

Das Recht auf Beschwerde – aus der Perspektive von Kindern

Abschlussbericht

Prof. Dr. Ulrike Urban-Stahl
Gloria Goldner
Freie Universität Berlin

Berlin, August 2020

Gefördert durch
das Deutsche Kinderhilfswerk
und das Bundesministerium für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend

Inhalt

1.	Das Recht von Kindern auf Beschwerde – aus der Perspektive von Kindern	3
2.	Forschungsstand.....	5
2.1	Repräsentative Studien zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen	5
2.1.1	Das Well-Being-Konzept und die Erhebung der Sichtweise von Kindern	5
2.1.3	Die Relevanz sozialer Ungleichheiten für Well-Being von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung für empirische Forschung	7
2.2	Partizipation von Kindern und Jugendlichen.....	8
2.2.1	Partizipation von Kindern und Jugendlichen	9
2.2.2	Begründungen für Partizipation	9
2.2.3	Stand der Forschung zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen.....	10
2.3	Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe	12
2.4	Der Diskurs um Ombudschaft im Kontext der UN-Kinderrechtskonvention	14
2.5	Resümee	16
3.	Methodik und Umsetzung der Erhebung	17
3.1	Erhebungsmethode.....	18
3.2	Auswertungsmethode	18
3.3	Durchführung der Studie	19
3.3.1	Rekrutierung der Interview-Partner:innen	19
3.3.2	Sample	19
3.3.3	Durchführung der Einzelinterviews	20
3.3.4	Durchführung der Gruppendiskussionen	21
3.3.5	Reflexion des Vorgehens und Validierung der Ergebnisse	22
4.	Dimensionen der Perspektiven von Kindern auf Beschwerden: Empirische Ergebnisse	24
4.1	Welche Themen sprechen die Kinder und Jugendlichen an?.....	24
4.2	Begriffsverwendung „Beschwerde“.....	26
4.3	Umgang mit Problemen – was machen Kinder und Jugendliche?.....	28
4.3.1	Sich an Ansprechpartner:innen wenden: bewährte Vertrauenspersonen.....	28
4.3.2	Sich politisch engagieren.....	31
4.3.3	Beteiligungsformate nutzen	32
4.3.4	Hilfs –und Beratungsstrukturen aufsuchen	32
4.3.5	Sich nicht beschweren.....	33
4.4	Beteiligungsformate am Lebensort Schule	35
4.5	Wünsche der Kinder und Jugendlichen	39
5.	Resümee.....	41
6.	Literaturangaben	45

1. Das Recht von Kindern auf Beschwerde – aus der Perspektive von Kindern

Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) beinhaltet das Recht des Kindes auf freie Meinungsäußerung. Hierzu gehört auch das Recht mit seiner Meinung Gehör zu finden, berücksichtigt zu werden und sich beschweren zu können. Das Deutsche Kinderhilfswerk (DKHW) begleitet die Umsetzung der aktuellen Strategie des Europarates für die Rechte des Kindes und bearbeitet die Frage, welche Strukturen hilfreich sind, um das Recht auf Beschwerde für Kinder umzusetzen.

Rechte von Kindern, Beteiligung und Beschwerde haben in den vergangenen 30 Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Dies wird beispielweise in der Kinder- und Jugendhilfe deutlich:

- Partizipation wurde 1990 mit dem SGB VIII als Handlungs- und Strukturmaxime lebensweltorientierter Kinder- und Jugendhilfe verankert;
- In der Folge setzten unter anderem Praxisentwicklungen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Hilfeplanung und in stationären Einrichtungen ein (vgl. Pluto 2007).
- Seit Anfang des Jahrtausends hat die Diskussion über Beschwerde und Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe an Bedeutung gewonnen (Sandermann/Urban-Stahl 2017): Wenn Kinder und Jugendliche Subjekte mit Rechten sind, braucht es angemessene Strukturen um diese Rechte auch einzufordern.
- 2012 wurden mit dem Bundeskinderschutzgesetz in §45 SGB VIII Möglichkeiten der Beteiligung und Beschwerde als Voraussetzung für die Erteilung von Betriebserlaubnissen eingeführt.
- Seit der SGB VIII-Reformdiskussion 2016/2017 wird öffentlich eine gesetzliche Verankerung von Ombudsstellen im SGB VIII erwogen.

Aber auch in anderen Lebensbereichen wird vielfältig über Beteiligung von Kindern und über die Umsetzung von Kinderrechten diskutiert, wie etwa in der kommunalen Planung und in der Schule (vgl. BMFSFJ 2010; Eikel/de Haan (Hg.) 2007). In diesen Entwicklungen wird ein verändertes gesellschaftliches Bild des Kindes deutlich: Kinder sind Subjekte mit einem Recht auf Schutz, Förderung und Beteiligung, wie es die ‚drei P’s‘ der UN-KRK - protection, provision, participation - formulieren. Die beschriebenen Entwicklungen tragen jedoch auch der Erkenntnis Rechnung, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Kindern zu gesunden, selbstverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten und dem Erleben von Partizipation besteht. Diesen Zusammenhang zeigen Studien zur Entwicklung moralischer Überzeugungen ebenso wie die Arbeiten zu Salutogenese sowie Diskussionen um Bildung als Prozess der Selbstbildung (vgl. zusammenfassend Pluto/Seckinger 2003).

Beschwerden von Kindern gegen die Verletzung ihrer Rechte können unterschiedliche Lebensbereiche betreffen: die Familie, den Freundeskreis, pädagogische Institutionen wie Kita, Schule und Hort, den Freizeitbereich, soziale und medizinische Einrichtungen, Kultureinrichtungen, Verkehr und Handel. Anliegen und Unzufriedenheiten können höchstpersönliche und intime Themen ebenso betreffen wie strukturelle Rahmenbedingungen. Kinderrechtsverletzungen finden somit nicht in einem eingrenzbaeren Spektrum von Lebensbereichen, sondern in allen lebensweltlichen Kontexten statt.

Seit Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention wird nicht nur darüber diskutiert, wie Erwachsene Kinderrechte schützen können, sondern auch darüber, wie Kinder und Jugendliche über ihre Rechte aufgeklärt und in die Lage versetzt werden können diese

selbst einzufordern. Eine Möglichkeit, die hierbei erörtert wird, ist die Einrichtung von Beschwerde- oder Ombudsstellen für Kinderrechte (Deutscher Bundestag 2016).

Um zu entscheiden, welche Form der Unterstützung für Kinder bei Beschwerden sinnvoll ist, ist es wichtig, sich die Voraussetzungen von Beschwerden zu vergegenwärtigen. Was muss gegeben sein, damit ein Kind Beschwerden über die Verletzung von Kinderrechten als solches äußern kann oder sich an eine Stelle wendet, die hierfür zuständig ist?

1. Ein Kind muss den eigenen Unmut, das Unbehagen oder die Verletzung wahrnehmen, benennen können und die eigene Wahrnehmung und Deutung als berechtigt betrachten.
2. Es muss wissen, welche Rechte es hat, und das Geschehen als Verletzung dieser Rechte deuten. Mit anderen Worten: Das Kind muss abstrahieren und einordnen können.
3. Schließlich muss das Kind entscheiden, die Situation verändern und Abhilfe schaffen zu wollen. Es muss wissen, dass es eine für diese Art der Probleme zuständige Stelle gibt, und diese aktiv aufsuchen und ansprechen.

Sich zu beschweren setzt also Wissen und Bewusstsein über Rechte voraus, erfordert Selbstkompetenz, Reflexionskompetenz, soziale Kompetenz, Eigenverantwortung und Aktivität. Diese Voraussetzungen sind bei Kindern in der Regel noch nicht gegeben, sondern stellen vielmehr Entwicklungsziele von Kindheit und Jugend dar. Kinder erleben Unrecht in der Regel nicht als Verletzung von Kinderrechten, sondern konkret: Sie sind unzufrieden oder traurig, haben widerstreitende Bedürfnisse oder fühlen sich nicht gehört. Kinder müssen zunächst einmal lernen diese Wahrnehmungen zu benennen, ihnen zu vertrauen. Sie müssen eine Vorstellung von Rechten haben und das Geschehen als Verletzung von Rechten einordnen.

Der Beschwerdebegriff ist insofern auf rechtlicher, politischer und institutioneller Ebene notwendig und berechtigt. Wird er aber der subjektiven Sicht von Kindern auf Rechtsverletzungen und Beschwerdemöglichkeiten gerecht?

Das Anliegen der vorliegenden Studie war es, dieser Frage aus der Perspektive derjenigen nachzugehen, um deren Rechte es geht: von Kindern und Jugendlichen. Sie wurden in qualitativen Interviews zu ihrer Wahrnehmung befragt: Wie erleben sie aus ihrer subjektiven, lebensweltlichen Perspektive Rechtsverletzungen und Beschwerdemöglichkeiten im Alltag? Was tun sie, wenn sie sich über etwas ärgern? Welche Begriffe nutzen sie, wenn sie sich beschweren bzw. Hilfe suchen? Das Forschungsprojekt verfolgte damit einen subjektorientierten Ansatz: Nicht die Perspektive von außen auf Kinder in unterschiedlichen Lebenslagen wurde erfasst, sondern es wurde versucht nachzuvollziehen, wie Kinder selbst ihre Lebenswelt und Anliegen wahrnehmen und welche Wege sie nutzen, um sich für ihre Anliegen Unterstützung zu holen.

Der vorliegende Abschlussbericht bezieht sich auf die Gesamtlaufzeit der Studie von September 2019 bis Juni 2020. Wir danken dem BMFSFJ und dem Deutschen Kinderhilfswerk e.V. für die finanzielle Unterstützung dieser Studie. Unser besonderer Dank gilt den interviewten Kindern und Jugendlichen für ihre Bereitschaft und ihre Offenheit uns über ihren Alltag und ihre Erlebnisse zu berichten.

2. Forschungsstand

Bisher existieren keine Studien oder Veröffentlichungen zur lebensweltlichen Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf Beschwerde. Zur Systematisierung des Forschungsstands werden daher verwandte Forschungsfelder herangezogen. Dies sind zum einen repräsentative Studien zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen und zum anderen Forschung über Beteiligung und Beschwerde von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensfeldern. Hierzu gehört der Diskurs über Ombudschaft zur Unterstützung der Umsetzung der UN-Kinderrechte.

2.1 Repräsentative Studien zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen

Seit etwa 35 Jahren untersucht die interdisziplinäre Kindheitsforschung in Deutschland in repräsentativen Studien die Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen. Kindersurveys führen zu datenbasierten Beschreibungen des Zustands und Veränderungen moderner Kindheit (vgl. Betz 2018, S. 49). In den vergangenen 15 Jahren wurden in die Studien zunehmend auch die Perspektiven von Kindern einbezogen.

2.1.1. Das Well-Being-Konzept und die Erhebung der Sichtweise von Kindern

Mehrere repräsentative Surveystudien befassen sich mit Wohlbefinden und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Lebensbereichen: Die OECD-Studie 2009, UNICEF-Studien aus 2007, 2010, 2013, das LBS-Kinderbarometer mit sechs Studien seit 2007 und die World Vision-Kinderstudie von 2007, 2010, 2013 und 2018. Für die vorliegende Studie zum Recht auf Beschwerde aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen sind vor allem solche Studien relevant, welche die subjektive Sichtweise von Kindern und Jugendlichen einbeziehen und ihnen die Möglichkeit geben, ihre eigene Perspektive zu formulieren. Auf dieser Grundlage sind zwei Studienreihen von besonderer Bedeutung: das LBS-Kinderbarometer sowie die World Vision-Kinderstudie. Für die Beschreibung des Forschungsstands beziehen wir uns im Folgenden auf das LBS-Kinderbarometer von 2018 und die World Vision-Kinderstudie von 2013 und 2018.

Die genannten Studien folgen dem Well-Being Konzept, wonach Wohlbefinden als Zusammenspiel von „objektiven Lebensbedingungen in verschiedenen Lebensbereichen“ und dem subjektiven Erleben von Kindern und Jugendlichen betrachtet wird (Bründel/Hurrelmann 2017, S. 203). Im Gegensatz zu bisherigen Forschungsansätzen erhalten Kinder und Jugendliche in diesen Studien selbst eine Stimme und werden nach ihrer Perspektive und Wahrnehmung gefragt. Sie werden als Expert:innen für ihre jeweilige Lebenslage betrachtet (vgl. ebd.). Die Studien thematisieren (Un-)Zufriedenheit und Anliegen von Kindern und Jugendlichen. Das Thema Beschwerde wird allerdings in keinem der Kindersurveys behandelt.

Die Erhebung der Perspektive von Kindern und Jugendlichen erfolgt in den beiden Studien in unterschiedlicher Weise.

- Das LBS-Kinderbarometer (LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018) erfasst das Wohlbefinden von über 10.000 Kindern in Deutschland im Alter zwischen neun und 14 Jahren. Die Einschätzung der Kinder wird im Klassenkontext ihrer Schulen mittels eines standardisierten, schriftlich zu bearbeitenden Fragebogens mit zum Teil offenen Antwortmöglichkeiten (freien Schreibfeldern) ermittelt. Durch diese Anlage

haben die Kinder grundsätzlich mehr Möglichkeiten zu individuellen Darstellungen und Begründungen als in ausschließlich skalierten Abfragen wie beispielsweise in den UNICEF-Studien. Es ist jedoch zu bedenken, dass eine schriftliche Befragung gerade mit freien Antwortmöglichkeiten arbeitsaufwändig ist und Schüler:innen, die über wenig oder keine Schriftsprachekompetenz verfügen, ihre Sicht darin schlechter ausdrücken können als Schüler:innen mit höheren Schriftsprachekompetenzen bzw. gar nicht teilnehmen können. Zudem wäre es eine hohe Erwartung an neun bis 14-Jährige, komplexe oder widersprüchliche Zusammenhänge in Bezug auf ihre Lebenszufriedenheit schriftlich darzulegen. Auch die Anleitung der Befragung durch die Lehrkräfte kann Einfluss auf die Offenheit des Antwortverhaltens der Schüler:innen haben.

- Die World Vision Studie (World Vision Deutschland e.V. 2007, 2010, 2013 und 2018) erhebt die Lebensverhältnisse von Kindern im Alter von sechs bis elf Jahren. Bei der Befragung werden sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungsinstrumente eingesetzt. Im qualitativen Teil werden ein- bis zweistündige Leitfadenterviews geführt, anhand derer zwölf qualitative Portraits von „Kinderpersönlichkeiten“ erstellt werden (vgl. World Vision Deutschland e.V. 2018, S. 229). Im quantitativen Teil der World Vision Studie werden etwa 2.500 Interviews als computergestützte persönlich-mündliche Befragung von geschulten Interviewer:innen mittels eines standardisierten Fragebogens geführt. Zudem gibt es einen schriftlichen Elternfragebogen in deutscher und türkischer Sprache, den ein Elternteil möglichst parallel zur Befragung des Kindes ausfüllt (vgl. ebd., S. 345). Die Interviewer:innen rekrutieren die teilnehmenden Kinder über ihren „persönlichen Bekanntenkreis, im Rahmen von Institutionen oder innerhalb von typischen Orten, an denen Kinder angetroffen werden“ (vgl. ebd. S. 350f). Die Befragung findet bei den Kindern zu Hause statt. Bei etwa 75 Prozent der Interviews war währenddessen ein Elternteil anwesend (vgl. ebd. S. 350 und World Vision Deutschland e.V. 2013, S. 315).

2.1.2 Allgemeine Ergebnisse des LBS-Kinderbarometers und der World Vision Studie zu ‚Wohlbefinden‘

Im LBS-Kinderbarometer werden sowohl das allgemeine Wohlbefinden von Kindern als auch das spezifische Wohlbefinden in den Bereichen Familie, Schule, Freundeskreis und Wohnumgebung erhoben (LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018, S. 21). Dafür wird in der Studie eine siebenstufige Wohlbefindensskala eingesetzt, die die Antwortmöglichkeiten über Wetterphänomene visualisiert (vgl. ebd., S. 45). Die Studie kommt zum Ergebnis, dass es „[d]en Kindern in Deutschland [...] insgesamt gut [geht]. Gleichwohl berichtet etwa jedes zehnte Kind von einem schlechten Wohlbefinden im Allgemeinen“ (ebd., S. 21). Das Wohlbefinden in der Familie (Mittelwert (MW) 6,1) ist im Durchschnitt höher als das allgemeine Wohlbefinden (MW 5,5) (vgl. ebd., S. 46f). Noch wohler fühlen sich die Kinder jedoch in ihrem eigenen Wohnumfeld (MW 6,3) und vor allem bei ihren Freund:innen (MW 6,4) (vgl. ebd., S. 21).

Am wenigsten wohl fühlen sich die Kinder in der Schule (MW 5,3): Jedes achte Kind fühlt sich laut der Studie in der Schule unwohl. Mit zunehmendem Alter fühlen sich der Studie zufolge Kinder in allen betrachteten Lebensbereichen unwohler – mit Ausnahme des Freundeskreises. Und noch einen weiteren Gruppenunterschied benennt die Studie: Kinder in der Großstadt weisen ein geringeres Wohlbefinden auf als Kinder, die in einem eher dörflichen Umfeld aufwachsen (vgl. ebd., S. 22).

Die World Vision Studie erhebt das allgemeine Wohlbefinden über die Frage „Und wie zufrieden bist du insgesamt mit deinem Leben?“, welche die Kinder mithilfe einer fünfstufigen Smiley-Skala beantworten (World Vision Deutschland e.V. 2013, S. 342 und 2018, S. 383). Die Ergebnisse der World Vision Studien 2013 und 2018 sind hinsichtlich des Wohlbefindens von Kindern in unterschiedlichen Lebensbereichen vergleichbar mit dem LBS-Barometer: Die überwiegende Mehrheit der befragten Kinder schätzt die eigene Lebenszufriedenheit positiv ein (vgl. World Vision Deutschland e.V. 2013, S. 51 und 2018, S. 13). Die höchste Zufriedenheit benennen Kinder und Jugendliche mit dem Freundeskreis (94 Prozent positive Angaben) (vgl. World Vision Deutschland e.V. 2013, S. 53). Auch der Bereich der Freizeit wird von 91 Prozent der befragten Kinder positiv angegeben. Zudem bewerten die Kinder auch die elterliche Fürsorge insgesamt sehr positiv (88 Prozent positive Angaben) (vgl. ebd.). Zwar schätzen sie den Lebensbereich Schule zu 79 Prozent positiv ein, im Vergleich zu den anderen abgefragten Lebensbereichen äußern sich die Kinder hier jedoch am häufigsten negativ bis neutral (21 Prozent) (vgl. ebd., S. 52 f.).

Jede World Vision Studie hat einen thematischen Schwerpunkt. 2013 wurde das Konzept des Wohlbefindens mit dem Thema Gerechtigkeit verbunden. Hier wurden die Kinder gebeten, Gerechtigkeit „in Familie, im Freundeskreis, in Schule, in Deutschland und in der Welt“ einzuschätzen. Die Kinder befanden folgende Bereiche als „sehr gerecht“ und „eher gerecht“:

- Familie: 92 Prozent
- Freundeskreis: 90 Prozent
- Schule: 78 Prozent
- Deutschland: 47 Prozent
- die Welt: 16 Prozent (vgl. ebd., S. 69).

2.1.3 Die Relevanz sozialer Ungleichheiten für Well-Being von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung für empirische Forschung

Sowohl im LBS-Kinderbarometer als auch in der World Vision Studie werden ausgehend vom Well-Being-Ansatz objektive Lebensbedingungen mit subjektivem Wohlbefinden verbunden und die Relevanz zentraler Ungleichheitsachsen für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen untersucht. Hierbei werden die Kriterien Geschlecht („Jungen“ – „Mädchen“), Migrationsgeschichte („Migrationshintergrund“), Alter sowie Einkommen und formaler Bildungsabschluss der Sorgeberechtigten einbezogen. Im Vergleich der beiden Studien sind unterschiedliche, sich teilweise widersprechende Ergebnisse zur Relevanz von sozialen Ungleichheiten erkennbar:

In der LBS-Studie (LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018) geben 80 Prozent der befragten Kinder das allgemeine Wohlbefinden mit „eher gut“ bis „sehr gut“ an (vgl. ebd., S. 46). Auffällig ist, dass die Studie hinsichtlich des allgemeinen Wohlbefindens keine Gruppenunterschiede in Bezug auf „Bundesland, Geschlecht, Migrationshintergrund, Alleinerziehend vs. Zweielternfamilie, Betroffenheit von Arbeitslosigkeit und Jahrgangsstufe“ feststellt. Wie oben dargestellt, wird lediglich eine Abnahme des allgemeinen Wohlbefindens mit dem Alter sowie eine geringere Zufriedenheit von Großstadtkindern deutlich (vgl. ebd., S. 22 und 47).

Die World Vision Kinderstudien kommen ebenfalls zu einem hohen Wert beim allgemeinen Wohlbefinden. In der Studie aus dem Jahr 2013 (World Vision Deutschland e.V. 2013) sind 89 Prozent der Kinder mit ihrem Leben insgesamt zufrieden („sehr zufrieden“: 59 Prozent,

„zufrieden“: 30 Prozent) (vgl. ebd., S. 51). Zugleich geben sie auf Nachfragen jedoch auch an, Benachteiligung zu erfahren:

- „wegen meines Alters“: 32 Prozent
- „weil ich ein Mädchen bin“: 20 Prozent
- „weil ich ein Junge bin“: 8 Prozent
- „wegen meines Äußeren“: 14 Prozent
- „weil meine Eltern nicht so viel Geld haben“: 12 Prozent
- „weil meine Eltern nicht aus Deutschland sind“: 22 Prozent (vgl. ebd, S. 76).

Die hohen Werte beim allgemeinen Wohlbefinden zeigen, dass bei der Frage nach der allgemeinen Lebenszufriedenheit soziale Unterschiede zunächst kaum erkennbar sind. Erst auf die gezielte Nachfrage hin wird deutlich, dass Kinder soziale Benachteiligung erleben und wahrnehmen. In der Well-Being-Forschung ist es daher wichtig, das Konzept des Wohlbefindens um Perspektiven auf soziale Unterschiede zu ergänzen. Anderenfalls werden bestehende Unterschiede zu Gunsten des Bildes einer guten und einheitlichen Kindheit verschleiert (vgl. Betz 2009, S. 467).

Es ist eine methodische Herausforderung solche Effekte zu verhindern. Auch direkte Fragen nach Diskriminierungserfahrungen bergen die Gefahr von Verzerrungen. Häufig haben Kinder, ebenso wie Erwachsene, Diskriminierungserfahrungen verinnerlicht, d.h. sie nehmen sie als ‚normal‘ wahr und thematisieren sie nicht als Benachteiligung. Auch kann es unangenehm sein, sich in einer Interviewsituation verletzlich zu zeigen. Insofern ist Benachteiligung in empirischen Studien nicht nur über Befragung einzubeziehen, sondern sozialstrukturelle Merkmale und Befunde aus der Diskriminierungsforschung sind bereits in der Konzeption der Studie zu berücksichtigen, um Ungleichheiten zwischen Kindern und Jugendlichen hinsichtlich kultureller, sozialer und ökonomischer Ressourcen sichtbar zu machen. Eine Voraussetzung hierfür ist auch eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Stichprobe.

Die hohen Werte beim allgemeinen Wohlbefinden weisen zudem auf eine weitere Herausforderung der Erhebungsmethodik hin: Bei eher abstrakten Zufriedenheitsfragen ist eine Tendenz zu positivem Antwortverhalten erkennbar (vgl. Bründel/Hurrelmann 2017, S. 207). Dies gilt ähnlich für allgemeine Fragen zu Gerechtigkeit, wie Ergebnisse der dritten World Vision Studie zeigen: 92 Prozent geben an, ihre Familie als gerecht zu erleben. Konkrete Nachfragen werden jedoch zurückhaltender beantwortet. So sagen nur 60 Prozent der Kinder, dass ihre Mütter viel Wert auf ihre Meinung legen, und in Bezug auf Väter nehmen dies nur 49 Prozent der Kinder so wahr (vgl. World Vision Deutschland e.V., 2013, S. 198).

2.2 Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Auch wenn es in der vorliegenden Studie um das Thema Beschwerde von Kindern und Jugendlichen geht, befassen wir uns in diesem Abschnitt zunächst mit Partizipation: Sich beschweren ist eine Form der Partizipation, des aktiven Einbringens der eigenen Perspektive und Position in soziale Prozesse. Studien über Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zeigen zudem, dass Beschwerde nicht getrennt von Partizipation zu betrachten ist. Im Gegenteil, sie baut darauf auf: Je stärker Partizipation im Alltag verankert und umgesetzt ist, desto eher nehmen Kinder und Jugendliche Möglichkeiten zur Beschwerde tatsächlich in Anspruch. Im Folgenden wird daher zunächst auf den Stand der Forschung zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Institutionen

und Lebensfeldern eingegangen, bevor wir uns mit dem Stand der Forschung zu Beschwerde befassen.

2.2.1 Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Mit der Verabschiedung der UN-KRK wurde die Bedeutung von Partizipation als Grundrecht von Kindern und Jugendlichen betont. Die Bestrebungen zur Förderung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen reichen von der Verkehrs- und Wohnumfeldplanung, Stadtteilerkundungen, Spielplatzgestaltung und Kinder- und Jugendparlamenten über Beteiligungsformen in Kindertageseinrichtungen, weiteren Einrichtungen und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Jugendverbänden und Schulen bis hin zu Aktivitäten der zuständigen Ministerien auf Landes- und Bundesebene sowie auf Ebene der EU (vgl. BJK 2009, S. 4).

Partizipation (von lateinisch ‚participare‘ = teilnehmen, teilhaben lassen) ist im Ursprung ein demokratietheoretischer Begriff und bezeichnet in diesem Sinn die Teilhabe an – und damit den Einfluss auf – politische Planungs- und Entscheidungsprozesse, sei es in verfasster (z.B. Ausübung des Wahlrechts) oder in nicht-verfasster Weise (z.B. Mitarbeit in Bürgerinitiativen). Die heutige Verwendung des Begriffs reicht jedoch deutlich über politische Teilhabe hinaus und bezieht sich auf das Recht von Menschen auf Selbstbestimmung und Beteiligung an sie betreffenden Entscheidungen. (Vgl. Urban-Stahl i.E.)

Neben Partizipation werden Begriffe wie Beteiligung, Mitsprache und Mitbestimmung oft ähnlich oder synonym verwandt. Was mit diesen Begriffen jeweils gemeint ist, bleibt jedoch meist unklar. Die präziseste Definition von Partizipation nimmt Sherry R. Arnstein in ihrem Beitrag „A Ladder of Citizen Participation“ (1969) vor. Darin definiert sie Partizipation als Teilhabe an Entscheidungsmacht. Aus empirischen Befunden über Bürgerbeteiligung in Stadtentwicklungsprogrammen in den USA entwickelte Arnstein eine achtstufige ‚Leiter der Partizipation‘, auf die bis heute zur Definition von Beteiligungsformen zurückgegriffen wird. In ihrem Modell stellen nur die obersten drei Sprossen tatsächlich eine Beteiligung an Entscheidungsmacht dar: die Partnerschaft, die Übertragung von Macht und die Bürgerkontrolle. Alle anderen Formen bezeichnet sie als Nicht-Partizipation (Manipulation und Therapie, also Formen der Interaktion, die nicht die Beteiligung, sondern die Lenkung der Bürgerinnen und Bürger zum Ziel haben) oder als Schein-Partizipation (Information, Beratung/Anhörung und Beschwichtigung, also Möglichkeiten für Bürgerinnen und Bürger, Informationen zu erhalten und ihre Meinung hierzu zu äußern, aber ohne Teilhabe an Entscheidungsmacht).

2.2.2 Begründungen für Partizipation

Forderungen nach Partizipation werden auf unterschiedliche Weise begründet. Nach Pluto (2007, S. 26f.) können im Diskurs vier Argumentationsfiguren unterschieden werden:

- Auf ethischer und moralischer Ebene wird Partizipation als ein Menschenrecht eingefordert. Aus diesem Argument folgt insbesondere die Aufforderung Menschen, die ihre Rechte selbst nicht ausreichend vertreten und einfordern können, über Partizipation zu ihrem Recht und damit zu sozialer Integration zu verhelfen.
- Aus demokratietheoretischer Perspektive stellt Partizipation ein notwendiges Element der Steuerung politischer Prozesse, des Ausgleichs von Machtverhältnissen und der Herrschaftskontrolle dar. Partizipation kommt damit eine zentrale Rolle bei der Erhaltung und Sicherung demokratischer Gesellschaften zu.
- Im Bereich personenbezogener sozialer Dienstleistungen ist Partizipation aus professioneller Sicht erforderlich, um Menschen nicht als Objekt von Interventionen zu behandeln, sondern der Subjektivität des Einzelnen gerecht zu werden. Persönlichkeitsentwicklung ist nicht als technisch-instrumenteller Prozess

umzusetzen, sondern nur in Interaktionen, in denen Akteure beidseitig zugleich agieren und reagieren.

- Aus wirtschaftlicher Sicht trägt Partizipation dazu bei Prozesse marktwirtschaftlich zu optimieren und zu effektivieren. Partizipation dient in diesem Verständnis dazu, das individuelle Kapital der Beteiligten als Ressource zu nutzen, um sie zur (Mit)Arbeit zu motivieren und Ziele besser zu erreichen.

Partizipation ist aber auch ein konstitutiver Bestandteil von Erziehung im Sinne der Entwicklungsbegleitung von Kindern und Jugendlichen. Dies lässt sich an drei Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen nachvollziehen (vgl. Pluto/Seckinger 2003):

- Partizipation ist entscheidend für die Entwicklung moralischer Überzeugungen: Kinder und Jugendliche entwickeln moralische Überzeugungen am ehesten und am nachhaltigsten, wenn sie Normen mit formulieren, ihren Sinn verstehen und „selbst eine Vorstellung davon entwickeln können, was geschehen würde, wenn Normen keine Gültigkeit hätten.“ (Ebd: 60).
- In der Salutogenese (Antonovsky 1997) wird die zentrale Bedeutung des Kohärenzgefühls für Gesunderhaltung, Wohlbefinden und Widerstandfähigkeit hervorgehoben, also des Zutrauens darin, die Welt und das eigene Leben zu verstehen und beeinflussen zu können. Es wird in der Kindheit geprägt und basiert wesentlich, aber nicht ausschließlich auf der Erfahrung der Teilhabe an Ereignissen. Für eine gesunde Entwicklung jedes Menschen ist es daher von klein auf wichtig Möglichkeiten zur Mit- und Selbstbestimmung zu haben.
- Auch (Selbst)Bildungsprozesse setzen voraus, dass Menschen sich als wirksam erleben können. Dabei ist Bildung nicht verkürzt als Schulbildung zu denken, sondern als Eigenaktivität von Menschen „aus dem Wunsch heraus, Sinnhaftes und Bedeutsames in der Welt durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt zu erfahren.“ (Pluto/Seckinger 2003, S. 61) Es geht dabei um die aktive Auseinandersetzung mit sich und der Welt, um die Akzeptanz von Bestehendem und Entwicklung von Neuem, um die Erprobung neuer Verhaltensweisen und Entwicklung sozialer Kompetenzen. Selbstbildungsprozesse setzen also u.a. voraus, dass Menschen erleben, dass sie nicht nur „dabei sind“, sondern Einfluss auf ihre Umwelt haben und die Welt gestalten können.

Vor diesem Hintergrund stellt Partizipation neben Schutz und Förderung eine der drei Säulen der UN-Kinderrechte dar. Die Ermöglichung und Förderung der Partizipation von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, aber auch Eltern ist zudem als Struktur- und Handlungsparadigma der Kinder- und Jugendhilfe im SGB VIII rechtlich verankert.

2.2.3 Stand der Forschung zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Eine Zusammenfassung des Stands der fachlichen und politischen Debatte sowie der empirischen Forschung zu Partizipation formulierte das Bundesjugendkuratorium in einer Stellungnahme 2009 unter dem Titel „Partizipation von Kindern und Jugendlichen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit“. Im Ergebnis wird vor allem auf eine Realisierungslücke zwischen einem hohen Anspruch an Partizipation einerseits und mangelnder Umsetzung und Glaubwürdigkeit andererseits hingewiesen. So gebe es zwar stark partizipative Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe auf der einen Seite, zugleich aber eine mangelnde Berücksichtigung von Partizipation in alltäglich-pädagogischen Situationen. Es gebe eine Vielzahl von Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Kommune, aber eine nur geringe Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die hierbei tatsächlich beteiligt sind. Und es gebe eine starke Verankerung formaler Mitbestimmungsrechte von Kindern und Jugendlichen in der Schule,

aber ein nur sehr geringes Vertrauen der Kinder und Jugendlichen in die Wirksamkeit dieser Instrumente. (Vgl. BJK 2009, S. 8ff.)

In einem Resümee zu den empirischen Befunden zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensbereichen hebt das Bundesjugendkuratorium weiter hervor, dass „das quantitative Ausmaß und die subjektive Zufriedenheit mit Partizipationsmöglichkeiten [...] ausgerechnet in dem Bereich am größten [sind], der durch politische Maßnahmen und Angebote am wenigsten beeinflusst werden kann: in der Familie. In allen übrigen Handlungsfeldern und Institutionen, für die empirische Daten vorliegen, lassen sich ein relativ geringes Partizipationsniveau und eine hiermit verbundene geringe subjektive Zufriedenheit mit der Relevanz und den Effekten dieser Partizipationsangebote feststellen. Kinder und Jugendliche können sich in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld jenseits der Familie, also vor allem in Schule und Kommune, nur in äußerst geringem Maße beteiligen bzw. die angebotenen formalisierten Verfahren werden als wenig bedeutsam, weil wenig wirkungsvoll (z. B. die Arbeit in den Schüler/innengremien etc.), bewertet.“ (BJK 2009, S. 21) Zwar gebe es eine große Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen zur Mitwirkung, der Informationsgrad über die – vom BJK als insgesamt gering und wenig wirkungsvoll bewerteten – Partizipationsmöglichkeiten, auch Partizipationsgremien, sei jedoch gering. Dabei hätten „die üblichen sozialstrukturellen Bedingungsfaktoren“ einen deutlichen Einfluss, wie der Bildungsgrad der Eltern, die Partizipationserfahrungen in der Familie und im näheren sozialen Umfeld. (Vgl. BJK 2009, S.21)

Eine hohe Bedeutung für die Informiertheit und Partizipation hat auch die Alltagsnähe der Angebote. „Sowohl die Informiertheit als auch das Ausmaß der Partizipation sinken, je weiter das entsprechende Partizipationsangebot vom unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen entfernt ist. Zugleich erreichen Partizipationsangebote, die jenseits der unmittelbaren Lebensvollzüge von Kindern und Jugendlichen angesiedelt sind, nur spezifische Gruppen von Kindern und Jugendlichen, da sie ein höheres Maß an Eigeninitiative, Motivation und Informiertheit voraussetzen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Partizipationsangebote Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft erreichen, erhöht sich also in dem Maße, in dem diese niedrigschwellig ausgestaltet sind und im unmittelbaren Nahbereich und den Regelinstitutionen für Kinder und Jugendliche angesiedelt sind.“ (BJK 2009, S. 22)

Auch in den bereits dargestellten Surveystudien wird Partizipation thematisiert. Den Studien zufolge ist es Kindern und Jugendlichen besonders wichtig, ihre Meinung und Wünsche in die Familien einzubringen. Laut LBS-Studie (LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018) nennen die Kinder und Jugendlichen dabei in einer Prioritätenreihung die Schulwahl, die Entscheidung über Urlaubsziele, Regeln zu Hause, große Anschaffungen, Essenauswahl und das Fernsehprogramm (vgl. ebd., S. 190). Die World Vision Studie aus dem Jahre 2018 belegt darüber hinaus einen Zusammenhang zwischen der Wertschätzung der eigenen Meinung durch die Eltern und dem Erfahren häufiger und durchgängiger Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Alltag (vgl. World Vision Deutschland e.V., 2018, S. 161). Dies zeigt, dass ein zugewandter Umgang von Erwachsenen mit Kindern im Sinne von ‚Zuhören und ihre Meinung ernst nehmen‘ ausschlaggebend ist für das Erleben von Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Kinder, die es als selbstverständlich erleben, im Alltag gehört zu werden und Entscheidungen treffen zu dürfen, haben mehr Möglichkeiten, ihre soziale Kompetenz zu entwickeln, und äußern eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. World Vision Deutschland e.V., 2010, S. 187ff).

In mehrfacher Weise bestätigt sich in der Surveyforschung die Bedeutung des materiellen, sozialen und kulturellen Kapitals für das Erleben von Partizipation. Kinder, die häufig im familiären Alltag Selbstbestimmung erleben, berichten auch häufiger von Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule (vgl. World Vision Deutschland e.V., 2013, S.

193ff). Und auch die Herkunftsschicht hat einen deutlichen Einfluss: „Kinder aus den gehobenen Schichten haben [...] mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten, sowohl im Alltag, als auch dann, wenn sie als weiterführende Schule das Gymnasium besuchen. Sie erleben in ihrer Familie und auch in der Schule durchgängig mehr Mitsprachemöglichkeiten und erhalten mehr Entscheidungskompetenzen“ (World Vision Deutschland e.V., 2013, S. 194). Schulen in gehobenen Wohngebieten bieten mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten, wohl auch, weil dies von selbstbewussten und ‚selbstwirksamen‘ Kindern eher eingefordert wird (vgl. ebd., S. 194f). Kinder mit niedrigem sozio-ökonomischen familiären Hintergrund haben hingegen weniger Zugang zu Einrichtungen und Schulen, die das Qualitätskriterium Mitbestimmung hoch gewichten (vgl. ebd.).

Bezieht man die Frage ein, wie Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule erleben, so wird auch hier der vom Bundesjugendkuratorium analysierte Bruch zwischen Anspruch und Umsetzung deutlich. Die Einschätzung der Kinder ist auf niedrigem Niveau hinsichtlich der Möglichkeiten, in der Schule die eigene Meinung und Wünsche einzubringen: Knapp die Hälfte der Schüler:innen gibt an keine Mitspracherechte zu haben (vgl. World Vision Deutschland e.V., 2018, S. 93). Nur 30 Prozent der befragten Kinder gaben an, „oft“ bei der „Wahl des Sitznachbars“ mitentscheiden zu können. Dass sie beim „Aushandeln der Klassenregeln“ mitreden dürfen, sagen fast zwei Drittel (24 Prozent: „oft“ und 35 Prozent „manchmal“). Es geht Kindern und Jugendlichen aber nicht nur darum, in der Schule mitzuentcheiden, sondern es ist ihnen wichtig, dass ihre Meinung gehört und wertgeschätzt wird. Dies nehmen die befragten Kinder und Jugendlichen der World Vision Studie jedoch nur selten wahr. Nur etwa 30 Prozent der befragten Kinder gaben an, dass ihre Meinung durch die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (32 Prozent) oder durch Erzieher:innen der Ganztagsbetreuung (33 Prozent) wertgeschätzt würde (World Vision Deutschland e.V. 2018, 158ff).

Die LBS-Studie von 2018 ging auch der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune nach. Nicht einmal die Hälfte der Kinder (45 Prozent) gab an, gerne an Entscheidungen in der eigenen Stadt bzw. Gemeinde zu partizipieren (vgl. LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018, S. 205f). Ein Grund für das geringe Interesse an kommunalpolitischen Themen könnte darin liegen, dass nur 42 Prozent der befragten Kinder glauben, dass ihre Meinung in der Stadt bzw. Gemeinde ernst genommen wird (vgl. ebd., S. 206). 55 Prozent der befragten Kinder geben an zu wissen, an wen sie sich wenden müssen, wenn sie „in ihrer Stadt/Gemeinde etwas für Kinder verändern möchten“ (vgl. ebd., S. 208). Hierbei sind Kindern, die „eher dörflich“ leben, lokale Ansprechpartner:innen für kommunale Belange häufiger bekannt als Kindern die, „eher städtisch“ bzw. „großstädtisch“ wohnen (vgl. ebd., S. 209). Kinder, die der Auffassung sind, dass ihre Meinung in ihrer Stadt bzw. Gemeinde ernst genommen wird, kennen häufiger kommunale Ansprechpersonen (vgl. ebd., S. 206f).

2.3 Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Seit 2012 ist nach §45 SGB VIII das Vorhalten von Möglichkeiten der Beteiligung und Beschwerde für Kinder und Jugendlichen eine Voraussetzung für den Erhalt einer Betriebserlaubnis. Vor diesem Zeitpunkt hatten nur wenige Einrichtungen solche Verfahren eingeführt, nun arbeiten Kindertagesstätten ebenso wie stationäre Heimeinrichtungen an der Entwicklung und Umsetzung sinnvoller Konzepte. Erste Studien und Entwicklungsprojekte in diesem Bereich (für die erzieherischen Hilfen vgl. Urban-Stahl/Jann 2014a; Jann/Urban-Stahl 2014; Knuth/Stork 2014; für den Kita-Bereich siehe Hansen/Knauer 2016; Schubert-

Suffrian/Regner 2014) geben Hinweise darauf, welche Herausforderungen mit diesem Vorhaben verbunden sind.

Eine zentrale Rolle für die Inanspruchnahme von Beschwerdeverfahren durch Kinder und Jugendliche kommt deren direkten Bezugspersonen, also Betreuer:innen, zu. Sie können auf vielfältige Weise die Äußerung von Beschwerden durch Kinder und Jugendliche fördern oder verhindern. Dies erfolgt z.B. durch ihre persönliche Haltung, mit der sie Kindern und Jugendlichen verdeutlichen, ob die Äußerung von Beschwerden erwünscht ist oder nicht. Häufig gestalten sie auch die praktischen und strukturellen Bedingungen des Zugangs zum Beschwerdeverfahren, indem sie bspw. für die Ausgabe der für die Beschwerdeäußerung notwendigen Formulare zuständig sind. Die Einrichtungen machten die Erfahrung, dass keineswegs grundsätzlich von einer Offenheit des Personals für solche Verfahren auszugehen ist. Vielmehr birgt die Einführung von Beschwerdeverfahren Konfliktpotenzial. Mitarbeiter:innen äußern ihre Vorbehalte gegenüber der Einführung und Umsetzung von Beschwerdeverfahren nur selten offen, in der Auseinandersetzung mit verschiedenen für das Beschwerdeverfahren relevanten Fragen werden jedoch spezifische Unsicherheiten, Spannungsfelder und eine ambivalente Haltung der Mitarbeiter:innen deutlich.

Kinder und Jugendliche beschreiben ihrerseits vielfach Befürchtungen Beschwerden tatsächlich zu äußern. Sie erleben die Haltung und die Reaktionen der Mitarbeiter:innen auf Beschwerden als schwer einschätzbar. Dies bezieht sich sowohl auf die Sorge, mit ihren Anliegen nicht ernst genommen zu werden, als auch auf die grundsätzliche Akzeptanz gegenüber Beschwerdeverfahren. Sie haben Bedenken, ob die Beschwerde vertraulich behandelt wird, und fürchten negative Konsequenzen insbesondere für die Beziehung zu für sie bedeutsamen Mitarbeiter:innen. Viele Kinder und Jugendliche beschreiben einen deutlichen Machtüberhang auf Seiten der Fachkräfte, welche als geschlossene solidarische Einheit auftreten würden und gegenüber Kindern und Jugendlichen zusammenhielten. Sich selbst erleben diese Kinder und Jugendliche in der Einrichtung als ohnmächtig.

In vielen Einrichtungen steht die Implementierung von Beschwerdeverfahren in Zusammenhang mit der Diskussion über Rechte junger Menschen in Einrichtungen. Sich zu beschweren bedeutet auch, eigene Rechte zu kennen und sich gegen eine mögliche Verletzung dieser Rechte zur Wehr zu setzen. Einige Einrichtungen bearbeiten deshalb dieses Thema mit Kindern, Jugendlichen und Mitarbeiter:innen und erarbeiten gemeinsam beispielsweise Kinderrechtekataloge. Auch für Mitarbeiter:innen beinhaltet dies Klärungsprozesse, wie eine gemeinsame Haltung des Teams zu Kinderrechten gefunden und vertreten werden kann. Die Kinder und Jugendlichen selbst bewerten die Festschreibung ihrer Rechte beispielsweise im Rahmen eines Rechtekatalogs als äußerst positiv. Insbesondere vor dem Hintergrund der bereits beschriebenen Unsicherheiten vieler Kinder und Jugendlichen hinsichtlich der Legitimität von Beschwerdeinhalten stellt die Klärung und Beschreibung ihrer Rechte für Kinder und Jugendliche einen Sicherheit vermittelnden, alltags- und handlungsrelevanten Orientierungsrahmen dar.

In unterschiedlichen Einrichtungstypen und bei unterschiedlichen Zielgruppen stellen sich zudem weitere Herausforderungen. Dies gilt z.B. in Einrichtungen für sehr junge Kinder (z.B. Kita, aber auch einige Heimgruppen), aber auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die nur eingeschränkt kommunikationsfähig sind. Hier wird zum einen über Stellvertreter:innen, z.B. Eltern, agiert, es wird aber auch besondere Sensibilität in der Wahrnehmung von Willensäußerungen gefordert. (Vgl. Winklhofer 2018; Schubert-Suffrian/Regner 2014)

2.4 Der Diskurs um Ombudtschaft im Kontext der UN-Kinderrechtskonvention

2010 wurde die UN-Kinderrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland unter Zurücknahme früherer Vorbehalte zur Gänze ratifiziert. Seitdem stellt sich nochmals verstärkt die Aufgabe, die laut Konvention geltenden Kinderrechte in Deutschland bundesgesetzlich zu sichern, sowie judikativ und exekutiv zu überwachen. Zu dieser Aufgabe gehört es auch, Kinder und Jugendliche rechtlich und organisational in die Lage zu versetzen ihre Rechte einzufordern.

Die Bundesrepublik Deutschland hat als Vertragsstaat die Pflicht, dem zuständigen UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes alle fünf Jahre Bericht über Fortschritte und Schwierigkeiten bei der „Umsetzung“ der Konvention zu erstatten (Art. 44 der UN-KRK). Deutschland hat bisher drei UN-Dialoge durchlaufen (1994-1995, 1994-1999, 1999-2009). In allen drei Concluding Observations wurde kritisiert, dass in Deutschland kein Kontrollsystem zur Umsetzung der Konvention existiert. Dabei wurden sowohl ein nationales Monitoringsystem gefordert, als auch eine Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche, die sich in ihren Rechten verletzt sehen und Beratung, Unterstützung und Begleitung brauchen, um ihre Rechte einzufordern (vgl. Sandermann/Urban-Stahl 2017).

2015 wurde beim Deutschen Institut für Menschenrechte eine Monitoringstelle zur UN-Kinderrechtskonvention eingerichtet und damit eine entscheidende Forderung des UN-Ausschusses erfüllt. Diese Stelle wurde jedoch weder mit dem Mandat noch mit den Ressourcen ausgestattet, individuelle Anliegen und Beschwerden von Kindern und Jugendlichen zu bearbeiten. Ebenso verhält es sich mit der National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e. V. Das Ziel dieses Zusammenschlusses zivilgesellschaftlicher Akteure ist es die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland bekannt zu machen und ihre Umsetzung voranzubringen. Dabei soll auch „die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Verwirklichung ihrer Rechte“ gefördert werden (Satzung des National Coalition e. V. vom 14.8.2014 § 2 Punkt 3) und Kinder und Jugendliche sollen im Rahmen von „ad-hoc-Gruppen“ einbezogen werden und ihre Expertise einbringen können (a. a. O.: § 3). Eine Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche, die sich individuell über die Nichtgewährung ihrer Rechte beschweren möchten und im Einzelfall Beratung und Unterstützung benötigen, bietet die National Coalition jedoch ausdrücklich nicht.

Vor dem Hintergrund fehlender Anlaufstellen zur einzelfallorientierten Gewährleistung von Kinderrechten fand es besondere Beachtung, dass die Bundesrepublik Deutschland 2012 als einer der Erstunterzeichnerstaaten das dritte Fakultativprotokoll zur Kinderrechtskonvention ratifizierte. Es gibt Kindern und Jugendlichen bei Verletzung ihrer Rechte - nach Ausschöpfung des innerstaatlichen Rechtswegs - das Recht auf Individualbeschwerde beim UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes. 2014 und 2015 erschienen schließlich drei öffentlichkeitswirksame Forderungspapiere, in denen das bundesweite Kinderrecht auf Beschwerde und insbesondere die Notwendigkeit von Ombudsstellen für Kinder und Jugendliche zur Wahrung ihrer Rechte betont werden (vgl. Sandermann/Urban-Stahl 2017):

1. 2014 formulierte die National Coalition Deutschland e.V. in einem Positionspapier Empfehlungen dafür, wie die in den Concluding Observations 2014 genannten Bausteine zur Erfüllung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland besser umgesetzt werden können. Innerhalb des vierten Bausteins „Beschwerdemanagement“ wird die systematische Einrichtung von Beschwerdestellen gefordert, zu denen Kinder und Jugendliche Zugang haben sollen. Dies erfordere unabhängige Stellen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene (vgl. National Coalition 2014, S. 5). Die Funktion der Stellen auf kommunaler Ebene wird als „anwältliche Ombudsfunktion“ bezeichnet. Zu ihrem

Aufgabenprofil zählen die Beratung von Kindern und Jugendliche, ihren Vertrauenspersonen sowie Gruppen und Verbänden Die Anlaufstellen sollen Probleme „aus eigenem Antrieb“ untersuchen und sofern notwendig, „anwaltlich“ tätig werden (ebd.). Neben Individualbeschwerden sollen hier auch Gruppenbeschwerden möglich sein. Zudem haben die Beschwerdestellen auch den Auftrag, „aktiv auf Kinder und Jugendliche zuzugehen und so einen Beitrag zur Bekanntmachung der UN-KRK zu leisten.“ (ebd.)

2. 2015 veröffentlichte die Bundesarbeitsgemeinschaft für kommunale Kinderinteressenvertretungen Qualitätsstandards und benannte darin vier Strukturelemente, die eine kommunale Kinderinteressenvertretung beinhalten müsse (vgl. BAG Kommunale Kinderinteressenvertretungen 2015). Als viertes Strukturelement wird auch in diesem Papier die Einrichtung von unabhängigen Ombudsstellen für Kinder und Jugendliche und eines Beschwerdemanagements benannt: „Unabhängige Ombudsstellen für Kinder und Jugendliche sichern den staatlichen Auftrag, Kinder und Jugendliche als Träger eigener Rechte anzuerkennen und sie im Beschwerdefall bei der Durchsetzung ihrer Rechte zu unterstützen. An diese Stellen können sich Kinder- und Jugendliche wenden, wenn sie der Meinung sind, dass ihre Rechte verletzt werden. Kinder und Jugendliche können durch Ombudsstellen ihre Interessen im Konfliktfall eigenständig und unabhängig vertreten bzw. sich vertreten lassen“ (ebd., S. 9). Wie durch die National Coalition wird auch hier eine kommunale Verankerung der Stellen gefordert und in weiteren Standards konkretisiert. So sei in jeder Gebietskörperschaft eine in Größe und Ausstattung angemessene, unabhängige Ombudsstelle einzurichten und qua politischen Beschluss mit dem Mandat auszustatten, „kinderrechtsrelevante Beschwerden zu erhalten, zu untersuchen (z.B. durch Akteneinsicht) und effektiv in einer kindergerechten Form zu behandeln.“ (ebd., S. 10)
3. Ebenfalls 2015 reichte die Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendmedizin e. V. eine Petition zur Einsetzung einer/eines Kinder- und Jugendbeauftragten im Deutschen Bundestag ein (vgl. Deutscher Bundestag 2015). Dabei wird gefordert, die Person solle „unabhängig und nicht weisungsgebunden sein“, „Gesetze und Entscheidungen der Exekutive daraufhin überprüfen, ob sie den Rechten unserer Kinder und Jugendlichen entsprechen“, „Ansprechpartner für die Kinder und Jugendlichen, deren Eltern und für KinderrechtsvertreterInnen sein“, sowie „auf eigene Initiative hin tätig werden, wenn Kinderrechte verletzt sein können.“ (Ebd., S. 1) In der Begründung wird dann in Hinsicht auf die Bearbeitung von individuellen Anliegen vorsichtiger formuliert, der/die Kinderbeauftragte des Bundestags solle „sich dafür einsetzen, dass Kinder und Jugendliche unabhängige Ansprechpartner für ihre Belange und Beschwerden bekommen.“ (Ebd.)

UNICEF veröffentlichte 2012 eine globale Studie zu unabhängigen Menschenrechtsinstitutionen für Kinder (UNICEF 2012). Auf der Grundlage einer Fragebogenerhebung (ausgefüllt von 67 Kinderrechtsinstitutionen weltweit), von persönlichen Gesprächen, akademischer Literatur und Selbstberichten der Institutionen wurde unter anderem analysiert, welches die Faktoren für die Effektivität von unabhängigen Kinderrechtsinstitutionen sind.

- Das Schlüsselkriterium ist die politische und finanzielle Unabhängigkeit als Hauptstärke, als Quelle von Legitimität und Autorität. Zugleich wird darauf hingewiesen, wie fragil diese Unabhängigkeit oft ist. Unabhängigkeit ist kein Zustand, sondern muss im Prozess fortlaufend immer wieder neu hergestellt und verteidigt werden.
- Ein zweiter Faktor für die Effektivität unabhängiger Kinderrechtsinstitutionen ist die direkte und indirekte Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Hierbei geht es um vielfältige Formen des Kontakts zu und der Einbindung von Kindern, etwa in Form von Befragungen und Workshops, Beteiligung in Gremien und Projekten sowie die

Berücksichtigung kindlicher Perspektiven im gesamten Handeln. Um dies zu ermöglichen, muss eine Zugänglichkeit der Stelle für Kinder und Jugendliche geschaffen werden und die Institution muss die Möglichkeit haben, ihrerseits mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu treten.

- Der dritte Aspekt betrifft die Zuständigkeit und das Verfahren der Kinderrechtsinstitutionen. Es wird eine breite Zuständigkeit auf der Basis der UN-Kinderrechte, nicht auf der Basis der nationalen Gesetzgebung, gefordert. Kinderrechtsinstitutionen sollten weiter für alle Menschen – Kinder, Eltern, aber auch andere – ansprechbar sein, aber auch proaktiv tätig werden können. Empirisch betrachtet kommt nur ein kleiner Anteil der Anfragen von Kindern. Die Gewährleistung der Zugänglichkeit für Kinder bleibt damit weltweit in der Praxis eine Herausforderung für Kinderrechtsinstitutionen.
- Der vierte förderliche Aspekt für unabhängige Kinderrechtsinstitutionen ist das Internationale Engagement, d.h. die Vernetzung mit anderen Kinderrechtsinstitutionen national und international sowie den Akteuren der Vereinten Nationen. (Vgl. UNICEF 2012, S. 17ff.)

2.5 Resümee

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Recht von Kindern und Jugendlichen auf Beschwerde und geht der Frage nach, wie diese Rechtsverletzungen und Beschwerdemöglichkeiten im Alltag aus ihrer subjektiven, lebensweltlichen Perspektive erleben. Auf der programmatischen Ebene gibt es heute in Deutschland in vielen Lebensbereichen eine breite Einigkeit über das Ziel, Kinder als Subjekte an Prozessen und Entscheidungen zu beteiligen. Auf der empirischen Ebene jedoch ist dieses Ziel noch nicht verwirklicht. Es zeigen sich Spannungsfelder und Vorbehalte, die dazu führen, dass immer noch stärker über Kinder und Jugendliche, als mit ihnen entschieden wird.

Der Blick in den Stand der Forschung zeigt, dass es eines differenzsensiblen Forschungszugangs bedarf, um mit Kindern über erlebte Ungerechtigkeiten und ihre Handlungsstrategien ins Gespräch zu kommen. Weiter gibt es Hinweise darauf, dass formale Partizipations- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche nur selten in Anspruch genommen werden. Sie setzen soziales, kulturelles und materielles Kapital voraus und stehen damit nur wenigen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung. Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche nicht nur einzurichten und vorzuhalten, sondern auch wirksam werden zu lassen, braucht daher mehr als Strukturen. Die Ergebnisse aus der Forschung zu Beschwerdeverfahren in der Heimerziehung geben Hinweise darauf, dass der persönliche Bekanntheitsgrad der Ansprechperson und die erlebte Glaubwürdigkeit einen hohen Einfluss auf die Inanspruchnahme hat. Auch in der Forschung zu internationalen Kinderrechtsinstitutionen wird auf die Notwendigkeit der Bekanntheit, des Kontakts zu Kindern und der Glaubwürdigkeit hingewiesen.

Bisher werden jedoch vor allem aus der tatsächlichen Nutzung von Institutionen Rückschlüsse über die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen bei Beschwerden gezogen. Es gibt nur wenige Studien, die die Kinder und Jugendliche selbst hierzu befragen und die subjektive Sicht von Kindern und Jugendlichen auf Rechtsverletzungen und Beschwerdemöglichkeiten erfassen (vgl. hierzu insbesondere Urban-Stahl/Jann 2014a). Dies ist das Ziel der vorliegenden Studie.

3. Methodik und Umsetzung der Erhebung

Wie erleben Kinder und Jugendliche aus ihrer subjektiven, lebensweltlichen Perspektive Rechtsverletzungen und Beschwerdemöglichkeiten im Alltag? Was tun sie, wenn sie sich über etwas ärgern und welche Begriffe nutzen sie, wenn sie sich beschweren bzw. Hilfe suchen? Diesen Fragen sind wir im Zeitraum 9/2019-6/2020 im Rahmen einer qualitativen Studie nachgegangen.

Das Forschungsprojekt verfolgte einen **subjektorientierten Ansatz** (zur subjektorientierten Forschungsperspektive zusammenfassend Fauser 2008): Es ging nicht um die Perspektive von außen auf Kinder in unterschiedlichen Lebenslagen, nicht darum, ob sie bestimmte Erwartungen erfüllen oder nicht, sondern es wurde versucht nachzuvollziehen, wie Kinder selbst ihre Lebenswelt und Anliegen wahrnehmen und deuten. Welche Wege nutzen sie, um sich für Anliegen Unterstützung zu holen, wie agieren sie darin und was erwarten sie sich davon? Diese subjektorientierte Perspektive ist von zentraler Bedeutung auch für Überlegungen zur Einrichtung von Beschwerdestellen für Kinderrechte. Bei der Konzeption von Anlaufstellen wird oft von einem Absender-Adressatenmodell ausgegangen: Der Absender macht ein Angebot, Adressat:innen nehmen es wahr (oder auch nicht). Die Adressat:innen bleiben jedoch in diesem Verständnis Objekte, die ein von Absendern gestaltetes Angebot wahrnehmen. Dieses Bild ist jedoch verkürzt. Bezieht man ein, dass Adressat:innen ebenfalls als Subjekte agieren, so sind auch sie Akteure, die durch ihr (Nutzungs-) Verhalten das Angebot mitgestalten. Subjektorientierte Forschung erfordert also einen offenen empirischen Zugang, der den Akteuren – hier: Kindern und Jugendlichen – die Entfaltung ihrer Perspektive ermöglicht.

Die Studie „Beschwerde aus der Perspektive von Kindern“ befasst sich mit einer bisher unzureichend erforschten Fragestellung und stellt vor diesem Hintergrund sowie im Rahmen begrenzter zeitlicher und finanzieller Ressourcen eine **explorative** Studie dar. Es geht um ein erstes und systematisches Erkunden dieses Problembereichs. Exploratives Vorgehen in empirischer Forschung erfordert eine offene und reflexive Gestaltung des Untersuchungsprozesses. Um in explorativer Hinsicht zu Erkenntnissen zu gelangen, bedarf es gleichermaßen einer Annäherung an den Forschungsgegenstand wie einer distanzierten Position. Es sind möglichst unterschiedliche Perspektiven und Fragen an den Gegenstand heranzutragen, um auf diesem Weg zu einem angemessenen Verstehen desselben zu gelangen. Hierfür ist die Einbeziehung der Alltagstheorien des Feldes ebenso erforderlich wie die Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien. Die sinnvolle Verbindung dieser vielfältigen Bezugspunkte in einem explorativen Forschungsvorhaben setzt schließlich voraus, dass sich die Forscherin bewusst und reflektierend zwischen diesen Positionen und Perspektiven bewegt.

Die Studie „Beschwerde aus der Perspektive von Kindern“ folgt aus diesen Gründen dem **qualitativen** Paradigma. Es geht nicht um die Häufigkeit des Auftretens bestimmter (vorausgedachter) Phänomene, sondern um das Entdecken von Phänomenen, um deren dichte Beschreibung, Analyse, Verstehen und um die Generierung von Hypothesen (vgl. Rosenthal 2015). Dies erfordert eine Offenheit im Vorgehen, die es ermöglicht, sich an den jeweiligen Relevanzen und Besonderheiten der zu interviewenden oder beobachtenden Personen zu orientieren und ihnen ausreichend Spielraum in der Gestaltung der Situation zu lassen (ebd., S. 13f.).

3.1 Erhebungsmethode

Um diese Offenheit zu ermöglichen wurden im ersten Schritt episodische Interviews (vgl. Flick 2011) mit Kindern und Jugendlichen geführt. Das episodische Interview kombiniert die Prinzipien Erzählung und Befragung miteinander und verbindet damit die Vorteile des narrativen Interviews mit den Vorteilen des Leitfadenterviews. Die Interviewpartner:innen können sowohl Situationen und Episoden erzählen, als auch Erfahrungen in allgemeiner und vergleichender Form darlegen. Wichtig ist es, den Interviewleitfaden (auch im Rahmen des explorativen Vorgehens) sehr offen zu gestalten und den Interviewpartner:innen so zu ermöglichen, in Erzählungen ihre eigenen Relevanzen und Sinnstrukturen zu entfalten. Ziel ist es, dass sie *ihre* Geschichten erzählen, *ihre* Begrifflichkeiten verwenden und *ihre* Sinnstruktur entfalten.

Ausgehend von den Erfahrungen der ersten Interviews wurden im weiteren Schritt Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Konstellation der Gruppe ermöglichte den Kindern und Jugendlichen vielfältigere Interaktionen, Brainstorming und Diskussionen als die 1:1 Konstellation mit einer erwachsenen Interviewer:in.

Das Vorgehen in beiden methodischen Zugängen wurde an die jeweilige Altersgruppe der Interviewten angepasst (vgl. Trautmann 2010; Vogl 2015) und fortlaufend reflektiert und überarbeitet.

Die Transkription des Materials erfolgte in Anlehnung an Dresing/Pehl (2011). Es wurde wörtlich transkribiert, Dialekte wurden beibehalten. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern wurden geglättet bzw. ausgelassen. Auch bei grammatikalischen oder syntaktischen Fehlern wurde die Satzform nicht verändert. Für eine bessere Lesbarkeit wurde die Interpunktion geglättet, wobei Sinneinheiten erhalten blieben. Drei Auslassungspunkte in Klammern „(...)“ markierten Pausen. Verständigungssignale wie „mhm“, „aha“, „ja“, „ähm“ wurden transkribiert und, falls uneindeutig, interpretiert: „mhm (bejahend)“ oder „mhm (verneinend)“. Besonders betonte Wörter werden mit „(betont)“ gekennzeichnet. Emotionale Äußerungen, welche die Aussage bestärken, wurden in Klammern gesetzt, zum Beispiel „(lacht)“ oder „(seufzt)“. Unverständliche Wörter bzw. Sequenzen wurden mit „(unv.)“ markiert. Jeder Sprechbeitrag wurde als eigener Absatz formatiert und bei einem Sprecher:innenwechsel eine Leerzeile eingefügt. Zunächst wurde die interviewende Person mit „I“ und die befragte Person mit „B“ abgekürzt und später mit einem Namenspseudonym durch die Projektmitarbeiterin anonymisiert.

3.2 Auswertungsmethode

Die Interviews wurden mit der Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) ausgewertet. Dieser liegt der zirkuläre Prozess des hermeneutischen Verstehens zugrunde (vgl. Lamnek 1995, S.71ff.). Die Kategorienbildung erfolgte sowohl induktiv als auch deduktiv. Im Anschluss an Interviews und Gruppendiskussionen ebenso wie im gesamten Auswertungsprozess wurden zur Unterstützung der Auswertung und Reflexion Memos mit Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen in kurzen Notizen bzw. in reflektierten inhaltlichen Vermerken erstellt (vgl. ebd., S. 58).

Im ersten Schritt wurde der transkribierte Interviewtext sequenziell und vollständig gelesen, um ein Gesamtverständnis auf der Basis der Forschungsfrage zu entwickeln und den Text formal zu erschließen. Im Anschluss an diese „initiiierenden Textarbeit“ (ebd., S. 56f.) wurden erste Kategorien und Subkategorien entworfen und die Daten damit inhaltlich strukturiert. Die Kategorien wurden sowohl induktiv am Material entwickelt als auch deduktiv aus dem

theoretischen Bezugsrahmen bzw. aus der Forschungsfrage hergeleitet (vgl. ebd., S. 101f.). In der anschließenden Codierphase wurden alle Textteile den Kategorien zugewiesen, wobei eine Zuordnung zu mehreren Kategorien möglich war und nicht sinntragende Textstellen uncodiert blieben. Die mit gleicher Kategorie codierten Textstellen wurden daraufhin zusammengestellt, Aussagen paraphrasiert und Subkategorien induktiv am Material bestimmt. Dabei wurden die Codes geordnet und systematisiert, relevante Dimensionen identifiziert und Subkategorien zusammengefasst. In diesem zirkulären Prozess wurden schließlich Haupt- und Subkategorien definiert, strukturiert und mit Zitaten aus dem Material illustriert (vgl. ebd., S. 106).

Auf dieser Basis erfolgten zunächst fallbezogene thematische Zusammenfassungen der Ergebnisse, die dann in einer fallübergreifenden Auswertung miteinander in Beziehung gesetzt und zu einer Gesamtauswertung weiterentwickelt wurden.

3.3 Durchführung der Studie

Die Studie „Das Recht auf Beschwerde aus der Sicht von Kindern“ wurde im Zeitraum von September 2019 bis Juni 2020 an der Freien Universität Berlin durchgeführt und erfolgte in zwei Phasen.

Von September 2019 bis Januar 2020 wurden sieben Einzelinterviews geführt und sowohl inhaltlich als auch bezüglich der Reichweite und Grenzen der Methodik ausgewertet. Basierend auf den Ergebnissen wurden für den Zeitraum Februar bis Juni 2020 drei Gruppendiskussionen sowie weitere Einzelinterviews geplant. Bedingt durch die Kontaktsperre aufgrund der COVID-19-Pandemie konnten nur zwei der Gruppendiskussionen und keine Einzelinterviews mehr durchgeführt werden.

3.3.1 Rekrutierung der Interview-Partner:innen

Die Interviewpartner:innen wurden über persönliche Kontakte, Freizeiteinrichtungen und mit dem Kinderhilfswerk kooperierende Einrichtungen akquiriert. Um eine Heterogenität des Samples zu erreichen, wurde an unterschiedlich strukturierten Orten und in soziostrukturell unterschiedlichen Stadtteilen rekrutiert. Zudem wurde auf die Einbeziehung unterschiedlicher Altersstufen und Lebenslagen geachtet.

Die erste Aufnahme zu den persönlichen Kontakten oder Ansprechpersonen erfolgte durch ein Telefonat, in welchem das Ziel und die Umsetzung der Studie vorgestellt wurde. Da es ein Ziel der Studie war, nicht vom Begriff „Beschwerde“ auszugehen, sondern herauszufinden, wie Kinder und Jugendliche über „Beschwerde“ reden, wurde das Wort vermieden und die Studie unter dem Titel „Wie geht es Kindern in ihrem Alltag? Kinder und Jugendliche als Expert_innen ihrer Lebenswelt“ kommuniziert. Stimmt die Gesprächspartner:innen zu, ihre Kinder bzw. Besucher:innen ihrer Einrichtung zu fragen, ob sie Interesse haben an einem Interview teilzunehmen, erhielten sie per E-Mail ein Anschreiben vom Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Freien Universität Berlin, eine Datenschutzerklärung mit Einverständnis der Personensorgeberechtigten und, sofern es sich um eine Kooperationseinrichtung des DKHW handelte, ein Anschreiben des dortigen Geschäftsführers. Die verwendeten Unterlagen befinden sich im Anhang dieses Berichts.

3.3.2 Sample

Es wurden sieben narrative, halbstrukturierte Einzelinterviews sowie zwei Gruppendiskussionen mit insgesamt 14 Kindern und Jugendlichen geführt. In den Einzelinterviews wurden sieben Kinder und Jugendliche mit folgender Altersstruktur

interviewt: 6, 7, 8, 9, 13, 15 und 16 Jahre. In der ersten Gruppendiskussion haben eine 16-, eine 18- und eine 19-Jährige teilgenommen, die vier Diskussionsteilnehmer:innen der zweiten Gruppendiskussion waren sieben, neun und zehn Jahre (zweimal) alt.

Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Anzahl	1	2	1	2	2	-	-	1	-	1	2	-	1	1

Das Fehlen von vier Altersstufen im Sampling resultiert aus der erforderlichen Absage einer Gruppendiskussion und weiterer Einzelinterviews aufgrund der COVID-19-Pandemie.

Um unterschiedliche Lebenswelten bzw. strukturelle und individuelle Faktoren zu erfassen, sollte das Sampling eine größtmögliche Vielfalt aufweisen. Folgende Heterogenitätskriterien sind in der Studie repräsentiert: Altersspanne zwischen sechs und 19 Jahren, östliche und westliche Bundesländer bzw. östliches und westliches Berlin (jeweils 7 östlich und 7 westlich), Lebensort Dorf (7x) und Stadt (7x), unterschiedliche sozio-ökonomische Herkunft (eher privilegiert 7x, eher benachteiligt: 7x), Geschlecht weiblich (6x) und männlich (8x), Flucht- und Migrationsgeschichte (2x) sowie ohne Migrationsgeschichte (12x), privates Engagement für Kinderrechte (2x) und kein privates Engagement für Kinderrechte (12 x), Besuch einer Kinderrechte-Schule (4x) und kein Besuch einer Kinderrechte-Schule (10x).

Durch die Kontaktsperre aufgrund der COVID-19-Pandemie entfielen eine Gruppendiskussion mit Mädchen mit Behinderung sowie Einzelinterviews mit Kindern und Jugendlichen, die sich mit einer Beschwerde an eine Antidiskriminierungsstelle oder an die Schulsozialarbeit gewandt haben.

3.3.3 Durchführung der Einzelinterviews

Die Interviews wurden in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, in der Schule oder bei den Kindern und Jugendlichen zu Hause durchgeführt. Bei den Einzelinterviews waren nur das Kind bzw. der/die Jugendliche sowie die Interviewpartnerin anwesend.

Vor Beginn der Interviews wurde den Befragten erläutert, dass im Projekt Interviews mit verschiedenen Kindern und Jugendlichen in ganz Deutschland durchgeführt werden, um herauszufinden, wie Kinder und Jugendliche ihre Zeit verbringen, worüber sie sich ärgern und was ihre Wünsche sind. Die Interviewerin vergewisserte sich, dass die Kinder und Jugendlichen mit einer Tonaufnahme des Interviews einverstanden sind. Die Befragten wurden darüber aufgeklärt, dass diese Aufnahme keine weitere Person außer den Projektmitarbeiter:innen hören und sie später gelöscht wird. Die Interviewerin wies darauf hin, dass sie die Antworten nicht kenne und nur Kinder und Jugendliche Auskunft über das Thema geben könnten, da sie die Expert:innen seien. Es gehe um ihre Meinung und Erfahrung und deswegen gebe es keine richtigen oder falschen Antworten. So seien auch ‚weiß-nicht-Antworten‘ völlig in Ordnung. Im Anschluss wurde - mit Hinweis darauf - das Aufnahmegerät angestellt.

Die Interviewführung orientierte sich an einem groben Interviewleitfaden, konzentrierte sich jedoch darauf, den Kindern und Jugendlichen Raum zur Entfaltung ihrer Perspektive auf den Themenkomplex zu geben.

- Zu Beginn wurden die Kinder und Jugendlichen gebeten zu erzählen, wie ein Tag bei ihnen abläuft, was sie tun.
- Im Anschluss wurde an die Erzählung angeknüpft und das Erleben der Kinder und Jugendlichen in den unterschiedlichen, vom Kind angesprochenen Lebensbereichen

exploriert. Dabei wurde auch darauf eingegangen, worüber sie sich zuletzt gefreut und geärgert haben.

- Im Laufe des Interviews wurde zunehmend an geäußerten Unzufriedenheiten, Ärger und Kritik angeknüpft und nach dem Umgang damit gefragt. Dabei wurde sowohl auf den tatsächlichen Umgang als auch auf Handlungsmöglichkeiten eingegangen. Ggf. wurden weitere Lebensbereiche (z.B. Freizeit) ergänzt.
- In der letzten Phase des Interviews wurde zunehmend offen das Thema Beschwerde fokussiert und danach gefragt, was die Kinder und Jugendlichen tun, wenn sie Probleme haben, etwas ungerecht finden oder etwas ändern möchten. Auch hier wurde ausgehend von den Erzählungen exploriert, aber auch nach der Bekanntheit existierender Hilfestrukturen gefragt.
- Zum Abschluss wurde den Kindern und Jugendlichen noch einmal ausdrücklich die Gelegenheit gegeben, eigene Themen einzubringen. Zudem wurde um eine Rückmeldung zum Interview gebeten (z.B. „Gibt es etwas, was du noch besprechen möchtest?“, „Wie hat dir das Interview gefallen?“, „Wie würdest du nach Kinderrechten und zum Umgang mit Problemen fragen?“).

Die Interviewerin bedankte sich für die Zeit und Offenheit der Befragten und stellte das Aufnahmegerät aus. Einige der jüngeren Kinder hatten großes Interesse am Aufnahmegerät und durften dieses am Ende des Interviews selbst ausstellen.

3.3.4 Durchführung der Gruppendiskussionen

Die beiden durchgeführten Gruppendiskussionen unterschieden sich hinsichtlich des Settings und der Durchführung, weshalb sie im Folgenden getrennt voneinander vorgestellt werden. Sie wurden von jeweils zwei Interviewer:innen geführt.

Die erste Gruppendiskussion folgte dem Ablaufschema der Einzelinterviews. In Kooperation mit einer Freizeiteinrichtung konnten drei Mädchen bzw. junge Frauen rekrutiert werden. Die Gruppendiskussion fand in den Räumlichkeiten der Einrichtung statt. Zu Beginn unterschrieben die Teilnehmerinnen die Einverständnis- und Datenschutzerklärung für die Gruppendiskussion und wurden nochmals mündlich über die Verwendung der Tonaufnahme aufgeklärt. Das Aufnahmegerät wurde nach der Zustimmung durch die Teilnehmerinnen gestartet. Im weiteren Verlauf stellten sich die Interviewer:innen mit ihren Namen vor und verständigten sich mit den Teilnehmer:innen darauf sich zu duzen. Die Interviewer:innen bedankten sich dafür, dass sie sich die Zeit für die Gruppendiskussion nehmen, führten in das Interview ein und ermutigten zur Meinungsäußerung. In einer Vorstellungsrunde stellten sich die Teilnehmerinnen mit Namen, Alter und Wohnort vor und erzählten, seit wann und zu welchen Anlässen sie die Einrichtung besuchen, und was sie sonst in ihrer Freizeit machen.

Die weitere Interviewführung orientierte sich an einem groben Interviewleitfaden, konzentrierte sich jedoch darauf, den Kindern und Jugendlichen Raum zur Entfaltung ihrer Perspektive auf den Themenkomplex zu geben und die gemeinsame Exploration und Diskussion von Themen, Erfahrungen und Meinungen zu fördern.

- Zu Beginn wurden die Mädchen gebeten, aus ihrem Alltag zu erzählen, was die Jugendlichen beschäftigt, die in diesem Dorf leben.
- Im weiteren Verlauf wurde darüber gesprochen, wohin sich Jugendliche in unterschiedlichen Lebensbereichen (z.B. Dorf, Schule) wenden können, wenn sie Probleme haben, Beispiele gesammelt und die Fragestellung exploriert. Dabei lag ein

Schwerpunkt auf der Frage, an wen sich Jugendliche wenden können, an wen sich die Jugendlichen selbst bereits gewendet haben, und was sie von Ansprechpersonen erwarten. Hierbei wurden von den Teilnehmerinnen unterschiedliche Lebenserfahrungen eingebracht und kontrastiert.

- Zum Ende der Gruppendiskussion wurde ähnlich wie in den Einzelinterviews noch einmal nach eigenen Themen gefragt und eine Rückmeldung zum Befragungsformat erbeten (z.B. „Gibt es etwas, was Ihr noch besprechen möchtet?“, „Wir führen noch weitere Interviews: Was sollten wir andere Jugendliche zum Thema Umgang mit Ärger fragen?“, „Was findet ihr für das Leben auf dem Dorf wichtig, was wir im Bericht berücksichtigen sollten?“) und den Jugendlichen für ihre Mitwirkung gedankt.

Die Methodik der zweiten Gruppendiskussion wurde auf die Bedürfnisse jüngerer Kinder ausgerichtet, nicht nur zu sitzen und zu reden, sondern gemeinsam etwas zu tun. Die Gruppendiskussion kam durch Kontakt mit einer Schule in ländlicher Lage zustande. Sie wurde als „Reporterspiel“ gestaltet und umfasste den gemeinsamen Start in der Schule, einen Dorfrundgang, eine Spielplatzbegehung und ein abschließendes Eisessen im Café. Es nahmen vier Kinder, begleitet durch einen Bundesfreiwilligendienst-Leistenden, teil. Zu Beginn stellten sich die Kinder vor und erzählten von ihren Vorlieben und Hobbies und sagten, dass sie sich auf das Interview freuten. Dabei stellten sie viele Fragen an die Interviewer:innen. Diese stellten sich ebenfalls vor und verständigten sich mit den Kindern auf das Duzen. Sie erläuterten, dass sie Forscher:innen und keine Lehrer:innen seien, dankten den Kindern für ihre Teilnahme und erläuterten die Audioaufnahme. Es erfolgte eine kindgerecht formulierte inhaltliche Einleitung zum Erkenntnisinteresse und der Perspektive der Studie und der Gruppendiskussion sowie die Ermunterung zur Meinungsäußerung.

Die Interviewer:innen stellten den Kindern die Planung für das Treffen vor und sammelten mit ihnen Orte für einen Rundgang durch das Dorf: „Wo seid ihr oft in XY? Was würdet ihr uns gerne zeigen? Was könnten wir uns anschauen?“ Bei den Antworten der Kinder wurde nachgefragt: „Kannst du kurz was zum Ort sagen? Was ist das für ein Ort?“. Von den verschiedenen Vorschlägen wählten die Interviewer:innen einen Spielplatz, das Dorfzentrum sowie zum Abschluss den Besuch eines Eiscafés aus, weil diese Orte zum einen zu dieser Uhrzeit zugänglich waren und zum anderen alle Kinder an diesen Orten Zeit verbringen.

Beim Dorfrundgang trugen die Interviewer:innen Mikrophone, um die Kinder als Expert:innen ihres Dorfes zu interviewen. Die Gruppe teilte sich zeitweise in zwei Kleingruppen und kam anschließend wieder als Großgruppe zusammen. Die Kinder erzählten über die besuchten Orte und Entwicklungen bzw. Veränderungen in ihrem Dorf, über Beteiligungsprojekte, ihr Erleben als Verkehrsteilnehmer:innen und als Schüler:innen. Das Treffen endete in einem Eiscafé, in der die gesamte Gruppe zusammen war und Eis aß. Dort wurden die oben genannten Abschlussfragen durch die Interviewer:innen gestellt. Auf dem Rückweg zur Schule ergaben sich noch weitere Interviewsequenzen in Kleingruppen.

3.3.5 Reflexion des Vorgehens und Validierung der Ergebnisse

Die Datenauswertung wurde gezielt als reflexiver Prozess gestaltet. Sie begann, sobald das erste Material vorlag, so dass die Ergebnisse genutzt werden konnten, um die Datenerhebung zu überprüfen und anzupassen. Der Arbeitsprozess wurde durch regelmäßige Reflexionsgespräche im Projektteam begleitet und die Arbeitsergebnisse regelmäßig in Forschungswerkstätten des Arbeitsbereichs Sozialpädagogik der Freien Universität Berlin diskutiert und ergänzt. Die Ergebnisse wurden zudem in einem Fachgespräch des Deutschen Kinderhilfswerks mit Expert:innen für Kinderrechte diskutiert.

4. Dimensionen der Perspektiven von Kindern auf Beschwerden: Empirische Ergebnisse

Die Kinder und Jugendlichen berichteten in den Interviews und Gruppendiskussionen darüber, was für Anliegen sie haben, wie sie mit ihren Anliegen umgehen, wie und mit wem sie darüber sprechen, und was sie sich von Erwachsenen wünschen. In der Auswertung des Materials wurde herausgearbeitet, wie sich das Thema Beschwerde aus der Perspektive der befragten Kinder und Jugendlichen darstellt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung in fünf Schritten erläutert.

Zunächst werden die von den Kindern und Jugendlichen angesprochenen Themen vorgestellt (Kapitel 4.1). Diese Themen können Kinder beschäftigen oder belasten. Sie zeigen, wie weitreichend ein mögliches Beschwerdespektrum sein kann. Ein zentrales Interesse der vorliegenden Studie war es, herauszufinden, wie Kinder und Jugendliche über ihre Probleme bzw. ‚Beschwerden‘ reden und inwiefern sie den Begriff ‚Beschwerde‘ verwenden. Die verschiedenen Ausdrucksweisen für ‚sich beschweren‘ werden im zweiten Schritt vorgestellt (Kapitel 4.2). Im dritten Schritt liegt der Fokus auf den konkreten Handlungen, die Kinder und Jugendliche vollziehen, wenn sie mit etwas unzufrieden sind oder sich Sorgen machen (Kapitel 4.3). Da Kinder und Jugendliche Beteiligungsformate vor allem in der Schule kennenlernen, widmet sich der darauffolgende Abschnitt den Erfahrungen und Meinungen der befragten Kinder und Jugendlichen zu Mitbestimmung an diesem zentralen Lebensort (Kapitel 4.4). Im letzten Schritt werden die Wünsche von Kindern und Jugendlichen vorgestellt, wie die Situation der Beschwerdemöglichkeiten für sie verbessert werden könnte (Kapitel 4.5).

4.1 Welche Themen sprechen die Kinder und Jugendlichen an?

Die von den Kindern und Jugendlichen genannten Anlässe von Unzufriedenheit, Unrechtsempfinden und Empörung bilden ein breites Themenspektrum ab. Ihre Anliegen können alle Lebensbereiche betreffen und persönliche Themen oder strukturelle Rahmenbedingungen betreffen. Die genannten Felder reichen von situativer Unzufriedenheit, Kritik an der Spielplatzgestaltung und persönlichen Konflikten über strukturelle und institutionelle Diskriminierung bis zu Gewalt in der Familie. Die folgende Auflistung bildet keine Gewichtung tatsächlicher Probleme von Kindern und Jugendlichen ab, sondern gibt Einblick in die in den Interviews genannten Felder.

Die befragten Kinder und Jugendlichen benennen Konflikte bzw. Ungleichbehandlung durch andere Menschen. Hierbei geht es um Konflikte und gewalttätige Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen oder älteren Kindern und Jugendlichen sowie elterliche Erziehung, Konflikte und Gewalt in der Familie. Zur ersten Kategorie zählen Streit und Prügeleien mit Gleichaltrigen. Einige der befragten Kinder und Jugendlichen berichten zudem, von Älteren geschubst oder getreten zu werden. Andere fühlen sich gestört, wenn Peers sich nicht an Regeln halten, beispielsweise, wenn sie mit Stöcken um sich werfen, auf Bäume klettern, die Schaden dadurch nehmen, oder wenn sie laut sind. Bezogen auf Erziehung und Konflikte in der Familie berichten mehrere der befragten Kinder und Jugendlichen, dass ihnen ihre Eltern nicht richtig zuhören oder Versprechen nicht einhalten. Außerdem zeigt sich ein Teil der Kinder und Jugendlichen enttäuscht, weil sich die Eltern zu wenig für ihre Anliegen engagieren. Ein Junge berichtet von Konflikten in der Familie wegen des Handels mit Drogen durch den älteren Bruder. Nach Polizeieinsätzen habe der Vater diesen „rausgeschmissen“.

Gewalt in der eigenen Familie wird nur auf der Ebene des Angeschrien-Werdens verhandelt. Weitergehende psychische oder physische Gewalt thematisieren die Kinder und Jugendlichen nur, indem sie über andere Personen berichten. So berichtet ein Jugendlicher, eine Freundin zum Jugendamt begleitet zu haben, weil sie zu Hause psychische Gewalt erfahren hat. Andere erzählen von einem Fall in ihrer Kleinstadt, in dem ein Vater seine kleine Tochter die Treppe hinunterschubste und das Mädchen an den Verletzungen starb. Die Jugendlichen berichten, dass dieser Mann vermutlich auch seiner Frau gegenüber gewalttätig war. Eine andere Interviewpartnerin erlebt es als Benachteiligung von Mädchen in der Familie, wenn sie dazu gezwungen werden, ein Kopftuch zu tragen oder sich nicht mit Jungen treffen dürfen.

In Hinblick auf sozial-ökonomische Verhältnisse beschäftigt einen Jugendlichen der ständige Mangel an Geld und wie er geliehenes Geld wieder zurückzahlen kann.

Auf der Ebene struktureller Diskriminierung berichtet eine Jugendliche mit Fluchterfahrung über Einschränkungen aufgrund der dreijährigen Wohnsitzauflage. Zudem berichtet sie, dass Menschen mit Fluchterfahrung in ihrer Kleinstadt nicht von den lokalen Sportvereinen aufgenommen werden.

Beim Thema Freizeit beschäftigt die befragten Kinder und Jugendlichen beispielsweise, keinen Platz in einem gewünschten Sportkurs zu bekommen, die Spielplatzgestaltung oder vor allem im Winter keinen Ort zu haben, wo sie sich mit Freund:innen treffen können. Ein Siebenjähriger beklagt sich darüber, zu wenig Freizeit im Alltag zu haben aufgrund von Vereins- und Musikaktivitäten seines Bruders, zu denen er ihn mit seiner Mutter begleiten muss.

Die interviewten Kinder und Jugendlichen ärgern sich in Bezug auf den Verkehr über eine zu seltene Taktung der öffentlichen Verkehrsverbindungen. Unabhängig vom Alter empfinden viele der befragten Kinder und Jugendlichen vor allem als Radfahrer:innen den Autoverkehr als einschränkend. Zwei berichten von rasenden Autos, die sie anhupen, wenn sie mit ihrem Fahrrad in ihrer Kleinstadt unterwegs sind.

Bei allen befragten Kindern und Jugendlichen ist der Lebensort Schule ein zentrales Thema. Punkte, die sie hier beschäftigen, sind u.a. das Machtgefälle zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen. Außerdem fühlen sie sich bei Entscheidungen, die sie betreffen, zu wenig einbezogen, beispielsweise bei Entscheidungen über Hitze- bzw. Kältefrei, ob eine Schulaufgabe mit Noten bewertet wird, über die Gestaltung des Schulgebäudes, des Pausenhofs oder der Schulbeete, welche Ideen aus einer Zukunftswerkstatt umgesetzt werden, über die Schulbusabfahrtszeiten bzw. Zeiten des Unterrichtsendes, wann und wie die Klassenleiterstunde gestaltet wird. Weitere Punkte sind als zu wenig alltagsnah empfundene Unterrichtsinhalte, fehlende individuelle Lernunterstützung bzw. zu hoher Lerndruck, mangelhaftes und zu wenig Mittagessen in der Schule oder keinen Platz im Hort zu bekommen.

Hinsichtlich Beteiligung außerhalb der Schule empfinden es einige Jugendliche als ungerecht, als unter 18-Jährige noch nicht über ein politisches Wahlrecht zu verfügen.

In fast allen Interviews ist ein zentrales Anliegen der Kinder und Jugendlichen, dass sie sich von Erwachsenen nicht ernst genommen fühlen. Unter diese Querschnittskategorie fällt beispielsweise das Erleben, bei Entscheidungen im Familien- oder Schulalltag nicht mitbestimmen zu dürfen, und das Nichteinhalten von Versprechen, ‚Abwimmeln‘ oder auf später Vertrösten durch Erwachsene. Weitere Punkte sind hier, dass Kinder und Jugendliche erleben, dass Erwachsene ihnen nicht richtig zuhören und, so ihre Deutung, ihre Probleme nicht verstehen.

Es gibt also eine Vielzahl von Aspekten, die Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag bewegen und die auf unterschiedlichen Ebenen zu bearbeiten sind. Bei Überlegungen zur Umsetzung des Rechts auf Beschwerde muss dies berücksichtigt werden: Welche Rolle spielen formelle und informelle Kontexte? Was sind Alltagskonflikte, was Rechtsverletzungen? Auf welcher Ebene wären Veränderungen möglich und sinnvoll? Welche Expertise ist für diese Art des Konflikts erforderlich?

4.2 Begriffsverwendung „Beschwerde“

„Beschwerde“ ist kein Begriff, den Kinder und Jugendliche von sich aus benutzen. Nur ein befragtes Kind nutzt den Ausdruck proaktiv. In der Regel beschreiben sie „sich beschweren“ mit den Worten:

- „zu jemandem hingehen“, „jemandem von etwas erzählen“
- „mit Sozialarbeiterin über Probleme reden“
- „protestieren“, „Demo aufbauen“ und „zum Klassensprecher gehen“

Die Ausdrücke „zu jemandem hingehen“ und „jemandem von etwas erzählen“ werden in den Interviews von allen Altersgruppen verwendet. Die befragten Kinder und Jugendlichen wenden sich an Eltern, Freund:innen, Vertreter:innen der Schule und Erzieher:innen. Die Begriffe werden auf der Alltagsebene gebraucht, das heißt bei Gelegenheitsstrukturen wie informellen oder ‚zufälligen‘ Gesprächen, beispielsweise dem ‚Tür- und Angelgespräch‘.

Luise: „Ich bin zu Frau Peters gegangen und habe gesagt: ‚Können wir nicht den Sitzplan anders machen? Ich mag nicht hinter Lukas sitzen‘.“

Nils: „[...] wenn mich jemand ärgert, geh ich manchmal zu meiner Lehrerin oder manchmal zu Frau Dirks.“

Kilian: „Ich habe meinen Eltern davon erzählt und die sind zur Direktorin gegangen.“

Die älteren Interviewten nutzen die Wendung „mit Sozialarbeiterin über Probleme reden“. Einige der Befragten berichten von Sozialarbeiter:innen an ihrer Schule. Manchen sind Sozialarbeiter:innen aber auch außerhalb der Schule bekannt, beispielsweise in psychosozialen Einrichtungen.

Maja: „Wenn wir Probleme haben, dann können wir mit unserer Sozialarbeiterin darüber reden“

Nadja: „Auch wenn sie merkt, dass der Mann handgreiflich wird und so, dass es egal ist, wie sehr man den Mann liebt oder wieviel Geld er hat oder so, ne, dann sollte man sich Hilfe holen und abhauen“.

In den Interviews verwenden die Zehnjährigen und einige der jugendlichen Befragten die Begriffe „protestieren“, „Demo aufbauen“ und „zum Klassensprecher gehen“. Sie nutzen sie bei solchen Themen und Anliegen, die ein Kollektiv betreffen. So kann es allgemein um Kinderrechte gehen, um unfaires Verhalten von Lehrer:innen gegenüber einer Klasse oder einer:inem Schüler:in, um schlechte Verkehrsanbindung oder um Einschränkungen durch Autoverkehr.

„Protestieren“ ist in den Interviews ein Sammelbegriff für die drei Beschwerdeformen Demonstration, Boykott und Stellvertretung.

Die Begriffe „Protestieren“ und „Demonstrieren“ werden in den Altersgruppen ab zehn Jahren genannt, wenn es um eine eher konfrontative gemeinsame Äußerung von Kritik und Forderungen geht. Einige der Befragten unterscheiden die Begriffe „protestieren“ und „Demo

erschaffen“ bzw. „Demo aufbauen“ nicht klar voneinander. Dies kann mit der vielfältigen Bedeutung von „protestieren“ zusammenhängen.

So kritisiert Nadja im folgenden Beispiel die schlechte Busanbindung der Schule in einer ländlichen Gegend und meint mit dem Begriff „protestieren“ vermutlich „demonstrieren“:

Nadja: „An erster Stelle protestieren, aber das ist auch nicht wirklich gut, weil die meisten Proteste sind ja auch wirklich in der Schulzeit, bringt ja dann auch nicht wirklich so.“

Interviewer:in: „Was ist in der Schulzeit?“

Nadja: „Ja, die meisten Proteste sind ja in der Schulzeit, die werden ja meistens nicht auf so n Wochenende verlegt und dadurch bringt's ja auch nichts, weil da verpasst man ja auch so Unterrichtsstoff.“

Ilay berichtet darüber, dass seine Klasse sich kollektiv weigerte, in den Ferien Hausaufgaben zu machen. Er verwendet darin den Ausdruck „eine Demo aufbauen“ im Sinne eines Boykotts als kollektive Verweigerungshandlung.

Ilay: „Einmal haben wir richtig Ärger bekommen, weil wir so richtig, so eine Demo in unserer Klasse aufgebaut haben“.

Marius und Ilay benutzen den Begriff „Demo“ im politischen Sinne einer in der Öffentlichkeit stattfindenden Versammlung mehrerer Personen zum Zwecke der Meinungsäußerung.

Marius: „Ich hab mal überlegt, zu ner Fahrraddemo zu gehen, ja, das hat dann aber sehr stark gegnet und dann hab ich das auch aufgegeben“

Ilay überlegt Möglichkeiten, sich für mehr Blitzgeräte gegen rasende Autos einzusetzen, und schlägt vor: „Eine Demo erschaffen?“

Auch beim Thema Einhaltung von Kinderrechten denkt Ilay an Demonstrationen:

Ilay: „Wenn zum Beispiel die Eltern von einem den sagen, du sollst jetzt das und das machen oder du sollst jetzt mal zu Hause bleiben. Dann dürfen Kinder natürlich auch (...) ähm ja die dürfen dann auch raus und so. Weil die haben natürlich auch Rechte.“

Interviewer:in: „Und was können Kinder machen, damit die Rechte auch eingehalten werden?“

Ilay: „Sich natürlich wieder dafür einsetzen. Und auch, tja wahrscheinlich werden das wieder Demos. Und äh ja.“

Interviewer:in: „Ja.“

Felix: „Also ja es bringt halt nie was die ganzen Demos zu machen, weil wenn man die ganze Zeit nur Demos macht und dann sich dafür nicht irgendwie anders einsetzt und nur die ganze Zeit ich bin dafür und die ganze Zeit Demos macht das macht halt nicht so wirklich viel Sinn.“

Ilay: „Ja das stimmt, vielleicht weil in G. hier war ja nie eine Demo. Und ich glaube das wird es wahrscheinlich auch nie sein. Aber M. wär noch ok. Zum Beispiel Fridays for Future oder so. Und mh, ja G. ist eigentlich ein ganz ruhiges Dorf und wenn hier auf einmal Demo ist, dann ist das richtig blöd. Weil werden hier alle Straßen, dann wird hier die (Name der Straße) gesperrt und und und...“

Interviewer:in: „Was wär denn besser als eine Demo?“

Ilay: „Äh (...) mir fällt grad nichts dazu ein.“

Felix: „Zum Beispiel quasi was machen was die Autofahrer nervt sage ich jetzt mal. Aber man darf es trotzdem noch machen. Quasi das sie sie so lange nerven bis sie dann irgendwann.“

Ilay: „Selbst aufhören.“

Interviewer:in: „Habt ihr eine Idee was die Autofahrer richtig nerven könnte?“

Felix: „Ja wenn man zum Beispiel mehrere Leute quasi wenn man am Straßenrand (...) links stehen Autos und rechts soll man ja immer fahren und wenn dann drei Fahrradfahrer rechts fahren und das Auto dann die ganze Zeit da hinterher hängt. Das findet er wahrscheinlich blöd.“

Den Formen Protestieren, Demonstrieren und Boykottieren ist gemein, dass sich Menschen gemeinsam für ihre Interessen einsetzen, dabei gemeinsam aktiv werden

und gemeinsam auftreten. In einigen Interviews gehen die Kinder und Jugendlichen auch auf Stellvertreterfunktionen ein wie beispielsweise Klassen-, Stufen- oder Schulsprecher:innen. Sie beschreiben diese als Anlaufstellen für Anliegen der Schülerinnen und Schüler und erzählen in Beispielen, wie etwa Klassensprecher:innen stellvertretend für die Klasse zu den Lehrer:innen gehen oder in der Schulkonferenz auftreten und dort die Anliegen der Klasse übermitteln. So nennt Leon als Möglichkeit des Umgangs mit schlechtem Mittagessen an der Schule:

Leon: „Zu den Klassensprechern gehen.“

4.3 Umgang mit Problemen – was machen Kinder und Jugendliche?

Kinder und Jugendliche verfügen über ein breites Spektrum im Umgang mit ihren Sorgen und Anliegen. Sie berichten über tatsächliche Handlungen und haben Ideen für mögliche weitere Umgangsstrategien, die sie jedoch nicht umgesetzt haben.

Folgende Ausführungen beziehen sich auf das, was die Befragten berichten, tatsächlich umgesetzt zu haben. Zunächst wird die in den Interviews genannte dominanteste Form vorgestellt, nämlich sich an Ansprechpersonen zu wenden (Kapitel 4.3.1). Hier bevorzugen die Kinder und Jugendlichen bei Problemen bewährte Vertrauenspersonen vor formal zuständigen Ansprechpersonen. In den darauffolgenden Abschnitten geht es darum, dass die Kinder und Jugendlichen aktiv werden, indem sie sich politisch engagieren oder protestieren (Kapitel 4.3.2). Darüber hinaus nutzen einige von ihnen Beteiligungsformate (Kapitel 4.3.3). Dies tun sie vor allem in der Schule. Nur sehr wenige kennen Hilfs- und Beratungsangebote (Kapitel 4.3.4). Eine weitere gleichberechtigte Umgangsweise bzw. Lösungsstrategie mit Problemen und Sorgen ist es, sich *nicht* zu beschweren (Kapitel 4.3.5). In diesem letzten Abschnitt werden Faktoren beleuchtet, die den Beschwerdeweg erschweren bzw. unattraktiv erscheinen lassen können.

4.3.1 Sich an Ansprechpartner:innen wenden: bewährte Vertrauenspersonen

Wenn Kinder und Jugendliche Probleme haben, wenden sie sich also in den meisten Fällen an Vertrauenspersonen. Das sind in der Regel Eltern, Freund:innen sowie Vertreter:innen der Schule wie Klassenlehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen oder Direktor:innen, welche die Kinder und Jugendlichen kennen und einschätzen können. Sie stellen Gelegenheitsstrukturen im Alltag der Kinder dar. Ein Beispiel hierfür ist, dass sich Luise nicht an den Erzieher in ihrer Klasse, sondern an ihre „Lieblingserzieherin“ wendet. Der Interviewauszug verdeutlicht zudem, dass Luise die unterschiedlichen Funktionen von Erzieher:innen und Lehrer:innen kennt und differenziert.

Interviewer:in: „Und was würdet ihr dann machen?“

Luise: „Dann würden wir [Luise und ihre „Freunde“] darüber reden und wenn ähm ... wenn uns auch nichts einfällt, dann gehen wir halt auch zu einem Erzieher.“

„[...]“

Interviewer:in: „Ahha, ok. Du würdest eher zum Erzieher gehen als zu 'nem Lehrer?“

Luise: „Ja, weil die Erzieher mehr Zeit haben als die Lehrer, weil die Lehrer haben ja meistens Unterricht.“

Interviewer:in: „Ahh, ok. Und würdest du sagen, das sind dann auch Personen, denen du vertraust?“

Luise: „Ja, also ich vertrau nicht allen Erziehern, aber den meisten. Zum Beispiel Herr Kampe, unser Erzieher, dem würd ich es auch sagen.“

Interviewer:in: „Und wieso vertraust du dem?“

Luise: „Weil der sehr nett ist und Erzieher sind eigentlich auch meistens sehr vertrauensvoll.“

Interviewer:in: „Und hast du das schon mal gemacht, dass du mit ihm über irgendwas gesprochen hast, was vertrauensvoll war?“

Luise: „Ähh nee, aber ich bin freitags immer später und wenn mich... weil nämlich, weil mich dann mein Vater abholt und da ist meine Lieblingserzieherin, Frau Reuter und mit der erzähl' ich immer so Sachen, was gerade bei mir so läuft.“

Kinder und Jugendliche wissen durchaus, dass Menschen in ihrer Umgebung Rollen und Funktionen haben und insofern mögliche Ansprechpartner:innen sind. So äußern manche der befragten Kinder und Jugendlichen im informellen Gespräch mit Schulleitung oder Lehrkräften einen Interventionswunsch bezüglich des unfairen Verhaltens eines Lehrers, der Schulbusverbindung oder einer möglichen Nachhilfestunde. Zwei Kinder berichten, ihre Lehrer:innen angesprochen zu haben, um sie an Versprechungen zu erinnern. Zwei weitere bitten ihre Lehrer:innen um Unterstützung bei gewalttätigen Auseinandersetzungen in der Schule. An diesen Beispielen wird jedoch deutlich, dass sich die Kinder und Jugendlichen in der Regel nicht primär oder nicht nur an die Person in ihrer jeweiligen Rolle wenden, sondern an die Person, die ihnen bekannt ist, die vertrauenswürdig erscheint und eine Rolle hat, in der sie für das Problem zuständig ist. Rolle und Funktion alleine stellen keine hinreichenden Bedingungen dar, damit Kinder und Jugendliche diese Personen auch tatsächlich in Anspruch nehmen. Aus den Schilderungen der Kinder und Jugendlichen wird vielmehr ein Prüfungsvorbehalt gegenüber den formalen Funktionen der Erwachsenen deutlich. Entscheidend ist für Kinder und Jugendliche, wie sie die konkrete Person erleben oder erlebt haben und ob sie sie als vertrauenswürdig wahrnehmen. Manche Kinder und Jugendliche berichten auch von enttäuschenden Erfahrungen mit Menschen in verantwortlichen Funktionen oder nennen Rollenträger als potenzielle Ansprechperson nur im Konjunktiv: Man könnte sich an sie wenden, tut es aber nicht.

Neben einer unzureichenden Vertrauensbasis können weitere Faktoren das Ansprechen von zuständigen Personen erschweren. Einerseits ist eine sprachlich-kognitive face-to-face-Kommunikation erforderlich, die einen gewissen Mut erfordert: Die Kinder und Jugendlichen stehen als individuelle Person im Mittelpunkt, sie machen sich verletzlich, es findet keine (schützende) Stellvertretung statt. Zudem findet die Kommunikation eher nicht-öffentlich statt, sodass ein ‚Abwimmeln‘ durch Erwachsene leichter gelingt.

Felix berichtet, wie seine Beschwerde über zu wenig und mangelhaftes Essen durch eine Beschwichtigung der Schulleitung abgewehrt wird:

Felix: „Ja, weil das ist einfach blöd. Das Essen schmeckt eklig und manchmal kriegen wir gar nichts oder zumindest nur ein ganz kleines Fitzelchen.“

Interviewer:in: „Ihr bekommt zu wenig zu essen auch?“

Felix: „Ja, zu wenig und dann schmeckt das Essen auch noch nicht.“

Interviewer:in: „Und hast du das schon einmal jemandem gesagt? „

Felix: „Ich hab mich schon öfters beschwert. Aber da wurde immer gesagt ‚Ja das ist jetzt einmal passiert, dass passiert nie wieder‘. Aber das ist nicht so, das passiert öfters.“

In den Interviews verwendeten die Kinder und Jugendlichen für ‚Vertrauensperson‘ außerhalb der Familie oder des Freundeskreises die Begriffe „Sozialarbeiter, Sozialarbeiterin“, „Ansprechpartner“, „Bezugsperson“ oder „Extralehrer“.

Aus den Interviews werden vier Aspekte deutlich, die die befragten Kinder und Jugendlichen als Vertrauenswürdigkeit erleben.

1. Den Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, dass Erwachsene für Probleme da sind. Hierzu zählen sie sich Zeit nehmen, zuhören und miteinander sprechen.

Maja: „Sie muss sich auf jeden Fall Zeit nehmen. [...] und uns zuhören.“

Nadja: „[...] der auch sich so anhört in der Klasse, was es für Probleme gibt.“

Interviewer:in: „Und was macht die Erzieherin dann [wenn Luise ihr von ihren Themen erzählt]?“

Luise: „Naja, die redet mit mir und ähm ja und das ähm macht mit mir Witze, ja.“

Interviewer:in: „Und wenn du jetzt da [Prügelei auf dem Schulhof] mit drin hängst, würdest du dann auch zu nem Lehrer gehen?“

Kilian: „Nein. Weil meistens die Lehrer es nicht schlichten können. Weil sie von Anfang an bis Ende nicht wissen, was passiert ist und so und die nehmen nur das auf, was sie wollen die Lehrer also - ja.“

Interviewer:in: „Und an wen würdest du dich wenden?“

Kilian: „Wenn überhaupt, erst nur an meine eigene Klassenlehrerin, weil die verstehen sich ja meistens eh die Schüler mit der eigenen Klassenlehrerin. Zur Not sonst Freunde und so.“

Interviewer:in: „Hmm. Und was machen dann die Freunde?“

Kilian: „Also meistens natürlich artet das dann auch aus in Prügelei und denn noch andere Sachen, aber sonst eigentlich - meistens reden, ja so wenn der nicht hört und so, dann, meistens schlagen und so.“

Interviewer:in: „Hmm. Und was würde die Klassenlehrerin machen?“

Kilian: „Sie würde also den Streit schlichten und so. Die würde halt zuhören, was von Anfang bis zum Ende und so, was die Lehrer auf der Hofpause und so nicht einfach diese Zeit und nicht können und so, weil sie andere Sachen zu tun haben.“

Interviewer:in: „Hmm. Und würdest du sagen, du vertraust dann deiner Klassenlehrerin?“

Kilian: „Ja. Man kennt sich ja dann mehrere Jahre schon. Ja.“

Interviewer:in: „Und gibt es noch andere Erwachsene in der Schule, wo du sagst, denen vertraue ich auch?“

Kilian: „Nee.“

2. Die befragten Kinder und Jugendlichen wünschen sich ein unterstützendes und machtkritisches Verhalten von Erwachsenen. Sie erleben es als Willkür und Ausnutzen von Privilegien, wenn bestimmte Regeln des Zusammenseins scheinbar nur für Kinder gelten oder sie Erwachsene als streng erleben.

Ilay: „Der hat gesagt wir kriegen auf unsere Plakate Noten und dann haben wir gar keine bekommen. Und da waren wir sehr sauer drüber“. Mila: „[...] dann betrügen die Lehrer sozusagen.“

Kilian „[...] dass der Lehrer einfach machen kann, was er will und so im Unterricht, aber uns, z.B. Handy oder so, wir dürfen kein Handy draußen haben und so, aber er ist am Handy und am Laptop.“

Interviewer:in: „Und du meinstest, du vertraust nicht allen Erzieherinnen und Erziehern, warum vertraust du manchen nicht?“

Luise: „Manche sind sehr streng und meistens vertraue ich den Strengen nicht so.“

Interviewer:in: „Hmhm und was machen die so? Also, was heißt streng?“

Luise: „Also, wenn man zum Beispiel, also nehmen wir mal an, irgendeine Sache kommt, die einem nicht gehört und dann meckern die einen gleich an und solche Sachen.“

3. Die Interviewten erleben diejenigen Erwachsenen als vertrauenswürdig, die sie und ihre Anliegen ernst nehmen und sich für sie einsetzen. Darunter fällt, dass Erwachsene ihre Anliegen auch dann nachvollziehen, wenn sie diese selbst nicht als Problem erleben und die Perspektive von Kindern und Jugendlichen als Expert:innenmeinung anerkennen.

Zudem erwarten sie, dass Erwachsene die ihnen zur Verfügung stehende Handlungsmacht für ihre Belange einsetzen.

Maja wünscht sich von Vertrauenspersonen die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und Empathie:

Maja: „[...] Also irgendwo das auch verstehen können, was unser Problem ist“.

Felix hat die Erwartung an seine Schulleitung, dass sie sich für eine Verbesserung der Essensqualität einsetzt.

Interviewer:in: „Und wo würdest du dann hingehen mit der Beschwerde?“

Felix: „Zu Frau Richter [Schulleiterin].“

Interviewer:in: „Und was würde die dann machen?“

Felix: „Die würde mich wahrscheinlich wieder abwürgen und sagen ‚Ja das ist jetzt ein letztes Mal passiert‘. Aber... ich sag's ihr dann so lange bis sie es dann irgendwann macht und wieder Essen von einem anderen Caterer bringt.“

4. Offenheit und Objektivität sowie Kompromisse zu finden ist den Kindern und Jugendlichen wichtig. Sie berichten von der Erfahrung, dass ihnen häufig nicht genau zugehört wird oder Erwachsene davon ausgehen, im Vorhinein schon zu wissen, worum es geht. Eine Vertrauensperson sollte sich immer beide Seiten einer Schilderung anhören – auch bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen. Zudem sollte die Person möglichst eine Lösung finden, mit der alle Beteiligten einverstanden sind. Sie wünschen sich ebenfalls eine objektive Wiedergabe, wenn über das Geschehene berichtet wird.

Nadja: „Der sollte sich halt so beide Meinungen anhören und dann das finden, was beiden passt.“

Kilian: „[...] dass sie einfach nur das hören wollen, was sie hören möchten.“

Kilian: „dass der Herr einfach die ganze Geschichte erzählt und nicht immer nur die Hälfte oder so.“

Neben der zentralen, von allen beschriebenen Strategie, bei Problemen als vertrauenswürdig empfundene Ansprechpersonen zu kontaktieren, beschreiben die Kinder und Jugendlichen weitere Strategien, allerdings in deutlich geringerem Ausmaß.

4.3.2 Sich politisch engagieren

Zwei der befragten Kinder und Jugendlichen engagieren sich in ihrer Freizeit für Kinderrechte, indem sie an Aktionen in einem lokalen Projekt vor Ort teilnehmen und auch bundesweit aktiv sind. Einmal haben sie beispielsweise U-18-Wahlen durchgeführt. Sie erzählen Kinderrechte weiterverbreiten zu wollen, da viele Kinder zu Hause nicht ihre Meinung sagen dürfen bzw. ihnen nicht zugehört wird oder sie eingesperrt, geschlagen, misshandelt oder gar getötet werden.

Die Aktivitäten zu Kinderrechten sind also eine Umgangsstrategie auf gesellschaftspolitischer Ebene mit dem als ungerecht empfundenen Verhalten Erwachsener gegenüber Kindern und Jugendlichen. Politisches Handeln im Kontext von Kinderrechten gründet auf der Überzeugung, dass mehr Kinderrechte zu einem stärkeren Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen und damit auch zu weniger bevormundenden bzw. gewaltvollem Verhalten durch Erwachsene führe. Erst eine veränderte Gesetzeslage bzw. veränderte Anwendung bestehender Gesetze sowie eine entsprechende gesellschaftliche Haltung beeinflusse das individuelle Selbstbild von Kindern

und Jugendlichen sowie den Umgang von Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen positiv, d.h. im Sinne einer Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen.

Ein weiterer Befragter hat einmal an einem Boykott in der Schule und an einer Demonstration teilgenommen (zum Oberbegriff „Protestieren“ vgl. Kapitel 4.2). Unter Demonstration versteht er:

Ilay: „Also eine ganze Schar von Leuten kommt und die halten so alle Schilder hoch und so.“

Für Kinder und Jugendliche können kollektive Beschwerdeformen eine sinnvolle Alternative zu anderen Umgangsstrategien sein: Das Individuum tritt im kollektiven Kontext in den Hintergrund; je nach Form ist eine Stellvertretung gegeben. Politische Aktionen sind in den meisten Fällen Kommunikationsstrategien in der Öffentlichkeit und haben das Potenzial, öffentliche Aufmerksamkeit und damit Handlungsdruck zu erzeugen. Ein von vielen befragten Kindern und Jugendlichen erwähntes ‚Abwimmeln‘ durch Erwachsene wird erschwert. Hinzu kommt, dass man kein individuelles Vertrauensverhältnis zu einer Ansprechperson braucht um den Unmut zu äußern. An politischen Aktionen teilzunehmen kann zudem attraktiv sein wegen der möglichen kreativen Prozesse (Plakate basteln, Bewegungschoreografien etc.).

4.3.3 Beteiligungsformate nutzen

Einige Kinder und Jugendliche nutzen Beteiligungsformate in der Schule um persönliche Anliegen zu besprechen. In den meisten Fällen ist dies der Klassenrat oder die „Klassenlehrerstunde“ (vgl. Kapitel 4.4).

Manche der befragten Kinder und Jugendlichen haben auch an Befragungen der Kommune zur Gestaltung eines Spielplatzes teilgenommen. Dafür haben sie aber nicht selbst die Initiative ergriffen, sondern wurden von der Stadtverwaltung angesprochen.

4.3.4 Hilfs –und Beratungsstrukturen aufsuchen

Ein Jugendlicher berichtet, das Jugendamt mit einer Freundin, „die zu Hause Stress hatte“ tatsächlich aufgesucht zu haben. Zwei weitere erwähnen, Sitzungen bei einem Psychologen zu besuchen.

Darüber hinaus waren den befragten Kindern und Jugendlichen Hilfsstrukturen im Sinne öffentlicher Anlaufstellen weitestgehend unbekannt. Vor allem jüngere Kinder (sechs bis zwölf Jahre) kennen diese Hilfsstrukturen nicht, die interviewten Jugendlichen (13-19 Jahre) kennen sie nur zu einem sehr geringen Teil.

In den Interviews wurden „Kindernotdienst“, „Jugendamt“, „Psychologe“, psychosoziale Angebote, „Bürgermeister“ und „Behörde“ als mögliche Hilfs- bzw. Beratungsstrukturen genannt, sie wurden aber bislang nicht von ihnen aufgesucht.

Ein 13-jähriger Jugendlicher wendet bei der Frage, welche Anlaufstellen er kenne, seine alltägliche Lösungsstrategie „im Internet googeln“ an und würde in das Google-Suchfeld eingeben: „Was mache ich, wenn ich als Jugendlicher Hilfe brauche?“, „Was mache ich, wenn mein Lehrer...?“ oder „Jugendhilfe“. Er könnte sich auch vorstellen, bei „gutefrage.de“ oder in anderen Foren zu suchen. Bisher hat er dies jedoch nicht getan; es handelte sich hier um hypothetische Ausführungen. Mehrere Interviewpartner:innen betonten, dass „Werbung“ im Videoportal „Youtube“ geeignet wäre, um auf Hilfs- und Beratungsstellen für Kinder und Jugendliche aufmerksam zu machen.

4.3.5 Sich nicht beschweren

Kinder und Jugendliche werden - wie Erwachsene auch - nicht immer nach außen erkennbar aktiv, wenn sie sich über etwas ärgern, traurig sind oder sich Sorgen machen. So benennen die befragten Kinder und Jugendlichen auch Umgangsstrategien wie ‚nichts tun‘, ‚heimlich‘, also ungesehen handeln, sich verstecken oder runterducken, Ärger für sich behalten oder älteren Kindern und Jugendlichen aus dem Weg gehen, um Ärger mit ihnen zu vermeiden.

Selbst wenn die Kinder und Jugendlichen etwas als ungerecht empfinden, bedeutet dies also nicht automatisch dagegen vorzugehen. Ihnen ist durchaus bewusst, dass sich zu beschweren in den meisten Fällen bedeutet, sich zu exponieren, aufzufallen und in die Auseinandersetzung (mit Hierarchieebenen) zu gehen. Eine zentrale Einflussgröße für das aktiv werden sind dabei Machtungleichheiten in Familie und Schule – sowohl hinsichtlich Erwachsener als auch anderer Kinder und Jugendlicher (vgl. auch die Ergebnisse der BIBEK-Studie Bocher/Jann 2017). Für solche Machtgefälle sind Kinder und Jugendliche schon früh sehr sensibel. In vielen Lebenslagen und Situationen kann es daher gewinnbringender bzw. weniger ‚gefährlich‘ sein sich unauffällig zu verhalten. Es erfordert einen gewissen Mut, den eigenen Unmut gegenüber anderen Kindern bzw. Jugendlichen oder Erwachsenen zu äußern. Außerdem bedarf es einer Aussicht auf einen möglichen Erfolg bzw. Mehrwert, damit sich der (zusätzliche) und nach außen sichtbare Aufwand lohnt.

In den Interviews gibt es Hinweise auf unterschiedliche altersbedingte Begründungen für die Zurückhaltung bei Beschwerden. Die jüngeren Kinder in den Interviews beschreiben dies eher als ein „sich nicht trauen“, etwa sich bei älteren Kindern und Jugendlichen oder Erwachsenen zu beschweren. Sie fürchten „Ärger“. Ältere begründen Zurückhaltung eher damit, ‚abgeschreckt‘ bzw. resigniert zu sein. Sie signalisieren damit die Erfahrung, von Erwachsenen abgewimmelt oder nicht gehört zu werden.

Bezogen auf den Unmut mit einer früheren Umfrage erklärt Ilay, dass sie sich damals als jüngere Kinder sich nicht getraut hätten mit den Erwachsenen darüber zu sprechen, weil sie Ärger befürchteten. Heute geht er davon aus, dass die damalige Einschätzung unbegründet gewesen sei:

Interviewer:in: „[...] zum Beispiel das Beispiel mit der Mitbestimmung mit der Umfrage, wo ihr gefragt wurdet und dann wurde gar nichts gemacht. Was hält euch davon ab, da mal zu einem Lehrer zu gehen und das anzusprechen?“

Felix: „Weiß ich nicht genau.“

Ilay: „Damals waren wir auch, jetzt mal auf Hochdeutsch gesagt, richtige Hosenschisser. Und ich hab immer gedacht, ich kriege dann Ärger, obwohl das gar nicht stimmt.“

Entscheidend bei der Abwägung aktiv zu werden oder nicht, ist auch die Verfügbarkeit alternativer, ggf. ‚unaufwändigerer‘ und damit attraktiverer Handlungsstrategien: Einige Kinder berichten, Streitereien mit Gleichaltrigen selbst zu lösen, d.h. sie agieren ohne ein Hinzuziehen anderer Personen. Manche von ihnen lösen Konflikte, indem sie miteinander reden, andere wenden physische oder verbale Gewalt an. Solche alternativen Umgangsstrategien sind einer möglichen Beschwerde vorgelagert bzw. machen sie überflüssig.

In der Zusammenschau der Interviews werden unterschiedliche Faktoren deutlich, die für die Entscheidung der Kinder und Jugendlichen, aktiv zu werden oder nicht, entscheidend sind:

- Anerkennung des Anliegens durch Unterstützungsstrukturen

Eine erste Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche sich an Unterstützungsstrukturen wenden, ist das Vertrauen der Kinder und Jugendlichen darin, dass sie und ihre Anliegen von Erwachsenen ernst genommen werden. Dies ist keineswegs selbstverständlich, die interviewten Kinder und Jugendlichen erzählten von Beispielen, in denen sie sich nicht gehört fühlten. Alltägliche Anliegen von Kindern werden oft als Lappalie abgetan.

Felix hat bereits öfter die Erfahrung gemacht, dass seine Eltern ihn eher abwimmeln als auf sein Anliegen einzugehen:

Interviewer:in: „[...] habt ihr es dann mal probiert mit jemanden zu sprechen oder nicht?“

Felix: „Also ich hab es manchmal mit meinen Eltern probiert. Aber die ..., aber die Eltern, die sagen dann ‚Ja ihr habt nur noch ein halbes Jahr, das kriegt ihr jetzt auch noch hin‘. Ja und dann...“

- Aussicht auf Veränderung

Neben der Erwartung, ernst genommen zu werden, spielt auch die Aussicht eine Rolle, dass mit der Beschwerde eine Veränderung erreicht werden kann. Wurde die Erfahrung gemacht, dass es nichts bringt sich zu beschweren, sinkt die Hoffnung, tatsächlich etwas mit einer Beschwerde erreichen zu können, und damit die Motivation aktiv zu werden.

Luise macht die Erfahrung, dass sich ihre Klassenlehrerin für ihre Belange einsetzt und auch zwischendurch ‚ein offenes Ohr hat‘. So nutzt Luise die Gelegenheit und beschwert sich nach einer Unterrichtsstunde bei ihr über ihren Musik- und Kunstlehrer. Ihre Klassenlehrerin veranlasst daraufhin einen Unterrichtsbesuch bei diesem.

Luise: „Ja, aber das machen wir auch manchmal ähm, also ich und meine Freundin machen das auch manchmal nach Deutsch oder so, wo wir Frau Hansen hatten und besprechen das dann, wenn das an diesem Tag passiert ist oder so. Weil dann kann sie schon früher was tun, als erst drei Tage oder vier Tage später [wenn der Klassenrat stattfindet].“

Interviewer:in: „Und wie würdet ihr das dann machen, also wie kann ich mir das vorstellen?“

Luise: „Also ähm, du kannst dir das so vorstellen, dass dann unsere Lehrerin mal mit dem Lehrer spricht, weil wir hatten, ich glaube am Freitag war das oder am Donnerstag, da hatten wir mit der nach Deutsch mal geredet, weil der Musikunterricht, äh Kunstunterricht, wo wir Herrn Barsa haben, nicht so gut läuft. Also wir mögen Herrn Barsa-, also die meisten mögen Herrn Barsa nicht.“

„[...]“

Luise: „Und ähm deswegen reden wir manchmal auch mit Frau Hansen darüber. Und heute war zum Beispiel in Kunst eine Frau da, die war für die erste Stunde da und hat den Unterricht beobachtet und ja...“

- Energieaufwand

Sich zu beschweren erfordert von Seiten des Kindes bzw. der Jugendlichen eine gewisse Aktivität. Die befragten Kinder und Jugendlichen wägen ab, ob eine Handlung niedrigschwellig ist, es Alltagsstrukturen gibt oder ob es einer zusätzlichen Aktion bedarf. Stehen attraktivere Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung, werden diese vor hochschwelligem Umgangsstrategien bevorzugt. Darunter fallen etwa körperliche Auseinandersetzungen anstatt über Konflikte zu reden oder nichts tun, anstatt das Problem in dafür vorgesehene Gremien zu geben.

Im folgenden Zitat begründet Marius, bisher noch nichts zur Verbesserung des Mensaessens getan zu haben, einerseits mit seiner Skepsis gegenüber den dafür vorgesehenen Gremien und zum anderen mit seiner „Faulheit“:

Marius: „Und ja - in der Mensa ist es ein bisschen unfair, weil eigentlich ist es immer so geregelt, jede Klasse kriegt halt eine bestimmte Menge an Essen und ja, das wird dann von einem Mensateam abgeholt vorne, für jeden gibt's halt das gleiche und jetzt ist es aber so, dass jeder eine Karte hat und kann sich das Essen halt abholen, ist auch alles gut, ist auch besser, nur das Problem ist halt, dass halt, wenn's Salat oder Nachtisch gibt, dass halt für alle dann das steht und jeder kann sich so viel nehmen, wie man will und wenn man halt dann ein paar Minuten später da ist, dann ist alles komplett weg oder ja - Salatblätter liegen im Schokopudding oder so. Ist nicht so toll.“

Interviewer:in: „Und sind das Sachen, die du auch im - in dem Klassenrat ansprechen könntest?“

Marius: „Nein, das sind eher, also mit der Mensa, das sind eigentlich eher Sachen, wir haben ja Klassensprecher und es gibt eine Schulversammlung und es wären dafür eher Sachen.“

Interviewer:in: „Mhm.“

Marius: „Und auch für den Catering-Betreiber, aber das betrifft ja die ganze Schule und von daher ist es nichts für den Klassenrat.“

Interviewer:in: „Und hast du das dann schon mal in die Schulversammlung reingegeben?“

Marius: „Nein, hab ich noch nicht.“

Interviewer:in: „Könntest du dir das vorstellen, das mal zu machen?“

Marius: „Nee eigentlich nicht, dafür ist meine Motivation zu gering. Ähh ich weiß auch nicht, ob es jetzt überhaupt eine Wirkung hätte oder so. Ich könnte es schon, glaub ich, reinbringen, aber eher...“

Interviewer:in: „Hast du schon mal die Erfahrung gemacht, dass du was reingegeben hast und dann...“

Marius: „Nein, eigentlich - eigentlich wird immer gesagt, man kann's machen, aber keiner macht's.“

Interviewer:in: „Ok. Was meinst du, warum das niemand macht?“

Marius: „Das weiß ich nicht. Wahrscheinlich, weil ähm aus Faulheit einfach. Weil es halt auch Arbeit ist. Und ich weiß nicht ob's... man muss es halt dem Klassensprecher von der Klasse erst mal sagen und der gibt's dann in die SV weiter, also in die Schulversammlung. Und ja, ich weiß auch nicht, ob die Klassensprecher jetzt dazu Bock haben, um sich darum dann mal zu kümmern.“

- Selbstwirksamkeitserleben

Ein weiterer Aspekt für Kinder und Jugendliche ist, inwiefern sie Selbstwirksamkeit erleben und somit Zutrauen in den Sinn von aktiv-Werden bei Unzufriedenheiten und Problemen haben. Dabei spielen Fragen eine Rolle wie: Welches Bild habe ich von mir? Vertraue ich meiner Wahrnehmung, dass das Geschehene Unrecht ist? Kann ich auf positive Erfahrung zurückgreifen? Was habe ich für Umgangsstrategien in meinem nahen Umfeld gelernt? Gibt es Vorbilder? Über welche sozialen Netzwerke verfüge ich? Machen die Kinder und Jugendlichen jedoch die Erfahrung, dass ihr Handeln zu einem Erfolg führt, fühlen sie sich bestätigt und greifen auf entsprechende Handlungen immer wieder zurück. Es wird in den Interviews aber auch erkennbar, dass viele der Kinder und Jugendlichen in einem Umfeld aufwachsen, in dem sich auch die Erwachsenen nicht beschweren oder sich für ihre Belange zu wenig engagieren, beispielsweise im Elternrat. Oft fehlen Rollenmodelle, Vorbilder, die vorleben, dass es sich lohnt aktiv zu werden, sowie die Erfahrung, dass es etwas bringt die eigene Meinung einzubringen.

4.4 Beteiligungsformate am Lebensort Schule

„Schule“ ist nach „Familie“ der wichtigste Ort für Kinder und Jugendliche und dominiert in den Erzählungen. Die Kinder und Jugendlichen beschreiben ein klares Machtgefälle zwischen ihnen und den Vertreter:innen der Schule. Zugleich nehmen sie unterschiedliche

Umgangsweisen der Vertreter:innen der Schule mit ihrer Machtposition, mit Entscheidungspraktiken und Entscheidungsmacht, wahr. Die Kinder und Jugendlichen unterscheiden und berichten sehr prägnant, wann und wie sie sich als beteiligt an Entscheidungen erleben und wann sie den Eindruck haben, dass Lehrer:innen Entscheidungen letztendlich ohne Einbeziehung der Perspektive der Schüler:innen treffen.

Zugleich ist auffallend, dass die interviewten Kinder und Jugendlichen nahezu alle formalen Beteiligungsformate, die sie kennen, in der Schule kennen gelernt haben. Insofern hat Schule hier eine herausragende Funktion in der Einübung in demokratische Strukturen. Nicht alle Kinder und Jugendlichen fühlen sich jedoch ausreichend über ihre Beteiligungsrechte informiert. So berichtet beispielsweise Leon, dass er lange nicht gewusst habe, dass Schüler:innen über das Mensaessen in der Schule abstimmen können.

Zwölf der 14 interviewten Kinder und Jugendlichen berichten von Erfahrungen mit Beteiligungsformaten in der Schule. Dies sind meist der Klassenrat oder ein ähnliches Modell, etwa die „Klassenlehrerstunde“. Die Kinder und Jugendlichen erleben diese Beteiligungsformate sehr unterschiedlich. Für die Mehrzahl stellen sie vor allem ein organisatorisches und unregelmäßig stattfindendes Gremium dar. Nur wenige sehen Beteiligungsformate als Orte, an denen Konflikte und Kritik besprochen werden können. Und wenn dies der Fall ist, dann geht es um Probleme zwischen Schüler:innen.

Interviewer:in: „Und was genau ist der Klassenrat?“

Marius: „Der ist eigentlich sehr unregelmäßig immer und eigentlich wird der nur gemacht, wenn's halt Themen gibt, die wichtig sind. Dann wird der eigentlich auch sehr spontan gemacht in irgendeiner Stunde. Und, ja, da werden halt dann Sachen diskutiert oder auch vorgestellt - ja – wenn's halt Streit gibt, was die ganze Klasse angeht. Dann werden da halt Lösungen gefunden und Regeln aufgestellt, wenn was nicht klappt, und, ja, es wird alles diskutiert, ist meistens ein bisschen zu wenig Zeit da, aber - ja.“

Interviewer:in: „Und wer entscheidet darüber, welche Themen dann, also ab wann das dann sozusagen stattfindet?“

Marius: „Ja, dass halt, wenn's wichtige Themen gibt, zum Beispiel, wenn es einen Streit irgendwie gibt, und der dann, dann macht man das halt einfach. Das wird dann auch meistens halt von den Klassenlehrern beschlossen. Es gibt einen Klassenrat, aber im Klassenrat selber - den machen wir, also da machen die Lehrer - ähm die Lehrer leiten den jetzt nicht richtig. Genau.“

Interviewer:in: „Und die sind aber schon dabei, die Lehrer?“

Marius: Die sind schon, manchmal sind sie auch draußen, in so Entscheidungen, aber eigentlich sind sie schon dabei und wenn's dann komplett eskaliert, dann greifen die halt ein, ja. Ja.“

Interviewer:in: „Und wie findest du das? - Den Klassenrat?“

Marius: „Ja, ist gut, ähm, auf jeden Fall. Ja, aber phh, ja es ist schon eine gute Sache, dass Lehrer halt, ja, dass man halt auch die Themen mal besprechen kann und nicht irgendwie immer nur zwei Minuten dafür hat und es mal - ja - ein bisschen ausbreiten noch kann. Und, ja, dass es halt nicht so vergessen wird und einfach halt so weitergeht, wenn es ein Problem gibt. Dass es dann auch geklärt wird, ja. Ist schon gut, ja.“

Konflikte mit Lehrer:innen sprechen die befragten Kinder und Jugendlichen im Klassenrat nicht an. Sie beschreiben die Aussichtslosigkeit aufgrund der bestehenden Machtposition der Lehrkräfte und der fehlenden Offenheit dieser Lehrkräfte für Kritik. Leon sieht es als Aufgabe der Ausbildung oder Fortbildung von Lehrer:innen, dies zu ändern:

Interviewer:in: „Und meinst du, du könntest da dann auch diese Sachen, die du [von deinen Lehrer:innen] als unfair erlebst, ansprechen?“

Leon: „Ähmm, nein, dann sollen die Lehrer so eher - dann brechen die Lehrer ab. Weil dann sagen die so ‚Nein, das stimmt gar nicht‘ und so was. Ja, das haben wir schon mal gemacht alles. Haben wir auch schon mal alles gemacht, ja. Hat nicht so viel gebracht.“

Interviewer:in: „Hmhm.“

Leon: „Ja.“

Interviewer:in: „Und wenn du das nochmal ansprichst und sagst, dass du das Gefühl hast, es hat nichts gebracht?“

Leon: „Phhh, wahrscheinlich, glaube ich, das wird jetzt auch nicht so viel bringen.[...] Ja, also ich... Vielleicht würde es was bringen, aber nein... Dann muss man mit denen diskutieren, dann wird man rausgeschickt, ist ganz oft so. Wir haben mit denen diskutiert, dann sagen die so ‚Nein, das Thema, nein, das geht gar nicht. Das stimmt ja gar nicht. Geh mal raus‘. Und dann muss man rausgehen, dann muss man eine Auszeit nehmen und - ja. Und wenn man - also sobald man mit denen diskutiert, muss man rausgehen.“

Interviewer:in: „Hmhm. Ok.“

Leon: „Weil, wie gesagt, die Lehrer haben immer Recht. Und die Schüler nie. Ja.“

[...]

Interviewer:in: „Was könnte man denn da machen?“

Leon: „Phhh, ich weiß nicht..., also vielleicht ähm..., also ... keine Ahnung, schwer, schwer. Vielleicht irgendwie den Lehrern, dass halt die... Man geht halt zu den Schulen, weiß nicht, oder nein... Man sagt halt, dass die Lehrer bei der Ausbildung, dass halt - machen die Lehrer eine Ausbildung?“

Interviewer:in: „Hmhm.“

Leon: „Dass man halt das anspricht, solche Themen oder sowas, ja. Oder man jetzt, es gibt ja schon viele Lehrer, dass man halt zu denen geht, zur Schulleitung, die machen ja ab und zu mal Fortbildungen, dass man bei diesen Fortbildungen halt das anspricht, ja.“

Interviewer:in: „Hmhm.“

Leon: „Oder Fortbildungen öfter macht. Ist auch gut für uns, hat man öfter Ausfall. Ja, sowas halt in der Art.“

Interviewer:in: „Ja.“

Leon: „Halt irgendwie, das in einer Fortbildung anspricht. Bei der Ausbildung, zur Schulleitung gehen, denen es halt sagen, so ... ja sowas.“

Interviewer:in: „Und bis dahin, wie gehst du so mit der Situation um?“

Leon: „Einfach nicht diskutieren mit denen oder, wenn man diskutiert, geht man einfach raus. Ja, ist zwar nicht... Man wird dann auch aufgeschrieben, aber... In der achten Klasse ist es klar, schon ein bisschen wichtig, das Zeugnis, aber erst ab der neunten wird es ja so richtig wichtig. Ja. Also bis jetzt mache ich einfach weiter, ja so ... ja, einfach diskutieren ... oder ja ... keine Ahnung ... ist schwer... Wie ich weitermache? Hmm, ja irgendwie sowas.“

Ein weiteres Format neben dem Klassenrat sind Befragungen. Auch dieses Format stellt jedoch nicht sicher, dass Kinder und Jugendliche mit ihren Anliegen und Positionen gehört werden. Viele der interviewten Kinder und Jugendlichen beschreiben Erfahrungen, bei denen Befragungen auf einer Vorstufe von Partizipation, der ‚Anhörung‘ („consultation“, Arnstein 1969, S. 217) verblieben. Die Kinder und Jugendlichen konnten zwar ihre Meinungen äußern, es war für sie aber nicht ersichtlich, dass ihre Meinungen in den Entscheidungsprozess einbezogen wurden.

Einige der Kinder zeigen sich mit dem Verweis auf solche Erfahrungen wenig offen für die Teilnahme an weiteren Befragungen und Abstimmungen. Sie beschreiben, dass es zwar Mitbestimmungsstrukturen gebe, diese aber keine tatsächliche Partizipation ermöglichten.

Tatsächliche Partizipation meint die Teilhabe an Entscheidungsmacht. So stellen die Stufen Information und Anhörung zwar notwendige Grundlagen für Partizipation dar. Sie reichen jedoch nicht aus, damit die Kinder und Jugendlichen sich als beteiligt erleben. Erst wenn ihre Ideen und Perspektiven bei einer Entscheidung, die sie selbst betrifft, einbezogen und ggf. auch umgesetzt werden, erleben sie sich als selbstwirksam. Sie lernen dann eigene Wege zu entwickeln und zu gestalten, und damit Einfluss auf das eigene Umfeld bzw. eigene Leben zu haben.

Dafür muss Partizipation zum einen strukturell ermöglicht und zum anderen auch individuell durch Erwachsene bzw. das pädagogische Personal gestaltet und gefördert werden (vgl. Urban-Stahl 2018).

Ein reflexiver Umgang mit der eigenen Macht ist dabei eine wichtige Voraussetzung. Denn die bestehenden Machtbalancen in Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sind in der Regel asymmetrisch.

Die Beteiligung an Entscheidungsmacht ist zugleich in einem beidseitigen interaktiven Prozess verankert (vgl. Blandow/Gintzel/Hansbauer 1999). So fordern die befragten Kinder und Jugendliche nicht, dass ihre Ideen ‚eins zu eins‘ umgesetzt werden. Sie bestehen aber darauf, dass sie zumindest einbezogen, abgewogen und ggf. begründet abgelehnt werden, und dieser Prozess für sie wahrnehmbar ist.

Die Kinder und Jugendlichen berichten in den Interviews, schon mehrmals enttäuschende Erfahrung mit Beteiligungsformaten gemacht zu haben, und äußern an mehreren Stellen ihren Unmut darüber.

Mila: „Aber wenn die [Vorschläge der Kinder] dann wirklich nicht gemacht werden, dann glaube ich auch einfach nicht mehr daran [...]. Und ich finde es auch voll doof, wenn man es dann nicht macht, wenn man es gesagt hat, dass man es macht und Vorschläge sammelt. Dann brauchen die Kinder ja auch keine Vorschläge abzugeben, wenn man es eh nicht macht.“

Felix: „Und dann hat man halt auch keine Lust mehr bei solchen, ich sag jetzt mal, Mitbestimmungs-Sachen mitzumachen. Wenn es eh nicht gemacht wird. Dann braucht man den ganzen, dann braucht man das ja auch nicht machen. [...] Dann können die Lehrer das ja auch gleich sein lassen mit den Umfragen.“

Eine Jugendliche führt in einer Gruppendiskussion den Elternrat als Gremium an, das prinzipiell für die Schüler:innen tätig werden könnte. Allerdings erlebte sie die Eltern als nicht genügend engagiert beim Einsatz für ihre Interessen an der Schule.

Maja: „Wir haben ja auch zum Beispiel einen Elternrat, aber der kümmert sich eigentlich um gar nichts. Eigentlich ist der einfach nur da.“

Nadja: „Weil er Pflicht ist.“

Maja: „Ja.“

In der anderen Gruppendiskussion erörtern die Kinder den Spielraum der Schule und schätzen dabei die Wirkungsmöglichkeiten der Eltern gegenüber Lehrer:innen als begrenzt ein.

Interviewer:in: „Was können denn Kinder machen in der Schule, wenn die Meinung gefragt wird und dann passiert nichts?“

Felix: „Vielleicht erstmal zum Klassenlehrer gehen, aber die meisten Klassenlehrer, die haben..., das wird nichts bringen.“

Interviewer:in: „Wieso nicht?“

Felix: „Zu den Eltern gehen. Weil die Klassenlehrer, die haben das ja alles in einer Konferenz abgestimmt, wie das sein soll. Und die meisten Lehrer werden wahrscheinlich dafür sein.“

Interviewer:in: „Ok. Dann können die Kinder also noch zu den Eltern gehen?“

Felix: „Ja. Mehr können wir halt nicht machen.“

„[...]“

Felix: „Ja, weil die Lehrer, die haben das ja meistens beschlossen. Und wenn du jetzt zum Klassenlehrer gehst, der wird das sofort wieder abstreiten und dir dann sagen ‚Schau mal das ist doch so toll‘. Und später, was wird daraus? Da wird nicht draus.“

Interviewer:in: „Und was würden die Eltern dann machen?“

Felix: „Die Eltern würden dann vielleicht zu den Lehrern gehen und unsere Meinung sagen. Aber da wird nicht viel passieren. Weil die Eltern, die haben ja mit der Schule weniger zu tun.“
Ilay: „Als wir Kinder. Weil wir Kinder gehen ja auf die Schule und Eltern sind einfach nur dazu da, dass man halt wen zu Hause hat und so.“

Die befragten Kinder und Jugendlichen beschreiben sich und in der Mehrzahl auch ihre Eltern im System Schule als relativ machtlos. Der ihnen übergeordnete Personenkreis der Lehrer:innen bestimme über das Maß der Mitbestimmung. Das bestehende Hierarchieverhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen verunmögliche zudem eine Auseinandersetzung über tatsächliche Mitbestimmung. Darüber hinaus kennen viele der befragten Kinder und Jugendlichen keine Ansprechpersonen, welche die Situation verändern könnten:

Felix: „Nein. Es gibt keine Person mit der wir darüber reden können. Weil die Lehrer sind ja die Zweitstärksten, sag ich jetzt mal, an der Schule und die haben halt auch schon viel Stimmrecht. Und die sind ja dafür und denen kann man das quasi jetzt nicht sagen, weil sie sind ja meistens dafür. Und dann würden sie...dann streiten die das nur noch ab“.

In Bezug auf Beteiligungsformate zeigt sich also das gleiche Prinzip wie hinsichtlich der persönlichen Ansprechpartner:innen: Die Form sichert nicht den Inhalt. Kinder und Jugendliche stufen solche Formate erst dann als vertrauenswürdig ein, wenn sie entsprechende Erfahrungen mit ihnen gemacht haben.

4.5 Wünsche der Kinder und Jugendlichen

Die befragten Kinder und Jugendlichen haben viele praktische Ideen hinsichtlich konkreter Themen, beispielsweise wie eine Nachhilfestunde im Schulalltag organisiert werden könnte. Darüber hinaus haben sie Vorschläge, wie die Situation der Beschwerdemöglichkeiten für Kinder und Jugendliche verbessert werden könnte. Dabei nennen sie Gesetze und Unterstützungsstrukturen, die es bereits gibt – aber in anderer Qualität:

So fordern einige Kinder und Jugendliche die Verbreitung von Kinderrechten. Sie nehmen dabei sowohl die individuelle als auch die politische Ebene in den Blick. Einerseits sollen Kinder ihre Rechte selbst (mehr) einfordern, wenn ihnen Unrecht widerfährt. Andererseits sollen Kinderrechte unter Erwachsenen bekannter werden. Eine Befragte sieht einen Bedarf bei der Weiterentwicklung der Kinderrechte, um die allgemeine Situation für Kinder zu verbessern. Sie plädiert für ein neues Kinderrecht, das garantiere, dass Kinder gehört werden. Ihre Meinung soll erfasst, ergründet und diskutiert werden. Falls die Vorschläge nicht realisierbar sind, sollen sie begründet abgelehnt werden:

Mila „Es gibt ja auch Kinderrechte und es könnte vielleicht ein neues Recht eingeführt werden, dass Kinder auch gehört werden, dass Kinder auch, dass man die Vorschläge von Kindern auch wirklich ernst nimmt und man erstmal einen Vorschlag durchstudiert, ob es auf allen Wegen, ob's ... Man kann ja immer mehrere Lösungen suchen. Und wenn das dann wirklich wirklich, wirklich nicht geht, dann kann man das vielleicht auch verstehen“.

Darüber hinaus wünschen sich die befragten Kinder und Jugendlichen niedrigschwellig erreichbare Sozialarbeiter:innen bzw. Erzieher:innen oder Lehrer:innen als Ansprechpersonen bei Problemen. Es konnte in den Interviews herausgearbeitet werden, dass sie diesen Wunsch äußern, *obwohl* es an ihrer Schule Sozialarbeiter:innen oder Erzieher:innen und natürlich Lehrer:innen gibt. Sie sind demnach mit der Qualität bestehender Strukturen bzw. der Ausfüllung der Rolle nicht zufrieden und wünschen sich eine Ansprechperson, der sie vertrauen. Einige der Kinder und Jugendlichen fordern solche

Ansprechpersonen auch außerhalb ihrer eigenen Schule. Sie äußern dies beispielsweise in Hinblick auf Prävention und Intervention bei Gewalt in der Familie. Hierfür sollte es mehr Ansprechpersonen in Kitas, aber auch Grundschulen geben.

In einer Gruppendiskussion verbindet eine Teilnehmerin die Idee einer niedrigschwellig erreichbaren Ansprechperson mit der eines Beschwerdeortes. Sie skizziert den Ort als Schutzraum, in dem sich die Kinder „zurückziehen“ und „auftauen“ können und „nicht mit Angst durchs Leben gehen“. Er solle aber auch die Möglichkeit bieten, dass sich Kinder untereinander austauschen und mit einer „Sozialarbeiterin über Probleme reden“ können. Darüber hinaus sollten hier schnell Lösungen gefunden werden.

Interviewer:in: „Hmm. Und was könnte man noch machen für die Kinderrechte?“

Nadja: „Vielleicht irgendwie mehr Ansprechpartner oder so. Wir haben zum Glück solche Ansprechpartner in der Schule, aber das haben ja auch nicht alle Schulen so und da vielleicht mehr einsetzen.“

Maja: „Also ich finde, es ist halt wichtig, wenn die Kinder, die davon betroffen sind, in der Familie, sich irgendwie - sag ich mal - einen Ort gibt, wo sie sich zusammen zurückziehen können, sich austauschen können und vielleicht auch mit einer Sozialarbeiterin richtig darüber reden können über Probleme, dass man da auch so schnell wie möglich eine Lösung findet, wo - also sie sollen nicht direkt aus der Familie raus, sondern man sollte den Eltern auch die Chance geben, sich zu bessern, ja.“

Interviewer:in: „Also, dass sich die Kinder unter sich dann auch austauschen können?“

Maja: „Genau, damit sie auch ein bisschen auftauen, sag ich mal, in der Situation und nicht mit Angst durchs Leben gehen.“

Interviewer:in: „Und kennt ihr sowas, also gibt es sowas schon?“

Maja: „Bei uns in der Schule gibt's einen Kummerkasten, also wenn wir Probleme haben, dann können wir mit unserer Sozialarbeiterin darüber reden. Aber der wird nicht soo in Anspruch genommen.“

In Hinblick auf Beteiligungsformate in der Schule wünschen sich die Kinder und Jugendlichen Befragungen, *obwohl* sie „keine Lust mehr auf Mitbestimmungs-Sachen“ haben. Sie meinen eine Qualität der Befragungen, bei der im Anschluss ihre Antworten bei Entscheidungen berücksichtigt werden – auch wenn diese dabei ‚nur‘ begründet abgelehnt statt tatsächlich umgesetzt werden.

Zusammengefasst wünschen sich die Kinder und Jugendlichen, dass sich Erwachsene ihnen im Alltag zuwenden, sie ernstnehmen und gemeinsam mit ihnen Lösungen finden. Sie wünschen sich tatsächliche Partizipation, also eine Teilhabe an Entscheidungsmacht. In Hinblick auf Beteiligungsformate in der Schule hat die konkrete Ausgestaltung von Form und Inhalt eine hohe Bedeutung für das Partizipationserleben der Kinder und Jugendlichen: Ist das Schüler:innengremium fest verankert und wird bei Entscheidungen in Schulkonferenzen als ernstzunehmende Stimme einbezogen? Findet der Klassenrat regelmäßig, d.h. verlässlich statt? Können auch Konflikte, Kritik oder Beschwerden gegenüber Lehrer:innen angesprochen werden bzw. wird das Ansprechen solcher Inhalte durch die Vertreter:innen der Schule aktiv gefördert?

5. Resümee

Vor 30 Jahren trat die UN-KRK in Kraft. Seitdem wurden viele Fortschritte für die Kinderrechte erreicht. Gleichwohl ist die Umsetzung der Konvention auch in Deutschland noch nicht zufriedenstellend und muss auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Strategien vorangetrieben werden.

Es ist die Verantwortung von Erwachsenen, die Rechte von Kindern und Jugendlichen zu achten und zu verwirklichen. Zunehmend wird darüber hinaus diskutiert, welche Möglichkeiten Kinder und Jugendliche selbst haben ihre Rechte einzufordern, wenn sie sie verletzt sehen. Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes forderte Deutschland Mitte der 90er Jahre bereits auf, Ombudsstellen für Kinderrechte einzurichten und Kindern Ansprechpartner zur Verfügung zu stellen, um Kinderrechte einzufordern.

In Deutschland wird unter *Ombudsstelle* eine direkte Anlaufstelle für Betroffene verstanden. Im angloamerikanischen Sprachraum hingegen ist das Verständnis weiter gefasst und schließt auch Lobbyorganisationen unterschiedlicher Art ein. Der vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes durchaus mit Nachdruck formulierte Hinweis gibt zu Recht Anlass, Möglichkeiten der Beschwerde auch für Kindern und Jugendliche zu schaffen. Er gibt jedoch nicht vor, was genau zu schaffen werden, wie eine solche Ombudsstelle zu gestalten wäre. In welcher Weise Ombudsstellen kindgerecht und wirkungsvoll sein können, welche Rolle die Ansprache von Kindern und welche Rolle Vermittler:innen aus der Lebenswelt des Kindes dabei spielen, ist daher Gegenstand intensiver Diskussionen.

Die vorliegende Studie stellt einen Beitrag zu diesem Diskussionsprozess dar und geht der Frage nach, wie Kinder und Jugendliche selbst das Thema Beschwerde sehen. Welches sind Anlässe, die sie verändern möchten und in denen sie ihre Rechte verletzt sehen? Was tun sie dann und an wen wenden sie sich? Welche Begriffe nutzen sie dafür? Welche Erfahrungen machen sie in solchen Prozessen, und welche Ideen haben sie, was Kinder noch tun können um sich zu beschweren?

Die Studie zeigt, dass Kinder und Jugendliche den eher abstrakten Beschwerdebegriff von sich aus nicht nutzen. Wenn es um ein individuelles Anliegen geht, formulieren sie, dass sie *zu jemandem hingehen* oder *mit jemanden über etwas sprechen*. Sind mehrere davon betroffen und wird gemeinsam oder stellvertretend für alle agiert, sprechen die Kinder und Jugendlichen auch von *protestieren* oder *demonstrieren*. Den Begriff Beschwerde hingegen bringen Kinder und Jugendliche selbst nicht ein.

Kinder und Jugendliche berichten über eine Vielzahl von *Anliegen aus unterschiedlichen Lebensbereichen*, über die sie sich ärgern, in denen sie sich benachteiligt oder ungerecht behandelt fühlen. Es können höchstpersönliche Themen sein ebenso wie Kritik an strukturellen Gegebenheiten oder politischen Rahmenbedingungen. Kinder und Jugendliche beschreiben ihre Erlebnisse sehr konkret, benennen ihren Unmut und finden sie ungerecht. *Das Erleben wird jedoch nicht als Rechtsverletzung und das eigene Vorgehen nicht als Beschwerde thematisiert.*

In Anbetracht der Vielfalt von Anliegen können sehr unterschiedliche, auch bereits bestehende Strukturen Sinne eine sinnvolle Anlauf- und Beschwerdestelle sein, z.B. Schulsozialarbeiter:innen, Bürgermeister:innen oder Kindernotdienste. Es stellt sich die Frage, ob eine gesonderte Ombuds- oder Beschwerdestelle für Kinderrechte das richtige Signal wäre, auf das Kinder und Jugendliche reagieren und ob sie sich dorthin wenden würden.

Den Erzählungen der Kinder zufolge sind in ihrem lebensweltlichen Alltag *nicht institutionelle Strukturen entscheidend, sondern als vertrauenswürdig erlebte Personen*. So wählen Kinder und Jugendliche Ansprechpersonen aus, wenn sie diese gut kennen und bereits eine

tragfähige persönliche Beziehung zu ihnen haben. Dies können Eltern sein oder eine Lieblingserzieherin im Hort, eine vertrauenswürdige Klassenlehrerin oder der im Dorf bekannte Bürgermeister. Ob diese Menschen als Privatpersonen oder dienstlich, im familiären Umfeld oder in Institutionen angetroffen werden, ist nicht entscheidend.

Dabei wissen Kinder und Jugendliche durchaus, dass es Orte, Einrichtungen und Menschen mit bestimmten Rollen und Funktionen gibt. Diese sind jedoch nicht das Kriterium sich an sie zu wenden. Diese Erfahrung machen auch Anlaufstellen wie Kinderbüros, Antidiskriminierungsstellen etc.: Häufig sind es die Sorgeberechtigten oder andere Erwachsene, die den ersten Schritt machen und die Stelle *für* Kinder und Jugendliche kontaktieren oder sich dazu beraten lassen, wie sie die Kinder und Jugendlichen unterstützen können. Nur eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen geht diesen Schritt selbst. Hinzu kommt, dies zeigen auch die Interviews, dass vor allem bei jüngeren Kindern Anlaufstellen häufig nicht bekannt sind.

Dass Kinder Beschwerdestellen oder Ombudsstellen für Kinderrechte nur selten direkt nutzen, bedeutet jedoch nicht, dass sie keine Berechtigung haben oder gar ihren Zweck nicht erfüllen. *Ihre Funktion muss jedoch breiter gedacht werden* als nur als „Anlaufstelle für Kinder“. Wenn Kinder vor allem alltagsweltliche Gelegenheitsstrukturen nutzen, um Anliegen und Rechtsverletzungen zu thematisieren, wissen die angesprochenen Vertrauenspersonen oft nicht, wie sie helfen können, Auch sie brauchen Beratungs- und Unterstützungsangebote, d.h. bekannte Anlaufstellen, um die Kinder und Jugendlichen tatsächlich unterstützen zu können.

Nach den Ergebnissen unserer Studie würde die Einrichtung von Ombudsstellen für Kinderrechte also keineswegs sicherstellen, dass Kinder und Jugendliche wissen, wohin sie sich bei Rechtsverletzungen wenden können und dies auch tun. Hierfür ist die Struktur von Ombudsstellen nicht geeignet. *Ombudsstellen können aber indirekt die Umsetzung von Kinderrechten befördern*: über die Beratung für Multiplikator:innen, Beratung für Vertrauenspersonen von Kindern, über Auswertung und Veröffentlichung von Einzelfällen, Ableitung von strukturellen Änderungsbedarfen und über Öffentlichkeitsarbeit. Ein solches Aufgabenprofil würde zu einer anderen Struktur von Ombudsstelle führen, als eine auf Einzelfallberatung hin ausgerichtete Stelle. Und nicht zuletzt *haben Ombudsstellen für Kinderrechte auch eine politisch-symbolische Bedeutung*: Durch sie wird der Einsatz des Staates für Kinderrechte öffentlich demonstriert.

Wenn Kinder mit Beratungsangeboten erreicht werden sollen, ist es wichtig auch Onlineangebote vorzuhalten. Kinder und Jugendliche „googeln“ nach Hilfeeinrichtungen und bevorzugen Online- gegenüber Telefonangeboten. Spots und Postings bei einschlägigen Internet-Videoportalen (zum Beispiel „Youtube“) oder Internetfrageportale (zum Beispiel „gutefrage.net“) wären neben den traditionellen Wegen gute Werbemöglichkeiten.

Um Kinder und Jugendliche tatsächlich zu erreichen, um die Chance zu erhöhen, Rechtsverletzungen entgegen treten zu können, zeigt sich in unserer Studie jedoch insbesondere die Bedeutung von Ansprechpersonen im Alltag. Eintreten für Kinderrechte ist keine Sonderrolle zusätzlicher Personen, sondern eine Aufgabe für alle, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Im Alltag der Kinder und Jugendlichen ist es wichtig, dass neben privaten Bezugspersonen auch Rollenträger:innen im nahen Umfeld (Erzieher:innen, Lehrkräfte, Direktor:innen, (Schul)Sozialarbeiter:innen) Verantwortung übernehmen und eine wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen transparent machen. Dazu gehören: sich Zeit für Anliegen der Kinder und Jugendlichen nehmen und sich dafür zuständig fühlen, Präsenz zeigen, Offenheit signalisieren, aktiv zuhören, Vorschläge von Kindern als Expert:innenwissen ernstnehmen und wahrnehmbar bearbeiten, d.h. diskutieren und umsetzen, Kompromisse finden oder begründet ablehnen sowie, wenn nötig oder

gewünscht, an weitere Unterstützungsstrukturen verweisen. Es geht also auch um Qualifizierung bzw. Sensibilisierung bestehender Strukturen sowie deren Vernetzung und konkrete Strategien, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kinder und Jugendliche im Alltag Ansprechpersonen für ihre vielfältigen Anliegen finden.

Neben der Familie kommt auch der Schule eine überragende Bedeutung für das Erleben der Kinder und Jugendlichen zu. Schule ist nicht nur der Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche täglich lange aufhalten, sondern auch eine Institution, in der sie Regeln des Lebens in der Gemeinschaft lernen. Sie treffen auf Hierarchien und lernen unterschiedliche Umgangsweisen mit Macht kennen. Gerade hier wäre es wichtig, diese Umgangsweisen zu reflektieren und Beschwerdemöglichkeiten anzubieten.

Das, was analytisch mit dem Begriff Beschwerde gefasst werden soll, ist im Alltag untrennbar mit Beteiligungserfahrungen verbunden. Kinder sind sensibel für den Unterschied zwischen Anhörung und Beteiligung und berichten in ihren Erzählungen hierüber. Entscheidend für die Kinder ist nicht die Form, also beispielsweise befragt worden zu sein, sondern der Inhalt, also die Frage, was mit den Antworten geschah und inwieweit wirklich Einfluss ausgeübt werden konnte. Für die Persönlichkeits- und Haltungsentwicklung sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit kommt es auf das Erleben von tatsächlicher Partizipation an, nicht auf das Format.

Wer Beschwerden von Kindern fördern möchte, muss daher vor allem das Erleben von Partizipation im Alltag – auch jenseits von Teilnehmungsformaten – fördern. Die Möglichkeiten und Grenzen zur Einflussnahme müssen dabei ehrlich formuliert werden. Auch formale Teilnehmungsformate sollten nur dann eingesetzt werden, wenn Einflussnahme wirklich möglich ist. Anderenfalls geht es um Information, nicht um Partizipation, und das sollte auch so benannt werden.

Für die Frage, ob Kinder und Jugendliche sich ernstgenommen fühlen, ist auch von Bedeutung, dass sie ein Verständnis entwickeln, welche Themen von ihnen oder Kontaktpartnern beeinflussbar sind, welche Themen gar nicht persönlich geklärt oder geändert werden können, und was der Sinn dessen ist. So spricht eine Jugendliche beispielsweise über den Lehrplan ihrer Schule und kritisiert, dass die Schule diesen nicht entsprechend der Bedarfe der Schüler:innen ändert. Sie bewertet diese Erfahrung als mangelnde Partizipationsmöglichkeit von Schüler:innen in der Schule. Dabei unterscheidet sie nicht zwischen den Zuständigkeiten der Schule, des Schulamts und des Schulministeriums. Sie erwartet von einer Institution eine Änderung, zu der diese nicht befugt ist. Ähnlich unklar sind für Kinder und Jugendliche z.B. Entscheidungswege über den Kitabau und die Spielplatzgestaltung oder auch die Entscheidungsspielräume von Lehrer:innen über angemessenen Unterricht und angemessenen Umgang mit Schüler:innen. Hier ergeben sich Überschneidungen zwischen der Frage, wie Kinder in die Lage versetzt werden können ihre Rechte einzufordern und sich ggf. zu beschweren, und der politischen Bildung.

Betrachtet man also die Ergebnisse der Studie „Beschwerde aus der Sicht von Kindern“, so wird zusammenfassend deutlich: Der Beschwerdebegriff hat in Bezug auf die UN-Kinderrechte eine wichtige politisch-symbolische Bedeutung. Für die direkte Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in der Umsetzung ihrer Rechte im Alltag erscheint er als Schlüsselbegriff hingegen nicht tragend. Bei der Planung von Aktivitäten ist zu unterscheiden zwischen öffentlichkeitswirksamen Sensibilisierungsstrategien für Kinderrechte auf der einen Seite und solchen Strategien, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kinder und Jugendliche im Alltag Ansprechpersonen für ihre vielfältigen Anliegen finden, auf der anderen Seite. Beide Strategien sind berechtigt. Wenn man auf die Schaffung von Strukturen fokussiert, schafft dies öffentliche Sichtbarkeit, Symbolik und hoffentlich Sensibilisierung und

Thematisierung. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse ist jedoch nicht zu erwarten, dass diese von Kindern und Jugendlichen genutzt werden. Hierfür braucht es alternative Strategien, um Ansprechpersonen im Alltag zu unterstützen sich für Kinder einzusetzen. Auch dies wäre jedoch eine mögliche Aufgabe für Ombudsstellen.

6. Literaturangaben

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: JAIP, 35. Jg., H. 4. S. 216-224.
- Betz, Tanja (2009): „Ich fühl' mich wohl" - Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4. Jg., H. 4, S. 457–470.
- Betz, Tanja (2018): Child Well-Being Konstruktionen ‚guter Kindheit‘ in der (inter-)nationalen indikatorengestützten Sozialberichterstattung über Kinder. In: Betz, T.; Bollig, S.; Joos, M.; Neumann, S. (Hg.): Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 49–69.
- Blandow, Jürgen; Gintzel, Ullrich; Hansbauer, Peter (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster: Votum.
- BMFSFJ (2010): Beteiligen! Themenheft 1 für kindergerechte Kommunen. Berlin.
<https://www.bmfsfj.de/blob/94124/807447ab9357e2cd633b93265096a217/kindergerechtes-deutschland-themenheft-beteiligen-data.pdf> (31.8.2020)
- Bochert, Susan; Jann, Nina (2017): "Also man hat halt Angst, wenn man sich beschweren will." Einrichtungsinterne Beschwerdeverfahren aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. In: Equit, C.; Flösser, G.; Witzel, M. (Hg.): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt am Main: IGFH Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, S. 208–225.
- Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Weinheim, Basel: Beltz.
- BAG [Kommunale Kinderinteressenvertretungen] (2015): Qualitätsstandards für kommunale Kinderinteressenvertretungen. [Download unter: https://www.kinderinteressen.de/images/pdf/BAG_Qualitätsstandards_2015.pdf](https://www.kinderinteressen.de/images/pdf/BAG_Qualitätsstandards_2015.pdf) (31.8.2020)
- Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Online verfügbar unter https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf (31.8.2020)
- Deutscher Bundestag (2016): Wortprotokoll der 52. Sitzung des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Öffentliche Anhörung, Protokoll-Nr. 18/52. Berlin.
https://www.bundestag.de/resource/blob/410152/4b6bf0698ba68e96e189ad2399877b1a/52-Sitzung_25-01-2016_Wortprotokoll-data.pdf (31.8.2020).
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Eigenverlag.
- Eikel, Angelika /de Haan, Gerhard (Hg.) (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Fausser, Katrin (2008): Gemeinschaft aus Sicht von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung über die Rolle von Gemeinschaft für das Nutzungsverhalten von Jugendlichen in einem Jugendverband. Opladen: Budrich UniPress.
- Flick, Uwe (2011): Das episodische Interview. In: Oelerich, G.; Otto, H.-U. (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden-VS-Verlag. DOI 10.1007/978-3-531-92708-4_17

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2016): Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherung an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII, in: Knauer, R./ Sturzenhecker, B. (Hg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa, Weinheim und Basel. S.47-73.

Jann, Nina/Urban-Stahl, Ulrike (2014): Die Renaissance der Machtfrage: Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 12. Jg., H. 1, S.32-47.

Knuth, Nicole/Stork, Remi (2014): Beteiligungsverfahren und Beschwerdemöglichkeiten. Kann die Heimerziehungspraxis die neuen rechtlichen Ansprüche nach §45 SGB VIII erfüllen? In: Form Erziehungshilfe, 20. Jg., H. 4, S. 245-248.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz.

LBS-Kinderbarometer Deutschland (2014). Jetzt reden wir. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern und Jugendlichen. Münster. Online verfügbar unter <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> (31.8.2020)

LBS-Kinderbarometer Deutschland (2018). Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Münster. Online verfügbar unter <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> (31.8.2020)

National Coalition [National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e. V.] (2014): Die UN-Kinderrechtskonvention umsetzen: Monitoring, Datenerhebung und -auswertung, regierungsinterne Koordination und Beschwerdemanagement. http://www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/bilder/user_upload/NC_Positionspapier.pdf (31.8.2020)

OECD-Studie (2009): Doing better for children. Deutsche Zusammenfassung: <https://www.oecd.org/berlin/43554489.pdf> Für die englische Originalversion: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264059344-en.pdf?expires=1590062335&id=id&accname=ocid54016459&checksum=B09DCA3D4DE924A4C863868E189ADE04> (31.8.2020)

Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: DJI Verlag.

Pluto, Liane/Seckinger, Mike (2003): Die Wilde 13 – scheinbare Gründe, warum Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe nicht funktionieren kann. In: SPI (Hg.): Beteiligung ernst nehmen. Materialien 2, München: Eigenverlag, S. 69-81.

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim; München: Juventa.

Sandermann, Philipp/Urban-Stahl, Ulrike (2017): Beschwerde, Ombudschaft und die Kinder- und Jugendhilfe. Begriffliche, konzeptuelle, organisationale und diskursive Differenzierungen. In: Equit, C.; Flößer, G.; Witzel, M. (Hg.): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Walhalla Verlag, Regensburg, S. 27-55.

Schubert-Suffrian, Franziska/Regner, Michael (2014): Beschwerdeverfahren für Kinder. kindergarten heute. praxis kompakt. Herder-Verlag.

Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele, Wiesbaden: VS-Verlag.

- UNICEF (2007): Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. <https://www.unicef-irc.org/publications/445-child-poverty-in-perspective-an-overview-of-child-well-being-in-rich-countries.html> (31.8.2020)
- UNICEF (2010): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010. Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF. <https://www.unicef.de/informieren/materialien/zur-lage-der-kinder-in-deutschland-2010--kinder-staerken-fuer-eine-ungewisse-zukunft/18224> (31.8.2020)
- UNICEF (2012): Einsatz für Kinderrechte. Eine globale Studie unabhängiger Menschenrechtsinstitutionen für Kinder – Zusammenfassender Bericht. <https://www.unicef.de/informieren/materialien/einsatz-fuer-kinderrechte/47776> (31.8.2020)
- UNICEF (2013): Children's Subjective Well - being in Rich Countries. What Affects the Children's Well-Being in the First Year of Compulsory Secondary Education in Spain? <https://www.unicef-irc.org/publications/686-childrens-subjective-well-being-in-rich-countries.html> (31.8.2020)
- Urban-Stahl, Ulrike (2018): Anwaltschaft. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H.; Treptow, R. & Ziegler, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Urban-Stahl, Ulrike/Jann, Nina (2014a): Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.
- Urban-Stahl, Ulrike (i.E.): Partizipation. In: Wintergerst, T.; Amthor, R.; Goldberg, B.; /Landes, B.; Hansbauer, P. (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 9. Auflage. Weinheim: BeltzJuventa.
- Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Winklhofer, Ursula (2018): Partizipation und Beschwerdeverfahren in der Kita. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Winklhofer_2018_PartizipationundBeschwerdeverfahren.pdf (31.8.2020)
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/2Kinderstudie2010_komplett.pdf (31.8.2020)
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim, Basel: Beltz. https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/3Kinderstudie2013_komplett_small.pdf (31.8.2020)
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim, Basel: Beltz