

# zeitschrift für menschenrechte

JOURNAL FOR HUMAN RIGHTS

## Die Menschenrechte des Kindes

### Thema

Johannes Giesinger: Kinder, Rechte und Autonomie

Stefan Weyers: Zwischen Schutz und Partizipation, Achtung und Eugenik.  
Historische Konzeptionen kindlicher Rechte bei Kate Wiggin, Ellen Key,  
Eglantyne Jebb und Janusz Korczak

Wulf Kellerwessel: Das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit – im Kontext  
der Rechte von Erziehungsberechtigten und staatlichen Pflichten

Olga Rollmann: „Ich glaube, jeder hat sich schon mal gedemütigt gefühlt,  
aber es war nie etwas so Großes“ – Verletzungen der Menschenwürde in  
den Erfahrungswelten Jugendlicher

Cornelia Jonas und Torsten Krause: Kinderrechte in der digitalen Welt  
gewährleisten

Andrea Schapper: Kinderrechte im Kontext von Klimawandel, Klimakrise  
und Klimapolitik

Jonas Schubert: Ein Update für die UN-Kinderrechtskonvention?  
Kinderrechtliche Ansätze für die Auseinandersetzung mit der globalen  
Umweltkrise

Donald Riznik: Kindersoldaten im Visier des Völkerrechts

**Aus aller Welt, Forum, Profile**

Jahrgang 16 2022 Nr. 1

zfmr



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

---

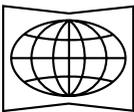
**zeitschrift für  
menschenrechte**  
journal for  
human rights

# Die Menschen- rechte des Kindes

Mit Beiträgen von

Caroline Ausserer  
Heiner Bielefeldt  
Stephan Gerbig  
Johannes Giesinger  
Inga Jahn  
Klaus Jetz  
Cornelia Jonas  
Wulf Kellerwessel  
Torsten Krause

Michael Krennerich  
Donald Riznik  
Olga Rollmann  
Andrea Schapper  
Jonas Schubert  
Cornelius Trendelenburg  
Ingrid Wenzl  
Stefan Weyers



**zfmr herausgegeben von  
Michael Krennerich (Leitung),  
Christina Binder, Tessa Debus,  
Elisabeth Holzleithner, Arnd Pollmann,  
Stefan Weyers**

---

**WOCHENSCHAU VERLAG**

**Herausgeber\*innen:** Christina Binder (*Universität der Bundeswehr München*); Tessa Debus (*Wochenschau Verlag*); Elisabeth Holzleithner (*Universität Wien*); Michael Krennerich (*Nürnberger Menschenrechtszentrum sowie Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*); Arnd Pollmann (*Alice Salomon Hochschule Berlin*); Stefan Weyers (*Johannes Gutenberg Universität Mainz*)

**Rubrik Buchbesprechungen:** Marco Schendel (*Univ. Erlangen-Nürnberg*)

**Wissenschaftlicher Beirat:** Zehra Arat (*Univ. of Connecticut*); Seyla Benhabib (*Yale Univ.*); Heiner Bielefeldt (*Friedrich-Alexander-Univ. Erlangen-Nürnberg*); Jan Eckel (*Eberhard Karls Universität Tübingen*); Anna Goppel (*Universität Bern*); Rainer Huhle (*Nürnberger Menschenrechtszentrum*); Zdzisław Kędzia (*Adam Mickiewicz Universität Poznań, Polen*); Regina Kreide (*Justus-Liebig-Universität Gießen*); Georg Lohmann † (*Otto-von-Guericke Universität Magdeburg*); Michael Lysander Fremuth (*Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte, Wien; Univ. Wien*); Anja Mihr (*Humboldt-Viadrina Governance Center Berlin*); Gerd Oberleitner (*Univ. Graz*); Martin Muránsky (*Comenius Universität Bratislava, Slowakei*); Beate Rudolf (*Deutsches Institut für Menschenrechte*); Susanne Zwingel (*Florida International University, Miami, FL*)

**Redaktions- anschrift:** Redaktion zeitschrift für menschenrechte, c/o Nürnberger Menschenrechtszentrum, Hans-Sachs-Platz 2, 90403 Nürnberg, zfmr@menschenrechte.org

**Chefredakteur:** Michael Krennerich

**Reviewverfahren:** Die eingereichten Beiträge durchlaufen ein Reviewverfahren.

**Bezugsbedingungen:** Es erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Preise: Einzelheft € 26,-; Jahresabopreis € 42,-; Sonderpreis für Referendare/Studierende (gegen Vorlage einer entsprechenden Bescheinigung): Jahresabo: € 21,-; alle Preise zzgl. Versandkosten. Kündigung: Acht Wochen (bis 31.10.) vor Jahresschluss. Bankverbindung: Volksbank Weinheim, IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07, BIC GENODE61WNM. Zahlungsweise: Lieferung gegen Rechnung oder Lastschrift; gewünschte Zahlungsweise angeben.

Erscheint im Wochenschau Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH, Verleger: Bernward Debus, Dr. Tessa Debus, Geschäftsführung: Bernward Debus, Dr. Tessa Debus, Silke Schneider

© Wochenschau Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH

**Anzeigen:** Wochenschau Verlag, Tel. 069/7880772-0, Fax 069/7880772-25, anzeigen@wochenschau-verlag.de

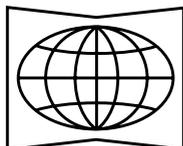
Digitale Ausgabe: ISBN 978-3-7566-0014-4

ISSN 1864-6492; eISSN 2749-4845

DOI <https://doi.org/10.46499/2126>

[www.zeitschriftfuermenschenrechte.de](http://www.zeitschriftfuermenschenrechte.de)

The journal is available at EBSCO.



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Wochenschau Verlag • Eschborner  
Landstr. 42–50 • 60489 Frankfurt/M.  
Tel: 069/7880772-22 • Fax: 069/7880772-20  
[info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de)  
[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

# INHALT

Editorial .....	5
-----------------	---

## **Die Menschenrechte des Kindes**

Johannes Giesinger: Kinder, Rechte und Autonomie.....	10
---	----

Stefan Weyers: Zwischen Schutz und Partizipation, Achtung und Eugenik. Historische Konzeptionen kindlicher Rechte bei Kate Wiggin, Ellen Key, Eglantyne Jebb und Janusz Korczak .....	28
---	----

Wulf Kellerwessel: Das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit – im Kontext der Rechte von Erziehungsberechtigten und staatlichen Pflichten .....	50
---	----

Olga Rollmann: „Ich glaube, jeder hat sich schon mal gedemütigt gefühlt, aber es war nie etwas so Großes“ – Verletzungen der Menschenwürde in den Erfahrungswelten Jugendlicher .....	66
---	----

Cornelia Jonas und Torsten Krause: Kinderrechte in der digitalen Welt gewährleisten .....	88
--	----

Andrea Schapper: Kinderrechte im Kontext von Klimawandel, Klimakrise und Klimapolitik .....	106
--	-----

Jonas Schubert: Ein Update für die UN-Kinderrechtskonvention? Kinderrechtliche Ansätze für die Auseinandersetzung mit der globalen Umweltkrise .....	127
--	-----

Donald Riznik: Kindersoldaten im Visier des Völkerrechts .....	160
--	-----

## **Aus aller Welt**

Stephan Gerbig und Michael Krennerich: Kinderrechte und Schule in Europa – aus Sicht der Menschenrechtsvertragsorgane der Vereinten Nationen .....	174
---	-----

## **Forum**

Heiner Bielefeldt: Schieflagen und Ausblendungen. Eine Antwort auf Wulf Kellerwessel.....	202
--	-----

Cornelius Trendelenburg: Kinderrechte im Grundgesetz – leere Symbolik, radikaler Umbruch, <i>tertium non datur</i> ? .....	207
---	-----

## **Profile**

Caroline Ausserer, Inga Jahn, Klaus Jetz und Ingrid Wenzl: „Es ist ein täglicher Kampf“ – Portraits von LSBTI .....	219
--	-----

## **Buchbesprechungen**

Stefanie Schmahl: United Nations Convention on the Rights of the Child. Article-by-Article Commentary (von Michael Krennerich) .....	237
Angelika Nußberger: Die Menschenrechte. Geschichte, Philosophie, Konflikte (von Wolfgang S. Heinz).....	241
Wolfgang Kaleck: Die konkrete Utopie der Menschenrechte. Ein Blick zurück in die Zukunft (von Axel Bohmeyer) .....	244
<b>Autor*innen</b> .....	247

## EDITORIAL

---

Dass die Menschenrechte auch für Kinder gelten, erscheint uns heute selbstverständlich. „Kinder werden nicht erst Menschen, sie sind es bereits“, betonte Janusz Korczak bereits 1899. Als Wesen mit eigener Menschenwürde stehen Kindern die Menschenrechte ebenso zu wie Erwachsenen. Diese Auffassung hat sich im Laufe des 20. Jahrhunderts – häufig in Reaktion auf die Misshandlung, Unterdrückung und Ausbeutung von Kindern – jedoch nur allmählich und mit vielen Widersprüchen und Rückschlägen entfaltet. Zwar haben alle Staaten mit Ausnahme der USA die UN-Kinderrechtskonvention von 1989, in der spezifische Rechte für Kinder erstmals völkerrechtlich garantiert wurden, ratifiziert. Dennoch sind nicht nur die realen Lebensbedingungen, sondern ist nach wie vor auch der Rechtsstatus von Kindern häufig problematisch. So ist etwa körperliche Gewalt gegenüber Kindern in Form sogenannter „Erziehungsstrafen“ in den meisten Staaten erlaubt und viele Entscheidungen über ihre Angelegenheiten werden ohne Mitwirkung der Kinder getroffen. Dies verweist auf die Abhängigkeit kinderrechtlicher Normierungen von gesellschaftlichen Vorstellungen über die Generationenbeziehungen.

In Bezug auf Handlungsfreiheiten unterscheiden sich die Rechte von Kindern grundlegend von den Rechten Erwachsener. Die Idee von Freiheitsrechten ist eng mit der Vorstellung personaler Autonomie, Handlungsfähigkeit und Verantwortung verknüpft. Demgegenüber werden Kinder im Allgemeinen – je jünger, desto mehr – als besonders fürsorge-, hilfe- und schutzbedürftig sowie als noch nicht vollständig mündig bzw. autonom angesehen. Im deutschen und im Völkerrecht werden aus dieser Auffassung zum einen Pflichten der Eltern und des Staates zur Gewährleistung des Kindeswohls abgeleitet, zum anderen Begrenzungen der kindlichen Autonomie: Menschenrechte wie das Wahlrecht, die Religionsfreiheit und andere Freiheitsrechte gelten für Kinder nur eingeschränkt oder gar nicht, umgekehrt haben sie größere Ansprüche als Erwachsene auf Förderung, Versorgung und Schutz. Diese Logik der generationalen Ordnung bildet sich auch in der Kinderrechtskonvention ab. Diese vereint Schutz-, Leistungs- und Partizipationsrechte unter dem Leitprinzip, die Interessen bzw. das Wohl des Kindes vorrangig zu berücksichtigen. Kinder – nach der Konvention alle Menschen unter 18 Jahren – werden hier zwar als Rechtssubjekte anerkannt, unterliegen jedoch in vielen Bereichen der Entscheidungsgewalt Erwachsener.

Die Menschenrechte des Kindes stehen somit in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis zwischen der Anerkennung der Autonomie des Kindes und seines Rechts auf Selbst- und Mitbestimmung auf der einen Seite sowie der Verpflichtung zum Schutz des Kindeswohls auf der anderen Seite, was auch paternalistische Eingriffe in die kindliche Autonomie notwendig machen kann. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Schutz- und Partizipationsrechten ist je nach Kontext unterschiedlich zu gewichten und daher Gegenstand vieler Kontroversen. Vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Forschung ist es allerdings weder plausibel, Kindern in allen Bereichen bereits völlige Autonomie zuzuschreiben, noch ihnen – was viel häufiger vorkommen dürfte – die Fähigkeit zu Mitwirkung und Mitbestimmung weitgehend abzuspochen. Daher hat der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes in seiner Allgemeinen Bemerkung Nr. 12 betont, die Vertragsstaaten „sollten davon ausgehen, dass das Kind fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, und anerkennen, dass das Kind das Recht hat, diese zu äußern“.

Neben der Frage nach dem Verhältnis von allgemeinen Menschenrechten und spezifischen Kinderrechten sind die konkreten Lebensbedingungen von Kindern und die Verletzungen kindlicher Ansprüche ebenso Gegenstand von Kinderrechtsdiskursen wie Fragen der rechtlichen und politischen Weiterentwicklung der Kinderrechtskonvention und ihrer institutionellen Mechanismen zur Gewährleistung der Rechte. Die Beiträge des vorliegenden Bandes greifen einige der skizzierten Themenfelder auf. Mehrere Artikel beruhen auf ausgewählten, verschriftlichten Vorträgen der Tagung „Kinderrechte sind Menschenrechte“, welche die Schader-Stiftung, die Deutsche Gesellschaft für die Vereinte Nationen (DGVN) und der Arbeitskreis Menschenrechte der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft (DVPW) in Medienpartnerschaft mit der Zeitschrift für Menschenrechte (zfmr) im Dezember 2021 veranstaltet hat. Diese Artikel wurden durch Beiträge ergänzt, die von dem Herausgeber:innenkreis der *zfmr* eigens angefragt wurden. Entstanden ist ein Zeitschriftenschwerpunkt, der einige wichtige Aspekte des großen Themenfeldes der Menschenrechte des Kindes abdeckt.

In den ersten Beiträgen werden die Autonomie und die Freiheitsrechte des Kindes mit unterschiedlichen Akzentuierungen diskutiert. Zunächst beleuchtet Johannes Giesinger das Verhältnis von Kindern, Rechten und Autonomie grundlegend aus einer philosophischen Perspektive. In vielen Ansätzen wird die Autonomiefähigkeit von Kindern beschränkt oder generell infrage gestellt. Für die umstrittene Frage, inwiefern Kindern autonomiebezogene Rechte zugeschrieben werden können, hält Giesinger drei Kriterien für relevant: den Respekt vor der bereits gegebenen Autonomie von

Kindern, ihren Schutz vor bestimmten Formen der Beeinflussung sowie die Förderung ihrer Autonomiefähigkeit. Eine Analyse historischer Konzeptionen kindlicher Rechte in der Reformpädagogik bietet der Beitrag von Stefan Weyers. Er untersucht, wie vier Pionier:innen der Kinderrechte das Verhältnis von Autonomie und Schutz des Kindes um 1900 bestimmt haben. Dabei zeigen sich grundlegende Differenzen: In Ellen Keys rassehygienischem Konzept stehen Rechte nur erbgesunden Kindern zu, Eglantyne Jebb hat allein den Kinderschutz im Blick, dagegen begreift Kate Wiggin das Kind als Rechtssubjekt unter Vormundschaft. Erst Janusz Korczak fordert auch demokratische Rechte für Kinder und macht die Kinderrechte zur institutionellen Grundlage der Pädagogik.

Im Zentrum des Beitrages von Wulf Kellerwessel steht das kindliche Recht auf Religionsfreiheit. Ausgehend von der Kinderrechtskonvention untersucht er, welche Praktiken von Religionsgemeinschaften und Erziehungsberechtigten es Kindern faktisch unmöglich machen, ihre Religion frei zu wählen, und welche Aufgaben dem Staat beim Schutz der Religionsfreiheit zukommen. Nach seiner Ansicht müssen Eltern, Religionsgemeinschaften und Staaten Wahloptionen *tatsächlich* gewährleisten. Den Idealfall stellt für ihn die freie Entscheidung des Kindes für eine der unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen dar – auf der Grundlage von Informationen, die dem Kind zuvor von Eltern und Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden. In seiner Replik auf Kellerwessel – im Forumsteil der *zfmr* – kritisiert Heiner Bielefeldt, dass dieser den juristischen Terminus der Wahlfreiheit auf die Binnenverhältnisse der Religionsgemeinschaften und auf die familiäre religiöse Sozialisation übertrage, woraus sich Fehlschlüsse und eine Verkürzung der Religionsfreiheit ergäben. So sei bspw. die Pflicht der Eltern, tatsächliche Wahloptionen zu gewährleisten, kaum mit ihrem Recht auf religiöse Sozialisation der Kinder vereinbar. Auch bliebe unklar, welche Reichweite und Grenzen staatliche Eingriffe zum Schutz der kindlichen Religionsfreiheit haben sollten.

Die Perspektive von Jugendlichen kommt in dem Beitrag von Olga Rollmann zum Ausdruck. Sie hat die Sichtweisen Jugendlicher auf die Idee der Menschenwürde auf der Grundlage von 25 qualitativen Interviews mit 16- bis 18-Jährigen untersucht. Nach der Diskussion von Theorien der Menschenwürde und der Darstellung der methodischen Vorgehensweise zeigt Rollmann insbesondere, was diese Jugendlichen als Verletzungen der menschlichen Würde in ihrer Erfahrungswelt erleben. Das Spektrum reicht von der Missachtung der Autonomie im Kontext der Familie über die Preisgabe intimer Informationen im Freundeskreis sowie Mobbing und Lehrer:innenwillkür in der Schule bis hin zu sexueller Belästigung in der Öffentlichkeit.

Drei Beiträge richten sich auf kinderrechtliche Herausforderungen durch gesellschaftliche und ökologische Wandlungsprozesse im Kontext von Digitalisierung und Umweltkrisen. Im Anschluss an die 25. Allgemeine Bemerkung des UN-Kinderrechtsausschusses plädieren Cornelia Jonas und Torsten Krause dafür, die Kinderrechte in digitalisierten Lebenswelten stark zu machen. Sie betonen die Chancen und Risiken digitaler Räume und Technologien; notwendig sei es, sowohl die Teilhabe an der digitalen Welt zu ermöglichen als auch diese an kinderrechtlichen Standards auszurichten. Vor diesem Hintergrund beschreiben sie Maßnahmen, mit denen Eltern, Staaten und digitale Anbieter Heranwachsende bei der Nutzung des digitalen Raums unterstützen sollen. Den Zusammenhang von Klimawandel und Kinderrechten beleuchtet Andrea Schapper. Sie argumentiert, dass die Folgen des Klimawandels, aber auch die Folgen der Klimapolitik die Gewährleistung der Kinderrechte einschränken können. Zudem stellt sie dar, inwiefern der Klimawandel, der primär Kinder und zukünftige Generationen betrifft, in der Politik der Vereinten Nationen bislang berücksichtigt wurde. Mit Blick auf Initiativen wie Fridays for Future plädiert sie dafür, Kinder und Jugendliche nicht als passive Opfer, sondern als Teil sozialer Bewegungen und aktive Gestalter:innen einer nachhaltigen Klimapolitik wahrzunehmen. Mit Bezug auf die globale Umweltkrise diskutiert auch Jonas Schubert den Zusammenhang von Kinderrechten und Umweltschutz. Er sieht die UN-Kinderrechtskonvention als zentralen normativen Bezugspunkt für die Stärkung von Menschenrechtsansätzen im Umweltschutz an. Auf dieser Grundlage stellt er inhaltliche Debatten und kinderrechtliche Ansätze zum Umweltschutz vor, die für die im Entstehen begriffene Allgemeine Bemerkung des Kinderrechtsausschusses zu diesem Thema relevant sind.

Donald Riznik nimmt sich aus völkerrechtlicher Sicht dem nach wie vor bestehenden Problem von Kindersoldaten an. Dabei handelt es sich um eine besonders dramatische Form des „Kindheitsraubes“ und des Kindesmissbrauches, bei der Kinder auf die eine oder andere Weise für den Krieg instrumentalisiert werden. Der Jurist zeigt die Reaktionen des Völkerrechts auf dieses Phänomen auf und führt in die entsprechenden Regelungen des humanitären Völkerrechts, der Menschenrechte und Völkerstrafrechts ein.

Dem Recht des Kindes auf schulische Bildung in Europa widmen sich Stephan Gerbig und Michael Krennerich. Sie untersuchen, inwiefern die Menschenrechtsvertragsorgane der Vereinten Nationen im Rahmen der Staatenberichtsverfahren die Menschenrechte des Kindes in der Schule aufgreifen und welche Empfehlungen sie aussprechen. Zu diesem Zweck wurden die „Abschließenden Empfehlungen“ an die europäischen Vertragsstaaten zwischen 2017 und 2021 untersucht und zugleich deren

Relevanz für Deutschland geprüft. Das Spektrum der angeführten Themen reicht von inklusiver Schulbildung über Chancengleichheit und Schutz vor Gewalt bis hin zu Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule.

Schließlich greift Cornelius Trendelenburg in seinem Forumsbeitrag die Debatte um die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz auf. In kritischer Auseinandersetzung mit Positionen, die aus seiner Sicht entweder weitreichende Veränderungen zu Lasten der Familie und zugunsten des staatlichen Wächteramts unterstellen oder die lediglich wirkungslose Formelkompromisse beinhalten, plädiert er für eine dritte Variante. Eine maßvolle, aber wirksame Grundgesetzänderung müsse einerseits Kinder stärker unterstützen, andererseits das Verhältnis von Elternrecht und staatlichem Wächteramt unberührt lassen.

So unterschiedlich die Beiträge sind, so eint doch alle Autor:innen, dass sie Kinder als Menschenrechtssubjekte verstehen und sich für die Verwirklichung der Kinderrechte einsetzen. Das Herausgeber:innen- und Redaktionsteam dankt ihnen allen für die angenehme Zusammenarbeit.

Überschattet wurde die Erstellung der *zfmr* von der Nachricht, dass Georg Lohmann verstorben ist. Wir trauern sehr um ihn. Der Menschenrechtsphilosoph war der Zeitschrift und ihrem Herausgeber:innenkreis eng und freundschaftlich verbunden, er war Mitglied des wissenschaftlichen Beirates und regelmäßiger Autor der *zfmr*. Die nächste Nummer wird – neben dem Schwerpunktthema – einen eigenen Abschnitt zum Wirken von Georg Lohmann beinhalten. Wir haben einige Weggefährten gebeten, seinen Beitrag für den Menschenrechtsdiskurs zu würdigen.

*Ihr Herausgeber:innen- und Redaktionsteam der zfmr*

**Johannes Giesinger**

## Kinder, Rechte und Autonomie

### Zusammenfassung

*Kinder gelten gemeinhin als Träger moralischer Rechte; es wird aber oftmals davon ausgegangen, dass sie kein vollwertiges Recht auf Autonomie haben können. In diesem Beitrag wird diskutiert, inwiefern Kindern autonomiebezogene Rechte zugeschrieben werden können. Dabei wird die Auffassung vertreten, dass in diesem Kontext drei Arten von Erwägungen relevant sind: Erstens können Kinder ein Stück weit in ihrer aktuellen Autonomie respektiert werden; zweitens sind sie vor bestimmten Formen der Beeinflussung zu schützen; drittens kann von einem Recht auf zukünftige Autonomie gesprochen werden.*

### Abstract

*While children are commonly seen as holders of moral rights, it is often assumed that they cannot have a fully-fledged right to autonomy. This essay discusses in what way autonomy-related rights can be ascribed to children. It is claimed that three kinds of considerations are relevant in this context: Firstly, children can – to some extent – be respected in their current autonomy; secondly, they should be protected from certain forms of undue influence; and thirdly, their right to future autonomy might be respected.*

## Einleitung

Kinder werden heute zumeist als Inhaber von moralischen Rechten gesehen; allerdings wird häufig angenommen, dass sie nicht die gleichen Rechte haben können wie Erwachsene. Dies hat unter anderem damit zu tun, dass die Idee von Rechten typischerweise mit der Vorstellung von Freiheit oder Autonomie verknüpft ist: Demnach schützen Rechte Personen in ihrer Freiheitssphäre und ermöglichen ihnen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Kindern wird jedoch häufig die Fähigkeit abgesprochen, angemessene oder vernünftige Entscheidungen zu treffen. Sie gelten nicht als kompetent oder autonomiefähig. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass es angebracht ist, sie paternalistisch zu behandeln – d.h., sie zu ihrem eigenen Wohl in ihrer Freiheit einzuschränken (z.B. Archard 1993, Schapiro 1999, Brighouse 2002, Clayton 2006, Brighouse/Swift 2014).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> In diesem Beitrag behandle ich die Frage des Übergangs von der Kindheit oder Jugend ins Erwachsenenalter nicht eigens. Dazu z. B. Schrag 1977, Anderson/Claassen 2012, Franklin-Hall 2013, Giesinger 2019b.

Diese paternalistische Sichtweise von Kindern kann sich, wenn es um Rechte geht, auf zwei Arten niederschlagen: Naheliegender ist es zu sagen, dass Kinder gewisse Arten von Rechten nicht haben können, andere aber schon. Dies kann auch bedeuten, dass ihnen Rechte zukommen, über die Erwachsene nicht verfügen, insbesondere spezielle Fürsorgerechte. Betrachtet man die Debatte dazu, was es heißt, ein Recht zu haben, könnte man sich darüber hinaus die Frage stellen, ob Kinder überhaupt als Inhaber von Rechten zu betrachten sind (McCormick 1976). Meine Ausführungen setzen im ersten Abschnitt an diesem Punkt an, bei einer Diskussion der ‚Willentheorie‘ und der ‚Interessentheorie‘ der Rechte. Im zweiten Abschnitt erörtere ich, welche Rechte Kinder haben können, so sie überhaupt Rechte haben: Dabei werden Autonomierechte von Wohlfahrtsrechten unterschieden. Im Zentrum der weiteren Überlegungen im dritten und vierten Abschnitt steht die Frage nach den kindlichen Autonomierechten. Die Grundidee lautet, dass die Forderung nach Respekt vor der Autonomie, wie sie auf Erwachsene bezogen gilt, im Falle von Kindern und Jugendlichen durch drei Erwägungen ersetzt werden sollte: Erstens sollen sie in ihrer aktuellen Autonomie respektiert, zweitens vor bestimmten Formen der Beeinflussung geschützt und drittens in ihrer Autonomiefähigkeit gefördert werden.

## 1. Willens- und Interessentheorie

Die Auffassung, wonach Kinder keine Rechte haben können, scheint angesichts unserer alltäglichen moralischen Einstellungen und Sprachgewohnheiten sowie der Verankerung von Kinderrechten in offiziellen Rechtsdokumenten abwegig. Allerdings existiert in der rechtsphilosophischen Debatte eine Position zum *Begriff* der Rechte, die es zweifelhaft erscheinen lassen, ob Kinder überhaupt Rechte haben können. Man spricht hier von der Willentheorie (*will theory*) der Rechte. So schreibt H.L.A. Hart (1973: 192), über ein Recht zu verfügen bedeute, die Kontrolle über die Pflicht einer anderen Person zu haben. Diese Kontrollmöglichkeit mache den Inhaber des Rechts zu einem «small-scale sovereign», dem eine Pflicht geschuldet sei. Ein Recht zu haben heißt also nicht nur, dass andere eine dem Recht entsprechende Pflicht haben, sondern darüber hinaus, dass man bestimmen kann, ob die anderen diese Pflicht ausüben müssen oder nicht. Anders ausgedrückt: Wer ein Recht hat, kann dieses entweder einfordern oder darauf verzichten (*waive*). Tut er Letzteres, so entbindet er den anderen zumindest punktuell von seiner Pflicht. So kann man Personen ein Recht auf körperliche Unversehrtheit zuschreiben, das es verbietet, sie medizinisch zu behandeln. Geben sie jedoch die Einwilligung zu einer Behandlung, so verzichten sie auf ihr Recht.

Die Behandlung, die ansonsten als Körperverletzung zu werten wäre, wird nun moralisch erlaubt.

In diesem Kontext wird – in Anlehnung an die von Wesley Hohfeld (1919) entwickelte Kategorisierung unterschiedlicher Typen von Rechten – auch der Begriff einer ‚normative power‘ verwendet (Owens 2012). Demnach verbinden sich Rechte mit solchen zusätzlichen Rechten oder ‚powers‘, die uns ermöglichen, die ‚normative Situation‘ zu verändern. Hart zufolge ist das Verfügen über solche Zusatzrechte konstitutiv dafür, überhaupt ein Recht zu haben. Wer nur das Recht auf körperliche Unversehrtheit hat, nicht aber die Kompetenz, davon ausgehend die normative Situation zu verändern, dem kann man gar kein Recht zuschreiben. Der Hauptgrund für diese Sichtweise liegt für Hart darin, dass der Begriff der Rechte keine eigenständige Bedeutung hätte, wenn Rechte nur als Korrelate von Pflichten zu sehen wären (Hart 1973: 191). Für Hart erklärt seine Theorie, warum Tieren keine Rechte zukämen, obwohl wir durchaus Pflichten ihnen gegenüber haben könnten: Tiere seien nicht fähig, darüber zu entscheiden, ob sie ein Recht einfordern wollten oder nicht.

Von Kindern ist bei Hart nicht die Rede: Zum einen verfügen wohl insbesondere kleine Kinder nicht über ein Grundverständnis davon, was es heißt, das normative Geschehen durch die Einforderung oder den Verzicht auf Rechte zu gestalten. Sie wissen beispielsweise nicht, was normativ geschieht, wenn sie in eine Handlung einwilligen. Zum anderen haben Kinder möglicherweise nicht die Fähigkeit, derartige Entscheidungen im Einklang mit ihrem eigenen Wohl zu treffen. Hier kommt eine spezifisch paternalistische Sichtweise ins Spiel: Es mag sein, dass ein Kind versteht, was sich normativ verändert, wenn es einer Person erlaubt, es zu berühren. Eine andere Frage ist, inwiefern es einschätzen kann, ob dies mit seinem Wohlergehen vereinbar ist.

Nach gängiger Praxis sind gewisse Rechte von Kindern – wie das Recht auf Bildung – damit verbunden, dass *ihre Inhaber* entsprechende Pflichten haben: Kinder können nicht auf das Recht auf Bildung verzichten, sondern haben die *Pflicht*, zur Schule zu gehen. Die Frage, ob es sich hierbei im strengen Sinne um ein Recht handelt, beschäftigt etwa auch Joel Feinberg. Er spricht von einem „mandatory right“, das nur mit einer halben Freiheit („half-liberty“) verbunden sei. Es handelt sich also um ein Recht auf X, das nicht mit der Freiheit einhergeht, X auszuschlagen (Feinberg 1980b: 157). Feinberg scheint es letztlich vorzuziehen, den Begriff der Pflicht in den Vordergrund zu rücken: Demnach hätten Kinder eine Pflicht zur Bildung und gleichzeitig Anspruch darauf, bei der Realisierung dieser Pflicht vom Staat unterstützt zu werden (ebd.: 158).

Will man kindliche Ansprüche im Rahmen der Willentheorie weiterhin als ‚Rechte‘ konzipieren, so könnte man ein Stellvertretermodell für die Ausübung der mit

Rechten verbundenen Freiheiten in Betracht ziehen: Demnach hätte z. B. ein Kind das Recht auf körperliche Unversehrtheit, seine Eltern hätten jedoch die Verfügungsmacht über dieses Recht, d.h. sie könnten es im Namen des Kindes einfordern oder darauf verzichten (Hamish 2013 und 2014). Der Idee, wonach der Inhaber eines Rechts ‚ein kleiner Souverän‘ ist, der die Pflichten anderer kontrolliert, wird damit nicht Rechnung getragen, da die Rechteinhaber hier der Kontrolle anderer unterstehen. Immerhin aber lässt sich die begriffliche Auffassung aufrechterhalten, wonach jedes Recht mit zusätzlichen Entscheidungskompetenzen verbunden ist.

Darüber hinaus scheint klar, dass Eltern in der Ausübung dieser Stellvertreterrolle an Pflichten gegenüber dem Kind gebunden sind, d.h. sie können dessen Recht nicht mit der gleichen Freiheit ausüben wie ihre persönlichen Rechte (Giesinger 2019a). Verweigern sie etwa eine dringende medizinische Behandlung, könnte man ihnen eine Verletzung ihrer Fürsorgepflichten vorwerfen und ihren Entscheid, das Recht auf körperliche Unversehrtheit strikt durchzusetzen, außer Kraft setzen. Beim Recht auf Bildung sehen die gängigen Regelungen sogar vor, dass Eltern von vornherein nicht die Macht haben sollen, stellvertretend für ihr Kind darauf zu verzichten.

Als Alternative zur Willenstheorie hat sich die Interessentheorie (*interest theory*) der Rechte entwickelt. Für Neil McCormick (1976) sind die Rechte von Kindern als ‚Testfall‘ für Theorien der Rechte zu sehen: Gegen die Willenstheorie spricht demnach, dass sie der Idee kindlicher Rechte keinen Sinn abgewinnen kann. Dies ist bei der Interessentheorie anders: Diese besagt, dass Rechte die Interessen von Individuen schützen. Insofern Kinder Interessen haben, kommen sie also als Inhaber von Rechten infrage. Während die Willenstheorie sich ausschließlich auf der begrifflichen Ebene bewegt, spricht die Interessentheorie auch die Rechtfertigung und den Gehalt von Rechten an (Preda 2015): Die Interessen eines Wesens scheinen vorzugeben, welche Rechte es hat. Zugleich ist klar, dass nicht jedes Interesse oder jeder Wunsch bereits ein Recht begründet: Es muss näher diskutiert werden, welche der individuellen Interessen so gewichtig sind, dass sie mit einem Anspruch gegen andere verbunden werden können. Eine Stärke der Interessentheorie ist, dass sie zu einem differenzierten Verständnis der Rechte verschiedener Individuen oder Gruppen führt: Insofern nicht alle die gleichen Interessen haben, sind ihnen nicht die gleichen Rechte zuzuschreiben. So kann angenommen werden, dass Kinder andere Rechte haben als Erwachsene, ohne dass dadurch ihr Status als Rechteinhaber infrage gestellt wird.

Zudem ist es im Rahmen der Interessentheorie ohne weiteres möglich, Personen zusätzlich zu Rechten Entscheidungsfreiheit im Umgang mit diesen Rechten zuzugestehen. Im Unterschied zur Willenstheorie wird diese Entscheidungsfreiheit jedoch

nicht als begrifflicher Aspekt jedes Rechts gesehen: Man kann problemlos annehmen, dass Kinder diese Freiheit nicht haben, Erwachsene schon.

In seiner Argumentation für die Interessentheorie schreibt McCormick (1976: 305), es sei ein klarer Fall von moralischer Blindheit („a plain case of moral blindness“), zu bestreiten, dass Kinder Rechte hätten. Diese Formulierung suggeriert, Kinder seien ohne Rechte moralisch schlecht geschützt. Aus willentheoretischer Sicht kann man dem entgegenhalten, dass Kinder durch Pflichten, die ihnen gegenüber bestehen, genauso geschützt sind wie durch eigene Rechte: Haben Kinder Rechte ohne zusätzliche ‚powers‘, so bedeutet dies, dass andere Personen ihnen gegenüber Pflichten haben, die die Kinder jedoch nicht kontrollieren können. Ihre Rechte sind dann bloße Korrelate zu den Pflichten. Der Verzicht auf den Begriff der Rechte lässt diese Pflichten intakt.

## 2. Autonomie- und Wohlfahrtsrechte

Man kann nach dem Begriff der Rechte fragen, oder nach ihrer Rechtfertigung und ihrem Gehalt. Auch wenn man die begriffliche Frage beiseitelässt, könnte man die Auffassung vertreten, dass die Idee der Rechte eng an Werte wie Freiheit und Autonomie gekoppelt ist. In der Tradition der Menschenrechte haben sogenannte Freiheitsrechte, die primär als negative Rechte konzipiert sind, herausragende Bedeutung: Demnach schützen die Menschenrechte die Person vor Eingriffen in ihre Freiheits-sphäre. In diese Tradition lässt sich auch der Ansatz von James Griffin (2002) einordnen, dem gemäß Menschenrechte sich auf Menschen als handlungsfähige Personen beziehen. Im Zentrum steht hier die Autonomie der Person; allerdings sind Menschenrechte nach Griffin nicht in rein negativer Weise zu verstehen: „To my mind, the personhood account generates a positive right to the minimum provision necessary to support life as an agent, which is substantially more than what is needed simply to support life“ (Griffin 2002: 26).

Auf dieser Grundlage kommt Griffin zum Schluss, dass Neugeborene nicht als Inhaber von Rechten infrage kommen, ältere Kinder aber schon, da sie bereits ansatzweise handlungsfähig sind. Entsprechend hält er es für sinnvoll, ihnen gewisse Autonomierechte zuzuschreiben: „The autonomy of children of only a few years has often to be respected, and they rightly think that their dignity is affronted if it is not“ (Griffin 2002: 28).

Die Alternative hierzu ist wiederum eine Theorie der Rechte, die die Interessen, die Bedürfnisse oder das Wohlergehen in den Mittelpunkt stellt. Harry Brighouse (2002) unterscheidet Autonomierechte (*agency rights*) von Wohlfahrtsrechten (*welfare rights*)

und führt beide auf entsprechende Interessen zurück. Demnach haben Personen ein Interesse, in ihrer Autonomie berücksichtigt zu werden. Ein solches Interesse lässt sich etwa instrumentell begründen, in dem Sinne, dass Personen durch ihre eigenen Entscheidungen ihr persönliches Wohl fördern können. Auf dieser Grundlage lässt sich rechtfertigen, warum nicht-kompetente Personen – z. B. Kinder – aus paternalistischen Gründen in ihrer Autonomie beschränkt werden dürfen: Lässt man ihnen die Entscheidungsfreiheit, so handeln sie womöglich ihren eigenen Interessen zuwider.

Allerdings kann man auch bezweifeln, dass Erwachsene jederzeit fähig sind, im Sinne ihres eigenen Wohls zu handeln. Sarah Conly etwa argumentiert vor diesem Hintergrund für paternalistische Maßnahmen gegenüber Erwachsenen: „[P]aternalism is more often justified than we normally think. We know now that we are intractably irrational, and that this can't be rectified by simple care and introspection“ (Conly 2012: 7). Stellt man den instrumentellen Wert von Autonomie in den Vordergrund, so könnte dies zu einer Rechtfertigung weitreichender paternalistischer Einschränkungen für Erwachsene führen.

Dies ist wohl ein Grund, warum Brighouse eine andere Argumentation hervorhebt. Wie er ausführt, ist es für unser Wohlergehen wichtig, dass wir uns mit unseren Projekten und Aktivitäten voll und ganz identifizieren können (Brighouse 2002: 37-38). Um dies zu ermöglichen, muss uns in der Gestaltung unseres Lebens Autonomie gewährt werden. Es mag demnach sein, dass wir nicht immer die klügsten Entscheidungen treffen, aber letztlich kommt es darauf an, dass wir das tun können, was wir wirklich tun wollen. Will man vor diesem Hintergrund paternalistische Eingriffe in das Leben von Kindern rechtfertigen, so muss man annehmen, dass sie noch nicht über Projekte verfügen, mit denen sie sich identifizieren und Freiheitseinschränkungen deshalb ihr Wohlergehen nicht im gleichen Maße berühren wie das Wohl Erwachsener. Man könnte demgegenüber argumentieren, dass bereits kleine Kinder Aktivitäten verfolgen können, in die sie emotional stark involviert sind und die zu ihrem Wohlergehen beitragen (Jaworska 2007, Mullin 2014).

In der neueren Autonomiedebatte wird in diesem Kontext bisweilen der Begriff der Authentizität verwendet (z.B. Christman 2009: 134). Damit eine Handlung als autonom gelten kann, muss sie demnach auf ‚authentischen‘ Einstellungen beruhen, d.h. auf Einstellungen, die der Person als ‚ihre eigenen‘ zugeschrieben werden können. Das Handeln nach solchen Einstellungen drückt gemäß dieser Sichtweise aus, wer die Person ist. Daneben ist von Kompetenzbedingungen der Autonomie die Rede, die sich etwa auf die für das Handeln nötigen rationalen Fähigkeiten sowie die Fähigkeit zur Selbstkontrolle beziehen (ebd.).

Dieser Kernbegriff von Autonomie ist nicht zwangsläufig an die Vorstellung gebunden, wonach autonomes Handeln das Wohlergehen fördert. Man könnte etwa auch die Auffassung vertreten, dass der Respekt vor der Autonomie unabhängig von Erwägungen zum Wohl der Person geboten ist. In diesem Zusammenhang ist die von Kant inspirierte Argumentation Tamar Schapiros (1999) zu erwähnen, der gemäß Kinder noch keinen eigenen Willen haben und es deshalb legitim ist, sie paternalistisch zu behandeln. Die erwachsene Person verfügt demgegenüber nach Schapiro über „a unified, regulative perspective which counts as the expression of her will“ (Schapiro 1999: 729). Man könnte jedoch in Zweifel ziehen, dass alle Erwachsenen diese Bedingung tatsächlich erfüllen und – um einen Begriff Christine Korsgaards (1996) zu verwenden – über eine ausgereifte, stabile und kohärente ‚praktische Identität‘ verfügen.

Auf anderer theoretischer Grundlage als Brighthouse liefert Schapiro eine Rechtfertigung dafür, Kindern keine vollen Autonomierechte zuzugestehen. Inwiefern ihr Ansatz damit vereinbar ist, Kindern eingeschränkte Autonomierechte zuzugestehen, ist offen. Die Konzeptionen von Brighthouse und Griffin lassen jedenfalls Raum für kindliche Autonomierechte, die möglicherweise über das hinausgehen, was in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen festgelegt ist. In Artikel 12 wird Kindern das Recht zugestanden, in den sie betreffenden Angelegenheiten zumindest angehört zu werden. In Brighouses Interpretation bedeutet das, dass die Meinungen der Kinder ‚konsultative‘ – nicht aber ‚autoritative‘ – Bedeutung haben (Brighthouse 2003). Während Brighthouse dieser Sichtweise, wie Kinder in Entscheidungsprozesse einbezogen werden sollten, Sympathie entgegenbringt, lässt sein theoretischer Ansatz wohl auch die Möglichkeit zu, Kindern zumindest in bestimmten Bereichen die Autorität über ihre Entscheidungen zu überlassen. Es ist klar, dass in dieser Frage der jeweilige Entwicklungsstand von Kindern oder Jugendlichen von zentraler Bedeutung ist: Man wird annehmen können, dass Kinder im Zuge ihres Aufwachsens in zunehmend mehr Bereichen über Entscheidungsspielräume verfügen sollten.

Daneben besteht in der philosophischen Diskussion ein breiter Konsens darüber, dass Kinder über Rechte verfügen können, die ihre grundlegenden Interessen schützen (vgl. auch Schapiro 2003: 576). Umstritten ist, ob es sich dabei um eine eigene Kategorie von Wohlfahrtsrechten handelt oder ob alle kindlichen Rechte – wie von Griffin (2002) vorgeschlagen – auf die Autonomiefähigkeit der Person zu beziehen sind. In jedem Fall ist klar, dass die Wohlfahrtsinteressen von Kindern sich teils von den Interessen Erwachsener unterscheiden können: Erstens sind vor allem kleine Kinder aufgrund ihrer Verletzlichkeit und ihrer Abhängigkeit von Erwachsenen in besonderer Weise auf Schutz und Fürsorge angewiesen. Kinder können ihre Grundbedürfnisse

noch nicht selbst befriedigen und sind speziell verletzlich für verschiedene Formen der Misshandlung oder Ausbeutung. Zudem sind sie in besonderer Weise auf Liebe und Zuwendung angewiesen. Dies wirft die Frage auf, ob ihnen ein ‚Recht auf Liebe‘ zugeschrieben werden soll (Liao 2015). Zweitens ist in der philosophischen Diskussion von sogenannten ‚Gütern der Kindheit‘ die Rede, d.h. Dingen, die für Kinder und ihr Wohlergehen in spezieller Weise wertvoll sein sollen, wie z. B. das freie Spiel (McLeod 2002, Brennan 2014, Brighthouse/Swift 2014, Gheaus 2015, Giesinger 2017). Es ist zu diskutieren, ob sich auf dieser Grundlage tatsächlich eigenständige Rechte begründen lassen, die Erwachsenen nicht in gleicher Weise zukommen können. Weniger umstritten ist drittens, dass Kinder – als speziell lern- und entwicklungsfähige Personen – über Rechte im Bereich der Entwicklung, des Lernens und der (schulischen) Bildung verfügen sollten.

Dies sind Rechte, die Kinder *als Kinder* haben – und über die Erwachsene nicht in gleicher Weise verfügen. Daneben kann man Rechte nennen, die Kindern und Erwachsenen gleichermaßen zukommen, z. B. das Recht auf Leben. Dann gibt es die Rechte, die nur Erwachsene in vollem Umfang haben – insbesondere die Autonomierechte. In Bezug auf Kinder stellt sich die Frage, wie ihre aktuellen Rechte sich auf die spätere Autonomie und ihre entsprechenden Rechte beziehen: Es scheint klar, dass Kinder ein Recht auf zukünftige Autonomie haben, aber es ist kontrovers, was dies bedeuten soll. Sowohl der *Gehalt* als auch die *Rechtfertigung* eines solchen Rechts sind näher zu diskutieren.

### 3. Ein Recht auf zukünftige Autonomie?

Geht es um die Rechtfertigung eines Rechts auf zukünftige Autonomie, so liegt folgender Gedankengang nahe: Erwachsene haben ein Recht auf Autonomie, das an Kompetenz- und Authentizitätsbedingungen geknüpft ist. Kinder haben das Recht, zukünftig volle Autonomierechte zu haben. Dazu müssen sie die Fähigkeiten und Einstellungen entwickeln können, die als Bedingungen fungieren, jemanden in seiner Autonomie zu respektieren. Sie haben also das Recht auf entsprechende Autonomieförderung. Die relevanten Bedingungen können, wie gesagt, zum einen mit Verweis auf das Wohlergehen der Person gerechtfertigt werden oder zum anderen unabhängig davon auf die Forderung bezogen werden, die Person in ihren ‚eigenen‘ Einstellungen zu respektieren.

Hier wird also die Verpflichtung zur *Förderung* der Autonomie aus der Idee des *Respekts* vor der Autonomie abgeleitet. Dabei handelt es sich jedoch um zwei sehr

unterschiedliche Verpflichtungen: Respekt bezieht sich auf bestehende Fähigkeiten und Einstellungen, Förderung hingegen die Unterstützung der Person in der Ausbildung von neuen Fähigkeiten und Einstellungen. Allerdings kann – wie bereits deutlich wurde – der Respekt vor Autonomierechten mit ‚positiven‘ Verpflichtungen verbunden werden, die etwa die materielle Existenzgrundlage gewährleisten. Umgekehrt umfasst die Förderung der Autonomie womöglich auch ‚negative‘ Verpflichtungen, wie etwa die Verpflichtung, Heranwachsende nicht in bestimmter Weise zu beeinflussen. Gleichzeitig kann Autonomieförderung mit paternalistischen Eingriffen, d.h. mit der Beschränkung der aktuellen Autonomie der Betroffenen, einhergehen.

Weiter ist zu beachten, dass die Verpflichtungen zum Respekt und zur Förderung sich womöglich auf unterschiedliche inhaltliche Konzeptionen von Autonomie beziehen. Um das Prinzip des Respekts zu erläutern, wird man wohl auf eine minimalistische Auffassung der Authentizitäts- und Kompetenzbedingungen zurückgreifen, jedenfalls dann, wenn man eine im Grundsatz antipaternalistische Haltung gegenüber Erwachsenen begründen will.

Als authentisch könnten beispielsweise jene Einstellungen gelten, mit denen sich die Person selbst identifiziert (Frankfurt 1988, Dworkin 1988). Darüber hinaus könnte etwa eine minimale Form von prozeduraler Rationalität vorausgesetzt werden, die es der Person ermöglicht, Informationen angemessen aufzunehmen und zu verarbeiten. Macht man diese Bedingungen zu Bildungszielen, setzt man die pädagogischen Anforderungen sehr tief an: Man gewährleistet damit nur eine minimale Form von Autonomiebildung. Beispielsweise müssen Heranwachsende dann nicht zu kritischer Selbstreflexion befähigt werden. Außer Acht bleibt zudem die Frage, inwiefern Kindern in Zukunft bestimmte Handlungsoptionen offenstehen sollen.

Die Frage ist, ob sich – wenn es um das Recht auf zukünftige Autonomie geht – eine anspruchsvollere Autonomiekonzeption rechtfertigen lässt. Man könnte argumentieren, dass es für das zukünftige Wohlergehen des Kindes zentral ist, über die Fähigkeit zur Selbstreflexion und über vielfältige Handlungsoptionen zu verfügen. Gerade hier tut sich jedoch eine Kontroverse auf: Es ist nicht von vornherein klar, dass Autonomie als Aspekt eines guten Lebens zu gelten hat, gibt es doch vielfältige Lebensentwürfe, die auf festgefügtten Normierungen beruhen, nicht auf persönlicher Entscheidung und ständiger Selbstreflexion: Nicht alle Personen wollen ‚autonom leben‘, und manche Eltern wollen verhindern, dass ihre Kinder an ein autonomes Leben herangeführt werden.

In diesem Sinne könnte Autonomie als Ausdruck einer umstrittenen weltanschaulichen Position gesehen werden. Dies wirft die Frage auf, ob die (öffentliche) Schule

berechtigt ist, Heranwachsende auf eine bestimmte – die liberale – Weltanschauung hin zu bilden. Dem steht die Forderung gegenüber, wonach die Schule weltanschaulich neutral sein sollte. Gefragt wäre demnach eine neutrale Rechtfertigung von Autonomiebildung: Auch wenn man nicht autonom leben will, könnte es für das persönliche Wohlergehen dennoch hilfreich sein, wenn man seine eigenen Werte kritisch betrachten kann. Gina Schouten argumentiert, dass Personen mit unterschiedlichen weltanschaulichen Auffassungen darauf angewiesen sind, ihre Lebenskonzeption den eigenen Voraussetzungen – ihren Fähigkeiten und Neigungen – anzupassen. Schouten geht von Rawls' Konzeption von sozialen Grundgütern aus, die für Personen mit verschiedenen Lebensentwürfen wertvoll sein sollen. Um diese Grundgüter sinnvoll nutzen zu können, müsse man über die Fähigkeit verfügen, die eigenen Einstellungen einer tiefgreifenden Kritik zu unterziehen: „The capacity for autonomy is neutrally advantageous as a sort of safeguard: To ensure that the fit condition can be met, whatever an individual's fortune in being born into a life she can live well“ (Schouten 2018: 1090).

Man könnte den gleichen Gedanken mit Verweis auf verschiedene Wohlfahrts- und Autonomierechte formulieren, die grundlegende Güter oder Interessen schützen: Um mit diesen Rechten angemessen umgehen zu können, d.h. in einer Weise, die die „fit condition“ erfüllt, braucht man demnach die Fähigkeit zur Selbstkritik. Diese Fähigkeit ist so gesehen instrumentell wertvoll: All jene, die nicht in eine Lebensform hineingeboren werden, die für sie ‚passt‘, können die Fähigkeit zur Anwendung bringen.

Es scheint klar, dass man, um das eigene Leben angemessen zu gestalten, rationale Fähigkeiten benötigt, die in die Lage versetzen, Anpassungen am eigenen Lebenskonzept vorzunehmen. Dazu könnte es aber genügen, einzelne Elemente des Lebenskonzepts zu verändern, ohne gleich die grundlegenden Werthaltungen infrage zu stellen. Allerdings ist zuzugestehen, dass in manchen Fällen radikale Revisionen nötig sein können. Betrachten wir das Beispiel einer Heranwachsenden in einer traditionalistisch strukturierten sozialen Umgebung, in der Genderrollen vorgegeben sind: Hat diese Person den Eindruck, dass die vorgegebene Lebensweise für sie nicht ‚passt‘, könnte es angemessen sein, die grundlegenden Annahmen, die die Zuweisung von Genderrollen in dieser Gesellschaft leiten, infrage zu stellen. Zu diesen Annahmen gehört, dass das biologische Geschlecht die Passung zwischen Rollenmodellen und Individuen gewährleistet. Die Fähigkeit zu kritischer Reflexion kann also dazu führen, grundlegende Auffassungen zur ‚Passung‘ zwischen Person und Lebensform zu hinterfragen, jedoch hindert die Entwicklung dieser Fähigkeit niemanden daran, sich in vorgegebenen Lebensmustern zu bewegen.

Es scheint also nicht ausgeschlossen, eine autonomieorientierte Bildung mit Verweis auf Aspekte des Wohlergehens zu rechtfertigen. Im Weiteren möchte ich mich auf eine zweite Art neutraler Rechtfertigung der Förderung von Autonomie konzentrieren, eine Rechtfertigung, die sich unmittelbar auf das Problem der Fremdbestimmung bezieht. Die Grundidee ist, dass es moralisch nicht erlaubt sein soll, die Entwicklung und das zukünftige Leben von Kindern umfassend zu kontrollieren.

Gemäß einer minimalistischen Autonomiekonzeption, wie sie bereits kurz umrissen wurde, können Personen als autonom und authentisch gelten, ganz gleich, wie sie im Zuge ihrer Erziehung beeinflusst wurden. Entscheidend ist allein, ob sie sich mit den ihnen vermittelten Werten identifizieren. Das bedeutet wohl auch, dass es unproblematisch ist, wenn ihnen in Zukunft nur eingeschränkte Handlungsoptionen offenstehen – jene nämlich, die sie zur Realisierung der ihnen anerzogenen Lebensauffassung benötigen. Dies könnte jedoch als illegitime Form von Fremdbestimmung gesehen werden: Es wird der Versuch gemacht, die Heranwachsenden an der Ausbildung einer eigenen Lebensperspektive zu hindern. Man mag sich im Grundsatz einig sein, dass dies moralisch illegitim ist; schwieriger ist es, genauer zu fassen, was dies bedeutet.

Feinberg (1980) fordert in diesem Kontext, Kindern müsse ein ‚Recht auf eine offene Zukunft‘ garantiert werden. Genauer spricht er von sogenannten „rights-in-trust“, d.h. Rechten, die Kindern als Kinder zukommen sollen, sich aber auf ihre Zukunft als Erwachsene beziehen. Er bezeichnet diese Rechte auch als „anticipatory autonomy rights“, die verletzt werden können, wenn gewisse Optionen, die das Kind in Zukunft haben könnte, durch Entscheidungen im Entwicklungsprozess bereits verschlossen werden: „His right while he is still a child is to have these future options kept open until he is a fully formed self-determining adult capable of deciding among them“ (Feinberg 1980b: 126).

Was dies im Einzelnen heißt, erschließt sich jedoch nicht von selbst. Feinberg erwähnt zwar hier die *Fähigkeit* zur Selbstbestimmung, fokussiert aber auf Handlungsoptionen, die den zukünftigen Erwachsenen offengehalten werden sollen. In der philosophischen Diskussion werden *interne* und *externe* Aspekte des Rechts auf eine offene Zukunft unterschieden (Lotz 2006, Archard 2018): Zu den internen Aspekten gehören insbesondere die Kompetenz- und Authentizitätsbedingungen. Es ist naheliegend, die Fähigkeit zu kritischer Reflexion zu letzteren zu zählen: Um authentische Einstellungen ausbilden zu können, müssen Heranwachsende demnach befähigt werden, über ihre Einstellungen – die sie im Zuge der Kindheit oftmals unkritisch aufnehmen – zu reflektieren. Dies ermöglicht ihnen auch, sich unterschiedliche Handlungsoptionen allererst bewusstzumachen und sie kritisch einzuschätzen. Dem-

nach besteht gegenüber Heranwachsenden die (positive) Verpflichtung, sie bei der Entwicklung der Fähigkeit zu kritischer Reflexionsfähigkeit zu unterstützen, die ihnen helfen soll, den unterschiedlichen Einflüssen zu begegnen, denen sie ausgesetzt sind.

Spricht man darüber hinaus von externen Bedingungen, so muss eine weitere Differenzierung vorgenommen werden: Wenn Kinder erwachsen werden, finden sie externe (soziale und natürliche) Bedingungen vor, die ihnen gewisse Handlungen ermöglichen, andere nicht. Beispielsweise herrschen auf dem Arbeitsmarkt bestimmte Bedingungen, die Personen ihr berufliches Fortkommen erleichtern oder erschweren. Diese Aspekte lassen sich in der elterlichen Erziehung oder der schulischen Bildung nicht beeinflussen. Wenn im Kontext der Autonomieförderung von externen Bedingungen der Autonomie die Rede ist, kann dies also nicht gemeint sein. Betrachten wir demgegenüber folgendes Beispiel: Wird einem Mädchen höhere Schulbildung verwehrt, so werden ihm (für die Zukunft) wichtige Handlungsoptionen genommen, d.h. sie kann gewisse berufliche Laufbahnen nicht ergreifen, auch wenn sie sich gerne dafür entscheiden würde. Die ihr verwehrt Optionen zählen zu den externen Autonomiebedingungen, insofern sie nicht zum Kernbereich des autonomen Entscheidens gehören.

Aus Feinbergs Ausführungen lässt sich nicht präzise ableiten, welche (oder wie viele) Optionen Kindern offengehalten werden müssen (Millum 2014). Zum einen sollen Heranwachsenden Optionen nicht verbaut werden, andererseits sollen ihnen wohl neue eröffnet werden. Es ist jedoch klar, dass Kindern nicht alle möglichen Optionen eröffnen werden können und fraglich, ob es möglichst viele sein sollen (Mills 2003). Man mag sich darauf einigen, dass Kinder später eine Auswahl relevanter Optionen haben sollen, ohne dass genauer bestimmt wird, welche dies sein sollen. Der Fokus auf die zukünftige Autonomie verlangt, dass jeweils genauer zu diskutieren ist, welche Handlungsweisen gegenüber Kindern ihre Autonomie fördern oder untergraben. Dies ist im Einzelnen schwierig zu bestimmen, setzt es doch voraus, dass die Folgen von (pädagogischen) Handlungen klar voraussehbar sind. Eine alternative Sichtweise ist, dass bestimmte Formen der Einflussnahmen oder des stellvertretenden Entscheidens *an sich* – ungeachtet ihrer Folgen für die Zukunft – illegitim sind. Betrachten wir genauer, was dies bedeuten könnte.

#### 4. Ein Recht, nicht beeinflusst zu werden?

Die Grundidee, wonach Kinder nicht fremdbestimmt werden sollen, kann nicht nur auf ihre zukünftige Autonomie bezogen, sondern auch als Forderung formuliert wer-

den, die unabhängig davon besteht. Matthew Clayton (2012, 2007; dazu auch Hannan 2019) etwa sieht es als Verletzung der kindlichen Autonomie, Kinder in weltanschaulicher Weise zu beeinflussen. Dabei behauptet er weder, dass Kinder bereits autonom sind, noch hebt er die Gefahr der Beeinflussung für die zukünftige Autonomie der Kinder hervor. Er geht von der Idee aus, dass es falsch ist, für andere Personen Ziele zu setzen, auch und gerade wenn diese Personen selbst noch nicht fähig sind, sich Ziele zu setzen; dies nennt er „the independence view“. Demgegenüber charakterisiert er die gängige Auffassung, wonach die zukünftige Autonomiefähigkeit heranwachsender gefördert werden soll, als „achievement view“: Zwar sieht er die so erworbenen Fähigkeiten ebenfalls als Aspekt der ‚Unabhängigkeit‘ von Personen, meint aber, dass diese darüber hinaus unmittelbar davor geschützt sein müssen, von anderen im Sinne deren eigener Ziele erzogen zu werden. In der Begründung dieser Auffassung klingt das von Kant formulierte Instrumentalisierungsverbot nach: „When others force her to pursue a particular goal or manipulate her into wanting to pursue it, they treat her as a vehicle for the realisation of their ambitions“ (Clayton 2012: 360).

Hieraus erschließt sich allerdings nicht, welche Erziehungsformen als legitim zu sehen sind: Ist jede Art von Wertevermittlung moralisch falsch? Auf welcher Basis können stellvertretende Entscheidungen für Kinder getroffen werden? Nicht jede Form weltanschaulicher Erziehung wird man als problematische Form von Instrumentalisierung bezeichnen können, weil viele Eltern, die ihre Kinder etwa in religiöse Traditionen einführen, dabei das Wohl der Kinder im Sinn haben.

Clayton verweist in diesem Zusammenhang auf die Idee der retrospektiven Einwilligung: Demnach dürfen für Kinder Ziele gesetzt werden, von denen zu erwarten ist, dass sie ihnen später zustimmen werden. Allerdings ist kaum im Voraus bestimmbar, welchen Erziehungsformen Kinder zustimmen werden. Aus der politischen Philosophie von John Rawls (1993) übernimmt Clayton (2007) die Vorstellung, wonach in zentralen weltanschaulichen Fragen tiefgreifende Meinungsverschiedenheiten bestehen, zugleich aber bestimmte grundlegende Werte und Prinzipien ‚öffentlich rechtfertigbar‘ sind: Dies bedeutet, dass sie für Personen mit unterschiedlichen weltanschaulichen Auffassungen, die sich auf einen gemeinsamen Prozess der Rechtfertigung einlassen, akzeptabel sein können. Nach Clayton können wir davon ausgehen, dass Kinder nachträglich jenen Erziehungsformen zustimmen werden, die öffentlich rechtfertigbar sind. Dies schließt für ihn die absichtliche Vermittlung umstrittener Werte oder die Einführung von Kindern in weltanschaulich und religiös geprägte Praktiken aus.

Dieses Gebot der Nicht-Beeinflussung scheint plausibel, wenn es auf die öffentliche Schule bezogen wird. Es kann hier als Ausdruck der Forderung nach weltanschaulich-

politischer Neutralität gesehen werden: Demnach soll die Schule in weltanschaulich umstrittenen Fragen neutral bleiben, weil alles andere einer illegitimen Beeinflussung Heranwachsender gleichkäme. Der Versuch, Kinder auf eine bestimmte Lebensweise festzulegen, kann demnach als falsch eingestuft werden, auch wenn Kinder gleichzeitig in ihrer Autonomie gefördert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Forderung nach schulischer Neutralität oftmals mit Bezug auf die Rechte der Eltern – nicht der Kinder – gerechtfertigt wird: Demnach soll die Schule sich nicht in die weltanschauliche Erziehung der Eltern einmischen. Staatliche Neutralität schützt also die Eltern in ihrem Recht, die Lebenskonzeption ihrer Kinder zu beeinflussen.

Die Frage ist, ob das Neutralitätsgebot – wie von Clayton vorgeschlagen – nicht auch auf die familiäre Erziehung bezogen werden sollte. Die allgemeine Aussage, dass wir nicht berechtigt sind, Kinder auf eine bestimmte Lebensauffassung ‚festzulegen‘, ist auch hier plausibel. Zugleich scheint klar, dass elterliches Handeln kaum neutral sein kann: Eltern haben gegenüber ihren Kindern Fürsorge- und Erziehungspflichten, welche sich auf grundlegende kindliche Interessen oder Rechte beziehen, die im Grundsatz wohl unkontrovers sind. Die Erfüllung dieser Pflichten, die an die persönliche Beziehung zum Kind gebunden ist, verlangt vielfältige Entscheidungen, die die Gestaltung der familiären Lebensform und den direkten Umgang mit dem Kind betreffen. Dies sind Entscheidungen, die man kaum ohne Rückgriff auf kontroverse Wertvorstellungen fällen kann. Auf diese Weise erfährt das Kind zumindest indirekte und unabsichtliche Prägungen. *Unabsichtlich* geschieht Wertevermittlung etwa, wenn Eltern ihre persönlichen Projekte verfolgen: So werden Kinder für Musik sensibilisiert, wenn ihre Eltern Musik machen oder hören. Es ist klar, dass diese Art der Beeinflussung im Rahmen familiärer Arrangements nicht verhindert werden kann und soll.

*Indirekte* Einflussnahme kann demgegenüber *absichtlich* geschehen, z. B., wenn Eltern ihr Kind im Sinne reformpädagogischer Ideen aufziehen und ihm beispielsweise viel Raum für kreative Tätigkeiten geben wollen. Die entsprechende pädagogische Konzeption – die womöglich auf Annahmen über die ‚wahre Natur des Kindes‘ rekurriert – ist keineswegs unkontrovers. Sie dürfte weitgehend ohne direkte Wertevermittlung auskommen, sucht die Entwicklung aber dennoch ein Stück weit zu kontrollieren. Angesichts der Tatsache, dass Eltern viele Entscheidungen – z. B. wie sie ihr Kind ernähren oder welches Spielzeug sie ihm schenken – *nicht* nicht treffen können, scheint es abwegig, ihnen zu verwehren, Entscheidungen im Sinne kontroverser pädagogischer und weltanschaulicher Positionen zu treffen. Für Kinder mögen die einzelnen Entscheidungen (retrospektiv) nicht akzeptabel sein, aber womöglich wäre ihre Zustimmung zu familiären Arrangements zu gewinnen, in denen sie in der einen oder

anderen Weise weltanschaulich beeinflusst werden. Diese Arrangements sind akzeptabel, insofern sie grundlegenden kindlichen Interessen dienen.

## 5. Fazit: Autonomierechte von Kindern

Eine zentrale Funktion des Autonomiebegriffs im ethischen Diskurs besteht darin, unberechtigte Formen der Fremdbestimmung zu identifizieren und als moralisch falsch zu bewerten. Wird jemandem ein Recht auf Autonomie zugeschrieben, soll ihn das in die Lage versetzen, sein Leben gemäß eigenen Vorstellungen gestalten zu können, ohne der Kontrolle anderer unterworfen zu sein. Die Diskussion zu den kindlichen Autonomierechten entsteht daraus, dass sich diese Grundidee nicht unbesehen auf Kinder übertragen lässt, weil diese nach gängiger Auffassung noch nicht autonomiefähig sind. An die Stelle des schlichten Respektprinzips können gemäß den Ausführungen in diesem Beitrag drei unterschiedliche Erwägungen treten:

*Erstens* kann betont werden, dass Kinder und Jugendliche, soweit sie zumindest ansatzweise über rationale Fähigkeiten und eigene Einstellungen verfügen, in ihrer *aktuellen* Autonomie respektiert werden. Hier handelt es sich um eine Form des Respekts, die mit gewissen paternalistischen und pädagogischen Eingriffen vereinbar ist.

*Zweitens* muss ungeachtet der bereits ausgebildeten Autonomiefähigkeit des Kindes diskutiert werden, inwiefern bestimmte Arten der Beeinflussung illegitim sind: Man könnte der Auffassung sein, dass jede Beeinflussung moralisch falsch ist – dies jedoch würde auch alle Formen von Moralerziehung und politischer Bildung ausschließen. Während grundlegende moralische und politische Werte möglicherweise breit akzeptiert werden können, bestehen tiefgehende weltanschauliche Kontroversen: Es scheint problematisch, Kinder – die zu diesen Kontroversen noch nicht Stellung nehmen können – in die eine oder andere Richtung zu lenken. Zugleich scheint klar, dass Kinder im Rahmen familiärer Arrangements, die primär mit Verweis auf grundlegende kindliche Interessen zu rechtfertigen sind, kontroversen Wertauffassungen ausgesetzt sein werden.

Dies ist ein Grund, warum *drittens* die Autonomiefähigkeit von Kindern gefördert werden muss. Dazu gehört die Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Reflexion kontroverser weltanschaulicher Positionen. Auf diese Weise sollen Heranwachsende befähigt werden, eigene weltanschauliche Einstellungen – und letztlich eine stabile und kohärente praktische Identität – auszubilden. Selbstreflexive Fähigkeiten ermöglichen ihnen, unterschiedliche Lebensoptionen in Betracht zu ziehen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass ihnen verschiedene relevante Optionen tatsächlich offenstehen.