

## Einleitung

---

### 1 Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung

Drei Fragen stehen im Zentrum der vorliegenden Untersuchung: *Erstens* die Frage nach dem moralischen Status von Kindern, *zweitens* die Frage nach dem angemessenen Verständnis der Begriffe „Kind“ und „Kindheit“, *drittens* die Frage der Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. Diese drei Fragen werden oft gesondert behandelt, sind aber, wie sich im Folgenden herausstellen wird, untereinander eng verknüpft.

#### Der moralische Status von Kindern

In den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist die zuvor totgegläubte praktische Philosophie zu neuem Leben erwacht. In der Folge setzte unter anderem eine intensive Beschäftigung mit Fragen der angewandten Ethik ein. Es wurde darüber gestritten, ob menschliche Embryonen, Föten oder Neugeborene moralische Relevanz besitzen. Auch über die moralische Stellung von Tieren wird bis heute diskutiert. *Kinder* aber, welche den ersten Lebenswochen entwachsen sind, wurden dabei nur am Rande zum Thema. „Die Philosophie hat die Kinder vergessen“<sup>1</sup> – diesen Satz legt der Autor Bernhard Schlink (1995, S. 136) einer seiner Ro-

---

1 Ähnlich Scarre (1980, S. 117) in seiner Replik auf Schrag (1977): „Recent moral philosophy has been guilty of child neglect. Few philosophers have devoted much attention to the moral status of the child,

manfiguren in den Mund, und er lässt sie fortfahren: „Sie hat sie der Pädagogik überlassen, wo sie schlecht aufgehoben sind“. Die Etablierung einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin, welche sich für Kinder zuständig fühlt, mag tatsächlich eine Ursache für das Desinteresse der Philosophie sein. Während also Abhandlungen über das „Tier in der Moral“ (Ursula Wolf 1990) leicht zu finden sind, fehlt es weitgehend an Untersuchungen zum „Kind in der Moral“, das heißt zum Kind als möglichem *Adressaten* moralischen Handelns.<sup>2</sup>

Die Frage nach dem moralischen Status von Kindern kann am besten an Hand des Begriffs der *Gleichheit* erläutert werden, welcher das moralische und politische Denken seit der Zeit der Aufklärung prägt. Die Menschen sind demnach als *moralisch gleich* zu betrachten. Moralische oder normative Gleichheit ist zu unterscheiden von *faktischer oder empirischer Gleichheit*. *Faktisch* gibt es wohl nicht zwei Menschen, die vollständig gleich sind. Dass es nicht zwei menschliche Individuen geben kann, die *numerisch identisch* sind, die also ein und dasselbe Individuum sind, ist logisch einsichtig. Unsere Erfahrung zeigt aber auch, dass Menschen *qualitativ verschieden* sind, dass sie also unterschiedliche Eigenschaften haben. Nach gängiger Auffassung können zwischen Erwachsenen und Kindern solche qualitative Unterschiede festgestellt werden: Kinder sind nicht nur jünger als Erwachsene, sondern in der Regel auch körperlich kleiner und schwächer, ihre kognitiven Fähigkeiten sind weniger entwickelt als diejenigen Erwachsener und so weiter.

In diesem Sinne also ist die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern *eine Beziehung zwischen Ungleichen*. Allerdings könnte man jede menschliche Beziehung als Beziehung zwischen Ungleichen bezeichnen. Zwei Bankdirektoren zum Beispiel haben in vielerlei Hinsicht unterschiedliche Eigenschaften. Um diese Beziehung von der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern unterscheiden zu können, muss eine weitere Unterscheidung gemacht werden: Bestimmte qualitative Ungleichheiten sind ohne oder von geringer Bedeutung für das *Kräfteverhältnis* zwischen

---

and there is a much more substantial literature on the moral status of unborn fetuses than that of children“.

- 2 Deutlich weniger vernachlässigt ist die Frage der Moralerziehung, wo es um die Heranbildung moralischer *Akteure* geht.

zwei Menschen. So ist zum Beispiel die Haarfarbe in kaum einem Fall bestimmend für die Stärke einer Person in einer Beziehung. Die kognitiven, körperlichen oder sozialen Fähigkeiten hingegen sind in dieser Hinsicht relevant. Die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen ist eine Beziehung, in der die Beteiligten bezüglich gewisser Eigenschaften ungleich sind, die für das Kräfteverhältnis zwischen ihnen relevant sind. Es ist eine Beziehung zwischen „Starken“ und „Schwachen“. Da es allerdings viele Beziehungen zwischen Erwachsenen gibt, die als Beziehungen zwischen unterschiedlich Starken gesehen werden können, lässt sich auf diese Weise die Erwachsenen-Kind-Beziehung nicht präzise von anderen menschlichen Beziehungen unterscheiden.

Trotz unterschiedlicher Fähigkeiten und unterschiedlicher Stärke, so die Grundaussage der neuzeitlichen Ethik, sind *alle Menschen* in normativer Hinsicht als gleich zu betrachten. Unterschiedliche Intelligenz, Körperkraft oder handwerkliche Geschicklichkeit sind Fakten, die moralisch keine Rolle spielen dürfen. Ein Mensch, der in bestimmter Hinsicht „schwach“ ist, verfügt über den *gleichen moralischen Status* wie der Starke, das heißt, er ist moralisch gleich bedeutsam wie dieser. Innerhalb der moralischen Gemeinschaft gibt es, wie etwa Immanuel Kant betont, keine Hierarchisierung. Kant unterscheidet einzig zwischen „relativ wertvollen“ *Sachen* und „absolut wertvollen“ *Personen*. Alle vernünftigen Personen sind absolut, also *in sich selbst* wertvoll, und stehen damit moralisch auf gleicher Stufe.

Nach gängiger Auffassung sind Kinder bestimmt keine Sachen, mit denen der Eigentümer nach Belieben umspringen kann. Die Auffassung des Philosophen Jan Narveson (1988, S. 273), welcher nicht zögert, Kinder als Eigentum der Eltern zu bezeichnen, dürfte wenig Akzeptanz finden. Aber können Kinder bereits als vollwertige Personen gelten? Wie angedeutet, ist eine Person nach Kant ein *vernünftiges* Wesen. Welcher moralische Status aber kommt Kindern zu, deren rationale Fähigkeiten noch nicht voll entwickelt sind? So gelangt man zur Frage nach dem moralischen Status von Kindern.

*Zum einen* kann man die Frage stellen, ob Kindern überhaupt ein eigenständiger moralischer Status zukommt. Diese Frage, die sich im Rahmen der Alltagsmoral kaum stellt, drängt sich vor allem in der Beschäftigung mit bestimmten neuzeitlichen Moral-

theorien, mit kantianischen und vertragstheoretischen Ansätzen, auf.

*Zum ändern* kann man sich fragen, inwiefern die alltägliche *normative Unterordnung* von Kindern unter Erwachsene moralisch gerechtfertigt ist. Nach alltagsmoralischer Auffassung ist nichts daran auszusetzen, wenn Erwachsene, insbesondere Eltern, Kinder *bevormunden* und *erziehen*.

Von diesem Punkt führt der Weg weiter zu den beiden anderen oben genannten Fragestellungen. Betrachten wir zuerst die *dritte Frage*, die Frage nach der Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung.

## **Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung**

Während Ende des sechziger Jahre des Zwanzigsten Jahrhunderts Formen *antiautoritärer* Erziehung Verbreitung finden, gehen pädagogische Theoretiker in den Siebziger und Achtziger Jahren noch einen Schritt weiter. Antipädagogik und Kinderrechtsbewegung wenden sich mit moralischem Impetus gegen die „Herrschaft“ von Erwachsenen über Kinder.

Die Grundidee ist auf den ersten Blick einleuchtend: Alle Menschen sind normativ gleich („haben gleiche Rechte“), Kinder sind Menschen, folglich stehen Kinder moralisch auf der gleichen Stufe und haben die gleichen Rechte wie Erwachsene. Dies heißt insbesondere, dass das kindliche Recht auf Selbstbestimmung nicht beschränkt werden darf, auch nicht mit dem Ziel, das Wohl des Kindes zu fördern.

Das allgemeine Problem, das sich hier andeutet, wird in der angelsächsischen Ethik seit den siebziger Jahren des Zwanzigsten Jahrhunderts, basierend auf den Thesen von John Stewart Mills „*On Liberty*“ (1859), unter dem Stichwort des *Paternalismus* diskutiert. Unter Paternalismus wird normalerweise *die Beschränkung der Freiheit des Gegenübers mit dem Ziel der Förderung von dessen Interessen oder Wohlergehen* verstanden (z.B. Dworkin 1972/1983, S. 20). Es ist wenig überraschend, dass von dieser Debatte auch die Erziehungsphilosophie nicht unberührt blieb. Während gewisse der erziehungsphilosophischen Beiträge, auch unter dem Eindruck der Kinderrechtsbewegung, den von Mill propagierten Antipaternalismus auf Kinder übertragen wollen (z.B. Houlgate 1979;

Palmeri 1980; Aviram 1990 und 1991), bemühen sich andere um eine Rechtfertigung von Paternalismus gegenüber Kindern (z.B. Gutmann 1980; Scarre 1980; Blustein 1982; Purdy 1992).<sup>3</sup>

In jüngster Zeit ist Tamar Schapiro (1999; 2003) mit Beiträgen hervorgetreten, welcher die Bevormundung von Kindern in pointierter Weise rechtfertigen. Darauf hat Sigal Benporath (2003) reagiert. Sie vertritt zwar keinen radikalen Antipaternalismus, stellt aber die Legitimität spezifisch *pädagogischer* Formen von Bevormundung in Frage.

Das vorliegende Buch nimmt die Debatte zwischen Schapiro und Benporath auf. Auf der Basis von argumentativen Modellen aus der Paternalismus-Debatte soll ein eigenes Modell entwickelt werden, welches die Rechtfertigung von Paternalismus gegenüber Kindern, und von *Erziehung* im Besonderen, möglich macht. Dabei sind auch die begrifflichen Beziehungen zwischen „Paternalismus“ und „Erziehung“ auszuloten. Der Grundgedanke ist, dass Erziehung gerade deshalb moralisch problematisch und rechtfertigungsbedürftig ist, weil es sich um eine Form von Bevormundung handelt.

Dies kann als Erläuterung einer Idee gesehen werden, die von der deutschen Antipädagogik aufgebracht wurde, welche jegliche pädagogische Tätigkeit als moralisch verwerflich einstuft (Braunmühl 1975). Die Blütezeit der Antipädagogik ist längst vorbei. Aber auch wenn heute die radikalen Forderungen der Antipädagogen mehrheitlich belächelt werden, darf der Einfluss des von ihnen propagierten Gedankenguts nicht unterschätzt werden. Wie Jan Masschelein und Norbert Ricken dem englischsprachigen Publikum erläutern, ist der Begriff der Erziehung im Deutschen mehr und mehr zu einem „dirty term“ geworden: „In particular, *Erziehung* has been linked with the issue of power and abuse“ (Masschelein/Ricken 2003, S. 141; vgl. auch Meyer-Drawe 2001, S. 447).<sup>4</sup> Die Frage der Legitimität von Erziehung steht demnach weiterhin im Raum, auch wenn sie kaum mehr explizit gestellt

---

3 In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wird der Begriff des Paternalismus bislang kaum verwendet. Eine Ausnahme bildet Thomas Fuhr (2003). Zum Paternalismus in der Kindererziehung nimmt Fuhr nur kurz Stellung (ebd., S. 389).

4 Wo nicht anders vermerkt, wurden die Hervorhebungen des Originaltextes übernommen.

wird. Ein Ziel dieses Buches ist es, die moralischen Vorbehalte gegenüber Erziehung fassbar zu machen. Wenn die pädagogische Praxis, oder zumindest bedeutende Teile davon, tatsächlich als paternalistisch zu sehen sind, dann sind die Vorbehalte gegen sie verständlich. Denn die Bevormundung *Erwachsener* wird gewöhnlich als moralisch problematisch angesehen. Warum also sollte es legitim sein, *Kinder* zu paternalisieren? Der moralische Legitimationsbedarf entsteht also aus der Sache selbst. Die hier zu entwickelnden Überlegungen sind nicht als direkte Reaktion auf die Antipädagogik zu verstehen, sondern als Reaktion auf eine systematische Problemlage.<sup>5</sup> Der Rückgriff auf die Paternalismus-Debatte und aktuelle Beiträge aus der *Philosophy of Education* ermöglicht es, das Problem der Rechtfertigung jenseits der ideologischen Debatten früherer Jahrzehnte zu bearbeiten.

Damit wende ich mich der *zweiten* der anfangs formulierten Fragen zu.

## **Eine normative Konzeption von Kindheit**

Zuletzt also ist auf eine Debatte hinzuweisen, welche die deutschsprachige Pädagogik ebenfalls in den siebziger Jahren des Zwanzigsten Jahrhunderts erreicht hat. Philippe Ariès stellt in seiner „Geschichte der Kindheit“ (1960/1975) die These von der *historischen Bedingtheit* der westlichen Vorstellung von Kindheit auf. Was wir unter einem „Kind“ oder unter „Kindheit“ verstehen, ist demnach ein „kulturelles Konstrukt“. Kindheit hat sich einst entwickelt oder wurde erfunden und ist nach bestimmten Auffassungen bereits wieder am Verschwinden (Postman 1982/1983). Damit verbunden ist dann vermutlich das „Ende der Erziehung“ (Giesecke 1986). Dies gilt insofern, als die Praxis der Erziehung an die Möglichkeit einer Differenzierung zwischen pädagogischen Akteuren („Erwachsenen“) und Adressaten von Erziehung („Kindern“) gebunden ist.

Ariès und die an ihn anknüpfende Kindheitsforschung stellen den Anspruch auf *historische Tatsachenwahrheit*. Dies kann auch von David Archard (1993) gesagt werden, der gegen Ariès die

---

5 Entsprechend ist von diesem Buch keine direkte Rezeption, keine Darstellung oder Kritik antipädagogischer und kinderrechtlicher Schriften zu erwarten.

These formuliert, die Unterscheidung in Erwachsene und Kinder sei in allen kulturellen Gemeinschaften bekannt. Alle Kulturen verfügen nach Archard über einen Begriff (*concept*) von Kindheit, haben aber unterschiedliche inhaltliche Vorstellungen (*conceptions*) davon, wie sich Kinder von Erwachsenen unterscheiden (ebd., S. 21ff).<sup>6</sup> Archard gibt Ariès Recht darin, dass in früheren Jahrhunderten andere „Konzeptionen“ von Kindheit vorherrschend waren, bestreitet aber, dass Kindheit als „Konzept“ in manchen kulturellen Kontexten nicht geläufig war.

Den Bereich historischer Tatsachenaussagen verlässt Rolf Nemitz (1996), der sich nicht primär mit dem faktischen Gebrauch der Begriffe „Kind“ und „Erwachsener“ in unterschiedlichen kulturellen Kontexten befasst, sondern eine These über die *Angemessenheit* des Gebrauchs dieser Begriffe aufstellt. Sein Ziel ist es, die genannte Unterscheidung als *unangemessen* oder *ungerechtfertigt* hinzustellen. Als gerechtfertigt könnte sie nach Nemitz gelten, wenn sie der „Realität“ entspräche. Genau das ist aber seiner Ansicht nach nicht der Fall:

„Der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen entspricht *im Rahmen der Pädagogik* kein wirklicher Sachverhalt. Es handelt sich tatsächlich um ein Konstrukt, aber in einem radikaleren Sinne, als dies bisher angenommen wurde. Erstens ist nicht nur das Kind ein Konstrukt, sondern die Kind-Erwachsenen-Differenz insgesamt. Und zweitens handelt [es] sich nicht nur insofern um eine Konstruktion, als die Prädikate, die Kindern und Erwachsenen im Rahmen der Pädagogik zugeschrieben werden, normativ und interessendeterminiert sind. Darüber hinaus gilt vielmehr: Die mit der Unterscheidung verknüpfte Existenzbehauptung ist eine kontingente Setzung. Die Unterscheidung markiert keinen wirklichen Unterschied. Innerhalb der Pädagogik bezieht sich die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen nicht einmal auf einen Rest von Realität“ (ebd., S. 141).

Die „reale Welt“, so Nemitz, gibt uns keine Gründe, von bestimmten Menschen als „Erwachsenen“ und von anderen als „Kindern“ zu sprechen. Diese begriffliche Unterscheidung – und entsprechend das Konzept von Kindheit – entbehrt einer rationalen Grundlage und ist ein reines Konstrukt.

---

6 Die von Archard verwendete Unterscheidung (*concept/conception*) wurde von John Rawls (1971/1979, S. 21ff) eingeführt.

Nemitz äußert sich dazu, wie wir die Welt beschreiben sollen. Seine Motivation für eine „Kritik der pädagogischen Differenz“ bliebe aber unverständlich, ginge es nicht um mehr als eine *Beschreibung* zweier Gruppen von Menschen. Gerade innerhalb der Pädagogik werden die Begriffe „Kind“ und „Erwachsener“ normalerweise nicht als rein deskriptive, sondern als *normative* Begriffe verwendet, als *Wert-* oder *Status-Begriffe*. Die genannten Begriffe markieren eine Differenz der normativen Stellung und der damit verbundenen Handlungsrollen.

Die normative Debatte um die Bedeutung von „Kindheit“ und „Erwachsenenalter“ wird in der aktuellen deutschsprachigen Pädagogik kaum geführt. Die These wiederum, die Nemitz in radikaler Weise formuliert, scheint nicht wenige Sympathisanten zu haben. Es sind die bereits erwähnten Beiträge von Schapiro und Benporath, welche als Anregung dafür dienen können, wie eine normative Debatte zur Frage der Kindheit zu führen ist. „Was ist ein Kind?“ fragt Schapiro ohne Umschweife, und sie stellt den Anspruch, eine kulturunabhängige normative Konzeption von Kindheit formulieren zu können. Benporath wendet sich kritisch gegen Schapiros Thesen, ohne aber in Frage zu stellen, dass eine normative Debatte zu dieser Frage sinnvoll ist.

### **Die drei Fragen sind eine Frage**

Die drei Fragen, die einzeln erläutert wurden, können als Aspekte einer einzigen Fragestellung verstanden werden. Um den moralischen Status von Kindern zu bestimmen, muss man sich die Frage stellen, ob Kinder überhaupt in relevanter Hinsicht von Erwachsenen verschieden sind. Wenn es Kinder (und Erwachsene), wie Nemitz behauptet, „gar nicht gibt“, so ist es müßig, sich besondere Gedanken über ihre moralische Relevanz zu machen. Um Aussagen über die moralische Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern machen zu können, müssen wir über eine Antwort auf Schapiros Frage „Was ist ein Kind?“ verfügen. Wenn es sich als sinnvoll erweist, Kinder von Erwachsenen begrifflich abzugrenzen, ist damit allerdings der normative Status der beiden Gruppen noch nicht bestimmt. Analog kann es sinnvoll erscheinen, „Männer“ von „Frauen“ begrifflich zu unterscheiden, ohne dass damit bereits eine Aussage über ihre jeweiligen Handlungs-



rollen getroffen ist. Traditionell allerdings sind „Mann“ und „Frau“ durchaus „Statusbegriffe“; wäre dem nicht so, hätte die Geschlechterfrage kaum so hohe Wellen geworfen. Aristoteles (1981, 1252a, 29ff) etwa behauptet einen „natürlichen“ Unterschied zwischen den Geschlechtern, wobei der Begriff der Natürlichkeit normativ zu verstehen ist: Die Herrschaft des Mannes über die Frau entspricht der „natürlichen Ordnung“, die nicht umgestoßen werden darf. Wenn im vorliegenden Buch über eine normative Konzeption von Kindheit nachgedacht wird, so geht es letztlich um nichts anderes als um den normativen Status der beiden Gruppen in ihrer Relation zueinander. In dieser Weise sind die ersten beiden der erwähnten Fragen verknüpft.

Die dritte Frage wiederum zielt konkreter darauf, wie die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern – so sie denn wirklich existieren – gestaltet werden sollte. Nehmen Erwachsene gegenüber Kindern eine paternalistische (oder pädagogische) Haltung ein, so stellen sie sich gewissermaßen *über die Kinder*. Dies könnte wohl kaum gerechtfertigt werden, wenn die beiden Gruppen nicht zu unterscheiden wären oder zumindest normativ „auf der gleichen Stufe“ stünden.

## 2 Zum Gang der Argumentation

### Der Aufbau

Diese Untersuchung umfasst vier Kapitel. Im *ersten Kapitel* („Autonomie und Verletzlichkeit“) werden vier Begriffe von *Verletzlichkeit* unterschieden.<sup>7</sup> Die prominente Verwendung des Begriffs der Verletzlichkeit ist inspiriert von den Überlegungen Benporaths, die allerdings diesen Begriff nicht differenziert. Sie versteht unter Verletzlichkeit primär das, was ich als „Interessen-Verletzlichkeit“ bezeichne (Kapitel 1.1). Von dieser Art von Verletzlichkeit ist meines Erachtens die spezifisch moralische Verletzlichkeit zu unter-

---

7 Die Bezeichnungen für diese vier Begriffe von Verletzlichkeit sind in der ethischen oder pädagogischen Debatte nicht geläufig. Die damit angesprochenen Phänomene jedoch sind, wie sich zeigen wird, altbekannt. Ich verwende die entsprechenden Begriffe erstmals in Giesinger 2006a.

scheiden (Kapitel 1.2). Die Überlegungen zu diesem Typ von Verletzlichkeit führen zur Formulierung eines moraltheoretischen Grundgedankens. Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Moraltheorien (Konsequenzialismus, Vertragstheorie, Kantianismus) beginnt bereits in Kapitel 1.1, und die daraus resultierende eigene Moralauffassung wird gegen diese ethischen Konzepte abgegrenzt. Von zentraler Bedeutung ist dabei ein Problem, das sich insbesondere vertragstheoretischen und kantianischen Entwürfen stellt: Diese bekunden Mühe, die moralische Relevanz von Kindern zu begründen. Warum Kinder als moralisch relevant anzusehen sind, wird im letzten Abschnitt von Kapitel 1.2 erläutert.

In Kapitel 1.3 wird der Begriff der Autonomie-Verletzlichkeit geprägt und insbesondere gegen die moralische Verletzlichkeit abgegrenzt. Nicht zuletzt die Beiträge Schapiros sind es, welche eine besondere Beschäftigung mit diesem Begriff anregen. Der Begriff ist, wie sich auch im zweiten und dritten Teil zeigen wird, von besonderer Bedeutung für die Rechtfertigung von Paternalismus und Erziehung, sowie die Differenzierung von Kindern und Erwachsenen.

Zuletzt (Kapitel 1.4) wird eine Art von Verletzlichkeit behandelt, den ich verkürzt als Bildungs-Verletzlichkeit bezeichne. In seinem Bildungsprozess, so die Grundidee, ist das menschliche Selbst in besonderer Weise verletzlich. Diese Idee wird im ersten Abschnitt in unkontroverser Weise erläutert. In den folgenden Abschnitten wird ein Verständnis des Bildungsprozesses entfaltet, welches sich in den theoretischen Rahmen der Kapitel 1.2 und 1.3 einfügt. Dabei wird auch eine Begründung des zuvor vorausgesetzten rationalistischen Menschenbildes versucht.

Damit ist die Grundlage für die Argumentationen des *zweiten Kapitels* („Paternalismus und Erziehung“) gelegt, welche eine ethische Rechtfertigung von Erziehung zum Ziel haben. Dreimal wird angesetzt, drei unterschiedliche Gedankengänge werden dargestellt, aber zuletzt erweist sich, dass dabei nur eine einzige Argumentation zur Rechtfertigung von Erziehung formuliert wird. In Kapitel 2.1 wird versucht, Erziehung („pädagogisches Erwarten und Reagieren“) als Variante des gewöhnlichen moralischen Erwartens zu rechtfertigen. Dieser Versuch ist, wie sich zeigen wird, zum Scheitern verurteilt. Es wird ein Einwand formuliert, und dabei bietet sich die Gelegenheit zu einer vertieften Beschäftigung

mit dem Begriff des Paternalismus. Die oben erwähnte Standardbedeutung dieses Begriffs erfährt eine auch für die folgenden Kapitel relevante Modifikation.

In Kapitel 2.2 soll zunächst der sogenannte *beschützende* Paternalismus als Aspekt fürsorglichen Handelns gerechtfertigt werden. Drei Kriterien zur Beurteilung der moralischen Legitimität dieser Art paternalistischen Handelns werden formuliert. Auf dieser Basis schreitet die Argumentation weiter zur Rechtfertigung von spezifisch pädagogischem Paternalismus, insofern dieser das kindliche Wohl im Blick hat. Die drei Kriterien werden entsprechend angepasst. Eine weitere Anpassung erfahren die Kriterien dadurch, dass das in Kapitel 2.1 aufgegriffene Problem der Moralerziehung erneut zum Thema wird.

Ergänzend dazu wird in Kapitel 2.3 eine Argumentation formuliert, welche die Überlegungen des Kapitels 1.4 zum Problem der Bildungs-Verletzlichkeit fortsetzt. Hier entsteht eine eigenständige Rechtfertigung von Erziehung, welche zuletzt in den Rahmen der bisherigen Argumentationen eingefügt werden kann. Auf dieser Basis wird in Kapitel 2.4 der Begriff des *partizipativen Paternalismus* geprägt.

Das *dritte Kapitel* („Kinder und Erwachsene“) nimmt die Resultate der ersten beiden Teile auf, um die Grundzüge einer normativen Konzeption von Kindheit zu entwickeln. Im *vierten Kapitel* wendet sich der Blick der Eltern-Kind-Beziehung zu. Die Aufgabe, Kinder zu umsorgen, zu bevormunden und zu erziehen, kommt nach gängiger Vorstellung den (sozialen) Eltern zu. Nachdem in Kapitel 4.1 der Begriff der elterlichen Verantwortung erläutert wird, stellt Kapitel 4.2 die Frage, wer verpflichtet und berechtigt ist, diese Art von Verantwortung zu übernehmen. In Kapitel 4.3 wird dem Begriff der elterlichen Verantwortung der Begriff der kindlichen Rechte gegenübergestellt. Es wird geprüft, ob es sinnvoll ist, den Gehalt der elterlichen Verantwortung in der Sprache der Rechte zu formulieren.

## **Methodologische Bemerkung**

Allen drei im zweiten Kapitel präsentierten Überlegungen ist gemeinsam, dass sie an wenig kontroversen Ausgangspunkten ansetzen und von diesen zu den strittigen Punkten fortschreiten. Sie

gehen von grundlegenden normativen Überzeugungen aus, denen *intuitiv* die meisten Personen zustimmen dürften. Dieses Ansetzen bei den (moralischen) Alltagseinstellungen („Intuitionen“) entspricht derjenigen ethischen Methode, die John Rawls in seiner „Theorie der Gerechtigkeit“ (1971/1979, S. 37f) vorgeschlagen hat, und die seither innerhalb der Moralphilosophie weite Verbreitung gefunden hat (z.B. Daniels 1996). Demnach haben ethische Reflexionsprozesse auf ein „Überlegungsgleichgewicht“ (*reflective equilibrium*) zu zielen, ein *kohärentes* System normativer Überzeugungen. Catherine Elgin (1996, S. 107) schreibt: „A system is coherent if its constituents are suitably related to one another. Then its statements, strategies, values and priorities form a mutually supportive network, each being reasonable in light of the others and each contributing to the integrity of the whole“. Es genügt also nicht, dass die Bestandteile des Systems *konsistent* (widerspruchsfrei) sind, sie müssen zusätzlich einen sinnvollen Gesamtzusammenhang bilden. Die einzelnen Elemente, so Elgin, stehen in wechselseitigen Begründungsverhältnissen.

Elgin räumt ein: „Coherence alone is not enough“ (ebd.). Dass einzelne Elemente „gut zusammenpassen“, impliziert nicht, dass sie, oder das System als ganzes, Akzeptanz verdienen: „Plainly such a system could be a complete fiction. Aside from the support its constituents lend one another, there may be little reason to endorse any of them“ (ebd.). Einzelne theoretische Elemente, so Elgin, müssen deshalb nicht nur untereinander kohärent sein, sondern auch mit Urteilen übereinstimmen, die wir spontan akzeptieren: „Whether or not they are justified, we accept some sentences without reservation“ (ebd., S. 101). Solchen Sätzen schreibt Elgin „initial tenability“ (ebd.) zu; es sind also Urteile, die uns auf den ersten Blick „haltbar“, also akzeptabel erscheinen, die wir aber auch bereit sind aufzugeben, falls wir gute Gründe dafür haben. Elgin fasst zusammen:

„Independently motivated, initially tenable commitments must underwrite coherence. The components of a system [...] must be reasonable in light of one another, and the system as a whole reasonable in light of our initially tenable commitments. [...] Coherence provides justification *in* the system; the tie to initially tenable commitments, justification *of* the system“ (ebd., S. 107).

Hinzugefügt werden muss, dass die spontanen Anfangsüberzeugungen eine Begründung durch das theoretische System erfahren, falls sie sich im kohärentistischen Prozess als haltbar erweisen. Ein kohärentes System, das auf spontanen Überzeugungen aufruft, befindet sich, wie Elgin mit Rawls sagt, in einem „reflective equilibrium“ (ebd.).

Die Argumentationen im zweiten Kapitel sind als *kohärentistisch* zu sehen. Es wird argumentiert, dass gewisse normative Überzeugungen, die umstritten sein mögen, konsequenterweise akzeptiert werden müssen, wenn bestimmte intuitiv akzeptable Überzeugungen ernstgenommen werden.<sup>8</sup> Anders gesagt: Gewisse kontroverse Überzeugungen können ohne Schwierigkeiten in

---

8 Nach John Rawls (1971/1979, S. 38) und Norman Daniels (1996, S. 22) sind jedoch nicht alle intuitiven Alltagsüberzeugungen als Datenbasis des kohärentistischen Verfahrens geeignet, sondern nur die wohlüberlegten (*considered*). Nur diesen kommt, um es mit Elgin zu sagen, „initial tenability“ zu. Wohlüberlegte moralische Urteile sind solche, die wir nicht unter *verzerrenden* Bedingungen fällen. Verzerrende Bedingungen sind etwa Befangenheit durch eigene Interessen, Mangel an Information oder emotionale Aufgewühltheit. Daniels erwähnt in einer Randbemerkung (ebd., S. 41, Fussnote 3; vgl. auch Schaber 1997, S. 117) einen Einwand gegen die letztgenannte Bedingung: „These ‚ideal‘ conditions might have drawbacks [...]. Sometimes anger or (moral) indignation may lead to morally better actions and judgements than ‚calm‘“. Daniels spricht hier das von Peter Strawson (1962/1978) hervorgehobene Gefühl der *moralischen Entrüstung* an. Tatsächlich, so scheint mir, kommen unsere tiefsten moralischen Überzeugungen gerade in derartigen moralischen Reaktionen häufig unverfälscht zum Ausdruck (vgl. auch Giesinger 2004a). Sie bringen uns aus der Ruhe und besitzen gerade deshalb eine besonders hohe „initial tenability“. Vielen Menschen werde sich zum Beispiel besonders schwer tun, die spontanen Reaktionen zu revidieren, die sie angesichts der Misshandlung oder des Missbrauchs von Kindern haben. Nicht alle unsere moralischen Reaktionen jedoch sind als Datenbasis geeignet, denn unsere Reaktionen können durch bestimmte Bedingungen verzerrt sein. Es sind die gleichen Bedingungen, die Rawls und Daniels angeben. Emotionale Aufgewühltheit, zum Beispiel intensive Trauer oder ein Wutanfall, kann unsere moralischen Gefühle verwirren. Auch Befangenheit durch eigene Interessen oder das Fehlen relevanter Informationen kann zu unangemessenen Reaktionen führen.

einen kohärenten Zusammenhang mit bestimmten unkontroversen Überzeugungen gestellt werden.

Es wurde bereits angedeutet, dass auch diejenigen, welche die Legitimität der Kindererziehung bestreiten, sozusagen kohärentistisch argumentieren. Sie greifen die weit verbreitete Auffassung, wonach Kinder bevormundet und erzogen werden sollen, an, indem sie deren Inkohärenz mit der tief verankerten Überzeugung der moralischen Gleichheit aller Menschen aufzuzeigen versuchen. Die so angegriffene Auffassung wird in diesem Buch verteidigt, indem zwei Dinge aufgezeigt werden: *Erstens* können die Forderung der moralischen Gleichheit und die Befürwortung der paternalistischen Erziehung in einem kohärenten normativen System untergebracht werden. *Zweitens* steht die Praxis des Erziehens in einem kohärenten Verhältnis mit anderen unbestrittenen Alltagspraktiken.

So ist, wie in Kapitel 2.1 (und bereits im ersten Kapitel) gesagt wird, die Angemessenheit der Praxis des moralischen Erwartens unbestritten. Folglich, so die Argumentation, wäre es *inkohärent*, Erziehung als moralisch verwerflich einzustufen. Ähnlich in Kapitel 2.2: Die Angemessenheit der fürsorglichen Haltung gegenüber Kindern wird durch die Alltagsmoral breit gestützt. Wer diese Intuitionen ernstnimmt, kann die Praxis des Erziehens nicht als illegitim betrachten. Auch in Kapitel 2.3 wird argumentiert, dass diejenigen, welche Kinder in ihrer Verletzlichkeit schützen wollen, sie auch erziehen müssen.

Diese Argumentationen, so der Anspruch, stehen in einem kohärenten Verhältnis mit den im ersten Kapitel erarbeiteten Grundlagen. Bereits dort wird die Methode des Überlegungsgleichgewichts in Anspruch genommen, um eine Konzeption der moralischen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern zu entwickeln. Diese muss insbesondere der Intuition gerecht werden, wonach Kinder eigenständigen moralischen Wert besitzen. Hier stellt sich, wie gesagt, ein Problem für Vertragstheorie und Kantianismus. Sie muss aber auch die alltägliche Praxis des moralischen Reagierens in einem sinnvollen Licht erscheinen lassen. An diesem Problem scheitert, wie sich im folgenden Kapitel zeigen wird, der ethische Konsequentialismus.