

Kinderrechte aus Perspektive von Schüler*innen und zukünftigen Lehrpersonen

Eine empirisch-quantitative Befragung

Isabella Benischek¹, Gabriele Beer², Rudolf Beer³, Oskar Dangl⁴, Thomas Schrei⁵

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1575>

Zusammenfassung

Schulen sind Orte, die jungen Menschen Möglichkeiten zu Entwicklung von Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen eröffnen. Dabei sind Menschen- und Kinderrechte sowohl Inhalt als auch Rahmen für Unterricht und Lernen. Wenn das Ziel ist, die Demokratie zu stärken, dann muss diese auch in der Schule gelebt werden.

Dabei kommt der Partizipation ein großer Stellenwert zu. Kinder und Jugendliche müssen nicht nur ihre Rechte kennen, sondern auch danach handeln können. Dazu braucht es Lehrpersonen, die eine aktive Beteiligung der Schüler*innen nicht nur fördern, sondern auch einfordern. Damit wird der Grundstein gelegt, dass sich die Heranwachsenden als Erwachsene ebenfalls aktiv in die Gesellschaft einbringen und Menschenrechte achten.

In einer empirisch-quantitativen (Teil-)Studie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich wurden die Haltungen und Einstellungen von unterschiedlichen Akteursgruppen erhoben, darunter auch von Lehramtsstudierenden sowie von Schüler*innen. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede zwischen Sekundar- und Primarstufenstudierenden, einen Gendergap scheint es hingegen nicht zu geben.

Stichwörter: Kinderrechte und Menschenrechte, Demokratie, Akzeptanz von Kinderrechten, Einstellungen und Haltungen

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: oskar.dangl@kphvie.ac.at

⁵ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: thomas.schrei@kphvie.ac.at

1 Demokratie – Menschenrechte – Kinderrechte

„Menschenrechte sind Dreh- und Angelpunkt des modernen Gesellschafts- und Staatsverständnisses“ (Nußberger, 2021, S. 7). Gegenwärtig wird jedoch – auch angesichts der aktuellen weltpolitischen Lage – verstärkt das drohende Ende der liberalen, rechtsstaatlichen Demokratien als Worst-Case-Szenario an die Wand gemalt (Simon, 2024), während man gegen Ende des 20. Jahrhunderts noch optimistisch das „Ende der Geschichte“ im Sinne eines weltweiten Sieges der Demokratie über diktatorische Systeme proklamiert hat (Fukuyama, 1992). Angesichts dieser Entwicklungen geraten auch die Menschenrechte in die Krise. Sie bilden mitsamt ihren moralischen Grundlagen den Kern moderner Demokratien (Assmann & Assmann, 2024, S. 186). Demokratie braucht als Grundlage eine politische Kultur, die von den Prinzipien der Menschenrechte geprägt ist (Assmann & Assmann, 2024, S. 11–21). Zudem kommt es verstärkt zu Absagen an die Menschenrechte im Namen einer radikalen, illiberalen Demokratie, propagiert vor allem von rechtspopulistischer Politik. Die Menschenrechte werden dabei als Einschränkungen der Demokratie diskreditiert (Bielefeldt, 2018, S. 28–34).

Im Gegenzug gilt es, Menschenrechte und Demokratie zu verteidigen (Spannagel, 2023, S. 200–205). Menschenrechte und Demokratie können als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden, die sich gegenseitig bedingen: keine Demokratie ohne Menschenrechte und keine Menschenrechte ohne Demokratie (Somek, 2012, S. 366–367). „Demokratie wird getragen von Bürgern [sic], die sich eine Meinung bilden und für diese eintreten; von Bürgern [sic], die Meinungen anderer achten und nach argumentativen statt gewaltsamen Wegen des Ausgleichs suchen, wenn es Widersprüche und Unvereinbarkeiten gibt“ (Krappmann, 2019, S. 12).

Zu den wesentlichen gesellschaftlichen Aufgaben, zu deren Realisierung die Schule ebenso beitragen sollte bzw. muss, gehört daher der Aufbau einer Menschenrechtskultur als Grundlage der Demokratie (Mühr, 2004, S. 221–226). Menschen erwerben die dafür notwendigen Einstellungen und Fähigkeiten in Entwicklungs-, Sozialisations- und Unterrichtsprozessen, wobei die Basis dafür in entscheidender Weise in der Kindheit und Jugend gelegt wird (Krappmann, 2019, S. 12).

Zu den Menschenrechten zählen auch die Kinderrechte. An deren Umsetzung mangelt es sogar in westlichen Demokratien (Oelkers, 2024, S. 186). Nach gängiger Gliederung umfassen die Kinderrechte drei Gruppen, nach der englischen Bezeichnung auch „3 Ps“ genannt (Moran-Ellis & Süner, 2010, S. 220–222): (1) Protection/Schutzrechte, (2) Provision/Versorgungsrechte, (3) Participation/Partizipationsrechte.

Für den Zusammenhang von Demokratie und Menschenrechten/Kinderrechten sind die Partizipationsrechte von besonderer Bedeutung, denn Partizipation ist sowohl ein Prinzip der Kinderrechte als auch das Herz der Demokratie (Moran-Ellis & Süner, 2010, S. 214). Wenn Demokratie das Ziel ist, stellt schulische Partizipation den Ausgangspunkt dar (Beutel & Beutel, 2017, S. 36). Schulen können so zu Orten der gelebten Menschenrechte/Kinderrechte und Demokratie werden (Hershkovich et al., 2017, S. 166–167). Das wäre eine geradezu ideale Grundlage für das Überleben der liberalen, rechtsstaatlichen Demokratien.

2 Demokratie – Kinderrechte – Schule

In der UN-Kinderrechtskonvention ist festgelegt, dass Kinder eigenständige Persönlichkeiten sind und von Geburt an eigene Rechte haben. Die Erwachsenen sind somit verantwortlich, dass Kinder ihre Rechte kennenlernen und leben können. Daraus ergibt sich auch ein besonderer Auftrag an Schulen (Pereis & Schreier, 2019, S. 61). In der Schul-Realität zeigt sich jedoch, dass Schüler*innen oftmals „nicht dem Bild des aktiven und kompetenten Bürgers [sic] und Rechtssubjekts, das der UN-Kinderrechtskonvention zugrunde liegt“ (Maywald, 2024, S. 9) gesehen werden. Lehrpersonen nehmen Kinder und Jugendliche teilweise als „unfertige Menschen“ mit Defiziten wahr, welche es zu beheben gilt, damit sie dann im Erwachsenenalter zu vollwertigen Gesellschaftsmitgliedern werden können (Maywald, 2024, S. 9). Auf dem Weg zu einer Kinderrechte-Schule braucht es eine an den Kinderrechten orientierte Ethik pädagogischer Beziehungen, welche die Kinder- und Menschenrechte als Bestandteil des Unterrichts setzt und damit zu einer Förderung einer demokratischen Schulkultur (Maywald, 2017) beiträgt. Und: Demokratie lernen ist keine Nebenaufgabe der Schule. Demokratie lernen ist notwendig, um sich einen demokratischen Habitus aneignen zu können, um in Zukunft demokratisch handeln zu können. Demokratie muss als Lebensform gelebt werden, um transferfähige Erfahrungen machen zu können (Edelstein, 2014). Demokratische Prinzipien sind in einem umfassenden Sinne als Partizipation zu sehen, wodurch sich im (Schul-)Alltag vielfältige Formen von Beteiligung identifizieren lassen (Felder, 2024, S. 23). Für die Verwirklichung dieser Ansprüche braucht es auch Inklusion. Menschen haben unterschiedliche Bedürfnisse und brauchen zur Realisierung ihrer sozialen Rechte unterschiedliche Formen der Teilhabe und Unterstützung (Pfahl & Traue, 2024, S. 43–45).

In der Schule 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). „Politische Bildung trägt 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 Kinderechtskonvention und den Referenzrahmen für Demokratiekompetenz des Europarats“ (Lehrplan der Volksschulen, 2024, S. 12). Bildung und Demokratie haben somit gemeinsam, dass sie einen fortwährenden Prozess darstellen, nicht nur ein Ergebnis. Dabei ist auch zu beachten, dass Bildung mehr ist als die Erreichung eines formalen Bildungsabschlusses. Sie ist untrennbar mit Werten und Haltungen verbunden (Rossmeissl, 2026, S. 15–21). Nach Rossmeissl (2026, S. 25–26) braucht es im Kontext von Bildung das Bemühen um drei Aspekte: (1) Wissen und Können, (2) Fähigkeiten, das Wissen und Können zu bewerten, (3) die Bereitschaft, auf dieser Basis aktiv zu werden und Partizipation zu wagen.

„Die Kinderrechtskonvention formuliert Grundwerte im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, über alle sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Unterschiede hinweg. Und sie fordert eine neue Sicht auf Kinder und Jugendliche als eigenständige Persönlichkeiten.“ (UNICEF, 2021, S. 4–5) Eine moderne, inklusive Schule leitet sich, abseits bildungsökonomischer und pädagogisch-psychologischer Begründungen aus einer demokratieorientierten und einer menschenrechtsorientierten Argumentationslinie ab (Textor, 2015, S. 34–36). Wenn die Schüler*innen in unterschiedliche Aufgaben „einbezogen werden, stellt sich schnell heraus, dass sie nicht nur in ihrer Entwicklung zu fördernde und bildungsbedürftige junge Menschen sind, die zu versorgen und zu beschützen sind. Sie erweisen sich als aktiv Mithandelnde; sie entwickeln eigene Ideen und Vorschläge, präsentieren ihre Ansprüche, setzen sich auch für gemeinsame Interessen ein.“ (Krappmann, 2019, S. 13) Es ist notwendig, dass Kinder bereits frühzeitig die Kinderrechte kennenlernen und in ihrem (Schul-)Alltag erleben, damit sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sie die erworbenen Einstellungen und Haltungen auch in ihrem späteren Leben beibehalten und umsetzen (Student & Gebhard, 2019, S. 21). Partizipation in Demokratien zielt letztlich auch auf eine Aushandlung von Interessenskonflikten und ist für alle Beteiligten mit einem gewissen Aufwand verbunden. Es zeigen sich aber dadurch auch vielfältige Verbesserungspotenziale (Pfahl & Traue, 2024, S. 49).

Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus einer empirisch-quantitativen Studie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich präsentiert, deren Fokus auf der Haltung von Kindern (Schüler*innen) und Lehramtsstudierenden (Primarstufe und Sekundarstufe) liegt, um daraus weiteren pädagogischen Handlungsbedarf ableiten zu können.

3 Forschungsinteresse – Design – Erhebungsinstrument

Das Forschungsinteresse der Kinderrechtstudie (KKRECHT-Studie) gilt den handlungsrelevanten Einstellungen und Haltungen von bedeutsam Anderen – Eltern, Lehrkräften, Lehramtsstudierenden, Bürger*innen (ohne pädagogische Ausbildung) sowie Kindern – gegenüber ausgewählten Aspekten der Kinderrechte vor dem Hintergrund weiterer, pädagogisch relevanter Persönlichkeitseigenschaften. Haltungen und Einstellungen gelten als Grundlagen von tatsächlichem Verhalten (Ajzen, 1991). Denn erlernt „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).

Es interessieren: (1) Wie und in welchem Maße befähigt Lehrer*innen-Bildung Lehrkräfte und Schüler*innen dazu, aktiv und reflektiert an der Gestaltung einer nachhaltigen, sozial gerechten und kulturell vielfältigen Zukunft mitzuwirken? (2) Welche Strukturen und Kulturen sind notwendig, um Pädagogische Hochschulen als Vorbilder demokratischer, nachhaltiger und diskursfähiger Schulpraxis zu etablieren? Im Fokus der hier abgebildeten Ergebnisse stehen die Haltungen und Einstellungen zukünftiger Lehrender (Studierende des Lehramtes

der Primarstufe und Studierende des Lehramtes der Sekundarstufe verschiedener Unterrichtsfächer) sowie der Kinder und Jugendlichen.

Zur Klärung der zuvor beschriebenen Interessenslage wurden in drei Untersuchungswellen über eine empirisch-quantitative Fragebogenerhebung 1.161 Proband*innen befragt. Zum Einsatz kam ein eigens entwickeltes Erhebungsinstrument, bestehend aus 28 Fallvignetten zu Aspekten der Kinderrechte (UNICEF 2021) und einer Reihe von weiteren Fragen zu personenbezogenen Daten. Die jeweils vorgelegten 28 Fälle waren von den erwachsenen Proband*innen aus (a) gesellschaftlicher und (b) individueller Perspektive auf einer achteiligen Rating-skala zu bewerten. Kinder bewerteten die Vignetten nur aus (b) individueller Perspektive.

	Erste Erhebungswelle	Zweite Erhebungswelle	Dritte Erhebungswelle
N	773	284	104
Erhebungszeitraum	WS 2024/25	SS 2025	WS 2025/26
Akteursgruppe	Studierende Bürger*innen Pädagog*innen	Bürger*innen Pädagog*innen	Kinder

Abbildung 1: Untersuchungsdesign der KKRECHT-Studie (Eigendarstellung)

Beispielhaft wird ein Musteritem aus dem Fragebogen vorgestellt. Basierend auf Art. 12 *Achtung der Meinung von Kindern* und Art. 15 *Gruppen bilden und beitreten* der Kinderrechtskonvention wurde eine Fallvignette zum Aspekt ‚Recht auf Teilhabe & Teilgabe / Selbstbestimmung‘ entwickelt. Erwachsenen Personen wurde das Item 2 in folgender Darstellung vorgelegt:

2

Emma, Matteo und Milan sind 13 Jahre alt. Sie treffen sich an einem Freitag Nachmittag, um ihre eigene Meinung bei einer Demonstration öffentlich mitzuteilen.²

2a. In unserer Gesellschaft gilt dies als ...

nicht OK ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **vollkommen OK**

2b. Für mich ist das ...

nicht OK ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **vollkommen OK**

Abbildung 2: Fallvignette 2: Recht auf Teilhabe & Teilgabe / Selbstbestimmung (Erwachsene, Eigendarstellung)

Wortident, aber nur aus individueller Perspektive zu bewerten, erhielten Kinder und Jugendliche das Item 2 dargeboten:

2

Emma, Matteo und Milan sind 13 Jahre alt. Sie treffen sich an einem Freitag Nachmittag, um ihre eigene Meinung bei einer Demonstration öffentlich mitzuteilen.²

	☹	☺	😊
Für mich ist das ...			
nicht OK	☐	☐	vollkommen OK

Abbildung 3: Fallvignette 2: Recht auf Teilhabe & Teilgabe / Selbstbestimmung (Kinder, Eigendarstellung)

Anmerkung: Wenn die Fallvignetten, wie sie für den Fragebogen für Erwachsene konzipiert wurden, sprachlich auch für Kinder und Jugendliche passten, so blieben sie unverändert. Einige Fallvignetten wurden jedoch sprachlich angepasst.

Im Zuge einer Dimensionsreduktion wurden die 28 Items zu den drei theoretischen Faktoren *Partizipationsrechte* ($\alpha_P = 0,518$), *Schutzrechte* ($\alpha_S = 0,605$) und *Versorgungsrechte* ($\alpha_V = 0,615$) sowie zu einem Generalfaktor *Kinderrechte* ($\alpha_P = 0,828$) zusammengebündelt.

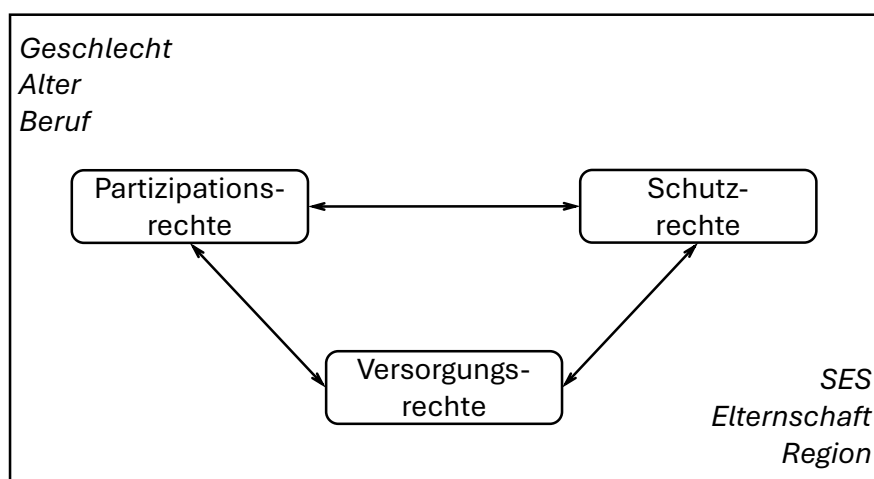


Abbildung 4: empirisches Modell (Eigendarstellung)

4 Die Studie – Kinderrechte

An der Studie haben insgesamt 1.161 Personen im Alter von 8 bis 86 Jahren ($MW = 32,54$ Jahre) teilgenommen. 741 (63,0 %) Personen waren weiblich, 409 (37,7 %) Personen männlich, 10 (0,8 %) Personen bezeichneten sich als divers. Vier Akteursgruppen konnten unterschieden werden: 517 (44,5 %) Bürger*innen – 328 (28,3 %) Lehramtsstudierende – 104 (9,0 %) Kinder – 196 (16,9 %) Pädagog*innen.

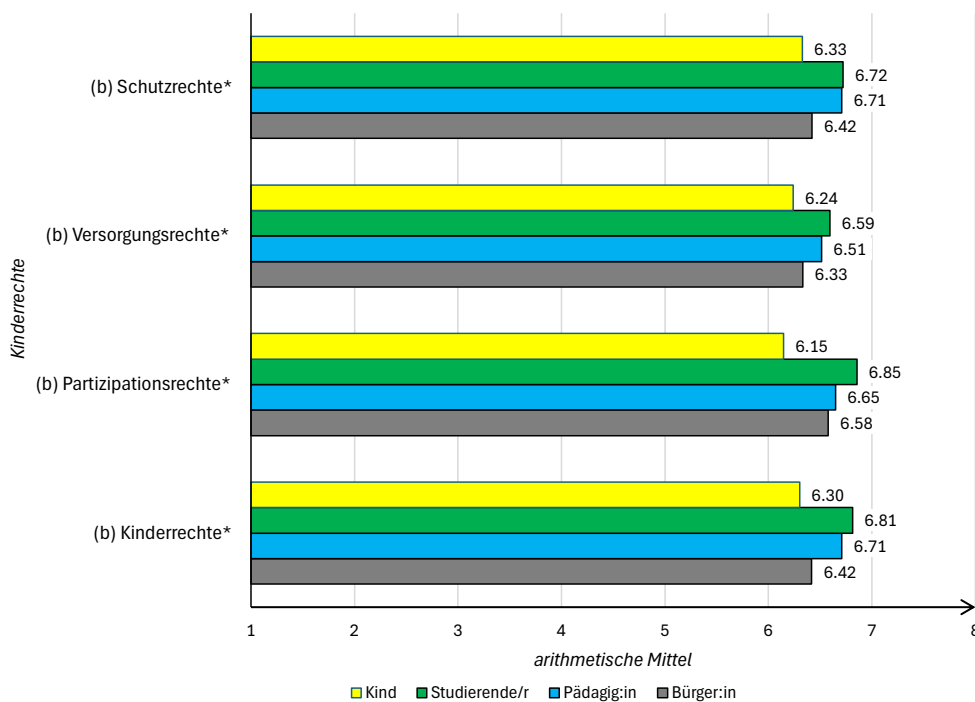
Die Gruppe der Lehramtsstudierenden setzte sich aus 123 (10,6 %) Primarstufen-Studierenden und 207 (17,8 %) Sekundarstufen-Studierenden zwischen dem 1. und 19. Studiensemester zusammen ($MW = 6,70$; $MD = 7$; $Mod = 3$. Semester).

648 kinderlose Proband*innen standen 409 Proband*innen mit eigenen Kindern gegenüber, ein Familienmodell mit zwei Kindern war die am häufigsten genannte Variante (189). 52,4 % (608 Personen) gaben an, am Land zu wohnen, 46,8 % (543 Personen) nannten einen städtischen Wohnort.

4.1 Kinderrechte nach Akteursgruppen

Hohe Scores auf einer Ratingsskala von 1 bis 8 belegen eine hohe Akzeptanz der ausgewählten Kinderrechte. Alle Akteursgruppen bewerten die Bedeutsamkeit der Kinderrechte hoch ($6,15 \leq MW \leq 8,85$).

Die befragten Lehramtsstudierenden ($MW = 6,81$) zeigen signifikant höhere Akzeptanz der Kinderrechte als die Kinder ($MW = 6,30$), die an der Studie teilnahmen. Dies kann auch für alle Subkategorien behauptet werden.



Anm.: * $p \leq 0,05$

Abbildung 5: Kinderrechte nach Akteursgruppen (Eigendarstellung)

4.2 Buben vs. Mädchen

Mit dem Fokus auf die befragten Kinder ergeben sich zwischen den Mädchen und Buben keine interpretierbaren Differenzen.

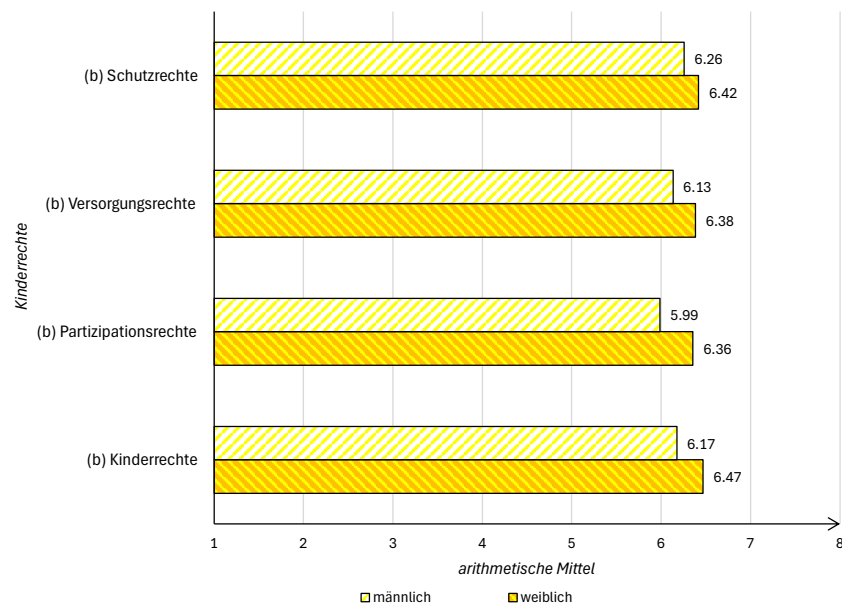


Abbildung 6: Kinderrechte nach Buben und Mädchen (Eigendarstellung)

4.3 Studenten vs. Studentinnen

Zwischen den befragten weiblichen und männlichen Studierenden lassen sich ebenfalls keine Disparitäten aufdecken.

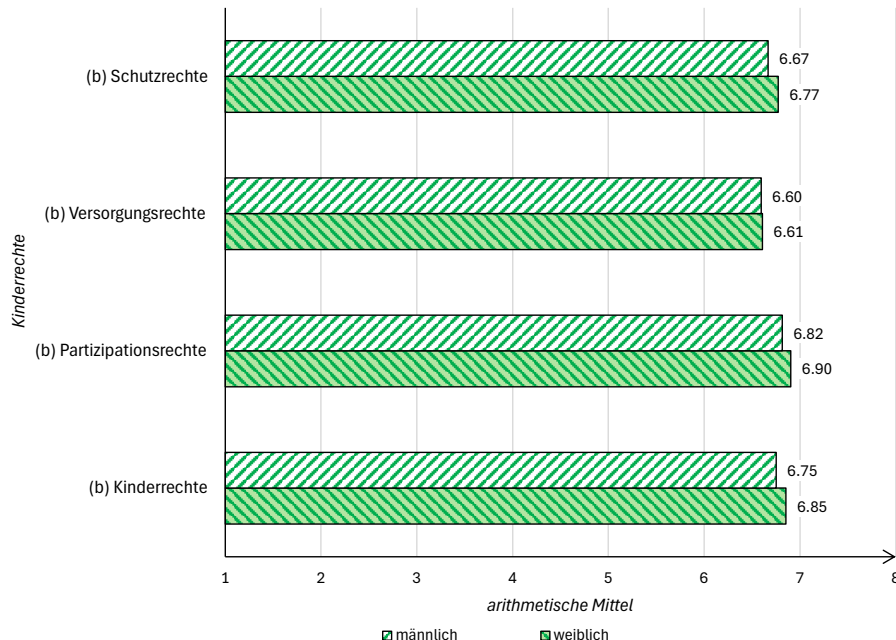
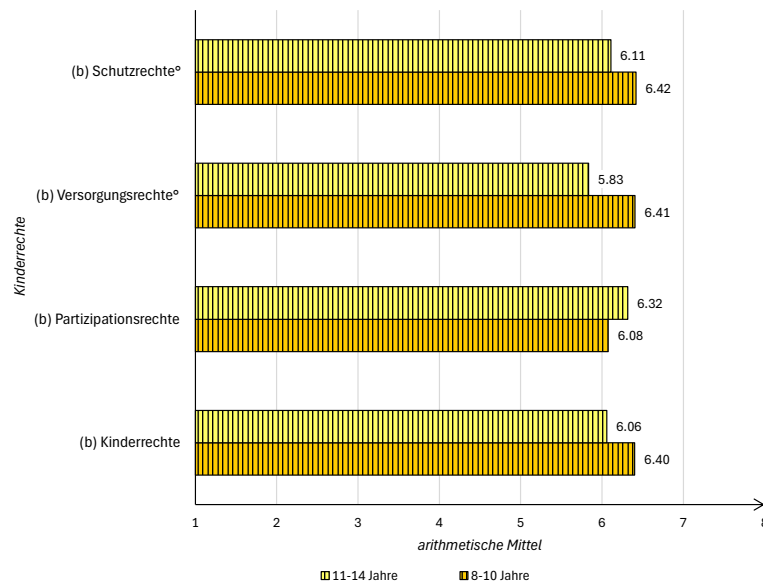


Abbildung 7: Kinderrechte nach weiblichen bzw. männlichen Studierenden (Eigendarstellungen)

4.4 11–14-jährige vs. 8–10-jährige Kinder/Jugendliche

Während die 8–10-Jährigen die *Schutz-* und *Versorgungsrechte* höher bewerten (stat. Tendenz), sind die *Partizipationsrechte* für die 11–14-Jährigen in der Stichprobe bedeutender (n.s.).

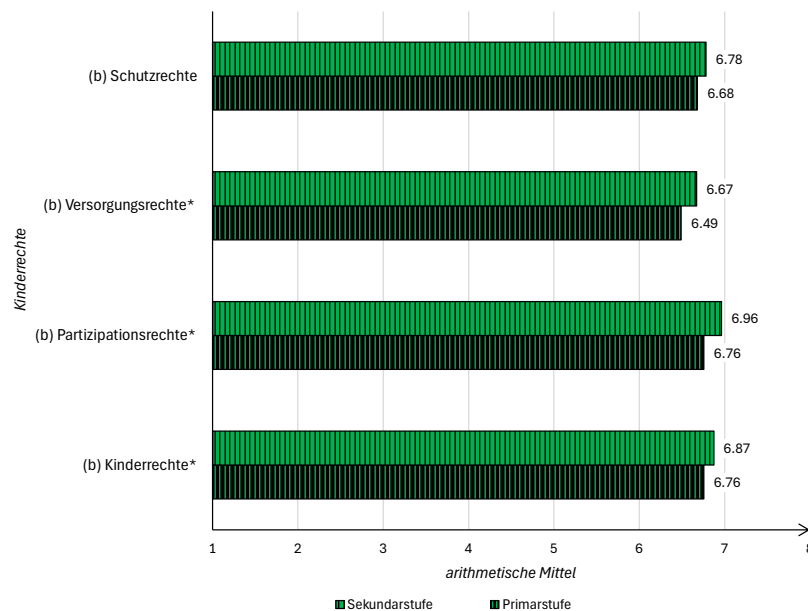


Anm.: ° $p \leq 0,1$

Abbildung 8: Kinderrechte nach Lebensalter der Kinder (Eigendarstellung)

4.5 Sekundarstufenstudierende vs. Primarstufenstudierende

Studierende des Lehramtes der Sekundarstufe bewerten die *Kinderrechte* ($MW_{KK} = 6,87$) sowie die Aspekte der *Versorgungs-* und *Partizipationsrechte* ($MW_V = 6,78$; $MW_P = 6,96$) signifikant höher als Primarstufen-Studierende ($MW_{KK} = 6,76$; $MW_V = 6,49$; $MW_P = 6,76$).



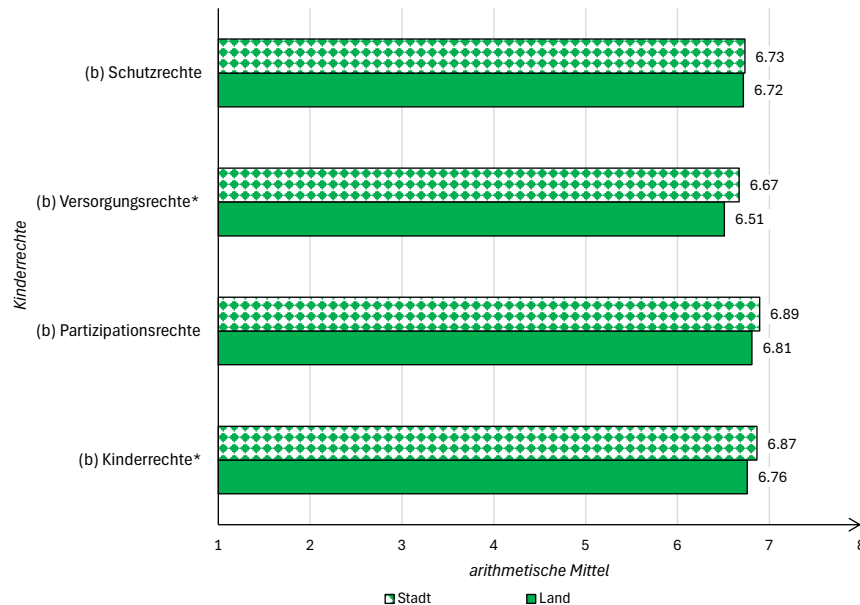
Anm.: * $p \leq 0,05$

Abbildung 9: Kinderrechte nach Sekundarstufen- bzw. Primarstufenstudierenden (Eigendarstellung)

4.6 Studierende nach Stadt und Land

Zu Beginn des Fragebogens gaben die Proband*innen auch an, ob sie in der Stadt oder am Land wohnen (ohne Angabe der Größe des Wohnortes).

In der Stadt wohnende Studierende ($MW = 6,87$) bewerten die *Kinderrechte* (Generalfaktor) signifikant höher als Studierende mit einem Wohnort am Land ($MW = 6,76$).



Anm.: * $p \leq 0,05$

Abbildung 10: Kinderrechte/Studierende nach Wohnort (Eigendarstellung)

4.7 Bürger*innen: Sozioökonomischer Status und Kinderrechte

Zuletzt wird noch auf einen Zusammenhang bei den befragten Bürger*innen eingegangen. Diese Gruppe setzt sich aus Befragten zusammen, die keinen pädagogischen Beruf haben und auch kein Lehramt studieren.

Der sozioökonomische Status (SES) von Bürger*innen ($N = 516$) korreliert positiv mit der Akzeptanz der Kinderrechte ($r = .277$; $p \leq 0,001$) und klärt näherungsweise 7,67 % der Varianz der Akzeptanz der Kinderrechte auf (siehe Abbildung 11).

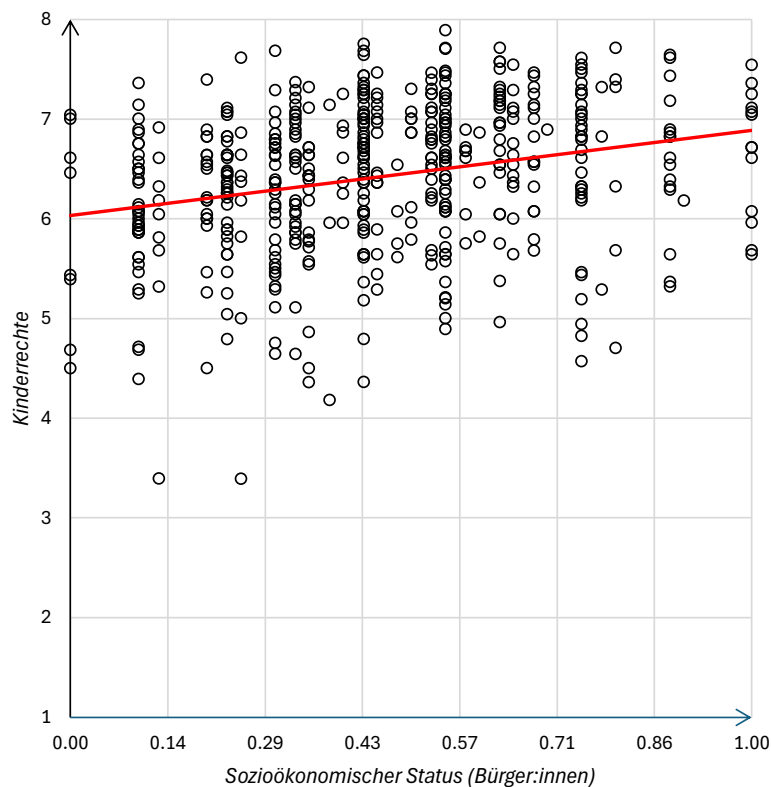


Abbildung 11: Kinderrechte/Bürger*innen SES und Kinderrechte (Eigendarstellung)

5 Diskussion und hochschulpädagogische Relevanz

Folgende Punkte erscheinen für die weitere Diskussion der Ergebnisse der empirischen Studie zu berücksichtigen zu sein:

- (1) Bei den Studierenden gibt es ein Stadt-Land-Gefälle: In der Stadt wohnende Studierende bewerten die Kinderrechte höher als am Land wohnende.
- (2) Der sozioökonomische Status von Bürger*innen korreliert positiv mit der Akzeptanz von Kinderrechten.
- (3) Es gibt keinen grundsätzlichen Gendergap, obwohl sich eine statistische Tendenz zu höherer Akzeptanz der Kinderrechte in Richtung Mädchen und Frauen zeigt.
- (4) Studierende zeigen im Vergleich mit den befragten Kindern und Jugendlichen eine signifikant höhere Zustimmung in Bezug auf alle Aspekte der Kinderrechte.
- (5) Sekundarstufenstudierende bewerten die Kinderrechte insgesamt, sowie die Aspekte der Versorgungs- und Partizipationsrechte signifikant höher als Primarstufenstudierende.
- (6) Es gibt eine nicht signifikante Differenz zwischen Schüler*innen der Volksschule und Schüler*innen der Sekundarstufe 1: Während die 8–10-Jährigen die Schutz- und Versorgungsrechte der statistischen Tendenz nach höher bewerte-

ten, sind die Partizipationsrechte für die 11–14-Jährigen in der Stichprobe (n.s.) bedeutsamer.

Im Grunde scheinen alle feststellbaren Differenzen bzw. Zusammenhänge und Homogenitäten gut nachvollziehbar und könnten womöglich mit folgenden Überlegungen und Erklärungen zu verstehen zu sein. Diese bedürfen jedoch weiterer, vertiefender Erhebungen, womit auch gleich weiterer Forschungsbedarf angezeigt ist:

Ad (1): Das Stadt-Land-Gefälle bei den Studierenden könnte mit dem sozialen Umfeld zusammenhängen, das am Land vielleicht noch stärker homogen ausgeprägt ist und die Kinder besser integriert als in der Stadt, wo Kinder stärker des Schutzes bedürfen könnten, weil das Lebensumfeld nicht so kinderfreundlich erscheint.

Ad (2): Der Effekt des sozioökonomischen Status könnte mit dem damit meist einhergehenden Bildungsniveau zusammenhängen. Dann würde das gehobene Bildungsniveau zu einer höheren Anerkennung der Kinderrechte beitragen, was pädagogisch wieder direkt relevant wäre.

Ad (3): Dass es weder bei den Schüler*innen noch bei den Studierenden einen signifikanten Gendergap gibt, erscheint erfreulich und könnte auch mit dem jeweils homogenen Bildungsniveau zu tun haben. Die leichte statistische Tendenz Richtung Mädchen und Frauen könnte allerdings doch den in der (österreichischen) Gesellschaft immer noch verankerten Trend der größeren Nähe von Frauen zu Kindern ausdrücken.

Ad (4): Wenig überrascht, dass Studierende signifikant höhere Zustimmung zeigen als Kinder. Das kann wohl auch als ein Effekt der Berufswahl und der pädagogischen Ausbildung an Hochschulen und Universitäten gewertet werden.

Ad (5): Passend erscheint auch, dass Sekundarstufenstudierende die Kinderrechte insgesamt und dann die Versorgungs- und Partizipationsrechte signifikant höher bewerten als Primarstufenstudierende. Das dürfte wohl eindeutig mit dem Alter der Schüler*innen zusammenhängen. Volksschulkinder brauchen noch mehr Schutz und sind noch weniger zur Partizipation fähig als Sekundarschüler*innen.

Ad (6): Dem entspricht auch die Selbsteinschätzung der Schüler*innen: Schüler*innen der Primarstufe im Alter von 8–10 Jahren bewerten der statistischen Tendenz nach die Schutz- und Versorgungsrechte höher, während für 11–14-jährige Sekundarschüler*innen die Partizipationsrechte (nicht signifikant) an Bedeutung gewinnen. Das passt sehr gut zum jeweiligen Lebensalter und den sich ändernden Bedürfnissen und Anforderungen. Jüngere Kinder sind zumeist schutzbedürftiger als ältere und zur Partizipation noch nicht so befähigt.

Für die genauere Diskussion soll eben der Aspekt der Partizipationsrechte herausgegriffen werden, der auch im Vergleich zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Schulstufen und Lehramtsstudierenden dieser Schulstufen eine interessante und gut nachvollziehbare Rolle spielt. Zudem sind Partizipation und Partizipationsrechte für den Zusammenhang zwischen Demokratie und Menschenrechten wichtig, insofern Partizipation sowohl ein Prinzip der Kinderrechte als auch das Herz der Demokratie darstellt (Moran-Ellis & Sünder, 2010, S. 214).

Durch Partizipation von Schüler*innen in Schulen könnten Schulen zu Orten der Menschenrechte und Demokratie werden, was eine wünschenswerte Grundlage für die Zukunft liberaler, rechtsstaatlicher Demokratie darstellen würde (Hershkovich et al., 2017, S. 166–167).

Wichtig ist daher, dass die Akzeptanz der Partizipationsrechte sowohl bei den Kindern tendenziell als auch vor allem bei den Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe signifikant zunimmt, vor allem angesichts der Tatsache, dass Partizipation zu den radikalsten und gleichzeitig problematischsten Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention zählt (Holzscheiter, 2009, S. 75–81; Sandberg, 2014, S. 20). Das Ergebnis der vorliegenden empirischen Studie liegt sogar tendenziell auf der Linie mit der Forderung nach Priorisierung der Partizipationsrechte vor den anderen Gruppen der Kinderrechte (Moran-Ellis & Sünder, 2010, S. 220–222).

Dennoch sind auch hier kritische Rückfragen einzuschalten: Wird von den Befragten echte, demokratietheoretische Partizipation gemeint oder bloß die domestizierte dienstleistungstheoretische Variante (Liebel, 2011, S. 38–41)? Und werden die harten Kriterien echter Partizipation wirklich berücksichtigt (Kirchschläger, 2017, S. 29–30)? Auch diesbezüglich besteht noch differenzierter Forschungsbedarf.

Schließlich muss sich die in der Ausbildung bei Studierenden erworbene positive Haltung in der Berufspraxis erst bewähren. Was als „Konstanzer Wanne“ seit Jahrzehnten bekannt ist (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978), droht auch den jetzt Studierenden immer noch. Damit rückt die Fortbildung ins Zentrum der Verantwortung, im Sinne einer berufslebenslangen Professionalisierung.

Die Ursachen für lange bestehende und immer noch drohende Probleme sind vielfältig und diffizil. Sie beginnen bei den Kinderrechten selbst, die sogar in westlichen Gesellschaften als schwer realisierbar gelten (Oelkers, 2024, S. 186), und werden durch das Schulsystem verstärkt, in dem Partizipation im demokratietheoretischen Sinn für viele Lehrpersonen nicht durchführbar erscheint (Liebel, 2011, S. 56–60). Auf Klassenebene scheint es jedoch schon Fortschritte zu geben. In der Regel wird der Klassenrat als besondere Chance zur Realisierung von Partizipation empfohlen (Lehnerer et al., 2022). Darüber hinaus wird auch Partizipation im Unterricht von Lehrer*innen als wertvoll und wichtig erachtet (Maischatz et al., 2022, S. 167–168). Je mehr der Unterricht selbst betroffen ist, desto eingeschränkter werden allerdings die Möglichkeiten der Partizipation gesehen. Dennoch gibt es ermutigende Projekte zur partizipativen Unterrichtsentwicklung, in denen Schüler*innen sogar aktiv in Forschung einbezogen werden (Oberholzer & Zahnd, 2024, S. 363–364). Sie könnten dazu beitragen, dass Partizipation als Praxis der Machtunterworfenen zur Überwindung autoritärer und paternalistischer Strukturen und zum Aufbau demokratischer Praxisformen führt (Liebel, 2011, S. 56–60). Schließlich ist Demokratie ja ein partizipatives Geschehen (Baberowski, 2026, S. 35), ein Modell einer Gesellschaft, die auf gemeinsam anerkannten Werten beruht (Rossmeissl, 2026, S. 51).

Literatur

- 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)
- Assmann, A. & Assmann, J. (2024). *Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn*. Beck.
- Baberowski, J. (2026). *Am Volk vorbei. Zur Krise der liberalen Demokratie*. Beck.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2017). Partizipation – demokratisch handeln und Demokratie lernen? *journal für schulentwicklung* 21 (4), 31–37.
- Bielefeldt, H. (2018). Demokratie versus Menschenrechte? Warum Menschenrechtsarbeit auch Demokratietarbeit sein muss. *zeitschrift für menschenrechte* 12(2), 28–45.
- Edelstein, W. (2014). Zum Nachklang: Kinderrechte und Demokratie – Werte und Kompetenzen für eine nachhaltige Schule. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation* (S. 184–197). Debus.
- Felder, F. (2024). Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 17–29). Klinkhardt.
- Fukuyama, F. (1992). *Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir?* Kindler.
- 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). Bad Klinkhardt.
- Holzscheiter, A. (2009). Internationale Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen Schutz und Emanzipation. In H. Bielefeld et al. (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010* (S. 69–82). Böhlau.
- Kirchschläger, T. (2017). Partizipation – mit allen – von Anfang an. In *journal für schulentwicklung* 21/4, 26–30.
- Krappmann, L. (2019). Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule* (S. 12–19). Debus.
- Lehnerer, E. et al. (2022). Der Klassenrat als Chance zur Partizipation. In M. Grüning et al. (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 193–212). Beltz.
- Lehrplan der Volksschulen (2024). Wien.
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2024-11-11&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Liebel, M. (2011). Annäherung an eine Theorie der Kinderpartizipation. In H.M. Große-Oetringhaus & P. Strack (Hrsg.), *Partizipation – ein Kinderrecht* (S. 34–70). Terres des hommes.
- Maischatz, K. Hildebrandt, E. & Campana, S. (2022). Sichtweisen von Lehrpersonen und Schüler*innen auf Partizipation im Unterricht. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 152–171). Beltz.
- Maywald, J. (2017): Kinderrechte in der Schule: Ein nicht eingelöstes Versprechen, *journal für schulentwicklung* 21(4), 9–12. https://www.studienverlag.at/wp-content/uploads/sites/4/2019/03/5622_jse_2017-04_Editorial.pdf

- Maywald, J. (2024). *Kinderrechte und Kinderschutz im Ganzttag*. Herder.
- Mihr, A. (2004). Demokratie, Menschenrechtskultur und Menschenrechtsbildung in Deutschland. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven* (S. 219–231). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moran-Ellis, J. & Sünder, H. (2010). Kinderpolitik und Kinderschutz – Demokratisierung durch Kinderrechte. In *Jahrbuch für Pädagogik. „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung* (S. 211–227). Peter Lang.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Klett.
- Nußberger, A. (2021). *Die Menschenrechte. Geschichte, Philosophie, Konflikte*. Beck.
- Oberholzer, F. & Zahnd, R. (2024). Weiterentwicklung demokratischer Gefässe im Rahmen partizipativer Unterrichtsentwicklung. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbauer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 357–365). Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2024). Die Entwicklung der Kinderrechte und Korczak. *ZfBeg* (Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung) (3)/2024, 181–187.
- Pereis, F. & Schreier, B. (2019). Kinderrechte im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule* (S. 61–67). Debus.
- Pfahl, L. & Traue, B. (2024). Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbauer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf -Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 43–56). Klinkhardt.
- Rossmessl, D. (2026). *Der demokratische Wert der Bildung. Warum Demokratie Bildung braucht und Bildung Demokratie*. Beltz.
- Sandberg, K. (2014). Der Geist und die Entstehung der Kinderrechtskonvention. In Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.), *UNICEF-Report 2014. Jedes Kind hat Rechte* (S. 13–20). Fischer.
- Simon, F.B. (2024). *Die kommenden Diktaturen. Ein Worst-Case-Szenario*. Auer.
- Somek, A. (2012). Menschenrechte und Demokratie.; In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 363–369). Verlag J.B. Metzler.
- Spannagel, J. (2023). Menschenrechte als demokratische Praxis: Eine Auseinandersetzung mit Hannah Arendt. In M. Krennerich, M. Lissowsky & M. Schendel (Hrsg.), *LISSOWSKY & Die Freiheit der Menschenrechte. FS für Heiner Bielefeldt zum 65. Geburtstag* (S. 189–207). Wochenschau Verlag.
- Student, S. & Gebhard, J. (2019). Das Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte in Hessen. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule* (S. 20–38). Debus.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- UNICEF (Österreichisches Komitee für UNICEF) (2021). *KONVENTION ÜBER DIE RECHTE DES KINDES*, 20. November 1989, Wien.
- Wiater, W. (2007). *Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Auer.