

Bürgerschaft von unten. Kinderrechte und soziale Bewegungen von Kindern

Manfred Liebel



Manfred Liebel

Zusammenfassung

Der Autor diskutiert die Frage, worin Bürgerschaft von Kindern in den zeitgenössischen Gesellschaften bestehen kann und an welche Voraussetzungen sie geknüpft ist. Hierzu stellt er verschiedene Konzepte von Bürgerschaft vor und diskutiert sie unter dem Aspekt ihrer Relevanz und Realisierungschancen für Kinder. Besonderes Augenmerk legt er auf eine Form von Bürgerschaft, die im Kontext sozialer Bewegungen von Kindern entsteht und die er als „Bürgerschaft von unten“ bezeichnet. In ihr manifestieren sich nicht nur Ansprüche auf Schutz, staatliche Leistungen und Partizipation, sondern eine Praxis, die auf Selbstorganisation beruht und die Möglichkeit einer gestaltenden Rolle von Kindern in der Gesellschaft unterstreicht.

Schlagwörter: Kind, Kinderrechte, Partizipation, Bürgerschaft, soziale Bewegung

Abstract

Bottom-Up Citizenship. Children's rights and social movements

The author discusses the question, what children's citizenship in contemporary society can imply and what the preconditions for such a citizenship are. To this end, he introduces different concepts of citizenship and discusses them under the aspect of their relevance for children and their chances of realisation. A special emphasis lies on one form of citizenship that develops in the context of children's social movements, which the author calls „citizenship from below“. In this concept not only claims to protection, public services and participation are manifested, but a practice that is based on self-organisation and the possibility of a formative role of children in society is underlined.

Keywords: child, children's rights, participation, citizenship, social movement

In den Sozialwissenschaften wird die Frage von Kinderrechten zunehmend unter dem Aspekt der *citizenship* oder Bürgerschaft¹ von Kindern diskutiert. Damit ist in allgemeiner Weise angesprochen, ob Kinder nicht nur Rechte besitzen, sondern auch davon umfassend Gebrauch machen und sich selbst Rechte geben können. Eine solche Sichtweise geht über die bloße Annahme der „Nützlichkeit“ der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) und anderer für Kinder relevanter staatlich kodifizierter Rechtsnormen hinaus und wirft die Frage auf, inwieweit Kinder selbst eine aktive und effektive Rolle bei der Formulierung und Durchsetzung ihrer Rechte spielen können.

In diesem Beitrag soll die Frage diskutiert werden, worin die Bürgerschaft von Kindern in den zeitgenössischen Gesellschaften bestehen kann und an welche Voraussetzungen sie geknüpft ist. Hierzu stelle ich verschiedene Konzepte von Bürgerschaft vor und diskutiere sie unter dem Aspekt ihrer Relevanz und Realisierungschancen für Kinder. Besonderes Augenmerk lege ich auf eine Form von Bürgerschaft, die im Kontext sozialer Bewegungen von Kindern entsteht und die ich als „Bürgerschaft von unten“ bezeichnen will.

1. Was heißt Bürgerschaft?

Die Rede von der Bürgerschaft steht in engem Zusammenhang mit Vorstellungen über Demokratie und Partizipation. Sie ist ein Produkt der Herausbildung städtisch geprägter Gesellschaften und des Anspruchs der „Stadtbürger“, die öffentlichen Angelegenheiten nicht länger einer selbtherrlichen Obrigkeit zu überlassen, sondern selbst in die Hände zu nehmen. Deutlicher als im Deutschen kommt im Englischen (*citizen*), Französischen (*citoyen*) und Spanischen (*ciudadano*) der städtische Kontext zum Ausdruck. Mit der Entstehung bürgerlicher Gesellschaften und dem damit verbundenen Anspruch des neuen Bürgertums, über einen territorial abgrenzbaren Staat zu verfügen, der ihren Interessen dient, wird die Bürgerschaft im Europa des 18. Jahrhunderts allmählich zu einer „nationalen“ Angelegenheit. Mit der Durchsetzung des allgemeinen Wahlrechts wird die Bürgerschaft zumindest formal auf alle (wahlberechtigten) Angehörigen des Nationalstaats („Staatsbürger“) und heute zunehmend auch auf zwischen- und überstaatliche politische Systeme ausgeweitet. Doch kontinentale Bürgerschaften („Europa der Bürger“) oder gar eine Weltbürgerschaft (die sich etwa mit dem System der „Vereinten Nationen“ oder mit transnationalen zivilgesellschaftlichen Netzwerken verbinden ließe) sind noch Abstrakta ohne klare Konturen.

zwei grundsätzlich verschiedene Konzeptionen von Bürgerschaft Im Europa der Neuzeit lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Konzeptionen von Bürgerschaft unterscheiden: zum einen die liberale, zum anderen die republikanische (oder soziale) Konzeption (Fernández Steinko 2004).

die liberale Konzeption Die liberale Konzeption betont die individuelle Freiheit des Bürgers und weist dem Staat die Funktion zu, den Privatbesitz und den auf ihm basierenden Handlungsraum der einzelnen Bürger durch entsprechende Verfassungen und Gesetze zu garantieren. Dem Staat wird keine gestaltende, sondern eine regulierende Funktion zugewiesen. Die Mitwirkung der Staatsbürger an den „öffentlichen“ Angelegenheiten wird auf periodisch stattfindende Wahlen für „repräsentative“ Körperschaften begrenzt. Im Vordergrund steht die „Partizipation“ im Privatbereich, sei es in wirtschaftlichen, sei es in familiären Angelegenheiten. Dies kann in neoliberalen Varianten von Bürgerschaft so weit gehen, dass die öffentliche, auf das „Gemeinwohl“ bezogene Sphäre gänzlich „privatisiert“ (d.h. in der privaten Sphäre aufgelöst) wird.

die republikanische (oder soziale) Konzeption Die republikanische (oder soziale) Konzeption von Bürgerschaft betont dagegen den Vorrang der öffentlichen Sphäre und der mit ihr identifizierten Solidargemeinschaft aller Bürger un-

geachtet ihres privaten Besitzes und ihrer individuellen sozialen Position. Der persönliche Handlungsraum wird in Abhängigkeit von wirtschaftlich bedingten Machtpositionen gesehen, und vom Staat wird erwartet, dass er gestaltend im Sinne sozialen Ausgleichs in die Gesellschaft hineinwirkt. Die Freiheit der Bürger drückt sich umgekehrt darin aus, dass sie einen kontinuierlichen und möglichst weitgehenden Einfluss auf die öffentlichen Angelegenheiten ausüben können. Die entsprechende Staatsform wird im Unterschied zur „repräsentativen“ meist als „partizipative“ oder „direkte“ Demokratie bezeichnet. Im Unterschied zu sozialistischen (oder sozialdemokratischen) Auffassungen messen libertäre (oder anarchistische und später auch kommunitaristische) Varianten der republikanischen Konzeption von Bürgerschaft der außerstaatlichen Selbstorganisation der Bürger größere Bedeutung als dem Staat bei. Doch im Gegensatz zur (neo-)liberalen Konzeption wird die Gesellschaft nicht als eine Ansammlung von Privatpersonen betrachtet, sondern es werden die sozialen Bezüge und gegenseitigen Verpflichtungen der Gesellschaftsmitglieder betont.²

Im europäischen Raum hatte die republikanische Konzeption von Bürgerschaft bisher nur in Situationen gesellschaftlicher Umbrüche wie etwa in der Pariser Kommune 1871, in den Revolutionsjahren nach dem Ersten Weltkrieg, im republikanischen Spanien der 1930er Jahre oder unmittelbar nach dem Sieg über den Faschismus eine vorübergehende Realisierungschance. In solchen Zeiten wurde sichtbar, welche immensen Energien und Fähigkeiten sie nicht zuletzt bei Menschen freisetzen kann, die sozial benachteiligt und an den Rand der Gesellschaft gedrängt worden sind. Die republikanische Idee von Bürgerschaft ist entgegen den Behauptungen des heutigen ideologischen Mainstreams alles andere als ein Relikt der Vergangenheit. Sie kann gerade in der Gegenwart, in der soziale Verteilungskämpfe zunehmen und das Verhältnis von Staat und Gesellschaft auf dem Prüfstand steht, Impulse für mögliche Alternativen sozialer und politischer Partizipation vermitteln. Dabei kann sie auch als Orientierungsrahmen in der Auseinandersetzung mit neoliberaler „Reform-“Politik und für grundlegende gesellschaftliche Veränderungen im Interesse der Unterprivilegierten und Ausgeschlossenen dienlich sein. Die im Folgenden dargestellten Ideen und Bestrebungen zu einer Bürgerschaft von Kindern werden im Licht der republikanischen Konzeption von Bürgerschaft diskutiert.

2. Kindspezifische oder gleichberechtigte Bürgerschaft?

In den mit Kinderrechten befassten Sozialwissenschaften besteht Übereinstimmung, dass auch in demokratisch verfassten Staaten für Kinder bis heute keine „Bürgerschaft als eine Gesamtheit von Rechten“ (*Jans* 2004, S. 38) existiert. Dabei ist mitgedacht, dass neben individuellen Freiheitsrechten (bürgerliche Rechte) auch politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte für Bürgerschaft konstitutiv sind.³ Der dänische Sozialwissenschaftler *Qvortrup* (vgl. 2005, S. 11) spitzt dies in der Aussage zu, dass Kinder „keine wirtschaftlichen und politischen Rechte als autonome Bürger genießen“. Während die einen dar-

**Sozialwissenschaftliche
Debatte zur Bürgerschaft
von Kindern: kindspezifisch
oder gleichberechtigt?**

aus die Konsequenz ziehen, die volle Gleichberechtigung zwischen Kindern und Erwachsenen anzustreben, halten dies andere nicht für wünschenswert, da sie die Kinder mit der vollen Verantwortung belasten und spezifische, in der menschlichen Entwicklung begründete Eigenheiten und Bedürfnisse von Kindern ignorieren bzw. gefährden würde.

Erstere befürworten eine Einflussnahme der Kinder auf die Gesellschaft nicht nur in „Kinderangelegenheiten“, sondern in allen die Gegenwart und Zukunft der Gesellschaften betreffenden Fragen, wobei dem häufig kolportierten Missverständnis zu begegnen ist, dass die beanspruchte Gleichberechtigung Gleichheit bedeute.⁴ Letztere befürworten eine besondere „kinderfreundliche Bürgerschaft“ (Roche 1999) oder „kindgemäße Bürgerschaft“ (Jans 2004), die sie im sozialen Umfeld der Kinder oder in pädagogischen Einrichtungen verorten. Sie werden von Invernizzi/Milne (vgl. 2005, S. 3) kritisch auch als „partielle Bürgerschaft“ bezeichnet und mit der Frage verbunden, ob die Bürgerschaft von Kindern besondere „Kinderstrukturen“ benötige oder ob wir sie „als Inklusion und Zusammenarbeit mit Erwachsenen“ verstehen sollen.

Der britische Sozialwissenschaftler Cockburn merkt unter Verweis auf das *Citizenship*-Konzept von Marshall (vgl. 1950; dt. 1992) an, dass die volle Bürgerschaft von Kindern durch ihren marginalen gesellschaftlichen Status behindert wird: „Kinder können kein Eigentum besitzen und sind von rechtlichen Entscheidungen über Familienangelegenheiten ausgeschlossen“ (Cockburn 1998, S. 101). Sie befinden sich unter der direkten Verantwortung ihrer Eltern oder – in Ausnahmefällen – des Staates. Kinder haben inzwischen zwar Rechte, wie z.B. nicht getötet oder physisch missbraucht zu werden, aber sie sind gleichwohl weiterhin abhängig vom guten Willen der Erwachsenen. In Begriffen politischer Bürgerschaft sind Kinder per definitionem nicht-politische Subjekte ohne Wahl- oder Streikrecht und haben nur begrenzten, üblicherweise stark bevormundeten Zugang zu den Medien (vgl. Cockburn 2005). In diesem Zusammenhang erinnert Cockburn daran, dass in den letzten 150 Jahren Kinder nach und nach aus fast allen Bereichen des öffentlichen Lebens ausgeschlossen wurden.

Nach den heute in der Welt vorherrschenden Vorstellungen von Kindheit werden Kinder in erster Linie als Potential für die Zukunft oder als künftige Bürger betrachtet. Sie gelten ähnlich wie früher Frauen und heute noch „ethnische“ Minderheiten als die „Anderen“, die über all die Eigenschaften (noch) nicht verfügen, die einen „richtigen Bürger“ auszeichnen. „Kinder sind meist alles, was den Nicht-Bürger ausmacht: sie sind irrational, unfähig, unterentwickelt oder abhängig und werden damit definiert, was sie *nicht* sind, nämlich erwachsen, verantwortlich, vernünftig, selbstständig“ (Cockburn 1998, S. 107). Ihre fehlende Eignung zur Bürgerschaft wird üblicherweise „damit gerechtfertigt, dass Kinder Schutz benötigen und auf Erwachsene angewiesen sind“ (Lister 2006, S. 24).

Ein besonderes Merkmal der Bürgerschaft von Kindern besteht darin, dass nicht einfach das Gegenteil behauptet werden kann. Kinder bedürfen in besonderem Maße des Schutzes, und ihre Abhängigkeit von Erwachsenen kann für sie auch lebensnotwendige Geborgenheit und Zuwendung bedeuten. Um eine Bürgerschaft von

Kindern zu begründen, braucht ihnen nicht unterstellt (oder zugemutet) zu werden, sie müssten sein wie Erwachsene oder über dieselben Eigenschaften verfügen, die Erwachsenen zugeschrieben werden oder die Erwachsene sich selbst attestieren. Kinder mögen sogar über differente Eigenschaften verfügen, die in besonderem Maße für Bürgerschaft konstitutiv sein können, wie etwa das „intuitive“ Gespür für (Un-) Glaubwürdigkeit oder für die Diskrepanz zwischen Worten und Taten. Auch die vermeintlich fehlende Kompetenz ist kein Argument gegen die Bürgerschaft von Kindern, da diese nicht einfach aus dem Lebensalter abgeleitet werden kann, sondern mit spezifischen Lebensumständen und Erfahrungen in Zusammenhang steht. „Inkompetenz ist nicht etwas Natürliches oder Angeborenes, sondern sozial produziert“ (Cockburn 1998, S. 109).

Nach *Marshall* (vgl. 1992) sind soziale und wirtschaftliche Rechte und Garantien die Voraussetzung dafür, dass bürgerliche und politische Rechte auch tatsächlich ausgeübt werden können. Dieser vor allem mit Blick auf sozial benachteiligte und ausgegrenzte Bevölkerungsgruppen formulierte Zusammenhang schließt allerdings Kinder nicht ein. Obwohl *Marshall* (vgl. 1992) z.B. im Recht der Kinder auf Bildung ein Anzeichen für ihre „soziale Bürgerschaft“ sieht, merkt er auch an: „Grundsätzlich sollte es nicht als das Recht des Kindes auf den Besuch der Schule gesehen werden, sondern als das Recht des erwachsenen Staatsbürgers, eine Erziehung genossen zu haben“ (*Marshall* 1992, S. 51). Zudem wird Kindern mit der Ausweitung der Schulpflicht und Schulzeit die Gelegenheit verweigert, sich während der Schulzeit in allgemein anerkannter und bezahlter „produktiver Arbeit“ zu betätigen.

Im Anschluss an *Marshall* (vgl. 1992) ließe sich auch die Auffassung vertreten, dass „soziale Bürgerschaft“ auf Kinder ausgeweitet worden sei in dem Sinne, einen gewissen Schutz beanspruchen zu können, dass die Gesellschaft für sie verantwortlich ist. Aber dies wurde bis heute nicht mit dem Recht verbunden, selbst politische Macht auszuüben. Kinder verfügen lediglich über eine „Wohlfahrts-Rolle“, die ihnen einen gewissen Schutz und Fürsorge gewährt, aber im Gegenzug ihre sozialen und wirtschaftlichen Beiträge entwertet; sie werden nicht ernst genommen. Zudem ist in den letzten 25 Jahren die soziale Bürgerschaft von Kindern auch in den relativ wohlhabenden Gesellschaften des Nordens durch ein dramatisches Anwachsen von Armut ausgehöhlt worden. Das unter neoliberalen Einfluss seit den 1980er Jahren sich ausbreitende Rechtsverständnis spielt soziale Bürgerschaft herunter und betont eine in hohem Maße individualistische Form von Bürgerschaft.

Dabei geht es nicht zuletzt um die Frage, ob das Konzept von Bürgerschaft auf das Gemeinwesen bezogen ist oder auf die Teilhabe am Markt, sei es als Konsument, sei es als (potentielle) Arbeitskraft.⁵ Bei letzterem – als neoliberal zu bezeichnenden – Konzept werden öffentliche und private Sphäre nicht mehr voneinander unterschieden und an die Stelle des Bezugs zum Gemeinwesen tritt individuelles Wahlverhalten im Sinne persönlicher Vorteile (z.B. viele Fernsehkanäle wählen zu können). Dieses Konzept wird gegenwärtig im Bereich der Europäischen Union stark vorangetrieben, z.B. durch eine stärkere „Wirtschaftsorientierung“ des (noch öffentlichen) Schulwesens und ihre Öffnung für das „Marketing“ großer Unternehmen.⁶ Auch die zuvor schon praktizierten

Strategien von Schutz, Fürsorge und die Ausweitung von Erziehung auf die Kinder waren für diese nicht immer vorteilhaft und hatten wenig zu tun mit der Ausweitung von Rechten und Bürgerschaft. Kinder fanden die Aufmerksamkeit der Behörden weitgehend als Delinquente, die Sicherheit und Eigentum bedrohen, als künftige Arbeiter, die ausgebildet werden müssen, als künftige Soldaten, die gesund und fit bleiben müssen, oder als künftige Mütter.

Manche Autoren beziehen sich – hier mit Blick auf Großbritannien – auf die Kinder, die gerade, weil ihre Eltern in Armut leben, eigene Verantwortung in der Familie übernehmen müssen, vor allem sich an der Versorgung anderer Familienmitglieder (jüngere Geschwister, kranke oder behinderte Eltern und andere Verwandte) beteiligen müssen.⁷ „Besonders Kinder, die Sorgearbeit übernehmen, machen die härtesten Erfahrungen meist unsichtbarer Formen von Armut und Ausschluss. (...) Ihnen werden die Rechte sozialer Bürgerschaft verweigert, die den Erwachsenen vorbehalten werden, selbst wenn sie Verantwortung und Pflichten (der Erwachsenen) für die vorrangige Versorgung anderer übernehmen, meist ohne Hilfe und Unterstützung bezahlter Fachkräfte“ (Aldridge/Becker 1995, S. 124).⁸ Roche (vgl. 1999, S. 478) bezeichnet es als „ironisch, dass jene Kinder, die in höchst verantwortlicher Weise für ihre Familie handeln, durch die Praxis von Erwachsenen ‚zum Verschwinden gebracht‘ werden. (...) Die Sorgearbeit der Kinder wird nicht ernst genommen, da sie ja nur ‚aushelfen‘“. In den Medien werden sie entweder als „kleine Engel“ oder als „bedauernswerte Opfer“ von Ausbeutungspraktiken dargestellt (Aldridge/Becker 2002, S. 218).⁹

Im Falle der in großer Armut lebenden Kinder in den Ländern des Südens spitzt sich diese paradoxe Situation noch zu. Das mit dem Kindheitsstatus in den relativ wohlhabenden Ländern des Nordens versprochene „Privileg“, von Pflichten und Verantwortung weitgehend entlastet zu sein, ist ihnen gänzlich verwehrt. Obwohl die UN-Kinderrechtskonvention auch ihnen Rechte auf Schutz, Versorgung und Partizipation attestiert, können sie in der Praxis davon kaum Gebrauch machen, ihnen bleiben fast nur Pflichten. Mehr noch, auch wenn sie, z.B. aus dem Gefühl der Solidarität mit ihren Familien, diesen nachkommen, wird ihnen in der Gesellschaft und von Seiten der politischen Instanzen die Anerkennung dafür verweigert. Vollends paradox wird die Situation für sie, wenn sie durch eine Politik, die ihnen die Arbeit verbietet und auf deren Abschaffung abzielt, als arbeitende Kinder in eine Situation der Rechtlosigkeit versetzt werden, die bis zu ihrer Kriminalisierung gehen kann.

Der italienische Sozialwissenschaftler Schibotto (vgl. 2005, S. 182) zieht daraus den Schluss, man könne nicht eine Bürgerschaft von Kindern anstreben, ohne „in irgendeiner Form das Problem des Ausschlusses der Kinder und Jugendlichen anzugehen“. Mit Blick auf arbeitende Kinder fügt der peruanische Pädagoge Cussiánovich (vgl. 2005, S. 183) hinzu, dass es nur Sinne mache, von Bürgerschaft zu sprechen, wenn diese verstanden werde „als soziale Beziehung auf der Basis von Gleichheit und Freiheit, nicht aber Unterwerfung und Abhängigkeit und nicht in einer Hierarchie, die diskriminiert und ausschließt“. Wirkliche Bürgerschaft von Kindern sei nur möglich, wenn diese nicht als „Objekt von Investitionen“ für die Zukunft oder gar nur als „Kostenfaktor“, sondern als „produktive ökonomische Subjekte“ gesehen und anerkannt werden, die für die

Gesellschaft und ihre Familien lebensnotwendige Aufgaben leisten (ebda., S. 185).

3. Bürgerschaft trotz Machtlosigkeit?

Ein konstantes Thema in Schriften über Kinderrechte ist, dass Kinder und junge Leute ein tiefes Gefühl von Machtlosigkeit und Ausschluss empfinden (*Lansdown* 2002). Es stellt sich die Frage, was dies für das Subjekt- bzw. Akteurs-Verständnis von Kindern bedeutet, das für die heutigen Kindheitswissenschaften konstitutiv ist. Werden Kinder durch Ausschluss, Marginalisierung und die Vorenthaltung politischer Rechte zu Objekten verdinglicht, oder ist das Gefühl von Machtlosigkeit und Ausschluss gerade ein Beleg dafür, dass Kinder sich als Subjekte wahrnehmen, die sich mit der Verdinglichung zum Objekt nicht abfinden? Mit anderen Worten: Lässt sich vorstellen, dass Kinder trotz empfundener Machtlosigkeit und unzureichender politischer Rechte effektiv auf das politische Leben Einfluss nehmen oder dies zumindest versuchen?

Den Schlüssel zu dieser Frage sehe ich darin, dass Kinder sich bewusst werden, heute auf vielfältige Weise am sozialen und wirtschaftlichen Leben beteiligt zu sein. Diese Beteiligung nimmt, wie oben gezeigt, häufig Formen an, die für die Kinder eher Nachteile als Vorteile mit sich bringen und sie findet in der Regel nicht die angemessene Anerkennung. Aber sie kann eine Basis dafür bilden, dass Kinder sich ihrer Bedeutung für die Gesellschaft versichern und den Anspruch erheben, eine nicht nur anerkannte, sondern auch einflussnehmende Rolle in der Gesellschaft zu spielen.

Bürgerschaft in diesem Sinne ist das Ergebnis eines Lernprozesses auf Seiten der Kinder (und der Erwachsenen im Verhältnis zu den Kindern). Diesen Lernprozess verstehe ich allerdings nicht in der Weise – wie es in der Politischen Bildung oder Demokratiepädagogik noch immer üblich ist – dass die Kinder mittels induziertem Kompetenzzuwachs zur Bürgerschaft erst befähigt werden müssten, sondern dass sie auf konkrete Erfahrungen des „Gebrauchtwerdens“ und des eigenen Beitrags zum gesellschaftlichen Leben Bezug nehmen und sich ihrer „Wichtigkeit“ bewusst werden. Den Rahmen solcher Lernprozesse können sowohl pädagogische Projekte bilden, die auf das *Empowerment* von Kindern und die Förderung ihres Selbstvertrauens gerichtet sind, als auch soziale Bewegungen, die von Kindern (oft mit Unterstützung solidarischer Erwachsener) selbst organisiert und geleitet werden.

**Bürgerschaft als Ergebnis
eines Lernprozesses auf
Seiten der Kinder**

In allen Gesellschaften – ob im Norden oder im Süden – „nehmen Kinder am sozialen Leben teil – sei es in der Haus-, Sorge- oder Erwerbsarbeit, sei es beim politischen Protest, dem Zusammenhalt der Familie oder ‚auf der Straße‘“ (*Roche* 1999, S. 484). Dabei handelt es sich allerdings um äußerst verschiedene Formen von „Partizipation“. Sie reichen von einer Partizipation im „funktionalen“ Sinn der Ausübung vorgeschriebener Rollen oder der sozialen Integration in die bestehende Gesellschaft und ihres besseren Funktionierens,¹⁰ bis hin zu einer im „transformationalen“ Sinn kritischen, auf die Verbesserung der Le-

bensverhältnisse und der sozialen Anerkennung zielenden Einflussnahme. Als Ort einer solchen ist das lokale (kommunale) Umfeld und der nationalstaatliche Rahmen ebenso relevant wie eine globale Perspektive, die rasch fortschreitende Globalisierungsprozesse und globale Interdependenzen in Rechnung stellt.

Während in der „klassischen“ Partizipationsforschung unter *politischer* Partizipation die formal demokratische Beteiligungsmöglichkeit an Wahlen, Parteien und Parlamenten verstanden wurde, wird seit den 1980er Jahren besonders in der interkulturell orientierten Demokratie- und Partizipationsforschung der Partizipationsbegriff über die formal-demokratischen Grenzen hinaus erweitert. Es werden „informelle“ Aspekte politischer Partizipation miteinbezogen, wie z.B. soziale Protestbewegungen oder Selbsthilfenetzwerke. Als wesentlich gilt „der Aufbau von Solidargemeinschaften und die Einforderung von Teilhabe und Mitverantwortung auf der Bühne der (lokal-) politischen Öffentlichkeit. Politisches Empowerment realisiert sich so in Prozessen der Selbstveränderung (Erweiterung der Vorräte personaler Kompetenzen zur Gestaltung der Lebenswelt und Umwelt) wie auch in Prozessen der Sozialveränderung. Sie ist dort erstritten, wo Menschen gemeinsam mit anderen zu kritischen Akteuren auf der Bühne der lokalen bürgerschaftlichen Öffentlichkeit werden und durch kollektiven Widerstand und kritische Aktion in ‚Sphären der Gerechtigkeit‘ eintreten“ (Herriger 1997, S. 186; neuerdings auch Hoecker 2006).

neues Konzept von Bürgerschaft

Aus solchen Überlegungen ergibt sich ein Konzept von Bürgerschaft, das nicht nur die Abhängigkeit der Kinder von den Erwachsenen in den Blick nimmt, sondern die (in der Regel verborgene) gegenseitige Abhängigkeit von Kindern und Erwachsenen im Sinne eines „Gebens und Nehmens“ (Alderson 2000, S. 62) aufgreift. „Alle Mitglieder einer Gesellschaft sind im Hinblick auf die Fortführung und zukünftige Existenz der Gesellschaft abhängig von den Kindern. (...) Ein Ausgangspunkt jeder Re-Formulierung von Bürgerschaft muss mit einer Re-Evaluierung der solidarischen, nicht-vertraglichen Interdependenzen beginnen“ (Cockburn 1998, S. 109f.). Dies gilt auch für ganz junge Kinder, die zwar mehr als ältere Kinder auf Erwachsene angewiesen sind, aber umgekehrt auch für Erwachsene zumindest emotional große Bedeutung besitzen

In der Frage der Bürgerschaft müssen Kinder nicht verstanden und behandelt werden, als seien sie Erwachsene, sondern sie können Anerkennung finden auf der Basis „sozialer Differenz“. „Kinder sollten als gleiche Bürger betrachtet werden mit dem Recht, der Gesellschaft als ‚verschieden gleiche‘ Mitglieder anzugehören“ (Lister 2006, S. 25; über den Bezug zur feministischen Diskussion siehe Lister 2003). Zudem ist zu bedenken, dass auch nicht alle Kinder gleich sind, sondern sich nach Alter, Lebenslagen und sozialen Kompetenzen unterscheiden. Wenn diese Unterschiede nicht berücksichtigt und ausdrücklich thematisiert werden, besteht die Gefahr, dass Kinder, die aus privilegierten sozialen Verhältnissen stammen, die sozial benachteiligten Kinder dominieren und so zusätzlich zu deren Diskriminierung beitragen.

Autonomie als Gretchenfrage der Bürgerschaft von Kindern

Mitunter wird davor gewarnt, die Frage der Autonomie zur Gretchenfrage der Bürgerschaft von Kindern zu machen. Sie könne zwar dazu beitragen, die soziale Position der Kinder zu stärken, sei aber angesichts der faktischen Interdependenzen und

„polymorphen“ Machtverhältnisse letztlich eine „liberale Illusion“ (Cockburn 1998, S. 116). Wer zu solchen meines Erachtens problematischen Schlussfolgerungen gelangt, hat selbst ein „liberales“ Autonomieverständnis, das die Individuen nicht als soziale Subjekte, sondern als vereinzelt Monaden denkt. Nach meinem Verständnis ist der Anspruch auf Autonomie unverzichtbar, wenn der Gedanke der Differenz auf der Basis von Gleichheit ernst genommen werden soll. Im Falle der Bürgerschaft von Kindern heißt dies, dass Kinder das Recht und die Möglichkeit haben müssen, eigene gruppenspezifische Interessen zu artikulieren und in der Gesellschaft zur Geltung zu bringen – auch dann, wenn sie von den Erwartungen der dominierenden Erwachsenen verschieden sind. Um soweit zu kommen, brauchen sie soziale Räume, in denen sie „zu Hause“ sind und sich selbst finden können.

4. Bürgerschaft von unten

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass Bürgerschaft nicht in einem bloß rechtlichen Sinne oder gar nur in der Weise verstanden werden kann, „sich in der Position des Regiert Werdens zu befinden“ (Roche 1999, S. 484), sondern als eine Form alltäglichen Handelns, das sich auf Rechte berufen, aber auch gänzlich unabhängig von diesen stattfinden kann, z.B. in Protestbewegungen mit gezielten Regelverletzungen, deren Akteure nicht darauf warten, bis ihnen Rechte gewährt werden.

Jedenfalls wäre es verkürzt, Bürgerschaft nur im Sinne von Staatsbürgerschaft zu verstehen, die sich auf staatliche Anerkennung oder einen Rahmen formaler Institutionen kapriziert. Dies wäre gerade bei Kindern UN-Kinderrechtskonvention problematisch, da ihnen im formalen Sinn bisher nur wenige politische Rechte zugestanden werden. Auch die in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten, vielfach als revolutionäre Neuerung gepriesenen Partizipationsrechte bleiben, so wichtig sie sind, auf den vorpolitischen Raum beschränkt und sehen eine direkte Einflussnahme von Kindern auf politische Entscheidungsprozesse nicht vor.¹¹ Gerade für Kinder wäre angebracht, „eine eher horizontale Form von Bürgerschaft zu erwägen, welche die Beziehungen innerhalb der Zivilgesellschaft ins Auge fasst und darauf achtet, wie Kinder hier positioniert sind“ (Roche 1999, S. 476). Auf diese Weise können „neue Beziehungen entdeckt werden und es kommen neue Fragen zum Umgang mit Macht und Gerechtigkeit auf“ (ebd.).

Dies war schon der Grundgedanke von Partizipationsansätzen, die in den 1920er Jahren in Deutschland und Österreich unter den Bezeichnungen „Schulgemeinde“ und „Kinderrepublik“ diskutiert und teilweise praktiziert wurden (Bernfeld 1969/1928; Giesecke 1981, S. 120ff.). „Schulgemeinde“ und „Kinderrepublik“
 Unter Schulgemeinde – ein Begriff, der auf den Reformpädagogen Gustav Wyneken (vgl. 1913) und die von ihm begründete „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ zurückgeht – wurde eine grundlegend demokratisierte pädagogische Einrichtung (Schule, Fürsorgeheim) verstanden, in der Kinder und Erzieher gleichberechtigt sind und in der an die Stelle des Disziplinarrechts der

letzteren ein gemeinsames Entscheidungsrecht aller tritt. Die Rede von der Kinderrepublik – ein Begriff, der auf den sozialistischen Pädagogen *Kurt Löwenstein* (vgl. 1924) und die von ihm geleitete Kinderfreunde-Bewegung zurückgeht – war auf Ferienlager bezogen, die von (in der Regel mehr als tausend beteiligten) Kindern selbst regiert werden. Schulgemeinde und Kinderrepublik wurden nicht einfach als eine Art Sandkastenspiel konzipiert, in dem Demokratie simuliert und geübt wird, sondern die Kinder sollten erleben (und lernen) können, dass solidarisches Handeln in großer Zahl möglich, lustvoll und erfolgreich sein kann. Ähnliche Gedanken wurden später in den 60er Jahren auch in der Schülerbewegung (*Liebel/Wellendorf* 1969) und der Kampagne gegen die Fürsorgeerziehung (*Brosch* 1971) artikuliert. Oder sie kommen seit den 80er Jahren in den sozialen Bewegungen von Kindern in den Ländern des Südens zum Ausdruck (*Liebel* 1994; *von Möllendorff* 2005; *Nnaji* 2005; *Thiel* 2006).

Vor diesem Hintergrund sehe ich in dem, was ich als Bürgerschaft von unten bezeichne, eine spezifische Form der Bürgerschaft, die bei Kindern (und Jugendlichen) möglich und vielleicht sogar eher als bei Erwachsenen zu erwarten ist. Darunter verstehe ich, dass Kinder gerade im Bewusstsein vorenthaltener (bzw. nicht eingelöster, nicht respektierter) Rechte sich das „Recht“ herausnehmen, als seien sie bereits Bürger/innen. Gerade weil ihnen solches Tun in der Regel den Vorwurf einträgt „schlechte Bürger“ zu sein (*Milne* 2005), ist es wichtig, die Art und Weise zu beachten und anzuerkennen, „in der Kinder der Handlungsmacht von Erwachsenen widerstehen und sie herausfordern. Dies geschieht nicht immer auf klarem oder konstruktivem Weg. Doch die Wahlmöglichkeiten, die Kindern als einer relativ machtlosen Gruppe in der Gesellschaft offen stehen, unterscheiden sich von denen der relativ Mächtigen“ (*Roche* 1999, S. 478). Angesichts einer Erwachsenenwelt, die Kindern kaum zuhört und ihnen weitgehend politische Rechte verweigert, haben sie nicht viele Alternativen, um sich an anerkannten politischen Handlungsformen zu beteiligen. „Kinder müssen da beginnen, wo sie sozial positioniert sind. Das heißt, sie müssen sich eigene Räume schaffen in einem Raum, den sie nicht selbst bestimmen können“ (ebda., S. 479).

Negt (vgl. 1997) spricht in diesem Zusammenhang von „Kinder-Öffentlichkeit“ als einer „halbautonomen Protestform“. Sie entstehe, wenn Kindheit zu einem von der Erwachsenengesellschaft „abgespaltenen Lebenszyklus“ werde und als solchermaßen „privatisierter“ Lebensraum gleichzeitig „Objekt des öffentlichen Interesses geworden ist“ (ebda., S. 95). So sei sie zu verstehen als „Ausdruck von Herrschaft und Protest dagegen in einem. Sie verschafft den Kindern jenen Interpretationsrahmen ihrer Bedürfnisse, ihres Verhaltens und Denkens, den sie brauchen, um nicht bloße Objekte zu bleiben. Als einzelne können sie die Übermacht der Erwachsenen nicht brechen; sie sind auf Öffentlichkeit als eine kollektive Protestform angewiesen, weil sie sich nur dadurch vom Gefühl absoluter Ohnmacht etwas befreien zu können“ (ebd.). Allerdings sei Kinderöffentlichkeit nicht zu verwechseln mit einem „Reservat“, das Erwachsene für Kinder bereithalten und einrichten, sondern sie bedeute „Gebrauch ihrer eigenen Ausdrucksmittel“ (ebda., S. 96). Sie könne sich nur bilden, wo der private Raum überwunden wird und Eigenaktivität von Kindern möglich wird.

So sei ein wesentliches Element von Kinderöffentlichkeit der „Produktionsprozess von Erfahrungen“, sofern dieser „auf der Selbstorganisation der Kinder“ beruht (ebda., S. 97f.).

Bürgerschaft von unten ist in diesem Sinn keine individuelle Angelegenheit, die in das Belieben einzelner Kinder gestellt ist. Sie hat nur eine Chance auf Realisierung, wenn unter den handelnden Kindern ein Bewusstsein gemeinsamer Interessen entsteht. Das ist nicht für alle Kinder in gleicher Weise und in gleichem Maße möglich, denn gemeinsame Interessen sind nicht nur eine Frage gemeinsamen Alters (zwischen einem Dreijährigen und einer Dreizehnjährigen gibt es nicht unbedingt viele Gemeinsamkeiten, sehr wohl aber Distinktionswünsche). Ähnlich wie bei Erwachsenen muss auch bei Kindern erst eine Gemengelage entstehen, in der sich ähnlich gelagerte Erfahrungen bündeln und zum gemeinsamen Handeln drängen.

Die sozialen Bewegungen von Kindern in den Ländern des Südens sind ein lehrreiches Beispiel, wie so etwas gelingen und was daraus entstehen kann. Sie werden von Kindern getragen, die auf den ersten Blick alles andere als günstige Voraussetzungen mitbringen, um sich selbstbewusst Gehör und Aufmerksamkeit zu verschaffen. In ihrem Leben sind sie mehrfach benachteiligt: als Kinder werden sie nicht besonders ernst genommen; als in Armut lebende Kinder haben sie vergleichsweise geringe Bildungschancen, werden häufig sozial diskriminiert und haben kaum Gelegenheiten, positive Erfahrungen zu machen, die ihr Selbstvertrauen stärken. Bei Kindern ethnischer Minderheiten kommt meist hinzu, dass sie rassistischen Vorurteilen und Ausgrenzungen unterliegen. Bei Mädchen kommt häufig hinzu, dass ihnen verwehrt wird, sich außerhalb des Hauses an den Gesellungsformen und Aktivitäten Gleichaltriger zu beteiligen.

Die sozialen Bewegungen von Kindern in den Ländern des Südens

In den Kinderbewegungen des Südens geht der vermutlich entscheidende Impuls für den Zusammenschluss von der gemeinsam geteilten Erfahrung aus, trotz vielfältiger Benachteiligung und Diskriminierung im Alltag lebenswichtige Aufgaben zu erfüllen. Die Notwendigkeit etwas „tun“ zu müssen, um nicht unterzugehen, führt im Alltag vieler Kinder zu spontanen Gruppenbildungen, deren „Selbsthilfe“ oft als frühe oder versteckte Form von Delinquenz abgewertet und kriminalisiert wird. Während diese Spontangruppen sich oft in die paradoxe Situation versetzt sehen, Gesetze zu übertreten, um zu ihrem Recht zu kommen, entsteht in den eher organisierten Formen von Kinderbewegungen selber ein ausgeprägtes Rechtsbewusstsein. Sie agieren mit offenem Visier, fordern ausdrücklich Rechte ein und formulieren solche teilweise sogar selbst.

Dies ist insofern erstaunlich, da den Kindern in ihrem Alltag das Denken in Kategorien von kodifizierten „Rechten“ fremd ist. Sie stehen allem, was mit Recht und Gesetzen zu tun hat, im Allgemeinen skeptisch gegenüber oder zeigen wenig Interesse daran. Die Rechtssphäre ist eine Domäne von Erwachsenen. Kinder können (bisher) weder Gesetze machen, noch Recht sprechen, denn die politische Anerkennung als „Staatsbürger/innen“, die hierzu die Voraussetzung bildet, wird ihnen bis heute vorenthalten. Meist bringen die Gesetze für Kinder unangenehme Erfahrungen mit sich, indem sie vorrangig ihre Handlungsfreiheit einschränken, sei es dass ihnen bestimmte Handlungen als „Minderjährige“ verboten sind, sei es dass die Gesetze, wenn sie Vorteile mit sich bringen, nur für

Erwachsene (ab einem bestimmten Alter) gelten. Afrikanische Kinder sehen sich z.B. Gesetzen aus der Kolonialzeit gegenüber, die ihnen verbieten, zu „hausieren“ oder sich zum Verkaufen oder Betteln auf der Straße aufzuhalten (Coly/Terenzio 2005). Kinder, die in Lateinamerika auf der Straße arbeiten, machen gerade jetzt die Erfahrung, dass Gesetze und Konventionen, die angeblich ihrem Schutz dienen sollen, in polizeiliche Verfolgung und Aktionen „sozialer Säuberung“ münden.¹² Solche Gesetze versetzen vor allem Kinder, die in Armut leben und ihrer Familie beistehen wollen, in einen Zustand der „Illegalität“, der für sie noch größere Probleme mit sich bringt, als lediglich „keine Rechte“ zu besitzen.

Wenn sie sich gleichwohl auf Rechte berufen und auf Rechten bestehen, hat dies wohl damit zu tun, dass sie sich mit ihren Bewegungen eigene soziale Räume erkämpft haben, in denen sie die Erfahrung gegenseitigen Respekts und des Nutzens eigener Regeln machen können. Die Rechte, die sie formulieren, sind zwar von dem Kinderrechtsdiskurs beeinflusst, der seit Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention auch bei Kindern auf offene Ohren trifft, aber sie gründen in erster Linie auf ihren eigenen Erfahrungen und beziehen sich unmittelbar auf ihre Lebensrealität. Sie sind keine Kompromissformeln und allgemeinen Grundsätze, die weiten, fast beliebigen Raum für Interpretationen lassen, sondern konkrete Handlungsanleitungen in erlebten oder vorstellbaren Lebenssituationen. Dies sei an zwei Beispielen aus Afrika gezeigt.

Auf einem Treffen von Kindern aus südafrikanischen Townships, das vom Kindercharta 27. Mai bis 1. Juni 1992 – zwei Jahre vor dem Ende der Apartheid – stattfand, wurde eine *Kindercharta* beschlossen. In ihr heißt es unter anderem (zit. nach terre des hommes 1992, S. 17f.):

- Alle Kinder haben das Recht, gegen politische Gewalt und Gewalt in Townships geschützt zu werden und einen „sicheren Platz“ zu finden, und sie haben ein Recht auf Einrichtungen, an die sie sich um Hilfe und Schutz vor Gewalt wenden können.
- Kinder haben das Recht, „Nein“ zur Gewalt zu sagen (...und...) Jugendgruppen zu gründen, die sie vor dem Missbrauch schützen.
- Alle Kinder haben das Recht, gesundheitliche und medizinische Versorgung zu fordern, ohne die Erlaubnis ihrer Eltern oder Betreuer einzuholen.
- Alle Lehrer sollten qualifiziert sein und die Kinder mit Geduld, Respekt und Würde behandeln. Alle Lehrer sollten ausgebildet und vorbereitet sein, um sicherzustellen, dass sie die Rechte der Kinder schützen.
- Allen Kindern, die keine Familie haben, sollte innerhalb der Gemeinschaft, in der sie leben, ein ordentlicher und sauberer Platz zugewiesen werden, an dem sie untergebracht werden, Kleidung und Nahrung erhalten.
- Alle Kinder haben das Recht auf Schutz vor Sklaverei und der durch die Eltern oder die Familie per Erbschaft übertragene Verpflichtung zur Arbeit.
- Alle Kinder haben das Recht, an der Regierung des Landes teilzuhaben, und den Verhandlungen mit Kindern über ihre Rechte und ihre Situation sollte besondere Aufmerksamkeit zugute kommen.

Auf der Gründungsversammlung der Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher Afrikas, die vom 18. bis 23. Juli 1994 in Bouaké (Elfenbeinküste) stattfand, formulierten die Delegierten *12 Rechte* und erläuterten sie in der folgen-

den Weise (zit. in: *Liebel/Overwien/Recknagel* 1999, S. 78f.; die Übersetzung aus dem Französischen wurde von mir redaktionell überarbeitet):

- *Das Recht, einen Beruf zu erlernen*
Wir müssen uns organisieren, um innerhalb der von uns, vom Staat oder von Einzelnen geschaffenen Ausbildungssysteme einen Platz zu erhalten. Wir brauchen finanzielle Unterstützung zur Ausbildung, um das Recht auf Ausbildung auch dann umzusetzen, wenn wir tagsüber arbeiten.
- *Das Recht, im Dorf zu bleiben*
Wir arbeiten vielfach in den Dörfern und verdienen wenig. Wir werden nicht respektiert, werden ausgebeutet und viele werden bedingungslose Opfer von zahlreichen Krankheiten, um die sich niemand kümmert. Wir wollen im Dorf bleiben, um Aktivitäten zu entwickeln, die uns erlauben, für uns selbst zu sorgen. Hierzu müssen wir uns auf der Ebene von Dorfversammlungen organisieren.
- *Das Recht, unsere Arbeiten in vollkommener Sicherheit auszuführen*
Wir haben das Recht, ohne Behinderung durch Menschen und durch Behörden zu arbeiten (nicht schlecht behandelt zu werden, Vertrauen zu uns als arbeitenden Menschen aufzubauen).
- *Das Recht auf Ansprüche und auf eine gerechte Justiz*
Die Kinder haben in den Augen der Besitzenden, der Arbeitgeber und der Behörden niemals Recht. Und dennoch sind alle Menschen vor dem Gesetz gleich. Wir erheben Anspruch auf diese Gleichheit und darauf, in der Wahrheitsfindung unterstützt zu werden, wenn wir uns ungerecht behandelt glauben.
- *Das Recht, sich zu erholen und zu spielen*
In den Stadtvierteln müssen Spielplätze für Kinder eingerichtet werden, es muss uns Freizeit gewährt werden; es muss uns (den „Dienstmädchen“) erlaubt werden, fernzusehen und Samstag und Sonntag mit unseren Freunden zu spielen.
- *Das Recht, angehört zu werden*
Man muss uns achten, damit das, was wir sagen, auch berücksichtigt wird. Die Erwachsenen und die Behörden müssen uns zu Rate ziehen, wenn es um Gesetze und Entscheidungen geht, die uns betreffen.
- *Das Recht auf leichte und begrenzte Arbeit*
Die Arbeit wird vorab besprochen, damit sie gemäß unserem Alter nicht zu schwer sei, doch später wird das Besprochene nicht berücksichtigt. Die Arbeitszeit ist dehnbar: wir beginnen früh und arbeiten bis spät. Man sollte uns dieselbe Arbeit und Arbeitszeit zutrauen, die man dem eigenen Kind zutrauen wagt.
- *Das Recht auf Respekt*
Man muss unseren Beruf, unseren Beitrag zur Wirtschaft anerkennen und man muss erkennen, dass wir Menschen sind, Kinder, die aktiv an der gesamten Entwicklung unseres Landes mitwirken.
- *Das Recht auf Krankheitsurlaub*
Man muss den Kranken Urlaub geben, damit sie wieder zu Kräften kommen und die Krankheit überwinden können.

- *Das Recht zur Gesundheitspflege*
Man muss das Recht haben, sich pflegen zu können, auch wenn man nichts besitzt. Wir müssen ebenso wie Schüler von der begünstigten Gesundheitspflege profitieren.
- *Das Recht, lesen und schreiben zu lernen*
Man muss zunächst auf französisch und portugiesisch schreiben und lesen lernen, ...dann in unseren Sprachen. Es müssen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen in unseren Stadtvierteln geschaffen und gefördert werden.
- *Das Recht, sich zu organisieren und seine Meinung zu äußern*
Jeder hat das Recht, sich zu organisieren: sich zusammenzuschließen, sich zu vereinigen, einstimmig zu sprechen, die Gruppeninteressen zu verteidigen. Jeder hat das Recht, seine Meinung zu äußern: ohne Einschränkungen zu sprechen, die Möglichkeit, zu sagen, was man denkt, angehört zu werden, schließlich seine Meinung abzugeben.
Wir müssen unsere Arbeit respektieren und lieben, uns selbst respektieren, den Älteren zuhören, verlässlich sein und frei bleiben, dürfen uns nicht prostituieren. Wir müssen uns selbst um ein beispielhaftes Verhalten bemühen. Wir müssen an das, was wir tun, glauben und daran glauben, dass die Vereinigung Kraft gibt. Wir müssen uns organisieren und gesetzlich anerkannte Vereinigungen schaffen.

Auch in anderen Kinderbewegungen und auf anderen von Kindern geleiteten Treffen werden immer wieder vergleichbare Rechte aufgestellt. Sie orientieren sich teilweise an der KRK, gehen aber in wesentlichen Punkten darüber hinaus oder berühren Fragen und Probleme, die in der KRK nicht oder nur in allgemeinen Formeln zur Sprache kommen. Typisch für solche Rechte ist nicht nur, dass sie meistens konkret und situationsbezogen sind, sondern dass sie von den organisierten Kindern selbst, wo immer möglich, umgesetzt oder ihre Umsetzung mit eigenen Aktionen eingefordert wird. So überprüfen die in der afrikanischen Bewegung organisierten Kinder und Jugendlichen auf ihren alle zwei Jahre stattfindenden Treffen, wie weit ihre *12 Rechte* erfüllt wurden und warum es bei einigen besondere Widerstände und Schwierigkeiten gab.

In anderen Fällen werden Verhandlungen mit Behörden geführt und gelegentlich kommt es auch zu Vereinbarungen, die aus den geforderten Rechten Realität werden lassen. So hat etwa die Bewegung der arbeitenden Kinder Boliviens mit dem Bürgermeister von La Paz einen Vertrag geschlossen, der den Kindern garantiert, die öffentlichen Plätze der Stadt für ihre Arbeit frei nutzen zu können und nicht, wie bisher, immer wieder von der Polizei und privaten Wachleuten vertrieben zu werden. In der peruanischen Hauptstadt Lima vereinbarte die Kinderbewegung mit der Stadtverwaltung ein Arbeits- und Ausbildungsprojekt für Kinder („chicos ecológicos“), die sich bisher mit Betteln, Klauen oder Prostitution auf der Straße durchschlagen mussten. In anderen Ländern wurde erreicht, dass die Polizei die Mitgliedsausweise der Kinderbewegung anerkennt und die Kinder vor aggressiven Autofahrern und Passanten schützt. Oder es wurden – mit Unterstützung von NGOs oder Nachbarschaftsgruppen – eigene Werkstätten und Schulen eingerichtet, in denen Arbeiten und Lernen miteinander verbunden und die Würde und die Erfahrungen der Kinder respektiert werden.

Die auf die beschriebene Weise zustande kommenden Rechte und die Aktionen für ihre Umsetzung sind Ausdruck dessen, was ich Bürgerschaft von unten nenne. In ihnen manifestieren sich nicht nur Ansprüche auf Schutz, staatliche Leistungen und Partizipation, sondern eine Praxis, die auf Selbstorganisation beruht und die Möglichkeit einer gestaltenden Rolle von Kindern in der Gesellschaft unterstreicht.

Anmerkungen

- 1 Elmar Rieger, der Übersetzer der Schriften des britischen Soziologen *Thomas H. Marshall*, merkt zur Übersetzung des Begriffs *citizenship* ins Deutsche an: „Im englischen und amerikanischen Sprachgebrauch verweist ‚citizenship‘ stärker als in der deutschen politischen Sprache auf Bürgerrechte und die damit verknüpfte aktive Rolle der Bürger bei der Diskussion und Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten, als auf Staatsbürgerschaft im Sinne eines vorrangig rechtlich definierten und eher passiv orientierten Konzepts der Mitgliedschaft in einem Staat“ (in *Marshall* 1992, S. 33). Als Synonym für den englischen Begriff *citizenship* verwende ich im Folgenden den Begriff Bürgerschaft.
- 2 Quer zu dieser Unterscheidung werden in Auseinandersetzung mit dem *Citizenship*-Konzept von *Thomas H. Marshall* (vgl. 1950), das auf die Integration und Partizipation der Arbeiterschaft im demokratischen Nationalstaat zielt, auch Ansätze vertreten, die in Anerkennung der sozialen und kulturellen Charakteristiken und Selbstdefinitionen verschiedener Bevölkerungsgruppen für ein „differenziertes“ Verständnis von Bürgerschaft(en) plädieren (z.B. *Young* 1989; *Kymlicka/Norman* 1995) oder angesichts der schwindenden Bedeutung der Nationalstaaten „multiple“ bzw. „transnationale“ Konzepte von Bürgerschaft für angemessener halten (z.B. *Held* 1995; zusammenfassend *López Jiménez* 1997).
- 3 Andere Autoren fügen diesen Rechten weitere hinzu, etwa ökologische und reproduktive Rechte (z.B. *Held* 1989), allerdings begrenzt auf Erwachsene.
- 4 Vgl. die Darstellung der Kinderrechtsbewegungen in *Liebel* 2007.
- 5 Im französischen Sprachgebrauch entspricht dies der Unterscheidung von *citoyen* und *bourgeois*.
- 6 Zu Großbritannien vgl. *Scott* 2002; zu Deutschland vgl. *Liebel* 2006.
- 7 Dies gilt um so mehr für Kinder in den Ländern des Südens.
- 8 Für Deutschland vgl. *Zeiger* 2004 und *Hungerland/Wihstutz* 2005.
- 9 Ein anderes, insbesondere in den Medien beliebtes Gegensatzpaar zu den „kleinen Engeln“ sind die „kleinen Teufel“ (*Prout* 2003).
- 10 In der Entwicklungspolitik wird funktionale Partizipation auch als Voraussetzung der Effektivität von Projekten verstanden.
- 11 Die in der KRK formulierten „Partizipationsrechte“ entsprechen den bürgerlichen, aufs Individuum bezogenen Freiheitsrechten, umfassen jedoch keine explizit politischen Rechte, wie Wahlrecht, Petitionsrecht oder die Befugnis, Recht zu setzen und Recht zu sprechen.
- 12 So geschehen in Bolivien, Paraguay, Peru, Ecuador, Kolumbien und anderen Ländern Lateinamerikas unter Bezug auf die ILO-Konvention Nr. 182 über die „schlimmsten Formen der Kinderarbeit“, mitunter in Verbindung mit Gesetzen oder Verordnungen gegen Bettelei.

Literatur

- Alderson, P.* (2000): Young children's rights. Exploring beliefs, principles and practice. – London.
- Aldridge, J./Becker, S.* (1995): Children who care: rights and wrongs in debate and policy on young carers. In: *Franklin, B.* (Hrsg.): The handbook of children's rights. – London/New York, S. 119-130.
- Aldridge, J./Becker, S.* (2002): Children who care: rights and wrongs in debate and policy on young carers. In: *Franklin, B.* (Hrsg.): The new Handbook of children's rights. – London/New York, S. 208-222.
- Bernfeld, S.* (1969): Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf (zuerst 1928). In: *Werder, L. von/Wolff, R.* (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. – Darmstadt, S. 388-467.
- Brosch, P.* (1971): Fürsorgeerziehung. Heimterror und Gegenwehr. – Frankfurt/M.
- Cockburn, T.* (1998): Children and citizenship in Britain: A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*, 5, 1, S. 99-117.
- Cockburn, T.* (2005): Children as participative citizens: A radical pluralist case for 'child-friendly' public communication. In: *Invernizzi, A./Milne, B.* (Hrsg.): Children's citizenship: An emergent discourse on the rights of the child?, *Journal of Social Sciences, Special Issue No. 9.* – Delhi, S. 19-29.
- Cussiánovich, A.* (2005): Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. *NATs*, 9, 13/14, S. 183-209.
- Fernández Steinko, A.* (2004): Clase, trabajo y ciudadanía. Introducción a la existencia social. – Madrid.
- Franklin, B.* (Hrsg.) (1995): The handbook of children's rights. – London/New York.
- Franklin, B.* (Hrsg.) (2002): The new handbook of children's rights. – London/New York.
- Giesecke, H.* (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. – München.
- Held, D.* (1989): Citizenship and autonomy. In: *Held, D./Thompson, J. B.* (Hrsg.): Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics. – Cambridge, S. 162-184.
- Held, D.* (1995): Democracy and global order. – London.
- Herriger, N.* (1997): Empowerment in der sozialen Arbeit. – Stuttgart.
- Hoecker, B.* (Hrsg.) (2006): Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest. – Opladen.
- Hungerland, B./Overwien, B.* (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? – Wiesbaden.
- Hungerland, B./Wihstutz, A.* (2005): Versorgende oder versorgte Kinder – arbeitende Kinder zwischen Verpflichtung und Verantwortungsübernahme. In: *Overwien, B.* (Hrsg.): Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. – Frankfurt/M., S. 203-224.
- Invernizzi, A./Milne, B.* (Hrsg.) (2005): Children's citizenship: An emergent discourse on the rights of the child? *Journal of Social Sciences, Special Issue No. 9.* – Delhi.
- Jans, M.* (2004): Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11, 1, S. 27-44.
- Kymlicka, W./Norman, W.* (1995): Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. In: *Beiner, W.* (Hrsg.): Theorizing citizenship. – Albany, S. 283-322.
- Lansdown, G.* (2002): Children's rights commissioners for the UK. In: *Franklin, B.* (Hrsg.): The new handbook of children's rights. – London/New York, S. 285-297.
- Liebel, M./Wellendorf, F.* (1969): Schülerelbstbefreiung. – Frankfurt/M.
- Liebel, M.* (1994): Wir sind die Gegenwart. Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika. – Frankfurt/M.
- Liebel, M.* (2001): Kindheit und Arbeit. – Frankfurt/M.
- Liebel, M.* (2006): Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 98, 1, S. 11-27.
- Liebel, M.* (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. – Weinheim/München.
- Liebel, M./Overwien, B./Recknagel, A.* (Hrsg.) (1999): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. – Frankfurt/M.

- Lister, R.* (2003): *Citizenship. Feminist perspectives.* – Handmills.
- Lister, R.* (2006): *Children and Citizenship.* *Childright – a journal of law and policy affecting children and young people*, 223, S. 22-25.
- Löwenstein, K.* (1924): *Die Aufgaben der Kinderfreunde.* – Berlin.
- López Jiménez, S.* (1997): *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú.* – Lima.
- Marshall, T. H.* (1950): *Citizenship and social class.* – Cambridge.
- Marshall, T. H.* (1992): *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates.* – Frankfurt/M.
- Milne, B.* (2005): *Kinder als „gute“ und „schlechte“ Bürger.* In: Overwien, B. (Hrsg.): *Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten.* Frankfurt/M., S. 277-284.
- Negt, O.* (1997): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche.* – Göttingen.
- Nnaji, I. A.* (2005): *Ein Recht auf Arbeit für Kinder! Chance zu gesellschaftlicher Partizipation und Gleichberechtigung.* – Marburg.
- Overwien, B.* (Hrsg.) (2005): *Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten.* Frankfurt/M.
- Prout, A.* (2003): *Participation, policy and the changing conditions of childhood.* In: *Hallet, C./Prout, J.* (Hrsg.): *Hearing the voices of children. Social policy for an new century.* – London/New York, S. 11-25.
- Qvortrup, J.* (2005): *Varieties of childhood.* In: Ders (Hrsg.): *Studies in modern childhood. Society, agency, culture.* – Houndsmills, S. 1-20.
- Roche, J.* (1999): *Children: Rights, participation und citizenship.* *Childhood* 6, 4, S. 475-493.
- Schibotto, G.* (2005): *Reflexiones sobre el paradigma de la ciudadanía y sus aporías.* *NATs*, 9, 13/14, S. 177-182.
- Scott, C.* (2002): *Citizenship education: who pays the piper?* In: *Franklin, B.* (Hrsg.): *The new handbook of children's rights.* – London/New York, S. 298-310.
- Terre des hommes* (Hrsg.) (1992): *Materialien UN-Konvention über die Rechte des Kindes.* – Osnabrück.
- Thiel, H.* (2006): *Partizipation und Selbstbestimmung. Chancen zivilgesellschaftlicher Organisation indischer Straßenkinder.* – Frankfurt/M.
- Von Möllendorff, M.* (2005): *Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung.* – Oldenburg.
- Wyneken, G.* (1913): *Schule und Jugendkultur.* – Jena.
- Young, I.* (1989): *Polity and group difference: A critique of the ideal o universal citizenship.* *Ethics*, 99, S. 250-274.
- Zeiber, H.* (2004): *Hausarbeit – ein soziales Lernfeld für Kinder.* In: *Hungerland, B./Overwien, B.* (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* – Wiesbaden, S. 129-142.