

zeitschrift für menschenrechte

JOURNAL FOR HUMAN RIGHTS

Die Menschenrechte des Kindes

Thema

Johannes Giesinger: Kinder, Rechte und Autonomie

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

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

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

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

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

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

Donald Riznik: Kindersoldaten im Visier des Völkerrechts

Aus aller Welt, Forum, Profile

Jahrgang 16 2022 Nr. 1

zfmr



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

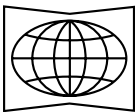
**zeitschrift für
menschenrechte**
journal for
human rights

Die Menschen- rechte des Kindes

Mit Beiträgen von

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

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



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

WOCHENSCHAU VERLAG

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

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

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

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

Chefredakteur: Michael Krennerich

Reviewverfahren: Die eingereichten Beiträge durchlaufen ein Reviewverfahren.

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

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

© Wochenschau Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH

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

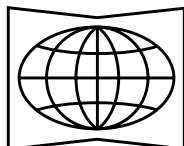
Digitale Ausgabe: ISBN 978-3-7566-0014-4

ISSN 1864-6492; eISSN 2749-4845

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

www.zeitschriftfuermenschenrechte.de

The journal is available at EBSCO.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

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

INHALT

Editorial	5
-----------------	---

Die Menschenrechte des Kindes

Johannes Giesinger: Kinder, Rechte und Autonomie.....	10
Stefan Weyers: Zwischen Schutz und Partizipation, Achtung und Eugenik. Historische Konzeptionen kindlicher Rechte bei Kate Wiggin, Ellen Key, Eglantyne Jebb und Janusz Korczak	28
Wulf Kellerwessel: Das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit – im Kontext der Rechte von Erziehungsberechtigten und staatlichen Pflichten	50
Olga Rollmann: „Ich glaube, jeder hat sich schon mal gedemütigt gefühlt, aber es war nie etwas so Großes“ – Verletzungen der Menschenwürde in den Erfahrungswelten Jugendlicher	66
Cornelia Jonas und Torsten Krause: Kinderrechte in der digitalen Welt gewährleisten	88
Andrea Schapper: Kinderrechte im Kontext von Klimawandel, Klimakrise und Klimapolitik	106
Jonas Schubert: Ein Update für die UN-Kinderrechtskonvention? Kinderrechtliche Ansätze für die Auseinandersetzung mit der globalen Umweltkrise	127
Donald Riznik: Kindersoldaten im Visier des Völkerrechts	160

Aus aller Welt

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

Forum

Heiner Bielefeldt: Schieflagen und Ausblendungen. Eine Antwort auf Wulf Kellerwessel.....	202
Cornelius Trendelenburg: Kinderrechte im Grundgesetz – leere Symbolik, radikaler Umbruch, <i>tertium non datur</i> ?	207

Profile

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

Buchbesprechungen

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

EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ihr Herausgeber:innen- und Redaktionsteam der zfmr

Johannes Giesinger

Kinder, Rechte und Autonomie

Zusammenfassung

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

Abstract

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

Einleitung

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

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

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

1. Willens- und Interessentheorie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Autonomie- und Wohlfahrtsrechte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Ein Recht auf zukünftige Autonomie?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Ein Recht, nicht beeinflusst zu werden?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Fazit: Autonomierechte von Kindern

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

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

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

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

Literatur

- Anderson, Joel/Claassen, Rutger (2012): Sailing Alone. Teenage Autonomy and Regimes of Childhood. In: *Law and Philosophy*, Vol. 31, No. 5, 495-522.
- Archard, David (1993). *Children: Rights and Childhood*. London: Routledge.
- Archard, David (2018): Children's Rights. In: Zalta, Edward (ed.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition); <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/rights-children/>
- Brennan, Samantha (2014): The Goods of Childhood and Children's Rights. In: Baylis, Françoise/Mclead, Carolyn (eds): *Family-Making. Contemporary Ethical Challenges*. Oxford: Oxford University Press, 29-45.
- Brighouse, Harry (2002): What Rights (if Any) do Children Have? In: Archard, David/Mcleod, Colin (eds.): *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press, 31-52.
- Brighouse, Harry (2003): How Should Children Be Heard? In: *Arizona Law Review*, Vol. 45, No. 3, 691-711.
- Brighouse, Harry/Swift, Adam (2014): *Family Values. The Ethics of the Parent-Child-Relationship*. Princeton: Princeton University Press.
- Christman, John (2009): *The Politics of Persons. Individual Autonomy and Socio-historical Selves*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clayton, Matthew (2006): *Justice and Legitimacy in Upbringing*. Oxford: Oxford University Press.
- Clayton, Matthew (2012): The Case Against the Comprehensive Enrolment of Children. In: *The Journal of Political Philosophy*, Vol. 20, No. 3, 353-364.
- Conly, Sarah (2013): *Against Autonomy. Justifying Coercive Paternalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dworkin, Gerald (1988): *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feinberg, Joel (1980a): The Nature and Value of Rights, in: ders.: *Rights, Justice, and the Bounds of Liberty*. Princeton: Princeton University Press, 143-158.
- Feinberg, Joel (1980b): The Child's Right to an Open Future. In: Aiken, William/LaFollette, Hugh (eds.): *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority and State Power*. Totowa N.J.: Littlefield/Adams, 124-153.
- Frankfurt, Harry (1988): *The Importance of What We Care About*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Franklin-Hall, Andrew (2013): On Becoming an Adult: Autonomy and the Moral Relevance of Life's Stages. In: *The Philosophical Quarterly*, Vol. 63, No. 251, 223-247.
- Gheaus, Anca (2015): The 'Intrinsic Goods of Childhood' and the Just Society. In: Bagattini, Alexander/Mcleod, Colin (eds.): *The Nature of Children's Well-being. Theory and Practice*. Dordrecht: Springer, 35-52.
- Giesinger, Johannes (2017): The Special Goods of Childhood: Lessons from Social Constructionism. In: *Ethics and Education*, Vol. 12, No. 2, 201-217.
- Giesinger, Johannes (2019a): Children, Rights, and Powers. In: *The International Journal of Children's Rights*, Vol. 27, No. 2, 251-265.
- Giesinger, Johannes (2019b): Kinder und Erwachsene: Abgrenzungs- und Zuordnungsprobleme. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, 43-49.

- Griffin, James (2002): Do Children Have Rights? In: Archard, David/Mcleod, Colin (eds.): *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press, 19-30.
- Hannan, Sarah (2019): Childhood and Autonomy. In: Gheaus, Anca/Calder, Gideon/Wispelaere, Jurgem (eds.): *The Routledge Handbook of Childhood and Children*. London: Routledge, 112-122.
- Hart, H. L. A. (1973): Bentham on Legal Rights. In: Simpson, A.W.B. (ed.): *Oxford Essays in Jurisprudence*. Oxford: Oxford University Press, 171-201.
- Hohfeld, Wesley (1919): *Fundamental Legal Conceptions*. New Haven: Yale University Press.
- Korsgaard, Christine (1996): *The Sources of Normativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liao, Matthew (2015): *The Right to be Loved*. Oxford: Oxford University Press.
- Lotz, Mianna (2006): Feinberg, Mills, and the Child's Right to an Open Future. In: *Journal of Social Philosophy*, Vol. 37, No. 4, 537-551.
- MacCormick, Neil (1976): Children's Rights: A Test-Case for Theories of Rights. In: *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, Jg. 62, Nr. 3, 305-316.
- Mcleod, Colin (2002): Primary Goods, Capabilities, and Children. In: Robeyns, Ingrid/Brighouse, Harry (eds.): *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-193.
- Mills, Claudia (2003): The Child's Right to an Open Future? In: *Journal of Social Philosophy*, Vol. 34, No. 4, 499-509.
- Millum, Joseph (2014): The Foundation of the Child's Right to an Open Future. In: *Journal of Social Philosophy*, Vol. 45, No. 4, 522-538.
- Owens, David (2012): *Shaping the Normative Landscape*. Oxford, Oxford University Press.
- Preda, Adina (2015): Rights: Concept and Justification. In: *Ratio Juris*, Jg. 28, Nr. 3, 408-415.
- Rawls, John (1993): *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Ross, Hamish (2014): Children's Rights – a Defence of Hartian Will Theory. In: *The International Journal of Children's Rights*, Vol. 22, No. 1, 43-67.
- Ross, Hamish (2013): Children's Rights and Theories of Rights. In: *The International Journal of Children's Rights*, Vol. 21, No. 4, 679-704.
- Schapiro, Tamar (1999): What Is a Child? In: *Ethics*, Vol. 109, No. 4, 715-738.
- Schapiro, Tamar (2003): Childhood and Personhood. In: *Arizona Law Review*, Vol. 45, No. 3, 575-594.
- Schouten, Gina (2018): Political Liberalism and Autonomy Education: Are Citizenship-based Arguments Enough? In: *Philosophical Studies*, Vol. 175, No. 5, 1071-1093.
- Schrag, Francis (1977): The Child in the Moral Order. In: *Philosophy*, Vol. 52, Nr. 200, 167-177.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2448>



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

... ein Begriff für politische Bildung

zeitschrift für
menschenrechte
journal for
human rights

CALL FOR PAPERS

zfmr 1/2023: Schwerpunkt „Menschenrechte und Frieden“

Menschenrechte und Frieden gehören zusammen und stehen doch in einem komplexen Spannungsverhältnis. Ein Friede ohne Menschenrechte mutet unzulänglich an – mit Kant könnte von einer „Friedhofsruhe“ gesprochen werden. Aber Menschenrechte bringen nicht notwendig und schon gar nicht kurzfristig Frieden: Innerstaatlich wurden und werden sie nicht immer gewaltfrei erkämpft und selbst auf friedliche Proteste reagieren repressive Regime oft mit brutaler Unterdrückungsgewalt. Zwischenstaatlich werden Menschenrechte gegen staatliche Aggressionen von außen – wie im Falle des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine – verteidigt oder sie dienen als Grund für militärische Interventionen gegen hochrepressive Regime. In den oft emotionsgeladenen und situationsbezogenen Diskussionen um Völkermord und schwerste Menschenrechtsverbrechen fällt es pazifistischen Positionen oft schwer, Gehör zu finden. Die *zfmr* möchte das komplexe Verhältnis zwischen Menschenrechten und Frieden ausleuchten, sei es aus historischer, philosophischer, völkerrechtlicher, sozialwissenschaftlicher und/oder pädagogischer Sicht. Bitte reichen Sie Ihre Vorschläge bis zum **15. Oktober 2022** ein. Abgabetermin für die fertigen Beiträge ist der **31. Januar 2023**.

Journal for Human Rights 1/2023: Human Rights and Peace

Human rights and peace belong together, and yet they are in a complex relationship. Peace without human rights seems deficient – according to Kant one could speak of a “graveyard peace”. But human rights do not necessarily bring peace, and certainly not in the short term: Domestically, they have not always been achieved without violence, and repressive regimes often react to peaceful protests with brutal violence. At the inter-state level, human rights are defended against aggression from outside – as in the case of the Russian war against Ukraine – or they serve as reason for military intervention against highly repressive regimes. In emotionally charged and situation-specific discussions about genocide and the most serious human rights violations, pacifist positions often find it difficult to be heard. The *zfmr* would like to shed light on the complex relationship between human rights and peace, be it from a historical, philosophical, international law, social science and/or pedagogical perspective. Please submit your proposal by **October 15, 2022**. Deadline for completed submissions is **January 31, 2023**.

www.zeitschriftfuermenschenrechte.de

Stefan Weyers

Zwischen Schutz und Partizipation, Achtung und Eugenik

HISTORISCHE KONZEPTIONEN KINDLICHER RECHTE BEI KATE WIGGIN, ELLEN KEY, EGLANTYNE JEBB UND JANUSZ KORCZAK

Zusammenfassung

*Kinder gelten heute als Rechtssubjekte, ihre Autonomie ist jedoch durch paternalistische Eingriffsrechte begrenzt. Ausgehend von dieser ambivalenten Struktur widmet sich der Beitrag vier Pionier*innen der Kinderrechte. Analysiert wird, wie Kate Wiggin, Ellen Key, Eglantyne Jebb und Janusz Korczak die Rechte des Kindes und das Verhältnis von Autonomie und Fürsorge konzipieren. Während Jebb allein den Kinderschutz im Blick hat und Key nur erbgesunden Kindern Rechte zuspricht, begreift Wiggin das Kind als Rechtssubjekt unter Vormundschaft. Nur Korczak fordert demokratische Rechte und macht die Kinderrechte zur institutionellen Grundlage der Pädagogik, aber auch sein Ansatz hat paternalistische Züge. Der Beitrag schließt mit Folgerungen für die Menschenrechtsbildung.*

Abstract

Although children are regarded as legal subjects today, their autonomy is limited by paternalistic rights of intervention. Based on this ambivalent structure, the article focuses on four pioneers of children's rights. It analyzes how Kate Wiggin, Ellen Key, Eglantyne Jebb and Janusz Korczak conceptualize the rights of the child and the relationship between autonomy and care. While Jebb focuses solely on child protection and Key only grants rights to hereditarily healthy children, Wiggin sees the child as a legal subject under guardianship. Only Korczak demands democratic rights and makes children's rights the institutional basis of pedagogy, but his approach also has paternalistic features. The article concludes with implications for human rights education.

1. Einleitung

Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989 gilt als Durchbruch für die Etablierung kindlicher Rechte. Die Konvention vereint Rechte auf Schutz, Versorgung und Partizipation unter dem Leitprinzip, das Wohl bzw. die Interessen des

Kindes vorrangig zu berücksichtigen. Die große Bedeutung der Konvention liegt darin, dass erstmals Kinderrechte in einem völkerrechtlichen Abkommen verbindlich garantiert und Kinder als Rechtssubjekte, d.h. als Träger eigener Rechte, anerkannt wurden. Insbesondere die Partizipations- und die Freiheitsrechte kennzeichnen den Subjektstatus des Kindes und stellen eine Abkehr von traditionellen Mustern der generationalen Ordnung dar, in der Kinder als ‚Empfänger‘ von Schutz, Fürsorge und Erziehung konzeptualisiert werden. Trotz dieses Perspektivenwechsels spielen auch paternalistisch-fürsorgliche Aspekte in der Konvention eine große Rolle. Viele Kontroversen über Kinderrechte betreffen das Verhältnis von Fürsorge und Autonomie: Wie autonom können und dürfen Kinder sein, wie erziehungs- und schutzbedürftig sind sie?

Unter dem Einfluss der Kinderrechtskonvention sind die Rechte ‚Minderjähriger‘ verstärkt in den Blickpunkt von Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft in Deutschland gerückt. Dabei dominieren zumeist rechtliche Perspektiven, wie die aktuellen Debatten um die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz oder die Senkung des Wahlalters zeigen (vgl. die Beiträge in diesem Heft). Kinderrechte werden mit juristischen Rechten oftmals gleichgesetzt, sie spielten jedoch schon lange vor ihrer Kodifizierung in Kinderschutzbewegungen und in der Reformpädagogik eine wichtige Rolle. Zwischen 1890 und 1930 haben u. a. Kate Wiggin, Ellen Key, Janusz Korczak und Eglantyne Jebb Rechte für Kinder gefordert. Diese wenig beachtete Tradition, die auch Aspekte thematisiert, die nicht verrechtlicht werden können, steht im Zentrum des Beitrags. Der Schwerpunkt liegt auf dem Werk von Korczak, der als wichtigster Pionier der Kinderrechte gilt und als ‚Kronzeuge‘ für ein autonomieorientiertes und *gegen* ein paternalistisches Verständnis kindlicher Rechte in Anspruch genommen wird.

Das Ziel des Beitrags ist es, die historisch-pädagogischen Traditionslinien der Kinderrechtsidee deutlich zu machen und Gesichtspunkte aufzuzeigen, die für das Verständnis von Kinderrechten, ihre pädagogische Umsetzung und aktuelle Kontroversen relevant sind. Die Argumentation erfolgt in vier Schritten: Zuerst wird die ambivalente Struktur der Kinderrechte anhand der Rechtslage und aktueller Debatten skizziert. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt dann auf der Rekonstruktion der Konzeptionen von Wiggin, Key, Jebb und Korczak. Daran anschließend wird diskutiert, wie in diesen Ansätzen, vor allem bei Korczak, das Spannungsverhältnis von Autonomie und Paternalismus gedeutet wird. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf Fragen der Menschenrechtsbildung.

2. Zwischen Schutz und Partizipation, Paternalismus und Autonomie

Die in der Kinderrechtskonvention (KRK) verankerten Rechte stellen eine spezifische Klasse von Ansprüchen dar, die auf die generationale Ordnung bezogen ist. Während die UN-Konvention über die Rechte der Frau gleiche Menschenrechte für Frauen und Männer fordert, enthält die KRK im Kern keine gleichen Rechte für Kinder und Erwachsene, sondern primär kindliche Ansprüche innerhalb des Generationenverhältnisses: Der zentrale Artikel 3 enthält das Kindeswohlprinzip als „fundamentales Auslegungsprinzip bei der Auslegung aller Kinderrechte“ (Wiesner 2020: 158) sowie die staatliche Gewährleistungspflicht von Schutz und Fürsorge. Die Mehrzahl der Rechte betrifft den Schutz und die Versorgung des Kindes; garantiert wird das elterliche Recht auf Leitung des Kindes (Art. 5), auch in Bezug auf die Gedanken- und Religionsfreiheit (Art. 14); die Art der Berücksichtigung des Kindeswillens wird zudem an die Beurteilung seiner Reife durch Erwachsene gebunden (Art. 12). Trotz der Anerkennung des Kindes als Rechtssubjekt wird die Generationenbeziehung hier – gemäß einer „Logik der Fürsorge“ (Behrends 2017: 29) – *asymmetrisch* strukturiert und die kindliche Autonomie begrenzt.

Diese ambivalente Struktur zeigt sich auch im deutschen Recht. Hier lag der „Ursprung“ der Rechte von Kindern „in ihrer Schutzbedürftigkeit“ (Richter 2020: 19). Seit den 1960er Jahren wurde die kindliche Rechtsposition nach und nach gestärkt. Bereits 1968 erkannte das Bundesverfassungsgericht das Kind als Rechtssubjekt an: als „Wesen mit eigener Menschenwürde und dem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit“.¹ Es folgten Reformen der Grundlagen des Familienrechts und des Erziehungs- und Hilfesystems; in jüngerer Zeit wurden vor allem Rechte auf Beteiligung und Beschwerde sowie auf Schutz vor Gewalt und Vernachlässigung gestärkt (Wiesner 2020). Dennoch gelten viele Rechte für ‚Minderjährige‘ nicht oder nur begrenzt: Ihre Handlungsfreiheit ist u. a. in Bezug auf die Geschäftsfähigkeit, die Sexual- und die Religionsmündigkeit beschränkt, das Wahlrecht steht ihnen erst ab 16 oder 18 Jahren zu, sie unterliegen der Schulpflicht und über viele ihrer Angelegenheiten entscheiden Sorgeberechtigte. Begründet werden diese Einschränkungen mit der mangelnden Reife und Mündigkeit des Kindes und seiner Angewiesenheit auf Schutz, Fürsorge und Erziehung, woraus Pflichten der Eltern und des Staates zur Gewährleistung des Kindeswohls abgeleitet werden.

¹ Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BverfGE) Bd. 24 (1968): 119.

Diese Verknüpfung mit Erziehung und Fürsorge verleiht den Kinderrechten paternalistische Züge. Paternalismus liegt vor, wenn jemand in die „Autonomie einer anderen Person eingreift, mit dem Ziel, deren Wohl zu schützen oder zu fördern“ (Giesinger 2019: 254). Von der Gurtpflicht über das Verbot von Drogen bis zur Pflichtversicherung gibt es viele Beispiele für staatliche Eingriffe in die individuelle Autonomie. In Bezug auf Kindheit und Erziehung lässt sich Paternalismus als eine generationale Ordnung der *wohlwollenden Vormundschaft* verstehen. Generell ist „die pädagogische Konstellation paternalistisch strukturiert“ (ebd.: 255): Erziehende und der Staat dürfen in die Autonomie von Kindern eingreifen, wobei sie im (vermuteten) Interesse des Kindes handeln sollen. Die paternalistischen Eingriffsrechte „rechtfertigen sich allein aus der Schutz- und Hilfebedürftigkeit des Kindes“ (Wapler 2017: 19) und unterliegen Begrenzungen: Sie sind an die Achtung der Würde und Grundrechte des Kindes gebunden und enden, wenn Schutz und Hilfe nicht mehr notwendig sind (ebd.). Zudem müssen die wachsenden kindlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse zu selbstständigem Handeln berücksichtigt werden (§ 1626 BGB).

Während das Grundgesetz Eingriffsrechte Dritter gegenüber Kindern sowohl garantiert als auch begrenzt, betonen radikale Kinderrechtler*innen die Autonomie des Kindes und fordern gleiche Rechte für Kinder (Farson 1975, Holt 1974). Mit dem Begriff „Adulthood“ wird die altersspezifische Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene kritisiert (Flasher 1978). Dabei gilt die Machtasymmetrie zwischen den Generationen als strukturelle Voraussetzung von Diskriminierung und Machtmissbrauch oder sogar als Teil des Problems. Das Ziel ist der Abbau der Macht der Erwachsenen; in diesem Sinne plädiert Rita Braches-Chyrek (2015: 443) für „macht- und gewaltfreie“ Beziehungen, während nach Manfred Liebel (2020: 55) der Gedanke der Kinderrechte „jede Form von Paternalismus und Adulthood infrage“ stellt.

Demgegenüber ist es eine Grundannahme der Erziehungswissenschaft, dass pädagogische Beziehungen strukturell asymmetrisch sind. Aufgrund der Angewiesenheit des Kindes auf Unterstützung und Anregung versteht z. B. Micha Brumlik (2004: II) Erziehung nicht nur als „anthropologisches Faktum“, sondern als „moralische Pflicht“ der älteren Generation; auch Klaus Prange (2010: 13) spricht von der „Erziehung als Pflicht“. Als legitimationsbedürftig gilt hier nicht, *dass* erzogen wird, sondern *auf welche Art* und *zu welchem Zweck* dies geschieht. Während *Machtmissbrauch*, *Missachtung* und *Diskriminierung* demnach als illegitim gelten, sind *Machtungleichheit* und *Paternalismus* gar nicht (völlig) zu vermeiden.

Wie gezeigt, beziehen sich Kinderrechte primär auf die Rechte von Kindern im Verhältnis zu Erwachsenen. Besonders umstritten ist das Verhältnis von Autonomie-

und Schutzrechten: Wie weit reicht die Autonomie des Kindes und wann sind Erwachsene, falls überhaupt, zu Eingriffen in ihre Autonomie befugt? Viele Kritiker*innen paternalistischer Eingriffe berufen sich auf Korczak: Dessen Pädagogik sei „gegen jede Art von Paternalismus im Umgang mit Kindern gerichtet und stellt den Machtvorsprung der Erwachsenen (...) infrage“ (Liebel 2020: 150). Im Folgenden soll gezeigt werden, wie Kinderrechte in den historisch frühen Ansätzen von Wiggin, Key, Jebb und Korczak konzeptualisiert werden: Welche Rechte werden Kindern zuerkannt? Werden Kinder als Rechtssubjekte angesehen? Wie wird das Verhältnis von Fürsorge und Autonomie gedeutet? Welche Übereinstimmungen und Differenzen zeigen sich zwischen den Ansätzen?

3. Historische Konzeptionen kindlicher Rechte

Der in der KRK vollzogene Wandel zum Verständnis des Kindes als Rechtssubjekt steht im Zusammenhang mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Die moralischen Ideen der Würde, Autonomie und Gleichheit aller Menschen gewinnen in der Neuzeit an Bedeutung und bilden eine zentrale Grundlage für die allmähliche Verankerung von Grund- und Menschenrechten in positiven Rechtsordnungen. Im Zuge des normativen Wandels verändern sich nach und nach auch die gesellschaftlichen Vorstellungen über Kinder, Kindheit und Erziehung, allerdings verläuft diese Entwicklung widersprüchlich. Einerseits dominieren auch nach der Aufklärung weiterhin autoritäre Erziehungspraktiken und mit der Industrialisierung verstärkt sich die Ausbeutung von Kindern. Andererseits werden kindliche Belange stärker berücksichtigt: In Teilen der Reformpädagogik werden autoritäre Beziehungen infrage gestellt, Rechte für Kinder postuliert und Formen kindlicher „Selbstregierung“ erprobt, vor allem in Reformschulen und sog. „Kinderrepubliken“ (Kamp 1995, Weyers 2014). Auch der Kinderschutz wird zunehmend zu einem öffentlichen Thema.

Schon Jean-Jacques Rousseau (1762/1985: 55 f.) fordert im *Émile* die Beachtung der Kindheit als eigener Lebensphase und implizit auch ein Recht des Kindes auf die Gegenwart. Explizit werden Kinderrechte dann um 1900 formuliert; dabei lassen sich, Liebel (2020: 55) zufolge, zwei Hauptströmungen unterscheiden: Eine Strömung sei „paternalistisch“ (ebd.) und richte sich, wie die Genfer Erklärung, allein auf den Kinderschutz. Die zweite Strömung sei historisch vor allem mit Korczak verbunden, verstehe Kinderrechte „auch als subjektive Rechte“ und ziele auf die „aktive Mitwirkung der Kinder“ (ebd.). Die wichtigsten Ansätze der ‚Gründerzeit‘ stammen von Wiggin und Korczak; sie haben beide Perspektiven berücksichtigt und Kinderrechte

erstmal systematisch entfaltet. Neben Korczak gelten vor allem Key und Jebb als Wegbereiter*innen der Kinderrechte (ebd.: 197 f., Krappmann 2020: 39 f., Maywald 2010: 9 f.).

3.1 KINDERSCHUTZ: EGLANTYNE JEBB UND DIE GENFER ERKLÄRUNG

Die Industrialisierung im 19. Jahrhundert führte zur Verelendung von Teilen der Bevölkerung und zur verstärkten Arbeit u. a. von armen, unehelichen und Waisenkindern in Fabriken und Bergwerken. Ihre Verelendung, Ausbeutung und Misshandlung waren Ausgangspunkte der Debatten und Gesetze zum Kinderschutz. Bereits Thomas Spence (1796) forderte – eher implizit aus Sicht einer Mutter – Versorgungsrechte für Kinder: Das „Recht auf Teilhabe an den Früchten der Erde“ umfasste Rechte auf Muttermilch, gute Pflege, Reinlichkeit, angemessene Nahrung, Kleidung und Unterkunft. Erste Gesetze zu Arbeitszeit und Mindestalter arbeitender Kinder gab es in England 1833 und Preußen 1839, es folgten Gesetze zum Schutz vor Misshandlung, die aber oft nur unzureichend umgesetzt wurden. In Deutschland wurde der Begriff des Kindeswohls mit dem BGB im Jahr 1900 ins Familienrecht eingeführt (Richter 2020). Neben dem Staat und den Gesetzen spielten soziale Bewegungen eine wichtige Rolle für den Kinderschutz. 1874 wurde in New York die weltweit erste Kinderschutzorganisation gegründet, der bald ähnliche Organisationen in Europa folgten (Amman 2020: 104). Auf *internationaler* Ebene wurden die ersten Abkommen 1902 und 1910 zur Bekämpfung des Mädchenhandels vereinbart (ebd.: 103).

Die Engländerin Eglantyne Jebb (1876-1928) arbeitete zunächst als Lehrerin, ab 1903 für eine Hilfsorganisation und engagierte sich für Flüchtlingskinder. Zusammen mit ihrer Schwester Dorothy Buxton gründete sie zuerst die britische, 1920 dann die internationale Organisation Save the Children Union, deren Präsidentin sie war und deren Nachfolgeorganisation heute in über 120 Ländern aktiv ist (Kerbe-Ganse 2009: 36 ff.). Auf Jebbs Initiative verabschiedete der Völkerbund 1924 die erste internationale Erklärung zu kindlichen Ansprüchen: die „Genfer Deklaration der Rechte des Kindes“. Diese wurde von Jebb ausgearbeitet, in viele Sprachen übersetzt, den Regierungen zugeleitet und der Vollversammlung des Völkerbundes – ohne vorherige Verhandlungen – direkt zur Abstimmung vorgelegt (ebd.: 45). Trotz des Namens enthält die Erklärung keine Rechte, sondern fünf Artikel mit Aufforderungen an die Staaten: So soll das Kind in der Lage sein, sich materiell wie geistig in natürlicher Weise zu entwickeln (1); es soll, je nach Bedarf, genährt, gepflegt, ermuntert, auf den guten Weg geführt, aufgenommen und unterstützt werden (2); ihm soll in der Not

zuerst Hilfe zuteil werden (3); es soll gegen Ausbeutung geschützt und in die Lage versetzt werden, seinen Lebensunterhalt zu verdienen (4); und es soll im Gedanken erzogen werden, seine besten Kräfte in den Dienst seiner Mitmenschen zu stellen (5).

Die Erklärung war ein Meilenstein, denn sie markierte die erstmalige Beachtung allgemeiner kindlicher Ansprüche und Interessen in der internationalen Politik. Jebb sah im Schutz der Kinder eine internationale Aufgabe und bezeichnete die Erklärung als „Charta einer neuen Zivilisation“ (1929, zit. n. Kerbe-Ganse 2009: 39). Trotz dieser Utopie war ihr Entwurf wohl nur erfolgreich, weil sie politische Realitäten pragmatisch anerkannte: Die Erklärung enthält lediglich rechtsunverbindliche ‚Pflichten‘, keine Rechte, was Korczak (1929b/1999: 401) kritisierte: „Die Gesetzgeber von Genf haben Rechte und Pflichten verwechselt; der Ton der Deklaration klingt nach gutem Zureden, nicht nach Forderung“. Die Erklärung von 1924 war Vorbild und Wegbereiter für die UN-Beschlüsse zu Kinderrechten von 1959² und 1989; das Kind wurde jedoch noch nicht als Rechtssubjekt begriffen, betont wurde allein der Schutz- und Erziehungsgedanke. Dass Kinderrechte schon viel früher nicht nur als Schutzansprüche gedacht wurden, zeigt das Konzept von Wiggins.

3.2 KATE WIGGIN: RECHTE AUF SCHUTZ, ERZIEHUNG, KINDHEIT UND WACHSENDE AUTONOMIE

Kate Douglas Wiggin (1856-1923) war in der Kindergartenbewegung in den USA aktiv, absolvierte eine Ausbildung als Erzieherin und eröffnete 1878 den ersten kostenlosen Kindergarten der Westküste in San Francisco. Die Einrichtung wurde von Kindern eines nahe gelegenen Slums besucht.³ Zudem gründete sie mit ihrer Schwester ein Seminar zur Ausbildung von Erzieherinnen und war mit ihr maßgeblich am Aufbau von über 60 Kindergärten für arme Kinder im Großraum San Francisco beteiligt. Später war Wiggin Vizepräsidentin der New York Kindergarten Association, schrieb zahlreiche Kinderbücher und verfasste 1892 die „erste folgenreiche Erklärung der Kinderrechte“ (Oelkers 2010: 17).

Wiggin (1892: 242) stellt in ihrer Schrift *Children's Rights* zunächst die Frage, wem das Kind gehöre, und antwortet, es gehöre nicht den Eltern, sondern „as a free-will human being“ (ebd.) gehöre es sich selbst. Die Eltern müssten als „divinely appointed guardian“ (ebd.: 242) jedoch für das Kind handeln, bis es selbst mündig sei. Sie kritisiert, dass die Eltern fast unbegrenzte Rechte hätten, wohingegen es keinen Maßstab für die

2 Die „UN-Erklärung der Rechte des Kindes“ von 1959 enthält konkretere Schutz- und Gewährleistungsrechte und anerkennt erstmals subjektive Ansprüche des Kindes, war aber ebenfalls unverbindlich.

3 Vgl. https://en.wikipedia.org/wiki/Kate_Douglas_Wiggin (Zugriff: 22.2.22).

Rechte des Kindes und deren Verletzung gebe. In vielen Bereichen wie Kleidung, Nahrung, Bildung und Religion habe das Kind keine Rechte; die Gesellschaft greife nur im Fall starker Brutalität ein, nicht aber bei der Verletzung der Seele des Kindes, dem Brechen seines Willens oder anderen negativen Einwirkungen. Im Anschluss an Rousseau, Pestalozzi und vor allem Fröbel fordert sie daher Rechte des Kindes; zunächst das Recht, „to be well born“ (ebd.: 243), das sich vor allem auf eine gute vorgeburtliche Entwicklung und den Aufbau einer möglichst liebevollen Mutter-Kind-Beziehung richtet.

Gemäß Rousseaus Idee der Kindheit fordert Wiggins (1892: 244) dann das Recht des Kindes auf seine Kindheit („right to his childhood“), wozu das Recht auf eigene Dinge, einen eigenen Ort und eine Umgebung, die seinen Wünschen und Fähigkeiten entspreche, gehören (ebd.: 246). Wiggins skizziert das Ideal einer echten, freien, unbeschwerten und gesunden „Brot und Butter-Kindheit“ (ebd.: 244), welche interessante, nützliche, vielfältige und naturnahe Erfahrungen und Anregungen bieten und möglichst wenig zu tun haben soll mit Hektik und Sorgen, dem Stadtleben, sauberen Kleidern und modernem Spielzeug wie einer – 1892! – „electric talking doll“ (ebd.: 245). Deutlich zeigen sich die reformpädagogischen Ideale der Selbsttätigkeit und der natürlichen Entfaltung „near to Nature’s heart“ (ebd.).

Wiggins (ebd.: 246) postuliert sodann das Recht des Kindes auf eine gerechtere Behandlung durch Erwachsene („right to more justice in his discipline“), das sie in einen Zusammenhang stellt mit seinem Recht, gelehrt und nach den Gesetzen geleitet zu werden, nach denen es später leben müsse („right to be taught, and to be governed“). Die Erziehung müsse dabei dem gesellschaftlichen Wandel hin zu liberalen politischen Institutionen und unabhängigem Denken Rechnung tragen: Die Rute der Vernunft müsse die Birkenrute ersetzen, in Zeiten der Meinungsfreiheit könnten selbst Kleinkinder nicht mundtot gemacht werden (ebd.: 247). Man müsse die Rechte des Kindes achten, wie auch das Kind gelehrt werden müsse, die Rechte anderer zu respektieren. Daher plädiert Wiggins für „a wise disciplinary method“ (ebd.), die von anfänglich, wo nötig, autokratischer Kontrolle über wachsende subjektive Freiheiten bis hin zur elterlichen Abdankung führen solle. Notwendig sei das Lernen an konkreten Vorbildern bzw. Beispielen des Guten, weshalb das Kind ein Recht auf solche Beispiele oder Vorbilder habe.

Wiggins Konzept der Kinderrechte bezieht sich zwar vor allem auf die familiäre Erziehung; ihr Verweis auf politische Institutionen, Meinungsfreiheit und „republican virtues“ (ebd.) zeigt jedoch, dass sie auch die Gesamtgesellschaft und öffentliche Institutionen wie die Schule im Blick hat. Sie kritisiert die herrschende Struktur der generationalen Ordnung, die Kindern fast keine und Erwachsenen unbegrenzte Rechte

zugesteht und fordert – eher im ethischen als juristischen Sinne – grundlegende Rechte für Kinder. Vor allem das Recht auf eine Kindheit mit eigenen Dingen, Orten und Erfahrungen sowie die eher impliziten Rechte auf wachsende Freiheit und auf Meinungsäußerung setzen ein Verständnis des Kindes als aktiv handelndes Subjekt, dem individuelle Rechte zukommen, voraus.

Daneben misst Wiggin auch den Aufgaben und Verpflichtungen der Erwachsenen eine sehr hohe Bedeutung zu. Das Kind steht unter Vormundschaft und hat ein Recht auf Erziehung (to be taught and governed). Die Eltern sollen dem Kind vielfältige Erfahrungsräume bieten und es, bereits im Mutterleib, vor negativen Einflüssen behüten; sie sollen es lehren, leiten und ihm Vorbild sein, besonders in Bezug auf seine moralische Entwicklung; sie sollen das Kind gerecht behandeln und seine Rechte und seine wachsende Autonomie beachten. Hier zeigt sich das Konzept einer Vormundschaft, das Erwachsene für die Förderung der kindlichen Entwicklung umfassend in Verantwortung nimmt. In diesem Konzept wird die kindliche Autonomie zwar begrenzt, es ist aber zugleich darauf ausgerichtet, diese zu fördern und die bereits vorhandenen Fähigkeiten des Kindes zu berücksichtigen.

3.3 ELLEN KEY: RECHTE ERBGESUNDER KINDER AUF UNVERSEHRTHEIT, LIEBE, KINDERLEBEN

Während Wiggins Schrift in Europa kaum zur Kenntnis genommen wurde, waren die Ideen der schwedischen Lehrerin, Frauenrechtlerin und Autorin Ellen Key (1849-1926) sehr einflussreich. Ihr Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ (1900/1992) wurde vielfach übersetzt, erreichte hohe Auflagen und wurde zu einem wichtigen Bezugspunkt der Reformpädagogik. Dass Key sehr häufig als Wegbereiterin der Kinderrechte angeführt wird (Maywald 2010: 9, Krappmann 2020: 40, Liebel 2020: 198), hat sicherlich damit zu tun, dass sie wichtige Kinderrechte – wie das Recht auf körperliche Unversehrtheit und das Recht auf ein eigenes Kinderleben – früh und öffentlichkeitswirksam eingefordert hat. Aber es liegt wohl auch an der sehr selektiven Rezeption ihres durchgehend rassenhygienisch ausgerichteten Buches.

Das erste Kapitel lautet: „Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen“ (Key 1900/1992: 9); Key nennt es „das erste Recht des Kindes“ (ebd.: 37). Im Anschluss an Nietzsches Idee des Übermenschen und an rassebiologische Konzepte geht es ihr um die Höherentwicklung der Menschheit aus niedrigen Entwicklungsstufen und um die Bildung einer „neuen Sittlichkeit“ und eines „neuen Menschen“ (ebd.: 42): Diese sollen durch Rechtsnormen, Wertewandel und Erziehung hervorgebracht werden, wobei „die Gesetze der natürlichen Auslese“ (ebd.: 37) zu beachten seien; so solle bspw.

„der Verbrechertypus“ daran gehindert werden, „sich fortzupflanzen“ (ebd.). Was Key mit dem „Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen“, genau meint, wird nicht klar. Sinngemäß geht es ihr wohl darum, dass das Kind gesunde und liebende Eltern wählen würde und daher ein Recht auf solche Eltern hat – umgekehrt sollen erkrankte Erwachsene auf Kinder verzichten. Durch einen Sittenwandel sollten Menschen freiwillig auf „die schädlichste aller Freiheiten verzichten (...) einer schlechten Nachkommenschaft das Leben zu schenken“ (ebd.: 46).

Key unterscheidet keine Menschenrassen, sondern argumentiert mit Erbanlagen und einem Liebesideal, wobei sie eugenische Forderungen bis hin zur Euthanasie aufstellt. Anstatt „das Leben des unheilbar kranken und missgestalteten Kindes“ (ebd.: 30) zu verlängern, zeige sich die „Humanität der Zukunft“ darin, dass der Arzt „schmerzlos ein solches Leben auslöscht“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund plädiert sie für „dasselbe Recht“ (ebd.) von ehelichen und unehelichen Kindern. Wider die herrschenden Sitten geht es ihr um ein Ideal menschlicher Vervollkommnung, das sich in gesunden Erbanlagen und neuen Liebesbeziehungen zeigt: Durch die „erste“ und „tiefste Liebe“ zwischen „jungen Männern und Frauen“ (ebd.: 32) entstünde eine Rasse, die „gesund und stark“ (ebd.) sei. Eine weitere Grundbedingung sei eine „glückliche Ehe“ (ebd.: 34), die neben tiefer Sittlichkeit einer „freien Verbindung“ (ebd.) bedürfe, in der sich die Gatten „frei trennen können“ (ebd.: 33). Für sie besteht eine Pflicht zur liebevollen Ehe gegenüber dem Kind, sie spricht vom „Recht des Kindes (...) dass es nicht in einer disharmonischen Ehe geboren wird“ (ebd.: 33). Key spricht jedoch Rechte nur dem Kind zu, „das sein Leben von gesunden, liebenden Menschen empfangen hat“ (ebd.: 36). Während in ihrer Zukunftsvision dieses Kind als „heilig“ angesehen werde, werde man „das Kind, das in einer lieblosen Ehe geboren oder durch Schuld der Eltern mit Krankheit belastet ist, als Bastard betrachten“ (ebd.).

In Keys Konzeption werden die Rechte des Kindes nicht an Prinzipien individueller Achtung wie die Menschenwürde gebunden, sondern der Idee der biologischen (und aus ihrer Sicht damit sittlichen) Höherentwicklung der Gattung untergeordnet. Daher gelten Kinderrechte nicht für alle Kinder, sondern sind an ihre Erbgesundheit und an liebende Eltern gebunden. Sabine Andresen und Meike Baader (1998) zeigen in ihrer Analyse, dass die Eugenik eine zentrale Grundlage dieses Werks ist: „Keys Ziel ist es keinesfalls, allen Kindern gleiche Rechte zu erkämpfen. So sehr sie (...) eine ungerechte konventionelle Gesellschaft beklagt, so unbarmherzig urteilt sie über Menschen, deren körperliche und geistige Konstitution sich nicht in ihre Idee der Veredelung bruchlos einfügen lassen“ (ebd.: 69).

Keys Buch war sehr einflussreich. Kritisiert wurde ihre antiautoritär-antipatriarchale Haltung (ebd.: 7 ff.), dagegen wurden die sozialdarwinistischen und eugenischen Bestandteile ihres Denkens zumeist ausgeblendet (Herrmann 1992: 261). Generell wurden rassenbiologische Ideologien um 1900 breit rezipiert und erregten kaum Anstoß. Für den Erfolg ihres Buches dürfte maßgeblich gewesen sein, dass Key Themen der verbreiteten Kultur- und Schulkritik aufgriff und dem reformpädagogischen Diskurs griffige Schlagworte und Visionen lieferte: „das Jahrhundert des Kindes“, „das heilige Kind“ (Key 1900/1992: 36); die „Majestät“ des Kindes (ebd.: 120) oder „Seelenmorde in den Schulen“ (ebd.: 143). Auch die meisten Rechte, die sie postulierte, waren anschlussfähig an die Reformbewegungen. Dies gilt für die Rechte unehelicher Kinder, das Recht des Kindes, „sein volles, starkes, persönliches Kinderleben (...) zu leben“ (ebd.: 120), das Wiggins Recht des Kindes auf seine Kindheit ähnelt, und für das vehement geforderte Recht auf körperliche Unversehrtheit: „Schläge rufen die Tugenden des Sklaven hervor“ (ebd.: 96), sie seien „Torturmittel“ (ebd.: 92) und aus der Erziehung zu verbannen. Allerdings hält Key „Dressur“ und leichte Schläge bei Kleinkindern für notwendig (ebd.: 86).

Diese Rechte und ihre Forderung, das Kind als „Selbstzweck“ und „sozialen Menschen“ (ebd.: 83) zu behandeln, zeigen Keys vermeintlich progressive Seite, die (erbgesunden) Kindern Freiräume und Eigenrechte zugesteht. Diese Seite ist jedoch nicht von ihrer rassistischen Seite zu trennen; ihre Konzeption ist nicht anschlussfähig, da sie dem menschenrechtlichen Prinzip der universellen Achtung jedes Menschen widerspricht. Aufgrund ihrer Wirkung kann Key vielleicht als Wegbereiterin der Kinderrechte gelten, zu hoffen ist jedoch, dass zukünftig auch die eugenische Ausrichtung ihres Werks stärker beachtet wird.

3.4 JANUSZ KORCZAK: KONSTITUTIONELLE RECHTE AUF ACHTUNG, FÜRSORGE UND PARTIZIPATION

Der polnische Pädagoge, Kinderarzt und Schriftsteller Janusz Korczak (1878-1942) hat die Rechte des Kindes zu Leitprinzipien seines pädagogischen Denkens und Handelns gemacht. In seinen umfangreichen Schriften hat er sein Verständnis der Kinderrechte teils explizit ausgeführt, teils implizit in Praxisberichten beschrieben.⁴ Korczak war sowohl Theoretiker als auch Praktiker der Kinderrechte: Er entwickelte sie aus theoretischen Einsichten und aus der Reflexion seiner praktischen Arbeit mit Kindern.

⁴ Er schrieb über 1000 Artikel, 24 Romane, Fach- und Kinderbücher; hinzu kommen Theaterstücke, Hörspiele und zahlreiche Radiosendungen (Ungermann 2006: 18, 255).

Er war zunächst als Arzt und als Erzieher in Sommerkolonien tätig und engagierte sich in Wohlfahrtsorganisationen. 1912 gründete er dann in Warschau das jüdische Waisenheim *Dom Sierot*, das er mit Stefania Wilczynska leitete. Zusammen mit ihren Heimkindern wurden sie 1942 in Treblinka ermordet.

3.4.1 Konzeptionelle Grundlegung der Rechte

Korczaks Ausgangspunkt ist die Missachtung, Rechtlosigkeit und Einschränkung des Kindes. Stärker als Wiggin betont er die Gleichwertigkeit und Einzigartigkeit jedes Kindes. Schon mit 21 Jahren zeigt sich diese Haltung, wenn er schreibt: „Kinder werden nicht erst Menschen, sie sind es bereits“ (1899/2004: 50). Aufgrund von Studien über die positive Wirkung auf die Entwicklung fordert er 1910 ein Recht auf Muttermilch (Ungermann 2006: 374). In diesem Kontext spricht er vom Recht auf Fürsorge und begründet es mit der Menschenwürde: „Ein Kind hat das Recht auf Fürsorge (...) als Individuum, nicht nur im Namen des Allgemeinwohls, sondern im Namen der Würde des einzelnen Menschen“ (1911/1999: 122). Besonders prägnant sind seine Formulierungen von 1919 und 1929.

1919 fordert Korczak (1929a/1999: 45) die „Magna Charta Libertatis als ein Grundgesetz für das Kind“ und postuliert „drei Grundrechte (...):

1. Das Recht des Kindes auf den Tod.
2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.
3. Das Recht des Kindes, das zu sein, was es ist“ (ebd.).⁵

Das Recht des Kindes *auf den Tod* ist irritierend. Korczak wendet sich vor allem gegen die im Bürgertum verbreitete Überbehütung und Einschränkung des Kindes aus übermäßiger Sorge: „Überall lauern Fallen und Gefahren, alles ist bedrohlich“ (ebd.: 48); Kinderzimmer seien häufig steril wie Operationssäle. Dies führe dazu, „alle Erfahrungen zu meiden, sich den Prüfungen zu entziehen, den Anstrengungen aus dem Weg zu gehen (...) Aus Furcht, der Tod könne uns das Kind entreißen, entreißen wir es dem Leben“ (ebd.: 49). Damit fehlen Kindern wichtige Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Er verweist auf die negativen Folgen schlechter sozialer Verhältnisse für die Entwicklung, zudem hält er die Chancen auf eine gelungene Entwicklung für umso ungünstiger, „je mehr der Gedanke an einen möglichen Tod des Kindes die Mütter aus wohlhabenden Kreisen erschreckt“ (ebd.: 46). Korczak rät nicht zu Risikoverhalten, hält relevante Handlungsfreiräume, bis hin zum Klettern auf Bäume, jedoch für unverzichtbare Bestandteile der kindlichen Entwicklung. Es geht hier somit vor allem um das Recht auf *selbsttätige und anregende Erfahrungen*.

⁵ Die zitierte Ausgabe folgt der zweiten, leicht modifizierten Auflage von 1929.

Das Recht des Kindes *auf den heutigen Tag* richtet sich gegen das traditionelle Denken, das die Kindheit nur als Vorbereitung auf das Leben als erwachsenes Mitglied der Gesellschaft begriffte. Gegenüber der Ansicht, „das Kind sei noch nichts, sondern werde erst etwas“ (ebd.: 49), hebt Korczak die Bedeutung der Gegenwart hervor: „Warum sollte das Heute des Kindes schlechter und wertloser sein als sein Morgen?“ (ebd.). „Für ein Morgen, das es weder versteht, noch zu verstehen braucht, stiehlt man ihm viele Lebensjahre“ (ebd.: 50). Diese Forderung erinnert an das Recht des Kindes auf seine Kindheit bzw. sein Kinderleben bei Wiggin und Key sowie an die Forderung von Rousseau (1762/1985: 55) und Schleiermacher (1849/2000: 51), die Gegenwart des Kindes nicht seiner ungewissen Zukunft zu opfern. Korczak gehe darüber hinaus, so Friedhelm Beiner (2008: 32), da er Erziehende in erster Linie für die Gegenwart des Kindes verantwortlich mache: „Der Erzieher ist nicht verpflichtet, die Verantwortung für eine ferne Zukunft auf sich zu nehmen, aber er ist voll verantwortlich für den heutigen Tag“ (Korczak 1925/2004: 242). Korczaks Pädagogik hat aber auch einen Zukunftsbezug, denn die Erziehenden müssen die Gegenwart so gestalten, dass das Kind fähig wird, künftig die volle Verantwortung für sich zu übernehmen – dazu muss es *schon heute* an Verantwortung teilhaben: „Wie soll es morgen leben können, wenn wir ihm heute kein bewusstes, verantwortliches Leben ermöglichen?“ (1929b/1999: 404).

Mit dem Recht des Kindes, *das zu sein, was es ist*, relativiert Korczak die pädagogische Idee, Kinder sollten zu *anderen* Menschen werden: zu besseren, gebildeteren etc. Er wendet sich gegen Zielvorstellungen und Maßstäbe dafür, wie Kinder einmal sein sollten. Anstatt Kinder nach einem Bilde zu formen, sei zu achten, wie sie jetzt sind und wie sie selbst sein wollen; auch sei zu „verzichten auf die trügerische Sehnsucht nach vollkommenen Kindern“ (ebd.: 413). Anstatt Anerkennung, wie in der Pädagogik üblich, an den Wandel der Person und das Erreichen von Erziehungs- und Bildungszielen zu knüpfen, fordert Korczak die Anerkennung des Kindes als der Mensch, der *es jetzt ist*. Dieser Perspektivenwechsel vom Werden zum Sein des Kindes (Oelkers 1983: 238) und vom Kind-Ideal zum realen Kind in seiner Individualität stellt die Erziehung nicht infrage; jeder pädagogischen Zielsetzung wird jedoch das Grundrecht des Kindes auf Achtung seines ‚So-Seins‘ vorgeordnet.

In der Auflage von 1929 fügt Korczak hier eine Ergänzung ein und betont, „daß es das erste und unbestreitbare Recht des Kindes ist, seine Gedanken auszusprechen und aktiven Anteil an unseren Überlegungen und Urteilen in Bezug auf seine Person zu nehmen“ (1929a/1999: 45). Er hält das Recht auf Meinungsäußerung und Mitsprache nunmehr für das erste Recht und sieht den Aufbau von Achtung und Ver-

trauen als Aufgabe und Entwicklungsprozess der Erwachsenen an: Notwendig sei es, dass „wir zur Achtung vor dem Kind und zum Vertrauen zu ihm heranwachsen“ (ebd.). Im gleichen Jahr postuliert er „das Recht des Kindes auf Achtung“ (1929b/1999) als Leitprinzip, wobei er die Gleichwertigkeit des Kindes und sein Recht zu sein, was es ist, hervorhebt. Aufgabe des Erziehers sei es, „ihm das Leben zu gewährleisten, ihm das Recht zu verschaffen, Kind zu sein“ (ebd.: 412). Später bezeichnet er den „Glauben an den Wert und die Würde des Menschen“ als „Grundstein der Erziehung“ (1937/2004: 231).

Korczaks „Pädagogik der Achtung“ (Beiner 2008) spricht Kindern Menschenrechte zu, die in der Achtung ihrer Würde als wertvolle und gleichwertige Menschen begründet sind. Daraus leiten sich Rechte auf Fürsorge und Schutz ab sowie Rechte auf Handlungsfreiräume und eigene Erfahrungen, auf Anerkennung der Individualität und Gegenwart des Kindes sowie auf Mitsprache und Partizipation an allen seinen Angelegenheiten. Korczak sieht die Hilfs- und Schutzbedürftigkeit des Kindes, akzentuiert aber stärker seine (zumeist missachteten) Rechte auf Mitwirkung und Selbstbestimmung. Entscheidend für seine Konzeption ist, dass er Kinderrechte nicht nur als *ethische* Prinzipien, sondern als *Rechtsansprüche* begriffte. Er bezeichnet sich als „konstitutionellen‘ Pädagogen“ (1929a/1999: 312) und fordert die Institutionalisierung von Rechten in Gesetzen und in der Erziehung.

3.4.2 Praktische Umsetzung der Rechte

Anders als Key und andere Reformpädagog*innen idealisiert Korczak Kinder nicht⁶ und will er auch keinen neuen Menschen schaffen – im Gegenteil: Sein pädagogisches Hauptwerk beginnt mit der Feststellung des eigenen Nicht-Wissens und der Forderung, Kinder zu beobachten, um sie zu verstehen (ebd.: 10). Er sieht, dass „die erzieherische Einflußnahme begrenzt ist (...) Ich kann das, was in der Seele schlummert, erwecken, aber nichts neu schaffen“ (ebd.: 194). Die größte Differenz zu Erwachsenen liege im kindlichen Mangel an Erfahrung (ebd.: 77). Um Kinder in ihrem Erfahren und Verstehen der Welt zu unterstützen, wird ihnen in seiner Pädagogik „Wille und Bewusstsein zugetraut und so früh wie möglich Verantwortung übertragen“ (Oelkers 1983: 236).

Für Korczaks Verständnis kindlicher Rechte ist ihre praktische Umsetzung, die hier nur knapp skizziert werden kann, ebenso aufschlussreich wie ihre theoretische Grund-

6 Er spricht von der „süßen Illusion“ einer Kinderwelt „reiner, empfindsamer, offenerherziger kleiner Seelchen (...) Unter Kindern gibt es ebensoviele schlechte Menschen wie unter Erwachsenen“ (ebd.: 193f.).

legung.⁷ Mit Maria Falska leitete er ab 1919 auch das Waisenhaus *Nasz Dom*, das nach Vorbild des *Dom Sierot* aufgebaut wurde. Körperliche Strafen waren in beiden Heimen verboten, das Zusammenleben beruhte auf vielfältigen Formen der Partizipation (Korczak 1929a/1999: 256-315): Durch die mit Kindern erstellte Zeitung und die Wandtafel wurde Öffentlichkeit hergestellt; die Beteiligung an der Organisation des Heimalltags erfolgte durch zahlreiche Dienste; ältere Kinder übernahmen für jüngere eine Mentorschaft; es gab den Briefkasten für Vorschläge und Beschwerden, das Dank- und Entschuldigungsbuch und weitere Formen. Zudem existierten vier Organe der Mitbestimmung im engeren Sinne: die Vollversammlung, das Kinderparlament, das Kameradschaftsgericht⁸ und der Selbstverwaltungsrat.

Die Institutionen der Selbstverwaltung haben einen Doppelcharakter: Sie sind Ausdruck der Kinderrechte und zugleich das Gerüst der sozialen Ordnung, die diese Rechte garantiert. Achtung und Gerechtigkeit sollen nicht von Liebe abhängig, sondern *institutionell garantiert* sein: „Das Kind hat ein Recht auf die ernsthafte Behandlung seiner Angelegenheiten, auf ihre gerechte und ausgewogene Beurteilung“ (ebd.: 273). Die wichtigste Institution für Korczak ist das Kameradschaftsgericht, es schütze „vor Ungerechtigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers“ (ebd.: 312). Die Kinder seien den „Gesetzen Gehorsam schuldig“ (ebd.: 273), nicht dem Personal; auch dieses musste sich vor Gericht verantworten, er selbst hat sich mehrfach angezeigt. Das Gericht soll vor Machtmissbrauch und Ungerechtigkeit schützen, indem Konflikte offengelegt und bearbeitet werden. Dabei sind fast alle Paragraphen des Gerichtskodex (ebd.: 280 ff.) auf Verzeihen ausgerichtet, nicht auf Bestrafung. Ziel sei, so Korczak, „das Bewußtwerden der Bedingungen und Gesetze des Zusammenlebens“ (ebd.: 311). Igor Newerly zufolge zielte das Gericht nicht nur auf Konfliktregelung, sondern hatte einen „viel tieferen Sinn. Es sollte lehren, warnen, raten, sogar danken – war also eine erzieherische Institution par excellence“ (Newerly 1962, zit. n. Ungermann 2006: 124).

4. Grenzen der Gleichberechtigung und Autonomie des Kindes

Die Rezeptionsgeschichte der vier Ansätze verlief in Deutschland sehr unterschiedlich. Jebb wird fast ausschließlich in Zusammenhang mit der Genfer Erklärung, als einem

7 Zu Korczaks Pädagogik vgl. Beiner 2008, Kerber-Ganse 2009, Ungermann 2006, Wyrobnik 2021.

8 Es bestand aus ca. fünf Kindern und einer Fachkraft als Sekretär*in; der Gerichtsrat (zwei Kinder, eine Fachkraft) bearbeitete schwierige Gerichtsfälle (Ungermann 2006: 137-146).

Vorläufer der KRK, rezipiert; Wiggins (1892) Schrift wurde nie übersetzt und wird bis heute kaum zur Kenntnis genommen, obwohl es sich um die erste Kinderrechtskonzeption handelt; Keys „Jahrhundert des Kindes“ (1900) wurde schon 1902 übersetzt und viel diskutiert, wird heute in Bezug auf Kinderrechte aber nur beiläufig erwähnt; bei Korczak ist es umgekehrt: Mit Ausnahme zweier Romane wurde sein Werk erst zwischen 1967 und 2005 ins Deutsche übersetzt (Ungermann 2006: 18, 125); es wird seit den 1970er Jahren zunehmend beachtet und ist heute ein wichtiger Bezugspunkt für Diskurse über Kinder, Kindheit und Erziehung. In internationalen Diskursen werden Korczaks Schriften jedoch wenig rezipiert, da sie noch kaum ins Englische übersetzt sind (Kerber-Ganse 2009: 119).

Während Jebb mit der Genfer Erklärung allein den Kinderschutz im Blick hat und Kinder als Schutzbefohlene, aber noch nicht als Rechtssubjekte begreift, fordern Wiggin, Key und Korczak neben Schutz- auch Freiheitsrechte, womit sie Kinder als Träger subjektiver Ansprüche anerkennen. Dies gilt bei Key jedoch nur für erbgesunde Kinder, alle anderen bleiben rechtlos, werden missachtet und exkludiert bis hin zur Legitimation ihrer Tötung; Keys Ansatz verstößt damit, trotz progressiv klingender Rechte, massiv gegen die Menschenwürde. Demgegenüber gründen die Konzeptionen von Wiggin und Korczak auf Überlegungen, die heute noch anschlussfähig sind.

Wiggin begreift das Kind als Wesen mit freiem Willen und spricht ihm ein Recht auf eigene und wachsende Handlungsfreiräume zu; zugleich begrenzt sie seine Autonomie durch die Vormundschaft der Eltern, die für seine Erziehung verantwortlich sind. Die Eltern sollen das Kind schützen, lehren und anleiten, es gerecht behandeln, ihm eine anregende Umgebung bieten; sie sollen ihm aber auch selbsttätige Erfahrungen ermöglichen und seine bereits vorhandene Autonomie berücksichtigen. Diese Sicht stimmt in Grundzügen mit Ansätzen der pädagogischen Ethik überein. So binden Brumlik (2004), Prange (2010) und Giesinger (2019) die Legitimität erzieherischen Handelns u. a. an die Förderung der Autonomie und Handlungsfähigkeit des Kindes sowie an die Wahrung seiner Würde und Integrität.

Bei Korczak wird die Achtung der Integrität und Individualität des Kindes zum Leitprinzip der Pädagogik. Stärker als Wiggin hat er die Kinderrechte systematisch entfaltet, die kindliche Eigenverantwortung und Beteiligung betont und die Rechte praktisch verwirklicht. Anders als Key, Jebb, Wiggin und viele Reformpädagog*innen fordert er ihre feste Verankerung in pädagogischen Institutionen und spricht Kindern auch *demokratische* Rechte zu. Korczak macht damit die Menschenrechte zur ethischen wie institutionellen Grundlage der Pädagogik (Beiner 2008: 45 ff., Kerber-Ganse 2009: 118 ff., Weyers 2020).

Während die Relevanz vormundschaftlichen Handelns bei Wiggin, Key und Jebb unstrittig ist, wird bezweifelt, dass auch Korczaks Ansatz paternalistische Züge enthält. Ich halte diese Lesart für falsch, aber Korczak legt selbst eine solche Deutung nahe, wenn er schreibt, das Gericht könne „zum Ausgangspunkt der vollen Gleichberechtigung der Kinder werden“ (1929a/1999: 273). Daran anknüpfend spricht Silvia Ungermann (2006: 171) von „der vollen Gleichberechtigung des Kindes. In diesem System kann sich das Kind aus seiner Unmündigkeit befreien, weil es seine Rechte einklagen und Pflichten übernehmen kann. Damit wird das traditionelle Verständnis von Erziehung als hierarchische Beziehung zwischen den Generationen tendenziell aufgehoben“. Beiner (2008: 61) spricht von „symmetrischer“ Kommunikation und „partnerschaftlicher Erziehung“ (ebd.: 62), Kerber-Ganse (2009: 240) von „Revolution“ und „Umkehrung“ im Generationenverhältnis, nach Liebel (2020: 150) richtet sich seine Pädagogik „gegen jede Art von Paternalismus“.

Diese Deutungen treffen zentrale Aspekte der Pädagogik Korczaks, vereinseitigen sie jedoch. Trotz der Neubestimmung der Generationenbeziehung hin zu demokratischen Rechten und symmetrischen Anteilen ebnet er Differenzen in Bezug auf Macht und Verantwortung nicht völlig ein, wie es Formulierungen wie „volle Gleichberechtigung“, „Aufhebung hierarchischer Beziehung“ oder „Partnerschaft“ unterstellen. Hier bleiben die eingreifend-asymmetrischen Bestandteile seines Handelns außer Acht. Korczak (1929a/1999: 51) sieht die widersprüchliche Struktur der Erziehung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung sowie die unvermeidbare „Kollision“, die daraus resultiert: „Also soll man alles erlauben? Aber nie und nimmer: Sonst machen wir aus einem sich langweilenden Sklaven einen gelangweilten Tyrannen. Durch Verbote stärken wir immerhin den Willen“. Aus der Erziehung lasse sich „die tragische Kollision des unausführbaren, unerfahrenen Wünschens mit dem aus Erfahrung verhängten Verbot nicht ausklammern“ und ebenso wenig „der noch tragischere Zusammenprall zweier Wünsche, zweier Rechte“ (ebd.: 52).

In den Heimen gab es ein hohes Maß an Selbstverwaltung und in vielen Bereichen gleiche Rechte, aber es gab auch eine Leitung, die für die pädagogische Ausrichtung verantwortlich war. So stammen die Institutionen der Selbstverwaltung und der Kodex des Gerichts im Wesentlichen von Korczak, auch wenn sie unter Beteiligung der Kinder modifiziert wurden. Dem Kinderparlament setzt er enge Grenzen: „Die Grenzen der Kompetenz des Sejm dürfen nur langsam erweitert werden; es kann zahlreiche Beschränkungen und Vorbehalte geben, aber diese müssen deutlich und offen formuliert werden. Nur so können wir Wahlen durchführen und vermeiden, dass die Selbstverwaltung zur Spielerei wird und wir uns selbst und die Kinder in die Irre führen“ (ebd.: 313).

Korczak sieht die Konflikte im Zusammenleben und die Grenzen der Selbstverwaltung. Auch das Gericht sei ein „Versuch, der fehlschlagen konnte“ (ebd.: 310). Hier greift er stark in die Selbstverwaltung ein: Aufgrund der „Mißachtung des Gerichts“ (ebd.: 294) durch ältere Kinder suspendiert er es: „Das Gericht bringt keinen Nutzen, im Gegenteil, es löst ein Chaos aus (...) es verdirbt noch diejenigen, die anständig sind. So ein Gericht durfte keinen Tag länger bestehen bleiben“ (ebd.: 295). Dieser „Staatsstreich“ (ebd.: 311), wie er es nennt, ist höchst undemokratisch, aber konsequent, da das Gericht der *Achtung* dienen soll, nicht der *Missachtung*. Er nutzt seine Machtposition als Heimleiter und macht sich zum ‚Hüter der Verfassung‘ und ihres Leitprinzips der Achtung. Mit Ergänzungen der Regeln des Gerichts setzt er es dann nach vier Wochen wieder ein.

Diese Beispiele zeigen, dass Korczak in die kindliche Autonomie eingreift und Kinder auch in seiner Pädagogik nicht in *jeder* Hinsicht gleichberechtigt sind. Dabei geht er transparent mit Einschränkungen um und begründet sie gegenüber den Kindern. Deutlich wird auch, dass er ihnen hohe Eigenverantwortung, aber keine völlige Autonomie zuschreibt. Das unterscheidet seine Position von Ansätzen, in denen die völlige Selbstbestimmung des Kindes postuliert wird (Farson 1975, Holt 1974).

5. Fazit und Ausblick

Die ersten Kinderrechtsansätze entstanden vor 100–130 Jahren und unterscheiden sich daher deutlich von den heutigen Rechtsgrundlagen. Mit Ausnahme von Jebb, deren Genfer Erklärung staatliche Schutzpflichten enthält und als Vorläufer der KRK gilt, zielen die Ansätze primär auf den Binnenraum generationaler Beziehungen in Familie, Schule und Kinderheim. Dennoch wurden auch die gesellschaftliche Rechtlosigkeit des Kindes kritisiert und staatliche Schutzgesetze gefordert. Das heutige Kinderrechtssystem mit seinen differenzierten Normen und Mechanismen war noch in weiter Ferne, Korczak war jedoch seiner Zeit insofern voraus, als er Kinderrechte nicht nur als ethische Leitlinien verstanden hat, sondern auch als Rechte, die in Institutionen konstitutionell zu garantieren sind – was auch heute erst ansatzweise erfüllt ist.

Beiner (2008: 47) verweist auf Parallelen zwischen Korczaks Achtungsbegriff und dem Begriff der Menschenwürde im Grundgesetz. Während Key nur das erbesunde Kind anerkennt, achtet Korczak jedes Kind als wertvollen Menschen mit Würde; dies dürfte auch für Wiggin gelten, die Kinder als Wesen mit freiem Willen versteht. Ihre Konzepte entsprechen im Kern der heutigen Rechtsauffassung, nach der paternalisti-

sche Eingriffe zum Wohle von Kindern zulässig und geboten sind, sofern ihre Würde und vorhandene Autonomie beachtet werden. Darüber hinaus werden in beiden Ansätzen Rechte des Kindes, z. B. auf seine Kindheit und seine Gegenwart, thematisiert, die kaum kodifizierbar, für pädagogisches Handeln aber relevant sind. Das Recht garantiert Kinderrechte auf der Grundlage des Menschenwürde- und des Kindeswohlprinzips. Innerhalb dieses allgemeinen Rahmens bestehen erhebliche Spielräume für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen und Institutionen. Hierfür ist Korczaks Ansatz von hoher Relevanz.

Mit Blick auf die drei Dimensionen der Menschenrechtsbildung – Bildung *über*, *für* und *durch* Menschenrechte – liegt der Primat bei Korczak eindeutig auf der 3. Dimension. Ihm zufolge haben Kinder zuallererst Rechte – diese sind allen Bildungs- und Lernzielen vorgeordnet. Daher liegt der Fokus auf dem Aufbau einer Kultur der Achtung. Korczaks Pädagogik der Achtung umfasst die drei Dimensionen der Anerkennung nach Axel Honneth (1992): Die leiblich-emotionale Anerkennung in Primärbeziehungen, die moralische Achtung als wertvoller Mensch und die soziale Wertschätzung als besondere Person. Menschenrechte werden hier nicht theoretisch, sondern praktisch ‚vermittelt‘, sofern sie im Alltag erfahrbar sind. Dazu benötigen Kinder Anerkennung und die Möglichkeit, sich zu beteiligen, Verantwortung zu übernehmen und ihre Rechte zu artikulieren. Dieses Programm einer institutionalisierten Kultur der Achtung wird durch Studien gestützt, die zeigen, dass moralische Haltungen vor allem durch Erfahrungen in affektiv bedeutsamen Beziehungen aufgebaut werden (Keller 1996). So gesehen, ist die Bildung *durch* Rechte das Fundament der Menschenrechtsbildung, auf deren Grundlage weitere Schritte, wie die reflexive Auseinandersetzung mit expliziten menschenrechtlichen Normen und Hintergründen, erfolgen müssen.

Die widersprüchliche Struktur pädagogischen Handelns ist unauflösbar. Auch wenn Korczak bisweilen in die kindliche Autonomie eingreift, unterstellt er *allen* Kindern die Fähigkeit, ihre Meinung zu äußern und sich zu beteiligen (1929a/1999: 45). Damit geht er über die Formulierung in Artikel 12 der KRK hinaus, die das Recht auf Partizipation „dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden“, zuspricht. Die Frage der juristischen Weiterentwicklung der KRK kann hier nicht erörtert werden, aber für Korczak sind die Rechte auf Achtung, Partizipation und Eigenverantwortung unabdingbar. Diese Rechte sind auch und gerade bei Eingriffen in die Autonomie zu beachten und müssen in der Art des Umgangs mit Kindern zum Ausdruck kommen. In diesem Sinne konstatiert Waltraud Kerber-Ganse (2009: 234), dass „selbst die Schutzrechte nicht mehr *von oben herab gewährt* werden können, sondern nur in der

Mitwirkung der Heranwachsenden ihren Sinn (...) entfalten können“, Kinder seien „als Subjekte zu begreifen, auch wo es um ihren Schutz geht“ (ebd.: 235).

Literatur

- Amman, Kira (2020): *Kinderrechte und Bildungsarbeit*. Weilerswist: Verbrück.
- Andresen, Sabine/Baader, Meike (1998): *Wege aus dem Jahrhundert des Kindes*. Neuwied: Luchterhand.
- Behrends, Teresa (2017): Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. In: Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in Forschung und Theoriebildung*. Weinheim: Beltz, 22-36.
- Beiner, Friedhelm (2008): *Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Braches-Chyrek, Rita (2020): Kinderrechte. In: Dies./Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. 2. Aufl. Opladen: Budrich, 443-452.
- Brumlik, Micha (2004): *Advokatorische Ethik*. 2. Aufl. Berlin: Philo.
- Farson, Richard (1975): *Menschenrechte für Kinder*. München: Desch.
- Flasher, Jack (1978): Adulthood. In: *Adolescence*, Vol. 13, No. 51, 517-523.
- Giesinger, Johannes (2019): Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 65, Nr. 2, 250-265.
- Herrmann, Ulrich (1992): Die „Majestät des Kindes“. Nachwort. In: Key, Ellen: *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim: Beltz, 253-264.
- Holt, John (1974): *Escape from childhood*. New York: Dutton.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kamp, Johannes-Martin (1995): *Kinderrepubliken*. Opladen: Leske & Budrich.
- Keller, Monika (1996): *Moralische Sensibilität*. Weinheim: PVU.
- Kerber-Ganse, Waltraut (2009): *Die Menschenrechte des Kindes: die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak*. Opladen: Budrich.
- Key, Ellen (1900/1992): *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim: Beltz.
- Korczak, Janusz (1899/2004): Die Entwicklung der Idee der Nächstenliebe. In: *Sämtliche Werke, Band 9*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 47-51.
- Korczak, Janusz (1911/1999): Ein Tropfen Milch oder der Sonntag des Arztes? In: *Sämtliche Werke, Band 8*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 121-128.
- Korczak, Janusz (1925/2004): Theorie und Praxis. In: *Sämtliche Werke, Band 9*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 239-242.
- Korczak, Janusz (1929a/1999): Wie liebt man ein Kind. 2. Aufl. In: *Sämtliche Werke, Band 4*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 7-315.
- Korczak, Janusz (1929b/1999): Das Recht des Kindes auf Achtung. In: *Sämtliche Werke, Band 4*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 383-413.
- Korczak, Janusz (1937/2004): Tatsachenbilanz. In: *Sämtliche Werke, Band 9*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 230-231.
- Krappmann, Lothar (2020): Entstehung der Kinderrechte als Menschenrechte für Kinder. In: Richter, Ingo/Ders./Wapler, Friederike (Hrsg.): *Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts*. Baden-Baden: Nomos, 37-53.
- Liebel, Manfred (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim: Beltz.

- Maywald, Jörg (2010): UN-Kinderrechtskonvention. Bilanz und Ausblick. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60, 38, 8-15.
- Oelkers, Jürgen (1983): Erziehung in der Gegenwart. Notizen zu Korczaks pädagogischer Theorie. In: *Neue Sammlung*, Jg. 23, Nr. 3, 228-239.
- Oelkers, Jürgen (2010): Demokratisches Denken in der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56, Nr. 1, 3-21.
- Prange, Klaus (2010): *Die Ethik der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Richter, Ingo (2020): Die Rechte der Kinder und Jugendlichen in der deutschen Rechtsgeschichte. In: Ders./Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hrsg.): *Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts*. Baden-Baden: Nomos, 15-36.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1985): *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Schleiermacher, Friedrich (1849/2000): *Texte zur Pädagogik*, Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Spence, Thomas (1796): The rights of infants, www.thomas-spence-society.co.uk/rights-of-infants/ (Zugriff: 23.2.2022)
- Ungermann, Silvia (2006): *Die Pädagogik Janusz Korczaks*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wapler, Friederike (2017): Das Kindeswohl: individuelle Rechtsverwirklichung im sozialen Kontext. In: Sutterlüty, Ferdinand/Flick, Sabine (Hrsg.): *Der Streit ums Kindeswohl*. Weinheim: Beltz, 14-51.
- Weyers, Stefan (2014): Demokratie als Ziel und Mittel der Erziehung? In: Garz, Detlef/Zizek, Boris (Hrsg.): *Wie wir zu dem werden, was wir sind*. Wiesbaden: Springer VS, 257-286.
- Weyers, Stefan (2020): Die Rechte auf Achtung und Partizipation. Grundlagen einer Pädagogik der Menschenrechte im Anschluss an Janusz Korczak. In: Danz, Simone/Sauter, Sven (Hrsg.): *Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit*. Stuttgart: VEG, 104-138.
- Wiesner, Reinhard (2020): Recht der Kinder- und Jugendhilfe. In: Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hrsg.): *Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts*. Baden-Baden: Nomos, 153-197.
- Wiggin, Kate Douglas (1892): Children's Rights. In: *Scribner's Magazine*, Vol. 12, No. 2, 242-248.
- Wyrobnik, Irit (2021): Korczaks Pädagogik heute. Göttingen: V&R.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2449>



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Wochenschau Wissenschaft

Manfred Pirner, Michaela Gläser-Zikuda,
Michael Krennerich (Hg.)

Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule

Kinderrechte, also die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen, gehören in deutsche Schulen. Und zwar nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern auch als Orientierungsmarken für eine kindgerechte Schul- und Unterrichtskultur. Diese Einsicht und Forderung wird in dem neuen Sammelband konzeptionell und anhand konkreter Problemthemen sowie Beispielen guter schulischer Praxis entfaltet. Unter anderem geht es um die Prävention von Diskriminierung und sexualisierter Gewalt, um die Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Diversität sowie um eine stärkere Ermöglichung von Partizipation und Mitbestimmung, z. B. beim Thema digitale Medien.



ISBN 978-3-7344-1368-1, 328 S., € 34,90
PDF ISBN 978-3-7344-1369-8, € 33,99



Martin Jander u.a. (Hg.)
**Nach Auschwitz:
Schwieriges Erbe DDR**
978-3-7344-1196-0



Olivier Ndjimi-Tshiende
**Wurzeln der Massenflucht-
migration**
978-3-7344-1366-7



Tom Kehrbaum
**Zwischenmenschliche
Bildung und politische
Handlungsfähigkeit**
978-3-7344-1178-6



Andrea Keller u.a. (Hg.)
**Die Attraktion des Extre-
men. Radikalisierungs-
prävention im Netz**
978-3-7344-1162-5

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

Wulf Kellerwessel

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

Zusammenfassung

Die UN-Kinderrechtskonvention der UN verbrieft Kindern ein Recht auf Religionsfreiheit. Den Erziehungsberechtigten wird eingeräumt, Kinder bei der Ausübung des Rechts anzuleiten. Beiderlei Rechte seien vom Staat zu achten. Was aber folgt daraus konkret für Erziehungsberechtigte, Staaten und Kinder? Nimmt man an, dass Rechte tatsächlich in Anspruch genommen werden können sollen, stellt sich neben rechtlichen Fragen auch die moralphilosophische Frage, welche Pflichten sich für Erziehungsberechtigte und Staaten ergeben. Untersucht wird, welche Praktiken von Religionsgemeinschaften oder Erziehungsberechtigten es Kindern faktisch unmöglich machen können, ihre Religion frei zu wählen, und welche Aufgaben dem Staat beim Schutz der Religionsfreiheit der Kinder zufallen.

Abstract

The UN Convention on the Rights of the Child grants children the right to religious freedom. Parents are entitled to guide children in the exercise of this right. Both rights are to be respected by the state. But what does this mean in concrete terms for guardians, states and children? Assuming that rights should actually be able to be exercised, this raises not only legal questions but also the ethical question of what obligations arise for guardians and states. This study examines which practices of religious communities or guardians can in fact make it impossible for children to freely choose their religion and which tasks in protecting children's religious freedom fall to the state.

1. Einleitung

Die 1990 in Kraft getretene und von Deutschland 1992 ratifizierte Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen verbrieft den Kindern in Artikel 14 ein Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit – ein Recht, das auch nach der Allgemeinen Menschenrechtserklärung (AEMR) von 1948 respektive dem Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (IPBPR) von 1966 (seit 1976 in Kraft) jedem Menschen gegeben ist. Der deutsche Text von „Artikel 14 [Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit]“ lautet:

(1) Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.

- (2) Die Vertragsstaaten achten die Rechte und Pflichten der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten.
- (3) Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekunden, darf nur den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die zum Schutz der öffentlichen Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder Sittlichkeit oder der Grundrechte und -freiheiten anderer erforderlich sind.“¹

Im Folgenden soll untersucht werden, was das Recht auf Religionsfreiheit für die Kinder konkret bedeuten mag, wenn die Erziehungsberechtigten ein Recht zur Anleitung der Kinder in Fragen der Religion haben, so wie es die Kinderrechtskonvention darlegt, und der Staat Rechtseinschränkungen nur vornehmen kann, sofern bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Zu differenzieren ist dabei, welche moralischen Rechte und Pflichten die Erziehungsberechtigten haben, wenn das Recht der Kinder auf Religions- und Weltanschauungsfreiheit besteht, und welche Aufgaben der Staat zu erfüllen hat. Letztgenanntes betrifft zunächst öffentliche Einrichtungen wie z. B. Schulen, die das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit tangieren können. Zu untersuchen ist aber auch, was der Staat tun soll oder darf und was er nicht tun darf, wenn es um Probleme hinsichtlich des Rechts der Erziehungsberechtigten auf die Anleitung ihrer Kinder in Religionsangelegenheiten geht, und welche Aufgaben ihm sinnvollerweise zugeschrieben werden können, wenn es zu Verletzungen des Rechts gekommen ist.

Hervorzuheben ist grundsätzlich, dass es für Rechte wesentlich ist, dass sie tatsächlich wahrgenommen werden können und nicht nur „auf dem Papier stehen“. Rechte fungieren insbesondere auch als Schutz für diejenigen Menschen, die sich nicht wehren können, und dies dürfte für Kinder vielfach der Fall sein. Dabei können mehrere Pflichten mit einem Recht verbunden sein: Neben Unterlassungspflichten, das Recht nicht selbst zu verletzen, kommen auch Pflichten im Spiel, Rechtsverletzungen vorzubeugen und im Falle erfolgter Rechtsverletzungen Pflichten, die Möglichkeit der Wahrnehmung von Rechten wiederherzustellen (vgl. Shue 2006).

Zunächst sollen nachfolgend vorab die für die Kinderrechtskonvention und für das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit zentralen Begriffe geklärt werden. Dabei handelt es sich um die Begriffe „Kind“, „Religion“ und „Weltanschauung“. Im Anschluss ist zu klären, welche Vorgaben für die Auslegung des Gesetzestextes als völkerrechtliches Dokument zu beachten sind.

¹ <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/#c3251>

1.1 ZUM BEGRIFF „KIND“ IN DER UN-KINDERRECHTSKONVENTION

Die Konvention bestimmt selbst den Begriff des Kindes nicht exakt. Dies resultiert offenkundig aus den unterschiedlichen Auffassungen der Vertragsstaaten zum Begriff „Kind“, die wiederum mit unterschiedlichen kulturellen Traditionen verbunden sind. Vorhanden ist jedoch ein Teilkonsens: Berücksichtigt werden Menschen spätestens ab ihrer Geburt, und längstens bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs, sofern einzelstaatliche Gesetzgebungen nicht ein früheres Alter für das Ende der Kindheit festsetzen (vgl. Art.1).

1.2 ZU DEN BEGRIFFEN „RELIGION“ UND „WELTANSCHAUUNG“

Unter „Religionsfreiheit“ bzw. „Weltanschauungsfreiheit“ wird gängiger Weise die freie Wahl einer Religion oder mehrerer Religionen bzw. einer Weltanschauung verstanden, womit eine beträchtliche Bandbreite religiöser bzw. weltanschaulicher Vorstellungen einhergeht. Diese schließt einen Theismus (die Annahme der Existenz mindestens einer göttlichen Person) ebenso ein wie einen Deismus (die Annahme eines nicht personalen göttlichen Prinzips), und innerhalb theistischer Positionen ist ein Monotheismus genauso denkbar wie unterschiedlichste Formen des Polytheismus. Gleichfalls als zugehörig zur Religionsfreiheit betrachtet wird aber auch, keine Religion zu wählen. Weltanschauungen, die atheistisch sind (also die Existenz eines Gottes oder von Göttern bestreiten) oder agnostizistisch sind (also die Frage der möglichen Existenz göttlicher Wesen unbeantwortet lassen oder für nicht zu beantworten halten), sind demnach im Spektrum der Religions- und Weltanschauungsfreiheit enthalten (vgl. Schmahl 2021: 230).² Dabei ist man rechtlich wie moralisch absolut frei, dasjenige zu glauben, was man für richtig hält, oder eben nicht zu glauben. Das Menschenrecht auf Religionsfreiheit stellt jedoch kein absolutes Recht dar, aufgrund dessen man aus religiösen Gründen alles tun dürfte, was man aus religiösen Gründen für geboten oder erlaubt hält.

1.3 VORGABEN FÜR DIE INTERPRETATION AUS DER UN-KINDERRECHTSKONVENTION

Mit Blick auf die Kinderrechtskonvention sind Vorgaben für die rechtliche Auslegung relevant, die sich aus der Konvention selbst ergeben. So sind nach Art. 3 die Ausführ-

2 Da diese Charakterisierung für das Folgende auszureichen scheint, wird keinerlei Versuch einer Definition von „Religion“ vorgenommen. Durch den normalen Sprachgebrauch liegt der Begriff ähnlich wie der der Weltanschauung mutmaßlich hinreichend genau fest.

rungen zu den einzelnen Rechten immer in Blick auf das bestmögliche Kindeswohl auszulegen, und gemäß Art. 2 sind dabei keine Diskriminierungen zulässig. Zu berücksichtigen ist bei der Anwendung der Kinderrechte zudem durchweg der individuelle Reifegrad des betroffenen Kindes bzw. der betroffenen Kinder, wobei gemäß Art. 12 Mitsprachemöglichkeiten zu beachten sind. Gleiches gilt auch für die Wahrung der Rechte und Verantwortung der Erziehungsberechtigten/Familien gemäß Art. 5. Für die Kinder ist somit eine ihnen gerecht werdende Interpretation gefordert, und das gilt auch mit Blick auf Religionsfreiheit in Art. 14.

1.4 INTERPRETATIONSVORGABEN AUS DEM ZUSAMMENHANG MIT ANDEREN UN-DOKUMENTEN

Gesondert hinzuweisen scheint wegen der inhaltlichen Nähe auf den Zusammenhang des Kinderrechts auf Religionsfreiheit mit dem Menschenrecht auf Religionsfreiheit überhaupt. Dieses ist im Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte, Art. 18, niedergelegt. Ihm zufolge ist es das Recht eines jeden Menschen, eine Religion oder Weltanschauung eigener Wahl anzunehmen bzw. zu haben, verbunden mit der Freiheit, dies öffentlich oder privat, allein oder in Gemeinschaft zu bekunden. Auch hier gilt, dass ein freiwilliger Wechsel der Religion oder der Weltanschauung eingeschlossen ist. Zwangsmaßnahmen gegen eine Inanspruchnahme des Rechts werden ausdrücklich ausgeschlossen: „Niemand darf einem Zwang ausgesetzt werden, der seine Freiheit, eine Religion oder Weltanschauung seiner Wahl zu haben oder anzunehmen, beeinträchtigen würde“ (IPBPR Art. 18, Absatz 2) – was entsprechend für Kinder zu gelten hat.

2. Grundidee des Rechts der Kinder auf Religionsfreiheit

Gemäß Absatz 1 von Art. 14 wird also Kindern Religionsfreiheit zugesprochen, und damit die freie Religionsausübung inklusive eines freien Wechsels religiöser Auffassungen als absolutes Recht (vgl. Brems 2006: 18 f.). In Absatz 2 wird den Erziehungsberechtigten eingeräumt, Kinder entsprechend ihrer Entwicklung bei der Ausübung des Rechts *anzuleiten* („provide direction“); aber dies stellt kein Recht auf eine Festlegung der Religion des Kindes durch die Erziehungsberechtigten dar (vgl. Schmahl 2021: 232). Bei diesem elterlichen Recht handelt es sich um ergänzendes, nachgeordnetes Recht (vgl. Brems 2006: 25). Beiderlei Rechte seien vom Staat zu achten („respect“). Staatliche Einschränkungsmöglichkeiten sind eng limitiert. Erforderlich für

Einschränkungen ist eine rechtliche Regelung. Sollte eine Gefährdung der Sicherheit, der Ordnung, der Gesundheit oder der Moral vorliegen, oder sind grundlegende Rechte oder Freiheiten anderer tangiert, darf der Staat nach Absatz 3 einschreiten. Der Staat hat sich ferner jeglicher Indoktrination zu enthalten. Ihm kommt hingegen die Aufgabe zu, Kinder vor Indoktrinationen Dritter zu schützen und das Kinderrecht auf Religionsfreiheit zu bewahren. Zugleich ergibt sich damit die Aufgabe, eine religiöse Erziehung durch die Eltern zu ermöglichen. Das Recht der Erziehungsberechtigten, eine religiöse oder sittliche Erziehung der Kinder in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen durchzuführen, bleibt also erhalten.

3. Das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit konkret – Problemexposition

Aus den bis hierher wiedergegeben Darlegungen ergibt sich die Anschlussfrage, was dies alles *konkreter bedeutet*, und zwar mit Blick darauf, was durch die zu gewährende Rechtswahrnehmung des Kindes folgt

- in moralischer Perspektive, vor allem unter Berücksichtigung der Erziehungsberechtigten, die ein Recht zur Anleitung der Kinder in religiösen Angelegenheiten haben, Kinder aber hinsichtlich Religion und Weltanschauung nicht gegen ihren Willen determinieren dürfen, sowie
- in rechtlicher Hinsicht, insbesondere unter Berücksichtigung von Staaten und öffentlichen Institutionen.

Erziehungsberechtigte dürften offenkundig nichts tun, was die freie Wahl der Religion oder Weltanschauung bzw. die mögliche Abwahl aller Religionen durch ein hinreichend gereiftes und selbstentscheidungsfähiges Kind verunmöglicht oder ihm als späterem Erwachsenen das Recht auf Religionsfreiheit nimmt (so auch Bielefeldt et al. 2016: 423). Der Staat als Garant der Menschenrechte muss dies aufgrund der Rechtslage – unter Berücksichtigung der weiteren Menschenrechte und der staatlichen Rechte – gewährleisten. Erziehungsberechtigte wie die Staaten müssen also eine tatsächliche Wahloption gewährleisten – aus moralischen resp. rechtlichen Gründen.

Dabei kommen dem Staat offenkundig mehrere allgemeine Aufgaben zu: Er hat rechtlich das Kinderrecht auf Religionsfreiheit zu achten und gegebenenfalls zu schützen, sowie zu garantieren, dass Kinder in ihrem Recht auf Religionsfreiheit nicht unzulässig beschränkt werden. Zugleich hat er das Recht der Erziehungsberechtigten zu schützen, ihre Kinder gemäß ihren eigenen Überzeugungen anzuleiten. Dabei lassen sich die allgemeinen staatlichen Aufgaben, die durch das Recht bzw. die ein-

schlägigen UN-Stellungnahmen vorgegeben werden, wie folgt zusammenfassen: Den Staaten kommen die Aufgaben zu, Diskriminierungen von Religionen (oder auch von Weltanschauungen) oder religiösen (und weltanschaulichen) Minderheiten auszuschließen, religiöse (weltanschauliche) Minderheiten zu schützen, Zwangskonversionen zu unterbinden und vor allem auch Zwangsheiraten mit Zwangskonvertierung zu verhindern. Zudem haben sie die rechtlich vorgegebene Verpflichtung, die freie Ausübung des Kultes zu gewährleisten und den informationellen Zugang zu den Religionen und Weltanschauungen aufrecht zu erhalten. Ferner haben Staaten von Rechts wegen die Aufgabe durchzusetzen, dass Kinder keinen Religionsunterricht in einer für sie fremden Religion besuchen müssen; schließlich haben sie Konversionen zu ermöglichen und Konvertierte vor Benachteiligungen zu schützen (vgl. hierzu Bielefeldt 2014). Damit hat der Staat die Aufgabe, den Freiraum zu schaffen, in dem Kinder ihre Religionsfreiheit ausüben können. Aber damit ist noch nicht zugleich gewährleistet, dass Kinder ihr Recht auf freie Ausübung einer Religion oder Weltanschauung tatsächlich entfalten können, denn die Erziehungsberechtigten und andere Beteiligte wie Religionsgemeinschaften könnten durch ihr Verhalten die Religions- und Weltanschauungsfreiheit der Kinder beschneiden.

Nimmt man an, dass Rechte für Individuen nur ihren Zweck entfalten können, wenn sie auch tatsächlich in Anspruch genommen werden können, stellt sich die moralphilosophische Folgefrage, was sich hinsichtlich der Pflichten für die Erziehungsberechtigten und die Staaten im Einzelnen ergibt. Im Folgenden soll daher versucht werden, zu klären, was das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit im Rahmen des vorliegenden Dreiecksverhältnisses von Kind, Erziehungsberechtigten und Staat faktisch bedeutet.

Genauer ist in moralischer Hinsicht zu fragen, was als *Verstoß* gegen das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit zählt, und welche Handlungsweisen von Erziehungsberechtigten als ethisch problematisch anzusehen sind. Es ist also nachzufragen, welche *Praktiken* es Kindern faktisch unmöglich machen, ihre Religion oder Weltanschauung (später) frei zu wählen und auszuüben. Im Fokus stehen dabei einerseits Religionsgemeinschaften (denen die Erziehungsberechtigten angehören können), die einen Austritt gar nicht vorsehen oder anerkennen, andererseits aber auch Fragen der Manipulation oder des Unterdrucksetzens von Kindern als Praktiken, die eine freie Wahl der Religion oder Weltanschauung für das Kind oder den späteren Erwachsenen unmöglich machen könnten.

Das Ziel der nachfolgenden Überlegungen besteht darin, Grenzen des *moralisch Unerlaubten* zu skizzieren, um dann im Anschluss verdeutlichen, was als *moralisch*

zulässig zu erachten ist. Überdies ist weitergehend zu klären, welche rechtlichen Aufgaben dem Staat im Detail zufallen und welche Grenzen seines Handelns er zu akzeptieren hat. Erziehungsberechtigte, Religionsgemeinschaften sowie Staaten müssen demzufolge tatsächlich vorhandene Wähloptionen gewährleisten, also einerseits nicht die Wahl irgendeiner Religion oder Weltanschauung aktiv verhindern (mit den oben genannten Ausnahmen), andererseits aber auch nicht so agieren, dass den Kindern faktisch keine Wahl zwischen Religionen oder Weltanschauungen bleibt.

4. Das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit – Problemfelder im Überblick

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich folgende Fragen: Was ist – insbesondere aus der Perspektive der Kinder – von den Erziehungsberechtigten zu tun oder zu lassen, was als moralisch zulässig oder unzulässig zu erachten? Was muss aus der kindlichen Individualperspektive unterbunden, was zugelassen werden? Und welche Folgen hat dies für die zur Anleitung berechtigten Erziehungsberechtigten und den Staat? Dabei wird nachfolgend vorausgesetzt, dass sich das Kinderrecht auf Religionsfreiheit auch als eine die Erziehungsberechtigten bindende moralische Norm darstellt, sodass – auch unabhängig von der Rechtslage – eine moralische Pflicht besteht, sich zu dem Kinderrecht auf Religionsfreiheit konform zu verhalten. Diese Verpflichtung soll auch in dem Fall gelten, dass der Staat einzelne Konsequenzen des Kinderrechts auf Religionsfreiheit in der Praxis kaum durchsetzen kann oder – aufgrund der Achtung weiterer Menschenrechte wie beispielsweise dem auf Privatsphäre, Familie und Schutz der Wohnung (AEMR, Art. 12) – nicht in jedem Fall aufklären kann, ob es zu Rechtsverletzungen gekommen ist.

Dabei sind mehrere Aspekte zu berücksichtigen. Zum einen könnten Kinder gezwungen werden, Teil von Religionsgemeinschaften oder weltanschaulichen Gemeinschaften zu werden. Zum anderen könnten andere Maßnahmen mit dem Kinderrecht auf Religionsfreiheit (und dem allgemeineren Menschenrecht auf Religionsfreiheit) in Konflikt geraten. Dazu gehören neben

- Zwangs- oder Gewaltmaßnahmen,
- ein herbeigeführtes mangelndes Wissen um den religiösen und weltanschaulichen Pluralismus,
- die Möglichkeit, Kinder in Religionsgemeinschaften einzuführen, die ein Verlassen der Gemeinschaft gar nicht vorsehen,
- den Körper von Kindern so zu verändern, dass sie als einer bestimmten Gemeinschaft zugehörig identifiziert werden,

- so auf die kindliche Psyche einzuwirken, dass ein Religions- oder Weltanschauungswechsel verunmöglicht wird,
- sozialpsychologische Gegebenheiten so zu verändern, dass ein entsprechender Wechsel aufgrund resultierender Belastungen für das Kind von diesem nicht frei vollzogen werden kann, sowie
- Manipulationen oder Täuschungen des Kindes im Rahmen seiner Erziehung, die eine Veränderung der Religionszugehörigkeit oder der Weltanschauung der Möglichkeit nach ausschließt.

4.1 GEWALT, ZWANG UND SCHÄDIGENDE HANDLUNGSWEISEN

Nicht moralisch zulässig ist zunächst die Ausübung von Gewalt durch die Erziehungsberechtigten, um ein Kind in eine Religionsgemeinschaft oder weltanschauliche Gemeinschaft hineinzuzwingen, sofern das Kind dieser Gemeinschaft nicht angehören möchte. Zu berücksichtigen sind in solchen Fällen selbstredend die jeweilige Reife des Kindes, seine Artikulationsmöglichkeit und sein Verständnis. Hier ist darüber hinaus ein Schutz des Kindes durch den Staat vorzusehen (vgl. Schmahl 2021: 231). Aber dies ist bei Weitem nicht das einzige denkbare Problem im Zusammenhang mit Gewalt- und Zwangsausübungen: Die Erziehung von Kindern darf die physische oder mentale Gesundheit der Kinder nicht schädigen (vgl. Bielefeldt et al 2016: 425; siehe auch unten).

4.2 KOGNITIVE BZW. EPISTEMISCHE ASPEKTE

Das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit kann ferner dadurch unterminiert werden, dass dem Kind kognitive Beschränkungen auferlegt werden, indem ein Wissen über (andere) Religionen oder Weltanschauungen von ihnen ferngehalten wird. Als moralisch unzulässig erscheint es, die Ausübung des Rechts auf Religionsfreiheit dadurch zu beschränken, dass kein Kennenlernen einer anderen, prinzipiell wählbaren Religion oder Weltanschauung möglich ist. Dergleichen könnte durch eine Einschränkung der Bildung erreicht werden, aber unter Umständen auch durch eine entsprechend strikte Beschränkung der Bewegungsfreiheit, die beispielsweise Schulbesuche, das Aufsuchen von Bibliotheken oder auch die Nutzung anderer Medien ausschließt. Gerade sektenartige Kommunen, die sich räumlich abgetrennt von anderen Gemeinschaften befinden und den Unterricht von Kindern selbst organisieren und durchführen, könnten zu solchen Mitteln greifen, die als moralisch inakzeptabel zu klassifizieren sind.

Inwieweit der Staat hier eingreifen kann und darf, weil zugleich eine rechtliche Regelung übergangen wird, ist wohl im Einzelfall zu prüfen. Als moralisch problematisch anzusehen ist aber in jedem Fall, Kinder, die bereits in religiösen oder weltan-

schaulichen Angelegenheiten als entscheidungsfähig anzusehen sind, im Glauben zu lassen, es gebe nur eine einzige Religion oder Weltanschauung, sie also darüber zu täuschen, dass es eine entsprechende Auswahl gibt. Dem kann und soll ein Staat entgegenwirken, indem er die Schulen entsprechend mit fachlich kompetentem Lehrpersonal versorgt und angemessene Lehrpläne erstellt.

Allerdings scheint es einen Sonderfall zu geben. Denn es ist zu berücksichtigen, dass Erziehungsberechtigte selbst über religiösen Pluralismus und weltanschauliche Vielfalt Kenntnis haben müssen. Dies dürfte heutzutage sehr weitgehend der Fall sein. Wo dies hingegen nicht so ist, wie vielleicht bei einigen indigenen Völkern, die ohne nennenswerten Kontakt zur Außenwelt ihr Leben gestalten, wären die Erziehungsberechtigten zumindest moralisch entschuldigt, wenn sie die Kinder nicht mit dem religiösen und weltanschaulichen Pluralismus bekannt machten.

Nicht moralisch (und rechtlich) zu fordern ist eine Kenntnis aller Religionen und Konfessionen seitens der Erziehungsberechtigten. Denn dafür gibt es zu viele Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen, und mutmaßlich kennt niemand alle und wahrscheinlich kann auch niemand sie alle kennen. Aus moralischen und epistemischen Gründen ist demgemäß lediglich eine prinzipielle Offenheit zu fordern. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass Religionsfreiheit nicht bedeutet, lediglich aus einer Auswahl von drei oder vier Alternativen wählen zu dürfen.

Offen scheint zu sein, was Staaten gegenüber indigenen Bevölkerungen in diesem Kontext tun müssten oder könnten – schließlich gilt es hier abzuwägen: Die indigenen Bevölkerungen verfügen über das Recht, ihre Kultur und Religion zu pflegen. Staatlicherseits Grenzen zu ziehen ist lediglich in dem oben angeführten Rahmen zulässig. Erlaubt scheinen zumindest (schulische) Aufklärungen der Kinder, die jedoch nicht mit Zwangsmaßnahmen (wie gewaltsamen Bekehrungen) gegenüber der indigenen Bevölkerung verbunden sein dürfen. Wo hingegen der Religionspluralismus bekannt ist, und dies dürfte in den meisten Teilen der Welt der Fall sein, darf der Staat entsprechende Kenntnisweitergaben nicht verhindern, und wo dergleichen Weitergaben nicht erfolgen, hätte er sie, damit die Bevölkerung sich kinderrechtskonform verhalten kann, zu gewährleisten.

4.3 PFLICHTEN SEITENS DER RELIGIONSGEMEINSCHAFTEN

Überdies lassen sich moralische Pflichten für Religionsgemeinschaften formulieren, die sich aus dem Kinderrecht auf freie Religions- und Weltanschauungswahl ergeben. Unzulässig ist es, ein Kind in eine Religionsgemeinschaft einzuführen, die es als Kind und auch später als erwachsene Person nicht mehr verlassen kann, weil die Religionsgemein-

schaft ein Verlassen nicht zulässt. Dies könnte bei religiösen oder weltanschaulichen Gruppierungen der Fall sein, die eine räumliche Distanz zu ihr bzw. ihrem Sitz nicht zulassen. Betroffen sein könnten bestimmte religiöse Kleingruppen, die weit abseits anderer Gemeinschaften siedeln bzw. gesiedelt haben, aber auch religiöse oder weltanschauliche Gruppierungen, die Gemeinschaftsmitgliedern nicht gestatten und nicht ermöglichen, ihr räumliches Umfeld zu verlassen (die ehemalige Colonia Dignidad in Chile scheint ein Beispiel dafür darzustellen). Gleichermaßen betroffen sein könnten religiöse oder weltanschauliche Organisationen, die ihre Mitglieder auf eine Anschauung dauerhaft verpflichten resp. Abweichungen sanktionieren. Dauerhafte und erzwungene Mitgliedschaft scheint gemäß einigen Auslegungen des Islam geboten, und ein Glaubensabfall kann nach derartigen Vorstellungen massiv sanktioniert werden. Denkbar wäre auch, dass die römisch-katholische Kirche betroffen ist, sofern sie annimmt, durch die Taufe nicht entscheidungsfähiger Kinder bei diesen eine dauerhafte und unveränderliche Wesensveränderung herbeizuführen. Teilt man hingegen die Auffassung nicht, dass die Taufe dies bewirkt, wäre dies kein einschlägiger Fall für das Vorgenannte. Inwieweit andere Gruppierungen faktisch betroffen sein könnten, muss hier offenbleiben. Entscheidend ist, dass geschaffene, faktische und fremdbestimmte Unmöglichkeiten einer Neuorientierung mit dem Kinderrecht auf Religionsfreiheit nicht vereinbar sind.

Den Erziehungsberechtigten kommt hier die moralische Pflicht zum Schutz der Kinder vor solchen Gruppierungen zu. Wird ein Kind in eine Religionsgemeinschaft eingeführt, haben sie zu prüfen, ob das Kind diese später verlassen kann. Hinzukommen scheint eine durch das Kinderrecht bedingte staatliche Schutzfunktion. Staaten hätten Aktivitäten derartiger Gruppierungen einzuhegen und Kinder notfalls vor den Mitgliedern solcher Gruppen und den Erziehungsberechtigten als Teil einer solchen Gruppierungen zu schützen, wenn andernfalls den Kindern ein so schwerer Schaden droht, der eine Eingriffspflicht nach sich zieht, die andere rechtliche Bedenken überwiegen.

4.4 KÖRPERLICHE ASPEKTE³

Kinder sind zudem als leibliche Wesen zu berücksichtigen, was besagt, dass es Grenzen der Veränderung ihrer Körper geben muss, sofern andernfalls ihre Religionsfreiheit

3 Die schon vielfach erörterten Themen „männliche Beschneidung“ und „weibliche Genitalverstümmelung“ bleiben nachfolgend außen vor, da Beschneidungen und Genitalverstümmelungen die Betroffenen zum einen nicht eindeutig und sichtbar als einer bestimmten Religion zugehörig ausweisen, und zum anderen in Verbindung mit Art. 24 der Kinderrechtskonvention, der die Gesundheitsorge betrifft, (und im deutschen Kontext im Zusammenhang mit dem Recht auf körperliche Unversehrtheit) zu erörtern wäre.

bzw. freie Wahl der Weltanschauung faktisch nicht mehr besteht. Das besagt: Die Körper der Kinder dürfen nicht dauerhaft so modifiziert werden, dass Kinder für andere Menschen als Mitglied einer bestimmten Religion bzw. Weltanschauung identifiziert werden können. Denn dies kann nicht nur als Einschränkung der Option des sichtbaren Religionswechsels verstanden werden, sondern möglicherweise die öffentliche Religionsausübung der Kinder einschränken.

Relevant könnten hier Veränderungen des menschlichen Körpers im Rahmen von Initiationsritualen sein, die meist im späten Kindes- oder frühen Jugendalter durchgeführt werden.⁴ Zulässig können solche Veränderungen am Körper erst sein, wenn die betroffenen Kinder selbst entscheidungsfähig sind und jenen körperlichen Eingriffen zustimmen. Ist dies nicht der Fall, verpflichtete die Einhaltung des Kinderrechts auf freie Wahl der Religion und Weltanschauung die Eltern moralisch zum Schutz der Kinder vor derartigen Eingriffen in den Körper. Körperlich schädigende Praktiken sind deshalb zu unterbinden, auch wenn sie religiös oder weltanschaulich motiviert sind. Dazu zählen diverse Körperveränderungen wie „scarring, branding/infliction of tribal marks“ (vgl. Bielefeldt et al. 2016: 434 f.). Die Ausführung solcher Modifikationen sind den Erziehungsberechtigten moralisch verboten, sofern Kinder nicht bereits zustimmungsfähig sind und den Veränderungen tatsächlich zustimmen.

Der Staat scheint rechtlich zum Schutz der Kinder vor derartigen Eingriffen verpflichtet. Überdies könnte dem Staat die Verpflichtung zufallen, in den Fällen, wo eine derartige Modifikation erfolgt ist, zu helfen, diese rückgängig machen, sofern dies möglich ist, und die dazu benötigten (medizinischen) Mittel bereitzustellen.

4.5 PSYCHISCHE ASPEKTE

Gleichfalls und aus den gleichen Gründen nicht zulässig ist es, Kinder psychisch so unter Druck zu setzen, dass sie in der Religions- und Weltanschauungswahl auch später nicht frei entscheiden können. Problematisch könnten hier beispielsweise für das Kind glaubhafte Androhungen ewiger Strafen oder göttlicher Sanktionen sein, aber ebenso Äußerungen, die dem Kind suggerieren, es sei unauflöslich lebenslang an eine bestimmte Religionsgemeinschaft gebunden. Sofern dergleichen eine spätere Umorientierung verunmöglicht und damit die kinder- und menschenrechtlich gebo-

⁴ Als körperliche Veränderungen im Rahmen von kulturellen oder eben auch religiösen Initiationen werden unter anderem Tätowierungen und Narbenzufügungen genannt. In Europa soll es bis ins 20. Jahrhundert in Mazedonien bei Mädchen Kreuztätowierung auf die Stirn gegeben haben. Etliche Religionen führen ihre Initiationen ohne solche körperlichen Eingriffe durch, etwa durch Einkleidungen oder Mitnahmen des Kindes an religiöse Orte.

tene Entscheidungsfreiheit unterminiert werden kann, wären hier elterliche Unterlassungspflichten aus moralischen Gründen anzunehmen. Denkbar wären auch entsprechende staatliche Schutzpflichten. Diese könnten selbstverständlich nur im Rahmen des geltenden Rechts vorgesehen werden, und unter Wahrung der weiteren menschen- und kinderrechtlichen Bestimmungen. Eine gegebenenfalls vorzusehende weitere Pflicht könnte sich aus einer Aufgabe der Wiederherstellung des ursprünglichen Rechtszustandes ergeben, etwa in Form von bereitgestellten Therapien, die die erfolgten Schädigungen zu beseitigen suchen und den Kindern eine freie Wahl ihrer Weltanschauung bzw. Religion ermöglichen.

4.6 SOZIALPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE

Ebenfalls in die Überlegungen zur Wahrung des kindlichen Rechts auf Religionsfreiheit einzubeziehen sind sozialpsychologische Aspekte. Diese betreffen denkbare Fälle, in denen Erziehungsberechtigte aufgrund einer ihrer Auffassung nach religiös oder weltanschaulich unangemessenen Verhaltens des Kindes dieses aus der Familie ausschließen oder die sozialen Bindungen zu ihm kappen. Solche Folgen herbeizuführen ist moralisch inakzeptabel (und dürfte weitere kinderrechtliche Problematiken nach sich ziehen, da sie zumindest vielfach kaum mit dem bestmöglichen Kindeswohl in Einklang zu bringen sind). Bei einer bevorstehenden Entscheidung des Kindes, einer Religionsgemeinschaft nicht mehr angehören zu wollen, könnten eine angedrohte folgende Isolation oder der angedrohte Verlust von Familie und Freunden etc. im Einzelfall einen psychisch so starken Druck ausüben, dass die freie Religionswahl des Kindes faktisch verunmöglicht wird. Betreffs derartiger sozialpsychologischer Faktoren bestehen aus moralischen Gründen Unterlassungspflichten bzw. Schutzpflichten der Erziehungsberechtigten, die das Kind vor entsprechenden Traumatisierungen zu bewahren haben. Zudem könnten staatliche Schutzpflichten für die Kinder erwogen werden, die sich aus dem Recht der Kinder ergeben, die aber gegenüber anderen Rechten abzuwägen sind und vor allem mit den besten Interessen der Kinder in Einklang stehen müssen.

4.7 GEFAHR VON MANIPULATION UND TÄUSCHUNG

Aus moralischen Gründen nicht akzeptabel sind ferner Eingriffe, die als Manipulation von Kindern zugunsten einer Religion oder Weltanschauung zu bewerten sind. Dazu gehören z. B. Abwertungen anderer Religionen oder Weltanschauungen durch einseitige, tendenziöse oder fehlerhafte Darstellungen, sodass sie für das Kind als gar nicht als wählbar erscheinen, oder dass sie als so abseitig, fremdartig, widerwärtig etc. prä-

sentiert werden, dass sie für das Kind als nicht in Frage kommend erscheinen. Hier sind moralische Unterlassungspflichten auf Seiten der Erziehungsberechtigten zu verzeichnen. Hinzu kommt als moralische Handlungsverpflichtung, dass Erziehungsberechtigte Kindern eine hinreichend faire Darstellung der Religionen und Weltanschauungen zukommen lassen, sofern ein Kind ein entsprechendes Interesse bekundet, sowie das Anzeigen der eigenen Toleranz der Wahl des Kindes, wie immer sie ausfällt (sofern nicht etwas gewählt wird, das etwa in einer anderen kinder- oder menschenrechtlichen Hinsicht nicht zu tolerieren ist). Ferner sollten Erziehungsberechtigte ihre religiösen Annahmen, auch wenn sie ihnen als subjektiv gewiss wahr erscheinen, nicht als einzig objektiv wahr (vgl. Morgan 2005) darstellen (weil bzw. sofern damit dem Kind die Wahl einer anderen Anschauung unmöglich gemacht wird), und andere Auffassungen nicht als verdammenswert oder aus (angeblich) moralischen Gründen vollkommen unwählbar präsentieren.⁵ Zu den moralischen Pflichten der Erziehungsberechtigten in diesem Kontext zu nennen ist ferner der Schutz vor Übergriffen auf das Kind durch Vertreterinnen und Vertreter von Religionsgemeinschaften oder weltanschaulichen Gruppierungen, von denen die Erziehungsberechtigten wissen, dass sie die freie Wahl von Religionen oder Weltanschauungen durch das Kind nennenswert gefährden.

Schwieriger zu bestimmen scheinen denkbare staatliche Pflichten zum Schutz der Kinder vor derartigen Manipulationen. Aber er kann und sollte beispielsweise durch einen entsprechenden schulischen Unterricht über Religionen dafür Sorge tragen, dass mögliche Fehldarstellungen korrigiert werden.

5. Moralische Rechte der Erziehungsberechtigten

Diese vorgetragenen Überlegungen könnten die Frage nach sich ziehen, was Erziehungsberechtigte im Rahmen der religiösen Anleitung der Kinder noch dürfen, ohne etwas zu tun, was moralisch zu kritisieren ist. Offenkundig erscheint eine Reihe von Handlungsweisen als moralisch wie kinderrechtlich unproblematisch. Schon wegen des für die Erziehungsberechtigten vorhandenen Rechts auf Religionsfreiheit dürfen sie ihre eigenen religiösen Einstellungen vermitteln und die Kinder gemäß der je eigenen Religion erziehen (vgl. Schmahl 2021: 232). Sie können vorleben, wie man

5 Zu diesem Punkt gibt es in der Philosophie der Erziehung eine breit geführte Kontroverse; vgl. hierzu die im Literaturverzeichnis genannten Texte von Gardner, Hand, Hobson, Laura/Lehay, Mackenzie, McLaughlin, Morgan und Vopat. Dazu, dass sich Religionen kaum als „objektiv wahr“ oder dergleichen auszeichnen lassen, vgl. Kellerwessel 2017. Schon der für Religionen zentrale Terminus „Gott“ ist sprachphilosophisch problematisch, vgl. Kellerwessel 2011.

gemäß der eigenen Religion oder Weltanschauung sein Leben gestaltet, sie können Angebote des Kennenlernens ihrer Auffassungen machen, indem sie z. B. die Kinder zu Gottesdiensten oder zu Versammlungen der Religionsgemeinschaft mitnehmen, sie dürfen Kenntnisse über sie vermitteln, Fragen der Kinder zu ihrer Religion oder Weltanschauung beantworten usw. All dies ist den Erziehungsberechtigten auch gemäß der Kinderrechtskonvention im Rahmen des Rechts auf religiöse Anleitung zugesprochen. Den Menschenrechten folgend ist ein Recht auf ein Leben gemäß ihrer eigenen Religion den Erziehungsberechtigten zuzugestehen,⁶ nur darf dieses nicht so ausgeübt werden, dass das Recht der Kinder auf Religionsfreiheit nicht mehr wahrgenommen werden kann. Das Recht auf religiöse Anleitung und Weitergabe der Religion durch die Erziehungsberechtigten besteht also nach wie vor, aber es darf gemäß der Kinderrechtskonvention nicht auf jegliche Art und Weise ausgeübt werden. Moralisch ist daher von einer Pflicht der Erziehungsberechtigten auszugehen, Kindern Wahlmöglichkeiten zu lassen und Entscheidungen des Kindes nicht zu erzwingen. Dem Kind ist die – auch noch spätere – Wahl offenzulassen, und einmal getroffene Entscheidungen des Kindes sind als revidierbar zu verstehen.

Im Idealfall stellen die Erziehungsberechtigten eines Kindes diesem unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen vor und geben dem Kind die Möglichkeit, selbst weitere Weltanschauungen oder Religionen kennenzulernen. Sie überlassen dem Kind die Entscheidung, welche Weltanschauung es wählt oder welcher Religion es zugehören möchte. Wichtig ist, dass diese Entscheidung – gleich wie sie ausfällt – revidierbar bleibt. Wenn das Kind reif genug ist, seine eigenen Entscheidungen zu treffen, sollten die Erziehungsberechtigten die Entscheidung aus moralischen Gründen respektieren, auch wenn sie selbst einer anderen Religionsgemeinschaft angehören oder die gewählte Weltanschauung nicht teilen. Begrenzt werden sollte diese Toleranz lediglich, wenn die vom Kind gewählte Auffassung Rechte anderer gefährdet oder eine so große Gefahr für es selbst darstellt, dass eine paternalistische Handlungsweise ihm gegenüber moralisch legitim erscheinen kann.

6 Langlaude sieht die religionsbezogenen Regelungen der Kinderrechtskonvention respektive den UN-Kinderrechtsausschuss kritisch (vgl. Langlaude 2008: 479 f.) und legt nahe, Kinder hätten ein Recht darauf, religiös erzogen zu werden. Dies scheint aber mit Blick auf die Religionsfreiheit der Erziehungsberechtigten, die schließlich keine Religion wählen müssen, problematisch – denn auch diese Erziehungsberechtigten haben das Recht, ihre Kinder weltanschaulich anzuleiten. Aufgrund der im Text skizzierten Möglichkeiten der Erziehungsberechtigten bzw. der Eltern, ihre Kinder religiös oder weltanschaulich anzuleiten, scheinen mir ihre Vorwürfe (vgl. Langlaude 2008: 493 ff.), die Kinderrechtskonvention verfolge eine Einstellung gegen traditionelle Auffassung von Familie und weise ein fehlendes Religionsverständnis auf, nicht nachvollziehbar.

6. Pflichten des Staates

Zu den Pflichten des Staates gehört es, wie es die Konvention explizit besagt, nicht selbst in die religiöse oder weltanschauliche Erziehung von Kindern einzugreifen, sofern durch die religiöse resp. weltanschauliche Erziehung keine Gefahr für das Kind (oder andere) besteht. Ansonsten ist der Staat befugt, aktiv zu werden, um Schaden von den betroffenen Kindern abzuwenden, wenn deren freie Wahl einer Religion oder Weltanschauung nicht mehr gewährleistet ist. Darüber hinaus ist er zu Eingriffen autorisiert, wenn es zu Gefährdungen von Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder der Moral kommt und wenn grundlegende Rechte oder Freiheiten anderer Personen gefährdet sind. Dabei scheint, dies sei ausdrücklich angemerkt, aus einer moralphilosophischen Sicht weiter zu klären, was unter einer „Gefährdung der Moral“ zu verstehen sein soll. Andernfalls könnten Eingriffe in die kindliche Religionsfreiheit (insbesondere in Staaten, die durch eine Religion und ihre Moral stark geprägt sind) als legitim erscheinen und de facto die Religionsfreiheit auf moralisch unzulässige Art und Weise beschnitten werden. Staaten sind also von Rechts wegen verpflichtet, die Offenheit der religiösen Erziehung schützen.

Dabei sind zwei Punkte zu ergänzen, die über den Wortlaut der Kinderrechtskonvention hinausgehen: Im Falle erfolgter Einschränkungen des Rechts der Kinder auf Religionsfreiheit sollte die verlorengegangene Offenheit wiederhergestellt werden. Und im Falle bereits erfolgter Schädigungen der Kinder, die versucht haben, ihr Recht auf Religionsfreiheit wahrzunehmen, sollten entstandene psychische oder psychosoziale Schäden ausgeglichen werden, also die Kinder Unterstützung dabei erfahren, die Schädigungen zu überwinden. Dazu sind vom Staat geeignete Maßnahmen (beispielsweise in Form von Bereitstellungen von Therapien) zu ergreifen. Auch Erziehungsbeauftragte sollten sich moralisch in der Pflicht sehen, unterstützend tätig zu werden – insbesondere, wenn sie zuvor die Schädigungen hätten verhindern können und sie nicht verhindert haben, oder wenn sie bei den Schädigungen aktiv geholfen haben.

Literatur

- Bielefeldt, Heiner (2014): *Freedom of Religion or Belief: Thematic Reports of the UN Special Rapporteur 2010-2013*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Bielefeldt, Heiner/Ghanea, Nazila/Wiener, Michael (2016): *Freedom of Religion or Belief: An International Law Commentary*. Oxford: Oxford University Press.
- Brems, Eva (2006): *A commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Article 14: the right to freedom of thought, conscience and religion*. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

- Gardner, Peter (1988): Religious Upbringing and the Liberal Ideal of Religious Autonomy. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 22, No. 1, 89-105.
- Gardner, Peter (1991): Personal Autonomy and Religious Upbringing: the 'problem'. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 25, No. 1, 69-81.
- Gardner, Peter (2004): Hand on Religious Upbringing. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No.1, 121-128.
- Hand, Michael (2004): Religious Upbringing Reconsidered. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, No. 4, 545-557.
- Hand, Michael with responses from Jim Mackenzie, Peter Gardner and Charlene Tan (2004): Religious Upbringing: a Rejoinder and Responses. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 4, 639-662.
- Hobson, Peter (1984): Some Reflections on Parents' Rights in the Upbringing of their Children. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 18, No. 1, 63-74.
- Kellerwessel, Wulf (2011): „Denn sie wissen nicht, wovon sie reden.“ Referenz, religiöse Glaubenssätze und Religionskritik aus sprachanalytischer Sicht. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kellerwessel, Wulf (2017): *Philosophische Religionskritik aus der Perspektive der theoretischen Philosophie. Einführung – Überblick – Diskussionen*. Münster: LIT Verlag.
- Langlaude, Sylvie (2008): Children and Religion under Article 14 UNCRC: A Critical Analysis. In: *International Journal of Children's Rights*, Vol. 16, 475-504.
- Laura, Ronald S./Leahy, Michael (1989): Religious Upbringing and Rational Autonomy. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 23, No. 2, 253-265.
- McLaughlin, T.H. (1984): Parental Rights and the Religious Upbringing of Children. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 18, No. 1, 75-83.
- McLaughlin, T.H. (1990): Peter Gardner on Religious Upbringing and the Liberal Ideal of Religious Autonomy. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 24, No. 1, 107-125.
- Mackenzie, Jim (2004): Religious Upbringing is not as Michael Hand Describes. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 1, 129-142.
- Morgan, J. (2005): Religious Upbringing , Religious Diversity and the Child's Right to an open Future. In: *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 24, 367-387.
- Schmahl, Stefanie (2021): *United Nations Convention on the Rights of Child. Article-by-Article Commentary*. Baden-Baden: Nomos.
- Shue, Henry (1996): *Basic Rights. Subsistence, Affluence, and U.S. Foreign Policy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2. Edition.
- Van Bueren, Geraldine (1995): *The international law on the rights of the child*. Dordrecht, Boston, London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Vopat, Mark (2009): Justice, Religion, and the Education of Children. In: *Public Affairs Quarterly*, Vol. 23, No. 3, 203-225.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2450>

Olga Rollmann

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

Zusammenfassung

Was erleben Jugendliche in Bezug auf ihre menschliche Würde als verletzend? In diesem Beitrag werden nach einer theoretischen Grundlegung zum Thema Menschenwürde Befunde aus einer qualitativen Interviewstudie mit 25 Jugendlichen im Alter von 16 bis 18 Jahren präsentiert. Das von den Jugendlichen berichtete Erfahrungsspektrum erstreckt sich von u. a. der Missachtung der Autonomie im Kontext der Familie über die Preisgabe intimer Informationen im Freundeskreis, Mobbing und Lehrer:innenwillkür in der Schule bis hin zu sexueller Belästigung in der Öffentlichkeit.

Abstract

What do adolescents experience as violating their human dignity? After a theoretical foundation regarding the subject of human dignity, I present findings from a qualitative interview study of 25 adolescents aged 16 to 18 in this paper. The spectrum of experiences told includes the disregard of autonomy in the context of the family, the disclosure of intimate information among friends, bullying and arbitrary treatment of teachers at school as well as sexual harassment in public.

1. Einleitung

Die Menschenwürde ist eine zentrale politische, rechtliche sowie moralische Kategorie. Nicht nur ist die universelle, gleiche und unbedingte Achtung der Würde eines jeden Menschen unabhängig von Attributen wie Herkunft, Geschlecht, Alter, Leistung oder Sympathie in vielen nationalen Verfassungen sowie völkerrechtlichen Menschenrechtsabkommen als normativer Leitwert verankert (Tiedemann 2014: 13 ff.), auch unsere moralische Alltagserfahrung ist von Würde-Erwägungen geprägt: Wir kennen „einen ganzen Strauß moralischer Bewertungen“ (Stoecker/Neuhäuser 2013/2019: 82), die gewissermaßen eine „Begriffsfamilie der Würde“ bilden: „Entwürdigung, Demütigung, Beleidigung, Respekt, Ehre, Selbstachtung, Scham u. a.“ (ebd.), wie auch Peter Bieris (2013) feinsinnige Phänomenologie bedrohter, verletzter, selbst verspielter oder gewahrter Würde eindrucksvoll zeigt. Besonders salient wird die Würde des Menschen, wenn sie verletzt wird, sei es auf extreme Weise durch Völker-

mord, Folter oder absolute Armut, sei es in der alltäglichen Lebenspraxis durch Mobbing, Bloßstellung oder unzulässige Bevormundung. Letzteres ist nicht immer justiziabel, jedoch in moralischer Hinsicht inakzeptabel.

Die verschiedenen Facetten von Menschenwürde, d.h. ihre Geschichte, Sinngehalte, Konkretisierungen, Begründungen und Relationen zu den Menschenrechten, sind von philosophischer wie rechtswissenschaftlicher Seite eingehend und kontrovers diskutiert worden.¹ Wie Individuen die vielschichtige Idee der Menschenwürde verstehen und welchen Stellenwert sie in ihrem moralischen Alltag einnimmt – diese für die Moralforschung, die Menschenrechtsbildung sowie das sittlich-demokratische Zusammenleben höchst relevante Frage – wurde jedoch bislang nicht erforscht.

In diesem Sinne möchte ich in dem vorliegenden Beitrag einen Einblick in eine laufende, explorativ-qualitative Studie geben, in der anhand von offenen Leitfadenterviews mit 25 Jugendlichen im Alter von 16 bis 18 Jahren untersucht wird, inwiefern Menschenwürde in ihren alltäglichen Vorstellungen und Erfahrungswelten präsent ist.² Ich beschränke mich in diesem Beitrag allerdings auf einen Aspekt, nämlich auf die Frage, was Jugendliche retrospektiv in ihrem Leben ‚am eigenen Leib‘ als würdevollverletzend erfahren haben und in welchen sozialen Kontexten sich die Erlebnisse verorten lassen. Im Folgenden werden zunächst einige theoretische Überlegungen zur Menschenwürde skizziert (2). Daran schließt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens der qualitativen Interviewstudie an (3), bevor die interpretativen Befunde über selbst erlebte Menschenwürdevletzungen Jugendlicher in den Fokus rücken (4). Der Beitrag endet mit einer kurzen Einordnung in die Menschenrechtsbildung (5).

2. Theoretischer Rahmen: Drei Dimensionen der Menschenwürde

Der Gegenstand Menschenwürde ist derart facettenreich, dass er sich nicht auf eine kurze Definition bringen lässt. Angemessener erscheint es mir, drei verschiedene, aber miteinander zusammenhängende Bedeutungsdimensionen von Menschenwürde zu unterscheiden, die gleichwertig in einer ‚integrativen‘ Konzeption³ miteinander

- 1 Exemplarisch genannt seien die Schwerpunktausgabe „Philosophie der Menschenwürde“ der Zeitschrift für Menschenrechte (2010) und der Sammelband von Mario Brandhorst und Eva Weber-Guskar (2017).
- 2 Die Studie lässt sich an der Schnittstelle von sozialwissenschaftlicher Moral- und Menschenrechtsforschung (Edelstein/Nunner-Winkler/Noam 1993, Weyers 2012) und der Forschung zu Präkonzepten von Schüler:innen (Adamina et al. 2018, Heldt 2018) verorten.
- 3 Als integrativ kann diese Konzeption insofern bezeichnet werden, als sie die Bandbreite der historisch variierenden Sinngehalte von Menschenwürde (Wetz 2011), der Menschenwürdevletzungen sowie der Theorien im Menschenwürdediskurs einzufangen vermag.

verflochten werden sollten: Diese sind erstens die *Achtung anderer* oder gegenteilig ihre Entwürdigung, zweitens die *Selbstachtung* bzw. Selbstentwürdigung und drittens *menschen(un)würdige Lebensbedingungen*.⁴

Die moralische Achtung oder „horizontale Anerkennung“ (Margalit 2005: 13) eines jeden Menschen bloß aufgrund seines Menschseins ist konzeptuell eng mit seiner Würde verknüpft. Pointiert formuliert findet sich der Grundgedanke bei Immanuel Kant (1787/1990: 354 f.):

„Achtung, die ich für andere trage, oder die ein anderer von mir fordern kann [...], ist also die Anerkennung einer Würde [...] an anderen Menschen, d.i. eines Werts, der keinen Preis hat, kein Äquivalent [...]. Ein jeder Mensch hat rechtmäßigen Anspruch auf Achtung von seinen Nebenmenschen, und wechselseitig ist er dazu auch gegen jeden anderen verbunden.“

Spätestens vor dem Hintergrund der Katastrophen zweier Weltkriege gelten neben den Mitmenschen auch der Staat und die Völkergemeinschaft als Adressaten jener Pflicht: Die Würde des Menschen „zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“, heißt es in Artikel 1 des Grundgesetzes. Was genau es nun praktisch bedeutet, einen Menschen zu achten, lässt sich aber kaum positiv definieren, sondern, so der Konsens, nur annäherungsweise *ex negativo* umschreiben (Margalit 1997) – nach dem Grundsatz: „If we want to understand human dignity, we should start with instances of its violation“ (Stoecker 2011: 11). Neben der Konzentration auf Extremfälle von Entwürdigung und Entmenschlichung, wie Folter oder Sklaverei (Pieroth/Schlink 2001: Rdn. 361), ist es auch wichtig, die alltäglichen und mitunter subtilen Menschenwürdeverletzungen, wie Beschämung oder Verhöhnung, zu berücksichtigen (Marks 2019: 25 f.).⁵ Mit Blick auf den philosophischen Menschenwürde-diskurs können mindestens die folgenden Formen von Missachtung identifiziert werden: Verletzung der leib-seelischen Integrität (Honneth 1990: 1045 f.), Entrechtung

4 Die Unterscheidung der drei Komponenten klingt auch schon bei einigen anderen Autoren an, allerdings werden jene nicht eingehender entfaltet. Wetz (2017: 306 f.) etwa bilanziert: „Verallgemeinert gesprochen hängt demnach die Würde vorrangig von den gesellschaftlichen Verhältnissen ab, in denen man lebt, und dem Verhalten des Einzelnen zu sich und seinesgleichen.“ Ähnlich auch Pollmann (2018: 303).

5 Dem möglichen Einwand, es sei wünschenswert, den Menschenwürdebegriff möglichst eng auszulegen und nur ausgesprochen schwerwiegende und verwerfliche Formen von Unrecht als Menschenwürdeverletzung zu klassifizieren (Birnbacher 2012: 11), um nicht einer Inflationierung des Menschenwürdeprinzips Vorschub zu leisten, lässt sich der vermittelnde Vorschlag entgegenhalten, der gesamten inhaltlichen Bandbreite von Menschenwürdeverletzungen Rechnung tragend von einem Kontinuum unterschiedlicher existenzieller Tiefen- und Schweregrade auszugehen und dabei zwischen (menschen-) rechtlich relevanten und juristisch irrelevanten, aber moralisch-ethisch verwerflichen Menschenwürdeverletzungen oder -bedrohungen zu differenzieren.

oder sozialer Ausschluss (ebd.: 1046), Demütigung (Margalit 1997, Bieri 2013: 33 f.), Verdinglichung, d.h. einen Menschen so zu behandeln, als wäre er ein austauschbares Ding ohne Erleben und eigenen Willen, das verkauft oder verletzt werden dürfe (Nussbaum 2001: 101 ff.), Beschneidung der Selbstbestimmung in Bezug auf höchstpersönliche Lebensbereiche, aber auch Stigmatisierung (Goffman 1975), Verletzung der Privatsphäre (Tiedemann 2014: 138 f., Bieri 2013: 157 ff.) und die „Herabwürdigung von individuellen oder kollektiven Lebensweisen“ (Honneth 1990: 1047) als Formen der Beschädigung der Identität(sdarstellung) und des sozialen Ansehens.

Neben dieser naheliegenden Bedeutungsebene von Menschenwürde ist sowohl historisch als auch lebensweltlich eine weitere, im gegenwärtigen Menschenwürdediskurs eher marginalisierte Dimension bedeutsam: Menschen haben auch die Verantwortung, sich selbst zu achten und ihre Würde nicht (ohne Not) zu verspielen. Systematisch ausgearbeitet findet sich diese Idee in Kants Konzept der moralischen „Pflichten gegen sich selbst“. In der Tugendlehre erörtert er (aus heutiger Sicht z. T. befremdlich anmutend) Selbstmord, unzweckmäßigen Geschlechtsverkehr, Versoffenheit und Gefräßigkeit, Lüge, Geiz und Kriecherei als selbstentwürdigende Vergehen, die die sittliche Autonomieentwicklung und -aktuierung des Menschen sowie der Menschheit in seiner Person untergraben und den Menschen zum Tier degradieren (Kant 1787/1990: 302-322, Denis 2015: 87 ff.). Die Haltung der fundamentalen Selbstachtung kann auch im Rückgriff auf neuere Ansätze definiert werden: So unterscheidet Robin S. Dillon (1997: 229 ff.) drei Komponenten, die mit drei Qualitäten von Personalität, wie sie in der westlichen Welt konzipiert wird, korrespondieren, nämlich „equality, agency, and individuality“: Demnach umfasst Selbstachtung erstens, dass man sich als eine moralisch gleichwertige und gleichberechtigte Person unter anderen Personen begreift und dementsprechend handelt und behandelt werden möchte. Zweitens, dass man Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit wertschätzt und die Verantwortung dafür trägt, diese Qualitäten weder durch eigenes Handeln zu gefährden noch durch fremdes unterterminieren zu lassen. Hier lässt sich mit Bieri (2013: 66 ff.) ergänzen, dass sich innere Freiheit bzw. Souveränität auch in emotionaler Selbstbeherrschung, Willensfreiheit sowie Mündigkeit manifestiert. Drittens beinhaltet Selbstachtung auch die Sorge um die eigene Identität, die sich in dem Bestreben widerspiegelt, in Übereinstimmung mit den je individuellen Idealen, Werten und Lebenszielen zu leben (Hill 1991). Es geht dabei also um Integrität als „Selbsttreue“ (Pollmann 2018: 83 ff.) und Wahrhaftigkeit (Bieri 2013: 213 ff.) oder in den Worten Eva Weber-Guskars (2017: 214) um die „Übereinstimmung von ‚innen und außen‘ und ‚mit sich selbst‘“. Spiegelbildlich dazu lassen sich sodann u. a. Servilität (Bauer 2018, Hill 1973), Selbstinstrumentalisierung,

der zwanghafte Wille in der Sucht, gedankliches Mitläufertum, Opportunismus, Korumpierbarkeit, Unaufrichtigkeit und Selbsttäuschung als Phänomene der Selbstentwürdigung bestimmen. Mehr noch: „Eine Person, die sich selbst als einen gleichwertigen Menschen achtet“, so Arnd Pollmann (2021: 31), „wird sich widerständig zeigen, wenn sie von anderen gedomütigt, instrumentalisiert, erniedrigt, unterdrückt, verführt oder ausgebeutet werden soll“. Um ein mögliches Missverständnis aus dem Weg zu räumen: „Wer seine eigene Würde wegwirft, verwirkt damit nicht das Recht auf moralische Achtung; aber er lädt andere dazu ein, ihn geringer zu achten“, erläutert Holmer Steinfath (2017: 289) und spielt damit an Kants Mahnung an: „Wer sich aber zum Wurm macht, kann nachher nicht klagen, wenn er mit Füßen getreten wird“ (Kant 1787/1990: 322). Von einer Person, die sich selbst achtet, ist grundsätzlich zu erwarten, dass sie auch ein Gespür für die Notwendigkeit der Achtung ihrer Mitmenschen besitzt (Pollmann 2021: 31), zugleich – das ist hier die Krux – bedarf die Herausbildung von Selbstachtung aber der Anerkennung durch andere (Honneth 2012). Beides wiederum ist auf entgegenkommende Lebensbedingungen angewiesen, womit die dritte Menschenwürdedimension in den Blick gerät.

Spätestens im 19. Jahrhundert wurden im Zuge von Industrialisierung und Pauperismus geballte Forderungen nach menschenwürdigen Lebensbedingungen laut (Wetz 2011: 166 ff.). Aktuell ist es u. a. Martha Nussbaum (2020: 13 f.), die betont, dass

„Menschen, die unterernährt sind, die keinen Zugang zu sauberem Wasser sowie zu Ressourcen auf den Gebieten von Gesundheit, Bildung und anderen ‚materiellen‘ Gütern haben, [...] nicht im selben Maße in der Lage [sind], ihre Entscheidungsfähigkeiten zu entwickeln oder ihre grundlegende Menschenwürde zum Ausdruck zu bringen. [...] Geist und Seele gehören zu einem lebendigen Körper, der auf Nahrung, Gesundheitsversorgung und andere materielle Güter angewiesen ist.“

Was menschenwürdige Lebensbedingungen ausmacht, deren Gegenteil sich am Phänomen der Armut ablesen lässt (Neuhäuser 2010), kann zum einen insbesondere anhand der sog. wirtschaften, sozialen und kulturellen Menschenrechte (Krennerich 2013) ausbuchstabiert werden. Zum anderen hat Nussbaum mit ihrer Version des „Capability Approach“ einen viel beachteten, alternativen Vorschlag vorgelegt. Es handelt sich dabei um eine „politische Theorie elementarer Ansprüche“ (Nussbaum 2010: 218), der die intuitive Idee der Menschenwürde zugrunde liegt. Ausgehend von der ‚Natur des Menschen‘, die Nussbaum durch Exploration des menschlichen Selbstverständnisses in Kulturgütern wie Literatur freilegt, entwirft sie eine Theorie des guten Lebens, deren Herzstück eine Liste mit zehn wesentlichen menschlichen Fähig-

keiten bzw. Handlungsmöglichkeiten ist, „die von allen Regierungen als von der Menschenwürde gefordertes absolutes Minimum geachtet und umgesetzt werden sollten“ (ebd.: 104): Leben; Gesundheit; körperliche Integrität; Sinne, Vorstellungskraft und Denken; Gefühle; Praktische Vernunft; Zugehörigkeit; Bezug zu anderen Arten von Lebewesen; spielerische Entfaltung und Beteiligung sind die von Nussbaum vorgeschlagenen Konstituenten eines würdevollen Lebens (ebd.: 112 ff.).

Zusammenfassend kann Menschenwürde als eine ‚begriffliche Klammer‘ für einen Bündel an normativen Verboten und Geboten verstanden werden, die im Kern darauf abzielen, die Gleichheit i.S.v. Gleichwertigkeit, Gleichberechtigung und Chancengleichheit unter den Menschen ebenso wie – in Anlehnung an Micha Brumlik (2016: 70) – die körperlich-leibliche Unversehrtheit, Personalität (v.a. Autonomie), soziokulturelle Zugehörigkeit sowie die authentische Identität eines jeden Menschen nicht nur nicht zu beschädigen, sondern im besten Fall auch zu bejahen.

3. Interviewstudie: Methodisches Vorgehen

Um explorativ-qualitativ zu erkunden, was Jugendliche in Bezug auf Menschenwürde denken, wissen, fühlen und erlebt haben, wurden leitfadengestützte Interviews eingesetzt. Durch offene Fragestimuli und eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre sollten möglichst selbstläufige Darstellungen seitens der Befragten in Gang gesetzt werden und ihre je individuellen Sichtweisen und inhaltlichen Relevanzstrukturen zur Entfaltung kommen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 127 ff.).

Der für die Studie entwickelte Leitfaden, der in der Interviewsituation flexibel gehandhabt wurde, besteht aus drei unterschiedlichen Zugängen: Inspiriert durch den negativen Zugang zur Menschenwürde sollten die Jugendlichen (ohne dass ihnen das Thema im Vorfeld bekannt war) im ersten, *themasensibilisierenden-intuitiven Teil* des Interviews zwei Szenarien („Zwergenweitwurf“ und „Reibpartie“⁶) beurteilen, die jeweils eine menschenwürdeverletzende Praktik illustrieren. Im Erkenntnisinteresse steht, was Jugendliche in Anschauung der Szenarien fühlen und denken, mit welchen

6 Beim sog. „Zwergenweitwurf“ packt ein kräftiger Mann einen kleinwüchsigen Menschen, der eine Schutzkleidung trägt und freiwillig mitmacht, und wirft ihn so weit wie möglich auf eine gepolsterte Matte. 1992 wurden solche oft in Kneipen zu Unterhaltungszwecken praktizierten Veranstaltungen in Deutschland verboten, weil sie die Menschenwürde verletzen würden, eine unzulässige Instrumentalisierung und sittenwidrig seien (Jäckel/Koll 2012: 59 ff.). Bei den sog. „Reibpartien“ wurden jüdische Mitmenschen zur Zeit des Nationalsozialismus gezwungen, unerwünschte Sprüche mit Bürsten von der Straße zu entfernen, während sie von der umstehenden Bevölkerung verhöhnt wurden. Dies stellt einen paradigmatischen Fall von Demütigung dar. Eine Photographie ist z. B. online verfügbar unter: <https://www.parlament.gv.at/SERV/FOTO/VER/599775/4276108.shtml> (Zugriff: 04.05.2022).

Begriffen sie dies verbalisieren, welche Dimensionen des Falles sie thematisieren und ob sie auf der phänomenalen Ebene überhaupt die Tatsache, dass hier Menschenwürde zur Disposition steht, erkennen. Der zweite, *begrifflich-konzeptuelle Teil* richtet sich auf zentrale Aspekte des Menschenwürdebegriffes. Nach Bekanntgabe des Themas wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie den Begriff kennen, wie sie ihn definieren, was Verletzungen der Menschenwürde sind, was menschenwürdige Lebensbedingungen ausmacht, wodurch man seine eigene Würde verspielen kann und wie Menschenwürde und Menschenrechte zusammenhängen. Hier spiegeln sich die im Theorieteil aufgewiesenen drei Dimensionen der Menschenwürdeidee wider. Im Fokus dieses Beitrages steht die biographische Ebene der Studie: Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Demütigung eine anthropologisch universelle Erfahrung ist (Joas 2007: 139), wurde in dem dritten, *biographisch-phänomenologischen Teil* nach Geschichten von selbsterfahrenen Menschenwürdeverletzungen gefragt, sei es am eigenen Leib erlebte, sei es unmittelbar bezeugte. Da eine Befragte überraschenderweise den Gesichtspunkt der eigenen Täterschaft ins Spiel brachte, wurde auch die Frage nach selbst verübten Würdeverletzungen in den Interviewleitfaden aufgenommen, allerdings erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Studie.

Das Sample umfasst 25 Personen. Wichtig war eine etwaige Gleichverteilung nach Geschlecht (13 weibliche, zwölf männliche Befragte), Alter (neun Befragte sind 16-jährig, je acht 17- und 18-jährig) und Schulbildung (14 Befragte haben die Mittlere Reife absolviert und befinden sich vor oder in einer Ausbildung, 11 streben ein Abitur an oder haben dieses bereits erlangt). Die Mehrzahl der Befragten stammt aus dem Rhein-Main-Gebiet (mehrheitlich aus dem ländlichen Umfeld). Der Feldzugang erfolgte überwiegend über ‚Gatekeeper‘, die das zunächst nur äußerst vage formulierte Forschungsanliegen vermittelten. Eine informierte Einwilligung stellte die Voraussetzung für die Interviews dar, die zwischen ca. 40 und 90 Minuten dauerten.

Die interpretativ-inhaltsanalytische Auswertung der transkribierten Interviews zielt auf die inhaltliche Deskription und Kategorisierung von Wissensinhalten, Deutungsmustern, autobiographischen Erfahrungen und individuellen Kernthemen Jugendlicher in Bezug auf Menschenwürde. Von Interesse ist dabei nicht nur, was Jugendliche sagen, sondern auch wie sie es sagen (z.B. karg oder elaboriert, distanziert oder emotional affiziert); ferner inwiefern ihre Deutungen an die theoretischen Menschenwürdekonzeptionen anschließen oder davon abweichen.

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde zu der Frage nach selbst (und mit-)erlebten Menschenwürdeverletzungen präsentiert. Grundlage sind die Antworten der Jugendlichen auf die Fragen:

„Wenn Du auf Dein eigenes Leben blickst: Fallen Dir Situationen oder Ereignisse ein, in denen Du das Gefühl hattest, dass Deine Würde verletzt wurde, in denen Du Dich gedemütigt oder erniedrigt gefühlt hast? Erzähl doch mal bitte davon.“ Sowie: „Hast Du das bei Freunden oder anderen Menschen in Deinem Leben mal mitbekommen?“

Da einige Befragte schon im konzeptuellen Teil des Interviews Beispiele aus der eigenen Lebenswelt nannten, wurden diese hier miteinbezogen. Durch die autobiographischen Darstellungen der Jugendlichen erfährt man auch etwas über ihr Verständnis von Menschenwürde, da sie solche Erfahrungen thematisiert haben, die sie mit diesem Begriff(sfeld) assoziieren.⁷

4. Ausgewählte Befunde: Eine Phänomenologie erlebter Würdeverletzungen Jugendlicher

22 von 25 Jugendlichen berichten von autobiographischen Vorfällen verletzter Würde (mindestens von einem, manchmal sogar von dreien). Dabei steht für einige eindeutig fest, dass das Erlebte ein Fall von Demütigung ist, sodass sie direkt zu erzählen beginnen. Bei anderen hingegen bleibt ein gewisser Vorbehalt bestehen: Zum einen zweifeln sie, ob das eigene Beispiel tatsächlich in die Kategorie von Menschenwürde fällt („Ich weiß jetzt nicht, ob das so passt“), was auf eine Unsicherheit und Diffusität im Verständnis von Menschenwürde verweist. Zum anderen werden die angeführten Beispiele als ‚kleine‘ und nicht nachhaltige Verletzungen gerahmt, wodurch deutlich wird, dass Jugendliche in der Lage sind, Schweregrade von Menschenwürdeverletzungen zu unterscheiden und primär von Extremfällen auszugehen. So führt bspw. Melanie (17 Jahre) aus:

„Früher wurde ich auch wegen meines Aussehens ein bisschen gehänselt, aber es war halt nie so etwas Schlimmes [...], ich hatte nie das Gefühl, dass meine Menschenwürde wirklich verletzt war, sondern es hat natürlich mir psychisch ein bisschen wehgetan, aber ich kam damit eigentlich zurecht“.

Insgesamt betrachtet wird eine Bandbreite von selbst erlebten entwürdigenden Erfahrungen offenkundig, die sich in den sozialen Kontexten der Familie, Schule, Freund-

⁷ Das bedeutet freilich nicht, dass es die einzigen Entwürdigungserfahrungen sind, die sie gemacht haben; es könnte sein, dass sie erlebte Würdeverletzungen nicht in Begriffen von Menschenwürde gedeutet haben. Möglich ist außerdem, dass manche Erfahrungen nicht offenbart wurden, z. B. aufgrund ihres zu intimen oder schmerzhaften Charakters.

schaft und Öffentlichkeit zugetragen haben. Die Erfahrungen werden nachfolgend unter Einbezug von Interviewzitate⁸ entlang dieser sozialen Kontexte und nach Themen gruppiert aufgefächert.

4.1 FAMILIE

Zwei männliche Befragte erzählen von *schwerer körperlich-seelischer Gewalt* im Kontext der Familie: Nico (18 Jahre) legt dar, durch körperliche Züchtigungen „von [s]einem Vater echt hart gedemütigt worden“ zu sein, was sich dergestalt äußerte, dass er „einen Zahn rausgeschlagen“ oder „mit dem Gürtel was [abgekriegt]“ hatte, wenn er verkündete, nicht in die Schule gehen bzw. „so ein bisschen chronisch schwänzen“ zu wollen. Lars (16 Jahre) war einer „psychischen Misshandlung“ seitens seines Stiefvaters ausgesetzt, der ihn „oft“ und „eine recht große Zeitspanne [s]eines Lebens“ „gedemütigt“, „runtergemacht“, „beschimpft“, „beleidigt“, „terrorisiert“ habe. Der Schweregrad der systematischen, traumatischen Gewalt, von der Lars „bis heute [...] eine Narbe davon getragen“ habe, wird nicht nur mittels der ausdrucksstarken Verben offenkundig, sondern auch anhand der in Form einer Belegerzählung geschilderten Praktik, die an die Foltermethode des Waterboardings erinnert:

„Und zwar hat er einen angezogen in die Badewanne gestellt und diese Duschbrause halt direkt ins Gesicht gehalten und man hatte das Gefühl zu ertrinken und deswegen kann ich auch bis heute nicht- [...] ich kann meinen Kopf nicht direkt unter die Duschbrause halten, sonst krieg ich's nicht hin, kann ich nicht.“

Diese geschilderten Gewaltanwendungen, die das sowohl in der Kinderrechtskonvention (Artikel 19) als auch im BGB (§1631) garantierte Recht auf eine gewaltfreie Erziehung verletzen, lassen sich in Rekurs auf Axel Honneth (2012: 214 f.) als eine massive Missachtung begreifen, die „die elementarste Art einer persönlichen Erniedrigung“ darstellt und „die Schicht der leiblichen Integrität einer Person“ berührt. Konstitutiv ist nicht nur „der rein körperliche Schmerz“, sondern auch und v.a. die Erfahrung, „alle Möglichkeiten der freien Verfügung über seinen Körper gewaltsam entzogen“ zu bekommen und „dem Willen eines anderen Subjekts schutzlos [...] ausgesetzt zu sein“. Nachhaltig zerstört wird hierbei „die elementarste Form der praktischen Selbstbeziehung, das Vertrauen in sich selber“ sowie in die „Zuverlässigkeit der sozialen Welt“, welches in Primärbeziehungen durch liebevolle Zuwendung erworben wird.

⁸ Die Zitate sind anonymisiert und von Füllwörtern, Wortwiederholungen und Pausen bereinigt.

Desweiteren wird von drei weiblichen Befragten mit je unterschiedlicher Akzentsetzung die *Missachtung als gleichwertige, mündige und selbstbestimmte Person* seitens der Eltern im Rahmen der strukturell asymmetrischen, machtdurchzogenen Generationenbeziehung problematisiert. So beklagt Melanie (17 Jahre), dass ihre Urteile, ja möglicherweise ihre Urteilsfähigkeit schlechthin, aufgrund des Alters im Vergleich zu der ihrer älteren Geschwister nicht als gleichwertig respektiert werden und fordert die Anerkennung ihrer Mündigkeit ein:

„[...] wenn meine Eltern irgendeine Frage haben und ich beantworte diese Frage, dann ist sie erst richtig oder wird erst wirklich was wert, wenn eine meiner Schwestern diese Antwort gibt. Also manchmal fühlt man sich auch sehr gedemütigt, muss ich zugeben, weil ich weiß auch gewisse Dinge, ich bin zwar zehn Jahre jünger als meine älteste Schwester, aber dadurch, dass ich jung bin, heißt es nicht, dass ich weniger weiß [...] dass meine Meinung weniger wert ist als die meiner Schwester, sondern sie sind halt gleich wert.“

Mila (17 Jahre) erlebte das systematische Ihr-nicht-Zuhören und Sie-mitten-in-der-Erzählung-Unterbrechen seitens ihres Vater, welches „sehr sehr sehr häufig passiert“, als respektlos, kränkend und herablassend. „Nur weil man älter ist, muss man ja nicht auf alle Leute so herablassend reagieren und aufhören, sich an alle gesellschaftlichen Regeln zu halten“, ärgert sich Mila über ihn. Was sich in dieser Interaktion manifestiert, lässt sich als eine Missachtung des Gegenübers als ernst zu nehmende Gesprächspartnerin mit gleichen Kommunikationsrechten – eine Facette des Status als vollwertige Person – rekonstruieren. Besonders eindrücklich thematisiert sodann Leandra (16 Jahre) den verwehrten Respekt als „vollständige Person“ durch die herabsetzende und entmündigende Adressierung „Ja du bist noch ein Kind“ durch „ältere Personen“, wodurch sie sich „einfach nur angegriffen [fühlt]“. Mit jener gehen – so die von Leandra angesprochenen Aspekte – eine unzulässige Bevormundung („dass ältere Personen einem sagen, was man machen kann und was man noch nicht machen kann“), mangelndes Vertrauen in sie sowie die Verletzung ihrer altersgemäß gewachsenen Autonomieansprüche im Bereich der persönlichen Lebensführung (Nucci/Lee 1993) und Identitätsentfaltung einher. Denn Person-Sein bedeutet für Leandra, dass man „[e]infach selbst bestimmen kann, was man machen will und wie man sein will und wie man angesehen werden will.“

4.2 SCHULE

Die Schule erweist sich für viele der Befragten als eine Zone der Demütigung auf unterschiedlichen Ebenen. Das Phänomen, das von sechs Jugendlichen thematisiert

und eindeutig mit Menschenwürde assoziiert wird („extremst entwürdigend“, „grauenvoll“), ist „*Mobbing*“ innerhalb der Peer-Group. Obgleich unklar bleibt, ob in allen angeführten Fällen das Mobbingmerkmal der Wiederholung und Regelmäßigkeit erfüllt war, ist eindeutig, dass die am eigenen Leib erlebten oder in der Schule unmittelbar beobachteten verbalen Attacken, wie z. B. „Geh weg, Du stinkst“, aufgrund von Aussehen („dick“), sozialer Herkunft („Aldi-Sachen“) oder einer Behinderung („Tourette“) auf die Abwertung, Beleidigung, Demütigung und soziale Exklusion der konkreten Person zielten. Interessanterweise akzentuiert Nico (18 Jahre), der in der siebten Klasse „so ein bisschen mit Mobbing viel zu tun gehabt“ hatte, nicht die erlittene Demütigung durch eine von zwei Mitschülern übergekippte Flasche O-Saft beim Schuhe-Binden, sondern seinen wehrhaften Umgang damit. Darin zeigt sich der persönliche Anspruch, seine Würde zu verteidigen, nicht mit Füßen treten zu lassen und seine Selbstmächtigkeit zu restituieren; zumindest dann, wenn ein Handlungsspielraum besteht.

„Steh ich da und dann was machst du in so einer Situation, lässt du es auf dir sitzen? Oder gibst du dem jetzt ein Ding so ins Gesicht? Ich persönlich habe mich dann lieber immer für das Zweite entschieden. Weil guck mal, meiner Meinung nach, wenn Leute dich demütigen und Leute dir zeigen, du bist weniger wert als ich, musst du automatisch denen beweisen, dass du es nicht bist, weil wenn du es nicht tust, wirst du immer in so einer Situation stecken, wo die Leute denken: ‚Scheiße, mit dem kann man ja machen, was man will, und der wird niemals irgendwie sein Maul aufreißen, also können wir den auch knechten bis zum Geht-nichtmehr‘. In der Situation, wenn du was daran ändern kannst, dann ändere es einfach.“

Im Rahmen der direkten, interpersonellen Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion kristallisieren sich drei zentrale Topoi heraus, deren Übergänge fließend sein können. Das ‚*Runtergemacht-Werden*‘ *coram publico* durch massive Kritik an einer falsch gelösten Schulaufgabe, die sich bis zur Abwertung und Bloßstellung der gesamten Person steigern kann, was wiederum eine Steilvorlage für die Verhöhnung bietet – nach Kant (1787/1990: 358 ff.) ein „die Pflichten der Achtung für andere Menschen verletzende[s] Last[e]“ – wird sowohl von Nikita (18 Jahre), dessen Schüleraufsatz als schlechtestes Beispiel vor der Klasse verlesen wurde, als auch von Leon (16 Jahre) angeführt, der die folgende Reaktion einer Lehrerin auf seine an der Tafel falsch gelöste Matheaufgabe illustriert:

„Und dann hat die Lehrerin von mir gesagt: ‚Da gebe ich dir direkt mal eine fünf darauf, weil du voll überzeugt warst, dass es richtig ist und unbedingt dran wolltest, obwohl jemand

anderes dran kommen sollte. 'Und dann haben mich halt alle ausgelacht, weil es falsch war und dann noch, weil meine Lehrerin zu mir gesagt hat, dass ich das nicht drauf habe und die Mathearbeit verhauen würde. Und das war halt in der siebten Klasse und dann noch vor der ganzen Klasse. Und dann ja war das halt demütigend für mich.'

Zudem berichten einige Jugendliche von „*dumme[n]*“, „*unnötige[n]*“ und „*rassistische[n]* *Kommentaren*“ oder Witzen an die Adresse einzelner Schüler:innen, wie z. B. eine spitzfindige Anspielung auf den noch nicht eingesetzten „Stimbruch“. Und drittens problematisieren drei Befragte eine wahrgenommene *Lehrer:innenwillkür*, die sich zum einen in mitunter falschen Anschuldigungen („Du machst nichts, du sagst nichts und du bist nur am Schwätzen“), deren Zurückweisung mit einer Strafandrohung quittiert wurde („So noch einmal eine Bemerkung und du gehst zum Schulleiter“), und zum anderen in schlechten Benotungen, über die mit Verweis auf die Lehrerautorität nicht verhandelt werden konnte, äußert. Hier wird die Empörung der Jugendlichen über die eigene Ohnmacht im Schulsystem besonders greifbar.

In Hinblick auf das Lehrer:innenhandeln ist noch der von Maria (17 Jahre) geschilderte singuläre Fall erwähnenswert, in dem der Sportlehrer eine *diskriminierende Exklusion* von allen vier anwesenden Mädchen aus einem Fußballspiel veranlasste, was eine Zementierung bestimmter Stereotype (wie sportliche Inkompetenz und Minderwertigkeit der Frau) impliziert, auf die dann auch noch Spott seitens der Mitschüler folgte:

„Der [Lehrer] ist einfach mit uns umgegangen, als wären wir so ein Stück Dreck gewesen“, erzählt Maria. „Da habe ich mich schon irgendwie so gefühlt, dass teilweise meine Würde angegriffen wird. [...] Man kam sich auch total blöd vor und vor allem wenn dann die ganzen Jungs da stehen und anfangen zu lachen, dass wir vier Mädels da irgendwie aus dem Spiel rausgeholt wurden nach dem Motto: ‚Wir können ja gar nichts und wir hätten irgendwie noch nie den Ball gesehen oder so‘.“

Darüber hinaus werden von zwei Befragten im Unterricht miterlebte, prekäre Gruppenbildungsprozesse angesprochen, mit denen, obgleich es keinen Aggressor und keine gezielten Angriffe auf Personen gibt, aus ihrer Sicht doch bloßstellende und schambehaftete Entwürdigungsmomente und -gefühle einher gehen (können): Zum einen lässt die Tatsache, dass jemand als letztes in eine Sportmannschaft gewählt wird, die (sportliche) Inkompetenz für die betroffene Person selbst und alle Anwesenden offenkundig werden. Zum anderen wird spürbar, dass jemand als eigentümliche Persönlichkeit in Gänze nicht wertgeschätzt wird, „uncool“, „unbeliebt“ oder „einsam“

ist, wenn er*sie als einzige Person aus Gruppen, die eher aufgrund von Sympathie konstituiert werden, ausgeschlossen bleibt.

4.3 FREUNDESKREIS

Im Kontext des Freundeskreises wird die *Preisgabe anvertrauter, intimer Informationen* besonders deutlich (dreimal) als Würdeverletzung thematisiert. Diese impliziert neben der Verletzung der Integrität der Privatsphäre auch einen Vertrauensbruch sowie die Beschädigung der kontrollierten Selbstdarstellung und des sozialen Ansehens durch üble Nachrede (Kant 1787/1990: 359 f.). So schildert Linda (16 Jahre) eine leidvolle Geschichte, in der ihre Freundin intime Infos über sie preisgegeben hatte, sodass „im Nachhinein Lügengeschichten“ über sie aufgekomen waren:

„Und da habe ich mich wirklich in meiner Menschenwürde beraubt gefühlt, weil ich es ihr im Vertrauen erzählt habe und sie es dann einfach jedem weitererzählt hat. Und dann die Menschheit natürlich auf einen guckt, wenn man an ihnen vorbei geht: ‚Ja guck mal, das ist die und die, die hat das und das gemacht‘ oder ‚Bei der war das und das‘. Es war, als hätte mich ein Haufen an Peinlichkeit einfach überrumpelt. Ich habe mich auch eine Art von benutzt oder auch verraten gefühlt. Es war einfach beschämend für mich, weil die Leute alles über mich, nicht alles, aber halt Dinge wussten, die eigentlich sonst niemand über mich wusste.“

In den beiden anderen, strukturell gleich gelagerten Geschichten wurden zum einen anvertraute Nacktbilder per Handy weitergeschickt – ein besonders intimer und beschämender Punkt – und zum anderen im Zuge eines Streits Geheimnisse über eine Freundin vor deren Eltern offenbart und mit der Beschimpfung, sie sei eine „ehrenlose Tochter“, unterstrichen.

Auch die plötzliche und unerklärliche, über mehrere Wochen währende Ausgrenzung aus dem Freundeskreis in Verbindung mit übler Nachrede wird als eine „Demütigung“ und ‚totale Verletzung‘ bewertet: „Ich hatte keine Ahnung gehabt“, führt Maria (17 Jahre) aus, „und auf einmal reden alle hinter meinem Rücken und ich wurde von jetzt auf gleich irgendwie so aus der Gruppe rausgedrängt.“ Was sich in der Aufkündigung einer persönlichen Beziehung wohl als besonders erschütterndes Moment identifizieren lässt, ist die Zurückweisung als ganze und individuelle Person sowie die Ohnmacht darüber (Bieri 2013: 99 ff.). Vor diesem Hintergrund verwundert auch das Ringen der Befragten um die Wahrung ihrer Selbstachtung und Selbstwertschätzung nicht: „Ich wollte nicht so direkt meinen Stolz verlieren, dass nur weil die jetzt irgendwie mich so schlecht machen, dass ich dann komplett selbst denke, dass ich jetzt so ein schlechter Mensch bin oder so.“

Einige Male angeführt, aber nicht eindeutig als entwürdigend gerahmt, werden (grundlose) *Beleidigungen* wie „Blubber“, „Lauch“, „Giraffe“ oder „Schwuchtel“, die allesamt auf die Körperlichkeit und damit zusammenhängend auf die Attraktivität und Geschlechtlichkeit – also auf besonders in der Jugendphase sensible Aspekte – zielen, wobei allerdings differenzierend erläutert wird, dass jene Beleidigungen mit zunehmender Qualität der Freundschaft ihren (potenziell) verletzenden Charakter verlieren und dann eher als Spaß durchgehen. Das verweist auf den kontextabhängigen schmalen Grat zwischen einem Necken und einer Würdeverletzung.

4.4 ÖFFENTLICHKEIT

Die anderen Erfahrungen Jugendlicher lassen sich im Bereich der Öffentlichkeit verorten, und zwar zum einen im Bereich des sozialen Miteinanders und zum anderen in Zusammenhang mit der Polizei als staatlichem Funktionsträger. Unter die erste Rubrik fallen *Alltagsrassismus* (dreimal angeführt) und sexuelle Belästigung (zweimal). So führen zwei Jugendliche an, rassistische Verbal-Attacken (wie „das N-Wort“) gegenüber Freund:innen mitbekommen zu haben. Und Nurina (18 Jahre) erzählt von einem Vorfall an der Supermarktkasse, wo die Verkäuferin aufgrund der Unterstellung, Nurina könne angesichts ihres Phänotyps („schwarze Haare, dunkle Haut“) kein Deutsch sprechen, auch nicht mit ihr redete, sondern lediglich auf die Preisanzeige verwies. Die Befragte rekurriert auf die Unzulässigkeit von Vorurteilen („was hat sie für ein Recht, über mich zu urteilen, also mich irgendwie in eine Schublade zu stecken“) und klassifiziert den Vorfall als einen Fall von Diskriminierung („es ist diskriminier- also es ist irgendwie verarschend“), die sie über den Aspekt der Ausgrenzung definiert, geht es dabei doch darum, „dass eine Gruppe oder eine Gesellschaft einzelne Leute rauspickt und sagt: ‚Ok die gehören nicht zu uns‘ und die gehen anders mit jemandem um“.

Sexuelle Belästigung wurde zum einen von Luci (16 Jahre) in Form des ungefragten, absichtsvollen Anfassens intimer Körperzonen („nicht Arm oder Hand, sondern es war intimer“) von „wildfremden Menschen“ erlebt, was sie als „schon ein bisschen entwürdigend“ und „nicht korrekt“ bewertet. In einem anderen Fall in Gestalt eines bedrohlichen Ignorierens einer eindeutigen Absage in Bezug auf eine hartnäckige verbale Anmache, was Michelle (17 Jahre) als eine eklatante Missachtung ihrer persönlichen Grenzen, man könnte auch sagen ihres Willens, deutet:

„[...] wenn irgendwelche Männer oder so mir was hinterherrufen oder teilweise es so weit geht, dass die mich wirklich mäÙig verfolgen oder mir so lange hinterherrufen, obwohl ich wirklich dreimal ‚Nein!‘ gerufen habe. [...] Was am schlimmsten sich so auswirkt, ist, dass

dieses Nein nicht akzeptiert wird und dass ich sage: ‚Ok jetzt ist meine Grenze erreicht und hörst du bitte auf damit‘, aber dass diese Grenze nicht wahrgenommen wird.“

Im Hinblick auf das soziale Miteinander ist eine weitere singuläre Erfahrung anzuführen: Nils (18 Jahre) beklagt die *Abwertung seines subkulturellen Lebensstils* (Technoszene) durch negative Stereotype wie „ihr seid alle arbeitslos“, „nur am Drogen ballern“, „Assis“ und verteidigt demgegenüber das Gebot der freien Selbstentfaltung, die ihre Grenze an der Schädigung anderer findet:

„Jeder kann sein Leben führen, wie er will und da soll man die auch nicht irgendwie deswegen runtermachen [...]. So lange sie halt keinem anderen schaden, ist das doch vollkommen in Ordnung und dann soll man die auch machen lassen.“

Hier scheint die von Honneth (1990: 1047) beschriebene dritte Form von Missachtung als eine „Herabwürdigung von individuellen oder kollektiven Lebensweisen“ bzw. von „Mustern der Selbstverwirklichung“ auf, „die sich negativ auf den sozialen Wert von Einzelnen oder Gruppen“ ebenso wie auf die persönliche Selbstschätzung bezieht.

Überdies berichten zwei männliche Befragte über Vorfälle mit der Polizei: Das seit seinem Unfall wiederholte Angehaltenwerden im Straßenverkehr aus vorgeschobenen Gründen („Nebelschlussleuchte war an oder die lassen sich irgendwas einfallen, Kennzeichen war dreckig“) wird von Nils (18 Jahre) als ein Fall von Machtmissbrauch und Polizeiwillkür gedeutet, wenn er sagt: „Da fühl ich mich schon ein bisschen herabgesetzt, weil die einfach komplett ihre Rechte ausnutzen“. Nico (18 Jahre) stellt als demütigendes Moment das Abtasten intimer Körperzonen während einer zulässigen Polizeikontrolle aufgrund eines Verdachts auf Drogen(schmuggel) heraus:

„[...] Die müssen das ja machen, um zu gucken, und das ist schon demütigend, wenn du dann da stehst, die Hose runterlässt und so und dann fassen die dir so überall hin und so, das ist echt scheiße also wirklich.“

Zugleich deutet der Befragte jene Demütigung ebenso wie die sodann ‚aufgedrückten‘ Sozialstunden mittels der Sinnkonstruktion, dadurch „[s]eine Lektion gelernt“ zu haben und geläutert worden zu sein, als eine gerechtfertigte Demütigung positiv um:

„Im Nachhinein finde ich, es ist besser so gewesen, dass ich so gedemütigt worden bin, auch von dem Staat aus, weil ich erst dadurch praktisch wirklich realisieren konnte [...], mit was ich es hier zu tun habe. Und wenn es nicht so gewesen wäre [...], vielleicht wäre ich immer noch irgendwo dort, wo ich damals war.“

4.5 ENTWÜRDIGUNG UND SELBSTENTWÜRDIGUNG

Am Ende der Ergebnisdarstellung sei noch auf zwei Beispiele gesondert eingegangen, weil ihre Besonderheit und ihr systematischer Unterschied zu den übrigen Fällen darin besteht, dass in ihnen – aus der Perspektive der Befragten selbst – Entwürdigung durch andere und Selbstentwürdigung ineinandergreifen, was auch die Relevanz der Kategorie der Selbsterniedrigung und das Deutungsmuster der Mitverantwortung in Sachen bedrohter und gewahrter Würde in den Vorstellungen Jugendlicher aufzeigt. Nurina (18 Jahre) erzählt von einer Liebesziehung mit einem Jungen, in der sie rückblickend „von vorne bis hinten verarscht worden“, aber „halt immer wieder trotzdem geblieben“ sei. Als Komponenten der Demütigung durch den Freund lassen sich aus ihrer Darstellung die bewusste Missachtung ihrer Sorgen, ein häufiges Versetzen in einen Unsicherheits- und Angstzustand, Ignoranz, Provokation mit dem wunden Punkt der Eifersucht sowie Unterdrückung rekonstruieren. Die Erkenntnis „das macht mich selbst ja irgendwie mein Stolz runter“ gepaart mit der Mahnung von Bekannten „Nurina, wo ist dein Stolz hin? Du warst früher eine viel dominantere bzw. selbstbewusste Frau und jetzt lässt du dich halt so eindrücken“ markieren insofern einen Wendepunkt in der Wahrnehmung der Situation, als hier eine gewisse Mitverantwortung für das Phänomen, nämlich die Erniedrigung lange zugelassen zu haben, eingeräumt wird. In ihrem Resümee pointiert die Befragte:

„Es war eine Scheiß-Beziehung und er hat mich auch scheiße behandelt und im Nachhinein dachte ich mir: ‚Sowas habe ich gar nicht verdient, warum habe ich das mit mir machen lassen?‘ Also jetzt in dem Augenblick hätte ich das niemals mit mir machen lassen, aber in der Vergangenheit habe ich es mit mir machen lassen. Dementsprechend habe ich ja meine eigene Würde selber sozusagen erniedrigt.“

Strukturell ähnlich reflektiert Nele (18 Jahre) auf das Wechselspiel von mangelndem Zutrauen in einige ihrer Fähigkeiten aufgrund des Geschlechts seitens ihres Vaters einerseits („wenn es um körperliche Arbeit geht“, die „jungssomäßig“ ist) und ihrem Nicht-Aufbegehren gegen jene wohlmeinende, aber doch auch entwürdigende Zuschreibung „aus Bequemlichkeit“ und Selbstunterschätzung andererseits. Was damit von beiden Seiten unterminiert wird, ist die volle Entfaltung der Selbstständigkeit und Anerkennung als kompetente Person. Die Befragte führt hierzu zunächst aus:

„Aber wenn dir Sachen nicht zugetraut werden oder wenn Leute sagen: ‚Du bist da nicht kompetent genug‘ oder sowas, das finde ich dann sehr entwürdigend, sage ich mal, von außerhalb.“ Und reflektiert weiter: „Also da verliert man so ein Stück weit vor sich selbst Respekt,

wenn man einfach aus Bequemlichkeit sagt: ‚Ich kann das ja eh nicht und ich rube mich auf diesem Vorteil aus, dass die Leute einen unterschätzen.‘ Ich denke mir, dass ich mich unter meinem Wert in dem Sinne verkauft habe, weil ich mir das selbst gar nicht zugetraut habe. Und dann finde ich, dass ich da mich ein Stück weit selbst entwürdigt habe, was ja auch die Message ist, die du anderen sendest, und die empfinden dich dann auch ein Stück weit so.“

5. Abschlussbemerkung

Die hier vorgestellten Befunde zeigen, dass Begriffe im semantischen Feld von Menschenwürde relevante Kategorien im Erleben und Denken Jugendlicher sind: So rekurrieren sie in ihren Darstellungen (implizit) auf die ‚Achtungsbereiche‘ der leibseelischen Unversehrtheit, der Anerkennung als gleichberechtigte und autonome Person, der sozialen Wertschätzung als individuelle Persönlichkeit, der Integrität der Privatsphäre sowie des Schutzes vor Bloßstellung und Demütigung. Daneben werden die Aspekte Schweregrade von Menschenwürdeverletzungen, Verteidigung der eigenen angegriffenen Würde sowie die Verschränkung von Entwürdigung durch andere und Selbstentwürdigung in den Vorstellungen einiger Jugendlicher ersichtlich.

Die von den befragten Jugendlichen erzählten Begebenheiten legen ‚typische‘ menschenwürdebezogene Vulnerabilitäten in ihrer Lebenswelt aus ihrer Perspektive offen: In der Gesamtschau sind es erstens Machtverhältnisse in (pädagogischen) Generationenbeziehungen, die ausgenutzt werden können (z.B. familiäre Gewalt, unzulässige Bevormundung, Lehrer:innenwillkür); zweitens die Prekarität von symmetrischen Beziehungen auf Freundschafts- und Peer-Ebene, in denen Zugehörigkeit, Vertrauen, Liebe und Anerkennung des individuellen So-Seins schlagartig entzogen werden können; sowie drittens die Konfrontation mit Problemen wie Alltagsrassismus, sexuelle Belästigung und demütigende polizeiliche Praktiken in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit.

An dieses Themen- und Erfahrungsspektrum könnte auch im Rahmen der (außer-)schulischen Menschenrechtsbildung – genauer gesagt im Rahmen eines Lernens *über* Menschenrechte – (Deutsches Institut für Menschenrechte 2020, Kirchschräger/Kirchschräger/Fritzsche 2017) angeknüpft werden. Folgt man Christian Neuhäusers (2011: 549) Überlegung, dass es sich bei der Menschenwürde „eher um ein narratives als ein analytisches Konzept“ handelt, das

„durch verschiedene Erzählungen und Bilder und vielfältige Verweise auf das, was Menschen ausmacht, in ihrem Facettenreichtum überhaupt erst konstruiert und dadurch zum zentralen Bezugspunkt in der Wahrnehmung moralischer Akteure“ (ebd.)

wird, dann könnten Erfahrungen der Entwürdigung, wie sie in den Interviews von den Jugendlichen geschildert wurden, ein Ansatzpunkt und Anstoß in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Menschenwürde sein und eine theoretische bzw. „argumentative Beschäftigung mit Menschenrechten ergänzen und verlebendigen“ (Köbel 2016: 244, ähnlich: Rorty 1993). Eine ihrem Wesen nach auf universalistischen Werten basierende und von postkonventionellen Prinzipien geleitete Menschenrechtsbildung dürfte sich allerdings nicht in der Auseinandersetzung mit Beispielen aus der eigenen Lebenswelt erschöpfen, sondern müsste gerade darauf zielen, die jeweils eigene Perspektive zu erweitern, etwa indem verschiedene Formen von Diskriminierung, Unrecht und Entmenschlichung auf *globaler* Ebene diskutiert und Empathie für „das Leiden der Fernsten“ (Brumlik 2016: 71) geweckt würden. Außerdem könnte die Auseinandersetzung mit *realhistorischen* Gewalt- und Missachtungserfahrungen insofern zu einem (besseren) Verständnis von der Genese und Geltung der Menschenrechte beitragen, als es neben moralphilosophischen Ideen auch ebenjene Erfahrungen waren, die ein normatives Umdenken eingeleitet, zum Kampf um Anerkennung und zum Einfordern von Grund- und Menschenrechten motiviert haben: Laut Jürgen Habermas (2010: 344 ff.) sind Menschenrechte immer erst aus dem Widerstand gegen Willkür, Unterdrückung und Erniedrigung entstanden; die Berufung auf sie zehre von der Empörung der Beleidigten über die Verletzung ihrer Würde.⁹

Literatur

- Adamina, Marco/Kübler, Markus/Kalcsics, Katharina/Bietenhard, Sophia/Engeli, Eva (Hg.) (2018): „*Wie ich mir das denke und vorstelle ...*“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, Katharina (2018): „Wer sich aber zum Wurm macht...“. Würde als Selbstverpflichtung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Jg. 66, Nr. 5, 607-625.
- Bieri, Peter (2013): *Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde*. München: Hanser.
- Birnbacher, Dieter (2012): Annäherungen an das Instrumentalisierungsverbot. In: Bruder Müller, Gerd/Seelmann, Kurt (Hrsg.): *Menschenwürde. Begründungen, Konturen, Geschichte*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2. Auflage, 9-23.
- Brandhorst, Mario/Weber-Guskar, Eva (Hrsg.) (2017): *Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Bruder Müller, Gerd/Seelmann, Kurt (Hrsg.) (2012): *Menschenwürde. Begründungen, Konturen, Geschichte*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2. Auflage.

⁹ Der Zusammenhang von historischen Unrechtserfahrungen, Genese und Geltung der Menschenrechte wird ausführlich in dem Sammelband von Thomas Gutmann et al. (2018) diskutiert.

- Brumlik, Micha (2016): Kosmopolitische Moral im Zeitalter der Globalisierung. Menschenrechtliche Bildung und globale Erinnerungskultur. In: Weyers, Stefan/Köbel, Nils (Hrsg.): *Bildung und Menschenrechte*. Wiesbaden: Springer VS, 69-89.
- Debus, Tessa/Kreide, Regina/Krennerich, Michael/Karsten Malowitz/Pollmann, Arnd/Zwingel, Susanne (Hrsg.) (2010): *Zeitschrift für Menschenrechte, Jg. 4, Nr. 1, Schwerpunkt Philosophie der Menschenwürde*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Denis, Lara (2015): *Moral Self-Regard. Duties to Oneself in Kant's Moral Theory*. New York: Routledge.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) 2020: *Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*; https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Kompass_Handbuch_zur_Menschenrechtsbildung.pdf (Zugriff: 27.2.2022).
- Dillon, Robin S. (1997): Self-Respect: Moral, Emotional, Political. In: *Ethics*, Vol. 107, No. 2 226-249.
- Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud/Noam, Gill (Hrsg.) (1993): *Moral und Person*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1975): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gutmann, Thomas/Laukötter, Sebastian/Pollmann, Arnd/Siep, Ludwig (Hrsg.) (2018): *Genesis und Geltung. Historische Erfahrungen und Normbegründung in Moral und Recht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Habermas, Jürgen (2010): Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Jg. 58, Nr. 3, 343-357.
- Heldt, Inken (2018): *Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hill, Thomas E. (1973): Servility and Self-Respect. In: *The Monist*, Vol. 57, No. 1, 87-104.
- Hill, Thomas E. (1991): Self-Respect Reconsidered. In: Ders. (Hrsg.): *Autonomy and Self-Respect*, Cambridge: Cambridge University Press, 19-24.
- Honneth, Axel (1990): Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: *Merkur*, Jg. 44., Heft 501, 1043-1054.
- Honneth, Axel (2012): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7. Auflage.
- Jäckel, Norman/Koll, Berend (2012): Arbeitsgemeinschaft Staatsrecht II. Grundrechte Rechtsprechung zu bekannten Grundrechtsfällen. Eine Zusammenstellung zur Vor- und Nachbereitung der AG-Stunden. <http://staatundverwaltung.jura.uni-leipzig.de/sites/uni-leipzig.de.enders/files/Rechtsprechungsskript.pdf> (Zugriff: 04.05.2022).
- Joas, Hans (2007): *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*. Freiburg im Breisgau: Herder, 2. Auflage.
- Kant, Immanuel (1787/1990). *Die Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam.
- Kaufmann, Paulus/Kuch, Hannes/Neuhäuser, Christian/Webster, Elaine (eds.) (2011): *Humiliation, Degradation, Dehumanization. Human Dignity Violated*. Dordrecht u.a.: Springer.
- Kipke, Roland/Röttger, Nele/Wagner, Johanna/v. Wedelstaedt, Almut Kristine (Hrsg.) (2021): *ZusammenDenken. Festschrift für Ralf Stoecker*. Wiesbaden: Springer.
- Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger Thomas/Fritzsche K. Peter (Hrsg.) 2017: *Grundlagen der Menschenrechtsbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Köbel, Nils (2016): Menschenrechte, Wertbindungen, Biographie. In: Weyers, Stefan/Köbel, Nils (Hrsg.): *Bildung und Menschenrechte*. Wiesbaden: Springer VS, 225-245.
- Krennerich, Michael (2013): *Soziale Menschenrechte: Zwischen Recht und Politik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Margalit, Avishai (1997): *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Berlin: Fest, 2. Auflage.
- Margalit, Avishai (2005): Menschenwürde zwischen Kitsch und Vergötterung. In: Neumaier, Otto/Sedmak, Clemens/Zichy, Michael (Hrsg.): *Gerechtigkeit. Auf der Suche nach einem Gleichgewicht*. Berlin: De Gruyter, 13-32.
- Marks, Stephan (2019): *Die Würde des Menschen ist verletzlich. Was uns fehlt und wie wir es wiederfinden*. Düsseldorf: Patmos, 2. Auflage.
- Neuhäuser, Christian (2010): Zwei Formen der Entwürdigung: Absolute und relative Armut. In: *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, Jg. 96, Nr. 4, 542-556.
- Nucci, Larry/Lee, John (1993): Moral und personale Autonomie. In: Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud/Noam, Gill (Hrsg.): *Moral und Person*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 69-103.
- Nussbaum, Martha C. (2002): Verdinglichung. In: Dies. (Hrsg.): *Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge*. Stuttgart: Reclam, 90-162.
- Nussbaum, Martha C. (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2020): *Kosmopolitismus. Revision eines Ideals*. Darmstadt: WBG.
- Pieroth, Bodo/Schlink, Bernhard (2001): *Grundrechte. Staatsrecht II*. Heidelberg: Müller, 17. Auflage.
- Pollmann, Arnd (2018): *Integrität. Aufnahme einer sozialphilosophischen Personalie*. Bielefeld: transcript, 2. Auflage.
- Pollmann, Arnd (2021): In eigener Sache. Warum man mit der Würde anderer Menschen auch die eigene antastet. In: Kipke, Roland/Röttger, Nele/Wagner, Johanna/v. Wedelstaedt, Almut Kristine (Hrsg.): *ZusammenDenken. Festschrift für Ralf Stoecker*. Wiesbaden: Springer VS, 19-33.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg, 4. Auflage.
- Rorty, Richard (1993): Human Rights, Rationality, and Sentimentality. In: Shute, Steven/Hurley, Susan (eds.): *On Human Rights. The Oxford Amnesty Lectures*. New York: BasicBooks, 111-134.
- Steinfath, Holmer (2017): Menschenwürde zwischen universalistischer Moral und spezifischen Lebensidealen. In: Brandhorst, Mario/Weber-Guskar, Eva (Hrsg.): *Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz*. Berlin: Suhrkamp, 266-292.
- Stoecker, Ralph (2011): Three Crucial Turns on the Road to an Adequate Understanding of Human Dignity. In: Kaufmann, Paulus/Kuch, Hannes/Neuhäuser, Christian/Webster, Elaine (eds.): *Humiliation, Degradation, Dehumanization. Human Dignity Violated*. Dordrecht u.a.: Springer, 7-17.
- Stoecker, Ralf/Neuhäuser, Christian (2013/2019): Erläuterungen der Menschenwürde aus ihrem Würdecharakter. In: Stoecker, Ralf (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Menschenwürde*. Paderborn: mentis, 81-117.
- Stoecker, Ralf (Hrsg.) 2019: *Theorie und Praxis der Menschenwürde*. Paderborn: mentis.
- Tiedemann, Paul (2014): *Was ist Menschenwürde? Eine Einführung*. Darmstadt: WBG, 2. Auflage.
- Weber-Guskar, Eva (2017): Menschenwürde: Kontingente Haltung statt absoluter Wert. In: Brandhorst, Mario/Weber-Guskar, Eva (Hrsg.): *Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz*. Berlin: Suhrkamp, 206-233.

- Wetz, Franz Josef (Hrsg.) (2011): *Texte zur Menschenwürde*. Stuttgart: Reclam.
- Wetz, Franz Josef (2017): Daseinskontingenz als Gefährdung der Menschenwürde. In: Brandhorst, Mario/Weber-Guskar, Eva (Hrsg.): *Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz*. Berlin: Suhrkamp, 293-314.
- Weyers, Stefan (unter Mitarbeit von Köbel, Nils/Benedetti, Sascha/Betzel, Christian/Gebhardt, Florian) (2012): *Entwicklung von Rechts- und Menschenrechtsvorstellungen. Normenkonflikte und Menschenrechte aus Sicht junger Christen und Muslime*. Frankfurt/M.: Goethe Universität.
- Weyers, Stefan/Köbel, Nils (Hrsg.) 2016: *Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2451>



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Einführungen

Sabine Achour u. a. (Hg.)

Kursbuch Politik- wissenschaft I

Grundkenntnisse und Orientierung

Dieser Band bietet Studierenden eine differenzierte, verständliche und kompakte Einführung in die Themen und Teildisziplinen der Politikwissenschaft. Renommiertere Autor*innen geben einen Überblick über zentrale Gegenstände, Fragestellungen und Methoden der wichtigsten Teilgebiete des Faches. Dabei werden Veränderungen, Themenkonjunkturen, Kontinuitäten und Brüche herausgearbeitet.



ISBN 978-3-8252-5828-3,
208 S., € 14,90

Bernd Ladwig

Moderne politische Theorie

Fünfzehn Vorlesungen zur Einführung

Dieses Lehrbuch bietet eine kritische Einführung in die moderne politische Theorie. Die thematisierten Theorien für und über die moderne Gesellschaft sollen Aufschluss geben über die politische Situation, in der wir leben. Das Buch spannt den Bogen von ökonomischen Theorien der Demokratie über Theorien von Jürgen Habermas und Niklas Luhmann bis hin zum Feminismus.



ISBN 978-3-8252-5831-3,
288 S., € 15,90

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

Cornelia Jonas und Torsten Krause

Kinderrechte in der digitalen Welt gewährleisten

Zusammenfassung

Sich für Kinderrechte einzusetzen, heißt 30 Jahre nach Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention auch, sich für Kinderrechte im digitalen Raum und in digitalisierten Lebenswelten stark zu machen. Dazu bedarf es keiner neuen Rechte, sondern einer Auslegung der UN-KRK für den digitalen Raum, die der UN-Kinderrechtsausschuss mit seiner 25. Allgemeinen Bemerkung vorgelegt hat. Der Beitrag stellt vor, welche kinderrechtlichen Fragen digitale Informations- und Kommunikationstechnologien aufwerfen, welche Chancen und Risiken für Heranwachsende bestehen, und beschreibt, mit welchen Maßnahmen Erziehungsberechtigte, Staaten und Anbieter Kinder und Jugendliche bei der Verwirklichung der Potenziale des digitalen Raums unterstützen sollen.

Abstract

30 years after the UN Convention on the Rights of the Child had come into force, standing up for children's rights also means standing up for children's rights in the digital and in digitalised living environments. This does not require new rights, but an interpretation of the UNCRC for the digital environment, which the UN Committee on the Rights of the Child presented in its 25th General Comment. The article reflects the children's rights issues raised by digital information and communication technologies, the opportunities and risks for adolescents and describes which measures are to be taken by parents or legal guardians, states and providers to support children and adolescents in realising the potentials of the digital environment.

1. Einleitung

Anders als zum Zeitpunkt der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) im Jahr 1989 sind Computer, Internet und digitale Technologien heute nicht mehr aus dem alltäglichen Leben wegzudenken. Kinder wachsen von Geburt an in einer zutiefst durch Medien geprägten Umgebung auf. Digitale Medien gehören selbstverständlich zu ihrer Lebenswelt dazu – mit zwölf Jahren besitzen fast alle Kinder in Deutschland (94 %) ein eigenes Smartphone. Ihr erstes Online-Spiel spielen sie mit etwas über drei Jahren (vgl. Feierabend et al. 2021, Kieniger et al. 2021). Wie wichtig Heranwachsende Informations- und Kommunikationstechnologien und einen souveränen Umgang mit ihnen für ihre Zukunft einschätzen, hat auf internationaler

Ebene eindrücklich ein Kinderbeteiligungsverfahren gezeigt (5rights Foundation 2021). Ein Beispiel:

Kroatien, Mädchen, 12: „Technologie ist sehr wichtig, und das wird sie auch in der Zukunft sein. Es ist schwer, ohne sie zu kommunizieren. Alles ist hier, auf dem Mobiltelefon. Ich kann Informationen zu fast allem finden. Ich kann mit meinen Freunden sprechen, wann und wo immer ich will. Die Welt bewegt sich vorwärts, und das müssen wir auch tun.“

Aus Artikel 17 UN-KRK geht hervor, dass Kinder das Recht auf Zugang zu Medien, Informationen und Materialien genauso wie auf Maßnahmen zum Kinder- und Jugendmedienschutz haben. Aus kinderrechtlicher Sicht wirft das zusammen mit der vielfältigen Nutzung digitaler Medien durch Heranwachsende viele Fragen auf: Welche Potenziale bieten digitale Medien, gerade für benachteiligte Heranwachsende? Was bedeutet es, wenn diese Technologien nicht allen zur Verfügung stehen? Wie kann Kinder- und Jugendmedienschutz auf internationalen Plattformen – mit zahlreichen Nutzenden, die Inhalte generieren und miteinander kommunizieren – sichergestellt werden? Um diese und weitere drängende Fragen zu adressieren, hat der UN-Kinderrechteausschuss im März 2021 die 25. Allgemeine Bemerkung zu Kinderrechten im digitalen Umfeld (Vereinte Nationen 2021) veröffentlicht, die in diesem Beitrag vorgestellt wird.

Darin wird deutlich: Die technische Entwicklung und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen der letzten 30 Jahre betreffen Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte von Kindern gleichermaßen – und aus der Auslegung der UN-Kinderrechtskonvention lassen sich unterschiedliche Maßnahmen ableiten, um ihre Umsetzung auch im digitalen Raum zu gewährleisten. Denn „das digitale Umfeld wurde ursprünglich nicht für Kinder gestaltet und spielt dennoch eine wichtige Rolle in ihrem Leben“ (Abs. 12, Allg. Bemerkung Nr. 25). Deshalb gilt es, das digitale Umfeld bestmöglich an kinderrechtlichen Standards auszurichten: Mit einem transparenten Jugendmedienschutzsystem, der Verantwortungsübernahme von Anbietern, Medienbildung in Kitas und Schulen sowie kindgerechten digitalen Angeboten.

2. Blick auf Potenziale und Risiken für Kinder und Jugendliche im digitalen Raum

Der digitale Raum lässt sich einerseits als Möglichkeitsraum für Kinder und Jugendliche beschreiben: Sie können sich online über die ganze Welt informieren, Öffent-

lichkeit für ihre Belange herstellen, sich in Gruppen vernetzen und empowern (Stapf 2021). Sie können Medien für formale wie informelle Lernprozesse nutzen, Schulkultur mitgestalten (Mihajlović 2021) oder außerschulische Räume selbst verwalten (Helbig/Stix 2021). Der digitale Raum bietet Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und des Engagements in Spiele-Communities (z.B. Moderationsrollen; Kiel 2021). Kinder und Familien können über gemeinsame Medienrezeption und -kommunikation den Familienzusammenhalt stärken, was beispielsweise für multilokale Familienkonstellationen von Bedeutung sein kann (Schlör 2022). Kinder entwickeln Bewältigungsstrategien im Umgang mit Online-Risiken (Cousseran et al. 2021) und können darin unterstützt werden, langfristige Strategien zu entwickeln, die ihnen auch bei neuen Phänomenen in einer sich schnell entwickelnden Medienwelt zugutekommen.

Andererseits nutzen Heranwachsende oft Anwendungen, die nicht primär für sie entwickelt wurden und nicht oder nur langsam an ihre Bedarfe (z.B. Voreinstellungen hinsichtlich des Kinder- und Jugendmedienschutzes) angepasst werden. Ihre Anliegen, u. a. teilhaben und Resonanz spüren zu wollen, ohne die Weitergabe ihrer Daten oder negative Kommentare befürchten zu müssen (Siller/Schubert 2021), werden auf den gängigen Plattformen nicht realisiert. Bestehende Schieflagen wie die Bildungsungerechtigkeit in Deutschland zeigen sich genauso in Bezug auf digitale Räume (Schlör 2022). Heranwachsende sehen sich zusammen mit allen Nutzenden Unternehmen gegenüber, die durch den Zugang zu Daten in einer deutlichen Machtposition stehen, mit hohen Wahrscheinlichkeiten Verhaltensweisen vorherzusagen und dadurch Wissen generieren und Zukunft beeinflussen können. Neben inhaltsbezogenen Risiken entstehen durch Kommunikation und Interaktion im Internet auch Risiken wie Cybermobbing oder -grooming, das ungewollte Erhalten pornographischer Bilder oder das Mitlesen von Hate Speech. Wie die europaweit vergleichende EU-Kids-Online-Studie (Smahel et al. 2020: 7-8) zeigt, bewegt sich die Mehrheit der Heranwachsenden zwar verhältnismäßig geschützt im digitalen Raum und sagt zum Beispiel aus, mit keinem schädlichen Inhalt konfrontiert worden zu sein. Dennoch geben in den meisten europäischen Ländern auch etwa zehn Prozent der 9- bis 16-Jährigen an, monatlich Opfer von Onlinemobbing gewesen zu sein; vier Prozent der 12- bis 16-Jährigen in Deutschland sind Hassnachrichten ausgesetzt gewesen. Derartige Kinderrechtsverletzungen sind eine Tatsache und aufgrund ihrer sozialen und psychischen Folgen vorrangig zu bekämpfen.

3. Inwiefern sind die Rechte von Kindern und Jugendlichen durch digitale Informations- und Kommunikationstechnologien betroffen?

Gerade junge Menschen nutzen weltweit digitale Medien für ihr Leben und ihr Lernen, zur Information und Kommunikation, zur Meinungsbildung und -artikulation, zur Entspannung oder für ihre Freizeitgestaltung. D.h. sie nehmen ihre Rechte längst über digitale Medien wahr und fordern sie darüber ein. Gleichzeitig besteht online die Gefahr von Kinderrechtsverletzungen genauso wie offline. Digitalisierung tangiert demnach verschiedene Kinderrechte: das Recht auf Schutz vor (sexuellem) Missbrauch genauso wie die Rechte auf Privatsphäre, auf Bildung, Spiel und Erholung oder Meinungs- und Informationsfreiheit in und mit digitalen Medien.

3.1 ROLLEN VON INFORMATIONS- UND KOMMUNIKATIONS-TECHNOLOGIEN FÜR KINDER UND JUGENDLICHE

Das digitale Umfeld ist in allen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen präsent. Dabei bringt jeder Lebensbereich eigene kinderrechtliche und medienpädagogische Fragen mit sich: Wie können Eltern dazu beitragen, die Privatsphäre ihrer Kinder zu schützen, z. B. in Bezug auf Kinderfotos? Wie können Schulen unterstützen, digitale Chancengerechtigkeit herzustellen und welche datenschutzkonformen Tools gibt es? Welche Möglichkeiten bieten digitale Medien für die politische Teilhabe und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen? In allen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen setzen sich deswegen Menschen – von Eltern über pädagogische Fachkräfte bis hin zu Mitarbeitenden in Kommunen – mit digitalen Medien auseinander. Dabei geht es nicht nur darum, Medien in diesen Lebensbereichen zu gebrauchen, also Geräte anzuschaffen, Software zu kaufen oder mit Kindern Apps zu nutzen. Genauso wichtig neben Medieneinsatz und -didaktik ist es laut Nadia Kutscher (2021) mit Blick auf den Lebensbereich Kita, dass Fachkräfte sich über fachliche Standards im Feld verständigen, den Aufbau von Erziehungspartnerschaften mit den Eltern zum Thema pflegen oder für kinderrechtliche Fragen der Digitalisierung, z. B. zur Privatsphäre, sensibilisiert werden.

Anhand dieser Überlegungen wird deutlich, dass eine kinderrechtliche Auseinandersetzung mit dem digitalen Umfeld nicht nur bedeutet, einzelne Kinderrechte (auch) online umzusetzen. Vielmehr braucht es einen ganzheitlichen Blick.

Wie wichtig eine derartige, an der gesamten UN-Kinderrechtskonvention ausgerichtete Betrachtung des Themas ist, lässt sich auch daran verdeutlichen, was Informations- und Kommunikationstechnologien für Kinder eigentlich im Konkreten verändern und welche Auseinandersetzungen das mit sich bringt: Kinder wachsen inzwischen in Haushalten mit einer Vielzahl von digitalen Geräten auf (Feierabend et al. 2021b), Geräten also, die Informationen als digitale Daten speichern, verarbeiten und auswerten können, die internetfähig und damit weltweit verknüpft sind und ihnen eine riesige Auswahl an Inhalten und Apps bieten. Digitale Technologien verändern und bilden Kultur-, Freizeit- und Sozialräume, sie prägen neue Handlungs-routinen, Kommunikationsnormen oder die Entwicklung neuer Identitätsmodelle (Henning et al. 2019: 14). So steht die Videoplattform YouTube, welche im Dezember 2021 in Deutschland nach Google am häufigsten genutzt wurde¹, bei Kindern und Jugendlichen hoch im Kurs (Feierabend et al. 2021b). YouTube ist erst im April 2005 mit einem Zoo-Video online gegangen (Westdeutscher Rundfunk 2005), schon ein Jahr später waren 65.000 Videos hochgeladen worden. Heutzutage kommen in jeder Minute 500 Stunden Videomaterial dazu (GoogleWatchBlog 2021). Jugendliche, welche im Jahr 2022 siebzehn Jahre alt werden, kennen YouTube nur noch als professionelle und personalisierte Medien- und Werbeplattform mit Inhalten für alle Interessen und Bedarfe, von Lern- über Musikvideos bis hin zu Let's Plays, sowie als Plattform mit eigenen Genres und Stars (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2019), die für junge Menschen eine hohe Glaubwürdigkeit und Relevanz besitzen und deren Videos 44 Prozent der 12- bis 19-Jährigen regelmäßig anschauen (Feierabend et al. 2021a: 47). Mit dieser Wirkmacht prägen entsprechende Anbieter auch das Leben von Kindern und Jugendlichen, die konkrete Plattformen oder gar das Internet bisher nicht nutzen, wie auch die Autor:innen der 25. Allgemeinen Bemerkung festhalten: „Innovationen im Bereich digitaler Technologien wirken sich auf das Leben und die Rechte von Kindern auf unterschiedliche Weisen aus, die weitreichend und wechselseitig miteinander verknüpft sind, auch dann, wenn nicht die Kinder selbst das Internet nutzen.“ (Abs. 4)

Die Nutzung von YouTube eignet sich außerdem als Beispiel für eine weitere konkrete Veränderung: Die (Vor-)Strukturierung unseres medialen Alltags durch Algorithmen (Ohlheiser 2021). Suchmaschinen oder Streaming-Dienste zeigen Ergebnisse aufgrund des bisherigen Verhaltens und vermuteten Zuspruchs an. Auf TikTok, Instagram oder YouTube folgen Kinder und Jugendliche den Vorschlaglisten der

1 Laut Ranking auf similarweb: https://www.similarweb.com/de/top_websites/germany/ [Zugriff 12.01.2022].

Dienste (Siller/Schubert 2021). Über die Gefahr von Radikalisierungsspiralen (z.B. in politischer oder auch gesundheitlicher Sicht wie bei Magersucht²) hinaus, kann aus kinderrechtlicher Sicht auch diskutiert werden, inwiefern die noch unbekanntem Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern durch die Verarbeitung ihrer persönlichen Daten eingeschränkt werden. Denn durch die wiederholten Empfehlungen des bereits Bekannten oder von etwas sehr Ähnlichem kann davon Abweichendes und Neues nicht entdeckt werden. Somit werden durch eine sehr früh durch automatisierte Vorschlagssysteme erfolgte Festlegung auf bestimmte Kategorien alternative Betrachtungen und infolgedessen Entwicklungen eingeschränkt. Dies kann dazu führen, dass Potenziale des Kindes unentdeckt bleiben und sich dieses nicht entsprechend seinen Möglichkeiten entwickeln kann. Diese Überlegungen sind besonders relevant vor dem Hintergrund der stetigen und schnellen Entwicklung von Netzwerken, Diensten und Technologien (Abs. 2, 25. Allgemeine Bemerkung).

3.2 KINDERRECHTE IM DIGITALEN UMFELD

Um zu klären, wie Staaten die UN-KRK in Bezug auf den digitalen Raum anwenden und welche Maßnahmen sie umsetzen müssen, hat der Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen die 25. Allgemeine Bemerkung verfasst. Hintergrund ist, dass die Menschenrechtsausschüsse der Vereinten Nationen den Auftrag haben, die Artikel der Menschenrechtsverträge auf Grundlage von Rechtsentwicklung und Praxiserfahrung zu interpretieren. Dem folgend ist in der 25. Allgemeinen Bemerkung beschrieben, wie Kinderrechte durch das Internet, mobile Technologien oder digitale Netzwerke befördert oder beeinträchtigt werden können. Zwar ist die Bemerkung rechtlich nicht bindend, sie hat aber die Qualität eines Rechtsgutachtens und gibt den Staaten Hinweise, wie die Umsetzung von Kinderrechten auch im digitalen Raum gelingen kann und welche Maßnahmen Staaten gewährleisten sollen.

Die 25. Allgemeine Bemerkung nähert sich dem digitalen Umfeld zunächst anhand der vier bekannten Grundprinzipien der UN-KRK (Nichtdiskriminierung, Kindeswohl, Recht auf Leben und Entwicklung, Berücksichtigung der Perspektive der Kinder). So merkt der UN-Kinderrechtsausschuss an, dass im digitalen Raum diskriminierende Ausgrenzungsmechanismen wirken (Abs. 10) und bringt die Sorge zum Ausdruck, dass eine misslingende digitale Inklusion zu einer weiteren Vertiefung bereits bestehender Ungleichheiten führen wird (Abs. 4). Nicht überall seien Internetzugänge oder geeignete digitale Geräte (z.B. Laptop/PC in Zeiten von Homeschooling,

2 Für genauere Beschreibungen der Risiken vgl. 5Rights Foundation 2022.

Lampert/Thiel 2021: 9) vorhanden, inklusive Zugänge fehlten. Auch Hassbotschaften stünden der Teilhabe von Kindern im Weg (Abs. 10); mit solchen sind 58 Prozent der 12- bis 19-Jährigen schon in Berührung bekommen (Feierabend et al. 2021a: 61). Diese Interaktionsrisiken seien neben Inhaltsrisiken (z.B. gewalthaltige Inhalte) und Verhaltensrisiken (z.B. Glücksspiel) als eine Gefahr für ihr Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung einzuordnen (Abs. 14), und gerade für Kinder in Krisensituationen dürfen sie einer Mediennutzung nicht im Wege stehen (Abs. 3). Außerdem ist es dem UN-Kinderrechtsausschuss wichtig zu betonen, dass Kinder ein Recht darauf haben, dass Technologien persönliche Interaktionen nicht ersetzen und ihnen durch Mediengebrauch kein Schaden entstehen darf, der sich negativ auf ihre kognitive, soziale und emotionale Entwicklung auswirkt (Abs. 15).

Zum anderen wird deutlich, dass für Kinder und ihre Rechte bei einer sinnvollen Nutzung der digitalen Welt neben den Risiken und Gefährdungen auch Chancen und Potenziale bestehen: Kinder betonen im Beteiligungsverfahren zur Erarbeitung der Allgemeinen Bemerkung z. B. die Chancen des digitalen Raums für die Artikulation ihrer Interessen, und berichten, dass sie dort wirksam und autonom für ihre Rechte eintreten können (vgl. 5Rights Foundation 2021) – potenziell auch anonym oder als Gruppe (Abs. 16). Das gibt Kommunen und Staaten genauso wie Anbietern digitaler Dienste die Möglichkeit, Kinder noch viel aktiver an allen relevanten legislativen, administrativen und weiteren Maßnahmen zu beteiligen (Abs. 16, 17). Die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes (*evolving capacities*) können den Akteuren als „Prinzip zunehmender Befähigung aufgrund des Erwerbs von Kompetenzen, Verständnis und Handlungsfähigkeit“ (Abs. 19) dienen. Dieses Prinzip ist auch vor dem Hintergrund wichtig, dass Kinder und Jugendliche das Internet vermehrt selbstständig und ohne Aufsicht nutzen – bei den Eltern von Sechs- bis 13-Jährigen geben knapp die Hälfte (49 %) an, dass ihr Kind das Internet ohne Aufsicht nutzen darf (Feierabend et al. 2021b). Je nach Entwicklung und Fähigkeiten sind für Heranwachsende unterschiedliche Chancen und Gefahren relevant – während es sich beispielsweise empfiehlt, die ersten Chats des Kindes eng zu begleiten, sollten Erziehungsberechtigte die wachsende Autonomie ihrer Kinder und ihre Privatsphäre respektieren (vgl. auch Abs. 21), indem sie zum Beispiel Abstand nehmen von Tools, die ein Mitlesen und damit eine Überwachung der Kommunikation ermöglichen.

Anhand von sieben Themenbereichen (Bürgerrechte und Freiheiten, Gewalt gegen Kinder, Familie und Fürsorge, Kinder mit Behinderungen, Gesundheit und Wohlergehen, Bildung, Freizeit und Kultur sowie besonderer Schutz von Kindern) beschreibt die Allgemeine Bemerkung im weiteren Verlauf, welche Kinderrechte durch das digi-

tale Umfeld tangiert werden: So sei eine wichtige Funktion des digitalen Raums, dass dieser Heranwachsenden Zugang zu Informationen und zu verschiedenen Quellen ermögliche und im Idealfall inklusive Potenziale ausschöpfe (Abs. 50, 89). Heranwachsende können Ideen aller Art suchen, empfangen und weiterleiten (Abs. 58). Es gelte, sie vor schädlichem Inhalt oder Anfeindungen und Drohungen zu schützen, ohne ihr Recht auf Zugang zu Informationen, ihr Recht auf freie Meinungsäußerung und Privatsphäre einzuschränken (Abs. 56, 60), also beispielweise Filter verhältnismäßig einzusetzen (Abs. 59). Die Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit könne im digitalen Umfeld manipuliert und eingeschränkt werden, z. B. durch Emotionsanalysen und entsprechenden Schlussfolgerungen, oder wenn Kinder für ihre im Netz bekundete Weltanschauung unrechtmäßig eingeschränkt werden (Abs. 62 f.). Das digitale Umfeld biete Heranwachsenden außerdem die Möglichkeit, in Gemeinschaften und öffentlichen Räumen teilzuhaben, z. B. in Organisationen mitzuwirken und sich so auszutauschen und Gleichgesinnte zu treffen (Abs. 64 f.) – gerade vor dem Hintergrund, dass dies benachteiligten, marginalisierten oder diskriminierten Heranwachsenden Möglichkeiten des Empowerments gebe, werde deutlich, wie wichtig der Schutz dieser Bürgerrechte ist. Dabei sollen keine neuen Barrieren aufgebaut werden (Abs. 90).

Ausführlich wird auch das Recht auf Privatsphäre thematisiert, welches sich in Anbetracht von automatisierter Datenverarbeitung, Profiling, Identitätsprüfungen oder Massenüberwachung im digitalen Raum als sehr relevant erweist. Bei Identitätsdiebstahl oder Eingriffen in die Privatsphäre (z. B. durch das Teilen intimer Fotos durch die Erziehungsberechtigten; Abs. 84) gehe es um aktuelle Eingriffe wie um mögliche negative Folgen für das (spätere) Leben von Kindern und Heranwachsenden. In Bezug auf die Gesundheitsversorgung bieten digitale Technologien z. B. Informationen und therapeutische Angebote (Abs. 93 f.), sollten dabei aber besonders geschützte und vertrauliche Zugänge sicherstellen (Abs. 94). Digitale Technologien ermöglichen außerdem neue Formen des Lernens an Orten wie Bibliotheken, Archiven oder Museen (Abs. 99) sowie für Heranwachsende in abgelegenen Gebieten (Abs. 102). Das Recht auf Bildung schließe mit ein, dass diese Technologien pädagogisch begründet eingesetzt werden sollen (Abs. 101) und die damit einhergehende Datenerfassung keine anderen Rechte verletzt, beispielsweise, indem Daten ohne das Wissen des Kindes ausgewertet und an Dritte kommuniziert werden (Abs. 103). Auch das Recht auf Spiel und Freizeit nehmen Heranwachsende u. a. über den digitalen Raum wahr, wobei sie auf irreführende Werbung, glücksspielähnliche Gestaltung, Kontaktmöglichkeiten und kommerzielle Interessen treffen können (Abs. 110).

Schutz- und Förderbedarfe entstehen nicht nur durch die Technologien selbst, sondern auch, weil beispielsweise Eltern und Betreuende keine ausreichende Unterstützung bieten können (Abs. 84f.), selbst eine Gefährdung darstellen (Abs. 88), weil das Umfeld keine barrierearmen Zugänge kennt (Abs. 90) oder zu wenige Geräte zur Verfügung stehen (Abs. 101). Auch die Urheber von Werbung (z.B. wenn diese Produktplatzierungen nicht klar von Inhalten trennt, Abs. 41) oder die Anbieter von Online-Diensten (z.B. in Bezug auf Verletzung von Schutzrechten auf ihren Plattformen, Abs. 36) nimmt der UN-Kinderrechtsausschuss für die Umsetzung von Kinderrechten in die Pflicht. Im Folgenden soll mit Blick auf diese Akteure – Erziehungsberechtigte, Staaten und Bildungsinstitutionen sowie Anbieter– diskutiert werden, mit welchen Maßnahmen sie die beschriebenen Potenziale umsetzen und Risiken verhindern oder vermindern können.

4. Mit welchen Maßnahmen lässt sich die Verwirklichung dieser Rechte erreichen?

4.1 ERZIEHUNGSBERECHTIGTE

Insbesondere für jüngere Kinder spielen Erziehungsberechtigte eine bedeutungsvolle Rolle in der Wahrung ihrer Rechte im digitalen Raum: Sie reglementieren beispielsweise den Zugang zu Medien, entscheiden über Inhalte, sind Vorbilder und haben die Aufgabe, ihren Kindern Teilhabe zu ermöglichen sowie sie vor Gefahren zu schützen. Da Medienbildung nicht flächendeckend in Kitas, Grundschulen und weiterführenden Schulen integriert ist, sind Erziehungsberechtigte außerdem zentrale Ansprechpartner:innen bei technischen oder sozialen Fragen oder Problemen, die im Zuge der Mediennutzung entstehen. Erziehungsberechtigte können aber auch selbst eine Risikoquelle für Kinderrechte im digitalen Raum sein. In der Allgemeinen Bemerkung Nr. 25 wird etwa beschrieben, dass das kindliche Recht auf Privatsphäre und informationelle Selbstbestimmung verletzt werden kann, wenn Eltern „Sharenting“ (Wortzusammensetzung aus „Share“ + „Parenting“) betreiben, also Fotos ihrer Kinder online teilen (Abs. 67) oder wenn sie das Online-Verhalten ihrer Kinder überwachen (Abs. 76). Aber auch das Recht auf Autonomie (z.B. bei der Entscheidung, ob Fotos gemacht werden dürfen) oder auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung (z.B. wenn Erziehungsberechtigte auf der Darstellung des Familienalltags ein Unternehmen aufbauen) können tangiert werden, etwa, wenn sie die Privatsphäre oder Entscheidungen ihrer Kinder in Hinblick auf das Verschicken von Kinderfotos missachten.

Erziehungsberechtigte können demnach besonders dazu beitragen, den Schutz privater Daten zu realisieren (etwa durch App-Auswahl und Datenschutzeinstellungen oder durch das Hinterfragen eigener Praktiken), den Zugang sowie die Teilhabe von Kindern zu unterstützen (z.B. durch Bereitstellen kindgerechter Zugänge und Inhalte) sowie für ausreichend nicht-digitale Aktivitäten im Ausgleich zu digitalen Tätigkeiten zu sorgen (Abs. 98). Sehr wichtig sind sie außerdem, um kindgerechte Beteiligungsmöglichkeiten zu etablieren, z. B. durch eine beteiligungsorientierte Medienerziehung in der Familie und durch Zulassen autonomer Entscheidungen (Jonas/Krause 2021: 32ff). Im Rahmen dieser Aushandlungsprozesse sind insbesondere die sich entwickelnden Fähigkeiten (*evolving capacities*, Abs. 19) sowie der Vorrang des Kindeswohls zu berücksichtigen. So sollen sich Erziehungsberechtigte z. B. bei der Überwachung der digitalen Aktivitäten ihrer Kinder, um sie vor Inhalts- oder Interaktionsrisiken zu schützen, daran orientieren, welche Fähigkeiten das Kind bereits entwickelt hat (Abs. 76) und alsbald möglich das Recht auf Privatsphäre respektieren und die Überwachung zurücknehmen. In jedem Fall sollten Kinder darum wissen, dass entsprechende Technologien zum Einsatz kommen.

Staaten stehen laut der Allgemeinen Bemerkung in der Pflicht, alle Erziehungsberechtigten mit Informationen zu versorgen, die es ihnen ermöglichen, diese Konzepte anzuwenden und sich auch selbst Medienkompetenz anzueignen (Abs. 84 f.). Dafür braucht es kostenlose, zielgruppenspezifische und beteiligungsorientierte Medienbildungsangebote für Familien und Erziehungsberechtigte, welche in Kooperationen mit den Bildungseinrichtungen der Kinder (Kita, Schule, Hort, außerschulische Träger) oder bei Eltern- oder Familienberatungen durchgeführt werden können und so eine flächendeckende Medienbildung an diesen Orten mit der Zielgruppe Kinder und Jugendliche ergänzen sollten (Abs. 32). Dafür müssen die Vertragsstaaten ausreichende Ressourcen bereitstellen und in die Fachkräfteaus- und -weiterbildung investieren. Sensibilisieren sollten solche Angebote laut General Comment für Risiken der Medienutzung (Abs. 21), für die Autonomie, Befähigung und Privatsphäre von Kindern (Abs. 21 und 76) sowie für geeignete Vorsichtsmaßnahmen in den ersten Lebensjahren (Abs. 15). Außerdem sollen sie den Erwerb digitaler Kompetenzen der Erziehungsberechtigten fördern (Abs. 21, 84).

Bei all diesen Maßnahmen sollen Staaten die jeweils individuelle Eltern-Kind-Beziehung berücksichtigen (Abs. 86). Katrin Schlör (2022) bezeichnet dies als lebenslagensensiblen Ansatz, der Medienpraktiken von Familien verstehen will, das gesamte Familiensystem mitdenkt und von dessen Heterogenität ausgeht. Für die Medienerziehung relevant ist auch ein transparentes Jugendmedienschutzsystem, das beispiels-

weise durch eine prägnante und verständliche Kennzeichnung von Altersangemessenheit oder Vertrauenswürdigkeit von Angeboten (Abs. 15) Orientierung für Kinder und Eltern stiftet, kleinteilige, anpassbare und leicht zu findende Jugendschutz- und Privatsphäreinstellungen etabliert sowie die Bereitstellung kindgerechter Räume und Angebote im digitalen Umfeld unterstützt.

4.2 STAATEN UND BILDUNGSINSTITUTIONEN

Neben all dem, was die Allgemeine Bemerkung Nr. 25 Eltern und anderen Betreuungspersonen nahelegt, um die Rechte von Kindern in digitalen Umgebungen realisieren zu können, werden zuvorderst die Vertragsstaaten³ der UN-KRK adressiert. Sie haben sich verpflichtet, die Kinderrechte umfassend zu verwirklichen und werden durch die Ausschussmitglieder angehalten, ihre nationalen Gesetze hinsichtlich etwaiger Auswirkungen zu prüfen. Möglichen Konflikten mit der Allgemeinen Bemerkung ist derart zu begegnen, dass die Gesetze im Sinne der Intention der Vereinten Nationen durch die Staaten überarbeitet werden. Ebenso sollen politische Maßnahmen und Schutzkonzepte ggf. angepasst und implementiert werden (Abs. 23 ff.). Um diesen Aufgaben sowie die Abstimmungen mit staatlichen Akteur:innen unterschiedlicher Ebenen, den Anbietenden oder auch der Zivilgesellschaft gerecht werden zu können, sind die Staaten gefordert, eine Regierungsstelle zur Koordination aller Belange, welche die Rechte von Kindern in digitalen Umfeldern betreffen, einzurichten (Abs. 27). Um die zu etablierenden Politiken und Programme umsetzen zu können, ist es selbstverständlich, dass die Vertragsstaaten öffentliche Ressourcen zur Verfügung stellen. Damit sollen bspw. Zugänge für alle Kinder zum Internet ermöglicht werden, aber auch Organisationen der Zivilgesellschaft Unterstützung erfahren, um ihrer Arbeit in diesem Kontext nachgehen zu können (Abs. 28 f.). Ob und wie dies gelingt, soll durch ein unabhängiges Monitoring geprüft werden, das von einer nationalen Menschenrechtsorganisation durchgeführt wird (Abs. 31). Dafür ist es notwendig, entsprechende Daten zu erheben und die kindliche Nutzung des digitalen Raums zu erforschen (Abs. 30). Insgesamt sind alle Akteur:innen gefordert, gemeinsam zu kooperieren, um die Rechte des Kindes im digitalen Umfeld zu befördern (Abs. 123 f.).

Dafür ist es notwendig, über digitale Kinderrechte umfassend zu informieren und die Allgemeine Bemerkung Nr. 25 mit ihren Inhalten sowohl gegenüber Kindern als

3 Als Vertragsstaaten werden alle Staaten bezeichnet, welche die UN-Kinderrechtskonvention ratifiziert haben. Dies trifft auf alle Staaten bis auf die Vereinigten Staaten von Amerika zu.

auch Erwachsenen bekannt zu machen (Abs. 125). Neben bereits zuvor genannten Informations- und Schulungsangeboten gegenüber Eltern und anderen Betreuungspersonen gilt es, junge Menschen zu erreichen. Dies gelingt an Orten, die regelmäßig von Kindern besucht werden; besonders prädestiniert sind jedoch Schulen. Diese sollen von den Vertragsstaaten einerseits in die Lage versetzt werden, sichere und kostenfreie Zugänge zum digitalen Umfeld für alle Kinder gewährleisten zu können. Andererseits kommt dem pädagogischen Personal die Aufgabe zu, jungen Menschen die Vor- und Nachteile, Chancen und Risiken des Digitalen aufzuzeigen, ihnen Mechanismen, Applikationen und Möglichkeiten zu vermitteln, damit Kinder und Jugendliche eigenständig und (medien-)kompetent ihre Rechte im Internet wahrnehmen können. Auch der Umgang und die Bewältigung möglicher Gefährdungen soll Teil einer solchen digitalen Bildung sein (Krause 2021a: 420 ff.). Neben der Ausstattung der Schulen und der Befähigung der Lehrkräfte bedarf es dafür auch der Entwicklung sowie Bereitstellung didaktisch geeigneter digitaler Materialien (Abs. 99 ff.).

Aber nicht allein im Schulgebäude vor Ort vollzieht sich Bildung. Daher sollen Lehrkräfte Eltern und andere Betreuungspersonen dabei unterstützen, dass Kinder auch von zuhause dem (digitalen) Unterricht folgen sowie ihren Schulaufgaben nachgehen können, ohne, dass ihnen dabei in irgendeiner Form Nachteile entstehen (Abs. 102). Insgesamt gehen die Ausschussmitglieder von einem inklusiven Bildungsverständnis aus, das neben dem (formalen) Lernen vor Ort in einer Schule sowie auf Distanz auch „non-formales, informelles, Peer-to-Peer- und selbstgesteuertes Lernen“ umfasst, welches durch digitale Optionen wesentlich befördert werden kann (Abs. 99).

4.3 ANBIETENDE

Wesentlich für die Gestaltung digitaler Umgebungen sind Technologieunternehmen sowie Anbietende von Dienstleistungen, Produkten und Plattformen. Diese werden vielfach mittelbar durch die Vereinten Nationen adressiert, indem die Mitglieder des Kinderrechtsausschusses den Staaten Verpflichtungen auf den Weg geben, wie diese Unternehmen und Anbietende regulieren sollen, um so Kindern sichere Online-Erfahrungen zu ermöglichen. Formal ist es demnach notwendig, dass die Staaten ihre Gesetze, Verordnungen und Anweisungen entsprechend formulieren, um die wirtschaftlichen Akteur:innen zu binden. Gleichwohl können sich diese auch aus eigenem Antrieb an der Allgemeinen Bemerkung Nr. 25 orientieren. Insbesondere Anbietende, die sich mit ihren Produkten an junge Menschen richten bzw. deren Angebote von Kindern und Jugendlichen vielfach genutzt werden, haben in den vergangenen Mo-

naten bereits reagiert und Anpassungen in ihren Sicherheitseinstellungen oder Geschäftsbedingungen vorgenommen.⁴

Damit Anbietende effektive Modelle und Optionen zum Schutz junger Menschen implementieren, sollen sie angehalten werden, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung entsprechender Maßnahmen zu beteiligen. So können sie von deren Erfahrungen profitieren und individuell angewandte Strategien in ihren Überlegungen berücksichtigen (Cousseran et al. 2021). Darüber hinaus sollen sie auch generell auf die Sichtweisen und Interessen junger Menschen bei der Entstehung neuer Angebote eingehen (Abs. 17). Sobald ihre Produkte verfügb- und nutzbar sind, sollen sie durch ein regelmäßiges Monitoring sicherstellen, dass neue Gefahrenquellen und potenzielle Risiken frühzeitig erkannt werden und notwendige Maßnahmen ergreifen, um die Sicherheit der Nutzenden gewährleisten zu können (Abs. 38). Die Umsetzung hoher Datenschutz- sowie ethischer Standards, ein verantwortungsvoller Umgang mit den Daten der Nutzenden, ein transparentes Agieren, für junge Nutzende verständliche Geschäftsbedingungen, eine effektive Sicherheitsgestaltung sowie die Berücksichtigung des Wohls und der Interessen von Kindern (Abs. 39, 88, 110, 116) tragen dazu ebenso bei wie die Kennzeichnung von altersadäquaten und der Schutz vor altersunangemessenen Inhalten (Abs. 55, 111, 114), das Vorhalten von Hilfe- und Beschwerdemechanismen (Abs. 49, 55) oder die Moderation von Inhalten. Dabei ist darauf zu achten, dass Moderationsentscheidungen und Inhaltskontrollen die Rechte der Kinder auf Teilhabe, Meinungsäußerung oder Zugang nicht einschränken. Entsprechende Eingriffe dürfen allein aus Schutzaspekten, die legitim und nachvollziehbar sind, vorgenommen werden (Abs. 56).

In Zusammenhang mit den von jungen Nutzenden gewonnenen Daten ist zu beachten, dass diese von den Anbietenden nicht für die zielgerichtete Ansprache, Werbung oder anderes Marketing eingesetzt werden dürfen (Abs. 42). Auch insgesamt sollen Werbemaßnahmen, die sich an Kinder richten, klar als solche erkennbar sein, dem Kindeswohl nicht entgegenstehen sowie keine geschlechts- oder ethnienbezogenen Vorurteile bedienen (Abs. 40f., 97). Ausnahmslos sollen Anbietende dazu verpflichtet werden, die Rechte der Kinder zu achten und gegen Verstöße in ihren Angeboten vorzugehen (Abs. 35). Dies umfasst auch sicherzustellen, dass die Dienste nicht von Dritten missbraucht werden können (Abs. 36). Ebenso sollen die Technologieun-

⁴ So hat zum Beispiel Instagram im Dezember 2021 informiert, dass Nutzer:innen in einigen Ländern die Funktion „Eine Pause einlegen“ angeboten bekommen oder Personen nur noch Teenager taggen können, die ihnen folgen (Mosseri 2021). Google hat ein Sicherheitscenter für Familien vorgestellt (Dinhopl 2021).

ternehmen und Anbietenden mit der koordinierenden Regierungsstelle zusammenarbeiten (Abs. 27).

5. Fazit und Ausblick

Das Internet und digitale Räume halten für Kinder und Jugendliche weltweit vielfach Chancen und Möglichkeiten, ebenso jedoch auch Risiken und Gefahren bereit. International agierende Technologieunternehmen und technische Möglichkeiten, die nicht an nationalstaatlichen Grenzen Halt machen, erfordern einen gemeinsamen Ansatz, um digitale Räume kindgerecht und sicher zu gestalten. Mit der Allgemeinen Erklärung Nr. 25 setzt der Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen den Standard für einen globalen Kinder- und Jugendmedienschutz und gibt den Vertragsstaaten wichtige Hinweise und Vorgaben zur Regulierung des digitalen Umfelds an die Hand. Diese stehen gemeinsam mit Technologieunternehmen und Anbietenden in der Verantwortung, schützende Onlineumgebungen für junge Menschen zu gestalten. Aber auch Eltern, andere Betreuungspersonen und pädagogische Fachkräfte können maßgeblich zu einem sicheren Umgang mit digitalen Optionen beitragen.

Laut einer Umfrage von Amnesty International (2022) sind 40 Prozent der 9- bis 14-Jährigen in Deutschland der Meinung, dass Kinder nicht die gleichen Menschenrechte haben wie Erwachsene. Überdies lässt sich vermuten, dass viele Kinder sich ihrer Rechte auf Privatsphäre bei digitalen Aktivitäten, auf Schutz vor sexueller Ansprache in Messengern oder auf kindgerechte Informations- und Beteiligungsräume nicht gewahr sind und ihre Rechte deswegen auch nicht einfordern können. Handlungsbedarf besteht daher (weiterhin) in der Kinderrechtsbildung und in der Förderung der Medienkompetenz von Kindern. Der Staat sowie die Anbietenden sind aufgefordert, pädagogische Fachkräfte und Eltern entsprechend zu befähigen, um Kinder dabei zu unterstützen.

Die Bundesrepublik Deutschland stellt sich den Aufgaben der Allgemeinen Bemerkungen. So trat zum 1. Mai 2021 ein reformiertes Jugendschutzgesetz in Kraft, das explizit mit Blick auf die Rechte und Schutzbedürfnisse junger Menschen in digitalen Umgebungen reformiert wurde (Krause 2021b: 68 f.). Neben der Verankerung neuer Schutzziele (§10a JuSchG) sieht dieses nunmehr konkrete Vorsorgemaßnahmen (§24a JuSchG) vor, welche bestimmte Anbietende ergreifen müssen, um Kinder und Jugendlichen sichere Online-Erfahrungen in ihren Angeboten ermöglichen zu können. Mit einer Kennzeichnung ihrer Angebote hinsichtlich Altersfreigabe und Gefährdungsmöglichkeiten, der Option auf anonyme oder pseudonyme

Nutzung, der Nichtsichtbarkeit von kindlichen Userprofilen für Suchmaschinen oder einfach nachvollziehbaren und verständlichen Geschäftsbedingungen können Plattformen ihre Angebote kindgerechter gestalten. Ob die ergriffenen Maßnahmen effektiv und zielgerichtet eingesetzt werden, prüft die Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz (§17a JuSchG). Diese wird in ihrer Arbeit durch einen Beirat begleitet, an dem auch junge Menschen beteiligt werden (§17b JuSchG). So soll sichergestellt werden, dass die Prüfentscheidungen der Behörde auch die Erfahrungen und Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt. Und auch mit dem wegen seiner Ausgestaltung nicht zu Unrecht kritisierten (Kuhn 2021) Digitalpakt Schule (Bundesministerium für Bildung und Forschung) trägt die Bundesregierung dazu bei, Anforderungen der Allgemeinen Bemerkung hinsichtlich der digitalen Bildung nachzukommen.

Offen ist aktuell, welche Position die neue Bundesregierung von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP zum Digital Services Act einnehmen wird. Der von der Europäischen Kommission (2020) vorgelegte Entwurf zur Regulierung des digitalen Raums adressiert Kinder und junge Menschen bis zum 18. Lebensjahr nicht konkret. Dadurch finden Teilhabe- und Schutzinteressen von Kindern und Jugendlichen bislang keine Berücksichtigung. Dieser Umstand ist deswegen brisant, weil der gewählte Maximalharmonisierungsansatz die Mitgliedsstaaten bindet, nicht über die Vorgaben des Digital Services Act hinauszugehen. Das modernisierte deutsche Jugendschutzgesetz würde somit in Frage gestellt werden (Krause 2022: 12 f.).

Ebenso unklar ist bislang, bis wann die Bundesländer den Jugendmedienschutz-Staatsvertrag novellieren werden. Aktuell planen sie eine technische Jugendmedienschutzlösung einzuführen, mit dem sich Jugendschutz analog zum Flugmodus an- und ausschalten lässt.⁵ Auch sie sind dabei durch die UN-Kinderrechtskonvention gebunden und sind daher verpflichtet, bei all ihren Abwägungen und Entscheidungen das Wohl und die besten Interessen des Kindes zu berücksichtigen.

Literatur

5Rights Foundation (2021): Unsere Rechte in der digitalen Welt. Ein Schnappschuss der Perspektiven von Kindern auf der ganzen Welt. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.14_Koordinierungsstelle_Kinderrechte/2.14.1_Kinderrechte_in_der_digitalen_Welt/UNCRC_SummaryReport_German_01.pdf

5 Entwurf abrufbar über: <https://www.rlp.de/de/regierung/staatskanzlei/medienpolitik/rundfunkkommission/reform-des-jugendmedienschutz-staatsvertrages/> [Zugriff: 24.05.2022].

- 5Rights Foundation (2022): Case Study 5. Recommendation Systems. <https://www.riskyby.design/recommendation-systems>
- Amnesty International (2022): Deutschland: Kinder denken, sie haben weniger Menschenrechte als Erwachsene. <https://www.amnesty.de/allgemein/pressemitteilung/deutschland-umfrage-kinder-und-menschenrechte>
- Bundesgesetzblatt (2021): Zweites Gesetz zur Änderung des Jugendschutzgesetzes vom 9. April 2021. Teil I Nr. 16 des Bundesgesetzblattes. Bonn. 15. April 2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.digitalpaktsschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html>
- Cousseran, Laura/Gebel, Christa/Tauer, Johanna/Brüggen, Niels Brüggen (2021): Online-Interaktionsrisiken aus der Perspektive von Neun- bis Dreizehnjährigen. JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerks e.V. Berlin. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/6_Medienkompetenz/6.24_Studie_Interaktionsrisiken/DKHW_Schriftenreihe_Qualitative_Studie_Heranzwachsende_281021_final.pdf
- Dinhopl, Anja (2021): Wissen, Tipps & Tools: Sicherheitscenter für Familien ist da. <https://blog.google/intl/de-de/unternehmen/technologie/sicherheitscenter-fuer-familien/>
- Europäische Kommission (2020): Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates über einen Binnenmarkt für digitale Dienste (Gesetz über digitale Dienste) und zur Änderung der Richtlinie 2000/31/EG. 15. Dezember 2020.
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glückler, Stephan (2021a): JIM-Studie 2021. Jugend, Informationen, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- Feierabend, Sabine/Glückler, Stephan/Kheredmand, Hediye/Kheredmand/Rathgeb, Thomas (2021b): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
- GoogleWatchBlog (2021). <https://www.googlewatchblog.de/2021/12/youtube-nutzer-stunden-videomaterial-2-chip/>
- Helbig, Christian/Stix, Daniela Cornelia (2021): Digitale Medien und Kinderrechte in der non-formalen und außerschulischen Bildung. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): *Teilhaben! Kinderrechtliche Potenziale der Digitalisierung. Online-Dossier*. <https://dossier.kinderrechte.de/auerschulische-bildung>
- Hennig, Martin/Kelsch, Jakob/Sobala, Felix (2019): ‚Smarte Diktatur‘ oder ‚egalitäre Netzgemeinschaft‘? Diskurse der Digitalisierung. In: Aldenhoff, Christian/Edeler, Lukas/Hennig, Martin/Kelsch, Jakob/Raabe, Lea/Sobala, Felix (Hrsg.): *Digitalität und Privatheit. Kulturelle, politisch-rechtliche und soziale Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag, 11-26.
- Jonas, Cornelia/Krause, Torsten Krause (2021): Medienerziehung im familiären Dialog. In: *merz Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, Nr. 6, 30-36.
- Kiel, Nina (2021): Teilhabe im Kontext digitaler Spiele. Games und ihr Potenzial für die Umsetzung von Kinderrechten. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): *Teilhaben! Kinderrechtliche Potenziale der Digitalisierung. Online-Dossier*. <https://dossier.kinderrechte.de/teilhabe-im-kontext-digitaler-spiele>

- Kieninger, Julia/Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glückler, Stephan (2021): miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart. https://www.mpfz.de/fileadmin/user_upload/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf
- Krause, Torsten (2021a): Das Kinderrecht auf digitale Bildung. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, Jg. 69, Nr. 4, 417-425.
- Krause, Torsten (2021b): Kinder und ihre Rechte im digitalen Raum schützen. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)*, Jg. 66, Quartal 2, 66-69.
- Krause, Torsten (2022): Kinder- und Jugendmedienschutz im Digital Services Act berücksichtigt. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)*, Jg. 67, Quartal 1, 11-13.
- Kuhn, Annette (2021): Geld aus Digitalpakt Schule kommt nur langsam in Schulen an. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-hat-der-digitalpakt-schule-bislang-gebracht/>
- Kutscher, Nadia (2021): Digitalität in der Kita im Kontext von Digitalität und Digitalisierung. Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): *Teilhaben! Kinderrechtliche Potenziale der Digitalisierung. Online-Dossier.* <https://dossier.kinderrechte.de/digitalitaet-und-kinderrechte-in-der-kita>
- Lampert, Claudia/Thiel, Kira (2021): Mediennutzung und Schule zur Zeit des ersten Lockdowns während der Covid-19-Pandemie 2020. Ergebnisse einer Online-Befragung von 10- bis 18-Jährigen in Deutschland. Unter Mitarbeit von Begüm Güngör. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut. (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, Projektergebnisse Nr. 53).
- Mihajlović, Dejan (2021): Digitale Teilhabe an Schulen. Partizipation in einer Kultur der Digitalität. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): *Teilhaben! Kinderrechtliche Potenziale der Digitalisierung. Online-Dossier.* <https://dossier.kinderrechte.de/teilhabe-schule>
- Mosseri, Adam (2021): Raising the Standard for Protecting Teens and Supporting Parents Online. <https://about.instagram.com/blog/announcements/raising-the-standard-for-protecting-teens-and-supporting-parents-online>
- Ohlheiser, Abby (2021): TikToks unheimlich guter Algorithmus. <https://www.heise.de/hintergrund/TikToks-unheimlich-guter-Algorithmus-6035864.html>
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2019): Jugend, Youtube, Kulturelle Bildung. <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/studien>
- Schlör, Katrin (2022): Familie, Digitalisierung und digitale Medien. Von der Herausforderung zur Bewältigung – ein ressourcenorientierter Blick auf Familie in der Digitalität. In: Deutsches Kinderhilfswerk Hrsg.): *Teilhaben! Kinderrechtliche Potenziale der Digitalisierung. Online-Dossier.* <https://dossier.kinderrechte.de/digitalitaet-familie>
- Siller, Friederike/Schubert, Marina (2021): Kinderperspektiven auf Teilhabe. Kinder sprechen über Teilhabe im Internet – eine explorative Untersuchung. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): *Teilhaben! Kinderrechtliche Potenziale der Digitalisierung. Online-Dossier.* <https://dossier.kinderrechte.de/kinderperspektiven-auf-teilhabe>
- Smahel, David/Machackova, Hana/Mascheroni, Giovanna/Dedkova, Lenka/Stasrud, Elisabeth/Ólafsson, Kjartan/Livingstone, Sonia/Hasebrink, Uwe (2020): EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online; abrufbar unter <https://orfee.hepl.ch>
- Stapf, Ingrid (2021): Das Recht von Kindern auf eine offene Zukunft. Teilhabe von Kindern an ihrer möglichen Zukunft: (Digitales) Empowerment am Beispiel der Fridays-for-Future-Bewegung. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): *Teilhaben! Kinderrechtliche Potenziale der Digitalisierung. Online-Dossier.* <https://dossier.kinderrechte.de/offene-zukunft>

Vereinte Nationen (2021): Allgemeine Bemerkung Nr. 25 über die Rechte der Kinder im digitalen Umfeld. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.14_Koordinierungsstelle_Kinderrechte/2.14.1_Kinderrechte_in_der_digitalen_Welt/Allgemeine_Bemerkung_25_final_09_11_2021_so6.pdf

Westdeutscher Rundfunk (2005): Erstes Video auf YouTube veröffentlicht. https://wdr1.de/stich-tag_erstes_video_youtube_100.html

Letzter Zugriff auf die zitierten Websites am 29. März 2022.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2452>

Andrea Schapper

Kinderrechte im Kontext von Klimawandel, Klimakrise und Klimapolitik

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags ist es, den komplexen Zusammenhang von Klimawandel und Kinderrechten näher zu betrachten. Dabei wird herausgestellt, inwiefern sowohl die Folgen des Klimawandels als auch die der Klimapolitik selbst die Gewährleistung von Kinderrechten einschränken können. Zudem wird aufgearbeitet, inwiefern Klimawandel als Krise für zukünftige Generationen bisher in Erklärungen und Programmen der Vereinten Nationen Berücksichtigung gefunden hat. Das Hauptargument des Beitrags ist, dass wir Kinder und Jugendliche nicht als passive Opfer, sondern – als Teil sozialer Bewegungen, als Initiator:innen von Gerichtsverfahren gegen unzureichende staatliche Klimapolitik und als nichtstaatliche Vertreter:innen bei den internationalen Klimaverhandlungen – als aktive Gestalter:innen einer nachhaltigeren Klimapolitik wahrnehmen sollten.

Abstract

The main objective of this article is to analyse the complex relationship between climate change and children's rights. The impacts of climate change as well as climate policies can put children's rights at risk. The climate crisis is increasingly acknowledged as a child rights crisis in the work of the United Nations. The main argument brought forward is that children and youths should not be considered as passive victims but as active rights-holders who shape more sustainable climate policies by participating in social movements, in climate litigation and as observers or members of delegations at the international climate conferences.

„The climate crisis is a child rights crisis.“ (UNICEF 2022a).

„We are not the leaders of tomorrow. We are the leaders of today, because tomorrow might never come.“ (Mary Robinson, zitiert ein Kind auf der Veranstaltung „The Climate Crisis: A Child Rights Crisis“, Internationale Klimakonferenz 2021, Glasgow, UK, 11 November 2021).

1. Einleitung

Die Klimakrise ist eine Kinderrechtskrise – so die deutliche Aussage des Kinderhilfswerks UNICEF (2022a).¹ Weil Kinder sich noch in der körperlichen und geistigen Entwicklung befinden, sind sie gegenüber Klimawandelfolgen besonders vulnerabel. Mit steigenden Temperaturen werden sich Vektorkrankheiten, wie Malaria, Dengue-

¹ Die Forschung für diesen Beitrag ist mit Hilfe von finanzieller Unterstützung der Royal Society of Edinburgh entstanden.

fieber oder Meningitis, die für Kinder tödlich verlaufen können, noch stärker ausbreiten. Überflutungen, Dürren und irreguläre Regenfälle tragen zu einer erhöhten Inzidenz von Durchfallerkrankungen bei, die eine der Hauptursachen für Kindersterblichkeit weltweit sind. Veränderungen im Niederschlag, Trockenheit und Überschwemmungen führen zu Mangelernährung, Unterernährung und Unterentwicklung. Steigende Temperaturen und Hitzewellen haben weitreichende gesundheitliche Folgen für Säuglinge und Kleinkinder. Zudem müssen Kinder mit zusätzlichem physischem und psychischem Stress durch extreme Wetterereignisse umgehen. Klimawandelfolgen fördern Migrationsbewegungen, welche Kinder verschiedenen Risiken aussetzen, wie Trennung von der Familie, Verlust ihrer Nationalität und Identität, soziale Unsicherheit, wirtschaftliche Ausbeutung, Unterbrechung ihrer Bildung und möglicherweise Gewalt und Missbrauch (UNICEF 2017).

Diese Entwicklungen verdeutlichen nicht nur einen dringenden Handlungsbedarf in der Klimapolitik, sondern werfen auch die Frage auf, welche Rolle Kinder selbst in der Bewältigung der Klimakrise spielen. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass junge Menschen, in Einklang mit der 1989 verabschiedeten Kinderrechtskonvention (KRK) der Vereinten Nationen (VN) und dem 2021 angenommenen Klimaabkommen von Glasgow, aktiv an der Gestaltung von Klimapolitik partizipieren sollen. Beispiele klimapolitischer Beteiligung in sozialen Bewegungen, in Gerichtsverhandlungen zur Emissionsreduktion und bei den internationalen Klimaverhandlungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche Klimapolitik gerechter und nachhaltiger gestalten wollen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, wie oben im Zitat verdeutlicht, Kinder bereits heute als klimapolitische Entscheidungsträger:innen anzuerkennen. Ziel dieses Artikels ist es, nicht nur den komplexen Zusammenhang zwischen Kinderrechten und Klimapolitik zu erläutern, sondern auch erste Schritte der Vereinten Nationen zur Bewältigung der Klimakrise als Kinderrechtskrise vorzustellen, und zu verdeutlichen, inwiefern Kinder und Jugendliche² auch heute schon Klimapolitik aktiv gestalten. Der Beitrag möchte auch dazu aufrufen, über weitere Beteiligungsformen und -kooperationen für Kinder und Jugendliche, lokal, national und global, nachzudenken.

Methodisch basiert dieser Artikel vorwiegend auf einer Zusammenfassung der bestehenden Sekundärliteratur, einer Dokumentenanalyse³ von VN-Berichten und

2 Die KRK definiert Kinder als alle Menschen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben (KRK 1989: Art.1). Im vorliegenden Beitrag verwende ich auch den Begriff „Jugendliche“, um zu verdeutlichen, dass ältere Kinder zwischen 14 und 18 Jahren (Definition nach Jugendschutzgesetz) bereits als Vertreter:innen der youth constituency bei den Vereinten Nationen auftreten.

3 Allgemein zur Dokumentenanalyse: Bowen 2009.

Deklarationen, aber auch teilnehmenden Beobachtungen⁴ auf der Vertragsstaatenkonferenz der Klimarahmenkonvention im Oktober/November 2021 in Glasgow, Schottland.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, inwiefern Klimawandel, aber auch Klimapolitik Kinderrechte verletzen oder einschränken können. Daraufhin wird beschrieben, welche Schritte der VN-Menschenrechtsrat und UNICEF unternommen haben, um die Klimakrise als Kinderrechtskrise ins Bewusstsein von Entscheidungsträger:innen und Öffentlichkeit zu rücken. Schließlich werden Beispiele einer aktiven Rolle von Kindern und Jugendlichen in der Klimapolitik in sozialen Bewegungen, Gerichtsverfahren und bei den internationalen Klimaverhandlungen diskutiert. Im Schlussteil wird die Frage aufgeworfen, welche weiteren Partizipationsmöglichkeiten in der Klimapolitik – gemeinsam mit jungen Menschen – ins Leben gerufen werden können.

2. Kinderrechte im Klimawandel: Was ist der Zusammenhang?

Kinderrechte und Klimawandel stehen in einem mehrdimensionalen Zusammenhang. Auf der einen Seite werden Schutz und Implementierung von Kinderrechten, so wie sie in der VN-Kinderrechtskonvention von 1989 verankert sind, durch die Folgen des Klimawandels gefährdet. Das schließt alle Dimensionen von Rechten, also sowohl bürgerliche und politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte als auch Kollektivrechte mit ein (Schapper/Lederer 2014). Auf der anderen Seite führen auch die politischen Antworten, die bisher auf den Klimawandel gefunden wurden, also die Klimapolitik der Vereinten Nationen und Nationalstaaten, in vielen Fällen zu Menschenrechtsverletzungen. Beide Richtungen dieses Zusammenhangs, Rechtseinschränkungen durch Klimawandelfolgen und durch Klimapolitik, sollen im Folgenden näher erläutert werden.

2.1 KLIMAWANDELFOLGEN KÖNNEN KINDERRECHTE EINSCHRÄNKEN

Zu den wesentlichen Folgen des anthropogenen Klimawandels zählen der Anstieg der Meeresspiegel, Temperaturanstieg, extreme Wetterereignisse und Veränderungen des Niederschlags. Diese Folgen haben konkrete Auswirkungen auf den Menschen. Sie führen unter anderem zu Bodenverarmung und -versalzung, Dürren, erschwertem

⁴ Allgemein zur teilnehmenden Beobachtung: Kawulich 2005.

Zugang zu sauberem Trinkwasser, infrastrukturellen Schäden, unter anderem an Wohnhäusern, Schulen oder Einrichtungen für Kranke oder Beeinträchtigte. In vielen Regionen der Welt kommt es durch Klimawandelfolgen zu einer erhöhten Gefahr der Übertragung von Krankheiten, vermehrtem psychologischem Stress, erheblichen negativen Auswirkungen auf Fischerei, Landwirtschaft und Tourismus, aber auch zum Verlust von Lebensraum, was zu Umsiedlungen und Migration führt (OHCHR 2009). Während die Folgen des Klimawandels und die daraus resultierenden Auswirkungen auf den Menschen zunächst vornehmlich in Küstengebieten, niedrig liegenden Inselstaaten, der Arktik sowie auch in Afrika südlich der Sahara, Südasien, Südostasien, der Karibik, Lateinamerika und dem Nahen und Mittleren Osten sichtbar waren (Orellana/Johl 2013), zeigen sie sich heute auf der ganzen Welt. Insbesondere extreme Wetterereignisse, Hochwasser und Stürme sowie Veränderungen im Niederschlag mit weitreichenden Folgen für die Landwirtschaft sind auch vor unserer eigenen Haustür in Europa sichtbar. Beispiele dafür sind das steigende Flutrisiko in Großbritannien (O'Hare/White 2018) oder das sogenannte Jahrhunderthochwasser in Deutschland im Jahr 2021, das mehr als 180 Todesopfer forderte (BpB 2021).

Diese Klimawandelfolgen können in extremen Fällen, insbesondere bei schweren Stürmen, Überflutungen, Hochwasser, Hitzewellen oder anderen außergewöhnlichen Wetterereignissen, das Recht des Kindes auf Leben, so wie es in der Kinderrechtskonvention verankert ist, bedrohen (KRK 1989: Art. 6). Sollte die Gefahr bestehen, dass ein niedrig liegender Inselstaat sein staatliches Territorium verliert, kann auch das Recht auf Staatsangehörigkeit (KRK 1989: Art. 7) nicht zuverlässig geschützt werden. Bei extremen Ereignissen, wie dem Verlust des staatlichen Territoriums durch Überschwemmungen oder schwere Naturkatastrophen, kann es auch zur Trennung von Eltern und Kind kommen, wodurch das Recht auf Familienzusammenführung gefährdet wird (KRK 1989: Art. 9-10).

Aktuell werden durch die Auswirkungen des Klimawandels vornehmlich wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte des Kindes eingeschränkt. So können Hochwasser, Hitzewellen, Stürme oder ausbleibender Niederschlag direkt und indirekt das Recht auf Gesundheitsvorsorge des Kindes beeinträchtigen (KRK 1989: Art. 24). Teil dieses Rechts ist explizit auch der Zugang zu sauberem Trinkwasser, der im Kontext klimatischer Veränderungen gefährdet sein kann (KRK 1989: Art. 24(2)). Zudem können mitunter angemessene Lebensbedingungen (Ernährung, Bekleidung, Wohnung), soziale Sicherheit oder auch das Recht auf Bildung, etwa bei einer starken Beschädigung von Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen, nicht mehr gewährleistet werden (KRK 1989: Art. 26-28).

Sollte es durch Klimawandelfolgen zum Verlust von traditionellem Land, Lebensraum oder staatlichem Territorium kommen oder sollten sich Menschen gezwungen fühlen, aufgrund klimatischer Veränderungen zu migrieren, lassen sich auch Minderheitenschutz, inklusive des Rechts auf Kultur, Religion und Sprache (KRK 1989: Art. 30), oder auch die Beteiligung des Kindes an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben (KRK 1989: Art. 31) häufig nicht verwirklichen. Im Kontext des Klimawandels muss auch berücksichtigt werden, dass beeinträchtigte Kinder über weniger Anpassungskapazitäten verfügen und deren Bedürfnisse, gerade in Entwicklungsländern, in besonderer Weise geschützt werden müssen (KRK 1989: Art. 23).

Kollektive Rechte, die durch die Auswirkungen des Klimawandels nicht umfassend geschützt und implementiert werden können, sind das Recht auf politische sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Selbstbestimmung (verankert im VN Zivilpakt und im Sozialpakt, beide 1966 verabschiedet und seit 1976 in Kraft), das Recht auf eine saubere, gesunde und nachhaltige Umwelt (im Jahr 2021 mehrheitlich im VN-Menschenrechtsrat angenommen) und das Recht auf Entwicklung (VN-Erklärung über das Recht auf Entwicklung 1986; ein neuer Entwurf für eine Konvention zum Recht auf Entwicklung wird derzeit im Rahmen der Vereinten Nationen diskutiert, Atapattu/Schapper 2019).

2.2 KLIMAPOLITIK KANN KINDERRECHTE EINSCHRÄNKEN

Allerdings kann nicht nur der Klimawandel, sondern können auch die politischen Antworten, die wir bislang darauf gefunden haben, also die Klimapolitik der Vereinten Nationen oder staatlicher Regierungen, Kinderrechte einschränken. Beispiele dafür sind Waldschutzmaßnahmen (*Reducing Emissions from Deforestation and Forest Degradation*, REDD+), Projekte des *Clean Development Mechanism* als Teil des Kyoto Protokolls (jetzt: *Sustainable Development Mechanism*) und ambitionierte Politikprogramme im Rahmen von *Green Economy*-Strategien (Schapper/Lederer 2014). Bei der Umsetzung solcher Maßnahmen ist es in der Vergangenheit zur Zwangsumsiedlung indigener Gemeinschaften und lokaler Bevölkerungsgruppen gekommen, die teilweise – wenn gewaltsam durchgeführt – zum Tod von Betroffenen geführt hat (Human Rights Watch 2012, Schapper 2021). In diesem Zusammenhang kann auch das Recht auf Leben von Kindern bedroht werden (KRK 1989, Art.6). Sollten lokale Gemeinschaften durch geplante Relokalisierungen, beispielsweise im Rahmen von Waldmanagement, dem Errichten von Staudämmen oder veränderter Landnutzung, ihren Wohnort und ihren Zugang zu Wasser oder traditionellem Land verlieren, können das Recht des Kindes auf Gesundheit, insbesondere die Versorgung mit sauberem

Trinkwasser (KRK 1989, Art. 24(2)), das Recht auf soziale Sicherheit und angemessene Lebensbedingungen (Art.26-27) und, zumindest temporär, auch das Recht des Kindes auf Bildung (Art.28) gefährdet werden. Da Subsistenzwirtschaft, aber auch kulturelle Praktiken Indigener häufig an das traditionelle Land gebunden sind, können auch das Recht auf Kultur, Religion und Sprache (Minderheitenschutz) oder eine angemessene Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben durch bestimmte Formen von Zwangsumsiedlungen nicht mehr gewährleistet werden (KRK 1989, Art. 30-31).

In Einklang mit der 2007 verabschiedeten VN-Deklaration über die Rechte indigener Völker (2007) darf eine Umsiedlung „[...] nur mit freiwilliger und in Kenntnis der Sachlage erteilter vorheriger Zustimmung der betroffenen indigenen Völker [...]“ vollzogen werden. Aus einer Kinderrechtsperspektive haben Kinder und Jugendliche ein Recht auf Partizipation und es muss ihnen die Möglichkeit eingeräumt werden, sich in allen Fragen, die sie selbst betreffen, zu äußern und zu beteiligen (KRK 1989: Art. 12). Vor diesem Hintergrund müssen klimapolitische Programme weiter verbessert werden, um sie kindgerecht zu gestalten, und Kindern selbst sollte dabei eine stärkere Stimme verliehen werden. Tabelle 1 fasst Klimawandelfolgen, Auswirkungen auf den Menschen und betroffene Kinderrechte zusammen.

Tab. 1 (Quelle: Daten zusammengestellt aus OHCHR 2009, Orellana/Johl 2013 und der Kinderrechtskonvention (KRK 1989))

Klimawandelfolgen	Auswirkungen auf den Menschen	Betroffene Kinderrechte – VN Kinderrechtskonvention	Regionen
Anstieg der Meeresspiegel Hochwasser Erosion Versalzung von Land & Wasser	Verlust von Land, Lebensraum, staatlichem Territorium Verletzungs-, Ertrinkungsgefahr Kein Zugang zu sauberem Trinkwasser, Krankheitsgefahr Schäden an küstennaher Infrastruktur, Häusern und Eigentum Verlust landwirtschaftlich genutzten Landes Gefahren für Tourismusbranche, Verlust von Stränden	Recht auf Leben (Art 6.) Staatsangehörigkeit (Art. 7) Trennung von den Eltern, Familienzusammenführung (Art. 9-10) Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung (Art. 32) Gesundheitsvorsorge, Wasser (Art. 24) Soziale Sicherheit (Art. 26) Angemessene Lebensbedingungen (Ernährung, Bekleidung, Wohnung (Art. 27) Recht auf Bildung (Art. 28) Minderheitenschutz (Kultur, Religion, Sprache, Art. 30) Beteiligung an Freizeit, kulturellem & künstlerischem Leben (Art. 31)	Küstengebiete niedrig liegenden Inselstaaten Arktik

Klimawandelfolgen	Auswirkungen auf den Menschen	Betroffene Kinderrechte – VN Kinderrechtskonvention	Regionen
Temperaturanstieg Veränderungen von Vektoren/ Krankheitsüberträgern Korallenbleiche	Erhöhte Gefahr der Übertragung von Krankheiten Auswirkungen auf Landwirtschaft und Fischerei Dürre (Bio-)diversitätsverlust Gefahren für Tourismus	Recht auf Leben (Art 6.) Gesundheitsvorsorge, Wasser (Art. 24) Soziale Sicherheit (Art. 26) Angemessene Lebensbedingungen: Ernährung, Bekleidung, Wohnung (Art. 27)	Südasien Sub-Sahara Afrika Lateinamerika Nahe und Mittlerer Osten
Extreme Wetterereignisse Starke Stürme Hochwasser	Verlust von Lebensraum (Migration & Umsiedlung) Verunreinigung des Wasservorrats Auswirkungen auf Landwirtschaft (Nahrungsmittelknappheit) Psychologischer Stress Erhöhte Gefahr der Übertragung von Krankheiten Gefahren für Tourismus Schäden an Eigentum	Recht auf Leben (Art 6.) Trennung von den Eltern, Familienzusammenführung (Art. 9-10) Gesundheitsvorsorge, Wasser (Art. 24) Soziale Sicherheit (Art. 26) Angemessene Lebensbedingungen: Ernährung, Bekleidung, Wohnung (Art. 27) Recht auf Bildung (Art. 28) Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung (Art. 32)	Südostasien Südasien Karibik Küstengebiete Inselstaaten
Veränderungen des Niederschlags Veränderungen von Vektoren/ Krankheitsüberträgern Erosion	Erhöhte Gefahr der Übertragung von Krankheiten Bodenverarmung Dürren	Recht auf Leben (Art 6.) Gesundheitsvorsorge, Wasser (Art. 24) Angemessene Lebensbedingungen: Ernährung, Bekleidung, Wohnung (Art. 27)	Sub-Sahara Afrika Südostasien Südasien Lateinamerika

3. Kinderrechte in der Klimakrise: Welche Schritte wurden bisher unternommen?

Der Impuls, den Klimawandel als Krise für die Realisierung von Menschenrechten wahrzunehmen, kam von der lokalen Ebene. Im Jahr 2005 wandte sich Sheila Watt-Cloutier als Vorsitzende der Inuit Polar Conference an die Interamerikanische Menschenrechtskommission. In der von Watt-Cloutier vorgebrachten Petition forderten die Inuit, dass die Vereinigten Staaten von Amerika ihre Treibhausgasemissionen reduzieren, da diese in der Arktik zu Menschenrechtsverletzungen an indigenen Völkern führten. Obwohl die Petition letztlich von der Interamerikanischen Menschenrechtskommission abgelehnt wurde, ließ diese zunächst eine thematische Anhörung zu, die

international Aufmerksamkeit auf die Schnittstelle zwischen Klimawandel und Menschenrechtsverletzungen richtete (Orellana/Johl 2013).

Im Jahr 2007 verabschiedeten Vertreter:innen kleiner Inselstaaten die *Malé Declaration on the Human Dimensions of Climate Change*. In dieser Deklaration fordern die Staaten das Sekretariat der Klimarahmenkonvention der Vereinten Nationen und den VN-Menschenrechtsrat zu einer verstärkten Zusammenarbeit auf, um die Folgen des Klimawandels aus einer menschenrechtlichen Perspektive besser zu verstehen (Malé Deklaration 2007). Damit wurde die *Malé Declaration* die erste internationale Erklärung, die einen Zusammenhang zwischen Klimawandel und Menschenrechten herstellte (Limon 2009: 442).

Ein Jahr später befasste sich der VN-Menschenrechtsrat erstmalig mit diesem Zusammenhang. Im März 2008 verabschiedete er seine erste Resolution zu „Menschenrechten und Klimawandel“ (Human Rights Council 2008, Resolution 7/23). Darin bestätigte der Rat, dass Klimawandel eine Gefahr für Menschen, Gemeinschaften und die Verwirklichung der Menschenrechte darstellt. In der Resolution fordern die Staaten das VN-Hochkommissariat für Menschenrechte dazu auf, gemeinsam mit dem Sekretariat der Klimarahmenkonvention, dem „Zwischenstaatlichen Ausschuss für Klimaänderungen“ und weiteren relevanten Entscheidungsträger:innen eine systematische empirische Analyse des Zusammenhangs zwischen Klimawandel und Menschenrechten vorzunehmen. Die daraus entstandene Studie, die dem VN-Menschenrechtsrat im Januar 2009 vorgelegt wurde, vermied es, konkrete Kausalitäten und Verantwortlichkeiten zu benennen. Allerdings wird in der Studie dargelegt, dass die globale Erderwärmung Implikationen für alle Dimensionen von Menschenrechten mit sich bringt. Besonders betroffen von Klimawandelfolgen sind die Rechte auf Leben, Nahrung, Wasser, Gesundheit, angemessene Unterkunft und Selbstbestimmung (OHCHR 2009: 8). Zudem identifiziert die Studie auch bestimmte soziale Gruppen in den ärmsten Ländern der Welt, darunter Kinder, Frauen und Indigene, aber auch ältere Menschen und Menschen mit Beeinträchtigung, als besonders vulnerabel gegenüber dem Klimawandel (OHCHR 2009: 15 ff., 30). Damit wurde erstmals angeregt, auch die Schnittstelle zwischen Klimawandel und Kinderrechten näher zu beleuchten.

Seit 2009 hat der VN-Menschenrechtsrat neun weitere Resolutionen zur Thematik Menschenrechte und Klimawandel verabschiedet; seit 2014 hat sich der Rat jedes Jahr mit unterschiedlichen Facetten in diesem Zusammenhang beschäftigt. Im Jahr 2016 legten die im Menschenrechtsrat vertretenen Staaten in Resolution 32/33 fest, dass eine gesonderte Diskussion zu den negativen Auswirkungen des Klimawandels auf Kin-

derrechte abgehalten werden soll. Diese fand im Jahr 2017 statt, indem auch eine Expertenberatung in dieser Angelegenheit durchgeführt und eine analytische Studie zum Zusammenhang zwischen Klimawandel und der Verwirklichung von Kinderrechten im Menschenrechtsrat präsentiert wurde (Human Rights Council 2017). Diese Studie betont die Auswirkungen von Klimawandelfolgen für Kinder und die Gefahr der Einschränkung ihrer Rechte durch extreme Wetterereignisse, Naturkatastrophen, Wasserknappheit und Nahrungsunsicherheit, Luftverschmutzung, vektorübertragene Krankheiten und Infektionskrankheiten. Neben physischen Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern, müssten auch die psychischen Folgen, die Klimaherausforderungen mit sich bringen, stärker in den Blick gerückt werden (Human Rights Council 2017: 4 ff.). Zudem wird in der Analyse betont, dass schwangere Mädchen und junge Frauen, indigene Kinder sowie Minderjährige mit Beeinträchtigungen, die durch die Herausforderungen des Klimawandels gezwungen sind, ihren Heimatort zu verlassen, besonders gefährdet sind. In der analytischen Studie wird konkret herausgearbeitet, welche Rechte des Kindes durch den Klimawandel bedroht sind (siehe auch Tabelle 1). Zugleich wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Kinderrechtskonvention beinahe universell ratifiziert worden ist und Staaten die Verantwortung tragen, Kinderrechte auch im Kontext des Klimawandels zu gewährleisten. Schließlich betont der Bericht – im Zusammenhang mit dem Recht des Kindes auf Partizipation – dass ein kinderrechtsbasierter Ansatz Grundlage jeglicher Klimapolitik sein sollte. Vor diesem Hintergrund sollten Kinder eine aktive Rolle in der Klimapolitik einnehmen, ihre Meinung einbringen und an Entscheidungen beteiligt sein (Human Rights Council 2017: 11).

Auch UNICEF hat bereits im Jahr 2008 das Thema Klimawandel und Kinderrechte aufgegriffen. In dem Bericht *Climate change and children: A human security challenge* veröffentlichte das Forschungszentrum Innocenti des Kinderhilfswerks eine Analyse von Kinderschutzmaßnahmen im Kontext des Klimawandels (UNICEF Innocenti Research Centre 2008). Weitere Studien, insbesondere zum Zusammenhang zwischen Klimawandel, Kinderrechten und intergenerationeller Gerechtigkeit, folgten. Einige Analysen von UNICEF wurden strategisch lanciert, beispielsweise der Bericht *Unless we act now: The impact of climate change on children*, der im Jahr 2015 bei den Pariser Klimaverhandlungen vorgestellt wurde (UNICEF 2015). Die Studie war Teil von weitreichenden Bemühungen, gemeinsam mit dem VN-Hochkommissariat für Menschenrechte und in Zusammenarbeit mit zahlreichen Nichtregierungsorganisationen, Menschenrechte und intergenerationelle Gleichheit im Pariser Klimaabkommen zu verankern, was letztlich gelungen ist (Schapper 2020).

Neben analytischen Studien hat UNICEF auch verschiedene technische Kooperationsprogramme ins Leben gerufen. Die Bereitstellung sauberen Trinkwassers für Kinder bildet dabei einen Schwerpunkt in der Arbeit des Kinderhilfswerks. Ein Beispiel sind *Managed Aquifer Recharge (MAR)*-Techniken, die in solchen Gebieten der Welt eingesetzt werden können, die durch den Klimawandel mehr Salzwasser in Grundwasserquellen vorfinden. MAR wird von UNICEF und anderen Partnern unterstützt und hilft beispielsweise in Bangladesch, Regenwasser oder Teichwasser aufzubereiten und unterirdisch für die zukünftige Verwendung zu speichern (UNICEF 2022b). Ein anderes Beispiel ist der Einsatz von Satellitentechnologie in Kombination mit hydrogeologischen, meteorologischen und geophysikalischen Daten, um geeignete Grundwasserquellen in Gebieten zu finden, die zu Dürren neigen. Diese Technologie hat UNICEF bisher in Äthiopien und in Madagaskar unterstützt (UNICEF 2022c).

Grundsätzlich verfolgt UNICEF mit seinen klimapolitischen Programmen und seiner Informations- und Aufklärungsarbeit drei Ziele. Das Kinderhilfswerk versucht, Staaten dazu zu bewegen: (1) Treibhausgasemissionen zu reduzieren, (2) mehr in Klimaanpassungsmaßnahmen zu investieren und (3) Kinder und Jugendliche in die internationalen Klimaverhandlungen einzubinden (UNICEF 2022d).

Im Jahr 2019 hat UNICEF, gemeinsam mit YOUNGO, der Vertretung von Kindern und Jugendlichen bei den internationalen Klimaverhandlungen, und CERi, einer Kinder- und Umweltschutzinitiative, die *Declaration on Children, Youth and Climate Action* ins Leben gerufen. Die Deklaration beruht auf Konsultationen mit Kindern aus der ganzen Welt und fordert Staaten dazu auf, das Recht des Kindes auf eine gesunde Umwelt umzusetzen und das Recht auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen in allen klimarelevanten Prozessen zu gewährleisten (CERi 2022). Auch auf der jüngsten, im Jahr 2021 in Glasgow (Schottland) abgehaltenen, internationalen Klimakonferenz haben UNICEF und andere Akteure mithilfe von symbolischen Aktionen, Informations- und Diskussionsveranstaltungen versucht, Staaten zu überzeugen, die Deklaration zu unterzeichnen und umzusetzen.

Derzeit werden im VN-Kinderrechtsausschuss „Allgemeine Bemerkungen“ (*General Comments*) vorbereitet, die genau darlegen, wie die Kinderrechtskonvention im Kontext des Klimawandels zu interpretieren ist. Bis Oktober 2022 sollen Konsultationen mit Kindern und Jugendlichen, nationalen Menschenrechtsinstitutionen, indigenen Gemeinschaften, Zivilgesellschaft und anderen VN-Organisationen durchgeführt werden, um die aktuellsten Bemerkungen des Ausschusses, den General Comment No. 26 zur Gewährleistung von Kinderrechten in der Umwelt- und

Klimakrise, fertigzustellen und im März 2023 zu veröffentlichen (Childrightsenvironment 2022).⁵

4. Kinderrechte in der Klimapolitik: Inwiefern gestalten Kinder Klimapolitik aktiv mit?

Bereits heute bringen sich Kinder und Jugendliche aktiv in die Gestaltung von Klimapolitik ein. Das kann unterschiedliche Formen annehmen. Die Mitwirkung von jungen Menschen in sozialen Bewegungen, in Gerichtsverfahren und bei den internationalen Klimaverhandlungen soll hier vorgestellt und diskutiert werden.

4.1 SOZIALE BEWEGUNGEN

Eine Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, sich für eine gerechtere und nachhaltigere Klimapolitik einzusetzen, ist die Beteiligung an sozialen Bewegungen. Definiert werden soziale Bewegungen als Netzwerke informeller Interaktionen zwischen einer Vielzahl von Individuen, Gruppen und/oder Organisationen, die sich auf der Basis einer gemeinsamen kollektiven Identität, in politische und kulturelle Konflikte einbringen (Diani 1992). Durch öffentlichen Protest versuchen soziale Bewegungen gesellschaftliche Veränderungen zu erwirken oder auch zu verhindern (Roth/Rucht 2002). Ein wichtiges Beispiel für eine soziale Bewegung, die von Jugendlichen selbst ins Leben gerufen, von ihnen organisiert und getragen wird, ist *Fridays for Future* (FFF).

Fridays for Future basiert auf der Idee von Schulstreiks als einer Form zivilen Widerstands gegen die Normen des etablierten gesellschaftlichen Systems (Chenoweth 2021). Kinder protestieren hier vor allem gegen Regierungen, die die Auswirkungen des Klimawandels für zukünftige Generationen nicht ausreichend berücksichtigen. Im Jahr 2018 initiierte die damals 15-jährige Greta Thunberg aus Schweden den ersten Schulstreik, indem sie vor den schwedischen Wahlen jeden Tag – anstatt zur Schule zu gehen – vor dem Parlament saß und eine stärkere Berücksichtigung des Pariser Abkommens in Schwedens Politik forderte. Damit setzte sie den Grundstein für weitere Schulstreiks in vielen anderen Ländern und inspirierte Kinder und Jugendliche weltweit, sich der sozialen Bewegung anzuschließen (FFF 2022a). Heute fokussieren sich die Aktivist(inn)en in der Bewegung im Wesentlichen auf drei Ziele, nämlich:

⁵ Siehe hierzu den nachfolgenden Beitrag von Jonas Schubert.

(1) die Globale Erderwärmung unter 1,5 Grad Celsius zu halten (Pariser Abkommen);
 (2) Klimagerechtigkeit und Gleichheit zu schaffen;
 (3) wissenschaftliche Erkenntnisse in der Klimapolitik zu berücksichtigen (FFF 2019).
 Obwohl *Fridays for Future* eine noch sehr junge soziale Bewegung ist, gibt es bereits verschiedene Hinweise darauf, dass Kinder und Jugendliche damit Klimapolitik direkt und indirekt beeinflusst haben. Zum einen bilden Greta Thunberg, die bisher schon drei Mal für den Friedensnobelpreis nominiert worden ist (Kraemer 2021), ihre Reden und Beiträge in sozialen Netzwerken einen kollektiven Handlungsrahmen, der eine große Wirkung auf weitere Kinder und Jugendliche hat. Die Konstruktion von Diskurs- und Handlungsrahmen entsteht in einem wechselseitigen Dialog zwischen globaler und lokaler Ebene. Das angebotene FFF-Framing⁶ warnt vor irreversiblen und weitreichenden Klimawandelfolgen, kritisiert das Versagen politischer Entscheidungsträger:innen und betont die Handlungsmöglichkeiten der jungen Generation, die sich selbst oft bewusst für einen nachhaltigeren Lebens- und Konsumstil entscheidet. Dieses Framing ist als besonders wirksam analysiert worden (Sommer et al. 2019), insbesondere auch, weil FFF keine radikalen Ziele formulieren, sondern ihre Forderungen auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen und die Staaten ermahnen, das Pariser 1,5 Grad Klimaziel umzusetzen, welches von den Regierungen selbst verabschiedet worden ist. Damit kann die FFF-Bewegung als wichtiger Mobilisierungsagent verstanden werden, der weltweit Resonanz findet (Díaz-Pérez 2021). Die auf der Website von *Fridays for Future* veröffentlichte Statistik zeigt, dass – basierend auf den Ideen für Klimagerechtigkeit von ursprünglich nur einer streikenden Aktivistin – eine breite, weltweite Bewegung von inzwischen 16 Millionen Streikenden in 139.000 Demonstrationen, 8500 Städten und 218 Ländern entstanden ist (FFF 2022b).

Des Weiteren haben die Beteiligten über die Strategien zivilen Widerstands, symbolische Aktionen und öffentliche Auftritte großes Aufsehen erregt, das zu mehr Aufklärung und Bewusstseinsbildung innerhalb und außerhalb der Bewegung geführt hat. Damit ist nicht nur die FFF-Bewegung weltweit gewachsen, sondern hat auch die öffentliche Meinung geprägt: „[...] in the movement's first full year of existence, their protests have already changed the global discourse on the planet's most pressing problem.“ (Braw 2019). Mit diesem Einfluss auf den öffentlichen Diskurs ist zu erwarten, dass sich Präferenzen in der Bevölkerung hinsichtlich des Klimawandels ändern (Dolsak/Prakash 2019). Somit könnten potenziell Wähler:innen aller Altersgruppen andere Wahlentscheidungen treffen, die solche Entscheidungsträger:innen ins Amt

6 Allgemein zu Framing-Prozessen: Benford/Snow 2000.

bringen, welche die Klimakrise schneller und weitreichender adressieren. Obwohl bis heute ein direkter kausaler Zusammenhang zwischen dem Protest der FFF-Aktivist:innen und konkretem staatlichen Politikwandel noch nicht nachgewiesen werden konnte, gibt es Hinweise darauf, dass gewählte Vertreter:innen zumindest einen erhöhten Druck verspüren, schneller und effektiver zu handeln. So sagte Angela Merkel in einem Interview über die Aktivitäten Thunbergs und *Fridays for Future*: „Sie haben uns sicherlich zur Beschleunigung getrieben“, und sie bestätigte, dass das Protestverhalten der jungen Menschen Politiker:innen „[...] dazu gebracht [hat], entschlossener an die Sache heranzugehen“ (Möthe/Rothenberg 2019).

4.2 GERICHTSVERFAHREN

In den vergangenen Jahren haben Kinder zunehmend in Gerichtsverfahren auf die Gewährleistung ihrer Rechte im Kontext des Klimawandels verwiesen. In verschiedenen Verfahren gegen Staaten oder auch gegen die Europäische Union treten Kinder als Kläger:innen auf, die von Regierungen den Schutz zukünftiger Generationen durch eine stärkere Reduzierung von Treibhausgasen einfordern.

Eine der ersten Klagen in diesem Zusammenhang ist von 21 jungen Menschen, unterstützt von der Nichtregierungsorganisation *Our Children's Trust*, in den Vereinigten Staaten von Amerika beim *District Court of Oregon* vorgebracht worden. In diesem Fall, bekannt als *Juliana et al. v. USA*, behaupten die Kläger:innen, dass die US-Regierung seit Jahren aktiv zu den Ursachen des Klimawandels beiträgt und damit verfassungsrechtlich verankerte Rechte der jüngsten Generation, darunter die Rechte auf Leben, Freiheit und Eigentum verletzt, sowie gemeinsame Güter nicht ausreichend schützt. Die Regierung der Vereinigten Staaten und einige Energieunternehmen versuchten mehrfach, die Klage abweisen zu lassen. Im Jahr 2016 formulierte die Richterin Ann Aiken des *Federal District Court of Oregon* eine wegweisende juristische Erklärung, in der sie feststellte: „I have no doubt that the right to a climate system capable of sustaining human life is fundamental to a free and ordered society“ (*Juliana et al. v. USA* 2016: 32). Damit benennt sie ein grundlegendes Recht auf ein funktionierendes Klimasystem.

Seitdem versuchte die Regierung der Vereinigten Staaten über verschiedene Anträge beim Gericht erneut, die Klage abweisen oder vorübergehend aussetzen zu lassen. Im Januar 2020 entschied der *Ninth Circuit Court of Appeals*, dass die Klage abgewiesen wird, und verweigerte auch eine weitere Anhörung. Derzeit arbeiten die Klagen an einem Änderungsantrag, der momentan noch anhängig ist (Urgenda 2022a).

Auf der Ebene der Europäischen Union haben im Jahr 2018 zehn Familien – ein-

schließlich Kindern – aus Portugal, Deutschland, Frankreich, Italien, Rumänien, Kenia, Fidschi und ein samischer Jugendverband aus Schweden im sogenannten *People's Climate Case* den Schutz ihrer Grundrechte vor dem Europäischen Gericht (EuG) eingeklagt. Die Kläger(innen) versuchten, das Europäische Parlament und den Rat der EU zu einer Verschärfung der Klimaziele zu verpflichten und argumentierten, dass die vorgesehene Reduzierung von Treibhausgasen um 40 % (ausgehend vom Wert im Jahr 1990) bis 2030 nicht mit der *EU Charter on Fundamental Rights* kompatibel ist (People's Climate Case 2018). Vor dem Hintergrund gefährlicher Klimawandelfolgen könne die EU das Recht auf Leben, Gesundheit, Beschäftigung und Eigentum nicht mehr gewährleisten. Das EuG wies die Klage im Jahr 2019 und im Jahr 2021 aus prozeduralen Gründen ab (Urgenda 2022b).

In Deutschland hat das Bundesverfassungsgericht im März 2021 eine Grundsatzentscheidung für den Schutz zukünftiger Generationen getroffen. Es entschied, dass das im Jahr 2019 verabschiedete deutsche Klimaschutzgesetz, welches eine Treibhausgasreduktion von 55 % bis 2030 vorsah, teilweise mit den Grundrechten unvereinbar ist. Das verfassungskonforme Klimaschutzziel wurde den Vorgaben des Pariser Abkommens angeglichen und sieht somit vor, die globale Erwärmung auf deutlich unter 2 Grad Celsius und möglichst auf 1,5 Grad gegenüber dem vorindustriellen Niveau zu halten. Wenn Treibhausgase bis 2030 nur um 55 % reduziert werden, entsteht danach ein enormer Handlungsdruck für jüngere Generationen, dem Pariser Ziel, und damit den Regelungen der deutschen Verfassung, noch gerecht zu werden. Das Bundesverfassungsgericht argumentiert, dass von diesem erheblichen Druck zur Reduktion von Emissionen letztlich alle Bereiche des menschlichen Lebens betroffen sein werden, was mit Einschränkungen konkreter Freiheiten einhergeht. Vor diesem Hintergrund verpflichtete das Gericht den Gesetzgeber weitreichendere Maßnahmen zu treffen und die Treibhausgasreduktion nach 2030 zu regeln (Bundesverfassungsgericht 2021).

Innerhalb einer Woche nach Bekanntwerden dieser Entscheidung erhöhte die deutsche Bundesregierung ihr Emissionsreduktionsziel von 55 % auf 65 % bis 2030 (verglichen mit dem Stand von 1990) – und weitere Veränderungen im deutschen Klimaschutzgesetz werden folgen (Urgenda 2022c).

Dieser erfolgreiche Fall eines Gerichtsverfahrens im Klimabereich ist von verschiedenen Umwelt- und Jugendorganisationen initiiert und unterstützt worden. Dazu zählen GermanWatch, Greenpeace, aber auch die *Fridays for Future*-Bewegung. Damit wird deutlich, inwiefern ein kinder- und menschenrechtsbasierter Ansatz zu einem konkreten Politikwandel im Klimabereich führen kann und junge Menschen diesen

aktiv einfordern und unterstützen. Das Beispiel unterstreicht auch die Verbindung von sozialer Mobilisierung auf der Grundlage der Ziele des Pariser Abkommens (wie u. a. von *Fridays for Future* eingefordert) und einer konkreten Realisierung dieser Ziele durch rechtliche Schritte (u.a. durch *Fridays for Future* unterstützt). Bedeutsam ist auch, dass das Bundesverfassungsgericht hier ein Urteil zum Schutz zukünftiger Generationen getroffen hat und damit ein konkretes Anliegen von Kindern und Jugendlichen, nämlich mehr Klimagerechtigkeit, juristisch aufgegriffen und gestärkt hat.

4.3 PARTIZIPATION IN KLIMAPOLITISCHEN ENTSCHEIDUNGSPROZESSEN

Wie Recht und Gerechtigkeit für Kinder und künftige Generationen vor dem Hintergrund der Klimawandelfolgen realisiert werden können, ist eine entscheidende Frage der Politikgestaltung heute und in Zukunft. Dabei gibt es inzwischen bereits interessante Ansätze zur Förderung intergenerationeller Gerechtigkeit. Beispielsweise haben Länder wie Israel und Ungarn, oder auf subnationaler Ebene auch Wales, Beauftragte für zukünftige Generationen, die Entscheidungen öffentlicher Gremien oder des Parlaments dahingehend überprüfen, ob sie nachhaltig sind und folgende Generationen nicht ungleich belasten (Ambrusné 2010, UNICEF 2010). Wichtig ist jedoch, dass Kinder und Jugendliche selbst, als Vertreter der jüngeren Generation und entsprechend ihres Rechts auf Partizipation, eine noch viel entscheidendere Rolle in der Klima- und Nachhaltigkeitspolitik einnehmen.

Seit 2009 partizipieren zivilgesellschaftliche Jugendorganisationen (bekannt als YOUNGO; Youth + NGO) als offiziell anerkannte Beobachter bei den internationalen Klimaverhandlungen (YOUNGO 2022). Als eine „constituency“, also einem Zusammenschluss von zivilgesellschaftlichen Interessengruppen, kann YOUNGO schriftliche Eingaben machen, mit anderen Beobachtern und Staaten kooperieren und erhält offizielle Redezeit, um Forderungen direkt an die Staaten zu richten (UNFCCC 2022a).

Auf der jüngsten internationalen Klimakonferenz in Glasgow 2021 sind eine stärkere Partizipation von Kindern in der Klimapolitik und dafür geeignete Formate intensiv diskutiert worden. So trifft sich beispielsweise der Klimaminister der Niederlande mehrmals im Jahr mit Repräsentant:innen von Kindern und Jugendlichen, um deren Forderungen in die Politik der Regierung zu integrieren. Mexiko nimmt die Anliegen von Kindern in die offiziellen schriftlichen Einreichungen bei den internationalen Klimakonferenzen mit auf. Des Weiteren hat das Land Vertreter:innen von Kindern und Jugendlichen in seiner offiziellen Delegation bei den Klimaverhandlungen.

gen eingebunden (Delegierte der Niederlande und Mexikos auf der Veranstaltung „The Climate Crisis: A Child Rights Crisis“, Internationale Klimakonferenz 2021, Glasgow, UK, 11 November 2021).

Action for Climate Empowerment (ACE) ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Verhandlungsstrang der Vertragsstaaten der internationalen Klimakonferenz. ACE ist ein Fachbegriff, der erstmals in die VN-Klimarahmenkonvention von 1992 (Artikel 6) aufgenommen, aber auch im Pariser Klimaabkommen im Jahr 2015 (Artikel 12) wieder betont wurde. ACE beschreibt die Idee, dass alle Gesellschaftsmitglieder, insbesondere auch Kinder und Jugendliche, durch Bildung, Aufklärung, öffentliche Teilhabe, Zugang zu relevanten Informationen und internationale Kooperation an der nachhaltigen Gestaltung von Klimapolitik aktiv mitwirken (UNFCCC 2022b). Bei den Klimaverhandlungen in Glasgow im Jahr 2021 ist ACE vor dem Hintergrund eines menschenrechtsbasierten Ansatzes diskutiert worden, weil das Recht auf Information und Partizipation wichtige prozedurale Rechte für die Gestaltung gerechter Klimapolitik sind (OHCHR 2020). Expert:innen und Staatenvertreter:innen haben in diesem Zusammenhang vorgeschlagen, dass Bildung zum Klimawandel weltweit Bestandteil schulischer Curricula werden soll, um eine bedeutsame Partizipation von Kindern in der Klimapolitik zu ermöglichen. Die Notwendigkeit klimabezogener Bildung, Partizipationsmöglichkeiten und die Einrichtung einer Internationalen Kommission für Kinder und zukünftige Generationen sind auch Ziele, die in der *Declaration on Children, Youth and Climate Action* der Vereinten Nationen von 2019 verankert sind.

5. Schluss

Dieser Artikel hat den komplexen Zusammenhang zwischen Klimawandel und Kinderrechten näher beleuchtet. Das Hauptargument des Beitrags ist, dass Kinder als besonders vulnerable Gruppe in der Gesellschaft stärker von den Konsequenzen des Klimawandels betroffen sind und in Zukunft sein werden, und deswegen – im Sinne eines kinderrechtsbasierten Ansatzes – als aktive Rechtsträger:innen wahrgenommen werden sollten, die Klimapolitik nachhaltig mitgestalten.

Im Beitrag ist zunächst herausgestellt worden, inwiefern Klimawandelfolgen die in der VN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechte verletzen und einschränken können. Temperaturanstieg, Anstieg der Meeresspiegel, extreme Wetterereignisse und Veränderungen des Niederschlags haben weitreichende Auswirkungen auf menschliches Leben und führen unter anderem zum Verlust von Lebensraum und landwirtschaftlich

genutztem Land, aber auch zu Dürren, Schäden an Infrastruktur, wie Wohnhäusern, Schulen und Krankenhäusern, oder einer erhöhten Gefahr der Übertragung von Krankheiten. Diese Folgen sind für Kinder besonders bedrohlich, weil sie sich noch in der physischen und psychischen Entwicklung befinden. Sie können in extremen Fällen, beispielsweise bei schweren Unwettern oder Überflutungen, das Recht auf Leben oder auch das Recht auf eine Staatsangehörigkeit verletzen. Vorwiegend schränken klimatische Auswirkungen jedoch das Recht auf Gesundheit, Wasser, soziale Sicherheit, angemessene Lebensbedingungen, das Recht auf Bildung, Minderheitenschutz und Beteiligung am kulturellen Leben ein (OHCHR 2009, Schapper/Lederer 2014).

Auf der anderen Seite kann auch Klimapolitik Kinderrechte beeinträchtigen, insbesondere dann, wenn Familien Zugang zu Wasser, Land oder ihre Unterkunft verlieren. Auch kann in schweren Fällen, etwa bei gewaltsam durchgeführten Umsiedlungen, das Recht auf Leben verletzt werden (Human Rights Watch 2012, Schapper 2021). Hauptsächlich sind es jedoch wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, die durch Umsiedlungen nicht mehr oder nur noch begrenzt gewährleistet werden können (Schapper/Lederer 2014). Auch der Druck, Treibhausgasemissionen erheblich zu verringern, kann in Zukunft zur Einschränkung verschiedener Freiheiten führen und zu intergenerationeller Ungerechtigkeit beitragen (Bundesverfassungsgericht 2021).

Seit dem Jahr 2008 haben sich vorwiegend der VN-Menschenrechtsrat und UNICEF mit einer Analyse des Zusammenhangs zwischen Klimawandel und Kinderrechten beschäftigt. UNICEF hat neben verschiedenen analytischen Studien auch technische Kooperationsprogramme ins Leben gerufen, um Kinderrechte im Kontext des Klimawandels in Entwicklungsländern zu gewährleisten. Die Vereinten Nationen haben nach Konsultationen mit jungen Menschen im Jahr 2019 die *Declaration on Children, Youth and Climate Action* verabschiedet. Darin wird das Recht des Kindes auf eine saubere, gesunde und nachhaltige Umwelt betont und die Partizipation von Kindern in der Gestaltung klimapolitischer Programme eingefordert.

Kinder und Jugendliche gestalten bereits heute Klimapolitik aktiv mit. Sie haben soziale Bewegungen wie *Fridays for Future* ins Leben gerufen, initiieren und beteiligen sich an Gerichtsverfahren gegen Staaten, deren klimapolitische Maßnahmen nicht weit genug greifen, und sie bringen sich als Beobachter:innen oder Delegationsmitglieder in die internationalen Klimaverhandlungen ein. In diesen drei Funktionen machen junge Menschen deutlich, dass sie für eine nachhaltigere und – zukünftigen Generationen gegenüber – gerechtere Klimapolitik stehen. Vor diesem Hintergrund wird eine wichtige Aufgabe heute und in Zukunft sein, neue und innovative politische

Formate zu finden, die Kindern und Jugendlichen noch stärkere Beteiligungsmöglichkeiten einräumen. Der Kinderrechtskonvention und dem *Glasgow Climate Pact* entsprechend sollten Kinder auf allen Ebenen, lokal, national und global sowie in verschiedenen Kooperationspartnerschaften an der Gestaltung von Klimapolitik beteiligt sein. Integration von Klimabildung in schulische Curricula, Vertretungen von Kindern und Jugendlichen in Parlamenten, oder eine kritische Überprüfung von klimapolitischen Entscheidungen durch Nachhaltigkeitskommissionen, in denen junge Menschen mitentscheiden, sind Beispiele dafür. Dieser Beitrag soll auch dazu anregen, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen über neue Partizipationsformen nachzudenken, die sie ermächtigen, Klimawandel und Klimakrise mit nachhaltiger und gerechter Politik entgegenzutreten.

Literatur

- Ambrusné, Éva T. (2010): The Parliamentary Commissioner for Future Generations of Hungary and his Impact. In: *Intergenerational Justice Review*, Vol. 10, No. 1, 18-24.
- Atapattu, Sumudu/Schapper, Andrea (2019): *Human Rights and the Environment: Key Issues*. London: Routledge.
- Benford, Robert/Snow, David (2000): Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. In: *Annual Review of Sociology*, Vol. 26, No. 1, 611-639.
- Bowen, Glenn (2009): Document Analysis as a Qualitative Research Method. In: *Qualitative Research Journal*, Vol. 9, No. 2, 27-40.
- BpB (2021): Jahrhunderthochwasser 2021 in Deutschland; <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/337277/jahrhunderthochwasser-2021-in-deutschland/>
- Braw, Elisabeth (2019): Fridays for Future took foreign policy out of the hands of bureaucrats and officials in 2019. Next year, Greta Thunberg's movement could go further. In: *Foreign Policy*, 30. Dezember 2019; <https://foreignpolicy.com/2019/12/30/fridays-for-future-foreign-policy-bureaucrats-officials-2019-greta-thunberg/>
- Bundesverfassungsgericht (2021): Verfassungsbeschwerden gegen das Klimaschutzgesetz teilweise erfolgreich; <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2021/bvg21-031.html>
- CERI (2022): Declaration on Children, Youth and Climate Action; <https://www.childrenenvironment.org/declaration-children-youth-climate-action>
- Chenoweth, Erica (2021): *Civil Resistance: What Everyone Needs to Know*. Oxford: Oxford University Press.
- Childrightsenvironment (2022): United for Childrens' Environmental Rights; <https://childrightsenvironment.org/>
- Diani, Mario (1992): The Concept of Social Movement. In: *The Sociological Review*, Vol. 40, No.1, 1-25.
- Díaz-Pérez, Silvia/Soler-i-Martí, Roger/Ferrer-Fons, Mariona (2021): From the global myth to local

- mobilization: Creation and resonance of Greta Thunberg's frame. In: *Comunicar*, Vol. 29, No. 68, 35-45.
- Dolsak, Nives/Aseem Prakash (2019): Climate Strikes: What They Accomplish And How They Could Have More Impact. In: *Forbes*, 14. September 2019.
- FFF (Fridays for Future) (2019): Our demands: Declaration of Lausanne; <https://fridaysforfuture.org/what-we-do/our-demands/>
- FFF (2022a): Who We are: Friday For Future; <https://fridaysforfuture.org/what-we-do/who-we-are/>
- FFF (2022b): Strike Statistics; <https://fridaysforfuture.org/what-we-do/strike-statistics/>
- Human Rights Council (2008): Human rights and climate change. Resolution 7/23; https://ap.ohchr.org/documents/E/HRC/resolutions/A_HRC_RES_7_23.pdf
- Human Rights Council (2017): Analytical study on the relationship between climate change and the full and effective enjoyment of the rights of the child; <https://digitallibrary.un.org/record/1298393?ln=en>
- Human Rights Watch (2012): *What Will Happen if Hunger Comes? Abuses Against the Indigenous Peoples of Ethiopia's Lower Omo Valley*. New York: Human Rights Watch.
- Juliana v. USA (2016): United States District Court, For the District of Oregon, D.C. No. 6:15-cv-1517-TC, Judge Aiken, Opinion and Order; <https://static1.squarespace.com/static/571d109b-04426270152febe0/t/5824e85e6a49638292ddd1c9/1478813795912/Order+MTD.Aiken.pdf>
- Kawulich, Barbara (2005): Participant Observation as a Data Collection Method. In: *Forum Qualitative Social Research*, Vol. 6, No. 2, 43.
- Kraemer, Daniel (2021): Greta Thunberg: Who is the climate campaigner and what are her aims? <https://www.bbc.com/news/world-europe-49918719>
- KRK 1989: Konvention über die Rechte des Kindes; abrufbar unter: <https://www.unicef.de>
- Limon, Marc (2009): Human Rights and Climate Change: Constructing a Case for Political Action. In: *Harvard Environmental Law Review*, Vol. 33, 439-467.
- Malé Declaration (2007): Malé Declaration on the Human Dimension of Climate Change; http://www.ciel.org/Publications/Male_Declaration_Nov07.pdf
- Möthe, Alexander/Rothenberg, Christian (2019): Trump, AKK, CO2: Das waren die wichtigsten Themen auf Merkels Sommerpressekonferenz. In: *Handelsblatt*, 19. Juli 2019.
- O'Hare, Paul/White, Iain (2018): Beyond 'just' flood risk management: the potential for – and limits to – alleviating flood disadvantage. In: *Regional Environmental Change*, Vol. 18, No. 2, 385-396.
- OHCHR (2009): Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Relationship between Climate Change and Human Rights, Human Rights Council, A/HRC/10/61, 15 January 2009.
- OHCHR (2020): The case for a rights-based approach to Action for Climate Empowerment; https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/OHCHR_ILO_UNWomen_UNESCO_UNEP_ECLAC_UNICEF_UNECE_Submission_ACE.pdf
- Orellana, Marcos A./Johl, Alyssa (2013): *Climate Change and Human Rights: A Primer*. Washington/ Geneva: The Center for Environmental Law (CIEL).
- People's Climate Case 2018: Aktuelles; <https://peoplesclimatecase.caneurope.org/de/>
- Roth, Roland/Rucht, Dieter (2002): Neue Soziale Bewegungen. In: Greiffenhagen, Martin/Greiffenhagen, Sylvia (Hrsg.): *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 296-303.

- Schapper, Andrea (2020): From the Local to the Global: Learning About the Adverse Human Rights Effects of Climate Policies. In: *Environmental Politics*, Vol. 29, No. 4, 628-648.
- Schapper, Andrea (2021): Climate Justice Concerns and Human Rights Trade-Offs in Ethiopia's Green Economy Transition: The Case of Gibe III. In: *European Journal of Development Research*, Vol. 33, No. 6, 1952-1972.
- Schapper, Andrea/Lederer, Markus (2014): Introduction. Climate Change and Human Rights: Mapping Institutional Inter-linkages. In: *Cambridge Review of International Affairs*, Vol. 27, No. 4, 666-679.
- Sommer, Moritz/Rucht, Dieter/Haunss, Sebastian/Zajak, Sabrina (2019): *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*, Working Paper. Berlin: Institut für Protest- und Bewegungsforschung.
- UNFCCC (2022a): Admitted NGOs; <https://unfccc.int/process-and-meetings/conferences/side-events-and-exhibits/admitted-ngos#eq-2>
- UNFCCC (2022b): What is Action for Climate Empowerment? <https://unfccc.int/topics/education-youth/the-big-picture/what-is-action-for-climate-empowerment> (Zugriff: 21. Februar 2022).
- UNICEF Innocenti Research Centre (2008): Climate Change and Children: A Human Security Challenge; https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/climate_change.pdf
- UNICEF (2010): *A Brighter Tomorrow: Climate Change, Child Rights and Intergenerational Justice*. London: UNICEF UK.
- UNICEF (2015): *Unless We Act Now: The Impact of Climate Change on Children*. New York: UNICEF.
- UNICEF (2017): UNICEF's written submission to the study of the United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights on climate change and the full and effective enjoyment of the rights of the child, 6 January 2017. New York: UNICEF.
- UNICEF (2022a): Protecting Children in a Changing Climate; <https://www.unicef.org/uk/what-we-do/children-and-climate-change/>
- UNICEF (2022b): Managed Aquifer Recharge (MAR): Protecting Communities from Saline Intrusion of Groundwater in Coastal Areas of Bangladesh; <https://www.unicef.org/documents/managed-aquifer-recharge-mar-protecting-communities-saline-intrusion-groundwater-costal>
- UNICEF (2022c): Using GIS and Remote Sensing to Access Water in the Drought-Prone Areas of Ethiopia and Madagascar; <https://www.unicef.org/documents/using-gis-and-remote-sensing-access-water-drought-prone-areas-ethiopia-and-madagascar>
- UNICEF (2022d): Action on the climate crisis; <https://www.unicef.org/climate-action>
- Urgenda (2022a): United States; <https://www.urgenda.nl/en/themas/climate-case/global-climate-litigation/#usa>
- Urgenda (2022b): European Union; <https://www.urgenda.nl/en/themas/climate-case/global-climate-litigation/#europe>
- Urgenda (2022c): Germany; <https://www.urgenda.nl/en/themas/climate-case/global-climate-litigation/#germany>
- VN Deklaration über die Rechte indigener Völker (2007): Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker; <http://www.humanitaeres-voelkerrecht.de/ERiV.pdf>
- VN Erklärung über das Recht auf Entwicklung (1986): Erklärung über das Recht auf Entwicklung, Resolution 41/128 der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 4. Dezember 1986; <https://www.unesco-phil.uni-bremen.de/dokumente/UNO/Recht%20auf%20Entwicklung.htm>.

VN Sozialpakt (1966): Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966; https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICESCR/ICESCR_Pakt.pdf

VN Zivilpakt (1966): Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte. <https://www.zivilpakt.de/internationaler-pakt-ueber-buergerliche-und-politische-rechte-355/>

YOUNGO (2022): YOUNGO: Children and Youth Constituency to United Nations Framework Convention on Climate Change; <http://www.youngo.uno/>
Der Zugriff auf die angeführten Webseiten erfolgte im Februar 2022.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2453>

Jonas Schubert

Ein Update für die UN-Kinderrechtskonvention?

KINDERRECHTLICHE ANSÄTZE FÜR DIE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER GLOBALEN UMWELTKRISE

Zusammenfassung

Der Zusammenhang zwischen Umwelt- und Menschenrechtsschutz erhält zurzeit viel Aufmerksamkeit in Menschenrechtsdebatten. Sowohl die globale Umweltkrise als auch fortschrittliche Entwicklungen im internationalen Recht sind wichtige Triebfedern für diesen Trend. Kinder sind von den negativen Auswirkungen der Umweltverschmutzung, des Klimawandels und anderen Formen der Umweltzerstörung besonders betroffen. Deshalb sollte die UN-Kinderrechtskonvention bei der Stärkung von Menschenrechtsansätzen im Umweltschutz ein relevanter normativer Bezugspunkt sein.

Abstract

The interrelation between human rights and the environment has recently become increasingly topical. Both the global environmental crisis and developments in international human rights law are key drivers behind this trend. Children shoulder a disproportionate share of the burden of pollution, climate change and other destructions of environment. Therefore, the Convention on the Rights of the Child should be an important normative reference point in efforts to strengthen human rights approaches to environmental protection.

1. Einleitung

Die Zusammenführung von Menschenrechts- und Umweltschutz gehört zu den sich besonders dynamisch entwickelnden Bereichen des internationalen Rechts (Atapattu/Schapper 2019: 19) und die Anerkennung des Menschenrechts auf eine gesunde Umwelt durch den Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen am 8. Oktober 2021 stellt in dieser Hinsicht einen vorläufigen Höhepunkt dar.¹

Die Einsicht, dass Umweltverschmutzung und andere Formen der Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen negative Folgen für die Verwirklichung der

¹ Resolution 48/13. Die Anerkennung des Menschenrechts durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen steht noch aus.

Menschenrechte haben können, ist dabei gar nicht so neu. Schon die Erklärung der Stockholm-Konferenz über die menschliche Umwelt von 1972 formulierte einen menschrechtlichen Anspruch auf ein Mindestmaß an Umweltqualität² (UN 1973). Die Stockholm-Erklärung erwies sich als Katalysator für die Verankerung von eigenständigen Umweltrechten in nationalen Verfassungen und einigen regionalen Menschenrechtssystemen (Boyd 2012, Shelton 1991). Das Völkerrecht schlug ursprünglich eine andere Richtung ein. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 enthält keinerlei Bezüge zu der Herausforderung „Umweltschutz“. Die moderne Umweltbewegung und das mit ihr einsetzende Umweltrecht sind Kinder der 1960er und 1970er Jahre (Radkau 2011). Auch die beiden Pakte über bürgerliche und politische und wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966 gingen auf Umweltprobleme noch nicht „wahrnehmbar“ ein.³ Bis heute ist die relativ junge UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) derjenige globale Menschenrechtsvertrag geblieben, der Umweltherausforderungen am eindeutigsten benennt, und zwar im Kontext der Rechte auf Gesundheit und Bildung. Die Menschenrechtsausschüsse der Vereinten Nationen haben den Mangel an expliziten umweltrechtlichen Bestimmungen dadurch kompensiert, dass sie bereits anerkannte Menschenrechte im Umweltkontext zur Anwendung bringen (Knox/Pejan 2018). Es ist die Konsolidierung dieser Bemühungen, die in den letzten Jahren Schwung in die Debatte über den Zusammenhang zwischen Umwelt- und Menschenrechtsschutz auf globaler Ebene gebracht hat.⁴ Mit der Anerkennung des Menschenrechts auf eine gesunde Umwelt eröffnen sich nun neue Perspektiven. Gleichzeitig zeigt auch das internationale Umweltrecht eine gewisse Offenheit für die stärkere Einbeziehung menschenrechtlicher Normen.

Im „Windschatten“ dieser Entwicklungen hat die kinderrechtliche Diskussion über die Implikationen verschiedener Umweltkrisen ebenfalls an Fahrt aufgenommen. Neben den Impulsen, die aus dem generellen Umweltrechtsdiskurs stammen, nimmt der UN-Kinderrechtsausschuss darin eine wichtige Rolle ein. Im Juni 2021 entschloss sich der Ausschuss dazu, eine neue „Allgemeine Bemerkung“ (Nr. 26) zur Kinderrechtskonvention zu entwickeln, die Vertragsstaaten bei der Umsetzung der Kinderrechte in der Umwelt- und insbesondere der Klimapolitik anleiten soll. Der vorliegen-

2 Siehe Grundsatz 1.

3 Der Sozialpakt erwähnt immerhin den Zusammenhang zwischen dem Recht auf Gesundheit und der „Verbesserung aller Aspekte der Umwelt- und Arbeitshygiene“.

4 Die ökologische Auslegung anerkannter Menschenrechte ist eine rechtliche Entwicklung, die sich auch auf regionaler und nationaler Ebene vollzogen hat (HRC 2018a). Die verschiedenen Rechtssysteme nehmen häufig wechselseitig aufeinander Bezug (Boyle 2012: 614, Boyd 2011: 112).

de Artikel hat das Ziel, relevante inhaltliche Debatten vorzustellen, in denen sich die zukünftige Allgemeine Bemerkung verorten muss. Er orientiert sich dabei an gängigen Ansätzen, die Menschenrechten jeweils eine spezifische Rolle im Umweltschutz zuweisen. Zunächst sollen einige Aspekte angesprochen werden, die das Verhältnis von Umwelt- und Menschenrechtsschutz auf grundsätzliche Weise prägen.

2. Der Zusammenhang zwischen Umwelt- und Menschenrechtsschutz

Wer die Schnittmengen zwischen Umwelt- und Menschenrechtsschutz sucht, sollte nicht übersehen, dass sich beide Felder in einer Reihe von wichtigen Punkten unterscheiden.

Menschenrechte – auch die auf die Umwelt bezogenen – beschäftigen sich hauptsächlich mit „*existing individuals within a given society*“ (Shelton 1991: 111). Sie beruhen insofern auf einem relativ begrenzten Konzept von Gerechtigkeit, als sie anthropozentrisch ausgerichtet sind und sich auf die heutige Generation beziehen. Die Ziele des Umweltschutzes sind dagegen weiter gefasst. Shelton (2001: 189) verdeutlicht den Sachverhalt mithilfe der folgenden begrifflichen Unterscheidung: Umweltgerechtigkeit verbindet die in den Menschenrechten enthaltene Idee der „intra-generationellen“ mit jener der „inter-generationellen“ und „inter-species“ Gerechtigkeit.⁵ Inter-generationelle Gerechtigkeit weitet die Vorstellung von Rechten (oder Bedürfnissen) und Pflichten über heutige auf zukünftige Generationen aus. Sie spiegelt die Tatsache wider, dass der Mensch einerseits ein Teil der Natur ist und sein Überleben von ihr abhängt. Andererseits trägt sie der Fähigkeit des Menschen Rechnung, die Umwelt stark oder irreversibel zu verändern (Anton/Shelton 2011: 130). Deshalb fordert das Konzept der nachhaltigen Entwicklung, zu dem der Grundsatz intertemporaler Gerechtigkeit gehört, die Bedürfnisse der Gegenwart zu erfüllen, ohne dabei zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können (Weltkommission für Umwelt und Entwicklung 1987).

Das Konzept der „inter-species“ Gerechtigkeit beinhaltet, dass die natürliche Umwelt einen intrinsischen Wert hat, das heißt unabhängig von ihrem Nutzen für das menschliche Wohlbefinden als schützenswert zu betrachten ist (Taylor 1986, 1998). Obwohl auch das (internationale) Umweltrecht im Allgemeinen einen instrumentellen Ansatz verfolgt (Handl 2020), beziehen einige Dokumente, zu denen das Übereinkommen über die biologische Vielfalt (UN 1992) oder die Weltcharta für die

⁵ In beiden Bereichen spielen natürlich auch Fragen der globalen Gerechtigkeit eine Rolle.

Natur (GA 1982) zählen, „ökozentrische“ Perspektiven mit ein (Atapattu/Schapper 2019: 34, Sands/Peel 2018).

Angesichts der weitreichenden Ziele des Umweltschutzes stoßen Initiativen, die Umweltbelange in das Menschenrechtskonzept integrieren wollen, durchaus auf Skepsis, und zwar insbesondere dann, wenn es um nichtmenschliche Interessen geht (Shelton 1991). Taylor (1998: 314) weist darauf hin, dass die Theorie der Menschenrechte für Umweltprobleme sogar lange Zeit blind gewesen sei. Das Recht der Menschenrechte verdankt seine Existenz Bedrohungen der Menschenwürde, die in erster Linie von staatlichen Akteuren ausgehen, was im Umweltkontext nicht der Fall ist (Weston 1984, Shelton 2006, Boyle 2007). Darüber hinaus haben Auswirkungen von Umweltschäden neben einer individuellen auch eine unübersehbare kollektive Dimension, eine größere geografische Reichweite im Vergleich zu vielen anderen Menschenrechtsverletzungen und eine zeitliche Komponente, die einen starken Fokus auf Risiken nahelegen (Atapattu 2002: 71, Francioni 2010). Aus der Perspektive des Umweltschutzes kann der Menschenrechtsansatz als weitere Instrumentalisierung des Umweltrechts zum Zwecke der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse verstanden werden, die aber häufig ursächlich für Umweltprobleme sind (Nickel 1993, Taylor 1998, Boyle 2007). Die Einstufung des Umweltschutzes als eigenständiges Ziel scheint insbesondere dann gerechtfertigt, wenn Menschenrechte mit den Rechten anderer Arten oder den Interessen künftiger Generationen kollidieren (Shelton 1991).

Die Unterschiede zwischen Umwelt- und Menschenrechtsschutz gehen über normativ-konzeptionellen Fragen hinaus und drücken sich in separaten Regelwerken und institutionellen Arrangements aus. Grundsätzlich konzentrieren sich die Bestimmungen von Umweltverträgen darauf, Schäden an der Umwelt zu verhindern oder zu reduzieren. Das Pariser Klimaabkommen (UN 2015) ist dafür ein gutes Beispiel: Um gefährlichen Klimawandel zu vermeiden, soll die globale Erderwärmung auf deutlich unter 2 Grad Celsius gehalten und Anstrengungen unternommen werden, den Temperaturanstieg auf 1,5 Grad Celsius zu begrenzen. Auch wichtige Grundsätze des internationalen Umweltrechts wie das Vorsorge- oder das Do-no-harm-Prinzip spiegeln diesen Fokus wider (Osofsky 2005: 78-79). Die mit Umweltproblemen verbundenen Auswirkungen auf den Menschen spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle, werden in der Regel aber nicht direkt zum Gegenstand umweltrechtlicher Instrumente (Boyle 2012). Umweltverträge regeln in erster Linie Beziehungen zwischen Staaten und nicht das Verhältnis des Staats zu seinen Bürgern (Atapattu/Schapper 2019). Außerdem greift das internationale Umweltrecht nicht in die nationale Sou-

veränität ein, es sei denn, Umweltprobleme haben eine grenzüberschreitende oder globale Dimension (Sands/Peel 2018, Brice 1995).

Neben den hier skizzierten Unterschieden gibt es jedoch Gemeinsamkeiten zwischen Umweltschutz und Menschenrechtsschutz, die zu Annäherungsversuchen auf beiden Seiten geführt haben. Wer sich auf die Einsicht „zurückbesinnt“, dass die menschliche Existenz von der natürlichen Umwelt abhängt und mit ihr in vielerlei Hinsicht verwoben ist, kann darüber nicht sonderlich erstaunt sein (UN 1982). Expertengremien wie der Weltklima- und der Biodiversitätsrat, das Umweltprogramm und die Weltgesundheitsorganisation der Vereinten Nationen berichten regelmäßig und mit wachsender Sorge über das Ausmaß der globalen Umweltverschmutzung, des Klimawandels, des Verlusts der biologischen Vielfalt und die Überschreitung wichtiger planetarischer Grenzen. Menschengemachte Umweltprobleme stellen eine Bedrohung für alle Lebewesen auf der Erde dar, einschließlich des Menschen (IPBES 2019, IPCC 2014, 2018, 2022, UNEP 2019). Vor diesem Hintergrund wäre es kaum nachzuvollziehen, wenn das Konzept der Menschenrechte nichts zur Umweltkrise zu sagen hätte. Ganz allgemein betrachtet lenkt der Menschenrechtsansatz die Aufmerksamkeit auf Risiken für grundlegende menschliche Bedürfnisse und Freiheiten, die aus Umweltproblemen resultieren, sowie auf die besondere Betroffenheit marginalisierter und schutzbedürftiger Bevölkerungsgruppen (Rodriguez-Rivera 2001, Boyle 2012, Nickel 1993). Gleichzeitig bieten die Menschenrechte ein nützliches Instrumentarium und eine kraftvolle Sprache, um sich für effektiven Umweltschutz einzusetzen (Gearty 2010, Stammers 2009, Alston 1984). Die akademische Literatur unterscheidet häufig zwischen vier Ansätzen, die das Verhältnis zwischen Menschenrechts- und Umweltschutz prägen:

1) die Reformulierung und Erweiterung ausgewählter Menschenrechte für die Zwecke des Umweltschutzes; 2) die Anwendung eines breiten Spektrums von bestehenden Menschenrechten auf den Umweltkontext.⁶ 3) die Anerkennung des Rechts auf eine bestimmte Umweltqualität; und 4) den Ausgleich von Umweltrechten und Umweltpflichten (Boyle 2012, Atapattu/Schapper 2019, Knox/Pejan 2018, Shelton 2001, 2006). Alle Ansätze finden sich zu einem gewissen Grad im internationalen Recht wieder (Shelton 1991: 105). Außerdem stehen sie konzeptionell und praktisch in enger Wechselbeziehung zueinander.

⁶ Dieser Ansatz wird auch als „Greening“ von Menschenrechten bezeichnet, weil es sich um Rechte handelt, die eigentlich allgemeinere Ziele verfolgen.

3. Menschenrechte und das internationale Umweltrecht

In normativer Hinsicht lässt sich der Begriff *Umweltrechte* wohl am direktesten auf solche Standards anwenden, die das internationale Umweltrecht in den letzten vier Jahrzehnten entwickelt hat (Shelton 1991: 105, 117 und 1992: 91, Rodriguez-Rivera 2001). Es handelt sich in erster Linie um Beteiligungs- und Empowermentrechte, die den Zielen des Umweltschutzes dienen (Shelton 2001, 2006: 130). Obwohl theoretisch betrachtet eine Reihe von Rechten in diese Kategorie fallen,⁷ konzentriert sich das Umweltrecht eindeutig auf verfahrensbezogene Rechte wie den Zugang zu Informationen, die Beteiligung der Öffentlichkeit an Entscheidungsverfahren und den Zugang zu Gerichten. Als wichtige Quelle dieser Umweltrechte gilt Grundsatz 10 der Erklärung zur Rio-Konferenz über Umwelt und Entwicklung⁸ (UNCED 1993). Viele seit den 1990er Jahren verabschiedeten Umweltinstrumente enthalten mehr oder weniger stark ausgeprägte Formen von Verfahrensrechten (Anton/Shelton 2011: 395). Die Aarhus-Konvention – das Übereinkommen der UNECE über den Zugang zu Informationen, die Öffentlichkeitsbeteiligung an Entscheidungsverfahren und den Zugang zu Gerichten in Umweltangelegenheiten – hat in dieser Hinsicht Maßstäbe gesetzt, weil es detaillierte verfahrensrechtliche Verpflichtungen enthält⁹ (UNECE 1998, Boyle 2012). Die Konvention könnte als ein „Hybrid“ aus Umwelt- und Menschenrechtsvertrag bezeichnet werden (Boyd 2012: 87). Sie befasst sich zwar mit Umweltfragen, regelt aber nicht die Beziehungen zwischen Staaten, sondern zwischen Staaten und ihren Bürgern (Boyle 2012). Einschränkend sollte man hinzufügen, dass weder Grundsatz 10 der Erklärung von Rio noch die Aarhus-Konvention menschenrechtlich (aus)formuliert, sondern lediglich menschenrechtlich ausgerichtet sind (Atapattu/Schapper 2019: 120, HRC 2012). Das erst im Jahr 2021 in Kraft getretene *Escazú*-Abkommen (ECLAC 2018), ein nach dem Vorbild der Aarhus-Konvention entwerfener Vertrag für Lateinamerika und die Karibik, stellt insofern einen beachtlichen Fortschritt dar. Es bezeichnet den Zugang zu Informationen, die Öffentlichkeitsbeteiligung und den Zugang zu Gerichten in Umweltangelegenheiten ausdrücklich als Rechte.

7 Etwa die Rechte auf Meinungsäußerungs-, Versammlungsfreiheit und Vereinigungsfreiheit und Bildung sowie die Rechte von Menschenrechtsverteidiger*innen.

8 Obwohl Verträge sowohl im Umweltrecht als auch im Menschenrecht die wichtigste Rechtsquelle darstellen, spielt auch Soft Law in beiden Bereichen eine bedeutsame Rolle. Dazu gehören im Umweltkontext insbesondere Erklärungen wie die zur Stockholm-Konferenz oder zur Rio-Konferenz über Umwelt und Entwicklung (Sands/Peel 2018: 168-171 und 184). Verweise auf Menschenrechte und die Umwelt finden sich häufig in Soft-Law-Dokumenten (Boyd 2012: 80).

9 Die Aarhus-Konvention ist allerdings kein globales, sondern ein regionales Umweltabkommen.

Umweltrechte markieren einen wichtigen Meilenstein in der Entwicklung von Normen des internationalen Umwelt- und Menschenrechtsschutzes. Sie wurzeln in bürgerlichen und politischen Menschenrechten, wurden aber für den Umweltschutz erheblich geschärft (Sands/Peel 2018, Boyle 2007). Menschenrechtsgruppen nutzen andererseits häufig die detaillierten Vorgaben aus dem Umweltrecht, um den prozeduralen Aspekten allgemein gehaltener Menschenrechte im Hinblick auf den Umweltschutz mehr Substanz zu verleihen (Boyle 2012). Allerdings setzen einige von ihnen grundsätzlich persönliche Betroffenheit als Bedingung für Beteiligungsrechte voraus,¹⁰ während Umweltrechte dem öffentlichen Interesse am Umweltschutz nutzen (Francioni 2010).

4. Die Umweltrechte von Kindern in Theorie und Praxis

Aus kinderrechtlicher Perspektive haben Umweltrechte enormes Potential, denn sie bezwecken Menschen als handelnde Akteure zu stärken – genauso wie es die UN-KRK im Fall von Kindern tut (Hinton et al. 2008, McMellon/Tisdall 2020). Das Konzept der „Beteiligung“ oder „Partizipation“ spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Partizipationsbezogene Themen sind ein dominanter Strang im Kinderrechtsdiskurs und der UN-Kinderrechtsausschuss hat den Begriff ebenfalls übernommen, obwohl er in der Kinderrechtskonvention selbst gar nicht vorkommt (CRC 2009, Reynaert et al. 2009, Quennerstedt 2010). Beteiligung wird als ein umfassender Prozess verstanden, zu dem mehrere Kinderrechte beitragen (z.B. das Recht auf Information), aber das Recht, gehört zu werden, steht eindeutig im Mittelpunkt einschlägiger Debatten und der rechtlichen Standardsetzung¹¹ (McMellon/Tisdall 2020: 150, CRC 2009: §86).

Der UN-Kinderrechtsausschuss hat ausdrücklich betont, dass die Umsetzung dieses Rechts Verfahrens erfordert, die es Kindern ermöglichen, sich an Entscheidungen zu beteiligen, die sie als Gruppe betreffen – wie Umweltprobleme (CRC 2009: §§ 81 und 87). Wer die ausführlichen Anforderungen an die Umsetzung von Artikel 12 der UN-KRK mit relevanten verfahrensrechtlichen Bestimmungen im Bereich der Umweltbeteiligung vergleicht, wird ein hohes Maß an Übereinstimmung feststellen (CRC 2009).

¹⁰ So etwa der Europäische Menschenrechtsgerichtshof (COE 2022).

¹¹ Auch die Öffentlichkeitsbeteiligung im Kontext nachhaltiger Entwicklung ist ein breit gefasster Prozess der Einbeziehung von Bürgern, in dem das Recht an Entscheidungsprozessen beteiligt zu werden von zentraler Bedeutung ist (Anton/Shelton 2011: 419).

Tatsächlich setzt sich das Recht an Umweltentscheidungen beteiligt zu werden – wie Artikel 12 der UN-KRK – aus zwei Teilen zusammen: dem Recht, gehört zu werden, und dem Recht, Entscheidungen zu beeinflussen¹² (UNECE 1998, ECLAC 2017). Zusätzliche Überzeugungskraft schöpft eine kinderrechtliche Perspektive auf Umweltbeteiligung aus der besonderen staatlichen Sorgfaltsflicht, schutzbedürftige Bevölkerungsgruppen bei der Wahrnehmung ihrer Umweltrechte aktiv zu unterstützen¹³ (Atapattu/Schapper 2019: 122).

Es gibt allerdings gute Gründe daran zu zweifeln, dass Umwelt(verfahrens)rechte wirklich kinderfreundlich konzipiert sind. Dies lässt sich am besten im Rückblick auf Grundsatz 10 der Erklärung von Rio verdeutlichen. Die darin enthaltenen Beteiligungsrechte wurden für bestimmte Bevölkerungsgruppen präzisiert, darunter Frauen, indigene Völker und die Jugend¹⁴ (UNCED 1992). Anders als Frauen und indigenen Völkern versprach die Erklärung der Jugend allerdings nicht die volle oder wirksame Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung, sondern eine „Mobilisierung“. Diese Formulierung war rechtlich bewusst vage gehalten und trug der Tatsache Rechnung, dass der weite Jugendbegriff auch Kinder umfasst (Langer 2015). Entsprechend sah das Aktionsprogramm zur Rio-Erklärung, die Agenda 21, durchaus die Beteiligung von Jugendlichen an nachhaltigkeitspolitischen Entscheidungsprozessen vor. Kinder sollten hingegen durch Maßnahmen der Umweltbildung erreicht und zu verantwortlichen Bürgern der Zukunft erzogen werden (ebd.: 525). Wenn neuere Instrumente des internationalen Umweltrechts Jugendbeteiligung fördern, dann tragen sie dieses konzeptionelle Erbe in sich.¹⁵ Es mag paradox klingen, aber „Jugend“-Bezüge im Umweltkontext können den Ausschluss von Kindern von umweltpolitischen Entscheidungen überdecken (Desmet 2012, 2019).

4.1 UMWELTBILDUNG ALS KINDERRECHT

Umweltbildung ist ein anderes interessantes Fallbeispiel für die richtige Einordnung von Kinderumweltrechten, da sie sowohl im Umweltrecht als auch in der UN-KRK

12 Vgl. dazu Artikel 12 (1) der UN-KRK: Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

13 Siehe dazu insbesondere die Artikel 4(5) und 7(14) des Escazú-Abkommens (UN 2017).

14 Siehe Grundsätze 20-22.

15 Das Übereinkommen zur Bekämpfung der Wüstenbildung (UN 1994) beispielsweise verlangt von den Staaten, dass sie die uneingeschränkte Beteiligung der lokalen Bevölkerung an den Bemühungen zur Bekämpfung der Wüstenbildung fördern, insbesondere von „Frauen und Jugendlichen“ (Artikel 5(d) und 19(1)a).

eine Rolle spielt. Die moderne internationale Umweltpolitik hat die Bedeutung der Bildung für den Umweltschutz von Anfang an betont, wie aus Grundsatz 19 der Erklärung zur Stockholm-Konferenz über die menschliche Umwelt von 1972 hervorgeht¹⁶, und Kinder waren dabei eine primäre Zielgruppe (UN 1973, Gough 2017). Im Anschluss an die Konferenz entstanden normative Bezugsrahmen wie die Belgrad-Charter und die Erklärung von Tiflis (UNESCO 1977 und 1978), welche die Umweltbildung bis heute beeinflussen (Palmer 1998: 8). Die Weltcharta für die Natur (UN 1982) stellte den Höhepunkt einer Reihe früher normativer Erklärungen auf internationaler Ebene dar, die Umweltbildung als ein Mittel zur Erreichung der Zwecke des Umweltschutzes verstanden (Langer 2015). Es kann kein Zufall sein, dass die UN-KRK, deren Ausarbeitung ungefähr in den gleichen Zeitraum fällt, den Respekt vor der natürlichen Umwelt ebenfalls als Bildungsziel definiert, obwohl die *Travaux Préparatoires* wenig Aufschluss über den Ursprung der Bestimmung geben (OHCHR 2007).

Die Grundsätze der Rio-Erklärung über Umwelt und Entwicklung von 1992 waren zwar ein zentraler Baustein für die Entwicklung von Berechtigungsrechten insgesamt, adressierten Umweltbildung aber nur indirekt als Teil der allgemeinen Bewusstseinsbildung. Das Thema wurde auf die Umsetzungsebene der Agenda 21 verlagert¹⁷ (UNCED 1992, Desmet 2019: 201, Langer 2015: 520, Pevato 1994). Die Rio-Konferenz stand außerdem für einen Paradigmenwechsel von der Umweltbildung hin zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, einem viel umfassenderen Konzept, das seither den internationalen politischen Diskurs beherrscht (UNCED 1992, Gough 2017, Stevenson et al. 2013).

Neben diesen politischen und Soft Law-Dokumenten enthalten einige Umweltverträge allgemeine Bestimmungen, welche die Staaten zur Ergreifung von umweltbildenden Maßnahmen verpflichten¹⁸ (Sands/Peel 2018: 782). Manche davon beziehen sich sogar ausdrücklich auf Kinder. Dazu gehören das Stockholmer Übereinkommen über persistente organische Schadstoffe (UN 2001) und das Übereinkommen über die Wüstenbildung (UN 1994). Obwohl Bildung gut in die Gruppe jener Menschenrechte passt, die den Zielen des Umweltschutzes dienen, hat es bislang nicht denselben Grad der Anerkennung und Kodifizierung wie verfahrensbezogene Umweltrechte erreicht. Wichtige umweltrechtliche Instrumente wie die Aarhus-Konven-

16 „Education in environmental matters, for the younger generation as well as adults, giving due consideration to the underprivileged, is essential in order to broaden the basis for an enlightened opinion and responsible conduct by individuals, enterprises and communities in protecting and improving the environment in its full human dimension (...).“

17 Siehe Kapitel 25 und 36 der Agenda 21.

18 Siehe zum Beispiel Artikel 3 (3) der Aarhus-Konvention (UNECE 1998).

tion oder das *Escazú*-Abkommen behandeln Umweltbildung als Voraussetzung und Mittel zur Umsetzung von Umweltverfahrensrechten, aber nicht als eigenständigen Rechtsanspruch (UNECE 2014, ECLAC 2017). Im Umweltrecht wird Umweltbildung in erster Linie mit dem Zugang zu Informationen in Verbindung gebracht (UN 1982, UNCED 1992, UN 2001, UN 2013). Sands und Peel (2018: 684) beschreiben sie sogar als eine spezifische „Technik“ der Bereitstellung von Umweltinformationen.

Wenn der Status von Bildung als Umweltrecht unklar bleibt, dann ist Standardsetzung im Bereich der Menschenrechte daran möglicherweise nicht ganz unschuldig. Die UN-KRK ist der einzige globale Menschenrechtsvertrag, der Umweltbildung thematisiert, allerdings nicht als Recht, sondern als Ziel und Staatenpflicht. Ebenso – als Pflicht – wird Umweltbildung in den *Framework Principles on Human Rights and the Environment*¹⁹ behandelt (HRC 2018a). Nun kann man argumentieren, dass die staatliche Verpflichtung zur Bereitstellung von Umweltbildung aus dem – den Bildungszielen der UN-KRK unmittelbar vorgelagerten – Recht auf Bildung abzuleiten ist (Lundy/Tobin 2019). Der UN-Kinderrechtsausschuss hat denn auch ausdrücklich festgestellt, dass das Recht auf Bildung nicht nur eine Frage des Zugangs (Artikel 28), sondern auch des Inhalts ist. Artikel 29(1) der UN-KRK unterstreiche das subjektive Recht auf eine bestimmte Bildungsqualität (CRC 2001: §§ 3 und 9). Gleichzeitig fehlt bislang ein eindeutiges Bekenntnis des Ausschusses zur Umweltbildung als Kinderrecht.²⁰

Auch außerhalb des spezifisch kinderrechtlichen Kontexts fällt das Engagement für das Recht auf Umweltbildung eher bescheiden aus (Lundy/Shier 2019).²¹ Keine der UN-Initiativen für Menschenrechtsbildung hat sich mit Umweltbildung befasst, obwohl diese eigentlich auf den in internationalen Menschenrechtsabkommen enthaltenen Bildungszielen beruhen (GA 1996, 2012).

4.2 SUBSTANZIELLE UMWELTRECHTE

Beteiligungs- und Verfahrensrechte, die im Umweltrecht zur Anwendung kommen, erhöhen im Idealfall die Effektivität und Legitimität umweltpolitischer Entscheidun-

19 Eine Zusammenstellung der grundlegenden menschenrechtbasierten Umweltpflichten von Staaten, die der ehemalige UN-Sonderberichterstatter für Umweltrechte entwickelt hat.

20 Siehe die Allgemeine Bemerkung Nr. 1 zu den allgemeinen Bildungszielen der UN-KRK sowie die Concluding Observations des UN-Kinderrechtsausschusses im Rahmen des Staatenberichtsverfahrens.

21 Der Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte enthält zwar Bildungsziele, aber keines zur Umweltbildung. Der Ausschuss für wsk-Rechte hat jedoch festgestellt, dass eine dynamische Auslegung des Vertrags neuere Entwicklungen reflektieren müsse (CESCR 1999). Dazu gehörten die Bildungsziele der UN-KRK.

gen (Stec 2017). Sie sind jedoch kein Ersatz für Ansprüche auf eine bestimmte Umweltqualität, die vor Bedrohungen garantierter Menschenrechte schützen (Shelton 2010: 91, Rodriguez-Rivera 2001: 35). Dies gilt insbesondere für verletzte Gruppen wie Kinder, die ohnehin Probleme haben, ihr Recht auf Beteiligung an umweltpolitischen Entscheidungen wahrzunehmen (HRC 2018, MacDonald 2006).

In dieser Hinsicht bietet das internationale Umweltrecht bislang nur wenig direkte Anknüpfungsmöglichkeiten. Grundsätzlich regeln die in Umweltinstrumenten enthaltenen staatlichen Verpflichtungen den Schutz bestimmter Aspekte der Umwelt, risikoreiche Aktivitäten oder Arten von Schäden (Sands/Peel 2019: 71, IACHR 2017: §126). Bezüge zu Menschenrechten sind in diesem Kontext daher äußerst selten zu finden. Das Pariser Klimaabkommen (UN 2015) war tatsächlich der erste globale Umweltvertrag, der die Menschenrechtsverpflichtungen von Vertragsstaaten ausdrücklich anerkannt hat.²² Darüber hinaus enthält es konkrete Bezüge zu den Rechten auf Gesundheit und Entwicklung sowie zu den Rechten bestimmter Bevölkerungsgruppen, darunter Kinder.

Das bedeutet jedoch nicht, dass substanzielle Menschenrechtsverpflichtungen für (andere) Umweltinstrumente irrelevant wären (Knox 2020). Viele dieser Abkommen zielen darauf ab, menschenrechtsrelevanten Aspekte wie die menschliche Gesundheit zu schützen (HRC 2013: §68). Die Minamata-Konvention über Quecksilber ist ein gutes Beispiel, denn es enthält eine eigenständige Bestimmung, die gesundheitliche Risiken der Umweltverschmutzung durch Quecksilbereinsatz adressiert (UN 2013). Sie verpflichtet die Vertragsstaaten sogar dazu, besondere Maßnahmen zu ergreifen, um vulnerable Gruppen zu schützen. Dazu gehören Präventionsstrategien, die verhindern sollen, dass Kinder und Frauen durch Kleinbergbau mit Quecksilber in Berührung kommen. Shelton (2006: 170) weist generell darauf hin, dass Gesundheitsziele ein wichtiges Bindeglied zwischen Umwelt- und Menschenrechtsschutz darstellen, da sie für beide Rechtsgebiete von Bedeutung sind.

Artikel 24 der UN-KRK liefert dafür einen eindeutigen Beleg, da die Bestimmung zum Recht auf Gesundheit explizit auf die Gefahren der Umweltverschmutzung hinweist²³. Auch im Hinblick auf die Erfüllung anderer Menschenrechte gelten Umwelterstörung, Klimawandel und nicht nachhaltige Entwicklung als schwerwiegende Bedrohungen. Entsprechend sollten menschenrechtliche Verpflichtungen bei der Entwicklung, Auslegung und Anwendung von Umweltverträgen berücksichtigt wer-

22 Die menschenrechtlichen Bezüge des Pariser Klimaabkommen sind allerdings in der Präambel enthalten und nicht Teil der operativen Bestimmungen.

23 Der Bezug zum Recht auf Gesundheit im Pariser Klima-Abkommen ist ein weiterer Beleg.

den, wie auch umgekehrt umweltrechtliche Verpflichtungen im Menschenrechtsschutz einzubeziehen sind²⁴ – und zwar selbst dann, wenn ausdrückliche Bezüge fehlen. Die Rechte von Kindern und anderen vulnerablen Gruppen haben in diesem Zusammenhang besonderes Gewicht, wie sowohl das internationale Umwelt- als auch das Menschenrechtsrecht bezeugen (HRC 2018a).

5. Die Ökologisierung des Menschenrechtsschutzes

Globale Menschenrechtsverträge enthalten zwar keine eigenständigen Umweltrechte, aber dafür bieten sie die Möglichkeit, individuelle Auswirkungen der Umweltzerstörung zu adressieren²⁵ (Shelton 2006, Boyle 2012). Um in angemessener Weise auf umweltbezogene Problemlagen reagieren zu können, haben UN-Vertragsausschüsse einen indirekten Ansatz angewendet, der Umweltschutz als Bestandteil der Erfüllung oder Umsetzung anerkannter Menschenrechte charakterisiert (Shelton 1991: 112, Knox/Pejan 2018). Die Ökologisierung des Menschenrechtsschutzes („Greening Approach“) hat gezeigt, dass eine ganze Reihe von Menschenrechten von einer gesunden und intakten Umwelt abhängt (GA 2018). Bemerkenswert ist ebenfalls, dass die ökologische Auslegung von Menschenrechten über alle Menschenrechtssysteme hinweg ein hohes Maß an Kohärenz aufweist²⁶ (HRC 2013, Francioni 2010, COE 2022). Der ehemalige UN-Sonderberichterstatter für Menschenrechts- und Umweltschutz hat diese Tatsache zum Anlass genommen und die grundlegenden umweltbezogenen Menschenrechtspflichten von Staaten in den *Framework Principles on Human Rights and the Environment* zusammengefasst (HRC 2018a).

Wie das Umweltrecht betonen die *Framework Principles* verfahrensrechtliche Pflichten wie den Zugang zu Informationen, Umweltverträglichkeitsprüfungen, die Beteiligung an Entscheidungen und den Rechtsschutz in Umweltangelegenheiten. Ihre Funktion besteht darin, die Position von Menschen zu stärken, deren Rechte auf Leben, Gesundheit, Wasser, Nahrung usw. durch Umweltschäden gefährdet sein könnten (HRC 2012, 2013). Die „Prozeduralisierung“ der Menschenrechte ermöglicht es internationalen Menschenrechtsgremien, schwierige Fragen bezüglich des erforderlichen

24 So jedenfalls der UN-Menschenrechtsausschuss in seiner Auslegung des Rechts auf Leben in Artikel 6 des Zivilpakts. Siehe Allgemeine Bemerkung Nr. 36, 2019, CCPR/C/GC/36. Siehe dazu auch Grundsatz 13 der *Framework Principles on Human Rights and the Environment*.

25 Die rechtliche Architektur des internationalen Umweltrechts ist dagegen nicht darauf ausgerichtet, Rechenschaft und Rechtsschutz für Menschenrechtsverletzungen infolge von Umweltzerstörung zu garantieren (Shelton 1991, 2001, Osofsky 2005, Brice 1995, Atapattu 2002).

26 Einige dieser Systeme erkennen auch das Recht auf eine gesunde Umwelt an, was die Ökologisierung anderer Menschenrechte jedoch nicht ausschließt (IACHR 2017).

Umweltschutzniveaus und des Ausgleichs verschiedener sozialer Interessen auf nationaler Ebene zu umschiffen (Shelton 2010).

Gleichzeitig sind Staaten dazu verpflichtet, ein Mindestmaß an Umweltqualität zu garantieren, damit die Ausübung von Menschenrechten nicht unmöglich wird (Shelton 2006: 131). Dazu gehört zum Beispiel die Schaffung rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen zum Schutz vor Umweltschäden und deren Durchsetzung, und zwar sowohl auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene. Bei der Festlegung von Umweltstandards verfügen Staaten allerdings über einen gewissen Ermessensspielraum, um politische Prioritäten angesichts begrenzter Ressourcen zu setzen. Dies gilt insbesondere für wirtschaftliche, soziale und kulturelle, aber auch für bürgerliche und politische Menschenrechte wie das Recht auf ein Leben in Würde. Darüber hinaus haben Staaten eine erhöhte Schutz- und Sorgfaltspflicht gegenüber Bevölkerungsgruppen, die besonders anfällig für Umweltprobleme sind (HRC 2018a). Wie die *Framework Principles* illustrieren, sollte man im Zusammenhang mit dem „Greening Approach“ eher von umweltbezogenen Menschenrechtsverpflichtungen als von Umweltrechten sprechen (Boyle 2007: 472).

Angesichts diverser globaler Umweltkrisen stellt sich die Frage, ob die Ökologisierung von Menschenrechten in ihrer bisherigen Form nicht an gewisse Grenzen stößt. Bis auf wenige Ausnahmen konzentriert sich der Menschenrechtsschutz nicht auf die ökologischen Dimensionen vorliegender Problematiken oder den Zustand der Umwelt an sich²⁷, sondern auf schwerwiegende, direkte und unmittelbare Auswirkungen von Umweltschäden auf bestimmte Menschenrechte²⁸ (Osofsky 2005, COE 2022). Daraus lässt sich nur mit Mühe ein Mandat für eine vorausschauende und transformative Umweltpolitik ableiten, die den menschenrechtlichen Bedeutungsgehalt komplexer ökologischer Prozesse wie den Klimawandel oder den Verlust biologischer Vielfalt voll erfasst. In der Abwägung mit wirtschaftlichen und sozialen Rechten und Zielen hat der Umweltschutz dann möglicherweise nur begrenztes Gewicht (Boyle 2012). Der gegenwärtige Menschenrechtsschutz neigt außerdem dazu, strukturell bedingte und das öffentliche Interesse betreffende Umweltprobleme auf Fragen der persönlichen Freiheit zu reduzieren (Bosselmann 1998, Francioni 2010). In diesem Zusammenhang spielt der Eigenwert der Natur nur eine untergeordnete Rolle (Taylor 1998).

27 Die Verwirklichung der Menschenrechte auf Wasser und Nahrung ist eindeutig mit Umweltbedingungen verknüpft (CESCR 1999a, 2003).

28 z. B. Gesundheit, Kultur, Leben oder Privatsphäre.

6. Ökologische Kinderrechte

Die UN-KRK ist schon immer in bescheidenem Umfang ein „grünes“ Menschenrechtsinstrument gewesen. Es enthält ausdrückliche Bezüge zur Umwelt, und zwar im Kontext der Kindergesundheit (Artikel 24) und der Bildung (Artikel 29), die der Logik des Ökologisierungsansatzes entsprechen. Sie formulieren Anforderungen an die Umsetzung und Ausgestaltung von Kinderrechten, stellen aber selbst keine unabhängigen Rechtsansprüche dar (Lundy et al. 2017, Lundy/Tobin 2019, CRC 2001 und 2013a). Einen bestimmten Zweck könnten diese beiden im globalen Menschenrechtsrecht einzigartigen Bestimmungen dennoch erfüllen (Brice 1994: 596). Menschliche Gesundheit und Bildung stellen, wie bereits an anderer Stelle beschrieben, wichtige Ziele sowohl des Menschenrechts- als auch des Umweltschutzes dar. Die Artikel 24 und 29 der UN-KRK schlagen in diesem Sinne eine Brücke zwischen Kinderrechten und internationalem Umweltrecht. Der „Greening Approach“ lässt sich jedoch problemlos auf weitere Kinderrechte ausdehnen. Der UN-Kinderrechtsausschuss hat Umweltherausforderungen bereits mit einer Vielzahl von Rechten in Verbindung gebracht. Dazu gehören die Kinderrechte auf Gesundheit, Leben, Überleben und Entwicklung, Schutz vor jeglicher Form von Gewalt, Nichtdiskriminierung, einen angemessenen Lebensstandard, Bildung, kulturelle Teilhabe, Spiel, Freiheit von wirtschaftlicher Ausbeutung, Wasser und Sanitärversorgung, einen angemessenen Wohnraum und Nahrung.²⁹ Das Recht auf Gesundheit bildet bei der Adressierung von Umweltproblemen durch den Ausschuss einen wichtigen Bezugspunkt³⁰. Gleichzeitig folgt der Ausschuss bei der Zuordnung von negativen Umweltauswirkungen zu Rechten keiner strengen Regel. Er betrachtet diese häufig sogar als eine Bedrohung mehrere Kinderrechte gleichzeitig oder ein Hindernis für die Umsetzung der UN-KRK im Allgemeinen.³¹ Dieses Vorgehen zeigt, wie weitreichend kinderrechtliche Konsequenzen von Umweltproblemen sein können und bringt die Unteilbarkeit der Kinderrechte zum Ausdruck (CRC 2003: §6).

Dennoch bleibt die Klärung des Geltungsbereichs und normativen Gehalts spezifischer Kinderrechte ein wichtiger Bestandteil des „Greening“-Ansatzes, denn sie wirkt sich auf die damit einhergehenden Staatenpflichten aus. Der UN-Kinderrechtsaus-

29 CRC 2001, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2013, 2013a, 2013b, 2015, 2015a.

30 In den Abschließenden Bemerkungen zu Staatenberichtsverfahren fasst er der Ausschuss Umweltherausforderungen häufig unter der Überschrift „Umweltgesundheit“ zusammen (CRC 2017 und 2019). Menschenrechtsgremien tendieren ganz allgemein dazu, sich bei der umweltbezogenen Auslegung von Menschenrechten auf bestimmte Rechte konzentrieren (Ososky 2005: 117).

31 CRC 2012a, 2012, 2010a, 2013e, CRC 2010b, 2003a, 2013d, 2010, 2006a, 2006b.

schluss hat beispielsweise eine progressive Auslegung von Artikel 24 vorgenommen, indem er darauf hinwies, dass das Recht auf Gesundheit über Verschmutzungsproblematiken hinaus auch im Kontext des Klimawandels zu berücksichtigen sei (CRC 2013: §59). Die UN-KRK enthält eine Reihe von Rechten, die kindheitsspezifisch sind. Sie bieten Orientierungshilfe für die Prioritätensetzung bei der Ökologisierung des Kinderrechtsschutzes. Beispielsweise unterscheidet sich Artikel 6 der UN-KRK von Bestimmungen zum Recht auf Leben in anderen Menschenrechtsabkommen, in dem er ausdrücklich auch die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern anerkennt (Detrick 1999: 130, Peleg/Tobin 2019). Menschenrechtsverletzungen, die die Entwicklung von Kindern betreffen, können lebenslange Folgen haben (CRC 2013c: §4a; CRC 2005: §10). Der Kinderrechtsausschuss hat die Bedeutung einer gesunden Umwelt für die Entwicklung des Kindes in verschiedenen Kontexten betont. Dazu zählen die Auswirkungen des Wirtschaftssektors (CRC 2013c: §19), die kulturelle Teilhabe indigener Kinder (CRC 2009: §35), Spiel (CRC 2013a: §40) sowie Bildung und Gesundheit (CRC 2006a, 2006b).

Ein weiteres interessantes Beispiel ist das in Artikel 31 der UN-KRK enthaltene Kinderrecht auf Spiel. Bei der Definition von Bedingungen, die für die Verwirklichung des Rechts gewährleistet sein müssen, hat der UN-Kinderrechtsausschuss zwei umweltbezogene Faktoren benannt: Kinder sollten in einer von Umgebung aufwachsen, die nicht mit Umweltgiften belastet ist, und die Möglichkeit haben, mit ihrer natürlichen Umwelt in Berührung zu kommen (CRC 2013a: §§ 32 ff.). Der erstgenannte Faktor ist auch deshalb von Bedeutung, weil er sich mit einem der sechs Kerninhalte des Rechts auf eine gesunde Umwelt deckt, der vom UN-Sonderberichterstatter wie folgt charakterisiert wird: dem Anspruch darauf, in einer schadstofffreien Umwelt zu leben, zu studieren, zu arbeiten und zu *spielen* (GA 2022: §3). Der zweitgenannte Faktor ist ein spezifisch kinderrechtliches Merkmal der Umweltbezogenheit.

Eine umfassende, durch den UN-Kinderrechtsausschuss autorisierte Darstellung des Kinderrechtsansatzes in der Umweltpolitik steht noch aus. Dazu gehört die Konkretisierung der aus der UN-KRK ableitbaren umweltbezogenen Staatenpflichten. Selbstverständlich lassen sich alle *Framework Principles on Human Rights and the Environment* auf den kinderrechtlichen Kontext anwenden (HRC 2018). Sie nehmen sogar ausdrücklich Bezug auf Kinderrechte. So stützt sich beispielsweise die Verpflichtung des Staates, Umweltbildung zu garantieren (Prinzip 6) direkt auf Artikel 29 der UN-KRK. Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt für Kinderrechte ist die besondere staatliche Sorgfaltspflicht gegenüber Bevölkerungsgruppen, die besonders anfällig für Umweltprobleme sind (Prinzip 14). Im Kontext der Kinderrechte drückt sie sich

unter anderem im Kindeswohlvorrang aus, der auch in umweltpolitischen Entscheidungen zum Ausdruck kommen muss.³² Der prozedurale Fokus der *Framework Principles* ist für Kinder insofern besonders relevant, weil ihre Beteiligungsrechte nicht ausreichend anerkannt sind; gleichzeitig kommt der Kinderrechtsschutz nicht ohne robuste qualitative Umweltstandards aus.

7. Verantwortung gegenüber der Umwelt

Der moderne Menschenrechtsschutz bekennt sich neben Menschenrechten grundsätzlich auch zu Menschenpflichten. Artikel 29 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hebt hervor, dass jeder Mensch Pflichten gegenüber der Gemeinschaft hat, in der allein die freie und volle Entfaltung der Persönlichkeit möglich ist.³³ Zwischen Menschenpflichten und der staatlichen Pflicht zur Einhaltung der Menschenrechte besteht allerdings ein wichtiger Unterschied. Menschenrechte implizieren Staatenpflichten (oder Pflichten anderer Akteure), das heißt ohne die Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflicht des Staates wären sie bedeutungslos. Staatliche Pflichtenträger können für ihr Handeln zur Rechenschaft gezogen werden. Menschenpflichten stehen dagegen in einer „moralischen“ Beziehung zu Menschenrechten. Um es simpel auszudrücken: Rechte zu haben beinhaltet, die Rechte anderer zu achten³⁴ (Shier 2018: 766 f.). Um diese Unterscheidung kenntlich zu machen, verwendet der Text im Folgenden statt Pflichten vor allem den Begriff der „Verantwortung“.

Im Kontext des Umweltschutzes lässt sich der Zusammenhang zwischen Menschenrechten und menschlicher Verantwortung gut veranschaulichen (Osler/Starkey 2005, Shelton 2001). Ein zentrales Motiv hinter der Idee eines Menschenrechts auf eine gesunde Umwelt besteht nämlich darin, die kollektive und solidarische Dimension der Menschenrechte zu betonen (Marks 1981). Auch die Umsetzung von umweltbezogenen Menschenrechten lässt sich kaum sinnvoll auf einen individuellen Schutzbereich beschränken, da Umweltrisiken häufig ganze menschliche Gemeinschaften betreffen (Francioni 2010). Die Umwelt ist ein öffentliches Gut und ihr Schutz erfordert die Zusammenarbeit aller Mitglieder der Gesellschaft (Boyle 2012). Pflichten waren daher von Anfang an Bestandteil des Umweltrechtsdiskurses. Schon die Erklärung von

32 Siehe Kommentar zu Grundsatz 14 der *Framework Principles*.

33 Im Folgenden wird der Begriff „Verantwortung“ genutzt, um zwischen staatlichen Menschenrechtspflichten und denen anderer Akteure zu unterscheiden.

34 Die Frage ist, ob neben „negativer“ Reziprozität in Form von Achtung auch positive Schutz- und Solidaritätspflichten existieren. Einige Menschenrechtsdokumente erkennen allerdings Pflichten an, ohne dass diese notwendiger Weise in Korrelation zu Menschenrechten stehen.

Stockholm über die menschliche Umwelt verknüpfte den Anspruch auf eine gesunde Umwelt mit der Pflicht, sie auch in Verantwortung gegenüber zukünftigen Generationen zu schützen (UN 1972). Viele Nationalstaaten sind diesem Ansatz gefolgt und haben ähnliche Bestimmungen in ihren Verfassungen verankert (Boyd 2012: 67).

Das internationale Umweltrecht steht für ein besonders integratives Verständnis von Menschenrechten und Menschenpflichten, denn die Ausübung von Umweltbeteiligungsrechten dient sowohl dem Schutz der eigenen Menschenrechte als auch dem Allgemeinwohl (UNECE 1998, ECLAC 2017). Die Menschenrechtsverträge auf globaler Ebene adressieren Menschenpflichten nur am Rande,³⁵ setzen jedoch der Ausübung von Menschenrechten bestimmte Grenzen. Dies gilt zum Beispiel für wirtschaftliche Rechte, die mit den Rechten anderer Individuen oder dem öffentlichen Interesse im Umweltkontext kollidieren können (Weston 1984: 263). Eine interessante aber offene Frage ist, ob solche Schrankenkonzepte auch auf die Rechte der Natur ausgedehnt werden könnten (Bosselmann 1998).³⁶ Die Afrikanische Charta der Menschenrechte und der Rechte der Völker (OAU 1982) ist ein Beispiel für ein regionales Menschenrechtsinstrument, das menschliche Pflichten ausführlicher behandelt. Umso erstaunlicher ist, dass die Charta zwar ein kollektiv formuliertes Recht der „Völker“ auf eine zufriedenstellende Umwelt enthält, jedoch keine Umweltpflichten formuliert.

8. Haben Kinder eine Verantwortung gegenüber der Umwelt?

Es ist eher unwahrscheinlich, dass der Kinderrechtsdiskurs Umweltpflichten zu einem Schwerpunkt seiner Auseinandersetzung mit dem Umwelt- und Kinderrechtsschutz macht, solange Kinder nicht eindeutig als Träger*innen von Umweltrechten anerkannt sind (MacDonald 2006). Umweltverantwortung spielt in der einschlägigen Fachliteratur jedenfalls keine große Rolle (ebd., Brice 1995, Kalmthout 2017, Pevato 1994, Fijalkowski/Fitzmaurice 2018, Makuch et al. 2019; Desmet, 2019). Die nachstehenden Ausführungen sollen zeigen, dass es dennoch Sinn machen könnte, ihr zumindest in Ergänzung zu den anderen hier diskutierten Ansätzen eine gewisse Bedeutung einzuräumen.

³⁵ Die beiden Pakte über wirtschaftliche, soziale und kulturelle sowie über bürgerliche und politische erwähnen Menschenpflichten in der Präambel.

³⁶ Diese Frage dürfte sich zumindest auf regionaler Ebene stellen, wo der Interamerikanische Gerichtshof für Menschenrechte Bestandteile der Umwelt ausdrücklich in das Konzept des Rechts auf eine gesunde Umwelt integriert hat (IACHR 2017: §62).

Die UN-KRK enthält nur Pflichten anderer Akteure gegenüber Kindern, insofern stellt sich die Frage kinderrechtlich basierter Verantwortung nicht direkt. Das Hauptaugenmerk der Konvention liegt eindeutig auf Kinderrechten (Howe/Covell 2010). Das Fehlen eines ausdrücklichen Bekenntnisses zu „Kinderpflichten“ bedeutet allerdings nicht, dass diese im Wertebild der UN-KRK keine Rolle spielen. Der UN-Kinderrechtsausschuss hat im Gegenteil darauf hingewiesen, dass die Funktion der Bildungsziele in Artikel 29(1) der UN-KRK darin besteht, Kinderrechte in einen breiteren ethischen Rahmen einzubetten (CRC 2001: §7). Dies lässt sich weiter konkretisieren. Erstens sollen Bildungsmaßnahmen Kinder auf ein „verantwortungsbewusstes“ Leben in einer freien Gesellschaft vorbereiten (Art. 29(1)d). Im Sinne der Konvention ist die Übernahme von Verantwortung also Teil eines Lernprozesses, der die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes mit einbezieht und es dazu befähigt, Stück für Stück mehr an der Gesellschaft teilzuhaben (CRC 2001: §§1 ff.). Zweitens erfordert die Vorbereitung auf ein verantwortungsvolles Leben die Förderung aller in Artikel 29 genannten Werte, einschließlich der Achtung vor den Rechten anderer und der natürlichen Umwelt (Art. 29(1)b, d und e; CRC 2001: § 13). Lundy und Tobin (2019) merken vor diesem Hintergrund an, dass der Verantwortungsbegriff in Artikel 29 (d) nicht eng ausgelegt werden darf. Er bezieht sich nicht nur auf die Interaktion des Kindes mit seiner sozialen Umwelt, sondern umfasst auch die Beziehungen zur natürlichen Umwelt.³⁷ Sowohl der Wortlaut („respect“) als auch die Entstehungsgeschichte von Artikel 29(1)e sprechen für eine ökozentrische Lesart der Konvention (OHCHR 2007: 663-664, Taylor 1986).

Auf regionaler und nationaler Ebene scheint es Staaten leichter zu fallen, die Verantwortung von Kindern auf unmittelbare Weise in einen menschenrechtlichen Zusammenhang zu stellen. Die Afrikanische Charta über die Rechte und das Wohl des Kindes (1990) enthält eine Reihe von Pflichten (Artikel 31). Umweltschutz gehört zwar nicht dazu, aber der zuständige Sachverständigenausschuss hat die weit gefasste – positive – Pflicht, einen Beitrag zur nationalen Gemeinschaft zu leisten (Art. 31 (b)) so ausgelegt, dass die Beteiligung an Umweltaktivitäten davon umfasst ist (ACERWC 2017: §§ 67 und 70). Die besondere Relevanz der Gemeinschaft im afrikanischen Kontext spiegelt sich in der Anerkennung kollektiver Rechte wider,³⁸ deren Verwirklichung die Bereitschaft zu individueller Verantwortungsübernahme voraussetzt, im Falle von Kindern aber auch die konkrete Möglichkeit sich einzubringen (§§ 4 f.).

37 Siehe dagegen die erste Allgemeine Bemerkung des UN-Kinderrechtsausschusses (CRC 2001: §1).

38 Zu denen das Recht auf eine „zufriedenstellende“ Umwelt gehört. Siehe Artikel 24 der Afrikanischen Charta für Menschenrechte und die Rechte der Völker.

Insofern sollte der gesellschaftliche Beitrag von Kindern im Lichte ihrer persönlichen Entwicklung und der Integration in die Gemeinschaft betrachtet werden (§ 69). Der Ausschuss zur afrikanischen Kinderrechtcharta betont mithin die wechselseitige Beziehung von Kinderrechten und Kinderpflichten. Explizite Formen der Anerkennung von Umweltverantwortung sind in Kindergesetzen auf nationaler Ebene zu finden, häufig in Kombination mit Umweltrechten. Das peruanische Kinder- und Jugendgesetzbuch (Peru 2002) ist dafür ein gutes Beispiel. Im Bürgerrechtskapitel (Artikel 3) stellt es fest: „El niño y el adolescente tienen derecho a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado“. Der Abschnitt zu Kinderpflichten (Artikel 24 (f)) enthält dann folgende Bestimmung: „Son deberes de los niños y adolescentes: Conservar el medio ambiente.“ Es gibt also konzeptionelle Wege, um den Begriff der Umweltverantwortung konstruktiv in den Kinderrechtsansatz einzubetten. In diesem Zusammenhang können Bildungsmaßnahmen eine wichtige Rolle spielen, aber sie sind nicht mit Verantwortungsübernahme gleichzusetzen.³⁹

Zusätzliche Impulse für ein integratives Verständnis von Kinderrechten und Kinderverantwortung ergeben sich aus dem internationalen Umweltrecht. Umweltrechtsverträge erkennen an, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen Unterstützung brauchen und gestärkt werden müssen, um ihre Beteiligungsrechte für die Zwecke des Umweltschutzes einsetzen zu können (UNECE 1998, ECLAC 2018). Das Escazú-Abkommen beispielsweise verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, Bildungsangebote für Schüler*innen auf allen Ebenen zu schaffen, damit sie mehr über ihre Umweltrechte erfahren (Art. 4(5) und 10(2)d).

Um die verschiedenen hier nur schlaglichtartig beleuchteten Aspekte zusammenfassen, könnte es hilfreich sein auf eine Relation zwischen Kinderrechten und Kinderverantwortung zu verweisen, die Shier (2018: 774-775) als „active citizenship“ beschreibt. Sie bezieht sich auf die Rolle von Kindern als Teilhabende. Das heißt, Kinder sollten in die Lage gebracht werden, sich für ihre eigenen Rechte, die Rechte anderer Personen, die Rechte künftiger Generationen oder die Rechte der Natur einzusetzen. Dabei können sie von (staatlichen) Pflichtenträgern Rechenschaft einfordern, aber ihre eigene Verantwortungsübernahme bleibt freiwillig. In dem Maße wie sich die Kompetenzen von Kindern weiterentwickeln und ihre Reife zunimmt, kann die Betonung von (Beteiligungs-)Rechten und Verantwortung in diesem Zusammenhang in eine stärkere Balance gebracht werden (Sloth-Nielsen/Mezmur 2008).

³⁹ Sowohl die Afrikanische Kinderrechtcharta als auch das peruanische Kinder- und Jugendgesetzbuch enthalten gesonderte Bestimmungen über Umweltpflichten und Umweltbildungsziele.

9. Das Kinder-Recht auf eine gesunde Umwelt

In der überschaubaren kinderrechtsbezogenen Fachliteratur stellt das Recht auf eine gesunde Umwelt einen Fluchtpunkt im Verhältnis zwischen Umwelt- und Kinderrechtsschutz dar⁴⁰. Die besondere Betroffenheit und Verletzlichkeit von Kindern im Hinblick auf Umweltgefahren ist dafür ein wichtiges Motiv. Doch „Rechtsrhetorik“ (Arnauld/Theilen 2020: 35) darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass klare Bekenntnisse zum Kinderrecht auf eine gesunde Umwelt im internationalen Recht bislang fehlen. Die UN-KRK enthält jedenfalls keine eigenständigen Umweltrechte. Die Verfasser*innen der Konvention hatten nicht die Absicht, das Recht auf eine gesunde Umwelt zu verankern⁴¹ (Brice 1995: 597). Die Afrikanische Charta über die Rechte und das Wohlergehen des Kindes ist der einzige regionale kinderrechtliche Vertrag. Sie formuliert zwar ein Umweltbildungsziel, geht ansonsten aber nicht weiter auf Fragen des Umweltschutzes ein. Dies ist insofern überraschend, als sowohl die Afrikanische Charta der Menschenrechte und der Rechte der Völker als auch das Protokoll zur Afrikanischen Charta über die Rechte der Frau das Recht auf eine gesunde Umwelt beinhalten (AU 2003, OAU 1982). Umweltkinderrechte sind immerhin in einigen Gesetzgebungen auf nationaler Ebene zu finden (HRC 2019). Diese Normen entsprechen häufig allgemeinen Bestimmungen der jeweiligen Landesverfassungen (Boyd 2012).

Vor dem Hintergrund der Anerkennung des allgemeinen Menschenrechts auf eine gesunde Umwelt durch den UN-Menschenrechtsrat stellen sich mithin eine Reihe von Fragen, die sich sowohl auf die rechtliche Grundlagen als auch auf die Funktion und die Inhalte einer kinderrechtlichen Ausformulierung dieses Rechts beziehen.⁴² Resolution 48/13 des Menschenrechtsrats bezeichnet das Recht auf eine gesunde Umwelt als ein Recht, das für die Wahrnehmung der Menschenrechte wichtig ist. Mehr Hinweise zu seinem normativen Gehalt und Umfang liefert sie nicht.⁴³ Der ehemalige Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für Umweltrechte hat das Recht auf eine gesunde Umwelt als einen „Schlussstein“ der Ökologisierung bestehender Menschenrechte beschrieben (Knox/Pejan 2018: 21 f.). Es diene in erster Linie

40 Fijalkowski/Fitzmaurice 2018, Pevato 1994, Brice 1995, Kalmthout 2017, Makuch et al. 2019. Anders beispielsweise MacDonald 2005 und Desmet 2017.

41 Der UN-Kinderrechtsausschuss hat sich bisher auch nicht eindeutig zu dem Recht geäußert. Siehe höchstens: CRC 2005: 10.

42 Kinder sind natürlich von dem Menschenrecht auf eine gesunde Umwelt mit umfasst.

43 Die Wahl einer so knappen Formulierung ist allerdings nicht ungewöhnlich, wie die Resolution zur Anerkennung des Menschenrechts auf Wasser und Sanitärversorgung zeigt (Resolution 64/292 der UN-Generalversammlung).

dazu, das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Umwelt- und Menschenrechtsschutz zu schärfen, die Bedeutung der natürlichen Lebensgrundlagen für fundamentale Werte wie menschliche Würde, Gleichheit und Freiheit zu bekräftigen und die Kohärenz der bereits anerkannten menschenrechtsbasierten Normen des Umweltschutzes im internationalen Recht zu stärken (GA 2018: §39). Dieses Verständnis findet sich in der Wortwahl der Menschenrechtsratsresolution wieder. Rechtlich betrachtet fügt es bestehenden Staatenverpflichtungen allerdings nichts hinzu (HRC 2018a: §§15-16).

Im spezifischen Kontext der Kinderrechte könnte das Recht eine ähnliche Funktion erfüllen, das heißt kinderrechtliche Bezüge zur Umwelt sichtbar machen, den damit verbundenen Ansprüchen und Verpflichtungen mehr Zusammenhalt verleihen und das Interesse der Kinder an einer gesunden und intakten Umwelt zum Ausdruck bringen. Man kann sogar argumentieren, dass die UN-KRK eine wichtige normative Quelle des so verstandenen Menschenrechts auf eine gesunde Umwelt ist (Brice 1995). Sie enthält ein breites Spektrum an wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen sowie bürgerlichen und politischen Rechten, deren Verwirklichung von einer gesunden Umwelt abhängt (Pevato 1994, Jansen 2018). Es handelt sich außerdem um denjenigen globalen Menschenrechtsvertrag, der sich am eindeutigsten mit Umweltherausforderungen befasst, und zwar in zwei Bereichen (Bildung und Gesundheit), die sowohl für das internationale Recht der Menschenrechte als auch der Umwelt von zentraler Bedeutung sind. Ferner schützt die Konvention Rechte derjenigen Bevölkerungsgruppe, die am stärksten von den gegenwärtigen und zukünftigen Auswirkungen der Umweltkrisen betroffen ist.

Eine sehr nah am Inhalt und Umfang anerkannter Menschenrechte verbleibende Auffassung des Rechts auf eine gesunde Umwelt könnte jedoch unter anderem die folgende Kritik hervorrufen. Zum einen trüge das Recht auf eine gesunde Umwelt auf diese Weise nicht signifikant zur Weiterentwicklung des Menschenrechtsrechts bei (Boyle 2012: 615 und 628). Zum anderen stoße es an dieselben Grenzen wie der Greening-Ansatz (Atapattu 2002).

Die Resolution des Menschenrechtsrats könnte daher auch als „Eckpfeiler“ für eine extensivere Auslegung des Rechts auf eine gesunde Umwelt verstanden werden (Knox/Pejan 2018: 22 f.). Der derzeitige UN-Sonderberichterstatter für Umweltmenschenrechte legt den Schwerpunkt seiner Mandatszeit auf die Klärung des substanziellen (eher als des verfahrensrechtlichen) Inhalts des Rechts auf eine gesunde Umwelt, zu denen er folgende Aspekte zählt: ein sicheres Klima, saubere Luft, gesunde und nachhaltig produzierte Nahrung, sauberes und ausreichend vorhandenes Wasser, ge-

sunde Ökosysteme und biologische Vielfalt sowie eine schadstofffreie Umwelt zum Leben, Lernen, Arbeiten und Spielen. Die Beschreibung der einzelnen Elemente beruht auf jahrzehntelangen Erfahrungen mit der Umsetzung des Rechts auf regionaler und nationaler Ebene (GA 2018). Zwar hat auch dieses Rechtsverständnis eine solide Grundlage in Menschenrechtsverträgen, einschließlich der Artikel 6, 24 und 27 der UN-KRK, aber es geht bedeutsam über sie hinaus (Atapattu 2002: 97).

Alle sechs Kernaspekte des Rechts auf eine gesunde Umwelt eint der Fokus auf Fragen der Umweltqualität als solche, zusätzlich zu den Auswirkungen von Umweltproblemen auf die menschliche Gesundheit, das Leben, Nahrung, Wasser usw. Damit rücken die natürlichen Lebensgrundlagen stärker in den Mittelpunkt des Rechtsschutzes (Boyle 2007). Konkret bedeutet dies eine Annäherung zwischen Normen und Prinzipien des Umwelt- und des Menschenrechtsschutzes. Beispielsweise spielen Prävention und Vorsorge im Umweltschutz gerade für Kinder eine große Rolle, denn die Folgen von Umweltverschmutzung und Umweltzerstörung können schwerwiegend und sogar irreversibel sein. Gleichzeitig lassen sich die langfristigen Auswirkungen menschlicher Eingriffe in die Umwelt häufig nur schwer genau abschätzen. In den letzten Jahrzehnten sind Millionen von Kindern zu Schaden gekommen, weil die mit Umweltgiften wie Blei einhergehenden Risiken nicht angemessen adressiert worden sind.⁴⁴ Der Anspruch auf eine schadstofffreie Umwelt markiert in dieser Hinsicht einen Paradigmenwechsel (HRC 2022), mit dessen Hilfe das Problem an der Wurzel gepackt und die Rechtsposition Betroffener gegenüber den Verursachern von Umweltschäden gestärkt wird⁴⁵.

Kinderrechte werden im Kontext der Umwelt häufig mit dem Begriff der Generationengerechtigkeit oder den Rechten zukünftiger Generationen in Verbindung gebracht⁴⁶ (Pevato 1994, van Kalmthout 2017, MacDonald 2006). Auch wenn künftige Generationen eigentlich eine umfassendere Kategorie als Kinder darstellen, weist Weiss (1994: 22) zu Recht darauf hin, dass Kinder als „erste Vertreter“ künftiger Generationen deren Interesse an einer nachhaltig geschützten Umwelt verkörpern. Sie spricht in diesem Zusammenhang von einem intergenerationalen Recht auf eine intakte Umwelt, das Kindern als Gruppe zusteht, aber auch von einzelnen Kindern als subjektives Recht im Namen der eigenen Generation wahrgenommen werden

44 Dazu siehe u. a. UNICEF/Pure Earth 2020.

45 Ein Perspektivwechsel lässt sich auch in der Arbeit des UN-Kinderrechtsausschusses erkennen, wenn er beispielsweise den Klimawandel als allgemeines Hindernis für die Umsetzung der UN-KRK beschreibt (CRC 2013e, 2010a).

46 Beides sind weitgehend anerkannte Begriffe im Umweltrecht (Sands/Peel 2018).

kann (ebd.: 25). Ein ähnliches Argument verwendet der ehemalige UN-Sonderberichterstatter in seinem Bericht über den Zusammenhang zwischen Umwelt- und Kinderrechtsschutz (HRC 2018): Da es dem Konzept der Menschenrechte grundsätzlich schwerfiele, künftige Generationen als Träger*innen von Rechten anzuerkennen, könnte die Lösung darin bestehen, Kinderrechte stärker in Debatten über intergenerationelle Gerechtigkeit einzubeziehen. Beispielsweise beruhten viele langfristige Umweltziele auf Zeitrahmen, die heute schon lebende Kinder betreffen⁴⁷ (§ 67-68). Dass der Schutz künftiger Freiheiten durchaus aus existierenden Menschenrechten abgeleitet werden kann, zeigte unlängst das Urteil des deutschen Bundesverfassungsgerichts zur teilweisen Verfassungswidrigkeit des Klimagesetzes (BVerfG 2021). Das Recht auf eine gesunde Umwelt dürfte solche Schlussfolgerungen allerdings zusätzlich stärken.⁴⁸

Die Betrachtung von Kindern als Gruppe schließt einen weiteren wichtigen Aspekt ein: Das Recht auf eine gesunde Umwelt hat sowohl eine individuelle als auch eine kollektive Dimension (IACHR 2017, OAU 1982, Marks 1981). Zwar könnte man im Hinblick auf die UN-KRK einwenden, dass Kinderrechte Kinder primär als Individuen adressieren. Dies gilt allerdings nicht für alle Kinderrechte. Der UN-Kinderrechtsausschuss hat beispielsweise wiederholt auf den kollektiven Charakter der kulturellen Rechte von indigenen Kindern (Artikel 30 der UN-KRK) hingewiesen, deren Schutz stark von dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen abhängen kann (CRC 2009: §16). Grundsätzlich gilt jedoch für alle Kinder, dass sie ein schutzwürdiges Interesse an einem sicheren Klima, einer schadstofffreien Umwelt usw. haben, denn die Auswirkungen des Klimawandels und der Umweltverschmutzung treffen sie stärker als andere Bevölkerungsteile.⁴⁹ Kinderrechtlich ausgedrückt: Das Kindeswohl („the best interests of the child“⁵⁰) ist ein Gesichtspunkt, der auch bei umweltpolitischen Entscheidungen vorrangig zu berücksichtigen ist⁵⁰ (HRC 2018: § 58). Es ist nur folgerichtig, dass der UN-Sonderberichterstatter für Umwelt- und Menschenrechtsschutz in seiner Darstellung der Kerninhalte des Rechts auf eine gesunde Umwelt Kinderrechte als eigenständige Rechtskategorie behandelt (GA 2019, 2020, 2021, HRC 2019a, 2021, 2022).

47 Siehe beispielsweise das Ziel der Klimaneutralität ab dem Jahr 2045 nach dem deutschen Klimaschutzgesetz.

48 Im speziellen deutschen Fall scheint Artikel 20a GG eine ähnliche Wirkung zu entfalten, allerdings enthält er eine objektive Verfassungsnorm und kein subjektives Recht.

49 Gleichzeitig bleibt ihnen die Möglichkeit verwehrt, ihre Interessen durch das politische Wahlrecht auszudrücken.

50 Das Kindeswohl ist nämlich auch ein kollektives Recht (CRC 2013: §23).

10. Die neue Allgemeine Bemerkung Nr. 26: Eine Auslegung der UN-KRK im Lichte der Umweltkrise

Die vorstehenden Ausführungen zu gängigen umweltbezogenen Menschenrechtsansätzen stecken einen konzeptionellen Rahmen ab, in dem sich der neue Rechtskommentar des UN-Kinderrechtsausschusses zur Kinderrechtskonvention bewegen dürfte. Welche Schwerpunkte dabei gesetzt werden, ist zu diesem Zeitpunkt noch schwer absehbar. Die bereits vorliegende *Concept Note*⁵¹ lässt zumindest einige Tendenzen erkennen. Gleichzeitig bieten sich einige strategische Überlegungen an.

Normativer Ausgangspunkt des zukünftigen Rechtskommentars ist die UN-Kinderrechtskonvention. Es liegt daher nahe, dass der UN-Kinderrechtsausschuss die Beziehung zwischen relevanten Umweltherausforderungen – er nennt den Klimawandel, Umweltverschmutzung und den Verlust biologischer Vielfalt – und anerkannten Kinderrechten in den Mittelpunkt seiner Auslegung stellen wird. Dafür spricht auch die Bezugnahme auf Begrifflichkeiten, wie die der Pflichtentrias aus „substantive, procedural as well as heightened obligations“, die im Kontext der Ökologisierung von Menschenrechten häufig genutzt werden. Es geht in diesem Sinne um die Konkretisierung eines kinderrechtlichen Ansatzes für die Umweltpolitik. Eine offene Frage ist hier die Einordnung der vier allgemeinen Prinzipien der UN-KRK, von denen zumindest der Kindeswohlvorrang bislang keine prägende Wirkung auf den internationalen Umweltrechtsdiskurs ausgeübt hat.

Ob die neue Allgemeine Bemerkung dem Recht auf eine gesunde Umwelt einen passenden Rahmen bieten kann? Die *Concept Note* benennt es jedenfalls nicht. Vor dem Hintergrund rechtlicher Entwicklungen auf internationaler Ebene und der Tatsache, dass Kinder starke Fürsprecher und Profiteure eines robusten Umweltschutzes sind, wäre es allerdings nur schwer darstellbar, wenn der UN-Kinderrechtsausschuss ausgerechnet bei dem Thema stumm bliebe. Gleichzeitig könnte er der Anerkennung des Rechts auf eine gesunde Umwelt durch den UN-Menschenrechtsrat zusätzliche Legitimität verleihen und zur Umsetzung der Resolution 48/13 im Kinderrechtskontext beitragen. Andererseits würde die Behandlung des Rechts im Rahmen der Allgemeinen Bemerkung bedeuten, dass der Ausschuss diffizile Fragen hinsichtlich seiner rechtlichen Grundlage in der Kinderrechtskonvention sowie seines Bedeutungsgehalts beantworten muss, ohne dabei auf die Vorarbeit anderer Vertragsausschüsse der Vereinten Nationen zurückgreifen zu können.

⁵¹ <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crc/concept-note-general-comment-childrens-rights-and-environment-special-focus-climate-change>.

Darüber hinaus wird sich der UN-Kinderrechtsausschuss zum Verhältnis zwischen Umwelt- und Menschenrechtsrecht äußern müssen. Immerhin verwendet die *Concept Note* zur Allgemeinen Bemerkung eine Reihe von Begriffen und Konzepten, die ihren Ursprung eigentlich im Umweltschutz haben. Dazu gehören „intergenerational equity“, „future generations“, „adaptation“ und „mitigation“ sowie in gewisser Weise auch die prozeduralen Rechte auf Zugang zu Informationen, Beteiligung an Entscheidungen und Zugang zu Gerichten in Umweltangelegenheiten. Negativ fällt in diesem Zusammenhang die Abwesenheit von Bezügen zu den Rechten auf Gesundheit und Bildung als relevanten Brückenkonzepten auf. Denn die Allgemeine Bemerkung sollte das Recht auf eine *gesunde* Umwelt und das Recht auf Umweltbildung normativ stärken.

Eher geringe Chancen auf eine Nennung in der neuen Auslegung der UN-KRK darf sich das Konzept der Umweltverantwortung von Kindern ausrechnen.⁵² Dies könnte zum einen platzökonomische Gründe haben: Die Themendichte ist groß und die erlaubte Zeichenzahl einer Allgemeinen Bemerkung begrenzt. Vor die Wahl gestellt, wird der Kinderrechtsausschuss kinderrechtlichen Erwägungen den Vorzug geben. Auch inhaltlich ist Widerstand zu erwarten. Es gibt die nicht unbegründete Befürchtung, das Pflichtenkonzept könnte genutzt werden, um die Bedeutung der Kinderrechte zu relativieren (Shier 2019). Dennoch wäre es wünschenswert, dass die neue Allgemeine Bemerkung existierende Menschenrechtsansätze für den Umweltschutz in möglichst ganzheitlicher Weise reflektiert, da sie sich gegenseitig befruchten können.

Literatur

- Alston, Philipp (1984): Conjuring up new human rights: a proposal for quality control. In: *American Journal for International Law*, Vol. 78, No. 3, 607-621.
- Anton, Donald K./Shelton, Dinah L. (2011): *Environmental protection and human rights*. New York: Cambridge University Press.
- van Arnould, Andreas/van der Decken, Kerstin/Susi, Marti (eds.) (2020): *Cambridge Handbook of New Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Arnould, Andreas/Theilen, Jens T. (2020): Rhetoric of Rights: A topical perspective on the functions of claiming a ‘human right to... In: van Arnould, Andreas et al. (eds.): *Cambridge Handbook of New Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atapattu, Sumudo (2002): The right to a healthy life or the right to die polluted: The emergence of a human right to a healthy environment under international law. In: *Tulane Environmental Law Journal*, Vol. 16, No. 1, 65-126.

⁵² Sie kommen ebenfalls nicht in der *Concept Note* vor.

- Atapattu, Sumudu/Schapper, Andrea (2019): *Human rights and the environment: Key Issues*. London and New York: Routledge.
- Boyd, David R. (2012): *The environmental rights revolution: A global study of constitutions, human rights, and the environment*. Vancouver: UBC Press.
- Boyle, Alan (2007): Human rights of environmental rights: a reassessment. In: *Fordham Environmental Law Review*, Vol. 18, No. 3, 471-512.
- Boyle, Alan (2012): Human rights and the environment: where next? In: *European Journal of International Law*, Vol. 23, No. 3, 613-642.
- Boyle, Alan/Anderson, Michael (eds.) (1996): *Human rights approaches to environmental protection*. Oxford: Clarendon Press.
- Bosselmann, Klaus (1998): *Ökologische Grundrechte. Zum Verhältnis zwischen individueller Freiheit und Natur*. Baden-Baden: Nomos.
- Brice, Susan E. (1995): The Convention on the Rights of the Child: Using a human rights instrument to protect against environmental Threats. In: *Georgetown International Environmental Law Review*, Vol. 7, No. 2, 587-612.
- von der Decken, Kerstin/Koch, Nikolaus (2020): Recognition of new human rights: Phases, techniques and the approach of 'differentiated traditionalism'. In: von Arnould, Andreas et al. (eds.): *Cambridge Handbook of New Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 7-20.
- Desmet, Ellen (2012): Implementing the Convention on the Rights of the Child for 'youth': who and how? In: *International Journal of Children's Rights*, Vol. 20, No. 1, 3-23.
- Desmet, Ellen (2019): Children's rights and the environmental dimension of sustainable development. In: Fenton-Glynn, Claire (ed.): *Children's rights and sustainable development: interpreting the UNCRC for future generations*. Cambridge: Cambridge University Press, 192-216.
- Detrick, Sharon (1999): *A commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Fijalkowski, Agata/Fitzmaurice, Malgosia (2018): Introductory remarks. In: Fijalkowski, Agata/Fitzmaurice, Malgosia (eds.): *The right of the child to a clean environment*. 2nd Edition. New York: Routledge.
- Francioni, Francesco (2010): International human rights in an environmental horizon. In: *European Journal of International Law*, Vol. 21, No. 1, 41-55.
- Gearty, Conor (2010): Do human rights help or hinder environmental protection? In: *Journal of Human Rights and the Environment*, Vol. 1, No. 1, 7-22.
- Gough, Anette (2017): The Emergence of Environmental Education Research: A 'History' of the Field. In: Stevenson, Robert B./Brody, Michael/Dillon, Justin/Wals, Arjen E.J. (eds.): *International Handbook on Environmental Education Research*. New York and London: Routledge, 13-23.
- Handl, Günther (2020): The human right to a clean environment and rights of nature. In: von Arnould, Andreas et al. (eds.): *Cambridge Handbook of New Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 137-155.
- Hinton, Rachel/Tisdall, Kay M./Gallagher, Michael/Elsley, Susan (2008): Introduction: Children's and young people's participation in public-decision-making. In: *International Journal of Children's Rights*, Vol. 16, No. 3, 281-284.
- Howe, R. Brian/Covell, Katherine (2010): Miseducating children about their rights. In: *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 5, No. 2, 91-102.

- Jansen, Maaïke (2018): Children and the right to grow up in an environment supporting their health and well-being: A sound environment provided for and encapsulated in the Convention on the Rights of the Child. In: Fijalkowski, Agata/Fitzmaurice, Malgosia (eds.): *The Right of the Child to a Clean Environment*. New York: Routledge.
- Jendroska, Jerzy (2017): Introduction: Procedural environmental rights in Theory and Practice. In: Jendroska; Jerzy/Bar, Magdalena (eds.): *Procedural environmental rights: Principle X in theory and Practice*. Cambridge: Intersentia.
- van Kalmthout, Danielle (2017): Out of Isolation: a claim for explicit attention for children in the movement towards recognition of an environmental right. In: Brems, Eva/Desmet, Ellen/Vandenhole, Wouter (eds.): *Children's rights law in the global human rights landscape: Isolation, inspiration, integration?* New York: Routledge, 251-273.
- Knox, John H./Pejan, Ramin (2018): Introduction. In: Knox, John H./Pejan, Ramin (eds.): *The human right to a healthy environment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knox, John H. (2020): The Paris Agreement as a human rights treaty. In: Akande, Dapo/Kuosmanen, Jaakko/McDermott, Helen/Roser, Dominic (eds.): *Human rights and 21st century challenges: poverty, conflict, and the environment*. Oxford: Oxford University Press, 323-348.
- Langer, Magnus J. (2015): Principle 21: The Role of the Youth. In: Vinuales, Jorge E. (ed.): *The Rio Declaration on Environment and Development: A Commentary*. Oxford: Oxford University Press, 519-539.
- Lundy, Laura/Orr, Karen/Shier, Harry (2017): Children's education rights: Global perspectives. In: Ruck, Martin D./Peterson-Badali, Michael/Freeman, Michael (eds.): *Handbook of children's rights: global and multidisciplinary perspectives*. New York and London: Routledge, 364-381.
- Lundy, Laura/Tobin, John (2019): Article 29: The aims of education. In: Tobin, John (ed.): *The UN Convention on the Rights of the Child: A commentary*. Oxford: Oxford University Press, 1116-1153.
- MacDonald, Karen E. (2006): Sustaining the environmental rights of children: An exploratory critique. In: *Fordham Environmental Law Review*, Vol.18, No.1, 1-66.
- Makuch, Karen E./Zaman, Sunya/Aczel, Miriam R. 2019: Tomorrow's stewards: The case for a unified international framework on the environmental rights of children. In: *Health and Human Rights*, Vol. 21, No. 1, 203-214.
- Marks, Stephen P. (1981): Emerging human rights: A new generation for the 1980s. In: *Rutgers Law Review*, Vol. 33, No. 2, 435-452.
- McMellon, Christine/Tisdall, Kay M. (2020): Children and young people's participation rights: looking backwards, moving forwards. In: *International Journal of Children's Rights*, Vol. 28, No. 1, 157-182.
- Nickel, James W. (1993): The human right to a save environment: Philosophical perspectives on its scope and justification. In: *Yale Journal of International Law*, Vol. 18, No. 1, 286-296.
- Osler, Audrey/Starkey, Hugh (2005): *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. New York: Open University Press.
- Osofsky, Hari M. (2005): Learning from environmental justice: A new model for international environmental rights. In: *Stanford Environmental Law Journal*, Vol. 24, No. 1, 71-147.
- Palmer, Joy A. (1998): *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. London and New York: Routledge.
- Peleg, Noam/Tobin, John (2019): Article 6: The rights to life, survival and development. In: Tobin, John (ed.): *The UN Convention on the Rights of the Child: A commentary*. Oxford: Oxford University Press.

- Pevato, Paula M. (1994): Do children have a role to play in environmental protection. In: *International Journal of Children's Rights*, Vol. 2, No. 2, 169-190.
- Quennerstedt, Ann (2010): Children, but not really humans? Critical reflections on the hampering effect of the "3 P's". In: *International Journal of Children's Rights*, Vol. 18, No. 4, 619-635.
- Quennerstedt, Ann/Robinson, Carol/Anson, John (2018): The UNCRC: the voice of global consensus on children's rights? In: *Nordic Journal of Human Rights*, Vol. 36, No. 1, 38-55.
- Radkau, Joachim (2011): *Die Ära der Ökologie: Eine Weltgeschichte*. München: C.H. Beck.
- Reynaert, Didier/Bouverne-De Bie, Maria/Vandeveldel, Stijn (2009): A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *Childhood*, Vol. 16, No. 4, 518-534.
- Rodriguez-Rivera, Luis E. (2001): Is the human right to environment recognized under international law? It depends on the source, In: *Colorado Journal of International Environmental Law and Policy*, Vol. 12, No. 1, 1-46.
- Rodriguez-Rivera, Luis E. (2020): The right to environment: A new, internationally recognized, human right. In: von Arnould, Andreas et al. (eds.): *Cambridge Handbook of New Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 154-162.
- Sands, Philippe/Peel, Jacqueline (2018): *Principles of international environmental law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shelton, Dinah L. (1991): Human rights, environmental rights, and the right to environment. In: *Stanford Journal of International Law*, Vol. 28, No.1, 103-138.
- Shelton, Dinah L. (1992): What happened in Rio to human rights? In: *Yearbook of International Environmental Law*, Vol. 75, No.3, 75-93.
- Shelton, Dinah L. (2001): Environmental rights. In Philipp Alston (Hrsg.): *Peoples' Rights*. Oxford: Oxford University Press, 187-94.
- Shelton, Dinah L. (2006): Human rights and the environment: What specific environmental rights have been recognized. In: *Denver Journal of International Law and Policy*, Vol. 35, No.1, 129-172.
- Shier, Harry (2018): Towards a new improved pedagogy of "children's rights and responsibilities". In: *International Journal of Children's Rights*, Vol. 26, No. 4, 761-780.
- Sloth-Nielsen, Julia/Mezger, Benyam D. (2008): A dutiful child: The implications of Article 31 of the African children's charter. In: *Journal of African Law*, Vol. 52, No. 2, 159-189.
- Stammers, Neil (1999): Social movements and the social construction of human rights. In: *Human Rights Quarterly*, Vol. 21, No. 4, 980-1008.
- Stammers, Neil (2009): *Human rights and social movements*. London and New York: Pluto Press.
- Stec, Stephen (2017): Developing standards for procedural environmental rights through practice: The changing character of Rio Principle 10. In: Jendroska, Jerzy/Baer, Magdalena (eds.): *Procedural environmental rights: Principle X in theory and Practice*. Cambridge: Intersentia.
- Stevenson, Robert B./Brody, Michael/Dillon, Justin/Wals, Arjen E.J. (2013): Introduction: An orientation to environmental education and the handbook. In: Stevenson, Robert B. et al. (eds.): *International handbook on environmental education research*. New York and London: Routledge, 1-12.
- Taylor, Prudence E. (1998): From environmental to ecological human rights: A new dynamic in international law. In: *Georgetown International Environmental Law Review*, Vol.10, No. 2, 309-398.
- Taylor, Paul W. (1986): *Respect for nature: a theory of environmental ethics*. Princeton: Princeton University Press.

- Weiss, Edith B. (1994): In fairness to our children: international law and intergenerational equity. In: *Childhood*, Vol. 2, Nos. 1-2, 22-27.
- Weston, Burns H. (1984): Human Rights. In: *Human Rights Quarterly*, Vol. 6, No. 3, 257-283.

Dokumente

- ACERWC (African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child) (2017): General Comment on Article 31 of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child on the “Responsibilities of the Child”.
- AU (African Union) (2003): Protocol to the African Charter on Human and People’s Rights on the Rights of Women in Africa (adopted 1 July 2003, entered into force 25 November, 2005), AU Doc. AHG/RES.240.
- BVerfG (Bundesverfassungsgericht) (2021): 1 BvR 2656/18, Rn. 1-270, Beschluss des Ersten Senats vom 24. März 2021.
- CESCR (UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights) (1999): General Comment No. 13: The right to education (article 13) (1999), 8 December 1999, UN Doc. E/C.12/1999/10, paras. 5, 49, 57.
- CESCR (1999a): General Comment No. 12: The Right to Adequate Food (Art. 11 of the Covenant), 12 May 1999, UN Doc. E/C.12/1999/5, paras. 7, 12, 15, 27.
- CESCR (2003): General Comment No. 15: The Right to Water (Arts. 11 and 12 of the Covenant, 20 January 2003, UN Doc. E/C.12/2002/11, paras. 1, 23, 28.
- CoE (Council of Europe) 2022: Manual on Human Rights and the Environment. 3. Ausgabe.
- Congreso de la República de Perú (2002): Ley N° 27337 - Ley que aprueba el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes (adopted 21 July 2000).
- CRC (UN Committee on the Rights of the Child) (2001): General Comment No. 1: Article 29 (1): The Aims of Education, 17 April 2001, UN Doc. CRC/GC/2001/1.
- CRC (2003): General Comment No.5: General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child (art.4, and 44, para.6), 27 November 2003, UN Doc. CRC/C/GC/2003/5.
- CRC (2003a): Concluding Observations on the second periodic report of Bangladesh, 27 October 2003, UN Doc. CRC/C/15/Add.221, para. 53.
- CRC (2005): General Comment No.7: Implementing Child Rights in Early Childhood, 20 September 2006, UN Doc. CRC/C/GC//Rev.1.
- CRC (2006): General Comment No. 9: The rights of children with disabilities, 27 February 2006, UN Doc. CRC/C/GC/9, para.54.
- CRC (2006a): Concluding Observations on the second periodic report of Thailand, 27 March 2006, UN Doc. CRC/C/THA/CO/2, paras. 55-56.
- CRC (2006b): Concluding Observations on the second periodic report of Uzbekistan, 2 June 2006, UN Doc. CRC/C/UZB/CO/2, para. 54.
- CRC (2007): General Comment No.10: Children’s Rights in Juvenile Justice, 25 April 2007, UN Doc. CRC/C/GC/10.
- CRC (2009): General Comment. No.12: The right of the child to be heard, 20 July 2009, UN Doc. CRC/C/GC/12.
- CRC (2009a): General Comment No.11: Indigenous children and their rights under the Convention [on the Rights of the Child], 12 February 2009, UN Doc. CRC/C/GC/11, paras. 56-58.
- CRC (2010): Concluding Observations on the combined third and fourth periodic report of Guatemala, 25 October 2010, UN Doc. CRC/C/GTM/CO/3-4, para. 77.

- CRC (2010a): Concluding Observations on the second periodic report of Grenada, 22 June 2010, UN Doc. CRC/C/GRD/CO/2, para. 51.
- CRC (2010b): Concluding Observations on the combined third and fourth periodic report of Nigeria, 21 June 2010, UN Doc. CRC/C/NGA/CO/3-4, paras. 46-47.
- CRC (2011): General Comment No.13: The right of the child to be free from all forms of violence, 18 April 2011, UN Doc. CRC/C/GC/13, para. 72(g).
- CRC (2012): Concluding Observations on the second to fourth periodic reports of Seychelles, 23 January 2012, UN Doc. CRC/C/SYC/CO/2-4, para.7.
- CRC (2012a): Concluding Observations on the third and fourth periodic report of Thailand, 17 February 2012, UN Doc. CRC/C/THA/CO/3-4, para.29.
- CRC (2013): General Comment No. 17: The rights of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31), 17 April 2013, UN Doc. CRC/C/GC/17, paras, 18, 27, 32, 40 and 58(g).
- CRC (2013a): General Comment No. 15: The right of the child to the enjoyment of the highest attainable standard of health (art. 24), 17 April 2013, UN Doc. CRC/C/GC/15, paras. 58-59.
- CRC (2013b): Concluding Observations on the second to fourth periodic reports of Israel, 4 July 2013, UN Doc. CRC/C/ISR/CO/2-4, para. 59(b) and (c).
- CRC (2013c): General Comment No.16: State obligations regarding the impact of the business sector on children's rights, 17 April 2013, UN Doc. CRC/C/GC/16, para. 23.
- CRC (2013d): Concluding Observations on the second to fourth periodic reports of Israel', 4 July 2013, UN Doc. CRC/C/ISR/CO/2-4, para. 59(b) and (c).
- CRC (2013e): Concluding Observations on the initial report of Tuvalu, 30 October 2013, UN Doc. CRC/C/TUV/CO/1, para. 7.
- CRC (2015): Concluding Observations on the fourth periodic report of Kazakhstan, 30 October 2009, UN Doc. CRC/C/KAZ/CO/4, para. 20.
- CRC (2015a): Concluding Observations on the third and fourth periodic reports of Jamaica, 10 March 2015, UN Doc. CRC/C/JAM/CO/3-4, para. 50.
- CRC (2017): Concluding Observations on the fifth periodic report of Mongolia, 12 July 2017, UN Doc. CRC/C/MNG/CO/5, para. 34.
- CRC (2019a): Concluding Observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Bosnia and Herzegovina, 5 December 2019, UN Doc. CRC/C/BIH/CO/5-6, para. 36.
- ECLAC (UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean) (2018) Regional Agreement on Access to Information, Public Participation in Decision-Making and Access to Justice in Environmental Matters in Latin America and the Caribbean (adopted 4 March 2018, entered into force 22 April 2021).
- GA (1982): World Charter for Nature, 28 October 1982, UN Doc. A/RES//37/7.
- GA (1996): Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education', 12 December 1996, UN Doc. A/51/506/Add.1.
- GA (2012): United Nations declaration on human rights education and training, 16 February 2012, UN Doc. A/RES/66/137.
- GA (2018): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment: The human right to a safe, clean, healthy and sustainable environment, 19 July 2018, UN Doc. A/73/188.

- GA (2019): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment: A safe climate, 15 July 2019, UN Doc. A/74/161.
- GA (2020): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment: Human rights depend on a healthy biosphere, 15 July 2020, UN Doc. A/75/161.
- GA (2022): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment: Healthy and sustainable food: reducing the environmental impacts of food systems on human rights, 19 June 2021, UN Doc. A/76/179.
- HR Committee (United Nations Human Rights Committee) (2018): General Comment No. 36 (2018) on article 6 of the International Covenant on Civil and Political Rights, on the right to life, 30 January 2018, UN Doc. CCPR/C/GC/36, para. 62.
- HRC (UN Human Rights Council) (2012): Report of the Independent Expert on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment: A preliminary report', 24 December 2012, UN Doc. A/HRC/22/43.
- HRC (2013): Report of the Independent Expert on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment: A mapping report, 30 December 2013, UN Doc. A/HRC/25/53.
- HRC (2018): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment on the relationship between children's rights and environmental protection, 24 January 2018, UN Doc. A/HRC/37/58.
- HRC (2018a): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment on the framework principles on human rights and the environment, 24 January 2018, UN Doc. A/HRC/37/59.
- HRC (2019): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment on the right to a healthy environment: good practices (Annexes I-VIII), 30 December 2019, UN Doc. A/HRC/43/53.
- HRC (2019a): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment: The right to breathe clean air, 8 January 2019, UN Doc. A/HRC/40/55.
- HRC (2021): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment: Human rights and the global water crisis: water pollution, water scarcity and water-related disasters, 19 January 2021, UN Doc. A/HRC/46/28.
- HRC (2022): Report of the Special Rapporteur on the issue of human rights obligations related to the enjoyment of a safe, healthy, clean and sustainable environment: The right to a clean, healthy and sustainable environment: non-toxic environment, 12 July 2022, UN Doc. A/HRC/49/53.
- IACHR (Inter-American Court of Human Rights) (2017): The Environment and Human Rights (State Obligations in Relation to the Environment in the Context of the Protection and Guarantee of the Rights to Life and to Personal Integrity – Interpretation and Scope of Articles 4(1) and 5(1) of the American Convention on Human Rights', Advisory Opinion (OC-23/18), 15 November 2017.

- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2014): *Climate Change 2014: Impacts, adaptation, and vulnerability, Part A: Global aspects and sectoral aspects, contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge: Cambridge University Press.
- IPCC (2018): *Global warming of 1.5°C: An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*, Cambridge: Cambridge University Press
- IPCC (2022): *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability, Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Reports of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge: Cambridge University Press.
- IPBRS (Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services) (2019): *Global Assessment Report on Biodiversity and Ecosystem Services*, IPBES secretariat: Bonn.
- OAS (Organization of American States) (1999): *Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights ("Protocol of San Salvador")* (adopted 17 November 1988, entered into force 16 November 1999), OAS Doc. OEA/Ser.A/44.
- OAU (Organization of African Unity) (1982): *African Charter on Human and Peoples' Rights (Banjul Charter)* (adopted 27 June 1981, entered into force 21 October 1986), OAU Doc. CAB/LEG/67/3 rev. 5.
- OHCHR (Office of the UN High Commissioner for Human Rights) (2007): *The legislative history of the Convention on the Rights of the Child* (vol. I and II), New York and Geneva: United Nations.
- UN (United Nations) (1973): *Report of the United Nations Conference on the Human Environment*, 5-16 June 1972, UN Doc. A/CONF.48/14/Rev.1.
- UN (1989): *United Nations Convention on the Rights of the Child* (adopted 20 December 1989, entered into force 2 September 1990), UN Treaty Series 1577.
- UN (1994): *United Nations Convention to Combat Desertification in those Countries Experiencing Serious Drought and/or Desertification, particularly in Africa* (adopted 17 June 1994, entered into force 26 December 1996), UN Treaty Series 1954.
- UN (2001): *Stockholm Convention on Persistent Organic Pollutants* (adopted 22 May 2001, entered into force 17 May 2004), UN Treaty Series 2256.
- UN (2013): *Minamata Convention on Mercury* (adopted 19 January 2013, entered into force 16 August 2017).
- UN (2015): *Adoption of the Paris Agreement (annex)* (adopted 12 December 2015, entered into force 4 November 2016), UN Doc. FCCC/CP/2015/10/Add.1(Decision 1.CP21).
- UNECE (UN Economic Commission for Europe) (1998): *Convention on Access to Information, Public Participation in Decision-Making and Access to Justice in Environmental Matters* (adopted 25 June 1998, entered into force 30 October 2001), UN Treaty Series 2161.
- UNCED (UN Conference on Environment and Development) (1992): *Report of the United Nations Conference on Environment and Development (vol.1)*, 13 June 1992, UN Doc. A/CONF.151/26.
- UNEP (UN Environment Programme) (2019): *Global Environment Outlook - GEO-6: Healthy Planet, Healthy People*, Nairobi: UNEP.

UNESCO/UNEP (1977): The International Workshop on Environmental Education: Final Report, 13-22 October 1975, Belgrade, Yugoslavia, Paris: UNESCO.

UNESCO/UNEP (1978): Intergovernmental Conference on Environmental Education: Final Report, 14-26 October 1977, Tbilisi, USSR. Paris: UNESCO.

UNICEF/Pure Earth (2020): The toxic truth: children's exposure to lead pollution undermines a generation of future potential. 2nd edition. New York.

Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, Oxford: Oxford University Press.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:

DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2454>

Donald Riznik

Kindersoldaten im Visier des Völkerrechts

Zusammenfassung

Das Phänomen von Kindersoldaten wurde in den beiden Zusatzprotokollen zu den Genfer Abkommen von 1977 erstmalig vom Völkerrecht ins Visier genommen. Die normative Bekämpfung dieses besorgniserregenden Phänomens wurde seitdem kontinuierlich ausgebaut und in allen relevanten völkerrechtlichen Bereichen (Humanitäres Völkerrecht, Menschenrechte und Völkerstrafrecht) verankert. Der Beitrag zeichnet diese Entwicklung nach und gibt einen umfassenden Überblick über den geltenden Normbestand. Dabei werden das Potential und die Grenzen völkerrechtlicher Regelungen, bestehende Schutzlücken und Bemühungen auf dem diplomatischen Parkett beleuchtet sowie Trends und Lösungsansätze in Rechtsprechung und Literatur aufgezeigt, die den notwendigen Schutzzumfang in Hinblick auf die verschiedenen Folgen des Einsatzes als Kindersoldaten verbessern.

Abstract

The phenomenon of child soldiers was first addressed by international law in the two Additional Protocols to the Geneva Conventions of 1977. Since then, the normative fight against this worrying phenomenon has been continuously expanded and implemented in all relevant areas of international law (international humanitarian law, human rights law, and international criminal law). The article traces this development and thus provides a comprehensive overview of the existing body of norms. In doing so, the potential of international legal regulations as well as their limits, existing protection gaps and efforts in the diplomatic arena are highlighted. Finally, the article identifies trends and solutions in case law and academic discourse that improve the necessary level of protection with regard to the various consequences of being used as a child soldier.

1. Einleitung und historische Einordnung

Aus heutiger Sicht ist es nahezu unbestritten, dass Kriegszeiten in ganz besonderem Maße das Potenzial haben, Kindern ihrer Kindheit teilweise oder gänzlich zu berauben. Dies gilt natürlich für alle Kinder, die in irgendeiner Form von Krieg betroffen sind. Eine spezielle Kategorie des „Kindheitsraubes“ und damit eine besonders dramatische Form von Kindesmissbrauch stellen Fälle dar, in denen Kinder auf die eine oder andere Weise für den Krieg instrumentalisiert werden. Die wohl lebensbedrohendste Form gezielter Ausbeutung ist ihr Einsatz als Mitglieder von Kampfseinheiten. Gerade letzteres wird im allgemeinen Sprachgebrauch unter dem Begriff „Kindersoldaten“ verstanden.

Intuitiv scheint das Phänomen der Kindersoldaten¹ so alt zu sein wie der Krieg selbst. Dies ist jedoch nicht der Fall. Zwar wurden Kinder auch in den vergangenen Jahrhunderten von den Streitkräften als Knappen, Späher, Fahnenträger, bei der Herstellung von Waffen und für andere kleinere Aufgaben im Umfeld eines bewaffneten Konflikts eingesetzt. Der Nachweis ihres Einsatzes als Kombattanten ist der historischen Forschung bislang allerdings nur in sehr seltenen Fällen gelungen. Die ersten stichhaltigen Belege für einen nicht mehr als isolierte Einzelfälle zu qualifizierenden Einsatz von Kindern als Mitglieder der kämpfenden Truppen finden wir während der amerikanischen Revolution und im amerikanischen Bürgerkrieg.² Eine gezielte, systematische Rekrutierung von Kindersoldaten erfolgte nachweislich zu Beginn des ersten Weltkrieges in Großbritannien³ sowie gegen Ende des Zweiten Weltkrieges, als das nationalsozialistische Deutsche Reich im Zusammenhang mit dem sogenannten „Volkssturm“ Kinder ab dem Alter von 16 Jahren in die Kampftruppen einzog.⁴

Der Hauptgrund für das Fehlen einer gewinnbringenden systematischen Rekrutierung von Kindern bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts liegt auf der Hand: Kinder hatten bis zum Zweiten Weltkrieg weder die körperlichen Voraussetzungen, um im Nahkampf effektiv zu kämpfen, noch waren sie in der Lage das vorherrschende Kriegsgewehr adäquat zu benutzen. Erst im Laufe des 20. Jahrhunderts führten zwei Entwicklungen zu einem Ausgleich der körperlichen Nachteile und förderten den Einsatz von Kindern in bewaffneten Konflikten. Erstens der technische Fortschritt bei der Entwicklung von Leicht- und Kleinwaffen im Hinblick auf Gewicht und Handhabung, der die Notwendigkeit eines Nahkampfes entbehrlich machte. Und zweitens die Verlagerung von zwischenstaatlichen Kriegen zu Bürgerkriegen, die den Einsatz von Guerillataktiken verstärkte, womit die körperlichen Nachteile ausgeglichen bzw. teilweise sogar in Vorteile umgemünzt werden konnten.

Das heute gängige Phänomen von Kindersoldaten entstand in der Tat erst im Zuge der Entkolonialisierung des afrikanischen Kontinents und dem hierdurch bedingten Ausbruch einer Vielzahl von lokalen und regionalen Konflikten in den 1950er und 1960er Jahren. In diesem Zeitraum nahm die systematische Rekrutierung von minderjährigen Kämpfern innerhalb kämpfender Einheiten im besorgniserregenden Maße

-
- 1 Mit dem Begriff Kindersoldaten sind hier sowohl weibliche als auch männliche Kindersoldaten unter 18 Jahren gemeint.
 - 2 Rosen, David M. (2019): Child soldiers in historical and comparative perspective: creating a space for data-driven analysis. In: Drumb, Mark A./Barrett Jastine C. (eds.) (2019): *Research Handbook on Child Soldiers*, 150-174, Seite 151-155.
 - 3 Ebd., S. 157-158.
 - 4 Reichsgesetzblatt 1944, Teil I, S. 253.

zu. Die kriegführenden nichtstaatlichen Konfliktparteien erkannten rasch, dass Kinder aufgrund der nunmehr vorherrschenden Umstände nicht nur die körperliche Fähigkeit besaßen, sich an Kampfsituationen gewinnbringend zu beteiligen, sondern dass sie im Vergleich zu Erwachsenen auch zahlreiche andere vorteilhafte Eigenschaften aufwiesen. Kinder sind in aller Regel gehorsamer und leichter zu manipulieren, was den Zusammenhalt und die Durchsetzungsgewalt innerhalb der Gruppe erleichtert sowie Fluchtversuche minimiert. Des Weiteren neigen sie dazu, sich selbst als unverwundbar zu erleben und besitzen daher eine gesteigerte Risikoaffinität, mit der die Kampfkraft der Gruppe gesteigert wird. Und je nachdem unter welchen sozioökonomischen Bedingungen eine bestimmte bewaffnete Gruppe kämpft, können sie aus Perspektive der Gruppe sogar kostengünstiger sein als ihre volljährigen Kameradinnen und Kameraden, deren subjektive (Grund-)Bedürfnisse um einiges vielfältiger ausfallen können.

2. Die Reaktion des Völkerrechts auf das Phänomen von Kindersoldaten

Die völkerrechtliche Verankerung internationaler Menschenrechte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit dem Anspruch, jedem Menschen die gleichen unveräußerlichen Rechte zu gewähren und damit insbesondere der systematischen und ausgedehnten Ausbeutung entgegenzuwirken, wirkte sich auch auf Minderjährige und Kinder aus. Der Menschenrechtsanspruch wurde schrittweise auf diese Zielgruppe erweitert und im nationalen und internationalen Rechtsrahmen verankert. Die rechtliche Normierung folgte der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die Kinder zunehmend als besonders schutzbedürftige Individuen ansah. Das Phänomen der Kindersoldaten stand dieser Entwicklung offensichtlich diametral entgegen. Daher war es nur folgerichtig, dem Phänomen auf globaler Ebene zu begegnen und mittels gezielter Implementierung von Schutzstandards im Internationalen Recht die Bekämpfung dieser Problematik voranzutreiben.

Der Begriff „Kindersoldaten“ findet sich in der Regel nicht in internationalen Rechtstexten, sodass es keine rechtliche Definition des Begriffs gibt. Völkerrechtliche Normen, die Kinder vor der Rekrutierung oder dem Einsatz in einem bewaffneten Konflikt schützen, unterteilen Kinder und Jugendliche in zwei Altersgruppen und beziehen sich entweder auf Personen unter 15 Jahren oder auf Personen unter 18 Jahren. Mit dieser Unterscheidung geht ein zum Teil sehr unterschiedliches materiell-rechtliches Schutzniveau einher.

2.1 VERBOT DER REKRUTIERUNG UND DES EINSATZES BEI FEINDSELIGKEITEN

a) von Personen unter 15 Jahren

Die ersten völkerrechtlichen Normen zur Bekämpfung des Kindersoldatenphänomens finden sich im humanitären Völkerrecht (HVR). Die ersten beiden Zusatzprotokolle zu den Genfer Konventionen von 1977 (im Folgenden ZP I und II) verbieten die Rekrutierung von Kindern unter 15 Jahren in die Streitkräfte oder bewaffnete Gruppen und ihren Einsatz bei Feindseligkeiten.⁵ Dieses Verbot stellt insofern eine Besonderheit im humanitären Völkerrecht dar, als sich die Regeln des humanitären Völkerrechts grundsätzlich auf den Schutz von Personen der gegnerischen Partei beziehen.

Zwölf Jahre später wurde mit der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) von 1989 das wichtigste internationale Menschenrechtsinstrument zum Schutz von Kindern verabschiedet. Hierin wurden die in den beiden Zusatzprotokollen bestehenden Verbote wörtlich übernommen und damit deren Verbotscharakter auf internationaler Ebene nochmals verstärkt. Immerhin ist die KRK die mitgliedstärkste Konvention der Vereinten Nationen, die, mit Ausnahme der USA, von allen Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen ratifiziert wurde.

Schließlich fand dieses Verbot auch Eingang ins Völkerstrafrecht, wie bspw. in das Statut des Internationalen Strafgerichtshofs (IStGH) von 1998 sowie in das Statut des Sondergerichtshofs für Sierra Leone (SCSL) von 2002.⁶ Seitdem wird das Verbot der Rekrutierung oder Eingliederung von Kindern unter 15 Jahren in die Streitkräfte und ihres Einsatzes bei Feindseligkeiten auf internationaler Ebene als Kriegsverbrechen verfolgt und damit die Strafflosigkeit von Tätern, die sich dieses Verbrechens schuldig gemacht haben, minimiert.

Heute enthalten daher alle drei Teilbereiche des Völkerrechts (Humanitäres Völkerrecht, Menschenrechte und Völkerstrafrecht) ein ausdrückliches und absolutes Verbot der Rekrutierung von Kindern unter 15 Jahren und ihres Einsatzes in Kampfhandlungen. Man kann mit Fug und Recht behaupten, dass dieses Verbot inzwischen zu einer Regel des Völkergewohnheitsrechts geworden ist. Dies ist nicht nur durch die Studie des Internationalen Komitees des Roten Kreuzes zur völkergewohnheitsrechtlichen Geltung einzelner vertraglich fixierter HVR-

⁵ Art. 77 Abs. 2 ZP I und Art. 4 Abs. 3 Buchstabe c ZP II.

⁶ Art. 8(2)(b)(xxxvi) und Art. 8(2)(e)(vii) IStGH-Statut; Art. 4(c) SCSL-Statut.

Regelungen⁷, sondern auch durch die Rechtsprechung Internationaler Straftribunale bestätigt worden.⁸

b) von Personen zwischen 15 und 18 Jahren

Das Schutzniveau völkerrechtlicher Regelungen ist bei der zweiten Gruppe von Minderjährigen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren hingegen deutlich niedriger. Das Übereinkommen Nr. 182 der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) über die schlimmsten Formen der Kinderarbeit aus dem Jahr 1999 ist der erste globale Vertrag, der die Zwangs- oder Pflichtrekrutierung von Personen unter 18 Jahren für den Einsatz in bewaffneten Konflikten verbietet. Mittlerweile ist die Konvention von allen 187 Mitgliedsstaaten der IAO ratifiziert worden. Ein Jahr später wurde das erste Fakultativprotokoll zur Kinderrechtskonvention über die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten (OPAC) verabschiedet. In der Anfangsphase der Beratungen zielte das Protokoll darauf ab, noch weiter zu gehen als das IAO-Übereinkommen Nr. 182, indem es versuchte, den sogenannten „Straight-18-Ansatz“ einzuführen. Dessen Ziel war es, sowohl die Rekrutierung als auch den Einsatz von Minderjährigen in bewaffneten Konflikten ohne Ausnahme für alle Kinder unter 18 Jahren zu verbieten. Leider hat sich der „Straight-18-Ansatz“ nicht vollständig durchgesetzt. Nach Artikel 3 des OPAC ist die freiwillige Rekrutierung von Minderjährigen in die Streitkräfte der Staaten nach wie vor möglich. Lediglich die Zwangsrekrutierung (Art. 2 OPAC) sowie ihr Einsatz in Feindseligkeiten (Art. 1 OPAC) ist verboten. Für bewaffnete Gruppen, die sich von den Streitkräften eines Staates unterscheiden, gilt jedoch der „Straight-18-Ansatz“ (Art. 4 OPAC), da sie nicht von der in Art. 3 OPAC vorgesehenen Möglichkeit Gebrauch machen können. Allerdings ist nach wie vor umstritten, ob die Verpflichtung für nichtstaatliche Akteure rechtliche oder praktische Auswirkungen haben wird. Bis heute ist das erste Fakultativprotokoll zur Kinderrechtskonvention von 172 Staaten ratifiziert worden.

Auf regionaler Ebene wurde der beschriebene „Straight-18-Ansatz“ bisher nur auf dem afrikanischen Kontinent umgesetzt. Das entsprechende Verbot findet sich in Artikel 22(2) der Afrikanischen Charta über die Rechte und das Wohlergehen des Kindes von 1990, die bis heute von 49 der 55 afrikanischen Staaten ratifiziert wurde (unter den Vertragsparteien sieht sich lediglich Botswana nicht an die Definition des Kindes in Artikel 2 der Charta gebunden, die auf alle Personen unter 18 Jahren abstellt).

7 Siehe Regel 136 in der IKRK-Datenbank zum HVR-Gewohnheitsrecht, abrufbar unter: https://ihl-databases.icrc.org/customary-ihl/eng/docs/v1_rul_rule136.

8 Siehe SCSL, Sam Hinga Norman (Jurisdiction) [2004] Abs. 17-24.

Dieses Verbot wurde in der Kampala-Konvention von 2009 bekräftigt, die bis heute von 31 Staaten ratifiziert wurde.⁹

Darüber hinaus wurden drei Soft-Law-Instrumente verabschiedet, die den „Straight-18-Ansatz“ einfordern. Erstens wurden 1997 die Cape Town Principles and Best Practices von den Teilnehmern des Symposiums zur Verhinderung der Rekrutierung von Kindern in die Streitkräfte und zur Demobilisierung und sozialen Wiedereingliederung von Kindersoldaten in Afrika angenommen. Zweitens wurden diese Grundsätze 2007 auf globaler Ebene durch die Pariser Verpflichtungen zum Schutz von Kindern vor rechtswidriger Rekrutierung oder Verwendung durch Streitkräfte oder bewaffnete Gruppen sowie durch die Pariser Grundsätze und Leitlinien zu Kindern, die mit Streitkräften oder bewaffneten Gruppen in Verbindung stehen, bekräftigt. Diese beiden Dokumente wurden auf der internationalen Konferenz „Free Children from War“ in Paris angenommen und sind die bei weitem detaillierteste Ausarbeitung über die Behandlung von Personen unter 18 Jahren im Zusammenhang mit einem bewaffneten Konflikt. Bis heute finden sie durch 111 Staaten Unterstützung. Drittens wurden 2017 die Vancouver-Prinzipien zur Friedenssicherung und zur Verhinderung der Rekrutierung und des Einsatzes von Kindersoldaten auf der Konferenz der Verteidigungsminister der Vereinten Nationen in Vancouver, British Columbia, verabschiedet. Sie dehnen den in den Pariser Prinzipien verankerten Kinderschutz auf den Kontext der Friedenssicherung aus und werden bis heute von 105 Staaten befürwortet.

Der globale Menschenrechtsschutz bewegt sich allmählich auf eine Position zu, in der die Rekrutierung von Personen unter 18 Jahren für bewaffnete Gruppen oder Streitkräfte und ihr Einsatz im Kampf vollständig verboten sind. Um die Durchsetzungskraft dieses Verbots zu erhöhen, ist es jedoch notwendig, dass sich die positive Entwicklung im Bereich der Menschenrechte auch in den Regelungen des humanitären Völkerrechts und im Völkerstrafrecht widerspiegelt – was in absehbarer Zeit leider nicht zu erwarten ist.

2.2 VÖLKERRECHTLICHE REGELUNGEN ZUM UMGANG MIT KINDERSOLDATEN

Das Völkerrecht beinhaltet nicht nur Regelungen, die Kinder davor schützen sollen, überhaupt als Kindersoldaten missbraucht zu werden, sondern versucht auch den Umgang mit bestehenden Kindersoldaten zu regulieren und somit dem Phänomen aus verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichen Ansätzen zu begegnen.

⁹ Siehe Art. 9(1)(d) und Art. 7(5)(e) der Kampala-Konvention.

a) Strafrechtliche Verantwortung von Kindersoldaten

Kindersoldaten sind wie auch erwachsene Soldaten nicht davor gefeit, selbst völkerrechtswidrige Handlungen wie beispielsweise Kriegsverbrechen zu begehen. Kommt es zu einer derartigen Tathandlung, finden sich Kindersoldaten in einer Doppelrolle wieder. Die völkerrechtswidrige Rekrutierung oder Eingliederung schreibt Kindersoldaten eine Opferrolle zu, während die von ihnen begangenen Kriegsverbrechen sie gleichzeitig zu Tätern werden lassen. In einem derartigen Szenario stellt sich folgerichtig auch die Frage nach ihrer strafrechtlichen Verantwortung, deren Handhabung sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene unterschiedlich geregelt ist. Auf nationaler Ebene hängt die Strafverfolgung von den innerstaatlichen Rechtsvorschriften für Straftäter unter 18 Jahren ab. Die verfahrensrechtliche Behandlung, die materiell-rechtliche Schuldzuschreibung, das Strafmaß sowie der Strafvollzug können von Land zu Land höchst unterschiedlich ausfallen. Hingegen bewegen wir uns auf internationaler Ebene darauf zu, das Alter der Tatperson zum Zeitpunkt der Tat in besonderem Maße zu berücksichtigen und damit an die aktuell formulierten Menschenrechtsstandards anzupassen. So erstreckt sich die Zuständigkeit des Internationalen Strafgerichtshofs gar nicht erst auf Personen, die zum Zeitpunkt der mutmaßlichen Begehung eines Verbrechens unter 18 Jahre alt sind.¹⁰ Im Gegensatz dazu sieht zwar das Statut des Sondergerichtshofs für Sierra Leone in Artikel 7 vor, dass der Gerichtshof auch für Personen zwischen 15 und 18 Jahren zuständig ist. Allerdings mit der Maßgabe, dass Wiederanpassungs- und Wiedereingliederungsmaßnahmen „im Einklang mit den internationalen Menschenrechtsstandards, insbesondere den Rechten des Kindes“, Vorrang haben müssen. In der Praxis hat der Sondergerichtshof letztlich keine Personen angeklagt, die zum Tatzeitpunkt das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hatten. Ausführlichere Leitlinien für die Behandlung von Kindersoldaten, denen Verbrechen nach dem Völkerrecht und andere Straftaten vorgeworfen werden, finden sich in den Pariser Grundsätzen.¹¹ Abgesehen vom Verbot, die Todesstrafe oder eine lebenslange Freiheitsstrafe zu verhängen, sollen sie gerade eben nicht ausschließlich als Täter angesehen und behandelt werden. Vielmehr soll ihre Rolle als Opfer zu jedem Zeitpunkt des Verfahrens Berücksichtigung finden und damit auch der Gedanke der sozialen Wiedereingliederung im Kontext wiederherstellenden Gerechtigkeit gestärkt werden.

¹⁰ Art. 26 IStGH-Statut.

¹¹ Absätze 3.6-3.10 und 8.6-8.11 der Pariser Grundsätze.

b) Besondere Behandlung von Kindersoldaten im Falle der Gefangennahme und Inhaftierung durch die gegnerische Konfliktpartei

Weitere Sonderregeln für die Behandlung von Kindersoldaten finden sich im Humanitären Völkerrecht. Diese Regeln schützen alle Kinder in einem bewaffneten Konflikt und gelten daher entweder ausdrücklich oder implizit auch für Kindersoldaten. Kinder sind getrennt von Erwachsenen zu inhaftieren.¹² Des Weiteren ist die Vollstreckung der Todesstrafe verboten, wenn die Person zum Zeitpunkt der im Zusammenhang mit dem bewaffneten Konflikt begangenen Straftat noch unter 18 Jahre alt war.¹³ Darüber hinaus ist eine besondere Behandlung von internierten Minderjährigen erforderlich, um eine kindgerechte Entwicklung zu gewährleisten.¹⁴

Anders als bei dem Verbot der Rekrutierung und des Einsatzes von Kindersoldaten finden völkerrechtliche Regelungen zum Umgang mit Kindersoldaten grundsätzlich auf alle Personen unter 18 Jahren Anwendung.

2.3 RECHTSPRECHUNGSENTWICKLUNG UND TRENDS ZUR VERBESSERUNG DES LOSSES VON KINDERSOLDATEN

Offensichtlich gibt es in der internationalen Gemeinschaft eine breite Unterstützung für den Schutz von Kindern vor den verschiedenen Folgen des Einsatzes als Kindersoldaten. Es sind nicht nur die körperlichen Schäden, die Kinder in solchen Situationen zu befürchten haben – der Entzug ihrer Kindheit und Jugend wird als Hauptgrund für spätere Probleme dieser vom Krieg betroffenen, heranwachsenden Generation identifiziert. Eine besondere Herausforderung stellt dabei die soziale Wiedereingliederung von Kindersoldaten nach dem Konflikt dar. Diese Probleme sind nicht auf die Personen begrenzt, die selbst Kindersoldaten waren; vielmehr perpetuieren sich die Folgen des Kindersoldatenphänomens auch auf die nachfolgende Generation, von denen die Beispiele der Stigmatisierung von Kindern ehemaliger Kindersoldaten und ganz besonders von Kindern, die aus erzwungenen sexuellen Beziehungen innerhalb der Kriegsparteien hervorgegangen sind, eindringlich Zeugnis ablegen.

a) Rechtsprechungsentwicklung bei der sexuellen Ausbeutung von Kindersoldaten

Von diesen Folgeproblemen sind insbesondere – wenngleich nicht nur – weibliche Kindersoldaten betroffen, denen oft bestimmte, zusätzliche Funktionen innerhalb der

¹² Art. 77 Abs. 4 ZP I.

¹³ Art. 77 Abs. 5 ZP I, Artikel 6 Abs. 4 ZP II und Art. 68 GK IV.

¹⁴ Art. 4(3)(a) und (b) ZP II sowie Art. 76, 82, 94 und 119 Genfer Konvention IV für besetzte Gebiete.

Kampfgruppe zugewiesen werden, wie z. B. die Erledigung von Hausarbeiten. Noch viel besorgniserregender ist, dass sie häufig Opfer sexueller Ausbeutung sind sowie zur Heirat mit ranghöheren Kämpfern innerhalb der Gruppe gezwungen werden. Es liegt auf der Hand, dass diese Art der Behandlung gegen mehrere internationale Menschenrechtsnormen und in den meisten Fällen auch gegen das Strafgesetzbuch des jeweiligen Landes verstößt. Bislang wird nur in den beiden Soft-Law-Dokumenten (den Kapstadt-Prinzipien und den Pariser Prinzipien) speziell auf die besondere Situation von weiblichen Kindersoldaten eingegangen. Um jedoch Personen auf internationaler Ebene für diese Art der Verletzungen grundlegender Menschenrechtsnormen zur Rechenschaft ziehen zu können, müssen diese Handlungen als Kriegsverbrechen qualifiziert werden. Es überrascht daher nicht, dass der Internationale Strafgerichtshof damit begonnen hat, juristische Argumentationslinien zu entwickeln, um solche Handlungen nach dem Völkerstrafrecht verfolgen zu können. Im ersten Prozess vor dem IStGH gegen Thomas Lubanga Dyilo stützte sich die Anklage ausschließlich auf die Rekrutierung und den Einsatz von Kindersoldaten unter 15 Jahren. Letztlich wurde der Angeklagte sowohl für die Rekrutierung von Kindersoldaten als auch für deren Einsatz im Kampf verurteilt, wobei letzteres die höhere Strafe beinhaltete. Es wurde argumentiert, dass die Behandlung von jungen weiblichen Soldaten unter 15 Jahren, die innerhalb ihrer bewaffneten Gruppe schwer unter sexueller Ausbeutung zu leiden hatten, ebenfalls unter den Straftatbestand „der Verwendung zur aktiven Teilnahme an Feindseligkeiten“ subsumiert werden kann. Begründet wurde dies damit, dass der Unrechtsgehalt ein ähnliches Niveau erreiche, wie der tatsächliche Einsatz von Kindersoldaten in Kampfszenarien.¹⁵

Aufgrund der weitverbreiteten sexuellen Ausbeutung von Kindersoldaten (Mädchen und Jungen) musste sich der IStGH unter anderem auch mit der folgenden Rechtsfrage befassen: Stellt der sexuelle Missbrauch von Soldaten durch Mitglieder derselben bewaffneten Gruppe ein Kriegsverbrechen dar, namentlich die Vergewaltigung oder eine andere Form sexueller Gewalt nach Artikel 8 Absatz 2 Buchstabe e Ziffer vi IStGH-Statut? Die zugrundeliegende Frage war natürlich, ob das humanitäre Völkerrecht das Verhalten von Kombattanten gegenüber anderen Kombattanten derselben Konfliktpartei überhaupt regelt. Der IStGH bejahte diese Frage im Jahr 2014 im Berufungsurteil gegen Bosco Ntaganda.¹⁶ Diese Entscheidung hat die Tür geöffnet,

15 ICC, *The Prosecutor v Thomas Lubanga Dyilo*, TC I, Decision on Sentence pursuant to Article 76 of the Statute [2012], ICC-01/04-01/06 inkl. der abweichenden Meinung von Richter Odio Benito.

16 ICC, *The Prosecutor v Bosco Ntaganda* (Judgment on the appeal of Mr Ntaganda against the „Second decision on the Defence’s challenge to the jurisdiction of the Court in respect of Counts 6 and 9”) ICC-01/04-02/06OA5 (15 June 2017).

um den Schutzzumfang von Soldaten jeden Alters, die unter sexuellem Missbrauch durch ihre Kameradinnen und Kameraden leiden, deutlich zu verbessern. Aus menschenrechtlicher Perspektive ist dieses Urteil äußerst begrüßenswert, insbesondere im Hinblick auf die sexuelle Ausbeutung von Kindersoldaten, die über 15 Jahre alt sind und bisher nicht unter das scharfe Schwert des internationalen Strafrechts fielen. Eine ähnliche Stoßrichtung war auch beim Sondergerichtshof für Sierra Leone zu beobachten. In einem seiner Urteile stellte der Gerichtshof fest, dass die Zwangsheirat als Teil eines weitverbreiteten und systematischen Angriffs auf die Zivilbevölkerung eine „andere unmenschliche Handlung“ darstellen und daher als Verbrechen gegen die Menschlichkeit eingestuft werden kann.¹⁷

b) Trends bei der völkerrechtlichen Statusfrage von Kindersoldaten

Bei der Statusfrage von Kindersoldaten vis-à-vis der gegnerischen Konfliktpartei ist ebenfalls eine positive Entwicklung zu beobachten. Wie oben beschrieben haben Minderjährige offensichtlich besondere Schutzrechte im Falle der Gefangennahme und Inhaftierung. Aber sind sie darüber hinaus ausschließlich als „normale“ Kombattanten bzw. Teilnehmer an Feindseligkeiten zu qualifizieren (weil sie entweder den regulären Streitkräften angehören, direkt an den Kampfhandlungen teilnehmen oder die Voraussetzungen der andauernden Kampffunktion erfüllen)? Die übliche Lesart der Regeln des humanitären Völkerrechts bejaht diese Frage. Mit der Folge, dass auch Kindersoldaten ein legitimes Ziel im Sinne des Unterscheidungsgrundsatzes darstellen und dementsprechend wie ihre erwachsenen Kameraden behandelt werden. In jüngerer Zeit mehren sich jedoch die Stimmen, die Kindersoldaten aufgrund ihrer Viktimisierung rechtlich zu privilegieren. Diskutiert werden beispielsweise die erleichterte Einstufung als *hors de combat*, eine grundsätzliche oder teilweise Behandlung als Zivilisten, ihre Berücksichtigung als Kollateralschaden sowie ein Verbot, Kindersoldaten zu direkten Zielen geplanter militärischer Operationen zu machen. Diese Entwicklung ist nicht auf die theoretische Debatte beschränkt. Vielmehr ist auch in der Praxis eine zunehmende Sensibilisierung bei der adäquaten Behandlung von Kindersoldaten zu beobachten. Streitkräfte, die mit Kindersoldaten konfrontiert werden könnten, werden entsprechend unterrichtet und ausgebildet. Staaten haben bereits seit geraumer Zeit damit begonnen, Regelungen für den Umgang mit Kindersoldaten innerhalb und außerhalb von Kampfsituationen zu formulieren, ohne dass eine international anerkannte rechtliche Verpflichtung hierfür besteht. Diese Entwicklung bei der einzelstaat-

¹⁷ Siehe SCSL; Brima, Kamara und Kanu (Berufungsurteil) [2008] paras. 197-203.

lichen Praxis wurde folgerichtig auf globaler Ebene für friedensichernde militärische Einsätze in den Vancouver-Prinzipien (Nr. 5) mit aufgenommen. Diese erhöhte Sensibilisierung für das Phänomen minderjähriger Kämpfer wird zweifelsohne zu weiteren Maßnahmen auf einzelstaatlicher Ebene führen.

3. Schlussfolgerung und Ausblick

Kindersoldaten unter 15 Jahren wurden bereits vor über 40 Jahren ins Visier des Völkerrechts genommen. Die normative Bekämpfung dieses besorgniserregenden Phänomens wurde seitdem kontinuierlich ausgebaut und in allen relevanten völkerrechtlichen Bereichen verankert. Leider genießen die meisten Kindersoldaten, nämlich diejenigen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren, nicht den gleichen völkerrechtlichen Schutzzumfang. Der derzeitige internationale Rechtsrahmen scheint das widerzuspiegeln, was in der globalen diplomatischen Arena bis heute erreicht werden konnte. Eine weitere Entwicklung in diesem Bereich, insbesondere im Hinblick auf eine strafbewehrte Angleichung des Schutzzumfangs analog zu den Regelungen bei unter 15-jährigen ist allerdings äußerst zweifelhaft. Dies zeigt sich zum einen daran, dass zwar 172 Staaten das erste Protokoll zur Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten (OPAC) ratifiziert haben, aber großzügig von der Ausnahmeregelung Gebrauch machen, um weiterhin Personen unter 18 Jahren in ihre Streitkräfte zu integrieren (namentlich Afghanistan, Algerien, Australien, Bangladesch, Belgien, Ägypten, Bolivien, Chile, China, Deutschland, Dominikanische Republik, El Salvador, Frankreich, Großbritannien, Guinea-Bissau, Guyana, Indien, Kanada, Kuba, Mexiko, Myanmar, Neuseeland, Niederlande, Pakistan, Sudan, Somalia, Südsudan, Syrien, Vereinigte Staaten und Jemen). Zum anderen sind Kindersoldaten seit etwa 2010 nicht mehr im Fokus der medialen Aufmerksamkeit und damit der Weltöffentlichkeit, wie dies seit Beginn der 1990er noch der Fall war. Diese Hochphase korrespondiert nicht nur, wie oben gezeigt, mit der Annahme der allermeisten völkerrechtlichen Dokumente, die den Schutzzumfang von minderjährigen in bewaffneten Konflikten verbessert haben, sondern auch mit der Gründung von NGOs, die sich die sich explizit dieser Thematik verschrieben haben. Lediglich zwei Ereignisse haben es seit 2010 geschafft, die globale mediale Aufmerksamkeit zumindest temporär auf das Phänomen von Kindersoldaten zurückzulenken. So beispielsweise, als die amerikanische NGO Invisible Children 2012 ein Video mit dem Aufruf den ehemaligen Befehlshaber der Lord Resistance Army, Joseph Kony, zu verhaften ins Netz stellte. Dieses Video hatte sich innerhalb aller kürzester Zeit in unglaublichem Ausmaß in den sozialen Medien verbreitet. Und

darüber hinaus, als im Jahre 2016 das Strafverfahren gegen einen von Konys Kommandeuren und ehemaligen Kindersoldaten, Dominic Ongwen, vor dem IStGH in Den Haag begann. Durch dieses Verfahren ist erstmalig auch die potenzielle Doppelrolle von Kindersoldaten, als Opfer und Täter, ins Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt.

Selbst wenn eine weitergehende völkerrechtliche Normierung erfolgen sollte, bleibt abschließend festzuhalten, dass allein mit juristischen Mitteln eine wirksame Bekämpfung der Kindersoldatenproblematik in all seinen Facetten gar nicht möglich ist. Vor allem bei den vielfältigen Folgeproblemen, die die Existenz von Kindersoldaten mit sich bringt, wird der Beitrag von anderen wissenschaftlicher Disziplinen (wie Kinderpsychologie, Psychotraumatologie, Ethnographie, Anthropologie, qualitative Sozialforschung und Entwicklungsneurobiologie) von ganz entscheidender Bedeutung sein, um in Zukunft möglichst wirksame Mechanismen zu entwickeln, diese Folgeprobleme adäquat in den Griff zu bekommen.

Literatur

Dokumente

African Union Convention for the Protection and Assistance of Internally Displaced Persons in Africa (Kampala Convention) (adopted 23 October 2009, entered into force 6 December 2012) (2013) 52 ILM 397.

Agreement between the United Nations and the Government of Sierra Leone on the establishment of a Special Court for Sierra Leone (adopted 16 January 2002, entered into force 12 April 2002) 2178 UNTS 137.

Cape Town Principles and Best Practices on the Prevention of Recruitment of Children into the Armed Forces and Demobilization and Social Reintegration of Child Soldiers in Africa. Symposium on the Prevention of Recruitment of Children into the Armed Forces and Demobilization and Social Reintegration of Child Soldiers in Africa (Cape Town 30 April 1997) <https://tamilnation.org/humanrights/child/instruments_resolutions/capetown.htm> accessed 27 September 2021).

Geneva Convention Relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War (adopted 12 August 1949, entered into force 21 October 1950) 75 UNTS 287 (Fourth Geneva Convention).

Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict (adopted 25 May 2000, entered into force 12 February 2002) 2173 UNTS 222.

ICRC, Customary IHL Database, Rule 136. Recruitment of Child Soldiers <https://ihl-databases.icrc.org/customary-ihl/eng/docs/v1_rul_rule136> accessed 27 September 2021.

Prosecutor v Alex Tamba Brima, Brima Bazzy Kamara and Santigie Borbor Kanu (Appeal Judgement) SCSL-2004-16-A (22 February 2008).

Prosecutor v Bosco Ntaganda (Judgment on the appeal of Mr Ntaganda against the “Second decision on the Defence’s challenge to the jurisdiction of the Court in respect of Counts 6 and 9”) ICC-01/04-02/06OA5 (15 June 2017).

Prosecutor v Sam Hinga Norman (Decision on Preliminary Motion Based on Lack of Jurisdiction) SCSL-04-14-AR72(E) (31 May 2004).

- Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo (Decision on Sentence pursuant to Article 76 of the Statute) ICC-01/04-01/06 (10 July 2012).
- Prosecutor v. Dominic Ongwen, (Trial Judgement) ICC-02/04-01/15 (04 February 2021).
- Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and Relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I) (adopted 8 June 1977, entered into force 7 December 1978) 1125 UNTS 3.
- Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and Relating to the Protection of Victims of Non-International Armed Conflicts (Protocol II) (adopted 8 June 1977, entered into force 7 December 1978) 1125 UNTS 609.
- Rome Statute of the International Criminal Court (adopted 17 July 1998, entered into force 1 July 2002) 2187 UNTS 3.
- The Paris Commitments to Protect Children from Unlawful Recruitment or Use by Armed Forces or Armed Groups. Free Children from War Conference (Paris 5-6 February 2007 <https://www.icrc.org/en/doc/assets/files/other/pariscommitments_en.pdf> accessed 27 September 2021).
- The Principles and Guidelines on Children Associated with Armed Forces or Armed Groups (The Paris Principles). Free Children from War Conference (Paris 5-6 February 2007) <https://www.unicef.org/mali/media/1561/file/ParisPrinciples.pdf> (accessed 27 September 2021).
- UNGA: Report of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict (20 July 2020) UN Doc A/75/203.
- UNGA: Report of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict' (26 July 2021) UN Doc A/76/231.
- UN/Nowak, Manfred (2019): Children Deprived of Liberty in the Context of Armed Conflict. In: *The United Nations Global Study on Children deprived of Liberty* <<https://omnibook.com/Global-Study-2019/Liberty/b0ecc7.xml>>.
- Worst Forms of Child Labour Convention, C182 (adopted 17 June 1999, entered into force 19 November 2000) [2007] ATS 38.
- Vancouver Principles on Peacekeeping and the Prevention of the Recruitment and Use of Child Soldiers. UN Peacekeeping Defence Ministerial Conference (Vancouver, 14-15 November 2017) (15 November 2017) <www.international.gc.ca/world-monde/assets/pdfs/issues_development-enjeux_developpement/human_rights-droits_hom>

Sekundärliteratur

- Drumbl, Mark A. (2012): *Reimagining Child Soldiers in International Law and Policy*. Oxford University Press.
- Drumbl, Mark A. (2020): Children in Armed Conflict. In: Todres, Jonathan/King Shani M. (eds): *The Oxford Handbook of Children's Rights Law*. Oxford University Press.
- Drumbl, Mark A./Barrett Jastine C. (eds.) (2019): *Research Handbook on Child Soldiers*. Edward Elgar Publishing.
- Fagan, Tyler/Hirstein, William/Sifferd, Katrina (2016): Child Soldiers, Executive Functions, and Culpability. In: *International Criminal Law Review*, Vol. 16, No. 2, 258-286.
- Greijer, Susanna (2012): Thematic Prosecutions for Crimes Against Children. In: Bergsmo, Mortem (ed.): *Thematic Prosecution of International Sex Crimes*. Torkel Opsahl Academic Epubliher.
- Grey, Rosemary (2014): Sexual Violence against Child Soldiers: The Limits and Potential of International Criminal Law. In: *International Feminist Journal of Politics*, Vol. 16, No. 4, 601-621.

- Grover, Sonja C. (2010): *Prosecuting International Crimes and Human Rights Abuses Committed Against Children: Leading International Court Cases*. Springer.
- Happold, Matthew (2005): *Child Soldiers in International Law*. Manchester University Press.
- Rosen, David M. (2015): *Child Soldiers in the Western Imagination: From Patriots to Victims*. Rutgers University Press.
- Sampaio, Alexandre Andrade/McEvoy, Matthew (2016): Little Weapons of War: Reasons for and Consequences of Treating Child Soldiers as Victims. In: *Netherlands International Law Review*, Vol. 63, 51-73.
- Sinha, G. Alex (2013): Child Soldiers as Super-Privileged Combatants. In: *The International Journal of Human Rights*, Vol. 17, No. 4, 584-603.
- Steinl, Leonie (2017): *Child Soldiers as Agents of War and Peace: A Restorative Transitional Justice Approach to Accountability for Crimes Under International Law*. Springer.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2455>

AUS ALLER WELT

Stephan Gerbig und Michael Krennerich

Kinderrechte und Schule in Europa – aus Sicht der Menschenrechtsvertragsorgane der Vereinten Nationen

Zusammenfassung

Inwieweit greifen die Menschenrechtsvertragsorgane der Vereinten Nationen im Rahmen des Staatenberichtsverfahrens das Thema der Kinderrechte in der Schule auf? Der Beitrag untersucht zu diesem Zweck die „Abschließenden Empfehlungen“ an die europäischen Vertragsstaaten zwischen 2017 und 2021. Er zeigt das Spektrum an Themen auf und beleuchtet deren Relevanz für Deutschland.

Abstract

To what extent do human rights treaty bodies of the United Nations address the topic of children's rights at school within state report proceedings? For this purpose, the article examines the treaty bodies' „Concluding Observations“ for European member states in the period from 2017 to 2021. Thereby, the thematic diversity as well as the relevance of the topic for Germany are demonstrated.

1. Einleitung

Die Menschenrechte von Kindern beim Zugang zur und in der Schule sind fester Bestandteil internationaler Menschenrechtsabkommen. Gerade das Menschenrecht auf Bildung nimmt den Schulunterricht von Kindern besonders in den Blick, erstreckt sich aber auch auf Erwachsene und soll lebenslanges Lernen ermöglichen. Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern die Menschenrechtsvertragsorgane der Vereinten Nationen im Rahmen der Staatenberichtsverfahren zu den Menschenrechtsabkommen das Thema der Kinderrechte in der Schule aufgreifen und welche Empfehlungen sie aussprechen.¹ Dabei beschränkt sich die Untersuchung auf die Staaten Europas. Die Problemlage in anderen Weltregionen unterscheidet sich hiervon erheblich.

1 Bei dem Beitrag handelt es sich um eine aktualisierte und überarbeitete Fassung des Beitrags „Kinderrechte und Schule in Europa – aus der Perspektive der Menschenrechtsvertragsorgane der Vereinten Nationen“, der in Pierer/Gläser-Zikuda/Krennerich 2022: 46-71 erschienen ist. Jana Rothe sei für die Recherche-Hilfe bei der Aktualisierung herzlich gedankt.

Untersucht werden insbesondere die Berichtsverfahren zu fünf relevanten Kernabkommen des UN-Menschenrechtsschutzes, die von allen europäischen Staaten ratifiziert wurden. Es handelt sich um den UN-Sozialpakt (ICESCR), die UN-Antirassismus-Konvention (CERD), die UN-Frauenrechtskonvention (CEDAW), die UN-Kinderechtskonvention (CRC) sowie die UN-Behindertenrechtskonvention (CRPD). Während die Berichtsverfahren zu diesen Abkommen für alle Vertragsstaaten verbindlich sind, gilt dies nicht für die Beschwerdeverfahren. Je nach Vertrag haben nicht alle – oder, wie im Falle des UN-Sozialpaktes, lediglich einige – europäische Staaten die entsprechenden Zusatzprotokolle ratifiziert. Sehr wenige Beschwerden nehmen zudem direkt auf den Schulunterricht Bezug.² Nur am Rande beachtet wird auch die UN-Wanderarbeiterkonvention (CMW). Zwar wäre diese aus inhaltlichen Gesichtspunkten interessant, aber unter den weltweit nur 56 Vertragsstaaten des Abkommens befinden sich bislang lediglich zwei aus Europa, namentlich Albanien sowie Bosnien und Herzegowina.

Der Beitrag identifiziert die aus Sicht der jeweiligen UN-Vertragsorgane zu den genannten Abkommen aktuellen Themen und Probleme im Bereich Kinderrechte und Schule. Zu diesem Zweck betrachtet er deren „Abschließende Empfehlungen“ (*Concluding Observations*) an die europäischen Vertragsstaaten vor allem in den fünf Jahren zwischen 2017 und Ende 2021. Verweise auf zeitlich weiter zurückliegende oder jüngere Empfehlungen dienen der Ergänzung. Die Empfehlungen werden, gesondert nach Themen, summarisch und exemplarisch dargelegt. Dabei wird auch beleuchtet, ob und inwieweit die angesprochenen Probleme für Deutschland bedeutsam sind. Zu beachten ist, dass die Vertragsorgane im Rahmen der Berichtsverfahren keine eigenständigen Untersuchungen vor Ort durchführen. Sie werten vielmehr die in mehrjährigen Abständen eingereichten Staatenberichte zu den jeweiligen Abkommen aus und nehmen dabei auch zusätzliche Informationen, allen voran die Parallelberichte aus der Zivilgesellschaft, zur Kenntnis.

2. Inklusive Schulbildung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung

Die vielleicht am leidenschaftlichsten geführte Debatte um das Menschenrecht auf Bildung stieß 2008 das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention an. Die-

2 Zu den wenigen Ausnahmen gehört etwa der Fall eines Mädchens marokkanischer Nationalität, dem, obwohl es in der spanischen Enklave Melilla lebt, die dortige Einschulung verweigert wurde; vgl. CRC/C/85/D/111/2020.

se ging mit der Verpflichtung einher, ein inklusives Schulsystem zu schaffen, in dem Kinder mit Behinderung ganz selbstverständlich am Regelschulbetrieb teilnehmen. Diese menschenrechtliche Verpflichtung ist ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel und stellt auch die Länder Europas vor große Herausforderungen. Der UN-Behindertenrechtsausschuss rügt Staaten hier regelmäßig auf sehr grundsätzlicher Ebene und fordert diese dazu auf, durch eine kohärente Strategie für eine inklusive Bildung³, ggf. in Form eines nationalen Aktionsplans⁴, einer segregierenden Schulbildung⁵ entgegenzutreten. Dazu gehört, die tatsächliche Zugänglichkeit von Regelschulen für Kinder mit Behinderungen sicherzustellen, etwa in baulicher Hinsicht, durch die Bereitstellung spezifischer Maßnahmen zur individuellen Unterstützung, durch zugängliche und angepasste Lehrmaterialien oder durch die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien.⁶ Diese Verpflichtungen gelten für alle Schulformen und die Verweigerung, angemessene Vorkehrungen (*reasonable accommodations*) zu treffen, wird mitunter ausdrücklich als eine Form der Diskriminierung ausgewiesen.⁷ Da die Umsetzung auch eine Frage der vorhandenen Ressourcen ist, fordert der Ausschuss, dass die Vertragsstaaten ausreichende finanzielle, personelle und technische Ressourcen bereitstellen.⁸ Weiter fordert der Ausschuss die dafür nötige Lehrkräfteausbildung.⁹ Ähnliche Forderungen werden mitunter auch von anderen Vertragsorganen, allen voran vom Kinderrechtsausschuss, erhoben.¹⁰

3 CRPD/C/BIH/CO/1, 2017, Abs. 42a und 43a; CRPD/C/CYP/CO/1, 2017, Abs. 49 und 50a; CRPD/C/BGR/CO/1, 2018, Abs. 20d; CRPD/C/SVN/CO/1, 2018, Abs. 39b; CRPD/C/ESP/CO/2-3, 2019, Abs. 46 und 47; CRPD/C/GRC/CO/1, 2019, Abs. 34 und 35a; CRPD/C/NOR/CO/1, 2019, Abs. 38d; CRPD/C/FR/CO/1, 2021, Abs. 51.

4 CRPD/C/CYP/CO/1, 2017, Abs. 50b; CRPD/C/GBR/CO/1, 2017, Abs. 53a; CRPD/C/LUX/CO/1, 2017, Abs. 43c; CRPD/C/SVN/CO/1, 2018, Abs. 40b.

5 CRPD/C/GBR/CO/1, 2017, Abs. 52a und 52b; CRPD/C/LUX/CO/1, 2017, Abs. 42; CRPD/C/BGR/CO/1, 2018, Abs. 49 und 50a; CRPD/C/POL/CO/1, 2018, Abs. 41b; CRPD/C/SVN/CO/1, 2018, Abs. 39a und 40a; CRPD/C/ESP/CO/2-3, 2019, Abs. 45.

6 CRPD/C/BIH/CO/1, 2017, Abs. 42d und 43b; CRPD/C/GBR/CO/1, 2017, Abs. 52c; CRPD/C/LUX/CO/1, 2017, Abs. 42b und 43a; CRPD/C/BGR/CO/1, 2018, Abs. 50c; CRPD/C/POL/CO/1, 2018, Abs. 42c; CRPD/C/SVN/CO/1, 2018, Abs. 39d und 40d; CRPD/C/GRC/CO/1, 2019, Abs. 34b und 35b; CRPD/C/EST/CO/1, 2021, Abs. 46; CRPD/C/FRA/CO/1, 2021, Abs. 51.

7 CRPD/C/EST/CO/1, 2021, Abs. 47c.

8 CRPD/C/BIH/CO/1, 2017, Abs. 43d.

9 CRPD/C/BIH/CO/1, 2017, Abs. 43d; CRPD/C/GBR/CO/1, 2017, Abs. 52d und 53c (i); CRPD/C/LUX/CO/1, 2017, Abs. 42e und 43d; CRPD/C/BGR/CO/1, 2018, Abs. 49a und 50b; CRPD/C/POL/CO/1, 2018, Abs. 41c und 42b; CRPD/C/SVN/CO/1, 2018, Abs. 39c und 40c; CRPD/C/ESP/CO/2-3, 2019, Abs. 6; CRPD/C/GRC/CO/1, 2019, Abs. 35e; CRPD/C/NOR/CO/1, 2019, Abs. 37c und 38c; CRPD/C/EST/CO/1, 2021, Abs. 8e und 18b.

10 CRC/C/CHE/CO/5-6, 2021, Abs. 33 und 34; CRC/C/LUX/CO/5-6, 2021, Abs. 22d, 23b und 23f; CRC/C/POL/CO/5-6, 2021, Abs. 39e; CRC/C/NLD/CO/5-6, 2022, Abs. 27; E/C.12/BIH/CO/3, 2021, Abs. 49b.

Auch Deutschland muss sich dieser grundsätzlichen Kritik stellen: Der UN-Behindertenrechtsausschuss hat bereits im ersten Staatenberichtsverfahren zu Deutschland das segregierende Schulsystem beanstandet, die Entwicklung einer Inklusionsstrategie und einer angemessenen Ausstattung der Schulen sowie eine inklusive Qualifizierung der Lehrkräfte gefordert.¹¹ In vielen Bundesländern wurden zwar schon bald nach Inkrafttreten der Konvention Anpassungen des Landesschulrechts an die menschenrechtlichen Vorgaben vorgenommen (Misling/Uckert 2014). Mitunter erlangten Kinder mit Behinderungen sogar einen expliziten Rechtsanspruch auf den Zugang zu einer Regelschule (Aichele/Kroworsch 2017). Dennoch stellte die Monitoring-Stelle der UN-Behindertenrechtskonvention am Deutschen Institut für Menschenrechte (DIMR) fest, dass über zehn Jahre nach Inkrafttreten der Konvention der Umsetzungsstand im deutschen Schulsystem weit hinter den Erwartungen zurückbleibe: „In keinem Bundesland ist der notwendige gesetzliche Rahmen, eine inklusive Schule zu schaffen und zu gewährleisten, abschließend entwickelt worden.“ (DIMR o. J.) In manchen Bundesländern sind die Maßnahmen derart unzureichend, dass die entsprechenden Bundesländer insoweit sogar als „strukturpersistent“ gelten (Steinmetz et al. 2021: 243). Kritisiert wurde vor allem das Fehlen eines Gesamtkonzepts zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems und zur schrittweisen Auflösung von Sonder- und Förderschulen in den jeweiligen Bundesländern. Letztlich kann das Regelschulsystem Inklusion nur möglich machen, „[...] wenn entsprechende schulische Konzepte entwickelt sind und die Schulen mit ausreichend pädagogischem Fach-, Begleit- und Pflegepersonal sowie barrierefreien Gebäuden mit flexiblen Raumkonzepten und ausreichend Budget zur Anschaffung von sehr differenzierten Materialien zum Lernen ausgestattet werden“ (Halbig 2020: 4).

Trotz aller guten Beispiele sind konzeptionelle und praktische Probleme beim Aufbau inklusiver Schulen unübersehbar. Viele Schulen sind hinsichtlich ihrer finanziellen und personellen Ressourcen unterausgestattet, um eine hochwertige, bedürfnisgerechte Bildung für alle sicherzustellen. Dies mindert nicht nur die Bereitschaft in und an den Schulen, die gewaltigen Herausforderungen einer inklusiven Bildung zu meistern. Die praktischen Umsetzungsprobleme führen auch dazu, dass das menschenrechtlich so bedeutsame Konzept der inklusiven Bildung teils sogar wieder in Frage gestellt wird. Zusätzliche Probleme für die (inklusive) Beschulung von Kindern mit Behinderungen traten schließlich ab 2020 infolge der Corona-Pandemie auf¹²,

11 CRPD/C/DEU/CO/1, 2015, Abs. 45 und 46.

12 Vgl. etwa Medienbeiträge zur inklusiven Beschulung während Corona (z.B. Deutschlandfunk Kultur, 22.11.2020) sowie etwaige Erfahrungsberichte (z.B. Stehling/Gaab 2021). Eine vertiefende Bestandsaufnahme der einschlägigen Problemanzeigen findet sich bei Deutsche Vereinigung für Rehabilitation 2021.

insbesondere im Hinblick auf den Online-Fernunterricht – etwa deshalb, weil die digitale Barrierefreiheit der Bildungsangebote nicht umfassend gegeben war, oder aber weil ein reiner Online-Fernunterricht behinderungsbedingt schlicht nicht möglich war.

3. Beschulung von geflüchteten Kindern

Im Hinblick auf die Beschulung geflüchteter Kinder in Europa ist die Kritik der UN-Vertragsorgane ebenfalls grundsätzlicher Art: Regelmäßig wird gerügt, dass für geflüchtete Kinder der Zugang zu Bildungsangeboten erheblich erschwert ist¹³, mitunter in gewissen Situationen – wie etwa in Flüchtlingsunterkünften und innerhalb von Transitzonen¹⁴ – überhaupt nicht stattfinden kann, und dass der Zugang von Bildungs- und Integrationsangeboten von der vermeintlichen Bleibeperspektive abhängig gemacht wird.¹⁵ Ebenso wird die Abschiebung von Kindern, die Schulen besuchen, mit Sorge betrachtet.¹⁶ Auch gegenüber Deutschland wurden solche Defizite schon gerügt, verbunden mit dem Hinweis, dass die Zugangsprobleme je nach Bundesland sehr variieren. Der UN-Sozialausschuss kritisierte 2018 insbesondere, dass die Beschulung von Kindern nicht immer unmittelbar nach ihrer Ankunft in Deutschland erfolgt.¹⁷

Tatsächlich ist die Beschulung von geflüchteten Kindern in Deutschland ein politisches Dauerthema, das mit der großen Zahl an geflüchteten Menschen in den Jahren 2015 und 2016 enorm an Bedeutung gewonnen hat. Nicht erst nach der Anerkennung, sondern bereits während des Asylverfahrens haben geflüchtete Kinder ein Recht auf Schulbesuch. Zwar sehen alle landesrechtlichen Schulgesetze auch eine entsprechende Schulpflicht vor – diese beginnt in mehreren Bundesländern jedoch erst mit der Zuweisung zu einer Kommune.¹⁸ Unterschiede zwischen den Bundesländern ergeben sich nicht nur hinsichtlich des Zeitpunkts des Einsetzens der Schulpflicht bzw. der Beschulung, sondern auch hinsichtlich des Ortes der Beschulung: In mehreren Bundesländern fanden in vergangenen Jahren schulische Bildungsangebote für geflüchtete Kinder dauerhaft in Aufnahmeeinrichtungen beziehungsweise Gemeinschaftsunterkünften statt, ohne Kontakt zu Gleichaltrigen in Regelschulen (DIMR 2020: 126). Dem men-

13 CEDAW/C/CYP/CO/8, 2018, Abs. 34d und 35d; CERD/C/CHE/CO/10-12, 2021, Abs. 25d; CRC/C/ITA/CO/5-6, 2019, Abs. 32a und 36k; CRC/C/CHE/CO/5-6, 2021, Abs. 39; E/C.12/DNK/CO/6, 2019, Abs. 66 und 67; E/C.12/BIH/CO/3, 2021, Abs. 49c.

14 CRC/C/NOR/CO/5-6, 2018, Abs. 31e; CRC/C/HUN/CO/6, 2020, Abs. 39f.

15 CEDAW/C/AUT/CO/9, 2019, Abs. 30 f und 31 f.

16 CRC/C/LUX/CO/5-6, 2021, Abs. 28 c und 29b.

17 E/C.12/DEU/CO/6, 2018, Abs. 60c und 61c.

18 Siehe hierzu <https://landkarte-kinderrechte.de/maps/zugang-schulen.html>

schenrechtlichen Bildungsauftrag, Kinder auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geiste der Verständigung und Toleranz vorzubereiten (Artikel 29 Absatz 1 lit. d) UN-KRK), konnte und kann so nicht entsprochen werden. Auch nach der Zuweisung zu einer Kommune bzw. mit dem Besuch einer gewöhnlichen Schule bestehen zwischen den Bundesländern sehr unterschiedliche Modelle: Teilweise findet für geflüchtete Schüler:innen eine vollständige Separierung in eigenen Klassen statt, ebenso gibt es aber auch die fächerbezogene Separierung (mit gemeinsamen Unterricht etwa in den Fremdsprachen oder beim Sport) wie auch die vollständige Integration in die Regelklasse, verbunden jeweils mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die weiteren Bildungsverläufe (vgl. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe 2021: 7 ff.).

Die seit Ende Februar 2022 stark zunehmende Zahl von ukrainischen Kindern und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter sind und infolge des Krieges in der Ukraine in Deutschland Schutz suchen mussten, wird das Bildungssystem vor weitere große menschenrechtsrelevante Herausforderungen stellen, insbesondere auch im Hinblick auf die ausreichende Bereitstellung von traumapädagogischen Unterstützungsmaßnahmen.¹⁹

4. Schulbesuch von „Kindern ohne Papiere“

Auch Kinder ohne legalen Aufenthaltsstatus haben ein Menschenrecht auf Bildung, können dieses aber oft nicht wahrnehmen. In den hier untersuchten Berichtsverfahren taucht indes das Thema kaum auf. Zu den Ausnahmen gehören jüngere Empfehlungen des Kinderrechts- und des Antirassismusausschusses zu den Niederlanden, Belgien und Polen, die den Schulzugang auch von Kindern ohne Dokumente bzw. in irregulären Situationen einfordern.²⁰ Auch der Ausschuss zur UN-Wanderarbeiterkonvention griff in seinen Empfehlungen gegenüber den beiden einzigen europäischen Vertragsstaaten das Thema der Beschulung von Kindern von Arbeitsmigrant:innen auf, einschließlich von jenen, die sich „irregulär“ im Land aufhalten.²¹ Im Falle Albaniens kritisierte er konkret, dass Kinder von Arbeitsmigrant:innen ohne regulären Aufenthaltsstatus nicht beschult werden könnten, zum einen, weil ihnen die notwendigen Dokumente fehlten, zum anderen, weil Schulen nicht von ihrer Verpflichtung enthoben wurden, den irregulären Status zu melden.²²

19 Vgl. hierzu <https://news.un.org/en/story/2022/03/1113342>

20 CERD/C/BEL/CO/20-22, 2021, Abs. 26 und 27b; CRC/C/POL/CO/5-6, 2021, Abs. 41g; CRC/C/NLD/CO/5-6, 2022, Abs. 18d.

21 CMW/C/ALB/CO/2, 2019, Abs. 49 und 50; CMW/C/BIH/CO/3, 2019, Abs. 47 und 48.

22 CMW/C/ALB/CO/2, 2019, Abs. 49 und 50.

Ein ähnliches Problem bestand früher in Deutschland. Lange Zeit drohte „Kindern ohne Papiere“ und ihren Familien hierzulande die Abschiebung, wenn sie ihr Recht auf Einschulung nutzten, die Schulleitung aber von dem fehlenden Aufenthaltsstatus erfuhr und dies an die Ausländerbehörde melden musste (Cremer 2009). Die Übermittlungspflicht nach dem Aufenthaltsgesetz, die in den Bundesländern freilich rechtspraktisch unterschiedlich gehandhabt und von Schulleitungen nicht immer befolgt wurde, stellte seinerzeit das größte Hindernis für einen Schulbesuch von Kindern ohne regulären Aufenthaltsstatus dar. Nachdem im Jahre 2009 bereits eine entsprechende allgemeine Verwaltungsvorschrift geändert worden war, beschloss der Deutsche Bundestag am 8. Juli 2011 – im Rahmen des Gesetzes zur Umsetzung aufenthaltsrechtlicher EU-Richtlinien –, eine solche Meldepflicht für Schulen und Kindergärten im Aufenthaltsrecht aufzuheben (vgl. § 87 Abs. 1 AufenthG). Allerdings gilt es weiterhin zu prüfen, ob allen Schulen (und auch allen übergeordneten Behörden) die Schulaufnahmemöglichkeit von „Kindern ohne Papiere“ wirklich bekannt ist und diese auch genutzt wird. Dazu fehlen aktuelle empirische Untersuchungen. Eine von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Auftrag gegebene Studie von 2015 ergab, dass fast zwei Drittel der 100 befragten Grundschulen aus allen Bundesländern seinerzeit keine Möglichkeiten zur Schulmeldung „papierloser Kinder“ anzeigten. Viele Gesprächspartner an den Schulen waren unsicher; mitunter wurde sogar der Bildungsanspruch „papierloser Kinder“ ausdrücklich abgelehnt (Funck/Karakaşoğlu/Vogel 2015). Trotz des gesunkenen politischen Interesses bleibt das Thema also aktuell.

5. Religiöse Diskriminierung beim Zugang zu Schulen

In Europa beschränkt sich eine Auseinandersetzung der UN-Menschenrechtsvertragsorgane mit dem Thema der religiösen Diskriminierung beim Zugang zu Schulen im Wesentlichen auf zwei unterschiedliche Kernthemen: religiöse Segregation sowie die Zulässigkeit eines Kopftuchverbots im schulischen Bereich.

5.1 RELIGIÖSE SEGREGATION

Im Falle Irlands zeigte sich der UN-Kinderrechtsausschuss im Jahre 2016 besorgt über die geringe Zahl an nicht-konfessionellen Schulen und über diskriminierende Aufnahmebedingungen u. a. auf Grundlage der Religionszugehörigkeit.²³ Vier Jahre

²³ CRC/C/IRL/CO/3-4, 2016, Abs. 63.

später begrüßte der UN-Antirassismusausschuss die Aufhebung der dortigen Regelung, der zufolge es Grundschulen erlaubt war, die Religionszugehörigkeit als ein Auswahlkriterium für die Aufnahme von Schüler:innen zu nutzen.²⁴ Gegenüber Ungarn beanstandete der UN-Kinderrechtsausschuss wiederum, dass die Zuweisung von öffentlichen Schulen an Religionsgemeinschaften in manchen Gemeinden zu einer faktischen Segregation führen könnte, und empfahl, die Zuweisung öffentlicher Bildungsaufträge an Religionsgemeinschaften zu verringern.²⁵ Im Falle Polens war der UN-Kinderrechtsausschuss besorgt über die Rolle der katholischen Kirche in öffentlichen Schulen und kritisierte, dass nicht alle Schulen einen Ethikunterricht als Alternative zum Religionsunterricht anböten.²⁶ Ansonsten wurde in den untersuchten Berichtsverfahren allgemein ein verpflichtender Religionsunterricht kaum thematisiert, obwohl dieser bereits Gegenstand von Klagen vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) war²⁷.

Entsprechende Problemlagen wurden in den Staatenberichtsverfahren zu Deutschland bisher noch nicht angesprochen – gleichwohl stellen sich ähnliche menschenrechtliche Herausforderungen auch hierzulande: Bekenntnisschulen genießen in Deutschland verfassungsrechtlichen Schutz und es gibt sie nicht nur in privater Trägerschaft, sondern in einzelnen Bundesländern auch in öffentlicher Trägerschaft. Bekenntnisschulen stehen auch Schüler:innen ohne entsprechendes Bekenntnis offen, es besteht für diese Schüler:innen jedoch kein Anspruch auf einen Platz, zudem müssen sie an entsprechendem Religionsunterricht sowie Gottesdiensten teilnehmen.²⁸ Hiermit sind durchaus menschenrechtliche Spannungsfelder verbunden, die das Grundgesetz indes in Kauf genommen hat.

5.2 KOPFTUCHVERBOTE

Seit längerem wird in Europa über Kopftuchverbote für Schülerinnen diskutiert; entsprechende Diskussionen sind faktisch diskriminierend angelegt, weil sie sich nicht abstrakt auf religiöse Kopfbedeckungen, die von Kindern in der Schule getragen werden – als solche kamen neben dem Kopftuch bspw. auch die jüdische Kippa oder der Sikh-Turban in Betracht – beziehen, sondern explizit (nur) muslimische Schülerinnen adressieren. Der UN-Kinderrechtsausschuss hat in den letzten Jahren entspre-

24 CERD/C/IRL/CO/5-9, 2020, Abs. 29.

25 CRC/C/HUN/CO/6, 2020, Abs. 35b.

26 CRC/C/POL/CO/5-6, 2021, Abs. 24.

27 Siehe etwa *Folgero and Others v. Norway* (2007); *Papageorgiou and Others v. Greece* (2019).

28 Vgl. BVerfG, Beschl. v. 8.9.2017, 1 BvR 984/17.

chende Verbote in Belgien und Österreich gerügt.²⁹ In Österreich hob der Verfassungsgerichtshof zwischenzeitlich ein entsprechendes Verbot als verfassungswidrig auf.³⁰

In den UN-Staatenberichtsverfahren zu Deutschland wurden bisher nur Kopftuchverbote, die gegenüber Lehrerinnen galten, behandelt. Auch solche Verbote sind kinderrechtlich relevant, da sie das Verständnis der Kinder von Religionsfreiheit und Toleranz negativ beeinträchtigen können und insofern nicht den Bildungszielen nach Art. 29 UN-KRK gerecht werden.³¹ Das Thema ist in Deutschland weiter aktuell: Auch eine Grundsatzentscheidung des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 2015³², wonach pauschale Kopftuchverbote für Lehrerinnen verfassungswidrig sind, hat nicht zu einer Beruhigung der Debatte geführt. Der UN-Menschenrechtsausschuss hat das Thema jüngst wieder aufgegriffen und von Deutschland gefordert, die Gesetzeslage in den Bundesländern im Lichte der völkerrechtlichen Verpflichtungen zu prüfen.³³ Gerade durch die gesetzgeberischen Entwicklungen im Nachbarland Österreich wird zudem auch in Deutschland vermehrt über Kopftuchverbote für Schülerinnen diskutiert.³⁴

6. Nationale Minderheiten

6.1 ROMA:NJA IM FOKUS

Bei allen gewürdigten Gegenmaßnahmen ist die Segregation nationaler Minderheiten, und hier insbesondere die von Roma:nja-Kindern, in der Bildung ein ständiger Kritikpunkt, den gleich unterschiedliche Vertragsorgane vorbringen. Besonders ausführlich geschieht dies im Rahmen des Berichtsverfahrens zum UN-Sozialpakt etwa im Falle der Slowakei. Dort wird die anhaltende Segregation von Roma:nja-Kindern kritisiert, namentlich ihre Beschulung in speziellen Schulen oder besonderen Klassen mit minderwertigen Bildungsangeboten³⁵ und ihre Ausgrenzung im Schulalltag, bis hin zu separaten Essensbereichen in Schulen. Demgemäß werden sofortige Maßnah-

29 CRC/C/BEL/CO/5-6, 2019, Abs. 21; CRC/C/AUT/CO/5-6, 2020, Abs. 37g.

30 Verfassungsgerichtshof Österreich, Ents. v. 11.12.2020, G 4/2020-27.

31 CRC/C/15/Add.226, 2004, Abs. 30.

32 BVerfG, Beschl. v. 27.1.2015, 1 BvR 471/10 (u. a.).

33 CCPR/C/DEU/CO/7, 2021, Abs. 44 und 45.

34 Siehe zu einer kinderrechtlichen Einordnung vertiefend Gerbig 2019.

35 Nur am Rande sei erwähnt, dass vor dem EGMR in mehreren Fällen erfolgreich Beschwerden gegen eine solche gesonderte Beschulung erhoben wurden: *D.H. and Others v. the Czech Republic* (2007), *Sampanis and others v. Greece* (2008), *Oršuš and Others v. Croatia* (2010).

men zur besseren Integration³⁶ von Roma:nja-Kindern in die Regelschulen gefordert.³⁷ Wenig überraschend greift auch der UN-Antirassismusausschuss, der sich eingehend mit der Diskriminierung von Roma:nja in der Slowakei beschäftigt, das Thema auf und knüpft dabei an frühere Empfehlungen an.³⁸

Auch bezüglich anderer Länder benennen gleich mehrere Ausschüsse das Problem. Dies gilt etwa für Serbien, wo es ebenfalls zu einer Beschulung von Roma:nja-Kindern in getrennten Klassen kommt,³⁹ sowie – trotz aller Fortschritte – für die Tschechische Republik.⁴⁰ Im Mittelpunkt steht dort, dass die Kinder unverhältnismäßig oft in Sonderschulen beschult werden und hohe *dropout*-Raten aufweisen.⁴¹ Auf Probleme der Beschulung, Behandlung oder des Schulabbruchs von Roma:nja-Kindern wird zudem in vielen weiteren Ländern hingewiesen, und zwar nicht nur in Ost(mittel)europa⁴², sondern etwa auch in Griechenland, Italien und Spanien oder selbst Finnland und Norwegen.⁴³ Im Falle Frankreichs wurde kritisiert, dass einzelne Bürgermeister:innen Roma:nja-Kindern die Einschulung verweigerten.⁴⁴ Eine ausdrückliche Empfehlung jedoch, dass in Schulen auch die Geschichte und Kultur der Roma:nja gelehrt wird, findet sich allenfalls am Rande, etwa, wenn im Falle Rumäniens der UN-Kinderrechtsausschuss empfiehlt, dass sich Lehrkräfte entsprechend informieren sollten.⁴⁵

Und wie sieht es hierzulande aus, wo deutsche Sinti:zze und Roma:nja im Sinne des Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten offiziell als nationale Minderheit anerkannt sind?⁴⁶ Die (wenigen) verfügbaren empirischen Studien stützen die Annahme, dass diese – trotz aller erfolgreicher Bildungsbiographien, die kaum beachtet werden – auf ihrem Bildungsweg benachteiligt sind

36 Der Ausschuss verwendet den Begriff „Integration“. Eigentlich geht es aber um Inklusion.

37 E/C.12/SVK/CO/3, 2019, Abs. 50.

38 CERD/C/SVK/CO/11-12, 2018, Abs. 25 und 26.

39 CERD/C/SRB/CO/2-5, 2018, Abs. 20; CRC/C/SRB/CO/2-3, 2017, Abs. 24e; CEDAW/C/SRB/CO/4, 2019, Abs. 33b.

40 E/C.12/CZE/CO/2, 2014, Abs. 9; CEDAW/C/CZE/CO/6, 2016, Abs. 24; CRC/C/CZE/CO/5-6, 2021, Abs. 42, 45 und 46.

41 CERD/C/CZE/CO/12-13, 2019, Abs. 17; CRC/C/CZE/5-6, 2021, Abs. 45.

42 Siehe etwa auch CRC/C/POL/CO/5-6, 2021, Abs. 39d und 42; E/C.12/BIH/CO/3, 2021, Abs. 49a

43 E/C.12/GRC/CO/2, 2015, Abs. 39-40; CERD/C/GRC/CO/20-22, 2016, Abs. 20a; CERD/C/ITA/CO/19-20, 2017, Abs. 21d; E/C.12/ESP/CO/6, 2018, Abs. 46a; CERD/C/FIN/CO/23, 2017, Abs. 12 und 13; E/C.12/NOR/CO/6, 2019, Abs. 44c.

44 E/C.12/FRA/CO/4, 2016, Abs. 49.

45 CRC/C/ROU/CO/5, 2017, Abs. 38c.

46 Das Rahmenübereinkommen enthält keine Begriffsdefinition von Minderheiten. Es obliegt den einzelnen Staaten zu bestimmen, auf welche Gruppe(n) das Abkommen Anwendung findet. Nationale Minderheiten, die unter das Rahmenabkommen fallen, sind in Deutschland nur die dänische Minderheit, das sorbische Volk, die Friesen sowie die deutschen Sinti und Roma.

(vgl. Zentralrat Deutscher Sinti und Roma et al. 2019: 37 ff., RomnoKher 2021: 38 ff.) und zudem häufig im schulischen Raum mit unterschiedlichen Formen von rassistischen Diskriminierungen konfrontiert sind (vgl. Unabhängige Kommission Antiziganismus 2021: 254 ff.). Der UN-Antirassismusausschuss forderte dementsprechend Deutschland in seinem Bericht 2015 auf, den Schulbesuch nationaler Minderheiten⁴⁷, einschließlich von Sinti:zze und Roma:nja, zu fördern und Ausgrenzung sowie Schulabbrüchen entgegenzuwirken. Auf nationaler Ebene entwickelte der zeitweilig bestehende „Bundesweite Arbeitskreis zur Verbesserung der Teilhabe an Bildung und des Bildungserfolgs von Sinti und Roma in Deutschland“, der von der „Stiftung Erinnerung Verantwortung Zukunft“ initiiert worden war, eigens diesbezügliche Empfehlungen (EVZ 2016). Diese umfassen neben Datenerhebung und Monitoring auch die Beschäftigung von Roma:nja und Sinti:zze im Bildungsbereich, Mentor:innen-/Tutor:innen- und Stipendienprogramme sowie verstärkte Wissensvermittlung über Roma:nja und Sinti:zze in Geschichte und Gegenwart. Wie aus Sicht der Bundesregierung sichergestellt werden soll, dass gerade Lehrkräfte und Schüler:innen mehr über Kultur und Geschichte deutscher Sinti:zze und Roma:nja erfahren, lässt sich dem jüngsten Staatenbericht (2019) zum o.g. Rahmenabkommen des Europarates entnehmen,⁴⁸ der zu diesem Thema umfassender ausfällt als die Staatenberichte zu den UN-Menschenrechtsverträgen. Noch aus stehen hingegen die angekündigten Empfehlungen zur Behandlung des Themas in Lehrplänen und im Schulunterricht, welche die Kultusministerkonferenz erarbeitet.

6.2 WEITERE NATIONALEN MINDERHEITEN

Auch Benachteiligungen anderer nationaler Minderheiten im Bereich der Schulbildung werden in Europa von den UN-Menschenrechtsvertragsorganen – oft gemeinsam mit Roma:nja – angesprochen, seien dies beispielsweise „*Roma, Ashkali and Egyptians*“ in Montenegro,⁴⁹ „*Roma and African descendants*“ in Portugal,⁵⁰ „*Gypsy, Traveller, Roma or Afro-Caribbean communities*“ in Großbritannien⁵¹ und Irland oder „*Roma, Sinti and Caminanti children*“ in Italien, im letzteren Fall auch als Folge von Zwangsvertreibung

47 Im Unterschied zu dem o.g. Rahmenabkommen des Europarates wird hier ein weiter Begriff nationaler Minderheiten verwendet.

48 ACFC/SR/V (2019)001, S. 98 ff.

49 CERD/C/MNE/CO/4-6, 2018, Abs. 16 und 7; CEDAW/C/MNE/CO/2, 2017, Abs. 30c und 31c.

50 CCPR/C/PRT/CO/5, 2020, Abs. 12.

51 CERD/C/GBR/CO/21-23, 2016, Abs. 34; CERD/C/IRL/CO/5-9, 2020, Abs. 23, 24, 33b und 34b.

gen.⁵² Vielfach werden nur unspezifisch „ethnische Minderheiten“ oder „Kinder mit Migrationshintergrund“ als benachteiligt ausgewiesen. Im Gegensatz zum Rahmenübereinkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten machen die UN-Ausschüsse gemeinhin keinen Unterschied zwischen offiziell anerkannten und anderen nationalen Minderheiten. Im Falle Deutschlands kritisierte der UN-Antirassismusausschuss beispielsweise ganz allgemein die Benachteiligung all jener Kinder im Schulwesen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sowie den hohen Anteil ethnischer Minderheiten in „*lower level schools*“⁵³ Teilweise überlappt sich die Problematik auch mit der unzureichenden Beschulung von geflüchteten Kindern.⁵⁴

6.3 MINDERHEITENSPRACHEN IM UNTERRICHT

Ein politisch oft heikles Thema betrifft die Unterrichtssprachen. Auch wenn sich aus dem Menschenrecht auf Bildung nicht einfach ein Rechtsanspruch ergibt, in einer von der oder den offiziellen Unterrichtssprachen abweichenden Sprache unterrichtet zu werden, erscheint es doch in multilingualen Staaten oder Landesteilen menschenrechtlich geboten, Maßnahmen zu ergreifen, um sprachliche Inklusionshindernisse in der Bildung zu überwinden und der Sprachenvielfalt Rechnung zu tragen.

Im Falle Belgiens behandelte bereits 1968 der EGMR die Problematik der Unterrichtssprachen (Stichwort: „Belgischer Sprachenfall“). Aktuell beanstandet dort der UN-Sozialausschuss, dass für die französischsprachige Minderheit in der Hauptstadt und Region Brüssel kein französischsprachiger Unterricht besteht. Auch mit der restriktiven Sprachpolitik (Verbot des lateinischen Alphabets an Schulen etc.) in der abtrünnigen Region Transnistrien (der Republik Moldau) beschäftigte sich der EGMR, ohne dass dieses Thema in den Empfehlungen des UN-Sozial- oder Kinderrechtsausschusses aufgegriffen worden wäre. Lediglich der Menschenrechtsausschuss des UN-Zivilpaktes mahnte an, dass die Republik Moldau alle möglichen Maßnahmen ergreifen solle, damit auch die Menschen in dieser Region ihre Menschenrechte nutzen können.⁵⁵ Politisch brisant ist zudem die Lage in den baltischen Staaten, in denen ein beachtlicher Anteil der Bevölkerung der russischen Minderheit angehört und Russisch spricht. Hier kritisierten verschiedene UN-Ausschüsse den Abbau des Unterrichts in Minderheitensprachen in weiterführenden Schulen⁵⁶ oder regten zumindest allgemein

52 CRC/C/ITA/CO/5-6, 2019, Abs. 31a; CEDAW/C/ITA/CO/7, 2017, Abs. 35d und 36d.

53 CERD/C/DEU/CO/19-22, 2015.

54 Vgl. etwa CERD/C/ISL/CO/21-23, 2019, Abs. 19c und 20d.

55 Siehe auch Hammarberg 2013.

56 CRC/C/EST/CO/2-4, 2017, Abs. 44c; E/C.12/EST/CO/3, 2019, Abs. 48g; CERD/C/LVA/CO/6-12, 2018, Abs. 16.

an, die Sprachpolitik zu überdenken.⁵⁷ In dem Vielvölkerstaat Bosnien-Herzegowina sind selbst die drei offiziellen Sprachen nicht allerorten anerkannt.⁵⁸

Ein Thema ist weiterhin die Pflege indigener Sprachen im Unterricht. Der UN-Sozialausschuss bemängelte im Falle Norwegens beispielsweise die unzureichende Umsetzung des dort verankerten Rechts von Sami-Kindern, in Sami-Sprachen unterrichtet zu werden⁵⁹, und lobte Finnland für Fortschritte in diesem Bereich.⁶⁰ Bedeutsamer als UN-Menschenrechtsverträge sind hier aber die beiden einschlägigen Europarats-Abkommen: das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten sowie die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen. Aus diesen ergibt sich nämlich u. a. die ausdrückliche Verpflichtung, den nationalen Minderheiten, die unter die Abkommen fallen, bei ausreichender Nachfrage auch angemessene Möglichkeiten zu bieten, die Minderheitensprache zu erlernen und in ihren Sprachen unterrichtet zu werden. In Deutschland – wie auch im Rest von Europa – können sich darauf allerdings nicht die migrationsbedingten „neuen“ Minderheiten berufen.

7. Bildungserfolg abhängig von sozialer Herkunft

In vielen „Abschließenden Bemerkungen“ vor allem des UN-Sozial- und des Kinderrechtsausschusses wird kritisiert, dass sich die Bildungschancen von Kindern je nach sozialer Herkunft erheblich unterscheiden. Mitunter ist ausdrücklich von einer sozialen Segregation im Bildungsbereich die Rede.⁶¹ Verbunden ist diese oft auch mit Benachteiligungen, die sich aus dem Wohnbezirk und dem Standort der Schule (*residential segregation*)⁶² sowie dem „Migrationshintergrund“ der Kinder ergeben. So zeigte sich der UN-Kinderrechtsausschuss beispielsweise im Falle Belgiens „ernsthaft besorgt“ darüber, dass Kindern aus sozial benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund der Zugang zu einer hochwertigen Bildung erschwert wird, auch durch Gebühren oder infolge von Diskriminierung durch Gleichaltrige und Lehrkräfte.⁶³ Mitunter werden auch indirekte Kosten für den (weiterführenden) Schulbesuch angesprochen.⁶⁴ Wenig problematisiert hingegen wird – zumindest in Europa – die

57 E/C.12/LVA/CO/2, 2021, Abs. 48 und 49.

58 E/C.12/BIH/CO/3, 2021, Abs. 52.

59 E/C.12/NOR/CO/6, 2020, Abs. 46.

60 E/C.12/FIN/CO/7, 2021, Ab. 49.

61 Vgl. etwa E/C.12/BEL/CO/5, 2020, Abs. 56.

62 Vgl. etwa E/C.12/ESP/CO/6, 2018, Abs. 46c.

63 CRC/C/BEL/CO/5-6, 2019, Abs. 38a.

64 E/C.12/FRA/CO/4, 2016, Abs. 52d.

Schulträgerschaft (staatlich, privat, konfessionell), obwohl diese mancherorts ebenfalls die Segregation von Schüler:innen verstärkt. Weitere intersektionelle Benachteiligungen ergeben sich zudem aufgrund der Zugehörigkeit zu nationalen oder ethnischen Minderheiten, des Geschlechtes oder einer Behinderung, die von den Ausschüssen ebenfalls benannt werden.

Im Falle Deutschlands belegen vergleichende Schulleistungsstudien, dass die soziale Herkunft über den Bildungserfolg von Kindern maßgeblich mitentscheidet. Trotz aller notwendigen Differenzierungen und anzuerkennenden Fortschritte – und trotz aller Fähigkeiten von Schüler:innen mit schwierigen Startbedingungen umzugehen – gilt noch immer: Kinder aus sozial benachteiligten und „bildungsfernen“ Elternhäusern weisen in ihren Bildungskarrieren geringere Lernerfolge und Bildungsabschlüsse als Schüler:innen aus sozial besser gestellten Familien auf. Dies hat zum einen mit unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Eltern zu tun und mit geringeren Ressourcen der Familien, die Kinder auf dem Bildungsweg zu unterstützen. Dies lässt sich zum anderen aber auch darauf zurückführen, dass die sozial bedingten Nachteile im Bildungsbereich nur unzureichend ausgeglichen und mitunter sogar noch verstärkt werden, sei es durch horizontale Ungleichheiten, etwa durch eine wohnräumliche Segregation bereits von Grundschulen (vgl. Helbig 2019), verstärkt durch die „Expansion von privaten Grundschulen“ in städtischen Räumen (Büchner et al. 2022: 185), oder durch vertikale Ungleichheiten, etwa infolge der Selektionspraxis beim frühen Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen.

Auch die geringeren Schulerfolge von Kindern mit Migrationshintergrund scheinen eng mit sozialer Benachteiligung verschränkt zu sein. Kinder mit Migrationsgeschichte leben deutlich häufiger in Haushalten mit geringem Einkommen und niedrigen Bildungsabschlüssen der Eltern (vgl. Niendorf/Reitz 2017: 35 f.). Migrationsspezifisch spielt zudem die Sprache eine bedeutsame Rolle. Wird zuhause nicht die Unterrichtssprache gesprochen, ist es umso schwerer, nachteilige soziale Startbedingungen in der Schule auszugleichen. Unter dem Gesichtspunkt einer diskriminierungsfreien Bildung ist es daher wichtig, dass Benachteiligungen von Kindern, die sich aus bildungsbezogenen, sozialen und finanziellen „Risikolagen“ ergeben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018), erkannt und politisch angegangen werden. Entsprechende Maßnahmen betreffen das Bildungssystem, aber auch übergeordnete Rahmenbedingungen von Bildung, wie gerade die Armutsgefährdung von Kindern.

Zusätzliche Verschärfungen traten infolge der Corona-Pandemie auf, weil der sozioökonomische Hintergrund von Schüler:innen mittelbar oder unmittelbar Auswirkungen auf Faktoren hat, die für den Erfolg von Fernunterricht entscheidend sein

können, wie etwa die technische Ausstattung zuhause oder die Kompetenz der Eltern für die Lernunterstützung (Helm et al. 2021: 294 ff.).

8. Gender und Schulen

Der UN-Frauenrechtsausschuss verabschiedete im November 2017 einen „Allgemeinen Kommentar“ (Nr. 36) zum Recht auf Bildung von Mädchen und Frauen.⁶⁵ Dort wird deren Recht auf eine inklusive und hochwertige Bildung konkretisiert, eine Reihe von Problemen beim Zugang zu und in der Bildung benannt und es werden entsprechende Staatenpflichten ausgewiesen, diese zu überwinden. Im Rahmen der Berichtsverfahren tauchen etliche dieser Probleme wieder in den Empfehlungen an europäische Staaten auf. So werden in einigen Ländern, wie etwa Bulgarien⁶⁶, Maßnahmen empfohlen, um *dropout*-Quoten unter Schülerinnen, gerade in ländlichen Gegenden, zu senken. Dort, wie in vielen anderen Ländern, gilt es, diskriminierende Gender-Stereotypen in Schulcurricula, Lehrmaterialien und Unterrichtsinhalten abzubauen und den Unterricht gender-sensitiv zu gestalten. Auch wird allerorten ange mahnt, strukturelle Hindernisse zu überwinden, die Mädchen davon abhalten, auch traditionell männlich dominierte Fächerschwerpunkte zu wählen und entsprechende Ausbildungswege einzuschlagen (Naturwissenschaften, Technik, Ingenieurswesen, Mathematik etc.).⁶⁷ Deutschland ist hier keine Ausnahme.⁶⁸

Erhöhte Aufmerksamkeit erfahren inzwischen sexuelle Belästigungen und Gewalt gegenüber Schülerinnen sowie Sexualunterricht und Aufklärung in reproduktiver Gesundheit (siehe unten). Teils werden sogar reaktionäre Tendenzen benannt, etwa in Serbien, wo laut dem UN-Frauenrechtsausschuss eine regelrechte „*anti-gender political agenda*“ betrieben werde, die sich im Unterricht niederschlage, gepaart mit alarmierend weit verbreiteten Vorkommnissen von gender-bezogener Gewalt.⁶⁹ In Zypern wird – trotz gegenläufiger staatlicher Anstrengungen – zudem auf Schwierigkeiten von schwangeren Mädchen hingewiesen, eine höherwertige Bildung zu erlangen.⁷⁰ Vielfach werden zudem intersektionelle Diskriminierungen von Schülerinnen aufgrund von sozialer Herkunft, Zugehörigkeit zu nationalen Minderheiten, dem

65 CEDAW/C/GC/36, 2017.

66 Vgl. CEDAW/C/BGR/CO/8, 2020, Abs. 29 und 30.

67 Statt vieler: CEDAW/C/ITA/CO/7, 2017, Abs. 35a; CEDAW/C/NOR/CO/9, 2017, Abs. 34 und 35a; CEDAW/C/CYP/CO/8, 2018, Abs. 34a, 34b und 41a; CEDAW/C/MKD/CO/6, 2018, Abs. 33c; CEDAW/C/AUT/CO/9, 2019, Abs. 30; CEDAW/C/GBR/CO/8, 2019, Abs. 41.

68 CEDAW/C/DEU/CO/7-8, 2017, Abs. 33.

69 CEDAW/C/SRB/CO/4, 2019, Abs. 33a.

70 Vgl. etwa CEDAW/C/CYP/CO/8, 2018, Abs. 34d.

Aufenthaltsstatus oder Behinderungen benannt.⁷¹ Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung oder der Geschlechtsidentität von LGBTQIA+-Personen im Schulbereich werden in den Empfehlungen des UN-Sozialausschusses gegenüber Deutschland nicht aufgegriffen. Nur im Zusammenhang mit Beschäftigungsverhältnissen in verkündungsfernen Stellen in kirchlichen Einrichtungen, inkl. Schulen, sind Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung benannt.⁷²

9. Schutz vor Gewalt in und durch Schulen

Zur Verwirklichung des Rechts auf Schutz vor Gewalt hat die Institution Schule eine zentrale Rolle: Einerseits ist zu garantieren, dass die Schule ein gewaltfreier Lernraum ist – dabei ist das umfassende Verständnis von Gewalt⁷³ i.S.d. Art. 19 der UN-Kinderrechtskonvention, welches insbesondere auch psychische Gewalt umfasst, zugrunde zu legen. Andererseits ist Schule ein Ort, an dem Kinder wichtige gewaltpräventive Kompetenzen erlernen können. Den Schutz vor Gewalt in und durch Schulen haben der UN-Frauenrechts- und der Kinderrechtsausschuss in unterschiedlichen Kontexten bereits adressiert.

9.1 MASSNAHMEN GEGEN GEWALT UND MISSBRAUCH

Sexuelle Belästigung bzw. sexualisierte Gewalt hat inzwischen im Monitoring des UN-Frauenrechtsausschusses einen festen Platz und wird, etwa im Falle Deutschlands⁷⁴, auch vom UN-Kinderrechtsausschuss thematisiert. Vor allem, aber nicht nur in Bezug auf sexualisierte Gewalt hat der UN-Kinderrechtsausschuss verschiedentlich europäische Staaten dazu aufgefordert, an Schulen gezielte Bildungsprogramme zum Schutz vor Gewalt und Missbrauch durchzuführen, um Schüler:innen zu sensibilisieren und sie mit gewaltpräventiven Maßnahmen zu stärken.⁷⁵ Auch gegenüber Deutschland hat der Ausschuss diese Empfehlung bereits wiederholt ausgesprochen.⁷⁶ Zum Schutz vor (sexualisierter) Gewalt hat er zudem Spanien aufgefordert, im schulischen Kontext kindgerechte und vertrauliche Anlauf- und Beschwerdestellen vorzu-

71 Vgl. etwa CEDAW/C/LVA/CO/4-7, Abs. 33 und 34.

72 E/C.12/DEU/CO/6, 2018, Abs. 22.

73 CRC/C/GC/13, 2011, Abs. 19.

74 CRC/C/15/Add.226, 2004, Abs. 40.

75 CRC/C/DNK/CO/5, 2017, Abs. 19b; CRC/C/OPSC/RUS/CO/1, 2018, Abs. 26b lit. i); CRC/C/NOR/CO/5-6, 2018, Abs. 16c; CRC/C/ITA/CO/5-6, 2019, 19b; CRC/C/AUT/CO/5-6, 2020, Ab. 23b; CRC/C/HUN/CO/6, 2020, Abs. 25b; CRC/C/POL/CO/5-6, 2021, Abs. 27d.

76 CRC/C/DEU/CO/3-4, 2014, Abs. 34a; CRC/C/OPSC/DEU/CO/1, 2014, Abs. 6c.

halten, bei denen Schüler:innen Übergriffe in einem geschützten Raum melden und Unterstützung ersuchen können. In den Staatenberichtsverfahren zu Deutschland ist dies bisher noch kein Thema gewesen. Der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs hat deshalb die Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ gestartet, die Ansprechstellen und Beschwerdestrukturen an Schulen auch als unverzichtbaren Bestandteil eines wirksamen Gewaltschutzes identifiziert.

9.2 MASSNAHMEN GEGEN MOBBING

In den vergangenen Jahren ist das Thema Mobbing – im schulischen Raum, wie auch im digitalen Kontext – bei der Staatenüberprüfung durch den UN-Kinderrechtsausschuss zunehmend zu einem Schwerpunktthema auch in europäischen Staaten geworden⁷⁷ und andere Menschenrechtsvertragsorgane haben das Thema ebenfalls aufgegriffen.⁷⁸ Auffallend ist, dass der Kinderrechtsausschuss wiederholt insbesondere gezielte Maßnahmen zum Schutz vor Mobbing von Schüler:innen, die sich als LGBT-QIA+ identifizieren, gefordert hat.⁷⁹ Zudem geht es dem Ausschuss darum, dass Schüler:innen auch Kompetenzen erlernen, wie sie sich verteidigen können.⁸⁰ Ebenso hat der Ausschuss schon thematisiert, dass Mobbing nicht nur unter Schüler:innen stattfindet, sondern teilweise auch von Lehrer:innen ausgeht.⁸¹

In der Staatenprüfung von Deutschland hat sich der UN-Kinderrechtsausschuss ebenfalls besorgt über zunehmendes Mobbing gezeigt.⁸² Empirische Befunde deuten darauf hin, dass Mobbingerfahrungen für einen Großteil von Schüler:innen in Deutschland zur Realität des Schulalltags gehören: Im Rahmen der PISA-Studie 2018 gaben 22,7 % der befragten Schüler:innen in Deutschland an, mindestens mehrmals pro Monat von Mitschüler:innen drangsaliert zu werden (PISA 2018: 49). Ein derartiges Ausmaß entspricht zwar dem OECD-Durchschnitt, ist aber gleichwohl fatal, weil Mobbing weitreichende Auswirkungen auf die Kindesentwicklung haben kann (vgl. Wissenschaftliche Dienste des Bundestages 2018: 7 f.). Zudem neigen Schüler:innen,

77 CRC/C/DNK/CO/5, 2017, Abs. 23; CRC/C/ESP/CO/5-6, 2018, Abs. 39d und 40d; CRC/C/NOR/CO/5-6, 2018, Abs. 11c und 29b; CRC/C/BEL/CO/5-6, 2019, Abs. 38d und 39g; CRC/C/ITA/CO/5-6, 2019, Abs. 31c; CRC/C/HUN/CO/6, 2020, Abs. 35d-e, 36d-e; CRC/C/LUX/CO/5-6, 2021, Abs. 18c; CRC/C/NLD/CO/5-6, 2022, Abs. 34c.

78 Unlängst etwa: E/C.12/FIN/CO/7, 2021, Abs. 46 und 47; CRC/C/NLD/CO/5-6, 2022, Abs. 34c.

79 CRC/C/ESP/CO/5-6, 2018, Abs. 39d und 40d; CRC/C/NOR/CO/5-6, 2018, Abs. 11c und 29b; CRC/C/HUN/CO/6, 2020, Abs. 35d und 36d. So auch: E/C.12/FIN/CO/7, 2021, Abs. 46.

80 CRC/C/NOR/CO/5-6, 2018, Abs. 11c und 29b; CRC/C/DNK/CO/5, 2017, Abs. 23.

81 CRC/C/BEL/CO/5-6, 2019, Abs. 38d und 39g.

82 CRC/C/DEU/CO/3-4, 2014, Abs. 40.

die in der Schule Opfer von Mobbing und psychischer Gewalt werden, dazu, häufiger die Schule zu schwänzen, um den Belastungssituationen zu entkommen (OECD 2019: 8) – auch insofern ist die Frage eines wirksamen Schutzes vor Mobbing untrennbar mit den Chancen der tatsächlichen Inanspruchnahme des Rechts auf Bildung verbunden. Gleichwohl gibt es bundesweit bisher nur in Berlin eine unabhängige Anlauf- und Beratungsstelle⁸³ für den schulischen Kontext mit einem spezifischen Mandat für Diskriminierungsschutz bzw. Schutz vor Mobbing, die für betroffene Schüler:innen Unterstützung bieten kann (vgl. Wissenschaftliche Dienste des Bundestages 2018: 10).

Dass Schüler:innen, die sich als LGBTQIA+ identifizieren, im schulischen Raum besonders häufig Opfer von Mobbing werden, trifft auch in Deutschland zu (Deutsches Jugendinstitut 2015: 21 ff.); dies sollte staatlicherseits insbesondere durch eine ganzheitliche Sexualaufklärung, die auch Aspekte der geschlechtlichen und sexuellen Identität umfassend in den Blick nimmt, adressiert werden.

9.3 GEWALTVOLLE DISZIPLINARSTRAFEN

Der EGMR hat die Prügelstrafe in öffentlichen und später auch in privaten Schulen schon in den 1970er und 1980er Jahren vor allem als Verstoß gegen das Verbot unmenschlicher oder erniedrigender Strafe oder Behandlung ausgewiesen. Auch UN-Menschenrechtsvertragsorgane wenden sich ausdrücklich gegen körperliche Züchtigungen im Allgemeinen und an Schulen. Der UN-Kinderrechtsausschuss erließ sogar eigens einen „Allgemeinen Kommentar“ (Nr. 8, 2006) zum Recht des Kindes auf Schutz vor Körperstrafen, der u. a. auf das Recht auf Bildung Bezug nimmt und von den Vertragsstaaten fordert, die Prügelstrafe (auch an Schulen) zu verbieten und abzuschaffen. Noch immer sieht sich der Ausschuss aber genötigt, im Rahmen des Staatenberichtsverfahrens auf die Abschaffung jedweder Körperstrafen zu drängen, wobei er in einigen Ländern auch die Schulen erwähnt.⁸⁴ Im Falle Ungarns qualifizierte er jüngst erst die Disziplinarstrafen in Schulen als körperliche oder seelische Gewalt.⁸⁵ Dabei drängt er, wie etwa im Falle Österreichs, darauf, ein entsprechendes Bewusstsein für die Problematik u. a. bei Kindern, Eltern, Aufsichtspersonen und Lehrkräften zu stärken.⁸⁶ Vergleichbare Problemlagen sind aus den Staatenüberprü-

83 Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS).

84 Siehe etwa: CRC/C/FRA/CO/5, 2016, Abs. 44.

85 CRC/C/HUN/CO/6, 2020, Abs. 25a, 35e, 36e; CRC/C/CHE/CO/5-6, 2021, Abs. 27a; CRC/C/LUX/CO/5-6, 2021, Abs. 17a; CRC/C/NLD/CO/5-6, 2022, Abs. 22g.

86 CRC/C/AUT/CO/5-6, 2020, Abs. 22.

fungen Deutschlands und aus sonstigen Quellen jedenfalls seit Inkrafttreten des Gesetzes zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung (2000) nicht bekannt.

10. Ausgewählte Aspekte des Schulunterrichts

10.1 MENSCHENRECHTSBILDUNG ALS TEIL VON SCHULCURRICULA

Art. 29 Abs. 1 lit. b) UN-KRK statuiert Menschenrechtsbildung als ein verbindliches Bildungsziel; es gibt insofern ein Recht auf Menschenrechtsbildung.⁸⁷ Der UN-Kinderrechtsausschuss hat im Rahmen jüngerer Staatenberichtsverfahren beispielsweise Ungarn, Portugal, Norwegen, Dänemark und die Niederlande aufgefordert, Menschenrechtsbildung im schulischen Raum in einem stärkeren Ausmaß anzubieten und in die schulischen Curricula zu integrieren.⁸⁸ Bereits mit der allerersten Staatenprüfung durch den UN-Kinderrechtsausschuss wurde diese Empfehlung auch gegenüber Deutschland ausgesprochen⁸⁹ und seitdem regelmäßig wiederholt.⁹⁰

Zwar gibt es schon seit 1980 auf Ebene der Kultusministerkonferenz die Verständigung, Menschenrechtsbildung an Schulen stärker zu verankern⁹¹. Gleichwohl ist in Deutschland keineswegs sichergestellt, dass Kinder an Schulen Menschenrechtsbildung erfahren: Menschenrechtsbildung ist nur punktuell in den Landesschulgesetzen aufgenommen und ebenso nur punktuell Bestandteil in den Bildungsplänen auf Landesebene.⁹² Die umfassenden Potenziale, die durch Menschenrechtsbildung erzielt werden können, bleiben insofern jedenfalls im Bundesquerschnitt ungenutzt.

10.2 AUSEINANDERSETZUNG MIT DER KOLONIALGESCHICHTE

Großbritannien, Italien und inzwischen auch Belgien, Dänemark und die Niederlande wurden vom UN-Antirassismus-Ausschuss dazu aufgefordert, eine stärkere Ausei-

87 Vertiefend Lohrenscheit 2004.

88 CRC/C/DNK/CO/5, 2017, Abs. 37; CRC/C/NOR/CO/5-6, 2018, Abs. 10a; CRC/C/PRT/CO/5-6, 2019, Abs. 13a und 40b; CRC/C/HUN/CO/6, 2020, Abs. 13c; CRC/C/NLD/CO/5-6, 2022, Abs. 35.

89 CRC/C/15/Add.43, 1995, Abs. 27.

90 CRC/C/OPAC/DEU/CO/1, 2008, S. 2; CRC/C/DEU/CO/3-4, 2014, Abs. 20a.

91 Menschenrechtsbildung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018; abrufbar unter: www.kmk.org

92 Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung, 2008; abrufbar unter: www.kmk.org. Siehe auch Reitz/Rudolf 2014, 39; National Coalition Deutschland 2019: 58.

nersetzung mit der Kolonialgeschichte und ihren Folgen im Unterricht zu gewährleisten.⁹³ Eine entsprechende Aufforderung findet sich in den älteren Empfehlungen des Ausschusses gegenüber ehemaligen europäischen Kolonialmächten noch nicht.⁹⁴ Auch in den Staatenberichtsverfahren der UN-Menschenrechtsvertragsorgane zu Deutschland wurde diese Thematik bisher noch ausgespart – doch ist es vorstellbar, dass sich UN-Vertragsorgane künftig damit beschäftigen werden: Aktuell laufen in mehreren Bundesländern Petitionen, die sich für eine rassismuskritische Überarbeitung der Lehrpläne einsetzen und in diesem Zusammenhang auch eine stärkere Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte fordern.⁹⁵ Gerade im Zusammenhang mit der *Black Lives Matter*-Bewegung ist das Thema erneut auf die bildungspolitische Agenda gelangt.

10.3 MENSCHENRECHTLICH RELEVANTE RISIKOAUFKLÄRUNG

Der menschenrechtliche verbrieftete Bildungsauftrag soll Kinder auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft vorbereiten (Art. 29 Abs. 1 lit. d) UN-KRK). Hierzu gehört, dass Kindern auch Kompetenzen zu vermitteln sind, wie sie ausbalancierte Entscheidungen treffen, einen gesunden Lebensstil entwickeln und das Spektrum ihrer Möglichkeiten erfahren können.⁹⁶ Risikoaufklärung ist daher Teil des menschenrechtlichen Bildungsauftrages.

Der UN-Kinderrechtsausschuss hat in den vergangenen Jahren in den jeweiligen Staatenberichtsverfahren europäischer Staaten die menschenrechtlich relevante Risikoaufklärung in unterschiedlichen Kontexten thematisiert: Gegenüber Dänemark erging die Aufforderung, über Essstörungen in Schulen aufzuklären. Spanien wurde dazu aufgefordert, Schüler:innen Medienkompetenzen, insbesondere im Hinblick auf eine sichere Nutzung des Internets, zu vermitteln. Belgien wurde angehalten, Schüler:innen Stressbewältigungskompetenzen und Kompetenzen zum Umgang mit Selbstmordgedanken zu vermitteln.

Auch in den Staatenberichtsverfahren zu Deutschland haben Themen dieser Art schon eine Rolle gespielt: Wiederholt ist die Empfehlung gegenüber Deutschland ausgesprochen worden, in den Schulen stärker über die Konsequenzen von Alkohol

93 CERD/C/GBR/CO/21-23, 2016, Abs. 35c; CERD/C/ITA/CO/19-20, 2017, Abs. 26e; CERD/C/BEL/CO/20-22, 2021, Abs. 30 und 31; CERD/C/DNK/CO/22-24, 2021, Abs. 31; CERD/C/NLD/CO/22-24, 2021, Abs. 27.

94 Vgl. CERD/C/FRA/CO/17-19, 2010; CERD/C/NLD/CO/17-18, 2010; CERD/C/ESP/CO/18-20, 2011; CERD/C/BEL/CO/16-19, 2014; CERD/C/PRT/CO/15-17, 2017.

95 Vertiefend hierzu siehe <https://blackhistoryindeutschland.changeverein.org/>

96 CRC/GC/2001/1, Abs. 9.

und anderen Suchtmitteln aufzuklären;⁹⁷ zudem hat der Ausschuss auch empfohlen, dass in Deutschland in Schulen gezielter über gesunde Essgewohnheiten und Bewegung informiert werden sollte.⁹⁸

Die Themenlinie Gesundheitserziehung auf Ebene der Kultusministerkonferenz richtet ihren Blick u. a. auf Suchtprävention, streift Aspekte wie Ernährungsbildung und Stressmanagement aber nur rudimentär (vgl. KMK 2012). Vor dem Hintergrund, dass Essstörungen⁹⁹ und psychische Erkrankungen¹⁰⁰ unter Kindern und Jugendlichen in Deutschland eine Vielzahl von Schüler:innen betreffen, waren hier deutlich umfassendere Bemühungen zu erwarten.

10.4 SEXUALUNTERRICHT

Neben der Risikoaufklärung hat Menschenrechtsbildung auch umfassende Bezüge zur Sexuaufklärung. Gerade beim UN-Kinderrechts- und beim UN-Frauenrechtsausschuss ist in den jeweiligen Staatenberichtsverfahren die Forderung nach einem umfassenden Sexualunterricht immer prominenter geworden – allein in den letzten fünf Jahren erging diese Forderung etwa gegenüber Zypern, Italien, Ungarn, Portugal, Dänemark, Großbritannien, der Tschechischen Republik¹⁰¹ und, seitens des UN-Sozialausschusses, gegenüber Lettland.¹⁰² Ein umfassender Sexualunterricht basiert nach dem Verständnis der UN-Vertragsorgane auf einem rechtebasierten Ansatz: Schulen sollen nicht nur über Sexualität und reproduktive Gesundheit aufklären, sondern auch über damit verbundene Rechte. Hierzu gehört auch eine umfassende und unvoreingenommene Auseinandersetzung mit der Vielfalt an sexuellen und geschlechtlichen Identitäten. Zudem sollen auch relevante Risiken – wie etwa frühe Schwangerschaften, sexuell übertragbare Krankheiten, sexualisierte Gewalt in Partnerschaften, Auswirkungen von pornografischem Material, Gefahren im digitalen Raum – in den Blick genommen werden und Kinder Kompetenzen für ein verantwortungsbewusstes Sexualverhal-

97 CRC/C/DEU/CO/3-4, Abs. 61; CRC/C/15/Add. 226, Abs. 43.

98 CRC/C/DEU/CO/3-4, Abs. 57.

99 Knapp 20 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland zeigen Symptome einer Essstörung, siehe <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/106526/Fast-ein-Fuenftel-der-Kinderund-Jugendlichen-zeigen-Symptome-einer-Essstoerung>

100 16,9 % der Kinder und Jugendlichen zeigen ausweislich der KiGGS-Studie des Robert-Koch-Institutes Symptome psychische Auffälligkeiten, siehe Robert-Koch-Institut 2018: 37.

101 Siehe stellvertretend einige jüngere Empfehlungen: CRC/C/NLD/CO/5-6, 2022, Abs. 30b; CEDAW/C/DNK/CO/9, 2021, Abs. 31c; CRC/C/CZE/CO/5-6, 2021, Abs. 38a; CRC/C/PRT/CO/5-6, 2019, Abs. 34c. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass der EGMR im Jahr 2017 eine Beschwerde gegen den verpflichtenden Sexualunterricht zurückgewiesen hat; vgl. *A.R. and L.R. v. Switzerland*.

102 E/C.12/LVA/CO/2, 2021, Abs. 43.

ten erlernen. Dies setzt voraus, dass ein umfassender Sexualunterricht die unterschiedlichen Entwicklungsstufen von Kindern in den Blick nimmt und in allen Schulformen und -stadien stattfindet.¹⁰³ Als Rahmenwerk für eine umfassende Sexualaufklärung hatte der UN-Frauenrechtsausschuss die *Standards for Sexuality Education in Europe* empfohlen, die von dem Regionalbüro Europa der Weltgesundheitsorganisation und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung entwickelt wurden.¹⁰⁴

In Deutschland ist die Umsetzung eines solchen umfassenden Sexualunterrichts je nach Bundesland sehr unterschiedlich gewährleistet (vgl. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2016), im Bundesquerschnitt wird der Sexualunterricht thematisch jedoch durch Wissensvermittlung über anatomische Gegebenheiten bzw. biologische Vorgänge dominiert, wohingegen Themen wie sexuelle und geschlechtliche Identität, sexualisierte Gewalt oder Schwangerschaftsabbruch deutlich weniger behandelt werden (vgl. Hesling/Bode 2015: 36). Hier besteht ein dringender Reformbedarf – auch deshalb, weil der Sexualunterricht in der Schule weiterhin in Deutschland die zentrale Quelle für Sexualaufklärung ist (BZgA 2020: 5).

11. Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Raum

Art. 12 Abs. 1 UN-KRK garantiert allen Kindern in sie betreffenden Angelegenheit das Recht, gehört zu werden. Für die staatlichen Verantwortungsträger:innen folgt hieran anschließend die Verpflichtung, sich mit den Ansichten des Kindes in qualifizierter Weise auseinanderzusetzen¹⁰⁵ und diese im Rahmen der staatlichen Entscheidung angemessen und entsprechend dem Alter und der Reife des Kindes zu berücksichtigen. Dieses Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Meinung eines Kindes – häufig verkürzt als Recht auf Beteiligung beschrieben – ist eines der Grundprinzipien¹⁰⁶ der UN-Kinderrechtskonvention. Es kann einzeln oder im Zusammenhang mit jedem anderen Recht der Konvention – so auch mit dem Recht auf Bildung – Anwendung finden und gilt insbesondere auch im schulischen Kontext.¹⁰⁷

In Europa wird diese menschenrechtliche Verpflichtung häufig nur unzureichend umgesetzt. Der UN-Kinderrechtsausschuss hat mehrfach europäische Staaten gerügt

103 CEDAW/C/ITA/CO/7, 2017, Abs. 35c f.; CRC/C/HUN/CO/6, 2020, Abs. 33c; CRC/C/PRT/CO/5-6, 2019, Abs. 40c; CRC/C/OPSC/RUS/CO/1, 2018, Abs. 26 b (i); CRC/C/DNK/CO/5, Abs. 21d; CEDAW/C/CYP/CO/8, 2018, Abs. 34c; CEDAW/C/GBR/CO/8, 2019, Abs. 42c.

104 Abrufbar unter: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf

105 CRC/C/GC/12, 2009, Abs. 38 ff.

106 CRC/C/GC/12, 2009, Abs. 2.

107 CRC/C/GC/12, 2009, Abs. 105 ff.

und dazu aufgefordert, das Recht auf Beteiligung im Schulkontext sicherzustellen.¹⁰⁸ Es handelte sich weitestgehend um grundsätzlich ausgerichtete Kritik, die mitunter jedoch mit konkreten Handlungsempfehlungen unterlegt wird: So hat sich der UN-Kinderrechtsausschuss dafür ausgesprochen, im schulischen Raum gezielte Programme zur Förderung der Beteiligung gerade von in marginalisierten Lebenslagen lebenden Kindern durchzuführen¹⁰⁹, Schüler:innenvertretungen zu errichten bzw. deren Stellung zu stärken¹¹⁰ sowie Initiativen und Instrumentarien für Konsultationen von Kindern zu bildungspolitischen Fragen zu entwickeln.¹¹¹ Gerade der letzte Punkt verdeutlicht, dass das Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Meinung des Kindes gemäß Art. 12 Abs. 1 UN-KRK nicht nur ein individuelles, sondern auch ein gruppenbezogenes Recht von Kindern darstellt.¹¹²

Im Staatenberichtsverfahren der UN-Kinderrechtskonvention zu Deutschland wurde die Beteiligung von Kindern im schulischen Kontext bisher zweimal thematisiert: 2004 erfolgte die grundsätzliche Empfehlung, dass das Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Meinung eines Kindes gerade im schulischen Kontext stärker fokussiert werden sollte;¹¹³ 2014 erfolgte die Empfehlung, dass Kinder mit Behinderungen sowie ihre Familien bei der Entscheidung, ob das Kind eine Förderschule besuchen wird, ein Mitspracherecht haben sollen.¹¹⁴ Die Tatsache, dass die Beteiligung von Kindern in schulischen Kontexten in den Empfehlungen zu Deutschland ansonsten nur eine geringe Rolle spielte, sollte indes nicht zu der fälschlichen Annahme führen, dass es diesbezüglich keine Umsetzungsdefizite in Deutschland gäbe.

Die gesetzlich normierten Beteiligungsrechte im schulischen Raum unterscheiden sich zwischen den Bundesländern deutlich, aber zumindest erkennen alle Schulgesetze an, Schüler:innen aktiv in die Gestaltung ihres Lernens an der Schule zu beteiligen (Deutsches Kinderhilfswerk 2019: 40). Diskrepanzen im jeweiligen Landesrecht beziehen sich auf die konkrete Ausgestaltung, etwa auf die Wahl der Klassensprecher:innen, die Rechte der Schüler:innen-Vertretungen und die (stimmberechtigte) Vertretung von Schüler:innen in internen Schulgremien sowie in den Landesschulgremien. Im Querschnitt der unterschiedlichen Regelungen in den Bundesländern ist zudem be-

108 CRC/C/DNK/CO/5, 2017, Abs. 13; CRC/C/ESP/CO/5-6, 2018, Abs. 17; CRC/C/BEL/CO/5-6, 2019, Abs. 19b; CRC/C/ITA/CO/5-6, 2019, Abs. 17c; CRC/C/PRT/CO/5-6, 2019, Abs. 20b; CRC/C/HUN/CO/6, 2020, 18e; CRC/C/CZE/CO/5-6, 2021, Abs. 20b und d.

109 CRC/C/ESP/CO/5-6, 2018, Abs. 17e.

110 CRC/C/ESP/CO/5-6, 2018, Abs. 17f.

111 CRC/C/HUN/CO/6, 2020, Abs. 18e.

112 CRC/C/GC/12, 2009, Abs. 9.

113 CRC/C/15/Add.226, 2004, Abs. 29.

114 CRC/C/DEU/CO/3-4, 2014, Abs. 51c.

kannt, dass Schüler:innen im Schulrecht häufig geringere Beteiligungsrechte zugesprochen werden als Eltern (ebd.: 72).

Angesichts der mitunter lebenslangen Auswirkungen der Schulbiographie ist der Übergang zur weiterführenden Schule zentral. Bei der Zuweisung zu einer Förderschule haben Schüler:innen und Eltern nur in einzelnen Bundesländern ein Wahlrecht, in den meisten Bundesländern handelt es sich um eine (justiziable) Entscheidung, welche die Schulbehörde typischerweise auf Grundlage eines sonderpädagogischen Gutachtens und eines ärztlichen Berichts trifft.¹¹⁵ Das Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Meinung eines Kindes, geschweige denn ein Selbstbestimmungsrecht des Kindes, findet in diesen Konstellationen keine umfassende Verwirklichung. Dies gilt adaptiv auch für den Übergang an weiterführende allgemeinbildende Schulen.

Neben Defiziten bei dem individuellen Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Meinung eines Kindes bestehen ebenso Umsetzungsdefizite mit Blick auf Konsultationen von Schüler:innen zu bildungspolitischen Grundsatzfragen. Die Bildungspolitik der 2010er-Jahre war beispielsweise sehr durch Systemwechsel von G9 auf G8 (und zurück auf G9) sowie Reformansätze hin zu einem Zwei-Säulen-Modell geprägt. Die entsprechenden Schüler:innen-Gremien wurden in diese Grundsatzfragen nur punktuell einbezogen. Dies gilt in ähnlicher Weise für die bildungspolitischen Grundsatzfragen, die im Zusammenhang mit der Bewältigung der Covid-19-Pandemie aufgenommen sind.¹¹⁶

115 Das LG Köln hat vor diesem Hintergrund einem ehemaligen Schüler einer Förderschule für Kinder mit geistigen Behinderungen umfassende Schadensersatz- und Schmerzensgeldansprüche zugesprochen, weil diesem zu Unrecht der Schulwechsel auf eine Regelschule verwehrt wurde, vgl. LG Köln, Urt. v. 17.7.2018, Az. 5 O 182/16; das Verfahren zeigt, dass die Mechanismen für die Zuweisung zu einer Förderschule häufig nicht so ausgerichtet sind, dass – wie im Falle des Klägers – ungünstige familiäre Hintergrundbedingungen von funktionalen Beeinträchtigungen unterschieden werden können.

116 Dass Schüler:innenvertretungen nicht an Bildungsgipfeln zwischen Bund und Ländern teilnehmen, wird regelmäßig damit begründet, dass es sich um geschlossene Besprechungen zwischen Bund und Ländern handeln würde, bei denen die Beteiligung weiterer Akteure nicht vorgesehen sei, siehe bspw. BT-Drs. 16/10803, S. 50. Bei strukturell vergleichbaren „Gipfeln“, etwa „Autogipfeln“ im Bundeskanzleramt ist die Einbindung von weiteren Akteuren jedoch üblich, vgl. bspw. BT-Drs. 18/8458, S. 2.

12. Abschluss

Abschließend sei erwähnt, dass zu den Gewährleistungspflichten der Staaten im Bereich des Menschenrechts auf Bildung auch gehört, dass funktionsfähige Bildungseinrichtungen mit ausgebildetem Lehrpersonal landesweit verfügbar sind. Mitunter beklagen UN-Menschenrechtsvertragsorgane selbst in Europa, dass Schulen auf dem Lande unterausgestattet sind und keinen qualitativ hochwertigen Unterricht anbieten.¹¹⁷ In Spanien, wie auch in manch anderen Ländern, werden regionale Unterschiede beanstandet.¹¹⁸ Mitunter wird sogar allgemein der geringe Qualitätsstandard der Bildung moniert, wie etwa im Falle der Republik Moldau.¹¹⁹ Ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften wird beispielsweise selbst in Estland und Deutschland kritisiert.¹²⁰ Drastisch fällt die Kritik des Kinderrechtsausschusses an auffälligen Schulgebäuden in Italien aus.¹²¹ Vielfach werden die Staaten auch aufgefordert, ihre Anstrengungen zu verstärken, um negative Auswirkungen von Austeritätsmaßnahmen auf den Schulbereich abzufangen.

Die vielfältigen Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf den Schulbetrieb und die Kinderrechte im Kontext öffentlicher Bildung finden erst allmählich Eingang in die „Abschließenden Bemerkungen“ der verschiedenen UN-Menschenrechtsausschüsse. Dies liegt darin begründet, dass die allermeisten Berichtszeiträume vor 2020 und damit vor dem Ausbruch der Pandemie lagen. Einige jüngere *concludig observations* haben jedoch die ungleichen sozialen Auswirkungen der Pandemie (bewältigung) auf die Schulbildung von Kindern thematisiert und von den Staaten gefordert, die Lernverluste gerade benachteiligter Kinder auszugleichen.¹²² Der UN-Behindertenrechtsausschuss kritisierte die unzureichende Berücksichtigung von Schüler:innen mit Behinderung während der Pandemie und forderte eine entsprechende Unterstützung ein.¹²³ Auch wurde auf psychische Probleme und die Suizid-Gefahr während der Pandemie hingewiesen, mit der Eltern und Lehrkräfte umzugehen haben.¹²⁴

117 Vgl. etwa: E/C.12/POL/CO/6, 2016, Abs. 55 und 56a.

118 CRC/C/ESP/CO/5-6, 2018, Abs. 39.

119 E/C.12/MDA/CO/3, 2017, Abs. 70b.

120 E/C.12/EST/CO/3, 2019, Abs. 48d; E/C.12/DEU/CO/6, 2018, Abs. 60a.

121 CRC/C/ITA/CO/5-6, Abs. 39b.

122 CRC/C/CZE/CO/5-6, 2021, Abs. 42f, CRC/C/POL/CO/5-6, 2021, Abs. 39b; CRC/C/LUX/CO/5-6, 2021, Abs. 26c und 27a; E/C.12/BIH/CO/3, 2021, Abs. 49d; CERD/C/NLD/CO/22-24, 2022, Abs. 19c und 20d.

123 CRPD/C/FRA/CO/1, 2021, Abs. 50d und 51d.

124 Vgl. etwa CRC/C/LUX/CO/5-6, 2021, Abs. 24.

Literatur

- Aichele, Valentin/Kroworsch, Susann (2017): *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Bildung für alle geben muss*. Berlin: DIMR.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld.
- Büchner, Jelena/Grüner, Stefanie/Nikolai, Rita (2022): Kinderrechten und Bildungsungleichheiten im Kontext Schule: verschiedene Formen von Diskriminierungen. In: Pirner, Manfred/Gläser-Zikuda, Michaela/Krennerich, Michael (Hrsg.): *Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 182-196.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2020): Neunte Welle der BZgA-Studie „Jugendsexualität“. Bundesweite Repräsentativbefragung – Zentrale Studienergebnisse; https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/pressemitteilungen/daten_und_fakten/Infoblatt_Jugendsexualitaet_Neunte_Welle_barrierefrei.pdf
- Cremer, Hendrik (2009): *Das Recht auf Bildung für Kinder ohne Papiere. Empfehlungen und Umsetzung*. Policy Paper. Berlin: DIMR.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2020): *Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland: Juli 2019 – Juni 2020*. Berlin: DIMR.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (o.J.): Rechte von Menschen mit Behinderung. Bildung. www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen/bildung
- Deutsches Jugendinstitut (2015): *Coming-out – und dann ...? – Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München.
- Deutsches Kinderhilfswerk (2019): *Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene*. Berlin.
- Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (2021): *Corona-Konsultationsprozess der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation: Themenfeld 3 - Bildung und Erziehung*. Heidelberg.
- EVZ – Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft (2016): *Gemeinsam für eine bessere Bildung. Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland*. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin.
- Funck, Barbara J./Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2015): *Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen*. Frankfurt/M.: GEW.
- Gerbig, Stephan (2019): *Die Religionsfreiheit von Kindern im schulischen Raum*. Berlin: DIMR.
- Gonzalez Mendez de Vigo, Nerea/Gerbig, Stephan: Im Stich gelassen – Kinder im System Aufnahme. In: *VerfBlog*, 7.12.2020. <https://verfassungsblog.de/im-stich-gelassen-kinder-im-systemaufnahme/>, DOI: 10.17176/20201207-175903-0
- Halbig, Lisa (2020): Die Behindertenrechtskonvention: Umsetzung und Herausforderung der inklusiven Bildung. Nürnberg: NMRZ. Abrufbar unter: www.menschenrechte.org
- Hammarberg, Thomas (2013): Report on Human Rights in the Transnistrian Region of the Republic of Moldova. http://md.one.un.org/content/dam/unct/moldova/docs/pub/Senior_Expert_Hammarberg_Report_TN_Human_Rights.pdf
- Helbig, Marcel (2019): Warum unsere Grundschulen immer ungleicher werden. In: *Zeitschrift für Menschenrechte*, Jg. 13, Nr. 1, 157-162.

- Helm, Christoph/Huber, Stephan/Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 24, Nr. 2, 237-311.
- Hesling, Angelika/Bode, Heidrun (2015): *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Krennerich, Michael (2013): *Soziale Menschenrechte. Zwischen Recht und Politik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Krennerich, Michael (2018): Das Menschenrecht auf Bildung – Handlungsbedarf auch in Deutschland. In: *Zeitschrift für Menschenrechte*, Jg. 12, Nr. 2, 130-149.
- KMK Kultusministerkonferenz (2012): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2021): *Geflüchtete Jugendliche in der Sekundarstufe I – Ergebnisse der Befragung der institutionellen Kontextpersonen der ReGES-Studie*. Bamberg.
- Lohrenscheit, Claudia (2004): *Das Recht auf Menschenrechtsbildung – Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte*. Frankfurt/M. und London.
- Misling, Sven/Ueckert, Oliver (2014): *Inklusive Bildung. Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: DIMR.
- Pirner, Manfred L./Gläser-Zikuda, Michaela/Krennerich, Michael (Hrsg.) (2022): *Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention (2019): Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland, 5./6. Ergänzender Bericht an die Vereinten Nationen. https://www.umsetzung-der-kinderrechtskonvention.de/wp-content/uploads/2019/10/NC_ErgaenzenderBericht_DEU_Web.pdf
- Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2017): *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem*. Berlin: DIMR.
- OECD (2019): Ländernotiz. PISA 2018 Ergebnisse. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf
- PISA (2018): *Results – What school life means for student's lives*, Volume III. Paris.
- Robert-Koch-Institut (2018): *KiGGS Welle 2 – Gesundheitliche Lage von Kindern und Jugendlichen*. Berlin.
- Reitz, Sandra/Rudolf, Beate (2014): *Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche: Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik*. Berlin: DIMR.
- RomnoKher-Studie 2021 (2021): *Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland*. Mannheim.
- Stehling, Lucia/Glaab, Sarah (2021): Die Menschenrechtssituation von Menschen mit Behinderungen in Zeiten der Corona-Pandemie – zwei Erfahrungsberichte. In: *Zeitschrift für Menschenrechte*, Jg. 15, Nr. 1, 237-250.
- Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina (2021): *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Unabhängige Kommission Antiziganismus (2021): *Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus: Perspektivwechsel – Nachholende Gerechtigkeit – Partizipation*. Berlin.

- Vogel, Dita/Storck, Elina (2017): *Opportunities and Hope through Education. How German Schools Include Refugees*. Berlin: GEW.
- Wissenschaftliche Dienste des Bundestages (2018): *Mobbing an Schulen*. WD 9 – 3000 – 056/18. Berlin.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (2016): *Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer*. WD 8 – 3000 – 071/16. Berlin.
- Zentralrat Deutscher Sinti und Roma/Dokumentations- und Kulturzentrum Deutsche Sinti und Roma/Sozialfabrik, Forschung und Politikanalyse e.V. (2019): *Monitoringbericht zur Gleichbehandlung von Sinti und Roma und zur Bekämpfung von Antiziganismus II: Bildung, Beschäftigung, Wohnen, Gesundheit*. Heidelberg.

Letzter Zugriff auf die zitierten Websites am 25. März 2022.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2456>

FORUM

Heiner Bielefeldt

Schieflagen und Ausblendungen. Eine Antwort auf Wulf Kellerwessel

Wulf Kellerwessel hat sich in seinem hier abgedruckten Beitrag vorgenommen, das Recht des Kindes auf Religionsfreiheit nach Artikel 14 der UN-Kinderrechtskonvention daraufhin zu untersuchen, welche Verpflichtungen sich daraus für die Eltern ergeben.¹ Zentrale Bedeutung kommt dem Begriff der „Wahl“ zu. Kinder sollen, so Kellerwessel, hinsichtlich ihrer religiösen bzw. weltanschaulichen Orientierung Wahlfreiheit haben und über reale Wahloptionen verfügen. Für das Verständnis der Religionsfreiheit ist der Begriff der Wahl – auf Englisch: „choice“ – in der Tat entscheidend. Freiheitsrechte implizieren die Möglichkeit, persönliche Entscheidungen zu treffen, zwischen vorliegenden Optionen zu wählen oder auch ganz neue, bis dato unbedachte Optionen aufzutun. Dies gilt auch für das Recht der Religionsfreiheit. Wenn es um existenzielle Grundfragen – religiöse Orientierungen, weltanschauliche Sichtweisen, moralische Überzeugungen – geht, kommt zugleich aber oft ein Element des „Unbeliebigen“ ins Spiel. Für eine überzeugte Pazifistin ist der Dienst an der Waffe gerade keine beliebige Option neben anderen Optionen, und ein Angehöriger der Sikh-Gemeinschaft wird vielleicht lieber auf seine Ausweispapiere verzichten, als sich barhäuptig, ohne Turban, fotografieren zu lassen. Was folgt aus dieser Beobachtung? Der Begriff der Wahlfreiheit („choice“) entfaltet seinen Sinn vor allem als ein juristischer Terminus, der die *äußere Organisation* von Freiheitsräumen anleitet und insbesondere den Staat dafür in Pflicht nimmt. Dem Staat obliegt es, die Wahlfreiheit der Menschen hinsichtlich ihrer religiösen bzw. weltanschaulichen Positionen zu ge-

1 In Fragen von Religion oder Weltanschauung soll das Kind von Anfang an als eigenständiges Rechtssubjekt respektiert werden – so die Pointe von Artikel 14 der UN-Kinderrechtskonvention. Dass damit die religiöse bzw. weltanschauliche Sozialisierung durch die Eltern keineswegs ausgeschlossen ist, zeigt Artikel 14 Absatz 2. Er anerkennt die Rechte und Pflichten der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten, dem Kind bei der Wahrnehmung seiner Religionsfreiheit „Anleitung zu geben“ (auf Englisch: „to provide direction“). Die Anleitung soll in einer Weise geschehen, die den sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes gerecht wird. Über allem wacht der Staat, dem völkerrechtlich eine Garantenfunktion für die Menschenrechte zukommt.

währleiten. In der *Binnenperspektive* überzeugter Menschen können hingegen ganz andere Begriffe vorherrschen. Innerhalb religiöser Semantiken begegnen uns eher Bilder von „Berufung“ oder Bestimmung oder Aussagen wie „hier stehe ich, ich kann nicht anders“. Auch in säkularen moralphilosophischen Abhandlungen ist gelegentlich vom „Diktat des Gewissens“ die Rede, das einen Menschen unbedingt fordert. In dieser grundlegenden Differenz der Semantiken muss kein logischer Widerspruch liegen. Ein Mitglied der Zeugen Jehovas kann gegenüber dem Staat durchaus auf sein Recht zur Verweigerung des Militärdienstes bestehen und insofern auf seine „Wahlfreiheit“ pochen, obwohl für ihn persönlich die Verweigerung alternativlos ist, er also keine andere Option für sich sieht. Menschliches Leben ist nicht eindimensional.

Für das Verständnis und die Praxis der Religionsfreiheit ist es unverzichtbar, solchen Differenzen zwischen Außenperspektive und Binnenperspektive Raum zu geben. Genau hier weist der Aufsatz von Kellerwessel seine größte Schwachstelle auf. Er überträgt den juristischen Terminus der Wahlfreiheit („choice“) umstandslos auf die Binnenverhältnisse der Religionsgemeinschaften bzw. auf die familiäre religiöse Sozialisation der Kinder. Daraus ergeben sich mehrere Fehlschlüsse und eine Tendenz zur gravierenden Verkürzung des Menschenrechts der Religions- und Weltanschauungsfreiheit.

Auch die Religionsgemeinschaften sind natürlich an die Menschenrechte und ergo auch an die Religionsfreiheit gebunden. Sie dürfen beispielsweise niemanden mit Zwangsdrohung daran hindern, sich von ihnen fernzuhalten oder sich von ihnen aktiv abzuwenden. Notfalls muss der Staat diese Zwangsfreiheit auch gegen die Religionsgemeinschaften durchsetzen. Anders als der religiös-weltanschaulich neutrale² säkulare Staat sind Religionsgemeinschaften aber gerade nicht auf religiös-weltanschauliche Neutralität verpflichtet;³ andernfalls könnte man die kommunale Dimension der Religionsfreiheit, die gegenüber der individuellen Religionsfreiheit keineswegs nur nachrangige Bedeutung hat, von vornherein völlig vergessen. Die Religionsfreiheit verlangt den Religionsgemeinschaften eben nicht ab, die Zugehörigkeit gleichsam im Sinne einer jederzeit revidierbare Club-Mitgliedschaft aufzufassen, wie Kellerwessel sich dies anscheinend vorstellt, wenn er vor gewissen Religionsgemeinschaften warnt, „die einen Austritt gar nicht vorsehen“. Als Beispiel

-
- 2 Auf den schwierigen Begriff der Neutralität kann ich hier nicht näher eingehen. Man wird sicherlich einräumen, dass die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates in der Praxis nie ganz konsequent eingelöst werden kann. Dennoch ergibt der Begriff Sinn, sofern er den Anspruch fairer Gleichbehandlung durch den Staat repräsentiert.
 - 3 Dasselbe gilt natürlich auch für Weltanschauungsgemeinschaften oder sonstigen Gruppen, die sich von einer bestimmten Grundorientierung her verstehen.

verweist er auf die katholische Auffassung der Taufe, durch die der Getaufte ein unveränderliches Merkmal erfahre. Die einschlägige theologische Semantik ist in der Tat weit entfernt von der menschenrechtlichen Terminologie der Wahlfreiheit. Der Blick auf die Statistik der Kirchenaustritte zeigt aber, dass sie die Menschen faktisch nicht daran hindert, der Kirche den Rücken zu kehren. Wenige Zeilen nach seinen Hinweisen auf die katholische Tauftheologie kommt Kellerwessel auf die Rolle des Staates zu sprechen. Um der Wahlfreiheit der Kinder willen, so schreibt er, hätten die Staaten „Aktivitäten solcher Gruppierungen einzuhegen“. Hier bleibt alles vage: Wer ist unter „solchen Gruppierungen“ zu verstehen? Im näheren Kontext dieser Forderung werden neben der Katholischen Kirche auch gewisse „Auslegungen des Islam“ sowie die ehemalige berüchtigte Foltersekte in der Chilenischen „Colonia Dignidad“ erwähnt. Welche „Aktivitäten“ hat der Autor im Sinn, die es einzuhegen gelte? Geht es um konkrete Zwangsdrohungen, die er von Staats wegen unterbunden sehen möchte,⁴ oder zielt er auf eine Veränderung theologischer Selbstverständnisse durch staatliche Intervention? Und wie soll die staatliche Befugnis zum „Einhegen“ eigentlich gehen?

Nach Kellerwessel soll nicht nur der Staat Wahloptionen in Religionsfragen für die Kinder garantieren; auch die Religionsgemeinschaften und die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten stünden diesbezüglich in der Pflicht: „Erziehungsberechtigte wie die Staaten müssen also eine tatsächliche Wahloption gewährleisten – aus moralischen resp. rechtlichen Gründen.“ Auch wenn die Pflicht der Eltern hier primär als moralische Anforderung gefasst und insofern weicher formuliert ist als die Pflicht des Staates, bleibt dies eine steile These. Vor allem fragt man sich, wie dies mit dem Recht der Eltern auf religiöse Sozialisation der Kinder vereinbar ist.⁵ Schwierigkeiten ergeben sich keineswegs nur in religiös-traditionellen Familien, an die Kellerwessel vermutlich primär denkt. Konkret vor Augen steht mir beispielsweise eine gut bekannte Familie aus Salt Lake City. Die Eltern sind gegenüber jeder Religion ausgesprochen distanziert und verstehen sich selbst als Atheisten. Wenn ihre religionslos aufgewachsenen Kinder – etwa im Rahmen einer Partnerschaft – in die in der Region dominante Mormonenkirche wechseln würden, dürfte dies die Familie vor eine Zerreißprobe stellen. Im Endeffekt würden die Eltern den Glaubenswechsel zwar wohl irgendwie hinnehmen. Dies den Kindern schon im Vorfeld als „eine tatsächliche Wahloption“ vor Augen zu

4 Der hier einschlägige Satz mündet in einen Nebensatz, in dem von drohendem „schweren Schaden“ für die Kinder die Rede ist; der syntaktische Bezug bleibt aber unklar.

5 Verankert ist dieses Recht u. a. in Artikel 18 Absatz 4 des Internationalen Pakts über bürgerliche und politische Rechte sowie in Artikel 14 Absatz 2 der UN-Kinderrechtskonvention.

stellen, käme ihnen aber ganz gewiss nicht in den Sinn. Heißt dies, dass sie den Anforderungen der UN-Kinderrechtskonvention widersprechen? Die von Kellerwessel verwendeten Worte würden dies eigentlich nahelegen. Vielleicht geht er aber implizit davon aus, dass eine religionsdistanzierte Position per se aufklärungsaffin ist und in diesem Fall die elterliche Haltung akzeptiert werden kann.

Während Kellerwessel Religionsgemeinschaften und religiös praktizierenden Eltern mit grundlegendem Misstrauen begegnet, scheint sein Vertrauen gegenüber staatlichen Instanzen sehr weit zu gehen. Wie erwähnt, sieht er den Staat dazu autorisiert, gewisse Aktivitäten gewisser religiöser Gruppierungen „einzuhegen“, ohne dass er dafür nähere Kriterien angibt. Der Staat sei befugt, auch hinsichtlich der religiösen Erziehung und Sozialisation durch die Eltern „aktiv zu werden, um Schaden von den betroffenen Kindern abzuwenden, wenn deren freie Wahl einer Religion oder Weltanschauung nicht mehr gewährleistet ist“. Wiederum bleibt die Sprache verschwommen. Was heißt „aktiv werden“? Wie weit dürften staatliche Eingriffs-Aktivitäten gehen und wo stoßen sie ggf. auf Grenzen? Gibt es rote Linien, die der Staat nicht überschreiten darf? Wer stellt fest, wann die „freie Wahl“ für die Kinder nicht mehr gegeben ist? Haben die Eltern wirklich die Aufgabe, eine solche Wahlmöglichkeit aktiv zu „gewährleisten“?⁶ Ließe sich die Gewährleistungspflicht auch auf das eben genannte Beispiel atheistischer Eltern in Salt Lake City anwenden, die dann ggf. vom Staate Utah daran erinnert werden müssten, doch bitte auch die Option eines Wechsels zur Mormonenkirche aktiv zu ermöglichen? Während Kellerwessel wiederholt für staatliche Eingriffe plädiert, kommen die Kriterien (etwa das Prinzip der Verhältnismäßigkeit mitsamt seinen Sub-Kriterien), anhand derer solche Eingriffe konkret gerechtfertigt werden müssen und überprüft werden können, an keiner Stelle zur Sprache. Es ist nicht einmal die Rede davon, dass es solche für die Praxis der Religionsfreiheit unverzichtbaren Kriterien überhaupt gibt.⁷

Kellerwessel geht offenbar von Szenarien aus, in denen Kinder durch die aufgeklärten Mitarbeiter*innen säkular-staatlicher Jugendämter gegen Bevormundung durch ihre religiös-fanatischen Eltern geschützt werden müssen. Solche Szenarien gibt es in der Tat, und sie stellen den Rechtsstaat in jedem einzelnen Fall vor enorme Heraus-

6 Der Begriff der Gewährleistung wird im menschenrechtlichen Schrifttum in der Regel für die Garantiefunktion des Staates reserviert.

7 Dass Artikel 14 Absatz 3 der UN-Kinderrechtskonvention (analog zur Regelung in Artikel 18 Absatz 4 des Internationalen Pakts über bürgerliche und politische Rechte) dem Staat keine generelle Befugnis zur Beschränkung der Religionsfreiheit im „forum externum“ verleiht, sondern im Gegenteil etwaig für erforderlich gehaltene Beschränkungen an strikte Kriterien zurückbindet, scheint Kellerwessel – darauf deutet seine Wortwahl hin – gar nicht klar zu sein.

forderungen. In der Praxis der Religionsfreiheit kommen allerdings auch ganz andere Konstellationen vor. Vielerorts müssen Angehörige religiöser Minderheiten befürchten, dass der Staat seine Machtmittel dazu einsetzt, die Kinder ihren Familien und Gemeinden gezielt zu entfremden. Wer einen Beitrag zum Verständnis der Religionsfreiheit nach Artikel 14 der UN-Kinderrechtskonvention leisten möchte, sollte zumindest die Vielfalt der Bedrohungsszenarien in Rechnung stellen.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2457>

Cornelius Trendelenburg

Kinderrechte im Grundgesetz – leere Symbolik, radikaler Umbruch, *tertium non datur*?

1. Einleitung

Der Kinderschutzbund Landesverband Hessen¹ hat mit Aktionen und Stellungnahmen gemeinsam mit vielen anderen Akteuren dazu beigetragen, dass die Hessische Landesverfassung seit dem Jahr 2018 spezifische Kinderrechte enthält; zuletzt wurde die Verfassung des Landes Bremen entsprechend weiterentwickelt. Auf Bundesebene ist das Vorhaben einer Änderung des Grundgesetzes in Bezug auf Kinderrechte vorläufig gescheitert. Die Ampel-Koalition wird einen neuen Anlauf starten, schon allein aufgrund der Notwendigkeit einer Zwei-Drittel-Mehrheit mit offenem Ausgang.

Die Bestrebungen zur Normierung von spezifischen Kinderrechten im Grundgesetz sind nicht nur juristischer Kritik, sondern auch politischen Angriffen ausgesetzt, wobei Letztere hier nur insoweit interessieren sollen, als sie ihren Weg in die juristische Fachliteratur gefunden haben.

Der Beitrag soll zeigen, dass neben den von Teilen der Kritik insinuierten weitreichenden Veränderungen zu Lasten der Familie und zugunsten des staatlichen Wächteramts auf der einen Seite und Formelkompromissen ohne Wirkkraft auf der anderen Seite noch eine dritte, ebenso maßvolle wie symbolisch wirksame Variante der Grundgesetzänderung möglich ist.

2. Kritik an den Bestrebungen zur Normierung spezifischer Kinderrechte im Grundgesetz

Problematisch ist die pauschale Unterstellung, hinter dem zivilgesellschaftlichen Engagement steckten irgendwelche dunklen Absichten. So formuliert Florian Becker, es entspreche „rechtspolitischer Klugheit, das Grundgesetz nicht durch eine Verfassungsänderung mit Brüchen oder inneren Widersprüchen zu belasten und Nebenfolgen auszulösen, die entweder unerwünscht sind oder die vielleicht sogar erwünscht sind,

1 Der Autor ist stellvertretender Vorsitzender dieses Vereins. Der Beitrag gibt ausschließlich seine persönliche Auffassung wieder.

aber bislang nicht offen artikuliert werden.“ (Becker 2019: 279). Wenn Gregor Kirchhof (2021: 64) eine ausdrückliche Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz als trojanisches Pferd zu Lasten der Kinder tituliert, bleibt offen, ob das nur ein wenig passendes Bild für die im Ansatz verständliche Sorge vor unbeabsichtigten Verschiebungen im Gefüge der Grundrechte ist oder ob eine *hidden agenda* unterstellt wird. Wem sie unterstellt werden soll, bleibt ohnehin stets offen. Das breit getragene zivilgesellschaftliche Engagement des Aktionsbündnisses Kinderrechte verfolgt jedenfalls nicht das Ziel, das Elternrecht einzuschränken.

Weitaus weniger andeutungsreich ist der Vorwurf, dass die Befürworterinnen mit ihrer Forderung nach der „Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz“ bewusst oder unbewusst den Eindruck erwecken würden, dass Kinder aktuell rechtlos oder jedenfalls grundrechtslos seien – was sie selbstverständlich nicht sind (Jestaedt 2021a: 358). Wie an anderer Stelle deutlich wird, bezieht sich dieser Vorwurf nicht auf die fachliche, sondern auf die allgemeinpolitische Debatte (Jestaedt 2021b: 612 f.).

Wer von der „Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz“ spricht, meint damit – nach meiner Einschätzung: auch in der allgemeinpolitischen Debatte – die Aufnahme bestimmter spezifischer Kinderrechte in den Text des Grundgesetzes. Zwar ist auch das Recht auf Leben in der UN-Kinderrechtskonvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK)² normiert und kann daher als Kinderrecht bezeichnet werden, in der Debatte geht es aber immer um spezifische Kinderrechte. Spezifische Kinderrechte sind entweder solche, die nur Kindern zustehen (wie das Recht auf schulische Bildung), oder solche, die zwar (wie das Recht auf Beteiligung) auch Erwachsenen zustehen, die aber für Erwachsene weitaus besser gewährleistet sind, während für Kinder strukturell bedingte Gefahren bestehen.³

Dies leitet über zu dem damit sehr eng verbundenen ersten Sachargument: Die Kinderrechte seien bereits verwirklicht, auch ohne eine ausdrückliche Regelung im Grundgesetz.

Kinder sind Menschen, und Menschen sind Träger von Grundrechten. Da beispielsweise alle Menschen ein Recht auf körperliche Unversehrtheit haben (Art. 2 Abs. 2 GG), haben selbstverständlich auch Kinder ein solches Recht. Die UN-KRK ist in Deutschland geltendes Recht im Range eines einfachen Gesetzes und damit bereits jetzt rechtlich von erheblicher Bedeutung. Überdies ist das deutsche Recht einschließ-

2 In Übereinstimmung mit der Definition der UN-Kinderrechtskonvention sind in diesem Beitrag mit „Kindern“ stets alle Personen unter 18 Jahren gemeint.

3 Anders formuliert: Bei diesen Rechten besteht in Bezug auf Kinder die „Gefahr ihrer Bevormundung oder Instrumentalisierung“ (Eufinger 2021: 56).

lich des Grundgesetzes völkerrechtsfreundlich auszulegen. Der UN-Kinderrechtsausschuss kritisiert zwar, dass die UN-KRK nicht über dem einfachen Recht steht; eine entsprechende völkerrechtliche Pflicht besteht aber nicht (Schmahl 2021: 10 f.). Und schließlich – das ist der wichtigste, weil tatsächlich in der breiten Öffentlichkeit am wenigsten bekannte Punkt – hat das Bundesverfassungsgericht in mehreren Entscheidungen Kinderrechte aus der Verfassung im Wege der Auslegung entwickelt. Zu nennen sind insbesondere ein durch Art. 6 GG verstärktes allgemeines Persönlichkeitsrecht mit besonderer Betonung des Schutzes der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes,⁴ das Recht auf Kenntnis der eigenen Abstammung (als Teil des allgemeinen Persönlichkeitsrechts)⁵ sowie das schon lange diskutierte, jetzt aber ausdrücklich anerkannte Recht auf schulische Bildung.⁶ Vor allem hat das Bundesverfassungsgericht in mehreren Entscheidungen herausgearbeitet, dass das Kind einen grundrechtlich gesicherten Anspruch auf Gewährleistung der elterlichen Erziehung hat.⁷ Dabei geht es einerseits darum, dass der Staat den elterlichen Erziehungsauftrag nicht behindern darf, andererseits darum, dass der Staat zugunsten des Kindes einschreiten muss, wenn diesem im elterlichen Haushalt nachhaltige Gefahren drohen.⁸

Es ist nicht der Zweck dieses Beitrags, die gesamte Rechtslage in Bezug auf Kinder im Detail auszubuchstabieren. Es gibt eine alles andere als einmütige, aber doch stark vertretene und gut begründete Ansicht im juristischen Schrifttum, nach der sowohl das geltende Recht als auch dessen Auslegung und Umsetzung in der behördlichen wie der gerichtlichen Praxis trotz aller Errungenschaften und Verbesserungen mit Blick auf die Verwirklichung der Kinderrechte immer noch defizitär sind.⁹ Während es beispielsweise auf kommunaler Ebene Formen der politischen Partizipation von Kindern gibt, ist dies auf Bundes- und Landesebene nicht in vergleichbarer Art und Weise gewährleistet (Wapler 2020: 87 f.). Die Interessen der Kinder werden zudem auch in öffentlichen Planungsverfahren nicht in dem Ausmaß beachtet, wie es der verfassungsrechtliche Anspruch auf eine Gewährleistung der Persönlichkeitsentwicklung gebieten würde (Hofmann/Donath 2017: 29 f., Wapler 2020: 94). Anders als mit diesen und anderen Defiziten ist es auch nicht erklärbar, dass viele, die aus den verschiedensten Gründen gegen eine Grundgesetzänderung sind, ausdrücklich auf

4 BVerfG, Urteil vom 15. Dezember 1999 – 1 BvR 653/96 –, Rn. 84.

5 BVerfG, Urteil vom 31. Januar 1989 – 1 BvL 17/87.

6 BVerfG, Beschluss vom 19. November 2021 – 1 BvR 971/21.

7 Vgl. insbesondere BVerfG, Urteil vom 19. Februar 2013 – 1 BvL 1/11, 1 BvR 3247/09, Rn. 43.

8 BVerfG, Beschluss vom 07. April 2014 – 1 BvR 3121/13, Rn. 22.

9 Vgl. Donath 2020a (eingehender Hofmann/Donath 2017: 5 ff.).

die Möglichkeit kinderfreundlicher Änderungen im einfachen Recht verweisen.¹⁰ Dabei ist zu bedenken, dass die ständige Berufung auf implizite (oder in der Rechtspraxis nicht immer gesehene) Rechte die Gefahr mit sich bringt, dass sich an einer insgesamt schwachen rechtlichen und rechtspraktischen Stellung von Kindern nichts ändert.¹¹

Davon zu trennen ist die Frage, ob es Defizite in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts gibt. Mit Blick auf Zielsetzung und Umfang des Beitrags kann die knappe Feststellung, dass dies nicht der Fall ist, nicht näher begründet werden. Bislang hat das Bundesverfassungsgericht, wenn ihm ein Sachverhalt zur Entscheidung unterbreitet wurde, der die Anerkennung eines neuen kinderspezifischen Grundrechts erfordert, immer „geliefert“, zuletzt in der Entscheidung Bundesnotbremse II¹² in Bezug auf das schon lange diskutierte Recht auf schulische Bildung. Zu Recht wird indes darauf verwiesen, dass ein etwaiges Defizit auf dieser Ebene nur ein (wichtiger) Grund von mehreren für eine Verfassungsänderung wäre (Donath/Lemmer 2021: 608). Vor allem kann das Bundesverfassungsgericht immer nur dann und auch erst dann reagieren, wenn im Wege der Verfassungsbeschwerde oder anderweitig ein bestimmter Sachverhalt unterbreitet wird, und zwar in einer Weise, die die nicht geringen Zulässigkeitsvoraussetzungen erfüllt (ebd.). Matthias Jestaedt legt zwar ausführlich dar, dass diese Erwägungen für das spezifische Thema der verfassungsgerichtlichen Überprüfung der Kinderschutz-Praxis von Jugendämtern und Familiengerichten nicht gelten (Jestaedt 2021b: 613 f.). Indes erschöpfen sich Kinderrechte nicht in diesem Kinderschutz im engeren Sinne,¹³ wie u. a. das Recht auf Beteiligung zeigt.

Vor allem in der Politik hieß es – noch vor den Zeiten der Großen Koalition – regelmäßig, eine Regelung der Kinderrechte im Grundgesetz erschöpfe sich in Symbolik.¹⁴ Richtig ist, dass eine reine, also sinnentleerte Symbolik, die nur die Il-

¹⁰ Siehe etwa Jestaedt 2021a: 363, Becker 2019: 285 f., Schmahl 2021: 13.

¹¹ Anne Röthel sieht hier eine Parallele zur Rechtsstellung der Frau im Familienrecht – diese blieb nach ihrer Auffassung deswegen über Jahrzehnte so schwach, weil sich die Gegner einer Stärkung immer auf § 1 BGB berufen konnten, der keinen Unterschied zwischen Männern und Frauen macht, während sich gleichzeitig Normen wie § 1354 BGB (alleiniges Entscheidungsrecht des Mannes in allen das gemeinschaftliche Leben betreffenden Angelegenheiten) oder § 1363 BGB a. F. (Vermögen der Frau wird mit Eheschließung der Verwaltung des Mannes unterworfen) noch bis 1957 halten konnten (Röthel 2020: 648-650).

¹² BVerfG, Beschluss vom 19. November 2021 – 1 BvR 971/21.

¹³ Für eine solche Engführung bietet der Beitrag von Donath/Lemmer 2021, auf den sich Jestaedt bezieht, keinerlei Anhaltspunkte. Der Begriff „Kinderschutz“ oder seine Ableitungen kommen in dem Beitrag nicht vor.

¹⁴ Auf diesen Wandel macht Lemmer 2021a ebenfalls aufmerksam.

lusion einer Wirkung vermittelt, niemals sachgerecht sein kann. Immer wenn nur festgestellt wird, dass ein bereits ausdrücklich geregeltes Grundrecht auch für Kinder gilt, wird lediglich das Offensichtliche betont, ohne dass spezifische Belange von Kindern irgendeine Rolle spielen. Wer nichts ändern will am Status quo, sondern nur am Eindruck der Öffentlichkeit vom Status quo, sollte auch nichts an der Verfassung ändern, denn sonst entwertet er sie und macht sie zum Mittel politischer Öffentlichkeitsarbeit (Eufinger 2021: 54, Merk 2021: 165). Wer hingegen den Status quo für unzureichend hält, für den kann eine Verfassungsänderung ein Weg der Verbesserung sein. Diese Änderung kann je nach Ausgestaltung auf direktem Wege zu Veränderungen führen oder über eine hier befürwortete praktisch wirksame und auf spezifische Kinderrechte ausgerichtete Symbolik.¹⁵ Diese Art von Symbolik baut darauf, dass die mit einer Regelung im Grundgesetz verbundene verbesserte Sichtbarkeit spezifischer Kinderrechte dazu führt, dass sich etwas zum Besseren ändert, ohne dass Errungenschaften wie die Austarierung des Verhältnisses von Elternrecht und staatlichem Wächteramt gefährdet werden (Donath 2020a, Heiderhoff 2020: 326). Durch eine „autoritative Erinnerung und Mahnung“ könnte einiges erreicht werden (Coester 2016: 20).¹⁶ Dazu gehört auch die Bereitstellung von Haushaltsmitteln in größerem Umfang (ebd.). Wie man sehr gut am Abschlussbericht der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Kinderrechte ins Grundgesetz“ ablesen kann, steht bei den Gegnerinnen einer Aufnahme spezifischer Kinderrechte mittlerweile die Sorge vor den aus dieser Warte unerwünschten symbolischen Wirkungen im Vordergrund und nicht mehr die Negierung jeglicher Wirkungen, u. a. in Bezug auf etwaigen Finanzbedarf.¹⁷

In juristischen Fachkreisen taucht der Topos Symbolpolitik in modifizierter Weise auf. Wenngleich die Verfassung symbolische Wirkungen habe, sei es dem Grundgesetz fremd, wenn eine Norm von vornherein nur auf symbolische Wirkungen abziele (Jestaedt 2021a: 362). Das Bundesverfassungsgericht könne daraus, dass der Verfassungsgeber Anlass für eine Verfassungsänderung gesehen habe, schließen, dass im Wege der Auslegung auch tatsächlich für Neuerungen und Verschiebungen zu sorgen ist. Sogar dann, wenn nur die Rechtsprechung in Verfassungstext umgesetzt würde, kön-

15 Ebenfalls in diesem Zusammenhang zwischen verschiedenen Aspekten von Symbolik differenzierend Röthel 2020: 652, Fn. 78 m. w. N.

16 Diese Aussage ist umso interessanter, als Michael Coester dem Vorhaben grundsätzlich eher kritisch gegenüberzustehen scheint.

17 Vgl. z. B. Abschlussbericht 2017: 85 zum Berechtigungsrecht. Der Bericht besticht durch seine Sorgfalt und die vollständige Abbildung praktisch sämtlicher Details der politischen Meinungsverschiedenheiten. Zugleich lässt er sich in der Rückschau als Vorbote eines grandiosen Scheiterns lesen.

ne dies nachteilige Folgen haben (Kirchhof 2019: 358). Es trifft zu, dass der Verfassungsgeber keine totale Kontrolle darüber hat, wie sich eine Verfassungsänderung auswirkt und wie das Bundesverfassungsgericht in seinen Entscheidungen auf sie reagiert. Das Gericht hat zweifelsfrei vielfach weitreichende Schlussfolgerungen aus den knapp formulierten Regelungen des Grundgesetzes gezogen und sich dabei zum Teil weit von den gesellschaftspolitischen Vorstellungen entfernt, die zu der Zeit herrschten, in der das Grundgesetz geschaffen wurde. Es ist aber wichtig, zu bedenken, dass die jetzige Auslegungssituation nur scheinbar eine (noch) besser gesicherte ist; tatsächlich wäre es für das Gericht einfacher, sich von seiner eigenen Rechtsprechung zu lösen als von einem neuen, diese Rechtsprechung übernehmenden Verfassungstext (Donath/Lemmer 2021: 610 f.), zumal wenn die Neuerung ausdrücklich von dem Willen getragen ist, gerade keine Änderung der Rechtsprechung zum Verhältnis von Elternrecht und staatlichem Wächteramt zu bewirken. Ansonsten wäre es dem Verfassungsgeber im Übrigen grundsätzlich unmöglich, in sinnvoller Weise eine für richtig gehaltene aktuelle verfassungsgerichtliche Rechtsprechung auf die Ebene der Verfassung zu heben, etwa mit der Folge, dass eine Änderung nicht einfach durch das Gericht selbst, sondern nur noch durch ein Gesetz mit den erhöhten Voraussetzungen des Art. 79 Abs. 2 GG erfolgen könnte.

Zudem wird bemängelt, dass die Befürworter einer Grundgesetzänderung eine Folgenabschätzung schuldig blieben (Jestaedt 2021a: 362 f.). Das bezieht sich zum einen auf die bereits behandelten Bedenken hinsichtlich der Auslegung einer neuen Norm durch das Bundesverfassungsgericht. Zum anderen geht es darum, dass die Befürworter mitteilen sollen, mit welcher Änderung im Text sie welche Änderung in der Rechtsprechung der Fachgerichte herbeiführen wollen. Ob eine solche Folgenabschätzung, die über die regelmäßig mit sehr knappen Ausführungen bedachten Erfordernisse des § 43 Abs. 1 Nr. 5 GGO hinausgeht, tatsächlich eine Bringschuld darstellt, kann dahingestellt bleiben; sinnvoll und für den Erfolg des Vorhabens wichtig ist sie auf jeden Fall. Sie kann geeignet sein, solche Skeptiker zu überzeugen, die einer Stärkung der Position von Kindern grundsätzlich offen gegenüberstehen. Auf einer ähnlichen Ebene – keine Pflicht, aber ein wichtiger Beitrag zu einer konstruktiven Diskussion – wäre es interessant, welche genauen Vorstellungen vom Regelungsbedarf im einfachen Recht diejenigen haben, die eine Verfassungsänderung für überflüssig halten und Reformen im einfachen Recht für ausreichend halten.¹⁸

¹⁸ Siehe oben Fn. 12.

Diese Programme können an dieser Stelle nicht erfüllt werden. Bislang wurden zu den Auswirkungen etwaiger Verfassungsänderungen nur exemplarische Darstellungen vorgelegt.¹⁹ Der Bericht der Bund-Länder-Arbeitsgruppe enthält ebenfalls Material, es war aber nicht sein Sinn und Zweck, sich zu den Folgen im Detail zu positionieren.

Des Weiteren wird unterstrichen, dass es der Verfassung fremd sei, bestimmte Gruppen besonders zu behandeln (Becker 2019: 280). Auch ältere Menschen oder in Armut lebende Menschen hätten besondere Bedürfnisse. Dass die Schutzbedürftigkeit dieser Gruppen erhöht sein kann, ist zweifelsfrei zutreffend. Das Besondere an Kindern ist indes die Häufung von relevanten Faktoren, die zu der offensichtlichen allgemeinen Schutzbedürftigkeit hinzukommen. Bis zu einem gewissen Alter sind sie vollständig auf Dritte angewiesen und bleiben, solange sie Kinder sind, in vielerlei Hinsicht direkt abhängig von anderen, was zentrale Umstände ihres Lebens anbelangt, auf die sie keinerlei oder wenig Einfluss haben und die in unterschiedlichem Umfang ihr gesamtes Erwachsenenleben prägen werden. Sie haben auf Bundesebene²⁰ kein Wahlrecht. Wenn man wertungsmäßig zu dem Ergebnis kommt, dass andere Gruppen sich in einer ähnlichen Situation befinden – und zwar nicht nur Menschen, die zu der Gruppe gehören, sondern die gesamte Gruppe, und nicht nur in Bezug auf einen dieser Faktoren, sondern auf alle oder fast alle –, dürfte wenig dagegen sprechen, auch ihre Rechte gesondert zu regeln. Jedenfalls Senioren oder Geflüchtete sind als Gruppe insoweit nicht mit Kindern vergleichbar. Bei den unter rechtlicher Betreuung stehenden Personen könnte dies für Teilgruppen durchaus anders beurteilt werden – die bloße Einrichtung einer rechtlichen Betreuung indiziert eine solche besondere Schutzbedürftigkeit jedenfalls nicht.

3. Exemplarische Auseinandersetzung mit Änderungsvorschlägen

Mit Blick auf die Zielsetzung des Beitrags als kurzer Diskussionsanstoß ist es auch nicht möglich, im Folgenden auf jede der einzelnen Garantien intensiv einzugehen und jeweils einen eigenen Regelungsvorschlag zu machen. Vielmehr sollen einige wiederkehrende Fragen exemplarisch behandelt werden:

¹⁹ Siehe insbesondere Hofmann/Donath 2017: 27 ff.; speziell zu den Auswirkungen des in der Hessischen Landesverfassung geregelten Beteiligungsrechts auf die Stellung des Landeschülerrats vgl. Donath 2020b: 321 f. und passim.

²⁰ Bei Kommunal- und Landtagswahlen gibt es teilweise ein Wahlrecht ab 16 Jahren.

Dazu gehört in erster Linie der Standort der Neuregelung. Sie sollte aus Art. 6 GG herausgehalten werden, etwa durch Aufnahme eines neuen Art. 2a GG. Während manche Kritiker der Grundgesetzänderung in dieser gleichsam verfassungsräumlichen Trennung eine Ablösung des Kindes von seinen Eltern erblicken und eine Grundrechtskonkurrenz in den Vordergrund gestellt sehen (Kirchhof 2019: 361), sind andere Kritiker der Grundgesetzänderung der Auffassung, dass die Trennung gerade die Wahrung des Elternrechts betonen würde (von Landenberg-Roberg 2021: 148, Jestaedt 2021b: 615). Die letztgenannte Position vertreten, soweit ersichtlich, auch alle Befürworter einer Änderung (Treichel 2020: 654 f., Donath/Lemmer 2021: 610). Für sie spricht, dass Art. 2a GG nicht die Rolle des Staates als Wächter regeln würde, sondern die Rechte der Kinder, deren optimale Verwirklichung so gut wie immer – nicht: immer (wie Kinderschutz-Fälle zeigen) – auch im Interesse der Eltern liegt. Zugleich könnte Art. 6 Abs. 5 GG, der tatsächlich bereits dem Wortlaut nach einen Bezug zu Kinderrechten aufweist, in den neuen Art. 2a GG überführt werden. In Art. 6 Abs. 1 bis Abs. 4 GG geht es hingegen nie unmittelbar um Kinder, sondern immer um das Elternrecht und seine Beschränkungen. Auch eine Kritikerin der Grundgesetzänderung betont, dass das Kind in der hergebrachten Konzeption des Art. 6 Abs. 2 GG keine Rolle spielt (Wapler 2020: 73).²¹

Des Weiteren tauchen immer wieder „Respektsbekundungen“ für das Elternrecht in den Vorschlägen für eine Verfassungsänderung auf.²² Nach der hier vertretenen Auffassung und bei einer Regelung der Kinderrechte außerhalb von Art. 6 GG ist es bestenfalls überflüssig, im Verfassungstext deutlich zu machen, dass das Verhältnis von Elternrecht und Wächteramt weder Gegenstand der Regelung ist noch von ihr beeinflusst werden soll. Wenn es der Beruhigung von Skeptikern dient, spricht indes auch nichts Zwingendes dagegen, im letzten Absatz eines Art. 2a GG noch einen ausdrücklichen Hinweis darauf aufzunehmen, dass das in Art. 6 Abs. 2 GG angelegte Verhältnis durch den neuen Artikel nicht beeinflusst werden soll. Dass sich das Bundesverfassungsgericht darüber hinwegsetzen könnte, erscheint theoretisch möglich, praktisch aber gänzlich fernliegend.

Die einzige Einzelgarantie, die an dieser Stelle herausgegriffen werden soll, ist das Kindeswohl. Denn zum einen dürfte sich die Befürchtung, es könne zu Verwerfungen kommen, in erster Linie auf die ausdrückliche Nennung des Kindeswohls im Grundgesetz beziehen. Zum anderen wird dem Kindeswohl teilweise eine so zentrale Bedeu-

21 Vgl. auch Jestaedt 2021a, 357, der vermutet, dass, wenn das Grundgesetz heute neu zu schreiben wäre, Kinder als Grundrechtsträger deutlicher hervortreten würden.

22 Eklatant: BT-Drs. 19/28138; Lemmer 2021b spricht von einem „Disclaimer“.

tung eingeräumt, dass es im Interesse einer möglichst schlanken Regelung genügen könnte, statt verschiedener Garantien nur das Kindeswohl in die Verfassung aufzunehmen (Donath 2020a).

Bei alledem ist die Kritik an dem der deutschen Fassung der UN-KRK entnommenen „Vorrang“ des Kindeswohls im Ansatz durchaus nachvollziehbar. So nimmt es auch nicht Wunder, dass soweit ersichtlich niemand tatsächlich der Auffassung ist, dass das Kindeswohl immer und in jeder Situation Vorrang gegenüber sämtlichen denkbaren Belangen genießen soll.²³ Eine Übernahme der Formulierung aus Art. 4 Abs. 2 S. 2 der Hessischen Landesverfassung könnte hier Abhilfe schaffen (Donath 2020a): Demnach ist das Kindeswohl „ein wesentlich zu berücksichtigender Gesichtspunkt“. Diese Formulierung mag kein Ausweis sprachlicher Eleganz sein, sie vermeidet aber bloße Worthülsen („angemessen zu berücksichtigen“²⁴) ebenso wie die unpassende Verwendung des Begriffs des Vorrangs. In der englischen Fassung der UN-KRK heißt es „*a primary consideration*“ im Sinne der Erwägung als ein besonders bedeutsames Interesse, nicht „*the primary consideration*“ im Sinne der Erwägung als einziges besonders bedeutsames Interesse.²⁵ „Wesentlich“ soll nicht heißen, dass das Kindeswohl höher zu gewichten ist, als es angemessen wäre,²⁶ sondern dass das Kindeswohl per se ein Gewicht hat, das dazu führt, dass es unter keinen Umständen mit einer von vornherein geringen Bedeutung in die Abwägung eingestellt werden darf, auch wenn die abwägende Instanz dies für „angemessen“ halten würde.

Ansonsten liegen die Schwierigkeiten häufig nicht auf der Ebene der Schlagworte, sondern auf Textebene, was hier am Beispiel des besonders wichtigen Beteiligungsrechts gezeigt werden soll. So ist dafür Sorge zu tragen, dass die Umsetzung nicht in einer Weise erfolgt, die der UN-KRK widerspricht, etwa in Gestalt einer Engführung des Beteiligungsrechts auf konkret-individuelle Grundrechtseingriffe. Der in der vergangenen Legislaturperiode innerhalb der Koalition gefundene Kompromiss²⁷ ist abzulehnen. Er reduziert das Beteiligungsrecht auf den Teilaspekt des rechtlichen Gehörs in gerichtlichen und behördlichen Verfahren, an denen das jeweilige Kind beteiligt ist.²⁸ Die Möglichkeit, dass sich Kinder kollektiv einbringen, etwa im kommunalen Bereich, wird hingegen nicht mitgedacht, ebenso wenig die Beteiligung etwa an der Ausgestaltung

23 Siehe die umfangreichen Nachweise bei Schmahl 2021: 8 f.

24 BT-Drs. 19/28138, siehe dazu kritisch Gerbig 2020.

25 Vgl. hingegen Art. 24 Abs. 2 EU-Grundrechte-Charta: „eine vorrangige Erwägung“.

26 Dies unterstellt aber von Landenberg-Roberg 2021: 147.

27 BT-Drs. 19/28138.

28 Insoweit wie hier Wapler 2021 (mit weiterer berechtigter Kritik); ebenfalls kritisch Lemmert 2021b; Lob hingegen bei Kirchof 2021: 63 ff.

staatlicher Einrichtungen. Sinnvoll erscheint es, das Beteiligungsrecht des Kindes ausdrücklich auf den staatlichen Kontext zu beschränken. Zwar trifft es zu, dass eine Grundrechtsbindung Privater der Ausnahmefall ist und ohne ausdrückliche Regelung ausschließlich ein Bezug zum Staat besteht (Lemmert 2021b). Das komplexe Verhältnis Eltern – Kinder – Staat rechtfertigt aber eine Klarstellung (Treichel 2020: 659). Auch ist zu bedenken, dass eine Beteiligung je nach Alter und Reife auch das Unterbleiben der Beteiligung bedeuten können muss, was für Säuglinge besonders augenfällig ist, aber je nach Kontext auch für etwas ältere Kinder gelten kann (Treichel 2020: 659).

4. Fazit vor dem Hintergrund der Pandemie

Die Pandemie hat dem Thema „Kinderrechte und Grundgesetz“ in Gestalt der erstmaligen ausdrücklichen Anerkennung des Rechts auf schulische Bildung durch das Bundesverfassungsgericht ein neues Kapitel hinzugefügt. Die Erfahrungen mit der Pandemie stützen die Forderung nach der ausdrücklichen Aufnahme von spezifischen Kinderrechten in die Verfassung (Donath/Lemmert 2021: 611, Eufinger 2021: 55, Bülow 2021: 197), wobei das Thema der (nicht nur schulischen) Bildung in weiteren Vorschlägen neu betrachtet werden sollte. An der Entscheidung Bundesnotbremse II und ihrem Sachverhalt wird offenbar, dass es um die Kinderrechte und ihre Umsetzung in Politik und Verwaltung nicht immer optimal bestellt ist – das Gericht hat die durch die sog. „Bundesnotbremse“ bei Überschreiten einer bestimmten Inzidenz geschaffene Möglichkeit von Schulschließungen zwar im Ergebnis als verfassungskonforme Gesetzgebung auf notwendig unsicherer Tatsachengrundlage betrachtet, spart aber auch nicht mit Kritik, aus der sich strengere Maßstäbe für etwaige flächendeckende Schulschließungen ableiten lassen dürften.²⁹ Das wirkt indes – wie stets bei verfassungsgerichtlichen Entscheidungen – nur für die Zukunft und geht auch nicht mit der über die Pandemie hinausweisenden Strahlkraft einer ausdrücklichen Regelung im Grundgesetz einher. Es lässt sich hoffen, dass der Gesetzgeber jedenfalls nach den Erfahrungen mit dem ersten Lockdown andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens strikter reguliert hätte als die Schule, wenn die Kinderrechte im Grundgesetz sichtbar gewesen wären.

Die Entscheidung „Bundesnotbremse II“ ist zugleich ein gutes Beispiel dafür, dass spezifische Kindergrundrechte nichts damit zu tun haben, das Elternrecht einzuschränken. Wer sich um das Elternrecht sorgt, sollte nicht allein aus dieser Befürchtung

²⁹ Vgl. BVerfG, Beschluss vom 19. November 2021 – 1 BvR 971/21, insbesondere Rn. 91, 166, 179-192.

heraus jeder Stärkung der Kinderrechte eine Absage erteilen. Der richtige Weg ist, eine Regelung zu finden, die einerseits Kinder unterstützt und über einen Regelungsgehalt à la „auch Kinder sind Menschen“ deutlich hinausgeht, andererseits das Verhältnis von Elternrecht und staatlichem Wächteramt unberührt lässt.

Literatur

- Abschlussbericht der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Kinderrechte ins Grundgesetz“ vom 14. Oktober 2019, https://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/News/PM/102519_Abschlussbericht_Kinderrechte.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Becker, Florian (2019): *Kinderrechte in die Verfassung? Zur Aufnahme eines Kindergrundrechts in das Grundgesetz*. In: Uhle, Arnd (Hrsg.): *Kinder im Recht*. Berlin: Duncker & Humblot, 251-286.
- Brosius-Gersdorf, Frauke (2020): Kinderrechte ins Grundgesetz? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Jg. 68, Nr. 1, 14-29.
- Bülow, Karoline (2021): Kinderrechte in der Corona-Krise – Recht auf Bildung in das Grundgesetz. In: *Deutsche Richterzeitung*, Jg. 99, Nr. 5, 194-197.
- Coester, Michael (2016): Die Rechtsposition des Kindes im Verfassungsrecht. In: Heilmann, Stefan/Lack, Kathrin (Hrsg.): *Die Rechte des Kindes: Festschrift für Ludwig Salgo zum 70. Geburtstag*. Köln: Bundesanzeiger Verlag, 13-21.
- Donath, Philipp B. (2020a): Warum Kinderrechte ins Grundgesetz gehören. In: *Verfassungsblog*, <https://verfassungsblog.de/warum-kinderrechte-ins-grundgesetz-gehoren>
- Donath, Philipp B. (2020b): Die neuen Kindergrundrechte der Hessischen Verfassung und ihre Auswirkungen auf die Stellung des Landesschülerrats. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Jg. 68, Nr. 3, 309-327.
- Donath, Philipp B./Lemmer, Miriam (2021): „Kinderrechte ausdrücklich ins Grundgesetz“ statt „Kinderrechte unsichtbar im Grundgesetz“. In: *Das Jugendamt*, Jg. 94, Nr. 12, 607-612.
- Eufinger, Alexander (2021): Kinderrechte ins Grundgesetz – Was lange währt, wird endlich gut? In: *Neue Justiz*, Jg. 75, Nr. 2, 53-56.
- Gerbig, Stephan (2020): Kinderrechte ins Grundgesetz – Potenzial für eine menschenrechtliche Erfolgsgeschichte. In: *Verfassungsblog*, <https://verfassungsblog.de/kinderrechte-ins-grundgesetz-potenzial-fuer-eine-menschenrechtliche-erfolgsgeschichte>.
- Heiderhoff, Bettina (2020): Aktuelle Fragen zu Art. 6 GG: Flüchtlingsfamilien, Regenbogenfamilien, Patchworkfamilien – und das Kindergrundrecht. In: *Neue Zeitschrift für Familienrecht*, Jg. 7, Nr. 8, 320-326.
- Hofmann, Rainer/Donath, Philipp B. (2017): *Gutachten bezüglich der ausdrücklichen Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz nach Maßgabe der Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- Hohmann-Dennhardt, Christine (2012): Kinderrechte ins Grundgesetz – warum? In: *Familie Partnerschaft Recht*, Jg. 18, Nr. 5, 185-187.
- Jestaedt, Matthias (2021a): „Kinderrechte im Grundgesetz“ statt „Kinderrechte ins Grundgesetz“. In: *Das Jugendamt*, Jg. 94, Nr. 7/8, 358-363.
- Jestaedt, Matthias (2021b): Kinderschutz zwischen Verfassung, Verfassungstext und Verfassungsgericht. In: *Das Jugendamt*, Jg. 94, Nr. 12, 612-615.

- Kirchhof, Gregor (2019): Kinderrechte und Elternverantwortung im Grundgesetz. In: *Recht und Politik*, Jg. 55, Nr. 4, 351-362.
- Kirchhof, Gregor (2021): Kinderrechte im Grundgesetz: ein bemerkenswerter Kompromiss. In: *Recht und Politik*, Jg. 57, Nr. 1, 63-66.
- von Landenberg-Roberg, Michael (2021): Der Regierungsentwurf zur Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz – verfassungsrechtliche Symbolpolitik am falschen Ort. In: *Neue Zeitschrift für Familienrecht*, Jg. 8, Nr. 4, 145-148.
- Lemmer, Miriam (2021a): Das Kinderrechte-die-nichts-ändern-(sollen)-Gesetz: Sprache und Standort. In: *JuWissBlog*, Nr. 6, <https://www.juwiss.de/06-2021>
- Lemmer, Miriam (2021b): Das Kinderrechte-die-nichts-ändern-(sollen)-Gesetz: Der Inhalt. In: *JuWissBlog*, Nr. 7, <https://www.juwiss.de/07-2021>
- Merk, Klaus Peter (2021): Kinderrechte im Grundgesetz: Gescheiterte Symbolpolitik. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*, Jg. 168, Nr. 5, 163-166.
- Röthel, Anne (2020): Emanzipationsdebatten. In: *JuristenZeitung*, Jg. 75, Nr. 13, 645-652.
- Schmahl, Stefanie (2020): Verpflichtet das Völkerrecht zur Einführung von Kinderrechten in das Grundgesetz? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Jg. 68, Nr. 1, 5-13.
- Treichel, Stefan (2020): Kindergrundrechte und Partizipation. In: *JuristenZeitung*, Jg. 75, Nr. 13, 653-660.
- Wapler, Friederike (2019): Kinderrechte ins Grundgesetz: Ein neuer Entwurf bringt nichts Neues. In: *Verfassungsblog*, <https://verfassungsblog.de/kinderrechte-ins-grundgesetz-ein-neuer-entwurf-bringt-nichts-neues>
- Wapler, Friederike (2020): Verfassungsrecht. In: Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/dies. (Hrsg.): *Kinderrechte*. Baden-Baden: Nomos, 69-100.
- Wapler, Friederike (2021): Und ewig grüßt das Kindeswohl. In: *Verfassungsblog*, <https://verfassungsblog.de/und-ewig-grust-das-kindeswohl>
- Letzter Zugriff auf die zitierten Websites am 6. Februar 2022.*

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2458>

PROFILE

Caroline Ausserer, Inga Jahn, Klaus Jetz und Ingrid Wenzl

„Es ist ein täglicher Kampf“ – Portraits von LSBTI

Einleitung

In vielen Ländern werden die Menschenrechte von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen (LSBTI) mit Füßen getreten. In 69 Ländern ist die gleichgeschlechtliche Liebe noch immer strafbar, in einigen Staaten droht die Todesstrafe. Vielerorts sind staatliche Behörden an der Unterdrückung von LSBTI beteiligt, verweigern ihnen jeglichen Schutz vor Anfeindungen und Gewalt. Sie versuchen, LSBTI in die gesellschaftliche Unsichtbarkeit zu zwingen und sprechen ihnen das Recht auf Meinungs- und Versammlungsfreiheit sowie auf freie Entfaltung der Persönlichkeit ab.

Seit 2007 unterstützt die Hirschfeld-Eddy-Stiftung (HES), die Menschenrechtsstiftung des Lesben- und Schwulenverbandes LSVD, den weltweiten Kampf für die Stärkung und Achtung der Menschenrechte von LSBTI. Die durch langjährige Projektarbeit gewonnenen Erfahrungen und Kontakte nutzt die HES, um im Inland Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit zum Thema LSBTI und Menschenrechte durchzuführen. Mit Publikationen und Veranstaltungen macht die HES auf Verfolgung, Gewalt und Staatswillkür aufmerksam. Dazu gehören auch Testimonials: Porträts, in denen Aktivist*innen zu Wort kommen und über ihre Arbeit, Ziele, Erfolge und Herausforderungen berichten.

Vier dieser Personen werden hier vorgestellt; sie stehen für die große Bandbreite an Erfahrungen und Expertise; sie kommen aus Afrika, Osteuropa und Lateinamerika, decken unterschiedliche sexuelle Orientierungen und Genderidentitäten ab, sind international aktiv oder lokal verwurzelt, leisten Überzeugungs- und Akzeptanzarbeit in Politik, in Parlamenten, im Stadtviertel oder in Glaubensgemeinschaften.

Mauri Balanta Jaramillo ist eine junge Transfrau aus Cali in Kolumbien; sie arbeitet zum Thema Intersektionalität und berichtet von Mehrfachdiskriminierung aufgrund der Hautfarbe, des Geschlechts, der sexuellen Identität oder sozialen Herkunft. Jean Elie Gasana kommt aus Gisenyi in Ruanda; er ist ein christlicher LSBTI-Aktivist und setzt

sich als solcher für die Menschenrechte von LSBTI in seiner Heimat ein. Dragana Todorovic aus Novi Sad in Serbien ist eine lesbische Aktivistin und Mitbegründerin der regionalen Organisation LGBTI Equal Rights Association ERA, die wichtige Akzeptanzarbeit für LSBTI in Westbalkan und der Türkei leistet. Julius Kaggwa schließlich ist ein ugandischer Aktivist, der sich für die Menschenrechte von intergeschlechtlichen Menschen einsetzt.

LSBTI-Rechte sind Menschenrechte und deren Stärkung ist kein Minderheiten-thema; sie gehen alle an, nicht nur die LSBTI-Community. Die Fragen, wie mit LSBTI in einer Gesellschaft umgegangen wird, welchen Schutz sie genießen oder welchen Repressalien sie sich ausgesetzt sehen, sind immer ein Lackmустest dafür, ob Menschen sich in einem Gemeinwesen überhaupt frei entfalten können.

Die vier hier abgedruckten Porträts sind der Broschüre „Es ist ein täglicher Kampf“ mit 15 Porträts von LSBTI-Menschenrechtsverteidiger*innen aus vier Kontinenten entnommen und können ebenso wie weitere Materialien zum Thema LSBTI und Menschenrechte kostenfrei bei der Hirschfeld-Eddy-Stiftung bestellt werden: <https://www.hirschfeld-eddy-stiftung.de/schriften/buchbestellung>

Klaus Jetz

1. Mauri Balanta Jaramillo, Kolumbien

„Ich möchte noch viel mehr Menschen inspirieren, zusammen zu träumen und eine bessere Welt zu schaffen.“

Mauri Balanta Jaramillo (34) ist eine Menschenrechtsaktivistin aus Kolumbien. Sowohl als Sozialforscherin und Filmemacherin als auch als Koordinatorin und Kommunikationsmanagerin des Casa Cultural El Chontaduro im Osten Calis setzt sie sich für die Gleichberechtigung verschiedener Ethnien sowie die politische Emanzipation Schwarzer Jugendlicher, Schwarzer Frauen und Schwarzer LSBTI ein.*

Balanta Jaramillos Engagement kommt nicht von ungefähr. Sie selbst wird gleich dreifach diskriminiert: Sie ist Schwarz, entstammt einer Arbeiter*innenfamilie und ist eine Transfrau. Die daraus resultierenden Erfahrungen haben sie und ihren Lebensweg entscheidend geprägt. 1987 wurde sie in Pasto, einer kleinen Stadt im Westen Kolumbiens, geboren. Als sie drei Jahre alt war, zog sie mit ihrer Familie nach Cali – nach Bogotá und Medellín die drittgrößte Stadt des Landes –, wo sie seitdem lebt. „Ich bin im Osten von Cali aufgewachsen, in einer von sozialer Ungleichheit gekennzeichneten Gegend, da wo die meisten Schwarzen Menschen wohnen, die sich in Cali angesiedelt haben“, erzählt sie.

Als Balanta Jaramillo fünf Jahre alt war, ging ihre Mutter als Arbeitsmigrantin in die USA – was in Kolumbien keine Seltenheit ist. Gewalt, Landvertreibungen, fehlende Ausbildungschancen oder Arbeitsplätze sind die Hauptgründe dafür. In diesem Fall war es der Wunsch der Mutter, ihren beiden Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Doch der Preis dafür war hoch: Für Balanta Jaramillo bedeutete dies, bei Vater, Schwester und Großmutter aufzuwachsen und ihre Mutter erst 13 Jahre später wiederzusehen.

Balanta Jaramillo beschreibt sich selbst als lebhaftes, aufgeschlossenes und herzliches Kind, das sich deutlich mehr für Musik und Tanz als für Fußball interessierte. So hatte sie unter den Mädchen im Viertel viele Freundinnen. Gemeinsam veranstalteten sie Tanz- und Singwettbewerbe und teilten eine Leidenschaft für die Spice Girls, die Balanta Jaramillo rückblickend als ihre „erste feministische Schule“ bezeichnet. Bei den Jungen fand sie dagegen deutlich weniger Anschluss.

Bereits im Alter von sieben Jahren wurde sie erstmals mit dem Tode bedroht, eine Erfahrung die sie heute noch als die schlimmste in ihrem Leben bezeichnet: „Einmal spielte ich mit einem meiner wenigen weißen (männlichen) Freunde, als sein Vater, der Polizist war, auf uns zukam. Er schrie seinen Sohn an, er solle nach Hause gehen“, erinnert sie sich. „Dann sah er mich voller Verachtung an und sagte: Wenn ich je mitbekomme, dass Du den Penis meines Sohnes berührst, dann hack ich Dir die Hand ab und bring Dich um, Du Schwarze Schwuchtel!“

Balanta Jaramillo sah immer schon sehr feminin aus, aber in der Pubertät verstärkten sich ihre femininen Züge noch. Sie wirkte sehr androgyn. „Ich liebte es, damit zu spielen“, erzählt sie. Schon früher wurde sie im Viertel oder in der Schule wegen ihres Aussehens und gender-nonkonformen¹ Verhaltens gemobbt. „In der Highschool belegte ich gleich drei Plätze auf der Hass-Skala: Schwarz zu sein, dick und queer.“ Zwar litt sie sehr unter den Anfeindungen der anderen, trug dies jedoch mit Würde. Balanta Jaramillo begriff sich immer schon als weiblich. „Meine Femität war etwas, das ich nie vor anderen verstecken konnte, obwohl ich das bei verschiedenen Gelegenheiten in Erwägung zog“, erzählt sie. In ihrer Familie hatte sie so auch kein offizielles Coming-out. Großmutter und Vater sparten das Thema aus, reagierten jedoch mit großer Verlegenheit auf machistische Sprüche aus Verwandtenkreis oder Nachbarschaft. Diese Schwäche oder Unfähigkeit, rückhaltlos zu ihr zu stehen, verletzte Balanta Jaramillo sehr. Wahre Unterstützung dabei, sich selbst so anzunehmen, wie sie war, fand sie dagegen bei ihrer Schwester. Je älter und unabhängiger sie wurde, desto besser

1 Selbstbezeichnung für eine Geschlechtsidentität außerhalb der binären Norm, im Deutschen auch nicht-binär oder gendervariant.

lernten auch ihre anderen Angehörigen, sie zu akzeptieren. „Heute ist meine Familie recht offen, respektvoll und sehr stolz auf die Person, die aus mir geworden ist“, versichert sie.

Während ihrer Jugend definierte sich Balanta Jaramillo mangels anderer Kategorien als schwuler Mann. Das stellte für sie, wie sie rückblickend erklärt, ein Stück weit einen Widerspruch dar, denn es hielt sie in einer Identität gefangen, der sie eigentlich zu entfliehen suchte. An der Universität entdeckte sie die „Queer Theory“ und damit Konzepte, die es ihr erlaubten, aus der Binarität von Frau und Mann auszubrechen. Vor vier Jahren entschloss sie sich schließlich dazu, den Weg zur Geschlechtsangleichung einzuschlagen und nahm das Personalpronomen „sie“ an.

STUDIUM UND ARBEIT ALS INSPIRATIONSQUELLEN

Generell öffnete das Studium an der Universität Balanta Jaramillo ein neues Universum. Sie lernte dort neue Sichtweisen kennen und Wege des Widerstands. In der Metaperspektive fand sie ein besseres Verständnis für die eigene Situation. Sie beschäftigte sich mit Schwarzem Feminismus und Intersektionalität, dem Zusammenspiel verschiedener Unterdrückungsformen wie Rassismus, Sexismus und Homophobie, die sich gleichzeitig gegen ein und dieselbe Person richten können. Höhere Bildung zu erlangen ist für Schwarze Menschen in Kolumbien sehr schwierig. Nur 13 Prozent aller Student*innen dort sind Afrokolumbianer*innen, und nur drei Prozent verlassen die Uni mit einem Abschluss. „Mein Fall ist typisch für die meisten Schwarzen Jugendlichen: Wenn wir mit der weiterführenden Schule fertig sind, müssen wir einsehen, dass unsere Eltern kein Geld haben, um uns das Studium zu bezahlen, und es wird Zeit, dass wir einen Job finden, um die Familie mitzufinanzieren“, erzählt Balanta Jaramillo. Die einzige kostenfreie Alternative stellt die staatliche Universität dar; doch die Plätze dort sind rar und die Hürden für eine Aufnahme hoch. Obwohl Balanta Jaramillo auf eine Privatschule gegangen war, standen ihre Chancen schlecht, sodass sie sich zunächst Arbeit suchen musste.

Erst mit 23 Jahren begann sie an der Universidad del Valle in Cali zu studieren, abends, denn tagsüber musste sie weiterhin Geld verdienen. Sie studierte Educación Popular – Volksbildung –, ein Fach, das soziokulturelle Zusammenhänge, staatsbürgerliche Erziehung und Kommunikation als Mittel der sozialen Mobilisierung vermittelt. Dabei legte sie ihren Schwerpunkt auf letzteres – das Feld, in dem sie auch heute arbeitet. Ein Stipendium für ihre guten Leistungen half Balanta Jaramillo dabei, das Studium zu Ende zu bringen. Dennoch arbeitete sie nebenbei als Assistentin einiger Professor*innen oder beteiligte sich an Forschungsprojekten. „Während meiner Zeit

an der Universität wurde ein Satz des Afrofeminismus für mich fast zum Mantra: Für Schwarze Frauen bedeutet jeder Schritt einen Kampf.“

Einen weiteren wichtigen Einschnitt im Leben Balanta Jaramillos war der Beginn ihrer Arbeit im Jahre 2012 für das Kulturzentrum El Chontaduro. Schon vorher hatte sie sich zusammen mit anderen jungen Menschen innerhalb eines Kommunikationskollektivs engagiert. Dort hatten sie nach Formen des kritischen Dialogs gesucht und sich in Solidarität miteinander geübt – denn als verarmte, Schwarze Jugendliche aus dem Osten Calis verfügten sie allesamt über einschneidende Erfahrungen der Diskriminierung. Es waren diese Erfahrungen sowie der Hunger, das Klima der Gewalt, Kriminalisierung, der fehlende Schutz und die Chancenlosigkeit, die sie dazu brachten, ihre Lage zu hinterfragen und Stellung zu beziehen.

Das Casa Cultural El Chontaduro befindet sich im Osten der Stadt, im Stadtteil Aguablanca (www.casaculturallechontaduro.com). Vor 35 Jahren gegründet, dient es dem Empowerment der lokalen Bevölkerung. Dabei richtet es sich vor allem an Schwarze Kinder und Jugendliche, Schwarze Frauen und Schwarze LSBTI*. Für die Kinder und Jugendlichen bietet das Kulturzentrum Theater-, Musik-, Tanz-, Kunst- und Capoeirakurse an sowie Vorbereitungskurse für die Aufnahmeprüfung zur Universität. Den Frauen hilft das Zentrum, mittels Literaturwerkstätten, Performancekursen oder Videoforen Gewalterfahrungen zu verarbeiten. Die Monate von Juli bis Oktober sind geprägt von Festivals und kulturellen Begegnungen. Zudem finden dort auch Seminare, Konferenzen und weitere Veranstaltungen zu den Themen race, gender, sexuality statt, an denen auch Balanta Jaramillo teilnimmt. Sie ist Teil einer ebenfalls in El Chontaduro ansässigen Forschungsgruppe von Aktivist*innen, die sich mit Intersektionalität beschäftigt und dabei auch mit dem Zentrum der Afrodiaspora-Studien der Universidad Icesi in Cali kooperiert (www.icesi.edu.co/centros-academicos/ceaf/).

Außerdem leitet Balanta Jaramillo die Kommunikationsabteilung des Kulturzentrums. Sie ist Ansprechpartnerin für lokale, nationale und internationale Medien, schreibt für soziale Medien über das Projekt und dreht Dokumentarfilme, vor allem über den Widerstand der Schwarzen Bevölkerung von Cali. So entstand auch ein kurzer Film über die Proteste der Menschen in ihrem Viertel im Rahmen des kolumbianischen Generalstreiks von Ende April bis Juli 2021. Gleichzeitig war Balanta Jaramillo Teil des Protestes. Ebendieser Streik habe die Würdelosigkeit aufgedeckt, in der die Schwarzen Menschen an unterschiedlichen Orten Kolumbiens leben. „Die meisten Menschen, die während der Proteste in Cali getötet wurden, waren Schwarze Jugendliche aus dem Osten der Stadt. Der Tod unserer Schwarzen Kinder und Jugend-

lichen hat System und ist immer noch eine Realität, die den Rest der Stadt völlig kalt lässt“, so Balanta Jaramillo. Anlehnend an den britischen Geografen David Harvey beschreibt sie den Streik als „Moment der kreativen Zerstörung“, mit dem die Besitzlosen offen das Recht auf ihre Städte und Territorien zurückfordern, um dort in Würde und sozialer Gerechtigkeit leben zu können.

Balanta Jaramillo träumt davon, eine Doktorarbeit zu schreiben. Dabei interessieren sie interdisziplinäre Forschungsprojekte wie Gender Studies, Afro-Lateinamerikanische Studien oder Black-Brown-Queer-Studies. Ein Motiv dabei ist aber auch ihre feste Überzeugung, dass ihr Kampf epistemisch, also erkenntnistheoretisch ist: „Wir brauchen mehr Schwarze, queere Menschen und Intellektuelle aus dem Globalen Süden, die uns helfen, das Denken der Afrodiaspora in den Diskurs einzubeziehen und die patriarchalen und kolonialen Narrative aufzudecken“, sagt sie. Außerdem möchte sie weiter Filme produzieren und mehr Menschen dazu inspirieren, gemeinsam zu träumen und eine bessere Welt zu kreieren.

Dabei gehört ihr Herz allen Frauen, Jugendlichen und Schwarzen LSBTI* im Osten Calis, Kolumbiens und dem Rest der Welt, die für ihre Rechte kämpfen. Speziell der Kampf Schwarzer Kollektive gegen soziale Ungleichheit an verschiedenen Orten der Welt ist für sie ein gemeinsamer. Solidarität zwischen diesen Kämpfen hält sie für ebenso wichtig wie den Austausch über kreativen Widerstand. Als eine besonders schöne Erfahrung in diesem Sinne erinnert sie sich an die Einladung an die Harvard University zu dem Workshop „Radical Networks in the African Diaspora: Black Women’s Resistance in Latin America Today“ im Jahre 2019. Mit Schwarzen Frauen aus aller Welt zusammenzutreffen, empfand sie als sehr inspirierend. Solche Netzwerke gelte es zu erhalten und weiter auszubauen.

Ingrid Wenzl

2. Jean Elie Gasana, Ruanda

„Es fehlt uns an Schutz und Respekt für unsere Grundrechte.“

Jean Elie Gasana (43) ist ein christlicher LSBTI-Aktivist aus Ruanda. Er war Mitbegründer der ruandischen LSBTI-Organisation Other Sheep Rwanda und setzt sich in seinem Heimatland für Menschenrechte ein, insbesondere von LSBTI in Ruanda und im Osten der Demokratischen Republik Kongo.

Jean Elie wurde 1978 in einer ländlichen Gegend im kleinen ostafrikanischen Ruanda geboren. „Ich bin das vierte Kind meiner Eltern, habe noch fünf Schwestern und vier Brüder“, sagt er. „Schon mit zwölf Jahren wusste ich, dass ich schwul bin, und drei

Jahre später hatte ich mein Coming-out. Mein Freund gab mir eine Broschüre über Christentum und Homosexualität, die hat mir dabei geholfen. Ich konnte mit einigen Pastoren und Bischöfen über meine Sexualität reden. Wir sprachen gemeinsam über Christentum und Homosexualität, inklusiven Gospel und darüber, wie die Welt zum Besseren verändert werden kann.“

1993 also das Coming-out. Die Reaktionen der Eltern und Geschwister, im Freundeskreis und in der Nachbarschaft waren eher negativ. In der Familie hieß es, der Sohn leide an einer psychischen Störung, und die Eltern wollten ihn zunächst in eine Klinik bringen; doch mit der Zeit akzeptierten sie ihn so, wie er ist.

Jean Elie fühlte sich in der Kirchengemeinschaft abgewiesen und isoliert. „Sie sagten mir, Homosexualität sei unafrikanisch und unchristlich, widernatürlich, und Homosexuelle seien Leute des Teufels.“ Er habe sehr oft um ein Gespräch gebeten, auch bei Laienführern, doch meist stieß er auf Ablehnung. Einige Pastoren aber waren zugänglich und einsichtig, sie akzeptierten ihn schließlich. In seiner Gemeinde nimmt Jean Elie zwar an Messen teil, eine aktive liturgische Rolle aber darf er nicht übernehmen.

AKTIV GEGEN DISKRIMINIERUNG

2004 wurde Jean Elie Aktivist. Er fand es unerträglich, dass LSBTI Gesundheitsleistungen vorenthalten wurden, dass es auch beim Zugang zu Behandlungen und Medikamenten, wie überall in der ruandischen Gesellschaft, eine Zweiklassengesellschaft gab. Er fühlte sich zum Fürsprecher berufen. Die jederzeit präsenten, erniedrigenden Erfahrungen, die Stigmatisierung, Herabsetzung und Zurückweisung von Menschen allein aufgrund ihrer angeborenen Eigenschaften, haben Jean Elie geprägt. „Obwohl Ruanda keine Strafgesetze in Bezug auf sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität kennt und die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit rechtlich geschützt sind, erfahren LSBTI und LSBTI-Organisationen in Ruanda immer noch Diskriminierung“, so Jean Elie. „Es fehlt uns an Schutz und Respekt für unsere Grundrechte.“

Jean Elie hatte die Möglichkeit zu einer guten Ausbildung, erwarb einen Abschluss in Wirtschaftswissenschaften und kann Diplome in Menschenrechtsbildung, Projektmanagement und Theologie vorweisen. Er beschäftigt sich nach wie vor intensiv mit der Bibel, diskutiert mit Kolleg*innen darüber und über Gott und die Welt – und sie treiben gemeinsam Sport. „Wir haben einen Bischof, unser Verbündeter“, sagt Jean Elie, „ein Mal im Monat kommt er zu uns, zu den Mitgliedern meiner Organisation, und wir sprechen mit ihm über die Heilige Schrift.“ Besonders liegt Jean Elie der Einsatz „für seine Leute“ am Herzen. Damit meint er die Interessenvertretung der ruandischen LSBTI-Community, besonders die Mitglieder von Other Sheep Rwanda.

Bereits 1994, nach dem Genozid in Ruanda, wusste Jean Elie, dass er aktiv werden musste, um für mehr Toleranz im Land zu sorgen, vor allem für mehr Akzeptanz von LSBTI. „Vor 1994 gab es Ungleichheit und Diskriminierung zwischen den Bevölkerungsgruppen, auch wegen der schlechten Regierungsführung, die ein Grund für den Völkermord war. Wegen dieser Erfahrungen und wegen der Stigmatisierung von LSBTI wurde ich zum Aktivist“, so Jean Elie. Er übernahm Verantwortung, war Mitbegründer von Other Sheep Rwanda und leistet seither Überzeugungsarbeit, sensibilisiert Meinungsführer*innen in Zivilgesellschaft, Kirchen, Politik, Diplomatie und Wirtschaft.

Seit jener Zeit ist Other Sheep Rwanda Jean Elies neue Familie. Er lebt zusammen mit den anderen Mitgliedern der Organisation, sie kümmern sich um das Gemeinwohl, innerhalb und außerhalb der Organisation, vor allem um LSBTI und andere vulnerable Gruppen, sie beten zusammen und sorgen für den Unterhalt, um das Überleben der Gemeinschaft zu sichern. „Wenn ich mit den Freund*innen und Kolleg*innen von Other Sheep Rwanda zusammen bin, dann fühle ich mich Zuhause“, so Jean Elie.

Zu seinen schönsten Erlebnissen als Aktivist gehören Zusammenhalt, Solidarität und die Teamarbeit, etwa bei der Vorbereitung und Durchführung der jährlichen IDAHOT-Veranstaltungen am 17. Mai oder der sogenannten „Together Forward Konferenzen“, die jährlich durch einen gemeinsamen Kraftakt ruandischer LSBTI-Gruppen organisiert werden.

„Wir laden Aktivist*innen, Verbündete aus den Kirchen, Menschenrechtsorganisationen, Eltern von LSBTI, Diplomat*innen oder Vertreter*innen lokaler Behörden ein und diskutieren über ein Konferenzthema. Bis jetzt haben wir drei dieser ‚Together Forward Konferenzen‘ organisiert“, berichtet Jean Elie.

2008 wurde Other Sheep Rwanda gegründet. Der Organisation geht es darum, die Menschenrechte für alle und insbesondere für LSBTI in Ruanda zu stärken. Sie tritt dafür ein, dass religiöse LSBTI-Communities ihren Glauben ausüben und ein Leben ohne Stigma und Gewalt leben können. Zudem will Other Sheep Rwanda die Menschenrechte für alle und insbesondere von LSBTI in Ruanda und im Osten der Demokratischen Republik Kongo stärken. „Other Sheep Rwanda ist keine Kirche, sondern eine LSBTI-Organisation für religiöse und nicht-religiöse Menschen, die die Menschenrechte und das Wohlbefinden von LSBTI befördert. Ich bin christlicher Laie und Aktivist“, sagt Jean Elie.

Die Organisation zählt 33 aktive Mitglieder, Jean Elie ist der Geschäftsführer. Ihre Vision ist es, dass LSBTI-Gemeinschaften ein friedliches Leben führen können, frei von Ausgrenzung und Anfeindungen. Jean Elie kümmert sich um das Team, sucht nach Lösungen für die Probleme des Alltags. Er schreibt Projektanträge und akquiriert Spen-

den, damit ihr Zusammenleben als LSBTI-Gemeinschaft abgesichert ist. Sie brauchen Unterstützung im Alltag, Lebensmittel, Medikamente, Masken, Hygieneartikel zur Eindämmung der Coronapandemie, aber auch für ihr ganz besonderes Vorhaben: „Wir wollen ein kleines Projekt ins Leben rufen, das es uns qualifizierten LSBTI ermöglicht, auf eigenen Füßen zu stehen und uns selbst mit dem Wichtigsten zu versorgen. Vielleicht eine kleine Schweine- oder Hühnerzucht, ein Schneidereiprojekt, ein Bäckereiprojekt oder ähnliches, aber für solche Projekte fehlen uns die finanziellen Mittel“, sagt Jean Elie. COVID-19 stelle das arme Ruanda und seine Menschen vor enorme Herausforderungen. Die Pandemie habe die LSBTI-Community stark getroffen, denn Ausgrenzung und Isolation bedeuten doppeltes Leid.

INTERNATIONAL VERNETZEN

Other Sheep Rwanda arbeitet eng mit anderen Menschenrechtsorganisationen und mit einigen ihnen wohlgesonnenen religiösen Führern zusammen. Auch in internationalen Netzwerken engagiert sich die Organisation, etwa im Global Interfaith Network, bei UHAI EASHRI, in den Metropolitan Community Churches MCC; sie kooperiert mit europäischen Organisationen wie LSVD und Hirschfeld-Eddy-Stiftung, RFSL (Schweden), Hivos (Niederlande) und einigen Botschaften in Kigali. Diese internationale Zusammenarbeit stellt auch die Unterstützung für einige Projekte sicher. Die Hirschfeld-Eddy-Stiftung unterstützte Other Sheep Rwanda 2021 mit Mitteln aus dem Nothilfefonds COVID-19 Afrika.

Im Herbst 2013 nahm Jean Elie an einer von der Hirschfeld-Eddy-Stiftung organisierten Besuchsreise von LSBTI-Aktivist*innen aus Afrika zum Thema Homosexualität und Religion teil. Mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes konnten wir damals zwölf Kolleg*innen aus Subsahara für ein intensives Wochenprogramm mit Workshops und Gesprächsterminen nach Berlin einladen. Jean Elie berichtete anlässlich des Besuchs von der Notlage geflüchteter LSBTI aus Uganda, die in Ruanda Zuflucht vor der Repression in ihrer Heimat gefunden hatten.

Bei der Konferenz „Pride & Prejudice. Homosexualität und Religion in Subsahara-Afrika“, die wir damals im Auswärtigen Amt durchführten, hatte er Gelegenheit, umfassend über die Situation von LSBTI in Ruanda und über seine Arbeit zu sprechen. Er berichtete von gesellschaftlicher Ausgrenzung und der enormen Tabuisierung von Sexualität, von der tief verwurzelten, religiös motivierten LSBTI-Feindlichkeit in seiner Heimat.

Sein Traum für die Zukunft: Ein Ruanda ohne Diskriminierung, eine Welt, in der alle Menschen gleichbehandelt werden. Jean Elie ist ein überzeugender Anwalt für die Belange unserer ruandischen Freund*innen.

Klaus Jetz

3. Dragana Todorovic, Serbien

„Ich kämpfe für die Freiheit meiner Community, für die uneingeschränkte Gleichberechtigung, ohne Kompromisse ...“

Dragana Todorovic (41) ist eine lesbische und feministische Aktivistin aus Serbien. Seit über 20 Jahren engagiert sie sich für Menschenrechte und Gleichberechtigung der Geschlechter. Als Gründerin und Geschäftsführerin der LGBTI Equal Rights Association for Western Balkans and Turkey (ERA) setzt sie sich für die Gleichstellung und die Rechte der LSBTIQ-Community ein.

Wo immer sie ihr Leben in der Vergangenheit hingetragen hat und wo auch immer sie ihr Leben in Zukunft hintragen wird, die serbische LSBTIQ-Aktivistin Dragana Todorovic hat stets das gleiche Ziel: „Ich will alles dafür tun, diesen Planeten zu einem Ort zu machen, an dem wir in Harmonie, Respekt und Verantwortung füreinander und für unsere Umwelt leben.“ Schon im Kindergarten, erzählt Dragana, stand sie für jene ein, die Schutz brauchten.

ERA – LGBTI Equal Rights Association for Western Balkans and Turkey (www.lgbti-era.org) ist seit 2015 ein regionaler Zusammenschluss von 25 Lesben-, Schwulen-, Bisexuellen-, Trans*-, Inter*- und Queer-Organisationen aus Albanien, Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Kosovo, Montenegro, Nordmazedonien, Serbien, Slowenien und der Türkei. Dort seien jene Menschen, die sich als Teil der LSBTIQ-Community verstehen, starker Diskriminierung und Gewalt ausgesetzt, so Todorovic. „Und das in allen Lebensbereichen, besonders jedoch in den Bereichen Sozialpolitik, Gesundheit, Arbeit, Wohnen sowie im Familienrecht“, berichtet sie. „Neue Studien zeigen außerdem, dass es bei uns in der Region LSBTIQ gibt, die infolge dieser Diskriminierung flüchten, obdachlos werden, Armut ausgesetzt sind oder gesundheitliche Probleme haben“, ergänzt die Aktivistin. Speziell von der LSBTIQ-Diskriminierung im Westbalkan und in der Türkei gefährdet seien trans* und inter* Personen.

TODOROVICS ENTSCHLUSS ZUM AKTIVISMUS

Jede zweite LSBTIQ-Person ist im Laufe ihres Lebens bereits Opfer von Diskriminierung gewesen. Das zeigt eine jüngste Studie der Weltbank in Kooperation mit ERA². Auch Todorovic berichtet von Diskriminierung und Hass – beispielsweise, wenn sie von der Pride Parade in Belgrad 2010 erzählt: „Nachdem die Parade in den Jahren zuvor von der Regierung verboten war, konnte sie 2010 endlich wieder stattfinden“,

2 <https://www.lgbti-era.org/news/life-margins-survey-results-experiences-lgbti-people-southeastern-europe>

erinnert sich Todorovic. In ihren Erzählungen von 2010 dominieren jedoch Szenen des homophoben Widerstands: „Um uns vor Demonstrierenden zu schützen, die gegen unsere Parade waren, fand die Veranstaltung damals unter starker Polizeipräsenz statt. Damit sie uns nicht angreifen konnten, waren wir von Polizist*innen umringt. Lange war unklar, ob die Polizei überhaupt in der Lage sein würde, die Angreifenden von uns fernzuhalten. Die Situation war für mich damals sehr schrecklich und traumatisierend.“

Weil die Angreifenden den Polizeischutz überwinden konnten, sei es an diesem Tag zu Ausschreitungen und zahlreichen Verletzten gekommen. „Belgrad sah aus wie ein Kriegsschauplatz. Menschen bluteten, auf den Straßen lagen zerstörte Gegenstände, brennende Autos und Busse“, erinnert sich Todorovic. Jedoch verankerten sich nicht nur Bilder der Zerstörung in Todorovics Kopf: „Ich erinnere mich bis heute auch an den Klang der Aggression, den Klang des Hasses, der von den Menschen ausging, die uns ansahen, als wäre es ein Leichtes, uns alle zu töten.“ Unter den Angreifenden entdeckte Todorovic an diesem Tag auch ihren Bruder. „Er schaute mich an, als sei ich sein Feind“, erzählt sie. Ihren Bruder auf der Seite der Gegendemonstrant*innen zu sehen, führte Todorovic an diesem Tag vor Augen, dass Hass und Homophobie keine Grenzen kennen und dass jene Grausamkeit und Bösartigkeit von Fremden, jedoch genauso von Bekannten und, wie in ihrem Fall, von Verwandten ausgehen können.

Die Parade-Teilnehmenden, unter ihnen auch Todorovic, wurden aufgrund der Ausschreitungen in Polizeibussen aus der Stadt gefahren. Auf einem Bürgersteig sitzend entschloss sich Todorovic an jenem Abend dazu, den Rest ihres Lebens „dem Kampf für die uneingeschränkte Gleichberechtigung von LSBTIQ zu widmen. Das war also der Moment, in dem ich zur Aktivistin wurde“, sagt sie.

Auch elf Jahre nach der Pride Parade in Belgrad reden Todorovic und ihr Bruder, die im serbischen Novi Sad aufwuchsen, nicht miteinander. Gleichberechtigung und Toleranz von LSBTIQ seien auch heute im Westbalkan und der Türkei längst keine Realität. Politisch entscheidend für die Erlangung dieser Gleichberechtigung sei Todorovic zufolge auch die Aufnahme der Länder des Westbalkans und der Türkei in die Europäische Union „Sollten diese Bemühungen von Seiten der Regierungen oder der EU jedoch nicht weiter priorisiert werden, wäre das für die LSBTIQ-Bewegung in unserer Region eine schlechte Entwicklung“, urteilt sie. Die Erfolge der Bewegung drohen verloren zu gehen, sollten die Bestrebungen zur EU-Aufnahme abflauen oder erfolglos sein.³

3 Siehe auch <https://www.lsvd.de/de/ct/1070-Dragana-Todorovic-aus-Belgrad-beim-LSVD-Verbandstag>

Reformprozesse und damit auch die Demokratisierung im Westbalkan und in der Türkei seien darüber hinaus auch bedroht, wenn sich der Einfluss von Russland oder China auf die Region verstärke. „Menschenrechte im Allgemeinen, aber insbesondere die Rechte von LSBTIQ würden darunter leiden“, prognostiziert Todorovic.

Auch die zurzeit erstarkende Anti-Gender-Bewegung in den Ländern des Westbalkans sowie in der Türkei gefährdeten die Entwicklung hin zur Gleichberechtigung von LGBTI-Personen, so Todorovic. „Sie sind professionell organisiert und finanziell gut aufgestellt. Eins ihrer Ziele ist es, die Rechte von Frauen, LSBTIQ und die Gesellschaft als Ganzes zu schwächen“, sagt Todorovic, die sich stark von den ideologischen Prinzipien des Sozialismus des ehemaligen Jugoslawiens beeinflusst sieht. Durch das von der Gruppe gewählte Narrativ solle ein hierarchisches Denken etabliert werden, im Rahmen dessen eine gesellschaftliche Gruppe als überlegen gilt. Die Gruppe attackiere deshalb Gender-Konzepte sowie die Rechte von LSBTIQ. Damit versuche die Bewegung eine Weltanschauung voranzutreiben, in der weiße, reiche, heterosexuelle Cis-Männer dominieren. Trotz unterschiedlicher ideologischer Hintergründe der von Todorovic als Anti-Gender-Bewegung zusammengefassten Teilgruppe verbinde ihre Mitglieder die Angst um Natur, Nation und Normalität. „In der Vergangenheit haben sie ihre Botschaften mithilfe religiöser Narrative verbreitet. Die heutige Anti-Gender-Bewegung hingegen bedient sich säkularer Sprache“, sagt Todorovic.

DER WESTBALKAN UND DIE TÜRKEI BRAUCHEN WEITERHIN INTERNATIONALE UNTERSTÜTZUNG

Damit sich die Weltanschauungen der Anti-Gender-Bewegung nicht weiter im Westbalkan und in der Türkei verbreiten, hingegen die LSBTIQ-Gleichstellung von einem Traum zur Realität werde, müssten die Regierungen der Länder weiterhin den Schutz von Menschenrechten als Priorität auf ihre politische Agenda setzen. „Es muss aber auch von internationaler Seite Druck ausgeübt werden“, fordert Todorovic. Erfahre die LSBTIQ-Bewegung in ihrer Region nationalen und internationalen Rückhalt, sei diese in der Lage an gesellschaftlichen Debatten um Demokratie, Menschenrechte, Inklusion sowie um rechtliche Ausgestaltungen teilzuhaben und politische Entscheidungsprozesse auf diesem Weg zu beeinflussen.

Problematisch sei jedoch, dass die finanzielle Unterstützung von LSBTIQ-Organisationen, wie beispielsweise die von Todorovic gegründete ERA, rapide zurückgingen. Geldgeber*innen ziehen sich Todorovic zufolge zurück, um Organisationen in anderen Teilen der Welt zu unterstützen. „Sie nehmen fälschlicherweise an, dass im

Westbalkan und der Türkei aufgrund der Bestrebungen zur Aufnahme in die EU signifikante Fortschritte hin zur LSBTIQ-Gleichberechtigung gemacht werden. Auf dieser Grundlage passen sie ihre Priorisierung der finanziellen Unterstützungsmittel zu unserem Nachteil an“, sagt Todorovic. „Ein Fortschritt ist aber nur auf dem Papier zu sehen, während LSBTIQ in der Realität weiterhin in nahezu jedem Lebensbereich, öffentlich und privat, um ihre Rechte und um Gleichberechtigung kämpfen müssen. Regionale Behörden kommen besonders vor den Augen der internationalen Gemeinschaft mit Pinkwashing davon. Das führt dazu, dass die LSBTIQ-Bewegung im Westbalkan und in der Türkei momentan vergleichsweise schlecht aufgestellt ist.“ Unterstützung von internationalen Geldgeber*innen werde deshalb so dringend gebraucht wie nie zuvor.

WÜNSCHE

Blickt Dragana Todorovic in die Zukunft, wünscht sie sich vor allem ausreichend Stärke und Ausdauer für ihren Kampf für die Gleichberechtigung von LSBTIQ im Westbalkan und der Türkei. „Ich möchte weiterhin, egal wohin mich das Leben führt, für die Freiheit meiner Community, für die uneingeschränkte Gleichberechtigung, ohne Kompromisse und unabhängig von der sexuellen Orientierung, Geschlechtsidentität, Geschlechtsausdruck oder Geschlechtsmerkmalen kämpfen – im Westbalkan, in der Türkei und auch darüber hinaus.“

Inga Jahn

4. Julius Kaggwa, Uganda

„Inter* Körper werden missbraucht, untersucht, getestet und ‚korrigiert‘.“

Julius Kaggwa (51) ist ein inter- und trans*-Aktivist in Uganda. Er leitet die Organisation Support Initiative for People with atypical Sex Development (SIPD Uganda), die sich vor allem für Menschenrechte, sexuelle Gesundheit und soziale Unterstützung von intergeschlechtlichen Menschen einsetzt. Er wurde in Kibuye, Kampala/Uganda geboren, ist praktizierender Christ, verheiratet und zieht zusammen mit seiner Frau vier Kinder auf.*

Julius Kaggwas Aktivismus begann mit einem Medienbeitrag im Jahr 2002: „Ich hörte in den ugandischen Nachrichten von einem intergeschlechtlichen Jungen, der verfolgt und in der ugandischen evangelikalen Presse vorgeführt wurde. Ich war besorgt und beschloss ihm zu helfen“, erzählt Julius. Er selbst stellte sich seinen Ängsten und erzählte seine Geschichte zum ersten Mal persönlich vor einem Live-Publikum im

nationalen Fernsehen – für diesen Jungen und andere wie ihn. „Als ich fertig war, stand der ganze Saal auf und jubelte“, freut sich Julius Kaggwa. Die Haltung des Fernsehmoderators habe ihn damals auf den Gedanken gebracht, dass er etwas tun kann, um die Einstellung der Gesellschaft zu nicht-normativen Körpern und Geschlechtsidentitäten zu ändern, dass er dazu beitragen kann, ein Umfeld zu schaffen, das Menschen wie ihn besser akzeptiere.

„Ich definiere mich selbst als einen intergeschlechtlichen Mann, der eine trans* Erfahrung gemacht hat“, sagt Julius. „In unserer Kultur wird das inter* Sein als Fluch betrachtet – als etwas, das man loswerden muss. Manche Familien isolieren das Kind Zuhause, oft werden die Babys sogar getötet. Manchmal werden sie genital verstümmelt, um sie zu ‚normalisieren‘.“ Er berichtet davon, seit seiner Kindheit traumatischen traditionellen „Normalisierungs“-Behandlungen ausgesetzt worden zu sein. Seine Eltern seien verwirrt über seinen Zustand gewesen, aber sie hielten ihn geheim, um Gefahren abzuwenden. Bis zu ihrem Tod in den frühen 1990er-Jahren seien sie sehr beschützend und unterstützend gewesen. Sein Coming-out sei ein „sehr beängstigender, traumatischer und Aufsehen erregender Albtraum“ gewesen: „Ich habe mich zwei engen Freunden in der Kirche gegenüber geoutet, die zu meiner Gebetsgruppe gehörten. Diese Freunde aus der Kirche gaben mein Coming-out 1996 an die Medien weiter. Der Versuch, mich danach wieder in das gesellschaftliche Leben der Kirche zu integrieren, war unmöglich, weil ich rachsüchtigen Bedingungen und Einschränkungen ausgesetzt war.“ Julius berichtet von unterschiedlichen Reaktionen seiner Freund*innen aus Schule und Kirche. „Einige hatten Verständnis, aber die meisten waren sehr verschlossen, voreingenommen und bigott.“

AUSSCHLUSS VON INTER* MENSCHEN IN UGANDA

Heute arbeitet Julius als Geschäftsführer der 2007 gegründeten Organisation Support Initiative for People with atypical Sex Development (SIPD Uganda), die sich für einen nachhaltigen Wandel für intergeschlechtliche und gender non-conforming⁴ Menschen einsetzt. „Wenn man als intergeschlechtliche Person in Uganda aufwächst, wird einem beigebracht, dass der eigene Körper nicht mehr dein Eigentum ist. Er wird missbraucht, untersucht, getestet und gegen deinen Willen ‚korrigiert‘“, beklagt Julius den Umgang mit inter* Menschen. In Uganda ist für intergeschlechtliche Kinder und Jugendliche unter 21 Jahren eine geschlechtsverändernde Operation

⁴ Selbstbezeichnung für eine Geschlechtsidentität außerhalb der binären Norm, im Deutschen auch nicht-binär oder gendervariant.

legal, wenn ein Arzt/eine Ärztin sie gründlich untersucht und bestätigt, dass die Person eine solche Operation benötigt, weil das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht laut zytogenetischen Tests und psychologischer Beurteilung nicht ihr dominantes Geschlecht ist. Eine intergeschlechtliche Person darf nach dem 21. Lebensjahr keinen solchen medizinischen Eingriff mehr vornehmen lassen. Es fehle aber ohnehin qualifiziertes medizinisches Fachpersonal dafür, weiß Julius und kritisiert: „Das Gesetz ist in Bezug auf die Anerkennung und Zuerkennung von Rechten äußerst binär. Daher sind intergeschlechtliche Menschen von allen Formen sozialer, wirtschaftlicher und politischer Programme ausgeschlossen, und fast jede Aktion, die ein intergeschlechtlicher Mensch im Hinblick auf die Gestaltung und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unternimmt, kann nach dem Ermessen einer Regierung oder eines Akteurs der Gesellschaft als illegal bezeichnet werden.“ Die Organisation SIPD stellt dem die Vision einer Welt entgegen, in der die Wertschätzung des Menschen über die gegenwärtige Geschlechterdichotomie und die damit verbundene Unterdrückung und Gewalt hinausgeht.

Das Hauptaugenmerk seiner Arbeit beim SIPD liegt auf Bewusstseinsbildung, der öffentlichen Aufklärung und der Befähigung und der Mobilisierung von Verbündeten und Partner*innen, um einen nachhaltigen sozialen Wandel zu bewirken. „Wir arbeiten größtenteils über strategische lokale Partnerschaften und setzen sowohl auf die Aufklärung der Bevölkerung als auch auf die Entwicklung der Fähigkeiten von Verbündeten, um das Bewusstsein für die besonderen Rechte und Gesundheitsprobleme intergeschlechtlicher Kinder zu schärfen“, erzählt Julius. So engagiert sich SIPD gemeinsam mit der ugandischen Menschenrechtskommission für die Verbesserung der Situation intergeschlechtlicher Menschen – und gemeinsam mit dem parlamentarischen Menschenrechtsausschuss gelang es, intergeschlechtliche Menschen in das „Gesetz zur Registrierung von Personen“ von 2015 (Registration of Persons Act) aufzunehmen. Ein weiterer Schwerpunkt sei die objektive Information junger Menschen und die Entmystifizierung einiger Mythen, die sich um Intergeschlechtlichkeit rankten. Rund um Andersartigkeit herrscht in der ostafrikanischen Region heftiger Aberglaube, sodass inter* Kinder häufig als Folge von Zauberei oder Hexerei gesehen werden und erheblicher Stigmatisierung und Diskriminierung ausgesetzt sind – bis hin zu Kindstötungen, Vertreibung, Ausschluss aus dem Gemeinschafts- und Familienleben und Verweigerung des Zugangs zu Gesundheitsversorgung, Beschäftigung und Bildung.⁵ Ein dritter Schwerpunkt der Arbeit von SIPD bestehe im Aufbau und

⁵ Siehe SIPD-Webseite: <https://sipdug.org/about-us/>

der Stärkung von Kapazitäten mittels regionaler Gespräche mit Aktivist*innen und Verbündeten, die den Stimmen von inter* Menschen auf lokaler Ebene mehr Gehör verschaffen sollen.

ENGAGEMENT ÜBER GRENZEN HINWEG

„Unsere Hauptthemen sind die Nichtdiskriminierung, die Tötung intergeschlechtlicher Kinder, das Recht auf körperliche Unversehrtheit, die Verletzung aller grundlegenden Menschenrechte“, berichtet Julius. Dabei gehe es insbesondere um das Recht auf Leben, die Freiheit der Meinungsäußerung und der Identität, die Freiheit von Folter, die Vereinigungsfreiheit, den Zugang zu grundlegender medizinischer Versorgung und zu Informationen und Pflege im Bereich der reproduktiven Gesundheit sowie das Recht auf Rechtsbehelfe. SIPD engagiert sich auch über die ugandischen Grenzen hinweg, beispielsweise bei der „Afrikanischen Kommission für Menschenrechte und Rechte der Völker“ (African Commission on Human and Peoples’ Rights) für die Rechte von inter* Menschen. „Wir arbeiten eng mit zahlreichen Organisationen zusammen, wie dem Human Rights Awareness and Promotion Forum (HRAPF), Reproductive Health Uganda (RHU), World Vision Uganda, Center for Domestic Violence Prevention (CEDOVIP), MEMPHROW (Mentoring and Empowerment Programme for Young Women), Straight Talk Foundation (STF), sowie mit verschiedenen Krankenhäusern und privaten Ärzten in Kenia, um den Zugang zu einer auf Rechten basierenden Gesundheitsversorgung für inter* Menschen in Uganda zu verbessern“, berichtet Julius. Die Themen, an denen sie arbeiten, überschneiden sich eng mit denjenigen fast aller ihrer Verbündeten – insbesondere der Aktivist*innen für Kinder-, Frauen-, LGBT-, HIV- und Behindertenrechte.

Sein täglicher Einsatz für die Rechte von inter* Menschen, macht ihn allerdings auch zu einer Zielscheibe für Angriffe: „Was ich überhaupt nicht mag, ist das ständige Gefühl extremer Angst und das Zittern jedes Mal, wenn ich mich in der Öffentlichkeit aufhalte, wo ich leider den Großteil meiner Arbeit leisten muss“, sagt Julius und berichtet von einem Überfall: „Mein traumatischstes Erlebnis war, als ich körperlich angegriffen wurde, um meine Identität zu ‚korrigieren‘, und als ich davor gewarnt wurde, meine Religion in meinen Aktivismus einzubeziehen.“ Diese Erfahrungen halten ihn aber nicht davon ab, sich weiterhin zu engagieren. Lange Jahre galt sein Einsatz auch dem Kampf gegen das Anti-Homosexualitätsgesetz in Uganda. Dafür wurde er im Jahr 2010 mit dem Menschenrechtspreis von Human Rights First geehrt. „Das hat mir den Mut gegeben, mich noch stärker für die Anerkennung und den Schutz der Rechte aller LGBTIQ-Menschen in Uganda und der Region einzusetzen.“

Für ihn war es eines der wichtigsten Ereignisse in seinem Land, dass das Anti-Homosexualitätsgesetz gekippt wurde. „Obwohl wir immer noch mit den bitteren Nachwirkungen dieses Gesetzes zu kämpfen haben, gab uns die Aufhebung durch das Gericht als Gemeinschaft eine zweite Chance, von Neuem zu kämpfen und uns zu organisieren“, berichtet der Aktivist leidenschaftlich. Er befürchtet allerdings die Wiederinkraftsetzung eines weiteren speziell LGBTIQ-feindlichen Gesetzes. „Zurzeit gibt es ein Gesetz über sexuelle Straftaten, das in Kraft getreten ist. Dies ist eine sehr schlechte Entwicklung für meine Gemeinschaft, denn wir haben bereits gesehen, dass es erneut eine Hexenjagd auf die Community ausgelöst hat, mit mehreren Verhaftungen und Folter von LGBTIQ-Personen während des Lockdowns“, sagt er und fügt betroffen hinzu: „Die Umsetzung dieses Gesetzes wird zum Tod vieler LGBTIQ-Menschen in meinem Land führen.“

WÜNSCHE FÜR DIE ZUKUNFT

Dementsprechend wünscht sich Julius für sein Land die Entkriminalisierung verschiedener sexueller und geschlechtlicher Identitäten. Doch neben der Entkriminalisierung brauche es zudem eine Änderung der Einstellungen und der Mentalität der ugandischen Gesellschaft. „Denn selbst wenn es Gesetze gibt, wird die Verhängung von Strafen oder Belohnungen, also tatsächliche Rechtsausübung, eher von den führenden Kräften der Gesellschaft und nicht von Gerichten bestimmt.“ Ein Ende der zu Hass und Verbrechen aufstachelnden Äußerungen gegenüber der LGBTIQ-Community sei unbedingt erforderlich. Geberpartner könnten dies unterstützen, indem sie mit finanziellen Investitionen einen „nachhaltigen Kapazitätsaufbau“ sicherstellten. Ziel sei es, junge intergeschlechtliche Führungspersonlichkeiten zu schulen, Interventionen in die Zivilgesellschaft zu finanzieren, einschließlich der programmatischen Arbeit, damit die persönliche Sicherheit erhöht und der Zugang zur Gesundheitsversorgung verbessert werden kann. „Ohne diese Veränderungen wird es unmöglich sein, eine starke Inter- oder LGBTIQ-Bewegung auf dem Kontinent aufzubauen und zu erhalten“, ist sich Julius sicher.

Einer seiner Wünsche für die Zukunft habe sich schon verwirklicht: Mit seiner Arbeit konnte er zur Entwicklung einer Generation von jungen Aktivist*innen beitragen, die nun in verschiedenen Ländern Afrikas eine „unglaubliche Lobbyarbeit“ leisten. „Mein anderer Wunsch ist es, die aufgestaute Angst zu verarbeiten, die sich mit den zunehmenden Bedrohungen und einem Burn-out noch verstärkt hat.“ Damit er seine Erfahrungen und sein Fachwissen weiter nutzen und auf den bisher erreichten Erfolgen aufbauen kann, sei es grundlegend, dass er am Leben und gesund bleibe. „Ich

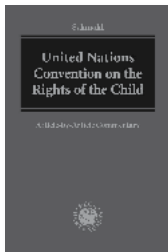
wünsche mir, dass ich Sicherheit und eine gewisse Versöhnung finde, damit ich mich um meine Familie kümmern und weiterhin ein Vorkämpfer für die LGBTIQ-Bewegung in Afrika und darüber hinaus sein kann.“

Caroline Ausserer

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2126.2459>

BUCHBESPRECHUNGEN

Stefanie Schmahl (2021): United Nations Convention on the Rights of the Child. Article-by-Article Commentary. Baden-Baden: Nomos, C.H.Beck und Hart Publishing, 655 Seiten, Hardcover



Die 1989 verabschiedete und 1990 in Kraft getretene UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ist das globale Menschenrechtsabkommen schlechthin. Sie weist mittlerweile 196 Vertragsparteien auf und wurde von allen Staaten weltweit ratifiziert, mit Ausnahme der USA, die diese nur unterzeichnet haben. Wer die UN-KRK nutzen möchte, um sich für die Menschenrechte von Kindern einzusetzen, sollte wissen, welche Rechte dort verankert sind, wie diese rechtlich ausgelegt werden, welche „objektiven“ staatlichen Umsetzungspflichten damit einhergehen und welche „subjektiven“ Rechtsansprüche sich gegebenenfalls aus der UN-KRK ableiten lassen. Erst so wird deutlich, ob moralische und politische Forderungen an dem völkerrechtlich Gebotenen (im Sinne der UN-KRK) anset-

zen oder aber, was durchaus legitim ist, darüber hinaus gehen. Rechtskommentare bieten hier eine wichtige Hilfestellung.

Stefanie Schmahl, Inhaberin des Lehrstuhls für deutsches und ausländisches öffentliches Recht, Völkerrecht und Europarecht an der Universität Würzburg, hat – nach einem bereits in zweiter Auflage erschienenen deutschsprachigen Handkommentar (2013, 2017)¹ – nun auch eine englischsprachige Kommentierung der UN-KRK vorgelegt. Im Unterschied zu dem Handkommentar verzichtet der englischsprachige Text weitgehend auf Bezüge zum deutschen Recht. Für die Rechtsanwendung hierzulande ist also weiterhin der Handkommentar einschlägig. Hingegen ist das englischsprachige Werk zweifelsohne der internationalen Rezeption förderlich und ergänzt andere Rechtskommentare zur UN-KRK.² Zu-

1 Stefanie Schmahl (2017): *Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen. Ein Handkommentar*. Baden-Baden: Nomos, 2. Auflage.

2 Detrick, Sharon (1999): *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers; John Tobin (2019): *The UN Convention of the Rights of the Child. A Commentary*. Oxford University Press; Wouter Vanderhole, Gamze Edem Türkelli, Sarah Lambrechts (2019):

dem ist es in seinen Ausführungen weit umfassender als der deutschsprachige Handkommentar.

Der Hauptteil des Bandes besteht aus der Kommentierung eines jeden einzelnen der 54 Artikel der UN-KRK (wobei die Schlussbestimmungen zusammengefasst werden). Bei der Kommentierung der einzelnen Artikel arbeitet die Autorin auch Bestimmungen und Ziele der beiden inhaltlichen Fakultativprotokolle (betreffend die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten und betreffend den Verkauf von Kindern, die Kinderprostitution und die Kinderpornographie)³ ein. Eine eigenständige Kommentierung der Artikel der beiden Fakultativprotokolle erfolgt jedoch (leider) nicht. Indes werden alle der bis dahin 24 „Allgemeinen Bemerkungen“ (General Comments) des UN-Kinderrechtsausschusses⁴ sowie viele seiner bis dahin fast 900 „Abschließenden Bemerkungen“ (Concluding Observations) im Rahmen der Staatenberichtsverfahren berücksichtigt. Die Kommentare und Empfehlungen sind zwar nicht rechtsverbindlich, doch stellen sie weithin anerkannte Orientierungshilfen bei der Auslegung der Rechte der UN-KRK und der sich daraus ergebenden, vornehmlich staatlichen Pflichten dar. Zugleich nimmt der Rechtskommentar stellenweise auf Sichtweisen anderer Menschenrechtsabkommen und auf die Spruchpraxis anderer Kontrollorgane Bezug und nimmt Berichte von Sonderberichterstatter:innen und Arbeiten anderer Rechtswissenschaftler:innen zur Kenntnis.

Dem Hauptteil vorgelagert ist eine instruktive Einleitung (S. 1-29). Hier geht die Autorin zunächst knapp auf oft genannte Wegbereiter:innen der Kinderrechte ein: auf Janusz Korczak (1878-1942), Eglantyne Jebb (1876-1928) und – unter Ausblendung rassenhygienischer Ansichten⁵ – auf Ellen Key (1849-1926). Sodann beschreibt sie die Entstehung der UN-KRK und ihrer Zusatzprotokolle und verortet diese im Gesamtsystem des internationalen Menschenrechtsschutzes. Ferner benennt die Autorin Vorzüge und Defizite der UN-KRK im Vergleich zu anderen Menschenrechtsverträgen. So könne beispielsweise die inhaltliche Duplizierung einiger Rechte in verschiedenen Abkommen zu Rechtsunsicherheiten

Dem Hauptteil vorgelagert ist eine instruktive Einleitung (S. 1-29). Hier geht die Autorin zunächst knapp auf oft genannte Wegbereiter:innen der Kinderrechte ein: auf Janusz Korczak (1878-1942), Eglantyne Jebb (1876-1928) und – unter Ausblendung rassenhygienischer Ansichten⁵ – auf Ellen Key (1849-1926). Sodann beschreibt sie die Entstehung der UN-KRK und ihrer Zusatzprotokolle und verortet diese im Gesamtsystem des internationalen Menschenrechtsschutzes. Ferner benennt die Autorin Vorzüge und Defizite der UN-KRK im Vergleich zu anderen Menschenrechtsverträgen. So könne beispielsweise die inhaltliche Duplizierung einiger Rechte in verschiedenen Abkommen zu Rechtsunsicherheiten

Children's Rights: A Commentary on the Conception of the Rights of the Child and Its Protocols. Edward Elgar Publications (2021 auch als Soft-Cover-Ausgabe erschienen). Hinzu kommen etliche Kommentare zu einzelnen Artikeln der UN-KRK.

3 Die beiden 2002 in Kraft getretenen Fakultativprotokolle weisen 172 respektive 177 Vertragsparteien auf (Stand: März 2022).

4 In der Zwischenzeit ist ein 25. General Comment zum Thema „*Children's rights in relation to the digital environment*“ hinzugekommen (siehe den Beitrag von Cornelia Jonas und Torsten Krause in der vorliegenden *zfmr*); ein 26. General Comment zum Thema „*Children's rights and the environment with a special focus on climate change*“ ist gerade in der Mache (siehe den Beitrag von Jonas Schubert in der vorliegenden *zfmr*).

5 Siehe den Beitrag von Stefan Weyers in der vorliegenden *zfmr*.

führen, doch zielen die UN-KRK auf ein umfassendes und lückenloses Rechtsinstrument zum Schutz von Kindern ab. „A separate, specified and at the same time comprehensive treaty obliges the States to take children’s rights more seriously by particularly recognising their inherent dignity and worth, in short: to respect them as true right-holders“ (S. 16).

Allerdings weist Schmahl darauf hin, dass einige Menschenrechte in der UN-KRK unberücksichtigt blieben, wie etwa die Anerkennung der Rechtsfähigkeit (Art. 16 des UN-Zivilpaktes). Auch falle die UN-KRK an einigen Stellen hinter den Standards anderer Abkommen zurück; so sehe sie beispielsweise keinen Aktionsplan und Zeitrahmen für die Einführung einer unentgeltlichen Grundschulpflicht vor (vgl. Art 28 der UN-KRK und Art. 14 des UN-Sozialpaktes). Andererseits verweist die Autorin auf den innovativen Charakter der UN-KRK, die eben auch neue Rechte verankere. Als erstes Menschenrechtsabkommen würde sie beispielsweise Kindern – in Form eines Mitspracherechts (Art. 12 KRK) – erstmals ein subjektives Recht auf Partizipation bei allen sie betreffenden Angelegenheiten einräumen.

Gehen wir kurz auf diesen grundlegenden Artikel ein: Auf den ersten Blick verankert die UN-KRK zwar nur ein Recht von Kindern darauf, dass sie in den sie betreffenden Angelegenheiten ihre Meinung frei äußern können (*right to*

express views), doch indem diese Meinungen der Kinder ihrem Alter entsprechend und ihrer Reife angemessen zu berücksichtigen sind (*given due weight*), geht es nicht nur um Meinungsäußerung, sondern letztlich um Mitsprache (Art. 12 Abs. 1 UN-KRK). Der Schwerpunkt liegt zwar auf der Mitsprache bei Gerichts- und Verwaltungsverfahren (Art. 12 Abs. 2), die das Kind betreffen, doch darüber hinaus findet das Recht auch auf andere Lebenssituationen Anwendung, etwa in den Bereichen Familie, Gesundheitsversorgung und Bildung. Ein Recht auf eine allgemeine politische Mitsprache wird daraus allerdings nicht abgeleitet – trotz des allgemeinen Hinweises darauf, dass eine angemessene Berücksichtigung der von Kindern geäußerten Ansichten es erlaube, wichtige Aspekte und Erfahrungen in politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse sowie in die Vorbereitung von Gesetzen und Maßnahmen einfließen zu lassen (S. 199).⁶ In diesem Sinne sieht Schmahl auch Stellungnahmen des UN-Kinderrechtsausschusses zur Senkung des Wahlalters nicht von dem Text der UN-KRK gedeckt (S. 214).

Nun ließen sich viele weitere Kom-

6 Doch ist hier der General Comment einen Tick verbindlicher: „The views expressed by children may add relevant perspectives and experience and *should* be considered in decision-making, policymaking and preparation of laws and/or measures as well as their evaluation“; CRC/C/GC/12, 20. Juli 2009, Abs. 12. (Hervorhebung: M.K.)

mentierungen einzelner Konventionsartikel herausgreifen, welche die Autorin mehr oder minder umfassend behandelt. Diese sind stets kenntnisreich und geben wichtige Orientierungshilfen für die in der UN-KRK verankerten Rechte. Ein Hinweis ist jedoch vonnöten: In Bezug auf die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte (wsk-Rechte) fällt auf, dass diese vor allem als progressiv umzusetzende Leistungsrechte behandelt werden. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass die UN-KRK vor allem (positive) staatliche Gewährleistungspflichten zur Umsetzung der Rechte etwa auf Gesundheit, soziale Sicherheit und Bildung benennt. Mitunter werden in Bezug auf wsk-Rechte auch (positive) staatliche Schutzpflichten angeführt, besonders deutlich beim Schutz der Kinder vor wirtschaftlicher Ausbeutung. Trotz der Verpflichtung, dass die Staaten die in dem Abkommen festgelegten Rechte diskriminierungsfrei zu achten (*respect*) und zu gewährleisten (*ensure*)⁷ haben (Art. 2 Abs. 1 UN-KRK), werden im Falle der wsk-Rechte jedoch (negative) staatliche Achtungspflichten (*duty to respect*), denen zufolge staatliche Organe nicht selbst die Rechte der Kinder verlet-

zen dürfen, in dem Rechtskommentar kaum angesprochen.

Die geringe Beachtung der Abwehrdimensionen der wsk-Rechte führt letztlich auch zur problematischen Einschätzung der Autorin, dass die wsk-Rechte für ein Individualbeschwerdeverfahren eher nicht geeignet seien (S. 598). Einem solchen Individualbeschwerdeverfahren widmet die Autorin abschließend ein eigenes Kapitel. Das Verfahren ist Bestandteil des dritten Fakultativprotokolls zur UN-KRK, das nach langen und heftigen Kontroversen 2011 verabschiedet wurde, 2014 in Kraft trat und bislang von 48 Staaten ratifiziert wurde.⁸ Angesichts der Bandbreite der Rechtsgarantien der UN-KRK und seiner Fakultativprotokolle, die sowohl bürgerliche und politische als auch wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte umfassen, wäre es aus Schmahls Sicht geradezu ratsam gewesen, von vornherein nur manche Rechte als beschwerdefähig zu erachten. Die Beschwerdefähigkeit der wsk-Rechte stellt sie dabei mehr oder minder deut-

7 Entsprechend der völkerrechtlich inzwischen üblichen Unterscheidung zwischen Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten unterscheidet Schmahl „ensure“ nochmals in „protect“ und „fulfil“ und unterscheidet somit zwischen Schutz- und Gewährleistungspflichten im engeren Sinne (S. 47).

8 Das Fakultativprotokoll sieht neben einem Individualbeschwerdeverfahren auch ein Staatenbeschwerde- und ein Untersuchungsverfahren vor, welche die Autorin mangels praktischer Relevanz nicht behandelt. Während bislang noch keine Staatenbeschwerde eingereicht wurde, wurde inzwischen jedoch eine Untersuchung zu Chile durchgeführt, bei der es um eine Heimunterbringung von Kindern unter direkter oder indirekter Kontrolle des Staates ging; vgl. CRC/C/CHL/IR/1, 6. Mai 2020.

lich in Frage.⁹ Dies ist nicht überzeugend, da sich auch aus den in der UN-KRK und ihren Fakultativprotokollen verankerten wsk-Rechte beschwerdefähige Abwehr- und Schutzaspekte ergeben können. Im Hinblick auf das Recht auf Bildung denke man hier nur an die Sonderbeschulung von Roma:nja-Kindern,

9 Bezeichnenderweise beruft sie sich hierbei auf Christian Tomuschat, der sich hartnäckig gegen die Justiziabilität von wsk-Rechten ausspricht.

die – wie die Autorin selbst darlegt (S. 390) – bereits der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte beanstandet hat. Doch auch eingedenk dieses Vorbehaltes ist der Rechtskommentar zweifelsohne ein wichtiges Nachschlagewerk zum besseren Verständnis der UN-Kinderrechtskonvention.

Michael Krennerich

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Angelika Nußberger (2021): Die Menschenrechte. Geschichte, Philosophie, Konflikte. München: C.H.Beck Wissen, 128 Seiten



Einführungen in die Menschenrechte und die Arbeit für die Menschenrechte bestehen in verschiedenen Formaten. Es gibt kürzere und längere Darstellungen (z.B. Andrew Clapham, Matthias Koenig, Hans Maier), Textsammlungen mit Einführungen (z.B. Wolfgang Heidelbergmeyer, K. Peter Fritzsche, Michael Lyssander Fremuth) und detaillierte Überblicke zu Internationalen Organisationen

(UN, Europarat, EU) und deren Fachgremien (z.B. Klaus Hüfner/Anne Sieberns/Norman Weiss, Friedrich-Ebert-Stiftung). Hinzu kommen Handbücher wie von Arnd Pollmann und Georg Lohmann sowie, in englischer Sprache, Enzyklopädien.

Angelika Nußberger ist Professorin für Verfassungsrecht, Völkerrecht und Rechtsvergleichung an der Universität zu Köln. Sie war von 2011 bis 2019 Richterin am Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg und auch Vizepräsidentin des Gerichtshofs.

Ihr Band befasst sich in fünf Kapiteln mit der Geschichte der Menschenrechte, den philosophischen Grundlagen und Kritik, der Politik, aktuellen Fragen und Herausforderungen sowie mit „Wunsch

und Wirklichkeit“. Der erste, historische Teil folgt der bekannten Geschichte der Menschenrechte in England, den USA und Frankreich. Im zweiten Teil wird u. a. auf philosophische Grundlagen eingegangen. Im Vordergrund stehen Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Bentham, Marx, die drei „Generationen“ von Rechten und schließlich die Kritik im 21. Jahrhundert, darunter auch der Kirchen. Als Gegenmodelle wird auf Nationalismus und Populismus verwiesen (S. 78).

Für die aktuelle Diskussion sind besonders die Kapitel 3 und 4 von Interesse. Im dritten Kapitel geht es um die Politik der Menschenrechte, wobei u. a. auf den Ost-West-Konflikt und auf Menschenrechte als Ferment des gesellschaftlichen Wandels und auch als Kriegsgrund (Konzept der Schutzverantwortung von 2005) eingegangen wird. Unter der großen Zahl möglicher aktueller Themen befasst sich die Autorin dann im vierten Kapitel mit Migration und Flucht, Terrorismus und Ausnahmezustand, dem Anfang und Ende des Lebens, Sexualität und Geschlecht, religiöser und kultureller Diversität, digitalen Parallelwelten und der Vertiefung sozialer Ungleichheit.

Der Teil zu Terrorismus fällt recht cursorisch aus, insoweit die Antiterrorstrategie der USA und vieler Verbündeter nach 2001, die Themen Internierung ohne Anklage, Folter und gezielte Hinrichtungen sowie die Untersuchungen zur Folter des CIA durch den US-Senat

und zu den CIA-Entführungsflügen durch Europarat und Europäisches Parlament nicht zur Sprache kommen. Vielleicht ist dies dem durchgängigen, wichtigen Fokus auf Gerichtsurteile geschuldet, aber auch hier gab es Gerichtsurteile, etwa des U.S. Supreme Court, des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR) und des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) (Kadi-Urteile).

Im letzten Kapitel mit dem Titel „Wunsch und Wirklichkeit“ geht es u. a. um den EGMR und den EuGH. Besonders interessant fand ich die Darstellung der verfassungsrechtlichen Entwicklungen in ausgewählten Ländern (S. 97 ff.). Im Unterabschnitt zur (westlichen) Außenpolitik wird das Problem der Doppelmoral behandelt. Menschenrechte seien auch nach 1989 eher Lippenbekenntnisse des Westens und spielten eine untergeordnete Rolle. Auch konstatiert die Autorin, der Menschenrechtsdiskurs hätte in der Außenpolitik zunehmend an Durchsetzungskraft verloren. Sie verweist auf die langjährige Unterstützung autoritärer Herrschaft in arabischen Ländern und darauf, dass man bei China zwar die Menschenrechtslage bedauere, aber eben auch wirtschaftliche und machtpolitische Vorteile wahren möchte. Der Menschenrechtsdiskurs werde als Dominanzstrategie angegriffen und vorgeführt, aber durch erfolgreiche Gegenmodelle relativiert (z.B. durch China) (S. 108 f.).

Die abschließende Bewertung fällt gemischt, aber nicht negativ aus: Menschenrechte seien kein einfaches Rezept gegen Machtmissbrauch und Unterdrückung, sondern als eine „abstrakte und komplizierte Gebrauchsanweisung für das gute Regieren“ anzusehen (S. 110).

Jede thematische Auswahl ist bei dem breiten und breiter werdenden Diskurs zu Menschenrechten nicht einfach, verlangt daher nach Gewichtung. Die hier vorliegende Auswahl ist weitgehend gut nachvollziehbar. Der Schwerpunkt liegt auf den historischen und philosophischen Entwicklungen in Europa (große Teile der Kapitel 1-3). Einige Themen, die wohl doch zum Kernbereich der Menschenrechte gehören, kommen nur sehr kurz oder gar nicht zur Sprache: etwa der UN-Menschenrechtsschutz mit internationalen Menschenrechtsverträgen und deren Ausschüsse, der UN-Menschenrechtsrat mit mehr als 50 Sonderberichterstatter/inn/en und dem Allgemeinen Periodischen Überprüfungsverfahren (UPR) für alle UN-Mitgliedsstaaten, Themen- und Länderresolutionen oder auch Sondersitzungen vor

allem zu Ländersituationen, 34 an der Zahl bis Mai 2022 (S. 32 f., 35). Die langjährigen weiterhin virulenten Nord-Süd-Spannungen hätte man beim UN-Teil zumindest erwähnen können, weil sie unterschiedliche Sichtweisen auf die Menschenrechte beinhalten und damit Konfliktursachen markieren. Auf der Seite der politischen Praxis wären einige Hinweise zur Reichweite von Empfehlungen des Menschenrechtsschutzes und der Beschwerdeverfahren, ihrer Wirksamkeit, aber auch „Erfolgsgeschichten“ interessant gewesen.

Das Buch ist gut zu lesen, durchweg informativ in seinen Dimensionen Geschichte, Philosophie und Politik. Ein Alleinstellungsmerkmal sind häufige Verweise auf Urteile nationaler, regionaler und internationaler Gerichte. Einige Themen hätten aufgenommen oder vertiefter aufgenommen werden können, auch ohne zu sehr ins Detail zu gehen. Ein gelungener Überblick zum Thema.

Wolfgang S. Heinz,
Freie Universität Berlin, Otto-Suhr-Institut für
Politikwissenschaft

Wolfgang Kaleck (2021): Die konkrete Utopie der Menschenrechte. Ein Blick zurück in die Zukunft. Frankfurt/M.: S. Fischer, 171 Seiten



Gleich zu Anfang nimmt Wolfgang Kaleck eine wichtige Formbestimmung vor, an der sich eine kritische Auseinandersetzung mit seinem Entwurf einer konkreten Utopie der Menschenrechte orientieren und sich seine Ausführungen messen lassen müssen: Ein Essay soll es sein. Angesichts dieser vom Autor im Prolog vorgenommenen stilistischen Verortung stößt man sofort auf eine Schwierigkeit: Die Unübersichtlichkeit der gewählten Gattung. Denn der Essay besitzt offenbar keine festumrissene Form bzw. er entzieht sich streng definierten Festschreibungen. Gerade angesichts seiner formalen Unbestimmtheit erweist sich die Wahl des Essays als Form der Darstellung als ein sehr ambitioniertes Unternehmen. So kann sich eine Kritik zwar nicht an einer fehlenden Systematik im Aufbau entzünden, auch würde der Hinweis auf eine fehlende abschließende Durchdringung eines Gegenstandsbereichs fehlgehen, wohl aber

muss der Verfasser eines leisten: Er muss sich anhand von sehr unterschiedlichen Überlegungen seinem gewählten Gegenstandsbereich nähern, diesen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und er muss Position beziehen.

Genau das tut Kaleck: Er bezieht Position und steht engagiert – weniger sachlich distanziert – für die konkrete Utopie der Menschenrechte ein. Mit dem Begriff der konkreten Utopie knüpft er an die philosophischen Reflexionen Ernst Blochs an, der diesen als eine Apologie gegen die marxistische Kritik der Utopie entworfen und auf die praktische Notwendigkeit eines Ausgriffs auf eine konkrete Utopie bzw. eine reale Möglichkeit verwiesen hat. Kaleck hebt hervor, dass er die geschichtsphilosophischen Voraussetzungen des utopischen Denkens Blochs nicht teile, da dieser seinem Begriff der konkreten Utopie doch eine metaphysische bzw. eschatologische Komponente hinzufügt. Unter einer konkreten Utopie versteht Kaleck „eine in die Zukunft weisende Denkstruktur – unter Zurückweisung des gegenwärtig Falschen, mit einer begründeten Kritik an gegenwärtigen Verhältnissen, geschichtliche Erfahrungen nutzend, in die Zukunft denkend“ (31).

Es sind insbesondere die „undenkbaren Geschichten“, die Kalecks Essay so

lesenswert machen. Dazu zählt Kaleck beispielsweise die Haitianische Revolution. Diese zeige, „dass geschichtliche Zäsuren möglich sind – und derartige erwünschte und notwendige Ereignisse sehr wohl geschehen und mit den bisherigen geschichtlichen Verläufen brechen“ (21). Kaleck erzählt die Geschichte der Haitianischen Revolution, um ihr im Rahmen des Diskurses der Menschenrechte den ihr angemessenen Platz zu geben und den Menschenrechten so den Weg in eine dekoloniale Zukunft zu bereiten. Neben diesen undenkbaren Geschichten ist der Essay insbesondere an den Stellen inspirierend, in denen er sich auf die Menschenrechtsarbeit jenseits der politischen und bürgerlichen Menschenrechte konzentriert, also die wirtschaftlichen und sozialen Rechte bzw. die Menschenrechtsverletzungen in diesem Bereich in den Blick nimmt – und damit auf die konkrete Utopie der Menschenrechte verweist. Für Kaleck ist „nicht absehbar, ob und wann die Behauptung, dass alle Menschen frei und gleich an Rechten geboren sind, Wirklichkeit wird“ (36). Wenn er die konkrete Utopie der Menschenrechte einem Realitätscheck unterzieht bzw. diese mit den aktuellen Krisen in ein Verhältnis setzt, dann scheint am Ende ein „möglicherweise überzeichnetes dystopisches Szenario“ (58) auf. Doch dann wendet sich Kaleck den Kämpfer:innen für eine gerechte und freiheitliche Gesellschaft zu und hebt hervor, „dass auf Bewegungen

Gegenbewegungen, auf Rückschläge Fortschritte erfolgen“ (61), dass sich überall Widerstand gegen Missstände rege. Dabei misst er insbesondere der Frauenbewegung, der Umweltbewegung und Black Lives Matters eine besondere Bedeutung für die Durchsetzung der Menschenrechte zu (vgl. 65) und empfiehlt den Akteuren, sich in ihrem Kampf trotz vielleicht vorherrschender Skepsis offensiver auf die Menschenrechte zu beziehen. Den etablierten Menschenrechtsorganisationen – Kaleck setzt sich hier insbesondere mit Amnesty International auseinander – empfiehlt er einen kritisch-konstruktiven Blick auf die eigene Erfolgsgeschichte: „Niemand konnte etwas gegen Amnesty International haben, jeder wünschte ihnen in der Sache maximalen Erfolg. Doch die Organisation zielte darauf, die Substanz der Politik, das Politische schlechthin zu moralisieren und nicht darauf, die Verhältnisse, die zu Menschenrechtsverletzungen führten, grundsätzlich in Frage zu stellen oder gar umstürzen zu wollen. Dieser Ansatz ist zugleich der Grund für die Erfolgsgeschichte der Organisation wie für das Dilemma, unter dem sie bis heute leidet.“ (79 f.) Aus diesem Dilemma habe sich Amnesty International nicht befreien könnten, auch wenn die Arbeit sich mittlerweile thematisch geöffnet habe und die Organisation auch im globalen Süden besser verankert sei.

In einem längeren Abschnitt widmet sich der Jurist Kaleck dann der spezifi-

schen Eigenart der juristischen Menschenrechtsarbeit. Er betreibt hier keinesfalls unkritische bzw. strategische Öffentlichkeitsarbeit für das European Center for Constitutional and Human Rights (ECCHR) in Berlin, obwohl ihn die Sorge vor einem solchen Vorwurf durchaus umtreibt (vgl. 88). Vielmehr gibt er einen anschaulichen Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen juristischer Menschenrechtsarbeit. Für eine juristisch weniger kundige Leserschaft wäre ein vertiefter Einblick in das Völkerstrafgesetzbuch bzw. in die Logik des völkerstrafrechtlichen Weltrechtsprinzips wünschenswert gewesen. Aber es bleibt in jedem Fall das Verdienst von Kaleck, auf eine Ungleichzeitigkeit aufmerksam zu machen: „Das Recht kann in bestimmten Momenten progressiver sein und mehr Möglichkeiten eröffnen, als die realen und ökonomischen Machtverhältnisse gerade möglich erscheinen lassen.“ (135). Wir erleben derzeit einen völkerrechtswidrigen Krieg in der Ukraine und müssen uns auch vor dem Hintergrund dieses Angriffskriegs und der Kriegsverbrechen der Frage nach den Menschenrechten stellen und die Menschenrechte gemäß ihrer internationalen Gültigkeit durchsetzen.

Insbesondere im letzten Abschnitt zeigt sich die Eigenart des von Kaleck gewählten essayistischen Verfahrens – geht es ihm doch eine vorsichtig zurückhalten-

de, tastende Annäherung an die Frage, welches transformative Potenzial die Menschenrechte mit sich führen, wenn sie denn dekolonial, feministisch und ökologisch angegangen werden. Interessant ist auch sein Versuch, künstlerische und juristische Interventionen in ein Gespräch zu bringen, auch wenn er hier richtig konstatiert: „Nicht immer werden die Einbeziehung von künstlerischen Formen in die Menschenrechtsarbeit und von menschenrechtlichen Themen in die Kunst der Eigenlogik und der Sprache des jeweiligen Feldes gerecht.“ (164)

Es geht in einem Essay nicht darum, eine Thematik vollständig zu durchschreiben oder sie abschließend abzubilden. Vielmehr soll eine Standortbestimmung vorgenommen und es sollen neue Denkräume aufgeschlossen werden. Oder dem Anspruch des Textes folgend: Die konkrete Utopie der Menschenrechte soll aufscheinen. „Die Menschenrechtserklärungen besiegeln ja weder einen realen Zustand, der schon erreicht ist, noch erklären sie, wie es von nun an, quasi automatisch, sein wird. Vielmehr verschoben sie, ob nach 1789 oder 1948, die Grenzen dessen, was als möglich wahrgenommen wurde.“ (143) Wolfgang Kaleck zeigt sich mit seinem Essay wahrlich als ein engagierter Streiter für diese konkrete Utopie der Menschenrechte.

Axel Bohmeyer

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

AUTOR*INNEN

Caroline Ausserer studierte Kulturanthropologie und Politikwissenschaft in Wien und Granada und Internationale Beziehungen in Rio de Janeiro. Sie ist freie Journalistin, zertifizierte Diversity-Trainerin und Moderatorin. Sie arbeitet als W7-Projekt Koordinatorin beim Deutschen Frauenrat.

Heiner Bielefeldt hat den Lehrstuhl für Menschenrechte und Menschenrechtspolitik an der Universität Erlangen-Nürnberg inne. Von 2010 bis 2016 war er UN-Sonderberichterstatter für Religions- und Weltanschauungsfreiheit.

Stephan Gerbig, promovierter Jurist, ist juristischer Referent im Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. An der *zfmr* hat er als Privatperson mitgewirkt.

Johannes Giesinger, Dr. phil., ist affiliierter wissenschaftlicher Mitarbeiter am Ethik-Zentrum der Universität Zürich und unterrichtet Philosophie und Deutsch an der Kantonsschule Sargans.

Inga Jahn ist Journalistin beim Evangelischen Pressedienst (epd). Davor arbeitete sie für unterschiedliche Medienhäuser, u. a. mehrere Monate für eine Zeitung in Ghana, und studierte Soziologie sowie Journalismus.

Klaus Jetz ist Historiker, Romanist und Journalist für Nord-Süd-Themen, er arbeitet als Geschäftsführer des LSVD und der Hirschfeld-Eddy-Stiftung.

Cornelia Jonas arbeitet als Referentin für Medienbildung in der Koordinierungsstelle Kinderrechte des Deutschen Kinderhilfswerkes. Sie hat Kinder- und Jugendmedien (M.A.) an der Universität Erfurt und Ethnologie (B.A.) an der Universität Leipzig studiert.

Wulf Kellerwessel ist apl. Professor am Philosophischen Institut der RWTH Aachen und lehrt vornehmlich in den Bereichen der Politischen Philosophie (mit einem Schwerpunkt innerhalb der Menschenrechtsthematik) sowie der Ethik.

Torsten Krause ist Referent für Medienpolitik der Koordinierungsstelle Kinderrechte des Deutschen Kinderhilfswerkes. Er studierte Politikwissenschaften an der Universität Potsdam und Childhood Studies and Children's Rights (EMCR) an der Freien Universität Berlin.

Michael Krennerich ist Professor für Politikwissenschaft am Lehrstuhl für Menschenrechte und Menschenrechtspolitik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Vorsitzender des Nürnberger Menschenrechtszentrums e. V.

Donald Riznik ist akademischer Oberrat am Institut für Öffentliches Recht und Völkerrecht der Universität der Bundeswehr München und Dozent an der Universität St. Gallen. Er promovierte an der Universität Augsburg.

Olga Rollmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Andrea Schapper, promovierte Politikwissenschaftlerin, ist Senior Lecturer in International Politics, Programmleiterin des Masterstudiengangs International Conflict and Cooperation und Ko-Direktorin des Centre for Policy, Conflict and Cooperation an der Universität Stirling (Großbritannien).

Jonas Schubert koordiniert die politische Arbeit der Kinderrechtsorganisation terre des hommes. Für die Erarbeitung des General Comment Nr. 26 zu Kinderrechten, Umwelt- und Klimaschutz kooperiert der UN-Ausschuss für Kinderrechte mit terre des hommes.

Cornelius Trendelenburg, promovierter Jurist, ist Richter am Amtsgericht Frankfurt/M. Ehrenamtlich ist er stellvertretender Vorsitzender des Kinderschutzbundes Landesverband Hessen.

Ingrid Wenzl ist Politikwissenschaftlerin und freie Journalistin. Sie arbeitet vorrangig zu Umwelt-, Wissenschafts- und sozialen Themen.

Stefan Weyers ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung und Erziehung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.



WOCHEN
SCHAU
VERLAG



Benno Hafeneeger

Was wir über Jugendliche wissen sollten

Eine Einführung in die Jugendforschung

In einer „Dauerkonferenz“ vergewissern sich Erwachsenengesellschaft und Wissenschaft ihrer Jugend. Dabei entstehen Jugendbilder, Typologien und Verhaltensdiagnosen. Gleichzeitig produziert Jugend sich im doing-youth-Prozess selbst. Ein Überblick über das Generationenverhältnis, Jugend und Jugendkulturen im Wandel der Zeit.

ISBN 978-3-7344-1492-3, 160 S., € 16,90

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. PDF ISBN 978-3-7344-1493-0, € 15,99

NEUERSCHEINUNG