

Rebecca Mörgen | Peter Rieker |
Anna Schnitzer (Hrsg.)

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive

Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen

BELTZ JUVENTA

Rebecca Mörge | Peter Rieker | Anna Schnitzer (Hrsg.)
Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive

Rebecca Mörgen | Peter Rieker |
Anna Schnitzer (Hrsg.)

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive

Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

www.beltz.de · www.juventa.de

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3388-5

Inhalt

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive – eine Einleitung <i>Peter Rieker, Rebecca Mörgen, Anna Schnitzer</i>	7
Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie <i>Kaspar Burger, Radoslava Karabasheva, Jean Zermatten, Philip Jaffé</i>	15
Partizipation in der Kita zwischen deliberativer und Expertendemokratie <i>Elisabeth Richter, Teresa Lehmann</i>	39
Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie <i>Raingard Knauer, Ulrich Bartosch</i>	64
„Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat <i>Alexander Lötscher, Vera Sperisen</i>	83
Die Bedeutung von Familie, Peers, Schule und Medien für die politische Sozialisation linksaffiner Jugendlicher <i>Wolfgang Kühnel, Helmut Willems</i>	105
Soziale und politische Partizipation Jugendlicher in Luxemburg: Strukturen, Angebote und Formen <i>Christiane Meyers, Helmut Willems</i>	128
Politische Partizipation von Jugendlichen in Pakistan: Demokratie mit Hindernissen <i>Muhammad Zaman</i>	152
„The Hampton Way“: die Stadtverwaltung als Katalysator für zivilgesellschaftliches Engagement von Jugendlichen <i>Diana Schor</i>	174

Politische Partizipation im Jugendalter: Herausforderungen und Ansätze der Förderung <i>Peter Rieker</i>	202
Partizipieren und Partizipation ertragen <i>Roland Reichenbach</i>	217
Autorinnen und Autoren	238

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive – eine Einleitung

Peter Rieker, Rebecca Mörge, Anna Schnitzer

Zahlreiche Publikationen und Diskussionen zeugen davon, dass die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren zu einem populären Thema geworden ist und auf steigende Akzeptanz stößt. Dies lässt sich in Hinblick auf politische, juristische und pädagogische Kontexte sowie im Feld der Sozialen Arbeit beobachten. In einer auf die Schweiz bezogenen Untersuchung konnte kürzlich festgestellt werden, dass auch Kinder und Jugendliche inzwischen häufiger als noch zehn Jahre zuvor den Eindruck haben, in für sie relevanten Lebensbereichen über Partizipationsmöglichkeiten zu verfügen (Rieker et al. 2016, S. 64). Allerdings zeigen sich diesbezüglich erhebliche Differenzen zwischen den jeweiligen Bereichen: Während Heranwachsende aus der Familie von umfassenden Mitsprachemöglichkeiten berichten, nehmen sie im schulischen Kontext und auf der Ebene der Gemeinde deutlich geringere Partizipationsmöglichkeiten für sich wahr.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird aber nicht nur breit diskutiert, vielmehr gilt sie in verschiedenen Kontexten inzwischen als Kriterium für Qualität nicht nur politischer Entscheidungsprozesse, sondern auch „guter“ pädagogischer Beziehungen und wird als Anforderung für das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen zu selbstbestimmten und politisch interessierten Akteurinnen und Akteuren formuliert. So sind Partizipationsmöglichkeiten für Heranwachsende nicht nur in nationalen Gesetzen und Verwaltungsvorschriften berücksichtigt – z. B. bei familienrechtlichen Entscheidungsprozessen oder in der Schule –, sondern werden in verschiedenen Handlungsfeldern ausbuchstabiert und zum Maßstab guter Praxis erklärt, z. B. im Bildungswesen, in der Gemeindepolitik oder bei sozialen Dienstleistungen.

Zu dieser Entwicklung dürfte die 1989 verabschiedete Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, die inzwischen von fast allen UN-Mitgliedsstaaten ratifiziert wurde, maßgeblich beigetragen haben. Zudem sprechen auch die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen dafür, dass Bildungsprozesse und Dienstleistungen durch die aktive Beteiligung der heranwachsenden Adressat/inn/en „besser“ werden, d. h. beispielsweise eine höhere Akzeptanz erreichen, mehr Spaß machen oder die Erbringung hö-

herer Leistungen begünstigen. Schließlich werden auch grundsätzliche Überlegungen angeführt, um eine Verknüpfung von Partizipation mit der Qualität von politischen und pädagogischen Angeboten zu begründen, wobei vor allem demokratietheoretische und entwicklungspsychologische Argumente genannt werden (Danner 2001; Winklhofer 2014).

Inzwischen hat sich vor diesem Hintergrund also eine gesellschaftlich breit abgestützte große Koalition für Partizipation von Kindern und Jugendlichen etabliert, die über ein beeindruckendes Spektrum an Argumenten verfügt, um die Beteiligung Heranwachsender zu legitimieren. Doch auch wenn das Kind damit im Anschluss an die UN-Kinderrechtskonvention nicht mehr nur Objekt von Schutzrechten, sondern auch eigenständiges Rechtssubjekt ist (vgl. Braches-Chyrek 2014), wird es noch lange nicht immer als solches wahrgenommen. Partizipation von Heranwachsenden ist zwar eine gesellschaftlich etablierte Forderung geworden, allerdings verbergen sich dahinter deutlich differente Praktiken, die nicht immer den durchaus normativen Ansprüchen an Partizipation im eigentlichen Sinne entsprechen (vgl. Hart 1992). Dabei werden im Zusammenhang mit Partizipation erhebliche Herausforderungen deutlich. Zunächst hat dies vermutlich damit zu tun, dass sich in Hinblick auf Partizipation eine unklare Begriffsverwendung etabliert hat, wobei hier Beteiligung im Sinne von Mitmachen ebenso gemeint sein kann, wie im Sinne von Mitentscheiden. Das Verständnis von Partizipation ist also teilweise ein sehr breites, unspezifisches, das keine Voraussetzungen in Hinblick auf eigene Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz formuliert, teilweise geht es aber auch mit weitreichenden Konzepten einher, die Kindern und Jugendlichen erhebliche Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten übertragen (vgl. Reichenbach 2006). Zudem wird deutlich, dass wir es im Rahmen von Partizipationsprojekten immer wieder mit inkonsistenten, widersprüchlichen und nicht immer explizierten Argumenten, Begründungen und Ansprüchen zu tun haben (vgl. auch Reichenbach in diesem Band). Dementsprechend zeigt sich beispielsweise, dass Partizipationsprojekte die häufig in einem Atemzug genannten politischen und pädagogischen Ziele sowie den Anspruch, Kinder als Expert/inn/en ernst zu nehmen, nicht erfüllen können (Danner 2001, S. 30).

Unklare Begrifflichkeiten und die unzureichende Klärung der mit Partizipation verbundenen Grundlagen und Ausgangsbedingungen sowie ihrer Ziele dürften daher mit dazu beitragen, dass sich in den verschiedenen Praxisfeldern ernüchternde Resultate beobachten lassen. Während sich in Hinblick auf den Erwerb von partizipationsrelevantem Wissen und Kompetenzen noch vergleichsweise günstige Ergebnisse zeigen (Maßlo 2010, S. 437), fallen die Ergebnisse bezüglich der Einbeziehung Heranwachsender in politische Entscheidungsprozesse bzw. der Übertragung von Entscheidungsbefugnis von Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche dem gegenüber eher

enttäuschend aus (Burdewick 2003, S. 279; Krüger 2008, S. 314ff.). Dies lässt sich damit in Zusammenhang bringen, dass Erwachsene die Partizipationsanlässe für Kinder und Jugendliche in der Regel vorstrukturieren und zum Teil auch dominieren, was von Kindern teilweise noch als hilfreich erlebt wird (Rieker et al. 2016, S. 195f.), während Jugendliche dies stärker als Entmündigung erleben dürften.

In Bezug auf die Partizipation Heranwachsender zeigen sich regelmäßig Divergenzen zwischen den Erfahrungen und Einschätzungen verschiedener Gruppen von Akteurinnen und Akteuren. Gut dokumentiert sind vor allem Diskrepanzen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, die beispielsweise in der Jugendarbeit (Moser 2010, S. 312) und in der Gemeindepolitik (Blen-din 2005) gefunden wurden. Diese Diskrepanzen können als Indiz für unterschiedliche Interessen und Relevanzsetzungen von Heranwachsenden und Erwachsenen angesehen werden. Hinzu kommen die unterschiedlichen Blickwinkel verschiedener Handlungsfelder, d.h. die Perspektiven von Eltern, Lehrpersonen und Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe sind ebenfalls von erheblichen Differenzen gekennzeichnet (Rieker et al. 2016, S. 195).

Um diese Inkonsistenzen zu erkennen und besser zu verstehen, mit welchen Herausforderungen Partizipation von Kindern und Jugendlichen verbunden ist, kann es hilfreich sein, Erfahrungen aus unterschiedlichen Perspektiven und Kontexten zu berücksichtigen und vergleichend zu analysieren. In diesem Sinne werden im vorliegenden Band Erkenntnisse zur Partizipation Heranwachsender einbezogen, die sich auf unterschiedliche Akteurinnen und Akteure, Altersgruppen und Handlungsfelder sowie auf verschiedene nationale und institutionelle Kontexte beziehen.

Dabei zeigt sich, dass Möglichkeiten der Partizipation für Kinder und Jugendliche maßgeblich von institutionellen Rahmenbedingungen abhängen bzw. davon, inwieweit Partizipation hier implementiert oder im Bewusstsein der zuständigen Fachkräfte verankert ist. Dies wird sowohl in Hinblick auf Jugendliche deutlich, die sich kommunalpolitisch engagieren (vgl. Schor in diesem Band), als auch bei Kindern, denen bereits im Rahmen ihrer Kita Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnet werden (vgl. Richter/Lehmann in diesem Band), aber auch die Untersuchung von Entscheidungsprozessen im Klassenrat kann dies eindrücklich zeigen (vgl. Lötscher/Sperisen in diesem Band). Entscheidend sind in diesem Zusammenhang nicht nur Fähigkeiten, die die Kinder und Jugendlichen erlangen sollen, oder ihr Bewusstsein um ihren Status als Rechtssubjekte (vgl. auch Burger et al. in diesem Band), sondern ebenso die Aus- und Weiterbildung etwa der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Knauer/Bartosch oder auch Schor sowie Rieker in diesem Band).

Zudem sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in verschiedenen nationalen Kontexten so unterschiedlich, dass sich auch die Möglichkeiten der Partizipation für Heranwachsende in verschiedenen Ländern grundlegend voneinander unterscheiden: Dementsprechend wird politische Partizipation Heranwachsender z. B. in Pakistan als zwielichtige Angelegenheit angesehen und auch von offizieller Seite teilweise behindert (vgl. Zaman in diesem Band), während in den USA Traditionen des „Service Learning“ strukturell gut verankerte Anknüpfungspunkte für die Entwicklung weitgehender Partizipationsstrukturen auf Gemeindeebene bieten (vgl. Schor in diesem Band).

Wenn man verschiedene Kontexte im Alltag von Kindern und Jugendlichen unterscheidet, wird deutlich, dass Erfahrungen mit Partizipation in der Schule offenbar ein gemischtes Bild bieten und mit Ambivalenzen verbunden sind (vgl. Lötscher/Sperisen in diesem Band), während vor allem die Familie ein Kontext zu sein scheint, in dem die Entwicklung von Partizipationsmöglichkeiten wirkungsvoll unterstützt wird. Dies lässt sich nicht nur für das Kindesalter zeigen, sondern auch Jugendliche, die politisch engagiert sind, erleben ihre Eltern als besonders wichtige Unterstützung (vgl. Kühnel/Willems in diesem Band).

Partizipation als Spannungsverhältnis – eine Übersicht über die Beiträge dieses Bandes

Vor diesem Hintergrund sind im vorliegenden Band Beiträge aus verschiedenen disziplinären Kontexten versammelt, die sich Fragen nach Bedingungen und Möglichkeiten von Partizipation von Kindern und Jugendlichen nähern. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche stellt sich in besonderer Weise die Frage, was unter Partizipation eigentlich verstanden wird bzw. verstanden werden kann. Welche Praktiken verbergen sich hinter dem, was etwa im institutionellen Alltag der Schule oder der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch im familiären Kontext als „Partizipation“ bezeichnet wird? Wie viel Partizipation ist tatsächlich umsetzbar, welche Möglichkeiten bringt dies mit sich und welche Grenzen zeigen sich dabei? Welche Rahmenbedingungen benötigt die Ermöglichung von Partizipation? Welche Herausforderungen gehen damit einher und wie kann diesen begegnet werden? Diesen und weiteren Fragen gehen die Autorinnen und Autoren in diesem Band nach, der verschiedene Perspektiven auf unterschiedliche Kontexte und Aspekte der Partizipation von Heranwachsenden vereint.

Kaspar Burger, Radoslava Karabasheva, Jean Zermatten und Philip Jaffé widmen sich vor dem Hintergrund der Möglichkeiten der Mitbestimmung, die Kindern auch 25 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskon-

vention nach wie vor nur begrenzt zur Verfügung stehen, in ihrem Beitrag dem Zusammenhang von Kinderrechten, Kindeswohl und Partizipation. Sie zeigen Ergebnisse aus einem kürzlich abgeschlossenen Forschungsprojekt und nehmen die Frage in den Blick, wie Kinder einerseits ihre eigenen Rechte wahrnehmen. Andererseits skizzieren die Autor/inn/en, wie Kinder ihr eigenes Wohlbefinden subjektiv beurteilen und welche Teilhaberechte aus ihrer Sicht im Alltag realisiert werden können.

Nach diesem in grundlegenderer Weise der Frage der Wahrnehmung und Umsetzung der Kinderrechte nachgehenden Text widmen sich die folgenden drei Beiträge unterschiedlichen pädagogischen Kontexten. *Elisabeth Richter* und *Teresa Lehmann* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit Partizipation in Kindertagesstätten, die im Anschluss an das Konzept „Kinderstube der Demokratie“ demokratische Strukturen in ihren Einrichtungen etabliert haben. Inwiefern durch die Einführung von Kita-Verfassungen, in denen demokratische Verfahren, Gremien und Rechte festgehalten werden, den Kindern Partizipation und demokratische Erfahrungen ermöglicht werden, ist Gegenstand dieses Beitrags.

Ebenfalls im Kontext der frühkindlichen Bildung und Betreuung ist der Beitrag von *Raingard Knauer* und *Ulrich Bartosch* zu verorten. Auch sie beziehen sich auf das Konzept der „Kinderstube der Demokratie“, richten ihren Blick aber weniger auf die in dessen Rahmen in einzelnen Einrichtungen etablierten demokratischen Strukturen als vielmehr auf die pädagogischen Fachkräfte und die Frage, welche Kompetenzen diese benötigen, um Kinder in angemessener Weise zu beteiligen und so Demokratiebildung im institutionellen Alltag zu ermöglichen und zu begleiten.

Der Beitrag von *Alexander Lötscher* und *Vera Sperisen* zu Entscheidungsprozessen im Klassenrat entstammt ebenfalls einem pädagogischen Rahmen, fokussiert aber, anders als die vorherigen Beiträge, einen schulischen Kontext. Klassenräte werden häufig als demokratisches Instrument propagiert, das im schulischen Alltag Möglichkeiten der Partizipation von Schülerinnen und Schülern eröffnen kann. Gegenstand des Beitrags sind Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt, das auf der Basis videographierter Klassenratssitzungen den Verlauf der Diskussionen analysiert und danach fragt, wie und ob solche Entscheidungen gemeinsam getroffen werden und welche Rolle die Lehrkräfte in diesen Prozessen spielen.

In den folgenden Beiträgen stehen weniger pädagogische Kontexte als vielmehr politisches Engagement Heranwachsender im Zentrum der Überlegungen. *Wolfgang Kühnel* und *Helmut Willems* widmen sich linksaffinen Jugendlichen und fragen nach der Bedeutung von Familie, Peers und Schule für deren politische Sozialisation und ihr politisches Engagement: Wie hat sich dieses herausgebildet und eventuell auch im biographischen Verlauf verändert und welche Rolle spielen dabei Erfahrungen in der Familie, aber

auch in Peergroups und jugendlichen Subkulturen sowie in der Schule und mit Medien?

Nachdem in den bisher vorgestellten Beiträgen entweder die Schweiz oder die Bundesrepublik Deutschland den gesellschaftspolitischen Rahmen darstellen, kommen mit den folgenden drei Beiträgen weitere nationale Kontexte in den Blick: der Luxemburgs, der Pakistans sowie der einer US-amerikanischen Stadt. *Christiane Meyers* und *Helmut Willems* beschäftigen sich in ihrem Text mit der sozialen und politischen Partizipation Heranwachsender in Luxemburg. Sie untersuchen Strukturen, Angebote und Hintergründe politischen Engagements Jugendlicher und gehen der Frage nach, inwiefern sich ein Desinteresse an politischen Prozessen und Entscheidungen tatsächlich empirisch fundiert zeigen lässt. Dabei wird deutlich, dass zwar ein Desinteresse an „traditionellen“ Formen politischer Beteiligung nicht von der Hand zu weisen ist, die Jugendlichen aber andere Formen gesellschaftlichen Engagements bevorzugen und somit bei Heranwachsenden nicht generell fehlendes Interesse an politischen Themen festgestellt werden kann.

Ein ganz anderer politischer Kontext ist Gegenstand des Textes von *Muhammad Zaman*. Er stellt die politische Partizipation Jugendlicher in Pakistan in den Mittelpunkt seines Beitrags und beschreibt die Motive junger Menschen, sich im Rahmen parteipolitischer Organisationen zu engagieren. Die Möglichkeiten politischer Einflussnahme erleben die Beteiligten als begrenzt, auch weil die Jugendorganisationen politischer Parteien weniger eigene politische Interessen einbringen können, als vielmehr dazu genutzt werden, die politischen Flügelkämpfe der konkurrierenden „Mutterparteien“ zu stützen und teilweise auch auszutragen. Diese begrenzten Möglichkeiten der politischen Beteiligung junger Menschen werden im Kontext historischer Entwicklungen sowie struktureller Ungleichgewichte betrachtet und eingeordnet.

Diana Schor zeichnet in ihrem Beitrag die politischen Entwicklungen nach, die in einer Stadt an der Ostküste der USA zu einem beispielhaften Maß der Beteiligung Jugendlicher an politischen Prozessen geführt haben. Im Zuge umfassender Strukturreformen wurden bedeutsame Beteiligungsstrukturen für Jugendliche geschaffen, die von diesen geschätzt und wahrgenommen wurden. Der Beitrag zeigt aber auch, wie weitreichend sich ein politisches Klima verändern muss, damit Jugendliche als politische Akteurinnen und Akteure wahr- und ernstgenommen werden, welch langfristiger und grundlegender Prozesse dies bedarf und wie sehr die Etablierung solcher Rahmenbedingungen vom politischen Willen einzelner abhängig sein kann.

Der Beitrag von *Peter Rieker* nimmt in allgemeinerer Weise und über verschiedene Kontexte hinweg die politische Partizipation im Jugendalter in

den Blick und stellt, wie bereits von Diana Schor angedeutet, Möglichkeiten und Grenzen der Förderung politischer Partizipation Heranwachsender in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Er geht der Frage nach, welche Argumente für eine Förderung der politischen Partizipation Heranwachsender sprechen, welche konkreten Ansätze zur Stärkung und Förderung der politischen Beteiligung Jugendlicher umgesetzt werden und mit welchen Schwierigkeiten diese verbunden ist. Dabei spielt nicht nur die Schaffung geeigneter Strukturen eine bedeutsame Rolle, sondern auch die qualifizierte Begleitung durch Erwachsene, die die politische Beteiligung begünstigen können bzw. erst möglich machen.

Nach den verschiedenen empirischen Einblicken in unterschiedliche institutionelle und nationale Kontexte diskutiert *Roland Reichenbach* in kritischer Weise im abschließenden Beitrag auf theoretischer Ebene die Ambivalenzen, die mit der Forderung von Partizipation als demokratisches Ideal insbesondere in pädagogischen Kontexten einhergehen, und beleuchtet mit Rekurs auf Hannah Arendt so auch dessen Grenzen und Herausforderungen.

Dank

Die Umsetzung dieses Bandes war nur dank der Unterstützung verschiedener Kolleginnen und Kollegen und der Mitarbeit der Autorinnen und Autoren möglich. Zunächst möchten wir uns herzlich bei den Autorinnen und Autoren bedanken, die ihre Texte zu diesem Band beigetragen haben, für die angenehme Zusammenarbeit sowie für ihren konstruktiven Umgang mit unseren Anmerkungen und Kommentierungen. Sie haben zum Teil viel Mühe und Zeit in die Überarbeitung ihrer Texte investiert. Die Texte von Diana Schor und Mohammad Zaman lagen in der Originalfassung zunächst auf Englisch vor. Wir danken Valeska Henze, Daniel Werner und Anja Löbert für die Übersetzung der Beiträge ins Deutsche. Zudem hat Daniel Werner alle Texte durchgesehen, lektoriert und das Manuskript gründlich redigiert. Auch dafür danken wir ihm herzlich.

Literatur

- Blendin, Manuel (2005): Partizipation aus der Sicht von Bürgermeister*innen. In: Benno Hafener/Mechthild M. Jansen/Torsten Niebling (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren*. Opladen: Barbara Budrich, S. 189–206.
- Braches-Chyrek, Rita (2014): *Kinderrechte*. In: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner/Heinz Sünker/Michaela Hopf (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 419–428.

- Burdewick, Ingrid (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Opladen: Leske und Budrich.
- Danner, Stefan (2001): Wie stimmig sind Ziele von Teiligungsaktionen mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44, S. 24–30.
- Hart, Roger A. (1992): Children's Participation – From Tokenism to Citizenship. Florenz: Unicef.
- Krüger, Hans Peter (2008): Politische Partizipation Jugendlicher in der Gemeinde. Ein internationaler Vergleich: Leipzig – Lyon. Frankfurt: Peter Lang
- Maßlo, Jens (2010): Jugendliche in der Politik. Chancen und Probleme einer institutionalisierten Jugendbeteiligung. Wiesbaden: VS.
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Carsten Quesel/Fritz Oser (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur: Rüegger, S. 39–61.
- Rieker, Peter/Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna/Stroezel, Holger (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Winklhofer, Ursula (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Annedore Prengel/Ursula Winklhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–70.

Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie

Kaspar Burger, Radoslava Karabasheva,
Jean Zermatten, Philip Jaffé

Kinder haben nicht nur das Recht, am Gesellschaftsleben teilzunehmen, sondern auch darauf, ihre Meinung zu äußern und angehört zu werden. Kinder bilden sich über Menschen, Situationen, Orte und Institutionen eine Meinung und sie treffen Entscheidungen im Hinblick auf unterschiedlichste Fragen mit Bezug zu ihren Lebenswelten. Kinder planen und organisieren ihr Leben, übernehmen bestimmte Aufgaben, positionieren sich im Verhältnis zu anderen Menschen und stecken ihre Einflussphären ab. Sie wirken als Akteurinnen und Akteure auf ihr Umfeld und die gesellschaftlichen Verhältnisse ein und reagieren darauf in einem dynamischen Wechselspiel (Liebel 2009). Entsprechend sollen Kinder aktiv an Entscheidungen mitwirken können, die sie direkt oder indirekt betreffen. Das von der Generalversammlung der Vereinten Nationen im Jahr 1989 verabschiedete, völkerrechtlich verbindliche Übereinkommen über die Rechte des Kindes sichert „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“ (Vereinte Nationen 1989, Art. 12) und es verpflichtet darüber hinaus die Vertragsstaaten, „die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (ebd.) zu berücksichtigen. Dies ist nicht nur ein rechtlicher, sondern auch ein „pädagogischer Meilenstein auf dem Weg zur Respektierung“ (Fatke/Niklowitz 2003, S. 3) des Kindes als eigenständiges, selbstbestimmtes und gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft. Die Vertragsstaaten des Übereinkommens über die Rechte des Kindes stellen damit einen neuen Anspruch an sich selbst und sie verpflichten sich, die Bedingungen dafür zu schaffen, dass sich Kinder in Angelegenheiten, die sie betreffen, effektiv einmischen können. Vor diesem Hintergrund haben wir in vierzehn Schulen der Stadt Genf eine Befragung sowie Gruppendiskussionen mit 10- bis 12-jährigen Kindern durchgeführt, um aus kinderrechts- und erziehungstheoretischer Perspektive deren Ansichten über ihre Situation in ihrem Wohnquartier und in ihrer Schule zu erfassen. Ziel der Studie war es einerseits, zu eruieren, wie Kinder am gesellschaftlichen Leben teilnehmen respektive wie sie ihre Beteiligungsrechte beanspruchen

können. Andererseits interessierte die Frage, wie Kinder ihre eigenen Rechte wahrnehmen und inwieweit Kinderrechte aus Sicht der Kinder in deren Alltag realisiert waren. In diesem Beitrag geben wir Einblicke in die Studie und diskutieren ausgewählte Resultate. Der Beitrag ist folgendermaßen strukturiert. Zunächst stellen wir kurz den theoretischen Rahmen unserer Arbeit dar. Anschließend beschreiben wir das methodische Vorgehen, forschungsethische Erwägungen und empirische Befunde. Schließlich diskutieren wir praktische Implikationen der Befunde und weisen auf Forschungsdesiderate hin.

Die Achtung der Rechte des Kindes ist mit dem Grundsatz der Berücksichtigung des Kindeswohls verknüpft. Im Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Vereinte Nationen 1989, Art. 3) wird postuliert, dass das Wohl des Kindes bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, vorrangig zu berücksichtigen ist. In der englischsprachigen Version des Übereinkommens ist in diesem Zusammenhang die Rede von den „besten Interessen des Kindes“ (vgl. United Nations 1989, Art. 3), welche zum Maßstab der Interpretation und Umsetzung der Kinderrechte gemacht werden sollen. Wer sich für die Frage interessiert, wie Kinder sich zu ihren Rechten positionieren und inwieweit die Rechte der Kinder als verwirklicht betrachtet werden können, hat sich daher unter anderem für die Frage zu interessieren, wie Kinder ihre lebensweltliche Situation, ihr Wohlbefinden und die Bedingungen ihres Aufwachsens einschätzen. Welche Sichtweisen haben Kinder auf zentrale Dimensionen ihres Alltags wie beispielsweise die Sicherheit in der Schule, ihr Wohlergehen, das Leben in ihrem Wohnquartier oder die Integration in ein soziales Netz mit Vertrauenspersonen? Werden alle Kinder von Erwachsenen gleichermaßen respektiert oder kommt es zu Diskriminierungen beispielsweise aufgrund der Hautfarbe, des Geschlechts oder der Sprache der Kinder? Können sich Kinder in der Schule zu Fragen äußern, die sie betreffen, und wird ihre Meinung angemessen berücksichtigt? Inwieweit können Kinder am gesellschaftlichen Leben teilnehmen? Im Folgenden gehen wir entsprechenden Fragen nach. Dabei konzipieren wir Kinderrechte in kontextspezifischer, sozialökologischer Weise (vgl. Bronfenbrenner 2005). Im Mittelpunkt stehen nicht nur die formal bestehenden und einklagbaren Rechte, sondern auch die sozialen und strukturellen Zusammenhänge sowie deren Auswirkungen auf das Leben der Kinder. Indem wir uns den lebensweltlichen Kontexten der Kinder nähern, erfassen wir, inwieweit die Bedingungen für die Wahrung des Kindeswohls gegeben sind. Theoretisch gehen wir von der Annahme aus, dass sozialstrukturelle Bedingungen und das Wohl des Kindes in einem Wechselspiel stehen und dass der Blick auf das Kind in seinem Verhältnis zur Umwelt Aufschluss geben kann darüber, wie Kinder ihre Rechte wahrnehmen (im doppelten Sinne von „bewerten“ und „nutzen“). Unsere Studie ergänzt frühere Untersuchungen zur Lebenssitua-

tion von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (Fatke/Niklowitz 2003; Schultheis et al. 2008; UNICEF Schweiz 1999). Sie grenzt sich jedoch durch ihren Fokus auf die Wahrnehmung der Kinderrechte durch Kinder auch von früheren Arbeiten ab und vertieft den Kenntnisstand in einem Bereich, in dem es bislang nur vereinzelt spezifische Befunde gab, beispielsweise zu Mobbing und Gewalterfahrungen in der Schule (Jaffé et al. 2013; Sticca/Perren 2013) oder zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Familie, Tagesbetreuung und Schule sowie auf Gemeindeebene (Burger 2012; Rieker et al. 2015).

1. Methodisches Vorgehen

1.1 Untersuchungsinstrumente

Wir haben quantitative und qualitative Datenerhebungsmethoden durch die Anwendung eines Fragebogens und die Durchführung von themenzentrierten Gruppendiskussionen mit Kindern kombiniert (vgl. Karabasheva et al. 2015). Die gemischte Methodenanwendung erfolgte sequentiell und erlaubte eine Triangulation und Validierung der Daten sowie einen vertieften Zugang zu den untersuchten Themen.

1.1.1 Stichprobe

Die Stichprobe für die quantitative Untersuchung mittels Fragebogen umfasste 1 006 Kinder. Die Kinder befanden sich in den beiden letzten Stufen der Primarschule, das heißt in der 7. und 8. HarmoS-Klasse, in vierzehn Schulen der Stadt Genf.¹ Sie wurden in einem stratifizierten Verfahren ausgewählt, wobei zunächst die Sektoren der Stadt und anschließend die Schulen innerhalb der Sektoren selektiert wurden. Innerhalb der vierzehn Schulen wurden jeweils sämtliche Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassen aus insgesamt 56 Schulklassen in die Stichprobe aufgenommen. In der Stichprobe war ein ausgewogener Anteil an Mädchen und Knaben vertreten (51.1% bzw. 48.9%). Dabei befanden sich 46.5% der Kinder in der 7. Klasse, 49.8% befanden sich in der 8. Klasse und 3.7% befanden sich in sogenannten *classes à double degré*, in denen Kinder der 7. und 8. Klasse gemeinsam

1 „HarmoS“ bezieht sich auf ein interkantonales Konkordat über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, das in der Schweiz im Jahr 2009 in Kraft getreten ist. Das Konkordat harmonisiert auf nationaler Ebene die zentralen Ziele der obligatorischen Schule sowie die Dauer der Schulstufen: acht Jahre Primarstufe (inklusive zwei Jahre Kindergarten bzw. Eingangsstufe) und drei Jahre Sekundarstufe I.

unterrichtet wurden (nachfolgend auch als „doppelte Schulstufe“ bezeichnet). Für die Gruppendiskussionen in der qualitativen Teilstudie wurden aus der ursprünglichen Stichprobe 92 Schülerinnen und Schüler aus vier Schulen und sechs Schulklassen ausgewählt, namentlich 40 Knaben und 52 Mädchen in der 8. Klasse.

1.1.2 Durchführung

Nach einer Pilotphase haben wir in einer ersten Studienphase eine Befragung mittels Fragebogen durchgeführt (Mai/Juni 2014). In einer zweiten Phase haben wir mit zehn Gruppen von maximal je zehn Kindern semi-strukturierte themenzentrierte Gruppendiskussionen durchgeführt (Fennteau 2007), um die Daten der quantitativen Untersuchung auf Plausibilität hin zu prüfen und um den Kindern zu ermöglichen, weitere Perspektiven auf zentrale Themen der Untersuchung einzubringen (September 2014). In den Gruppendiskussionen wurde jeweils eines der folgenden Themen vertieft: Rechte und Pflichten, Sicherheit, Integration, Zugang zu Freizeitaktivitäten, Zugang zu Informationen, Partizipation. In jeder Gruppe waren nebst den Kindern je eine Diskussionsleiterin und eine Beobachterin anwesend, wobei die Diskussionsleiterin im Vordergrund stand und die Diskussion in Gang brachte und aufrechterhielt, während die Beobachterin das Geschehen in der Gruppe sowie non-verbale Interaktionen, die einer digitalen Aufzeichnung entgehen, aus der Distanz erfasste (Duchesne/Haegel 2004).

1.1.3 Analysetechniken

Zur Auswertung der quantitativen Daten haben wir verschiedene statistische Verfahren angewandt (bspw. Bortz 2005). Zur Analyse der qualitativen Daten aus den Gruppendiskussionen haben wir induktiv inhaltliche Kategorien gebildet, die zentralen Befunde schrittweise extrahiert und synthetisiert (vgl. Mayring 2015) und diese schließlich zu den Resultaten aus der quantitativen Erhebung in Beziehung gesetzt.

1.2 Forschungsethische Erwägungen

Forschung mit Menschen ist mit dem Dilemma verbunden, dass sie einerseits danach strebt, Menschen zu helfen, andererseits bei ihrem Vorgehen nicht unmittelbar am Wohl der Studienteilnehmenden, sondern primär an generalisierbarem Wissen orientiert ist. Dies kann zu Interessenkonflikten führen und wirft die Frage nach der ethischen Verantwortung in der Forschung auf. Ethisch begründbare und vertretbare Forschung hat mehreren

zentralen Anforderungen zu genügen. Zu den heute weitläufig anerkannten Prinzipien der Forschungsethik gehören der Respekt gegenüber Personen, das Wohltun und die Gerechtigkeit (NCPHSBBR 1979; SAMW 2009). Respekt gegenüber Personen meint, dass Personen als autonome, urteilsfähige Subjekte behandelt werden, die über die Angelegenheiten ihres Lebens selbst entscheiden können. Wohltun bezieht sich auf die Forderung, für das Wohl der Studienteilnehmenden zu sorgen – das heißt, Schaden zu vermeiden und möglichen Nutzen zu maximieren. Gerechtigkeit bezieht sich auf die Forderung, Risiken und Chancen für verschiedene Personen und Personengruppen ausgewogen zu verteilen bzw. ein günstiges Risiko-Nutzen-Verhältnis zu garantieren. Dies impliziert beispielsweise auch, dass Vorteile, die aus einer Forschung generiert werden, nicht bestimmten Personengruppen vorenthalten werden und dass etwaige Lasten nicht selektiv spezifischen Gruppen auferlegt werden.

Wir verstehen Kinder als kompetente soziale Akteurinnen und Akteure, deren Rechte und Meinungen geachtet werden müssen. Kinder verfügen über zahlreiche Fähigkeiten und sie geben in aller Regel kompetent über sich und ihre Ansichten Auskunft. Obwohl wir in unserer Studie keinen invasiven Eingriff vorgenommen, keine psychologischen oder sonstigen Risiken generiert und die Kinder weder manipuliert noch zu bestimmten Handlungen oder Aussagen gedrängt haben, waren auch in unserer Studie forschungsethische Standards zu bedenken, die für sozialwissenschaftliche Forschungen jeglicher Art relevant sind. Dazu gehören die Gewährleistung der Vertraulichkeit und Anonymisierung sowie die informierte Einwilligung, welche von allen Studienteilnehmenden eingeholt wurde (vgl. Morrow 2009). Im Mittelpunkt unserer Forschung standen die Kinder und deren Ansichten, sodass die aktive Teilnahme der Kinder an der Befragung unentbehrlich war. Wir haben den Kindern jedoch die Möglichkeit geboten, ihre Teilnahme zu verweigern oder während der Befragung ihre Teilnahme abzubrechen, was letztlich nur in wenigen Ausnahmefällen erfolgte. Um den Datenschutz nicht nur im Fragebogenteil, sondern auch während der Gruppendiskussionen zu gewährleisten, wurden die Kinder aufgefordert, keine persönlichen Informationen über ihre Kameraden ohne deren Zustimmung zu verbreiten. Alle Kinder haben sich damit einverstanden erklärt und es kam nach unserem Wissen zu keiner Missachtung dieser Regel. Im Anschluss an die Untersuchung haben wir die Resultate inklusive der Empfehlungen der Kinder den zuständigen Behörden der Stadt Genf und den Schulleitungen mitgeteilt.

Aus gesellschafts- und erziehungspolitischer Sicht ist es zentral, die Ansichten der Kinder über ihre Rechte zu erfassen, um etwaigen Handlungsbedarf zu identifizieren und wo nötig Strategien zu einer vollständigeren Umsetzung der Kinderrechte zu entwickeln. Unsere Untersuchung liefert

den für die Umsetzung der Kinderrechte mitverantwortlichen Schul- und Sozialbehörden entsprechende Informationen und erlaubt ihnen, auf empirischer Grundlage Maßnahmen zur Verbesserung der (rechtlichen) Situation von Kindern in Wohnquartier und Schule auszuarbeiten.

2. Resultate

Im folgenden Abschnitt präsentieren wir Ergebnisse der Befragung und der Gruppendiskussionen. Wir beschreiben zunächst, inwieweit die Kinder in unserer Untersuchung um ihre Rechte Bescheid wussten und welche Bedeutung die Kinder diesen Rechten beimaßen. Anschließend stellen wir Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Kinderrechten, Kindeswohl und gesellschaftlicher Partizipation von Kindern in der Stadt Genf dar.

2.1 Kenntnisse der Rechte und deren subjektive Bedeutung für Kinder

Das Wissen darüber, dass man Rechte besitzt, ist Voraussetzung dafür, dass man von den Rechten auch Gebrauch machen und sich selbst Rechte geben kann. Nur wer um seinen Status als Rechtsträger weiß, kann selbst eine aktive und wirksame Rolle bei der Formulierung und Durchsetzung seiner Rechte spielen (Liebel 2007). Es reicht nicht, Kindern Rechte zuzuerkennen. Damit Kinder ihre Rechte auch einfordern können, müssen sie diese als ihre eigenen Rechte wahrnehmen und sie müssen einen Bezug zwischen den Rechten und ihrem Leben herstellen können. Tabelle 1 zeigt, dass die Mehrheit der Kinder bereits vor der Befragung wusste, dass sie Rechte besitzen. Dabei war der Anteil der Kinder, die um ihre Rechte wussten, in der 8. Klasse leicht grösser als in der 7. Klasse bzw. in der 7./8. (Doppel-)Klasse.

Tabelle 1: Anteil der Kinder, die vor der Befragung bereits wussten, dass sie Rechte haben.

	7. Klasse	8. Klasse	7./8. Klasse	Total
Wussten um ihre Rechte	86.5 %	92.8 %	88.9 %	89.7 %
Wussten nicht um ihre Rechte	13.5 %	7.2 %	11.1 %	10.3 %

Bemerkung: Antworten von 964 Kindern.

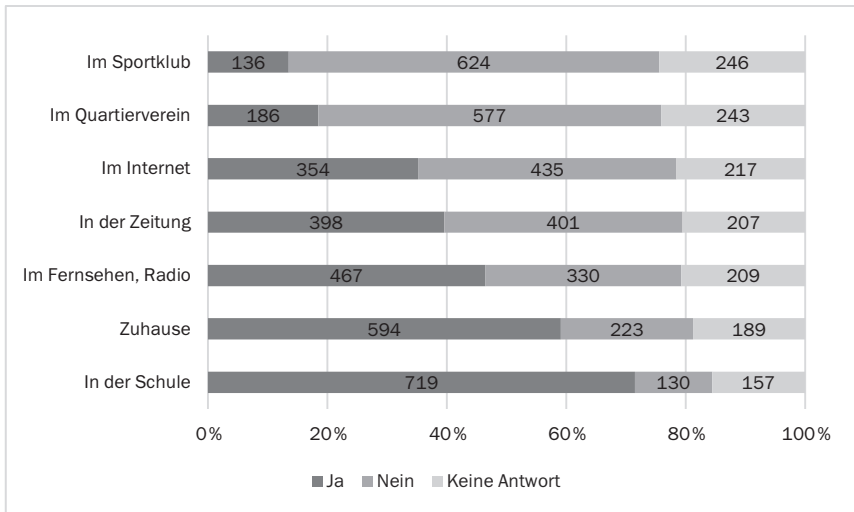
Allerdings schienen die Kinder diese Rechte nicht zwingend gleichzusetzen mit Kinderrechten. Während 89.7 % der Kinder behaupteten, um ihre Rechte gewusst zu haben, gaben nur 84.6 % der Kinder an, dass sie vor der Befragung bereits von Kinderrechten gehört hatten. Dies deutet darauf hin, dass Kinderrechte zumindest für einige Kinder einen besonderen Status haben, der sich von jenem von Rechten im Allgemeinen unterscheidet. Aus den vorliegenden Befunden kann die Hypothese abgeleitet werden, dass den Kindern Rechte „in ihrer allgemeinen Form“ vertrauter sind als Kinderrechte, welche die Konkretisierung und Ausformulierung der Menschenrechte für Kinder darstellen und von Kindern möglicherweise als verbindlicher und spezifischer begriffen werden als Rechte, die sie mit Erwachsenen teilen. Obwohl scheinbar die meisten Kinder um ihre Rechte wussten, haben die Gruppendiskussionen gezeigt, dass das kindliche Verständnis der Rechte noch relativ unpräzise war und dass Kinder den Gehalt von Rechten nur vergleichsweise vage formulieren konnten. Kinder hatten beispielsweise Schwierigkeiten, in abstrakten Begriffen über ihre Rechte zu reden bzw. ihre Rechte konzeptionell zu definieren. Sie konnten jedoch mehrere ihrer Rechte aufzählen und betonten besonders die Wichtigkeit des Rechts auf Sicherheit und des Rechts auf Bildung. Bemerkenswert war, dass die Kinder das zentrale Merkmal von Rechten genau verstanden, nämlich dass Rechte ihnen nicht verweigert werden dürfen und dass andere Personen ihre Rechte „zu respektieren“ haben.

Die meisten Kinder hatten vor unserer Befragung bereits von ihren Rechten gehört oder gelesen. Abbildung 1 illustriert, dass sich die Kinder am häufigsten in der Schule bereits mit Kinderrechten auseinandergesetzt hatten (71.5 %). Zudem hatten Kinder vielfach zu Hause (59 %) oder im Fernsehen und Radio (46.4 %) von Kinderrechten gehört; weniger häufig hingegen in Zeitungen (39.6 %), im Internet (35.2 %), in einem Quartierverein (18.5 %) oder in einem Sportklub (13.5 %).

Einzelne Rechte hatten für die Kinder unterschiedliche Bedeutungen. Binahe sämtliche Kinder schätzten das Recht auf Sicherheit als sehr wichtig ein – vor dem Recht auf Schulbildung, dem Recht auf Anhörung (d. h. das Recht, angehört und ernst genommen zu werden in Situationen und bei Fragen, die das Kind betreffen), dem Recht auf Ruhe und Freizeit, dem Recht auf Meinungsäußerung und dem Recht auf Information über die Kinderrechte. Tabelle 2 fasst diese Rangfolge zusammen.

Der Befund, wonach das Recht auf Sicherheit und das Recht auf Schulbildung unter den für die Kinder wichtigsten Rechten fungieren, steht im Einklang mit einer europaweiten Untersuchung, in der Kinder zentrale Prioritäten im Bereich der Kinderrechtspolitik bestimmen mussten (Eurobarometer 2008). In den meisten europäischen Ländern schätzten Kinder die Gewährleistung des Rechts auf Bildung sowie des Rechts auf Schutz vor

Abbildung 1: Anzahl der Kinder, die an bestimmten Orten und in bestimmten Medien bereits von ihren Rechten gehört bzw. gelesen haben.



Bemerkung: Mehrfachantworten waren möglich.

Tabelle 2: Durchschnittliche subjektive Bewertung der Wichtigkeit einzelner Rechte durch die Kinder.

Recht	Bewertung
Recht auf Sicherheit	1.09
Recht auf Schulbildung	1.29
Recht auf Anhörung	1.34
Recht auf Ruhe und Freizeit	1.43
Recht auf Meinungsäußerung	1.45
Recht auf Information über Kinderrechte	1.59

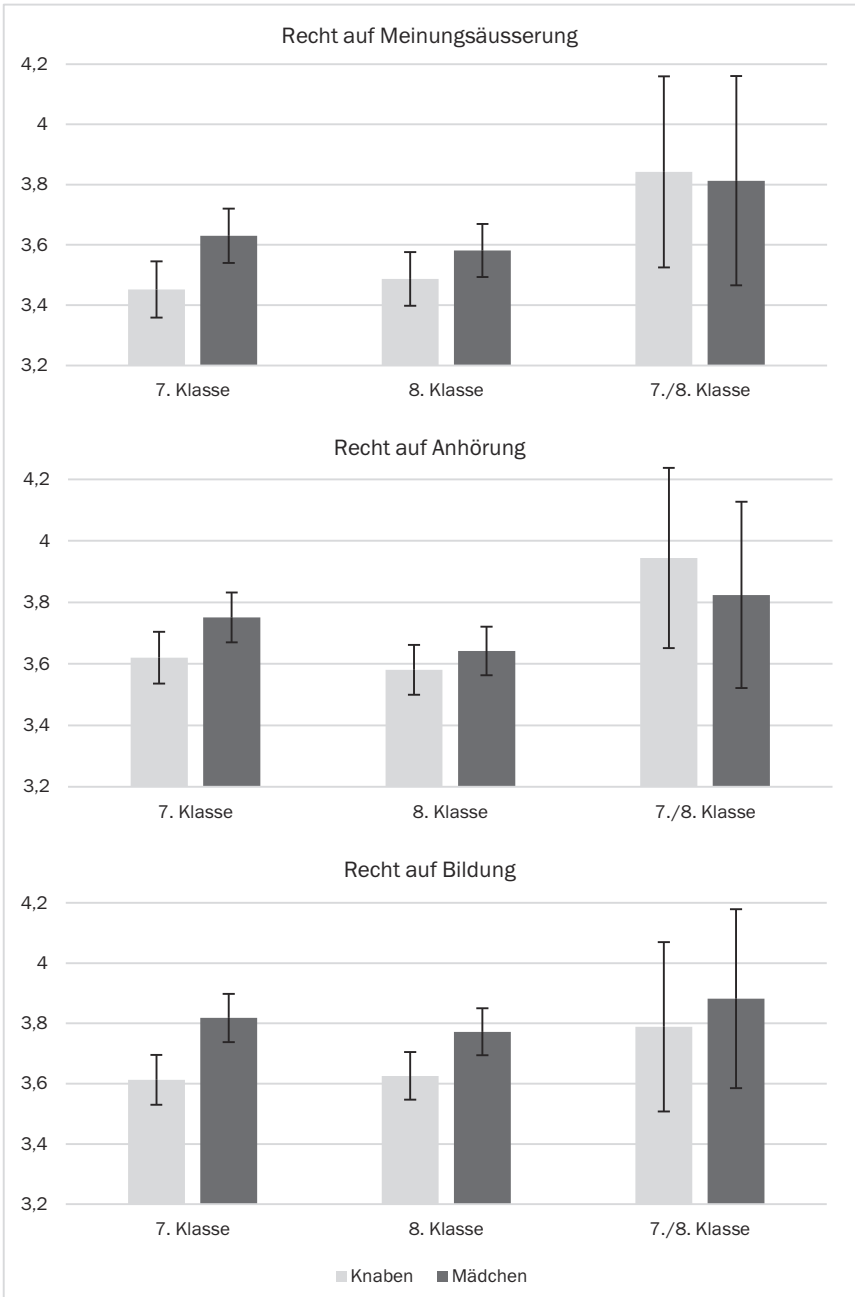
Bemerkung: Ausprägungen der Skala zur Erfassung der Bedeutung der Rechte: 1 = sehr wichtig, 2 = wichtig, 3 = unwichtig, 4 = sehr unwichtig.

Gewalt gegen Kinder als eine der wesentlichsten politischen Aufgaben ein. Allerdings ist festzuhalten, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder in unserer Studie alle ihnen präsentierten Rechte als wichtig oder sehr wichtig bezeichneten, sodass die Rangfolge der verschiedenen Rechte nicht zur Interpretation verleiten sollte, die als weniger wichtig bezeichneten Rechte würden von den Kindern als irrelevant wahrgenommen.

Rechte werden von Kindern nicht in jedem Alter und nicht zwingend von beiden Geschlechtern gleich wahrgenommen (vgl. Weyers et al. 2007). Vor diesem Hintergrund haben wir untersucht, ob das Geschlecht und die Schulstufe die subjektive Bedeutung bestimmter Rechte beeinflussen. Abbildung 2 verdeutlicht, dass das Geschlecht und die Schulstufe auf die Wahrnehmung des Rechts auf Meinungsäußerung, des Rechts auf Anhörung und des Rechts auf Bildung einen charakteristischen, wenn auch nur geringfügigen, Einfluss ausüben. Die erste der drei Grafiken zeigt, dass Mädchen und Knaben in den doppelten Schulstufen (7./8. Klasse) das Recht auf Meinungsäußerung als etwas wichtiger empfanden als Kinder in den 7. respektive 8. Klassen mit separaten Schulstufen. Die statistisch signifikante Interaktion zwischen dem Geschlecht und der Schulstufe, $F(8, 985) = 1.99, p = 0.044, \eta^2 = 0.02$, weist darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der subjektiv empfundenen Wichtigkeit des Rechts auf Meinungsäußerung von der Schulstufe abhängig war, in der sich die Kinder befanden. Der „Effekt“ der Schulstufe auf die subjektive Bedeutung des Rechts auf Meinungsäußerung war bei Knaben stärker als bei Mädchen. Ein ähnliches Muster findet sich in der mittleren Grafik: Kinder in den doppelten Schulstufen empfanden das Recht auf Anhörung als tendenziell wichtiger als ihre Kameraden in den Klassen mit separaten Stufen, wobei der Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht und der Schulstufe statistisch nicht signifikant war, $F(8, 982) = 1.92, p = 0.054, \eta^2 = 0.02$. Die dritte Grafik verdeutlicht, dass die Mädchen das Recht auf Bildung für leicht wichtiger hielten als Knaben. Die signifikante Interaktion zwischen dem Geschlecht und der Schulstufe, $F(8, 983) = 3.81, p < 0.001, \eta^2 = 0.03$, zeigt, dass der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der subjektiven Bedeutung des Rechts auf Bildung nicht unabhängig war von der Schulstufe, die die Kinder besuchten.

Aus den vorliegenden Resultaten könnte die Hypothese abgeleitet werden, dass die Thematik der Rechte in den Klassen mit doppelten Schulstufen präsenter war und möglicherweise mehr diskutiert wurde als in den Klassen mit separaten Stufen. Allerdings muss bei der Interpretation der Resultate beachtet werden, dass sich nur vergleichsweise wenige Kinder in den Schulklassen mit doppelten Schulstufen befanden ($n = 37$), sodass die Stabilität der Befunde in weiteren Analysen zusätzlich überprüft werden sollte (vgl. auch die wesentlich breiteren Konfidenzintervalle um die geschätzten Mittelwerte der Antworten der Kinder in den doppelten Schulstufen).

Abbildung 2: Durch Kinder eingeschätzte Wichtigkeit einzelner Rechte in Abhängigkeit des Geschlechts sowie der Schulklasse, mit 95 % Konfidenzintervallen.



Bemerkung: Skala: 3 = wichtig, 4 = sehr wichtig.