

Fokus Kinderrechte

*Eine empirische Befragung von Eltern, Pädagog*innen und Bürger*innen*

Isabella Benischek¹, Rudolf Beer², Oskar Dangl³, Thomas Schrei⁴, Gabriele Beer⁵

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1423>

Zusammenfassung

Die Freiheit der Person, die Anerkennung der Würde des Menschen, die Gleichheit und die Gleichberechtigung aller Menschen, aber auch der moralische Respekt bilden die Basis gesellschaftlicher Teilhabe. Für eine inklusive Schule ist dies unabdingbar, denn eine solche argumentiert sich abseits bildungsökonomischer und pädagogisch-psychologischer Begründungen vor allem aus einer demokratieorientierten und einer menschenrechtsorientierten Argumentationslinie. Die Menschenrechte und ihre gruppenbezogenen Konkretisierungen (z.B. Kinderrechte) postulieren die Prinzipien Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Damit setzen sie den Rahmen einer inklusiven Schule in einer inklusiven Gesellschaft.

Pädagogisch Tätigen – Lehrkräften, Studierenden, Mit-Lernenden, Eltern, allen Bürger*innen – wird, egal ob diese professionell oder nicht-professionell wirken, im Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozess eine bedeutende Funktion zugeschrieben. Denn das Lernen umfasst nicht nur kognitive, psychomotorische, affektive und volitionale Lernbereiche, auch Motive, Normen, Haltungen und Einstellungen werden erlernt.

Das Forschungsinteresse der hier auszugsweise vorgestellten empirisch-quantitativen Kinderrechtsstudie gilt den handlungsrelevanten Einstellungen und Haltungen von Eltern, Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Bürger*innen gegenüber ausgewählten Aspekten der Kinderrechte vor dem Hintergrund weiterer, pädagogisch relevanter Persönlichkeitseigenschaften.

Stichwörter: Kinderrechte, Attitudes, Inklusive Schule, Inklusion

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dr. Gschmeidlerstraße 28, 3500 Krems, E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: oskar.dangl@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: thomas.schrei@kphvie.ac.at

⁵ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

1 Aufgabe einer (inklusive) Schule

Eine moderne, inklusive Schule begründet sich, abseits bildungsökonomischer und pädagogisch-psychologischer Begründungen, aus einer demokratieorientierten und einer menschenrechtsorientierten Argumentationslinie. Eine demokratisierende Begründungslinie argumentiert mit gesellschaftlichen sowie moralisch-ethischen Vorstellungen. Die menschenrechtsorientierte Begründungslinie beruft sich auf gegebenes Recht (vgl. Textor, 2015, S. 34–35).

Liberal-demokratische Grundwerte, wie die Freiheit der Person, die Anerkennung der Würde des Menschen, die Gleichheit und die Gleichberechtigung aller Menschen, aber auch der moralische Respekt bilden die Basis gesellschaftlicher Teilhabe. Über das demokratische Gebot zur Teilhabe hinausgehend argumentiert der menschenrechtsorientierte Begründungsstrang auf ein indiskutables geltendes Menschenrecht. „Die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und ihren gruppenbezogenen Konkretisierungen verankerten Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität bieten einen normativen Rahmen für das Bemühen um inklusive Bildung in modernen Gesellschaften.“ (Prenzel, 2015, S. 28)

Pädagogisch Tätige – Lehrkräfte, Studierende, Mit-Lernende, Eltern, alle Bürger*innen – haben, egal ob diese professionell oder nicht-professionell wirken, im Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozess eine bedeutende Funktion. Als bedeutsam Andere beeinflussen diese das Lernen der Kinder. Und: „Erlern werden nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Emotionen und Motivationen, Haltungen, Einstellungen und Grundüberzeugungen, Normen und Wertbeurteilungen, Umgehen mit Gewissensfragen und Sinnorientierungen.“ (Wiater, 2007, S. 19) Haltungen und Einstellungen (Attitudes) führen nicht unmittelbar zu entsprechenden sozialen Handlungen, wohl aber gelten sie als Determinanten hierfür. Folgt man der ‚Theory of Planned Behavior‘ (Ajzen, 1991, S. 182) so wirken *Haltungen* im Austausch mit *wahrgenommener Verhaltenskontrolle* auf *subjektive Normen*, welche wiederum *Verhaltensintentionen* bestimmen, aus denen dann tatsächliches *Verhalten*, also soziales Handeln, hervorgeht.

In der Volksschule sind Kinder zu befähigen „mit Vielfalt in einer diversen Gesellschaft umzugehen. [...] Die Einhaltung der Menschenrechte, welche in den unterschiedlichen Menschenrechtskonventionen (z.B. Frauenrechts-Konvention, Kinderrechts-Konvention, Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung) festgeschrieben sind, sowie demokratischer Prinzipien ist dabei zentraler Bezugspunkt.“ (Lehrplan der Volksschulen, 2024, S. 11) Im Besonderen trägt „Politische Bildung [...] maßgeblich zu einer partizipativen und inklusiven Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten bei [...] stützt sich insbesondere auf Empfehlungen und Richtlinien der Kinderrechtskonvention und den Referenzrahmen für Demokratiekompetenz des Europarats“ (Lehrplan der Volksschulen, 2024, S. 12). Die Lehrkräfte sind gefordert.

2 Kinderrechte

Kinderrechte sind Menschenrechte. Sie wurden in der UN-Kinderrechtskonvention [KRK] im Jahr 1989 nach langer Vorgeschichte offiziell festgeschrieben (vgl. Maywald, 2011, S. 48–50). Weil sie einen Paradigmenwechsel im Bild des Kindes darstellt (vgl. Kerber-Ganse, 2009, S. 232–239), wird sie auch gern als Meilenstein in der Geschichte der Menschenrechte bezeichnet (vgl. Liebel, 2011a, S. 213–214). Als Subjekt und Träger eigener Rechte sind Kinder und Jugendliche nicht mehr passives Objekt oder Adressat paternalistischer Fürsorge, sondern eigenständiges Rechtssubjekt (vgl. Holzscheiter, 2009, S. 69–71; Maywald, 2011, S. 47–48; Moran-Ellis & Sünker, 2010, S. 219–220.; Sandberg, 2014, S. 16–17). In der Anerkennung des Kindes und Jugendlichen als Rechtssubjekt drückt sich die Achtung der Menschenwürde als Angelpunkt der KRK aus (vgl. Kerber-Ganse, 2011, S. 17–19). Auf die Würde des Kindes und Jugendlichen verweist die KRK an einer ganzen Reihe von Stellen (vgl. Stoecker, 2013, S. 390–391; Wimmer, 2015, S. 390–391). Zur Achtung der Würde des Kindes gehört insbesondere, dass es von Erwachsenen in seinen Anliegen und Bedürfnissen ernst genommen wird, was nicht immer der Fall ist. Im paternalistischen Sinn werden Kinder vornehmlich als schwach, schutz- und hilfsbedürftig wahrgenommen. Schutz kann Kinder aber schwächen und dazu missbraucht werden, Selbstbestimmung zu verweigern und Handlungsspielräume, die bereits bestehen, einzuengen. Der zweifellos auch im Sinne der KRK notwendige Kinderschutz steht daher vor der schwierigen Aufgabe, die bereits bestehenden Kompetenzen von Kindern ernst zu nehmen und sie als Partner wahrzunehmen. Ein falsch verstandener Schutzgedanke kann Diskriminierung zur Folge haben. Partizipation sollte demgegenüber autoritäre oder paternalistische Interventionen überwinden und durch egalitäre und demokratische Praxisformen ersetzen (vgl. Liebel, 2011b, S. 52).

Die KRK stellt ein komplexes Geflecht von Rechtssatzungen dar. Zunächst gilt es, die wichtigsten allgemeinen Prinzipien wahrzunehmen, die sich gegenseitig ergänzen (vgl. Kerber-Ganse, 2011, S. 20–26; Sax, 2009a, S. 543–546; Zander, 2009, S. 206–208). Es handelt sich um folgende vier Grundprinzipien (vgl. Sax, 2009b, S. 37–43):

- das Diskriminierungsverbot (Art. 2, KRK)
- der Vorrang des Kindeswohls (Art. 3, KRK)
- das Recht auf Leben und persönliche Entwicklung (Art. 6, KRK)
- das Recht auf Partizipation (Art. 12, KRK)

Um den Überblick über die insgesamt 54 Artikel der KRK nicht zu verlieren, empfiehlt es sich, die Kinderrechte in Gruppen einzuteilen. Bewährt hat sich die nach der englischen Nomenklatur als „3Ps“ bezeichnete Einteilung in drei fundamentale inhaltliche Gruppen, abgesehen von den reinen Formalbestimmungen (vgl. Kerber-Ganse, 2011, S. 25–26.; Moran-Ellis & Sünker, 2010, S. 220–222; Sax, 2009b, S. 543–546):

- **Versorgungsrechte (provision):** Zu den Versorgungsrechten zählen u.a. die Rechte auf angemessene Lebensbedingungen, Gesundheitsvorsorge, Ernährung, Wohnung, soziale Sicherheit. Das pädagogisch wohl wichtigste Versorgungsrecht ist das Recht auf Bildung, dem gleich zwei Artikel gewidmet werden (Art. 28 und 29, KRK). Dem Recht auf Bildung an die Seite gestellt wird als spezifisches Kinderrecht das Recht auf Freizeit und Spiel (Art. 31, KRK). Gefährdet werden diese Rechte vor allem durch Armut (vgl. Zander, 2009).
- **Schutzrechte (protection):** Kinder müssen vor allem vor Gewalt geschützt werden (Art. 19, KRK). Es gilt ein generelles Gewaltverbot gegen Kinder. Vorrangiges Ziel ist die Prävention. Das Gewaltverbot gilt auch in Familien (Art. 5, KRK). Zu schützen sind Kinder und Jugendliche ebenso vor ausbeuterischer Kinderarbeit, nicht aber vor Arbeit generell, die gerade für Jugendliche einen positiven Wert darstellt (Art. 32, KRK).
- **Beteiligungsrechte (participation):** Sie sind zentral für die KRK. Ihre Umsetzung gilt als besonders heikel (vgl. Alhendawi & Kakara, 2014, S. 58–64). Das liegt daran, dass Partizipation zu den besonders problematischen und gleichzeitig radikalsten Gedanken der KRK zählt (vgl. Holzscheiter, 2009, S. 79–81; Sandberg, 2014, S. 20). Das Partizipationsrecht zielt auf Empowerment der Kinder und Jugendlichen (vgl. Kerber-Ganse, 2011, S. 23–25; Moran-Ellis & Sünker, 2010, S. 220–222). Es ist in Bildungsprozessen besonders wichtig. Beteiligung ist einerseits Voraussetzung der Realisierung des Rechts auf Bildung, andererseits fungiert sie auch als pädagogisches Qualitätskriterium (vgl. Kerber-Ganse, 2009, S. 229–230.). In den bestehenden Bildungseinrichtungen besteht diesbezüglich allerdings ein großer Nachholbedarf (vgl. Liebel, 2011b, S. 56–60). Die Liste der Mängel ist lang (vgl. Maywald, 2017, S. 10–11). Es geht nicht nur um Beteiligung im Unterricht. Verlangt ist eine Schulstruktur, die die Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen zu einem festen Bestandteil der Institution macht (vgl. Krappmann, 2014, S. 13–15). Eine Schule, die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen verwirklichen will, muss sich als Schule mit den Kindern verstehen, nicht bloß als Schule für Kinder (vgl. Krappmann, 2014, S. 17). Es gilt, inklusive Formen von Beteiligung zu schaffen (vgl. Alhendawi & Kakara, 2014, S. 64–69), denn die Kinderrechte gehören zum Fundament einer inklusiven Pädagogik (vgl. Hershkovich, Simon & Simon 2017, S. 169). So werden Kinderrechte zu gelebter Pädagogik (vgl. Oelkers, 2024, S. 187).

Diese Einteilung der Kinderrechte in drei Gruppen stellt auch die Grundlage für die im Folgenden ausschnitthaft präsentierte quantitativ-empirische Studie dar, natürlich auch unter Berücksichtigung der zuvor kurz erwähnten Grundprinzipien der Kinderrechtskonvention (KRK).

3 Die empirische Studie

Das empirisch-quantitative Forschungsprojekt unter der Mitarbeit von Lehrenden und Studierenden der KPH Wien/Niederösterreich widmet sich der Frage nach der Akzeptanz der Kinderrechte (Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte) im Kreise der Lehrkräfte, Lehramtsstudierenden und Bürger*innen. Im zentralen Interesse dieser, in Durchführung befindlichen Studie, stehen folgende Forschungsfragen:

Welche Bedeutung bzw. Relevanz messen die unterschiedlichen Akteursgruppen pädagogischer Prozesse ausgewählten Aspekten der Kinderrechte zu?

Gibt es Unterschiede zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen pädagogischer Prozesse in Bezug auf deren Haltungen und Einstellungen zu ausgewählten Aspekten der Kinderrechte? Gibt es Zusammenhänge zwischen den Attitüdes gegenüber ausgewählten Aspekten der Kinderrechte und weiteren Persönlichkeitseigenschaften?

Welche pädagogischen Wirkungsfelder lassen sich auf Basis der vorliegenden Evidenzen ablesen?

Welche pädagogischen Interventionen erscheinen auf Basis der vorliegenden Evidenzen als sinnvoll und notwendig?

3.1 Das Erhebungsinstrument

Zum Einsatz kam ein Fragebogen mit 28 von den Proband*innen zu beurteilenden Fallvignetten, basierend auf den Konkretisierungen der Kinderrechte in der Kinderrechtsfibel der UNESCO (2021). Die vorgelegten Fälle waren auf einer achteiligen Ratingskala aus gesellschaftlicher und aus individueller Perspektive zu beurteilen (vgl. Abbildung 1). Die 28 – im Expert*innen-Kreis – konstruierten Vignetten umfassen die zentralen, in den Artikeln der Konvention genannten Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte.

1

Der Vater von Adem lebt in einem europäischen Land. Adem und seine Mutter werden von diesem Land unterstützt, wieder mit dem Vater zusammenzuziehen.¹

1a. In unserer Gesellschaft gilt dies als ...

nicht OK **vollkommen OK**

1b. Für mich ist das ...

nicht OK **vollkommen OK**

Abbildung 1: Fallvignette 1 (Anmerkung: Kinderrechtskonvention Art. 9 Einheit der Familie / Art. 10 Kontakt mit Eltern über Grenzen hinweg, eigene Darstellung)

Im Fragebogen vorangestellt wurden Fragen zum Geschlecht, zum Lebensalter, zur beruflichen Tätigkeit, zum formalen Bildungsabschluss und zum Verfügen über kulturelle Güter wie auch zu allfälligen eigenen Kindern und dem Wohnort (Stadt oder Land).

3.2 Die Stichprobe

Insgesamt konnten für die Untersuchung im Wintersemester 2024/2025 773 Personen gewonnen werden. Davon waren 530 (68,6 %) Probandinnen weiblich, 239 (30,9 %) Probanden männlich und vier (0,5 %) Probanden divers. Die befragten Personen gaben ein Alter von 15 bis 86 Jahren an (MW = 34,25 Jahre). 255 (34,3 %) Lehramtsstudierenden standen 488 (65,7 %) Proband*innen gegenüber, welche nicht im Lehramtsstudium stehen. 30 Proband*innen machten hierzu keine Angaben. Bei den Lehramtsstudierenden konnte zwischen 110 (43,5 %) Primarstufen-Studierenden und 143 (56,5 %) Sekundarstufen-Studierenden unterschieden werden. Das mittlere angegebene Studiensemester war MD = 5 (MW = 6,03; Mod = 3; Min/Max = 1/17). 234 (31,4 %) Proband*innen ordneten sich einem pädagogischen Beruf zu, 512 (68,6 %) Proband*innen einem nicht pädagogischen Beruf. Keine Angaben machten hierzu 27 Proband*innen. Es konnte zwischen 498 kinderlosen Proband*innen und 267 Proband*innen mit eigenen Kindern unterschieden werden. Das Familienmodell mit zwei Kindern bildete die am häufigsten genannte Gruppe (132). 56,3 % (431) der Befragten gaben an am Land zu wohnen, 43,7 % (334) der Befragten nannten die Stadt als Wohnort. Sieben Proband*innen enthielten sich einer Aussage.

Um den sozioökonomischen Status der Person zu bestimmen, wurden nach dem höchsten formalen Bildungsabschluss sowie nach der Zahl der im Haushalt verfügbaren Bücher gefragt.

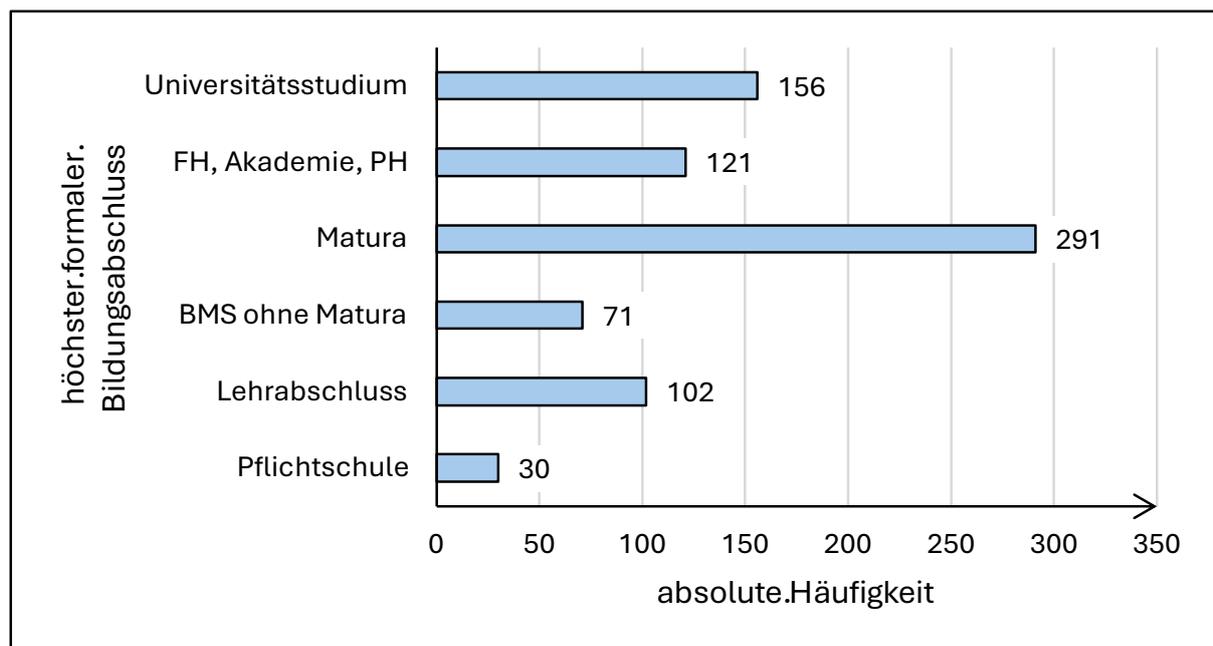


Abbildung 2: formaler Bildungsabschluss (eigene Darstellung)

Die häufigsten Nennungen fielen auf die Kategorie *Matura* (291). Insgesamt 277 Proband*innen verfügen über einen postsekundären (akademischen) Abschluss.

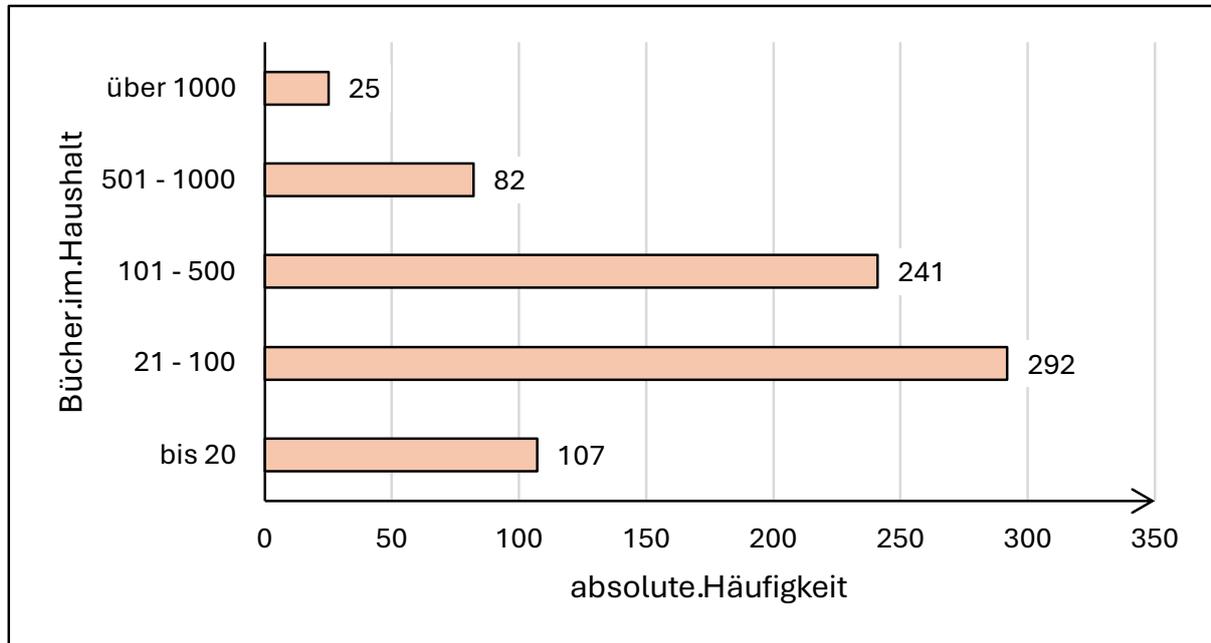


Abbildung 3: verfügbare Bücher im Haushalt (eigene Darstellung)

37,8 % der Fälle entfallen auf die Kategorie II ‚21-100‘ Bücher im Haushalt, 31,2 % der Fälle auf Kategorie III ‚101-500‘ Bücher. Lediglich 3,2 % der Befragten verfügen über mehr als 1000 Bücher.

3.3 Erste deskriptive Befunde

Den befragten Personen wurden (als abhängige Variable) 28 Fallvignetten zu den Kinderrechten vorgelegt. Diese Fälle sollten jeweils aus (a) gesellschaftlicher wie aus (b) individueller Perspektive auf einer achteiligen Ratingskala auf einem Kontinuum von 1 (nicht OK) bis 8 (OK) bewertet werden. Hohe Werte in den folgenden Beschreibungen bringen – nach einer allfälligen Recodierung (erkennbar am hinzugefügten Index n) – eine hohe Akzeptanz der Kinderrechte zum Ausdruck.

Tabelle 1 gibt nun einen ersten Überblick über die von den Proband*innen zugewiesene (a) gesellschaftliche Akzeptanz der Kinderrechte.

	MW	s
1a. Einheit der Familie	5,31	1,802
2a. Achtung der Meinung 1	5,48	1,960
3a. Gedanken/Religionsfreiheit	5,20	1,976
4an. Schutz der Privatsphäre	5,95	1,799
5a. Verantwortung der Eltern	6,82	1,419
6an. Schutz vor Gewalt 1	5,16	1,980
7a. Behindertenrechte 1	6,79	1,370
8a. Gesundheit	6,49	1,593

9a. Sicherheit	5,89	1,605
10an. Bildung 1	3,19	1,927
11an. Freizeit	5,24	1,878
12a. Unterbringung	5,63	1,840
13a. Minderheitenschutz 1	5,13	2,031
14a. Minderheitenschutz 2	4,95	2,019
15an. Schutz vor Drogen	7,70	,857
16an. Schutz im Strafrecht	3,72	1,832
17a. Schutz in bewaffneten Konflikten	4,67	1,992
18a. Reintegration	6,75	1,557
19an. Achtung der Meinung 2	6,88	1,582
20an. Schutz vor Gewalt 2	5,43	1,915
21an. Schutz vor Gewalt 3	4,98	2,112
22an. Zugang zur Information	6,46	1,746
23an. Kindeswohl	3,91	1,881
24a. Sichere Unterbringung	6,48	1,639
25an. Bildung 2	5,08	1,935
26a. Behindertenrechte 2	4,92	2,038
27an. Staatsbürgerschaftsrecht	4,63	1,980
28an. Achtung der Meinung 3	3,67	1,846

Anmerkung: der Index n (an) drückt aus, dass diese Items recodiert wurden.

Tabelle 1: Kinderrechte aus (a) gesellschaftlicher Perspektive

Die geringste Zustimmung (MW = 3,19) erfährt die Vignette 10an (recodiert): *„Lucia und Juan gehen gerne in die Schule, denn Bildung ist wichtig. Sie machen sich zu Fuß auf den Weg ins nächste Dorf. Dort ist ihre Schule. Ihre Eltern bezahlen Schulgeld.“* Der kostenfreie Zugang zu Bildung erscheint offenbar als wenig bedeutend (Art. 28 Zugang zu Bildung). Der höchste Score (MW = 7,70) entfällt auf die Vignette 15an (recodiert): *„Paul ist der Jüngste in der Clique – noch keine 14 Jahre alt. Die Großen schicken ihn immer Drogen kaufen.“* (Art. 33 Schutz vor Suchtmitteln).

Die Haltungen aus (b) individueller Perspektive gegenüber den Kinderrechten bietet die Tabelle 2.

	MW	s
1b. Einheit der Familie	6,53	1,819
2b. Achtung der Meinung 1	6,25	2,196
3b. Gedanken/Religionsfreiheit	6,68	1,945
4bn. Schutz der Privatsphäre	7,18	1,500
5b. Verantwortung der Eltern	7,40	1,223
6bn. Schutz vor Gewalt 1	6,83	1,721
7b. Behindertenrechte 1	7,75	,744
8b. Gesundheit	7,49	1,062
9b. Sicherheit	7,26	1,177
10bn. Bildung 1	3,66	2,413
11bn. Freizeit	6,72	1,698
12b. Unterbringung	5,66	2,176
13b. Minderheitenschutz 1	6,59	1,957
14b. Minderheitenschutz 2	6,46	2,127
15bn. Schutz vor Drogen	7,90	,630
16bn. Schutz im Strafrecht	4,28	2,486

17b. Schutz in bewaffneten Konflikten	6,52	1,921
18b. Reintegration	7,59	1,112
19bn. Achtung der Meinung 2	7,68	1,132
20bn. Schutz vor Gewalt 2	7,21	1,388
21bn. Schutz vor Gewalt 3	6,05	2,241
22bn. Zugang zur Information	7,52	1,074
23bn. Kindeswohl	5,56	2,097
24b. Sichere Unterbringung	7,07	1,542
25bn. Bildung 2	6,34	1,957
26b. Behindertenrechte 2	7,23	1,433
27bn. Staatsbürgerschaftsrecht	6,19	2,119
28bn. Achtung der Meinung 3	5,91	1,875

Tabelle 2: Kinderrechte aus (a) individueller Perspektive

Die geringste Zustimmung (MW = 3,66) erfährt auch hier die Vignette 10a. Der höchste Score (MW = 7,90) entfällt auf höherem Niveau wieder auf die Vignette 15a.

Bei der Gegenüberstellung der beiden Perspektiven zeigen sich deutliche Differenzen. Die von den Proband*innen antizipierte (a) gesellschaftliche Sichtweise gegenüber den Kinderrechten bildet geringere Akzeptanz ab. Die (b) individuell geäußerten Haltungen sind in allen Aspekten positiver gegenüber den Kinderrechten (vgl. Abbildung 4).

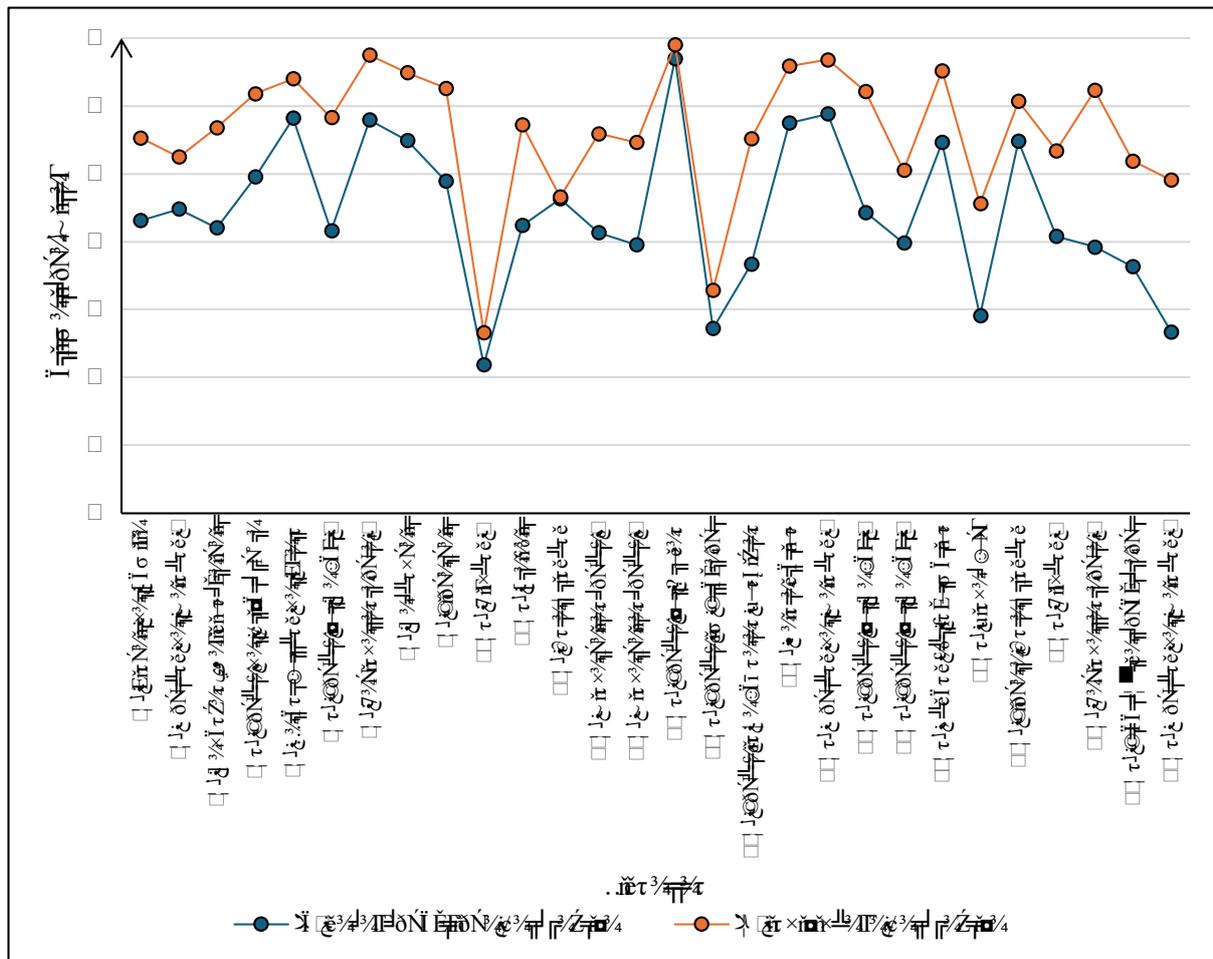


Abbildung 4: (a) gesellschaftliche vs. (b) individuelle Perspektive zu den Kinderrechten (eigene Darstellung)

3.4 Dimensionsreduktion und Verteilungsprüfung

Bei den Kinderrechten kann, dem theoretischen Modell folgend, zwischen (P) Partizipationsrechten, (V) Versorgungsrechten und (S) Schutzrechten unterschieden werden. Auf Expert*innen-Ebene wurden nun die einzelnen Fallvignetten den jeweiligen Indizes zugeordnet. Die einbezogenen Vignetten bilden kumulativ die drei Aspekte ab. Aus diesem Grund wurde auf die Berechnung von Kennwerten zur inneren Konsistenz verzichtet. Allfällig gegensinnig formulierte Items wurden recodiert in die Berechnungen einbezogen. Hohe Werte bringen eine hohe Akzeptanz der Kinderrechte zum Ausdruck. Da die Daten keiner Normalverteilung folgen (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest; $p \leq 0,001$) wurde bei weiterfolgenden Analysen auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen.

3.5 Erste ausgewählte inferenzstatistische Analysen

Einstellungen/Haltungen aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive

Fasst man die Scores aller Items zu einem Generalfaktor zusammen, so können generelle Tendenzen aus (a) gesellschaftlicher wie (b) individueller Perspektive aufgezeigt werden. Aus (b) individueller Perspektive zeigen sich positivere Einstellungen und Haltungen zu Kinderrechten (MW = 6,63) als aus der eingeschätzten (a) gesellschaftlichen Perspektive (MW = 5,45). Der Unterschied ist signifikant ($p \leq 0,001$ /Chi-Quadrat-Test).

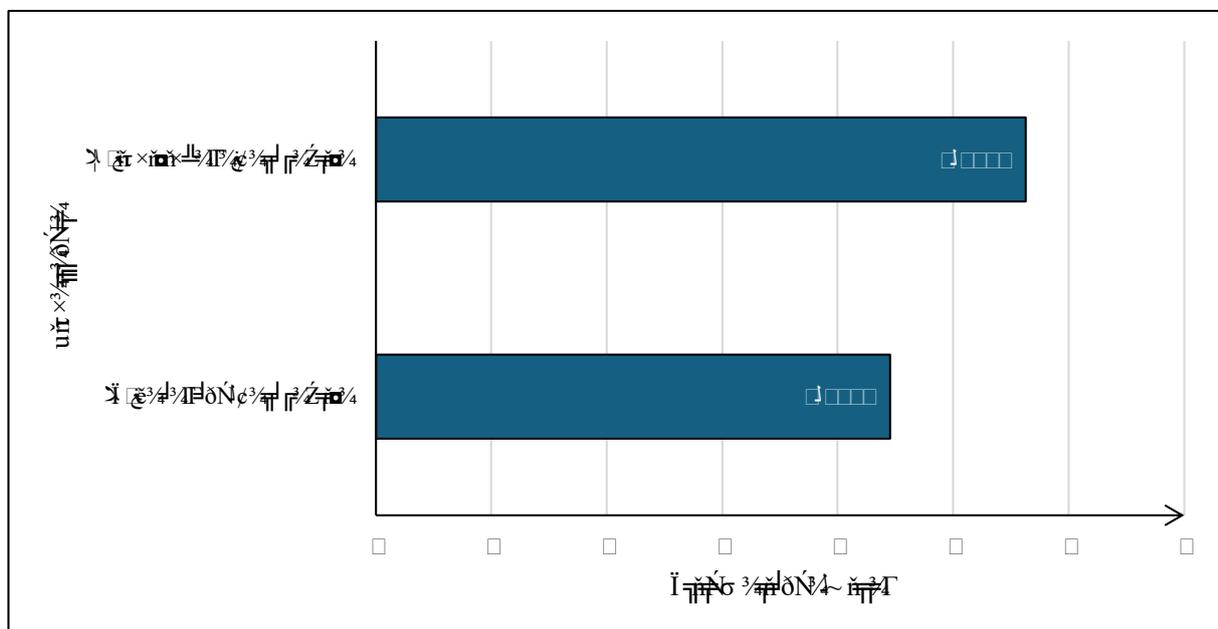


Abbildung 5: Generalfaktor: (a) gesellschaftliche vs. (b) individuelle Perspektive zu den Kinderrechten (eigene Darstellung)

Schutzrechte, Versorgungsrecht und Partizipationsrechte im Vergleich

Das Interesse der ersten Analysen gilt den grundsätzlichen Einschätzungen der Versorgungs- und Schutzrechte durch alle Proband*innen aus individueller Perspektive.

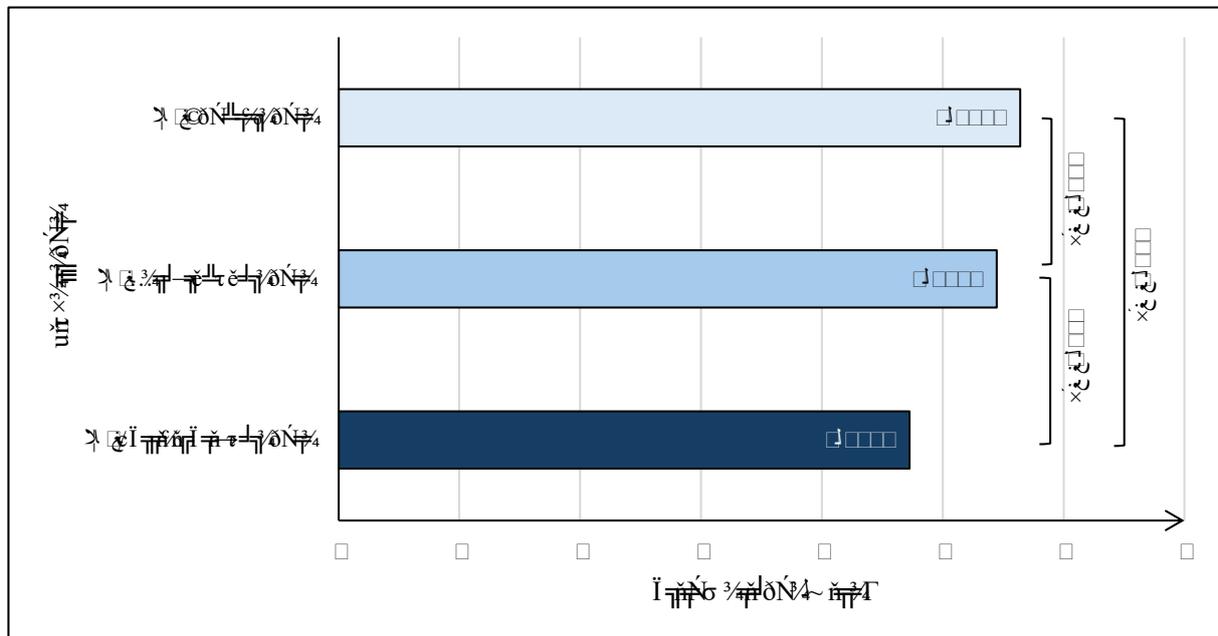


Abbildung 6: Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte aus individueller Perspektive (eigene Darstellung)

Die *Schutzrechte* genießen die höchste Akzeptanz (MW = 6,64; $p \leq 0,001$ /Chi-Quadrat-Test), dicht dahinter folgen die *Versorgungsrechte* (MW = 6,45; $p \leq 0,001$ /Chi-Quadrat-Test). Die geringste Zustimmung erfahren aus individueller Perspektive die *Partizipationsrechte* von Kindern (MW = 5,72; $p \leq 0,001$ /Chi-Quadrat-Test). Die hohen Effektstärken ($d = 0,902$ bzw. $d = 1,176$) belegen, dass die Akzeptanz der Partizipationsrechte überaus deutlich unter jener der Versorgungs- bzw. Schutzrechte liegt. Diesem Rangmuster folgen überdies (signifikant) alle einzelnen analysierten Akteursgruppen.

Lehramtsstudierende vs. Nicht-Studierende

Lehramtsstudierende zeigen in allen Aspekten signifikant ($p \leq 0,001$) höhere Scores als Personen, welche kein LA-Studium absolvieren.

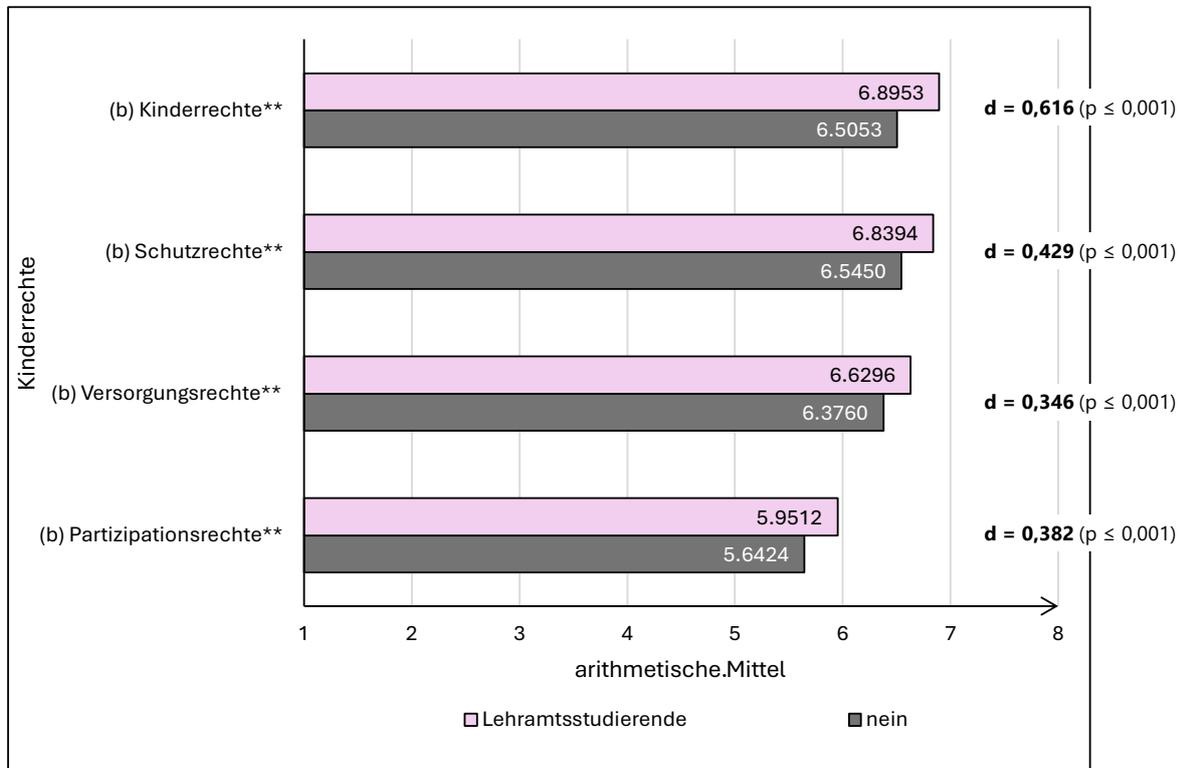


Abbildung 7: Lehramtsstudierende im Vergleich: Indizes aus (b) individuelle Perspektive (eigene Darstellung)

Die errechneten Effektstärken ($0,383 \leq d \leq 0,616$) lassen auf tatsächliche Wirkungen in der Realität schließen.

Personen in pädagogischen bzw. nicht pädagogischen Berufen

Bei der Befragung nach der beruflichen Tätigkeit wurde zwischen pädagogischen bzw. nicht-pädagogischen Berufen unterschieden. Für die Aspekte Schutzrechte und Kinderrechte (gesamt) zeigten sich signifikante Differenzen. Personen in pädagogischen Berufen bewerten die Bedeutung dieser Kinderrechte signifikant höher ($p \leq 0,001$).

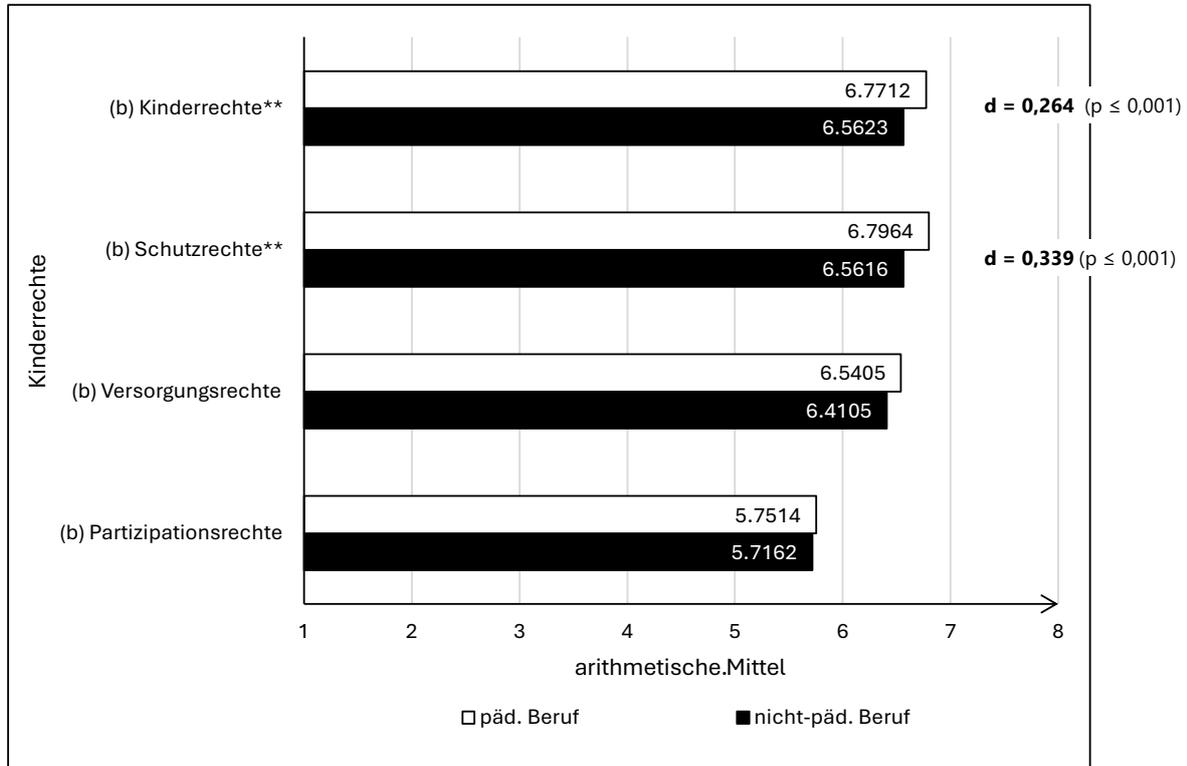


Abbildung 8: Personen in pädagogischen bzw. nicht pädagogischen Berufen (eigene Darstellung)

Korrelationsanalyse: Sozioökonomischer Status und Kinderrechte

Um näherungsweise den sozioökonomischen Status (SES) bestimmen zu können, wurde neben dem höchsten formalen Bildungshintergrund auch das Verfügen über kulturelle Güter (verfügbare Bücher im Haushalt) ermittelt. Durch entsprechende Skalentransformationen wurden die beiden Variablen gleichgewichtet in die näherungsweise Berechnung des SES eingerechnet. Der sozioökonomische Status wird auf einer Skala von 0 bis 1 abgebildet. Hohe Werte bedeuten einen hohen Status.

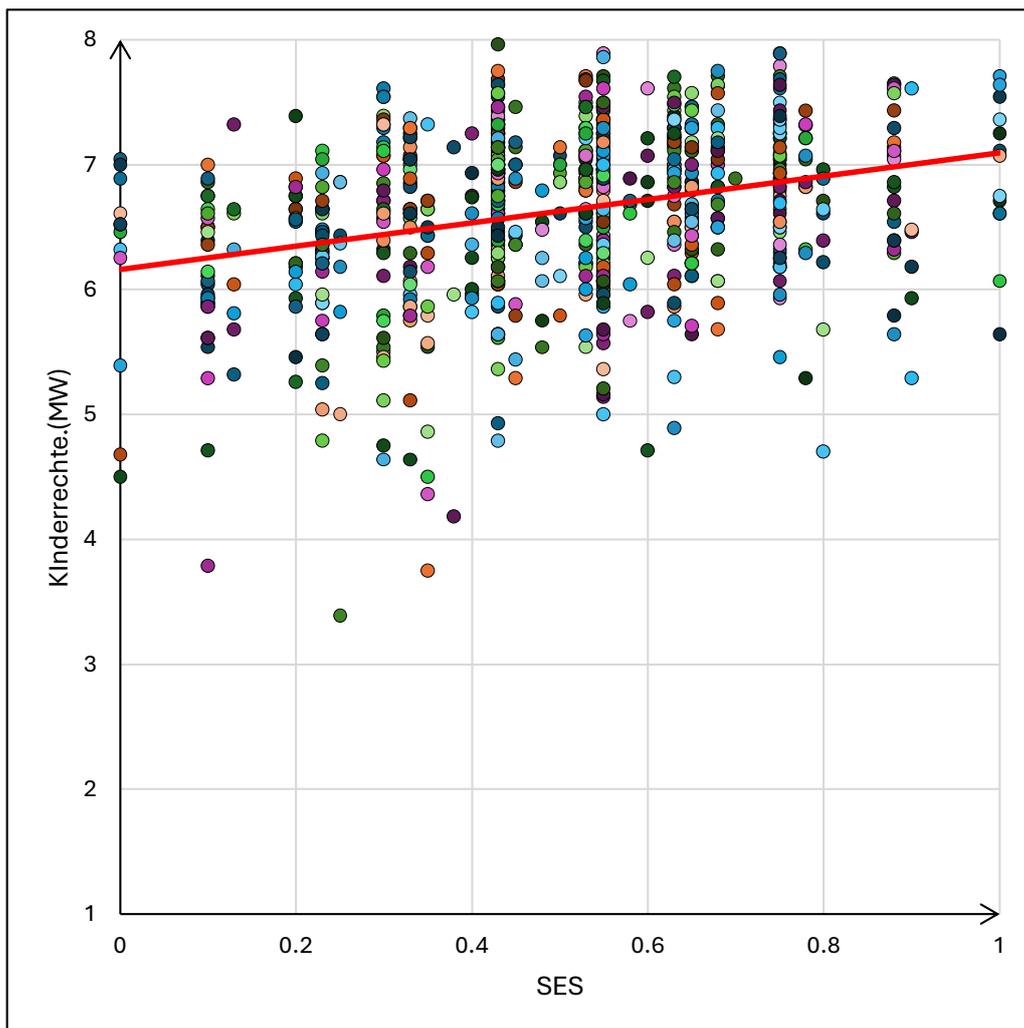


Abbildung 9: sozioökonomischer Status und Kinderrechte (eigene Darstellung)

Sozioökonomischer Status und Akzeptanz der Kinderrechte stehen in einem direkt proportionalen Verhältnis ($r = 0,275$; $p \leq 0,001$). Der sozioökonomische Status klärt näherungsweise 7,56 % der Varianz der Akzeptanz der Kinderrechte auf.

Korrelationsanalyse: Alter und Kinderrechte

Alter und Akzeptanz der Kinderrechte stehen in einem verkehrt proportionalen Verhältnis. ($r = -0,215$; $p \leq 0,001$). Das Alter klärt näherungsweise 4,62 % der Varianz der Akzeptanz der Kinderrechte auf.

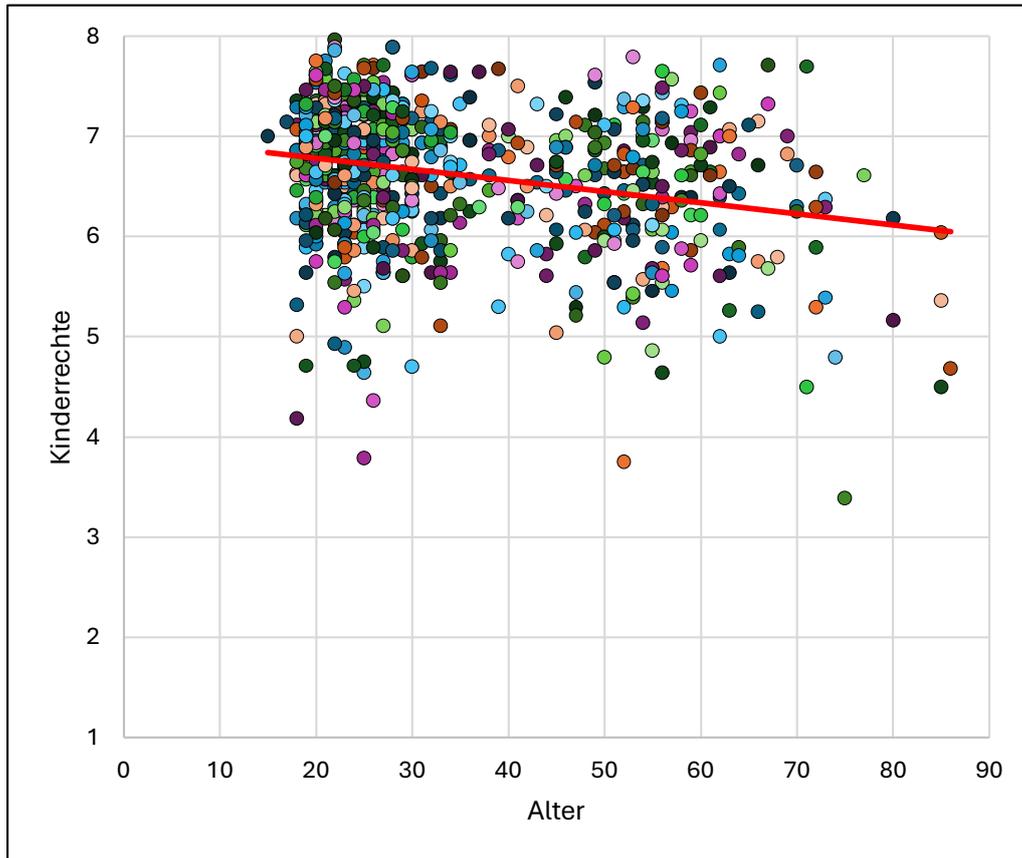


Abbildung 10: Lebensalter und Kinderrechte (eigene Darstellung)

4 Zusammenfassung – Pädagogische Relevanz

Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Studie zusammengefasst und interpretiert.

1) Die individuell geäußerten Haltungen gegenüber den Kinderrechten sind im Vergleich zu den antizipierten gesellschaftlichen Sichtweisen in allen Aspekten positiver: Es gibt offenbar eine Befürchtung, wonach die Kinderrechte in der Gesellschaft nicht die ihnen gebührende Anerkennung und Wertschätzung finden könnten. Die Befürchtung, dass die echten Probleme mit den Kinderrechten weniger auf individueller Ebene liegen, sondern auf gesellschaftlich-politischer, ist pädagogisch hoch relevant, weil es hier um die Grenze des pädagogisch Machbaren geht. Wird sie überschritten, droht Pädagogisierung gesellschaftlich-politischer Probleme samt damit verbundener Überforderung der Pädagogik (vgl. Schäfer & Thompson, 2013).

In dieser Befürchtung betreffend die ungenügende gesellschaftliche Akzeptanz der Kinderrechte drückt sich aber vielleicht unterschwellig oder unbewusst auch die Erkenntnis aus, dass die Kinderrechte selbst in westlichen Demokratien nur schwer umsetzbar sind (vgl. Oelkers, 2024, S. 186).

2) Die *Schutzrechte* genießen die höchste Akzeptanz, gefolgt von den Zustimmungsraten zu den *Versorgungsrechten*. Die geringste Zustimmung aus individueller Perspektive liegt bei den *Partizipationsrechten*. Dieses empirische Ergebnis widerspricht der theoretischen Forderung nach einer Priorisierung der Partizipationsrechte vor den beiden anderen Gruppen der Kinderrechte (vgl. Moran-Ellis & Sünker, 2010, S. 220-222). Andererseits verwundert es wenig, wenn man weiß, dass Partizipation zu den radikalsten und gleichzeitig problematischsten Forderungen der KRK zählt (vgl. Holzscheiter, 2009, S. 75–81; Sandberg, 2014, S. 20).

Darüber hinaus könnte dieser Befund aber auch auf latenten Paternalismus in der Bevölkerung hinweisen. Aus pädagogischer Sicht handelt es sich offenbar um eine klassische Antinomie (vgl. Helsper 2003; Müller, 2018, S. 117–121; Schenz, 2011, S. 188–192). Sie ergibt sich direkt aus der Struktur der Kinderrechte, näherhin der unaufhebbaren Spannung zwischen Schutzrechten und Partizipationsrechten. So gilt es, die Fürsorge als paternalistische Haltung zu kritisieren und doch das Moment der Sorge als fundamentales Prinzip aufrechtzuerhalten (vgl. Wevelsiep, 2012, S. 156–161). Pädagogische Toleranzregime basierten immer auch auf paternalistisch strukturierter Rechtfertigung (vgl. Drerup, 2015, S. 82–83). Eine Pädagogik gänzlich ohne paternalistische Schutzelemente scheint demnach unmöglich zu sein. Dennoch ist Vorsicht geboten. Allen paternalistischen Varianten des Kinderschutzes liegt ein Kindheitsverständnis zugrunde, das Kinder als schwache, hilfsbedürftige Wesen sieht. Kinder werden als potenzielle Opfer, aber nicht als Subjekte gesehen. Der bestgemeinte Schutz kann zum Risiko werden und schaden. Das wird gerade von denen gerne verdrängt, die zum Schutz der Kinder berufen sind. Zu den Grundaxiomen des paternalistischen Verständnisses gehört, dass Erwachsene besser wissen, was Kindern guttut oder schadet, und dass es ihnen daher auch obliegt zu bestimmen, vor welchen Situationen Kinder zu bewahren sind und welche Maßnahmen man dafür ergreifen muss. Schutz kann Kinder nicht nur schwächen und verletzlich machen, sondern auch dazu genutzt werden, ihnen Selbstbestimmung zu verweigern und Handlungsräume einzuengen. Schutz fungiert dann als Machtinstrument (vgl. Liebel, 2013, S. 73–83). Für ein nicht paternalistisches Konzept von Kinderschutz ist wichtig, wie die Kinder unterstützt und gestärkt werden können. Es betrachtet die Kinder nicht nur unter dem Aspekt der Gefährdung, sondern nimmt sie als Subjekte wahr. Dieses Konzept zielt daher auch nicht allein auf Vermeidung von Gefahren (vgl. Liebel, 2013, S. 95). Man kann die komplexe pädagogische Herausforderung so zusammenfassen (vgl. Heinze, 2017, S. 59): Zum einen darf die Verletzlichkeit des Kindes nicht als Anlass pauschaler Legitimation bevormundender Abhängigkeitsverhältnisse dienen, zum anderen darf mit der Infragestellung eines protektiven Paternalismus und der vorausgesetzten Handlungsfähigkeit des Kindes nicht der komplexe Zusammenhang zwischen Verletzlichkeit und Handlungsmöglichkeit ausgeblendet werden.

Für das pädagogische Handeln bedeutet das, die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder zu stärken. Das erfordert Praxisformen, die Kinder entwicklungsgemäß beteiligen. Entscheidend ist, dass sie an der Konzeptionierung der Partizipation beteiligt werden und die Möglichkeit bekommen, die Praxis und den Gegenstand der Teilhabe zu problematisieren.

3) Lehramtsstudierende haben in allen Aspekten höhere Scores als Personen, welche kein LA-Studium absolvieren. Schutzrechte und Kinderrechte werden von Personen in pädagogischen Berufen höher bewertet. Dieser Befund kann mit Blick auf die Lehramtsausbildungen positiv gesehen werden. Das Problem betreffend die Bereitschaft zur Realisierung der Kinderrechte liegt nicht in der Ausbildung. Hier werden offenbar gute Grundlagen gelegt. Aber wie tragfähig sind und bleiben sie während der Berufsausübung? Ein Einstellungswandel von Lehrpersonen vollzieht sich bereits unmittelbar nach der Ausbildung in der Berufseinstiegsphase (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 296–297). Dieses Phänomen ist seit Jahrzehnten unter dem Titel „Konstanzer Wanne“ geläufig (vgl. Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978). Die in der Ausbildung angeeigneten Einstellungen und Handlungsbereitschaften werden oftmals schnell wieder abgebaut. Dieser Einstellungswandel spiegelt die Anpassung an die schulische Realität wider (vgl. Messner, 1999).

4) Alle Kinderrechte korrelieren mit dem sozioökonomischen Status positiv. Armut und Armutsgefährdung scheinen ein ernstes Problem darzustellen. Sie gefährden nicht nur die Realisierung der Versorgungsrechte der Kinder und Jugendlichen (vgl. Zander, 2009). Vielmehr wurde auch von Amnesty International erkannt, dass Armut die größte Gefahr für die Menschenrechte insgesamt darstellt (vgl. Khan, 2009). Mittlerweile muss man gar die Frage stellen, ob der Kapitalismus als Wirtschaftsform mit Menschenrechten und Demokratie dauerhaft vereinbar ist (vgl. Bauer, 2018, S. 107).

5) Alter und Akzeptanz der Kinderrechte stehen in einem verkehrt proportionalen Verhältnis. Offenbar fällt es älteren Menschen schwerer, Kinder und Jugendliche als selbstständige Personen und Rechtssubjekte wahrzunehmen. Das könnte damit zusammenhängen, dass es sich bei den Kinderrechten doch um eine relativ junge Entwicklung handelt, die für ältere Menschen neu ist. Sie haben das in ihrer eigenen Jugend einst auch nicht so erlebt, verfügen also über keine eigenen positiven Erfahrungen damit. Daraus könnten sich im Extremfall auch Ressentiments entwickeln, die zu Vorbehalten gegenüber Kinderrechten führen. Grundsätzlich ist aus Wertestudien bekannt, dass das Alter die wichtigste sozialstrukturelle Dimension darstellt (vgl. Verwiebe, 2019, S. 10–15). Sie dürfte auch dementsprechend schwer bearbeitbar sein. Die Hoffnung ruht auf der Jugend.

Es kann empfohlen werden, in den Curricula der Lehramtsstudien eine weitere Akzentuierung der Menschenrechtserziehung zu verankern. Ebenso sollte durch eine Intensivierung der Menschenrechtserziehung in der Fort-/Weiterbildung von Pädagog*innen deren Bedeutung

hervorgehoben werden. In der öffentlichen medialen Diskussion könnte eine Betonung der *Schutzrechte/Kinderrechte* positive Effekte erzielen. Die Initiierung von staatlichen gesamtgesellschaftlichen Kinderrechtsprogrammen wäre zu empfehlen. Darüber hinaus könnten Maßnahmen gegen die Armut, Investitionen in Bildungsprogramme sowie Initiativen gegen Bildungs-/Wissenschaftsskepsis die Kinderrechte in der Gesellschaft stärken.

Literatur

- Alhendawi, A., & Kakara, R. (2014). für UNICEF (Hrsg.), *UNICEF-Report 2014. Jedes Kind hat Rechte*, Fischer, S. 55–73.
- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Reclam.
- Drerup, J. (2015). Erziehung zur Toleranz. Konstellationen und Kontroversen. In C. Sedmak, (Hrsg.), *Toleranz: Vom Wert der Vielfalt* (S. 63–83). WBG.
- Heinze, C. (2017). Verletzlichkeit und Teilhabe. I: I. Miethe, A. Tervooren, & N. Ricken, (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 47–63). Springer.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Velbrück Wissenschaft.
- Hershkovich, M., Simon, J., & Simon, T. (2017). Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In R. Kruschel, (Hrsg.). *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 161–172). Julius Klinkhardt.
- Holzscheiter, A. (2009). Internationale Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen Schutz und Emanzipation. In H. Bielefeldt, V. Deile, B. Hamm, F.-J. Hutter, S. Kurtenbach (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010* (S. 69–82). Böhlau.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 269–313). Waxmann.
- Kerber-Ganse, W. (2009). *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Budrich.
- Khan, I. (2009). Nicht nur eine Wirtschaftskrise, sondern eine Krise der Menschenrechte. In *Amnesty International Report 2009. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte* (S. 7–19). Fischer Verlag.
- Kinderrechtskonvention (KRK). <https://headless-live.unicef-prod-temp.bitgrip.berlin/caas/v1/media/194402/data/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37>
- Krappmann, L. (2014). Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt. In W. Edelstein, L. Krappmann, & S. Student (Hrsg.). *Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation* (S. 12–19). Debus Verlag.
- Lehrplan der Volksschulen (2024). Wien.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html

- Liebel, M. (2011a). Gewährte oder erkämpfte Rechte? Wie Kinderrechte zu Rechten der Kinder werden können. In *Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung*. Redaktion: G. Steffens, & E. Weiß, Peter Lang, 213–228.
- Liebel, M. (2011b). Annäherung an eine Theorie der Kinderpartizipation. In H.-M. Große-Oetringhaus, & P. Strack (Hrsg.), *Partizipation – ein Kinderrecht, terres des homme*. (S. 34–70). Osnabrück.
- Liebel, M. (2013). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Beltz.
- Maywald, J. (2011). Brauchen wir eigene Kinderrechte im Grundgesetz? In G. Geiger (Hrsg.), *Kinderrechte sind Menschenrechte! Kinderrechte in Deutschland* (S. 47–57). Budrich.
- Maywald, J. (2017). Kinderrechte in der Schule: Ein nicht eingelöstes Versprechen. *journal für schulentwicklung* 21/4, S. 9–12.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Ztschr. Erziehungswissenschaft* 26/51, 61–80.
- Messner, H. (1999). Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung* 17/1, 62–70.
- Moran-Ellis, J., & Sünker, H. (2010). Kinderpolitik und Kinderschutz – Demokratisierung durch Kinderrechte. In *Jahrbuch für Pädagogik 2010. „Der vermessene Mensch“*. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Redaktion: Martin Dust & Johanna Mierendorff (S. 211–227). Peter Lang.
- Müller, S. (2018). Versöhnung, Erlösung und die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Theologische Konzepte in der Kritischen Theorie der Gesellschaft. In S. Müller, & W. Sander (Hrsg.). *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft* (S. 107–122). Beltz.
- Müller-Fohrbrod, G., Cloetta, B., & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Klett.
- Oelkers, J. (2024). Die Entwicklung der Kinderrechte und Korczak. *Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung* 3, 181–187.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.). *Inklusion in Schule und Lehrer_innenbildung*. (S. 27–46). Klinkhardt.
- Sandberg, K. (2014). Der Geist und die Entstehung der Kinderrechtskonvention. In Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.), *UNICEF-Report 2014. Jedes Kind hat Rechte*, Fischer, S. 13–20.
- Sax, H. (2009a). Kinderrechte. In G. Heißl (Hrsg.). *Handbuch Menschenrechte. Allgemeine Grundlagen – Grundrechte in Österreich – Entwicklungen – Rechtsschutz* (S. 542–556). Facultas.
- Sax, H. (2009b). Im besten Interesse des Kindes – Kindeswohlprüfung als kinderrechtliche Herausforderung. In H. Bielefeldt, V. Deile, B. Hamm, F.-J. Hutter, & S. Kurtenbach (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010* (S. 37–56) Böhlau.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2013) (Hrsg.). *Pädagogisierung* (Wittenberger Gespräche I). Halle: Martin Luther Universität.
- Schenz, C. (2011). Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In: M. Schratz, A. Paseka, & I. Schritteser (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 187–217) Facultas.

- Schmidt, F. (2012). Vorwort. In *Deutsches Rotes Kreuz: „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ Handreichung*. Berlin. https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Inklusive_Schule_ndash_Beitr_auml_ge_der_Jugendsozialarbeit.pdf
- Stoecker, R. (2013). Kinderrechte und Kinderwürde. In F. Bornmüller, T. Hoffmann, & A. Pollmann (Hrsg.). *Menschenrechte und Demokratie*. Georg Lohmann zum 65. Geburtstag (S. 387–407). Karl Alber.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- UNICEF (Österreichisches Komitee für UNICEF) (2021). KONVENTION ÜBER DIE RECHTE DES KINDES, 20. November 1989, Wien.
- Verwiebe, R. (2019). Werte und Wertebildung – einleitende Bemerkungen und empirischer Kontext. In R. Verwiebe (Hrsg.). *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 1–22) Springer.
- Wevelsiep, C. (2012). Interexistenz, Nähe, Vulnerabilität – anthropologische Kategorien in inklusiven Konstellationen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63/4, 154–161.
- Wiater, W. (2007). *Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Auer.
- Wimmer, G. (2015). *Kinderarbeit – ein Tabu. Mythen, Fakten, Perspektiven*. Mandelbaum.
- Zander, M. (2009). Kinder haben Rechte – Kinderarmut als nicht eingelöste Kinderrechtskonvention. In H. Bielefeldt, V. Deile, B. Hamm, F.-J. Hutter, & S. Kurtenbach (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010* (S. 201–214). Wien.