



Universität Zürich  
Pädagogisches Institut



**„Den Kindern eine Stimme geben“**

# **Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz**

**Pädagogisches Institut der Universität Zürich:  
Reinhard Fatke und Matthias Niklowitz  
unter Mitarbeit von Jürg Schwarz und Elena Sultanian  
im Auftrag des Schweizerischen Komitees für Unicef**

**Zürich, Februar 2003**

<b>1</b>	<b>Einleitung und Forschungsstand</b>	<b>3</b>
1.1	Einleitung	3
1.2	„Konvention über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen	7
1.3	Was ist „Partizipation“?	10
1.4	Gesellschaftliche Bedeutung der Partizipation	12
1.5	Formen der Kinder- und Jugendpartizipation	16
1.6	Partizipationsprojekte im Ausland und in der Schweiz	20
1.7	Einflussfaktoren der Kinder- und Jugendpartizipation	25
<b>2</b>	<b>Fragebogenentwicklung</b>	<b>34</b>
2.1	Die Entwicklung des Fragebogens	34
2.2	Pretests und Fragebogen-Modifikationen	36
2.3	Aufbau und Struktur des Fragebogens	38
<b>3</b>	<b>Stichprobenziehung, Rücklauf und Gewichtung</b>	<b>43</b>
<b>4</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>45</b>
4.1	Soziodemografische Angaben	45
4.2	Partizipation	53
4.3	Unterschieds- und Zusammenhangsanalysen	77
<b>5</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>99</b>
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>101</b>

# 1 Einleitung und Forschungsstand

## 1.1 Einleitung

„Den Kindern eine Stimme geben“ – Das ist, auf eine griffige Formel gebracht, der Kerngedanke von Artikel 12 der UNO-Kinderrechtskonvention, die von fast allen Ländern der Erde – auch von der Schweiz, und zwar im Jahr 1997 – angenommen worden und damit in Kraft getreten ist. „Den Kindern eine Stimme geben“ bedeutet, dass jedem einzelnen Kind das Recht zugesichert wird, seine eigene Meinung „in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern“. Ausserdem schreibt der Artikel 12 fest, dass die Vertragsstaaten die Meinung des Kindes auch tatsächlich „berücksichtigen“.

Das muss als ein kinder- und sozialpolitischer wie auch als ein pädagogischer Meilenstein auf dem Weg zur Respektierung von Kindern als eigenständigen und vollwertigen Gesellschaftsmitgliedern angesehen werden. Darüber hinaus reflektiert das einen grundlegenden Wandel in der anthropologischen Sicht auf Kinder generell: Sie werden nicht mehr als unfertige Wesen betrachtet, für die die Erwachsenen alle Entscheidungen treffen, bis sie in ihrer Entwicklung einmal so weit sind, selbst Entscheidungsverantwortung zu übernehmen; sondern Kinder gelten als Subjekte, denen die Kompetenz zugeschrieben wird, ihre eigenen Anliegen zu Gehör zu bringen. Und mit der Wahrnehmung dieser Kompetenz entwickelt sich in den Kindern im Laufe der Zeit die Fähigkeit zu vollwertiger gesellschaftlicher und politischer Teilhabe: Partizipation.

Freilich müssen die Erwachsenen die entsprechenden Bedingungen schaffen, damit die Kinder ihre Anliegen artikulieren, einbringen und verwirklichen können. Das beginnt im sozialen Nahraum der Familie, setzt sich fort in der Schule und in den ausserschulischen Bereichen (Vereinen, sozialen Gruppierungen) und mündet schliesslich im Gemeinwesen und in der weiteren Öffentlichkeit sowie in der „grossen Politik“.

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen ist natürlich zunächst nur Programm, und es ist Sache der Vertragsstaaten, dieses Programm in konkrete Massnahmen umzusetzen, sodass die Kinderrechte auch tatsächlich realisiert werden. Natürlich können die Staaten durch Entscheidungen im Bereich von Familien-, Kinder-, Jugend-, Sozial- und Bildungspolitik auch nur Rahmenbedingungen schaffen; aber diese sind zwingende Vorausset-

zungen dafür, dass in Familien, in Bildungseinrichtungen, in ausserschulischen Institutionen und in den kommunalen Einrichtungen die programmatische Absicht mit Leben erfüllt wird.

Wie sieht es damit nun ganz konkret in der Schweiz aus, nachdem die Kinderrechtskonvention seit gut fünf Jahren in Kraft ist? Wie weit ist das an der „Basis“ angekommen, was mit der Kinderrechtskonvention, insbesondere mit dem Artikel 12, beabsichtigt ist? In welchem Ausmass findet eine konkrete Partizipation von Kindern und Jugendlichen in ihren relevanten Lebensbereichen statt? Welche eigenen Vorstellungen von Mitdenken, Mitreden und Mitbestimmen, eben von *Teilhabe an der Verfügungsgewalt über ihre Gegenwart und Zukunft*, haben Kinder und Jugendliche in der Schweiz? Welche Erfahrungen haben sie bei Versuchen gemacht, das Recht auf Partizipation auszuüben? Welche Wünsche und Träume haben sie hinsichtlich einer Gestaltung der Welt, in der ihre Anliegen stärker berücksichtigt werden, als sie es bisher erlebt haben? – Dies sind die zentralen Fragen, denen die vorliegende Untersuchung gewidmet ist.

Bei der Durchführung der vorliegenden Untersuchung konnte leider nicht auf Vorarbeiten zurückgegriffen werden, die auf gesamtschweizerischer Ebene die Situation von Kindern und Jugendlichen bereits erforscht hätten. Überhaupt ist die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung in der Schweiz nicht gut ausgebaut. Das macht auch der kürzlich erschienene Schlussbericht des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft zur „Förderung der Geistes- und Sozialwissenschaften“ (BBW 2002) deutlich. Danach fallen die finanziellen Aufwendungen für wissenschaftliche Forschungsprojekte aus den Sozial- (und Geistes-)Wissenschaften weit hinter denen der medizinischen, natur- und technikwissenschaftlichen Disziplinen zurück.

Dagegen sieht es in anderen europäischen Ländern ganz anders aus. In Deutschland findet beispielsweise alle zwei Jahre eine bundesweite Bestandesaufnahme zur Situation der Kinder und Jugendlichen statt, die, gestützt auf zahlreiche Einzelforschungen und Expertisen, im Auftrag der Bundesregierung zu Händen des Parlaments durchgeführt wird. So wurde im Jahr 2002 bereits der „11. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland“ vorgelegt. – Daneben gibt es in unregelmässiger Folge im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell Jugendstudien zu wechselnden Schwerpunktthemen, die ebenfalls bundesweit angelegt sind. Im Jahr 2002 wurde bereits die „14. Shell Jugendstudie“ unter dem Titel „Jugend 2002“ veröffentlicht.

Andererseits sind natürlich verschiedentlich Untersuchungen in der Schweiz bereits durchgeführt worden, die Kinder und Jugendliche im Fokus haben. Die UNICEF Schweiz veröffentlichte 1999 einen Bericht zur Situation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz, der „eine Grundlage für die Umsetzung und Verwirklichung der Konvention über die Rechte des Kindes in der Schweiz“ bilden sollte und der einen Grossteil der vorhandenen Studien zusammentrug. Aber in der Einführung musste u.a. festgestellt werden, „dass die Vergleichbarkeit der kindlichen Lebenssituation nur bedingt möglich ist. Die in bestimmten Bereichen lückenhafte, teils schmale und unsystematische Datenlage erlaubt keine gesamtschweizerischen Aussagen zur Situation des Kindes in der Schweiz“ (UNICEF Schweiz 1999, S. 3).

Keine der bislang durchgeführten Untersuchungen hat jemals **(a)** eine so grosse Zahl von Kindern und Jugendlichen einbezogen, **(b)** die spezifische Altersgruppe der 9- bis 16-Jährigen fokussiert, **(c)** ein so breites Spektrum von Aspekten der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt zum Gegenstand ihrer Forschung gemacht und **(d)** diese spezifische Fragestellung (Partizipation) ins Zentrum einer Untersuchung gestellt, wie es in der vorliegenden Studie geschieht.

**ad a)** Die meisten bisherigen Forschungen, die Kinder und Jugendliche in der Schweiz betreffen, begnügen sich mit kleineren Stichproben, die zudem überwiegend auf nur eine Region (häufig sogar nur auf einen oder zwei Kantone) beschränkt sind. Wo gesamtschweizerische (z.T. auch sehr grosse) Stichproben einbezogen werden, ist in der Regel die Fragestellung eine andere, zumeist eine eingeschränkte, insbesondere auf das Gesundheitsverhalten bezogene Fragestellung, oder Kinder und Jugendliche spielen, wie im Rahmen des Haushaltspanels, nur eine Nebenrolle, und das auch erst ab 14 Jahren (siehe unter d). Die im Auftrag der UNICEF durchgeführte Meinungsumfrage von Kindern (9 bis 13 Jahre) und Jugendlichen (14 bis 17 Jahre) in 35 Ländern der Erde erfasst zwar viele Aspekte der kindlichen Lebenswelt, ist aber wegen der relativ kleinen Stichprobe von nur 400 Personen pro Land in seiner Aussagekraft begrenzt (UNICEF 2001).

**ad b)** Ferner begrenzen die meisten Studien, die Kinder im Fokus haben, das Alter bei 10 bis 12 Jahren, während der überwiegende Teil der Jugendstudien erst bei 14 oder 15 Jahren beginnt. (Das gilt beispielsweise auch für die „BRP-Jugendstudie 2000plus“, die 15- bis 19-jährige deutsch- und westschweizer Jugendliche befragt hat [BRP 1998]; sowie für die Berner Längsschnittstudie an Jugendlichen zwischen 14 und 20

Jahren [Grob et al. 1993].) Auf diese Weise fällt die wichtige Altersgruppe der 11- bis 14-Jährigen (die sogenannten „Kids“) durch die Maschen der Forschung hindurch, und ferner werden mangels einer einheitlichen Fragestellung auch keine Entwicklungen zwischen 9 und 16 Jahren sichtbar.

- ad c)** So gut wie alle bisherigen Forschungen, die die Situation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz betreffen, widmen sich jeweils sehr spezifischen, d.h. eingeschränkten Fragestellungen, die eher entwicklungspsychologisch orientiert sind als pädagogisch und kinder- bzw. jugendpolitisch. Sie erfassen in der Regel nicht die Lebenslage der Kinder und Jugendlichen in einigermaßen umfassender Weise, sondern konzentrieren sich auf einzelne Aspekte, z.B. schulbezogene Themen (Fend 1997; Grob/Flammer 1998; Müller-Dietiker 1999), Selbstbild (Gnam 1998), Gesundheitsverhalten (Efionayi-Mäder et al. 1993; Narring et al. 1994; Schmid et al. 2001), Protestverhalten (Willems 1997), Delinquenz (Brager et al. 1994), Gewalt (Ammann 1999; Eisner/Manzoni 1998; Eisner et al. 2000; Felten 2000; Gutzwiller-Helfenfinger et al. 2000), Fremdenfeindlichkeit (Jugendkommission des Bezirks Horgen 1994), Zukunftsorientierung (Weber 1995), Weltbild (Herzog et al. 1997), Medienverhalten (Begert/Steinmann 1997; Giordani et al. 1997). – (Auch zu diesen Studien sei aber nochmals gesagt, dass sie meistens ältere Jugendliche im Blick haben und sich auf kleinere Stichproben, die regional begrenzt sind, beziehen.)
- ad d)** Bislang hat es in der Schweiz keine einzige bedeutsame Untersuchung gegeben, welche die für die Kinder- und Jugendpolitik, aber auch für die Sozial- und Bildungspolitik so zentrale Frage wie die nach der Partizipation von Kindern und Jugendlichen ins Zentrum der Forschung gestellt hätte. Inhaltlich betritt die vorliegende Studie also Neuland.

Damit diese inhaltlichen Ansprüche erfüllt werden können, muss eine ausreichend grosse Anzahl von Kindern und Jugendlichen in allen Regionen der Schweiz zu ihrer Situation befragt werden, wobei der Hauptakzent auf ihren Bedürfnissen, Vorstellungen und Erfahrungen hinsichtlich der Mitwirkungsmöglichkeiten in ihrem Lebensumfeld liegt. Befragt wurden Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 9 und 16 Jahren. Diese Altersspanne wurde gewählt, weil die Kinder den Fragebogen selbstständig ausfüllen sollten und dazu über die entsprechenden Lesefähigkeiten verfügen müssen. Ausserdem erwacht im Alter von etwa 9 Jahren das Interesse, über sich selbst und seinen Platz im sozialen Zusammenhang nachzudenken und konkre-

te Möglichkeiten, sich wirksam zu betätigen, zu erkunden. Der Höhepunkt der Adoleszenzphase im Alter von etwa 15/16 Jahren ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass bewusst und aktiv nach einer autonomen Identität und einer eigenen, selbstständigen Rolle in der Gemeinschaft gesucht wird. Ausserdem befinden sich die Jugendlichen mit 15/16 Jahren in aller Regel noch in der Schule, was die Herstellung homogener Bedingungen für die Erreichbarkeit in der Befragung erleichtert.

Mit den Ergebnissen der Untersuchung wird eine gesicherte Datengrundlage geschaffen, die den politischen Gremien in Bund, Kantonen und Gemeinden wie auch den verschiedenen Organisationen einen wichtigen Bezugsrahmen für ihre Arbeit bereitstellt, insofern als die Befunde eine Diagnose der Gegenwart und eine Einschätzung der Zukunft aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen bieten. Nicht zuletzt ermöglichen die Untersuchungsergebnisse auch die Verbreitung der Kinderrechtskonvention. Damit kommt die Schweiz einer Verpflichtung nach, die ebenfalls in der Konvention festgeschrieben ist.

## **1.2 „Konvention über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen**

Am 20. November 1989 hat die Vollversammlung der Vereinten Nationen – 30 Jahre nach der Verabschiedung der „Deklaration der Rechte des Kindes“ – die Konvention über die Rechte des Kindes angenommen. Kerngedanke dieser Konvention ist, dass der Geltungsbereich von grundlegenden Menschenrechten auch auf Kinder<sup>1</sup> ausgeweitet werden müsse. Die Konvention hat einen völkerrechtlichen Charakter, indem nämlich die Vertragsstaaten konkrete Verpflichtungen eingehen. So legt z.B. der Artikel 3 fest, dass bei allen Massnahmen, die Kinder betreffen, vorrangig das Wohl des Kindes zu berücksichtigen sei. Und in Artikel 4 verpflichten sich die Vertragsstaaten, ihre eigene Gesetzgebung den Vorgaben der Konvention anzugleichen.

Andere Artikel in der Konvention schreiben folgende Rechte des Kindes fest:

- Das Recht auf Gleichheit, unabhängig von Rasse, Religion, Herkunft und Geschlecht.
- Das Recht auf eine gesunde geistige und körperliche Entwicklung.

- Das Recht auf einen Namen und eine Staatsangehörigkeit.
- Das Recht auf ausreichende Ernährung, menschenwürdige Wohnverhältnisse und medizinische Versorgung.
- Das Recht auf besondere Betreuung im Fall von körperlicher und geistiger Behinderung.
- Das Recht auf Liebe, Verständnis und Geborgenheit.
- Das Recht auf unentgeltlichen Unterricht, auf Spiel und Erholung.
- Das Recht auf sofortige Hilfe bei Katastrophen und Notlagen.
- Das Recht auf Schutz vor Grausamkeit, Vernachlässigung und Ausbeutung.
- Das Recht auf Schutz vor allen Formen der Diskriminierung und auf eine Erziehung im Geist der weltweiten Brüderlichkeit, des Friedens und der Toleranz.

Wie die meisten anderen Länder der Erde ist auch die Schweiz – als eines der letzten europäischen Länder – dem Übereinkommen der Vereinten Nationen beigetreten. Dies geschah im März 1997. Nachdem die Kinderrechtskonvention in der Schweiz nun also seit gut fünf Jahren rechtskräftig ist, stellt sich die Frage, inwieweit die Umsetzung als erfolgreich bezeichnet werden kann. Viele Hinweise im gesellschaftlichen Geschehen sprechen dafür, dass diese Frage eher skeptisch beurteilt werden muss. Elsbeth Müller, Geschäftsleiterin des Schweizerischen Komitees für Unicef in Zürich, sieht einen wesentlichen Grund für die eher zögerliche Umsetzung der Kinderrechtskonvention in der Schweiz in einer fehlenden nationalen Kinder- und Jugendpolitik. Denn für die praktische Umsetzung von kinder- und jugendpolitischen Fragen sind, entsprechend dem Föderalismusprinzip, primär die Kantone zuständig. Dies führt, so E. Müller, zu einem Wildwuchs der Zuständigkeiten und bremst die Verwirklichung von kinder- und jugendpolitischen Massnahmen auf nationaler Ebene (NZZ, Nr. 118 vom 25.05.2002, S. 14).

Trotz Vorbehalten gegenüber der Schweizer Kinder- und Jugendpolitik lässt sich mit Sicherheit sagen, dass es im internationalen Vergleich den Kindern hierzulande nicht schlecht geht. Denn viele Kinderrechte, die von der Konvention garantiert werden, sind in der Schweiz verwirklicht: Hier müssen Kinder nicht unter unmenschlichen Bedingungen arbeiten, wie es zum Beispiel in Südostasien oder Nordafrika immer noch der Fall ist (Stichwort: Teppichknüpfen). Sie sind auch nicht in bewaffnete Konflikte (wie in den Bürgerkriegsregionen in

---

<sup>1</sup> Jeder Mensch bis zum 18. Lebensjahr ist ein Kind, ausser das innerstaatliche Recht sehe eine frühere Volljährigkeit vor (Artikel 1 der Kinderrechtskonvention).



Angola, in Kolumbien, in Sri Lanka oder im Nahen Osten) involviert. Schweizer Kinder sind nicht von Unterernährung bedroht, und ihr Recht auf Bildung ist im obligatorischen Schulsystem verankert. Neben diesen grundlegenden und für uns als selbstverständlich erscheinenden Rechten des Kindes enthält die UN-Konvention weitere – auch für die Schweiz neue – Rechte. Ganz besonders gehört dazu das Recht des Kindes auf Partizipation. Dieses Recht auf Partizipation bedeutet, dass das Kind in allen Angelegenheiten, die es betreffen, seine Meinung frei äussern kann; vorausgesetzt wird lediglich, dass es aufgrund seines Entwicklungsstandes fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden. Dieses Partizipationsrecht, das im **Artikel 12 der Kinderrechtskonvention** verankert ist, wird wie folgt formuliert:

**1. Die Vertragsstaaten sichern 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, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.<sup>2</sup>**

Das Hervorheben des Rechtes des Kindes auf eine aktive gesellschaftliche Partizipation bedeutet einen Schritt zur humaneren und kinderfreundlicheren Gesellschaft. Zwar ist die Versuchung gross, davon auszugehen, dass Kinder und auch Jugendliche noch nicht kompetent genug seien, um an den gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Aber diese Kompetenz wird ja gerade durch die Partizipation an solchen Prozessen erworben: „Kinder sollen nicht erst autonom werden, wenn sie kompetent sind, sondern sie müssen die Möglichkeit haben, autonom zu werden, um ihre Kompetenzen zu entfalten“ (Verhellen, zit. nach Lücker-Babel 1999, S. 279). Deshalb ist die Formulierung in Art. 12 „entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ auch nicht als eine Einschränkung zu sehen, sondern gewissermassen als Aufforderung, in dem genannten Sinne die Kompetenz zur Partizipation zu fördern: Durch die (kontrafaktische) Unterstellung der Fähigkeit zur Partizipation wird diese – eben durch das Praktizieren von Teilhabe – selbst erworben.

Die Betonung der wichtigen Rolle des autonomen Handelns für die Entwicklung des Kindes ist nicht neu. So weist schon Jean Piaget – einer der Väter moderner Pädagogik – darauf hin, dass die Autonomie entscheidend für die Entwicklung der Persönlichkeit ist. In seinem Essay „Das Recht auf Erziehung“, der 1948 im Zusammenhang mit der Allgemeinen Erklärung der

---

<sup>2</sup> In Absatz 2 wird betont, dass das Kind insbesondere in Gerichts- und Verwaltungsverfahren das Recht auf Gehör hat.

Menschenrechte erschien, schreibt Piaget<sup>3</sup>, dass sich sowohl die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit wie auch die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten „nur durch Heranbildung zu geistiger und moralischer Autonomie befähigter Individuen verwirklichen lässt“ (Piaget 1975 [1948], S. 37). Man kann die Menschen nicht zu selbstständigen Persönlichkeiten erziehen, meint Piaget, „wenn man sie gleichzeitig einem geistigen Zwang unterwirft, sie also beispielsweise nötigt, nur das zu lernen, was man ihnen vorschreibt, ohne ihnen Gelegenheit zu geben, selbst hinter die Wahrheit zu kommen“ (ebd., S. 46). Was die politische Bildung betrifft, so behauptet Piaget sogar, „dass man die ‚Staatsbürgerkunde‘ notfalls ruhig der praktischen Selbstverwaltung opfern könnte, da diese mehr Bürgersinn weckt als der glänzende Unterricht, der ohne solche Untermauerung durch die soziale Erfahrung in der Regel keine nennenswerten praktischen Ergebnisse zeitigt“ (ebd., S. 59). Was Piaget mit Autonomie und praktischer Selbstverwaltung meint, ist nichts anderes als die Möglichkeit der Mitbestimmung und der Partizipation im sozialen Geschehen. Die Partizipationsidee ist – jedenfalls in der Pädagogik – also nicht neu. Neu ist aber ihre rechtliche Verankerung, und zwar in einem Dokument, das von den meisten Staaten der Erde anerkannt wurde.

### **1.3 Was ist „Partizipation“?**

Die gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, was man unter Partizipation von Kindern und Jugendlichen genau verstehen soll, fallen weit auseinander. Sie reichen von der Meinung, dass Erwachsene „ein offenes Ohr“ für die Anliegen der Kinder und Jugendlichen haben sollen, auf der einen Seite bis zur Einrichtung institutionalisierter Formen der Partizipation, wie Schülerräte oder Kinderparlamente, auf der anderen Seite (Jaun 1999, S. 265). Innerhalb dieser Bandbreite sind auch die verschiedenen Definitionen von Partizipation angesiedelt, die man in der Literatur antreffen kann. Diese gilt es im Folgenden etwas näher zu betrachten.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird oft mit Beteiligung, Mitsprache, Mitbestimmung, Teilhabe, Autonomie u.ä. gleichgesetzt. Was wird mit allen diesen Begriffen jeweils gemeint? Lückner-Babel (1999, S. 277) beschreibt die Kinderpartizipation als „die aktive Teilnahme der Kinder an diesem Leben und dessen Ereignissen“. Nach ihrer Meinung

---

<sup>3</sup> Neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit wurde Jean Piaget Präsident der 1949 gegründeten schweizerischen UNESCO-Kommission.

sollte die Kindermitsprache als ein etwas engerer Begriff verstanden werden: „Stricto sensu bedeutet sie [die Partizipation], dass die Stimme der Kinder eine Rolle im Entscheidungsverfahren spielt.“ (Ebd.)

Etwas konkreter wird Partizipation von Jaun (1999) definiert: „Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist die verbindliche Einflussnahme von Kindern und Jugendlichen auf Planungs- und Entscheidungsprozesse, von denen sie betroffen sind, mittels ihnen angepasster Formen und Methoden.“ (Jaun 1999, S. 266). Nach dieser Definition kann man von Partizipation nur dann sprechen, wenn sie „über das Konsultative hinausgeht und ihr eine angemessene Verbindlichkeit zukommt, was garantiert, dass sie auch eine Wirkung hat“ (ebd.). Lediglich „ein offenes Ohr“ für die Anliegen der Kinder und Jugendlichen zu haben reicht also nicht, wenn es um eine echte Partizipation gehen soll.

Kinder und Jugendliche stellen eine besondere Gruppe dar, „die aufgrund eines bisher gültigen Konsenses weitgehend von politischen Entscheidungen ausgeschlossen ist“ (Eidge-nössische Kommission für Jugendfragen [EKJ] 2001, S. 8) – und dies obwohl Entscheidungen sie oft direkt betreffen. Deswegen wird von der EKJ die Notwendigkeit der Verwirklichung der Partizipationsidee ausdrücklich betont. Dieses Anliegen wird unter anderem dadurch begründet, dass:

- in einer basisdemokratischen Gesellschaft möglichst viele Menschen mitbestimmen und ihre Meinungen einbringen sollen;
- die Partizipationsförderung sich positiv auf das Demokratieverständnis, die langfristige Partizipationsbereitschaft und das gesellschaftspolitische Interesse und Engagement auswirkt;
- die Beteiligung im Kindes- und Jugendalter Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglicht, welche ihrerseits einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben.

Die Förderung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird also einerseits mit der Leitidee der Basisdemokratie und andererseits der politischen Erziehung sowie einer positiven Persönlichkeitsentwicklung in Verbindung gebracht.

Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation geht mit ihren Pflichten einher. Zwar sind die Pflichten in der UN-Kinderrechtskonvention nicht explizit erwähnt, sie sind aber mitgemeint. Denn der Kerngedanke des Partizipationskonzepts – die Möglichkeit des *Einflusses von Kindern und Jugendlichen auf Entscheidungsprozesse* – hängt eng mit Ver-

*antwortungsübernahme für die* entsprechenden positiven und negativen *Folgen* dieses Einflusses zusammen (vgl. Oser, Ullrich & Biedermann 2000, S. 16).

## 1.4 Gesellschaftliche Bedeutung der Partizipation

Nach Jaun (1999, S. 263–265) kann die gesellschaftliche Bedeutung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen aus vier Perspektiven betrachtet werden – nämlich aus philosophischer, entwicklungspsychologischer, politischer und pädagogischer Perspektive.

Aus *philosophischer* Sicht bedeutet die Anerkennung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen eine Veränderung der anthropologischen Grundauffassung, d.h. des Menschenbildes. Nach diesem Menschenbild werden Kinder als Subjekte mit eigener Persönlichkeit, eigener Wahrnehmung und eigenen Rechten anerkannt. „Die Änderung der Wahrnehmung der Kinder, vom durch Erwachsenenhand zu formenden Objekt hin zum eigenständigen und mitformenden Subjekt, die wir zur Zeit erleben“, entspricht nach Jaun (1999, S. 263) einem grundlegenden gesellschaftlichen Paradigmenwechsel.

Gegen diesen paradigmatischen Wechsel erhebt sich jedoch immer noch heftiger Widerstand. Vor allem die Partizipation von Kindern, die die obligatorische Schulzeit noch nicht abgeschlossen haben, stösst auf mehr Abwehr als jene von älteren Jugendlichen (ebd.). Begründet wird dieser Widerstand mit dem Argument der Unreife und Urteilsunfähigkeit von Kindern.

Die Frage, ob Kinder urteilsfähig sind oder nicht, kann die *entwicklungspsychologische* Perspektive beantworten. Die Herausbildung der eigenen Meinung des Kindes hängt vom Alter und der Reife des Kindes ab. Es muss betont werden, dass der Sinn der Partizipation nicht darin besteht, „dass die Verantwortung des Erwachsenen dem Kind übertragen wird, sondern dass vor allem bezweckt wird, dass das Kind sich zu einer seine (rechtliche, soziale, schulische etc.) Lage betreffenden Frage äussern kann“ (Lücker-Babel 1999, S. 294). Partizipation setzt bestimmte kognitive und soziale Kompetenzen voraus, welche im Zeitraum von der Geburt bis zum frühen Jugendalter ausgebildet werden. Das Kind befindet sich auf dem Weg zum Erwachsenwerden und wird zunehmend fähiger, eigene verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (ebd., S. 277). Die Frage, ob Kinder urteilsfähig sind oder nicht, ist deswegen undifferenziert und falsch gestellt. Nicht die *Möglichkeit* der Partizipation von Kindern und Jugendlichen sollte deshalb im Zentrum der Diskussion stehen, sondern altersangemessene *Formen* der Beteiligung, welche eine echte Mitsprache erlauben und

gleichzeitig eine Manipulation seitens der Erwachsenen verhindern. Auch Jaun geht auf das Problem der Manipulation ein. Er sieht darin eine ernste Gefahr für die Kinder- und Jugendpartizipation. Nach seiner Meinung drückt das Argument der Manipulation aber „nicht zuletzt auch das mangelnde Zutrauen von Erwachsenen gegenüber den Fähigkeiten der Kinder aus“ (Jaun 1999, S. 263f.).

Um die Gefahr der Manipulation auf ein Mindestmass zu beschränken, sollten Partizipationsprojekte, laut Jaun, offen und die Problemstellungen verständlich sein. Das ermöglicht ausserdem die Beteiligung von Kindern mit unterschiedlichen Reifegraden. Eine weitere Voraussetzung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist ihre möglichst unmittelbare Betroffenheit. Denn die Betroffenheit trägt wesentlich dazu bei, dass Kinder und Jugendliche eine Problematik verstehen, über eigene Bedürfnisse und Wünsche Bescheid wissen und zu Veränderungen beitragen können. Die Erfahrung, dass die eigenen Lebensbedingungen veränderbar sind, stärkt das Verantwortungsbewusstsein sowie die Identifikation der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Lebenswelt. In diesem Sinne ist Betroffenheit auch ein wirksamer Schutz vor Manipulation (Jaun 1999, S. 264).

Aus *politischer* Perspektive kann Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Umverteilung von Macht betrachtet werden. Denn durch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird eine gesellschaftliche Gruppe in Planungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen, die bisher nur am Rande berücksichtigt wurde (ebd.). Erwähnt werden muss hier jedoch die Tatsache, dass die fast ausschliesslich verbale Form der politischen Auseinandersetzung für die meisten Kinder wenig attraktiv ist. Ausserdem entspricht sie nicht ihren bevorzugten Ausdrucksformen, die eher auf Handeln, Bewegen und Darstellen gerichtet sind, und auch nicht ihren Fähigkeiten. „Es ist einsichtig, dass Kinder mit den demokratischen Instrumenten der Erwachsenen überfordert sind oder zumindest kein Interesse daran haben“ (ebd., S. 264–265). Deswegen soll die Diskussion um die politischen Formen der Partizipation eher im Zusammenhang mit den Jugendlichen geführt werden.

Aus *pädagogischer* Sicht schliesslich bedeutet Partizipation die Öffnung des „Schonraums“ von Kindern und Jugendlichen. Die Öffnung dieses Schonraums bedeutet aber nicht, dass Kinder und Jugendliche automatisch schädlichen Einflüssen ausgesetzt werden. Vielmehr bietet Partizipation die Möglichkeit, durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Realitäten wichtige Lernerfahrungen zu machen und notwendige Eindrücke und Erfahrungen fürs spätere Leben zu sammeln (Jaun 1999, S. 263).

Abschliessend sei betont, dass Partizipation kein lineares Konzept nach dem Motto „Je mehr, desto besser“ (Oser et al. 2000, S. 30) ist. Um ihre Ziele zu erreichen, muss sie gut durchdacht sein, den altersspezifischen Kompetenzen und Interessen von Kindern und Jugendlichen entsprechen, auf Freiwilligkeit basieren sowie realistische Ziele verfolgen, die zudem für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen attraktiv sind. Dies sind die wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiche Partizipationsprojekte mit Kindern und Jugendlichen.

### **Wichtige Funktionen von Kinder- und Jugendpartizipation**

Kinder- und Jugendpartizipation erfüllt mehrere Funktionen, auf die an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll. Erstens übt die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen einen wichtigen Einfluss auf ihre Sozialisation aus, und zwar sowohl im primären Bereich (Familie, Freundeskreis) wie auch im sekundären Bereich (Schule, Gemeinde). Durch Partizipation werden somit Kompetenzen, Verantwortungsgefühl und eine positive Identitätsentwicklung gefördert.

Neben der sozialisatorischen Aufgabe erfüllt Partizipation auch eine integrative Funktion, vor allem dann, wenn es sich um ausländische oder auch um behinderte Kinder und Jugendliche handelt. Ganz allgemein schafft Partizipation, laut Ottersbach (2001, S. 123), „eine neue, sogar freiwillig gewählte Solidarität, die – angesichts des Verlusts traditioneller Bindungen – einen ausserordentlichen Beitrag zu einer erfolgreichen Inklusion von Kindern und Jugendlichen leisten kann“.

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen kann ferner auf Probleme hinweisen, derer sich Erwachsene nicht bewusst sind (Jaun 1999, S. 273). In solchen Fällen kann Partizipation zur Sensibilisierung der Erwachsenen für konkrete Anliegen und Wünsche von Kindern und Jugendlichen beitragen, aber auch zum besseren und breiteren Verständnis dieser Anliegen. Kinder und Jugendliche können ihre Wünsche „am authentischsten in die Öffentlichkeit transportieren“ (Ottersbach 2001, S. 122). In diesem Sinne sollten sie als Experten für ihre alltäglichen Anliegen betrachtet werden (Lehwald & Madlmayr 1998, S. 307).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Einbezug von Kindern und Jugendlichen in Entscheidungsprozesse für sie sehr förderlich sein kann. Die Partizipation bietet nicht nur ein in der Realität verankertes demokratisches Lernfeld, sondern auch Erfahrungen, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen positiv auswirken, zum

Einüben von Fertigkeiten beitragen oder zur Vermittlung von Wissen verhelfen, sei es über die eigene Lebenswelt oder über Abläufe von politischen Planungs- und Entscheidungsprozessen (Jaun 1999, S. 273).

### **Gefahren für die Partizipation**

Ein Aspekt, der im Zusammenhang mit Kinder- und Jugendpartizipation in der Literatur eher selten erwähnt wird, sind die *Gefahren*, welche mit Kinder- und Jugendbeteiligung in Verbindung gebracht werden. Jaun (1999, S. 271) nennt als zwei der grössten Gefahren für die Partizipation: die mögliche Instrumentalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene und die Organisation von Alibiveranstaltungen.

Eine *Instrumentalisierung* findet dann statt, wenn Erwachsene Kinder und Jugendliche „zu Aussagen und Meinungen führen möchten, die ihnen entsprechen oder sie bereits als Fahnenträger einer politischen Ausrichtung sehen, der sie sich selbst zugehörig fühlen“ (Jaun 1999, S. 271). Diese Gefahr taucht im Zusammenhang mit Kinder- und Jugendpartizipation immer wieder auf. Eines der krassesten Beispiele der Instrumentalisierung und des Missbrauchs von Kindern für das Erreichen eigener politischer Ziele ist der Konflikt um den Schulweg in Belfast (Nordirland), der im September 2001 zu einer offenen Auseinandersetzung zwischen protestantischen und katholischen Einwohnern eines Quartiers eskalierte. Es ist unmöglich, die (in den Nachrichten um die ganze Welt gezeigten) erschrockenen, mit Tränen gefüllten Augen katholischer Mädchen zu vergessen, die auf ihrem Schulweg von protestantischen Demonstranten beschimpft wurden (vgl. Banik 2001). Das Ergebnis von Aktionen dieser Art sind Hass- und Angstgefühle bei den Kindern, die in solche Konflikte ohne eigenes Zutun hineingezogen werden. Gerade dies verletzt die Kinderrechte und hat mit der Partizipationsidee nichts zu tun.

Die andere Gefahr – die Organisation von *Alibiveranstaltungen* – besteht darin, dass hier Mitbestimmung zwar zelebriert wird, ihre Wirkung jedoch ausbleibt. „Solche Veranstaltungen, in denen oft die Profilierung Erwachsener im eigentlichen Zentrum steht, bergen die Gefahr der Enttäuschung der beteiligten Kinder.“ (1999, S. 271) Diese Meinung wird auch von anderen Autoren geteilt. So berichtet Sharon Stephens anlässlich der UN-Umweltkonferenz in Rio de Janeiro (1992), dass die an die Konferenz eingeladenen Kinder und Jugendlichen frustriert waren, weil ihre Stimme bei den Verhandlungen nicht gehört wurde: „Many of the young people at the conference expressed frustration with the official convention negotiations and felt that, while their presence was desired as a sign of the

importance conference organizers placed on the participation of children and youth, in fact their views were not really taken seriously“ (Stephens, zit. nach Kjørholt 2002).

Für das Vermeiden des Alibi-Effekts ist, laut Ottersbach (2001), eine Gratwanderung notwendig, bei der Prozesse der diskursiven Konfliktregelung gefördert und eine elitengesteuerte (oder im Fall von Kinderpartizipation erwachsenengesteuerte) Interessenvertretung verhindert werden. Zwar scheint Manipulation von Kindern – ein häufiges Argument seitens der Kritiker der Kinderpartizipation – leider zur Praxis zu gehören („some studies of children’s participation suggest that adults often manipulate this participation rather than giving children real influence“; Kjørholt 2002, S. 76). Das Argument der Manipulation ist jedoch, wie schon erwähnt, kein Grund zum Ablehnen der Kinder- und Jugendpartizipation. Denn tatsächlich erlebte Partizipation und die Möglichkeit der Mitbestimmung in den für die Kinder und Jugendlichen relevanten Fragen können eine enorm positive Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben. Ausserdem trägt die Möglichkeit der Mitbestimmung – durch die Berücksichtigung von Interessen aller betroffenen Gruppen – (im Idealfall) zu einer demokratischeren und gerechteren Gestaltung des Zusammenlebens bei.

## **1.5 Formen der Kinder- und Jugendpartizipation**

Partizipation von Kindern und Jugendlichen kann sowohl direkt als auch indirekt ausgeübt werden; sie kann konventionelle und unkonventionelle (legale und illegale) Formen annehmen; und sie findet in unterschiedlichen Kontexten statt: in der Familie, der Wohngemeinde, dem Kindergarten, der Schule oder in Gleichaltrigengruppen (Peers) .

Partizipationsformen und Partizipationskontexte unterscheiden sich nach dem Grad der Mitbestimmung. Der Grad der tatsächlichen Mitbestimmung innerhalb verschiedener Kontexte hängt mit sozialen Prozessen innerhalb dieser Kontexte zusammen (vgl. Oser et al. 2000, S. 32). Während die indirekten Partizipationsformen – z.B. Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene – praktisch keine Mitbestimmung zulassen, sind Partizipationsaktivit ten in Gleichaltrigengruppen durch den höchsten Mitbestimmungsgrad gekennzeichnet.

In der Literatur findet man keine eindeutige Übereinstimmung bezüglich der Klassifikation von Formen der Kinder- und Jugendpartizipation. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass diese



Formen sehr vielfältig sind: Sie reichen von Kinderkundgebungen (wie z.B. denen der Strassenkinder in Brasilien) über die Bemalung von Mauern offizieller Gebäude (Lücker-Babel 1999, S. 281) bis zu Jugendparlamenten.

Ein weiterer Grund ist die Tatsache, dass mehrere Autoren und Autorinnen mit dem Begriff Partizipation vor allem *politisch-gesellschaftliche* Beteiligung verbinden. Die Fokussierung auf den politischen Aspekt der Partizipation führt dazu, dass das Phänomen sehr eng gefasst und dass ausschliesslich von den Formen politischer Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gesprochen wird. Dabei ist Partizipation im privaten Bereich, also in den Familien und in den Gleichaltrigengruppen, zumindest gleich wichtig. Gerade in der Familie – dem Ort der primären Sozialisation – spielt Partizipation eine entscheidende Rolle, da sie die Grundlage zu selbstverantwortlichem und selbstbestimmtem Handeln in anderen Bereichen bildet.

### **Mitbestimmung in der Familie und in Gleichaltrigengruppen (Peers)**

Partizipation ist also ein facettenreiches Phänomen, das die Mitbestimmung nicht nur im politischen, sondern praktisch in allen Bereichen des menschlichen Lebens betrifft. Was die Familie angeht, so ist hier in den letzten Jahrzehnten eine wichtige Veränderung im Verhältnis zwischen Eltern und Kindern festzustellen: Das autoritäre Umgangsmuster mit Kindern ist mehr und mehr einem liberalen Erziehungsstil gewichen. Anstelle der traditionellen Erziehungsziele, die vor allem durch die sog. Sekundärtugenden wie z.B. Ehrlichkeit, Sauberkeit und Gehorsam bestimmt waren, wird heute stärker die Entwicklung der Selbstständigkeit von Kindern betont (Nave-Herz 1994, S. 61–62). Als Leitbild elterlicher (und professioneller) Erziehung gilt deswegen nicht mehr das gehorsame, sondern das selbstständig denkende und handelnde Kind (Preissing, Preuss-Lausitz & Zeiher 1990, S. 10). Infolgedessen wird heutigen Kindern im Vergleich zu vorausgehenden Kindergenerationen ein grösserer Handlungsspielraum und mehr Entscheidungsbefugnis über ihre eigenen Lebensverhältnisse eingeräumt (ebd., S. 11). Die nicht mehr autoritäre, sondern eher partnerschaftliche Behandlung von Kindern äussert sich unter anderem darin, dass es heute kaum mehr Eltern gibt, die behaupten würden, „dass man den Willen des Kindes brechen muss“ (Schütze 1990, S. 345). Anstelle von „Geboten und Verboten“ setzen die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder heute mehr und mehr auf Verhandlungsstrategien, und zwar schon in der frühen Kindheit, aber noch intensiver in der späten Kindheit und im Jugendalter. „Die Eltern sind bemüht, Verständnis für ihre adoleszenten Kinder an den Tag zu legen, ihnen eher

als Freunde denn als Autoritätspersonen zu begegnen, Entscheidungen gemeinsam zu treffen, Kompromisse auszuhandeln und sich in vielen Hinsichten den Jugendlichen anzupassen, anstatt Anpassung an eigene Prinzipien und Verhaltensmuster zu verlangen“ (ebd.).

In der Familie können Kinder in vielfältiger Weise Erfahrungen mit einem hohen Grad an Mitbestimmung sammeln, und mit dem Alter nimmt deren Freiheitsgrad zu: „Die Mitbestimmung von Kindern in der Familie erweitert sich im Idealfall mit ihrem Entwicklungsstand, d.h. ihre Partizipation am Familienleben nimmt im Ausmass und in der Qualität entwicklungsadäquat zu“ (Oser et al. 2000, S. 32).

Die Veränderung im Erziehungsstil hängt nicht zuletzt mit der Veränderung der Familienstruktur zusammen – genauer: mit der Abnahme der Kinderzahl, was automatisch zu zeitintensiver Kinderbetreuung führt und den liberalen diskursorientierten Erziehungsstil erst ermöglicht. Nave-Herz (1994, S. 65) stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass die verhandlungsorientierte Erziehung überhaupt nur in der heutigen Kleinfamilie realisierbar ist.

Weil immer mehr Kinder in Ein-Kind-Familien aufwachsen, erfahren sie also eine intensivere Betreuung seitens der Eltern. Gleichzeitig fehlen ihnen aber soziale Kontakte mit den Geschwistern, was dazu führt, dass auch die Rolle von Gleichaltrigen als Sozialisationsinstanz wächst: „Denn nur [...] unter seinesgleichen kann das Kind so früh wie möglich lernen, sich zu streiten, sich wieder zu verbünden, Schläge einzustecken und auszuteilen, Recht zu haben oder Unrecht, Dominanz zu bestrafen und selbst dafür gestraft zu werden, zu konkurrieren, zu gewinnen, zu verlieren“ (Nave-Herz 1994, S. 68). Darum darf nicht nur die Familie, in der ein Kind oder Jugendlicher aufwächst, sondern müssen auch die Bezugsgruppen von Gleichaltrigen als ein wichtiger Sozialisations- und Partizipationsort betrachtet werden.

### **Partizipationsmodelle im öffentlichen Bereich**

Im öffentlichen Bereich findet man, laut Lehwald & Madlmayr (1998), drei Formen der Beteiligung, nämlich *offene*, *parlamentarische* und *projektorientierte* Partizipationsmodelle.

#### *Offene Beteiligungsformen*

Zu den offenen Formen zählen Kinder- und Jugendforen, an denen alle Kinder und Jugendlichen teilnehmen können. Diese Partizipationsform ist durch den freien Zugang für alle interessierten Kinder und Jugendlichen sowie durch deren spontane Teilnahme gekennzeichnet. Obwohl diese Form von einigen Autoren als geeignetste für die Kinder- und

Jugendpartizipation betrachtet wird, weisen ihre Kritiker darauf hin, dass an den Foren zumeist partikulare Einzelinteressen vertreten werden. Ausserdem haben diese Partizipationsformen ihre Grenzen, denn die Erfahrung zeigt, dass die Auseinandersetzung mit solchen Themen wie Arbeitslosigkeit, Verarmungsprozesse oder Ausländerfeindlichkeit häufig zur Überforderung eines derartigen Forums führen kann (vgl. Bukow 2000).

#### *Parlamentarische Beteiligungsformen*

Als eine weitere Form gesellschaftlicher Partizipation gilt die parlamentarische Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Sie wird nach einem Stellvertretungsprinzip organisiert und umfasst Gremien mit gewählten oder delegierten Vertretern und Vertreterinnen. Zu dieser Form gehören Jugendgemeinderäte, Jugendstadträte oder Kinder- und Jugendparlamente. Mit dieser Form politischer Beteiligung wird die Hoffnung verbunden, man könne Kinder und Jugendliche auf diese Weise besser und nachhaltiger mit demokratischen Strukturen und Prozessen vertraut machen. Auf der Kritikerseite wird jedoch befürchtet, dass solche Formen im Prinzip nicht kindergerecht seien, dass ihnen Machtbefugnis und Verbindlichkeit fehlen und dass ferner die Gefahr besteht, dass sich nur sogenannte Elitekinder in solchen Gremien engagieren (vgl. Lehwald & Madlmayr 1998, S. 303). Auch eignen sich solche Vertretungsformen wie Parlamente oder Räte wenig für die Kinderpartizipation, weil deren Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, nämlich die unmittelbare Betroffenheit von einem Problem sowie das Verständnis für das Problem und die Motivation, das Problem zu lösen (vgl. Jaun 1999, S. 270).

#### *Projektorientierte Beteiligungsformen*

Als dritte Form gesellschaftlicher Teilnahme von Kindern und Jugendlichen werden projektorientierte Beteiligungsformen genannt. Dabei handelt es sich um thematisch und zeitlich begrenzte Initiativen wie Gestaltung von Spielplätzen und Schulhöfen oder Mitplanung im Stadtviertel. Diese Form der Partizipation findet am meisten Befürworter. Und sie scheint besonders gut für die Kinder- und Jugendpartizipation auf kommunaler Ebene geeignet zu sein. Nicht zufällig stellen in Deutschland solche projektorientierten Angebote mit 70% die von den Kommunen am häufigsten genannte Partizipationsform dar (vgl. Bruner, Winklhofer & Zinser 1999, S. 53).

## 1.6 Partizipationsprojekte im Ausland und in der Schweiz

Die Idee der Kinder- und Jugendpartizipation gewinnt in verschiedenen Ländern immer mehr an Bedeutung. Dementsprechend nimmt die Zahl der wissenschaftlichen Studien zu Kinder- und Jugendpartizipation zu. Untersucht werden dabei vor allem Partizipationsprojekte auf kommunaler Ebene, so zum Beispiel in Norwegen, wo die Kinder- und Jugendpartizipation zum festen Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens und der politischen Kultur geworden ist: „Children are included as participants in democratic and political decision-making processes, mostly at local political level; they are involved in participatory activities aimed at giving children more influence in schools and leisuretime organizations; they are mobilized in environmental protection activities, in ‚anti-drug‘ projects and a variety of other practices labelled ‚children and participation‘.” (Kjørholt 2002, S. 65–66)

Auf die Popularität von Kinder- und Jugendpartizipation in Norwegen verweist die Zahl von Gemeinden, die solche Projekte in Gang gesetzt haben. So wurden in der Zeit zwischen 1985 und 1995 210 Partizipationsprojekte in 188 von insgesamt 435 Kommunen durchgeführt (ebd.). Interessant ist dabei die Bemerkung der Autorin, dass rund 50% aller kommunalen Partizipationsprojekte in Norwegen nicht deswegen zustande kamen, weil ihre Organisatoren die Kinderrechte in die Praxis hätten umsetzen wollen, sondern weil die Kommunen ihre eigenen Ziele (lokaler Umweltschutz oder Schaffung einer drogenfreien Umgebung) verfolgten (ebd., S. 70f.). Partizipation wird in Norwegen also nicht nur als Mitbestimmungsrecht von Kindern und Jugendlichen verstanden, sondern sie wird auch als eine Ressource auf dem Weg in eine bessere Gesellschaft angesehen: „Children’s perspectives contribute to greater awareness of ecological and social justice issues and thus, potentially, to the development of a more just and harmonious society“ (ebd., S.76).

Sehr interessant sind die von Finn & Checkoway (1998) beschriebenen Partizipationsprojekte und Initiativen von Jugendlichen in den USA. In der Pilotstudie zur Partizipation erfassten die Forscher sechs Jugendinitiativen, die in verschiedenen amerikanischen Städten zustande kamen und ihrer Meinung nach die erfolgreichsten waren. Darunter befanden sich sowohl Jugendzentren, deren Türen für alle Kinder und Jugendlichen und zu jeder Zeit offen stehen, wie auch institutionalisierte Projekte, die zum festen Bestandteil kommunalpolitischer Strukturen geworden sind. Gemeinsam ist allen diesen Programmen die soziale Ausrichtung ihrer Tätigkeiten: Kinder und Jugendliche engagieren sich für die Benachteiligten, indem sie zum Beispiel leerstehende Häuser renovieren, um sie den Kindern bzw. Jugendlichen zu

geben, deren Familien kein Zuhause haben. Sie setzen sich aber auch mit politischen, sozialen oder ökologischen Fragen auseinander und versuchen durch ihre Aktionen, die Erwachsenen auf die Missstände in diesen Bereichen aufmerksam zu machen. Damit helfen sie nicht nur sich selbst, sondern sie tragen zur Entwicklung der ganzen Kommune bei (Finn & Checkoway 1998). Die Autoren stellen fest, dass die Teilnahme an solchen Projekten die Entwicklung sozialer Kompetenzen junger Menschen fördert: Ihr Selbstvertrauen wird gestärkt, sie erwerben Führungskompetenzen und entwickeln Verantwortungsgefühl für die Folgen des eigenen Handelns. Solche Partizipationsprojekte sind ausserdem für die Integration benachteiligter Gruppen, wie z. B. von Kindern und Jugendlichen aus armen Quartieren, sehr gut geeignet, denn sie bieten gezielt allen die Möglichkeit, sich an den gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu beteiligen.

Der Einbezug von bestimmten sozialen Gruppen in die kommunalen Entscheidungsprozesse ist auch ein Thema des Partizipationsdiskurses in Deutschland und in Frankreich, und zwar vor allem im Zusammenhang mit der zugewanderten Bevölkerung. Mit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien verbindet man nämlich die Hoffnung auf eine besser gelingende Integration und ein reibungsloseres Zusammenleben in den Quartieren mit einem hohen Ausländeranteil (Bukow & Grilec 2000). Die Forschungsstelle für interkulturelle Studien in Köln und das Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques in Bordeaux initiierten kürzlich eine Studie über die Chancen gesellschaftlicher Partizipation in marginalisierten Quartieren. Untersucht wurden dabei u.a. Mechanismen zur Förderung gesellschaftlicher Beteiligung in solchen Quartieren, weil in der Partizipation ein wichtiges Instrument zur besseren Integration gesehen wird.

Der Einbezug von Kindern und Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien stellt in Deutschland aber nur einen Aspekt des Partizipationsdiskurses dar. Ganz allgemein wird Partizipation mit den demokratischen Prinzipien in Verbindung gebracht und deswegen das Recht auf Mitbestimmung für alle Altersgruppen – auch für Kinder und Jugendliche – verlangt, vor allem dann, wenn sie von den Entscheidungen direkt betroffen sind. Dass Kinder und Jugendliche ein Interesse daran haben, zeigt die Untersuchung von Kinder- und Jugendforen in Köln: Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren an den Geschehnissen in ihrem Stadtteil interessiert, besonders aber an den Entscheidungen, die sie direkt betrafen – wie dem Bau eines Spielplatzes, einer Inline-Skaterbahn oder den Massnahmen zur Verkehrsberuhigung (Heller 2000). Auch Ottersbach (2001, S. 122) meint, dass Kinder und Jugendliche grosses Interesse sowohl an den Hintergründen solcher Entscheidungsabläufe als

auch an einer Mitgestaltung politischer Prozesse zeigen. Der Autor schliesst daraus, dass es einem Mythos entspreche, den Kindern und Jugendlichen eine fehlende politische Motivation und eine geringe gesellschaftliche Verantwortung zuzusprechen (ebd.). Ottersbachs These wird auch durch andere Untersuchungen bestätigt. Im „Kinderbarometer Rheinland-Pfalz“ (Erhebung im Schuljahr 2000/2001) zeigten die befragten 9- bis 16-jährigen Kinder ein deutliches Interesse an politischen Entscheidungsprozessen, die ihre eigene Lebenswelt betreffen. So wünschen 59% von ihnen, sich an Entscheidungen in der eigenen Kommune beteiligen zu können. Diesem Wunsch nach Mitbestimmung steht jedoch ein fast gleich starkes Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber, denn 51% der Befragten geben an, dass ihre Meinung von Erwachsenen nicht ernst genommen wird. Interessanterweise ergeben sich dabei praktisch keine Unterschiede hinsichtlich Alter, Geschlecht oder Nationalität.

Wie sieht es mit der Kinder- und Jugendpartizipation in der Schweiz aus? Fühlen sich Schweizer Kinder und Jugendliche von den Erwachsenen ernst genommen, und haben sie die Möglichkeit, an den wichtigen, sie selbst betreffenden Entscheidungen teilzunehmen?

Auch in der Schweiz gewinnt die Idee von Kinder- und Jugendpartizipation an Popularität. Im öffentlichen Bereich finden traditionell demokratische Formen wie Parlamente, Foren, runde Tische und Zukunftswerkstätten mit Kindern und Jugendlichen in den Gemeinden am meisten Verbreitung. Eher zur Ausnahme gehören kantonale Jugendparlamente und die jährlich stattfindende Jugendsession (Jaun 1999, S. 267). Dabei unterscheiden sich Jugendparlamente sehr stark voneinander, was den Grad der Einflussnahme betrifft: Während im bernischen Worb beispielsweise das Jugendparlament über ein Motionsrecht im Gemeinderat verfügt, haben die meisten anderen Jugendparlamente nur einen geringen Spielraum (ebd.).

Gefördert wird in der Schweiz nicht nur die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Auch in anderen Bereichen (Schule, Betrieb, Freizeit) werden Partizipationsprojekte initiiert und durchgeführt, und ihre Zahl nimmt kontinuierlich zu. Bezeichnend dafür ist die Bieler Tagung (Mai 2000), an der verschiedene erfolgreiche Partizipationsprojekte vorgestellt und die besten von ihnen ausgezeichnet wurden. Die Projektpalette reichte von der Gründung eines Skate-Parks oder eines Naturspielplatzes über die Produktion eines multikulturellen Rap-Samplers oder eines Videofilms und die Eröffnung eines Jugendtreffs bis zum Aufbau einer Internet-Plattform, auf der Jugendliche „abstimmen“ können, und der Schaffung eines „Netzwerks Gesunde Schule“, bei dem Schüler und Schülerinnen als Mediatoren bei der Lösung spezifischer Probleme auftreten.

Ausgezeichnet an der Bieler Tagung wurden zwei Partizipationsprojekte, und zwar je eines von der Erwachsenenjury und der Jugendlichenjury. Die Erwachsenenjury wählte das Projekt *Moornseedorftag* aus. In diesem Projekt werden Kinder und Jugendliche sehr erfolgreich in die kommunalpolitischen Entscheidungsprozesse einbezogen. Der Projektablauf sieht folgendermassen aus: Jedes Jahr seit 1998 findet in der Gemeinde Moosseedorf im Kanton Bern der Moo(rn)seedorftag statt, an dem Projekte für die zukünftige Entwicklung der Gemeinde diskutiert werden. Die Auswahl der Themen für konkrete Projekte erfolgt durch das Jugendparlament. Die Arbeitsgruppe (vier Vertreter des Jugendparlaments, je drei aus den politischen Parteien, einer aus der Kirchgemeinde und einer vom Jugendsekretariat) arbeitet die Projekte aus, um sie am Moornseedorftag zu präsentieren und öffentlich zu diskutieren. Die am Moornseedorftag geplanten Projekte werden dann möglichst rasch und gemeinsam mit den Betroffenen umgesetzt. Die Zielsetzung des Projekts beschreiben die Organisatoren folgendermassen: „Wenn Kinder und Jugendliche aktiv an ihrer Umgebung mitgestalten können, nimmt man sie ernst. Kinder und Jugendliche identifizieren sich besser mit der eigenen Lebenswelt, erlangen durch sichtbare, konstruktive Eigenleistungen grösseres Selbstbewusstsein und sind besser (auch zwischen den Generationen) integriert.“<sup>4</sup>

Die Auszeichnung des Projekts durch die Erwachsenenjury erfolgte u.a. nach folgenden Kriterien (vgl. EKJ 2001, S. 47):

- Das Projekt ist auf eine nachhaltige Wirkung ausgerichtet.
- Die Rahmenbedingungen sind transparent und verbindlich.
- Altersgerechte Methoden werden angewandt.
- Das Lernpotenzial ist gross.
- Das Projekt wird von der Betroffenheit der Kinder und Jugendlichen inspiriert.
- Kinder und Jugendliche haben Macht, zu entscheiden.

Im Gegensatz zur Erwachsenenjury schlug die Jugendlichenjury ein anderes Projekt zur Auszeichnung vor, nämlich das 1999 entstandene *Graffiti-Projekt der „Projektwerkstatt „wif“*. In diesem Projekt ging es um die Neugestaltung der Bahnstufunterführung der Stadt Bülach, und zwar durch Kinder und Jugendliche. In einem Workshop sollten zuerst Graffiti-Techniken erlernt werden, um später die Unterführung neu gestalten sowie weitere Aufträge erfüllen zu können.

---

<sup>4</sup> Vgl. Internetsite: <http://www.agenda21local.ch/Projektbeispiele/73.Moosseedorf.html>

Die Auszeichnung dieses Projekts erfolgte auf Grund folgender Kriterien (ebd.):

- Erwachsene geben Jugendlichen die Chance, sprayen zu lernen;
- die Jugendlichen haben die Möglichkeit, etwas normalerweise Illegales legal zu tun;
- das Projekt betrifft die Jugendlichen und ihre eigene Welt.

Die weitere Entwicklung beider Projekte zeigt, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen gut durchdacht und kontinuierlich organisiert werden muss. Das Graffiti-Projekt, das ursprünglich auf ein grosses Interesse bei den Kindern und Jugendlichen stiess, ist im Laufe des Jahres 2000 etwas eingeschlafen – „nicht aus Mangel an Aufträgen, sondern aus rückläufigem Interesse seitens der ausgebildeten Sprayer/-innen, die auch älter geworden sind und zum Teil andere Interessen entwickelt hätten“, meinen die Verantwortlichen des Projekts (EKJ 2001, S. 48). Im Gegensatz zum Graffiti-Projekt, das eine Flaute erlebte, zeichnete sich das Moornseedorftag-Projekt durch einen steigenden Erfolg aus. Seine Anerkennung löste nämlich zusätzliche Energie für Jugendprojekte aus. Neben der Neugestaltung des Dorfplatzes, die übrigens etwa Fr. 200'000.– kostete und von der Gemeinde finanziert wurde, haben Jugendliche weitere Projekte organisiert: Sie haben eine Jugendliste gegründet und für den Gemeinderat kandidiert. Ausserdem investierten sie das Preisgeld der Bieler Tagung u.a. in ein Beachvolleyballfeld, das sie zusammen mit dem Handballclub gestaltet haben (ebd.).

Das Moornseedorftag-Projekt ist äusserst erfolgreich, nicht zuletzt, weil es die Bedingungen einer ernstgemeinten Partizipation erfüllt. Zu solchen Bedingungen gehören nach Lehwald & Madlmayr (1998, S. 307–313):

- *Freiwilligkeit* der Kinder und Jugendlichen, denn Teilnahme unter Druck und Zwang bedeutet, dass Kinder und Jugendliche nicht aus eigener Betroffenheit heraus agieren und keinen Spass mehr daran haben;
- *Begleitung* durch Erwachsene, besonders bei Beteiligungsmodellen von Kindern, damit es zu keiner Überforderung kommt;
- *klare Verbindlichkeiten*: „Allen Beteiligten muss klar sein, dass verantwortliche Erwachsene in einem angemessenen Zeitraum auf die Arbeiten der Kinder und Jugendlichen eingehen und auf sie reagieren und diese davon ausgehen können, dass ihre Mitarbeit Konsequenzen zur Folge hat.“ (Lehwald & Madlmayr 1998);
- *gemeinsame Zielformulierung* bei hoher Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen;



- *Transparenz und Überschaubarkeit* bei der Projektdurchführung (Prozesse müssen für die Kinder und Jugendlichen nachvollziehbar sein: Konsensfindung und Entscheidungsbildung muss möglichst einfach und nur so komplex wie unbedingt nötig gehalten sein); auch die Spielregeln müssen für alle nachvollziehbar sein;
- *Öffentlichkeitsarbeit*, d.h. Informationen über die geleistete Arbeit müssen an die Öffentlichkeit weitergegeben werden (Zeitungen, Ausstellungen oder Broschüren, Parties und Spielfeste);
- *rechtliche und finanzielle Absicherung von Jugendbeteiligung* (Kosten für Materialien, Räumlichkeiten sowie in Anspruch genommene professionelle Hilfe sind abzudecken).

Praktisch alle der obengenannten Bedingungen sind im Moornseedortag-Projekt eingebaut, was seinen erfolgreichen Ablauf sichert. Eine gut durchdachte Organisation von Partizipationsprojekten allein ist aber noch keine Garantie für die Kinder- und Jugendpartizipation. Denn die gesellschaftliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist auch von anderen Faktoren abhängig. Diese Einflussfaktoren sollen im nächsten Kapitel untersucht werden.

## **1.7 Einflussfaktoren der Kinder- und Jugendpartizipation**

Umfang und Formen der Partizipation allgemein und der Kinder- und Jugendpartizipation insbesondere hängen eng mit dem soziokulturellen Kontext einer Gesellschaft, mit der Schul- bzw. Organisationskultur sowie mit der Lebenslage des Individuums zusammen. Vor allem die Mikroebene – also der Einfluss der individuellen Lebenslage auf die Partizipation – steht im Zentrum vorliegender Studie. Dies, weil die Lebenslage einen vielseitigen (direkten und indirekten) Einfluss auf die Partizipationschancen und Partizipationsmotivation von Kindern und Jugendlichen ausübt.

### **Lebenslagen und Partizipation**

Die Lebenslage eines Menschen ist eng mit seiner sozialen Lage verknüpft (zum Folgenden vgl. insbesondere Weisser 1956). Die beiden Begriffe „Lebenslage“ und „soziale Lage“ weisen, trotz ihrer sprachlichen Ähnlichkeit, deutliche Unterschiede auf.

Die *soziale Lage* eines Menschen verweist auf dessen Zugehörigkeit zu einer Bevölkerungsgruppe, „deren Lebensbedingungen massgeblich durch eine bestimmte soziale Position [...] geprägt und ähnlich gestaltet werden“ (Hradil 1999, S. 39). Unterschiedliche soziale

Lagen bedeuten unterschiedliche Handlungskontexte oder auch ungleiche Chancen der Lebensgestaltung. Studierende, Hausfrauen, höhere Angestellte und Manager, Arbeitslose, Rentner, aber auch Alleinerziehende oder Behinderte – sie alle befinden sich in einer bestimmten sozialen Lage, die ihren gruppenspezifischen Handlungsspielraum bestimmt. Auch Kinder und Jugendliche wiesen als Gruppe eine spezifische soziale Lage auf, die durch bestimmte Merkmale (z.B. ihre Abhängigkeit von den Erwachsenen und ihre Statuspassage im Bildungssystem) gekennzeichnet ist, welche sie von den anderen gesellschaftlichen Gruppen trennen. Die Anerkennung der Kinderrechte kann in diesem Zusammenhang als ein Zeichen der Veränderung der sozialen Lage von Minderjährigen gedeutet werden. Denn somit werden Kinder und Jugendliche von Objekten des Handelns zu Subjekten, die in bestimmten Grenzen selbstständig handeln; ihr gesellschaftlicher Handlungsraum erweitert sich.

Während der Begriff der sozialen Lage die sozialen Lebensbedingungen einer gesellschaftlichen Gruppe ins Auge fasst, „richtet sich der Begriff der „Lebenslage“ auf die *unmittelbar erfahrbaren Lebensbedingungen* eines Menschen“ in unterschiedlichen Bereichen seines Lebens (Hradil 1999, S. 368). *Lebenslage* beschreibt also die Gesamtheit ungleicher Lebensbedingungen eines Menschen, die durch das Zusammenwirken von Vor- und Nachteilen in unterschiedlichen Lebensbereichen zustande kommen (ebd., S. 40). Die Lebenslage ist ein theoretisches Konstrukt und kann deswegen nicht direkt beobachtet werden. Zum zentralen Merkmal der Lebenslage gehört die finanzielle Situation, welche massgeblich die Handlungsspielräume des Menschen bestimmt und ihrerseits von der sozialen Lage des Menschen abhängig ist. Neben der finanziellen Situation gibt es weitere Bereiche, anhand deren die Lebenslage gemessen werden kann. Üblicherweise evaluiert man die Lebensbedingungen in acht Bereichen, wobei in jedem Lebensbereich unterschiedliche Dimensionen erhoben und bewertet werden. Zu diesen *Lebensbereichen*, die sowohl materielle wie auch immaterielle Dimensionen umfassen, gehören:

- Wohnsituation (Wohngrösse, Wohndichte und Wohnumgebung),
- Ausbildung und Beruf (Bildungsniveau bzw. Beruf der Eltern, Ausbildung von Kindern),
- soziale Herkunft (sozialer Status der Herkunftsfamilie),
- Gesundheit (Wahrnehmung gesundheitlicher Probleme, Zufriedenheit mit der Gesundheit),
- subjektives Wohlbefinden (Lebenszufriedenheit, Besorgnissymptome),
- soziale Netzwerke (Kontakte mit Gleichaltrigen, Nachbarn und Verwandten),
- finanzielle Situation (Haushaltseinkommen, vorhandenes Taschengeld),
- soziodemografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Familienstruktur).

Einige Autoren schlagen vor, neben den acht klassischen Lebensbereichen auch die Bewältigungsstrategien als einen wichtigen Bestandteil der Lebenslage zu berücksichtigen (vgl. Leu, Burri & Priester 1997). Denn die Fähigkeit zur Bewältigung von Problemlagen durch das aktive Suchen nach einem Ausweg aus einer belastenden Situation kann zur Veränderung der ganzen Lebenssituation führen und ist deswegen, laut Leu et al. (1997), von grosser Bedeutung auch für partizipatives Handeln.

Aus individuellen Lebenslagen können auch gruppentypische Lebenslagen gewonnen werden, „indem eine grössere Zahl von Menschen zusammengefasst wird, die (zwar nicht absolut gleiche, wohl aber) ähnliche Konstellationen von Lebensbedingungen aufweist“ (Hradil 1999, S. 369). Sowohl die soziale Lage wie die Lebenslage sind Indikatoren ungleicher Lebensbedingungen verschiedener Bevölkerungsgruppen und Individuen. Weil Menschen in ungleichen „psycho-physischen und sozialen Bedingungen“ (Lebenslagen) leben, haben sie ungleiche Chancen zur Entwicklung von Selbstständigkeit – einer, laut Rülcker (1990), notwendigen Bedingung für die Partizipation. Um dies zu illustrieren nennt Rülcker folgende Beispiele:

„Behinderte Kinder sind den nichtbehinderten im Gebrauch ihrer Glieder, ihrer Sinnesorgane oder ihrer Lernfähigkeit unterlegen und haben daher geringere Chancen zu spielen, zu lernen, soziale Kontakte zu schliessen und Freundschaften zu pflegen. Die Kinder von Arbeitslosen und aus armen Familien leiden an der Stigmatisierung ihrer Familien, am geringeren Taschengeld, am Ausschluss von sozialen Kontakten. Mädchen sind in vielen Bereichen, z.B. in bezug auf Berufswahl oder Arbeitsverteilung im Haushalt, weiterhin gegenüber den Jungen unterprivilegiert. Ausländische Kinder leiden unter mangelnden Sprachkenntnissen, an ihrer unsicheren Stellung zwischen den Kulturen, unter Vorurteilen und Missverständnissen. Viele Kinder quer durch alle sozialen Schichten leiden unter Projektionen ihrer Eltern auf sie, unter dem Leistungsdruck von Familie und Schule und unter der Problembelastung ihrer Familien.“ (Rülcker 1990, S. 26)

Diese Beispiele zeigen deutlich, dass es keine Kindheit mit einigermaßen gleichen Bedingungen für alle gibt. Zahlreiche Kinder und Jugendliche haben deutlich geringere Chancen zur Entwicklung von Selbstständigkeit und, daraus folgend, geringere Möglichkeiten zur Partizipation (ebd.). Diese Kinder besitzen, laut Rülcker, deutlich schlechtere Aussichten, sich in den verschiedenen sozialen Zusammenhängen ihres Lebens zu behaupten. Die Lebenslage bestimmt also zum grössten Teil die Handlungsspielräume von Kindern und Jugendlichen.

Problemlagen in zentralen Lebensbereichen und vor allem eine Kumulation solcher Problemlagen führen zur sozialen Deprivation, d.h. zur gleichzeitigen Unterversorgung in den verschiedenen Lebensbereichen. In einer Situation sozialer Deprivation können die Interessenwahrnehmung und vor allem die Interessendurchsetzung – beide sind wichtige Komponenten der Partizipation – erschwert sein (Leu et al. 1997, S. 48). Es ist also anzunehmen, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen erst auf der Basis einer hinreichenden sozioökonomischen Versorgungslage sowie eines bestimmten soziokulturellen Entwicklungsniveaus möglich ist. Eine gute Versorgung in allen oder in den meisten Bereichen ermöglicht eine bessere Persönlichkeitsentwicklung von Kindern; sie fördert ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten und erweitert ihre Handlungsspielräume. Umgekehrt sind in Situationen sozialer Deprivation die Handlungsspielräume von Kindern und Jugendlichen beschränkt, wie die zitierten Beispiele von Rülcker gezeigt haben.

Zu einem der zentralen Bereiche des Lebenslagenkonzepts gehört, wie schon oben erwähnt, die finanzielle Situation der Familie, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen. In der Schweiz sind nach einer UNICEF-Pressemitteilung 190'000 oder ca. 7 bis 12% aller Minderjährigen vom Mangel an ausreichenden finanziellen Mitteln betroffen<sup>5</sup>. Prekäre finanzielle Lagen, die oft mit Armut verbunden sind, können einen erheblichen negativen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ausüben. Lauterbach & Lange (1999, S. 91) kommen zum Schluss, dass Armut – aus sozialisationstheoretischer Sicht betrachtet – das Anregungspotenzial der Familie als Sozialisationsumwelt in physischer wie auch in sozialer Hinsicht reduziert. Weniger Förderung, inkonsistentes Erziehungsverhalten, mangelnde Beaufsichtigung können zu erheblichen negativen Konsequenzen für das Kind führen: Gesundheitsprobleme, sinkendes Wohlbefinden und Selbstwert, mangelnde Kompetenzen und schlechtere Bildungschancen sind zwar nicht zwingende, jedoch mögliche Folgen von prekären finanziellen Verhältnissen.

Für die finanzielle Unterversorgung sind verschiedene Faktoren verantwortlich. Eine Familie kann in prekären finanziellen Verhältnissen leben, weil die Eltern eine schlechte Ausbildung haben und deswegen eher wenig verdienen. Die Einschränkung des Haushaltseinkommens kann aber auch nach einer Scheidung auftreten. Auch eine grosse Kinderzahl führt normalerweise zu einer erheblichen Verschlechterung familiärer finanzieller Lage. So leben Kinder und Jugendliche aus Ein-Eltern- oder kinderreichen Familien besonders oft in prekären

---

<sup>5</sup> <http://www.unicef-suisse.ch/update/d/aktuell/pressemitteilungen/index.html>

finanziellen Verhältnissen. Weil diese Kinder normalerweise mehr Aufgaben im Familienbereich übernehmen müssen, sind sie im Durchschnitt früher selbstständig und psychisch reifer als die anderen Kinder (Nave-Herz 1994, S. 94). Die frühe Selbstständigkeit und Reife sind für das partizipative Handeln wiederum förderlich. Dementsprechend führt die Abwesenheit eines Elternteils oder das Vorhandensein mehrerer Geschwister zwar zur Reduktion des Familieneinkommens; eine solche Situation kann aber gleichzeitig stimulierend für die (vor allem familiäre) Partizipation von Kindern und Jugendlichen sein.

Eine wichtige Rolle für die Partizipationsaspiration bei Kindern spielt der sozioprofessionelle Status der Eltern, vor allem deren Bildung. Es ist naheliegend, dass Kinder von besser gebildeten Eltern eine grössere intellektuelle Förderung erfahren als diejenigen Kinder, deren Eltern über eine geringere Ausbildung und dementsprechend über einen niedrigeren sozioprofessionellen Status verfügen. Auch eine bessere finanzielle Lage der Familien mit entsprechend höheren sozioprofessionellen Merkmalen erweitert den Handlungsspielraum und damit die Partizipationschancen von Kindern und Jugendlichen aus solchen Familien.

An dieser Stelle könnte aber auch eine Gegenthese aufgestellt werden, nämlich die, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem niedrigeren sozioprofessionellen Status und einer dementsprechend schlechteren finanziellen Lage sich verstärkt gesellschaftlich engagieren, um diese schlechte Lage zu kompensieren. Für die Überprüfung beider Thesen ist die Erfassung des sozioökonomischen Status notwendig. Dies kann hier aber nur indirekt geschehen, denn Kinder sind kaum imstande, genaue Angaben darüber zu machen, wieviel ihre Eltern verdienen, welches deren höchster Ausbildungsabschluss ist oder über welche berufliche Position sie verfügen. In der vorliegenden Studie, in der die Kinder und nicht die Eltern befragt wurden, kann die finanzielle Lage nur indirekt gemessen werden. Als indirekte Indikatoren für die Einschätzung der finanziellen Situation können deswegen solche Variablen wie Taschengeld, Anzahl von Personen in der Wohnung oder auch Vorhandensein von dauerhaften Konsumgütern (z.B. Computer) einbezogen werden.

Partizipation setzt bestimmte kognitive und soziale Kompetenzen voraus, welche im Zeitraum von der Geburt bis zum frühen Jugendalter ausgebildet werden. Darum ist es kein Wunder, dass Partizipation vom Alter abhängt. So stellt Kjørholt (2002) in ihrer Untersuchung von Kinder- und Jugendpartizipation fest, dass das Alter einen starken Einfluss auf die Partizipationsbereitschaft ausübt: „When participatory projects are initiated, it seems to be easier to engage older children and young people in the activities. More than 60 percent of the

activities were aimed at young people aged 14 years or more“ (Kjørholt 2002, S. 66). Die altersbedingte Bereitschaft zur Partizipation hängt mit dem entwicklungspsychologischen Aspekt des Kindes- und Jugendalters zusammen. Während Kinder noch sehr stark durch die Elternautorität beeinflusst sind, werden sie mit zunehmendem Alter immer autonomer. Im Jugendalter finden dann Ablösungsprozesse statt: Kinder gewinnen emotionale Unabhängigkeit von ihren Eltern und anderen Erwachsenen; gleichzeitig orientieren sie sich verstärkt an ausgewählten Gleichaltrigengruppen (Peers); sie entwickeln ihre eigenen Wertvorstellungen, und sie engagieren sich vermehrt im öffentlichen Bereich. Die Ablösungsphase ist durch Widersprüche und Konflikte gekennzeichnet. Einerseits wollen die Eltern ihre Kinder gerne zu tüchtigen Erwachsenen erziehen, gleichzeitig aber versuchen sie, die familiäre Abhängigkeitsstruktur möglichst lange aufrecht zu erhalten. Dies führt unausweichlich zu Konflikten innerhalb der Familie: „Konfliktstoff ist vor allem die Ausübung und das Ausmass elterlicher Kontrolle, die sich auf folgende Bereiche erstreckt: Häufigkeit und Dauer des Weggehens, Umgang mit Peers, Orte der Peers, Relationen, Wertvorstellungen, Kleidung, Accessoires und Aussehen sowie Verwendung des Geldes“ (Lenz, zit. nach Ferchhoff, 1999, S. 80). In dieser Phase streben die Jugendlichen nach Selbstständigkeit, sind aber noch von den Eltern abhängig – sie verdienen kein eigenes Geld und wohnen im Elternhaus. Die daraus entstehenden Konflikte können nur durch die zunehmende Autonomie in der Familie – also den höheren Grad an Mitbestimmung seitens der Jugendlichen – entschärft werden.

Die Konflikte entstehen aber nicht nur in der Familie. Mit der Pubertät erhöht sich das Konfliktpotenzial ganz allgemein, denn die Jugendlichen fangen an, ihre eigenen Wertvorstellungen auszuprägen, ihre eigenen Verhaltensregeln zu entwickeln und die Welt der Erwachsenen immer mehr in Frage zu stellen. Mit anderen Worten, die Jugendlichen bilden ihre eigene Kultur aus, die oft im Gegensatz zur Kultur der Erwachsenen steht und deswegen zu Konflikten zwischen den Generationen führt. Diese intergenerationellen Konflikte können durch die gesellschaftliche Partizipation im Jugendalter wiederum gemildert werden. Somit kann Partizipation – neben ihrer Integrations- und Sozialisationsfunktion – auch eine konfliktmildernde Ventilfunktion im Jugendalter haben.

Neben dem Alter übt auch das Geschlecht von Kindern und Jugendlichen einen Einfluss auf die Partizipation aus. Denn trotz emanzipatorischer Bestrebungen der letzten Jahrzehnte sind die geschlechtsspezifischen Stereotypen nicht verschwunden. Das Vorhandensein solcher Stereotypen schlägt nach wie vor in der geschlechtsspezifischen Sozialisation von Mädchen

und Knaben durch, vor allem in den traditionsorientierten Familien. Zu erwarten ist dementsprechend einerseits ein geringerer Partizipationsgrad von Mädchen aus traditionsorientierten Familien und andererseits eine allgemeine, ungleiche, den Geschlechtsstereotypen entsprechende Verteilung von Mädchen und Knaben auf verschiedene Partizipationsbereiche.

### **Weitere Einflussgrößen**

Neben der individuellen Lebenslage gibt es weitere Faktoren, die für die Kinder- und Jugendpartizipation von grosser Bedeutung sein können. Im Folgenden soll auf zwei von ihnen eingegangen werden. Es handelt sich um den *Erziehungsstil in der Familie und in der Schule* sowie um die möglichen *kulturellen und regionalen Unterschiede* bezüglich des Verständnisses von Kinder- und Jugendpartizipation. Während der Erziehungsstil der Eltern oder die Wohnortgrösse eng mit der Lebenslage einer Familie zusammenhängen, können, was das Ausmass der Partizipation betrifft, mögliche Unterschiede zwischen den Sprachregionen der Schweiz kulturell erklärt werden.

### **Erziehungsstil in der Familie und in der Schule**

Der Erziehungsstil in der Familie und in der Schule hängt, wie bereits erwähnt, mit den Vorstellungen über die Erziehungsziele zusammen. Je nachdem, was angestrebt wird – Fleiss oder Kreativität, Gehorsam oder Selbstständigkeit – kann man von einem autoritären oder einem liberalen (an den Bedürfnissen des Kindes orientierten) Erziehungsstil sprechen. Der autoritäre Erziehungsstil ist heute, wenn überhaupt, eher noch in den unteren Sozialschichten zu finden. Dagegen ist die in den letzten Jahrzehnten populär gewordene kindorientierte Pädagogik stärker in mittleren und höheren sozialen Schichten verbreitet (Nave-Herz 2002, S. 64ff.). Trotz noch bestehenden schichtspezifischen Unterschieden in den Erziehungsstilen zeichnet sich in den modernen Gesellschaften eine klare Tendenz hin zu einer gleichberechtigten, partnerschaftlichen Erziehungsform ab (Büchner 1983; Büchner et al. 1997; Soja 2000). Im Gegensatz zum autoritären Erziehungsstil soll diese neue Form der Eltern-Kinder-Beziehung eine umfassende Partizipation im familiären Leben fördern. Weil die Familie der wichtigste Ort primärer Sozialisation ist, ist ihre Rolle für die Entstehung partizipativer Einstellungen und Motivation bei Kindern und Jugendlichen ausschlaggebend. Die These hier lautet also: Der partnerschaftliche Erziehungsstil ermöglicht eher die Entwicklung partizipativer Einstellungen bei Kindern und Jugendlichen. Die autoritäre Erziehung dagegen wirkt sich auf das partizipative Handeln eher störend aus, weil die Eltern ihren

Kindern keine Möglichkeit geben, eigene Entscheidungen zu treffen und dadurch die für die Partizipation notwendigen Erfahrungen zu sammeln.

Ergänzend zum familiären Erziehungsstil wirkt auch die Sozialisation in der Schule. Schulen mit einem breiten und anregenden Lernangebot sowie einem demokratischen Schulklima üben einen positiven Einfluss auf die Partizipation von Schülerinnen und Schülern aus. Man kann also vermuten, dass, je demokratischer die Schulkultur und je breiter die vermittelte Wissensbasis sind, auch die Partizipationsaspiration desto grösser ist. Eine grössere Bereitschaft zur Partizipation, vor allem zur politischen Beteiligung, kann deswegen auf höheren Schulstufen erwartet werden – dies, weil Partizipation, insbesondere politische Partizipation, eine relativ grosse Wissensbasis erfordert, welche die unteren Schulstufen in der Regel nicht vermitteln.

### **Kulturelle und regionale Unterschiede**

Im Zusammenhang mit der kulturellen Vielfalt der Schweiz stellt sich die Frage, ob auch diese Vielfalt einen Einfluss auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen hat. Denn die drei Sprachregionen der Schweiz sind unterschiedlichen kulturellen Einflüssen aus den benachbarten Ländern ausgesetzt. Diese Einflüsse können u.a. die Einstellung zur Kinder- und Jugendpartizipation betreffen. Büttner (1999) berichtet z.B. von einem „brisanten Unterschied“ im Verständnis der Autonomie des Kindes zwischen deutschen und französischen Erziehern. Er stellt nämlich fest, dass in Frankreich die Autonomie in der Schule aus pädagogischer Sicht als sekundär betrachtet wird, dagegen steht sie in Deutschland ganz im Mittelpunkt der Erziehung (Büttner 1999, S. 57). Büttner zitiert Brougère – Professor an der Universität Paris-Nord und Organisator des französisch-englisch-deutschen Begegnungsprogramms von Wissenschaftlern und Pädagogen. Brougère stellt bei der Analyse des Vorschul- und Schulsystems in Deutschland und Frankreich grosse Unterschiede in der praktischen Erziehungsarbeit fest: Während im deutschen Kindergarten Spiel und individuelle Freiheit gefördert werden, sind die französischen écoles maternelles durch Dirigismus und vorgegebene Aktivitäten gekennzeichnet. Diese Differenzen führt er auf die unterschiedlichen soziokulturellen Konstruktionen von Kindheit in den beiden Ländern zurück. „Das Kind wird in der französischen Perspektive zum „Schüler“, während es im deutschen Kindheitsideal der „Familie“ zugeordnet wird.“ Daraus folgt, dass Kinder in ganz unterschiedlichen Bereichen autonom sein dürfen: Der Autonomie im schulischen Bereich und der Dominanz der Familie (in Deutschland) steht die Autonomie im privaten Bereich und die Distanz zur Familie (in



Frankreich) gegenüber. Deswegen überlassen die französischen Eltern die soziale Erziehung den professionellen Einrichtungen, während die deutschen Eltern diese Aufgabe lieber selbst übernehmen, auch dann, wenn die Mutter deswegen auf ein Berufsleben verzichten muss (vgl. Büttner 1999, S. 57).

Die Differenz im Verständnis der Autonomie der Kinder in Deutschland und Frankreich mit den daraus resultierenden unterschiedlichen Bereichen, in denen Kinder mitbestimmen dürfen, könnte auch auf die Schweiz einen Einfluss haben. Oser et al. (2000, S. 51) kommen zwar aufgrund der internationalen Literatur zum Schluss, dass es eigentlich keine Veranlassung gibt, „davon auszugehen, dass die *Entwicklungsprozesse* für partizipationsrelevante Fähigkeiten kulturabhängig sind“. Die Autoren sprechen aber gleichzeitig von regionalen Unterschieden in der tatsächlich bevorzugten Organisation der Partizipation.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen von mehreren sowohl individuellen und familiären als auch kulturellen und strukturellen Faktoren beeinflusst wird. Zu den für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen förderlichen Faktoren gehören gewiss Alter, Bildung und nicht-autoritärer Erziehungsstil. Als besonders wichtig für die Entstehung partizipativer Einstellungen und Motivationen sowie ihrer Umsetzung in das partizipative Handeln erscheint die Lebenslage, in der sich die Kinder und Jugendlichen befinden. Denn die verschiedenen Lebenslagen-Dimensionen, wie Wohn- und finanzielle Situation, Familienstruktur, soziale Herkunft der Eltern, Geschlecht, Vorhandensein bzw. Fehlen ausgebauter sozialer Netze, Gesundheit und Wohlbefinden, beeinflussen positiv oder negativ einerseits die Handlungsbereitschaft und andererseits die Möglichkeit zum Handeln. Diese Dimensionen bilden sozusagen den Handlungsspielraum der Individuen und sind deswegen für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen von grosser Bedeutung. – Während Alter, Geschlecht oder Familienstruktur direkt messbar sind, müssen für die anderen Variablen, wie z.B. Erziehungsstil, finanzielle Situation oder Wohnlage, Indikatoren gebildet werden, anhand deren diese Variablen erfasst werden könnten. Dieser Vorgang der Indikatorenbildung wird anschliessend im Kapitel „Operationalisierung“ dargestellt.

## 2 Fragebogenentwicklung

### 2.1 Die Entwicklung des Fragebogens

Den heuristischen Ausgangspunkt der Fragebogenentwicklung bildet der Lebenslagenansatz von Georg Weisser (1956), der bereits im ersten Teil dieses Berichts erläutert worden ist. Dieser legt die Themenbereiche fest, zu denen die Kinder und Jugendlichen befragt werden sollen.

Die Lebenslage wird definiert als „Handlungsspielraum“, den Menschen haben. Einschränkungen bei diesem Handlungsspielraum entstehen dann, wenn es in einzelnen Lebensbereichen zu einer Unterversorgung kommt. Zu den in den meisten Untersuchungen verwendeten Lebensbereichen gehören Gesundheit, Bildung, Wohnsituation, Partnerschaft/soziale Beziehungen/soziale Netze, Arbeitssituation, Politik (i.S. von politischer Aktivität) und Freizeit (organisierte/strukturierte Freizeit, wie beispielsweise die Zugehörigkeit zu Vereinen, und die nicht-strukturierte Seite, wie z.B. Hobbies u.ä.).

Diese Bereiche lassen sich jeweils in eine „objektive“ und eine „subjektive“ Komponente unterteilen: Auf diese Weise können für alle Bereiche Schwellen mit signifikant erhöhter Problemwahrscheinlichkeit benannt werden. Für Bildung ist etwa ein fehlender Schulabschluss ein solcher, bei Gesundheit zieht man entweder die Schwere oder die Chronifizierung eines Problems als Indikator heran; beengte Wohnverhältnisse (Anzahl Personen pro Zimmer) bzw. lärmige Wohnlage gelten als weitere Beispiele für Unterversorgung. Ergänzend werden meistens Fragen zur Zufriedenheit in unterschiedlichen Lebensbereichen für die Erfassung der subjektiven Seite verwendet.

So lassen sich zunächst die kindlichen bzw. jugendlichen Lebensbereiche definieren:

1. soziodemografische Angaben (Alter, Geschlecht, Herkunftsland, Wohnort)
2. Familie, Familienzusammensetzung
3. Wohnsituation
4. Gesundheit, Gewalterfahrungen
5. Schule
6. Soziales Netz
7. Freizeit
8. „politische“ Aktivitäten

Als Querschnittsthema wurden Fragen zur *Partizipation in der Familie, in der Schule und im öffentlichen Leben* gestellt. Bei diesen Fragen wurde in drei Schritten vorgegangen: Er wurde

zunächst danach gefragt, was Kinder und Jugendliche kennen bzw. an ihrer Schule oder in ihrer Gemeinde als Partizipationsmöglichkeiten nennen bzw. kennen; sodann, ob sie diese Möglichkeiten zur Partizipation wahrgenommen haben; und schliesslich, ob und welchen Erfolg die Kinder und Jugendlichen bei diesen Formen der Partizipation gehabt hatten.

Nach den qualitativen Pretests wurde der Fragebogen mit einem mehrfarbigen Layout versehen. Für jüngere Kinder war der Fragebogen etwas kürzer, zudem waren einige Fragen zu Kinderrechten vereinfacht worden.

Um die Stichproben-Verwaltungsdaten zur Klasse und zum Schulhaus zu erhalten, wurde zusätzlich ein einfacher Lehrer/-innenfragebogen entwickelt, der Angaben zum Schulhaus (Name, Adresse, Stufen, Anzahl Lehrpersonen und Schüler/-innen), Angaben zur befragten Klasse (Schuljahr, Anzahl Schüler/-innen, Anzahl ausgefüllter Fragebögen) und Angaben zur Lehrkraft (Geschlecht und Jahre Unterrichtserfahrung) enthält.

Zusammenfassend lässt sich die Fragebogenstruktur wie folgt beschreiben:

Abbildung 2-1 Fragebogenstruktur

Fragebogentyp	Lehrer/-innen-Fragebogen	Kinderfragebogen, Variante kurz	Kinderfragebogen, Variante lang
Umfang	1 Seite	16 Seiten (inklusive Deckblatt)	24 Seiten (inklusive Deckblatt)
Zielgruppe	Lehrer/-innen	Kinder im Alter zwischen 9 und 12 Jahren	Kinder im Alter zwischen 13 und 16 Jahren
Inhalt	Fragen zur Schule (genaue Bezeichnung, Ort, Anzahl Schüler/-innen), Fragen zur Klasse (Anzahl Schüler/-innen, Anzahl ausgefüllter Fragebögen), Fragen zur Lehrerin (Geschlecht, Anzahl Arbeitsjahre als Lehrer)	Fragen zu den einzelnen Lebensbereichen: Soziodemografische Angaben, Familie, Wohnsituation, Haushaltsausstattung, soziale Vernetzung, Schule, Gesundheit und Gewalt, öffentliches Leben, Freizeit	Fragen zu den einzelnen Lebensbereichen: Soziodemografische Angaben, Familie, Wohnsituation, Haushaltsausstattung, soziale Vernetzung, Schule, Gesundheit und Gewalt, öffentliches Leben, Freizeit
Zeitaufwand zum Ausfüllen (Rückmeldungen aus den Pretests)	2 Minuten	23 bis 90 Minuten	26 bis 60 Minuten
Datenverarbeitung	Nur partiell: Daten wurden für die Survey-Administration verwendet	Erfassung aller Daten	Erfassung aller Daten

## **2.2 Pretests und Fragebogen-Modifikationen**

### **Qualitativer Pretest**

Im Juli 2001 erfolgte der qualitative Pretest in zwei Vororten von Zürich mit zwei Schulklassen. Der Fragebogen wurde in einer 8. Klasse Realschule (sieben Schülerinnen und sechs Schüler) im Kanton Zürich unter Anwesenheit der Lehrerin, einer Unicef-Vertreterin und zwei Personen des Forschungsteams verteilt. Zusätzlich nahmen vier Freiwillige (je zwei Schüler/-innen) einer 9. Klasse einer Sekundarschule aus demselben Schulhaus teil.

Anhand der Ergebnisse und der Anregungen von Seiten der Schüler/-innen wurde der Fragebogen sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Formulierungen gründlich überarbeitet. Es entstand eine Version für die 12- bis 16-Jährigen mit 24 Seiten Umfang. Für die 9- bis 11-Jährigen wurde daraus eine gekürzte Fassung mit 41 Fragen auf 16 Seiten und teilweise vereinfachten Fragen abgeleitet.

### **Übersetzung und Rückübersetzung**

Die nun überarbeiteten Versionen des Fragebogens wurden ins Französische und Italienische übersetzt. Zur Kontrolle allfälliger, durch die Übersetzung entstandener Bedeutungsverschiebungen wurden die Übersetzungen (von anderen Fachleuten) wieder ins Deutsche zurückübersetzt und mit der deutschen Originalfassung verglichen. Dies führte zu kleineren Korrekturen in der französischen und einer gründlichen Überarbeitung der italienischen Version.

### **Erster quantitativer Pretest**

Im August/September 2001 wurden beide Fragebogenversionen in allen drei Sprachen das erste Mal quantitativ getestet. Versendet wurden Fragebögen an sechs deutschsprachige Schulen (zwei Schulen mit der Fragebogenversion für jüngere und vier für ältere Schüler/-innen), vier französischsprachige Schulen (eine Schule mit der Fragebogenvariante für jüngere und drei Schulen für ältere Schüler/-innen) und drei italienischsprachige Schulen (eine Schule mit Fragebögen für jüngere und zwei Schulen für ältere Schüler/-innen). Insgesamt konnten 80 deutschsprachige, 45 französischsprachige und 42 italienischsprachige Fragebögen ausgewertet werden.

Zu den zentralen Zielen dieses ersten Vortests gehörten eine Überprüfung der „Feldtauglichkeit“ des Instruments und die Schwierigkeitsanalyse auf Item-Ebene. Darunter ver-

steht man die Analyse einzelner Fragen. Wenn sehr hohe Anteile (90 bis 95%) der Antworten auf eine Richtung entfallen (beispielsweise „ja“-Antworten sind), dann „diskriminieren“ diese Fragen nicht gut zwischen Sachverhalten, die mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können. Ausserdem bringen solche Antworten auch wenig Zusatzinformationen ein, wenn sie alle in dieselbe Richtung gehen. Ein Item steht dann stellvertretend und repräsentativ für die anderen, und die Verfahrensökonomie gebietet es, nur dieses eine anstelle der vielen weiteren zu verwenden.

Die Analysen ergaben, dass etliche Antworten auf Item-Ebene eine ausreichend grosse Varianz (Streuung) aufwiesen. Sehr viele weitere Items wurden aufgrund von Unterschieden zwischen den Sprachregionen noch einmal auf mögliche Bedeutungsverschiebungen bei der Übersetzung überprüft.

Die Antworten bei den übrigen Items streuen zumindest ausreichend. Fragen, die von den Kindern in der qualitativen Testphase nicht verstanden worden waren, wurden umformuliert und der Beantwortungsmodus vereinfacht (beispielsweise durch die Verdichtung von Antwortskalen auf dichotome „ja“/„nein“-Antworten). Fragen nach der Art der besuchten Schule mussten verändert werden, um der gesamtschweizerischen Situation mit unterschiedlichem Schulsystem Rechnung zu tragen.

### **Zweiter quantitativer Pretest**

Im Oktober/November 2001 wurden beide Fragebogenversionen ein zweites Mal in allen drei Sprachregionen quantitativ getestet. Dieser Test wurde an einer grösseren Stichprobe vorgenommen und diente zur Überprüfung der Feldmodalitäten und von Skalen.

In die Analysen gingen die Fragebögen von 524 Schüler/-innen ein. Darunter waren 300 Fragebögen der längeren Version, die von 156 Jungen (52%) und 143 Mädchen (48%) ausgefüllt worden waren, wobei eine Person das Geschlecht nicht angegeben hatte. Davon waren 123 deutschsprachig (41%), 70 französischsprachig (32%) und 107 italienischsprachig (36%). Darüber hinaus gingen 224 Fragebogen der kürzeren Version in die Analyse ein. Dieser Fragebogen wurde von 109 Jungen (49%) und 114 Mädchen (51%) beantwortet. Auch hier hatte eine Person das Geschlecht nicht angegeben. 101 dieser Fragebögen waren deutschsprachig (45%), 82 französischsprachig (37%) und 40 italienischsprachig (18%).

Auf dieser Stufe wurden die verschiedenen Sprachversionen auf Unterschiede im Antwortverhalten geprüft. Zusätzlich wurden die Bemerkungen und Hinweise der

Lehrpersonen gesammelt; diese wurden für Detailverbesserungen (Layout, Verständlichkeit) berücksichtigt.

## 2.3 Aufbau und Struktur des Fragebogens

Der endgültige Fragebogen umfasst in der kürzeren Version 16 Seiten und in der längeren Version 24 Seiten. Die Fragen und Items sind hinsichtlich der Feldlänge und Labels untereinander kompatibel, d.h. die Datensätze der beiden Fragebogenvarianten können miteinander zu einem File verbunden werden.

In der endgültigen Fassung haben die beiden Fragebogenversionen die folgende Struktur bei den Fragen zur Partizipation.

Abbildung 2-2 Fragebogentypen und Quellen der Fragen

Lebensbereiche, Themen	Fragebogenversion für jüngere Kinder	Fragebogenversion für ältere Kinder	Quelle
Partizipation Zu Hause	Diskussionen mit Eltern Mitreten zu Hause Was als Eltern für Kinder tun	Diskussionen mit Eltern Mitreten zu Hause Erfolg der Partizipation Was für Kinder als Eltern tun	Leben in Deutschland (2001), modif. Leben in Deutschland (2001), modif.
Partizipation In Schule	Partizipationsstrukturen Mitsprachemöglichkeiten Was als Lehrer für Kinder tun	Grund für Schulwahl Partizipationsstrukturen Mitsprachemöglichkeiten Erfolg bei Partizipation Was für Kinder als Lehrer tun	Kinderlobby: Mitbest. V. Schüler/-innen in Schule (2002)
Partizipation In öffentlichem Leben	Was als Bundesrat für Kinder tun Was als König der Welt für Kinder tun	Mitsprache bei kinderrelevanten Themen in Wohnort Erfolg bei Partizipation Was für Kinder als Gemeinde-/Stadtpräsident tun Eigene Aktivitäten Erfolg bei diesen Aktivitäten Was als Bundesrat für Kinder tun Was als König der Welt für Kinder tun	Jugend + Politik (1995), modif.

### 2.3.1 Partizipation

#### Partizipation in der Familie und zu Hause

Zur Partizipation zu Hause stellten wir vier Fragen mit jeweils 7 bis 22 Items. Die erste Frage umfasst Diskussionen, die zu Hause mit den Eltern geführt werden. Die Partizipation in der Familie und zu Hause wurde in beiden Fragebogenvarianten gleich ermittelt.

Bei der zweiten Frage steht das Mitreden, Mitbestimmen und Mitplanen im Zentrum. Erhoben wurden in beiden Fragebogenversionen identisch die Bereiche der Mitbestimmung sowie das Ausmass in den Abstufungen „gar nicht“, „manchmal“, „oft“, „immer“ und „betrifft mich nicht“. Die Bereiche umfassen:

- Freunde einladen
- Was es zu essen gibt
- Wann Mahlzeiten eingenommen werden
- Welche Kleidung angezogen wird
- Wie die Freizeit verbracht wird
- Wann das Kind ins Bett geht
- Die das Zimmer gestaltet wird
- Was mit dem Taschengeld gemacht wird
- Auswahl des Fernsehprogramm
- Was am Wochenende/an Feiertagen unternommen wird
- Wohin die Fahrt in den Ferien geht
- Haustiere
- Auswahl einer neuen Wohnung bei einem Umzug
- Andere Dinge (offene Frage)

Mit einer dritten Frage wurde nur in der Fragebogenversion für die älteren Kinder erhoben, ob das Kind in diesen oben genannten Bereichen das erreicht, was es möchte. Als Antwortvorgaben standen zur Verfügung: „selten oder nie“, „manchmal“, „oft“, „immer“ und „betrifft mich nicht“.

Die vierte Frage, die in beiden Fragebogenversion gleich formuliert ist, sich an die beiden oben genannten anschliesst und mit diesen in vielen Items übereinstimmt, richtet sich auf die Vorstellungen, was Kinder machen würden, wenn sie selbst Eltern wären. Mit „ja“/“nein“-Antwortvorgaben konnten Kinder sagen, ob sie

- Freunde einladen können, wann sie wollen
- Essen, was auf den Tisch kommt
- Essen, wann sie wollen
- Kleidung tragen lassen, die die Kinder wollen
- Freizeit verbringen lassen, wie es die Kinder wollen

- Zeit für Bettruhe festlegen
- Zimmer selber gestalten lassen
- Bestimmen lassen, was sie mit Taschengeld machen
- Fernsehprogramm selber wählen lassen
- Haustiere erlauben
- Bei wichtigen Entscheidungen einbeziehen
- Alkoholkonsum verbieten
- Zuhören, wenn Kinder etwas zu sagen haben
- Spass am Leben vermitteln
- Viele Sachen schenken
- Für gute Ausbildung sorgen
- Grenzen setzen, auch mal etwas verbieten
- Auf Höflichkeit anderen gegenüber achten
- Streng sein, damit es die Kinder später leichter haben
- Rauchen verbieten
- So behandeln, wie von eigenen Eltern behandelt
- Etwas anderes (offene Frage)

### **Partizipation in der Schule**

In beiden Fragebogenversionen wurde einleitend gefragt, ob es

- einen Klassenrat,
- ein Schülerparlament/einen Schülerrat oder
- etwas Ähnliches (offene Frage) gibt.

Die folgende Frage richtet sich in beiden Fragebogenversionen danach, ob das Kind selber oder über Schülerparlament/Klassenrat an der Schule etwas beeinflussen, mitplanen oder mitgestalten konnte. Es konnte angegeben werden, ob es sich handelte um:

- Regeln und Vorschriften in der Schule
- Pausenplatz: Gestaltung/Einrichtung usw.
- Klassenzimmer: Einrichtung, Sitzordnung usw.
- Unterricht: Themen, Projektwochen, Schulreisen usw.
- Noten: Bewertungen
- Schulaktionen: Schulfeste, Sporttage usw.
- Einem Klassenkameraden zum Recht verhelfen
- Andere Gelegenheiten (offene Frage).

Nur in der Fragebogenversion für ältere Kinder wurde anschliessend nach dem Erfolg bei den oben genannten Punkten gefragt. Es standen die vier Antwortvorgaben „noch nicht mitgemacht“, „nein“, „ja“ und „weiss nicht“ zur Verfügung.



Bei der letzten Frage dieses Abschnittes wurde erhoben, was das Kind für die Schüler/-innen tun würde, wenn es Lehrer/-in wäre. Ein Teil der Items schliesst an die in den beiden oben genannten Fragen an. Zur Verfügung standen:

- Weniger strenge Regeln/Vorschriften machen
- Die Schüler/-innen den Pausenplatz selber gestalten lassen
- Die Schüler/-innen das Klassenzimmer selber gestalten lassen
- Die Schüler/-innen bei der Unterrichtsplanung mitbestimmen lassen
- Die Schüler/-innen bei den Noten und Bewertungen mitreden lassen
- Die Schüler/-innen bei Schulaktionen mitplanen und mitgestalten lassen
- Unterricht pünktlich aufhören
- Jeden nach seinen/ihren Fähigkeiten fördern
- Wäre strenger im Unterricht
- Würde mehr Hausaufgaben geben
- Wäre gerecht zu allen Schüler/-innen
- Würde versuchen, so zu sein, wie unser jetziger Lehrer/-in
- Etwas anderes tun (offene Frage)

### **Partizipation im öffentlichen Leben**

Die nachstehenden drei Fragen wurden nur in der Fragebogenversion für ältere Kinder gestellt. In der *ersten Frage* wurde erhoben, ob das Kind in der Stadt oder im Dorf, in dem es wohnt, mitreden konnte bei:

- Schulweggestaltung: Regeln, Velowege, Zebrastreifen usw.
- Verkehrsregeln im Wohnquartier
- Planen/Einrichten eines Wohnquartiers
- Gestaltung von Plätzen, Bemalen einer Unterführung
- Umsetzung von eigenen Rechten (Kinderrechten)
- Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlicher Herkunft
- Anderen Dingen (offene Frage)

Als Antwortvorgaben standen zur Verfügung „nein“, „nein, aber ich diskutiere mit meinen Eltern“ und „ja“.

Die *zweite Frage* nach der Zufriedenheit mit dem Ergebnis der Mitsprache enthält dieselben Items wie die oben genannte erste Frage. Als Antwortvorgaben waren formuliert: „nein, gar nicht“, „eher nein“, „eher ja“, „ja, sehr“ und „habe noch nie mitgemacht“.

Bei der *dritten Frage* wurde erfasst, was das Kind tun würde, wenn es Gemeinde- oder Stadtpräsident/-in wäre. Die ersten Items schliessen wiederum an die schon oben genannten an. Die Liste der Items umfasst:

- Schulweg sicherer gestalten: mehr Velowege, Zebrastreifen usw.
- Verkehr so regeln, dass Kinder auf der Strasse spielen können
- Plätze schaffen für Skateboards, Inlineskates, Trotinetts usw.
- Mehr Spielplätze, Schwimmbäder, Jugendeinrichtungen bauen
- Mehr Freizeitaktivitäten für Kinder/Jugendliche organisieren: Sportveranstaltungen, Chilbi, Feste usw.
- Kinder und Jugendliche bei der Gestaltung von öffentlichen Plätzen mitreden/mitbestimmen lassen
- Für mehr Parks und Grünanlagen sorgen
- Bessere Verkehrsverbindungen schaffen: Bus, Tram, Zug etc.
- Für die Verwirklichung der Kinderrechte in der eigenen Gemeinde sorgen
- Für Ärmere und Schwächere einsetzen
- Ein Kinder- und Jugendparlament ins Leben rufen
- Es genauso machen wie jetziger Präsident
- Etwas anderes tun (offene Frage)

Auch die Frage, was man als Bundesrat/-rätin für die Kinder und Jugendliche in der Schweiz tun würde, wurde nur im Fragebogen für die älteren Kinder gestellt.

Zur Auswahl standen die folgenden Items:

- Stärker im Kampf gegen Drogen engagieren
- Kriminalität strenger verfolgen
- Versprechen einhalten
- Mehr Schutz vor Gewalt ermöglichen
- Einbürgerungen in der Schweiz erleichtern
- Mehr für Natur- und Umweltschutz tun
- Genauso machen wie der jetzige Bundesrat
- Etwas anderes tun (offene Frage)

Sowohl an die jüngeren als auch an die älteren Kinder war die offene Frage gerichtet, was sie für Kinder verändern würden, wenn sie König oder Königin der ganzen Welt wären.

# 3 Stichprobenziehung, Rücklauf und Gewichtung

## Stichprobenziehung

Theoretisch bestehen viele Möglichkeiten, eine Stichprobe von Kindern und Jugendlichen zu ziehen. In der Praxis sind die meisten Zugänge erschwert, und dies vor allem deshalb, weil die herkömmlichen Wege der Bildung von Stichproben mit Erwachsenen über Telefonregister und anschließender CATI- („Computer Aided Telephone Interview“-)Befragung für Kinder nicht zweckmässig ist: Nicht in jedem Haushalt leben Kinder, es müsste zuerst eine repräsentative Grundgesamtheit für eine anschließende Ziehung aufgebaut werden und erst dann eine Ziehung der Stichprobe vorgenommen werden.

Die Alternative ist die Verwendung des Schul-File des Bundesamtes für Statistik (BFS). Dieses Datenfile enthält Angaben zu:

- Gemeinde
- Sprache
- Schulhausbezeichnung
- Anzahl Klassen
- Alter der Schüler/-innen
- Schultypen, aufgeteilt nach Primarschule sowie Sekundarschulen (erweiterte Ansprüche, Grundansprüche, ohne Selektion), Sonderklassen/Sonderschulen, Maturitätsschulen, Diplommittelschulen, 10. Schuljahr, Berufsbildungsschulen, andere Schulen

Diese Angaben bezogen sich zum Zeitpunkt der Ziehung (November – Dezember 2001) auf das Schuljahr 1999/2000. Das File umfasst eine Grundgesamtheit von 595 845 Schüler/-innen der unterschiedlichsten Schultypen in der Altersspanne, die für die vorliegende Untersuchung ausgewählt worden war.

Die Kinder und Jugendlichen sind in diesem File klassenweise organisiert (im BFS-File in 42294 Klassen in 6217 Gemeinden und Stadtteilen), obwohl wir an einer Einzelziehung interessiert sind. Wir haben uns deshalb für eine individuelle Ziehung entschieden, bei der die jeweilige Klasse, in die das gezogene Kind geht, mitbefragt wird. Untersuchungseinheiten sind also immer noch Kinder; Verwaltungs- und Erhebungseinheiten sind Schulklassen.

Die Ziehung erfolgte in Anlehnung an das Vorgehen von Ramseier (1999) für Schul-Leistungsuntersuchungen im Rahmen des internationalen TIMSS-Programms. Wichtigste Prämisse: Die Ziehungswahrscheinlichkeit ist für alle Kinder gleich hoch. Konsequenz: Es ist

keine Ziehung in gleichen Intervallen direkt beim Datenfile möglich, da Schulen unterschiedlich gross sind und Schüler/-innen in kleinen Schulen eine höhere Wahrscheinlichkeit hätten, gezogen zu werden. Für eine Stichprobe von  $n=30.000$  muss ungefähr jede 20. Person gezogen werden. Das Datenfile ist aber schulweise organisiert, mit unterschiedlicher Anzahl Klassen pro Schule. In einem ersten Schritt wurde jede 18. Klasse ausgewählt (aufgrund einer durchschnittlichen Klassengrösse von  $n=14$ ), bei grossen Schulen mit mehr als 20 Klassen wurde eine zweite Klasse gezogen. Somit wurden 2085 Schulen ausgewählt, bei denen entweder eine oder zwei Klassen gezogen werden.

Erst nachdem eine bestimmte Person und praktisch auch die Klasse um diese Person „herum“ gezogen wurde, konnte ermittelt werden, in welcher Schule (Primarschule oder weiterführende Schule wie Sekundarschule, Realschule usw.) die gezogene Person ist. Zuerst wurde die Unterscheidung zwischen Primarschule und allen weiterführenden Schulen vorgenommen.

Bei den 1326 Primarschulen wurde bei Schulen mit nur einer zu ziehenden Klasse die 3., 4., 5. oder 6. randomisiert gezogen. Wenn zwei Klassen gezogen werden sollen, gilt die aus der Randomisierungsregel abgeleitete Sekundärregel ( $KL_{sel}=9-R_{PS}$ ); damit wird bewirkt, dass die zweite Klasse immer einen anderen Jahrgang hat.

Für die Kantone Zürich und Luzern wurde von den jeweiligen Bildungsdirektionen eigene Stichproben zur Verfügung gestellt. Für Kanton Luzern: Pro Jahrgang vier Klassen (je zwei Land/Stadt), dazu für 4.-6. Klasse und 7.-9. Klasse je eine Sonderklasse (eine Stadt, eine Land): ca. 560 Schüler/-innen. Für Kanton Zürich: Pro Jahrgang acht Klassen (je zwei Land/Stadt), dazu für 4.-6. Klasse und 7.-9. Klasse je zwei Sonderklasse (je zwei Stadt, zwei Land): ca. 1120 Schüler/-innen.

Aufgrund fehlender Zustimmung der Westschweizer Kantone sowie des Kantons Tessin mussten die oben gezogenen Klassen ebenfalls weggefiltert und die in Frage kommenden Schulen individuell angeschrieben werden.

# 4 Ergebnisse

## 4.1 Soziodemografische Angaben

### 4.1.1 Geschlecht

Tabelle 4-1 Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Junge	6571	51.0	51.0	51.0
	Mädchen	6301	49.0	49.0	100.0
	Gesamt	12872	100.0	100.0	

Die Geschlechterverteilung der befragten Kindern und Jugendlichen sieht folgendermassen aus: Der Fragebogen wurde von 51% der Mädchen und 49% der Knaben ausgefüllt. Damit ist eine homogene Verteilung gegeben, die die Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf die Geschlechterverteilung gewährleistet.

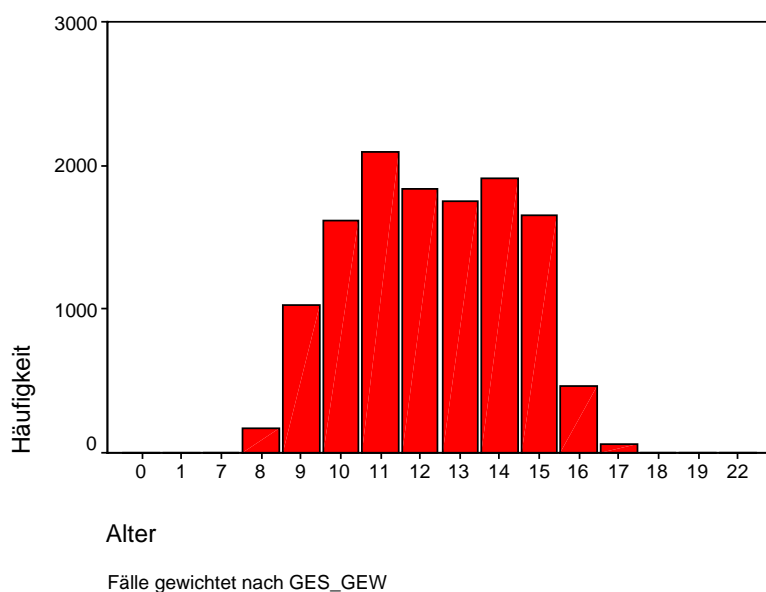
### 4.1.2 Alter

Tabelle 4-2 Alter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	8	174	1.4	1.4	1.4
	9	1036	8.1	8.1	9.4
	10	1643	12.8	12.8	22.2
	11	2127	16.6	16.6	38.8
	12	1871	14.6	14.6	53.4
	13	1813	14.1	14.1	67.5
	14	1951	15.2	15.2	82.7
	15	1693	13.2	13.2	95.9
	16	474	3.7	3.7	99.6
	17	58	.4	.4	100.0
	Gesamt	12840	100.0	100.0	

Das Alter der befragten Schüler/-innen variiert zwischen 8 und 17 Jahren. Dabei sind 94.5% der Stichprobe 9- bis 16-jährig und liegen damit innerhalb der Altersgrenzen, die für die vorliegende Untersuchung bestimmt wurden. Die Zahl der Befragten verteilt sich relativ gleichmässig in den Altersgruppen der 10- bis 15-Jährigen, wie die Abbildung zeigt. Einzig die Altersgruppe der 9-Jährigen ist mit 8.1% leicht unterrepräsentiert. Die relativ gleichmässige Verteilung in den Altersgruppen der 9- bis 16-Jährigen entspricht den Gegebenheiten in der Grundgesamtheit, d.h. der geringen Differenz zwischen den einzelnen Jahrgängen.

Abbildung 4-1 Altersverteilung



### 4.1.3 BfS-Regionen

Tabelle 4-3 Verteilung der Befragten nach BfS-Regionen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Région lémanique	2293	17.8	17.8	17.8
Espace Mittelland	2990	23.2	23.2	41.0
Nordwestschweiz	1766	13.7	13.7	54.8
Zürich	1933	15.0	15.0	69.8
Ostschweiz	2120	16.5	16.5	86.2
Zentralschweiz	1322	10.3	10.3	96.5
Tessin	449	3.5	3.5	100.0
Gesamt	12872	100.0	100.0	

Die Verteilung nach den vom Bundesamt für Statistik (BfS) definierten Regionen sieht wie folgt aus: 23.2% der befragten Kinder und Jugendlichen wohnen in der Mittelland-Region (Espace Mittelland), 17.8% im Léman-Gebiet (Région lémanique), 16.5% sind Ostschweizer/-innen, 15% gehen zur Schule in Zürich, 13.7% wohnen in der Nord- und 10.3% in der Zentralschweiz, und 3.5% sind Tessiner/-innen.

### 4.1.4 Familie

Die nachstehenden Tabellen geben Auskunft über die Herkunft der befragten Kinder und Jugendlichen.

Tabelle 4-4 Geburtsort der Befragten

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	11028	85.9	85.9	85.9
nein, aber Schule	1230	9.6	9.6	95.5
nein	582	4.5	4.5	100.0
Gesamt	12840	100.0	100.0	

85.9% der befragten Kinder und Jugendlichen sind in der Schweiz geboren. 14.1% kamen mit ihren Eltern in die Schweiz und haben hierzulande mit ihrer Ausbildung begonnen (9.6%) oder diese fortgesetzt (4.5%).

Tabelle 4-5 Geburtsort der Eltern

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	7962	62.1	62.1	62.1
ein Elternteil	2232	17.4	17.4	79.5
nein	2629	20.5	20.5	100.0
Gesamt	12822	100.0	100.0	

20.5% der befragten Schüler/-innen haben Eltern, die nicht in der Schweiz geboren wurden, und 17.4% geben an, dass ihre Mutter oder ihr Vater im Ausland geboren wurden. 62.1% der Kinder und Jugendlichen kommen aus Familien, in denen beide Eltern in der Schweiz geboren wurden.

Tabelle 4-6 Geburtsort der Grosseltern

**Grosseltern in CH geboren**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	6368	50.1	50.1	50.1
einige	3512	27.6	27.6	77.7
nein	2838	22.3	22.3	100.0
Gesamt	12718	100.0	100.0	

Was die Grosseltern betrifft, so gibt die Hälfte der befragten Kinder und Jugendlichen an, dass alle ihre Grossmütter und Grossväter in der Schweiz geboren wurden. Die andere Hälfte teilt sich folgendermassen auf: 27.6% haben Grosseltern, von denen einige im Ausland geboren wurden, und von 22.3% der Befragten wurden alle Grosseltern im Ausland geboren.

#### 4.1.5 Familienstruktur

Tabelle 4-7 Familientyp

		Familie			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Vater und Mutter	10176	79.1	79.1	79.1
	Ein Elternteil	1475	11.5	11.5	90.5
	Andere	84	.6	.6	91.2
	Heim/Internat	1138	8.8	8.8	100.0
	Gesamt	12872	100.0	100.0	

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass 79.1% der Schüler/-innen mit Mutter und Vater zusammenleben. 11.5% geben an, mit einem Elternteil (Mutter oder Vater) zusammenzuleben. Kinder und Jugendliche, die in einem Heim oder einem Internat wohnen, machen 8.8% aller Befragten aus. Die restlichen 0.6% geben an, in anderen Familienverhältnissen zu leben (es können Adoptiveltern, Stiefmütter oder Stiefväter, Grosseltern usw. sein).

#### 4.1.6 Geschwisterzahl

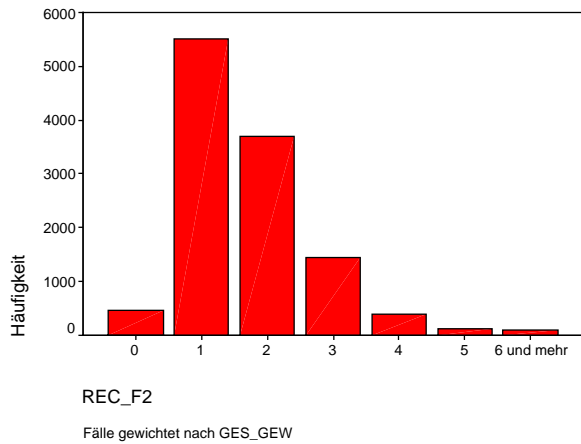
Tabelle 4-8 Anzahl Geschwister

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	460	3.8	3.9	3.9
	1	5507	45.0	47.0	50.9
	2	3699	30.2	31.6	82.5
	3	1433	11.7	12.2	94.7
	4	392	3.2	3.3	98.0
	5	134	1.1	1.1	99.2
	6 und mehr	96	.8	.8	100.0
	Gesamt	11721	95.7	100.0	
Fehlend	System	527	4.3		
Gesamt		12248	100.0		

Was die Geschwister betrifft, so geben 46.3% der befragten Kinder und Jugendlichen an, eine Schwester oder einen Bruder zu haben. 31.8% haben zwei, 12.4% drei, 3.5% vier und 1.2% fünf Geschwister. Die restlichen 0.9% der Befragten haben angegeben, dass sie mehr als sechs Geschwister haben. Nur 4% aller befragten Kinder und Jugendlichen sind Einzelkinder. Die folgende Abbildung veranschaulicht diese Zahlen.



Abbildung 4-2 Zahl der Geschwister



#### 4.1.7 Wohnsituation

Tabelle 4-9 Zimmer zum Schlafen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Eigenes Zimmer	10552	82.2	82.2	82.2
Zimmer Eltern	80	.6	.6	82.8
Ein Geschwister	2010	15.7	15.7	98.5
Anderes Zimmer	34	.3	.3	98.7
Mehrere Geschwister	163	1.3	1.3	100.0
Gesamt	12840	100.0	100.0	

Tabelle 4-10 Zimmer zum Schlafen nach Geschlecht

		Geschlecht			
		Junge		Mädchen	
		Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%
Zimmer zum schlafen	Eigenes Zimmer	5304	83%	5039	82%
	Zimmer Eltern	39	1%	37	1%
	Ein Geschwister	995	15%	990	16%
	Anderes Zimmer	19	0%	13	0%
	Mehrere Geschwister	64	1%	97	2%

Den beiden Tabellen kann entnommen werden, dass 82.2% aller befragten Kinder und Jugendlichen ihr eigenes Zimmer zum Schlafen haben. 15.7% teilen das Zimmer mit einem und 1.3% mit mehreren Geschwistern; 0.6% schlafen gewöhnlich im Zimmer ihrer Eltern und 0.3% im Wohnzimmer oder einem anderen Zimmer. Dabei zeichnen sich praktisch keine Geschlechtsunterschiede ab: 83% der Jungen und 82% der Mädchen haben ihr eigenes Zimmer; 15% der Jungen und 16% der Mädchen teilen ihr Zimmer mit einem und 1% der

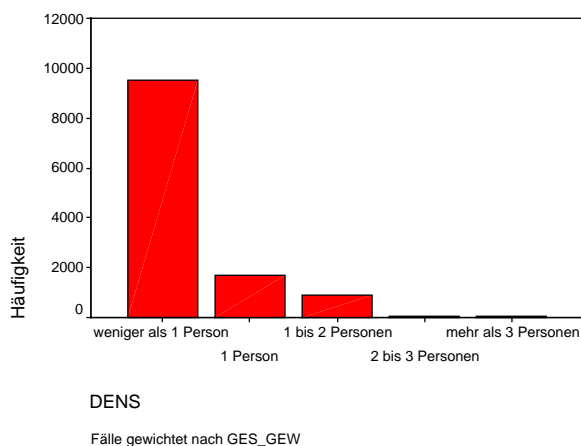
Jungen und 2% der Mädchen mit mehreren Geschwistern. Gleichviel Mädchen wie Jungen (je 1%) schlafen im Zimmer ihrer Eltern.

Tabelle 4-11 Wohndichte (Anzahl Personen pro Zimmer im Haushalt)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weniger als 1 Person	9529	77.8	77.8	77.8
	1 Person	1701	13.9	13.9	91.7
	1 bis 2 Personen	911	7.4	7.4	99.2
	2 bis 3 Personen	73	.6	.6	99.8
	mehr als 3 Personen	28	.2	.2	100.0
	Gesamt	12242	100.0	100.0	
Fehlend	System	6	.0		
Gesamt		12248	100.0		

Die Zahlen in der Tabelle geben Auskunft über die Wohndichte, d.h. die Zahl der Personen pro Zimmer im Haushalt, in dem die Befragten leben. 13.9% der befragten Schüler/-innen geben an, gleichviel Personen wie Zimmer im Haushalt zu haben, und die Antworten von 77.8% weisen auf noch bessere Wohnverhältnisse (weniger als eine Person pro Zimmer im Haushalt) hin. Man kann also sagen, dass mehr als 90% der befragten Kinder und Jugendlichen in zufriedenstellenden bis guten Wohnverhältnissen leben. 8.2% der Schüler/-innen geben dagegen an, in weniger günstigen bis schlechten Wohnverhältnissen zu leben (7.4% wohnen in eher engen Verhältnissen mit mehr als einer Person pro Zimmer im Haushalt; 0.6% mit zwei bis drei Personen und 0.2% sogar mit mehr als drei Personen pro Zimmer). Diese Verhältnisse werden auch in der folgenden Abbildung veranschaulicht.

Abbildung 4-3 Wohndichte



#### 4.1.8 Schule

Tabelle 4-12 Schultypologie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Primar	6287	51.3	53.7	53.7
	Tiefere	821	6.7	7.0	60.7
	Mittlere	350	2.9	3.0	63.7
	Höhere	3951	32.3	33.7	97.4
	Sonder	303	2.5	2.6	100.0
	Gesamt	11712	95.6	100.0	
Fehlend	System	536	4.4		
Gesamt		12248	100.0		

Die in die Stichprobe aufgenommenen Kinder und Jugendlichen besuchen unterschiedliche Schulen. Diese Schulen können in fünf Gruppen eingeteilt werden. Die erste Gruppe umfasst Primarschulen. Die zweite Gruppe schliesst alle Sekundarschulen ein; sie setzt sich aus drei Untergruppen zusammen: zur niedrigeren Stufe gehören Realschule und Oberschule; die mittlere Stufe umfasst Sekundar-, Orientierungs- und Weiterbildungsschule, und zur höheren Stufe werden Gymnasium und Untergymnasium gezählt. Eine separate Gruppe bilden Sonderschulen. Der Tabelle kann die Zusammensetzung der Stichprobe nach dem Schultyp entnommen werden: 53.7% aller befragten Kinder sind Primarschüler/-innen; die zweitgrösste Gruppe mit 33.7% bilden Schüler/-innen von Gymnasien und Untergymnasien. Relativ wenige der befragten Kinder und Jugendlichen besuchen eine Real- bzw. Oberschule (7%) oder eine Sekundar-, Orientierungs- bzw. Weiterbildungsschule (3%). Die kleinste Gruppe in der Stichprobe bilden mit 2.6% die Sonderschüler/-innen.

Tabelle 4-13 Grund für die Wahl der Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zugeteilt	4735	66.5	67.7	67.7
	auch Freunde	302	4.2	4.3	72.0
	liegt nahe	690	9.7	9.9	81.9
	Eltern wollen	343	4.8	4.9	86.8
	richtige Noten	608	8.5	8.7	95.5
	Andere	315	4.4	4.5	100.0
	7	1	.0	.0	100.0
	8	2	.0	.0	100.0
	Gesamt	6995	98.3	100.0	
Fehlend	System	120	1.7		
Gesamt		7115	100.0		

Auf die Frage, warum Kinder und Jugendliche gerade in diese Schule gehen (diese Frage wurde nur älteren Kindern und Jugendlichen gestellt), sagen 67.7% von ihnen, dass sie dieser Schule zugeteilt wurden. Weitere 9.9% der Befragten nennen die Nähe der Schule zu ihrem Haus als Grund für die Schulwahl, und 8.7% der Schüler/-innen geben an, die richtigen Noten für diese Schule gehabt zu haben. In 4.9% der Fälle wollten die Eltern, dass ihr Kind eine bestimmte Schule besucht. Eine kleine Zahl von Kindern und Jugendlichen (4.3%) wählte die Schule, um mit ihren Freunden oder Freundinnen zur gleichen Schule gehen zu können. Die restlichen 4.5% nannten andere Gründe für die Schulwahl.

#### 4.1.9 Klassenräte und Schülerparlamente

Tabelle 4-14 Klassenrat (ältere Befragten)      Tabelle 4-15 Klassenrat (jüngere Befragten)

		Anzahl	Spalten%
Klassenrat	.00	3521	56%
	1.00	2820	44%
Schülerparlament	.00	3743	61%
	1.00	2356	39%

		Anzahl	Spalten%
Klassenrat	.00	2650	51%
	1.00	2539	49%
	3.00	14	0%
Schülerparlament	.00	3767	82%
	1.00	847	18%
	10.00	1	0%

Eine für die Mitbestimmung in der Schule wichtige Voraussetzung ist die Existenz von Rahmenbedingungen der Partizipation, z.B. das Vorhandensein von Klassenräten und Schülerparlamenten. Den Tabellen (Klassenräte und Schülerparlamente) kann entnommen werden, dass die jüngeren Befragten in 44% der Fälle einen Klassenrat und in 39% der Fälle ein Schülerparlament haben. Unter den älteren Kindern und Jugendlichen sind es 49%, die in ihrer Klasse einen Klassenrat haben, und 82% von ihnen geben an, dass es in ihrer Schule ein Schülerparlament gibt. Diese Zahlen zeigen deutlich, dass die älteren Kinder und Jugendlichen mehr Möglichkeiten haben, am Schulleben teilzunehmen, als die jüngeren Schüler/-innen.

## **4.2 Partizipation**

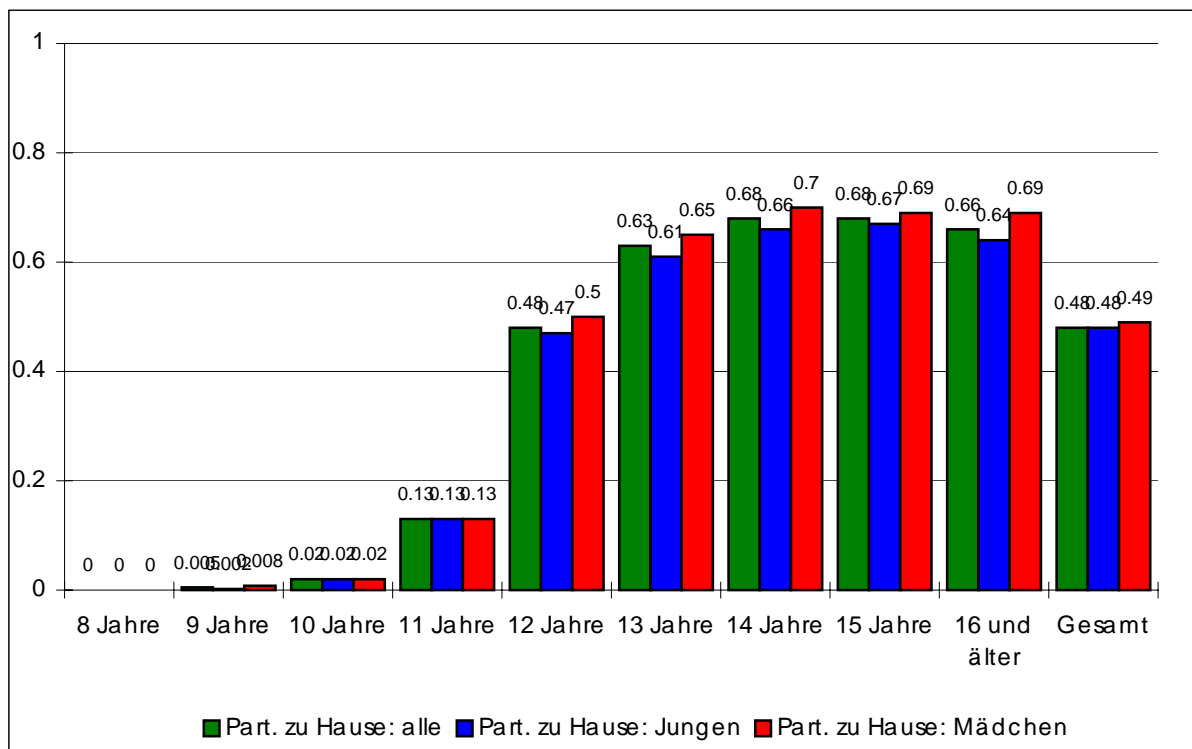
Sich in allen Angelegenheiten, die einen berühren, frei zu äussern, wie es Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention formuliert, also sich vernehmen zu lassen, mitzureden und dabei auch Gehör zu finden, kurz: zu partizipieren an Prozessen der Entscheidung, von denen man betroffen ist – das ist für Kinder und Jugendliche nicht einfach, und es hängt in starkem Mass auch von den jeweiligen Lebensfeldern ab, in denen solche Entscheidungsprozesse geschehen. Grob eingeteilt, lassen sich als die wichtigsten Lebensfelder von Kindern und Jugendlichen die Familie, die Schule und die Öffentlichkeit/Gemeinde unterscheiden. Es ist offenkundig, dass diese Lebensfelder unterschiedlich strukturiert sind, d.h. von unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen, Normen, Routinen und sozialen Kontrollen sowie von unterschiedlichem Erwachsenen Einfluss bestimmt werden, die ihrerseits mit dem allenthalben festzustellenden gesellschaftlichen und institutionellen Wandel verknüpft sind.

Auf diesem Hintergrund interessiert deshalb zunächst, ob solche Unterschiedlichkeit sich auch in dem Ausmass der Partizipation von Kindern und Jugendlichen widerspiegelt. Dies ist nun in der Tat der Fall. Wenn man die Einzelitems, mit denen die Partizipation in den drei Lebensfeldern erfragt wurden, bündelt und daraus jeweils einen Gesamtwert (mittleren prozentualen Wert aller Items) bildet, dann ist folgendes festzustellen: In der Familie ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit knapp 50% noch relativ hoch, während in der Schule dieser Gesamtwert bereits auf unter 40% absinkt, und in der Öffentlichkeit/Gemeinde ist die Partizipation nur sehr schwach ausgeprägt, nämlich 7% (siehe dazu die folgenden Abbildungen).

### **4.2.1 Partizipation in der Familie**

Ausser der bereits genannten Tatsache, dass im Lebensfeld Familie, insgesamt gesehen, relativ viel Partizipation festzustellen ist, ergibt sich darüber hinaus ein weiterer Befund, der so in den beiden anderen Lebensfeldern nicht wiederkehrt: Das Ausmass der Partizipation nimmt, jedenfalls in vielen Einzelbereichen, mit dem Alter kontinuierlich zu, wobei der markanteste Anstieg zwischen 11 und 12 Jahren zu verzeichnen ist.

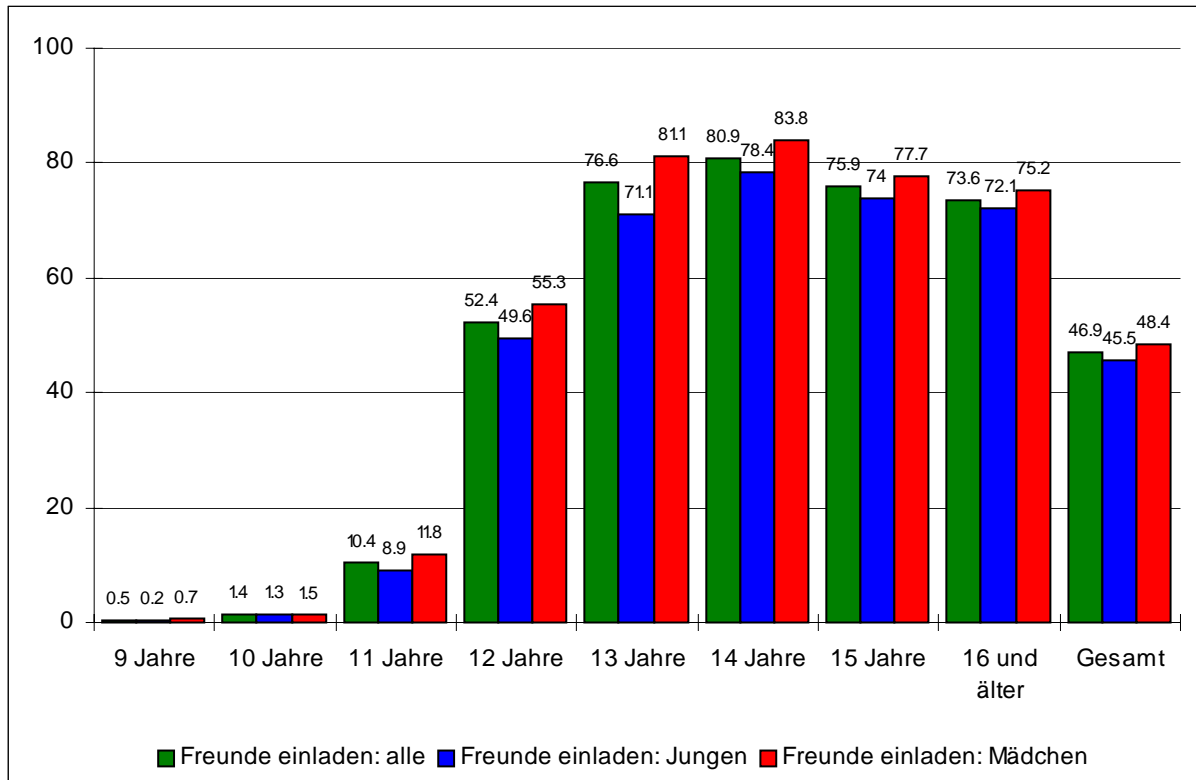
Abb. 4.4.: Partizipation in der Familie (über alle Antworten)



Wenn man die 13 Einzelbereiche, in denen nach Möglichkeiten des Mitredens gefragt wurde, im Einzelnen betrachtet, ergibt sich ein aspektreiches Bild, in dem sich zwei verschiedene Arten von Bereichen ausmachen lassen, in denen das Ausmass der Partizipation und ihre Entwicklung übers Alter sich jeweils deutlich voneinander unterscheiden:

- Zum einen gibt es diejenigen Bereiche, in denen Kindern und Jugendlichen von den Eltern offenbar viel Partizipation zugestanden wird, allerdings markant erst ab dem Alter von 12 Jahren. Offenbar werden die Kinder erst ab diesem Alter, in dem sie, entwicklungspsychologisch gesehen, eine kognitive Reife erreichen (Stufe der formal-logischen Operationen), die sie in den Augen der Erwachsenen „verhandlungsfähig“ macht, von den Eltern „für voll“ genommen. Die Partizipation erreicht im Alter von 14 und 15 Jahren ein hohes Niveau, indem bis zu 80% aller Jugendlichen angeben, sie könnten mitreden, z.B. dabei, was sie anziehen, wann sie Freunde bzw. Freundinnen einladen, wie sie ihre Freizeit verbringen, wie sie ihr Taschengeld verwenden, wie sie ihr Zimmer gestalten, welches Fernsehprogramm ausgewählt wird. – Als Beispiel diene die folgende Abbildung zum Item „Einladen von Freunden bzw. Freundinnen“:

Abb. 4.5.: Partizipation in der Familie: Freunde/innen einladen

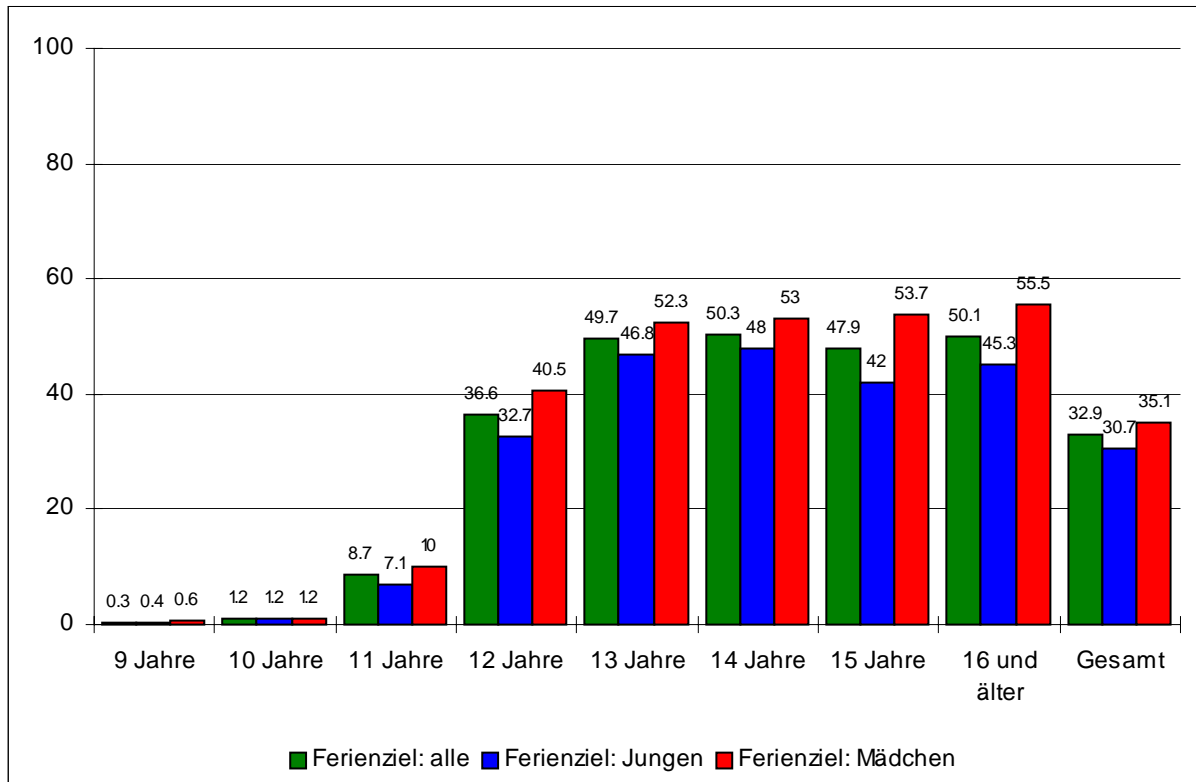


Wie die Abbildung zeigt, fällt in den genannten Bereichen auf, dass ab dem Alter von 16 Jahren das Ausmass der Partizipation wieder leicht zurückgeht.<sup>6</sup> Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass mit fortschreitender Pubertät die konflikthafte Auseinandersetzungen mit den Eltern ständig zunehmen, so dass das Mitreden in Angelegenheiten, die diese Bereiche betreffen, wieder zurückgeht. Dahinter könnte ausserdem ein gewisses Mass an Resignation stehen, das sich daraus ergibt, dass, gesamthaft gesehen, die Kinder und Jugendlichen (ab dem Alter von 12 Jahren) angeben, dass die Wirksamkeit ihrer Partizipation hinter den Möglichkeiten, die man ihnen zugesteht, zurückbleibt.

- Zum anderen gibt es solche Bereiche, in denen sich eine ähnliche Altersentwicklung zeigt, die aber ein erheblich geringeres Mass an Partizipation aufweisen, nämlich nicht einmal 50% bei den älteren Jugendlichen und im Gesamtdurchschnitt nur ca. 33%. Als Beispiel diene die Abbildung zum Item „Ich kann bei der Frage, wohin wir in den Ferien fahren, mitreden“:

<sup>6</sup> Die einzige Ausnahme bildet das Item „Mitreden, wann du ins Bett gehst“. Hier zeigt sich ein linearer Anstieg, der sich auch noch bei den Jugendlichen im Alter von 16 Jahren und mehr zeigt.

Abb. 4.6.: Partizipation in der Familie: Ferienziel



Ein vergleichbares Bild ergibt sich für das Mitreden beim Was und Wann der Mahlzeiten (im Durchschnitt 31,5%), bei den Haustieren (ca. 34%), bei gemeinsamen Unternehmungen am Wochenende (ca. 38%) und bei der Auswahl einer neuen Wohnung (ca. 27%). – Mit anderen Worten, jedes dritte Kind darf, was diese Entscheidungen betrifft, mitreden, während es in den anderen häuslichen Lebensbereichen jedes zweite Kind ist.

Für alle Bereiche in der Familie sind zwar leichte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festzustellen, wobei die Mädchen fast durchweg ein etwas höheres Mass an Partizipation aufweisen. Aber diese Unterschiede sind, obwohl sie – aufgrund der grossen Stichprobe – oftmals statistisch signifikant sind, praktisch nicht wirklich relevant.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Neben der Reliabilität und Validität (sowie Stabilität) bei Skalen (und teilweise auch bei Items) sowie der statistischen Signifikanz spielt auch die Utilität eine Rolle bei der Interpretation von Ergebnissen. Hier werden Kriterien wie Anwendbarkeit, Vermittelbarkeit oder Relevanz wichtig. Im Zusammenhang mit unserer Untersuchung stellt sich die Frage, wie mit statistisch signifikanten Unterschieden umzugehen ist. Wir sprechen grundsätzlich von „niedriger“ Partizipation, wenn bis zu 25% der Befragten (eines Jahrgangs oder der Gesamtstichprobe) in einem Lebensbereich (oder einem Item eines Lebensbereichs) partizipieren, und von „mittlerer“ Partizipation, wenn 25–66% auf die Partizipationsfragen mit „ja“ geantwortet haben, und von „hoher“ Partizipation, wenn der Anteil über 66% liegt. Empirische Unterschiede erachten wir dann als praktisch relevant, wenn sie grösser als 10% sind (sowohl zwischen Geschlechtern als auch zwischen einzelnen Jahrgängen oder Items, bezogen auf die Gesamtstichprobe). – Lediglich bei ganz niedrigen



Das Lebensfeld Familie ist, was Möglichkeiten des Mitredens betrifft, also klar zweigeteilt: Auf der einen Seite finden sich diejenigen Bereiche, die offenbar die Eltern wenig tangieren und in denen deshalb den Kindern und Jugendlichen auch ein relativ hohes Mass an Partizipation zugestanden wird. Wie sie ihr Zimmer gestalten, wann sie Freunde einladen, wie sie sich kleiden, wofür sie ihr Taschengeld ausgeben usw., wird weitgehend den Kindern und Jugendlichen selbst überlassen. Das ist im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstständigkeit, Autonomie und Selbstwertgefühl nicht zu unterschätzen, aber es ist letztlich auch nur so etwas wie eine „Spielwiese“, weil hier keine gravierenden Kollisionen mit den Interessen (und Machtansprüchen) der Erwachsenen auftreten. Wo aber diese tangiert werden, also wenn es um die Festlegung der Ferienzele, die Auswahl einer neuen Wohnung, die Wochenendunternehmungen, die Essenszeiten und um Haustiere geht, sinkt das Ausmass, in dem Kinder und Jugendliche mitreden können, erheblich.

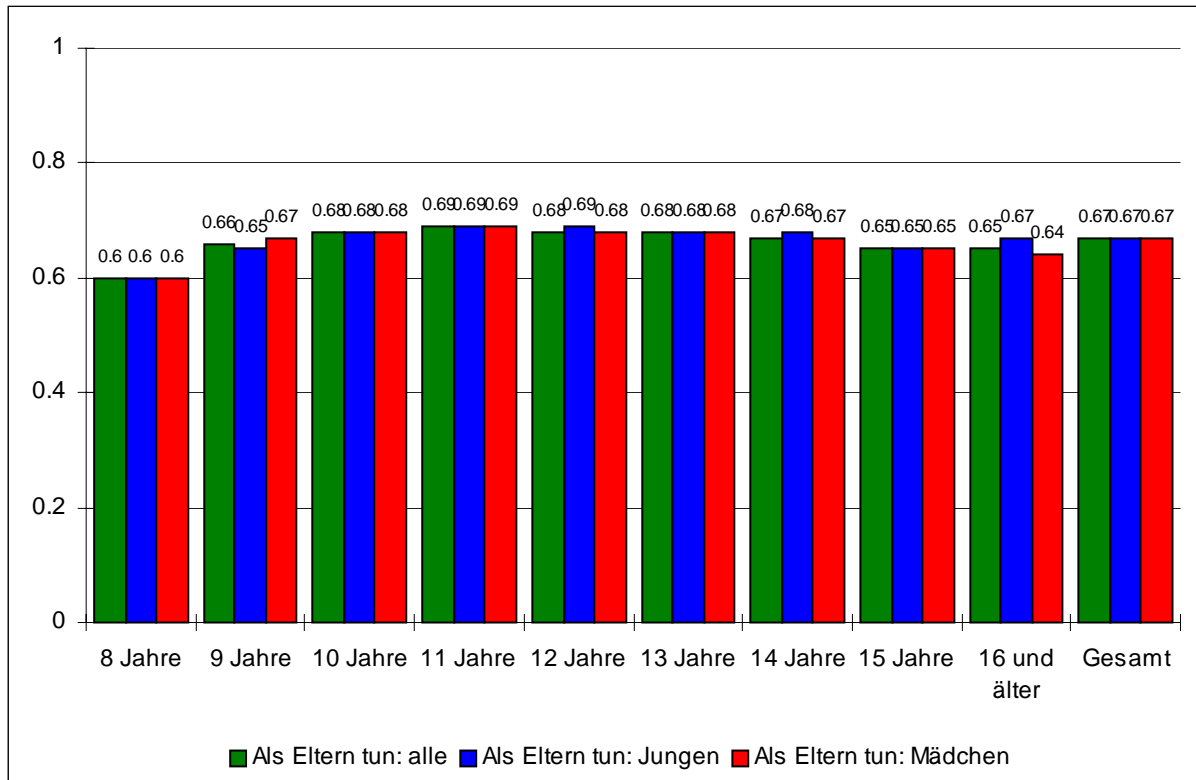
Das ist einerseits zwar nachvollziehbar, gerade weil die Anliegen und Interessen der Eltern ja durchaus auch legitim sind; aber es zeugt auch davon, dass das Kontrollbedürfnis der Eltern dort grösser wird, wo Bereiche betroffen sind, die über die „Spielwiese“ der Kinder und Jugendlichen hinausreichen, d.h. dort, wo die Eltern ein Stück ihrer Verfügungsgewalt mit den Kindern und Jugendlichen teilen müssten und wo Familienangelegenheiten stärker von einer Aussenwahrnehmung betroffen sind.

Dass dies für die Kinder und Jugendlichen so nicht akzeptabel ist, d.h. dass sie sehr wohl auch in diesen Bereichen häufiger mitreden möchten, wird an ihren Antworten auf die Frage „Was würdest du für deine Kinder tun, wenn du Mutter oder Vater wärst?“ deutlich.

---

Nennungen, beispielsweise im Bereich der Partizipation in der Öffentlichkeit/Gemeinde, lässt sich die Schwelle der praktischen Relevanz auf 3% (bezogen auf die Gesamtstichprobe) senken.

Abb. 4.7.: Partizipation in der Familie: „Was würdest du als Mutter oder Vater tun?“

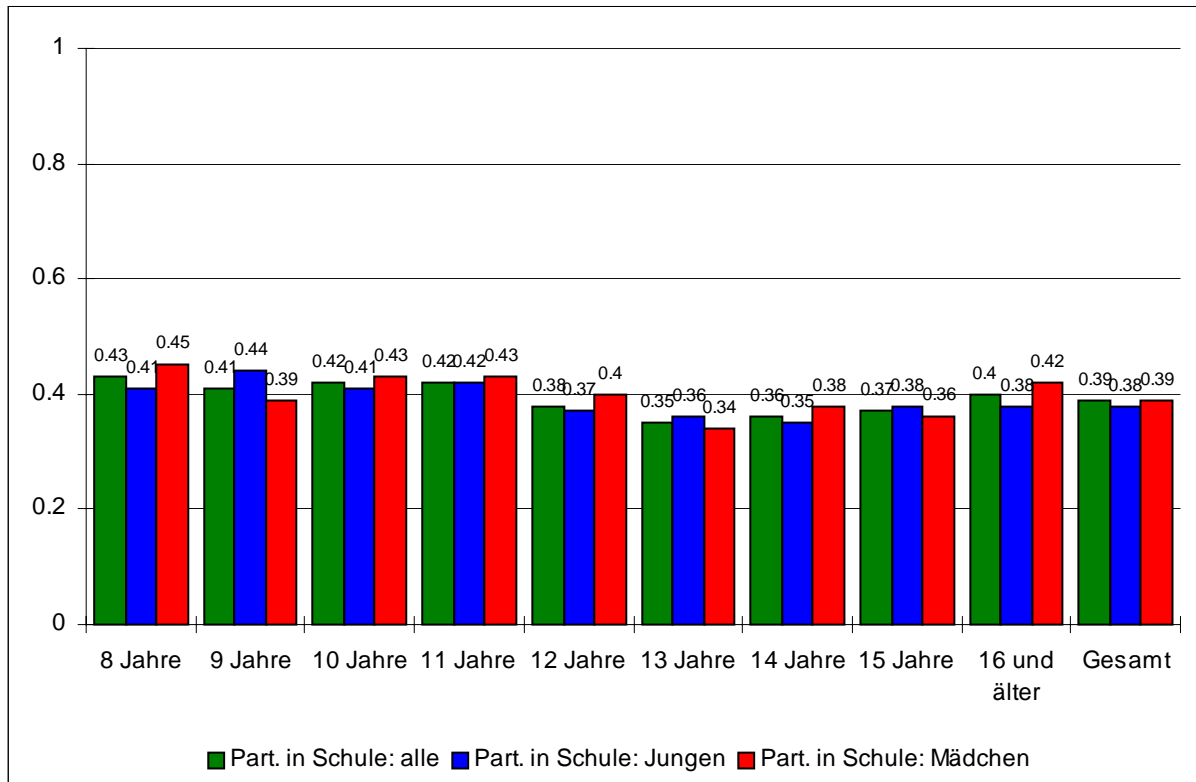


Auch wenn man berücksichtigt, dass natürlich einige projektive Anteile und damit ein nicht immer an der Realität orientiertes Wunsdenken teilweise in diese Antworten eingehen, bleibt der Befund eindrucksvoll: Durchgängig auf hohem Niveau (schon bei den Achtjährigen beträgt der Wert 60%) würden die Kinder und Jugendlichen, wenn sie selbst Eltern wären, ihre Kinder weitaus mehr mitreden lassen – d.h. sie in Entscheidungen einbeziehen, die alle Familienmitglieder betreffen –, als es ihnen selbst zugestanden wird. Der Vergleich der Abbildungen 1.1. und 1.4. zeigt, dass der Unterschied etwa 20 Prozentpunkte ausmacht.

#### 4.2.2 Partizipation in der Schule

Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen in der Schule bleibt gesamthaft um etwa 10 Prozentpunkte hinter ihrer Partizipation in der Familie zurück.

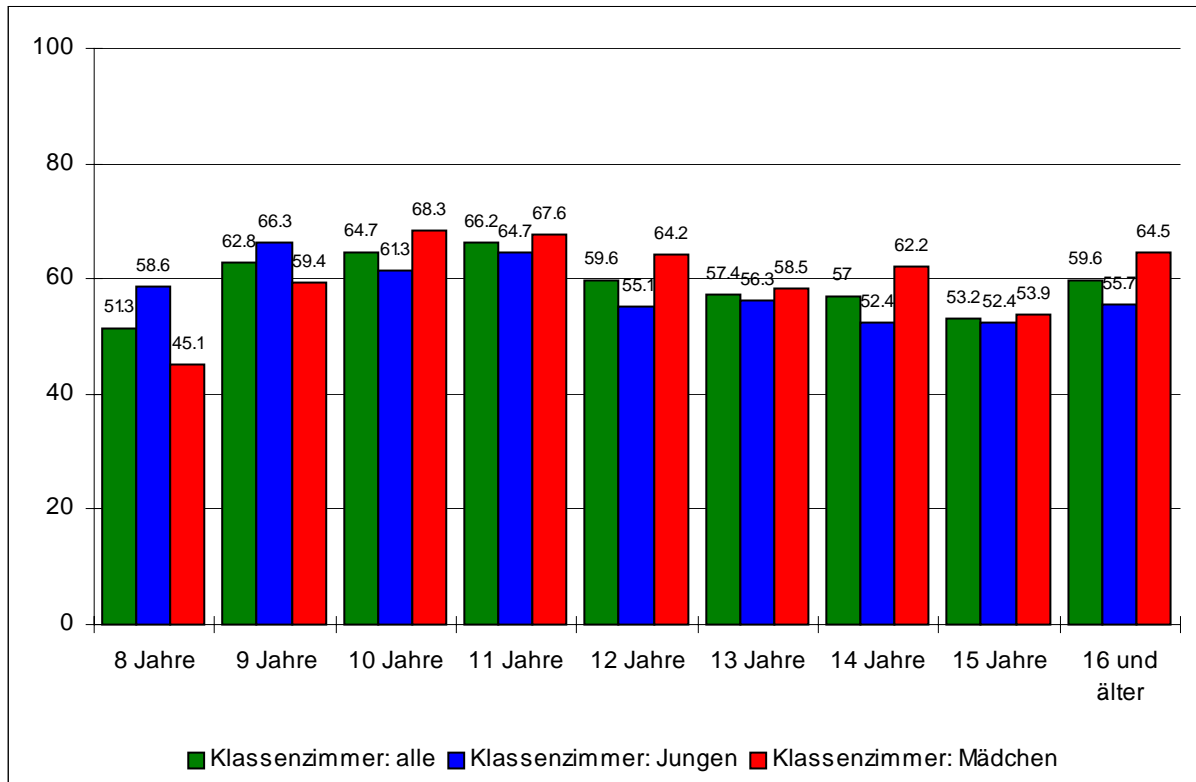
Abb. 4.8.: Partizipation in der Schule (über alle Antworten)



Ein weiterer deutlicher Unterschied gegenüber der Partizipation in der Familie besteht darin, dass sich keine nennenswerten Verschiebungen mit der Altersentwicklung ergeben. Vielmehr bleibt das Ausmass der Partizipation, schon bei den jüngsten Kindern unserer Stichprobe angefangen (!), bis zu den ältesten Jugendlichen konstant. Das ist insofern erstaunlich, als die verschiedenen Altersgruppen sich ja in ganz unterschiedlichen Schulstufen und -typen befinden, und offensichtlich hat dies keinerlei Einfluss auf das Ausmass der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in diesem Lebensfeld. Das spricht dafür, dass die institutionellen Strukturen, die die Schule kennzeichnen, so fest gefügt sind und so wenig Flexibilität ermöglichen, dass die Partizipation der Schülerinnen und Schüler insgesamt auf einem niedrigen Niveau festgehalten wird.

Wenn man, wie schon im Lebensfeld Familie, einen genaueren Blick auf die Einzelbereiche richtet, dann ergibt sich ein ähnlicher Befund, wie wir ihn bereits in der Familie angetroffen haben. Es gibt nämlich auch in der Schule einerseits Bereiche mit höheren Partizipationswerten und andererseits solche mit niedrigen (obwohl, wie erwähnt, insgesamt das Partizipationsniveau markant niedriger ist). Als Beispiel für einen Bereich mit höheren Partizipationswerten sei die Ausgestaltung des Klassenzimmers genannt.

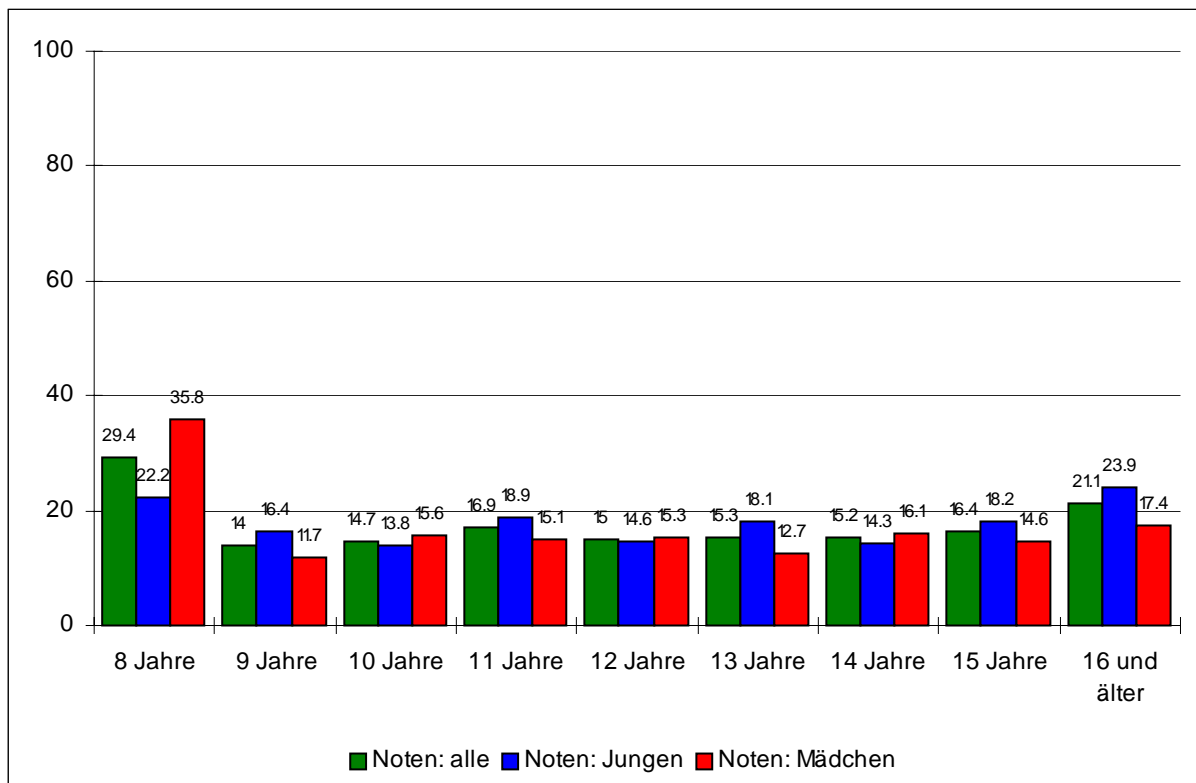
Abb. 4.9.: Partizipation in der Schule: Einrichtung des Klassenzimmers



Über alle Altersstufen hinweg, also auch bei den jüngeren, geben jeweils mehr als 50% der Kinder und Jugendlichen an, sie hätten schon einmal Einfluss auf die Einrichtung, Sitzordnung (usw.) im Klassenzimmer genommen. Das gleiche trifft auch für Schulaktionen (Schulfeste, Sporttage usw.) zu (zwischen 40% und 50%). – Beides lässt sich auch wieder als „Spielwiese“ ansehen, die den Kindern und Jugendlichen in der Schule zugestanden wird, vor allem weil das nicht diejenigen Bereiche tangiert, die in der Schule tatsächlich zählen. Denn in diesen Bereichen sinkt die Partizipation auf ein noch niedrigeres Mass. Beispielsweise gibt im Bereich der Noten und Bewertungen nur jedes sechste Kind (rund 15%) an, es könne hier etwas beeinflussen.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Lediglich die 8-Jährigen weisen einen überraschenden Wert von rund 30% auf, was aber damit zusammenhängen dürfte, dass sie die Notengebung noch so wahrnehmen wie in den ersten Schuljahren, nämlich offener und flexibler. – Dass auch die Jugendlichen von 16 Jahren und darüber hinaus einen höheren Wert aufweisen (rund 21%) könnte damit zusammenhängen, dass ein Grossteil von ihnen in die Lehre übertreten wird, wobei in diesem für sie dann letzten Schuljahr die Noten wieder etwas „verhandlungsfähiger“ werden.

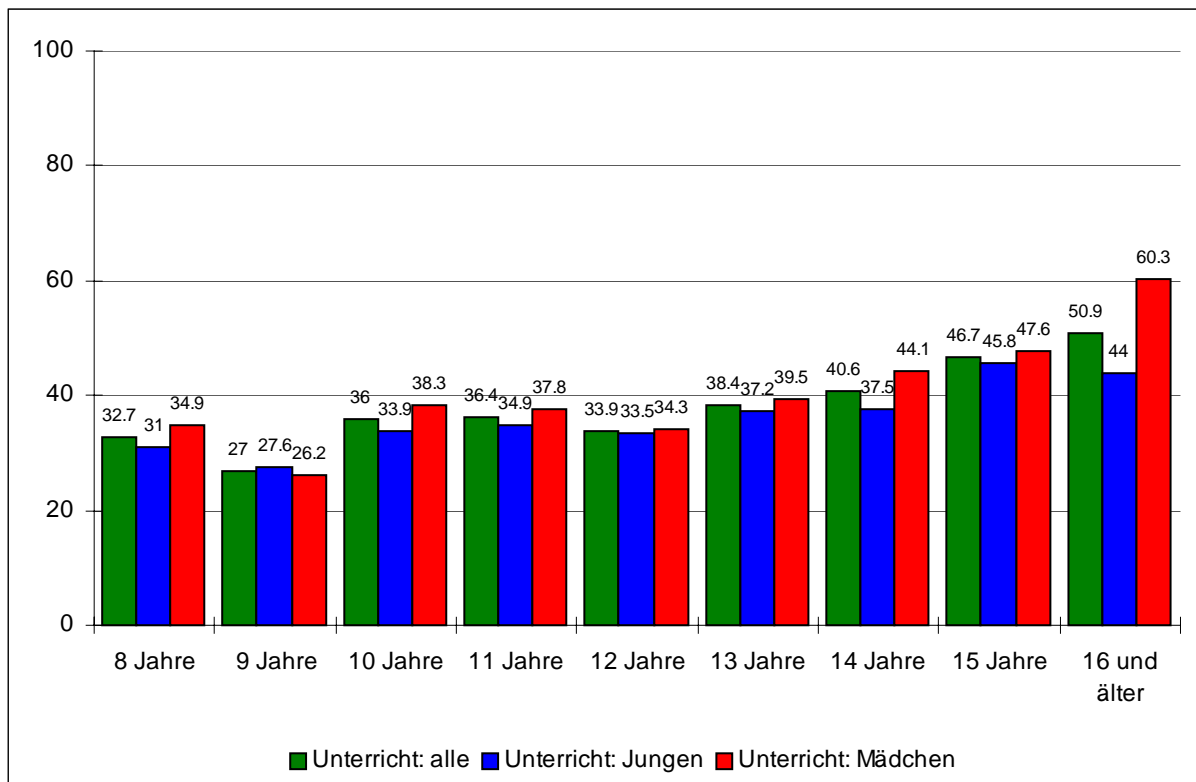
Abb. 4.10.: Partizipation in der Schule: Noten



Nun liesse sich dies aus Sicht der Schule zwar durchaus verteidigen, weil Noten und Bewertungen auch Berechtigungen implizieren und somit im Zweifelsfall juristisch überprüfbar sein müssten und sich dies nur bei einheitlich von der Schule festgelegten Kriterien sichern lässt. Dennoch wäre es aus pädagogischer Sicht durchaus wünschenswert – und es gibt dazu ermutigende Praxisbeispiele –, dass die Notengebung mit den Schülern und Schülerinnen thematisiert und diskutiert wird, weil das die Transparenz der Beurteilung steigern und auch die Akzeptanz der Bewertung erhöhen würde. Nicht zuletzt erfahren die Schüler und Schülerinnen durch eine solche Praxis, dass sie als diejenigen, die von der Leistungsbewertung betroffen sind, nicht übergangen, sondern einbezogen werden.

Nicht ganz so niedrig wie bei der Notengebung, aber immer noch erheblich niedriger, als es nötig wäre, ist die Partizipation bei der Unterrichtsgestaltung ausgeprägt: lediglich zwischen 30% und 50%.

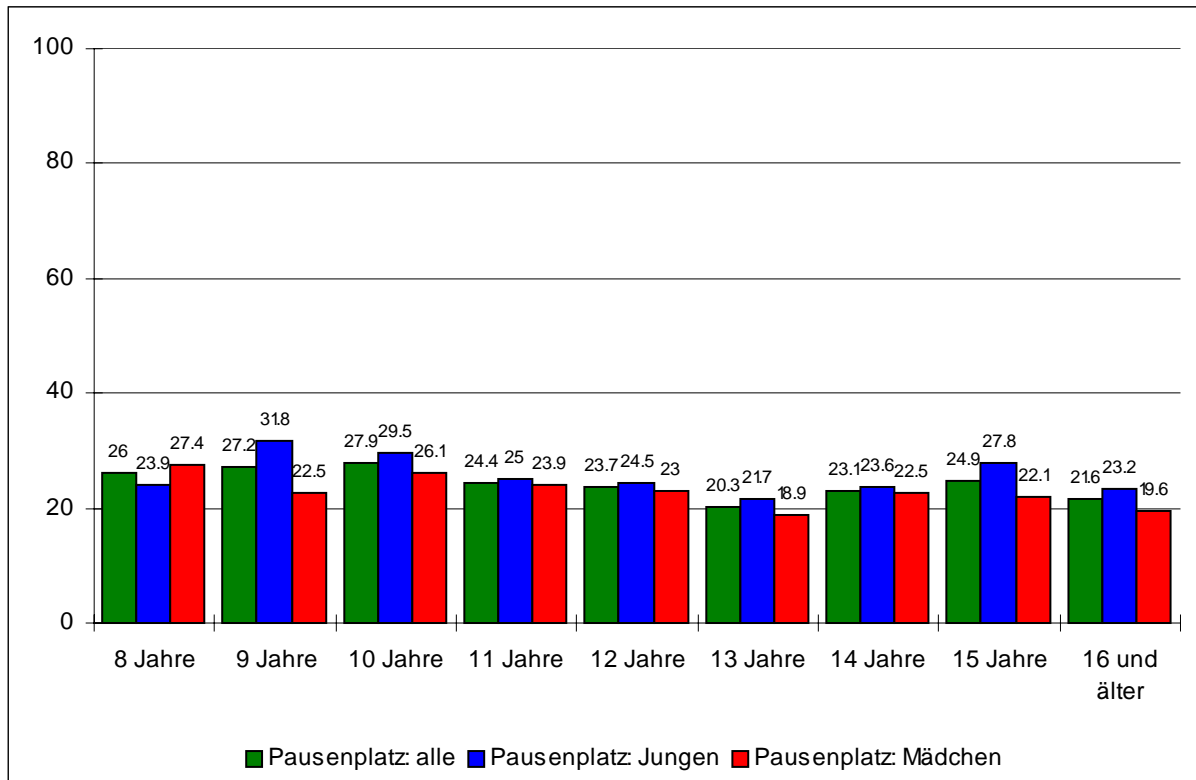
Abb. 4.11.: Partizipation in der Schule: Unterrichtsthemen



Zwar gibt es auch hier Lehrpläne, die zu beachten sind, aber die konkreten didaktischen und methodischen Möglichkeiten, die die Schule hätte, sind sehr viel reichhaltiger, als sie offensichtlich genutzt werden, um den Schülern und Schülerinnen eine Mitgestaltungsmöglichkeit einzuräumen.

Ein überraschender Befund betrifft die Gestaltung des Pausenplatzes, weshalb er noch gesondert angeführt werden soll.

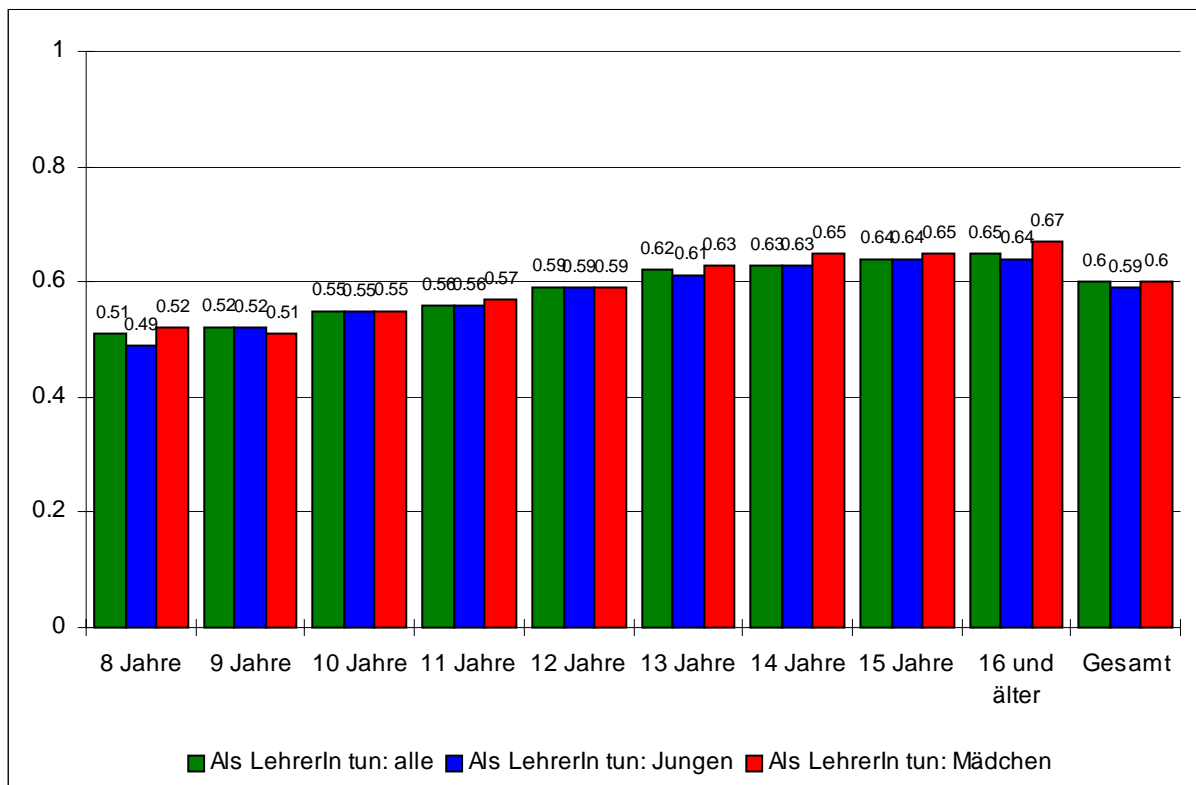
Abb. 4.12.: Partizipation in der Schule: Pausenplatzgestaltung



Eigentlich wären ähnlich hohe Werte wie bei der Klassenzimmergestaltung zu erwarten gewesen (siehe oben), denn der Pausenplatz liesse sich ebenfalls gut als „Spielwiese“ für ein Partizipationsengagement der Kinder und Jugendlichen betrachten. Aber die Werte liegen erheblich darunter (nicht einmal 30% werden erreicht). Dass dies so ist, lässt sich vermutlich damit erklären, dass es sich dabei schon um einen halböffentlichen Raum handelt, bei dessen Gestaltung vielerlei Absprachen mit Beteiligten und Betroffenen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Interessenlagen zu treffen wären. Diese Erklärung wird gestützt durch die Beobachtung, dass in der Öffentlichkeit bzw. in der Gemeinde das Partizipationsengagement generell noch weitaus weniger ausgeprägt ist als in der Schule insgesamt (siehe dazu den folgenden Abschnitt über Partizipation in der Öffentlichkeit bzw. in der Gemeinde).

Wenn man dagegen die Kinder und Jugendlichen fragt, woran sie, wenn sie selbst Lehrer oder Lehrerin wären, die Schüler und Schülerinnen beteiligen würden, ergibt sich ein ähnlich eindrucksvoller Befund wie schon im Fall der Partizipation in der Familie.

Abb. 4.13.: Partizipation in der Schule: „Was würdest du als Lehrerin oder als Lehrer tun?“

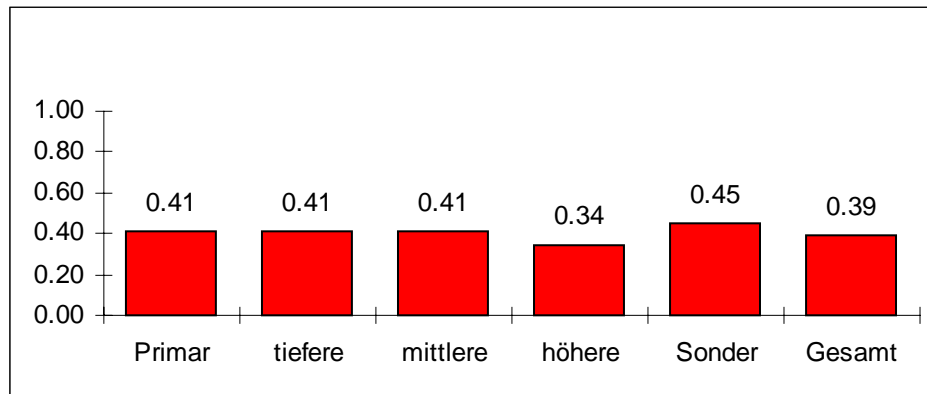


Auch hier liegen die Werte rund 20 Prozentpunkte über denen, die die eigenen Partizipationserfahrungen in der Schule kennzeichnen (vgl. Abb. 2.1.). Und sie sind wiederum über die verschiedenen Altersjahrgänge durchgehend hoch. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen durchaus mehr Möglichkeiten sehen, Schüler und Schülerinnen bei Entscheidungen, die sie im Lebensfeld Schule betreffen, einzubeziehen. Und hinter der grossen Diskrepanz zwischen diesen Partizipationsmöglichkeiten, die über den reinen Wunsch hinaus auch die Notwendigkeit, dies tatsächlich in der Schule zu verwirklichen, unterstreichen, und der Realität der eigenen Partizipationserfahrungen lässt sich ein grosses Mass an Enttäuschung und Frustration vermuten, aber auch ein konstruktives Potenzial an konkreten Vorstellungen und Kompetenzen des Mitwirkens.

Dies zeigt sich deutlich daran, dass die Werte für die *Partizipation in der Schule und der Gemeinde* keine oder nur geringe Unterschiede zwischen den Schultypen aufweisen. Für die Schule liegen sie insgesamt um 40%, wobei erstaunlicherweise die höheren Typen der weiterführenden Schulen (Gymnasien) mit 34% hinter diesem Durchschnittswert zurück bleiben.



Abb. 4.14.: Partizipation in der Schule (nach Schultypen)



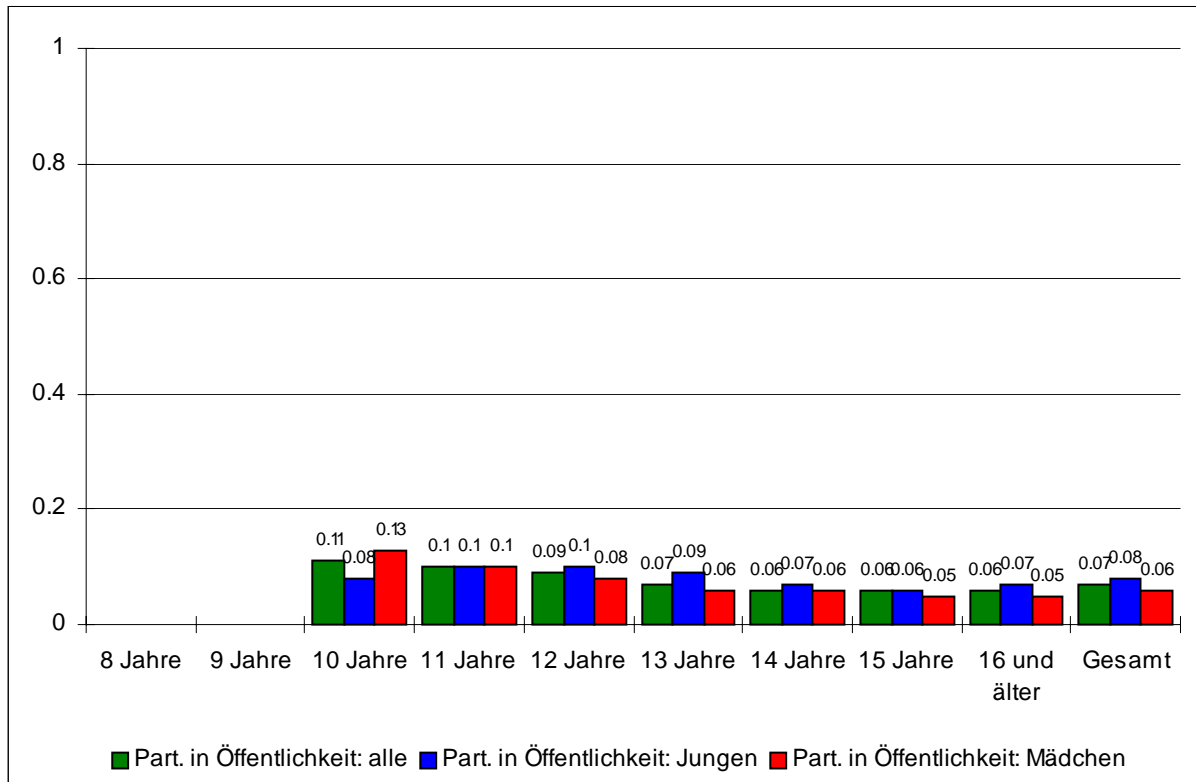
Es handelt sich hier zwar nur um einen schwachen Effekt, der aber dafür sprechen könnte, dass die Jugendlichen in diesen Schulstufen durch vielfältige vorangegangene Erfahrungen bereits so desillusioniert sind, dass sie weniger Anstrengungen unternehmen, um in der Schule zu partizipieren.

Die Kluft zwischen der Partizipation, die die Kinder und Jugendlichen in der Familie, der Schule und der Gemeinde praktizieren (können), *einerseits* und dem, was sie selbst an Möglichkeiten der Mitwirkung verwirklichen würden, wenn sie selbst Eltern bzw. Lehrer/-in bzw. Gemeindepräsident/-in wären, *andererseits*, diese Kluft, die schon aus der Auswertung nach Alter deutlich wurde, bleibt auch bestehen, wenn man nach Schulzugehörigkeit differenziert: Ohne Unterschiede zwischen den Schultypen übersteigen diese Werte das Ausmass der selbst erlebten bzw. verwirklichten Partizipation erheblich (vergleiche auch die Abb. 1.4., 2.6. und 3.3.): Wie schon zwischen den Altersgruppen, gibt es auch zwischen den verschiedenen Schultypen keine nennenswerten Unterschiede. Das Gleiche betrifft die Teilnahme an Aktionen verschiedener Art sowie die Zufriedenheit mit dem Ergebnis der Beteiligung an solchen Aktionen (vergleiche auch die Abb. 3.6. und 3.7.).

### 4.2.3 Partizipation in der Gemeinde

Lediglich 7% beträgt das Mass des Engagements in der Öffentlichkeit bzw. in der Gemeinde des betreffenden Wohnortes (Stadt oder Dorf) in Belangen, die z.B. die Schulweggestaltung, die Verkehrsregelung, die Spielplatzplanung oder -einrichtung, das Gestalten von öffentlichen Plätzen, das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft oder die Durchsetzung ihrer (Kinder-)Rechte betreffen.

Abb. 4.15.: Partizipation in der Öffentlichkeit (über alle Antworten)



Das muss als ein alarmierender Befund angesehen werden, denn er zeigt, dass, je relevanter für das Funktionieren des gesellschaftlichen Zusammenlebens und letztlich für die Demokratie das Lebensfeld der Kinder und Jugendlichen wird (von der Familie über die Schule bis zur Öffentlichkeit/Gemeinde), ihr Partizipationsengagement bzw. ihre Möglichkeiten, mitzureden, mitzugestalten und mitzuentcheiden, umso geringer werden. Während in der Familie die Partizipation noch erfreulich hoch ist, befindet sie sich in der Schule schon auf einem deutlich niedrigeren Niveau, und in der Öffentlichkeit/Gemeinde ist sie bereits verschwindend gering.

Hinzu kommt, dass in diesen Gesamtwert von 7% noch relativ viele Nennungen eingehen, die aus den Angaben der jüngeren Kinder in Bezug auf die Gestaltung von Spielplätzen, Schulweg und öffentlichen Plätzen stammen – auch dies in der Praxis eher wieder „Spielwiesen“, wo es z.B. um das Anmalen von Unterführungen, das Pflanzen von Bäumen, das Aufstellen von Spielgeräten u.ä. geht.

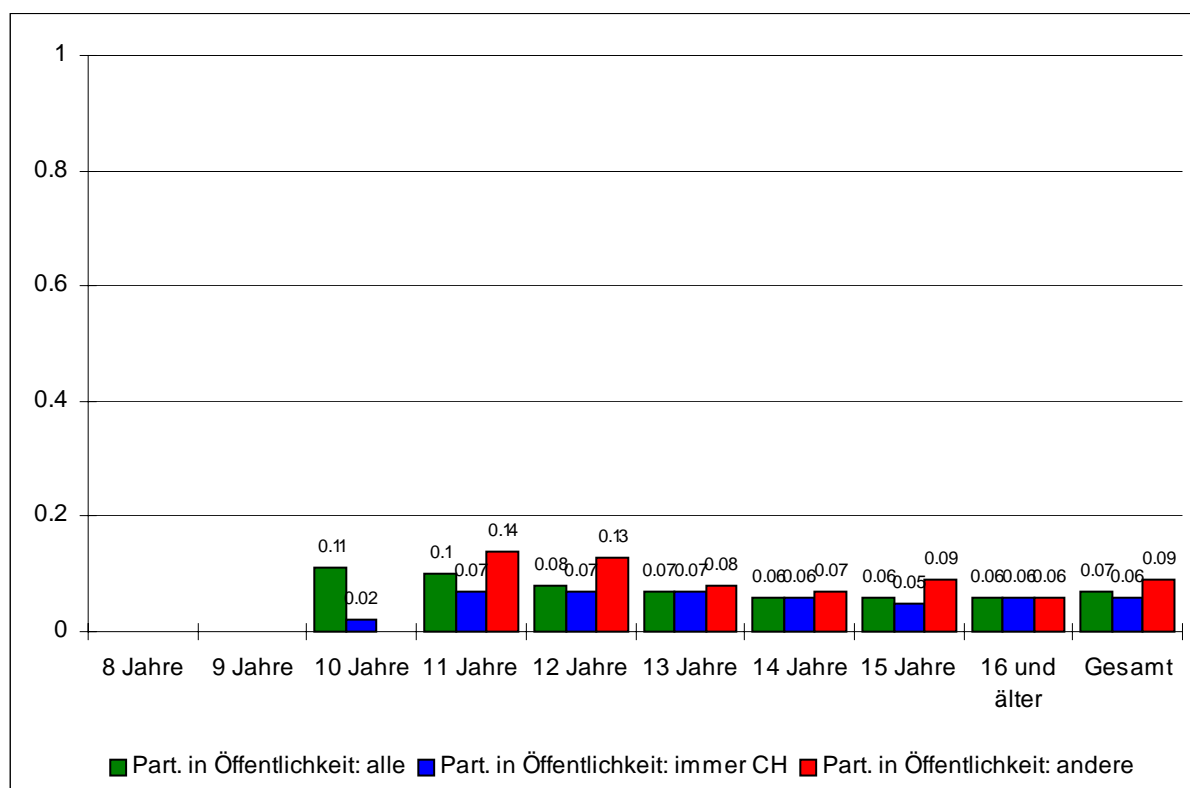
Ebenfalls überraschend ist der Befund, dass der Altersanstieg nicht mit einer Zunahme der Partizipation einhergeht, denn es wäre zu vermuten gewesen, dass die Jugendlichen, zumindest die älteren – nicht zuletzt aufgrund schulischer Einflüsse und einer grösseren Aufge-

geschlossenheit gegenüber politischen Belangen –, mehr Interesse am Mitwirken z.B. bei den Verkehrsregeln im Wohnquartier, bei der Durchsetzung ihrer Rechte am Wohnort und beim Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft zeigen. Aber das ist nicht der Fall. Offenbar gehen hier die restriktiven Bedingungen, die vom Gemeinwesen für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen festgelegt werden, eine problematische Allianz mit einem gesellschaftlichen und politischen Desinteresse bei den Kindern und Jugendlichen ein.

Zwar nur auf niedrigem Gesamtniveau, aber doch auffallend ist, dass hier – anders als in der Familie – jetzt die Jungen höhere Werte als die Mädchen aufweisen. Zwar sind diese Unterschiede nicht gross genug, um, trotz statistischer Signifikanz, auch eine praktische Relevanz beanspruchen zu können; aber er ist erwähnenswert, zumal er übereinstimmt mit traditionellen gesellschaftlichen Vorstellungen und herkömmlichen geschlechtsrollentypischen Bildern, die den Mädchen und Frauen überwiegend den häuslich-familiären Bereich und den Jungen und Männern überwiegend den öffentlich-politischen Bereich zuteilen.

Da in vielen Gemeinden in der Schweiz ein recht hoher Anteil von Kindern und Jugendlichen lebt, die nicht in der Schweiz geboren sind, ist die Frage berechtigt, ob sich deren Partizipation in der Gemeinde von der Partizipation der in der Schweiz geborenen Kinder (mit Eltern, die ebenfalls in der Schweiz geboren sind) unterscheidet. Zwar liesse sich erwarten, dass es die Schweizer Kinder und Jugendlichen seien, die, – weil sie integriert sind, sich zugehörig und verantwortlich für das Leben in der Gemeinde fühlen – auch ein höheres Partizipationsengagement zeigen; aber das ist nicht der Fall. Es sind im Gegenteil die *nicht* in der Schweiz geborenen Kinder und Jugendlichen (deren Eltern zudem – Vater oder Mutter oder beide – ebenfalls nicht in der Schweiz geboren sind), die ein deutlich höheres Partizipationsengagement aufweisen.

Abb. 4.16.: Partizipation in der Öffentlichkeit (nach Herkunft)

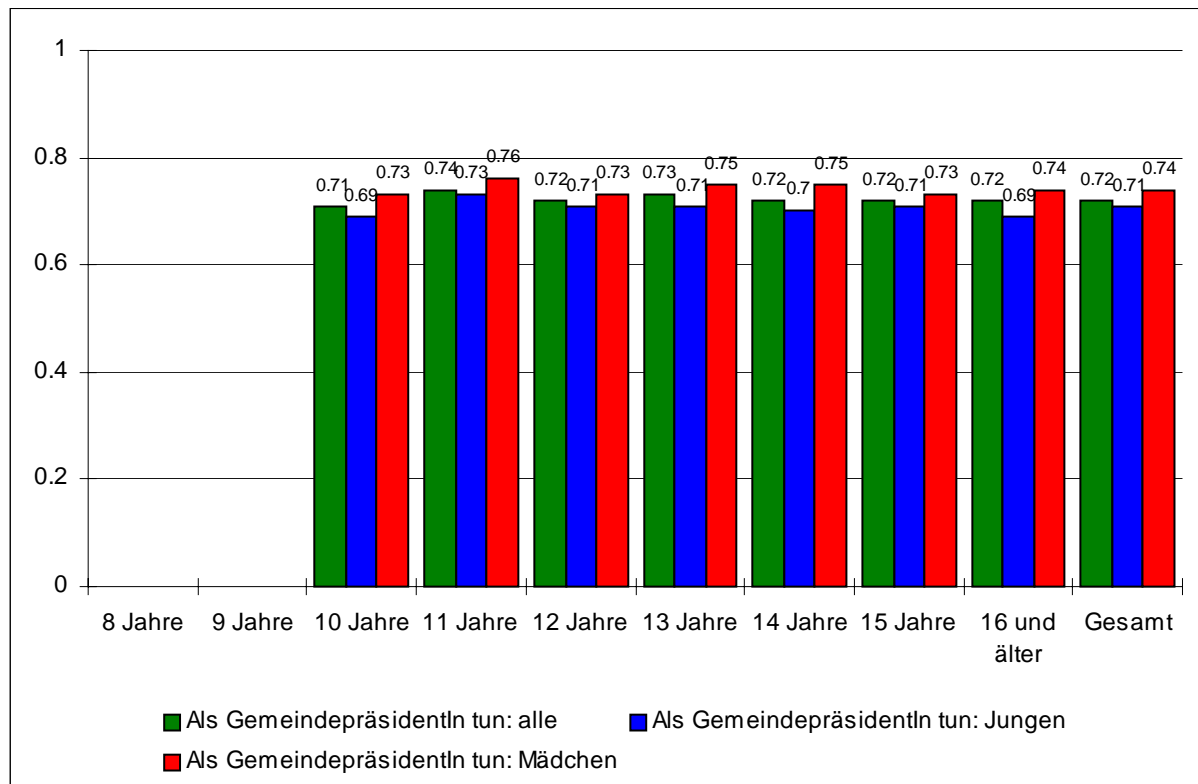


Abgesehen davon, dass sie vielleicht aufgrund der kulturellen und politischen Tradition ihrer Eltern grundsätzlich ein stärkeres Interesse haben, sich bei der Gestaltung ihrer gesellschaftlichen und politischen Lebenswelt zu engagieren, könnte dies auch ein Hinweis darauf sein, dass sie gerade wegen ihrer nichtschweizerischen Herkunft vermehrt Anstrengungen unternehmen, sich durch Partizipation in ihrem öffentlichen Lebensfeld zu integrieren, oder eine andere Wahrnehmung für die in schweizerischen Augen selbstverständliche Partizipation in der Öffentlichkeit/Gemeinde haben.

Angesichts des erschreckend niedrigen Ausmasses an tatsächlicher Partizipation in der Öffentlichkeit/Gemeinde, das zudem mit zunehmendem Alter leicht abnimmt, anstatt anzuwachsen, könnte vermutet werden, dass die Kinder und Jugendlichen generell kaum noch Möglichkeiten sehen, wie sie in stärkerem Mass an Entscheidungen in der Gemeinde beteiligt werden könnten. Aber das Gegenteil ist der Fall. Wenn man sie nämlich fragt, was sie als Gemeinde- oder Stadtpräsident bzw. -präsidentin tun würden, dann ergeben sich Werte, die

selbst noch diejenigen übersteigen, die in der Familie (vgl. Abb. 1.4.) und in der Schule (vgl. Abb. 2.6.) auftreten.

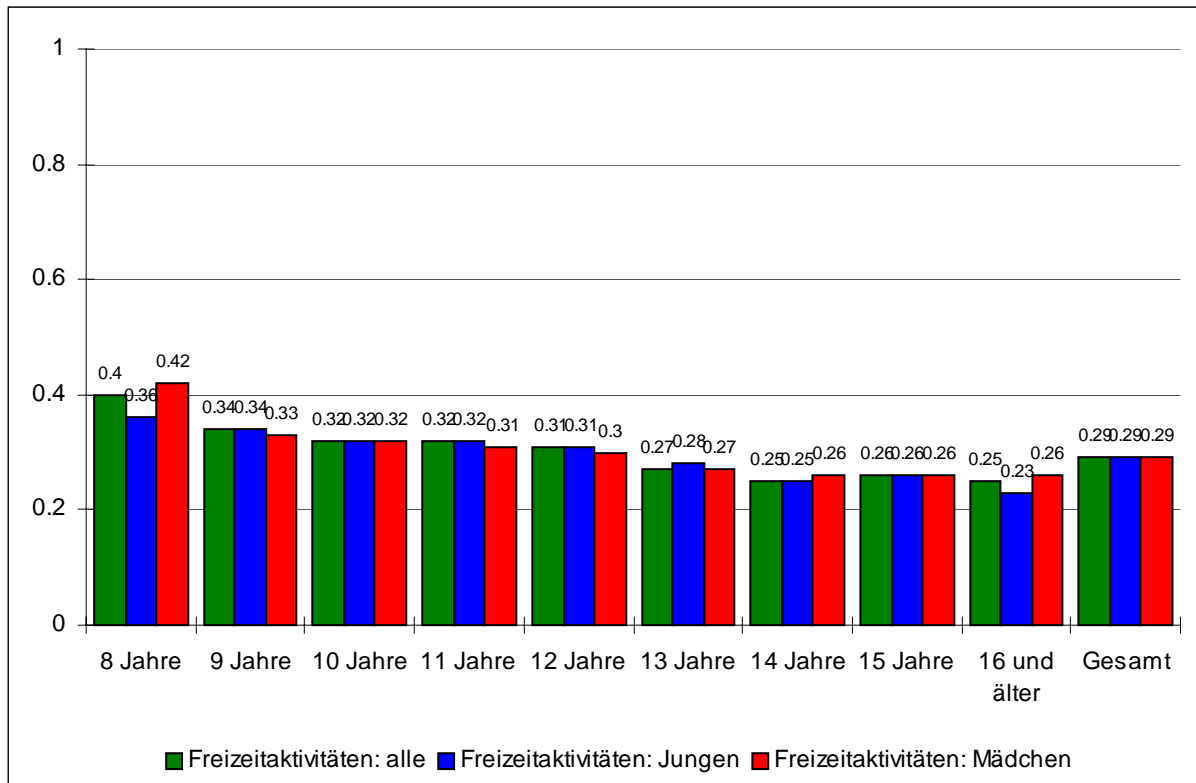
Abb. 4.17.: Partizipation in der Öffentlichkeit: „Was würdest du als Gemeinde- oder Stadtpräsident/in tun?“ (über alle Antworten)



Auch hier beeindruckt, dass der hohe Wert von 72%, der sich im Durchschnitt über alle Altersjahrgänge ergibt, auch in jedem einzelnen Jahrgang auftritt. Und noch mehr beeindruckt, dass dieser Wert zehnmal (!) höher liegt als der Wert, der die eigenen Partizipationserfahrungen in der Öffentlichkeit/Gemeinde dokumentiert (vgl. Abb. 3.1.). Welch hohes Mass an Enttäuschung und Frustration muss sich hinter dieser Diskrepanz verbergen, und welche Vergeudung von Mitgestaltungsressourcen auf Seiten der Kinder und Jugendlichen in der Gemeinde bedeutet das!

Ein für Kinder und Jugendliche wichtiges Lebensfeld im öffentlichen Raum stellen auch die – mehr oder weniger stark organisierten – Freizeitaktivitäten dar. Viele Kinder und Jugendliche betätigen sich in Sportvereinen, Jugendgruppen, Musikgruppen, sind im Hort oder Jobben für Geld.

Abb. 4.18.: Freizeitaktivitäten (über alle Antworten)

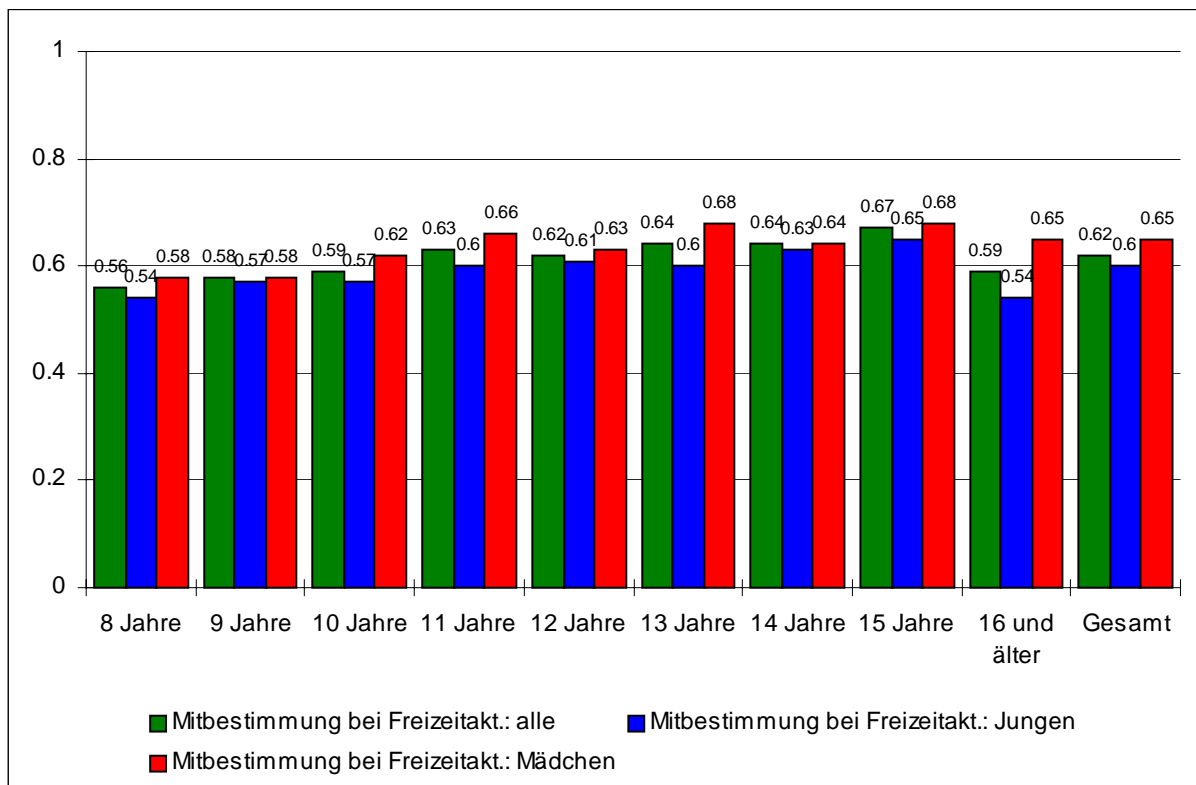


Berücksichtigt man die Tatsache, dass Mehrfachnennungen möglich waren, besagen die Werte, dass jedes zweite Kind an einer solchen Freizeitaktivität teilnimmt, wobei mit zunehmendem Alter ein leicht abnehmender Trend zu verzeichnen ist, was sich vermutlich darauf zurückführen lässt, dass mit zunehmendem Alter die schulische Belastung steigt und deshalb weniger Zeit für solche Freizeitaktivitäten übrig bleibt.

Die meisten Nennungen (ohne Abb.) entfallen auf Sportvereine (60%), gefolgt von Musikstunden (42%). Für Geld jobben tut jedes dritte Kind, ohne bedeutsamen Unterschied zwischen den Geschlechtern. An Kinder- oder Jugendgruppen (Pfadfinder, Jungwacht, Blauring u.ä.) nimmt ca. jedes vierte Kind teil. Erwartungsgemäss weitaus seltener nehmen die befragten Kinder und Jugendlichen an Hort- und Hausaufgabenbetreuung teil (7,5% bzw. 14%).

Auf diesem Hintergrund sind die Kinder und Jugendlichen gefragt worden, bei welcher dieser Beschäftigung sie mitbestimmen können, was gemacht wird.

Abb. 4.19.: Partizipation bei Freizeitaktivitäten (über alle Antworten)

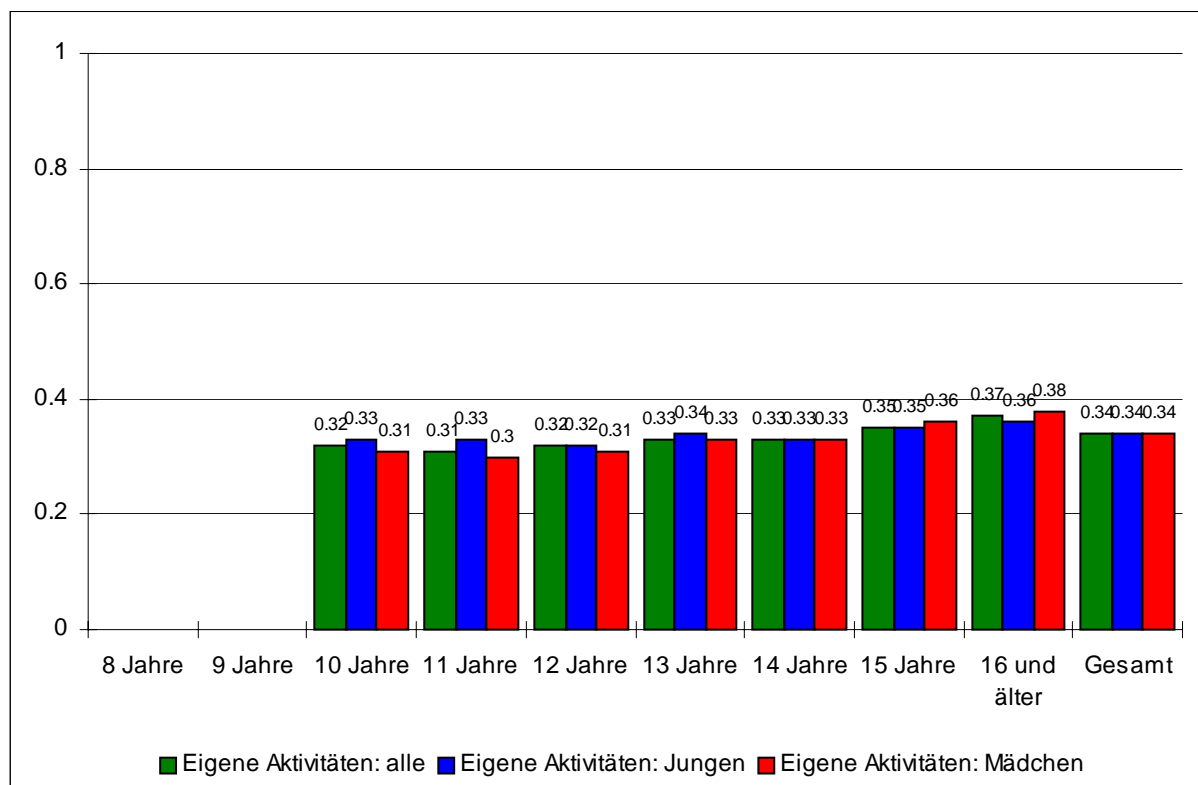


Die Partizipationswerte liegen eindrücklich hoch, und zwar über alle Altersjahrgänge hinweg bei leicht ansteigender Tendenz. Der Partizipationswert in diesem Lebensfeld übersteigt, gesamthaft gesehen, nicht nur den in der Öffentlichkeit/Gemeinde (um 65%) und den in der Schule (um 30%), sondern auch den bislang höchsten, nämlich den in der Familie, um immerhin 15%.

Hier ist offensichtlich ein Betätigungsfeld vorhanden, in dem Kinder und Jugendliche viele Möglichkeiten haben, mitzureden, mitzubestimmen, d.h. Partizipation zu praktizieren. In der Bedeutung als Übungsfeld für das soziale Lernen und die politische Sozialisation (im weiten Sinne) ist das zwar nicht zu unterschätzen, aber es muss auch in Beziehung zu den gesellschaftlich stärker reglementierten Lebensfeldern, wie Schule und Gemeinde, gesehen werden. Und in dieser Perspektive erscheinen dann diese Freizeitaktivitäten wieder als „Spielwiesen“, die die erwachsenendominierte Gesellschaft den Kindern und Jugendlichen zugesteht, weil sie die von den Interessen der Erwachsenen bestimmten Lebensfelder kaum oder gar nicht berühren. (Schon dort, wo diese Freizeitbeschäftigungen näher an die Schule heranrücken, wie zum Beispiel bei der Hausaufgabenbetreuung und beim Hort, liegen die Partizipationswerte nämlich um die Hälfte bzw. um ein Drittel niedriger als im Gesamtdurchschnitt.)

Der im Bereich der Freizeitaktivitäten festgestellte Befund erfährt eine eindruckliche Bestätigung und zugleich Verstärkung, wenn man die Kinder und Jugendlichen danach fragt, ob sie sich schon einmal an Aktionen verschiedenster Art beteiligt haben, zum Beispiel an der Herstellung einer Schülerzeitung, an der Organisation eines grossen Festes, an einem Umzug, einer Zukunftswerkstatt, einer Kinder- oder Jugendkonferenz oder am Verteilen von Flugblättern, an Umweltaktionen oder Demonstrationen.

Abb. 4.20.: Partizipation in der Freizeit: Eigene Aktionen (über alle Antworten)

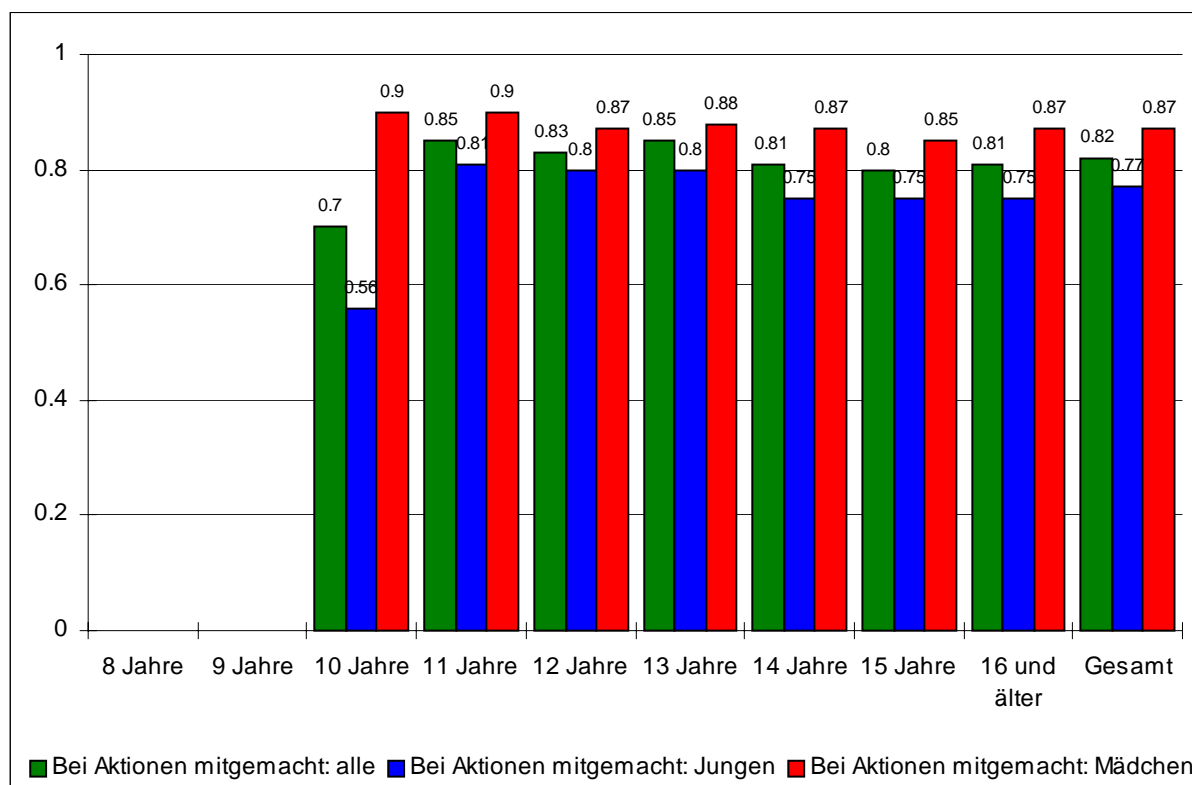


In noch höherem Mass als bei den Freizeitaktivitäten engagieren sich die Kinder und Jugendlichen in solchen Aktionen, was dafür spricht, dass sie hier Möglichkeiten sehen, ihre eigenen Anliegen zu vertreten und zu Gehör zu bringen. Dabei handelt es sich um Aktionen, die selbstgesteuert sind, d. h. nicht von Erwachsenen reglementiert werden.

Umso grösser scheint aus diesem Grunde auch die Zufriedenheit mit dem Erfolg zu sein.



Abb. 4.21.: Partizipation in der Freizeit: Zufriedenheit (über alle Antworten)



In keinem anderen Lebensfeld der Kinder und Jugendlichen wird ein so hoher Wert erreicht wie in diesem: im Durchschnitt 82%. Auch damit unterstreichen die Kinder und Jugendlichen nochmals eindrücklich, welch starkes Interesse, ihre Anliegen zu Gehör zu bringen, bei ihnen vorhanden ist und welch grosses Potenzial in ihnen steckt, um sich verantwortlich am Geschehen, das sie betrifft, zu beteiligen.

Dem steht aber entgegen, dass sie in vielen Bereichen gerade daran gehindert werden, indem man von Seiten der Erwachsenen sie gerade nicht mitreden, mitentscheiden, mitgestalten lässt, sondern ihnen allenfalls die eine oder andere „Spielwiese“ überlässt.

#### 4.2.4 Aktivitäten

Die Frage, ob die befragten Kinder und Jugendlichen sich schon einmal für andere Kinder, für den Frieden oder für den Naturschutz eingesetzt haben, wird wie folgt beantwortet: Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, in drei von vier genannten Bereichen etwas getan zu haben.

Für die Umwelt setzten sich 55% der Kinder und Jugendlichen ein; 58% geben an, anderen Kindern oder Jugendlichen geholfen zu haben, und 62% sagen, dass sie sich für die Kinder, denen es weniger gut geht, eingesetzt haben. Deutlich weniger – 31% der Schüler/-innen – geben an, etwas für den Frieden auf der Welt getan zu haben.

Tabelle 4-16 Aktivitäten

	Nein	Ja
	%	%
Kinder, denen es weniger gut geht	38%	62%
andere Kinder	42%	58%
Frieden auf der Welt	69%	31%
Umwelt	45%	55%

#### 4.2.5 Partizipation in den verschiedenen Regionen der Schweiz

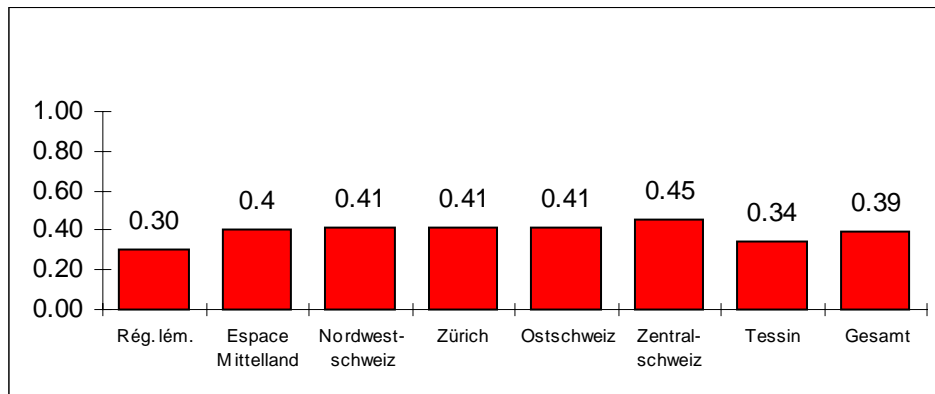
Für ein Land wie die Schweiz, die aus verschiedenen Sprach- und Kulturregionen besteht, sind bei Erhebungen regionale Unterschiede stets von besonderem Interesse. Das gilt auch für die vorliegende Befragung zur Partizipation. In der schweizerischen sozialwissenschaftlichen Forschung wird in der Regel nach der vom Bundesamt für Statistik vorgenommenen Einteilung nach insgesamt sieben Regionen unterschieden: Région lémanique, Espace Mittelland, Nordwestschweiz, Zürich, Ostschweiz, Zentralschweiz, Tessin.

Wenn man kontrolliert, dass die für die einzelnen Regionen sich ergebenden Werte *nicht* durch Verzerrungen der Altersverteilung oder der Schultypenzugehörigkeit bedingt sind, dann lassen sich die wesentlichen Befunde folgendermassen zusammenfassen:

Hinsichtlich der Partizipation in der Familie gibt es keine Unterschiede zwischen den sieben Regionen. Die Werte liegen für alle Regionen auf dem Niveau wie der Durchschnittswert, der sich bereits bei der Auswertung nach Alter ergeben hatte: 48%.

Bei der Partizipation in der Schule zeigen sich Unterschiede, die zwischen dem Tessin und der Région lémanique einerseits und allen anderen Regionen andererseits bestehen.

Abb. 4.22.: Partizipation in der Schule (nach Regionen)

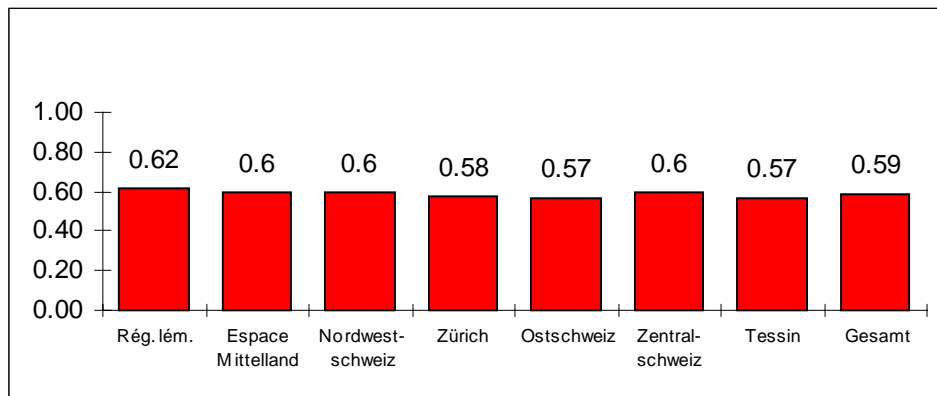


Während die (überwiegend) deutschsprachigen Regionen den Durchschnittswert von 39% durchweg um einige Prozentpunkte übersteigen, liegen die Région lémanique mit 30% erheblich und das Tessin mit 34% immer noch deutlich darunter. Konkret heisst das, dass die befragten Kinder und Jugendlichen in diesen beiden Regionen im Durchschnitt einen Bereich weniger nennen, in dem sie in der Schule mitreden, mitwirken, mitbestimmen können. Inwieweit unterschiedlich ausgestaltete Schulsysteme in diesen Regionen dafür verantwortlich sind, muss einer eingehendern Analyse vorbehalten bleiben.

In der Gemeinde ergeben sich wiederum keine nennenswerten Unterschiede; aber das hängt im Wesentlichen damit zusammen, dass diese Werte, die um 7% liegen, ohnehin sehr niedrig sind.

Aus diesen Befunden lässt sich *nicht* ableiten, dass die Kinder und Jugendlichen in den beiden genannten Regionen etwa weniger interessiert oder engagiert wären, am schulischen Geschehen mitzuwirken. Denn auf die Frage, was sie als Lehrer bzw. Lehrerin tun würden, verschwinden die Unterschiede zwischen den Regionen. Gesamthaft würden sie ihren Schülerinnen und Schülern mehr Partizipation ermöglichen, als sie selbst praktizieren können. Dabei liegt die Région lémanique sogar mit 3% über dem Durchschnittswert von 59% (das Tessin allerdings um 2% darunter).

Abb. 4.23.: Partizipation in der Schule: „Was würdest du als Lehrer/in tun?“ (nach Regionen)



Wenn sie Gemeindepräsident/-in wären, würden die Kinder und Jugendlichen in allen sieben Regionen wiederum ohne nennenswerte Unterschiede weitaus mehr Partizipationsmöglichkeiten schaffen (im Durchschnitt 72%), als sie selbst aktuell an Möglichkeiten erfahren haben bzw. nutzen (7%).

### 4.3 Unterschieds- und Zusammenhangsanalysen

In Folgenden sollen Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Indikatoren zur Partizipation einerseits und Alter, Geschlecht, Schultyp und BFS-Regionen andererseits analysiert werden. Bei diesen Analysen geht es nicht um das Testen von Hypothesen, sondern um eine deskriptive Untersuchung. Zudem berücksichtigen wir neben der statistischen Signifikanz (das Alpha-Signifikanzniveau setzen wir auf 0,1 Prozent fest)<sup>9</sup> aufgrund der grossen Stichprobe auch die Effektstärke<sup>10</sup>.

Zuvor sei nochmals an die Annahmen erinnert, die dieser Untersuchung zugrunde liegen: Der theoretische und der empirische Forschungsstand weisen darauf hin, dass es Zusammenhänge gibt zwischen Partizipation einerseits und den Lebensbereichen wie Wohnsituation, Ausbildung, sozialer Herkunft, Gesundheit, subjektivem Wohlbefinden, sozialer Vernetzung, finanzieller Situation und soziodemografischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht und Familienstrukturen andererseits. Welcher Art diese Zusammenhänge sind, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Konkret lassen sich die folgenden Hypothesen (H1 – H8) formulieren:

- Je niedriger die Wohndichte, desto höher die Partizipation.
- Je höher der Schulstatus, desto höher die Partizipation (H2).
- Je besser der Gesundheitszustand, desto höher die Partizipation (H3).
- Je besser die soziale Vernetzung, desto höher die Partizipation (H4).
- Je höher das Alter, desto höher die Partizipation (H5).
- Bei Jungen ist die Partizipation in der Öffentlichkeit höher, bei Mädchen die Partizipation in der Familie (H6).
- Je höher der frei verfügbare Geldbetrag (Taschengeld oder selbst verdientes Geld), desto höher die Partizipation (H7).
- Wenn eine Familie vollständig ist (d.h. beide Elternteile in demselben Haushalt wohnen), ist die Partizipation höher (H8).

---

<sup>9</sup> Die Alpha-Irrtumswahrscheinlichkeit bei Hypothesentests bezieht sich auf das Risiko, das eine richtige Nullhypothese aufgrund der Ergebnisse der Stichprobe zugunsten der Alternativhypothese zurückgewiesen wird. Grösser als dieser Alpha-Fehler kann der Beta-Fehler sein; bei diesem wird die Nullhypothese akzeptiert, obwohl die Alternativhypothese richtig ist.

<sup>10</sup> Die Effektstärke ist ein Unterschied oder ein Zusammenhang, der mindestens bestehen muss, um von einem praktisch bedeutsamen Unterschied sprechen zu können. Üblicherweise wählt man den Stichprobenumfang so, dass ein für die Hypothesenprüfung als relevant erachtete Effektgrösse statistisch gerade signifikant wird. Bei gegebener Stichprobengrösse wie beim vorliegenden Survey muss ein Effekt jeweils post hoc definiert werden, beispielsweise ein Item Differenz bei einer Summenskala, eine bestimmte Höhe des F-Wertes bei einer Varianzanalyse oder ein Betrag von über .1 für schwache, .3 für mittelstarke und .5 für starke Effekte bei einer Pearson-Korrelation.

Zunächst bilden wir die unabhängigen Variablen, anschliessend die abhängigen Variablen für Partizipation in unterschiedlichen Lebensbereichen. Die Hypothesenprüfung bildet den Abschluss dieses Abschnitts.

### 4.3.1 Indikatoren für die unabhängigen Variablen

Die unabhängigen Variablen lassen sich aus dem Lebenslagenkonzept ableiten. Zu folgenden Bereichen werden unabhängige Variablen gebildet:

Tabelle 4-17 Indikatoren der Lebenslagen

Lebenslage	Indikator	Struktur des Indikators
Wohnsituation	Wohndichte	dichotom: weniger vs. mehr als eine Person pro Wohnraum
Ausbildung und Beruf	Schule	tief/mittel/hoch (Primarstufe 1: Primarschule=mittel, Sonderschule=tief; Primarstufe 2: Sonderschule, Real- und Oberschule=tief, Sekundarschule=mittel, Gymnasium=hoch)
Soziale Herkunft	Kein Indikator	--
Gesundheit	Globale subjektive Einschätzung der eigenen Gesundheit	dichotom: sehr gut/gut vs. weniger gut/schlecht
Soziale Netzwerke	Anzahl gute Freunde	dichotom: keinen vs. einen und mehr gute Freunde
Finanzielle Situation	Betrag Taschengeld, Höhe des selbst erarbeiteten Einkommens	Intervallskala für Summe von Sackgeld (Bereich 0 bis 100 Fr. pro Woche) und selbst verdientes Geld (0 bis 200 Fr. pro Woche).
Soziodemografische Merkmale	Alter, Geschlecht, Familienstruktur	Familienform: 4-stufig, kategorial: Mütter und Vater/ein Elternteil/andere/Heim, Internat

Aus der obenstehenden Tabelle geht hervor, dass für soziale Herkunft (vorläufig) noch kein Indikator gebildet werden kann, die Angaben zum Beruf der Eltern sind v.a. bei den jüngeren Kindern sehr unpräzise (z.B. Berufsangaben für Vater: „im Büro“ usw.). Für alle anderen Lebensbereiche konnten Indikatoren<sup>11</sup> gebildet werden, die teilweise mit den Standards der einschlägigen internationalen Forschung übereinstimmen (bei sozialer Vernetzung, Einkommen, Wohndichte oder Gesundheit) oder für diese Studienpopulation angepasst worden sind (Schulstatus).

<sup>11</sup> Unter Indikator verstehen wir hier die Zusammenfassung mehrerer einzelner Antworten (=“Items“) in einer Kennzahl.

### 4.3.2 Indikatorenbildung für die abhängigen Variablen

Erste Analysen ergaben durchwegs niedrige Eigenwerte der Faktorenanalysen<sup>12</sup> (Werte um 3) und demzufolge eine geringe Reliabilität bei den empirisch konstruierten Skalen (Cronbach-Alpha  $<.80$ , teilweise  $<.55$ ). Wir haben deshalb einfache Summenindikatoren<sup>13</sup> für die Partizipation gebildet. Solche Indikatoren haben prinzipielle Schwächen: Sie unterschlagen u.U. die Mehrdimensionalität von Skalen (was hier aber nicht gegeben ist). Diese Indikatoren messen deshalb jeweils nur das Ausmass der Diskussionen (d.h. die Anzahl der Themen) oder die Bereiche, in denen ein Kind oder ein Jugendlicher mitredet. Es sind keine Aussagen darüber möglich, ob diese Diskussionen beispielsweise emotionale Inhalte oder Fragen der Gerechtigkeit betreffen.

Solche einfache Summenindikatoren wurden gebildet für:

#### *(1) Partizipation zu Hause*

- Frage H1: „Diskutierst Du mit deinen Eltern auch über ...“
- Frage H2: „Wie sehr kannst du bei den folgenden Dingen zu Hause mitreden?“
- Frage H3: „(...) Jetzt interessiert uns noch, wie häufig du in diesen Dingen das erreichst, was du möchtest.“
- Frage H4: „Stell’ dir vor, du wärst Mutter oder Vater. Was würdest du für deine Kinder tun?“

Der erste Indikator drückt die Breite der Themen bei Diskussionen mit Eltern aus. Partizipation (i.e.S.) zu Hause wird mit dem zweiten Indikator erfasst, der subjektiv eingeschätzte Erfolg mit dem dritten Summenindikator. Ein Perspektivenwechsel wird beim vierten Summendindex vorgenommen (hier wird mit denselben Items wie beim zweiten und dritten Indikator nach der Partizipation gefragt, die Kinder als Eltern ihren eigenen Kindern zugestehen würden).

#### *(2) Partizipation in der Schule*

(jeweils für die Kinder und Jugendlichen, die einen Klassenrat und/oder ein Schüler/-innenparlament haben)

---

<sup>12</sup> Eine Faktorenanalyse ist ein statistisches Verfahren, bei dem mittels mehrfacher Korrelationen aus einer Reihe von einzelnen Items eine nicht direkt sichtbare Variable gewonnen wird, die mit einem Teil dieser Items möglichst hoch korreliert. Dadurch werden Gemeinsamkeiten von Items sichtbar, zudem lässt sich über die Zusammenfassung von Items Komplexität reduzieren.

Frage S5: „Konntest du selbst oder über das Schülerparlament bzw. den Klassenrat an deiner Schule schon mal etwas beeinflussen, mitplanen oder mitgestalten?“

Frage S6: „(..) Wenn du in deiner Schule schon einmal mitreden und mitplanen konntest, warst du zufrieden mit dem Ergebnis?“

Frage S7: „Stell’ Dir vor, du wärst Lehrer oder Lehrerin. Was würdest du für deine Schüler/-innen tun?“

Hier steht der erste Indikator für die Partizipation in der Schule, analog zum zweiten Index bei der Partizipation zu Hause. Der zweite Indikator misst den Erfolg, der dritte die Partizipationsspielräume, den Kinder als Lehrer/-innen ihren Schüler/-innen zugestehen würden.

### ***(3) Partizipation in der Öffentlichkeit***

Frage Ö1: „In der Stadt oder in dem Dorf, in dem du wohnst, konntest oder kannst du da mitreden bei ...“

Frage Ö2: „Wenn du schon mal mitreden durftest, warst du zufrieden mit dem Ergebnis?“

Frage Ö3: „Stell’ dir vor, du wärst Gemeindepräsident/-in oder Stadtpräsident/-in. Was würdest du tun?“

Frage Ö4: „Hast du dich schon mal eingesetzt für ...“

Frage Ö7: „Hast du schon mal ...“

Frage Ö8: „Wenn du schon mal bei einer der folgenden Aktionen mitgemacht hast, warst du zufrieden mit dem Erfolg?“

Auch hier sind die ersten drei Indikatoren inhaltlich miteinander verknüpft. Der erste Summenindex misst die Partizipation ähnlich wie die Partizipation zu Hause und in der Schule, der zweite die Zufriedenheit mit dem Ergebnis und der dritte die Partizipationsspielräume, die Kinder als Gemeindepräsidenten/-innen den Kindern in der Gemeinde zugestehen würden. Der vierte Index misst das Verhalten mit Beispielen aus kindergerechten Partizipationsmöglichkeiten in der Öffentlichkeit, der fünfte umfasst konkrete (politische) Aktivitäten.

### **4.3.3 Partizipation zu Hause**

Bei den nachstehenden Tabellen haben wir die vier Summenindikatoren zur Partizipation zu Hause hinsichtlich Geschlechterunterschiede sowie Zusammenhänge mit dem Alter untersucht.

---

<sup>13</sup> Bei einem Summenindikator werden einzelne Items (ungewichtet oder gewichtet) addiert.



Tabelle 4-18 Indikatoren für Partizipation zu Hause, Geschlechtervergleich, deskriptiv

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum	
					Untergrenze	Obergrenze			
SUM_H1 Junge	6145	4.5741	1.8050	2.302E-02	4.5290	4.6193	.00	7.00	
	Mädchen	6040	5.0210	1.6416	2.112E-02	4.9795	5.0624	.00	7.00
	Gesamt	12186	4.7956	1.7402	1.576E-02	4.7647	4.8265	.00	7.00
SUM_H2 Junge	6136	4.2068	4.3961	5.612E-02	4.0968	4.3168	.00	13.00	
	Mädchen	6029	4.5407	4.6099	5.937E-02	4.4244	4.6571	.00	13.00
	Gesamt	12165	4.3723	4.5063	4.086E-02	4.2922	4.4524	.00	13.00
SUM_H3 Junge	3328	9.7681	3.4691	6.014E-02	9.6502	9.8860	.00	26.00	
	Mädchen	3322	9.7667	3.2555	5.649E-02	9.6559	9.8774	.00	26.00
	Gesamt	6650	9.7674	3.3639	4.125E-02	9.6865	9.8482	.00	26.00
SUM_H4 Junge	6156	8.1821	2.0619	2.628E-02	8.1306	8.2336	.00	13.00	
	Mädchen	6045	8.1052	1.9538	2.513E-02	8.0560	8.1545	.00	13.00
	Gesamt	12201	8.1440	2.0094	1.819E-02	8.1083	8.1797	.00	13.00

(Legende: SUM\_H1: Diskussionen mit Eltern, Anzahl Themenbereiche; SUM\_H2: Mitreden zu Hause; SUM\_H3: Zufriedenheit über Mitreden zu Hause; SUM\_H4: Was man als Eltern für Kinder tun würde)

Tabelle 4-19 Indikatoren für Partizipation zu Hause, Geschlechtervergleich, Varianzanalyse

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz	
SUM_H1 Zwischen den Gruppen	608.223	1	608.223	204.172	.000	
	Innerhalb der Gruppen	36292.813	12183			2.979
	Gesamt	36901.036	12184			
SUM_H2 Zwischen den Gruppen	339.159	1	339.159	16.723	.000	
	Innerhalb der Gruppen	246673.375	12163			20.281
	Gesamt	247012.534	12164			
SUM_H3 Zwischen den Gruppen	3.311E-03	1	3.311E-03	.000	.986	
	Innerhalb der Gruppen	75235.060	6647			11.319
	Gesamt	75235.063	6648			
SUM_H4 Zwischen den Gruppen	18.003	1	18.003	4.460	.035	
	Innerhalb der Gruppen	49239.482	12198			4.037
	Gesamt	49257.484	12199			

(Legende: SUM\_H1: Diskussionen mit Eltern, Anzahl Themenbereiche; SUM\_H2: Mitreden zu Hause; SUM\_H3: Zufriedenheit über Mitreden zu Hause; SUM\_H4: Was man als Eltern für Kinder tun würde)

Die obenstehenden Tabellen zeigen nur beim Indikator über die Summe der zu Hause diskutierten Themen statistisch signifikante Unterschiede: Mädchen geben durchschnittlich 5 Themen an, Jungen 4,6 Themen (Spanne des Index: 1 bis 6). Die Verteilung dieses Indikators ist allerdings schief, denn rund die Hälfte der befragten Kinder und Jugendlichen hatte den Maximalwert erreicht. Der Unterschied beim Summenindikator über das Mitreden zu Hause ist zwar statistisch signifikant, aber die Stärke des Effektes (hier: der F-Wert sowie die Differenz, die kleiner ist als der Unterschied zwischen zwei Skalenpunkten) ist schwach. –

Bemerkenswerterweise bestehen keine Geschlechterdifferenzen bei den weiteren Summenindikatoren für Partizipation zu Hause.

Die nachstehende Tabelle zeigt statistische Zusammenhänge zwischen den vier Indikatoren für Partizipation zu Hause und dem Alter.

Tabelle 4-20 Indikatoren für Partizipation zu Hause, Zusammenhänge mit dem Alter, Pearson-Korrelationen

	REC_D2	
SUM_H1	Korrelation nach Pearson	.151
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	12168
SUM_H2	Korrelation nach Pearson	.573
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	12147
SUM_H3	Korrelation nach Pearson	.153
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	6639
SUM_H4	Korrelation nach Pearson	.056
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	12183

(Legende: SUM\_H1: Diskussionen mit Eltern, Anzahl Themenbereiche; SUM\_H2: Mitreden zu Hause; SUM\_H3: Zufriedenheit über Mitreden zu Hause; SUM\_H4: Was man als Eltern für Kinder tun würde)

Die obenstehende Tabelle weist zwar bei allen Indikatoren auf positive statistische Zusammenhänge zwischen den Partizipationsindikatoren und dem Alter hin, und diese sind auch alle statistisch signifikant. Bei drei dieser Indikatoren sind Effekte für die Zusammenhänge mit dem Alter entweder schwach oder praktisch inexistent. Lediglich für den Indikator „Mitreden zu Hause“ ergibt sich eine hohe Effektstärke. Die Aussage hier ist ganz einfach: Mit zunehmendem Alter können Kinder zu Hause bei mehr Dingen, die ihre tägliche Lebensgestaltung betreffen, mitreden. Aber die Themenbereiche, über die sie zu Hause mit den Eltern diskutieren (beispielsweise über Freundschaft, Gerechtigkeit und Liebe), werden mit zunehmendem Alter kaum ausgeweitet (hier ist allerdings aufgrund der schiefen Verteilung ein Ceiling-Effekt<sup>14</sup> sichtbar). Ältere Kinder erreichen nur wenig mehr als jüngere bei den Dingen, bei denen sie mitreden können, und als Eltern würden Kinder nicht wesentlich mehr für ihre eigenen Kinder tun.

---

<sup>14</sup> Von einem Ceiling-Effekt spricht man, wenn sich Befragte aufgrund der schiefen Verteilung einer Skala kaum noch verbessern können. Wenn eine Schulklasse beispielsweise den Notendurchschnitt von 5,7 hat, sind kaum noch Verbesserungen möglich, weil etliche Kinder bereits eine 6 haben.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass nur bei der Anzahl der Themen, die mit den Eltern diskutiert werden, ein Geschlechterunterschied besteht. Ein empirisch starker Zusammenhang mit dem Alter besteht lediglich bei den Dingen, die die tägliche Lebensgestaltung betreffen.

#### 4.3.4 Partizipation in der Schule

Partizipation in der Schule wurde von uns über die drei Summenindikatoren Mitplanung/Mitbeteiligung, Zufriedenheit mit dem Erfolg und was man als Lehrer/-in für die Schüler/-innen tun würde, erhoben.

Tabelle 4-21 Indikatoren für Partizipation in der Schule, Geschlechtervergleich, Varianzanalyse

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
SUM_S5	Zwischen den Gruppen	564.347	6	94.058	31.390	.000
	Innerhalb der Gruppen	19033.595	6352	2.996		
	Gesamt	19597.942	6358			
SUM_S6	Zwischen den Gruppen	127.418	6	21.236	5.720	.000
	Innerhalb der Gruppen	8873.087	2390	3.713		
	Gesamt	9000.505	2396			
SUM_S7	Zwischen den Gruppen	375.818	6	62.636	17.384	.000
	Innerhalb der Gruppen	22962.438	6373	3.603		
	Gesamt	23338.256	6379			

Scheffé-Prozedur<sup>a,b</sup>

BFS Region	N	Untergruppe für Alpha = .050.			
		1	2	3	4
Région lémanique	1022	2.5359			
Tessin	244	2.5704			
Espace Mittelland	1329	2.8230	2.8230		
Nordwestschweiz	1018		3.0772	3.0772	
Zürich	965		3.1449	3.1449	
Ostschweiz	1042			3.1666	
Zentralschweiz	736				3.5242
Signifikanz		.149	.064	.988	1.000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlicher Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 688.869.  
b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

Scheffé-Prozedur<sup>a,b</sup>

BFS Region	N	Untergruppe für Alpha = .050.	
		1	2
Zürich	351	3.3218	
Zentralschweiz	206	3.5209	3.5209
Nordwestschweiz	377	3.5959	3.5959
Région lémanique	451	3.7349	3.7349
Espace Mittelland	524	3.8726	3.8726
Ostschweiz	377		4.0103
Tessin	108		4.0726
Signifikanz		.093	.092

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 266.221.  
b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

Scheffé-Prozedur<sup>a,b</sup>

BFS Region	N	Untergruppe für Alpha = .050.		
		1	2	3
Ostschweiz	1044	6.8635		
Tessin	244	6.9018		
Zürich	970	6.9643	6.9643	
Zentralschweiz	737	7.0212	7.0212	
Nordwestschweiz	1023	7.0386	7.0386	
Espace Mittelland	1334			7.2723
Région lémanique	1025			7.5909
Signifikanz		.816	.168	.137

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 691.005.  
b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

(Legende: SUM\_S5: Mitreden in der Schule; SUM\_S6: Zufriedenheit über Mitreden in der Schule; SUM\_S7: Was man als LehrerIn für Kinder tun würde)

Aus der Tabelle mit der Varianzanalyse geht nur hervor, ob zwischen den Vergleichsgruppen globale Unterschiede bestehen. Es bleibt aber unklar, zwischen welchen Gruppen die Unterschiede statistisch signifikant sind. Ein einfacher und anschaulicher Test hierfür ist der Scheffé-Test. Für den Summenindex für Partizipation in der Schule (oben: sum\_s5) zeigt die-

ser Test vier Gruppen von BFS-Regionen: eine erste mit der Région lémanique, dem Tessin und dem Espace Mittelland, bei der die Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen nicht signifikant sind, aber Unterschiede zu allen anderen Regionen bestehen, einer zweiten mit Espace Mittelland, der Nordwestschweiz und der BFS-Region Zürich, einer dritten mit der Nordwestschweiz, Zürich und der Ostschweiz sowie einer vierten mit der Zentralschweiz. Diese vier Gruppen von Regionen unterscheiden sich also statistisch signifikant voneinander, die Extreme (Région lémanique, das Tessin und das Espace Mittelland einerseits und die Zentralschweiz andererseits) um einen Punkt. Das heisst: In der Zentralschweiz haben Schüler/-innen durchschnittlich einen Bereich mehr, den sie beeinflussen können.

Das heisst aber nicht zwangsläufig auch, dass die Zufriedenheit mit der Partizipation gleich hoch eingeschätzt wird. Hier unterscheiden sich die Extreme beim vorangegangenen Indikator Zentralschweiz und Région lémanique statistisch nicht. Die BFS-Region Zürich bildet das Extrem am unteren Ende (d.h. wo die Zufriedenheit mit dem Ergebnis der Partizipation am niedrigsten ist), die Ostschweiz und das Tessin sind die Regionen mit den höchsten Werten (vgl. die mittlere der obenstehenden Tabellen).

Noch einmal anders ist die Rangfolge, wenn nach den Partizipationsmöglichkeiten gefragt wird, die Kinder als Lehrer/-innen ihren Schüler/-innen zugestehen würden. Kinder in der Ostschweiz und im Tessin nennen hier statistisch signifikant weniger Bereiche als Kinder aus der Région lémanique.

Bei der nachstehenden Tabelle untersuchen wir Zusammenhänge zwischen diesen drei Summenindikatoren und dem Alter.

Tabelle 4-22 Indikatoren für Partizipation in der Schule, Zusammenhänge mit dem Alter, Pearson-Korrelationen

		REC_D2
SUM_S5	Korrelation nach Pearson	-.099
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	6351
SUM_S6	Korrelation nach Pearson	.020
	Signifikanz (2-seitig)	.320
	N	2395
SUM_S7	Korrelation nach Pearson	.233
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	6372

(Legende: SUM\_S5: Mitreden in der Schule; SUM\_S6: Zufriedenheit über Mitreden in der Schule; SUM\_S7: Was man als LehrerIn für Kinder tun würde)

Die obenstehenden Pearson-Korrelationskoeffizienten zeigen schwach negative Zusammenhänge zwischen dem Alter und der Partizipation in der Schule. Das heisst: Mit zunehmendem Alter werden tendenziell weniger Partizipationsmöglichkeiten angegeben. Ferner zeigen sich fehlende Zusammenhänge mit dem Erfolg sowie positive Zusammenhänge mit den Möglichkeiten, die Kinder als Lehrer/-innen ihren Kindern einräumen würden. Mit anderen Worten: Je älter die Kinder, desto mehr Partizipationsbereiche würden sie als Lehrer/-innen ihren Schüler/-innen ermöglichen. Lediglich bei diesem letztgenannten Index besteht eine hinreichende Effektstärke des statistischen Zusammenhangs.

In einem kurzen Zwischenfazit muss festgehalten werden, dass nur schwache empirische Zusammenhänge zwischen den Indikatoren und dem Alter bestehen. Zudem bestehen beträchtliche Unterschiede bei den Partizipationsindikatoren zwischen den Kindern aus unterschiedlichen BFS-Regionen. Diese Unterschiede sind zudem nicht konsistent (wir kommen weiter unten auf diese Befunde zurück).

#### **4.3.5 Partizipation in der Öffentlichkeit**

Bei der Partizipation in der Öffentlichkeit sind die ersten drei Summenindikatoren mit denen der Partizipation in der Schule durchaus vergleichbar. In Ergänzung dazu erfassen die beiden weiteren Indikatoren konkretes Handeln.

Zunächst aber wieder ein Geschlechtervergleich hinsichtlich der Partizipation in der Öffentlichkeit:

Tabelle 4-23 Indikatoren für Partizipation in der Öffentlichkeit, Geschlechtervergleich, Varianzanalyse

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
SUM_O1	Zwischen den Gruppen	15.583	1	15.583	19.001	.000
	Innerhalb der Gruppen	5449.821	6645	.820		
	Gesamt	5465.405	6646			
SUM_O2	Zwischen den Gruppen	.449	1	.449	.153	.696
	Innerhalb der Gruppen	7918.783	2691	2.943		
	Gesamt	7919.232	2692			
SUM_O3	Zwischen den Gruppen	218.057	1	218.057	44.354	.000
	Innerhalb der Gruppen	32678.561	6647	4.916		
	Gesamt	32896.619	6648			
SUM_O4	Zwischen den Gruppen	69.501	1	69.501	39.738	.000
	Innerhalb der Gruppen	21127.610	12080	1.749		
	Gesamt	21197.111	12081			
SUM_O7	Zwischen den Gruppen	.257	1	.257	.080	.778
	Innerhalb der Gruppen	21491.816	6652	3.231		
	Gesamt	21492.073	6653			
SUM_O8	Zwischen den Gruppen	.582	1	.582	.166	.684
	Innerhalb der Gruppen	21585.303	6150	3.510		
	Gesamt	21585.885	6151			

(Legende: SUM\_O1: Mitreden in der Gemeinde; SUM\_O2: Zufriedenheit über Mitreden in der Öffentlichkeit; SUM\_O3: Was man als Gemeinde-/Stadtpräsident für Kinder tun würde, SUM\_O4: Schon mal eingesetzt für Kinder, denen es weniger gut geht usw.; SUM\_O7: Aktivitäten wie Schülerzeitung herstellen, Fest organisieren oder an Umzug teilnehmen; SUM\_O8: Zufriedenheit mit Erreichen der Ziele bei diesen Aktivitäten)

Die obenstehende Tabelle weist auf statistisch signifikante Unterschiede beim ersten, dritten und vierten Indikator hin. Allerdings ist beim ersten Indikator die Effektstärke niedrig (erkennbar am F-Wert), auch der (hier nicht wiedergegebene) Scheffé-Test zeigt keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Als Gemeindepräsident/-innen nennen Mädchen mehr kindergerechte Bereiche (durchschnittlich 8,7 vs. 8,3), Mädchen haben sich zudem in mehr Bereichen eingesetzt als Jungen (durchschnittlich 2,08 vs. 1,93 bei Jungen). Beide Differenzen sind statistisch signifikant, bei schwacher Effektstärke. Zudem lässt sich hier die Frage nach der Relevanz als (weiteres) Kriterium stellen, der Unterschied ist bei beiden Summenindikatoren viel kleiner als der Abstand zwischen den Skalenpunkten.

Auch beim Vergleich zwischen den BFS-Regionen bestehen Unterschiede. Die Effektstärken sind aber auch hier durchwegs schwach.

Tabelle 4-24 Indikatoren für Partizipation in der Öffentlichkeit, BFS-Regionenvergleich, Varianzanalyse

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
SUM_O1	Zwischen den Gruppen	20.690	6	3.448	4.205	.000
	Innerhalb der Gruppen	5444.715	6640	.820		
	Gesamt	5465.405	6646			
SUM_O2	Zwischen den Gruppen	52.220	6	8.703	2.972	.007
	Innerhalb der Gruppen	7867.011	2686	2.929		
	Gesamt	7919.232	2692			
SUM_O3	Zwischen den Gruppen	304.939	6	50.823	10.357	.000
	Innerhalb der Gruppen	32591.679	6642	4.907		
	Gesamt	32896.619	6648			
SUM_O4	Zwischen den Gruppen	410.493	6	68.415	39.743	.000
	Innerhalb der Gruppen	20786.618	12075	1.721		
	Gesamt	21197.111	12081			
SUM_O7	Zwischen den Gruppen	300.016	6	50.003	15.684	.000
	Innerhalb der Gruppen	21192.057	6647	3.188		
	Gesamt	21492.073	6653			
SUM_O8	Zwischen den Gruppen	180.442	6	30.074	8.633	.000
	Innerhalb der Gruppen	21405.444	6145	3.483		
	Gesamt	21585.885	6151			

(Legende: SUM\_O1: Mitreden in der Gemeinde; SUM\_O2: Zufriedenheit über Mitreden in der Öffentlichkeit; SUM\_O3: Was man als Gemeinde-/Stadtpräsident für Kinder tun würde, SUM\_O4: Schon mal eingesetzt für Kinder, denen es weniger gut geht usw.; SUM\_O7: Aktivitäten wie Schülerzeitung herstellen, Fest organisieren oder an Umzug teilnehmen; SUM\_O8: Zufriedenheit mit Erreichen der Ziele bei diesen Aktivitäten)

Obwohl auf den ersten Blick alle Indikatoren statistisch signifikante Unterschiede aufweisen, sind diese lediglich beim vierten Indikator, der den Einsatz von Kindern für andere Kinder, für den Frieden oder den Umwelt/Naturschutz erfasst, mit einer zumindest schwachen Effektstärke verbunden. Wir zeigen deshalb auch nur für diesen Indikator den Scheffé-Test.

Tabelle 4-25 Indikator für Einsatz für andere, BFS-Regionenvergleich, Scheffé-Test der Varianzanalyse

Scheffé-Prozedur<sup>a,b</sup>

BfS Region	N	Untergruppe für Alpha = .050.		
		1	2	3
Région lémanique	2104	1.6518		
Espace Mittelland	2836		1.9979	
Nordwestschweiz	1661		1.9987	
Zürich	1841		2.1012	
Zentralschweiz	1230		2.1172	
Ostschweiz	1995		2.1750	
Tessin	412			2.3787
Signifikanz		1.000	.084	1.000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 1225.640.
- b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Der Scheffé-Test zeigt drei Gruppen: die Région lémanique mit durchschnittlich sehr wenigen Nennungen und die Region Tessin mit überdurchschnittlich vielen Nennungen. Dazwischen liegen (ohne Unterschiede zwischen, aber mit Unterschieden zu den Extremregionen) die weiteren BFS-Regionen.

Die folgenden Tabellen enthalten einen Vergleich zwischen den Schulen.



Tabelle 4-26 Indikatoren für Partizipation in der Öffentlichkeit, Vergleich zwischen den Schultypen, Varianzanalyse

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
SUM_O1	Zwischen den Gruppen	53.446	4	13.362	16.359	.000
	Innerhalb der Gruppen	5271.335	6454	.817		
	Gesamt	5324.781	6458			
SUM_O2	Zwischen den Gruppen	80.837	4	20.209	6.903	.000
	Innerhalb der Gruppen	7696.742	2629	2.928		
	Gesamt	7777.579	2633			
SUM_O3	Zwischen den Gruppen	124.564	4	31.141	6.337	.000
	Innerhalb der Gruppen	31728.340	6456	4.915		
	Gesamt	31852.904	6460			
SUM_O4	Zwischen den Gruppen	418.692	4	104.673	61.601	.000
	Innerhalb der Gruppen	19630.921	11553	1.699		
	Gesamt	20049.613	11557			
SUM_O7	Zwischen den Gruppen	185.677	4	46.419	14.442	.000
	Innerhalb der Gruppen	20770.610	6462	3.214		
	Gesamt	20956.287	6466			
SUM_O8	Zwischen den Gruppen	65.385	4	16.346	4.630	.001
	Innerhalb der Gruppen	21114.641	5981	3.530		
	Gesamt	21180.026	5985			

(Legende: SUM\_O1: Mitreden in der Gemeinde; SUM\_O2: Zufriedenheit über Mitreden in der Öffentlichkeit; SUM\_O3: Was man als Gemeinde-/Stadtpräsident/-in für Kinder tun würde, SUM\_O4: Schon mal eingesetzt für Kinder, denen es weniger gut geht usw.; SUM\_O7: Aktivitäten wie Schülerzeitung herstellen, Fest organisieren oder an Umzug teilnehmen; SUM\_O8: Zufriedenheit mit Erreichen der Ziele bei diesen Aktivitäten)

Die obenstehende Tabelle zeigt bei allen Indikatoren für Partizipation in der Öffentlichkeit statistisch signifikante Unterschiede. Wiederum ist es der vierte Indikator, der den Einsatz von Kindern für andere Kinder, für den Frieden oder den Umwelt-/Naturschutz erfasst, der eine zumindest schwachen Effektstärke aufweist.

Tabelle 4-27 Indikator für Einsatz für andere, Vergleich nach Schultypen, Scheffé-Test der Varianzanalyse

Scheffé-Prozedur<sup>a,b</sup>

REC_S1A	N	Untergruppe für Alpha = .050.		
		1	2	3
Höhere	3902	1.7748		
Sonder	297	1.8231		
Tiefere	809	1.8814	1.8814	
Mittlere	348		2.0541	2.0541
Primar	6199			2.1796
Signifikanz		.713	.234	.568

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 634.761.
- b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Am meisten setzen sich Kinder aus Primarschulen und aus mittleren Schulen der Sekundarstufe 1 für andere Kinder und Frieden/Umweltschutz ein. Das andere Extrem bilden die Kinder aus den höheren und niederen Schulen der Sekundarstufe 1 sowie die Kinder aus Sonderschulen.

Abschliessend untersuchen wir statistische Zusammenhänge zwischen den Summenindikatoren zur Partizipation von Kindern in der Öffentlichkeit und dem Alter:

Tabelle 4-28 Indikatoren für Partizipation in der Öffentlichkeit, Zusammenhänge mit dem Alter, Pearson-Korrelationen

		REC_D2
SUM_O1	Korrelation nach Pearson	-.055
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	6637
SUM_O2	Korrelation nach Pearson	-.073
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	2691
SUM_O3	Korrelation nach Pearson	-.014
	Signifikanz (2-seitig)	.266
	N	6639
SUM_O4	Korrelation nach Pearson	-.126
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	12065
SUM_O7	Korrelation nach Pearson	.068
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	6644
SUM_O8	Korrelation nach Pearson	.058
	Signifikanz (2-seitig)	.000
	N	6144

(Legende: SUM\_O1: Mitreden in der Gemeinde; SUM\_O2: Zufriedenheit über Mitreden in der Öffentlichkeit; SUM\_O3: Was man als Gemeinde-/Stadtpräsident/-in für Kinder tun würde, SUM\_O4: Schon mal eingesetzt für Kinder, denen es weniger gut geht usw.; SUM\_O7: Aktivitäten wie Schülerzeitung herstellen, Fest organisieren oder an Umzug teilnehmen; SUM\_O8: Zufriedenheit mit Erreichen der Ziele bei diesen Aktivitäten)

Auch bei diesen Zusammenhangsmessungen ist es wiederum nur der vierte Indikator, der den Einsatz von Kindern für andere Kinder, für den Frieden oder den Umwelt/Naturschutz erfasst, der bei der Korrelation mit dem Alter eine zumindest schwache Effektstärke aufweist. Das Vorzeichen ist negativ, das heisst, dass Kinder mit zunehmendem Alter sich eher weniger engagieren.

Als Zwischenfazit können wir festhalten, dass lediglich der Summenindex, der den Einsatz von Kindern für andere Kinder, für den Frieden oder den Umwelt-/Naturschutz erfasst, beim Geschlecht, bei den Schultypen und bei den BFS-Regionen statistisch signifikante Unterschiede und einen (negativen) statistischen Zusammenhang mit dem Alter aufweist. Bei allen anderen hier verwendeten Indikatoren sind die Unterschiede zwischen Schultypen, dem

Geschlecht und den BFS-Regionen viel kleiner als die Streuung innerhalb dieser Untergruppen. (Wir kommen beim Gesamtfazit auf diese Befunde zurück.)

#### **4.3.6 Bildung von Gesamtindikatoren**

##### *Vorbemerkung*

Nach den obenstehenden Analysen mit Summenindikatoren für die einzelnen Felder der Partizipation, getrennt nach den Lebensbereichen Familie, Schule und Öffentlichkeit, ist es naheliegend, diese Informationen in Gesamtindikatoren für Partizipation zu bündeln.

Indikatoren sollen etwas anzeigen bzw. enthüllen, was nicht aus Einzelitems hervorgeht. Kromrey (1998, S. 166f.) verdeutlicht die Probleme am Beispiel des sozialen Status. Dieser ist direkt nicht beobachtbar, sondern wird eher über andere Indikatoren erfasst, die der direkten Beobachtung zugänglicher sind, wie beispielsweise Berufsgruppe und Schulbildung.

Indikatoren lassen sich auf unterschiedliche Weise bilden. Einerseits wie oben mit einfachen summierenden Verfahren. Andererseits lassen sich die einzelnen Elemente von Indikatoren gewichtet addieren (beispielsweise nach ihren Ladungen, die über die Faktorenanalyse ermittelt worden sind).

Kromrey (1998, S. 168) unterscheidet weiter zwischen definitorischen und korrelativen Indikatoren. Als definitorischen Indikator bezeichnet er, wenn Bildung über Schulbildung und hierbei den jeweils höchsten Schulabschluss als Merkmalsausprägung bestimmt wird. In diesem Fall wird das nicht sichtbare Merkmal Bildung über ein objektiv überprüfbares Merkmal „Schulabschluss“ angezeigt. Man benötigt in diesem Fall keine weiteren Bestimmungen, was ein Vorteil ist. Es gibt in der empirischen angewandten Sozialforschung viele definitorische Indikatoren. Sie werden benötigt, weil die Konstrukte in der Regel nicht direkt zugänglich sind. Prinzipiell wird dabei taxonomisch vorgegangen.

Wenn Untersuchungen mit Hilfe quantitativer Methoden durchgeführt werden, werden aus verschiedenen einzelnen Items häufig Indizes gebildet. Die einfachste Form der Indexbildung liegt vor, wenn die gleiche Sache mit Hilfe unterschiedlicher Items zu erfassen versucht worden ist und diese alle die gleiche Beziehung zu der Sache aufweisen, es also zwischen ihnen keine Unterschiede darin gibt, wie sie die Sache repräsentieren (und empirisch ähnlich hohe Faktorenladungen oder bivariate Korrelationskoeffizienten aufweisen). Nach Art der

Bildung von Indikatoren unterscheiden Bortz & Döring (1995, 134) zwischen ungewichtet additiven, multiplikativen und gewichtet additiven Indizes.

Eine Voraussetzung für die Bildung additiver Indizes ist, dass die einzelnen Indikatoren miteinander korrelieren. Wäre das nicht der Fall, wäre eine wesentliche Voraussetzung für die Bildung von Indizes nicht erfüllt. Es handelt sich im Sinne Kromreys um korrelative Indikatoren. Im hier betrachteten Zusammenhang interessiert nur der Fall hoher interner Korrelationskoeffizienten. Ist diese Voraussetzung erfüllt, dann wird aus den betreffenden Items ein Index gebildet, indem die verschiedenen Items, für welche die Annahme der Homogenität zutrifft, additiv zusammengefasst werden. Hohe interne Korrelationskoeffizienten legen eine solche Zusammenfassung der verschiedenen Items zu einem Wert nahe (wenn die Koeffizienten allerdings zu hoch sind, lässt sich auch ein Item stellvertretend für die anderen verwenden, weil dieses ein Item den Sachverhalt allein ausreichend repräsentiert).

Man gibt aber in der Regel der Verwendung mehrerer Items den Vorzug. Dafür lassen sich zwei Gründe nennen. Einerseits kann beim Erfassen eines Indikators ein Messfehler auftreten. Der Einfluss eines Messfehlers ist aber umso geringer, je häufiger man eine Sache auf verschiedene Weise gemessen hat. Zudem kann der Gegenstand, der durch einen Index erfasst werden soll, einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen. Dann ist es besser, mehrdimensional vorzugehen, um zu verhindern, dass nur eine einseitige Abbildung erfolgt.

Die Bedingung bei der Operationalisierung lautet dann für jede der Dimensionen, dass die unterschiedlichen Items in bezug auf den Gegenstand die gleiche hohe oder eine ähnliche Bedeutung aufweisen. Mit einer Kombination mehrerer Items lassen sich Messfehler und andere mögliche systematische Abweichungen vom Gegenstand minimieren.

### **Gesamtindikatorenkonstruktion**

Den ersten Schritt bildet die (hier nicht gezeigte) Vereinheitlichung der Skalen. Die summarisch gebildeten Indizes weisen aufgrund der unterschiedlichen Anzahl von Items verschiedene theoretisch erreichbare Spannen zwischen Minimal- und Maximalwerten auf, diese wurden auf Werte zwischen 0 (Minimalwert) und 1 (Maximalwert) recodiert.

Dann wurden die Indikatoren für Mitreden zu Hause, in der Schule sowie in der Öffentlichkeit summarisch zusammengefasst. Ebenso wurde für die Einschätzung des

Erfolges sowie für das Handeln als Eltern, Lehrer/-in bzw. Gemeinde- oder Stadtpräsident/-in vorgegangen.

Zunächst stellt sich aber die Frage, ob und wie die bisher gebildeten einfachen Summenindikatoren untereinander korrelieren. Die untenstehende Tabelle enthält die bisher gebildeten Summenindikatoren für Mitreden, Ziel erreichen und Tun für andere in der Rolle von Eltern, Lehrer/-in bzw. Gemeinde- oder Stadtpräsident/-in.

Tabelle 4-29 Korrelationen zwischen Summeindikatoren zur Partizipation, Zufriedenheit mit Partizipation und was Kinder als Eltern, LehrerInnen und Gemeinde- oder Stadtpräsident/-in für Kinder tun würden, Pearson-Korrelationen

Korrelationen									
	SUM_H2	SUM_S5	SUM_O1	SUM_H3	SUM_S6	SUM_O2	SUM_H4	SUM_S7	SUM_O3
SUM_H2: Korrelation nach Pea	1.000	-.083	-.020	.410	-.020	.062	.051	.255	.061
Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.109	.000	.177	.001	.000	.000	.000
N	12165	11799	6612	6626	4460	2677	12130	12079	6613
SUM_S5: Korrelation nach Pea	-.083	1.000	.167	.016	-.678	.157	.040	.140	.070
Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	.198	.000	.000	.000	.000	.000
N	11799	11869	6461	6453	4446	2644	11835	11817	6456
SUM_O1: Korrelation nach Pea	-.020	.167	1.000	-.033	-.157	.327	.047	.062	.059
Signifikanz (2-seitig)	.109	.000	.000	.007	.000	.000	.000	.000	.000
N	6612	6461	6647	6607	4464	2689	6636	6618	6628
SUM_H3: Korrelation nach Pea	.410	.016	-.033	1.000	.011	.007	.106	.046	.020
Signifikanz (2-seitig)	.000	.198	.007	.000	.468	.724	.000	.000	.112
N	6626	6453	6607	6650	4459	2675	6641	6614	6608
SUM_S6: Korrelation nach Pea	-.020	-.678	-.157	.011	1.000	-.130	.008	-.100	-.040
Signifikanz (2-seitig)	.177	.000	.000	.468	.000	.000	.606	.000	.008
N	4460	4446	4464	4459	4480	1639	4472	4465	4459
SUM_O2: Korrelation nach Pea	.062	.157	.327	.007	-.130	1.000	.057	.096	.101
Signifikanz (2-seitig)	.001	.000	.000	.724	.000	.000	.003	.000	.000
N	2677	2644	2689	2675	1639	2693	2686	2674	2683
SUM_H4: Korrelation nach Pea	.051	.040	.047	.106	.008	.057	1.000	.253	.208
Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	.000	.606	.003	.000	.000	.000
N	12130	11835	6636	6641	4472	2686	12201	12125	6638
SUM_S7: Korrelation nach Pea	.255	.140	.062	.046	-.100	.096	.253	1.000	.319
Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
N	12079	11817	6618	6614	4465	2674	12125	12153	6619
SUM_O3: Korrelation nach Pea	.061	.070	.059	.020	-.040	.101	.208	.319	1.000
Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000	.112	.008	.000	.000	.000	.000
N	6613	6456	6628	6608	4459	2683	6638	6619	6649

(Legende: SUM\_H2: Mitreden zu Hause; SUM\_S5: Mitreden in der Schule; SUM\_O1: Mitreden in der Gemeinde; SUM\_H3: Zufriedenheit über Mitreden zu Hause; SUM\_S6: Zufriedenheit über Mitreden in der Schule; SUM\_O2: Zufriedenheit über Mitreden in der Öffentlichkeit; SUM\_H4: Was man als Eltern für Kinder tun würde; SUM\_S7: Was man als LehrerIn für Kinder tun würde; SUM\_O3: Was man als Gemeinde-/Stadtpräsident/-in für Kinder tun würde)

Aus der obenstehenden Tabelle geht hervor, dass

- wer in der Schule mitredet, auch tendenziell mehr in der Öffentlichkeit mitredet. Es bestehen aber keine Zusammenhänge mit einem Mitreden zu Hause.
- Wer zu Hause viel mitredet, erreicht auch eher seine Ziele zu Hause, nicht aber in der Schule oder in der Öffentlichkeit. Wer in der Schule eher mitredet, ist hoch signifikant unzufriedener mit dem Erreichten, und wer in der Öffentlichkeit mitredet, ist tendenziell zufriedener mit dem dort Erreichten.
- Wer zu Hause, in der Schule oder in der Öffentlichkeit mitredet, würde als Eltern, Lehrer/-in oder Gemeinde- oder Stadtpräsident/-in deshalb nicht mehr für Kinder tun.
- Es bestehen keine statistischen Zusammenhänge zwischen dem Erreichen von Zielen in der eigenen Familie, in der Schule und in der Öffentlichkeit.
- Wer als Eltern, Lehrer/-in oder Politiker/-in mehr für Kinder tun würde, vertritt diese Einstellung auch in den jeweils anderen Rollenbereichen.

Insgesamt ergibt sich damit ein höchst differenziertes Bild mit fragmentierten, weitgehend voneinander unabhängigen Lebens- und Handlungsbereichen.

Die (hier nicht gezeigten) Reliabilitätstests lassen eine weitere Zusammenfassung zu Gesamtindikatoren als ungünstig erscheinen: Für den Gesamtindex mit den verschiedenen Elementen des Mitredens ergab sich ein Cronbach-Alpha von .13, für die Skalen für die Zielerreichung sowie die Skala des stellvertretenden Handelns liessen sich gar keine Parameterschätzungen vornehmen – die einzelnen Skalen-Unterindikatoren haben statistisch keine Gemeinsamkeiten.

Deshalb verwenden wir nur die Einzelindikatoren (Mitreden zu Hause, in der Schule, in der Öffentlichkeit), die Auskunft über eigenes Handeln geben, für die abschliessende Analyse der Zusammenhänge mit den Variablen der Lebenslagen.

#### **4.3.7 Lebenslagen und Partizipation**

Die abschliessende Analyse umfasst die bivariaten Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der Lebenslagen einerseits und den Einzelindikatoren zur Partizipation (Mitreden zu Hause, in der Schule, in der Öffentlichkeit) andererseits.

Tabelle 4-30 Indikatoren für Partizipation, Zusammenhänge mit Indikatoren der Lebenslagen

		SUM_H2	SUM_S5	SUM_O1
DENS_DI	Korrelation nach Pearson	-.057	.041	.038
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.002
	N	12160	11863	6644
SCHUL_DI	Korrelation nach Pearson	.382	-.127	-.055
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
	N	11636	11357	6460
Gesundheit	Korrelation nach Pearson	-.033	-.018	.006
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.048	.607
	N	12077	11794	6607
FREUN_DI	Korrelation nach Pearson	.023	.026	-.008
	Signifikanz (2-seitig)	.010	.005	.508
	N	12095	11806	6623
REC_D2	Korrelation nach Pearson	.573	-.056	-.055
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
	N	12147	11852	6637
Geschlecht	Korrelation nach Pearson	.037	.013	-.053
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.162	.000
	N	12165	11869	6647
EIGEINKO	Korrelation nach Pearson	.217	.034	.044
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
	N	12165	11869	6647
Familie	Korrelation nach Pearson	-.035	-.064	.054
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
	N	12165	11869	6647

(Legende: SUM\_H2: Mitreden zu Hause; SUM\_S5: Mitreden in der Schule; SUM\_O1: Mitreden in der Gemeinde; DENS\_DI: Wohndichte; SCHUL\_DI: Schulstatus (tief/hoch); Gesundheit: subjektiver Gesundheitsstatus; FREUN\_DI: Bester Freund (ja/nein); EIGEINKO: eingenes Einkommen (Taschengeld und Erwerbseinkommen) Familie: Familienstatus)

Aus der obenstehenden Tabelle geht hervor, dass nur vereinzelt empirische Zusammenhänge zwischen den Lebenslagen und Partizipation zu Hause, in der Schule sowie in der Öffentlichkeit bestehen.

Je älter Kinder und Jugendliche sind, desto mehr dürfen sie auch zu Hause mitreden. Dieser Zusammenhang ist hoch signifikant (und weist auch eine hohe Stärke des Effektes auf). Zwischen dem Alter und Mitreden in der Schule oder in der Öffentlichkeit gibt es hingegen keine statistischen Zusammenhänge.

Kinder und Jugendliche in anspruchsvolleren Schultypen (Gymnasium, Untergymnasium) können hoch signifikant eher zu Hause mitreden als Kinder aus niedrigeren Schultypen



(Oberschulen, Sonderschulen). Sie können aber – darauf haben wir schon oben hingewiesen – tendenziell weniger in der Schule mitbestimmen als Kinder und Jugendliche in weniger anspruchsvollen Schultypen.

Tendenziell besteht ein (relativ schwacher, aber statistisch signifikanter) Zusammenhang zwischen dem Geld, über das ein Kind (als Taschengeld oder eigenes Erwerbseinkommen) verfügt und dem Mitsprechen zu Hause.

Ungleich länger ist die Liste der potenziellen Einflussgrößen, für die hier keinerlei statistischen Zusammenhänge festzustellen sind: Wohndichte (als Proxy für die wirtschaftliche Lage des Gesamthaushaltes), subjektiv eingeschätzter Gesundheitszustand, schwache soziale Vernetzung, das Geschlecht oder die Familienform spielen offenbar keine Rolle für die Mitsprache zu Hause, in der Schule oder in der Öffentlichkeit.

#### **Damit lassen sich die eingangs formulierten Hypothesen wie folgt beantworten:**

*Hypothese 1:* Je niedriger die Wohndichte, desto höher die Partizipation. – Diese Hypothese muss zurückgewiesen werden. Zwischen Wohndichte (auch als Proxy für den sozioökonomischen Status des Haushaltes) und Partizipation lassen sich keine statistischen Zusammenhänge aufweisen.

*Hypothese 2:* Je höher der Schulstatus, desto höher die Partizipation. – Diese Hypothese lässt sich bestätigen für Mitsprache zu Hause sowie für Aktivitäten und Einsatz in der Öffentlichkeit (Einsatz für Kinder, denen es weniger gut geht, Frieden auf der Welt usw.). Sie muss zurückgewiesen werden für Mitsprache in der Schule (hier besteht ein negativer statistischer Zusammenhang) und für Mitsprache in der Öffentlichkeit (hier sind gar keine statistischen Zusammenhänge sichtbar).

*Hypothese 3:* Je besser der Gesundheitszustand, desto höher die Partizipation. – Diese Hypothese muss zurückgewiesen werden. Es bestehen keine statistischen Zusammenhänge zwischen dem subjektiv eingeschätzten Gesundheitszustand und der Partizipation in unterschiedlichen Lebensbereichen.

*Hypothese 4:* Je besser die soziale Vernetzung, desto höher die Partizipation. – Auch diese Hypothese muss zurückgewiesen werden. Es lässt sich kein statistischer Zusammenhang feststellen zwischen der (hier über den „besten Freund“ operationalisierten) sozialen Vernetzung und der Partizipation in unterschiedlichen Lebensbereichen.

*Hypothese 5:* Je höher das Alter, desto höher die Partizipation. – Diese Hypothese lässt sich partiell bestätigen: Es finden sich statistisch hoch signifikante Zusammenhänge zwischen der Partizipation zu Hause und dem Alter. Für die Partizipation in der Schule und in der Öffentlichkeit muss diese Hypothese indes zurückgewiesen werden.

*Hypothese 6:* Bei Jungen ist die Partizipation in der Öffentlichkeit höher, bei Mädchen die Partizipation in der Familie. – Hier ist zu differenzieren: Mädchen sprechen zwar zu Hause über mehr Themen, aber bei allen anderen Indikatoren für Partizipation zu Hause bestehen keine Unterschiede. Hinsichtlich der Partizipation in der Öffentlichkeit nennen Mädchen tendenziell mehr Themen als Jungen, zudem haben sie sich auch tendenziell in mehr Bereichen eingesetzt als Jungen. Diese Hypothese muss deshalb differenziert zurückgewiesen werden: Die meisten Indikatoren weisen auf eine Partizipation in gleichem Ausmass hin. Wenn Unterschiede bestehen, dann weisen Mädchen höhere Scores bei der Partizipation zu Hause (soweit lässt sich die Hypothese bestätigen) und auch in der Öffentlichkeit auf (insofern muss diese Teilhypothese zurückgewiesen werden).

*Hypothese 7:* Je höher der frei verfügbare Geldbetrag (Taschengeld oder selbst verdientes Geld), desto höher die Partizipation. – Diese Hypothese lässt sich bestätigen. Dazu ist indes zu bemerken, dass diese Variable, wenn sie mit dem Alter auspartialisiert wird, keinen statistischen Zusammenhang mit der Partizipation zu Hause aufweist. Der frei verfügbare Geldbetrag hat zudem auch keinen Zusammenhang mit der Partizipation in der Schule und in der Öffentlichkeit.

*Hypothese 8:* Wenn eine Familie vollständig ist (d.h. beide Elternteile in demselben Haushalt wohnen), ist die Partizipation höher. – Diese Hypothese muss zurückgewiesen werden. Es bestehen keine statistischen Zusammenhänge zwischen der Familienform und der Partizipation zu Hause, in der Schule oder in der Öffentlichkeit.

## 5 Fazit und Ausblick

Das Kinderrecht auf Partizipation markiert – zumindest für den westlichen Kulturkreis, zu dem auch die Schweiz gehört – einen gesellschaftlichen Wandel bezüglich des Verständnisses der Kindheit. Denn alte, noch in der Romantik des 19. Jahrhunderts entstandene Leitbilder der Kindheit werden durch die neuen spätmodernen Kindheitsideale ersetzt. „Die Vorstellung eines ‚verletzlichen und abhängigen‘ Kindes weicht in den westlichen Industriegesellschaften der des ‚kompetenten‘ Kindes“, so Debiel (2000, S. 37). Zentral in diesem neuen gesellschaftlichen Leitbild der Kindheit ist also die Annahme, dass Kinder zu einem bestimmten Grad das Recht auf Partizipation sowohl in der Gesellschaft wie auch in der Familie haben, dass sie dazu fähig und kompetent sind. Kinder werden nicht mehr gesehen als *Objekte* von Erziehung, Fürsorge oder therapeutischer Inobhutnahme, sondern als eigenständig handelnde *Subjekte*, als Akteure, die sich kompetent auf ihre Realität beziehen, als Personen aus eigenem Recht, als „produktiv realitätsverarbeitende Subjekte“ (Hurrelmann 1986), die sich suchend, sondierend, konstruktiv eingreifend und gestaltend mit ihren Lebenswelten beschäftigen und sich darum bemühen, eine Abstimmung zwischen ihren eigenen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten einerseits und den Umweltbedingungen, d.h. auch den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Erwachsenen, andererseits herbeizuführen.

Es wäre also falsch, die Anerkennung kindlicher Kompetenzen und Fähigkeiten und des darauf basierenden Mitspracherechts von Minderjährigen mit einer Gleichstellung von Kindern und Erwachsenen zu verwechseln. Nicht die Gleichstellung, sondern eine Balance zwischen Abhängigkeit und Autonomie soll durch die Kinderpartizipation erreicht werden. Dies bedeutet, dass Kinder weder den Erwachsenen gleichgestellt werden noch von ihnen völlig abhängig sein sollen.

Wenn man in dieser Weise Kinder als Akteure betrachtet, die ihr eigenes Leben handelnd mitgestalten und damit zugleich die Lebensform Kindheit mitbestimmen, dann öffnet sich auch der Blick für ihre Alltagspraxis, für ihre selbstgestalteten sozialen Beziehungen und ihre Auseinandersetzungen mit den konkreten Lebensbedingungen, auf ihre Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Vorstellungen, die, wenn man sie nur ernst nimmt, ein grosses Konfliktlösungspotenzial enthalten, das es nutzbar zu machen gilt.

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten ist eine Schlüsselentscheidung der Gesellschaft. Hier entscheidet sich, ob so früh wie möglich

die Auseinandersetzung mit eigenen und anderen Interessen, mit individuellen Ansprüchen und übergreifenden Gemeinschafts- und Gesellschaftsinteressen praktiziert und geübt werden kann. Hier entscheidet sich aber auch, ob eine demokratische Gesellschaft an der Weiterentwicklung ihrer Demokratie interessiert ist.

In der Konsequenz geht es also darum, eine „Politik *für* Kinder“ zu ersetzen durch eine „Politik *mit* Kindern“. Eine solche Politik impliziert die aktive Teilnahme von Kindern (und Jugendlichen) an der Gestaltung des Gemeinwesens, des Stadtteils, in dem sie leben, und an den Institutionen, die sie besuchen (Kindergarten, Schule, Hort, Freizeiteinrichtungen, Vereine u.ä.). In einer „Politik *mit* Kindern“ sind diese nicht mehr Objekte von Planungen und Entscheidungen, sondern handelnde Subjekte, die zu einem konstruktiven Gedankenaustausch über ihre Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse fähig sind.

Die Partizipation darf dabei keine mehr oder weniger exotische Ausnahme im Leben von Kindern und Jugendlichen sein, sondern muss zum Regelfall werden. Nötig ist eine breitangelegte und vielfältige Teilhabe- und Mitbestimmungskultur, die die politische Bildung entscheidend prägt. Mitbestimmungskultur heisst zugleich immer auch Verantwortungskultur. Nur wenn man frühzeitig und in kleinem Rahmen beginnt, mitzugestalten, mitzuentcheiden und dafür auch Verantwortung zu übernehmen, kann man sich auch später verantwortlich fühlen für Gesellschaft, Öffentlichkeit und Politik. Nur wenn man frühzeitig quasi dafür belohnt wird, dass man initiativ geworden ist, bleibt diese Initiativbereitschaft auch später erhalten.

## 6 Literatur

- Ammann, L.: Gewalt durch Jugendliche im Kanton Zürich in den Jahren 1995, 1996, 1997. Eine Vollerhebung. Liz.-Arbeit Univ. Zürich 1999.
- Banik, Katja: Das Leiden der Kinder von Belfast. In: „Die Welt“ vom 09.09.2001.
- BBW (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft): Förderung der Geistes- und Sozialwissenschaften. Schlussbericht der von der Gruppe Wissenschaft und Forschung eingesetzten Arbeitsgruppe. Bern 2002.
- Begert, R./Steinmann, M.: Kinder und Medien in der Schweiz: die Bedeutung der Medien im Alltag der 5 - 14jährigen Kinder. Eine Studie des SRG Forschungsdienstes. Schweizerische Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft 1997.
- Bortz, J./Döring N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin/Heidelberg, 1995.
- Brager, K./Liechti, F./Eisner, M.: Delinquenz, Gewalt und Opfererfahrungen von Jugendlichen in der Stadt Zürich. Erste Ergebnisse einer Befragung von 594 SchülerInnen der 9. Klasse der Stadt Zürich. Zürich 1994.
- BRP (Bundesamt für Raumplanung): BRP-Jugendstudie 2000plus. Zukunft zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Bern 1998.
- Bruner, C. F./Winklhofer, U./Zinser, C.: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Kommunen. In: Diskurs 1/1999, S. 50–57.
- Büchner, P.: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945. In: U. Preuss-Lausitz et al.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983, S. 196–212.
- Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H.: Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft. Weinheim/Basel 1997, S. 35–52.
- Bukow, W.-D.: Zum gesellschaftlichen Standort von Kinder- und Jugendforen. Eine erste Orientierung. In: Bukow/Spindler 2000, S. 19–33.
- Bukow, W.-D./Grilec, M.: Allochthone Bevölkerung. In: Bukow/Spindler 2000, S. 55–67.
- Bukow, W.-D./Spindler, S. (Hrsg.): Die Demokratie entdeckt ihre Kinder: Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen 2000.
- Büttner, Ch.: Abhängigkeit und Autonomie: Zur Entwicklung des Kindheitsbegriffs in Deutschland und Frankreich. In: Diskurs 2/1999, S. 54–57.
- Debiel, S.: (Sozial-)Pädagogische Positionsmarkierung von Partizipation. In: Bukow/Spindler 2000, S. 34–43.
- Efionayi-Mäder, D., et al.: Jugendliche und ihre Gesundheit. Ergebnisse einer vergleichenden Studie über Alltag und Gesundheit 11- bis 16jähriger SchülerInnen in der Schweiz. Lausanne: SFA 1993.
- EKJ: Eidgenössische Kommission für Jugendfragen: Verantwortung tragen – Verantwortung teilen. Ideen und Grundsätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Bern 2001.
- Eisner, M./Manzoni, P.: Gewalt in der Schweiz. Studien zu Entwicklung, Wahrnehmung und staatlicher Reaktion. Chur/Zürich 1998.
- Eisner, M., et al.: Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbstberichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich. Aarau 2000.
- Felten, M. von: „...aber das ist noch lange nicht Gewalt“. Empirische Studie zur Wahrnehmung von Gewalt bei Jugendlichen. Opladen 2000.
- Fend, H.: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. IV.) Bern 1997.
- Ferchhoff, W.: Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2. überarb. und aktualisierte Auflage. Opladen 1999.
- Finn, J. L./Checkoway, B.: Young People as Competent Community Builders: A Challenge to Social Work. In: Social Work, 43(1998),4, S. 335–345.
- Giordani, G., et al.: Lesegewohnheiten der Kinder. Eine vergleichende Studie über die Mediennutzung in den Jahren 1983 und 1996. Univ. Zürich, Seminar für Publizistikwissenschaft 1997.

- Gnam, G.: Das Selbstbild in der Adoleszenz. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung der eigenen Person und des familiären und ausserfamiliären Umfeldes. Diss. Univ. Zürich 1998.
- Grob, A./Flammer, A.: Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33 – Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Bern/Aarau 1998.
- Grob, A., et al.: Living conditions and the development of adolescents in Europe: The case of Switzerland. Research Report, no. 5. Institute of Psychology, University of Berne 1993.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E./Flammer, A./Wicki, W.: Jugendlicher Vandalismus: Motive, Anlässe, Prävention. Forschungsbericht des NFP 40 Projektes. Psychologisches Institut der Universität Bern 2000.
- Hattenhauer, H.: Über das Minderjährigenwahlrecht. In: Palentien/Hurrelmann 1998, S. 238–259.
- Heller, R.: Die thematische Ausrichtung der Foren. In: Bukow/Spindler 2000, S. 156–168.
- Herzog, W., et al.: Die Schweiz, die Entwicklungsländer und globale Zusammenhänge aus der Sicht der Jugendlichen. Eine gesamtschweizerische Erhebung bei 13- bis 16jährigen Schülerinnen und Schülern. (Kurzfassung der Studie „Das Weltbild von Jugendlichen“.) Institut für Pädagogik Bern 1997.
- Hradil, S.: Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Auflage Opladen 1999.
- Hurrelmann, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3(1986), S. 91–103.
- Hurrelmann, K./Palentien, Ch.: Jugendliche an die Wahlurnen! Argumente zur Verbesserung der politischen Partizipation der jungen Generation. In: Diskurs 2/1997, S. 38–45.
- Jaun, T.: „Durch Identifikation zu Verantwortungsbewusstsein“: Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Chance für eine nachhaltige Entwicklung. In: Kaufmann-Hayoz, R./Künzli, Chr. (Hrsg.): „... man kann ja nicht einfach aussteigen.“ Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust. Akademische Kommission der Universität Bern. Zürich 1999, S. 261–274.
- Jugendkommission des Bezirks Horgen (Hrsg.): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit (k)ein Thema? Alltägliche Gewalterlebnisse und deren Wahrnehmung sowie die Einstellung gegenüber Fremden bei Jugendlichen im Bezirk Horgen. Eine Studie der Arbeitsgruppe „Gewalt und Fremdenfeindlichkeit unter Jugendlichen“. Jugendsekretariat des Bezirks Horgen 1994.
- Kinderbarometer Rheinland-Pfalz: Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Rheinland-Pfalz. Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2000/2001 (Wissenschaftsbericht).
- Kjørholt, A. T.: Small is powerful: Discourses on ‚children and participation‘ in Norway. In: Childhood, 9(2001),1, S. 63–82.
- Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen, 1998.
- Lauterbach, W./Lange, A.: Armut im Kindesalter: Ausmass und Folgen ungesicherter Lebensverhältnisse. In: Diskurs 1/1999, S. 88–96.
- Lehwald, G./Madlmayr, E.: Kinder- und Jugendforen: Pädagogische und psychologische Voraussetzungen einer Partizipation. In: Palentien/Hurrelmann 1998, S. 302–314.
- Leu, R. E./Burri, S./Priester, T.: Lebensqualität und Armut in der Schweiz. Bern, Stuttgart, Wien 1997.
- Lücker-Babel, M.-F.: Kinderpartizipation und Kindermitsprache in Umweltfragen: Die neue internationale Gesetzgebung. In: Kaufmann-Hayoz, R./Künzli, Chr. (Hrsg.): „... man kann ja nicht einfach aussteigen.“ Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust. Akademische Kommission der Universität Bern. Zürich 1999, S. 275–298.
- Müller-Dietiker, P.: Die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Eine explorative Studie über die Auswirkungen eines additiven und eines integrativen Oberstufenmodellls auf die Selbstkonzept- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Diss. Univ. Zürich 1999.
- Narring, F., et al.: Die Gesundheit Jugendlicher in der Schweiz. Bericht einer gesamtschweizerischen Studie über Gesundheit und Lebensstil 15- bis 20jähriger. Lausanne 1994.
- Nave-Herz, R.: Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 2. Aufl. Darmstadt 2002.

- Noch kein Kinderparadies... Lücken bei der Umsetzung der Kinderrechtskonvention. In: NZZ (Nr. 118) vom 25.05.2002, S. 14.
- Oerter, R.: Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Palentien/Hurrelmann 1998, S. 32–46.
- Oser, F./Reichenbach, R.: Politische Bildung in der Schweiz. Studien + Berichte 11A, Schlussbericht. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) . Bern 2000.
- Oser, F./Ullrich, M./Biedermann, H.: Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education à la Citoyenneté (ECD)“ des Europarates. Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg 2000.
- Ottersbach, M.: Neue Formen politischer Partizipation: Kinder- und Jugendforen. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen 1/2001, S. 119–124.
- Palentien, Ch./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik: Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, 2. Auflage. Berlin 1998.
- Palentien, Ch./Hurrelmann, K.: Veränderte Jugend – veränderte Formen der Beteiligung Jugendlicher? In: Palentien/Hurrelmann 1998, S. 11–29.
- Palentien, Ch.: Jugend – Umwelt – Politik: Wieviel Beteiligung brauchen Jugendliche? In: Kaufmann-Hayoz, R./Künzli, Chr. (Hrsg.): „... man kann ja nicht einfach aussteigen.“ Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust. Akademische Kommission der Universität Bern. Zürich 1999, S. 245–260.
- Piaget, J.: Das Recht auf Erziehung und Die Zukunft unseres Bildungssystems. Zwei Essays. München 1975 (Original: Paris 1948).
- Preissing, Ch./Preuss-Lausitz, U./Zeiger, H.: Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen? In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiger, H. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die grosse Freiheit? Weinheim/Basel 1990, S. 10–19.
- Ramseier, B.: Task Difficulty and Curricular Priorities in Science: Analysis of Typical Features of the Swiss Performance in TIMSS. Educational Research and Evaluation 5/1999, S. 105-126.
- Rülcker, T.: Selbständigkeit als pädagogisches Zielkonzept. In: Preuss-Lausitz, U./Rückler, T./Zeiger, H. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die grosse Freiheit? Weinheim/Basel 1990, S. 20–27.
- Schmid, H., et al.: Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schülern. Lausanne: SFA 2001.
- Schütze, Y.: Jugend und Familie. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung, 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen 1993, S. 335–350.
- Soja, E.-M.: Kompetenzentwicklung. In: Bukow/Spindler 2000, S. 204–220.
- UNICEF Schweiz: Kinder und Jugendliche in der Schweiz: Bericht zu ihrer Situation. Zürich: Schweizerisches Komitee für UNICEF 1999.
- UNICEF: Young Voices. Opinion Survey of Children and Young People: Switzerland. O.O. 2001.
- Weber, A.: Zukunftsorientierung 16jähriger Jugendlicher: Vergleich zwischen zwei Ländern (Studie '82: Deutschland; Studie '92: Schweiz) und den Geschlechtern. Eine empirische Sekundäranalyse und deren Schlussfolgerungen für die Soziale Planung. Liz.-Arbeit. Univ. Zürich 1995.
- Weisser, G.: Wirtschaft. In: Ziegenfuß, W. (Hrsg.): Handbuch der Soziologie. Stuttgart 1956, S. 970–1101.
- Willems, H.: Jugendunruhen und Protestbewegungen. Eine Studie zur Dynamik innergesellschaftlicher Konflikte in vier europäischen Ländern. Opladen 1997.

## Internet-Seiten

Moornseedorf tag:

<http://www.agenda21local.ch/Projektbeispiele/73.Moosseedorf.html>

UNICEF-Pressemitteilungen:

<http://www.unicef-suisse.ch/update/d/aktuell/pressemitteilungen/index.html>

UN-Kinderrechtskonvention:

<http://www.child-abuse.com/childhouse/childwatch/cwi/convention.html>