

Weniger Paternalismus wagen

Kindheitsbilder und Phasenheuristiken bei Rousseau, Kant und Rawls sowie Entsprechungen im deutschen Recht

Thomas Reißberg¹

Zusammenfassung: Der Beitrag thematisiert, wie Kindheitsbilder und Bilder vom Verlauf der kindlichen Entwicklung sowohl die philosophische als auch die politisch-rechtliche Argumentation prägen und beeinflussen. Herausgearbeitet wird dabei eine möglicherweise überraschende Nähe zwischen Rousseaus Phaseneinteilung und den deutschen Sozialgesetzbüchern. Ebenso überraschend mag die Erkenntnis sein, dass Kant einen negativen normativ-habituellen Kindheitsbegriff verwendete, der kaum eine Orientierung am Alter eines Menschen zulässt. Des Weiteren legen Kants Überlegungen nahe, den heute häufig unterstellten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und negativ besetztem Habitus grundlegend in Frage zu stellen. Kontrastiert werden diese beiden Theoretiker mit den beiden Empirikern Piaget (Entwicklungspsychologie) und Kohlberg (Moralentwicklung), vor allem anhand des Umgangs mit den „Objekten“ ihrer Untersuchungen. Alle vier spielen eine entscheidende Rolle in Rawls' Moralpsychologie als Bestandteil der Theorie der Gerechtigkeit. Im zweiten Teil werden die grundlegenden Rechtsbeziehungen zwischen Kindern, Eltern und Staat beschrieben und ihre Bezeichnung als „Dreiecksverhältnis“ hinterfragt. Dabei stellt sich heraus, dass sowohl das deutsche Recht als auch die höchstrichterliche Rechtsprechung über das hinausweisen, was Rawls mit seinem (wohlwollenden) Paternalismus als notwendig erachtet. Abschließend werden einige Überlegungen zur Überwindung des Paternalismus vorgestellt.

Abstract: The article addresses how concepts of childhood and concepts of child development shape and influence both philosophical and political-legal argumentation. It highlights a possibly surprising similarity between Rousseau's division into phases of childhood and the German code of social law. Likewise surprising may be the realisation that Kant used a negative normative-habitual concept of childhood that hardly allows any orientation towards a person's age. Furthermore, Kant's reflections suggest that the connection between social origin and negatively connoted habitus, which is often assumed today, should be fundamentally questioned. These two theorists are contrasted with the two empiricists Piaget (developmental psychology) and Kohlberg (moral development), primarily based on their treatment of the 'objects' of investigation. All four play a decisive role in Rawls' moral psychology as part of his theory of justice. The second part describes the fundamental legal relationships between children, parents and the state and questions their designation as a 'triangular relationship'. It turns out that both German law and the highest court decisions go beyond what Rawls considers necessary as (benevolent) paternalism. Finally, some thoughts are presented on overcoming paternalism.

1 Thomas Reißberg, Diplom-Sozialwissenschaftler und Vater von fünf Kindern, ist seit 2006 im Landtag von Nordrhein-Westfalen als wissenschaftlicher Referent tätig, seit 2019 im Parlamentarischen Untersuchungsausschuss Kindesmissbrauch. Weiterhin ist er Lehrbeauftragter an der Evangelischen Hochschule Bochum sowie an der Katholischen Hochschule Köln.

Einleitung

Jede Vertragstheorie muss sich mit der Frage konfrontieren sowie idealerweise eine befriedigende Antwort darauf finden, wie ihre Konstruktionen von Staat und Gesellschaft auch gedankliche Instrumente an die Hand geben können, die politischen Subjekten helfen können, politische Körper und Gesellschaften auf Dauer zu stabilisieren. Letzteres ist nicht nur von grundsätzlich-philosophischer Bedeutung, sondern wird angesichts der vielfältigen Gefahren, die demokratischen Errungenschaften der heutigen Gesellschaften drohen, allorten diskutiert.² So ist es kein Wunder, dass schon Kant (1720–1804)³ – wenngleich unter gänzlich anderen Vorzeichen als heute – sich mit der Frage beschäftigen musste, wie das dauerhafte Bestehen der Gesellschaft und ihres Staates gewährleistet und organisiert werden sollte. In diesem Sinne postulierte er 1795/96 in *Zum ewigen Frieden*, dass „das Problem der Staatserrichtung [...] selbst für ein Volk von Teufeln (wenn sie nur Verstand haben) [...] auflösbar“ sei.⁴ Konsequenterweise forderte er – unter erkennbarem Einfluss Rousseaus (1712–1778), dessen erziehungstheoretische Ideen er weitgehend teilte – eine Wissenschaft von der Pädagogik, gewissermaßen als eine motivierende Fundierung, die aber über die reine Stabilisierung der Ordnungen für die sich selbsterhaltenden „Teufel“ weit hinausgeht. Kant lieferte Beiträge dazu, sammelte alles, was er bekommen konnte. Die Sammlung findet sich in seiner Vorlesung *Über Pädagogik*.⁵ Jean Piaget (1896–1980), einer der zentralen Wegbereiter der Entwicklungspsychologie, nahm in seinen Arbeiten auf ihn Bezug. In dieser theoretischen Tradition steht auch Lawrence Kohlberg (1927–1987), der seine Überlegungen zusätzlich auf die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls stützte. Rawls wiederum griff auf die Konzepte aller vier genannten Autoren zurück, um daraus seine Überlegungen zu Gerechtigkeits Sinn und Moralphysikologie abzuleiten.

Diese Zusammenhänge und Linien werden im ersten Teil des Beitrags dargestellt. In alledem lassen sich Parallelen zu politischen, staatlichen und rechtlichen Strukturen finden. Diese sollen im zweiten Teil des Beitrags herausgearbeitet werden. Denn auch heute noch stellt sich die Frage, wie die demokratische Gesellschaft, in der vor dem Gesetz, und grundsätzlich auch im politischen System, alle gleich sein sollen, in Bezug auf Kinder, die ja in irgendeiner Weise „noch nicht“ gleich sind, organisiert sein soll. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Frage, welches Bild vom Kind gezeichnet wird.

2 Vgl. zum Beispiel das Heft „Demokratie in Gefahr?“ der APuZ 27/2024 (bpb 2024).

3 Bei der erstmaligen Nennung eines „Klassikers“ werden zumindest die Lebensdaten genannt, da auf die in unserem Zusammenhang höchst interessanten biographischen Umstände nur sehr sporadisch eingegangen werden kann. Damit werden zumindest Überschneidungen und Abfolgen zwischen den Personen verdeutlicht.

4 Und zwar so: „Eine Menge von vernünftigen Wesen, die insgesamt allgemeine Gesetze für ihre Erhaltung verlangen, deren jedes aber insgeheim sich davon auszunehmen geneigt ist, so zu ordnen und ihre Verfassung einzurichten, daß, obgleich sie in ihren Privatgesinnungen einander entgegenstreben, diese einander doch so aufhalten, daß in ihrem öffentlichen Verhalten der Erfolg ebenderselbe ist, als ob sie keine solche bösen Gesinnungen hätten.“ (Kant 1777e [1795/96]: 224 [B61/A60]).

5 Bei dem Text *Über Pädagogik* handelt es sich um eine von Kants jungem Kollegen Friedrich Theodor Rink mit Kants Einverständnis 1803 herausgegebene Ausgabe des Vorlesungsmaterials und nicht um eine „Schrift“ im Sinne eines von Kant selbst verantworteten Titels. S. dazu Weischedel 1977: 818.

1. Was Vertragstheorien mit Pädagogik zu tun haben⁶

Vertragstheorien konstruieren einen Zustand, einen Urzustand, aus dem heraus mehr oder weniger rationale, jedenfalls gedachte Menschen, besser gesagt menschenähnliche Geschöpfe, Homunculi, miteinander einen ebenfalls gedachten Vertrag ausarbeiten. Damit sie dies tun können, müssen diese Menschen aber zunächst einmal vertragsfähig gemacht werden, muss das gesamte theoretische Konstrukt so aufgebaut werden, dass von der jeweils historisch vorherrschenden Gesellschaftsstruktur abstrahiert, das Individuum von seinen persönlichen Verortungen und Verstrickungen getrennt, und eine akzeptable verhandlungsfähige Situation hergestellt werden kann. Je nach Konstrukt kann diese Situation in der Vergangenheit oder aber in der Zukunft liegen. Der besondere Charme der Vertragstheorien ist: Die Individuen sind gar keine Individuen, sie haben keine Geschichte, keinen spezifischen Kontext, sie sind in keiner Weise durch die Gesellschaft degeneriert, deformiert oder gar korruptiert. Sie sind mit vergleichsweise wenigen einfachen Worten beschreibbar. Nun ist dem historisch-kritisch bewanderten realen Menschen des 21. Jahrhunderts völlig klar, dass hinter diesen Beschreibungen natürlich auch jede Menge unausgesprochener Prämissen stehen, die zu Recht kritisiert werden. Je weiter in der Vergangenheit die Erfindung der jeweiligen Vertragstheorie liegt, desto offensichtlicher ist, dass es sich bei den hier zur Rede stehenden Homunculi keineswegs um Frauen handelt, keineswegs um Sklavinnen und Sklaven, keineswegs um Angehörige ethnischer Minderheiten, keineswegs um Homo-, Trans-, oder Intersexuelle. Bei den eher liberalen Theorien ist es außerdem etwas unklar, ob nur Besitzende gemeint sind, jedenfalls hätten die etwas in der Hand (und zu verlieren), über das es überhaupt zu verhandeln lohnen würde. Die Liste ließe sich weiter fortsetzen, doch darum soll es hier nicht gehen. Jedenfalls – und das ist den Theorien gemeinsam – sind es nicht Kinder, die verhandeln und einen Vertrag abschließen. Aber selbst für Hobbes' *Leviathan*, von dem hier weiter gar nicht die Rede sein soll, könnte man konstatieren, dass der gedachte Vertrag in einem abstrakten Sinn für die Kinder abgeschlossen wird. Sie müssen sich nicht selbst die Mühe machen, einen Vertrag auszuhandeln, profitieren aber von seinen Segnungen. Sie sollen es einmal besser haben. Und vor allem sollen sie auch zukünftig davor bewahrt werden, selbst einen Vertrag auszuhandeln zu müssen. Es reicht, wenn sie sich daran halten und das idealerweise freiwillig, falls nicht – dann eben unter elterlicher Gewalt.⁷

6 Die in diesem Absatz angestellten Überlegungen zum Zusammenhang von Vertragstheorie und Pädagogik sind zwar sehr allgemeiner Natur, ergeben sich aber nach Ansicht des Autors sachlogisch. Denn wenn es darum geht, Ordnungen zu stabilisieren, kann Pädagogik dazu im positiven oder negativen Sinn – denn solche Ordnungen müssen ja nicht immer den Vielen nützen – motivierende Dienste leisten. Insofern stellen sie keine Zusammenfassung wissenschaftlicher Forschung zu Vertragstheorien dar. Für letztere siehe beispielhaft: Kersting (1990), Kersting (1996), Röhrich (1972), Saage (1989).

7 Alternativ oder auch korrespondierend zum gesellschaftlich ausgehandelten Vertrag kennt Hobbes auch eine eher gemeinschaftliche, implizite, gleichsam eingewöhnte „Zustimmung des Kindes“ zur elterlichen Herrschaft (1984 [1651], II., 20: 156) oder der „unterstellten Verpflichtung“ vertrauter und lieb gewordener versklavter Menschen im Haushalt (zu letzterem Hobbes 2020 [1640], II., XXII.3: 151). So heißt das 20. Kapitel im „Leviathan“, dies beides verbindend, konsequent: „Von elterlicher und despotischer Herrschaft“. Reicht das hier gewachsene Vertrauen nicht, dann braucht es Gewalt bzw. die Möglichkeit von Gewaltausübung. So wie Hobbes das erste natürliche Gesetz („Suche Frieden ...“, Hobbes 1984 [1651], Kapitel 14) nicht ausreicht und der Frieden durch den Gesellschaftsvertrag und die Möglichkeit der Erzwingung seiner Einhaltung erst auf Dauer gestellt werden muss. Insofern gibt es auch hier eine mit unserem Thema einleuchtend zusammenhängende gewisse Korrespondenz von gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Elementen bei Hobbes, obwohl letztere dominieren, vgl. dazu Schlüter-Knauer (2013: 270).

Wer sich die Mühe macht, eine Vertragstheorie zu entwerfen, sollte sich also auch Gedanken zur ersten nachvertraglichen Generation und deren Nachfolgerinnen und Nachfolgern machen. Die Theorie wäre wenig überzeugend, wenn in jeder Generation ein neuer Naturzustand und eine neue Vertragsverhandlung vonnöten wären. Mit anderen Worten, es muss plausibel gemacht werden, warum sich die Kinder der Vertragspartner vertragsgemäß verhalten werden.

So ist Rousseaus *Émile* (Rousseau 1979 [1762; 1780]) das ergänzende Gegenstück zum *Contrat Social*.⁸ Die beiden Texte verhalten sich komplementär zueinander, denn in diesem werden die Bedingungen beschrieben, unter denen ein Vertrag unter Gleichen entstehen kann, während in jenem die Früchte der mühseligen Erziehung des gedachten Jungen geerntet werden. Denn, so Rousseau selbst:

„... il faudrait que l'effet pût devenir la cause, que l'esprit social qui doit être l'ouvrage de l'institution présidât à l'institution même, et que les hommes fusses avant les lois ce qu'ils doivent devenir par elles“ (Rousseau 2001 [1762]: 77 [CS II, VII]),

die Menschen müssen also vor der Gesetzgebung das sein, was sie durch sie werden sollen (vgl. von Hentig 2004: 41). Darauf folgt dann wieder logisch der *Émile* und die Kette muss sich nicht weiter fortsetzen, weil es den Vertrag bereits gibt. Das ‚Henne-Ei-Problem‘ wurde also von Rousseau aufgegriffen und von ihm selbst gelöst. Wenn man so will, kann man sogar die möglicherweise vermessene Auffassung vertreten, dass der *Contrat Social* eine dienende Funktion für die Erziehung hat, denn die „richtige Gesellschaft“ soll den Aufwand minimieren, um den kleinen Menschen dazu zu bringen, das Richtige zu wollen. Wie Hartmut von Hentig schreibt, „... bleibt der Gesellschaftsvertrag auf einen nicht politischen Vertrag angewiesen – auf die Erziehung“ (von Hentig 2004: 41). Die sich daran anschließende Frage, wer denn die Erziehung gewährleiste, beantwortet Rousseau bekanntlich mit: Jean-Jacques bzw. der Lehrer, also mehr oder weniger er selbst, jedenfalls weder die Eltern noch die damalige Schule. Damit wäre auch das geklärt und dieser „gordische Knoten“ (Oelkers 1989: 38) gelöst. Oder eben auch nicht, denn das dialektische Verhältnis zwischen Henne und Ei kann nicht dadurch aufgelöst werden, dass man sich selbst zur Henne oder zum Ei macht.

2. Phasenheuristiken kindlicher Entwicklung im Anschluss an Rousseau

Der Begriff der „Phasenheuristik“ ist der *Policy Analysis*¹⁰ entnommen und wurde vom amerikanischen Politologen Paul A. Sabatier eingeführt. Er kritisierte damit den Schematismus, mit dem der sogenannte *Policy Cycle*, der noch heute in der Politikwissenschaft gelehrt wird, versucht, die verschiedenen Phasen der Politikproduktion zu beschreiben, sogar in ihrer

8 Dieser Gedanke wird vertieft in Reißberg (2024).

9 Da ich diese Stelle etwas anders übersetze als geläufige deutsche Übersetzungen – wie etwa die von Ludwig Schmidts 1977 vorgelegte Übertragung, welche hier vom „Gesellschaftsgeist“ statt vom „sozialen Geist“ spricht (Rousseau 1977 [1762]: 102), was ein relevanter Unterschied ist – folgt nunmehr meine eigene Übersetzung: „... es müsste die Wirkung zur Ursache werden, der soziale Geist, der das Werk der Institution sein muss, müsste der Institution selbst vorstehen, und die Menschen müssten vor den Gesetzen das sein, was sie durch sie werden sollen.“.

10 Die etwas unscharfe Übersetzung ins Deutsche heißt „Politikfeldanalyse“. Vgl. zum *Policy Cycle* Lasswell (1956), zur Politikfeldanalyse Schubert/Bandelow (2003) sowie zum dargestellten Sachverhalt Sabatier (1993; 2007).

Abfolge zu erklären. Im Modell des *Policy Cycle* wird 1. ein Problem erkannt (*problem identification*), dann 2. auf die Tagesordnung gesetzt (*agenda setting*). 3. werden verschiedene mögliche Maßnahmen zur Lösung des Problems entwickelt und diskutiert (*policy formulation*), dann 4. beschlossen (*policy adoption*), 5. implementiert (*policy implementation*). Schließlich werden diese Maßnahmen 6. evaluiert (*policy evaluation*) und terminiert oder aber das Problem wird re-formuliert und der Zyklus geht von vorne los. Sabatier stellte dem sein Modell relativ stabiler *Advocacy Coalitions* gegenüber, die Entscheidungen in die eine oder die andere Richtung lenken.

Hier soll der Begriff der „Phasenheuristiken“ verwendet werden, um bewusste Vereinfachungen komplexer Theorien und Sachverhalte vorzunehmen und dies zu verdeutlichen. Denn es sollen gewissermaßen ‚Äpfel‘ (Kant, Rawls) mit ‚Birnen‘ (Piaget, Kohlberg) und dann mit ‚Müsli‘ (Recht und Verfassung) verglichen werden. Herausgestellt werden einerseits die Phasen und andererseits die ungefähren Altersgrenzen, welche den Austritt aus der einen und den Eintritt in die andere Phase jeweils markieren. Der Beginn der jeweiligen Phasenheuristik, wie sie hier verstanden werden soll, ist die Geburt resp. die Befruchtung, das Ende bei dem Erreichen des Status eines Erwachsenen bzw. des voll vertragsfähigen Menschen anzusiedeln.

Folgen wir der Diktion Hartmut von Hentigs (2004), so können wir beispielsweise in der Schrift *Émile* Rousseaus die folgenden Phasen der kindlichen Entwicklung ausmachen: 1. das noch nicht oder unvollkommen sprechende Kind (bis zum 3. Lebensjahr), 2. der Knabe (bis zwölf), 3. das erstarkte Kind vor der Pubertät (bis 15) und schließlich 4. die Reifezeit (bis 20 Jahre) (vgl. insbesondere zur Benennung der Stufen von Hentig 2004: 53–63). Danach wird *Émile* in Rousseaus gleichnamigen Werk von seinem Lehrer nur noch beraten (und nicht mehr erzogen) und ist mit ungefähr 25 Jahren sowohl heirats- als auch vertragsreif.

2.1. Kants bemerkenswerte Ambivalenz und ein negativer habituell-normativer Begriff von Kindheit

Hier sehen wir eine beachtliche Differenz zu Kant. Er definierte nämlich die volle Geschlechtsreife mit ungefähr 16 Jahren als denjenigen Zeitpunkt, an dem die Erziehung praktisch endet. Es sei hier bereits verraten, dass Kant keineswegs meinte, mit dem Ende der Erziehung sei der Mensch sozusagen fertig und in dem Sinne vernünftig. Dies ist auch nicht mit 18 Jahren der Fall, was dem heutigen Begriff der Volljährigkeit entspräche, auch nicht mit 21, was der vorherige Begriff der Volljährigkeit und das heutige Ende der Maßnahmen der Jugendhilfe wäre, nicht mit 25 (Rousseau) oder 27, was der heutigen Ausnahmeregelung für das Ende der Maßnahmen der Jugendhilfe entspräche. Darauf wird weiter unten noch eingegangen. Zunächst der Beleg:

„Wie lange aber soll die Erziehung denn dauern? Bis zu der Zeit, da die Natur selbst den Menschen bestimmt hat, sich selbst zu führen; da der Instinkt zum Geschlechte sich bei ihm entwickelt; da er selbst Vater werden kann, und selbst erziehen soll, ohngefähr bis zu dem sechzehnten Jahre. Nach dieser Zeit kann man wohl noch Hülfsmittel der Kultur gebrauchen, und eine versteckte Disziplin ausüben, aber keine ordentliche Erziehung mehr“ (Kant 1977d [1803]: 710 [A31]).

Kant war begeistert von Rousseau¹¹, sowohl vom *Émile* als auch vom *Contrat Social*, und entwickelt in seiner Schrift *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* eine klare Sichtweise,

11 Er selbst drückte sich anders aus: Rousseau habe ihn „zurechtgebracht“. Als Ausdruck der Begeisterung mag

wie man Rousseau verstehen könne. Gleichzeitig nahm Kant Rousseau gegen den Vorwurf in Schutz, eine – etwa prominent von Voltaire kritisierte – Rückwendung zur Natur zu propagieren, die den Fortschrittsglauben der Aufklärung in Frage stellte und die Voltaire als regressiv erschien, was er Rousseau nach der Lektüre von dessen zweitem Diskurs *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* am 30. August 1755 brieflich mitteilte. In ironischer Höflichkeit bedankte er sich für „das Buch gegen das Menschengeschlecht“, lobte vordergründig Rousseaus Stil, um dann vernichtend zu urteilen, man habe nie so viel Geist darauf verwendet, uns (die Menschen) dumm (wörtlich: zu Tieren) zu machen. Man bekomme Lust, auf allen Vieren zu laufen, wenn man das Werk liest.¹² Kant stellte hingegen klar:

„Man darf eben nicht die hypochondrische (übellaunige) Schilderung, die Rousseau vom Menschengeschlecht macht, das aus dem Naturzustand herauszugehen wagt, für Anpreisung, wieder dahin ein- und in die Wälder zurück zu kehren, als dessen wirkliche Meinung annehmen, womit er die Schwierigkeit für unsere Gattung, in das Gleis der kontinuierlichen Annäherung zu ihrer Bestimmung zu kommen, ausdrückte ...“ (Kant 1977c [1798/1800]: 680 [B321/A323]).

„Diese drei Schriften, sage ich, welche den Naturzustand gleich als einen Stand der Unschuld vorstellig machten (dahin wieder zurückzukehren der Torwächter eines Paradieses mit feurigem Schwert verhindert), sollten nur seinem Sozialkontrakt, seinem Emil und seinem Savoyardischen Vikar zum Leitfaden dienen, aus dem Irrsal der Übel sich heraus zu finden, womit sich unsere Gattung, durch ihre eigene Schuld, umgeben hat“ (ebd.: 681 [B322/A324]).

Das Bild von der Gesellschaft, die erst den Menschen verderbt, der aber von Natur nicht verdorben ist, wird von Rousseau klar gezeichnet und von Kant auch genau so verstanden:

„Rousseau wollte im Grunde nicht, daß der Mensch wiederum in den Naturzustand zurück gehen, sondern von der Stufe, auf der er jetzt steht, dahin zurück sehen sollte. Er nahm an: der Mensch sei von Natur (wie sie sich vererben läßt) gut, aber auf negative Art, nämlich von selbst und absichtlich nicht böse zu sein, sondern nur in Gefahr, von bösen oder ungeschickten Führern und Beispielen angesteckt und verdorben zu werden“ (ebd.).

Ebenfalls klar verstanden wird von Kant das unaufgelöste Problem der Erziehung, das oben als „gordischer Knoten“ apostrophiert wurde:

„Da nun aber hierzu wiederum gute Menschen erforderlich sind, die dazu selbst haben erzogen werden müssen und deren es wohl keinen geben wird, der nicht (angeborene oder zugezogene) Verdorbenheit in sich hätte: so bleibt das Problem der moralischen Erziehung für unsere Gattung, selbst der Qualität des Prinzips, nicht bloß dem Grade nach, unaufgelöst...“ (ebd.).

Erziehung war für Kant sicherlich ein wichtiges Anliegen, aber der Schrift *Über Pädagogik* fehlt es an Systematik, Stringenz und theoretischer Tiefe. Das mag daran liegen, dass der Text *erstens* Ausdruck einer Pflichtübung ist, denn Pädagogik war zu Kants Zeiten ein obligatorisches Lehrfach für die Professoren der Philosophie in Königsberg. Zudem wird er von Kant eben nicht in der üblichen Weise etwa seiner kritischen Schriften selbst durchgearbeitet worden sein, sondern wurde eben von Friedrich Theodor Rink herausgeben. *Zweitens* ist er aber durchaus als eine Art praktische Gebrauchsanweisung zu verstehen¹³, denn die Studierenden Kants hatten zu einem erheblichen Teil die berufliche Perspektive eines Haus- oder Schullehrers. So finden sich dort eine Menge lebenspraktische Tipps und Hinweise zu All-

gelten, dass es in Kants Haus ein einziges Bild gegeben haben soll, nämlich ein Portrait von Rousseau, so sein Schüler Reinhold Bernhard Jachmann nach Willaschek (2023: 124).

12 „J’ai reçu, monsieur, votre nouveau livre contre le genre humain [...]. On ne peut peindre avec des couleurs plus fortes les horreurs de la société humaine, dont notre ignorance et notre faiblesse se promettent tant de consolations. On n’a jamais employé tant d’esprit à vouloir nous rendre bêtes; il prend envie de marcher à quatre pattes, quand on lit votre ouvrage“ (Voltaire 1755: 446).

13 Und gibt dadurch einen Einblick in das, was Kant unter Pädagogik verstand. Siehe dazu weiter unten mehr.

tagsfragen, mit denen Hauslehrer zu dieser Zeit konfrontiert wurden. Nur ein Beispiel zum Thema Säuglingsernährung mag dies illustrieren:

„Die Nahrung, die die Natur dem Kinde bestimmt hat, ist die Muttermilch“ (Kant 1977d [1803]: 714 [A38]).

Und besonders betont er dabei die Wichtigkeit der ersten Milch, heute jeder werdenden Mutter bekannt als Kolostrum. Die einzige Autorität, auf die sich Kant hier bezieht, ist kein Geringerer als Jean-Jacques Rousseau.

Kant forderte eine Wissenschaft von der Erziehung (Kant 1977d [1803]: 704 [A17]), die bis in seine Tage eher etwas Handwerkliches, vielleicht auch Künstlerisches an sich hatte, jedenfalls sah er, dass es sich dabei um ein voraussetzungsvolles Geschäft handelt:

„Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schweresten ansehen: die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich, und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig“ (ebd.: 703 [A15]).

Es wird allerdings nicht in allen Punkten klar, ob Kant mit Rousseau hier inhaltlich uneins war oder ob er Rousseaus Theorie nur auf ein praktikables Niveau zu bringen beabsichtigte. Jedenfalls wollte er die (familiäre) Erziehung auf eine wissenschaftliche Grundlage stellen *und* diese sollte außerdem kosmopolitisch sein:

„Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist, und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke. Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß aber kosmopolitisch gemacht werden. Und ist dann das Weltbeste eine Idee, die uns in unserm Privatleben kann schädlich sein? Niemals! denn wenn es gleich scheint, daß man bei ihr etwas aufopfern müsse: so befördert man doch nichts desto weniger durch sie immer auch das Beste seines gegenwärtigen Zustandes. Und dann, welche herrlichen Folgen begleiten sie! Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt. Die Keime, die im Menschen liegen, müssen nur immer mehr entwickelt werden. Denn die Gründe zum Bösen findet man nicht in den Naturanlagen des Menschen. Das nur ist die Ursache des Bösen, daß die Natur nicht unter Regeln gebracht wird. Im Menschen liegen nur Keime zum Guten“ (Kant 1977d [1803]: 704 f. [A18]).

Was sicherlich in krassem Widerspruch zu Rousseau stand (vgl. insbesondere Oelkers 1989: 38¹⁴), war Kants Vorstellung von der experimentellen Erziehung in öffentlichen Schulen. Man erkennt den Praktiker, möglicherweise auch einen ‚Propheten‘ des viel später so bezeichneten Technologiedefizits der Pädagogik (vgl. Luhmann/Schorr 1979), wenn er schreibt:

„... die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete“ (Kant 1977d [1803]: 708 [A27]),

und also könne man sehen, dass

„kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann“ (ebd.).

Insofern kommt es ihm hier darauf an, nicht einfach nur – gewissermaßen ‚von oben‘ – rational kalkulierte Erziehungsideen zu propagieren oder zu dekretieren, sondern derartige Planungen vorsichtig auf die Auswertung von Erziehungsexperimenten zu stützen. Auch hier zeigt sich, dass er das Problem, das oben bei Rousseau schon diskutiert wurde, verstanden hat. Aber auch Kant konnte es nicht lösen. Man kann Pädagogik nicht einfach im Studierzimmer entwickeln, da sie sich immer am Menschen orientieren und bewähren muss. Insofern ist

14 Oelkers beruft sich auf eine Aussage im *Émile* („L’institution publique n’existe plus ni ne peut plus exister“; Rousseau 1969 [1762]: 59 – „Es gibt keine öffentliche Unterweisung mehr und kann sie auch nicht mehr geben“; ältere Ausgaben lesen „et“ statt „ni“; die Übersetzung folgt der Winkler-Ausgabe von 1979: 14, die richtigerweise nicht wörtlich ist) und argumentiert, dass die (napoleonische) Schule die wahre, die tugendhafte Gesellschaft voraussetzt, während die pädagogische Reflexion aufgrund ihrer Fixierung auf die Natur des Menschen immer nur Entfremdung konstatieren könne.

Kants Forderung nach einer Wissenschaft der Pädagogik diejenige nach einer empirischen Wissenschaft, die ihre Ziele nur in Versuch und Irrtum erreichen (oder eben auch verfehlen) kann. Doch nicht nur das. Es geht außerdem um Menschen und schädliche Nebenwirkungen bestimmter pädagogischer Methoden müssen durch die Experimente erkannt und möglichst vermieden werden.

Über diesen Gedanken erschließt sich auch leicht Kants Methodenlehre zum Abschluss der *Kritik der praktischen Vernunft*, verstanden als die Art,

„wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüt, Einfluß auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objektiv-praktische Vernunft auch subjektiv praktisch machen könne“ (Kant 1974 [1803]: 287 [A269]),

denn hier stellt sich dasselbe Problem, allerdings als didaktisch-methodisches und nicht als institutionelles. Es geht Kant aber keineswegs, wie der Begriff „Methodenlehre“ möglicherweise nahelegt, darum, den Subjekten das Gesetz als Ausdruck der objektiv-praktischen Vernunft in irgendeiner Weise *beizubringen*, sie zu erziehen, ihren Eigensinn zu brechen etc., es ist auch keine Anleitung für Erzieher:innen, Lehrer:innen etc., dies zu tun, sondern die didaktisch-methodische Forderung richtet sich zuallererst an das Gesetz selbst. Es muss, wenn es allein *vorgestellt* wird, seine Wirkung subjektiv und unmittelbar selbst entfalten. Kants Beispiel für eine empfehlenswerte Methode macht deutlich, worauf er hinauswill. Einem zehnjährigen Knaben wird die folgende Geschichte zur Beurteilung vorgelegt: Ein „redlicher Mann“ soll davon *bewegt* (und nicht etwa *überzeugt*) werden, „den Verleumdern einer unschuldigen [...] Person [...] beizutreten“. Zunächst wird ihm eine hohe Belohnung dafür angeboten und sukzessive wird diese Belohnung in heftige Strafandrohungen verwandelt. Dieser redliche Mann bleibt aber bei seinem moralischen Urteil, die unschuldige Person nicht zu verleugnen, auch wenn ihm mit Enterbung oder sogar mit der Todesstrafe gedroht wird. In dem Knaben wächst nun Stufe um Stufe die Hochachtung vor dem standhaften redlichen Mann, denn das dahinterstehende Gesetz ist und bleibt klar, sobald er es sich vorstellt und auch, wenn es ihm vorgestellt wird. Diese Wirkung entfaltet das Gesetz von selbst, so wie es die Hochachtung vor dem Mann gleichsam auch selbst entfaltet (ebd.: 292 ff. [A277 f.]). Hiermit ergänzt Kant den kategorischen Imperativ um eine aufklärende und motivationsstärkende Methode, mit der er den Willen dazu fördern möchte, dass die Menschen ihre handlungsleitenden Maximen daran messen, ob sie den Forderungen eines allgemeinen Gesetzes genügen. Erfüllt das Gesetz selbst nun diese Anforderung, so ist es *erstens* sinnlos, *zweitens* unnötig und *drittens* sogar gefährlich, es jemandem „durch Umschweife und empfehlende Mittel“ (ebd.: 287 [A270]) nahe zu bringen, die über das bloße Vorstellen hinaus gehen. Kant hält es für sinnlos und für einen Widerspruch in sich selbst, Moral derart heteronom lehren zu wollen, da das moralische Gesetz selbst schon ein Bestimmungsgrund des Willens durch die reine Vernunft ist und jede Vorbereitung „vergeblich“ bleibt, wenn das Subjekt nicht durch das Gesetz selbst bestimmt wird. Insofern ist eine Vermittlung durch äußerliche, im Grunde nur pseudomoralische Propädeutik unnötig und auch problematisch. So warnt Kant vor der Gefahr, dass „alle Beimischung der Triebfedern, die von eigener Glückseligkeit hergenommen werden, ein Hindernis [ist], dem moralischen Gesetze Einfluß aufs menschliche Herz zu verschaffen“ (ebd.: 293 [A279]). Es muss „der reine moralische Bewegungsgrund an die Seele gebracht werden“, der „den Menschen seine eigene Würde fühlen lehrt“ (ebd.: 288 [A271]). Ziel ist nicht die Vermittlung von Regeln, sondern die

Befähigung des Subjekts zur Selbstgesetzgebung durch Einsicht. Es geht daher nicht um Belehrung, sondern um Reflexion zur Aktivierung der Vernunft.

Zurück zur Institution Schule: Den Realisten Kant erkennt man auch daran, dass er hier noch nicht das damalige öffentliche Schulwesen insgesamt so fungieren sieht, sondern dass er einzig und allein – „ohngeachtet der vielen Fehler“ – das Philantropinum in Dessau – welches „hier gewissermaßen den Anfang machte“ (ebd.: 708 f. [A27]) – als beispielhaft und nachahmenswert anführt. Deshalb verwendet er den Plural und bezeichnet den gesellschaftlichen Zweck „solcher öffentlicher Institute“ im Grundsatz als „die Vervollkommenung der häuslichen Erziehung“ (ebd.: 710 [A29]). Er konstatiert, dass die öffentliche Erziehung in der Schule keine schlechte Idee ist, auch wenn es wegen der Kosten seinerzeit „schwer“ ist, „daß andere, als bloß reicher Leute Kinder, an solchen Instituten Teil nehmen können“ (ebd.: 710 [A29]).

„Im allgemeinen scheint doch, nicht bloß von seiten der Geschicklichkeit, sondern auch in betreff des Charakters eines Bürgers,¹⁵ die öffentliche Erziehung vorteilhafter, als die häusliche zu sein. Die letztere bringt gar oft nicht nur Familienfehler hervor, sondern pflanzt dieselben auch fort“ (ebd. [A30 f.]).

Kant hatte aber eine umso klarere Vorstellung von dem, was Erziehung leisten soll. Seine vier Erziehungsziele sind: die Disziplinierung („Bezähmung der Wildheit“), die Kultivierung (Lesen, Schreiben, Musik), die „Zivilisierung“ (Manieren, Artigkeit, Klugheit) sowie die „Moralisierung“ („Gesinnung“) (Kant 1977d [1803]: 706 f. [A22 f.]).¹⁶ Schon aus diesen Zielen lässt sich Kants Bild von der Kindheit weitgehend ex negativo rekonstruieren, indem man diejenigen Erziehungselemente wegnimmt, die in erster Linie das Erfahrungswissen fördern sollen, das sind: Lesen, Schreiben, Musik sowie in weiten Teilen die Manieren, Artigkeit und Klugheit in dem Sinne, wie sie Kant versteht. Übrig bleiben dann so gesehen zwei Aspekte: erstens sind Kinder wild und zweitens verfügen sie *zunächst einmal* über keine oder möglicherweise eine falsche Gesinnung – Letzteres finden wir als das Fehlen von Moral auch bei John Rawls (vgl. Reißberg 2024) – sind aber in Kants Sinne moralisch bildungsfähig. Verfolgt man allerdings Kants Bild vom Kind an anderer Stelle, so scheint es, dass diese Wildheit und das Fehlen von Moral nur einer bestimmten Gruppe von Kindern zugeschrieben werden.

In *Der Streit der Fakultäten* wagt es Kant bereits 1798, dezidiert einen Zusammenhang zwischen einem Wandel der Beziehungen zwischen den Staaten und der allgemeinen Finanzierung von Bildung herzustellen. Indem gesellschaftlich und politisch sukzessive Bedingungen wie die Förderung von Bündnissystemen zur Verteidigung geschaffen werden würden, könnte dauerhafter Frieden wahrscheinlicher¹⁷ und damit könnten vielleicht Mittel für allgemeine Bildung frei werden. Insofern wäre es denkbar, die folgenden Stellen aus dem *Streit der Fakultäten* etwas subkutan auch als einen frühen Aufruf zu Rechtsstaatlichkeit und zu schrittweiser Demokratisierung bzw. zur gesellschaftlichen und politischen Evolution in

15 Man beachte, dass Kant hier den Bürger adressiert und nicht den Menschen oder die Person.

16 Koller (2004: 32) sagt, es sei Kants Argumentation implizit, dass das Ziel von Erziehung unterbestimmt ist. Begründet wird diese Schlussfolgerung mit Kants Äußerungen bezüglich der Unvollkommenheit der Erziehung, die aus der Unvollkommenheit der Menschen zwangsläufig resultiere (unter Bezugnahme auf Kant (1977d: 699)). Dem wird hier widersprochen und behauptet, dass Kant genau diese vier Ziele benannt hat – was ihn weniger konstruktivistisch, mehr teleologisch erscheinen lässt –, es aber unterließ, diese Ziele auch Ziele zu nennen. Genau diese Punkte sind es nämlich, die in Kants Ausführungen den Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern ausmachen.

17 Kant 1977a [1798a] 473 f. [A226]; siehe dazu nur wenige Jahre vorher seine Schrift *Zum ewigen Frieden* von 1795/96 (1977e).

diesem Sinne und damit verbunden zur allgemeinen und wechselseitigen militärischen Abrüstung sowie zur Erhöhung der staatlichen Bildungsinvestitionen zu lesen. Konkret in der Antwort auf die 10. Frage: „*In welcher Ordnung allein kann der Fortschritt zum Besseren erwartet werden?*“, erläutert er zunächst, dass ein Fortschritt „*von unten hinauf*“ – in dem alle Jugendlichen zunächst häuslich und dann in Schulen nicht bloß zu guten Staatsbürgern erzogen werden, sondern sich „zum Guten“ entwickeln – schon aus dem einfachen Grund nicht zu erwarten ist, dass „das Volk“ die dafür aufzubringenden Kosten nicht tragen kann, ebenso wenig aber „der Staat“, „weil er alles zum Kriege braucht“ (1977b [1798b]: 366 [A158 f.]):

„... das ganze Maschinenwesen¹⁸ dieser Bildung hat keinen Zusammenhang, wenn es nicht nach einem überlegten Plane der obersten Staatsmacht, und nach dieser ihrer Absicht entworfen, ins Spiel gesetzt, und darin auch immer gleichförmig erhalten wird; wozu wohl gehören möchte, daß der Staat sich von Zeit zu Zeit auch selbst reformiere, und, statt Revolution, Evolution versuchend, zum Besseren beständig fortschreite. Da es aber doch auch Menschen sind, welche diese Erziehung bewirken sollen, mithin solche, die dazu selbst haben gezogen werden müssen: so ist, bei dieser Gebrechlichkeit der menschlichen Natur, unter der Zufälligkeit der Umstände, die einen solchen Effekt begünstigen, die Hoffnung ihres Fortschreitens nur in einer Weisheit von oben herab (welche, wenn sie uns unsichtbar ist, Vorsehung heißt) als positiver Bedingung, für das aber, was hierin von Menschen erwartet und gefordert werden kann, bloß negative Weisheit zur Beförderung dieses Zwecks zu erwarten, nämlich daß sie das größte Hindernis des Moralischen, nämlich den Krieg, der diesen immer zurückgängig macht, erstlich nach und nach menschlicher, darauf seltener, endlich, als Angriffskrieg, ganz schwinden zu lassen sich genötigt sehen werden, um eine Verfassung einzuschlagen, die, ihrer Natur nach, ohne sich zu schwächen, auf echte Rechtsprinzipien gegründet, beharrlich zum Bessern fortschreiten kann“ (Kant 1977b [1798b]: 366 f. [A159 f.]).

Die Kosten der Erziehung sind immer wieder Thema bei Kant, denn auch ihm war klar, dass man schon mit deutlich weniger ambitionierten Betreuungsrelationen als Rousseau (Meister-Schüler-Prinzip über einen Zeitraum von nahezu 25 Jahren) sehr viel Arbeitskraft aufwenden und bezahlen müsste, um auch nur deutlich bescheidener angesetzte Erziehungsziele zu erreichen. Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang seine Ansichten darüber, welche soziale Schicht eine Erziehung besonders nötig hätte:

„Ohne jene Behandlung sind Kinder, besonders reicher Eltern, und Fürstensöhne, so wie die Einwohner von Otaheite, das ganze Leben hindurch, Kinder“ (Kant 1977d [1803]: 712 [A33 f.]).

Kinder, insbesondere reiche Kinder, werden mit den „Einwohnern von Otaheite¹⁹“ gleichgesetzt und bleiben Kinder, wenn sie nicht „behandelt“, mithin erzogen werden. Diese Bewertung – die aus heutiger Sicht viele, insofern retrospektiv, als in einem Randaspekt als nicht weniger denn rassistisch (siehe hierzu weiter unten), wahlweise auch als adultistisch bezeichnen würden – zeigt in der Hauptsache, dass Kant vor allem diejenigen für erziehungsbedürftig hält, die durch Reichtum und/oder Macht degeneriert wurden. Auch hier beruft sich Kant auf Rousseau:

„Rousseau sagt: ‚Ihr werdet niemals einen tüchtigen Mann bilden, wenn ihr nicht vorher einen Gassenjungen habt!‘ Es kann eher aus einem muntern Knaben ein guter Mann werden, als aus einem naseweisen, klug tuenden Burschen“ (Kant 1977d [1803]: 728 [A70]).

Hieraus ergibt sich ein bemerkenswert ambivalentes Bild vom Kind. Auf der einen Seite haben wir den „muntern Knaben“, aus dem gewissermaßen von selbst – resultierend aus den

18 In der bereits erwähnten „Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft“ verwendet Kant ebenfalls die Maschinenmetapher für die Rechtseinhaltung gewährleisten sollende Funktion des Staates und spricht vom „Maschinenwesen ihrer Polizei, die sich bloß nach dem richtete, was man tut, ohne sich um die Bewegungsgründe, warum man es tut, zu bekümmern“ (Kant 1974 [1803]: 288 [A271]).

19 Otaheite ist der früher gebräuchliche Name für Tahiti im heutigen Französisch-Polynesien.

ihn umgebenden gesellschaftlichen Verhältnissen – ein „guter Mann“²⁰ wird. Auf der anderen Seite haben wir den „naseweisen, klug tuenden Burschen“, für den ein erheblicher Aufwand betrieben werden muss, um ihn gesellschaftsfähig zu machen. Bemerkenswert ist dabei nicht nur die Ambivalenz, sondern auch der Gegensatz zur heutigen Sichtweise, die weniger das antisoziale Verhalten problematisiert als vielmehr die soziale Herkunft eines Kindes. Schlimmer noch: Das herrschende Narrativ scheint zu sein, dass antisoziales Verhalten mit der „schwierigen“ sozialen Herkunft eines Kindes assoziiert, sogar ursächlich erklärt wird. Man mag an Kant kritisieren, dass er jedenfalls partiell in rassistische, sexistische, adultistische und möglicherweise weitere heute verpönte Diskurse verstrickt wäre, aber mindestens in dieser Frage kann man nicht leugnen, dass er weiter gedacht hat als so manche unserer Zeitgenoss: innen.²¹

Am Rande sei noch erwähnt, dass der Eindruck bleibt, Kant gäbe sich an der Stelle zufrieden damit, dass insbesondere die Kinder der Reichen Erziehung nötig haben und sich auch nur die Reichen diese notwendige Erziehung leisten können. Immer wieder erwähnt er die laufenden Kosten. Unklar ist allerdings, zumindest im Kontext von *Über Pädagogik*, ob es sich dabei um das Akzeptieren des Faktischen handelt oder ob sich Kant nicht doch eher eine breitere Volksbildung gewünscht hat. Die hier vorgetragenen Argumente sprechen aber deutlich für Letzteres.

Kants Phasenheuristik ist bei alldem an Schlichtheit kaum zu überbieten und findet sich gleich im ersten Absatz der Einleitung zu *Über Pädagogik*:

„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. Dem zufolge ist der Mensch Säugling, – Zögling, – und Lehrling“ (Kant 1977d [1803]: 697 [A1]).

Leider macht Kant keinerlei Altersangaben, wann er die Grenze zwischen den Phasen ziehen würde, möglicherweise sollen sie auch gar keine Abfolge darstellen, denn der Mensch bleibt Säugling in dem Sinne, dass er weiterhin ‚gepflegt‘ und ‚unterhalten‘ werden muss²², aber wir behelfen uns damit, dass wir die Grenzen ungefähr bei anderthalb (Ende Säugling, Beginn Zögling), zehn (Beginn Lehrling) und sechzehn Jahren (Ende der Erziehung, siehe oben) ansetzen. Später wird noch eine weitere Altersgrenze Kants eine wesentliche Rolle spielen, die aber noch nicht in den Kanon der Erziehung gehört, nämlich der Beginn der Elternpflichten. Diesen sieht Kant – und das deutsche Recht bis heute – mit der Zeugung gegeben, nachzulesen ist das im § 28 der *Metaphysik der Sitten*, der mit dem nachfolgenden Paragraphen unter der Überschrift „Das Elternrecht“ steht (Kant 1977a [1798a]: 393 f. [A 112–114]).

Es entsteht und bleibt der Eindruck, dass Kants Bild vom Kind nicht nur ambivalent ist, sondern gänzlich unklar. Jedenfalls lässt sich keine erkennbare Grenze erkennen, mittels derer Kant eindeutig das Kind vom Erwachsenen, vom Volljährigen etc. unterscheidet. Für ihn

20 Es wurde bereits in der Einleitung erwähnt, soll hier aber noch einmal betont werden: In der Tat ist hier zwar nur von Mann, Knabe und Bursche die Rede, nicht von Frau, Mädchen, Mädel. Wir dürfen insgesamt auch annehmen, dass sich die Bezeichnung „Kind“ in *Über Pädagogik* ebenso wenig auf Letztere bezieht. Allerdings ist die Frau systematisch gesehen ebenso Person wie der Mann – siehe dazu Kant etwa unter anderem über den Vollzug der Ehe in der Rechtslehre der *Metaphysik der Sitten* §§ 24 ff. (Kant 1977a [1798a]: 389 ff. [A 106 ff.]).

21 Zur Diskussion um Kants angeblichen Rassismus vgl. Brunkhorst (2021).

22 Da dies vom Thema wegführt, hier nur der Hinweis, dass in Deutschland bis heute unklar – und daher politisch umkämpft – ist, ob die Ernährung der Kinder Teil der Bildung in der Schule ist. Während diese Frage in vielen Staaten der Erde ganz selbstverständlich mit „Ja“ beantwortet wird, gibt es in Deutschland weiterhin Gymnasien (und andere Schulen), die noch im Jahr 2025 *erstmalig* eine Mensa einrichten. Die Zuständigkeit für Ernährung ist an die Eltern delegiert.

scheint der Begriff als universale Bezeichnung für eine bestimmte Lebens- und Entwicklungsphase keine große Bedeutung zu haben. Vielmehr ist der Begriff des Kindes – ebenso wie der des Einwohners von Otaheite – ein Synonym für den wilden, (noch) nicht aufgeklärten Menschen, für den Menschen, der es (noch) nicht gelernt hat, seine Vernunft zu gebrauchen. Das scheint für Kant allerdings wenig mit dem Alter eines Menschen zu tun zu haben.²³ Er verortet den Zeitpunkt des vollständigen Gebrauchs der menschlichen Vernunft an drei verschiedenen Altersklassen, die allesamt mit unserem Begriff von Kindheit nichts zu tun haben:

„Das Zeitalter der Gelangung des Menschen zum vollständigen Gebrauch seiner Vernunft kann in Ansehung seiner Geschicklichkeit (Kunstvermögens zu beliebiger Absicht) etwa ins zwanzigste, das in Ansehung der Klugheit (andere Menschen zu seinen Absichten zu brauchen) ins vierzigste, endlich das der Weisheit etwa im sechzigsten anberaumt werden“ (Kant 1977c [1798/1800]: 511 [B/A122]; s. Willaschek 2023: 79).

Aber es drängt sich der Verdacht auf, dass Kant auch noch im hohen Alter der Meinung war, dass er bereits als ‚Zögling‘ mehr Vernunft besaß als die Lehrer, die ihn am Fridericianum unterrichteten. Dennoch – vielleicht auch gerade deswegen – hoffte er darauf, dass gute Erziehung der Schlüssel zum Fortschritt der Menschheit ist. Über seinen Kindheitsbegriff kann man zusammenfassend sagen, dass er habituell-normativ ist, denn für ihn ist ein Kind derjenige Mensch, der nicht erzogen worden ist, völlig unabhängig von seinem Alter. Am Verhalten des Menschen kann man ihn erkennen. Insofern ist auch seine Charakterisierung der ‚Einwohner von Otaheite‘ nicht im engeren Sinne rassistisch, sondern ebenfalls habituell-normativ. Beides meint Personen, die alle Anlagen zum Vernunftgebrauch in sich tragen, diese aber (noch) nicht entwickelt haben.

Implizit führt uns Kant damit zu einer Frage, die auch das deutsche Rechtssystem nicht befriedigend beantworten kann: Was, wenn ein vernunftbegabter junger Mensch auf inkompetente Erwachsene trifft, die erwarteten Rollen umgekehrt werden, wenn der junge Immanuel Kant beispielsweise auf einen sadistischen Lehrer im Fridericianum trifft? Was, wenn der junge Carl Friedrich Gauß (1777–1855) – wie im Film *Die Vermessung der Welt* (Buck 2012) – seinem Lehrer die soeben selbst entdeckte Summenformel erläutert und danach von ihm dafür ‚gezüchtigt‘ wird? Selbst wenn man die beiden Genies durch normalbegabte Durchschnittskinder ersetzt, bleibt die Frage, wie das Rechtssystem mit der Inkompetenz Erwachsener umgeht, bei denen ja eine nachgeholte Erziehung wenig erfolversprechend erscheint. Auch wenn es in beiden Beispielen um Lehrer geht, ist die Frage nicht auf das Erziehungs- und Bildungssystem beschränkt, sondern betrifft neben den Eltern auch alle Gruppen, die mit Kindern zu tun haben, egal ob dies beruflich geschieht oder ehrenamtlich oder privat.

Noch dringender wird die Frage, wenn man die Möglichkeit in Betracht zieht, dass auf beiden Seiten, sowohl auf der privaten (Eltern) als auch auf der staatlichen (Lehrer:innen, Sachbearbeiter:innen im Jugendamt, Polizist:innen etc.), dem Kind inkompetente Erwachsene gegenüberstehen, die sogar seine Sozialisation wesentlich bestimmen und prägen. Die dramatischsten und zum Teil öffentlich gewordenen Formen dieser Möglichkeit werden in der sozialpädagogischen und interdisziplinären Debatte unter dem Begriff der *Problematischen Kinderschutzverläufe* diskutiert (z. B. Fegert et al. 2010). Einen der traurigen Höhepunkte

23 Wenn man dem Historiker Philippe Ariès (2021) folgt, so hat es bis ins 19. Jahrhundert gedauert, bis sich die ‚Erfindung‘ der Kindheit als eines eigenständigen Lebensabschnitts in allen gesellschaftlichen Schichten durchgesetzt hatte. Dies mag einen Teil der für uns Heutigen eher kreativen Kantischen Begriffsverwendung erklären.

solchen multiplen Erwachsenenversagens stellt der Missbrauchskomplex Lügde dar²⁴, in dessen Zusammenhang auch kritisch die Frage gestellt wurde, ob der Kinderschutz bei der Jugendhilfe überhaupt richtig verortet ist (vgl. Klatetzki 2024).

2.2. Piaget: Operationalität, Assimilation und Akkomodation

Jean Piaget (1896–1980) gilt als einer der Begründer der Entwicklungspsychologie, seine Schriften sind auch heute noch Basisliteratur, beispielsweise bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

Piaget, erster Präsident der schweizerischen UNESCO-Kommission (1949–1952), gehört neben Kohlberg zu den beiden hier betrachteten Autoren, die empirisch mit Kindern gearbeitet haben und eine Brücke bauen zwischen Kant und Rawls. Beide sollen hier nur in diesem Kontext betrachtet werden. Piaget leitete aus dem (Antwort-) Verhalten von Kindern Stadien der kognitiven Entwicklung ab, die er theoretisch zu begründen versuchte²⁵. Zentral ist bei dieser Stadieneinteilung der Begriff der Operationalität, verstanden als die Fähigkeit, logische Probleme zu lösen. Die beiden ersten Phasen – sensomotorische (Geburt bis 2 Jahre) und präoperationale (bis 7 Jahre) – befinden sich demnach noch jenseits der Operationalität, die beiden folgenden – konkret-operational (bis 12 Jahre) und formal-operational (ab 12 Jahre) – diesseits der Fähigkeit, von konkreten, greifbaren Objekten zu abstrahieren und Regeln zu erkennen, zu hinterfragen oder gar aufzustellen.

Was Piaget so besonders und insbesondere sein Werk *Das moralische Urteil des Kindes* (Piaget 2019) weiterhin lesenswert für alle macht, die privat, beruflich oder auch nur theoretisch mit Kindern arbeiten, ist die Herangehensweise, die zugewandte Art, den Kindern zuzuhören, ihre eigene Logik und damit auch ihre eigene Sprache zu verstehen. Dies scheint auch ein wesentlicher Schlüssel zum Erfolg bei der übergreifenden Fragestellung zu sein, der Interessenvermittlung von Kindern. Piaget fragte nicht danach, was Kinder noch nicht können, er verfolgte keinen defizitären Ansatz, sondern erforschte ihr Regelverständnis bezogen auf eine Aktivität, die ohne Erwachsene durchgeführt wird, nämlich das Murrspiel: Welches sind die Regeln? Warum sind die Regeln so wie sie sind? Spielen alle nach den gleichen Regeln? Woher kommen diese Regeln? Darf man diese Regeln verändern? Wer darf die Regeln verändern? Piaget übersetzte nicht die Anforderungen der Gesellschaft an die Kinder in einen Kanon an Inhalten und Anforderungen, sondern übersetzte umgekehrt ihr Regelverständnis in eine Sprache, die möglicherweise von Erwachsenen besser verstanden wird. Piaget ermahnte seine Mitarbeiter:innen immer wieder, die Kinder nicht mit Fragen in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern ihre Motivation idealerweise aus dem freien Erzählen abzuleiten.

24 Der Missbrauchskomplex Lügde umfasst eine unbekannte Menge sexueller Missbräuche an Kindern auf einem Campingplatz im Kreis Lippe über einen Zeitraum von ca. zwei Jahrzehnten! Öffentliche Empörung lösten mehrere Aspekte aus, u. a. der Umstand, dass einer der verurteilten Täter unter Mithilfe des Jugendamts ein Pflegekind hatte – eines der am stärksten betroffenen Opfer – und dass ein ganzer Koffer mit sichergestellten Datenträgern aus einer Polizeidienststelle verschwand. Infolge des Komplexes richtete der Landtag NRW einen Untersuchungsausschuss ein, der seit nunmehr sechs Jahren versucht, alle Hintergründe und Versäumnisse aufzuklären. Auf den Seiten des Landtags findet sich ein 4.000-seitiger Zwischenbericht (Landtag NRW 2022). Das ZDF drehte darüber eine vierteilige Dokumentation (ZDF 2022).

25 Umgekehrt mag man auch davon ausgehen, dass Piaget seine empirischen Untersuchungen theoriegeleitet durchführte. Im Ergebnis spielt das an dieser Stelle aber keine Rolle, da es hier nur um die Herangehensweise an das Thema Kinder sowie um die Phasenheuristik geht.

Diese Lesart Piagets legt es nahe, sein Verdienst weniger in der Phaseneinteilung entlang der Fähigkeit zu logischem Denken zu sehen – abgesehen davon, dass diese Einteilung mit sehr plausiblen Argumenten angezweifelt wird (vgl. Matthews 2023) – sondern darin, Kinder als denkende und handelnde Subjekte zu betrachten und zu behandeln. Was Piaget verstanden hat ist, dass Kinder sich von Erwachsenen dadurch unterscheiden, dass sie zwar erstens über *weniger* Erfahrungswissen, aber zweitens über *anderes* Erfahrungswissen verfügen, aus dem dann wiederum ein eigener Horizont mit eigenen Begriffswelten entsteht. Insofern scheinen seine Erkenntnisse nur bedingt geeignet, um junge Kinder pauschal als überfordert anzusehen, wenn es um Beteiligungsformate geht.

Und hier kommen die beiden entscheidenden Begriffe ins Spiel, die erkennen lassen, dass Piaget naturwissenschaftlich-biologische Ansätze nutzt. Die Begriffe Assimilation und Akkomodation beschreiben die Anpassungsleistung eines Organismus an seine Umwelt. Im Fall der Assimilation wird Neues einer bereits vorhandenen mentalen Struktur eingefügt (vgl. Piaget 2019: 175, 196), im Fall der Akkomodation wird die mentale Struktur dem Neuen angepasst (vgl. ebd.: 45–46, 196). So entstehen je individuelle Schemata, die sich aus dem unterschiedlichen Erfahrungswissen und den unterschiedlichen Anpassungsstrategien ergeben. Nun sind sowohl die Erfahrungen als auch die Erfolgsaussichten unterschiedlicher Anpassungsleistungen gesellschaftlich vermittelt, was dazu führt, dass sich die Individuen nicht in anarchischer Weise in irgendeine Richtung entwickeln, sondern gewisse (beobachtbare) Gleichförmigkeiten aufweisen, auch und insbesondere innerhalb von engen Altersgruppen, innerhalb einer begrenzten Region. Sie sind aber eben nicht gleich, und insbesondere scheint es wenig plausibel, Kinder hinsichtlich angeblich zu minimierender Defizite sukzessive den Erwachsenen anzupassen. Ganz im Gegenteil sollten ihre eigenen Anpassungsleistungen frühzeitig gewürdigt und berücksichtigt werden. Vereinfacht ausgedrückt: Nicht das ‚Noch-Nicht-Verstehen‘ der Kinder ist problematisch, sondern das ‚Nicht-Verstehen-Wollen‘ (oder ‚-Können‘) der vermeintlich Erwachsenen.

2.3. Kohlberg: Konventionen und Empirie

Lawrence Kohlberg (1927–1987), amerikanischer Psychologe und Pädagoge mit bewegter Biografie in der Kriegs- und Nachkriegszeit²⁶, gilt als Begründer der Moralpsychologie. Die Parallelen zu Piaget sind offensichtlich, zumal sich Kohlberg auch bewusst in der Tradition Piagets verstand. Was Piaget als Operationalität bezeichnet, entspricht bei Kohlberg der Konvention; was Piaget als Logik versteht, findet bei Kohlberg seine Entsprechung in der Moral. Auch Kohlberg arbeitete empirisch, baute aber nicht wie Piaget darauf, dass seine Proband:innen möglichst frei erzählen, sondern konfrontierte sie mit einer ganzen Reihe moralischer Dilemmata²⁷ und nahm die Einordnung anhand der Reaktionen darauf vor.

Der Begriff der Konvention spielt die zentrale Rolle in Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung. Er unterteilt die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit in drei Hauptstadien, die jeweils in zwei Substufen differenziert sind. Im präkonventionellen Stadium (etwa von der Geburt bis zum achten Lebensjahr) orientieren sich Kinder zunächst an der Vermeidung von Bestrafung und an autoritärem Gehorsam (Stufe 1). In der folgenden Stufe 2 entwickeln sie eine instrumentell-relativistische Moralauffassung, bei der Handlungen nach dem Prinzip der

26 Vgl. seinen Eintrag in der Encyclopaedia Britannica (Sanders 2025).

27 Die Ähnlichkeit zu Kants *Methodenlehre* ist offensichtlich.

Gegenseitigkeit („Wie du mir, so ich dir“) bewertet werden. Das konventionelle Stadium (etwa bis zum späten Jugendalter) ist durch die zunehmende Orientierung an sozialen Erwartungen geprägt. In Stufe 3 steht das Streben nach Anerkennung durch Bezugspersonen im Vordergrund („guter Junge“/„gutes Mädchen“), während in Stufe 4 die Einhaltung gesellschaftlicher Regeln und die Aufrechterhaltung von Ordnung und Autorität dominieren. Das abschließende postkonventionelle Stadium, das laut Kohlberg nicht von allen Erwachsenen erreicht wird, umfasst in Stufe 5 eine Orientierung am sozialen Vertrag und an individuellen Rechten. In Stufe 6 erfolgt die moralische Urteilsbildung auf der Grundlage universeller ethischer Prinzipien, wie etwa Gerechtigkeit oder Menschenwürde. Der entscheidende Entwicklungsschritt liegt bei Kohlberg im Übergang von der heteronomen zur autonomen Moral, der etwa im Alter von acht Jahren erfolgt – also beim Wechsel vom präkonventionellen zum konventionellen Stadium. Ab diesem Punkt beginnen Kinder, moralische Urteile nicht mehr ausschließlich an externen Autoritäten zu orientieren, sondern entwickeln im Austausch mit Gleichaltrigen eigene Maßstäbe für richtiges Handeln (Kohlberg 1996: 123–174; vgl. Nunner-Winkler 2019: 167).

Zur Phasenheuristik Kohlbergs ist damit eigentlich alles gesagt. Es sollte aber noch zweierlei hinzugefügt werden. *Erstens* sind die Stadien Kohlbergs vielfach überprüft und im Wesentlichen bestätigt worden (Kohlberg 1996: 123–174; vgl. Nunner-Winkler 2019: 168). Dies unterscheidet Kohlberg sehr von anderen Autor:innen. Er hat aber nicht nur empirisch gearbeitet, sondern bietet mit seinen Arbeitsergebnissen weiterhin eine wichtige Grundlage für verschiedene Zweige der Moralphyschologie²⁸ und auch der Philosophie (neben dem oben angeführten John Rawls beispielsweise auch Jürgen Habermas 1992: 564 f., 586). *Zweitens* hat sich Kohlberg – und das verbindet ihn mit den anderen – weit über dieses forschende Sammeln von Wissen hinaus auch für die gesellschaftlichen Fortschritte, die diese Forschungen hervorrufen könnten, interessiert. Er war nicht nur ein Kenner der Schriften von John Rawls, sondern – möglicherweise inspiriert durch seine Kibbuz-Erfahrungen (vgl. Reimer 2025; Snarey/Reimer/Kohlberg 1985) – auch umsetzungsorientiert. Bekannt geworden sind seine pädagogischen Ideen unter dem Begriff der ‚Just Community‘, einem Konzept, in dem eine spezielle Form der philosophisch orientierten Demokratiepädagogik umgesetzt wurde. Der besondere Clou des Konzepts besteht aus einigen leicht verstehbaren Regeln, zu denen gehört, dass alle (also Lehrer:innen und Schüler:innen) das gleiche Stimmrecht haben und jede:r für die Vor- und Nachbereitung von Versammlungen verantwortlich zeichnen kann. In diesen Versammlungen geht es sowohl um die Besprechung philosophischer Fragen (zum Teil unter Verwendung der oben erwähnten Dilemmata) als auch um Fragen der Organisation der Gemeinschaft. Das Konzept wurde sogar in Justizvollzugsanstalten angewendet, wo aber (naheliegenderweise) die basisdemokratische Idee an die objektiv hierarchischen Grenzen des Systems stießen (vgl. beispielhaft Kohlberg 1986, 1996).

2.4. Zurück zu Rawls

Rawls (1921–2002), auf dessen Kindheitsbild und die Phasen seiner Moralphyschologie bereits an anderer Stelle ausführlich eingegangen wurde (Reißberg 2024: 150–156), bezieht sich auf

28 Für den deutschsprachigen Raum sind dies vor allem die Herausgeber des zitierten Bandes *Die Psychologie der Moralentwicklung* (Kohlberg 1996) Wolfgang Edelstein, Gil Noam und Fritz Oser (vgl. ebd. sowie Edelstein/Oser/Schuster 2001 und Noam/Edelstein/Nunner-Winkler 1993). Zur feministischen Kritik an Kohlberg s. insbesondere Gilligan (1992).

alle hier genannten Autoren. Von Rousseau übernimmt er die Idee der kindlichen „Gegenliebe“, die bei Rawls etwas mechanistisch aus der elterlichen Liebe entsteht (vgl. ebd.: 151 f.). Von Kant übernimmt er – mehr oder weniger explizit – die Universalität der Menschenrechte und die Annahme, dass Kinder von Geburt an über gar keine Moralität verfügen. Bei Kohlberg macht er die meisten Anleihen. Seine erste Phase „Gegenliebe“ weist neben Rousseau sehr starke Parallelen zu Kohlbergs präkonventionellem Stadium auf, seine zweite Phase – das Kind entwickelt Freundschafts- und Vertrauensbeziehungen – zum konventionellen Stadium. Beide Stadien Kohlbergs haben starke Entsprechungen zu den ersten vier Phasen Piagets. Kohlberg steht wiederum Pate für Rawls beim „Vertrauen in gerechte Institutionen“ (Stufe 4 des konventionellen Stadiums) – und schließlich liefert Kohlberg auch die Begründung für die Setzung der Volljährigkeit bei Rawls, denn irgendwann im Alter zwischen 17 und 20 Jahren soll sich der Wechsel zum postkonventionellen Stadium vollziehen. Was Rawls nicht explizit erwähnt: Viele Erwachsene erreichen dieses Stadium nicht.

Als Zwischenfazit lassen sich verschiedene Probleme festhalten. Das Grundlegendste scheint zu sein, dass man sich entscheiden muss, ob man bestimmte Grenzen eher anhand des Alters oder eher anhand der Kompetenzen einer Person festlegen sollte. Möglicherweise wäre eine Kombination aus beiden oder eine andere Kategorie der richtige Weg. Wird dieses nicht gelöst, so taucht das bei der Kant-Lektüre aufgeworfene Problem auf: Erwachsene, die Kinder sind und möglicherweise Kinder, die Erwachsene sind. Schließlich kommen wir auf ein Problem, das in diesem Kontext schon eher nachrangig wirkt, nämlich die Frage, ob die Schwelle zur Volljährigkeit beim Vollenden des siebzehnten Lebensjahrs richtig erscheint. Aus Kants Sicht spräche nichts dagegen, die Schwelle auf sechzehn zu senken, bei Piaget ändert sich nach 12 Jahren nicht mehr viel, lediglich Kohlberg und Rawls liefern – wenngleich schwache²⁹ – Argumente für die Zahl 18.

Wie sieht dies nun im deutschen Recht aus? Lassen sich dort Parallelen zu den hier beschriebenen Phasenheuristiken finden?

3. Muster und Parallelen im deutschen Recht

Im deutschen Recht sind viele Altersgrenzen zu finden³⁰, die hier nicht abschließend, aber doch mehr als nur exemplarisch betrachtet werden sollen. Dabei fällt zunächst einmal auf, dass diese Grenzen in den verschiedenen Rechtsgebieten sehr unterschiedlich strukturiert sind.

Wenn wir auf der einen Seite die Verfassung (GG) und das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) betrachten, stellen wir fest, dass wir hier vor allem Altersgrenzen finden, die sich mit Kant und Rawls begründen lassen. Die erste Grenze ist die alles Entscheidende für die Chancen für Kinder, nämlich die Erbfähigkeit. Die beginnt, was auch in der juristischen Literatur als Begründung herangezogen wird, in Analogie zu Kant mit der Befruchtung. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Frage wäre mindestens eine eigene Publikation wert.

29 Rawls argumentiert in dieser Hinsicht insofern schwach, weil er weitgehend tautologisch nur die (juristische) Volljährigkeit ins Feld führt und sich ansonsten auf Kohlberg beruft. Dieser wiederum hat zwar eine seiner Altersgrenzen bei 18 angesetzt, beschreibt sie aber nicht so, dass sich daraus eine inhaltliche Orientierung für das Wahlrecht ergeben würde.

30 Für eine Übersicht vgl. Goldberg (2023).

Hier sei nur erwähnt, dass für dieses Recht, das gleichermaßen einen ganzen Kanon an Pflichten mit sich bringt, keinerlei motorische, geistige und schon gar nicht moralische Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt werden. Dann folgt mit der Geburt die Rechtsfähigkeit gemäß BGB, was wiederum im Einklang mit Rawls und Kant steht. Im Alter von sieben Jahren beginnen dann die beschränkte Geschäftsfähigkeit (sogenannte „Taschengeldgeschäfte“) und die beschränkte Deliktsfähigkeit. Beides ließe sich mit den entsprechenden Entwicklungsstufen bei Piaget und Kohlberg begründen. Auch Rawls lässt sich hier anführen, da dieses Alter ungefähr dem entspricht, was er als „Freundschafts- und Vertrauensbeziehungen“ bezeichnet im Übergang zu „Vertrauen in gerechte Institutionen“ (Rawls 1979 [1971]: 532–539, vgl. Reißberg 2024: 152).

Mit 16 Jahren folgt im BGB die Testierfähigkeit sowie das Recht auf Einsicht in das Geburtsregister (jeweils ohne Zutun der Personensorgeberechtigten), was mit Kants Ende der Erziehung übereinstimmt. Schließlich folgen die volle Geschäfts- und Deliktsfähigkeit sowie das Wahlrecht mit dem Erreichen der Volljährigkeit. Hier sind wir wieder bei Rawls, der sich mit der wichtigen Einschränkung von oben auf Kohlberg berufen konnte.

Ein philosophisches Kontrastprogramm hierzu liefern die Sozialgesetzbücher, bei denen man den Eindruck gewinnen könnte, Rousseau selbst hätte daran mitgewirkt. Doch beginnen wir mit der ersten Altersgrenze, die von Eltern häufig fehlerhaft wiedergegeben wird: Mit der Vollendung des ersten Lebensjahres hat das Kind – nicht etwa die Eltern – den Anspruch auf einen Krippenplatz. Dies ließe sich mit den entsprechenden Entwicklungsphasen bei Piaget und Kohlberg begründen. Es folgt der Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz mit drei Jahren („der Knabe“ bei Rousseau), die Handlungsfähigkeit im Sozialrecht nach Sozialgesetzbuch (SGB) I mit 15 Jahren („die Reifezeit“ nach Rousseau), das Ende der Hilfen für Volljährige gemäß § 44 SGB VIII mit 21 Jahren (Erziehung ist nicht mehr sinnvoll, so Rousseau) und schließlich das Ende der Phase „Junger Mensch“ gemäß § 7 SGB VIII im Alter von 27 Jahren (das ist gemäß Rousseau die Heirats- und Vertragsreife). Dazwischen kommt auch im Sozialrecht die Volljährigkeit, die aber bereits eingeordnet wurde.

Nur der Vollständigkeit halber seien hier noch zwei weitere wesentliche Altersgrenzen genannt: Die Schulpflicht als etwas eigenwillige Form der Umsetzung des Rechts auf Bildung mit sechs Jahren sowie die sogenannte Religionsmündigkeit mit fünfzehn Jahren. Beide Rechtskonstrukte haben jeweils sehr unterschiedliche historische Begründungskontexte. Letztere dürfte dem wohlwollenden Paternalismus bei Rawls widersprechen.³¹

Gemeinsam ist den philosophischen und psychologischen Überlegungen auf der einen Seite und dem deutschen Recht auf der anderen Seite, dass Kindern eine Entwicklung zugestanden wird, die mit der sukzessiven Übernahme von Verantwortung auch zu einer sukzessiven Mündigkeit führt.

In der Beschreibung der Rechtsverhältnisse zwischen Kind, den Personensorgeberechtigten (hier der Einfachheit halber als Eltern bezeichnet) und Staat wird in der juristischen Literatur von einem sogenannten Dreiecksverhältnis gesprochen. Dies wird beispielsweise verdeutlicht anhand des Wächteramts des Staates beim Kinderschutz: Pflege und Erziehung sind gemäß Artikel 6 GG das natürliche Recht der Eltern und die ihnen zuvörderst obliegende

31 Dies ergibt sich implizit aus der Anlage des Rawlsschen Modells: Religionen gehören bei Rawls zu den „umfassenden“ Lehren (Rawls 2003 [1993]: 242), die sozusagen vor dem Vertrag stehen und zum Teil des „übergreifenden Konsenses“ werden (vgl. Schmidt/Roseneck 2023: 371). Sie werden daher unhinterfragt von den Volljährigen für die Minderjährigen eingebracht. Obendrein hat die Religionsmündigkeit nach deutschem Verständnis keine Entsprechung in den USA.

Pflicht (siehe unten), die staatliche Gemeinschaft „wacht“ über diese Betätigung. Im Falle eines Scheiterns der Eltern tritt also mehr oder weniger der Staat an ihre Stelle, jedenfalls ist er verfassungsmäßig dazu befugt. Ein anderes Beispiel ist die Schulpflicht: Hier endet das Recht der Eltern vereinfacht gesagt an den Schultoren, denn für Bildung ist der Staat (in Form der Bundesländer) zuständig. Für beide Beispiele existiert zwar eine sehr breite Grauzone, die mit verschiedenen Varianten einer gemeinsamen Erziehungsverantwortung umschrieben werden kann, aber bei den Fällen, die vor Gericht landen, lautet die Kernfrage: Wer entscheidet über das Kind?

Aus der Sicht der Kinder stellt sich diese Kernfrage so dar, dass sie sich keineswegs in einem Dreiecksverhältnis befinden, sondern am Ende einer paternalistischen Linie, deren anderes Ende in jeweils unterschiedlicher Taktung alterniert. Zum Dreiecksverhältnis wird es – wohlgemerkt aus Kindersicht! – erst dann, wenn das Kind eigene Rechte hat und seine Interessen auch gegen das andere Ende – also Eltern und/oder Staat durchsetzen oder zumindest wirksam einbringen kann.

Hierzu heißt es im Münchener Kommentar zum BGB zwar: „Aus der Tatsache, dass den Eltern nach allgM³² Pflichten gegenüber dem Kind obliegen und alle elterlichen Rechte pflichtgebunden, also zum Wohle des Kindes auszuüben sind, folgt, dass das Kind seinen Eltern als Träger eines Rechts auf pflichtgemäße Ausübung der elterlichen Sorge gegenübertritt (Huber 2024: § 1626 Rn. 7 [674])³³. Aber es wird ebenso deutlich gemacht, dass die in § 1626 Abs. 2 BGB normierte Heranführung des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln eine Grundsatznorm darstellt und weder Rechtsfolgen noch Sanktionen beinhaltet. Dies bedeutet konkret, dass das Kind keine Möglichkeit hat, das dort beschriebene Leitbild gerichtlich gegen die Eltern durchzusetzen (vgl. ebd.: Rn. 62 [685]).

Umgekehrt dürfte dies bei den „Patres“, also in dem Fall Eltern und Staat, sofern es sich dabei um selbstreflexive Entitäten handelt, einen Einfluss auf die eigene Willensbildung haben. Beide müssen sich – auch nach heutiger Rechtsauffassung – ein Bild von dem machen, was einerseits dem Wohl des Kindes dient und andererseits davon, was das Kind will und denkt. Neben den Altersgrenzen und den damit verbundenen Rechten ist es daher auch wichtig, die Partizipationsrechte von Kindern zu betrachten.

3.1. Partizipation und Wahlrecht

Auch die Partizipationsrechte von Kindern sind beachtlich und wegweisend für Fantasien, die sich mit der Stärkung von Kinderrechten befassen. So beschreibt § 1626 BGB: „Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.“ Beide Sätze sind Feststellungen, das heißt, sie legen den Eltern nicht etwas nahe oder raten ihnen zu etwas, sondern *verpflichten* die Eltern, Fähigkeiten und Entwicklungsstand des Kindes erstens zu berücksichtigen und zweitens einen

32 allgM = allgemeine Meinung, abzugrenzen von hM = herrschende Meinung und MM = MinderMeinung. Die allgemeine Meinung beherrscht das Feld ohne ernstzunehmende juristische Abweichung (vgl. Djeffal 2013: 463 sowie grundlegend Gast 2006: 159).

33 Seitenangaben des Münchener Kommentars beziehen sich auf die Printversion der 7. Ausgabe, Band 9 von 2017. Die zitierten Stellen der angegebenen Randnotizen wurden wortgleich in die späteren Auflagen übernommen.

Konsens mit dem Kind zu erreichen. Hier wird der Dreieckscharakter aus Kindersicht gestärkt, indem die Elternrechte geschwächt werden. Umgekehrt schränkt das Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit (FamFG) in § 192 den Staat (in Form des Gerichts) gegenüber dem Kind in seinen Rechten ein, indem es dem Gericht auferlegt, „das Kind persönlich anzuhören“. Im Jugendgerichtsgesetz (JGG) wird der Staatsanwaltschaft bzw. dem Gericht auferlegt, den Beschuldigten *vor* Anklageerhebung selbst zu vernehmen (§ 44 JGG). Ein Rechtsbereich, bei dem man dies möglicherweise nicht erwarten würde, ist das Baurecht (vgl. Waldner 2025). Im Baugesetzbuch wird in § 3 die Verpflichtung beschrieben, die Öffentlichkeit möglichst frühzeitig zu unterrichten, ihr Gelegenheit zur Äußerung und Erörterung zu geben. Zur Klarstellung lautet der Folgesatz: „Auch Kinder und Jugendliche sind Teil der Öffentlichkeit“.

Weniger überraschend ist die explizite Formulierung in der Kinder- und Jugendhilfe: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen [...], haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden [...], haben Anspruch auf Beratung ohne Kenntnis des Personensorgeberechtigten [...]. Beteiligung und Beratung von Kindern und Jugendlichen [...] erfolgen in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form“ (§ 8 Sozialgesetzbuch VIII). Erwähnenswert ist hier außerdem: Insbesondere bei Verfahren zur Kindeswohlgefährdung – sogenannte 8a-Fälle – ist sowohl die Einschätzung der Gefährdung *mit* dem Kind vorzunehmen als auch deren „Lösung“ *gemeinsam* mit dem Kind zu erarbeiten. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Kindeswille nicht vom Kindeswohl zu trennen ist. Allzu oft blieb und bleibt dies aber ein frommer Wunsch des Gesetzgebers und findet in der Praxis der Jugendämter, deren Arbeit weiterhin keiner Fachaufsicht unterliegt, zu wenig Niederschlag.³⁴

Neben diesen vermeintlich großen Gesetzen gibt es auch eine Vielzahl von Gesetzen und Verordnungen, auch und insbesondere auf Länderebene, die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern sowie die Organisation von Schule und Jugendhilfe normieren und in deren Kontext auch die Partizipation von Kindern. Das sind die Schulgesetze sowie eine ganze Reihe von Ausführungsgesetzen zum SGB VIII.

All diese Beispiele machen deutlich, dass die deutsche Gesetzgebung zum Teil weit über das hinausgeht, was der Paternalismus Rawlscher Prägung zulässt. Der entscheidende Schritt aber, Kinder mittels eines Wahlrechts genauso an der demokratischen Willensbildung teilhaben zu lassen, wie es für die Volljährigen gilt, und sie damit zu gleichberechtigten Vertragspartner:innen zu machen, ist jedoch noch nicht getan, bis auf wenige Ausnahmen, in denen das Wahlrecht für Europa- und Kommunalwahlen, zum Teil auch für Landtagswahlen, auf 16 Jahre abgesenkt wurde.

Glücklicherweise bringt es der Eigensinn von Kindern mit sich, dass diese die Spielräume, die ihnen von Gesetzes wegen zugestanden werden, kreativ nutzen. So nehmen viele Schüler:innenvertretungen – nicht ganz zu Unrecht als „Schülermilchverwaltung“ verpönt – ein allgemeinpolitisches Mandat ganz selbstverständlich für sich in Anspruch, äußern sich zu

34 Dies ist nicht als pauschaler Vorwurf gegen die Jugendämter gemeint, sondern soll auf das Problem hinweisen, dass deren Verortung in der kommunalen Struktur die Gefahr in sich birgt, Jugendhilfe nach Kassenlage (und nach personeller Ausstattung) zu betreiben. Eine objektive Analyse der Arbeit liegt leider nicht regelhaft vor und notwendige Korrekturen können mangels Fachaufsicht nur bedingt vorgenommen werden.

curricularen Fragen, organisieren Schulstreiks und ähnliches mehr. Sie organisieren sich sowohl innerhalb wie auch außerhalb ihrer Kinder- und Jugendverbände zu Themen, die sie im Sinne der Gesetzgebung „nicht betreffen“. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang ebenfalls die unter verschiedenen Titeln firmierenden Kinder- und Jugendparlamente auf kommunaler Ebene mit ihren überregionalen Zusammenschlüssen sowie die mindestens in NRW aktive landesweite Interessenvertretung für Bewohner:innen von Wohngruppen und Einrichtungen der Erziehungshilfe „Jugend vertritt Jugend“. Die Frage, welches die Belange sind, die Kinder betreffen, war, ist und bleibt gesellschaftlich umkämpft. Sie wird es auch noch bleiben, wenn das allgemeine Wahlrecht bundesweit auf 16 oder sogar auf 14 abgesenkt wird.

3.2. Rechte und Pflichten und Pflichtrecht

Menschenrechte wie auch die Rechte zur demokratischen Teilhabe sind voraussetzungslos und auch nur als solche sinnvoll. Wer sich in den deutschen Bundestag wählen lassen will, braucht dafür die erforderliche Stimmenzahl eines Wahlkreises oder einer Liste. Die Kandidatin braucht dafür kein Abitur, kein Hochschulstudium, keine mathematischen Kenntnisse, keine definierten Formen moralischer Reife, muss weder gut zuhören noch gut reden können. Auch wenn wir uns dies alles möglicherweise wünschen würden. Dies ist auch gut und richtig so, denn keine Gruppe sollte aus welchen Gründen auch immer davon abgehalten werden, politische Ämter zu übernehmen. Mit dem aktiven Wahlrecht verhält es sich genauso. Nicht nur diejenigen, die ihre Pflichten (als Steuerzahler, als Eltern, als aktive Bürgerinnen) erfüllen, dürfen wählen, sondern alle. Das Recht steht nur symbolisch und theoretisch den Pflichten gegenüber, die es zu erfüllen gilt. Zwar wird – das ist nicht nur allen Vertragstheorien gemeinsam, sondern bildet auch einen der Grundpfeiler des Gemeinwesens – erwartet, dass Pflichten, die der Staat den Bürger:innen auferlegt, auch erfüllt werden, aber dennoch wird das Wahlrecht nicht gleich allen aberkannt, die an irgendeiner Stelle eine Pflicht nicht erfüllen oder ein Gesetz gebrochen haben. Beim Wahlrecht für Kinder finden wir jedoch auch dieses Argument.

Ein anderer Zusammenhang findet sich im Begriff des Pflichtrechts, der das Rechtsverhältnis von Eltern zu ihren Kindern beschreibt (vgl. Gernhuber/Coester-Waltjen 2010; Huber 2024 [2017]). Er ist abgeleitet aus dem bereits zitierten Artikel 6 des Grundgesetzes und bezieht sich auf eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1968. In der Entscheidung stellt das Gericht fest,

„... schon das Wort ‘zuvörderst’ [lässt] erkennen, daß neben den Eltern auch der Staat die Funktion eines Erziehungsträgers mit entsprechenden Pflichten hat“ (BVerfGE³⁵ 24, 119, 135 f.).

Später argumentiert das Gericht weiter:

„Die Eltern haben das Recht, die Pflege und Erziehung ihrer Kinder nach ihren eigenen Vorstellungen frei zu gestalten und genießen insoweit, vorbehaltlich des Art. 7 GG, Vorrang vor anderen Erziehungsträgern“ (ebd.).

Die Eltern stehen „insoweit“ im rechtlichen Sinne immer vor dem Kind. Die einzige Ausnahme davon ist die Schule, in der der Staat diese Funktion übernimmt. Werden die Eltern

jedoch nicht dem gerecht, was man unter Pflege und Erziehung subsumieren kann, dann kommt das Wächteramt ins Spiel:

„Dieser Grundrechtsschutz darf aber nur für ein Handeln in Anspruch genommen werden, das bei weitester Anerkennung der Selbstverantwortlichkeit der Eltern noch als Pflege und Erziehung gewertet werden kann, nicht aber für das Gegenteil: die Vernachlässigung des Kindes. Die Verfassung macht dies durch die Verknüpfung des Rechts zur Pflege und Erziehung mit der Pflicht zu dieser Tätigkeit deutlich.“ (ebd.).

Die Verfassung „verknüpft“ nicht nur das Recht mit der Pflicht, sondern – und das ist hier gemeint – legt eine klare Rangordnung fest: Die Pflicht kommt *vor* dem Recht, das Recht *entsteht* aus der Pflicht. Daher argumentiert das Gericht weiter:

„Diese Pflichtbindung unterscheidet das Elternrecht von allen anderen Grundrechten; sie ist auch anderer Art als die Sozialgebundenheit des Eigentums (vgl. Art. 14 Abs. 2 GG). In Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG sind Recht und Pflicht von vornherein unlöslich miteinander verbunden; die Pflicht ist nicht eine das Recht begrenzende Schranke, sondern ein wesensbestimmender Bestandteil dieses ‘Elternrechts’, das insoweit treffender als ‘Elternverantwortung’ bezeichnet werden kann“ (BVerfGE 24, 118, 143).

Das Verfassungsgericht betont hier zwar den Grundrechtscharakter des Elternrechts, das wegen der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands als Schutzrecht gegenüber dem Staat ausgestaltet ist, macht aber deutlich, dass es ein Recht eigener Art ist und argumentiert hierbei durchweg kantianisch, indem es die Pflicht als wesensbestimmenden Bestandteil des Rechts charakterisiert. Interessant und wesentlich ist hier auch die klare Abgrenzung von der Sozialgebundenheit des Eigentums. „Eigentum verpflichtet“ heißt der schlichte erste Satz des referenzierten Artikels 14 Abs. 2 GG. Und der zweite – viel zu selten zitierte – lautet: „Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen.“ Kinder verpflichten ebenfalls, das ist die Gemeinsamkeit, sie dürfen aber nicht gebraucht werden, weder zum persönlichen Nutzen noch zum Wohle der Allgemeinheit. Kinder haben definitiv keinen (Gebrauchs-) Wert, sondern eine Würde – wie auch Kant gesagt hat.³⁶

Das Gericht schlägt vor, den Begriff des Elternrechts dahingehend zu konkretisieren, dass „treffender“ Elternverantwortung gesagt werden sollte. Es ist aber nicht nur eine Frage des Wordings, vielmehr scheint es zweifelhaft, ob vom Elternrecht überhaupt noch irgendetwas übrigbleibt, wenn man das Schutzrecht gegenüber dem Staat wegnimmt und die Verpflichtung gegenüber dem Kind. Jedenfalls beschreibt Artikel 6 nur bedingt das familiäre Binnenverhältnis, denn keineswegs steht im Grundgesetz, dass die Eltern Erziehung und Pflege „nach ihren eigenen Vorstellungen frei“ gestalten können, vielmehr steht dort lediglich, *dass* sie es zu tun haben und die staatliche Gemeinschaft darüber wacht. Der Rest ist eine zeitgebundene Interpretation. Der Vergleich hinkt zwar etwas, aber die Analogie drängt sich hier geradezu auf: Ebenfalls in Artikel 6 sind Ehe und Familie unter den besonderen Schutz der staatlichen Ordnung gestellt. Über das Binnenverhältnis in Ehe und Familie ist nichts Näheres festgelegt. Heute käme kaum noch jemand auf die Idee, daraus eine Herrschaft des Mannes über die Frau abzuleiten, vielmehr tendieren Rechtsetzung und Rechtsprechung dazu, egalitäre Verhältnisse zu unterstützen, sogar die Genderzuschreibungen gänzlich infrage zu stellen. Weil unregulierte Gemeinschaften dazu tendieren, dem Recht des (ökonomisch, körperlich etc.) Stärkeren Vorschub zu leisten, ist es geradezu eine Pflicht des liberalen Staates und der Gesellschaft,

36 Besonders klar und deutlich wird Kant wiederum in der *Metaphysik der Sitten*: „Sie [die Eltern] können ihr Kind nicht gleichsam als ihr Gemächsel (denn ein solches kann kein mit Freiheit begabtes Wesen sein) und als ihr Eigentum zerstören oder es auch nur dem Zufall überlassen, weil an ihm nicht bloß ein Weltwesen, sondern auch ein Weltbürger in einen Zustand herüber zogen, der ihnen nun auch nach Rechtsbegriffen nicht gleichgültig sein kann“ (1977a [1998a]: 394 [A114]).

solchen Verhältnissen entgegenzuwirken. Die feministischen Bewegungen der Vergangenheit haben hier vieles erreicht und es bleibt noch einiges zu tun – jedenfalls unterscheidet sich die Ausdeutung der Begriffe „Ehe“ und „Familie“ heute kolossal von derjenigen der 1950er und 1960er Jahre. Wenn dies für das Verhältnis zwischen Mann und Frau gilt, so ist nicht einzusehen, warum es nicht für das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern gelten sollte.

Weiter heißt es im Urteil:

„Diese Verpflichtung des Staates folgt ... in erster Linie daraus, daß das Kind als Grundrechtsträger selbst Anspruch auf den Schutz des Staates hat. Das Kind ist ein Wesen mit eigener Menschenwürde und dem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit im Sinne der Art. 1 Abs. 1 und Art. 2 Abs. 1 GG. Eine Verfassung, welche die Würde des Menschen in den Mittelpunkt ihres Wertsystems stellt, kann bei der Ordnung zwischenmenschlicher Beziehungen grundsätzlich niemandem Rechte an der Person eines anderen einräumen, die nicht zugleich pflichtgebunden sind und die Menschenwürde des anderen respektieren. Die Anerkennung der Elternverantwortung und der damit verbundenen Rechte findet daher ihre Rechtfertigung darin, daß das Kind des Schutzes und der Hilfe bedarf, um sich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der sozialen Gemeinschaft zu entwickeln, wie sie dem Menschenbilde des Grundgesetzes entspricht“ (BVerfGE 24, 118, 144).

Mit dem „Menschenbilde des Grundgesetzes“ sind wir ganz nah an dem, was Martti Koskeniemi (2007) als *Kantian Mindset* beschreibt, obwohl er den Makrokosmos der Globalisierung betrachtet und wir hier den Mikrokosmos der Eltern-Kind-Beziehung. Das Kind bedarf des Schutzes und der Hilfe, um sich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der sozialen Gemeinschaft zu entwickeln. Die Idee hinter dieser letztlich geteilten Verantwortung zwischen den beiden Patres Eltern und Staat kann nur diejenige sein, die dem „Menschenbilde des Grundgesetzes“ entspricht. Hierzu der bereits oben zitierte Münchner Kommentar zum BGB: „Dass mit dem formalen Erziehungsziel zwangsläufig zugleich ein daran ausgerichteter Erziehungsstil normiert wird, ändert nichts an der Verfassungsmäßigkeit. Rechtlich ist das fremdnützige Sorgerecht auf ‚allmähliche Verflüchtigung‘ angelegt, darauf also, ‚in allen Lebensbereichen, für die der Rechtsverkehr keine standardisierten Maßstäbe benötigt, im Einzelfall in bestimmten Schüben elterliche Fremdbestimmung durch Selbstbestimmung zu ersetzen“ (Huber 2024: § 1626 Rn. 64 [685]).

3.3. Vom abschmelzenden Elternrecht zum abschmelzenden Erziehungsrecht?

In einem weiteren Urteil aus dem Jahr 1982 wägt das Bundesverfassungsgericht als Prüfungsmaßstäbe drei Güter gegeneinander ab, nämlich das Erziehungsrecht der Eltern (Art. 6.2), die staatliche Gestaltungsfreiheit des Schulwesens (Art. 7.1) sowie das Persönlichkeitsrecht des Kindes (Art. 2.1). Es wird einleitend noch expliziter als im Urteil von 1968 klargestellt, dass Artikel 6.2 „Grundrecht und Grundpflicht zugleich“ statuiert. Es folgt die Feststellung, dass der Staat (in dem Fall die Länder) die Befugnis hat, das Schulsystem zu gestalten, und zwar so, dass es

„allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet“ (BVerfGE 59, 360, 377).

Eine der vom Gericht diskutierten Fragen ist die, ob sich aus dem individuellen Elternrecht ein kollektives Elternrecht auf Mitwirkung in der Schule ergibt. Im Ergebnis kommt man zum Schluss, dass

„das individuelle elterliche Erziehungsrecht und der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule nach dem Grundsatz der Herstellung praktischer Konkordanz aufeinander abzustimmen mit dem Ziele, die eine Persönlichkeit des Kindes zu bilden“ (ebd.: 381).

Der Begriff der „praktischen Konkordanz“ beinhaltet eine Verpflichtung beider Seiten, nämlich Eltern und Staat, einen erzieherischen Konsens zu erzielen. Dieser muss nicht zwingend inhaltlich im Sinne gemeinsamer Erziehungsziele und -methoden definiert sein, aber irgendwie muss er in einem praktischen Sinne so weit funktionieren, dass sich beide Seiten nicht gegenseitig behindern. Dies soll hier aber weniger interessieren. Interessanter ist die Definition des Gerichts dessen, was im juristischen Schrifttum dann später den Begriff des „abschmelzenden Elternrechts“ begründen wird:

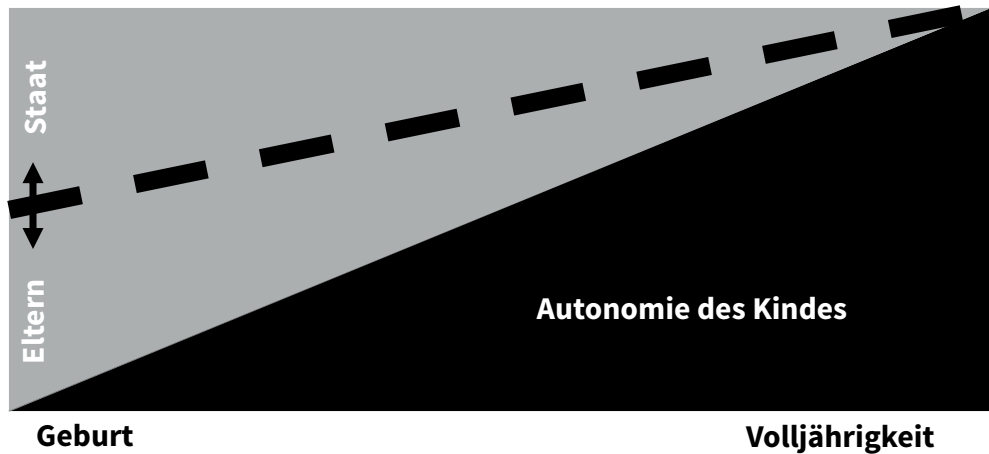
„... mit abnehmender Pflege- und Erziehungsbedürftigkeit sowie zunehmender Selbstbestimmungsfähigkeit des Kindes die im Elternrecht wurzelnden Rechtsbefugnisse zurückgedrängt werden, bis sie schließlich mit der Volljährigkeit des Kindes erlöschen. Abgestufte partielle Mündigkeitsregelungen, die an diesen Bezugspunkten ausgerichtet und sachlich begründet sind, stellen daher keine Eingriffe in das Elternrecht dar“ (ebd.: 382).

Damit kommen wir zurück zum Begriff des Dreiecksverhältnisses. Wäre das Verhältnis zwischen Eltern, Kindern und Staat ein solches, dann müsste aus dieser Begründung des Bundesverfassungsgerichts sachlogisch folgen, dass auch im Verhältnis zwischen Staat und Kindern die Befugnisse des Staates zugunsten der Befugnisse der Kinder „zurückgedrängt werden, bis sie schließlich mit der Volljährigkeit des Kindes erlöschen“. Denn der Staat kann den Eltern nur insoweit ihre Befugnisse entziehen, wie sie zuvor in ihrer abgeschmolzenen Form überhaupt vorhanden waren. Dies bedeutet konkret, dass „der Staat“ – in welcher Erscheinungsform auch immer – den Eltern des Säuglings andere Rechte entziehen kann als denen des Zöglings oder des Jünglings, um Kants Diktion zu verwenden. Diese Überlegungen hätten möglicherweise Folgen für diverse Rechtsverhältnisse, von denen hier nur zwei angedeutet werden sollen.

Erstens stellt sich für den Bereich der Schule die Frage, ob diese Institution, die ja de facto Lern- und Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler (und nicht der Eltern) ist, spätestens in der Oberstufe, deutlich abschmelzend aber schon ab dem Alter von 12 Jahren, gänzlich auf Elternmitwirkung verzichten könnte, den Eltern eigentlich nur noch eine beratende Funktion zukommen sollte. Aber auch schon bei der Einschulung verfügen Kinder bereits über Selbstbestimmungsfähigkeiten, denen zumindest schulgesetzlich nur bedingt Rechnung getragen wird. Es kommt sogar zu solch abstrusen Situationen, dass Kinder in den Tageseinrichtungen mehr Mitbestimmung zugestanden wird als in der Grundschule.

Zweitens stellt sich für den Bereich des Entzugs des Sorgerechts die grundlegende Frage, inwiefern dieses nicht teilweise und sukzessive ansteigend an die Kinder selbst übergeben werden kann. Für Jurist:innen wäre eine solche Konstruktion sicherlich eine echte Herausforderung, aber das darf kein Argument sein.

Würde man sich einen Zeitstrahl – beginnend mit der Geburt, endend mit der Volljährigkeit – vorstellen, so müssten sich die Rechtsbefugnisse gegenüber Kindern sowohl seitens der Eltern als auch seitens des Staates stetig zurückentwickeln bis sie schließlich ganz verschwinden. Wir hätten ein Befugnisdreieck der Eltern, das (bei Scheidung möglicherweise geteilt) links sehr breit beginnt und sich nach rechts nach und nach auflöst. Ähnlich wäre das Dreieck des Staates aufgebaut. Gegenläufig dazu gäbe es ein Autonomiedreieck der Kinder, das spitz beginnt und am Ende immer breiter wird.



Autonomiedreieck: Eigene Darstellung

3.4. Noch einmal zurück zu Rawls und zum Wahlrecht

Rawls geht es in seiner Theorie der Gerechtigkeit (Rawls 1979) und weiterhin auch im Politischen Liberalismus (Rawls 2003) um faire Chancen. Diese Chancen sollen auch und insbesondere dazu dienen, den Zugang zu politischen Ämtern zu ermöglichen (vgl. Rawls 1979: 251–258). Wie bereits dargelegt, zieht er die Grenze bei der Volljährigkeit, bei der wir hier der Einfachheit halber davon ausgehen, dass sie bei 18 Jahren liegt. Ebenfalls vereinfachend gehen wir davon aus, dass aus vertragsethischen Überlegungen heraus das aktive und das passive Wahlrecht einer gemeinsamen Grenze unterliegen.

Dies hat zur Folge, dass wir auf der einen Seite Menschen haben, die ihre Interessen in Form einer Wahlentscheidung artikulieren können und auf der anderen Seite Menschen, die dies nicht können. Damit die Interessen der zweiten Gruppe überhaupt vertreten werden können, benötigt Rawls so etwas wie den (wohlmeinenden) Paternalismus.

4. Überwindung des Paternalismus

Ist eine Überwindung dieses Paternalismus wünschenswert oder zumindest vorstellbar? Hierzu können einige Andeutungen und „Stichworte“ am Schluss (hier mehr im herausfordernden Sinn von Adornos gleichnamiger Schrift aus dem Jahr 1969), welche allesamt mit spezifischen Folgedebatten verknüpft sind, die an dieser Stelle noch nicht geführt werden können, möglicherweise zielführend sein:

Neudefinition der Angelegenheiten, die Kinder betreffen: Die Definition dessen, was ‚Angelegenheiten der Kinder‘ sind, sollte deutlich anders als geläufig erfolgen. Grundsätzlich geht es weniger um Fragen, die ‚irgendwie und irgendwo‘ zwischen den Generationen zu

klären wären, sondern um die Verteilung von gesellschaftlichen Ressourcen und gesellschaftlichen Lasten. Bestehende Machtasymmetrien werden gegenüber Kindern verschleiert, wenn die entscheidenden Fragen systematisch ausgeklammert, sogar pädagogisch und juristisch unterbunden werden. Dies gilt auch und insbesondere für das Verhältnis Kind – Eltern – Staat, denn wenn der demokratische Staat als etwas Gestaltbares wahrgenommen werden soll, dann muss er als solcher auch erlebbar sein. Erlebbar wird er aber nicht dadurch, dass für Kinder sozusagen ‚Sandkästen der Demokratie‘ eingerichtet werden, in denen sie – womöglich pädagogisch begleitet – lediglich ‚spielen‘ dürfen. Dies gilt aber auch und besonders für die Familie im demokratischen Staat. Sämtliche Gesetze und Vorschriften – so die oben angeführten Regelungen im SGB VIII, die Schulgesetze der Länder, diverse kommunalrechtliche und kommunale Regelungen, um nur einige zu nennen, wären dahingehend zu überarbeiten, dass Kinder bei unmittelbarer Betroffenheit zwingend anzuhören sind, sie darüber hinaus aber ausdrücklich das Recht haben, an der demokratischen Willensbildung vollumfänglich teilzunehmen³⁷ und selbst zu definieren, was sie betrifft.

Inkompetente Erwachsene und Kinderschutz: Mit dem oben eingeführten Begriff der praktischen Konkordanz in Erziehungsfragen wird der Weg gewiesen, wie im Grundsatz ein System gegenseitiger Kontrolle zum Wohle der Kinder aufgebaut ist bzw. aufgebaut werden kann. Die beiden Patres kontrollieren sich gegenseitig.³⁸ Was weiterhin fehlt, aber sicherlich wünschenswert ist, ist ein Mechanismus, der eintritt, wenn beide Seiten – Eltern und Staat – sich als inkompetent erweisen und die dritte Ecke des Dreiecks aktiv werden muss. Zumindest für Kinder, die ihre eigenen Interessen klarer erkennen als inkompetente Erwachsene, wäre sicherlich ein ergänzender Mechanismus denkbar, mittels dessen sie ihre Rechte zumindest geltend machen könnten. Dies könnten Ombudsstellen leisten, deren Ansiedlung sich gewissermaßen ex negativo von selbst ergibt. Da sie exekutive Entscheidungen kontrollieren sollen, die nicht nur, aber zu erheblichen Teilen auf kommunaler Ebene getroffen werden, dürften sie weder in der Exekutive noch auf kommunaler Ebene angesiedelt sein. Auch sollten sie nicht der Legislative angehören, da diese ohnehin über die Möglichkeiten verfügt, die Interessen von Kindern zu berücksichtigen, aber lieber anderen Interessen den Vorzug gibt. Bleibt noch die Justiz, die glücklicherweise auch über die zwingend notwendigen juristischen Kompetenzen verfügt. Ein Recht auf Akteneinsicht wäre unabdingbar für diese Stellen. Auch dieses „Stichwort“ kann nur angedeutet werden, doch es sei wenigstens darauf verwiesen, dass ein solches „Ombudswesen“ dem deutschen System von Recht, politischer Willensbildung und vom Verständnis der Familie bisher einigermassen fremd ist (s. weitergehend dazu: Clausen 1994: 237–257 sowie Clausen/Schlüter-Knauer 1997). Auch auf die Gefahr, dass solche Ombudsstellen sich verselbständigen und von den Strukturen, die sie eigentlich adressieren sollen, vereinnahmt werden, sei der Vollständigkeit halber hingewiesen. Jedoch für Kinder, die in ihrer Sozialisation ausschließlich mit inkompetenten Erwachsenen zu tun

37 Stellvertretend für viele, die sich für eine strukturelle Einbindung von Kindern und Jugendlichen in politische Prozesse einsetzen, sei hier auf den „Aktionsplan Jugendbeteiligung“ der Landesschüler:innenvertretung NRW, des Landesjugendrings NRW, des Kinder- und Jugendrats NRW und „Jugend vertritt Jugend“ NRW hingewiesen (s. Blume 2021).

38 Im Grundsatz ist dies durch die Beschwerdemöglichkeiten, insbesondere bei der Verwaltungsgerichtsbarkeit, gewährleistet. Hier besteht jedoch das Problem, dass diese ohne juristische Vorbildung kaum zu durchschauen ist. Dies ist für Eltern eine nahezu unüberwindbare Hürde, stellt aber beispielsweise auch für das Lehrpersonal ein Problem dar: Sind die Eltern eines Kindes Rechtsanwält:innen, so reicht häufig die versteckte Drohung mit einer Dienstaufsichtsbeschwerde, die unter Jurist:innen auch als „3 f-Rechtsbehelf[e]“ bezeichnet [wird], nämlich als formlos, fristlos und fruchtlos“ (Vahle 1993: 3967), um zum Überdenken einer Benotung oder einer Schulempfehlung beizutragen.

hatten – mit der Folge, dass sie ihre Rechte nicht kennen und ihre eigenen Interessen nicht zu erkennen in der Lage sind – bleibt theoretisch und praktisch – wie bisher – nur die Hoffnung, dass jemand Drittes – advokatorisch – diese Interessen erkennt und sich für sie einsetzt.

Aufwachsende Autonomie des Kindes: Gleichzeitig ein Paradigma für eine gerechtere Einbindung von Kindern in die gesellschaftlichen Strukturen und ein Ausweg aus den beschriebenen Dilemmata ist eine aufwachsende Autonomie, wie sie oben mit dem Autonomiedreieck angesprochen wurde. Vorzustellen wäre ein mehr oder weniger lineares Aufwachsen, wobei die ebenfalls oben beschriebenen Entwicklungsphasen Piagets und Kohlbergs zu würdigen wären. Schon allein hierfür wäre die explizite Aufnahme der Kinderrechte in die Verfassung – vor allem verstanden als Abwehrrechte gegen Eltern *und* Staat – vonnöten.

Das Erbrecht beweist, dass bereits Säuglinge, genau genommen Ungeborene, dasjenige Recht, dem man einen erheblichen Anteil an der Verursachung von sozialen, kulturellen, habituellen, politischen und auch rechtlichen Ungerechtigkeiten zuschreiben kann, im deutschen wie auch im internationalen Rechtssystem innehaben können. Es erscheint wenig plausibel, dass Rechte, die eine gerechtere Teilhabe ermöglichen könnten, vorenthalten werden, indem die freie Verfügung darüber Erwachsenen zugeschrieben wird.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ariès, Philippe (2021): Geschichte der Kindheit. 20. Aufl. München: dtv.
- Brunkhorst, Hauke (2021): Kant, Evolution, Rassenlehre. In: Politische Vierteljahresschrift 62, S. 682–687.
- Blume, Jil-Madeleine (2021): Eine Jugendstrategie für NRW! Jetzt! In: Thema Jugend 2, S. 8–10.
- Buck, Detlef (Regie) (2012): Die Vermessung der Welt. Verfilmung des gleichnamigen Romans von Daniel Kehlmann. Deutschland/Österreich 2013. [DVD/Blu-Ray Warner Home Video 2013].
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2024): Demokratie in Gefahr? Aus Politik und Zeitgeschichte 27. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2024-27_online_DemokratieInGefahr.pdf [10.09.2025].
- Clausen, Lars (1994): Krasser sozialer Wandel. Opladen: Leske + Budrich.
- Clausen, Lars/Schlüter-Knauer, Carsten (1997): Das Ombudsprinzip – neue Vetostrukturen für die Demokratie. Ein Gespräch. In: Schlüter-Knauer, Carsten (Hrsg.): Die Demokratie überdenken. Berlin: Duncker & Humblot, S. 443–466.
- Djeffal, Christian (2013): Die herrschende Meinung als Argument. Ein didaktischer Beitrag in historischer und theoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für das juristische Studium 5, S. 463–466.
- Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (2001) (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fegert, Jörg M./Ziegenhain, Ute/Fangerau, Heiner (2010): Problematische Kinderschutzverläufe. Mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gast, Wolfgang (2006): Juristische Rhetorik. Heidelberg: C.F. Müller.
- Gilligan, Carol (1982): In a Different Voice. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Goldberg, Brigitta (2023): Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Beratung. Vortrag bei der Konferenz der Essener Erziehungsberatungsstellen. <http://www.brigitta-goldberg.de/vortraege.html> [28.07.2025].

- Habermas, Jürgen (1998): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hobbes, Thomas (1984 [1651]): Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates. Hrsg. von Iring Fetscher. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hobbes, Thomas (2020 [~1640]): Menschliche Natur und politischer Körper. Hrsg. von Alfred J. Noll. Hamburg: Felix Meiner.
- Gernhuber, Joachim/Coester-Waltjen, Dagmar (2010): Familienrecht. 6. Aufl. München: C.H. Beck.
- Hentig, Hartmut von (2004): Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. München: C.H. Beck.
- Huber, Peter (2024 [2017]): Kommentar zu § 1626 BGB, in: Schwab, Dieter (Red.): Münchner Kommentar zum Bürgerlichen Gesetzbuch. Bd. 10. Familienrecht II. §§ 1589–1921, RelKErzG, VBVG, SGB VIII, SaRegG. 9. Aufl. München: C.H. Beck.
- Kant, Immanuel (1974 [1788/1803]): Der Kritik der praktischen Vernunft zweiter Teil. Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft. In: Werkausgabe Bd. VII: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 285–302.
- Kant, Immanuel (1977a [1798a]): Die Metaphysik der Sitten. In: Werkausgabe. Bd. VIII: Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1977b [1798b]): Der Streit der Fakultäten. In: Werkausgabe Bd. XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 261–393.
- Kant, Immanuel (1977c [1798/1800]): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Werkausgabe Bd. XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 395–690.
- Kant, Immanuel (1977d [1803]): Über Pädagogik. In: Werkausgabe Bd. XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 691–761.
- Kant, Immanuel (1977e [1795/96]): Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. In: Werkausgabe Bd. XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 191–251.
- Kersting, Wolfgang (1990): Zur Logik des kontraktualistischen Arguments. In: Gerhardt, Volker (Hrsg.): Der Begriff der Politik. Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03308-6_11 [15.09.2025].
- Kersting, Wolfgang (1996): Die Politische Philosophie des Gesellschaftsvertrags. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klatetzki, Thomas (2024): Die überforderte Organisation. Die Institutionalisierung des Irrtums im Kinderschutz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kohlberg, Lawrence (1986): Der „Just Community“ Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, Fritz/Fatke, Reinhard/Höffe, Otfried (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 21–55.
- Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Koskeniemi, Martti (2007): Constitutionalism as Mindset: Reflections on Kantian Themes about International Law and Globalization. In: Theoretical Inquiries in Law 8, 1, S. 9–36.
- Landtag NRW (2022): Zwischenbericht des Parlamentarischen Untersuchungsausschusses IV zu dem Auftrag des Landtags Nordrhein-Westfalen vom 25. Juni 2019 Drucksache 17/6660 betreffend die Untersuchung und Aufklärung möglicher Versäumnisse, Unterlassungen, Fehleinschätzungen und Fehlverhalten der nordrhein-westfälischen Landesregierung und der Ermittlungsbehörden sowie der Jugendämter im Fall des vielfachen sexualisierten Kindesmissbrauchs auf einem Campingplatz

- in Lügde und ggf. an anderen Orten. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-16770.pdf> [11.09.2025].
- Lasswell, Harold D. (1956): *The Decision Process. Seven Categories of Functional Analysis*. Maryland: University of Maryland Press.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, S. 345–365.
- Matthews, Gareth B. (2023): Philosophie und Entwicklungspsychologie: Zur Überwindung der Defizitkonzeption der Kindheit. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Philosophie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 66–87.
- Noam, Gil/Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud (1993): *Moral und Person*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2019): (Moralische) Entwicklung. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Berlin: J.B. Metzler, S. 165–172.
- Oelkers, Jürgen (1989): Rousseau, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis. In: Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 31–43.
- Piaget, Jean (2019): *Das moralische Urteil des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rawls, John (1979 [1971]): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, John (2003 [1993]): *Politischer Liberalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reimer, Joseph (2025): Kibbutz in the American Jewish Imagination: The Research of Bettelheim and Kohlberg. In: *Journal of Jewish Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15244113.2025.2499556> [11.09.2025].
- Reißberg, Thomas (2024): Kinderrechte ernstgenommen – Mit Rawls über Rawls hinaus am Beispiel einer kindgerechten Grundstruktur der Gesellschaft. In: *Kieler sozialwissenschaftliche Revue* 2, 2, S. 148–164. <https://doi.org/10.3224/ksr.v2i2.03>.
- Röhrich, Wilfried (1972): *Sozialvertrag und bürgerliche Emanzipation. Von Hobbes bis Hegel*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rousseau, Jean-Jacques (1969 [1762]): *Émile ou De l'éducation*. In: *Œuvres complètes*, Bd. IV. Éd. par Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade).
- Rousseau, Jean-Jacques (1979 [1762; 1780]): *Emile oder Von der Erziehung*. In: ders.: *Emile und Sophie oder Die Einsamen*. München: Winkler.
- Rousseau, Jean-Jacques (2001 [1762]): *Du contrat social*. Paris: Flammarion.
- Rousseau, Jean-Jacques (1977): *Politische Schriften*. Bd. 1. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Saage, Richard (1989): *Vertragsdenken und Utopie. Studien zur politischen Theorie und zur Sozialphilosophie der frühen Neuzeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sabatier, Paul A. (1993): Advocacy-Koalitionen, Policy-Wandel und Policy-Lernen: Eine Alternative zur Phasenheuristik. In: Héritier, Adrienne (Hrsg.): *Policy Analyse. Kritik und Neuorientierung* (= PVS Sonderheft 24). Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 116–148.
- Sabatier, Paul A. (2007): The need for better theories. In: ders. (Hrsg.): *Theories of the Policy Process*. Boulder: Westview Press, S. 3–17.
- Sanders, Cheryl E. (2025): Lawrence Kohlberg's stages of moral development. In: *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/Lawrence-Kohlbergs-stages-of-moral-development> [23.07.2025].
- Schlüter-Knauer, Carsten (2013): Theorie, Empirie, Demokratie. Impulse von Ferdinand Tönnies für die Politische Wissenschaft. In: Knelangen, Wilhelm/Stein, Tine (Hrsg.): *Kontinuität und Kontroverse – Die Geschichte der Politikwissenschaft an der Universität Kiel*. Essen: Klartext, S. 257–291.
- Schmidt, Thomas M./Roseneck, Michael (2023): Religion. In: Frühbauer, Johannes J. et al. (Hrsg.): *Rawls-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Berlin: J.B. Metzler, S. 371–377.

- Schubert, Klaus/Bandelow, Nils C. (Hrsg.) (2003): Lehrbuch der Politikfeldanalyse 2.0. München/Wien: De Gruyter Oldenbourg.
- Snarey, John/Reimer, Joseph/Kohlberg, Lawrence (1985): Development of social-moral reasoning among Kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study. *Developmental Psychology* 21, 1, S. 3–17.
- Vahle, Jürgen (1993): Nichtförmliche Rechtsbehelfe im Verwaltungsrecht. In: NWB (Neue Wirtschafts-Briefe) 42 vom 18.10.1993, S. 3967–3968.
- Voltaire [= François-Marie Arouet] (1755 [1880]): A M. J.J. Rousseau (3.000). In: *Correspondance: année 1755. Œuvres complètes de Voltaire, tome 38*. Paris : Frères. https://fr.wikisource.org/wiki/Correspondance_de_Voltaire/1755/Lettre_3000 [15.09.2025].
- Waldner, Thomas (2025): Bausteine eines Idealmodells der crossmedialen Bürgerbeteiligung bei Infrastrukturprojekten mit besonderem Bezug zum Bauprojekt Feste Fehmarnbeltquerung und der Einbindung junger Menschen [im Erscheinen].
- Weischedel, Wilhelm (1977): Nachwort des Herausgebers zum elften und zwölften Band. In: Kant 1977d, S. 815–819.
- Willaschek, Marcus (2023): Kant. Die Revolution des Denkens. München: Herder.
- ZDF (2022): Die Kinder von Lügde (Folge 1: Camping-Animateur, Folge 2: Blinde Wächter, Folge 3: Kein Freund und Helfer, Folge 4: Ein Leben lang). <https://www.zdf.de/dokus/die-kinder-von-luegde-alle-haben-weggesehen-100> [11.09.2025].