

- 3 Kinder|Medien|Rechte – Komplexe Anforderungen an Zugang, Schutz und Teilhabe im Medienalltag Heranwachsender
Editorial
Stephan Dreyer
- 7 Kindliche Selbstbestimmung in der digital vernetzten Welt: Kinderrechte zwischen Schutz, Befähigung und Partizipation mit Blick auf „evolving capacities“
Ingrid Stapf
- 19 Fürsorgepflicht und Empowerment-Potenzial? Neue Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe am Beispiel der Einwilligung Heranwachsender im Datenschutzrecht
Anna Kristina Steimer und Anna Lena Meisenberger
- 29 Stopp! Geheim – Das Kinderrecht auf Datenschutz und Privatsphäre in der digitalen Welt
Jutta Croll und Sophie Pohle unter Mitarbeit von Elena Frense und Mathilda Schiller
- 41 Child's participation online and the General Data Protection Regulation – a dialogue between educational and legal sciences is urgently needed
Domenico Rosani
- 53 Der Einfluss von Domainnamen auf die Rechte von Kindern im Internet
John Carr und Jutta Croll
- 65 On the Internet, nobody knows you're a kid
Zur (Nicht-)Erkennbarkeit Minderjähriger in digitalen Mediumumgebungen
Stephan Dreyer
- 79 Digitale Kinderrechte und Medienkompetenz
Marc Urlen

- 89 Digitale Medien in der Frühpädagogik:
Zwischen Ermöglichung und Verhinderung von Teilhabe bei
Aktivitäten mit Tablets
Scarlet Siebert, Nicole Najemnik und Isabel Zorn
- 102 Teilhabe- und Entwicklungschancen durch aktive
Medienarbeit in der Grundschule stärken
Mareike Thumel und Christina Metzler
- 113 Problemstellungen digitaler Partizipation von
Schülerinnen und Schülern
Tim Rogge
- 124 Autorinnen und Autoren
- 126 call for papers 2019
- 128 Impressum
- 129 Jahresregister – merz 2018

Kinder|Medien|Rechte – Komplexe Anforderungen an Zugang, Schutz und Teilhabe im Medienalltag Heranwachsender

Editorial

Stephan Dreyer

Obwohl die UN-Kinderrechtskonvention seit 1989 Bestand hat, hat ihre umfassende Bedeutung für den Bereich der Medienbildung und Medienerziehung erst spät Einzug in die wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Diskussionen gefunden. Seit spätestens 2015 aber sind zwei große Entwicklungen in den jugendmedienpolitischen Diskursen deutlich zu erkennen: Ein Themenstrang verleiht den positiven Kinderrechten, und hier insbesondere kommunikationsbezogenen Teilhaberechten und deren Umsetzung in der medienerzieherischen und medienpädagogischen Praxis zunehmend Gewicht. Die Frage nach der konkreten, greifbaren Bedeutung der Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention in einem mediatisierten Alltag wird hier nicht nur für sich stehend gestellt, sondern taucht als vergleichsweise neue Thematik auch bei risikozentrierten Diskursen rund um Jugendmedien-

schutz auf. Ein weiterer neuer Aspekt in den Diskussionen ist die Erkenntnis und Forderung der Berücksichtigung der unterschiedlichen Anforderungen an Schutz- und Teilhaberechte von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Alters- und Entwicklungsstufen. Die gesellschaftliche Diskussion ist bei Kinderrechten richtiggehend ‚angekommen‘. Der Koalitionsvertrag von CDU/CSU und der SPD von 2018 ist zudem Beweis dafür, dass Kinderrechte auch als relevantes Politikfeld erkannt worden sind und jedenfalls Teile der politischen Agenda bestimmen.

Diese relativ neu ‚entdeckten‘ Aspekte positiver Rechte von Minderjährigen in der digitalen Welt müssen sich dabei in bestehende Diskurse, die jedenfalls in Deutschland klassischerweise risikozentriert geführt wurden und werden, einfügen. In der gesellschaftlichen, politischen wie der wissenschaftlichen Kommunikation ma-

chen sich entsprechende Zwei- und Dreiklänge breit, die die unterschiedlichen Aspekte der Konvention bündeln, wie zum Beispiel *Schutz, Befähigung und Teilhabe*, *Befähigung als präventiver Schutz*, *effektiver Schutz als Teil der Befähigung*, *Kompetenzen und Resilienz* oder, um es mit dem Titel dieser Ausgabe von *merzWissenschaft* zu halten: *Zugang, Schutz und Teilhabe*. Die eher ermöglichenden, positiven Aspekte von Zugang, Befähigung und Teilhabe scheinen dabei jedenfalls teilweise widersprüchlich zu den eher risikominimierenden, schützenden Aspekten zu sein. Schutz bedeutet traditionell die Abwehr von Risiken, das Einziehen von Zugangshindernissen, und damit gegebenenfalls auch den Ausschluss von risikobehafteter Teilhabe.

Die zentrale Frage, wie sich also die befähigenden zu den schützenden Aspekten verhalten, ist bislang kaum geklärt. Das war und ist im Kern der Antrieb für diese Ausgabe von *merzWissenschaft*. Und so zeigen – in praktisch optimaler Weise – die verschiedenen Beiträge in dieser Ausgabe auf, dass das Verhältnis der Dimensionen zueinander abhängig ist vom Betrachtungswinkel, vom Alter, vom Kontext einzelner Phänomene, aber auch von der jeweiligen Fachdisziplin und der gewählten theoretischen Grundlage. Nicht nur die abstrakten kinderrechtsbezogenen Garantien, auch die Positionierung von Schutz und Teilhabe können und müssen immer wieder neu konstruiert werden. Die vorliegenden Beiträge können dabei helfen, normative und gesellschaftlich jeweils opportune Erwartungshaltungen sowie relativ unbestimmte rechtliche Gewährleistungen, Anforderungen und Garantien für den Erziehungs- und Bildungsalltag herunterzubrechen. Insbesondere kann auch die Interpretation und Konkretisierung vor dem Hintergrund der pädagogischen Praxis relevant und aufschlussreich sein – auch was die Vielfalt der theoretischen Ansätze einer Konkretisierung angeht. Spiegelungen solcher Wieder- und Neuverortungen sind nicht nur die Beiträge im Heft, die sich dem grundlegenden Verhältnis dieser Dimensionen theoretisch nähern (Stapf; Croll/Pohle; Urlen) sondern auch die, die sich der Konkretisierung von Schutz,

Befähigung und Teilhabe in der Praxis von Medienbildung und Medienerziehung widmen (Zorn/Najemnik/Siebert; Metzler/Thumel). Ein wichtiger Aspekt ist dabei auch, dass neu entwickelte, digitale Teilhabeansätze nicht bestehende Partizipationsformen schwächen oder gar konterkarieren (Rogge).

Gesetzliche Vorgaben und Politikansätze („Policies“) können großen Einfluss auf das Verhältnis der Dimensionen zueinander haben, wenn sie auf Grundlage von Menschenrechten und verfassungsrechtlich garantierten Freiheiten und Gewährleistungsaufgaben die Dimensionen von Schutz und Teilhabe in Einklang bringen wollen. Auch die Gesetzgeber versuchen dabei, die unterschiedlichen, teils widerlaufenden Schutzpositionen auszubalancieren und sich im besten Fall gegenseitig unterstützen zu lassen. Wissenschaftlicher Diskurs und empirische Evidenz kann den iudikativen Entscheidungsträgern hier wichtiges Entscheidungswissen bieten, das sowohl den mit Ungewissheit belastenden Ausgangspunkt und die Annahmen bezüglich der Lebenswirklichkeit und Mediennutzung von Kindern verbessern, als auch die Abschätzung der Folgen und weiteren Entwicklungen mit und ohne gesetzgeberische Intervention auf eine bessere epistemologische Grundlage stellen kann.

Hervorstechendes (Rechts-)Thema der vorliegenden Beiträge ist dabei der kinderspezifische Datenschutz. Kinderdatenschutz ist nicht nur der aktuellste, sondern auch der komplexeste Verschmelzungspunkt von Schutz- und Teilhabedimensionen. Allein in dieser Ausgabe widmen sich vier Beiträge ganz oder teilweise dem Thema Datenschutz – und hier insbesondere dem Art. 8 (1) DSGVO – als Schimäre zwischen Schutz und Teilhabe im Medienalltag Minderjähriger (Steimer/Meisenberger; Croll/Pohle; Rosani; Dreyer). Das liegt vielleicht an dem Anwendungsbeginn der DSGVO zum 25.5.2018 und den sich daraus ergebenden neuen Fragestellungen in der Rechts- und Medienbildungspraxis. Zentraler Grund dürfte aber auch sein, dass hier Zugangs-, Teilhabe- und Schutzrechte von Kindern, Erziehungsrechte der Eltern und Bildungsauftrag der Fachkräfte fast prototypisch

aufeinanderprallen. Nirgends sind derzeit die kinderbezogenen Ziele von Schutz (verstanden als Datenschutz und Schutz der Privatsphäre von Kindern und Jugendlichen), Zugang und Teilhabe (verstanden als Anspruch auf Zugang zu für die Information und Kommunikation relevanten Diensten und Angeboten und die Ermöglichung der Bildung von Fähigkeiten, mit diesen Diensten und Angeboten kompetent umgehen zu können) so eng verschränkt wie bei Art. 8 (1) DSGVO. Zwei Beiträge beschäftigen sich daneben mit eher angebots- und dienstbezogenen Fragen von Schutz- und Teilhabeaspekten und wagen den Blick auf mögliche Verbesserungen in der Zukunft (Croll/Carr: Domainverträge als Steuerungsressource; Dreyer: Vor- und Nachteile einer elektronischen Alterserkennbarkeit). Aus den Beiträgen tönt eine in der Wissenschaft offenbar weitläufig vorzufindende Grundannahme: Kindheit ist in erster Linie ein soziales Konstrukt, das das jeweilige vorherrschende gesellschaftliche Bild von diesem ‚Lebensraum‘ widerspiegelt – und das wie Gesellschaft selbst mittel- und langfristigen Veränderungen unterworfen ist (Stapf; Croll/Pohle). Möglicherweise sind wir Zeitzeugen einer solchen Verlagerung. Kindheit heute ist im Zentrum darauf ausgerichtet, Kindern einen Rahmen zu bieten, zu lebens- und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu werden. Sie sind dabei selbst handelnde Subjekte und stets im Besitz eigener Würde und eigener Rechte, so dass sich eine paternalistische Einmischung in die Entwicklung verbietet. Im Kern geht es um die Gewährleistung und Sicherung des Zielwerts der Autonomie. Zum einen ist diese Autonomieerlangung ein sozialer und kommunikativer Prozess (Stapf; Steimer/Meisenberger). Eingriffe in die Informations- und Kommunikationsrechte der Kinder sind vor diesem Hintergrund von besonderer Relevanz und bieten – mit steigendem Alter – gravierende Möglichkeiten der Verwehrung kommunikativer Teilhabe. Zum anderen bedarf es auch weiterhin des Schutzes von Kindern und Minderjährigen beim Aufwachsen in digitalen Medienumgebungen – verängstigte oder gar verletzte Kinder verlieren auch einen Teil ihrer Autonomie.

Klar wird anhand der Beiträge, dass mit der langsamen, aber stetigen Verschiebung des Fokus' weg von den Risiken – die unbenommen immer noch da sind, und die sich strukturell deutlich erweitert haben –, hin zu Ansätzen der Befähigung zur Ausübung von kommunikativen Teilhaberechten im Medienalltag von Kindern und Jugendlichen auch eine Verschiebung des Diskurses über das Verhältnis von Schutz und Teilhabe einhergeht: Die aktuell geforderten Schutzinstrumente legen ihren Schwerpunkt auf Kompetenzerwerb, Selbstschutz und Coping-Strategien, wobei die Grenze zum Inhaltsschutz durch strafrechtlich verbotene und gesellschaftlich unerwünschte Inhalte wie Menschenwürdeverletzungen markiert wird. Diese Verschiebung zeigt die Notwendigkeit eines dynamischen Menschenrechtsverständnisses auf: Das Begriffsverständnis, der Anwendungsbereich und die Umsetzung durch Steuerung und Ausgestaltung von Schutz, Befähigung und Teilhabe muss flexibel zu verstehen sein, um eine dem jeweiligen Kindheitskonzept optimal angepasste Interpretation zu ermöglichen. Auch die Rolle der Eltern verschiebt sich mit Blick auf diese Veränderungen: Weniger als implizit angesprochene Umsetzende von Jugendschutzvorgaben agieren die Eltern unter diesen Vorzeichen, sondern als Ermöglichende, Unterstützende und Rettungsanker bei Problemen. Dies bedarf – so viel ist sicher – auch neuer Ansätze in der Medienkompetenzvermittlung an Erwachsene in einem Land, in dem Awareness-Initiativen immer noch zu oft auf die Risiken abstellen und so Elternängste aktivieren und nicht ermöglichende Erziehungspotenziale.

Nicht nur die Eltern, auch die Familie und die Peergroup sind – neben Medieninhalten – wichtige Sozialisationsinstanzen für Kinder. Was aber bedeutet es, wenn die Kommunikation mit Eltern, mit Familie, mit der Peergroup, aber gegebenenfalls auch mit neuen (Online-)Bekanntem vermehrt oder gar überwiegend medienvermittelt erfolgt? Medien sind dann nicht mehr nur selbst Sozialisationsinstanz, die dafür genutzten Intermediäre sind so selbst Mittler und (durch algorithmische Selektion) Faktor der Interaktion

mit den anderen wichtigen Sozialisationsinstanzen. Dieser Umstand verschärft die bestehende Gemengelage aus Schutz und Teilhabe zusätzlich. In einer mediatisierten Kindheit ermöglichen und erleichtern Intermediäre den Zugang zu allen entwicklungs- und autonomierelevanten Risiken für ein gutes Aufwachsen, gleichzeitig ermöglichen sie erst den zeitgemäßen Grundstandard einer kommunikativen Teilhabe. Hier bedarf es über die aktuellen Überlegungen hinaus weitergehender Diskurse über die politische und rechtliche Rahmung des Aufwachsens mit digitalen Medien. Zentral zu beachten ist dabei, dass unterschiedliche Entwicklungsstufen unterschiedlicher Ausbalancierung von Schutz und Teilhabe bedürfen (Croll/Pohle). Das umfasst auch die zu wählenden Schutz- und Teilhabeinstrumente. Die Ausbalancierung und deren Umsetzung durch Steuerung ist zunehmend komplex – man hat es mit sich bewegenden (Schutz-)Zielen, mit sich verändernden Rechten und Anforderungen der Aufwachsenden und mit sich bewegenden Angeboten und Angebotsinhalten zu tun.

Wichtig bleibt mit Blick auf diese Komplexität der differenzierte Austausch über alle Stakeholder hinweg und eine kontinuierliche Diskussion über das Verständnis von Kindheit generell und den aus den Kinderrechten folgenden konkreten Interpretationsmöglichkeiten von Schutz und Teilhabe in einer mediatisierten, digitalen Gesellschaft. Wissenschaftliche Auseinandersetzungen über Kinderrechte und daraus resultierende Anforderungen an die Praxis stellen dabei zentrale Voraussetzungen für die Weiterentwicklung und Zeitgemäßheit von konkreten, alltagsbezogenen Interpretationen zeitlos formulierter Kinderrechte dar. Angesichts des derzeitigen Verständnisses von Kindheit und Kinderrechten bedeutet dies auch, die Sicht der Kinder zentral einzubinden und als wichtige Expertenmeinung mit zu berücksichtigen.

Ich hoffe, dass die Beiträge in dieser Ausgabe Inspiration für solche kommenden wissenschaftlichen Diskussionsstränge und Umsetzungsmaßnahmen in der Praxis sein können.

Der Beitrag thematisiert das Zusammenspiel von Schutz, Befähigung und Partizipation mit Blick auf kindliche Selbstbestimmung in der digital vernetzten Welt. Dabei werden darunterliegende normativ folgenreiche Kindheitskonzepte reflektiert, es wird in die Grundlagen von Kinderrechten eingeführt und ein prozessorientierter, relationaler Selbstbestimmungsbegriff erarbeitet, der sich auf das Entwicklungskonzept der „evolving capacities“ bezieht. Daraus werden Forderungen an verantwortliche Stakeholder abgeleitet.

This contribution analyzes self-determination in children by looking at the interplay between protection, competence, and participation in the digitally networked world. Of particular interest are the underlying and highly normative concepts of childhood that factor into concepts of children's rights. My own theory of rights, and my recommendations for responsible stakeholders, grow out of a process-oriented and relational concept of autonomy based on the developmental notion of "evolving capacities."

Kindliche Selbstbestimmung in der digital vernetzten Welt: Kinderrechte zwischen Schutz, Befähigung und Partizipation mit Blick auf „evolving capacities“

Ingrid Stapf

1 Einleitung: Warum es in der digital vernetzten Welt (auch) um kindliche Selbstbestimmung geht

Als die Kinderrechte mit der *UN-Kinderrechtskonvention*¹ 1989 völkerrechtlich verbrieft und darin Kinder² erstmals global als handelnde Rechtssubjekte verstanden wurden, steckte das Internet noch in den Kinderschuhen. Zwischenzeitlich ist Kindheit weitgehend mediatisiert: Empirische Da-

ten verweisen auf eine wachsende mediale Ausstattung und Nutzungszahlen schon in der frühen Kindheit (MPFS 2017; DIVSI 2015; Bitcom 2017) und eine mediale Durchdringung von Orten und Formen kindlicher Kommunikation (Tillmann/Hugger 2014). Laut der aktuellen *KIM-Studie* (MPFS 2016) besteht schon in den Haushalten der neun- bis 13-jährigen Kinder eine annähernde Vollausrüstung mit Medien. Gleichzeitig steht der Kindermedienschutz vor einer Regulierungskrise

(Stapf 2016) und Fragen der Medienbildung sowie der Verantwortung verschiedener Stakeholder bei der Sicherung kindlicher Interessen bedürfen einer Aktualisierung.

Dadurch, dass im Zuge der Mediatisierung (Krotz 2001) der Lebenswelt Kinder stärker abgekoppelt von Eltern und bereits viel früher mediale oder über Medien vermittelte Erfahrungen machen, und weil diese im medienkonvergenten Lebensraum des Netzes zudem nicht mehr wirkmächtig regulierbar sind, können Kinder nicht mehr effektiv geschützt werden. Von den unter 13-jährigen Internetnutzenden sind bereits elf Prozent auf Dinge gestoßen, die für Kinder nicht geeignet waren, darunter Erotik/Porno (49 %), Gewalt (17 %) oder Horrorvideos (10 %) (MPFS 2016). Neben problematischen Erfahrungen, die auf den Schutzbedarf verweisen, zeigen sich auch partizipative Möglichkeiten. So sind für ältere Kinder soziale Medien wichtig: 94 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen nutzen, laut *JIM-Studie* (2017, S. 35-38), regelmäßig *WhatsApp*, 57 Prozent *Instagram* und 49 Prozent *Snapchat*. Mehr als die Hälfte der *Instagram*-Nutzenden posten häufig oder gelegentlich selbst Fotos oder Videos.

Damit erscheint der Blick auf kindliche Selbstbestimmung so zentral wie problematisch: Wie können Kinder nämlich, obwohl sie noch in ihrer Entwicklung stecken, besonders verletzlich sind und in Abhängigkeiten zu für sie Sorgetragenden stehen, die zudem eigene Selbstbestimmungsrechte, aber auch -probleme haben, in ihrer Selbstbestimmung gestärkt werden? Kinder agieren in digitalen Kontexten bereits *selbstbestimmt*, ohne dass sie notwendigerweise über die für Autonomie notwendigen Kompetenzen verfügen. Sie machen Erfahrungen in der digitalen Welt, die sie zum einen nachhaltig heraus- und überfordern können und die zum anderen neue Erfahrungs- und Erprobungsräume bereithalten, welche für die Entwicklung personaler Selbstbestimmung wesentlich sind.

Ob diese Erfahrungen *Herausforderungen* für die kindliche Entwicklung oder *Potenziale* für deren Selbstbestimmung darstellen, hängt, wie das *EU KIDS Online-Modell* (EU Kids Online 2014) zeigt, von sowohl individuellen (voran demografischen

und psychologischen) Faktoren, sozialen Aspekten (wie Eltern, Schule, Peergroup) als auch von kulturellen Werten, dem Bildungsangebot, technischen Infrastrukturen und der medialen Regulierung ab. Damit ist einerseits auf die Verwobenheit eines Netzwerks an Verantwortungsträgern verwiesen und andererseits die Frage aufgeworfen, was überhaupt unter Selbstbestimmung von Kindern im Kontext einer „Ethik der mediatisierten Welt“ (Rath 2014) verstanden wird.

Der Beitrag geht aus *medien- und kinderethischer Perspektive* der Frage nach, welche *Potenziale und Herausforderungen* sich für kindliche Selbstbestimmung in der digital vernetzten Welt ergeben. Mit Blick auf *Kinderrechte als „Menschenrechte für Kinder“* (Maywald 2012, S. 16) wird diskutiert, was kindliche Selbstbestimmung ausmacht, wie die Eigenverantwortlichkeit von Kindern gestärkt werden und wirksame Schutz- und Befähigungsräume für Kinder entstehen können. Kinderrechte werden in ihrem inneren Zusammenhang von *Schutz-, Befähigungs- und Partizipationsrechten* verstanden.

Der Beitrag zieht mit Blick auf die Rechte von Kindern³ das *Konzept der „evolving capacities“* (Lansdown 2005) heran, das die individuelle Entwicklungsdimension des Kindes in den Vordergrund rückt. Entscheidend hiernach ist, dass das Kind weder mit Autonomieansprüchen überfordert, noch dass es an wichtigen Erfahrungen gehindert wird, welche überhaupt die Grundlage von Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeit bilden. Abschließend wird diskutiert, wie dies im Sinne einer geteilten Verantwortung verschiedener Stakeholder denkbar ist.

2 Kinder und Kindheit: Wie sich der Blick auf Kindheit auf mediale Debatten und mediale Regulierung auswirkt

Betrachtet man öffentlich und medial geführte Debatten, so zeigt sich ein starker *Schutzdiskurs* um Kinder. Beispiele rund um „digitale Demenz“ (Spitzer 2012), Suchtphänomene oder um den Zusammenhang von Gewalt und Computerspie-

len kursieren oft als Angst- oder Moraldebatten, die kausal argumentieren und Kinder vor diesen Gefahren schützen wollen. Die Lebensphase Kindheit darf als ein „sensibles Regulierungsfeld“ und Projektionsfläche für gesellschaftliche Fragen gelten. Normative Zuschreibungen verweisen dabei auf *geschichtliche Kontinuitäten von Kindheit*: So werden Angstdebatten mit Auftauchen je neuer Medien geführt und verweisen auf Unsicherheiten und Orientierungsbedarf rund um Fragen von Kindern und Medien.

Diese *Debatten* werfen nicht nur die Frage nach den Medien selbst auf. Sie verweisen auch auf *Beziehungen* zwischen Kindern und Eltern und *gesellschaftliche Vorstellungen* davon, was als ‚gute‘ Kindheit gilt. Diese Vorstellungen nähren sich, so Fuhs (2004, S. 277) aus dem *zugrunde liegenden Kindheitsbild* sowie der „Gesamtheit aller gesellschaftlichen Bedingungen des Kinderalters.“ Die Soziologin Bühler-Niederberger (2011, S. 13 ff., S. 42) spricht von „normativen Mustern“ zur gesellschaftlichen Handlungsorientierung: Was Kindern zugetraut und zugemutet werden darf, basiere in Deutschland auf der Vorstellung einer langen und behüteten Kindheit, die den bewahrenden Schutzgedanken betone.

Andererseits zeigen Phänomene des elterlichen *Sharenting* als „habitual use of social media to share news, images, etc. of one’s children“⁴ und *Oversharenting*, wenn dies exzessiv geschieht, dass es mit Blick auf Selbstbestimmungsrechte von Kindern offensichtliche Widersprüche gibt: Beispielsweise wird die Social-Media-Nutzung von *WhatsApp* von Kindern durch Eltern begrenzt und ist rechtlich zum Schutz der Kinder gar auf das Alter von 16 Jahren angehoben worden,⁵ während

„parents share information about their children online, they do so without their children’s consent. These parents act as both gatekeepers of their children’s personal information and as narrators of their children’s personal stories [...]. A conflict of interests exists as children might one day resent the disclosures made years earlier by their parents“ (Steinberg 2017, S. 839).

So existieren Fälle, in denen Kinder rückwirkend ihre Eltern verklagt haben aufgrund intimer Fotos oder ihre Privatsphäre überschreitende Inhalte, die diese von ihnen gepostet hatten.⁶ Beispiele wie diese zeigen, dass Kindern oft zu ihrem eigenen Schutz eine aktive selbstbestimmte Nutzung abgesprochen wird, obwohl Kinder andererseits gerade digitale Medien schon weitgehend selbstbestimmt nutzen wollen und können. Dass Kinder noch in Entwicklungsprozessen stecken, in denen sich bestimmte biologische, psychische und soziale Kompetenzen und Fähigkeiten erst noch ausbilden, ist der Hauptbezugspunkt der Schutzargumentation. Sowohl im Grundgesetz (Art. 6 GG) als auch in der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 5 UN-KRK) wird elterlichen Rechten und Pflichten gegenüber ihren Kindern Rechnung getragen. Auch basiert der repressive Kindermedienschutz auf dem Schutz vor medieninduzierten Entwicklungsrisiken, indem sichergestellt werden soll, dass Kinder keinen Zugang zu problematischen Inhalten erhalten.

Schutzrechte sind aus diesen Gründen wichtiger Bestandteil der Kinderrechte. Doch kommt es auf eine Balance von Schutz, Befähigung und Beteiligung an. Denn der kinderrechtliche Rahmen garantiert „children’s civil, political, protection, social economic and cultural rights;“ diese sollen dazu dienen, so Third et al. (2018), „children as active agents in the exercise of their rights“ zu sehen und „delineates the particular rights of children to ensure they develop to their full potential.“ Hinter einer einseitig auf Schutz ausgelegten Sichtweise auf Kinder steht ein *Kindheitsbild*, das Kindern Autonomie abspricht. Beispielsweise basiert der Autonomiebegriff der klassisch-liberalen Philosophie auf Vorannahmen, welche Kinder als beispielhafte Personengruppen dafür benennt, was als *autonomieunfähig* oder *beschränkt autonomiefähig* gilt. Da Kindern zentrale Kapazitäten wie Rationalität, Fähigkeit zur Reziprozität oder ein stabiler Wille fehlen, werden sie nicht als moralische Subjekte gesehen, sondern als passive „Mängelwesen“, in deren Interesse es ist, dass Erwachsene für sie und in ihrem Sinne Entscheidungen fällen – auch *ohne* oder *gegen* den kindlichen Willen. Kinder werden in vielen philosophischen

Abhandlungen mit Tieren oder Drogenabhängigen verglichen, die sich „nicht in Hinsicht auf ihre Fähigkeit, ihre eigenen Interessen angemessen wahrnehmen können“ (Schaber 2017, S. 46). Die Ethikerin Schapiro bezeichnet Kindheit als ein normatives Dilemma ("normative predicament") (Archard 2016), da die Natur des Kindes darin bestehe, keinen unabhängigen Willen formieren zu können, mit dem es in eigener Stimme Wünsche äußern könne: „the capacities a child lacks are not those of making good choices, but those of making any choices as such.“

Nicht nur stellt sich die Frage der Verallgemeinerbarkeit derartiger Aussagen auf Kinder im Altersspektrum von der Geburt bis zur Volljährigkeit, sondern auch, was daraus normativ gesehen folgt. Vorherrschend ist der Blick auf die biologische Entwicklung in Phasen oder Stufen und die besondere Verwundbarkeit von Kindern, die nachhaltige Folgen für das Erwachsenenalter hat. Dieser Sichtweise folgend ist es wichtig, Kindheit als Phase des Schutzes und der optimalen Bedingungen für deren Entwicklung zu verstehen. Abhängigkeiten von den Sorgeberechtigten begründen sich damit, dass besonders jüngere Kinder noch in der Erprobung ihres Handelns und ihrer Kompetenzen zum Erkennen, Verarbeiten und Bewältigen von Herausforderungen stecken. Da Handlungsfolgen nur begrenzt abschätzbar sind, können sich Kinder sogar selbst gefährden. Deshalb ist es elterliche und staatliche Pflicht, Kinder vor nachhaltig verstörenden Erfahrungen (z. B. menschenverachtende Gewalt oder Pornografie) zu schützen. Doch stellt sich mit Blick auf das Zusammenspiel der Kinderrechte die Frage, wie viel Schutz und welche Art der Fürsorge das jeweilige Kind befähigen und in seiner Selbstbestimmung unterstützen und wo die Grenzen zu paternalistischen Tendenzen liegen, die der möglichen kindlichen Selbstbestimmung gar entgegen laufen. Kurz: Was macht eine gelingende Fürsorge und einen angemessenen Schutz aus, wenn Autonomie ein *Ziel* erzieherischen Handelns ist?

Dass sie dies sein soll, ist philosophisch wie pädagogisch zugrunde gelegt. Schon Rousseau versteht menschliches Lernen „als ein Lernen in Wechselwirkung mit der Welt“ (Benner/Brüggen

2011, S. 89) und fokussiert auf eine „negative Erziehung“, die Kinder zum Selbstdenken und Selbsttun auffordern möchte. Dies greift Kant mit der Forderung an die erzieherische Aufgabe auf, dass „Kinder denken lernen“ sollen (ebd., S. 130) und Fichte, indem er Erziehung als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ definiert (ebd., S. 139). Weiterführend postuliert der Neuhumanismus, dass „Erziehung den Heranwachsenden als ein eigenständiges Subjekt behandeln muss, das an seiner eigenen Erziehung mitwirken soll und kann.“ (ebd., S. 163) Dennoch sind diese Ansätze auf den *zukünftigen* Status von Kindern als *Erwachsene* ausgerichtet. Auch legt die Medienpädagogik subjekt- und handlungszentrierte Modelle zugrunde, allerdings unterliegen vielen öffentlichen Diskursen und anderen Disziplinen noch Kindheitsbilder, die auf das Mangel-Modell von Kindern aufbauen.

Der Kulturhistoriker Ariès (2003) verweist darauf, dass Kindheit historisch und sozial schon immer im Wandel war. Und die neuere Kindheitsforschung hebt hervor, dass Kindheit ein soziales und kulturelles Konstrukt ist, das *Erfahrungen von und Sichtweisen auf Kindheit* herstellt. Prout und James (1997, S. 21) zufolge gibt es „no concepts of childhood which are socially and politically innocent.“ Aus dieser sozialkonstruktivistischen Blickrichtung führt die Sichtweise auf Kinder als Mängelwesen, die am Modell des kompetenten Erwachsenen gemessen werden, zu einem *verminderten sozialen und politischen Status von Kindern in der Gesellschaft*. Kritik hieran bezeichnet dies als „Adultismus“ (Flasher 1978) und problematisiert am „deficit model of childhood“ (Lansdown 2005, S. 10) die implizierte, aber auch die oft daraus folgende Handlungssohnmacht von Kindern.

Dieser *Status innerhalb einer generationalen Ordnung*, das heißt, dass die „gesellschaftliche Positionierung von Kindern als Bevölkerungsgruppe von der Entwicklungsstatsache und die individuellen Entwicklungsprozesse von Kindern von der Alterszugehörigkeit als Strukturkategorie der Gesellschaft bestimmt sind“ (Honig 1999, S. 9), wird derzeit durch den digitalen Wandel aufgebrochen. Hengst (2013, S. 60) stellt verringerte Kontroll-

möglichkeiten der Eltern fest, wobei sich ein „neues, immer noch ungleiches, aber reziprokes Beziehungsverhältnis“ entwickle. Folglich könne eine „differenzierende Diskussion des Akteur-Status, der agency von Kindern in Gegenwartsgesellschaften, nur möglich [sein], wenn man ihre Erfahrungen mit Markt und Medien nicht unterschlägt oder marginalisiert“ (Hengst 2013, S. 15 ff.). Hier scheint eine kinderrechtliche Sicht hilfreich zu einer Erweiterung des Kindheitsbildes mit dem Blick auf den digitalen Wandel.

3 Kinderrechte: Warum Kinderrechte einen zeitgemäßen Zugang zu den Herausforderungen des Netzes bieten

Diese Sicht, Kinder als handelnde Subjekte zu verstehen, wurde erstmals in der *UN-Kinderrechtskonvention* global völkerrechtlich geltend gemacht. Schon der polnische Kinderarzt und Schriftsteller Janusz Korczak hatte in einer Schrift von 1929 „das Recht des Kindes auf Achtung“ postuliert und damit ein Umdenken in Gang gesetzt, das Grundannahmen der Kinderrechtskonvention von 1989 geprägt hat: „Laßt uns Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde, dem heutigen Tag“, fordert Korczak (2011, S. 33). „Wie soll es morgen leben können, wenn wir ihm heute kein bewußtes, verantwortungsvolles Leben ermöglichen?“

Aus *kinderrechtlicher Perspektive* werden Kinder damit nicht nur als „becomings“, das heißt, als werdende Erwachsene, sondern auch als „beings“ verstanden, deren *Gegenwart* von Gewicht ist und die bereits während ihrer Entwicklung Mit- und Selbstbestimmungsrechte beanspruchen dürfen.⁷ Dahinter steht das *Gleichheitsprinzip*, das, so der Ethiker Schickhardt (2012, S. 115) auf dem eigenen *moralischen Status von Kindern* aufbaut und grundlegendes Prinzip der Menschenrechte ist. Denn neben dem Schutz- und Fürsorgebedürfnis, das aus der besonderen Verletzlichkeit von Kindern folgt, sind Kinder und Erwachsene andererseits durch das *Egalitätsprinzip* gleichgestellt. Die Idee der Menschenrechte basiert auf der

Menschenwürde, die *allen* Menschen zukommt. Kinder haben aufgrund des altersübergreifenden Gleichheitsprinzips (Art. 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte; Art. 3 GG) einen *eigenen moralischen Status*, der nicht Ableger des Status anderer, voran der Eltern, ist. Dieser bedingt, nach Schickhardt (2012, S. 114), „dass ein Wesen nicht willkürlich behandelt werden darf, sondern gemäß bestimmter Normen.“ Das heißt, Kinder haben das fundamentale Recht, *als Gleiche behandelt* zu werden.

Es ist folglich zu fragen, wie das Gleichheits- und das Fürsorgeprinzip gegeneinander auszutarieren sind und wie diese dem Phänomen der Kindheit als dynamischem Prozess und als in sich wertvolle Lebensphase gerecht wird. Aus meiner Sicht gilt es, Gleichheit unter Anerkennung der Differenz, das heißt, der besonderen Verletzlichkeit in der kindlichen Lebensphase zu begreifen. *Eine Ethik, die Kinderrechten gerecht wird, begreift Kinder folglich nicht als „Mängelwesen“, sondern als handelnde Subjekte, denen aufgrund der Verletzlichkeit ein besonderer Fürsorgeanspruch zusteht, der auf (Selbst-)Befähigung abzielt und die kindliche Autonomieentwicklung ermöglicht.*

In der Praxis gelten Kinder auch ohne die Setzung dieser Rechte von Anfang an als *autonomiefähig*. Auch wenn ihre Selbstbestimmung im Sinne einer Mündigkeit faktisch noch nicht ganz vorliegt, wird sie antizipiert. Die erwachsene Fürsorge weicht im Altersverlauf auf das Kind bezogen schrittweise mit der Sichtbarkeit seiner Fähigkeiten. Dies hat die neuzeitliche Bildungstheorie dahingehend erfasst, dass sie heranwachsende Menschen als sich selbst bestimmend ansieht und diese Fähigkeiten zu fördern versucht, ohne dass ihnen Erwachsene eigene Welt- und Selbstverständnisse auf aufkotroyieren dürfen (vgl. Funiok 2018). Dennoch haben Kinder ohne die Geltung subjektiver Rechte keinen individuellen Anspruch auf ihre Selbstbestimmungsrechte *als Kinder*. Und viele Praktiken in Schule oder der Medienregulierung agieren noch bewahrpädagogisch und repressiv.

In der *Kinderrechtskonvention* werden in 54 Artikeln *kindereigene* Rechte basierend auf den vier Prinzipien – Recht auf Gleichbehandlung, Vorrang des Kindeswohls, Recht auf Leben und Entwick-

lung und Achtung vor der Meinung des Kindes als aktiv handelnde Subjekte – artikuliert. Das Gebäude der Kinderrechte verbindet *Schutz-* (protection), *Versorgungs-* (provision) sowie *Beteiligungsrechte* (participation), die als Einheit zu betrachten sind, die über das Kindeswohl als Querschnittsnorm (Maywald 2012, S. 96) gebündelt werden. Der unbestimmte Rechtsbegriff des „Kindeswohls“ („wellbeing of the child“, „best interests of the child“) vereint *subjektive* Aspekte des Willens und der Befindlichkeit des Kindes sowie *objektive* kindliche Interessen. Das Kindeswohl soll subjektiv gesichert werden, indem die *Sichtweise des Kindes als Betroffener* in Entscheidungsprozessen, das heißt, die *Kinderperspektive*, angemessen berücksichtigt wird. Und es soll objektiv gefördert werden, indem gesellschaftlich definiert wird, was ein gelingendes Leben für Kinder ausmacht, das heißt, welche Bedingungen, Möglichkeiten und Kompetenzen dafür wesentlich sind.

Damit sind *Kommunikations- und Artikulationsräume und -möglichkeiten für Kinder* als wichtiges Ziel gesetzt. Denn Kinderrechte sind auf wachsende Beteiligung angelegt. Der Sozialökonom Amartya Sen (2007) betont ihre sozialetische Dimension, indem Kinder dazu *befähigt* werden sollen, sich ihre Freiheitsrechte anzueignen. Hierzu brauchen Kinder *Möglichkeiten zur Entwicklung zentraler Kompetenzen*, damit sie als aktiv handelnde Subjekte in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ihre Rechte einfordern bzw. umsetzen lernen. Damit ist die Frage aufgeworfen, was Selbstbestimmung für Kinder eigentlich ausmacht.

4 Selbstbestimmung: Warum Kinderrechte im Zusammenspiel von Partizipation, Schutz und Befähigung zu denken sind

Selbstbestimmung, oder *personale Autonomie*, ist ein ethischer Kernbegriff, der in der Philosophie seit Kant zentrale Bedeutung hat. Er hat unterschiedliche Bedeutungsebenen und wird im Alltag anders als in der Philosophie, der Medienpädagogik oder im Recht benutzt. Aspekte des Begriffs sind das Selbst, die Abgrenzung von

Fremdbestimmung, das Verhältnis von Selbst und Welt sowie die normative Dimension des Begriffs. So wird erstens von einem Selbst ausgegangen oder einer Person, die *selbst* bestimmen darf und möchte. Damit steht der Begriff in Verbindung mit Aspekten wie Selbstwert, Selbsterkenntnis oder Selbstkontrolle und ist primär auf Individuen (aber auch auf Kollektive, z. B. Gruppen oder Nationen) bezogen. Selbst bestimmen heißt damit zweitens, *dass nicht etwas oder jemand anderer* bestimmt.⁸ Dabei wird der Begriff drittens verstanden als ein *Selbstverhältnis*, ein *Weltverhältnis* oder als eine *interaktionistische Beziehung* (Seidel 2016). Internalistische Theorien beschreiben ein reines Selbstverhältnis. Hiernach hängt Autonomie von internen Bedingungen wie mentalen Zuständen, dem geistigen Vermögen oder ausgebildeten Fähigkeiten ab. Es werden keine Aussagen gemacht über Umstände der äußeren Welt, unter denen Autonomie zustande kommt oder umsetzbar ist. Dies leisten externalistische Theorien, die ein Weltverhältnis erfassen. Hiernach sind externe Bedingungen, wie Freiheit von Zwang, soziale Umstände oder Möglichkeiten für die Autonomie einer Person relevant. Interaktionistische Theorien fokussieren auf ein *Sich-in-Beziehung-Setzen* als Zusammenspiel oder als Gleichzeitigkeit des Selbst- und Weltverhältnisses. Selbstbestimmung ist, viertens, ein Grundbegriff von Moral. Autonomie ist demzufolge kein rein beschreibender Begriff, der ähnlich wie die Größe oder Augenfarbe zu verstehen ist. Der Unterschied liegt, so Seidel (2016, S. 190) darin, „dass die Antwort auf die Frage nach der Autonomie [...] Auswirkungen auf das *berechtigte Verhalten anderer* gegenüber der Person hat: Wenn die Person autonom ist, dann müssen andere Personen im Umgang mit ihr Dinge beachten, die sie nicht beachten müssten, wenn die Person nicht autonom wäre.“

Der Blick auf Kinder als *nicht oder eingeschränkt autonom* rekuriert vorrangig auf das Vorliegen bestimmter Fähigkeiten und Kapazitäten, die bei Kindern noch in der Entwicklung stecken. Als Kindheitsbild ist dies normativ nicht nur *voraussetzungsreich*, sondern auch *folgenreich*, indem *nur dann* andere Menschen Dinge im Umgang mit diesen Personen beachten müssen, wenn auto-

nomie-anzeigende Fähigkeiten bereits erkennbar sind. Dies scheint aus kinderrechtlicher Sicht problematisierbar, da damit grundsätzlicher Paternalismus rechtfertigbar wird, der Kindern Objektstatus zuschreiben, kindliche Abhängigkeiten verstärken und Selbstbestimmung gar behindern kann. Ist es beispielweise eine elterliche Intention, das Kind durch ein Verbot vor möglichen nachhaltigen Schäden einer Nutzung eines sozialen Netzwerks wie *musical.ly* zu schützen, so ließe sich kinderrechtlich argumentieren, dass eine sinnvolle Begleitung des Angebots durch die Eltern mit Blick auf kindliche Fähigkeiten, den Wissensstand des Kindes und seine Interessen durch gemeinsame Gespräche zu möglichen problematischen Folgen der Nutzung und zu einem verantwortungsvollen Umgang des Kindes mit dem Angebot das Kind als handelndes Subjekt ernst nimmt und dennoch den Schutz nicht ausblendet, da dieser mit Blick auf *Autonomieerfahrungen* gedacht wird. Die beschriebene Verstrickung ist auflösbar, wenn zum einen berücksichtigt wird, dass Selbstbestimmung ein zentraler Wert freiheitlicher westlicher Demokratien ist, der nicht nur als Grundlage politischer Partizipation, sondern auch als Bestandteil eines gelingenden Lebens bereits in der Gegenwart verstanden wird. Folglich sollte Selbstbestimmung immer schon ein *Ziel, aber auch Teil des Prozesses erzieherischen und fürsorgenden Handelns* sein. Zum anderen entsteht eine andere Sicht auf Selbstbestimmung, wenn, wie in der Care-Ethik,⁹ Menschen nicht als vereinzelte rationale Individuen verstanden werden, sondern als „inherently social beings“ (Friedman 2000, S. 217 f.), die sich in Interaktion und durch die Möglichkeit der Erfahrung entwickeln.¹⁰ Verwerfen viele Ansätze der Care-Ethik den Autonomiebegriff gänzlich, so postulieren *relationale Selbstbestimmungstheorien* (vgl. Mackenzie/Stoljar 2000), dass sich Autonomie im Zuge sozialer Prozesse und Interaktionen lebenslang ausbildet.

Anders als bei internalistischen oder externalistischen folgt aus interaktionistischen Theorien, dass Kinder ihre Autonomie *in Beziehungen* mit erwachsenen Bezugspersonen entwickeln. Eine Befähigung von Kindern zur Selbstbestimmung sollte mit Blick auf kindliche Bedürfnisse, ihre

Fähigkeiten und die konkreten Umstände fürsorglich und möglichst partizipativ erfolgen. Denn das Kindeswohl impliziert einerseits das Recht des Kindes auf seine Gegenwart und Achtung *als Kind* und andererseits, mit Blick auf Kindheit als Entwicklungsphase, die das Erwachsenenleben vorbereitet, ihr *Recht auf eine offene Zukunft* (Feinberg 1980).

Meine These ist, dass ein prozessorientierter Selbstbestimmungsbegriff für Kinder im Sinne einer *Autonomie im Werden* tragfähig ist, um der Besonderheit der Lebensphase Kindheit und dem Entwicklungsaspekt in der digital vernetzten Welt gerecht zu werden.¹¹ Auf das Sharenting-Beispiel bezogen hieße dies, Elternrechte (des Zeigens, Teilens der Bilder) im Spannungsverhältnis zu Kinderrechten (Recht auf Privatsphäre, Recht auf offene Zukunft) zu sehen und dabei den Blick auf Kinder nicht nur als Objekte des Handelns anderer Menschen, sondern als Subjekte mit eigenen Mit- und Selbstbestimmungsrechten zu richten, das heißt, sie anzuhören und einzubeziehen.

In der Praxis agieren schon kleinere Kinder *selbstbestimmt* im Sinne eines eigenen Medienhandelns, zum Beispiel durch selbst gewählte Medienutzung oder Produsage, die oft abseits elterlicher oder schulischer Begleitung erfolgt. Damit ist ein Dilemma des Selbstbestimmungskonzepts mit Blick auf Kinder angesprochen: Einerseits soll die Selbstbestimmung des Kindes als zukünftige erwachsene Person erst möglich werden, indem Kinder vor bestimmten Erfahrungen geschützt werden und andererseits braucht *Selbstbestimmung als Fähigkeit die Selbstbestimmung als Möglichkeit*, indem Kinder diese erproben und sich selbst im Zuge ihrer „evolving capacities“ als Subjekte ihrer eigenen Entwicklung erleben können:

„Children [...] may have a short-term perspective on their own development, but they are capable of influencing it strongly. This means that we adults should take the time to observe children, listen to them and let them reveal their characteristics to us. Children have much greater degrees of reflection and self-monitoring of their development than we typically recognize. Frequently they are also

more open and sensitive to shifts in societies than many adults are, and more inclined to pick up on new trends and new paths" (Petrén/Hart 2000, S. 54).

5 „Evolving Capacities“: Warum prozessorientierte und relationale Ansätze in der Lebensphase Kindheit weiterführend sind

Kindheit verläuft als ein individuelles Entwicklungsphänomen in einem konkreten sozial-kulturellen (und auch normativen) Kontext, innerhalb dessen sich kindliche Selbstbestimmung im Zuge von „evolving capacities“ (Lansdown 2005) entfaltet. Kindheit ist von einer besonderen Abhängigkeit und Verletzlichkeit (Giesinger 2007) geprägt, woraus Schutz-, aber auch Förderungs- und Beteiligungsrechte folgen. Folglich ist von einer „holistic nature of development“ (Petrén/Hart 2000, S. 44) auszugehen, die sich mit dem Zusammenspiel dieser Rechte beschäftigt.

Dieses variiert von Kind zu Kind und von Situation zu Situation, dennoch können allgemeinere Angaben dazu gemacht werden, wie es sich in bestimmten Lebensphasen der Kindheit oder mit Bezug auf bestimmte Kontexte oder Problemstellungen ausdrückt. Dabei differenziert die UN-Kinderrechtskonvention nicht zwischen Kindheit und Jugend, sondern erfasst Kindheit als Lebensphase zwischen der Geburt und der Volljährigkeit.¹² Dahinter steht die Idee, dass Kinder einen eigenen Kinderrechtstatus in Abgrenzung zu Erwachsenen brauchen, dass es aber innerhalb der Lebensphase Kindheit um das je individuelle Kind in seiner holistisch verstandenen Entwicklung geht.

Aus kinderrechtlicher Sicht bedeutsam ist es, Selbstbestimmung nicht als bei Kindern *defizitär* zu sehen, indem sie am Modell eines „kompetenten“ Erwachsenen gemessen wird, sondern als ein Streben des Kindes im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und darin etablierten oder eingeschriebenen Normen und Werten. Das heißt, dass nicht eine jeweils gegebene Moral im Kind seine Reife findet, sondern dass das Kind sozio-moralische Kompetenzen erwirbt,

die wesentlich sind für sein selbstbestimmtes sowie sozial verantwortendes Handeln, das auch die Selbstbestimmungsrechte anderer Menschen, das heißt, ihre soziale Dimension, beachtet.

Die *ethische Perspektive* erscheint hierzu weiterführend, da über Reflexions- und Steuerungsprozesse die *freiheitliche Dimension in diesen Prozessen* anvisiert wird. Sie rücken das Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung als ethische Schlüsselkategorien (Funiok 2018) sowie Fragen der Selbstbestimmung in den Vordergrund. Anders als im Recht steht mit Nunner-Winkler (1999, S. 299) seit der Moderne das Ziel einer „*freiwilligen Selbstbindung aus Einsicht*“¹³ im Vordergrund. Dies impliziert, dass ein Kind nicht zur Selbstbestimmung gezwungen werden kann, da es um die *freiwillige Ermöglichung seiner Selbstbestimmung* geht und der Subjektstatus von Kindern eben nicht meint, dass diese *wie Erwachsene* zu behandeln sind. Kinderrechte sind nicht gleich Erwachsenenrechte und keine Sonderrechte für Kinder, sondern „*Menschenrechte für Kinder*“ (Maywald 2012, S. 16). Als solche sind sie auf den Schutz und die Förderung durch Erwachsene ausgerichtet. Nach *Lansdown* garantiert Art. 12 der UN-KRK

„the child's right to be involved in a process of participation in all matters affecting him or her, but adults retain responsibility for the outcome. The outcome will be decided by adults but informed and influenced by the views of the child.“

Ähnlich benennt Art. 5 UN-KRK die Respektierung des Elternrechts und fordert Eltern dazu auf, „das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte *in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.*“ Berücksichtigt werden sollen die kindlichen „evolving capacities“: „This process“, so Lansdown, „of transferring the exercise of rights to children involves recognition of their emerging autonomy.“ Die Autonomieentwicklung bedarf demnach neben *Fähigkeiten* und dem *Wunsch* des Kindes auch der *Möglichkeiten* für Autonomie. Laut Lansdown (2005, S. viii) sind vorrangig drei Themenbereiche dafür förderlich: