

Anke Caspar-Jürgens, Vorsitzende der Organisation „Lernen ist Leben!“ – Bundesverband Natürlich Lernen! e.V., betreut die Seiten „Anders lernen“.



Am selben Ort zur gleichen Zeit tagten die Heinrich-Böll-Stiftung und das Forum der National Coalition (NC) im Abgeordnetenhaus zu Berlin. (Als NGO kontrolliert die NC, ein Zusammenschluss zivilgesellschaftlicher Organisationen, die Staatsregierungen bei ihrer Umsetzung der UN-Kinderrechte und legt der UN zu dem regelmäßig erscheinenden Staatenbericht eine unabhängige Stellungnahme vor.)

Während die einen nach den Möglichkeiten von „Demokratie lernen durch Handeln“ in der Schule fragten, diskutierten die anderen die „Rechte des Kindes im deutschen Schulwesen“. Sie erfuhren voneinander nur, weil besonders Eifrige sich keine der beiden Veranstaltungen entgehen lassen wollten. Symptomatisch für die noch sehr lückenhafte Vernetzung innerhalb der Kinderrechtsbewegung? Diese Synchronizität war wohl auch Ausdruck davon, dass vielfältig und vielerorts das Verständnis für die Notwendigkeit der Menschenrechte für junge Menschen wächst und auch das Engagement, sich dafür einzusetzen.

Die Demokratisierung von Schule und die Realisierung der UN-Kinderrechte sind zweifellos notwendige Schritte in der aktuellen Situation. Aber wirkungsvolle Lösungen erfordern zuvor, insbesondere den Kindern gegenüber, die Offenlegung der bestehenden rechtlichen, hierarchisch geprägten Grundlagede von Schule mit ihren Wurzeln in autoritären Gesellschaftssystemen. Dass Schule, rechtlich betrachtet, ein Zwangssystem ist, konnte sogar dort, in diesen ambitionierten Kreisen, nicht Thema werden, entweder, weil die Verantwortlichen darum nicht wissen – das ist sehr häufig der Fall – oder weil ihnen dieses Thema zu sehr tabubehaftet ist.

Frithjof Nagel, Sprecher der Bundesschülerkonferenz und einziger Vertreter der jungen Generation auf dem Treffen der NC, nennt diese Situation empört eine Scheindemokratie. Er erfahre sich in seiner Funktion als Vertreter der SchülerInnen häufig von Politikern als demokratisches Feigenblatt eingesetzt. So verwundert es nicht, dass die langfristigen Wirkungen von Trainings gegen Rechtsextremismus, Gewalt, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit nicht nur wirkungslos geblieben sind, die antidemokratische Haltung bei den Schülern hat sich sogar verstärkt.

Während in den Gremien unermüdlich analysiert, evaluiert, erprobt, geforscht und nach der besten Lösung für alle gesucht wird, packen engagierte Einzelkämpfer die Not beim Schopf und erringen die Genehmigung für ein Modellprojekt, wie zum Beispiel Thomas Heckner, der 1998 seine Idee von der unkonventionellen Unterstützung von Straßenkindern durch die Flex-Fernschule 1998 in die Tat umsetzte. Das Projekt war und ist erfolgreich bis heute:

„Ist das nicht bemerkenswert: Schulkarrieren scheitern. Heimerziehung bricht ab. Aber dann arbeiten Jugendliche selbstverantwortlich und erfolgreich an ihrer Integration.“

... 50 erfolgreiche Absolventen. 50 Mal Stolz auf die eigene Leistung. „Dies schreibt jubelnd die einzige in Deutschland von Kultusministerien tolerierte Fernschule „Flex“. Eigentlich ist es keine „Schule“, sie ist lediglich als Einrichtung zur ergänzenden Erziehungshilfe zugelassen. Kinder dürfen erst dorthin, wenn sie „schon in den Brunnen gefallen“ sind, ein letzter Versuch zur Vermeidung künftiger Belastungen, wenn nicht gar Bedrohungen der Gesellschaft. Ist die Flex-Fernschule (www.flex-fernschule.de) lediglich letzter Strohalm für Straßenkinder, SitzbleiberInnen und SchulverweigerInnen oder ist sie darüber hinaus Signal für eine grundsätzliche Änderung des rechtlichen Systems von Schule und mit ihr der Jugendhilfe? Das Geheimrezept dieser Schule? Die Schüler kommen freiwillig! Ihre Lehrerinnen und Lehrer begreifen sich als begleitende Partner von selbstverantwortlichen Menschen und unterstützen sie verständnisvoll und warmherzig in ihren Möglichkeiten. Darin erkenne ich die nachhaltige Verwirklichung von Demokratie und Kinderrechten. Die an diesem Projekt Beteiligten haben sich zu den Akteuren ihres Lebens gemacht. Wie schwer ihr Weg auch gewesen sein mag, die Erfahrung, sie selbst sein zu können, gab ihnen ihre Würde, ihre Selbstachtung zurück.“

www.bvnl.de

Lernen ist Leben Bundesverband Natürlich Lernen! e.V., Lange Straße 10, D-17440 Klein Jasedow,

Subjekt Kind

Die Subjektstellung des Kindes als Auftrag und Maßstab der Politik.
Von Reinald Eichholz.

Sind Frauen Objekte der (männlichen) Gesellschaft? Diese Frage beginnt sich zu erledigen. Sind Kinder (bis 18 Jahre) Objekte der (Erwachsenen-)Gesellschaft? Nachdem Pioniere aus den Humanwissenschaften den Boden dafür vorbereitet haben, beginnen nun Juristen wie Dr. Reinald Eichholz die Notwendigkeit für einen Paradigmenwechsel im Rechtsverständnis des Kindes mit Verweis auf die unbedingte Verbindlichkeit verfassungs- und völkerrechtlicher Grundwerte zu belegen. Aus der Rechtsprechung geht hervor, dass der Mensch nie zum Objekt herabgewürdigt werden darf. Geltende Rechte wie das Recht, vorrangig unter dem Gesichtspunkt ökonomischer Verwertbarkeit Lernziele für die Kinder festzulegen, erscheinen auf dem juristischen Prüfstand. Noch ist eine Gesellschaft, die auf Partnerschaftlichkeit und gegenseitiger Achtung beruht, schwer vorstellbar. Die rechtliche Anerkennung des Kindes als Subjekt ist ihr Beginn.

Am Beginn des vergangenen Jahrzehnts standen zwei kinderpolitisch bedeutsame Ereignisse: zum einen die Verabschiedung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) in Deutschland, und zum anderen war soeben auf völkerrechtlicher Ebene am 20. November 1989 das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes beschlossen worden. Beide Regelwerke weisen in dieselbe Richtung. Während aber das Übereinkommen der Vereinten Nationen ganz vom Denken des Kindes als eines eigenständigen Subjekts geprägt ist und dies auch in §1 KJHG ganz ähnlich lautet, merkt man dem Kinder- und Jugendhilfegesetz doch an, wie es sich nur langsam von der Vorstellung vom Kind als einem Objekt der Erziehung löst, wenn bei aller Betonung der subjektiven Rechtsstellung des Kindes angestrebt wird, das Kind „nicht als bloßes ‚Objekt‘ der Erziehung erscheinen zu lassen“ (Gesetzesentwurf der Bundesregierung zu §1 Absatz 1). Daran hat sich – zumal nach dem Inkrafttreten des Übereinkommens in Deutschland am 05. April 1992 – viel Kritik entzündet. Sie hat Wirkung gezeigt. Denn im Zug der Vorbereitung der Kindschaftsrechtsreform gewann die Überzeugung immer mehr an Boden, dass die Reform zu einem entschlossenen „Paradigmenwechsel von der Objektstellung zur Subjektstellung des Kindes“ führen sollte. Damit war im Denkansatz ein wichtiger Einklang auf internationaler und nationaler Ebene hergestellt.

Politische und gesellschaftliche Auftragslage

Denken und Handeln sind jedoch zweierlei. Schon bei der Verabschiedung der Kindschaftsrechtsreform ließ sich einwenden, dass der erstrebte Paradigmenwechsel in weiten Teilen nur Programm geblieben war. Und auch die Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen in praktische Lebenswirklichkeit steht noch in vieler Hinsicht am Anfang.

Ein wichtiger Schritt in die vorgezeichnete Richtung wurde im Jahr 2000 mit der Neufassung des §1631 BGB vollzogen: „Gewaltfreie Erziehung“ wurde nicht als bloßes Postulat formuliert, sondern als „Recht“ des Kindes. In §24 KJHG wurde der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz normiert. Auch hier wird das Kind



als eigenständiger Träger seiner Rechte wahrgenommen. In diesem Sinn stehen allerdings noch weitere Veränderungen aus. In der Sozialhilfe, im Kindergeldrecht, auch im Recht der Jugendhilfe – überall stellt sich die Frage, ob Kinder nur abgeleitete Rechte innehaben und von ‚Rechtsreflexen‘ profitieren oder ob sie eigenständige Rechtsträger sind. Und erst recht fragt sich, ob dies jeweils nur formale Regelung oder ob auch die Begegnung mit Kindern im praktischen Leben davon durchdrungen ist. Es zeigt sich, dass die Verwirklichung der Subjektstellung des Kindes eine ernste politische und gesellschaftliche Herausforderung ist.

Das Recht des Kindes auf Achtung, Entwicklung und Entfaltung

In der kinderpolitischen Diskussion hat sich in Anlehnung an Janusz Korczak durchgesetzt, den Inbegriff aller Rechte des Kindes im „Recht des Kindes auf Achtung“ zu sehen. Es besteht Einigkeit, dass dies eine auf die Situation des Kindes abgestimmte Umschreibung der Menschenwürde ist, wie sie Art. 1 des Grundgesetzes fasst und wie sie dem Geist der Konvention der UN-Kinderrechtskonvention entspricht. In diesem Sinn sind die Rechte des Kindes in die Verfassung von Nordrhein-Westfalen aufgenommen wurden.

Die Verfassungsrechtsprechung hat zahlreiche Versuche unternommen, zu umschreiben, was den Wesensgehalt der Würde des Menschen ausmacht. In aller Vielfalt erkennt man als tragenden Grundzug die Formel, nie dürfe der Mensch „zum Objekt, zu einem bloßen Mittel, zur vertretbaren Größe herabgewürdigt“ werden (Maunz-Dürig, Grundgesetz, Kommentar zu Art. 1 Rdnr. 28). Damit wird evident, dass wir es bei der Subjektstellung des Kindes mit einem Anspruch von höchstem Verfassungsrang zu tun haben. Das Charakteristische dieses verfassungsrechtlichen Grundwerts ist seine

unbedingte Verbindlichkeit. Selbst der Verfassungsgeber kann seine Geltung nicht einschränken. Damit werden Menschenwürde, Achtung und Subjektstellung des Kindes zu einem Maßstab nicht nur für Rechtsetzung und Rechtsprechung, sondern für alles politische Handeln. Was ausdrücklich für die Menschenwürde ausgesagt ist, gilt auch für die Subjektstellung des Kindes: „... sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (Art. 1 GG).

Damit allerdings tritt ein bedeutsames Problem auf. Die umfassende Geltung so hoher Rechtsprinzipien bringt nämlich zugleich einen Grad von Allgemeingültigkeit mit sich, der die praktische Verwirklichung dieser Rechte erheblich erschwert. Teils werden sie für allzu Alltägliches in Anspruch genommen. Teils wird Allgemeinheit als Abstraktheit missverstanden und damit die eigentliche Geltung der Aussagen praktisch auf bloße Appelle reduziert. Es ist daher notwendig, genauer und ‚anwendungspraktischer‘ zu bestimmen, was die Subjektstellung des Kindes ausmacht (vgl. Sachs, Grundgesetz, Kommentar zu Art. 1 Rdnr. 12ff.). Es gehört zu den juristischen Anfangskenntnissen, dass sich das „Rechtssubjekt“ dadurch auszeichnet, Träger von Rechten und Pflichten sein zu können. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich freilich, dass es sich hier um eine recht äußerliche rechtliche Zuschreibung handelt, die keinerlei Aufschluss darüber gibt, was sich qualitativ hinter dieser Bezeichnung verbirgt.

Man steht vor nichts weniger als vor der Frage nach dem Wesen des Menschen. Ohne sich nun in anthropologisch-philosophischen Abgründen zu verlieren, fällt doch auf, dass wir die Wirklichkeit dieses Subjekts nur entdecken, wenn es sich in Tätigkeit befindet. In der Aktivität – sei es äußere oder innere – ist es erfahrbar und beobachtbar. In der Pädagogik hat dies zu der subtilen Einsicht geführt, dass die gesamte Entwicklung

des Kindes bei aller (notwendigen) Anregung von außen letztlich nur aus dieser Aktivität des Kindes selbst zu begreifen ist – das Kind als „Akteur seiner Entwicklung“.

Damit ist eine entscheidende Qualität des Subjekts offengelegt. Die Subjektstellung ist praktisch identisch mit schöpferischer Aktivität. In der Aktivität wirkt das Subjekt als „Selbstentwicklungsinstanz“ – statisch-physiologisch ebenso schwer auffindbar, wie Rudolf Virchow dies schon für die „Seele“ sagte, doch im Handeln unübersehbarer Ausweis menschlicher Individualität.

Das Recht des Kindes auf Entwicklung und Entfaltung – wie es jetzt in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen festgeschrieben ist – gibt eine unmittelbare Antwort auf diese existenzielle Subjektqualität. Es geht folglich nicht um eine pädagogische Fachproblematik, wieviel Gestaltungsspielraum dem Kind wohllosiert zuzubilligen sei, sondern um die „Einwurzelung“ des Kindes in die Welt (Simone Weil, Kösel, München 1956) in allen in Betracht kommenden Lebensbereichen. Das überall geltende „will alleine“ markiert diesen umfassenden Selbstgestaltungsanspruch des Kindes. In unermüdlicher Wiederholung erprobt es sich und die Welt. Dabei erlebt es an den Sachgesetzmäßigkeiten der ganz konkreten Umgebung notwendige Korrekturen, und nur sich bewährende Vorgehensweisen werden in das Repertoire der individuellen Handlungsmuster aufgenommen.

So führt die Subjektstellung zu der existenziellen Frage, ob die konkrete Lebensumwelt des Kindes diesen Erfahrungsraum bietet oder bereits im Ansatz alles vorgegeben ist. Entfaltungsfreiheit ist das Medium der Entwicklung. Dabei lässt sich, wenn hinreichende Erfahrungsfelder geöffnet werden, die Sorge vor *laissez faire* oder antiautoritären Entgleisungen weitgehend entkräften. Denn die zweifellos notwendigen Grenzen entkräftet das Kind „an der Sache“, und es muss nicht verwundern, dass beim heutigen Mangel an derartigen Erfahrungsmöglichkeiten eine besorgte Diskussion über „Grenzzetzungen“ und „strengere Erziehung“ aufbricht. Dabei ist es zu einem wesentlichen Teil das Erziehungsverhalten in Familie und Schule selbst, das den Problemen Vorschub leistet. Wohnen und Wohnumfeld sind verarmt für Kinder. Mediennutzung und Medienpädagogik tun weithin ein Übriges, um den Sinn für Realerfahrung verkümmern zu lassen, und die Erziehungsinstitutionen engen durch noch so bewährte Erziehungsziele den Freiraum für die Selbsterprobung am Leben weitgehend ein. Außerschulische Erfahrungsfelder als Teil des Schulkonzepts stecken noch in den Anfängen.

Selbstbestimmtheit des Subjekts

Die Diskussion um Erziehungsziele lenkt den Blick auf eine weitere entscheidende Subjektqualität. Eine engagierte Auseinandersetzung kreist um die Frage, was Erziehung heute bedeutet. Die Bedeutung von Werten wird betont. Doch unmerklich gerät das Kind in Gefahr, wieder Objekt fremder – wenngleich sicherlich wohlmeinender – Zwecksetzungen zu werden. Weder das als Elternverantwortung zu fassende elterliche Erziehungsrecht (Art. 6 GG) noch schulische Lernzielbestimmungen (Art. 7 GG) dürfen die verfassungsrechtlich geschützte Subjektstellung des Kindes (Art. 1 GG) aushöhlen. Menschenwürde ist untrennbar mit Selbstbestimmtheit verbunden, ohne dies mit vordergründig selbstbezogener „Selbstverwirklichung“ zu verwechseln. Auch in der Wertedebatte geht es nicht darum, Kindern unsere Werte zu vermitteln; es gilt vielmehr, sie durch das Beispiel wertebewusst und authentisch handelnder



Erwachsener zu befähigen, selbstbestimmt zu Initiative und Mündigkeit zu finden.

Die Subjektstellung des Kindes muss daher unter dem Gesichtspunkt der Selbstbestimmtheit vor allem zu einer kritischen Auseinandersetzung mit familien- und schulpädagogischen Konzepten führen. Erziehungsziele der Erwachsenen werden nicht automatisch zu Bildungszielen der Kinder – wie *Hans Rudolf Leu* formuliert (vgl. Aus der Perspektive der Kinder? Weinheim/München 1999). Zugleich muss gefragt werden, ob Verkehrsplanung und Städtebau ihren unerlässlichen Beitrag zur Entwicklung dieser Eigenständigkeit leisten. Vielerorts wird zwar versucht, auf die Erfordernisse von Kinderfreundlichkeit einzugehen (vgl. Dialogverfahren Kinderfreundlichkeit, herausgegeben vom Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit Nordrhein-Westfalen, 2000). Doch sind diese Ansätze noch zu selten, und noch kaum geschehen sie in dem Bewusstsein, hier vor Herausforderungen mit Verfassungsrang zu stehen.

Partizipation und Anerkennung

Die Vernachlässigung dieser Verfassungsdimension bewirkt stattdessen eine verkürzte Debatte über Beteiligungsrechte und Beteiligungsformen. Partizipation erscheint als maßvolle Gewährung der Erwachsenenwelt an die nachwachsende Generation, am „Ernst des Lebens“ in den gebotenen Grenzen und Formen teilhaben zu dürfen. Dadurch verengt sich das Denken auf Beteiligungsformen, die den Gewohnheiten der Erwachsenen (möglichst) nahe kommen. Partizipation beschränkt sich auf altersentsprechendes „Mitreden“, ohne den von Anfang an wahrnehmbaren Äußerungen des Kindes als einer eigenständigen Persönlichkeit hinreichende Aufmerksamkeit zu schenken. Die Subjektstellung des Kindes zwingt dazu, diese Debatte vom Grundsatz her neu zu durchdenken.

Die Entwicklung der Persönlichkeit vollzieht sich auf komplexe Weise. Unstreitig greifen Begabung, Umweltfaktoren und Eigenaktivität ineinander, auch wenn über deren Gewicht im einzelnen gestritten wird. Entscheidend ist, dass darin ein Gesamtbild der Individualität sichtbar wird, das einmalig und unverwechselbar ist.

Damit verbindet sich ein existenzielles Grundbedürfnis. Zu dieser persönlichen Identität können wir im Geflecht zwischenmenschlicher Beziehungen, in denen wir leben, nur finden, wenn wir – und für Kinder gilt dies in gesteigertem Maß – auf eine „würdigende Grundhaltung“ untereinander treffen, die Anerkennung und Wertschätzung für unsere individuelle Eigenart ausstrahlt (vgl. H. Köhler, Schwierige Kinder gibt es nicht, Stuttgart 1999). Dadurch entsteht eine Grundsicherheit, ohne die Lebensbejahung, Lernwille und Sozialität sich nicht entfalten können. Nur in dem Widerspiel von persönlicher Eigenheit und mitmenschlichem Umfeld kann sich ein „Lebensgrundgefühl“ bilden, das statt auf das Ego fixiert zu sein, stark genug ist, um sich Bedürfnisse, Gedanken und Lebensweisen anderer zu eigen machen und das Zwischenmenschliche und dessen kompetente Handhabung als Bereicherung und Ausdruck eigener Identität verstehen zu können.

Kinder, die dies nicht erfahren, sind nicht nur aufs Schwerste benachteiligt, sondern auch ihrerseits unfähig, anderen Achtung entgegenzubringen. Die Beobachtung, dass Kinder als Opfer von Gewalt dazu neigen, selbst Täter von Gewalt zu werden, hat hier ihre Wurzeln. Fremdenhass hat hier seinen Ursprung. Die Anerkennung als Individualität kann als Urbedingung des Subjektseins angesehen werden, ohne die Freiheit und Verantwortung nicht denkbar sind.

Im Alltag bedeutet dies die Bewältigung der täglichen Lebensanforderungen im wechselseitig anerkennenden, kontinuierlich aushandelnden Gespräch. Dabei ist keineswegs nur an verbale Kommunikation zu denken. Von Anfang an verfügen Kinder – wie alle Eltern wissen – über Ausdrucksformen, die das Gespräch mit ihnen ermöglichen und deren verständnisbereites Aufnehmen dem Kind wachsendes Selbstvertrauen und das Gefühl vermittelt, ernst genommen zu werden.

Dies verwischt keineswegs die Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern. Kinder und Erwachsene sind gleichberechtigt, aber nicht gleich. Aus der Subjektstellung des Kindes folgt weder, dass sich die Erwachsenen zu Lasten der Kinder vor der sie treffenden Verantwortung drücken könnten, noch dass jeder Wunsch des Kindes „Befehl“ wäre. Vielmehr macht es

gerade das Entscheidende dieses – sei es auch wortlosen – Aushandlungsprozesses in gegenseitiger Anerkennung aus, dass sich im zwischenmenschlich fairen Austausch herausbildet, welche Interessen Geltung verdienen und welchen Anteil an Verantwortung jeder zu tragen hat.

Im Wesen dieser wechselseitigen Anerkennung liegt ein bedeutsames Korrektiv unseres heutigen Denkens über die Kindheit. Es verbietet, Kinder auf den Status des Noch-nicht-Erwachsenseins zurückzudrängen und Kindheit und Lernbedürfnis vornehmlich dadurch zu beschreiben, was körperlich, seelisch oder geistig „noch nicht gekonnt“ wird. Kritischer Beobachtung kann nicht entgehen, dass derartige Defizite vor dem Hintergrund von Normvorstellungen definiert sind, denen vor allem gesellschaftliche Leistungserwartungen zugrunde liegen, die Kinder erfüllen sollen. Anerkennung und Achtung vor dem Kind jedoch müsste heißen, auf jede Normierung von außen zu verzichten und Kinder und ihre je individuellen Entwicklungswege so zu nehmen, wie sie sind – jedes als seine „eigene Norm“. Nur so erschließen sich das Besondere jedes Kindes und seine je besonderen Begabungen und Fähigkeiten.

Dies verlangt Umdenken in allen Hilfesystemen, mit denen wir Kinder unterstützen. Denn weitgehend arbeiten sie „defizitorientiert“, indem körperliche, seelische oder geistige Mängel definiert werden, die Ausgangspunkt und Berechtigungsansatz für die Hilfen sind. Stattdessen bedarf es des unvoreingenommenen Blicks auf die Individualität, um zu erkennen, wo statt Unfähigkeit, Auffälligkeit oder Behinderung originelle Begabungsprofile zum Vorschein kommen, die Förderung verdienen und deren gesellschaftlich scheinbar geringe Verwertbarkeit keineswegs bedeutet, dass diese Fähigkeiten in einer „Gesellschaft mit menschlichem Gesicht“ nicht (dringend) gebraucht würden.

Schlussfolgerungen

Diese Überlegungen können skizzenhaft deutlich machen, dass der Paradigmenwechsel von der Objekt- zur Subjektstellung des Kindes „anwendungsnähere“ Merkmale erkennen lässt, die eine Vielzahl konkreter (Rechts-)Änderungen nach sich ziehen müssen. Alle Lebensbereiche, von denen Kinder betroffen sind, müssen auf den Prüfstand und daraufhin untersucht werden, ob die Subjektstellung des Kindes hinreichende Berücksichtigung findet, also Freiheit und Verantwortung, Initiative und Mündigkeit angelegt werden durch

- eigene Rechte als Ausdruck der Anerkennung der Individualität des Kindes und seiner je individuellen Begabungen und Fähigkeiten;
- Förderung der Entwicklung und Entfaltung schöpferischer Eigenaktivität durch Sicherung von Erfahrungsfreiräumen in allen Lebensbereichen;
- Achtung der Selbstbestimmtheit des Kindes im wechselseitig anerkennenden Dialog als Partizipation, die die individuellen Äußerungsformen des Kindes einbezieht.

Kritischer Sichtung bedürfen Familie und Erziehung, Kindergarten und Schule und die Gestaltung der konkreten Lebensumwelt, aber auch alle Regelungen des Zusammenlebens – sei es im Verfassungsrecht, im Sozialrecht oder im Ausländerrecht. Wir stehen am Anfang einer anspruchsvollen, aber von Verfassungen wegen notwendigen Diskussion. ♣

Dr. Reinald Eichholz ist Jurist, ehemals Kinderbeauftragter der Landesregierung Nordrhein-Westfalen und Mitglied der Koordinierungsgruppe der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland.
www.liga-kind.de/pages/201eichholz.htm