe unrecht gehandelt und müsse zur Rechenschaft gezogen werden. Der Junge wollte das aber nicht, weil er weiterhin mit dem Polizisten zu tun hatte und dieser ihm auch immer wieder in schwierigen Situationen behilflich war, zum Beispiel wenn er auf dem Markt eine Stelle zum Schlafen suchte. Hätte diesem Jungen genutzt und hätte es seinem Gerechtigkeitssinn entsprochen, auf seinem Recht, vor Gewalt und Misshandlung geschützt zu werden, zu bestehen? Oder stößt hier verbrieftes Recht an Grenzen, die darüber hinausgehende Interventionen und Veränderungen erforderlich machen, aber die Handlungsmacht eines einzelnen Kindes überschreiten? Was müsste geschehen, um dem eigenen Recht in den Augen des Jungen Sinn zu geben?

In dem Kindern heute zugewilligten und völkerrechtlich verbürgten Recht, Rechte zu haben, sehe ich eine grundlegende Dimension von Gerechtigkeit. Um dieser Dimension gerecht zu werden, ist es aber meines Erachtens auch erforderlich, Kinderrechte in dem Sinn zu verstehen, dass Kinder auch selbst, wo immer möglich, von ihnen Gebrauch machen können. Dass sie hierbei die Unterstützung von Erwachsenen benötigen und die Möglichkeit haben müssen, deren Unterstützung ihrerseits in Anspruch zu nehmen, ist mitzudenken.

Es liegt mir nicht daran, die seit Jahren kontrovers geführte philosophische und juristische Debatte wieder aufzunehmen, ob Kinder überhaupt Rechte besitzen können, oder ob es Sinn macht, Kindern Rechte zuzugestehen.¹ Stattdessen gehe ich von der Überzeugung aus, dass Kinder heute Rechte besitzen und weitere Rechte benötigen, und dass diese Rechte als Menschenrechte zu verstehen sind, die ihnen ebenso wie Erwachsenen zustehen. Ausgehend von der Annahme, dass „es einen Unterschied gibt zwischen Rechte zu ‚haben‘ und in der Lage zu sein, sie auszuüben“ (Freeman 2009, S. 387), will ich einer Antwort auf die Frage näher kommen, was geschehen muss, damit diese Rechte für Kinder relevant werden und von ihnen selbst als relevant und gerecht für ihr gegenwärtiges und künftiges Leben verstanden und genutzt werden können.

Hierfür ist es notwendig, sich mit einem meines Erachtens problematischen Trend auseinanderzusetzen, der sich in großen Teilen der Debatte über Kinderrechte findet. In dieser Debatte wird der Blick üblicherweise auf die Verantwortung der Staaten (und entsprechend der Erwachsenen) und auf rechtliche Prozeduren gerichtet. Der Rahmen und Ausgangspunkt für viele Autorinnen und Autoren sind die Rechte, die in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) kodifiziert sind (als Überblick siehe Liebel 2007a; Kittel 2008; Kerber-Ganse 2009; Maywald 2012; Penka & Fehrenbacher 2012), und das analytische Interesse ist vorrangig darauf gerichtet, wie diese Rechte umzusetzen sind. Dies sind gewiss wichtige und notwendige Aspekte für die Analyse von Kinderrechten. Aber aus verschiedenen Gründen kann dieser Blickwinkel ein gravierendes Hindernis für ein adäquates, der Gerechtigkeit dienendes Verständnis von Kinderrechten darstellen, insbesondere weil er den sozialen und politischen Kontexten und Bedingungen ihrer Entstehung und Ausübung, sowie den sozialen Bedeutungen, die sie für Kinder als ‚Rechtssubjekte‘ haben, nur wenig Aufmerksamkeit zukommen lässt.

1 Siehe dazu die Debatte, ob Rechte als ‚legale‘ bzw. ‚positive‘ Rechte oder als ‚moralische‘ bzw. ‚natürliche‘ Rechte zu verstehen seien, oder, mit Blick auf ihre Begründung die Debatte zwischen ‚Willentheorie‘ und ‚Interessentheorie‘ (zum Beispiel van Bueren 1998; Archard 2004). Im Buch verstehe ich die Kinderrechte überwiegend als *subjektive* Rechte in dem Sinn, dass sie den Subjekten individuelle oder kollektive Ansprüche verbürgen.

Kinderrechte als Rechte der Kinder

In einem soziologischen Sinn verstehe ich Kinderrechte als Ensemble von Konzepten, Praktiken und Methoden, die nicht zuletzt von Kindern getragen und ausgeübt werden können, und zwar in einer Weise, die ein Mehr an Gerechtigkeit für sie erbringt und zu ihrem eigenen Wohlbefinden beiträgt. Dieser spezifische Ansatz reflektiert eine Entwicklung in der Menschenrechtsforschung, der Abstand nimmt von einer Top-down-Konzipierung von Rechten und größeres Gewicht darauf legt, wie sich Rechteinhaber selbst zu ihren Rechten verhalten und Gebrauch von ihnen machen, und auf die Beschränkungen, die ihnen genau dies erschweren oder im ungünstigsten Fall unmöglich machen. Während der untergeordnete soziale Status von Kindern als ein wichtiger Faktor identifiziert werden kann, der Kindern erschwert, von ihren Rechten Gebrauch zu machen, soll auch deutlich gemacht werden, welche anderen Gründe dafür existieren, dass Kindern selbst solche Rechte meist fremd bleiben, die ihnen ausdrücklich zugesprochen werden. Vor allem der Umstand, dass Rechte von Kindern nur als relevant für das eigene Leben geschätzt werden können, wenn sie mit ihrem Leben verbunden sind und wenn Kinder sie zur Stärkung ihres sozialen Status nutzen können, muss in systematischer Weise verstanden werden. Eine Grundfrage, die deshalb in dem Buch diskutiert werden soll, besteht darin, wie Kinderrechte als subjektive Rechte oder Handlungsrechte von Kindern verstanden und ob sie ggf. auch von Kindern selbst durchgesetzt werden können.

Mit Geraldine van Bueren (1998) und anderen Autorinnen und Autoren bin ich der Überzeugung, dass die Zubilligung von Rechten nicht von nachweisbaren kognitiven Kompetenzen abhängig gemacht werden darf. „Obwohl die mit der Ausübung besonderer Rechte, insbesondere der Partizipationsrechte, verbundenen Implikationen sich ändern mögen, wenn Kinder älter werden und vielleicht mit längerfristigen Perspektiven und abstrakten Konzepten besser umgehen können, ist dies kein Argument, um Kindern die Ausübung des Rechts zu verweigern.“ (van Bueren 1998, S. 3) Auch im Mangel an Handlungsautonomie etwa sehr junger Kinder sehe ich keinen legitimen Grund, diesen Kindern Rechte vorzuenthalten oder abzusprechen, weil sie ebenso wie ältere Kinder menschliche Wesen sind, die einen Anspruch auf Respekt und Menschenwürde haben.

Mit einem mehr kinderspezifischen Argument erinnert Michael Freeman (2011, S. 22) daran, dass die neuere empirische Forschung zu Kindern die bisher dominierenden Annahmen über die Inkompetenz und den Mangel an Agency sehr junger Kinder entschieden zurückweist. „Rechte sind sehr wichtig, weil diejenigen, die sie haben, Agency ausüben können. Handelnde sind Entscheidungsträger. Sie sind Personen, die mit anderen etwas aushandeln können, die Beziehungen und Entscheidungen verändern können, die sozialen Vorannahmen und Beschränkungen entgegenwirken können.

Und es ist nun offensichtlich, dass selbst die Jüngsten unter uns dazu in der Lage sind.“ Im selben Zusammenhang bemerkt Tom Campbell (1992, S. 19), dass oft „der Mangel an physischer Unabhängigkeit in diesen frühen Lebensstadien irrtümlich mit einem Mangel an Entscheidungsfähigkeit gleichgesetzt wird, obgleich diese im alltäglichen Leben von Kindern gang und gäbe ist, selbst unter Bedingungen extremer Abhängigkeit“. In diesem Sinn ist es wichtig, die von Kindern im alltäglichen Leben praktizierte oder beanspruchte Selbstständigkeit zu respektieren und nicht in den Fehler zu verfallen, „Abweichungen von den Rationalitätsstandards der Erwachsenen generell zum Nachteil der Kinder zu interpretieren“ (Lowy 1992, S. 75). Gleichwohl stellt sich die Frage, wie mit den Rechten von Kindern umzugehen ist, die selbst ihre Rechte nicht vertreten können, sei es, dass ihre persönlichen Eigenschaften, sei es, dass spezifische gesellschaftliche Verhältnisse und Lebenssituationen sie daran hindern.

Mir ist bewusst, dass nicht alle Menschenrechte auf Kinder in derselben Weise wie auf ‚erwachsene‘ Menschen anwendbar sind oder dieselbe Bedeutung für sie besitzen. Dies können sie nicht nur nicht, weil Kinder – wie immer ihre Kindheit soziokulturell modelliert ist – ein spezifisches Lebensstadium verkörpern, sondern auch weil sie jeweils in einer bestimmten Gesellschaft aufwachsen, die ihnen spezifische Rollen und Aufgaben zuweist oder vorenthält (vgl. Bühler-Niederberger 2011). Um Rechte in Anspruch nehmen zu können, muss Kindern mit einem Minimum an Respekt² begegnet werden, und sie müssen auch institutionelle Möglichkeiten haben, sich auf ihre Rechte zu berufen. Aber in vielen Gesellschaften ist der soziale und rechtliche Status von Kindern so weitgehend marginalisiert und Kinder werden so sehr geringgeschätzt, dass es für sie kaum vorstellbar ist, in welcher Weise Rechte für sie von Nutzen sein könnten (vgl. Grugel & Piper 2007, S. 153).

Gemeinhin ist Kindern das Denken in Rechtskategorien fremd, da sie mit der ‚Welt des Rechts‘ nichts zu tun oder eher schlechte, weil einschränkende Erfahrungen gemacht haben, die ihrem Gerechtigkeitsempfinden widersprechen. Werden Rechte als Bestandteil ‚kodifizierten Rechts‘ verstanden, so ist zu konstatieren, dass Kinder Recht weder ‚setzen‘ noch ‚sprechen‘ können. Es reicht nicht aus, Kindern Rechte ‚zu geben‘, sie müssen sie auch als ihre eigenen wahrnehmen, das heißt einen Bezug zu ihrem Leben herstellen können. Und die Kinder müssen die Möglichkeit haben, auch Recht ‚zu bekommen‘, das heißt sie müssen ihre Rechte auch einfordern und durchsetzen können. Dies ist nur möglich, wenn Kinder als kompetente und vertrauenswürdige Partner, die zur Umsetzung ihrer Rechte beitragen können, Anerkennung finden. Vor allem Kinder, die sozial benachteiligt sind und sich in einer marginalisierten Situation befinden, das heißt deren

2 Im Sinne von: Ernst nehmen, was Kinder auf ihre Weise ausdrücken und zu sagen haben, und sie damit in ihrer Persönlichkeit zu achten.

Rechte in besonderem Maße missachtet und verletzt werden, fällt es schwer, ihre Rechte einzufordern. Nur wenn auch diese Kinder Zugang zu ihren Rechten und die Möglichkeit finden, von ihnen Gebrauch zu machen, können Kinderrechte dazu beitragen, mehr politische und soziale Gerechtigkeit zu erreichen.

In diesem Buch werden Ansätze problematisiert, die sich den Kinderrechten vorwiegend unter dem Blickwinkel nähern, was „auf dem Papier existiert“ und wie sie durch gesetzliche Maßnahmen umzusetzen sind, während Fragen nach umfassenderen Kontexten ausgeblendet bleiben. Solche Ansätze sind nicht exklusiv auf das Feld der Kinderrechte begrenzt, sondern folgen einer weit verbreiteten Tendenz der Menschenrechtsforschung und -praxis. So merkt etwa Makau Mutua (2002, S. 4) an, die meisten Autoren des Menschenrechtsdiskurses schienen „zu glauben, dass die wichtigsten Menschenrechtsstandards und -normen allesamt gesetzt wurden und dass das, was vom [Menschenrechts-]Projekt bleibt, sich nur noch auf deren Ausarbeitung und Anwendung bezieht“. In ähnlicher Weise sieht Tony Evans (2007, S. 109) den Menschenrechtsdiskurs durch die Fixierung „auf rechtliche Instrumente, Praktiken und Institutionen“ charakterisiert, und bemerkt, dass kritische Stimmen zum Menschenrechtsregime „gewöhnlich darauf gerichtet sind, es zu verfeinern, zu verschönern und akzeptierte Normen, Standards und Praktiken auszuarbeiten in der Absicht, das Regime eleganter, feinsinniger, doktrinärer und gebieterischer zu machen“.

Eine wachsende Zahl von Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Disziplinen und mit verschiedenen theoretischen Hintergründen ist dazu übergegangen, die Angemessenheit solcher Top-Down-Ansätze über Menschenrechte zu hinterfragen. Zum einen unterstreichen sie, dass die Menschenrechte in ständiger Entwicklung und ihre Geschichte in hohem Maße politisiert sei, und erinnern daran, dass die ihnen zugrundeliegenden Prinzipien und Forderungen vor ihrer Kodifizierung in internationalen Konventionen und Deklarationen „Teil von Kämpfen für Selbstbestimmung und soziale Gerechtigkeit waren [...] und als etwas gesehen wurden, für das gekämpft werden musste“ (Cornwall & Nyamu-Musembi 2004, S. 1420; vgl. auch Stammers 2009; 2012). Mit Blick auf die sozialen Grundlegungen und Voraussetzungen für die Verwirklichung von Rechten hebt Anthony Woodiwiss (2006, S. 37) hervor, dass es notwendig sei, „für Rechte weit mehr als für Gesetze zu arbeiten“, und dass die gesetzliche Verankerung von Menschenrechten nur wirksam werde, wenn „die unterstützenden Elemente und/oder Prozesse, die die sozialen Routinen des täglichen Lebens ausmachen, mobilisiert werden“. Derselbe Autor erinnert auch an das „Missverhältnis zwischen Menschenrechten, die auf ein rechtliches Ereignis bezogen sind, und sozialen Ereignissen, die einen potentiellen Menschenrechtsinhalt haben“ (ebd.). In diesem Sinne gibt Reinald Eichholz (2007, S. 38) mit Blick auf Kinder zu bedenken, „dass Recht mehr ist, als die Rechtsordnung erfassen kann und deshalb Kinderrechte auch jenseits des

gesetzten Rechts Bestand haben“. So lässt sich annehmen, dass in einem Land wie Deutschland an jedem Tag hunderte oder tausende *rechtliche* Ereignisse stattfinden, die einen Bezug zu Kinderrechten haben, aber am selben Tag Millionen von anderen *sozialen* Ereignissen, die potentiell ebenso mit Kinderrechten zu tun haben. Während eine legalistische und/oder statische Perspektive angemessen sein mag, um erstere zu erfassen, benötigen wir andere konzeptionelle und analytische Instrumente, um letztere zu verstehen.³

Obwohl die KRK das Ergebnis einer jahrzehntelangen normativen Auseinandersetzung ist, bei der sich verschiedene Konzeptionen von Kindheit und Kindern, ihrer Bedürfnisse, Interessen und ihrer angemessenen Stellung in Familie und Gesellschaft gegenüberstanden, und dementsprechend auch verschiedene Vorstellungen von Rechten, die sie erhalten sollten, waren Kinder von diesem Prozess bisher weitgehend ausgeschlossen. Aus der Perspektive der Kinder sind die in der KRK kodifizierten Rechte nicht selbst erkämpfte, sondern gewährte Rechte. Mit ihnen können sich Kinder erst anfreunden, wenn sie Einfluss gewinnen auf die Art und Weise, wie sie verstanden und praktiziert werden. Dabei kann es meines Erachtens nicht nur um eine Interpretation bestehender („kodifizierter“) Rechte gehen (vgl. Vene-Klasen et al. 2005, S. 7; Eichholz 2007, S. 38 ff.; Liebel 2009a). Wenn wir, wie eben betont, Menschenrechte als Ergebnis von sozialen und politischen Kämpfen verstehen, müssen auch Kinder die Möglichkeit haben, die ihnen gewährten Rechte zu modifizieren, zu erweitern und ggf. durch bessere und adäquatere Rechte zu ersetzen. Ihnen muss gestattet sein, Rechte auch selbst zu formulieren und auf ihrer Anerkennung und Umsetzung zu bestehen. Wie später in dem Buch gezeigt werden soll, mischen sich Kinder und junge Leute entgegen einer weitverbreiteten Auffassung und gegen viele Widerstände tatsächlich immer wieder in die Interpretation, Verwirklichung und Weiterentwicklung der Kinderrechte ein.

Dem Buch liegt die Annahme zugrunde, dass Rechte, die von Kindern selbst ausgedacht und formuliert werden, einen direkteren und konkreteren Bezug zu ihrem Leben und ihren Vorstellungen von einem „gerechteren“ Leben haben. Sie werden vermutlich nicht für alle Kinder in gleichem Maße wichtig sein, da sich das Leben der Kinder in vielerlei Hinsicht unterscheidet. Aber die Vorstellung, dass mit Universalanspruch formulierte und kodifizierte Rechte für alle Kinder in gleichem Maße gelten oder zugänglich seien, ist eine Fiktion. Solche allgemeinen Rechte müssen deshalb mit besonderen, möglichst auch von Kindern kommenden Rechten kombiniert und durch sie ergänzt werden.

Allerdings bleiben die von Kindern geforderten und formulierten Rechte ohne allgemeine gesellschaftliche Anerkennung weitgehend folgenlos. Sie

3 Zu verschiedenen Ansätzen der Kinderrechtsforschung und -praxis und ihren Bezügen zur Kindheitsforschung vgl. den neuen Sammelband von Freeman (2012).

verschaffen Kindern vielleicht die Befriedigung, selbst aktiv geworden zu sein und Eigenes hervorgebracht zu haben, aber sie werden nach außen erst wirksam, wenn sich in der Gesellschaft die Bereitschaft entwickelt, die Vorstellungen der Kinder und die von ihnen gewünschten und formulierten Rechte auch in die Tat umzusetzen. Allein ihre Verankerung in Gesetzen reicht dazu nicht aus. Da die praktische Wirksamkeit von Rechten von den in ihnen verkörperten umfassenden sozialen Verhältnissen und ihrer Veränderung abhängt (vgl. Woodiwiss 2006, S. 37), endet der Prozess nicht mit ihrer rechtlichen Kodifizierung – weder bei den Rechten, die aus den Forderungen von Kindern hervorgehen, noch bei denen, die den Kindern von Erwachsenen zugestanden werden. Wenn wir außerdem bedenken, dass die sozialen Bedingungen und Verhältnisse, unter denen Kinderrechte entstehen und praktiziert werden, sich notwendigerweise ständig verändern, muss die Angemessenheit von Rechten immer wieder hinterfragt und, wenn nötig, modifiziert und weiterentwickelt werden. Dies sollte meines Erachtens nicht den Erwachsenen oder den für Rechte zuständigen Institutionen überlassen bleiben, sondern im Zusammenwirken mit den Kindern erfolgen.

Kinder können Rechte nur als für sich relevant begreifen, wenn in der Gesellschaft Institutionen existieren, die diese Rechte ernst nehmen und sich ihnen verpflichtet sehen. Wo dies nicht der Fall ist, ist jungen Menschen nicht zu verdenken, wenn sie auf die ihnen formal gewährten Rechte pfeifen oder gar ‚das Gesetz‘ in die eigenen Hände nehmen. Engagierte Erwachsene können sich in diesen Fällen nicht darauf beschränken, Kindern ‚ihre‘ Rechte schmackhaft zu machen, sondern sie müssen (möglichst mit den Kindern) dafür sorgen, dass Kinder auch tatsächlich zu ihrem Recht kommen.

Kinderrechte und Gerechtigkeit

In dem Recht, Rechte zu haben *und* sie selbst in Anspruch nehmen zu können, sehe ich mit Hannah Arendt in den zeitgenössischen Gesellschaften eine Grundvoraussetzung jeglicher Art von Gerechtigkeit.⁴ Zwar dient bei weitem nicht jedes Gesetz der Gerechtigkeit, sondern kann sogar Ungerechtigkeit verfestigen, in dem es sie ‚legalisiert‘. Dies wird in eindrucksvoller Weise in einer rechtsphilosophischen Schrift von Gustav Radbruch (1946/2002) zum Ausdruck gebracht, die er unmittelbar nach den Erfahrungen mit

4 Hannah Arendt (1955, S. 402 ff.) hatte diesen Grundgedanken Anfang der 1950er Jahre mit Blick auf die ständig wachsende Zahl von ‚staatenlosen‘ Flüchtlingen formuliert, die trotz der verbreiteten Rhetorik der Menschenrechte von jeglicher faktischen Inanspruchnahme ihrer Rechte abgeschnitten und der Willkür der nationalstaatlichen Autoritäten ausgeliefert waren; sie spricht in diesem Zusammenhang von „Aporien der Menschenrechte“ (zum Kontext vgl. Anlauf 2007).

dem Unrechtssystem der Nazis formuliert hat. Er unterteilt das Recht in Stufen und Schichten, vom äußeren Gesetz, über das gelebte Recht, die Grund- und Menschenrechte als rechtsethische Prinzipien, bis zur Gerechtigkeit als höchstem Bezugspunkt und ‚Zentralwert‘ des Rechts. Auf die Rechte des Kindes bezogen, lässt sich das von dem polnischen Kinderarzt und Pädagogen Janusz Korczak bereits 1928 postulierte „Recht des Kindes auf Achtung“ (Korczak 1998) als ein solcher Zentralwert verstehen.⁵ Insoweit Rechte als Menschen- oder Bürgerrechte verstanden werden, besteht ihr Sinn darin, das Leben der Menschen vor Willkür zu bewahren (vgl. Forst 2007, S. 270) und die Möglichkeiten für ein friedliches, befriedigendes und menschenwürdiges Leben zu erweitern. Insoweit Kinder als Subjekte eigenen Rechts Anerkennung finden, gilt dies für sie ebenso wie für Erwachsene.

Zu verschiedenen Zeiten und in jeder Gesellschaft gibt es unterschiedliche, sich mitunter sogar widersprechende Vorstellungen von Gerechtigkeit. Als Beispiel sei nur auf die gegensätzlichen Paradigmen von Leistungs- und Bedarfsgerechtigkeit verwiesen. Beide Paradigmen unterscheiden sich darin, dass Ansprüche auf vorhandenen Ressourcen nach verschiedenen – freilich ihrerseits verschieden definierbaren – Kriterien als gerecht gelten: Der erbrachten Leistung oder dem gegebenen Bedürfnis oder Bedarf. Allerdings kann mit Elisabeth Holzleithner (2009, S. 7; kursiv im Orig.) in einer ersten Annäherung festgehalten werden, worum es generell bei Gerechtigkeit geht: „Sie ist primär für Beziehungen unter Menschen relevant und gibt an, was wir einander wechselseitig *schulden*: an Verhalten, an Gütern und Lasten, an Rechten und Pflichten. [...] Sie kommt dann ins Spiel, wenn menschliche Bedürfnisse und Interessen divergieren oder sich auf dieselben knappen Güter richten. In den dadurch bedingten Konfliktsituationen strebt Gerechtigkeit nach einem annehmbaren Ausgleich, bei dem niemand überverteilt werden soll.“ Der hier wie in verschiedenen Gerechtigkeitstheorien enthaltene Verweis auf die Knappheit von Gütern ist allerdings problematisch. Einen Anlass für das Streben nach Gerechtigkeit sehe ich eher in deren ungleichen Verteilung und Zugänglichkeit, bedingt durch ihre (meist rechtlich kodifizierte) Umwandlung in Privateigentum und ihre private Aneignung.⁶ Zudem ist mit Rainer Forst (2007, S. 274; kursiv im Orig.) fest-

5 Zur Bedeutung von Korczak, der zusammen mit den Kindern des von ihm geleiteten jüdischen Waisenhauses 1942 in Treblinka ermordet wurde, für die Entwicklung und das Verständnis der Kinderrechte vgl. Kerber-Ganse (2009, S. 117ff.).

6 Dies wird heute vor allem mit Blick auf lebensnotwendige Güter wie Wasser, Wohnung oder Wissen hervorgehoben und findet seinen Ausdruck in Begriffen wie ‚commons‘, Gemeingüter oder Allmende und entsprechenden Theorien und Handlungskonzepten (vgl. Ostrom 2011; Commons, Kommune, Kommunismus 2010; Gemeingüter 2011; Helfrich & Heinrich-Böll-Stiftung 2012). Wenn die private Aneignung solcher Güter in Frage gestellt und Formen Solidarischer Ökonomie oder Gemeinwe-

zuhalten, dass Gerechtigkeit „stets eine ‚relationale‘ Größe [ist], indem sie nicht primär nach subjektiven oder objektiven *Zuständen* (wie Mangel oder Überfluss), sondern nach gerechten *Verhältnissen* zwischen Menschen fragt und danach, was sie aus welchen Gründen *einander* schulden“.

Gerechtigkeit wird gemeinhin in zwei Grundbedeutungen verstanden. Zum einen gilt sie als persönliche Haltung („Tugend“), die zu gerechten Handlungen motiviert, zum anderen als Qualität und damit normative Anforderung an gesellschaftliche Ordnungen und Institutionen, die Gerechtigkeit im Zusammenleben der Menschen ermöglichen oder wahrscheinlicher machen sollen. Als eine Tugend verstanden kann Gerechtigkeit bedeuten, aus Pflichtgefühl oder ethischen Erwägungen eigensüchtigen, den Mitmenschen schadenden Impulsen zu widerstehen, zum Beispiel sich betrügerisch einen Vorteil zu erschleichen. Als Eigenschaft von Ordnungen oder Institutionen verstanden, geht es darum, „Anwendungsbedingungen“ (Rawls 1979) zu schaffen, die die Menschen als endliche, bedürftige und verletzbare Wesen vor Schaden bewahren sowie konkurrierende Ansprüche auf lebenswichtige Güter und dabei möglicherweise entstandene Benachteiligungen auszugleichen. Als Grundvoraussetzung wird heute die Anerkennung der Gleichheit aller Menschen als Menschen angesehen. Demgemäß hat jeder Mensch das Recht auf gleiche Achtung und Berücksichtigung (vgl. Dworkin 1990, S. 252ff.). „Nach heutigem Verständnis verbietet Gerechtigkeit daher eine benachteiligende Ungleichbehandlung aus Gründen, die für die moralische Bewertung einer Person irrelevant sind: darunter das Geschlecht, die ethnische Herkunft, Religion und Weltanschauung, aber auch das Alter, die sexuelle Orientierung, eine Behinderung oder die soziale Position“ (Holzleithner 2009, S. 11). Als Grundformen wird gemeinhin zwischen politischer und sozialer Gerechtigkeit unterschieden.⁷

Der Begriff der *politischen* Gerechtigkeit bezieht sich auf den Umgang mit politischer Macht und die Regelung staatlicher Ordnung. Als ihr grundlegendes Kriterium gilt heute, dass alle Bürgerinnen und Bürger eines Gemeinwesens⁸ in gleichberechtigter Weise auf politische Entscheidungen Einfluss nehmen und damit auch Verantwortung für die rechtlich-politischen Verhältnisse tragen können. Offensichtlich wird diesem Kriterium bei Kindern noch viel weniger als bei Erwachsenen Rechnung getragen. Obwohl Kinder inzwischen als Rechtssubjekte anerkannt sind, verfügen sie

senökonomie angestrebt werden, wird gelegentlich auch von *Aneignungsgerechtigkeit* gesprochen (vgl. Bierhoff 2007).

7 Als weitere Grundformen nennt Holzleithner (2009, S. 14f.) *korrektive* Gerechtigkeit (im Sinne des Ausgleichs individuell angerichteten Schadens) und *Verfahrensgerechtigkeit* (im Sinne der Gleichbehandlung durch Verwaltungs- und Justizorgane).

8 Hier nicht nur im Sinne lokal begrenzter Communities oder Nationalstaaten, sondern auch im Weltmaßstab verstanden; zur Frage internationaler bzw. globaler Gerechtigkeit vgl. Steffek (2004); Hahn (2009); Broszies & Hahn (2010); Nussbaum (2010).

nicht über dieselben politischen Rechte wie Erwachsene und können selbst die ihnen zugestandenen Rechte aufgrund ihres relativ machtlosen Status nur in eingeschränkter Weise ausüben.

Mit dem Begriff der *sozialen* Gerechtigkeit ist der Zugang zu materiellen und geistigen Gütern einer Gesellschaft⁹ angesprochen, zum Beispiel Lebensmittel, Information oder Bildung. Sie ist nur gegeben, wenn diese Güter für alle Mitglieder eines Gemeinwesens ungeachtet ihrer individuellen Ausstattung in annähernd gleicher Weise erreichbar sind. Darin ist eingeschlossen, dass Personen, die aufgrund persönlicher Eigenschaften oder Lebensverhältnisse vergleichsweise geringe Zugangsmöglichkeiten zu lebenswichtigen Gütern haben, einen Ausgleich erhalten, der ihrer sozialen Benachteiligung entgegenwirkt (gemeinhin als kompensatorische Gerechtigkeit bezeichnet). Während traditionellerweise unter sozialer Gerechtigkeit die *Verteilung* der Güter verstanden wird (Verteilungsgerechtigkeit),¹⁰ wird heute zunehmend auch von der *Teilhabe* an den Ressourcen eines Gemeinwesens gesprochen (Teilhabegerechtigkeit), oder es wird auf die *Verwirklichungschancen* von Bedürfnissen und die zu erreichende Lebensqualität Bezug genommen (Befähigungsgerechtigkeit).¹¹ Mit Blick auf Kinder ist ähnlich wie bei der politischen Gerechtigkeit auch bei der sozialen Gerechtigkeit zu konstatieren, dass ihnen der eigenständige Zugang zu materiellen und geistigen Gütern nur in eingeschränktem Maße möglich ist und dass sie gegenüber Erwachsenen sozial benachteiligt sind.

Neben den hier genannten Grundformen von Gerechtigkeit sind in den letzten Jahren zahlreiche neue Begriffskombinationen geprägt worden, die „je nach Verwendungszusammenhang und Verwendungsinteresse mit sehr unterschiedlichen, oftmals geradezu konträren Inhalten aufgeladen“ sind (Brettschneider 2007, S. 365). Neben den bereits erwähnten Begriffen der Leistungs-, Bedarfs- und Teilhabegerechtigkeit seien beispielhaft Generationen-, Geschlechter-, Familien-, Bildungs- und Produktionsgerechtigkeit genannt. Sie können hier nicht im Einzelnen erläutert und diskutiert werden, aber es sei darauf hingewiesen, dass sich in ihrer geradezu explosionsartigen Verbreitung eine grundlegende Neujustierung von Maximen sozialer Gerechtigkeit manifestiert.¹²

9 Auch hier nicht nur im Sinne nationaler Gesellschaften, sondern auch als Weltgesellschaft verstanden.

10 Leistungs- und Bedarfsgerechtigkeit lassen sich als verschiedene Ausprägungen von Verteilungsgerechtigkeit verstehen.

11 Während die Güterverteilung und ihre institutionellen Voraussetzungen in der ‚liberalen‘ Gerechtigkeitstheorie von John Rawls (1979; 1998; 2006) im Mittelpunkt steht, betont der sog. Capability-Ansatz von Amartya Sen (2002; 2010) und Martha Nussbaum (1999; 2010) die Verwirklichungschancen im alltäglichen Leben der Individuen.

12 Als ihrerseits wertende Überblicke zu aktuellen Kontroversen vgl. Ebert (2010); Kluth (2010).