

Autorenmanuskript

Publiziert in edierter Form als:

Burger, K., Karabasheva, R., Zermatten, J., & Jaffé, P. (2016). *Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: Empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie*. In R. Mörgen, P. Rieker & A. Schnitzer (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen* (S. 15-38). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

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 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“ (Art. 12) und es verpflichtet darüber hinaus die Vertragsstaaten, „die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (ibid.) 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 (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“, 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 zu interessieren für die Frage, 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 Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (Fatke & Niklowitz, 2003; Schultheis, Perrig-Chiello & Egger, 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).

Methodisches Vorgehen

Untersuchungsinstrumente

Wir haben quantitative und qualitative Datenerhebungsmethoden kombiniert durch die Anwendung eines Fragebogens und die Durchführung von themenzentrierten Gruppendiskussionen mit Kindern (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.

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,¹ in vierzehn Schulen der Stadt Genf. 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 Prozent der Kinder in der 7. Klasse, 49.8 Prozent befanden sich in der 8. Klasse und 3.7 Prozent befanden sich in sogenannten *classes à double degré*, in denen Kinder der 7. und 8. Klasse gemeinsam 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.

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 (Fenneteau, 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 eins 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 Distanz erfasste (Duchesne & Haegel, 2004).

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.

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

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.

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 beziehungsweise 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 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.

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 dar zu den Zusammenhängen zwischen Kinderrechten, Kindeswohl und gesellschaftlicher Partizipation von Kindern in der Stadt Genf.

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 spielen bei der Formulierung und Durchsetzung seiner Rechte (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 beziehungsweise 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 Kinder Rechte nicht zwingend gleichzusetzen mit Kinderrechten. Während 89.7 Prozent der Kinder behaupteten, um ihre Rechte gewusst zu haben, gaben nur 84.6 Prozent 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 beziehungsweise 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 zuhause (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%).

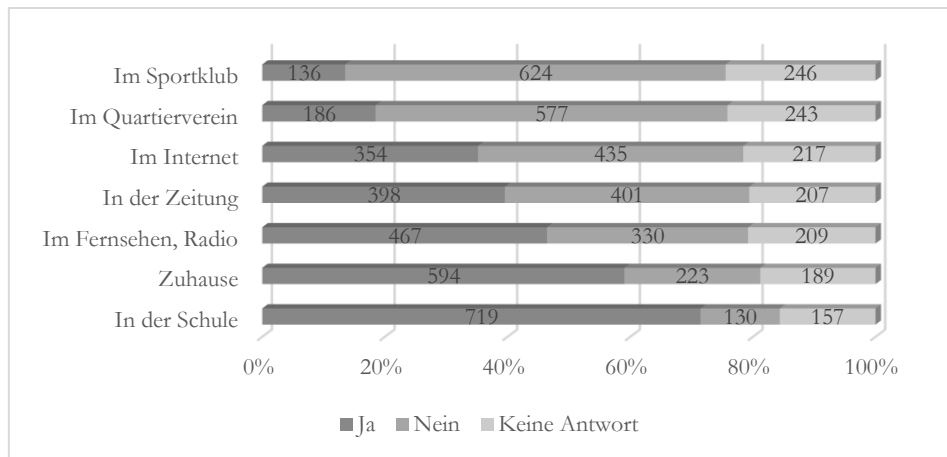


Abbildung 1. Anzahl der Kinder, die an bestimmten Orten und in bestimmten Medien bereits von ihren Rechten gehört beziehungsweise gelesen haben. Mehrfachantworten waren möglich.

Einzelne Rechte hatten für die Kinder unterschiedliche Bedeutungen. Beinahe sämtliche Kinder schätzten das Recht auf Sicherheit als sehr wichtig ein – vor dem Recht auf Schulbildung, dem Recht auf Anhörung (d.h. dem 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. Die Tabelle 2 fasst diese Rangfolge zusammen.

Tabelle 2

Durchschnittliche subjektive Bewertung der Wichtigkeit einzelner Rechte durch die Kinder

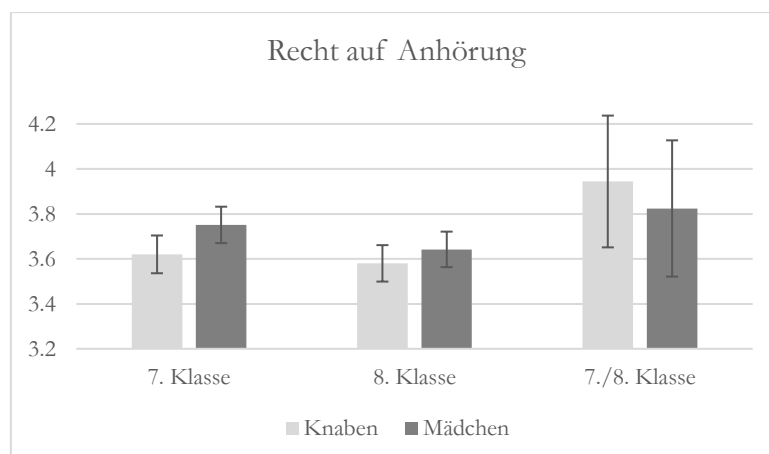
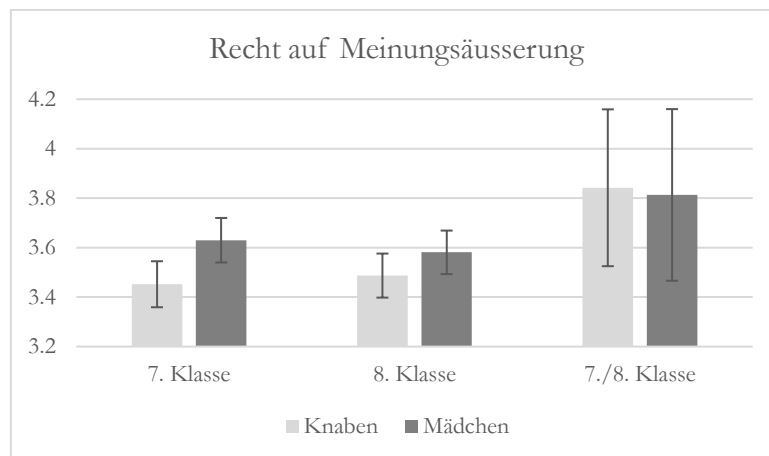
Recht	Bewertung
Recht auf Sicherheit	1.09
Recht auf Schulbildung	1.29
Recht auf Anhörung	1.34
Recht auf Ruhe und Freizeit	1.43
Recht auf Meinungsäußerung	1.45
Recht auf Information über Kinderrechte	1.59

Bemerkung. Ausprägungen der Skala zur Erfassung der Bedeutung der Rechte:

1=sehr wichtig, 2=wichtig, 3=unwichtig, 4=sehr unwichtig.

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 Gewalt gegen Kinder als eine der wesentlichsten politischen Aufgaben ein. Allerdings ist festzuhalten, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder in unserer Studie alle der 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, Sujbert & Eckensberger, 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 oberste Grafik 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 tendenziell als 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 unterste 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.



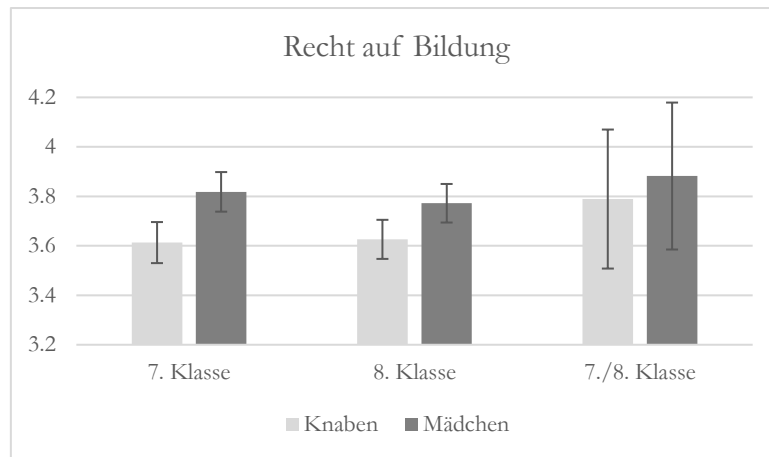


Abbildung 2. Durch Kinder eingeschätzte Wichtigkeit einzelner Rechte in Abhängigkeit des Geschlechts sowie der Schulklasse, mit 95% Konfidenzintervallen. Skala: 3=wichtig, 4=sehr wichtig.

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).

Subjektives Wohlbefinden, Teilhaberechte und gesellschaftliche Teilhabe von Kindern

Kinderrechte stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem Wohl des Kindes und den Möglichkeiten des Kindes, an der Gesellschaft teilzuhaben. Nachfolgend diskutieren wir diese Zusammenhänge ausgehend von unseren empirischen Ergebnissen, wobei wir insbesondere auf das subjektive Wohlbefinden des Kindes und dessen Determinanten (bspw. die Verfügbarkeit von Vertrauenspersonen oder die Sicherheit im Wohnquartier) sowie auf das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe fokussieren.

Subjektives Wohlbefinden

Kinderrechte orientieren sich stets am Kindeswohl. Der Begriff des Kindeswohls umfasst dabei sowohl das subjektive Empfinden als auch (quasi) objektiv identifizierbare Aspekte guten Befindens. Die psychologische Wohlbefindensforschung ist seit mehreren Jahren damit beschäftigt, die Bedingungen zu untersuchen, unter denen sich Menschen wohl fühlen. Dabei sind Versuche, das Wohlbefinden an objektiv feststellbaren Lebensumständen und Kontextfaktoren festzumachen, bislang ebenso gescheitert wie Versuche, Wohlbefinden rein personenbezogen und temperamentstheoretisch zu erklären (Hascher, 2004). Entsprechend ist zur Beurteilung des Wohlbefindens die kombinierte Erfassung von subjektiver Perspektive und Kontextbedingungen unabdingbar (Schumacher, Klaiberg & Brähler, 2003). Zur Feststellung der subjektiven Perspektive haben wir die Kinder über ihr Wohlbefinden in ihrem Wohnquartier und in der Schule befragt. Die Mehrheit der Kinder fühlte sich in beiden Kontexten eher gut oder sehr gut, wobei das

Wohlbefinden im Wohnquartier tendenziell etwas besser war als in der Schule (vgl. Abb. 3). Dieser Unterschied war erwartbar angesichts der Tatsache, dass die Schule ein Ort des Leistungsdrucks sowie der Aufsicht, Kontrolle und Bewertung ist und einen Lebens- und Erfahrungsraum darstellt, in dem sich Kinder wiederholt neu anpassen und den Anforderungen und Erwartungen von Lehrpersonen (und Gleichaltrigen) genügen müssen.

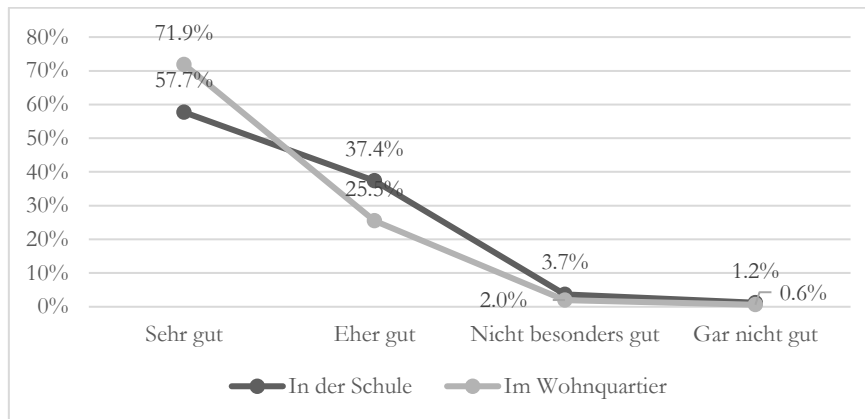


Abbildung 3. Subjektives Wohlbefinden der Kinder in der Schule ($n = 999$) und im Wohnquartier ($n = 996$).

Wohlbefinden in Bildungsinstitutionen wird in jüngster Zeit vermehrt als ein eigenständiger Wert begriffen, den es zu erreichen gelte. Wohlbefinden hat unter anderem deshalb als programmatisches Leitprinzip Einzug gehalten in pädagogische Kontexte, weil in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zunehmend postuliert wurde, dass das Wohlbefinden einen Beitrag zur Bildungsqualität und zu den schulischen Leistungen von Kindern leisten kann (Burger, 2015; Hascher, 2004). Unsere Befragung liefert einen aktuellen Hinweis auf das subjektive Wohlergehen der Kinder im schulischen Kontext. Ausserdem haben wir den Einfluss ausgewählter Kontextfaktoren auf das Wohlbefinden der Kinder untersucht. Die entsprechenden Analysen sind im Folgenden beschrieben.

Vertrauenspersonen und deren Einfluss auf das Wohlbefinden von Kindern

Zu den Kontextbedingungen des kindlichen Wohlbefindens gehören zahlreiche materielle und soziale Ressourcen wie beispielsweise die Art der Interaktionen zwischen Kindern und unter Familienmitgliedern, die finanzielle Situation von Familien oder die Persönlichkeitsstruktur von Kindern (Axford, 2009; Beisenherz, 2005). Die entwicklungspsychologische Forschung weist zudem darauf hin, dass soziale Bindung und soziale Unterstützung zentrale kontextuelle Determinanten des kindlichen Wohlbefindens sind (Cotterell, 1992). Ausserdem ist das Vorhandensein einer Vertrauensperson eine wichtige Komponente für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden (Wustmann, 2011).

In unserer Befragung gaben insgesamt 60.1 Prozent der Kinder an, in der *Schule* über eine Vertrauensperson zu verfügen, während 36.6 Prozent der Kinder angaben, keine Vertrauensperson zu haben (3.2% der Kinder liessen die Frage unbeantwortet). Mittels einer offenen Frage erfassten wir, wer die Vertrauenspersonen der Kinder waren. In den meisten Fällen wurde die Hauptlehrperson genannt (61.4%), während die restlichen Kinder entweder mehrere Lehrpersonen und Freunde oder ausschliesslich Freunde als Vertrauenspersonen bezeichneten. Im *Wohnquartier*

verfügten 72.9 Prozent der Kinder über eine Vertrauensperson, 24.6 Prozent der Kinder hatten gemäss eigener Aussage keine Vertrauensperson (2.6% der Kinder gaben keine Antwort). Als Vertrauenspersonen genannt wurden die folgenden Personen: die Mutter (35.3%), der Vater (21.2%), beide Eltern (18.7%), die Familie (13.5%), die Freunde (6.6%), Eltern von Freunden (3.2%) und andere Erwachsene (1.5%). Der relativ hohe Anteil an Kindern, die anscheinend keine Vertrauenspersonen besaßen, gibt Anlass, die Frage nach den zentralen Bezugspersonen und dem Beziehungsgeflecht der Kinder in weiteren Studien näher zu untersuchen. Vertrauenspersonen geben Sicherheit, Schutz, Geborgenheit und Verlässlichkeit und sie sind ein Garant für Einschätzbarkeit (Spangler & Zimmermann, 2011). Forscher haben wiederholt die Bedeutung von Vertrauen und Vertrauenspersonen für die Entwicklung von psychologischer Resilienz hervorgehoben beziehungsweise als eine Komponente für den Aufbau von innerer Gewissheit, Handlungsfähigkeit, einer stabilen Persönlichkeit und soliden Beziehungen bezeichnet (bspw. Scheuerer-Englisch & Zimmermann, 1997). Ausserdem scheint gemäss unserer Studie eine Vertrauensperson (eine Person, mit der ein Kind beispielsweise über Probleme und Sorgen reden konnte) auch Einfluss zu haben auf das Wohlbefinden von Kindern: Kinder, die in der Schule über eine Vertrauensperson verfügten, schätzten ihr Wohlbefinden als besser ein als jene, denen eine solche Vertrauensperson fehlte, $F(1, 966) = 14.78, p < 0.001, \eta^2 = 0.02$. Ebenso war das subjektive Wohlbefinden von Kindern in ihrem Wohnquartier besser, wenn dort eine Vertrauensperson verfügbar war, $F(1, 971) = 9.50, p = 0.002, \eta^2 = 0.01$. Allerdings lassen sich diese Unterschiede nicht für beide Geschlechter gleichermassen feststellen. Abbildung 4 illustriert beispielsweise, dass der Unterschied im Wohlbefinden zwischen Kindern mit und ohne Vertrauensperson statistisch nur bei Knaben signifikant war, ($M = 3.68, SD = 0.51$ versus $M = 3.49, SD = 0.70$), $t(160) = 2.70, p = 0.008$, was auch durch die sich überlappenden Konfidenzintervalle bei den Balken zur Darstellung der Antworten der Mädchen reflektiert wird. Dieser Befund bleibt stabil, selbst wenn zahlreiche zusätzliche Kovariaten in die Varianzanalysen aufgenommen werden: ob das Kind im Verlauf des aktuellen Schuljahres Angst hatte, zur Schule zu gehen; ob es sich im Wohnquartier in Sicherheit fühlte; ob es Zeit hatte, sich zu erholen und sich zu vergnügen; ob es Probleme im Wohnquartier identifizierte (wie etwa gefährliche Gegenstände, Gewalt, seltsame Menschen); oder ob es fand, es gäbe nicht ausreichend Platz zum Spielen.

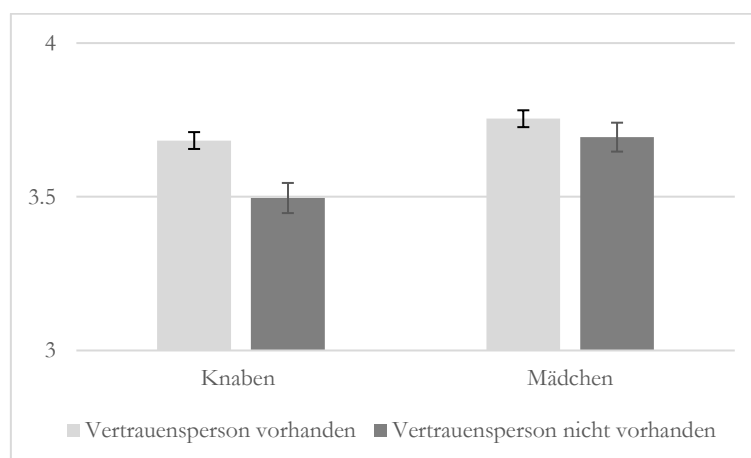


Abbildung 4. Subjektives Wohlbefinden im Wohnquartier (3=eher gut, 4=sehr gut) in Abhängigkeit des Geschlechts und des Vorhandenseins einer Vertrauensperson, mit 95% Konfidenzintervallen.

Der Befund, wonach das Wohlbefinden von Knaben stärker von der Verfügbarkeit einer Vertrauensperson geprägt wird als jenes der Mädchen, ist in der Literatur bislang nur indirekt beschrieben worden. Zum Beispiel weisen Studien darauf hin, dass Scheidungskinder psychosozial schlechter angepasst sind und ein schlechteres Selbstkonzept aufweisen als Kinder verheirateter Eltern, wobei in dieser Hinsicht besonders Knaben einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, wenn deren Väter die Familie verlassen (Amato & Keith, 1991; Hayes, 2008; Hetherington et al., 1985). Weitere Forschungen legen nahe, dass Mädchen von sich aus mehr soziale Unterstützung aufsuchen, was sich direkt auf deren Wohlbefinden auswirken kann (Frydenberg & Lewis, 1991; Glover et al., 2000; Hunter, Boyle & Warden, 2004). Aus psychologischer Sicht wäre es entsprechend wichtig, die Einflüsse von zuverlässigen Vertrauenspersonen auf die sozio-emotionale Entwicklung insbesondere von Jungen näher zu untersuchen, um ein besseres theoretisches Verständnis der (sozialen) Bedingungen von deren Wohlbefinden zu erlangen.

Stadtgebiete, Sicherheit, Probleme im Quartier und deren Einflüsse auf das Wohlbefinden von Kindern

Das Wohlbefinden von Kindern ist nicht nur von der Verfügbarkeit von Vertrauenspersonen geprägt, sondern beispielsweise auch von der Wahrnehmung der Sicherheit beziehungsweise von Problemen im Wohnquartier. Soziologische Forschungen weisen etwa nach, dass Wohnsegregation – also die räumliche Trennung unterschiedlicher Populationen, beispielsweise von Armen und Reichen, in verschiedenen Wohnquartieren – das Wohlbefinden von Individuen differentiell beeinflussen kann (Earls & Carlson, 2001; McFarland & Smith, 2011). Entsprechend interessiert die Frage, ob sich das Wohlbefinden von Kindern in unterschiedlichen Sektoren der Stadt Genf unterscheidet. Zur Beantwortung dieser Frage haben wir die Varianz im Wohlbefinden der Kinder nach Sektoren partitioniert. Diese Analyse zeigt, dass das kindliche Wohlbefinden über die in der Studie vertretenen Sektoren der Stadt hinweg nicht ungleich verteilt war. Nur rund 1.7 Prozent der Varianz im Wohlbefinden der Kinder liess sich auf die Sektoren zurückführen. Angesichts dessen haben wir hierarchische multiple lineare Regressionsanalysen durchgeführt zur Bestimmung des Anteils der Varianz im kindlichen Wohlbefinden, der durch das Sicherheitsgefühl und die Wahrnehmung von Problemen im Quartier erklärt wurden. Die Tabelle 3 illustriert die Resultate dieser Analyse. In einem ersten Modell haben wir ausschliesslich das Geschlecht der Kinder als Prädiktor in die Analyse aufgenommen. Dieses Modell bestätigt den Befund, dass sich Mädchen im Vergleich zu Knaben in ihrem Wohnquartier etwas besser fühlten. Allerdings erklärte das Geschlecht nur rund 1.2 Prozent der Varianz im Wohlbefinden (vgl. das angepasste R^2). Das zweite Modell sagt das Wohlbefinden der Kinder vorher als eine Funktion des Geschlechts und des Sicherheitsgefühls. Dieses Modell erklärt 22.2 Prozent der Varianz in den Daten. Das dritte Modell schliesslich schätzt das Wohlbefinden als Funktion des Geschlechts, des Sicherheitsgefühls und der Wahrnehmung verschiedener Probleme im Quartier. Dieses Modell erklärt rund 3 Prozent zusätzliche Varianz im kindlichen Wohlbefinden und zeigt, dass das Wohlbefinden schlechter war bei Kindern, die in ihrem Quartier über zu viel Verkehr klagten sowie bei Kindern, die in ihrem Quartier Gewaltprobleme identifizierten. Das Modell war nicht durch Multikollinearitätsprobleme beeinträchtigt. Der tiefste, aber unproblematische, Toleranzwert betrug 0.59 auf der Variable Gewalt, was anzeigt, dass die Korrelation zwischen der Gewaltwahrnehmung und den anderen Prädiktoren höher war als die weiteren Interkorrelationen unter den Prädiktoren. Insgesamt erklärte das dritte Modell 24.6 Prozent der Unterschiede im Wohlbefinden der Kinder. Das Grundbedürfnis nach Sicherheit scheint somit in einem relativ engen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Kinder zu stehen.

Tabelle 3

Hierarchische multiple lineare Regressionsanalysen zur Erklärung des Wohlbefindens von Kindern in deren Wohnquartier

Prädiktoren	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
<i>Kontrollvariable</i>	.013**					
Geschlecht (Ref.: männlich)		.113**		.066*		.089**
<i>Wahrgenommene Sicherheit</i>			.211***			
Sicherheitsgefühl im Quartier				.461***		.408***
<i>Wahrgenommene Probleme im Quartier</i>					.029**	
Ungenügend beleuchtet					*	.045
Zu viel Verkehr						-.066 ⁺
Seltsame Menschen						.007
Gefährliche Objekte						-.033
Gewalt						-.123**
Lärm						-.029
Konstante	3.634***		2.593***		2.895***	
R^2	.013**		.224***		.252***	
Angepasstes R^2	.012**		.222***		.246***	
F	11.270**		124.495***		36.265***	
Anzahl Fälle	867		867		867	

Bemerkung. ΔR^2 : Veränderung in der erklärten Varianz, β : standardisierte Regressionskoeffizienten, ⁺ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Listenweiser Ausschluss fehlender Werte.

Teilhaberechte und soziale Teilhabe

Kinder haben Teilhabe- respektive Beteiligungsrechte, die zumindest formaljuristisch vermehrt als selbstverständlicher Bestandteil demokratischer Kulturen anerkannt werden. Mit der Verabschiedung des Übereinkommens über die Rechte des Kindes durch die Vereinten Nationen im Jahr 1989 wurde Kindern das Recht auf Partizipation in sozialen, gesellschaftlichen und juristischen Fragen erstmals in völkerrechtlich verbindlicher Form zuerkannt. Kinder können sich nunmehr auf dieses Recht berufen. Sie können damit ein Recht beanspruchen, das dem Grundsatz verpflichtet ist, Kinder in sie betreffende Entscheidungen zu involvieren und ihnen in Angelegenheiten, die sich auf ihr Leben auswirken (können), eine Stimme zu geben. Das Recht auf Beteiligung sichert Kindern Einflussmöglichkeiten und Entscheidungsbefugnisse zu. Ein solches Verständnis des Beteiligungsrechts impliziert, dass Kinder als gleichberechtigte und gleichwertige Akteure wie Erwachsene sowie als Experten in eigener Sache verstanden werden und dass Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden müssen, dass Kinder ihre eigenen Interessen selbst definieren, formulieren und auch gegenüber Dritten vertreten können (Liebel, 2006). Das Beteiligungsrecht soll den Übergang „von der Fremd- zur Selbstkontrolle“ (Maywald, 2007, S. 27) begünstigen. Es betrifft im Kern ausserdem die Frage, inwieweit die „Verfügbarmacht von Erwachsenen über Kinder“ (Plewig, 1994, S. 16) zugunsten des Kindeswohls einzuschränken ist. Das Kind ist zwar weiterhin auf Fürsorge, Schutz, Erziehung und Bildung angewiesen (z.B. Burger, 2013; Stamm et al., 2009), es erlangt jedoch dank des Beteiligungsrechts auch einen eigenständigen

Status und eine neue soziale Rolle in der Gesellschaft (Zermatten, 2011). Allerdings ist die Frage, in welcher Weise Kindern Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten einzuräumen sind, ebenso umstritten wie die Frage, wie Kinder das Recht auf Beteiligung effektiv nutzen können. Gibt es ein Beteiligungsrecht auf der Grundlage einer Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen und eine wirkungsvolle Einmischung der Kinder in sämtliche sie betreffenden Belange möglicherweise höchstens „in einem realutopischen Sinn“ (Liebel, 2006, S. 87)? Können Kinder in ihren eigenen Interessen und zu ihrem eigenen Wohl handeln, allenfalls im Widerspruch zu den Interessen anderer sowie entgegen der Überzeugung dieser anderen, sie würden für das Kind das Beste tun? Oder haben Erwachsene unabdingbar eine vorrangige Rolle und „Hebammenfunktion“ (Lenhart & Lohrenscheit, 2008, S. 7) in der Verwirklichung der Ansprüche der Kinderrechte? Aus wissenschaftlicher Perspektive besteht Konsens zumindest dahingehend, dass sich Partizipation von Kindern nicht in künstlichen, in Partizipationsmodellen speziell konzipierten, aber von der sozialen Realität weitgehend separierten Kontexten abspielen darf, in denen etwa Entscheidungskompetenzen nur gespielt oder simuliert werden, Ergebnisse von Verhandlungen und Diskussionen faktisch folgenlos bleiben (vgl. Fatke & Schneider, 2005) und Macht- und Kontrollbefugnisse von Erwachsenen letztlich unberührt bleiben. Partizipation muss im Alltag Fuss fassen und den Kindern die Möglichkeit geben, reell etwas zu ihren Gunsten zu bewirken (Liebel, 2006).

Zu den Voraussetzungen dafür, dass Kinder ein so verstandenes Beteiligungsrecht beanspruchen können, gehört unter anderem, dass sich Kinder zu Angelegenheiten mit Bezug zu ihrem Leben äussern können und dass ihre Ansichten und Meinungen angehört und ernst genommen werden, dass Kinder sich getrauen, sich über relevante Fragen zu äussern und dass Kinder geschützt werden vor aggressivem Verhalten und Diskriminierungen durch andere Personen. Andernfalls werden Kinder verunsichert sein, sich selbst zensurieren und mit erhöhter Wahrscheinlichkeit darauf verzichten, ihre Beteiligungsrechte uneingeschränkt geltend zu machen. Wir haben Kinder zu diesen Themen befragt, um anhand ausgewählter Indikatoren die Realisierung des Beteiligungsrechts im Alltag der Kinder einzuschätzen.

Möglichkeiten der Meinungsäusserung: Die Mehrheit der Kinder in unserer Studie schätzte ihre Möglichkeiten zur Meinungsäusserung als gut ein. Rund 87 Prozent der Kinder fanden, sie könnten in der Schule über Belange, die sie betreffen, ihre Meinung äussern (48.4% antworteten auf die Frage mit ‚ja‘, 38.5% mit ‚eher ja‘). Allerdings hatten 13 Prozent der Kinder den Eindruck, sie könnten ihre Meinung nicht oder nicht ausreichend äussern (5.5% bzw. 7.5%). Es bestand diesbezüglich kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Schulstufen, $F(2, 978) = 0.63$, $p = 0.53$, $\eta^2 = 0.01$, oder zwischen den Geschlechtern, $F(1, 961) = 0.38$, $p = 0.54$, $\eta^2 = 0.00$. Allerdings hatten Kinder, die vor unserer Befragung bereits wussten, dass sie Rechte besitzen, im Vergleich zu ihren Peers ohne dieses Wissen signifikant häufiger den Eindruck, sie könnten sich in der Schule über sie betreffende Angelegenheiten äussern ($M = 3.33$, $SD = 0.82$ vs. $M = 3.08$, $SD = 0.94$), $F(1, 874) = 6.23$, $p = 0.013$, $\eta^2 = 0.07$, selbst wenn zentrale Kovariaten in der Analyse berücksichtigt werden (z.B. Geschlecht, Wohlbefinden in der Schule, Sicherheitsgefühl in der Schule, Angst in die Schule zu gehen). Dieser Befund wirft die entwicklungspsychologisch bedeutsame Frage auf, ob respektive inwieweit das Wissen um die eigenen Rechte Kinder befähigt, sich besser durchzusetzen und gegenüber anderen für sich Position zu ergreifen.

Berücksichtigung der Meinung des Kindes durch Lehrpersonen: Die meisten Kinder hatten den Eindruck, dass ihre Lehrperson ihre Meinungen berücksichtigte oder eher berücksichtigte (62.1% bzw. 25.8%). Allerdings fand knapp jedes achte Kind, seine Lehrperson würde seine Meinung nicht beziehungsweise nicht ausreichend beachten (6.9% bzw. 5.2%). Dabei bestand kein statistisch überzufälliger Unterschied zwischen Kindern aus unterschiedlichen Schulstufen, $F(2, 945) = 1.16$, $p = 0.32$, $\eta^2 = 0.02$, oder zwischen Kindern unterschiedlichen Geschlechts, $F(1, 927) = 0.01$, $p = 0.98$, $\eta^2 = 0.00$. Inwieweit dieser Befund einen schwerwiegenden Missstand bezüglich des Respekts gegenüber den Meinungen von Kindern enthüllt, kann aufgrund der quantitativen Untersuchung nicht abschliessend beurteilt werden. Die qualitativen Daten aus den Gruppendiskussionen lieferten jedenfalls keine eindeutigen Hinweise auf eine von Kindern wahrgenommene Verletzung ihrer Beteiligungsrechte.

Sicherheit und Schutz des Kindes: Obwohl sich nur rund fünf Prozent der Kinder in der Schule nicht beziehungsweise nicht ausreichend in Sicherheit fühlten (2% bzw. 3.1%), hatten 12.2 Prozent der Kinder im laufenden Schuljahr 2013/2014 auch mindestens einmal Angst gehabt, in die Schule zu gehen, wobei Knaben und Mädchen gleichermassen von dieser Angst betroffen waren. Der Anteil an Kindern, die über Angst in der Schule klagten, war damit in den Genfer Schulen beispielsweise geringer als in Frankreich, wo etwa 30 Prozent der Schüler zwischen acht und zwölf Jahren angaben, dass sie gelegentlich Angst hatten, in die Schule zu gehen (Debarbieux, 2011). Allerdings blieb das Gefühl der Unsicherheit auch bei Kindern in den Genfer Schulen nicht folgenlos. So war beispielsweise das Wohlbefinden der Kinder, die sich in der Schule nicht in Sicherheit fühlten, schlechter als jenes der Kinder, die sich sicher fühlten, $r(987) = 0.37$, $p < .001$. Zu den Gründen für die Angst, in die Schule zu gehen, gehörte, dass die betroffenen Kinder in der Schule durch andere Kinder geschlagen wurden (36.6%), dass ihnen etwas gestohlen wurde (27.6%), dass sie erpresst (6.5%), bedroht (26.8%) oder beleidigt (54.5%) wurden oder dass man sich über Kinder lustig gemacht hat (61.0%) (Mehrfachantworten waren möglich). Entsprechend aggressive Verhaltensweisen beziehungsweise Mobbingverfahren unter den Schülern hatten psychologische Konsequenzen. Kinder, über die man sich lustig machte, hatten signifikant häufiger den Eindruck, sie dürften ihre Meinung in der Schule nicht äussern, $\chi^2(3, n = 350) = 21.43$, $p = .000$, $\Phi = .247$. Der gleiche Zusammenhang bestand bei Kindern, die geschlagen wurden, $\chi^2(3, n = 345) = 16.11$, $p = .001$, $\Phi = .216$, bei Kindern, die erpresst wurden, $\chi^2(3, n = 334) = 16.42$, $p = .001$, $\Phi = .222$, bei Kindern, die bedroht wurden, $\chi^2(3, n = 340) = 17.51$, $p = .001$, $\Phi = .227$, und bei Kindern, die beleidigt wurden, $\chi^2(3, n = 345) = 12.95$, $p = .005$, $\Phi = .194$. Eine vollwertige gesellschaftliche Partizipation setzt voraus, dass Kinder uneingeschüchtert in sozialen Gruppen mitdenken, mitreden und mitbestimmen können. Es müssen die Bedingungen gegeben sein dafür, dass Kinder ihre Anliegen artikulieren, einbringen und realisieren können (Fatke & Niklowitz, 2003). Dazu müssen Kinder auch vor schlechter Behandlung geschützt werden. Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes hält diesen Grundsatz im Artikel 19 fest. Angesichts der Tatsache, dass Aggressionen beziehungsweise Mobbing unter Schülern auch ein breites Spektrum an weiteren sozio-emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen nach sich ziehen können wie beispielsweise ein tiefes Selbstwertgefühl, Einsamkeit, Angststörungen, Depression und somatoforme Beschwerden (Gini & Pozzoli, 2013; Kaltiala-Heino et al., 2000), darf aggressives und schädigendes Verhalten unter Schülern weder bagatellisiert noch toleriert werden.

Nichtdiskriminierung: Das Recht auf Beteiligung beruht, ebenso wie alle anderen in der Kinderrechtskonvention verbürgten Rechte, auf dem Prinzip der Nichtdiskriminierung. Die

Vertragsstaaten der Kinderrechtskonvention sind verpflichtet, die Rechte jedem Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig etwa von der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der sozialen Herkunft, einer Behinderung oder eines sonstigen Status des Kindes zu gewährleisten. Bislang gab es keine grossangelegte empirische Studie dazu, inwieweit das Recht auf Nichtdiskriminierung in Genfer Schulen verwirklicht war. Unsere Untersuchung zeigt, inwieweit das Gebot der Nichtdiskriminierung aus Sicht der Kinder in deren Alltag realisiert war. Beispielsweise sollten die Kinder einschätzen, ob die Erwachsenen in ihrer Schule Kinder beider Geschlechts, Kinder mit Behinderung sowie Kinder mit anderer Hautfarbe, Sprache, Religion und anderem Aussehen gleichermaßen respektieren. Tabelle 4 zeigt, dass die Mehrheit der Kinder keine schwerwiegenden Diskriminierungen identifizierte.

Tabelle 4

Anteil der Kinder, die fanden, die Erwachsenen in ihrer Schule würden alle gleichermaßen respektieren

	nein	eher nein	eher ja	ja	n
Mädchen gleich wie Knaben	3.0%	2.3%	10.2%	84.4%	990
Knaben gleich wie Mädchen	4.2%	5.4%	17.3%	73.2%	984
Kinder mit Behinderung	4.4%	1.7%	9.9%	84.1%	960
Kinder mit anderer Hautfarbe, Sprache, Religion und anderem Aussehen	4.1%	3.2%	9.9%	82.8%	976

Allerdings fand immerhin eine nicht vernachlässigbare Minderheit, dass Mädchen nicht oder nicht ausreichend gleich respektiert würden wie Knaben (5.3%), dass Knaben nicht gleich respektiert würden wie Mädchen (9.6%), und dass Kinder mit Behinderung (6.1%) sowie Kinder mit anderer Hautfarbe, Sprache, Religion und anderem Aussehen (7.3%) nicht gleich respektiert würden. Hierbei gab es nur in einem Fall einen Geschlechtsunterschied: Knaben fanden signifikant häufiger als Mädchen, dass die Knaben von den Erwachsenen nicht gleichermaßen respektiert würden wie Mädchen, $\chi^2(3, n = 965) = 16.40, p = .001, \text{Phi} = .130$. In unserer Befragung sollten die Kinder zudem beurteilen, ob sie selbst andere Kinder gleichermaßen respektierten. Die Resultate fielen ähnlich aus wie in Tabelle 4 und zeigen, dass sich die Kinder überwiegend als nicht diskriminierend gegenüber anderen Kindern darstellten.

Schlussfolgerungen

Ob Kinder ihre Rechte kennen und wie sie über ihre Rechte denken, ist zentral, da es die Kinder sind, die durch die Rechte geschützt werden beziehungsweise denen die Rechte zugutekommen sollen. Wenn wir also Kinderrechte als Rechte verstehen, die Kinder für sich auch einfordern können, so ist es wichtig, in Erfahrung zu bringen, was sie für Kinder subjektiv darstellen. Zudem muss uns interessieren, ob die Bedingungen dafür, dass Kinder ihre Rechte im Alltag nutzen können, gegeben sind. Bislang wusste die Forschung wenig darüber, inwieweit Kinder in den Schulen der Stadt Genf wissen, dass sie Rechte besitzen und wie Kinder ihre Rechte auffassen. Unsere Studie gab Kindern die Möglichkeit, sich zu diesen Fragen zu äussern. Sie zeigt unter anderem, dass die Kinder mehrheitlich um ihren Status als Rechtsträger wussten, wobei einige Kinder einen Unterschied machten zwischen ‚Rechten‘ und ‚Kinderrechten‘. Die Fragebogenstudie lieferte zwar keine eindeutigen Hinweise darauf, ob Kinder auf der Anerkennung und Einhaltung ihrer Rechte durch andere bestehen würden. In den Gruppendiskussionen wurde jedoch deutlich, dass die Kinder der Meinung waren, Erwachsene hätten ihre Rechte ‘zu

respektieren‘. Die Kinder verlangten somit eine klare gesellschaftliche Bestätigung und Achtung ihrer Rechte.

Ein gutes Wohlbefinden ist eine Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Rechte beanspruchen können. Vor diesem Hintergrund ist es erfreulich, dass viele Kinder ihr Wohlbefinden als gut einschätzten. Dass jedoch in fast jeder Schulklasse mindestens ein Kind sein Wohlbefinden in der Schule als schlecht bezeichnete, soll Lehrpersonen und schulpsychologische Dienste animieren, die betroffenen Kinder zu identifizieren, die Gründe für das Unwohlsein in Erfahrung zu bringen und gegebenenfalls Massnahmen zu ergreifen, um möglichen negativen Entwicklungen (beispielsweise Angststörungen, Depressivität, Störungen des Sozialverhaltens) vorzubeugen. Ein weiterer Handlungsbedarf besteht in Bezug auf die Verwirklichung der Beteiligungsrechte. Während die Kinder zwar mehrheitlich keine Diskriminierungen in ihrem Umfeld wahrnahmen und grösstenteils fanden, sie könnten in der Schule ihre Meinung äussern, befanden sich im Durchschnitt in jeder Schulklasse doch mindestens zwei Kinder, die ihr Recht auf Meinungsäusserung als eingeschränkt empfanden. Ähnlich viele Kinder fanden auch, dass ihre Lehrperson ihre Meinung nicht oder nicht genügend berücksichtigte. Dies kann zu Frustration und Demotivation führen. Aus pädagogischer und psychologischer Perspektive wäre es entsprechend wichtig, dass ein Dialog mit den Kindern gesucht wird, in dem alle beteiligten Personen die Gelegenheit zur Formulierung ihrer jeweiligen Gesichtspunkte erhalten. Zentral ist ausserdem der Befund, dass in fast jeder Schulklasse einige Kinder aggressiven Verhaltensweisen von Schulkameraden ausgesetzt gewesen waren (z.B. Spott, Beleidigungen, körperlichen Schlägen) und daher Angst hatten, in die Schule zu gehen, beziehungsweise sich in der Schule unsicher fühlten. Hier müssen die Schutzrechte der Kinder besser umgesetzt werden, was letztlich auch die Verwirklichung der Partizipationsrechte voranbringen wird.

Schliesslich ist zu betonen, dass unsere Studie zwar Aufschluss gibt über den Grad, in dem zentrale Rechte der Kinder (z.B. das Recht auf Meinungsäusserung oder das Recht auf Nichtdiskriminierung) realisiert und die „besten Interessen“ des Kindes berücksichtigt waren. Wenn jedoch von Kinderrechten die Rede ist, wird vielfach auf das Übereinkommen der Rechte des Kindes der Vereinten Nationen Bezug genommen, das alle Vertragsstaaten verpflichtet, ihre Gesetze und Vorschriften den Bestimmungen des Übereinkommens anzugleichen und somit allen Kindern sämtliche Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte zuzuerkennen, in denen soziale, kulturelle und zivile Rechte enthalten sind (Liebel, 2013). Die hier präsentierten Befunde beziehen sich nur auf ausgewählte Rechte der Kinder. Zukünftige Forschungen sollten sich vertieft mit weiteren Aspekten der Umsetzung der Kinderrechte befassen – etwa mit den Rechten von Kindern in Strafverfahren oder im Gesundheitswesen – um zu einem vollständigeren Überblick über die ‚gelebten Rechte‘ beizutragen. Erst wenn wir Kinder als legitime, mit Rechten ausgestattete Akteure in allen gesellschaftlichen Fragen anerkennen, erlangen Kinder auch die Handlungs- und Einflussmöglichkeiten, die ihnen die völkerrechtlich verbindliche Kinderrechtskonvention zusichert.

Bibliographie

- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26–46.
- Axford, N. (2009). Child well-being through different lenses: why concept matters. *Child & Family Social Work*, 14, 372–383.

- Beisenherz, G. (2005). Wie wohl fühlst du dich? Kindliche Persönlichkeit und Umwelt als Quelle von Wohlbefinden und Unwohlsein bei Grundschulkindern. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1* (S. 157–186). Wiesbaden: VS.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Burger, K. (2012). A quasi-experimental study into the relations between families' social and cultural background and children's crèche experience and global cognitive competence in primary school. *Early Child Development and Care*, 182(7), 875–906.
- Burger, K. (2013). *Early childhood care and education and equality of opportunity. Theoretical and empirical perspectives on social challenges*. Wiesbaden: Springer.
- Burger, K. (2015). Effective early childhood care and education: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 304–333.
- Cotterell, J. L. (1992). The relation of attachments and supports to adolescent well-being and school adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 7(1), 28–42.
- Debarbieux, E. (2011). *A l'école des enfants heureux...enfin presque: Rapport de la recherche réalisée pour l'UNICEF France*. Bordeaux: Observatoire international de la violence à l'école.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris: Nathan Université.
- Earls, F., & Carlson, M. (2001). The social ecology of child health and well-being. *Annual Review of Public Health*, 22, 143–166.
- Eurobarometer (2008). *The rights of the child. Analytical report. Flash Eurobarometer 235*. European Commission: Directorate General for Justice, Freedom and Security.
- Fatke, R., & Niklowitz, M. (2003). *"Den Kindern eine Stimme geben" - Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Zürich: Universität Zürich.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête: entretien et questionnaire* (2^e éd.). Paris: Dunos.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: the different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14(2), 119–133.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720–729.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141–156.
- Guidubaldi, J., Cleminshaw, H. K, Perry, J. D., & McLoughlin, C. S. (1983). The impact of parental divorce on children: Report of the nationwide NASP study. *School Psychology Review*, 12(3), 300–323.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hayes, A. (2008). Are family changes, social trends and unanticipated policy consequences making children's lives more challenging? *Family Matters*, 78, 60–63.

- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(5), 518–530.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375–390.
- Jaffé, Ph.D., Moody, Z., Piguet, C., & Zermatten, J. (Eds.) (2013). *Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école*. Sion: IUKB.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661–674.
- Karabasheva, R., Burger, K., Jaffé, Ph. D., Zermatten, J., Burnat, D. et al. (2015). *Consulter les enfants sur leurs droits. Rapport de la consultation réalisée de mai à septembre 2014 en Ville de Genève*. Genève: Département de la cohésion social et de la solidarité.
- Lenhart, V., & Lohrenscheit, C. (2008). Globale Kindheit. Eine Einführung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(4), 4–8.
- Liebel, M. (2006). Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? Anmerkungen zu Praxis und Theorie der Kinderrechte. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(1), 86–99.
- Liebel, M. (2007). Bürgerschaft von unten. Kinderrechte und soziale Bewegungen von Kindern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 83–99.
- Liebel, M. (2009). *Kinderrechte - aus Kindersicht: Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin: Lit.
- Liebel, M. (2013). Wie Kinderrechte zu Rechten der Kinder werden können. *Sozial Extra*, 7(8), 44–46.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Maywald, J. (2007). *Kinderrechte als Leitbild in der Arbeit mit Kindern*. Zürich: MMI.
- McFarland, M., & Smith, C. A. (2011). Segregation, race, and infant well-being. *Population Research and Policy Review*, 30(3), 467–493.
- Morrow, V. (2009). *The ethics of social research with children and families in young lives: Practical experiences*. Oxford: University of Oxford.
- NCPHSBBR - National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont report. Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. Washington D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Plewig, H.-J. (1994). Das "Kindeswohl" - Grenzen der Sozialdisziplinierung durch Kinderrechte. In C. Steindorff (Hrsg.), *Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten* (S. 7–20). Neuwied: Luchterhand.
- Rieker, P. et al. (2015). *Von der Stimme zur Wirkung*. Zürich: UNICEF.
- SAMW - Schweizerische Akademie der Medizinischen Wissenschaften. (2009). *Forschung mit Menschen. Ein Leitfaden für die Praxis*. Basel: SAMW.
- Scheuerer-Englisch, H. & Zimmermann, P. (1997). Vertrauensentwicklung in Kindheit und Jugend. In M. Schweer (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen - Theorien und empirische Befunde* (S. 27–48). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schultheis, F., Perrig-Chiello, P., & Egger, S. (Hrsg.) (2008). *Kindheit und Jugend in der Schweiz*. Basel: Weinheim.
- Schumacher, J., Klaiberg, A., & Brähler, E. (Hrsg.) (2003). *Diagnostische Verfahrenen zu Lebensqualität und Wohlbefinden*. Göttingen: Hogrefe.

- Spangler, G. & Zimmermann, P. (2011). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stamm, M., Burger, K., & Reinwand, V. I. (2009). Frühkindliche Bildung als Prävention gegen Schulversagen? Empirische Befunde und kritische Anmerkungen zur frühpädagogischen Forschung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 7(3), 226–243.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739–750.
- UNICEF Schweiz (1999). *Kinder und Jugendliche in der Schweiz: Bericht zu ihrer Situation*. Zürich: Schweizerisches Komitee für UNICEF.
- Weyers, S., Sujbert, M., & Eckensberger, L. H. (2007). *Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln*. Münster: Waxmann.
- Wustmann, C. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik - Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 350–359). Wiesbaden: Springer.
- Zermatten, J. (2011). Das Recht auf Gehör und Partizipation als Grundsatz: Eine neue demokratische Dynamik! In C. Weber Khan et al. (Hrsg.), *Kindern zuhören. Das Recht auf Meinungsäußerung und Anhörung* (S. 11–18). Bern: EKKJ.