



Eva Bravc, Ingrid Nicoletti, Simone Philipp, Klaus Starl

MENSCHEN.RECHTE.BILDUNG

Eine qualitative Evaluation von Menschenrechtsbildung
in allgemeinbildenden höheren Schulen

MENSCHEN.RECHTE.BILDUNG

Eine qualitative Evaluation von Menschenrechtsbildung
in allgemeinbildenden höheren Schulen

Eva Bravc, MA
Ingrid Nicoletti, Bakk.
Simone Philipp M.A.
Dr. Klaus Starl

Graz, im Oktober 2011

MENSCHEN.RECHTE.BILDUNG

Eine qualitative Evaluation von Menschenrechtsbildung in allgemeinbildenden höheren Schulen
Ergebnisbericht des Forschungsprojekts „Ein Recht auf Menschenrechtsbildung!“, durchgeführt im Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science, gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

Team:

Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Benedek (Projektleitung)
Eva Bravc, MA
Ingrid Nicoletti, Bakk.
Simone Philipp M.A.
Mag.^a Barbara Schmiedl
Dr. Klaus Starl
Mag.^a Alexandra Stocker

SchülerInnen der Projektgruppe:

Benjamin Barilich
Patrick Kloeckl
Lene Lantos
Fatemah Moussawi
Michael Perner
Vanessa Poglits
Anna Robosch
Rosa Rönfeld
Sandra Satran
Alexandra Schmitt
Laura Sigmund
Susanna Stahl
Moritz Theissing
Jannis Verbic
Robert Zandonella

Wir bedanken uns bei folgenden Schulen für die Kooperation:

BG/BRG Klusemannstraße (Projektgruppe)
BG/BRG Pestalozzi
Akademisches Gymnasium
BG/BRG Lichtenfels

Kontaktadresse:

Europäisches Trainings- und Forschungszentrum
für Menschenrechte und Demokratie (ETC) Graz
Elisabethstraße 50B
8010 Graz, Österreich
office@etc-graz.at

Grafik: Werberaum.at
Druck: REHA-Druck Graz

Executive Summary

MENSCHEN.RECHTE.BILDUNG ist das Ergebnis des Projekts „Ein Recht auf Menschenrechtsbildung!“, das der Frage nachging, inwieweit die Ziele des Aktionsplans der Vereinten Nationen für die Einbindung der Menschenrechte in den Schulalltag – des „World Programme for Human Rights Education“ – erreicht werden. Das Projekt wurde durchgeführt im Rahmen des Förderprogramms *Sparkling Science*, gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

SchülerInnen des BG/BRG Klusemannstraße Graz erforschten gemeinsam mit MitarbeiterInnen des Europäischen Trainings- und Forschungszentrums für Menschenrechte und Demokratie (ETC) in Graz, inwieweit Menschenrechte in den Schulalltag sowie in den Unterricht einfließen bzw. welchen Stellenwert sie haben. Die Jugendlichen führten dazu selbst Interviews mit anderen SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen an drei Grazer allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) durch. Unter der Leitung ihres Lehrers und mit Unterstützung der MitarbeiterInnen des ETC erwarben die SchülerInnen in aktiver Beteiligung an einem Forschungsprojekt grundlegendes Wissen über Menschenrechte und Menschenrechtsbildung.

Aus den Interviews ging hervor, dass es weitgehend vom Engagement der betreffenden Lehrperson abhängt, inwieweit Menschenrechte im Unterricht thematisiert werden. In den Unterrichtsfächern Geschichte und Politische Bildung, Religion und Deutsch wird ein Bezug am häufigsten hergestellt. Nach konkreten Menschenrechten gefragt, fällt den meisten SchülerInnen das

Recht auf Freiheit, Meinungsäußerungsfreiheit, Recht auf Bildung und Religionsfreiheit ein. Sie erinnern sich allerdings nur vage an bestimmte Unterrichtsinhalte.

Auch wenn die Jugendlichen in ihrer Argumentation – beispielsweise gegen ein Kopftuchverbot an Schulen – auf Werte der persönlichen Freiheit und religiöse Selbstbestimmung zurückgreifen, setzen sie die Menschenrechte selten bewusst mit ihrem alltäglichen Lebensumfeld in Beziehung. Menschenrechtsverletzungen werden eher mit fernen Ländern assoziiert als in klasseninternem Mobbing erkannt.

Als wesentliches Ziel der Menschenrechtsbildung in der Schule sehen LehrerInnen und DirektorInnen einen respektvollen Umgang miteinander. Die meisten SchülerInnen beschreiben die Klassengemeinschaft als gut, womit sie aber nicht ausschließen, dass sie einzelne SchülerInnen als AußenseiterInnen betrachten. Von körperlicher Gewalt wird kaum berichtet. Mobbing – neuerdings auch Cyber-Mobbing – kommt hingegen häufig vor, vor allem in den Unterstufenklassen.

Gewisse schulische Rahmenbedingungen erweisen sich als förderlich für ein gutes Miteinander, beispielsweise das Angebot des Faches „Soziales Lernen“. Derartige Angebote, wie auch Projekte und Exkursionen, gehen in der Regel auf die Initiative einzelner engagierter LehrerInnen zurück. Die DirektorInnen verweisen bei der konkreten Ausgestaltung der Menschenrechtsbildung gerne auf die Autonomie ihrer Lehrkräfte. Ebenso bleiben Fortbildung und Evaluation des Unterrichts jeder Lehrperson selbst überlassen.



Inhaltsverzeichnis

8 Was ist Menschenrechtsbildung?	28 Hauptziel 1: Beantwortung der Forschungsfragen
9 Das Recht auf Bildung	28 Was wird unter MRB verstanden?
9 Beschreibung des Forschungsprojektes	29 Werden die Ziele laut Aktionsplan erreicht?
10 Das UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung und der Aktionsplan für den Grund- und Sekundarschulbereich	29 <i>Stärkung und Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten</i>
10 Wissenschaftliche Forschung zu Menschenrechtsbildung in der Schule	29 <i>Die Sicherstellung der vollständigen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Gefühls für die menschliche Würde</i>
11 Darstellung der AkteurInnen	30 <i>Die Förderung von Verständnis, Toleranz und Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern und Freundschaft unter allen Nationen, indigenen Völkern und rassischen, nationalen, ethnischen, religiösen und sprachlichen Gruppen</i>
11 Erläuterung der Projektziele	30 <i>Die Unterstützung aller Menschen, effektiv in einer freien und demokratischen Gesellschaft mitzuwirken, die von Rechtsstaatlichkeit geprägt ist</i>
12 Fragestellungen und thematische Dimensionierung	30 <i>Den Aufbau und die Erhaltung von Frieden</i>
12 Methodische Vorgehensweise und Ablauf	31 Hauptziel 2: Befunde, Good Practices und Empfehlungen
12 Ablauf des Projekts	31 <i>Menschenrechtliche Alltagserfahrungen aufgreifen und Projekte in den Unterricht einbinden</i>
13 Erhebungsinstrumente	32 <i>Soziale Kompetenz und Konfliktlösung</i>
13 <i>Leitfadeninterviews mit SchülerInnen</i>	32 <i>Abschließende Betrachtung und Empfehlung</i>
13 <i>Gruppendiskussion mit LehrerInnen</i>	33 Hauptziel 3: Beteiligung der SchülerInnen am Forschungsprozess
14 <i>Leitfadeninterviews mit DirektorInnen</i>	33 Feedback und Reflexion der SchülerInnen
14 Erhobene Daten	35 Schlusswort
15 Auswertungsmethoden	36 Literaturverzeichnis
16 Ergebnisse der Auswertung	36 Völkerrechtliche Grundlagen
16 Wissen	37 Empirische Daten
18 <i>LehrerInnen und Menschenrechtsbildung</i>	
18 Bewusstsein für Menschenrechte in Bezug auf andere und sich selbst	
18 <i>Verständnis von Respekt</i>	
19 <i>Gleichheit</i>	
20 <i>Freiheit und Selbstbestimmung</i>	
22 Handlungskompetenz	
22 <i>Handlungsbereitschaft</i>	
22 <i>Konfliktverhalten</i>	
23 <i>Respektvolles Verhalten</i>	
23 <i>Klassengemeinschaft</i>	
24 <i>Gewalt und Mobbing</i>	
24 Lernumfeld	
25 <i>Sicherheitsgefühl</i>	
25 <i>Verhalten der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen</i>	
26 <i>Verhalten der Lehrpersonen bei Schülerkonflikten</i>	
26 <i>Partizipationsmöglichkeiten</i>	
27 <i>Unterrichtsevaluation</i>	
27 <i>Schulangebote</i>	
28 Institutionelle Voraussetzungen	

Was ist Menschenrechtsbildung?

Unter Menschenrechtsbildung kann jede Form des Lernens, die Wissen über Menschenrechte, Einstellungen und Haltungen den Menschenrechten gegenüber sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ihrer Durchsetzung entwickelt, verstanden werden. Sie betont die Verantwortlichkeit von Staaten wie von Individuen, die Menschenrechte aller Menschen, ohne rassistische Benachteiligung¹ und ohne Unterschied von Geschlecht, Alter, ethnischem und nationalem Hintergrund oder Religion, zu achten, zu schützen und zu fördern.

Menschenrechtsbildung gehört zu den Grundlagen einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft. Erfolgreiche Menschenrechtsbildung bedeutet zweierlei: ÜBER Menschenrechte zu lernen und FÜR Menschenrechte zu lernen. Lernen über Menschenrechte ist in weiten Teilen kognitives Lernen und umfasst Recht, Rechtsgeschichte, Dokumente und Durchsetzungsmechanismen. Lernen für Menschenrechte bedeutet, die Prinzipien der menschlichen Gleichheit und Würde zu verstehen und anzunehmen sowie sich für die Achtung und den Schutz der Rechte aller Menschen einzusetzen. Nur Menschen, welche die Grundlagen und Prinzipien der Menschenrechte verstehen, werden bereit sein, für ihre eigenen Rechte und die anderer einzutreten und sie zu schützen. Die Grundlage für ein solches Engagement ist also Information.

Grundsätzlich umfasst Menschenrechtsbildung vier Teilbereiche, die nur gemeinsam ihre volle Wirksamkeit für die Menschenrechte entfalten.

1) Vermittlung von Wissen und Informationen:

SchülerInnen erhalten Wissen über das System und die Philosophie der Menschenrechte, über Menschenrechtsstandards, über den Schutz von Menschenrechten etc.

2) Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten:

SchülerInnen bilden bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Menschenrechten heraus, welche die Implementation von Menschenrechten im täglichen Leben fördern, z.B. kritisches Denken oder die Fähigkeit, moralische Entscheidungen zu treffen, grundsätzliche Standpunkte zu einem Thema einzunehmen und demokratisches Handeln zu gestalten.

3) Gestaltung von Einstellungen:

Bei den SchülerInnen wird ein Bewusstsein für die Menschenrechte geschaffen und Werte werden gefördert.

4) Setzen von Handlungen:

SchülerInnen lernen, das Erfahrene umzusetzen und Engagement für Menschenrechte zu leben.

Das übergeordnete Ziel der Menschenrechtsbildung ist das Verständnis für das Menschenrechtssystem und das Akzeptieren von Menschenrechten als Bestandteil des eigenen Lebens. Um Menschenrechtsbildung erfolgreich durchzuführen, ist es von äußerster Wichtigkeit, die Lernziele sehr klar hervorzuheben und sie nach den spezifischen Bedürfnissen der SchülerInnen auszurichten.

Menschenrechtsbildung wird gemäß dem Aktionsplan und im Rahmen des hier dargestellten Forschungsprojektes als integraler Bestandteil des Rechts auf Bildung verstanden, das im folgenden Abschnitt in seinen Grundzügen erläutert wird.

¹ In internationalen Rechtsgrundlagen findet sich nach wie vor der Begriff „race“ bzw. in deutscher Übersetzung der Begriff der „Rasse“. Die Verwendung dieses Terminus bildet einen Widerspruch zur Intention des Rechtstextes, Rassismus und Diskriminierung aus rassistischen Gründen zu bekämpfen, da die Formulierung unweigerlich die Vorstellung von der Existenz unterschiedlicher menschlicher „Rassen“ weckt. Ein derartiges Konzept ist von der modernen Wissenschaft auf breiter Basis widerlegt und stellt einen Rassismus in sich dar. Wir übernehmen aus diesem Grund im vorliegenden Bericht den Vorschlag des Deutschen Instituts für Menschenrechte, den Begriff „Rasse“ durch die Formulierung der „rassistischen Benachteiligung“ zu ersetzen. Nur im direkten Verweis wird zur Korrektheit des Zitats der Wortlaut des Rechtstextes unverändert wiedergegeben.

Das Recht auf Bildung

Das Recht auf Bildung wird von vielen Seiten als das wichtigste Menschenrecht bezeichnet. Es ist ein bürgerliches, politisches, soziales, wirtschaftliches und kulturelles Recht. Es ist ein Recht an sich und ein Recht, das die Ausübung anderer Rechte überhaupt erst ermöglicht (vgl. Benedek 2007: 295; Lohrenscheid 2007: 39).

Es ist in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 verankert und wurde unter anderem in den Artikeln 13 und 14 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPWSKR) noch erweitert. Daneben ist das Recht auf Bildung in Art 2 des ersten Zusatzprotokolls der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) verankert und steht somit in Österreich im Verfassungsrang.

Das Recht auf Bildung wendet sich besonders an Kinder und Jugendliche, gilt aber für alle Menschen jeden Alters. Bildung ist dabei im weitesten Sinne zu verstehen. Das Recht auf Bildung umfasst sowohl die Bildungsstufen Grundschul- und Sekundarschulbildung, die Berufsausbildung und die höhere Bildung als auch die Bildungsqualitäten der so genannten grundlegenden Bildung,

der spezialisierten Bildung sowie das Lebenslange Lernen, das zumeist durch außerschulische Institutionen und in der Erwachsenenbildung angeboten wird.

Das Recht auf Bildung verlangt eine allgemeine Schulpflicht und Unentgeltlichkeit in der Grundschule, außerdem grundsätzlich freien Zugang zur Sekundarschulbildung einschließlich Berufsausbildung. Weder Leistungs-, Eignungs- noch Sprachkriterien sind als Zugangsvoraussetzungen vorgesehen. Dies gilt sowohl für den formalen Zugang zur Bildungsform als auch für die Erreichung von Bildungszielen, also den Bildungserfolg. Die strukturellen Kriterien für die Bewertung der Rechtskonformität des Bildungssystems sind Verfügbarkeit, Zugänglichkeit (Diskriminierungsverbot); Annehmbarkeit und Anpassungsfähigkeit (vgl. General Comment Nr. 13, Ziff. 23f., 50ff.; Motakef 2006, Tomaševski 2006).

Grundsätzlich soll es durch einen entsprechenden Bildungsweg für alle Personen möglich sein, ihre Persönlichkeit voll zu entfalten und „eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen.“ (Artikel 13 (1) des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPWSKR)).

Beschreibung des Forschungsprojektes

Als staatliches Organ sind Schulen zur Achtung, zum Schutz und zur Umsetzung der Menschenrechte verpflichtet und für die Menschenrechtsbildung (mit)verantwortlich. Das Forschungsprojekt „Ein Recht auf Menschenrechtsbildung!“ hatte zum Ziel, die Umsetzung der Menschenrechtsbildung, wie sie gemäß der Empfehlungen des Aktionsplans für Menschenrechtsbildung im Grund- und Sekundarschulbereich und des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen zu verstehen ist (siehe Kapitel „Das UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung und der Aktionsplan für den Grund- und Sekundarschulbereich“), in drei Grazer allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) zu evaluieren. Das Projekt wurde durchgeführt im Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science, gefördert vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

Eine Gruppe von SchülerInnen schlüpfte dabei in die Rolle von WissenschaftlerInnen und führte, unter Anleitung des Europäischen Trainings- und Forschungszentrums für Menschenrechte und Demokratie (ETC) Graz, Interviews mit SchülerInnen und DirektorInnen durch

und moderierte eine Fokusgruppendifkussion mit LehrerInnen.

Folgende Fragen standen dabei im Mittelpunkt: Welchen Stellenwert hat Menschenrechtsbildung an Schulen? Werden Menschenrechte im Unterricht thematisiert? Welche Menschenrechte sind den SchülerInnen bekannt und was wissen sie über deren Inhalt und Geltungsbereich? Spiegeln sich die Menschenrechte im Schulalltag wider? Werden Menschenrechte in der Schule geschützt und aktiv gefördert? Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die erfolgreiche Verwirklichung von Menschenrechtsbildung?

Auf Basis dieser qualitativen Bestandsaufnahme wurden „Good Practices“ gesammelt sowie Empfehlungen zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung in allgemeinbildenden höheren Schulen entwickelt und gemeinsam mit Informationen zum Projekt sowie den Ergebnissen der Datenerhebung im vorliegenden Projektbericht zusammengefasst.

Das UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung und der Aktionsplan für den Grund- und Sekundarschulbereich

Die Menschenrechtsbildung erhielt einen formal und politisch hohen Stellenwert, als die Generalversammlung der Vereinten Nationen im Jahr 2005 ein Weltprogramm für Menschenrechtsbildung beschloss, dem in erster Phase ein Aktionsplan für Menschenrechtsbildung im Grund- und Sekundarschulbereich angefügt wurde (Weltprogramm für Menschenrechtsbildung, A/Res/59/113: 2004; Aktionsplan für die erste Stufe, A/Res/59/113B: 2005). Der Aktionsplan stützt sich auf internationale Menschenrechtsinstrumente wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, das Übereinkommen über die Rechte des Kindes oder die Erklärung und den integrierten Aktionsrahmen über Erziehung zu Frieden, Menschenrechten und Demokratie.

Im Schulkontext bedeutet Menschenrechtsbildung zum einen „Menschenrechte durch Bildung“ und zum anderen „Menschenrechte in der Bildung“. Das heißt, es muss sichergestellt werden, dass alle Aspekte und Prozesse des Lernens in der Schule zum Erlernen der Menschenrechte beitragen und dass die Menschenrechte aller geachtet, geschützt und im Bildungssystem verwirklicht werden.

Menschenrechtsbildung soll gemäß dem Aktionsplan für Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen Folgendes bewirken:

- (a) Die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten;
- (b) Die Sicherstellung der vollständigen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Gefühls für die menschliche Würde;
- (c) Die Förderung von Verständnis, Toleranz, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern und Freundschaft unter allen Nationen, indigenen Völkern und rassischen², nationalen, ethnischen, religiösen und sprachlichen Gruppen;
- (d) Die Unterstützung aller Menschen, effektiv in einer freien und demokratischen Gesellschaft mitzuwirken, die von Rechtsstaatlichkeit geprägt ist;
- (e) Den Aufbau und die Erhaltung von Frieden;
- (f) Die Förderung einer auf den Menschen ausgerichteten nachhaltigen Entwicklung und der sozialen Gerechtigkeit.

Wissenschaftliche Forschung zu Menschenrechtsbildung in der Schule

Im Rahmen des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung wurde von Raimund Pehm (*time* – Tiroler Institut für Menschenrechte) im Auftrag des BMUKK und in Ko-

operation mit Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule die Studie „Schulische Menschenrechtsbildung in Österreich – Eine empirische Analyse auf der Grundlage von 56 Praxisbeispielen“ durchgeführt. Die Erkenntnisse dieser Studie beruhen auf einer Fragebogenerhebung in Schulen und der Analyse von 56 Schulprojekten mit menschenrechtlichem Bezug im Zeitraum 2005 bis 2007. Der Fragebogen war an DirektorInnen und Lehrkräfte gerichtet. Festgestellt wurde dabei, dass das Bewusstsein für die Bedeutung schulischer Menschenrechtsbildung bei den Lehrkräften durchaus gegeben ist, jedoch oft Unklarheiten darüber bestehen, was genau Menschenrechtsbildung ist und sein kann und was nicht. Zudem wurden die menschenrechtsbildungsbezogenen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten als unzureichend eingestuft, was sich auch durch die mangelnde Bekanntheit von Fachliteratur äußerte.

Zum Thema Menschenrechtsbildung gibt es in Österreich wenige empirische Untersuchungen. Mehrere Erhebungen gab es bisher in Deutschland. Gert Sommer und Jost Stellmacher veröffentlichten im Jahr 2009 in „Menschenrechte und Menschenrechtsbildung – Eine psychologische Bestandsaufnahme“ eine Übersicht über die bisherigen repräsentativen Studien zur Menschenrechtsbildung in Deutschland. Die Bilanz fiel nüchtern aus: „*Der Stand der Menschenrechtsbildung in der deutschen Bevölkerung muss als weitgehend mangelhaft beschrieben werden.*“ (Sommer, Stellmacher 2009: 87). Die befragten Personen bezeichnen Menschenrechte zwar an sich als sehr wichtig, wissen aber kaum etwas darüber. Die zentralen Dokumente der Vereinten Nationen sind unbekannt, ebenso wie die Mehrheit der 30 Menschenrechtsartikel und der darin formulierten über 100 einzelnen Menschenrechte. Spontan konnten die Befragten im Durchschnitt nur zwei bis drei konkrete Menschenrechte nennen (vgl. Sommer, Stellmacher, 2009).

Ebenfalls im Jahr 2009 veröffentlichte Lothar Müller eine Evaluierung über die Umsetzung der 1980 von der Deutschen Kultusministerkonferenz herausgegebenen Empfehlungen zur Integration der Menschenrechtsbildung in Grund- und Sekundarschulen. Die Fragebogenerhebung ging an 43 Schulen und erfasste 144 LehrerInnen und 2824 SchülerInnen. Der Autor kam zu dem Schluss, dass erfolgreiche Menschenrechtsbildung die SchülerInnen auch auf emotionalem Niveau ansprechen muss, um Einfühlungsvermögen und Handlungsbereitschaft zu stärken. Lehrkräften kommt dabei die herausfordernde Aufgabe zu, die richtige Balance zwischen kognitiven, emotionalen und praxisorientierten Lehrinhalten und -methoden zu finden. Dafür bedarf es einer qualitativ hochwertigen Ausbildung der LehrerInnen, um ihnen sowohl ausreichendes Fachwissen als auch didaktische Kompetenz mitzugeben (vgl. Müller 2009).

Das Forschungsprojekt „Ein Recht auf Menschenrechtsbildung!“ knüpft hier an und erweitert die Analyse der

schulischen Menschenrechtsbildung in Österreich um eine Erhebung und Auswertung qualitativer Daten an all-gemeinbildenden höheren Schulen. Neben dem wissenschaftlichen Ziel einer Erhebung des Wissensstandes und der Einstellungen der SchülerInnen verstand sich das Projekt als ein aktiver Beitrag zur Menschenrechtsbildung selbst und bezog Jugendliche als ForscherInnen in das Projektteam mit ein.

Darstellung der AkteurInnen

Das Forschungsprojekt wurde in Kooperation mit vier Grazer AHS durchgeführt. Die Anfrage war an alle Gymnasien ergangen, die bereits mit dem ETC Graz zusammengearbeitet hatten. Die folgenden vier Schulen erklärten sich zur Mitarbeit bereit:

- BG/BRG Klusemannstraße, Graz, Steiermark
- BG/BRG Pestalozzi, Graz, Steiermark
- BG/BRG Lichtenfels, Graz, Steiermark
- Akademisches Gymnasium, Graz, Steiermark

Das BG/BRG Klusemannstraße in Graz trat im Rahmen des Projektes als aktiv forschende Schule auf. Das ETC pflegte seit Beginn der Projektentwicklung und Antragstellung einen engen Kontakt zu Direktor MMag. Klaus Tasch und zum verantwortlichen Lehrer Mag. Günter Hofbauer. Die Grundlagen des Projektes wurden bei einem ersten Treffen gemeinsam erarbeitet und in mehreren Gesprächen weiter entwickelt. Insbesondere hinsichtlich der Umsetzung und Integrierbarkeit des Projektes in den Schulalltag war die intensive Einbindung und Unterstützung des BG/BRG Klusemannstraße erforderlich.

15 SchülerInnen aus den sechsten und siebenten Klassen (10. und 11. Schulstufe) bildeten schließlich gemeinsam mit Mag. Hofbauer und dem ETC die Projektgruppe.

Forschende SchülerInnen des BG/BRG Klusemannstraße:

Benjamin Barilich
 Patrick Kloeckl
 Lene Lantos
 Fatemah Moussawi
 Michael Perner
 Vanessa Poglits
 Anna Robosch
 Rosa Rönfeld
 Sandra Satran
 Alexandra Schmitt
 Laura Sigmund
 Susanna Stahl
 Moritz Theissing
 Jannis Verbic
 Robert Zandonella

Die InterviewpartnerInnen – SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen – konnten in drei anderen Grazer AHS gefunden werden: dem BG/BRG Pestalozzi, dem Akademischen Gymnasium und dem BG/BRG Lichtenfels.

Erläuterung der Projektziele

Die Forschungsarbeit war auf folgende drei Ziele ausgerichtet:

1. Erhebung und Auswertung von qualitativen Daten zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung in all-gemeinbildenden höheren Schulen (Evaluation)

Die hier vorgenommene Erhebung und Auswertung qualitativer Daten zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung nimmt Bezug auf das UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung und leistet einen Beitrag zu der im Aktionsplan für Menschenrechtsbildung im Grund- und Sekundarschulbereich (Deutsche UNESCO-Kommission 2005) empfohlenen Analyse der aktuellen Situation im schulischen Bereich. Menschenrechtsbildung ist im österreichischen Schulwesen kein eigener Gegenstand, sondern formal über das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ geregelt, das für alle Fächer, alle Schulstufen und alle Schultypen gilt. Darüber hinaus sind menschenrechtliche Bezüge in den Unterrichtsprinzipien Medienerziehung und Interkulturelles Lernen vorgesehen.

2. Sammlung von „Good Practices“ und Entwicklung von Empfehlungen für die Menschenrechtsbildung in all-gemeinbildenden höheren Schulen

Die qualitative Analyse wird durch die Erhebung von „Good Practices“ sowie die Entwicklung von Empfehlungen zur Menschenrechtsbildung ergänzt. Eine Aufbereitung guter Praxisbeispiele macht einerseits bereits bestehende, erfolgreiche Ansätze der schulischen Menschenrechtsbildung sichtbar und dient andererseits als Anregung und praktische Handlungsanleitung für Schulen. Die abgeleiteten Empfehlungen zur Umsetzung sollen den Schulen theoriegeleitete wie auch praxisbezogene, auf qualitativen Daten beruhende Handlungsstrategien in die Hand geben.

3. Wissenserweiterung, Bewusstseinsbildung und Entwicklung von Handlungskompetenz bei den forschenden SchülerInnen durch die aktive, reflexive Beteiligung am Forschungsprozess

Durch die aktive Einbindung der forschenden SchülerInnen in allen Phasen des Projektes, von der Vorbereitung und Planung über die Umsetzung bis hin zur Berichterstellung und Ergebnispräsentation sollten diese Wissen über Menschenrechte und Menschenrechtsbildung sowie über empirische qualitative Sozialforschung erwerben bzw. erweitern, Bewusstsein

für die Relevanz von Menschenrechten und Menschenrechtsbildung entwickeln und Handlungskompetenz im Bereich der qualitativen Forschung erwerben bzw. ausbauen.

Fragestellungen und thematische Dimensionierung

Das Forschungsziel einer Evaluation der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in allgemeinbildenden höheren Schulen gemäß dem Aktionsplan der Vereinten Nationen führte zu zwei Forschungsfragen, die die breite Definition von Menschenrechtsbildung als „Menschenrechte in der Bildung“ einerseits sowie „Menschenrechte durch Bildung“ andererseits erfassen.

I. Was wird an allgemeinbildenden höheren Schulen unter Menschenrechtsbildung verstanden?

Hier sollten sowohl explizit als auch implizit im Curriculum vorkommende Inhalte sowie außercurriculare Zielsetzungen Berücksichtigung finden.

II. Werden die im Aktionsplan formulierten Ziele der Menschenrechtsbildung erreicht?

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt zum „UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung und Aktionsplan für den Grund- und Sekundarschulbereich“ erwähnt, wurden im Aktionsplan der Vereinten Nationen folgende Ziele formuliert:

- (a) Die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten;
- (b) Die Sicherstellung der vollständigen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Gefühls für die menschliche Würde;
- (c) Die Förderung von Verständnis, Toleranz, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern und Freundschaft unter allen Nationen, indigenen Völkern und rassischen³, nationalen, ethnischen, religiösen und sprachlichen Gruppen;
- (d) Die Unterstützung aller Menschen, effektiv in einer freien und demokratischen Gesellschaft mitzuwirken, die von Rechtsstaatlichkeit geprägt ist;
- (e) Den Aufbau und die Erhaltung von Frieden;
- (f) Die Förderung einer auf den Menschen ausgerichteten nachhaltigen Entwicklung und der sozialen Gerechtigkeit.

Um die genannten Fragestellungen zu beantworten, sollten sowohl die Ansichten von SchülerInnen als auch von LehrerInnen und DirektorInnen in die Erhebung einbezogen werden. Als Forschungsmethode wurde ein qualitativer Zugang gewählt, wobei unterschiedliche Erhebungsinstrumente für diese drei Gruppen von AkteurInnen entwickelt wurden (vgl. Kapitel Erhebungsinstrumente). Wie bereits erwähnt hatten die SchülerInnen der Projektgruppe die Möglichkeit, sich aktiv am Forschungsprozess zu beteiligen, was eine entsprechende inhaltliche und methodische Vorbereitung und Betreuung während der Erhebungsphase erforderte.

Methodische Vorgehensweise und Ablauf

Ablauf des Projekts

Die **erste Phase** des Projekts im Oktober 2010 umfasste die inhaltliche sowie methodische Einschulung der SchülerInnen der Projektgruppe sowie die Erarbeitung der Erhebungsinstrumente. Im Rahmen eines ersten Workshops des ETC Graz konnten sich die SchülerInnen, die sich bereits im Vorfeld unter der Leitung ihres Lehrers Mag. Günter Hofbauer intensiv in die Philosophie und die Grundlagen des Menschenrechtssystems eingearbeitet hatten, mit dem Recht auf Bildung und den Zielen und Inhalten der Menschenrechtsbildung auseinandersetzen. Mögliche Fragestellungen für die qualitative Erhebung wurden in diesem Rahmen diskutiert (vgl. Kapitel Erhebungsinstrumente). In einem zweiten Workshop erhielten die SchülerInnen eine Einführung in die Grundlagen der qualitativen Sozialforschung und eine praktische Interviewschulung.

In der **zweiten Projektphase** von November 2010 bis Anfang März 2011 erfolgte die Erhebung der qualitativen Daten. Die forschenden SchülerInnen führten Interviews mit SchülerInnen und DirektorInnen durch und moderierten eine Gruppendiskussion mit LehrerInnen. Die Interviews wurden von den SchülerInnen wörtlich transkribiert.

Die **dritte Projektphase** von März 2011 bis Juni 2011 diente der Auswertung der Ergebnisse sowie der Reflexion der SchülerInnen. Im Rahmen eines weiteren Workshops hatten sie die Gelegenheit, ihre Erfahrungen als ForscherInnen und ihr Feedback zum Projekt zur Sprache zu bringen (vgl. Hauptziel 3: Feedback und Reflexion der SchülerInnen). Im gleichen Zeitraum wurden die Interviews durch MitarbeiterInnen des ETC ausgewertet. Erste Ergebnisse wurden den SchülerInnen der Projektgruppe anschließend in einem Workshop präsentiert und gemeinsam mit diesen diskutiert.

Die Ergebnisse des Projektes werden vom ETC durch einen Forschungsbericht und durch eine Abschlusspräsentation im Oktober 2011 zugänglich gemacht. Ergänzend dazu haben einige SchülerInnen der Projektgruppe Gelegenheit, von ihren Erfahrungen und Eindrücken auf Radio Helsinki zu berichten.

Erhebungsinstrumente

Die Forschungsfragen wurden in mehrere thematische Dimensionen untergliedert, an denen sich die Leitfadenerstellung ausrichtete. Ergänzend zu den bereits im Eingangskapitel vorgestellten Dimensionen der Menschenrechtsbildung wurde im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit das institutionelle schulische Umfeld berücksichtigt, das zur Erreichung der Ziele der Menschenrechtsbildung notwendig ist. Dazu zählen – neben Rahmenbedingungen, die bereits durch die anderen Ziele erfasst werden (Sicherheitsempfinden, Gewalt und Mobbing an Schulen) – insbesondere das Verhältnis zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen, die Möglichkeit der SchülerInnen, ihre Meinung einzubringen und sich sonst aktiv am Schulleben zu beteiligen (beispielsweise durch Engagement in der SchülerInnenvertretung).

Folgende Dimensionen wurden bei der Erarbeitung der Erhebungsinstrumente berücksichtigt:

- Wissen von und über Menschenrechte
- Bewusstsein für Menschenrechte in Bezug auf andere
- Bewusstsein für Menschenrechte in Bezug auf sich selbst
- Handlungskompetenz
- Lernumfeld

Dabei erschien es notwendig, alle relevanten AkteurInnen an den ausgewählten Schulen zu befragen. Sowohl die Perspektive der Schulleitung, der LehrerInnen als auch der SchülerInnen muss berücksichtigt werden, wenn danach gefragt wird, was an den jeweiligen Schulen (1) unter Menschenrechtsbildung verstanden wird und ob (2) die Ziele des Aktionsplans der Vereinten Nationen erreicht wurden. Da sich diese AkteurInnen hinsichtlich ihres Wissens, ihrer Funktionen und Rollen unterscheiden, wurden unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt und methodisch entsprechende Vorgangsweisen gewählt. Die Erhebungsinstrumente, die für diese unterschiedlichen Zielgruppen entwickelt wurden, werden in diesem Abschnitt beschrieben.

Leitfadeninterviews mit SchülerInnen

Unter den SchülerInnen sollte der Stand der Menschenrechtsbildung auf drei Ebenen erhoben werden, nämlich (1) das Wissen und die Kenntnisse der Jugendlichen über Menschenrechte, (2) die Wertvorstellungen und Einstel-

lungen in Bezug auf menschenrechtliche Themen und (3) Handeln und Verhaltensweisen, also die Fähigkeit, Menschenrechte im täglichen Umfeld anzuwenden und für den Schutz und die Förderung der Menschenrechte einzutreten. Ergänzend sollten Informationen zum Lernumfeld erhoben werden. Insbesondere im Hinblick auf die Erhebung der Einstellungen und Verhaltensweisen erschienen qualitative Face-to-face-Interviews, die den SchülerInnen eine Formulierung ihrer Gedanken in eigenen Worten ermöglichen, geeignet.

Das Methodendesign musste auf das besondere Vorhaben, fünfzehn SchülerInnen als aktive ForscherInnen am Projekt zu beteiligen, abgestimmt werden. Eine gänzlich offene Gesprächsführung hätte für die unerfahrenen InterviewerInnen eine Überforderung dargestellt. So wurden die Interviews mit SchülerInnen schließlich als leitfadengestützte Interviews konzipiert. Der Anspruch war, erzählgenerierende Fragen zu formulieren, um die Jugendlichen zu Beschreibungen von selbsterlebten Situationen und Beobachtungen anzuregen und nahe an ihren Alltagserlebnissen zu bleiben.

Das ETC bereitete einen ausführlichen Fragenkatalog vor. An der endgültigen Zusammenstellung des Leitfadens waren die SchülerInnen maßgeblich beteiligt.

In den Interviews mit SchülerInnen standen folgende zentrale Aspekte im Mittelpunkt:

- Welche Menschenrechte sind den SchülerInnen bekannt?
- Was wissen sie über deren Inhalt und Geltungsbereich?
- Werden Menschenrechte im Unterricht thematisiert?
- Spiegeln sich die Menschenrechte im Schulalltag wider?
- Sind sich die SchülerInnen der Bedeutung der Menschenrechte im zwischenmenschlichen Umgang bewusst?
- Verfügen die SchülerInnen über soziale Handlungskompetenz?
- Werden Menschenrechte im Lernumfeld geschützt und aktiv gefördert?
- Werden die SchülerInnen zu demokratischer Partizipation und freier Meinungsäußerung ermutigt?
- Welche Lerneffekte durch Menschenrechtsbildung sind bewusst?

Gruppendiskussion mit LehrerInnen

Um zu ergründen, welches Verständnis von Menschenrechtsbildung unter den LehrerInnen an verschiedenen Schulen in Graz vorhanden ist, fiel die Entscheidung auf eine Gruppendiskussion. Menschenrechtsbildung ist im Curriculum der allgemeinbildenden höheren Schulen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip verankert und eine Gruppendiskussion bot sich als Methode

an, die Perspektiven von Lehrenden verschiedener Unterrichtsfächer zu verknüpfen.

Zudem sollten die forschenden SchülerInnen die Möglichkeit haben, verschiedene qualitative Methoden kennenzulernen und sich als ModeratorInnen zu versuchen. In der Fokusgruppendifkussion mit den LehrerInnen standen folgende Aspekte in den Bereichen „Lernumfeld“ und „Lehren und Lernen“ im Zentrum:

- Was verstehen die LehrerInnen unter Menschenrechtsbildung?
- Welchen Stellenwert hat Menschenrechtsbildung in der Lehre?
- Welche Ziele werden mit Menschenrechtsbildung verfolgt?
- Werden Menschenrechte in der Schule geschützt und aktiv gefördert?
- Welche Inhalte der Menschenrechtsbildung stehen im Mittelpunkt?
- Ist Menschenrechtsbildung ein Teil der Aus- und Weiterbildung?
- Wie wird der Lernerfolg durch Menschenrechtsbildung bei SchülerInnen eingeschätzt?
- Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die erfolgreiche Umsetzung von Menschenrechtsbildung?

Leitfadeninterviews mit DirektorInnen

Jeweils zwei SchülerInnen führten Interviews mit den DirektorInnen der beforchten Schulen durch. Diesen Interviews lag ebenfalls ein gemeinsam mit dem ETC entwickelter Leitfaden zugrunde.

Im Rahmen der Interviews mit den DirektorInnen wurden folgende zentrale Aspekte in den Bereichen „Lernumfeld“ und „Lehren und Lernen“ erforscht:

- Sind Menschenrechte ein wichtiges Thema in der Schule?
- Welchen Stellenwert hat Menschenrechtsbildung?
- Ist Menschenrechtsbildung ein Bestandteil des Schulseibstverständnisses?
- Ist den SchulleiterInnen der Aktionsplan der Vereinten Nationen ein Begriff?
- Werden Menschenrechte in der Schule geschützt und aktiv gefördert?
- Welche Maßnahmen werden ergriffen, um Menschenrechtsbildung umzusetzen?
- Welche Ziele werden mit Menschenrechtsbildung verfolgt?
- Wird die Umsetzung von Menschenrechtsbildung evaluiert?
- Wie wird der Lernerfolg durch Menschenrechtsbildung bei SchülerInnen eingeschätzt?
- Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die erfolgreiche Umsetzung von Menschenrechtsbildung?

Die Interviews mit den SchülerInnen und DirektorInnen wurden von den SchülerInnen aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Die Transkripte wurden anschließend von Mitarbeiterinnen des ETC überprüft und gegebenenfalls nachgebessert. Auch die Fokusgruppendifkussion wurde aufgezeichnet und anschließend vom ETC inhaltlich transkribiert.

Erhobene Daten

Die SchülerInnen der Projektgruppe führten insgesamt 42 Interviews an drei Grazer AHS mit **SchülerInnen** der 6. und 7. Klasse (10./11.Schulstufe).

Da die Zeitressourcen der forschenden SchülerInnen wie auch die von den Schulen genehmigten Interviewtermine begrenzt waren, war ein Pretest der Leitfäden und eine entsprechende Anpassung der Fragen leider nicht möglich.

Die Auswahl der befragten SchülerInnen war abhängig von der Kooperation der beforchten Schulen. Die InterviewpartnerInnen entstammten in der Regel einer Schulklasse, meldeten sich freiwillig zur Teilnahme und wurden für die Dauer der Befragung vom Unterricht freigestellt. Mangels Zufallsauswahl der Befragten kann eine gewisse Verzerrung (eher weniger schüchterne Jugendliche; die Klasse eines Lehrers, der seinen Unterricht für ein derartiges Projekt „opferte“; klasseninterne Meinungsbildung usw.) nicht ausgeschlossen werden. Die freiwillige Teilnahme brachte andererseits aber den Vorteil, dass die Befragten bereitwillig auf die Fragen eingingen. Kein einziges Interview wurde vorzeitig abgebrochen.

Die Interviews erreichten eine Länge von 10 bis 25 Minuten. Die forschenden Jugendlichen erwiesen sich als geschickte und engagierte InterviewerInnen, die die Anweisungen aus der Einschulung nach Kräften berücksichtigten. Unsicherheiten beim ersten Interview besserten sich deutlich in den nachfolgenden Interviews. Die Freude der ForscherInnen an der Interviewführung stieg augenscheinlich von Mal zu Mal, ebenso wie ihr Selbstbewusstsein in der Kontaktaufnahme mit den InterviewpartnerInnen.

Einige Schwächen im Datenmaterial ergaben sich dadurch, dass sich die SchülerInnen die Freiheit nahmen, einzelne Fragen nicht zu stellen. Aus mangelnder Forschungserfahrung formulierten die SchülerInnen die Fragen manchmal suggestiv oder vergaßen, bei Andeutungen nachzuhaken. Diese Dinge wurden bei der Auswertung der Daten berücksichtigt.

Natürlich birgt der Einsatz von Jugendlichen als InterviewerInnen gewisse Nachteile im Vergleich zu erfahrenen ForscherInnen. Ein einmaliger Vorzug liegt allerdings in der symmetrischen Interviewsituation unter Gleichaltrigen. Um diese günstige Gesprächskonstel-

lation zu wahren, fanden die Interviews ohne Aufsicht durch das ETC oder Lehrpersonen statt.

Je zwei SchülerInnen führten insgesamt vier Interviews mit den **DirektorInnen** der beforschten Schulen. Da die Direktorin des Akademischen Gymnasiums das Amt erst seit einigen Wochen bekleidete, wurde zusätzlich der ehemalige Direktor im Ruhestand befragt.

Die Interviewsituation gestaltete sich für die SchülerInnen sehr unterschiedlich: Zwei SchulleiterInnen zeigten sich freundlich und auskunftsbereit. In einem Fall ging die Gesprächsbereitschaft allerdings in ausschweifende Erläuterungen über, und den jungen InterviewerInnen gelang es nur bedingt, ihre GesprächspartnerInnen auf die Fragestellung zurückzulenken. In einem Interview machte den SchülerInnen die Kooperationsunwilligkeit des Gegenübers zu schaffen. Die Interviews mit den DirektorInnen dauerten zwischen 30 und 45 Minuten.

Im Falle der weniger kooperativen DirektorInnen war die Unerfahrenheit der jugendlichen InterviewerInnen von Nachteil. Bei den wohlgesonnenen GesprächspartnerInnen führte der Umstand, SchülerInnen vor sich zu haben, zu der - für die Forschung ergiebigen - Reaktion, Strukturen und Abläufe von Grund auf zu erläutern.

Die **Gruppendiskussion der LehrerInnen** fand in den Räumen des ETC Graz statt. Im Vorfeld war eine Einladung zur Teilnahme an die drei beforschten AHS ergangen, die sich an alle LehrerInnen jedes Unterrichtsfaches richtete. Schließlich nahmen vier Lehrerinnen und zwei Lehrer an der Diskussion teil, die zwischen vier und 28 Jahren Lehrerfahrung in den Fächern Deutsch, Religion, Geschichte, Mathematik, Englisch, Französisch und Latein mitbrachten.

Zwei SchülerInnen der Projektgruppe moderierten die Diskussion souverän und wurden von allen TeilnehmerInnen ernst genommen. Anders als bei den Einzelinterviews war das ETC hier anwesend, um in Sonderfällen nachzufragen und die vorgesehene Zeit nicht zu überschreiten.

Die LehrerInnen gingen ernsthaft auf die Fragen der ModeratorInnen ein und führten ihre Standpunkte ausführlich aus. Die Diskussion verlief geordnet und in den Gesprächsbeiträgen im Großen und Ganzen ausgeglichen. Zwei Teilnehmerinnen blieben in ihren Wortmeldungen eher zurückhaltend.

Inhaltlich traten in keiner Frage tatsächlich entgegengesetzte Standpunkte zu Tage. Die TeilnehmerInnen

brachten verschiedene Erfahrungsperspektiven ein und stellten unterschiedliche Ansatzpunkte zur Übersetzung der Menschenrechtsbildung in die konkrete Schulpraxis vor. In den veranschlagten eineinhalb Stunden konnten alle vorbereiteten Fragen besprochen werden.

Auswertungsmethoden

Ausgehend von den Interviewleitfäden wurde vom ETC Graz je ein Codeschema für die Auswertung der DirektorInneninterviews sowie der SchülerInneninterviews entwickelt. Diese Vorgehensweise erschien zielführend, da die Leitfäden unter Berücksichtigung der Forschungsfragen entwickelt worden waren. Durch eine entsprechende Codierung des Materials wurde ein Rückschluss auf die hierfür relevanten Dimensionen der Menschenrechtsbildung und somit die Beantwortung der Forschungsfragen möglich.

Das Codeschema wurde vom gesamten Team beispielhaft an zwei Interviews erprobt und geringfügig erweitert (vgl. beispielsweise Mayring 2000, Mayring 2008: 53). Dadurch konnte gewährleistet werden, dass die jeweiligen Codes von allen Personen, die an der Auswertung beteiligt waren, gleich verstanden und angewandt wurden. Alle Interviews wurden mit MAXqda codiert, wobei jeweils zwei Personen unabhängig voneinander das gleiche Material bearbeiteten. Nach der individuellen Codierphase wurden die codierten Interviews zusammengefügt; etwaige Abweichungen wurden von den CoderInnen in einem Diskussionsprozess behoben.

Im Anschluss daran wurden die codierten Passagen analysiert, wobei vor allem die für die entwickelten Codes inhaltlich relevanten Passagen zusammenfassend dargestellt wurden (vgl. dazu Mayring 2008: 89). Nach dieser inhaltlichen Strukturierung des Materials wurde insbesondere auf etwaige Widersprüchlichkeiten und Verbindungslinien zwischen den verschiedenen Kategorien (Codes) geachtet.

Die Fokusgruppendiskussion der LehrerInnen wurde inhaltlich transkribiert. Aus diesem Grund wurde das Transkript nicht näher analysiert. Die Kernaussagen wurden vielmehr ergänzend zu den Aussagen der befragten SchülerInnen und DirektorInnen berücksichtigt. Die Ergebnisse werden im nächsten Abschnitt dargestellt.

Ergebnisse der Auswertung

Um zu ergründen, was an den drei beforschten Grazer AHS unter Menschenrechtsbildung verstanden wird, und herauszufinden, ob die Ziele des Aktionsplans erreicht werden, wurden im Rahmen der qualitativen Erhebung Fragen gestellt, die verschiedene Dimensionen berücksichtigen: (1) Wissen über Menschenrechte, (2) Bewusstsein (sowohl in Bezug auf andere als auch in Bezug auf sich selbst), (3) Handlungskompetenz und (4) das Lernumfeld.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten zu den Dimensionen der Menschenrechtsbildung dargestellt, um so im Anschluss daran die formulierten Forschungsfragen zu beantworten.

Wissen

Aus den Interviews mit SchülerInnen an drei Grazer AHS ergab sich, dass ein Großteil von ihnen weiß, dass Menschenrechte für alle Menschen gelten, und zwar unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder sozialem Status, Alter, Hautfarbe oder Religionszugehörigkeit. *„Ja weil alle Menschen Menschen sind und ich finde es halt dumm, wenn Menschen anders behandelt werden, von anderen Religionen oder so. Und deshalb, weil alle sind gleich.“*

Unter den SchülerInnen besteht zum Teil auch ein Bewusstsein dafür, dass dieser Forderung oft nicht entsprochen wird und Menschenrechte verletzt werden; konkrete Beispiele werden von den meisten SchülerInnen nicht angeführt. Genannt wird manchmal die Benachteiligung von Frauen oder die Situation von KindersoldatInnen. Allgemein zeigt sich, dass sie die Verletzung von Menschenrechten nicht mit ihrem unmittelbaren Umfeld assoziieren, sondern beispielsweise mit weit entfernten Ländern wie China. In Österreich werden Menschenrechte ihrer Einschätzung nach geachtet,

auch wenn den SchülerInnen Mobbing oder Rassismus nicht fremd sind.

Die meisten SchülerInnen zählen, wenn sie direkt danach gefragt werden, eine Reihe von Menschenrechten auf. Am häufigsten werden Meinungsäußerungsfreiheit, das Recht auf Freiheit bzw. Bildung genannt. Auch die Religionsfreiheit, das Recht auf Leben bzw. Nahrung sind vielen bekannt. Daneben finden sich vereinzelt auch verschiedene andere Nennungen, die nicht immer Menschenrechte sind – wie beispielsweise die Zehn Gebote. Nur sehr wenige kennen kein einziges Menschenrecht oder wissen gar nichts darüber: *„I: Und welche Menschenrechte kennst du? IP: (...) Eigentlich gar keine.“*

Dass Menschenrechte gesetzlich verankert sind und in Österreich im Verfassungsrang stehen, wissen nur zwei der befragten SchülerInnen. Über den Entstehungskontext und die historische Entwicklung der Menschenrechte können nur drei SchülerInnen etwas sagen, wobei der Wissenstand sehr unterschiedlich ist. Ein positives Beispiel soll hier angeführt werden: *„Die Genfer Konvention wurde 1946, glaube ich, oder ein bisschen später aufgesetzt von der UNO. Die haben fast alle Staaten unterschrieben, die in der UNO sind, mit Ausnahme von den USA und noch ein paar anderen, glaube ich, und ja, sie sind in Österreich, glaube ich, Verfassungsrechte, sind in der Verfassung und beschäftigen sich damit, dass jeder Mensch gewisse Grundrechte hat, die einzuhalten sind.“*

Über den Schutzzweck von Menschenrechten wissen ebenfalls sehr wenige SchülerInnen Bescheid: Menschenrechte sorgen für Gleichheit und Gerechtigkeit, für einen respektvollen Umgang untereinander und bilden die Grundlage für ein gutes Leben bzw. dienen dazu, bestimmte Werte zu schützen.

Ihr Wissen über Menschenrechte beziehen die SchülerInnen vorwiegend aus dem Unterricht, daneben auch manchmal aus den Medien (Fernsehen, Zeitung, Internet) sowie vereinzelt von den Eltern bzw. aus ihrem Alltag.

Im Unterricht werden Menschenrechte in bestimmten Fächern behandelt – vor allem in Geschichte und Religion, aber auch in Deutsch sowie manchmal auch in Geografie, Englisch, Französisch, Psychologie oder Politik. Einige dieser Fächer – Religion, Deutsch, Geschichte, Englisch, Geographie, Politische Bildung und Französisch – werden auch von den befragten LehrerInnen und DirektorInnen als besonders geeignet für die Berücksichtigung von menschenrechtlich relevantem Lehrstoff genannt. Grundsätzlich kann in jedem Fach ein Bezug zu Menschenrechten hergestellt werden, so die LehrerInnen. Zudem sei jede Lehrperson dafür zuständig, Menschenrechtsbildung zu leisten. Inwieweit das

„Ja weil alle Menschen Menschen sind und ich finde es halt dumm, wenn Menschen anders behandelt werden, von anderen Religionen oder so. Und deshalb, weil alle sind gleich.“

tatsächlich geschieht, hängt nach Ansicht der DirektorInnen in hohem Maß von der jeweiligen Lehrkraft ab. Von den SchülerInnen, die sich an Unterrichtsstunden erinnern können, in denen Menschenrechte besprochen worden sind, berichtet der Großteil, dass Menschenrechte selten Teil des Lernstoffs sind: *„Mhm, generell nur mal so ein bisschen, aber nicht wirklich viel.“* Auffällig ist, dass die befragten SchülerInnen zwar einige Menschenrechte und das Fach, in dem sie davon gehört haben, angeben können, aber meistens keine konkreten Inhalte damit verbinden. Sie können oft nicht oder nur sehr oberflächlich und vage beschreiben, was sie gelernt haben, etwa: *„Ja, wir haben halt besprochen,*

„Mhm, generell nur mal so ein bisschen, aber nicht wirklich viel.“

ähm, ob sie eingehalten werden und was es eigentlich für welche gibt.“ Etwas ausführlicher werden die Beschreibungen von einigen SchülerInnen wiedergegeben: *„[I]ch glaube, es war im Geschichte-Unterricht, eben diese Geschichte mit China und Tibet und wie dort eben mit den Menschenrechten – wie dort eben Menschenrechte teilweise verletzt werden.“* Ähnlich, wenn auch etwas detaillierter, ist die Darstellung der Lehrinhalte durch die DirektorInnen. Demnach sind etwa die Entwicklung der Menschenrechte, Bewusstseinsbildung durch den Besuch von Mauthausen, die Besprechung der Kurzfassung des Menschenrechtsberichts der Stadt Graz oder der Schulversuch Ethik in der Oberstufe Teil des Unterrichts. Konkreter sind die Ausführungen und Erinnerungen der SchülerInnen, wenn sie mit dem Lernstoff im Rahmen eines Projektes konfrontiert werden: *„Wir haben ein Englisch-Projekt gehabt, da waren mehrere Studenten aus verschiedenen Ländern aus Nigeria, aus Vietnam bei uns und haben mit uns über Themen wie Menschenrechte in Afrika und die Unterdrückung, die Kinderarbeit gesprochen, und haben eben das mit uns diskutiert.“* Lernstoff, der im Zuge von Projektarbeiten vermittelt wird, scheint bei einigen SchülerInnen länger in Erinnerung zu bleiben. Allerdings zeigt sich auch, dass die SchülerInnen diese Inhalte nicht immer mit Menschenrechten in Verbindung bringen. Genannt wurde beispielsweise ein Projekt, in dem sich die SchülerInnen mit der Situation der Roma und Romnija in Graz auseinandergesetzt haben. Drei SchülerInnen erzählen von diesem Projekt, nur zwei verbinden es mit Menschenrechten.

Daraus lässt sich einerseits ableiten, dass den SchülerInnen zum Teil das Bewusstsein dafür fehlt, dass Men-

schenrechte in ihrem Alltag eine Rolle spielen, und andererseits, dass sie Wissen über Menschenrechte besser aufnehmen, wenn ein derartiger Bezug hergestellt wird.

Das wird auch von den DirektorInnen und LehrerInnen hervorgehoben: Man vermittelt Wissen und Bewusstsein über Menschenrechte am besten, indem man sie mit konkreten Beispielen in Verbindung bringt. Der Schullalltag bietet dafür ausreichend Anknüpfungspunkte. *„Das muss gar nicht immer ein gewaltsam gewähltes Thema sein, vieles ergibt sich ja schon aus dem Schullalltag heraus. Ich finde das immer so eine tragische Komik, ‚wir spielen jetzt Konflikt‘. Wir brauchen einen Konflikt, jetzt erfinden wir mit Gewalt einen – in Wirklichkeit steckt unser Haus eh voller Konflikte“*, so ein Lehrer. Seine Kollegin erzählte als Beispiel, dass sie ein Mädchen in der Klasse hatte, deren Asylantrag negativ beurteilt wurde. Dies konnte im Unterricht aufgegriffen werden und das Thema bekam so für die SchülerInnen einen völlig anderen Stellenwert als Dinge, die nicht in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld stattfinden. Doch es müssen gar nicht derartige Extremfälle sein; für eine nachhaltige Bewusstseinsbildung ist es wesentlich, bei ganz alltäglichen, scheinbar banalen Situationen anzusetzen: *„Dass man da wirklich bei den scheinbaren Kleinigkeiten ansetzt. Und nicht gleich bei der großen Charta irgendwo in der Weltgeschichte. Weil (...) die Gefahr ist, dass man dann bei diesen schönen Utopien hängen bleibt.“*

Besonders wichtig sei auch die Verbindung zwischen Theorie und Praxis, wo die befragten LehrerInnen Handlungsbedarf sehen. Die Wahrung der Menschenrechte in der Schule, im Sinne eines respektvollen Umgangs unter den SchülerInnen, wird von den Lehrkräften und den DirektorInnen als wichtig angesehen und ist im Wesent-

„Das muss gar nicht immer ein gewaltsam gewähltes Thema sein, vieles ergibt sich ja schon aus dem Schullalltag heraus. Ich finde das immer so eine tragische Komik, ‚wir spielen jetzt Konflikt‘. Wir brauchen einen Konflikt, jetzt erfinden wir mit Gewalt einen – in Wirklichkeit steckt unser Haus eh voller Konflikte“

lichen das, was sie unter Menschenrechtsbildung verstehen (wenn sie direkt danach gefragt werden.) *„Durch ein selbstverständliches, wertschätzendes Miteinander-Leben, Miteinander-Umgehen, Aufeinander-Eingehen, Aufeinander-Rücksichtnehmen. Da wachsen, oder da sind die Menschenrechte im Handeln inkludiert.“* Die SchülerInnen sollen lernen, die Menschenwürde ihrer MitschülerInnen zu achten und das auch selbständig weiterleben. Eine nachhaltige Wissensvermittlung und Bewusstseinsbildung ist den Lehrkräften ein Anliegen.

LehrerInnen und Menschenrechtsbildung

An sich besteht nach Auskunft der LehrerInnen ein ausreichendes Angebot an Fortbildungen zu Menschenrechten und relevanten Themen. Allerdings wird der Besuch derartiger Veranstaltungen nicht ausdrücklich gefördert. Den Grund dafür sehen die Befragten im geringen Budget der Schulen für Weiterbildung der Lehrkräfte. Die AHS-LehrerInnen müssen Fortbildungsveranstaltungen, die sie besuchen möchten, weitestgehend selbst bezahlen. Es liegt – so die Angaben der befragten LehrerInnen – in ihrer Eigeninitiative, sich privat durch Filme, Bücher, Zeitschriften u.ä. weiterzubilden. Der Stand des menschenrechtlichen Wissens hängt demnach stark vom individuellen Interesse der Lehrkräfte ab.

Jene LehrerInnen, die an der Gruppendiskussion teilnahmen, hatten durchaus klare Vorstellungen von Menschenrechtsbildung und formulierten deren Ziele als die Förderung von Verständnis, Toleranz und einem respektvollen Umgang miteinander – also im Sinne des Aktionsplanes der Vereinten Nationen. Sie erkannten Handlungsbedarf in jenen Punkten, die sich auch in den SchülerInnen-Interviews herauskristallisierten, nämlich einer Gegensteuerung gegen Mobbing vor allem in der Unterstufe sowie der Bewusstseinsbildung durch Verknüpfung menschenrechtlicher Theorie mit dem Alltagsumfeld der Jugendlichen. *„Für mich ist auch der Konnex wichtig zwischen der historischen Dimension der Menschenrechtssituation, in der historischen Entwicklung, und eben das sozial unmittelbare Umfeld, dass Kinder und Jugendliche das vereinbaren können“*, so einE LehrerIn in der Diskussion.

Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass sich dieser Befund auf die Aussagen jener LehrerInnen bezieht, die dazu bereit waren, an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Obwohl die Einladung zur Diskussion an alle LehrerInnen der drei beforschten Schulen ging, kamen am Ende nur sechs PädagogInnen ans ETC. Es handelte sich also um Personen, die sich im Besonderen für die Thematik interessierten und ihr Bedeutung beimaßen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Aussagen für die Allgemeinheit des Lehrpersonals repräsentativ sind. Aus den Interviews mit den SchülerInnen ging deutlich hervor, dass es große Unterschiede im Engagement der Lehrkräfte gibt, sowohl was den

Fachunterricht als auch was den Einsatz für den persönlichen Umgang mit bzw. unter den SchülerInnen betrifft. Es kann also zusammengefasst werden, dass es an den österreichischen AHS durchaus LehrerInnen gibt, die sich aus persönlichem Interesse intensiv mit Menschenrechten beschäftigen und denen die Vermittlung von Menschenrechtsbewusstsein und entsprechender Handlungskompetenzen an die Kinder und Jugendlichen ein großes Anliegen ist. Gleichzeitig ermöglicht es die Freiwilligkeit, sowohl was Weiterbildung als auch was Evaluation der Unterrichtstätigkeit betrifft, dass weniger kompetente und engagierte Lehrkräfte nicht dazu angehalten werden, ihre Lehrmethoden zu verbessern.

Bewusstsein für Menschenrechte in Bezug auf andere und sich selbst

Inwieweit SchülerInnen ein Bewusstsein dafür haben, dass Menschenrechte für sie selbst und auch für andere eine Rolle spielen, kann zum Teil bereits aus den Ergebnissen abgeleitet werden, die im vorangehenden Abschnitt dieses Kapitels vorgestellt wurden. Im Rahmen der Erhebung wurden dazu aber insbesondere drei Dimensionen berücksichtigt: Respekt, Gleichheit und Freiheit.

Verständnis von Respekt

Die SchülerInnen wurden danach gefragt, was sie unter respektvollem Verhalten verstehen. Aus den Antworten geht hervor, dass sie Wert auf angemessene Umgangsformen untereinander legen. Zudem solle man andere so akzeptieren, wie sie sind und ihnen ohne Vorurteile begegnen. Ein wichtiger Bestandteil eines respektvollen Umgangs ist nach Ansicht der SchülerInnen weiters, dass andere Meinungen respektiert werden und man anderen Raum gibt, diese zu artikulieren. Außerdem

„Dass man jeden akzeptiert wie er ist und jedem zuhört, wenn er spricht. Und dass akzeptiert wird, dass jeder eine eigene Meinung hat. Man kann sich nicht immer mit jedem identifizieren, oder verstehen, aber man kann ihn akzeptieren, dass er ist wie er ist.“

wird genannt, dass man sich gegenseitig helfen und keine körperliche Gewalt anwenden soll. *„Dass man jeden akzeptiert wie er ist und jedem zuhört, wenn er spricht. Und dass akzeptiert wird, dass jeder eine eigene Meinung hat. Man kann sich nicht immer mit jedem identifizieren, oder verstehen, aber man kann ihn akzeptieren, dass er ist wie er ist.“*

Auch aus Perspektive der befragten LehrerInnen ist es ein Ziel der Menschenrechtsbildung, einen respektvollen Umgang unter den SchülerInnen zu fördern. Sie sehen dabei eine gewisse Vorbildfunktion der LehrerInnen durch ihre Reaktionen in Konfliktsituationen. Zudem wird Respekt im Unterricht zumindest manchmal von den Lehrkräften thematisiert, was nach Ansicht der befragten SchülerInnen vor allem in der Unterstufe wichtig ist.

Auffällig ist hier, dass Respekt vor allem in jenen Fächern angesprochen wird, in denen Menschenrechte gelehrt bzw. thematisiert werden: Deutsch, Religion, Psychologie und Geographie. LehrerInnen verwenden als Methoden vorwiegend Diskussionen und Sesselkreise, selten auch Einzelgespräche oder Spiele. Die Thematisierung von Respekt findet vor allem statt, wenn es einen entsprechenden Anlassfall gegeben hat – der Umgang untereinander allgemein nicht in Ordnung ist,

„Jeder hat das Recht auf eine Bildung, auf die Bildung, die er haben will.“

MitschülerInnen ausgeschlossen oder gemobbt werden. Wie intensiv die Thematisierung von Respekt in den Unterricht einfließt, ist unterschiedlich. Einerseits scheinen die LehrerInnen die SchülerInnen lediglich zu ermahnen, wenn sie sich nicht angemessen benehmen, oder erwähnen beiläufig im Unterricht, dass sie sich anders gegenüber ihren MitschülerInnen verhalten sollen. *„Ja ein bisschen, also manchmal, wenn wir jetzt ein bisschen rau zueinander sind, dann sagen die Lehrer schon so quasi ‚Nicht in diesem Ton!‘, dass wir ein bisschen besser miteinander umgehen sollen.“* Daneben finden von den LehrerInnen initiierte Diskussionen zu verschiedenen Themen statt. Es gibt aber auch intensive, von der Lehrkraft geleitete Diskussionen, wobei versucht wird, alle MitschülerInnen einzubeziehen, um auch gezielt Konflikte lösen zu können. *„Ja also der Streit, wir hatten einmal Reibereien und dann hat der Klassenvorstand so einen Sesselkreis gebildet und hat uns jeden zu Wort kommen lassen und versucht herauszufinden, warum der Konflikt entstanden ist und den zu lösen und eigentlich hat das ganz gut geklappt.“*

Inwieweit diese Strategien wirksam sind, wird von den SchülerInnen unterschiedlich eingeschätzt: Einige sind der Ansicht, dass sie zumindest kurzfristig wirksam sind und sich positiv auf das Klassenklima auswirken, wenn sich alle SchülerInnen ernsthaft daran beteiligen. Daneben sehen einige SchülerInnen eine Kluft zwischen Reden und Handeln: *„Wenn man über Respekt redet, ich meine, reden ist gut und schön, aber das wird nichts helfen.“* Zudem sehen sie die Wirkung von Maßnahmen stark an die Lehrperson gekoppelt, insbesondere an deren Persönlichkeit und Beliebtheit unter den SchülerInnen.

Gleichheit

Mit der Frage nach Zugangsvoraussetzungen zur (AHS-) Oberstufe wurden einerseits die Einstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler zu Bildungsgleichheit abgefragt und andererseits deren Übereinstimmung mit den Anforderungen des Rechts auf Bildung geprüft. Dabei wurden explizit zwei Stränge aus dem aktuellen öffentlichen Diskurs zum Bildungswesen angesprochen: Sprache und Leistung als formale Zugangsvoraussetzungen zur Bildungsform und als substantielle Zugangsvoraussetzungen zum Bildungserfolg. Einige dieser Fragen wurden auch den DirektorInnen gestellt.

Ergänzend wurden die SchülerInnen auch danach gefragt, ob sie das Gefühl haben, dass Mädchen und Bur-schen von LehrerInnen unterschiedlich behandelt werden. Mit dieser Frage sollte erhoben werden, ob ein Bewusstsein für die Gleichbehandlung zwischen den Geschlechtern vorhanden ist und wie die Situation in der Schule diesbezüglich aussieht.

Bildungsgleichheit

Einige SchülerInnen wenden sich gegen jede Form von Zugangsbeschränkung: Weder Leistungs-, Eignungs- noch sprachliche Kriterien sollten den formalen Zugang oder die Aussicht auf Bildungserfolg beschränken. *„Jeder hat das Recht auf eine Bildung, auf die Bildung, die er haben will.“* Ein wichtiges Argument ist auch, dass nicht von vorne herein Chancen minimiert werden sollten, insbesondere durch Noten als Zugangskriterien: *„Ich find es wichtiger, dass man irgendwann die Möglichkeit hat, zu machen was man will und sich darauf spezialisiert. Und in dem Fall wird man dann wahrscheinlich auch gut darin sein, denke ich halt.“* Auch Leistungsgruppendifferenzierung wird grundsätzlich abgelehnt.

Ergänzend betonen einige der befragten SchülerInnen, dass das Bildungssystem entsprechende Vorkehrungen wie Förder- und Ausgleichsmaßnahmen ergreifen muss, um das uneingeschränkte Recht auf Bildung zu gewährleisten. Auf die Frage, ob Aufnahmeprüfungen das Recht auf Bildung verletzen, wird beispielsweise geantwortet: *„Eigentlich schon, weil wenn nicht gut genug ist vom Anfang an, dann wird das einem verwehrt.“* Ein Ausgleich

sollte für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler geschaffen werden.

KeinE SchülerIn spricht sich für Zugangskriterien hinsichtlich sozialer oder anderer Herkunft aus. Allerdings sehen doch manche Bemühung und entsprechenden Willen zum Erfolg als notwendige, substantielle Voraussetzungen für den Besuch einer Oberstufe an. Was jemand können müsse, um eine Oberstufe zu besuchen: *„Nicht viel, er muss einfach nur die Motivation dazu besitzen.“* Ob Deutsch eine Voraussetzung sei: *„Also insofern finde ich das nicht **so** wichtig.“* Motivation ist auch das Kriterium, das von den DirektorInnen angesprochen wird. Ansonsten sind die Antworten sehr ausweichend. Im Prinzip erkennen alle Befragten das Recht auf Sekundarschulbildung ohne Unterschied an. Einschränkungen werden allerdings hinsichtlich Befähigung, also Leistungskriterien und Sprachkenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch vorgebracht. Differenziert wird diesbezüglich relativ selten. Ein Zusammenhang zwischen Leistungsstärke und Fähigkeit wird nur in wenigen Antworten hergestellt, die Unterscheidung zwischen Sprachkenntnissen und für den Bildungserfolg erforderlichen Bildungssprache als gesondertes Sprachregister wird in keiner Antwort thematisiert.

Auf die Frage, ob Deutsch eine Zugangsvoraussetzung sei, antworten einige Befragte, Deutschkenntnisse sollten eine formale Voraussetzung sein. *„Ja das ist eh klar, wenn er schon in Österreich lebt, dann sollte er schon Deutsch sprechen können ansonsten ist das einfach ein Blödsinn.“* Deutlich mehr SchülerInnen nennen Deutsch als substantielle Voraussetzung für den Bildungserfolg: *„Sie wird es schwer haben wenn sie es nicht kann.“* EinE SchülerIn lehnt Deutsch als Voraussetzung unter Hinweis auf bestehende Alternativen mit anderen Unterrichtssprachen als Deutsch als unnötig ab; einE andereR stellt ausdrücklich fest, dass die Sprache keine Barriere für die individuelle Schülerin darstellen darf, denn: *„Es ist an der Initiative des Staates, dass der Staat Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund entsprechend fördert.“*

Formale Zugangskriterien halten einige SchülerInnen grundsätzlich für sinnvoll. Diese sollten Leistungskriterien sein. Dabei gilt der Wahrscheinlichkeit der Aussicht auf den gewünschten Bildungserfolg besonderes Augenmerk und ist verbunden mit der Sorge um das Qualitätsniveau der Bildungsform und damit die Chance auf entsprechenden Erfolg für die gesamte SchülerInnenschaft. Die Mehrheit der Befragten ist für die Anwendung beziehungsweise Einführung von formalen, leistungsbezogenen Zugangskriterien zur Bildungsform. Es werden Aufnahmetests, zum Teil sehr niederschwellige - *„Ich denke mir schon ein Test, ein kleiner Test, jetzt auch nicht so arg, aber wär nicht so schlimm ...“* - oder die Noten aus Grundstufe oder Sekundarstufe eins genannt. Ganz formal: *„Ja das ist das Zeugnis.“* bzw. *„Ich wäre eher für Auswahlverfahren.“* Objektivität wäre in

der Zugangsbeurteilung wünschenswert: *„Was in der einen Schule ein Dreier ist kann in der anderen Schule ein Einser sein und deswegen wäre ich für eine einheitliche Überprüfung.“*

Relativ wenige SchülerInnen weisen auf Bildungsformalternativen hin. Dabei wird auf Leistungsdifferenzierung in den Bildungsformen Bezug genommen, einmal festgestellt, dass andere Berufe eine bessere Alternative für Betroffene darstellten.

Geschlechtergleichheit

Ergänzend zu diesen Themenbereichen wird von den befragten SchülerInnen auch thematisiert, ob LehrerInnen Mädchen und Buben gleich behandeln oder nicht. Ein Großteil der SchülerInnen gibt an, dass Mädchen und Burschen von den LehrerInnen gleich behandelt werden. Einige Aussagen machen aber doch deutlich, dass das nicht immer der Fall sein dürfte und dass Mädchen gegenüber Burschen bevorzugt werden: *„Ja, es gibt viele Lehrer, die Mädchen vor allem bevorzugen.“* Das betrifft vor allem die Benotung: Mädchen werden beispielsweise bei der Mitarbeit bevorzugt oder generell besser beurteilt als Buben und werden gleichzeitig weniger oft von den Lehrkräften ermahnt. *„Dass sie zu Mädchen manchmal netter sind. Und (...) nicht so streng wie zu Burschen.“*

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass von einigen SchülerInnen erwähnt wird, dass sich Mädchen im Unterricht anders verhalten als Burschen: *„Es ist einfach, dass die Mädchen in unserer Klasse eher leiser sind und die Buben zurückreden.“* Außerdem sind die Mädchen – so eine Aussage – besser vorbereitet und erledigen die Hausübungen eher als Burschen.

Etwaige Ungleichbehandlungen der SchülerInnen werden nicht auf das Geschlecht der Lehrpersonen zurückgeführt. Lediglich einmal wird angesprochen, dass ein Lehrer „sexistische Aussagen“ machen würde, was aber nicht ganz so ernst gemeint sei: *„Immer nur hin und wieder so einmal eine Bemerkung, wie die Frauen halt früher behandelt wurden, dass ER das genauso machen würde, oder sowas.“*

Einige SchülerInnen stellen fest, dass Mädchen und Buben zwar anders behandelt werden, sehen darin aber keine Ungerechtigkeit: sie bekommen etwa im Turnunterricht andere Aufgaben; Burschen werden in naturwissenschaftlichen Fächern, Mädchen bei Sprachen mehr gefördert.

Freiheit und Selbstbestimmung

Das Thema Freiheit diene als Überprüfung der normativen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler. Dabei wurde der Begriff „Freiheit“ über die Meinungen der SchülerInnen zu Kleidungs Vorschriften, Schuluniformen, der Frage nach ihrer Einstellung zu islamischen Kopftüchern bei Mädchen und der Frage nach men-

schenverachtenden politisch-ideologischen Symbolen erhoben. Der Begriff Freiheit wie auch damit verbundene Rechte wurden nicht ausdrücklich angesprochen. Der Großteil der SchülerInnen lehnt Einschränkungen durch Kleidungs Vorschriften mit der Begründung persönlicher Freiheit und Selbstbestimmung ab. *„Nein, ich finde jeder Mensch ist anders und jeder Mensch ist individuell und deswegen sollte sich auch jeder so anziehen dürfen wie er mag.“*

Ebenso werden Beschränkungen für Schülerinnen, die ein Kopftuch tragen wollen („Kopftuchverbote“), mit der Begründung persönlicher Freiheit oder religiöser Selbstbestimmung abgelehnt: *„Kopftuchverbot halt ich gar nix davon, weil ich finde, jeder sollte seine eigene Religion leben dürfen.“* Es wird auch mit der (fehlenden) Einschränkung der Freiheiten anderer argumentiert: *„Sicher, das steht jedem zu. Ja klar. Man tut ja niemandem weh damit, wenn man ein Kopftuch trägt oder so.“* Wichtig ist den Befragten dabei, dass das Tragen eines religiösen Symbols freiwillig erfolgt. Durchaus bewusst ist den meisten Befragten, dass Religionsfreiheit für alle gilt. Zumeist wird die Ablehnung von Beschränkungen damit argumentiert, dass auch sonst, beispielsweise was Kleidung betrifft, persönliche Freiheiten zu akzeptieren sind. In einigen Fällen wird zwischen Freiheiten der unterschiedlichen Bekenntnisse verglichen. Die Argumentation mit Religionsfreiheit und persönlicher Freiheit ist insgesamt ausgewogen, manche sehen zwischen diesen beiden Freiheiten aufgrund derselben Selbstbestimmungsrechte keinen prinzipiellen Unterschied (indem sie das eine mit dem anderen begründen), manche sehen Religionsfreiheit als an sich zu respektierenden gesellschaftlichen Wert, ebenso wie persönliche Freiheiten. So sind auch einige Antworten auszulegen, die abwägen, ob die eine Freiheit die jeweils andere beschränkt, Freiwilligkeit wird in diesen Antworten betont. Aus einigen Antworten geht hervor, dass manche SchülerInnen Beschränkungen religiöse Symbole betreffend befürworten. Einmal wird das mit der „Kulturfremdheit“ begründet, zweimal mit laizistischen Argumenten, nämlich sollten sämtliche religiösen Symbole aus der Schule verbannt werden. Schließlich wird auch angeführt, durch neutrale Regelungen wie ein allgemeines Kopfbedeckungsverbot „Gleichheit herzustellen“.

„Nein, ich finde jeder Mensch ist anders und jeder Mensch ist individuell und deswegen sollte sich auch jeder so anziehen dürfen wie er mag.“

Ein relativ großer Teil der SchülerInnen sieht Beschränkungen im Bereich des Anstandes, der in der Institution Schule angemessen ist. *„Dass ich jetzt nicht unbedingt im Bikini in die Schule komme, ist für mich irgendwie total klar.“* Im Allgemeinen sind die Befragten der Meinung, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler ohne Vorschriften selbst einschätzen können sollte, was angemessen ist.

Die Befragten sehen die persönlichen Freiheiten durch den Eingriff in Freiheiten anderer und durch Ideologien begrenzt, die menschenverachtend sind. *„Kommt ganz darauf an, was das für Symbole sind. Wenn es Richtung rechtsradikale Äußerungen geht, dann sollte es verboten werden.“* Einige SchülerInnen schränken ihre Akzeptanz religiöser Symbole ein, wenn sie zu weit von der Norm abweichen, wie etwa Gesichtverschleierungen.

Die Einführung von Schuluniformen wird mit dem Argument begrüßt, es würde einerseits dem Lizitationsdruck in Modefragen entgegenwirken und andererseits gegen die Stigmatisierung von SchülerInnen helfen, die diesem Druck aus wirtschaftlichen Gründen nicht standhalten können. Die Tendenz geht jedoch in die Richtung, persönliche Freiheit höher einzuschätzen. *„Es hat schon Vorteil, weil dann nicht mehr dieser Konkurrenzkampf*

„Sicher, das steht jedem zu. Ja klar. Man tut ja niemandem weh damit, wenn man ein Kopftuch trägt oder so.“

ist, wer besser angezogen ist, weil alle sind dann gleich angezogen. Aber trotzdem finde ich noch immer, dass jeder einfach seinen eigenen Stil ausleben sollte.“ Und weiters wird auch das Argument in seiner Wirksamkeit bezweifelt: *„Ich find das sinnlos nur damit es dann alle gleich machen, ja dann kann sich eben einer fünf Uniformen leisten der andere 20 oder eine, und dann hat der eine eben eine dreckige Uniform, weil er die nicht so oft waschen kann und so weiter, also sieht man es trotzdem, außerdem dann Schuhe und so weiter, man kann ja nicht alles vereinheitlichen.“*

Persönliche Freiheit, Selbstbestimmungsrechte und Religionsfreiheit sind demnach verbreitete und sehr selbstverständliche Werte und Einstellungen der Befragten. Diese Freiheiten werden jedoch nicht als absolut ausübbar angesehen, sondern unterliegen Beschränkungen, nämlich dem der Institution angemessenen Anstand, der Beschränkung von Freiheiten anderer, dem Missbrauch durch menschenrechtsmissachtende, politische Ideologien und einer aus Sicht der Befragten zu exzessiv ausgelegten Religionsausübung.

Grundsätzlich werden Freiheiten hoch wertgeschätzt. Mit wenigen Ausnahmen werden Freiheitsbeschränkungen angemessen begründet. Einige Antworten gehen durch Differenzierung und Abwägung noch einen Schritt weiter, indem sie entsprechende Rechtfertigungen für Freiheitsbeschränkungen argumentieren. Die Rechtfertigungen sind in den Bereichen Gleichheit (z.B. Schuluniformen zur Vermeidung gesellschaftlicher Stigmata) und Abwägung verschiedener Freiheitsrechte (z.B. Religionsfreiheit versus Geschlechtergerechtigkeit) angesiedelt.

Die Mehrheit der Befragten spricht sich für eine Ausübung von Religionsfreiheit auch durch Tragen sichtbarer, religiöser Symbole aus. Betont wird jedoch die Freiwilligkeit als notwendige Voraussetzung, Zwang wird abgelehnt und der Geschlechtergleichberechtigung ein Vorrang eingeräumt. Im Wesentlichen ist es jedoch die persönliche Freiheit und Selbstbestimmung, die im normativen Empfinden der befragten SchülerInnen als Referenz dient. Allerdings finden sich auch hier sehr ausdifferenzierte Antworten: *„..., das Wichtige ist nur, dass es freiwillig ist, also man darf niemanden zwingen irgendwas zu tragen, aber das ist nicht jetzt speziell mit Kopftuch, ich kann nicht sagen, jeder, der ein Kopftuch trägt, wird dazu gezwungen, also, ..., ich bin für Freiheit von Kopftüchern natürlich.“*

Bekanntheit, persönliche Betroffenheit und Erfahrung dürften einen Einfluss auf die Meinungen und Einstellungen haben. Dies zeigt sich sowohl bei den „Kopftuch“-Antworten als auch bei den „Schuluniform“-Antworten. *„...eine in der Klasse, die ein Kopftuch trägt und ich finde, das gehört einfach dazu.“* Oder: *„...generell finde ich das toll, wenn Mädchen das machen und dazu stehen.“* Mehrere SchuluniformbefürworterInnen gaben an, zum SchülerInnenaustausch in England gewesen zu sein. Gemeinsam ist den Antworten die grundsätzliche Einstellung, über Freiheiten und deren Ausmaß bestimmen zu können, auch über Freiheiten der Angehörigen von Minderheitsgesellschaften. Dies kommt insbesondere dort zum Ausdruck wo zwar das Tragen von Kopftüchern im Sinne der persönlichen bzw. der Religionsfreiheit zugestanden wird, darüber hinausgehende Symbole wie Gesichtverschleierung jedoch abgelehnt werden (explizite Antworten, die „nur“ Kopftücher befürworten).

„...eine in der Klasse, die ein Kopftuch trägt und ich finde, das gehört einfach dazu.“

Handlungskompetenz

Wie sich die befragten SchülerInnen gegenüber anderen Personen, in einer Gemeinschaft oder in Konflikten tatsächlich verhalten, konnte im Rahmen der Forschung nicht direkt beobachtet werden. Durch Fragen zu diesen Themen ist es jedoch möglich, einerseits auf deren Handlungsbereitschaft bzw. Handlungskompetenz zu schließen und andererseits Einblick in den Schulalltag zu erhalten.

Handlungsbereitschaft

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, wie SchülerInnen sich in Konfliktsituationen verhalten würden und insbesondere, ob sie durch aktives Eingreifen oder Beiziehen von anderen Personen versuchen würden, Konflikte zwischen MitschülerInnen zu lösen.

Konfliktverhalten

Drei Konfliktlösungsstrategien wurden von den befragten SchülerInnen in etwa gleich häufig angeführt: entweder sie (1) greifen selbst ein, (2) wenden sich an eine andere Person oder (3) tun nichts.

Wenn SchülerInnen selbst eingreifen, um Streitigkeiten zu lösen, verwenden sie als Konfliktlösungsstrategie vorwiegend Reden. Relativ häufig wird erwähnt, dass erst bei Überschreiten einer gewissen Bagatellschwelle

„Damals war ich einfach nicht stark genug, da irgendetwas zu sagen oder zu machen, weil ich dann alleine da gestanden hätte.“

eingegriffen wird. Zudem greift meist nur ein, wer die Streitparteien kennt.

Falls die SchülerInnen andere Personen um Hilfe bitten, wenden sie sich vor allem an LehrerInnen, aber auch an Eltern, SchulsprecherInnen, Peer-MediatorInnen oder andere MitschülerInnen.

Die letzte Strategie besteht darin, nichts zu tun. SchülerInnen begründen das damit, dass sie alleine nicht viel ausrichten können oder es ihnen schwer fällt, sich gegen die Mehrheit zu wenden: *„Damals war ich einfach nicht stark genug, da irgendetwas zu sagen oder zu machen, weil ich dann alleine da gestanden hätte.“* Diese Begründung wird insbesondere dann angeführt, wenn Mobbing auftritt. MobberInnen üben auf andere Mit-

schülerInnen einen Druck aus, dem Mobbingopfer nicht zu helfen. Andererseits wird es manchmal als zielführender angesehen, nichts zu sagen und abzuwarten, da sich viele Konflikte von selbst auflösen oder generell als harmlos angesehen werden.

Die SchülerInnen wurden direkt danach gefragt, wie sie mit MitschülerInnen umgehen, die sie nicht mögen. Hier werden zwei unterschiedliche Strategien angeführt: Man pflegt einen höflichen, aber doch distanzierenden Umgang miteinander und interagiert nur soweit notwendig, oder man spricht gar nicht miteinander.

Respektvolles Verhalten

Wenn die befragten SchülerInnen danach gefragt werden, ob sie respektvoll mit ihren MitschülerInnen umgehen, geben sie in der Regel an, dass die Klassenmitglieder sich mit Respekt begegnen. Es gäbe zwar manchmal Auseinandersetzungen, diese scheinen aber eine gewisse Bagatelldgrenze nicht zu überschreiten und gehören dazu. Hänseleien wegen der Kleidung oder Rassismus werden hier gleich oft angeführt. Situationen, die ein Eingreifen der Lehrpersonen erfordern würden, kommen in der Klasse nicht vor.

Klassengemeinschaft

Die Beschreibung des respektvollen Verhaltens, die sich vorwiegend auf die eigene Klasse bezieht, deckt sich mit der Einschätzung der Klassengemeinschaft: Hier zeichnet sich ein recht homogenes Bild ab; die Klassengemeinschaft wird von den SchülerInnen größtenteils als gut wahrgenommen. Streitereien kommen zwar vor, werden aber als unproblematisch bewertet, größere Konflikte gibt es in der Klasse nicht. *„Wir persönlich, wir in der Klasse haben ein gutes Klassenklima, würde ich jetzt einmal so ins Blaue sagen.“* Gruppenbildungen gibt es, am häufigsten nach Geschlecht oder Interessen, manchmal auch nach Herkunft/Nationalität. Diese Gruppen stehen aber nicht isoliert nebeneinander, die SchülerInnen sehen sich ergänzend als *„eine große Gruppe, wo sich alle untereinander verstehen.“* Nur wenige SchülerInnen sprechen der Gemeinschaft einen stärkeren Zusammenhang zu, was sie als Solidargemeinschaft qualifiziert. *„Weil jemand, der wirklich eine Gefahr ist für die anderen, das ist dann eines der wenigen Dinge, wo die Klassengemeinschaft durchgreifen kann.“* Ebenso wird manchmal erwähnt, dass es ein paar Außenseiter gibt: *„Ein paar stehen halt überall abseits, aber grundsätzlich ist es gut, das Klassenverhältnis.“*

Österreichweit stammen 14% der SchülerInnen an den AHS aus nicht-deutschsprachigen Familien (vgl. Statistik Austria, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften: 2011). Die LehrerInnen aus der Gruppendiskussion unterrichteten teilweise (Unterstufen)-

„Ein paar stehen halt überall abseits, aber grundsätzlich ist es gut, das Klassenverhältnis.“

Klassen, in denen über ein Drittel der SchülerInnen zumindest einen nicht-österreichischen Elternteil hat. Sie heben hervor, dass die Biographien der Kinder oft sehr unterschiedlich sind. Nach Ansicht der DirektorInnen ergeben sich in Klassen mit Kindern unterschiedlicher Herkunft teilweise Probleme, da in unterschiedlichen Kulturkreisen andere Erwartungen und Normen gelten. Andererseits könne man diese Gegebenheiten aber auch nutzen, um das Bewusstsein der SchülerInnen zu sensibilisieren und Toleranz zu fördern. Hier lasse sich ein idealer Anknüpfungspunkt für Menschenrechtsbildung mit Praxisbezug finden, so ein Lehrer in der Diskussion: *„Es bietet sich gerade bei uns auch wunderbar an, in den Unterstufenklassen, die jetzt kulturell, von der Herkunft unserer Schülerinnen und Schüler, schon sehr durchmischt sind und wo auch gewisses Konfliktpotential durchaus da ist; da ist sicher ein praktischer Ansatz schon einmal gegeben.“*

Eine integrative Thematisierung setzt allerdings kulturelle Sensibilität und Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte voraus. Dass Rassismus auch unter LehrerInnen nicht ausgeschlossen ist, zeigt eine Erzählung einer Schülerin: *„Wir haben jetzt so einen französischen Austauschschüler gehabt und es ist darum gegangen wer bringt was mit, für ein Fest, und eine hat aufgezeigt, die kommt aus Kroatien. Die Lehrerin hat dann gemeint, ‚Du sollst schon was Gescheites machen, nicht irgendeinen bosnischen Stranz oder so‘. Sowas gibt’s schon, aber das sind halt dann wirklich Spezialfälle.“*

Nach Auskunft der befragten SchülerInnen sind MitschülerInnen aus Familien mit Migrationsgeschichte selbstverständlicher Teil der Klassengemeinschaft (ob die Interviewten selbst bzw. ihre Eltern in Österreich geboren sind, wurde nicht erhoben). In einigen Fällen dürften die SchülerInnen aber doch eine gewisse Differenzierung nach Herkunft vornehmen.

Einige SchülerInnen mit nicht-österreichischen Eltern(teilen) bleiben – so die Einschätzung der befragten SchülerInnen – in den Pausen untereinander und sind generell eher untereinander besser befreundet. *„Man merkt schon, dass sie woanders herkommen, aber sie sind gut integriert, alle.“* Das deutet darauf hin, dass sich SchülerInnen mit österreichischer Familiengeschichte mitunter als Gemeinschaft ansehen, in denen Jugendliche mit Migrationsgeschichte zwar akzeptiert werden, aber doch anders gesehen werden: *„Wir sind da, wir haben sie total gut aufgenommen. Wir haben auch jemanden mit Kopftuch, das ist auch gar kein*

Problem für uns, also.“ (Hervorhebung durch die AutorInnen). Die SchülerInnen beziehen sich auf für sie wahrnehmbare Unterschiede, definieren aber nicht, worin genau diese bestehen. *„Was jetzt nicht schlimm ist oder so oder schlecht (lacht), aber es fällt mir halt auf.“* Negativ fällt auf, wenn sich MitschülerInnen in einer anderen Sprache unterhalten: *„Nur, in der Klasse reden sie oft ihre Landessprache, sie sprechen alle das Gleiche, also Serbokroatisch oder so, und das nervt dann manchmal und manche Schüler regen sich dann auf, dass sie Deutsch sprechen sollen oder so.“*

Andererseits fällt auf, dass viele der befragten Jugendlichen auf die Frage, ob sie mehrere MitschülerInnen mit Migrationsgeschichte in der Klasse hätten, erst überlegen und im Geiste ihre Klassenliste durchgehen mussten. *„Ja, drei. Nein - eins...zwei...drei...vier! Vier!“* Daraus lässt sich schließen, dass sich die SchülerInnen zwar darüber austauschen, wo sie selbst bzw. die Eltern geboren wurden, es in vielen Fällen tatsächlich aber keine Rolle spielt und die Person nicht allgegenwärtig mit ihrer Herkunft assoziiert wird.

Klassengemeinschaft im Zeitverlauf

Die Antworten der SchülerInnen auf die Interviewfragen machte deutlich, dass sich die Klassengemeinschaft im Lauf der Zeit verbessert hat: Streitigkeiten und Mobbing nehmen ab, es gibt weniger Außenseiter. Ein Teil der SchülerInnen assoziiert diese Veränderung explizit mit dem Übergang von der Unter- zur Oberstufe. Die SchülerInnenzahl in den Klassen verringert sich teilweise, bestimmte SchülerInnen haben die Klasse verlassen, man kennt sich besser und wird reifer – so die Gründe, die ins Treffen geführt werden. Daneben wird erwähnt, dass Klassengemeinschaftsprojekte oder das Fach „Soziales Lernen“ hilfreich waren oder der Klassenvorstand die Gemeinschaft gefördert hat.

Gewalt und Mobbing

Zusätzlich wurde versucht zu erfragen, inwieweit Gewalt und Mobbing als Probleme wahrgenommen werden. Die Aussagen der befragten SchülerInnen beziehen sich hier manchmal auf die Klasse, oft aber auch auf die Schule an sich.

Im Hinblick auf Gewalt ist eine Aussage aufgrund der erhobenen Daten schwierig. Einige SchülerInnen stellen fest, dass Gewalt vorkommt, die Bandbreite der Erscheinungsformen scheint sehr groß zu sein und reicht von Vorfällen, die den Einsatz eines Krankenwagens erfordern, bis zu *„(...) so Raufereien, die dann ein bisschen ausarten oder so.“* Letzteres wird von der Aussage einer Schülerin, die als Mediatorin tätig war, unterstützt: *„Ich selbst war Mediatorin und ich hab schon zwei Fälle gehabt und so schlimm glaub ich ist das nicht an unserer Schule, das sind eher nur so oberflächliche Sachen.“* Da die SchülerInnen die Vorfälle nicht näher beschrei-

ben, bleibt die Abgrenzung zwischen Streitereien, die sie als nicht bedenklich auffassen, und Raufereien, die problematisch scheinen, schwierig. Auch die DirektorInnen und LehrerInnen erwähnen, dass Gewalt an den Schulen vorgekommen ist, erläutern das aber ebenfalls nicht näher.

Ganz anders verhält es sich mit Mobbing, das sowohl von SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen als Problemfeld in der Schule erkannt wird. Nach Einschätzung der befragten SchülerInnen kommt Mobbing verstärkt unter jüngeren SchülerInnen, die die Unterstufe besuchen, vor. Opfer von Mobbing sind SchülerInnen, die von der Norm abweichen und auffallen: *„Oft hat es eben die getroffen, die entweder fett sind oder arm sind, oder keine Ahnung. Oder eben besonders dumm sind.“* Ergänzend wird angemerkt, dass vor allem schüchterne SchülerInnen gemobbt werden.

Gemobbt wird, indem SchülerInnen ausgelacht, beschimpft oder ausgeschlossen werden und zwar nicht nur im Umgang untereinander, sondern auch über Social Networks im Internet, so v.a. Facebook: *„Von einer Schülerin ist ein Bild ins Internet gestellt worden, wo sie*

„Oft hat es eben die getroffen, die entweder fett sind oder arm sind, oder keine Ahnung. Oder eben besonders dumm sind.“

verunstaltet war. Dann waren bis zu hundert Kommentare über sie eben, was sie alles nicht mögen an ihr. Das war dann ein ziemlicher Aufruhr in der Schule.“

Einige Fälle von Mobbing hatten zur Folge, dass SchülerInnen die Klasse oder Schule gewechselt haben.

Lernumfeld

Ergänzend zum Wissen der befragten SchülerInnen, deren Bewusstsein und Handlungskompetenz spielt der Kontext eine Rolle, in dem SchülerInnen in der Schule interagieren, Wissen erwerben und ihre Persönlichkeit entfalten können. Dazu zählen verschiedene Ebenen: Es ist – so die befragten LehrerInnen – wichtig, dass SchülerInnen gerne in die Schule gehen und sich sicher und wohl fühlen. In diesem Zusammenhang ist auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu achten. Zudem scheint die Möglichkeit einer aktiven Beteiligung und Mitgestaltung des schulischen Umfeldes durch die SchülerInnen eine wesentliche Rolle zu spielen. Ergän-

zend sind Angebote von Seiten der Schule zur Konfliktlösung und Gemeinschaftsförderung Teil des Lernumfelds.

Sicherheitsgefühl

Sowohl LehrerInnen als auch DirektorInnen betonen, dass ein angenehmes Arbeitsklima in der Schule eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Wissensvermittlung darstellt. Es ist wichtig, dass sich die SchülerInnen in der Schule wohl fühlen und gerne in die Schule kommen. Neben Gewalt und Mobbing an Schulen, das bereits im Kapitel „Gewalt und Mobbing“ thematisiert wurde, spielt auch das Sicherheitsgefühl der SchülerInnen in der Schule eine Rolle.

Wenn die SchülerInnen direkt danach gefragt werden, ob die Schule ein Ort ist, den sie mit Angst und Unsicherheit verbinden, geben sie durchwegs an, dass sie sich in der Schule wohl und sicher fühlen. Die Antworten auf die Frage reichen von „*eigentlich sicher*“ oder „*relativ sicher*“ bis hin zu „*I: Ist die Schule für dich ein Ort der Angst und Unsicherheit? IP: Nein, überhaupt nicht, eher ein Ort, wo ich mich mit Leuten treffe und auch gern treffe*“ oder „*(...) Ja, ich gehe schon gern in die Schule eigentlich.*“

Lediglich einmal wurde von einer/m befragten SchülerIn die Schule zwar nicht mit Angst oder Unsicherheit in Verbindung gebracht, wohl aber mit Zwang: „*Eher mit Zwang, also nicht unbedingt Angst.*“

Teilweise auf konkrete Nachfrage hin, teilweise aber auch ohne dies, benennen die befragten SchülerInnen eine Vielzahl an Situationen oder Auslösern von Angst und Unsicherheit. Genannt wurden hierbei:

- Neu-sein, niemanden kennen: „*Im ersten Schuljahr war ich schon ein bisschen unsicher, weil ich habe niemanden gekannt in der Klasse.*“
- Mobbing: „*Aber natürlich merkt man, dass es bei vielen nicht so ist und dass sich viele nicht sicher fühlen können. Ganz konkret ist Mobbing ein Thema.*“
- Leistungsdruck, Prüfungssituationen (Tests, Schularbeiten): „*I: Und in welchen Situationen fühlst du dich persönlich in der Schule unsicher? IP: Bei mündlichen Tests.*“

„Aber natürlich merkt man, dass es bei vielen nicht so ist und dass sich viele nicht sicher fühlen können. Ganz konkret ist Mobbing ein Thema.“

- LehrerInnen, Verhalten von LehrerInnen: „*Es gibt schon so Situationen, wo du weißt, du ziehst als Schüler einfach den Kürzeren. Und wenn dich ein Lehrer nicht mag, das merkt man natürlich, da gibt's immer so Situationen.*“

- SchülerInnen, Verhalten von SchülerInnen: „*Dass man, weil es eben gewisse Gruppierungen gegeben hat oder aufgrund seiner Noten von seinen Mitschülern abwertend behandelt worden ist.*“

Ergänzend zu diesen Situationen, die SchülerInnen mit Angst oder Unsicherheit verbinden, lassen sich auch mehrere Faktoren erkennen, die einen Einfluss auf das persönliche Sicherheitsempfinden der jeweiligen SchülerInnen zu haben scheinen.

Ein wichtiger Faktor bei der Veränderung des Sicherheitsempfindens ist die Zeit, wobei sich das Sicherheitsempfinden in diesen Fällen jeweils im Laufe der Zeit verbessert hat. Das wird einmal damit begründet, dass die befragten SchülerInnen zu Beginn ihrer Schulzeit niemanden gekannt hätten, was sich im Lauf der Jahre verändert habe; ein anderes Mal wird angeführt, dass Mobbingfälle mit dem Alter der SchülerInnen abnehmen: „*Ganz konkret ist Mobbing ein Thema. (...) Ich meine, in der Oberstufe bessert sich das teilweise.*“

Auch die LehrerInnen oder das LehrerInnenverhalten haben einen wichtigen Einfluss auf das Sicherheitsempfinden der SchülerInnen: „*Auch die Lehrer sind zu 99% nett. Nicht zum Fürchten.*“

Einen wichtigen Einfluss haben weiterhin auch Maßnahmen, die von Seiten der Schule gesetzt werden. Eine befragte Person erwähnt beispielsweise den positiven Einfluss der AKS: „*Diese ganzen rassistischen Gruppen, die*

„Auch die Lehrer sind zu 99% nett. Nicht zum Fürchten.“

wir einmal gehabt haben, die einfach immer unfreundlich waren zu Ausländern, die haben sich jetzt wirklich sehr, sehr ausgedünnt, weil die AKS, also die Aktion Kritischer Schüler, da haben wir ein paar Leute, die sind da aktiv dabei.“

Verhalten der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen

Eine wichtige Voraussetzung für Wissensvermittlung bildet ein respektvolles Verhalten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Die SchülerInnen wurden daher danach gefragt, wie sie ihr Verhältnis zu den Lehrkräften einschätzen. Es sollte insbesondere eruiert werden, ob sie sich gerecht und respektvoll behandelt und ernstgenommen fühlen.

Die LehrerInnen gehen nach Aussagen der SchülerInnen in den Unterrichtsstunden unterschiedlich damit um, wenn SchülerInnen ihre Meinungen äußern möchten. Die meisten SchülerInnen differenzieren hier sehr stark und zählen unterschiedliche Umgangsweisen verschiedener LehrerInnen auf:

- (1) Wertschätzung tritt am häufigsten auf. Damit ist gemeint, dass es den Lehrkräften wichtig ist, wenn SchülerInnen ihren Standpunkt artikulieren und das auch in der Benotung berücksichtigt wird. *„Eigentlich ist es ihnen überwiegend sogar sehr wichtig und es fließt auch in die Note ein.“*
- (2) Aktive Förderung: Darunter soll hier das Anregen von Diskussionen unter den SchülerInnen von Seiten der LehrerInnen verstanden werden. *„Ja, meistens spricht der Lehrer das an und dann fangen wir alle an zu diskutieren.“*
- (3) Nicht-Förderung: *„Weiter geht es dann nicht mehr, also dass der Lehrer darauf eingeht, ob der wirklich Platz lässt, die Meinung auszuführen, sie zu erläutern, also man kann sie schon sagen, aber [...] es wird nicht gefördert.“*
- (4) Verhindern: *„Es gibt auch Lehrer, die jede Diskussion im Keim ersticken, weil sie einfach ihren Frontalunterricht durchbringen wollen und die Meinung der Schüler interessiert sie sowieso nicht.“*

Insgesamt zeigen sich die befragten SchülerInnen recht positiv und fühlen sich großteils ernst genommen; es hängt aber nach Angabe der SchülerInnen vom Verhalten der jeweiligen Lehrkraft ab, ob sich die SchülerInnen ernstgenommen fühlen oder nicht.

Einige SchülerInnen fühlen sich ungerecht behandelt, meist aufgrund des Geschlechts. Die Benotung sei nicht immer fair. Die SchülerInnen zeigen aber teilweise Verständnis dafür, dass eine völlig gerechte Behandlung manchmal schwierig ist: *„Eine gerechte Behandlung wäre, wenn er jeden gleich behandelt, aber das geht nun einmal nicht, weil auch Lehrer keine Computer sind und Vorstellungen von Prinzipien haben.“* Ebenso wird erwähnt, dass einige SchülerInnen aufgrund ihrer Her-

„Eine gerechte Behandlung wäre, wenn er jeden gleich behandelt, aber das geht nun einmal nicht, weil auch Lehrer keine Computer sind und Vorstellungen von Prinzipien haben.“

kunft oder wegen mangelnder Leistungen von Lehrkräften nicht respektvoll behandelt werden.

Verhalten der Lehrpersonen bei Schülerkonflikten

Von besonderem Interesse war, wie sich LehrerInnen bei Konflikten zwischen SchülerInnen verhalten – vor allem, da ihrem Verhalten eine gewisse Vorbildfunktion zukommt und das Sicherheitsempfinden der SchülerInnen beeinflussen kann.

Der Großteil der befragten SchülerInnen gibt an, dass LehrerInnen bei Konflikten aktiv eingreifen. Dabei werden lediglich von zwei SchülerInnen Einschränkungen vorgenommen: Die LehrerInnen würden demnach nur dann eingreifen, wenn eine bestimmte Schwelle überschritten wird, *„wenn irgendwas eskaliert“* oder *„es ganz grob ist.“*

Meistens versuchen die Lehrkräfte, Konflikte im Unterricht anzusprechen und mit den Schülern zu diskutieren (vgl. dazu Kapitel „Verständnis von Respekt“). Inwieweit diese Maßnahmen der LehrerInnen wirksam sind, lässt sich aufgrund der erhobenen Daten schwer beurteilen, da dies nicht von allen SchülerInnen angesprochen wurde und zudem jeweils unterschiedlich wahrgenommen wird.

Es liegen aber auch einige Aussagen von SchülerInnen vor, denen zufolge LehrerInnen nichts tun: *„Dann gibt es wieder Lehrer, die wirklich wegschauen. Wo man sieht, die gehen diesem Konflikt zwischen Schülern aus dem Weg, um nicht hineingezogen zu werden, oder dort wo möglich helfen zu müssen.“*

Festgehalten werden soll an dieser Stelle noch, dass die SchülerInnen bei den Antworten auf die Frage, ob die LehrerInnen eingreifen, oft angeben, es hänge von der jeweiligen Lehrkraft ab.

Partizipationsmöglichkeiten

Inwieweit SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich aktiv an Entscheidungsprozessen in der Schule zu beteiligen, wurde über einige Fragen zur SchülerInnenpartizipation erhoben. Die SchülerInnen wurden gefragt, ob sie selbst in der SchülerInnenvertretung aktiv sind bzw. inwieweit die Tätigkeiten der SchülerInnenvertretung für andere transparent sind und um ihre Einschätzung der Wirksamkeit der SchülerInnenvertretung gebeten.

Das ist insofern von Bedeutung, als dass die Partizipation in der Schule die Jugendlichen auf die Teilnahme in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten soll. Dazu wurde erfragt, welche Möglichkeiten der SchülerInnenpartizipation vorhanden sind und inwieweit SchülerInnen ihr Recht auf Meinungsäußerungsfreiheit als gewährleistet betrachten.

Im Unterricht ist nach mehrheitlicher Ansicht der SchülerInnen Platz dafür, die eigene Meinung zu äußern. Das trifft insbesondere auf jene Fächer zu, in denen Wissen

über Menschenrechte vermittelt und Respekt thematisiert wird: Religion, Deutsch, Philosophie, Psychologie, Englisch, Geografie, Französisch, Geschichte und Politik. In diesen Unterrichtsstunden finden Diskussionen statt, beispielsweise über politische oder wirtschaftliche Themen. Einige SchülerInnen merken an, dass es einerseits nicht immer passend (und daher nicht immer möglich) ist, die eigene Meinung zu äußern bzw. andererseits diese Möglichkeit bei einigen LehrerInnen generell nicht gegeben ist.

Von den befragten SchülerInnen sind vier als KlassensprecherInnen, vier in der SchülerInnenvertretung aktiv. Jene SchülerInnen, die sich derzeit nicht in der SchülerInnenvertretung engagieren, haben großteils auch nicht vor, in Zukunft zu kandidieren – meistens ist der Aufwand zu hoch oder man schätzt sich selbst, was organisatorische oder rhetorische Fähigkeiten betrifft, als nicht kompetent genug ein.

Inwieweit eine ernsthafte Partizipation der SchülerInnen tatsächlich möglich ist, bleibt aufgrund der Antworten fraglich: Die SchülerInnen sind sich nicht einig, ob die SchülerInnenvertretung von den LehrerInnen oder der Direktion in ausreichendem Maß ernst genommen wird. Zusätzlich fällt auf, dass nur jene SchülerInnen, die jemanden aus der SchülerInnenvertretung persönlich kennen, wissen, was sie tun und wofür sie sich einsetzen.

Unterrichtsevaluation

Aus den Antworten der SchülerInnen geht hervor, dass die Unterrichtsgestaltung stark von der Persönlichkeit der Lehrperson abhängt und infolgedessen auf Fragen nach dem Lehrumfeld bzw. dem LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis stets stark zwischen Einzelpersonen differenziert wird. *„Auf den Lehrer kommt das drauf an, zum Beispiel in Psychologie, unser Lehrer schaut da schon, also da machen wir auch immer so Spiele, wo wir uns irgendwie alle gegenseitig mehr kennenlernen. Und dann, anderen Lehrern ist das vollkommen wurscht.“* Manche LehrerInnen werden von den SchülerInnen als sehr engagiert beschrieben, sowohl was ihren Fachunterricht, als auch ihren Einsatz für die Klassengemeinschaft betrifft, von anderen wiederum wird das Gegenteil gesagt. Ein allgemeines System zur Evaluation der Lehre gibt es an österreichischen AHS nicht. Einige SchulleiterInnen befürworten die Durchführung von Evaluationen, letztendlich bleibt es aber den LehrerInnen überlassen, ob sie sich bewerten lassen wollen bzw. wie sie mit dem Ergebnis umgehen. Eine der beforschten Schulen testete ein Evaluationssystem, das von den Eltern der SchülerInnen erarbeitet wurde, bei den LehrerInnen aber auf wenig Begeisterung stieß, da die ElternvertreterInnen ihrer Ansicht nach den Fokus der Erhebung auf die falschen Bereiche legte.

Ein Lehrer gab in der Diskussion zu bedenken, dass die tägliche Reaktion der SchülerInnen auf die Lehrper-

son an sich die beste Evaluation sei. *„Das ist eh erbar-mungslos genug.“* Wenn die SchülerInnen die Möglichkeit hätten, sich informell auf konstruktive Weise zum Unterricht zu äußern, brauche man keine schriftliche Evaluation.

Allerdings ist diese Form der offenen Rückmeldung wiederum von der individuellen Kritikfähigkeit der Lehrperson abhängig. Ist diese nicht in der Persönlichkeit vorhanden, gibt es keinerlei Veränderung bzw. Konsequenzen.

Es ist also anzudenken, in welcher Form eine Evaluation wirksam durchgeführt werden kann, die einerseits die Partizipation der SchülerInnen gewährleistet und andererseits einer objektiven Beurteilung genügt, was insbesondere von jungen SchülerInnen nicht immer erwartet werden kann.

Schulangebote

Aus einigen Antworten der befragten SchülerInnen auf verschiedene Fragen – etwa, was eine gute Klassengemeinschaft fördert, warum sich der Umgang untereinander verändert hat, welchen Einfluss die LehrerInnen oder die Schule darauf haben, wie die SchülerInnen miteinander umgehen – geht hervor, dass es an den beforschten Schulen einige Angebote gibt, die das Gemeinschaftsgefühl an der Schule bzw. in den Klassen fördern und zur Konfliktlösung beitragen.

Gemeinschaftsfördernd wirken vor allem Klassengemeinschaftsprojekte, Exkursionen oder das Programm Soziales Lernen. Letzteres dient aber auch dazu, Konflikte zu thematisieren und trägt auf diese Weise zu deren Lösung bei. Die SchülerInnen berichten gut über dieses Fach und erwähnen dessen nachhaltige Effekte positiv.

Die Peer-MediatorInnen werden von befragten SchülerInnen nicht oft in Anspruch genommen: *„Also ich weiß, dass es sie gibt, nur oft eingesetzt werden sie nicht.“* Die-

„Auf den Lehrer kommt das drauf an, zum Beispiel in Psychologie, unser Lehrer schaut da schon, also da machen wir auch immer so Spiele, wo wir uns irgendwie alle gegenseitig mehr kennenlernen. Und dann, anderen Lehrern ist das vollkommen wurscht.“

se Einschätzung deckt sich auch mit der Auskunft einer Schülerin, die selbst als Mediatorin tätig war.

Institutionelle Voraussetzungen

Inwieweit die Schule für Menschenrechtsbildung Verantwortung übernimmt und übernehmen kann, berührt nach Ansicht der LehrerInnen das grundlegende Selbstverständnis der Schule: Ist sie eine Wissensvermittlungsbehörde oder sollte sie mehr leisten, den ganzen Menschen und sein Umfeld stärker berücksichtigen? Wie viel Freiraum gibt es in der Institution Schule (Lehrpläne etc.), um auf derartige Probleme einzugehen? Informelle Lernprozesse sind am Ende nicht sichtbar in Zeugnisnoten auszugeben. Wie kann es gelingen, das soziale Lernen trotz der zunehmenden Verpflichtungen weiter zu fördern?

Gewisse Rahmenbedingungen hätten sich in der Schule bewährt, so zum Beispiel das Fach „Soziales Lernen“ oder die Einführung eines „Klassenrates“, in dem der Umgang miteinander praktisch geübt werden kann. Die Angebote müssen dabei dem Alter der SchülerInnen angepasst sein. Auch wenn sich das Fach Soziales Lernen bewährt hat, sprechen sich die LehrerInnen nicht dafür aus, in ähn-

licher Weise einen eigenen Unterrichtsgegenstand zur Menschenrechtsbildung einzuführen. Als Begründung wird angeführt, dass die Verbindung zwischen Theorie und Praxis der Menschenrechte – an der es insbesondere mangelt – dadurch nicht gefördert wird. Das bestehende Unterrichtsprinzip sei demnach der bessere Weg. Ähnlich wie die Lehrkräfte, sehen auch die DirektorInnen das Ziel der Menschenrechtsbildung in der Förderung eines respektvollen Umgangs, in Friedenserziehung und Toleranz. Die SchulleiterInnen haben also durchaus ein konkretes Verständnis von Menschenrechtsbildung, der Aktionsplan der Vereinten Nationen als solcher scheint ihnen allerdings nicht geläufig zu sein.

Der Befund, der schon in Bezug auf die SchülerInnen erstellt wurde, dass sie ihre Einstellungen nicht mit den Menschenrechten in Beziehung setzen, lässt sich auch auf die Schulleitung umlegen: Es herrscht durchaus ein Bewusstsein für die Bedeutung sozialer Fähigkeiten und die Rolle der Schule für die Förderung einer friedlichen Gesellschaft. Dass sie sich diesbezüglich aber in einer weltumspannenden Strategie bewegen, ausgerichtet von den Vereinten Nationen und auf der internationalen Rechtssetzung der Menschenrechte beruhend, ist den DirektorInnen nicht in dieser Deutlichkeit bewusst.

Hauptziel 1: Beantwortung der Forschungsfragen

Was wird unter MRB verstanden?

Das Ziel von Menschenrechtsbildung an Schulen besteht nach Ansicht der befragten LehrerInnen und DirektorInnen in einem respektvollen Umgang der SchülerInnen untereinander. Das setze voraus, dass SchülerInnen wissen, welche (Menschen)Rechte sie selbst und somit auch ihre MitschülerInnen haben, um erkennen zu können, wann diese Rechte verletzt werden. Daher sei zur Erreichung dieses Ziels die Vermittlung von Wissen über Menschenrechte und die Thematisierung von Konflikten, Menschenrechtsverletzungen und Respekt wichtig. Den LehrerInnen und DirektorInnen ist es zudem ein Anliegen, dass die SchülerInnen im Alltag entsprechend handeln; sie sehen diesbezüglich aber noch Handlungsbedarf. Im Wesentlichen deckt sich das Verständnis von Menschenrechtsbildung an den beforschten AHS mit der einleitend vorgestellten Definition bzw. den Zielen der Menschenrechtsbildung, auch wenn der Schwer-

punkt eindeutig auf der Wissensvermittlung und dem respektvollen Umgang unter den SchülerInnen liegt.

Aus den Interviews mit den SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen geht hervor, dass Menschenrechte, Konflikte unter den SchülerInnen und auch die Thematisierung von Respekt in einem gewissen Ausmaß in den Unterricht einfließen. Insbesondere Wissen über Menschenrechte und die Thematisierung von Menschenrechtsverletzungen werden vorwiegend in bestimmten Fächern (Geschichte, Deutsch, Religion, Geografie, Englisch, Französisch, Politische Bildung, Psychologie) behandelt. Ob und wie LehrerInnen auf Konfliktsituationen zwischen SchülerInnen reagieren, hängt – wie auch die Thematisierung von Respekt im Unterricht – von der jeweiligen Lehrkraft ab. Einige LehrerInnen verwenden viel Zeit im Unterricht, um einen respektvollen Umgang der SchülerInnen untereinander zu fördern, andere sehen weg und bleiben untätig.

Ergänzend dazu erfordert Menschenrechtsbildung auch Bewusstseinsbildung. Im schulischen Kontext werden dazu von Seiten der Schule oder der LehrerInnen spezielle Fächer (z.B. „Soziales Lernen“) oder Projekte angeboten; andererseits werden im Unterricht Verbindungslinien zwischen dem Alltag bzw. sozialen Umfeld der SchülerInnen und dem Stoff hergestellt. Diese Strategien sind laut Auskunft der befragten AkteurInnen (SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen) für eine Wissenserweiterung und Bewusstseinsbildung zielführend. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews zeigen auf, dass SchülerInnen zwar einiges über Menschenrechte wissen, im Wissen aber beachtliche Lücken vorhanden sind. Insbesondere über den Entstehungskontext und den Schutzzweck der Menschenrechte sowie deren rechtliche Qualität wissen sehr wenige SchülerInnen Bescheid. Auch inhaltlich bleiben die Äußerungen sehr vage. Was ergänzend zum Wissensbestand auffällt, ist der mangelnde Bezug der SchülerInnen von menschenrechtlichen Themen zu ihrem Alltag: So sind Menschenrechtsverletzungen „weit weg“ und ereignen sich in entfernten Ländern. Wenn im Unterricht etwa das Kopftuchverbot oder der Zugang zur Sekundarstufe thematisiert wird, zeigen sich die SchülerInnen daran interessiert, stellen aber keine Verbindung zu Persönlichkeits- oder anderen Menschenrechten her.

Werden die Ziele laut Aktionsplan erreicht?

Die Ziele, die im Aktionsplan für Menschenrechtsbildung der UN für den Grund- und Sekundarschulbereich formuliert worden sind, decken sich mit den bereits erläuterten Zielen der Menschenrechtsbildung. In diesem Abschnitt soll dargelegt werden, inwieweit die einzelnen Ziele des Aktionsplans an den beforschten Grazer AHS erreicht wurden und in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht.

Stärkung und Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten

Wenn gewährleistet werden soll, dass SchülerInnen Menschenrechte und Grundfreiheiten achten, müssen sie etwas darüber wissen und ein Bewusstsein dafür haben, dass Menschenrechte und Grundfreiheiten in ihrem Alltag, so auch im schulischen Kontext, eine Rolle spielen. Dazu müssen in der Schule entsprechende Strukturen und ein entsprechendes Umfeld vorhanden sein, um die Ziele der Menschenrechtsbildung zu erreichen: Die Schule muss ein Ort sein, an dem sich die beteiligten AkteurInnen – LehrerInnen, SchülerInnen und Direktion – mit Respekt begegnen; sie soll ein Ort sein, den die SchülerInnen gerne besuchen und wo sie auch frei von Angst und Zwang lernen können. Zudem sollen die

SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich in den jeweiligen Unterrichtsstunden, in der Klasse und in der Schule aktiv zu beteiligen.

Es kann festgehalten werden, dass das Wissen der befragten SchülerInnen über Menschenrechte Lücken aufweist (vgl. dazu Kapitel „Was ist Menschenrechtsbildung?“ bzw. Kapitel „Wissen“). Ebenso besteht ein latentes Bewusstsein für Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen: SchülerInnen beschreiben Sachverhalte, die darauf schließen lassen, dass ihnen (1) gewisse Persönlichkeitsrechte bekannt und wichtig sind und dass sie (2) Probleme (Abwägung zwischen Rechten, Verletzung von Rechten) erkennen. Sie stellen jedoch nicht immer eine Verbindung zu Menschenrechten her bzw. benennen sie nicht als solche.

In den beforschten Schulen wird ein Rahmen geschaffen, in dem sich die SchülerInnen grundsätzlich ohne Angst und mit Respekt begegnen. (vgl. Ziel „Die Sicherstellung der vollständigen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Gefühls für die menschliche Würde“). Darüber, wie sich SchülerInnen in Konfliktsituationen tatsächlich verhalten, kann aufgrund der erhobenen Daten nichts ausgesagt werden. Es liegen aber Aussagen der SchülerInnen vor, die Auskunft über ihre Handlungsbereitschaft in Konfliktsituationen und ihr Verhalten gegenüber den MitschülerInnen geben (vgl. Ziel „Aufbau und die Erhaltung von Frieden“).

Möglichkeiten zur SchülerInnenpartizipation bestehen zwar formal, werden aber von den befragten SchülerInnen als nicht besonders wirksam wahrgenommen (vgl. dazu ausführlicher Ziel „Die Unterstützung aller Menschen, effektiv in einer freien und demokratischen Gesellschaft mitzuwirken, die von Rechtsstaatlichkeit geprägt ist“).

Insgesamt kann an dieser Stelle vorausgeschickt werden, dass in Ansätzen erkennbar ist, dass das Lernumfeld und engagierte Lehrkräfte zur Erreichung dieser Ziele etwas beitragen, ein Handlungsbedarf aber nach wie vor besteht – was sich einerseits aus den Rahmenbedingungen (Lehrpläne etc.) ergibt, andererseits auf das Engagement der LehrerInnen zurückgeführt werden kann.

Die Sicherstellung der vollständigen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Gefühls für die menschliche Würde

Das Lernumfeld, das in der vorliegenden Forschungsarbeit ergänzend zu den Zielen der Menschenrechtsbildung berücksichtigt wurde, stellt eine unverzichtbare Rahmenbedingung für die Entwicklung der Persönlichkeiten der SchülerInnen und deren Gefühl für menschliche Würde dar. Wenn SchülerInnen die Schule als Umfeld wahrnehmen, in dem sich SchülerInnen und LehrerInnen mit Respekt begegnen, ist das einerseits eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass sie das

vermittelte Wissen aufnehmen können; andererseits wird schon dadurch ein Beitrag zur Bewusstseinsbildung geleistet, und zwar insbesondere dann, wenn etwaige Probleme oder Vorfälle unter den SchülerInnen von den LehrerInnen bewusst aufgegriffen und thematisiert werden und wenn Konflikte gelöst werden.

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass dies zum Teil der Fall ist: Die SchülerInnen fühlen sich in der Schule großteils sicher, das Verhältnis zu den meisten LehrerInnen ist gut. Allerdings wird durchaus angemerkt, dass sich nicht alle SchülerInnen sicher fühlen – Mobbing und Gewalt kommen an allen beforschten Schulen vor, wobei Mobbing vor allem unter jüngeren SchülerInnen vorkommt.

Die Förderung von Verständnis, Toleranz und Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern und Freundschaft unter allen Nationen, indigenen Völkern und rassischen⁴, nationalen, ethnischen, religiösen und sprachlichen Gruppen

Die befragten SchülerInnen zeigen sich gegenüber MitschülerInnen aus Familien mit Migrationsgeschichte sehr aufgeschlossen und tolerant und geben an, dass Konflikte allein aufgrund unterschiedlicher Nationalität (der Eltern) nicht vorkommen. Von den befragten LehrerInnen wird erwähnt, dass es den Unterricht bereichert, wenn Kinder, die in ihren Familien unterschiedliche Wissensbestände, Weltanschauungen oder Traditionen kennengelernt haben, gemeinsam eine Klasse besuchen; diese LehrerInnen versuchen auch, diese Aspekte aufzugreifen und in den Unterricht einzubeziehen. Darüber hinaus erfolgt zum Teil eine intensive Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Rahmen von Projekten. Auch das Kopftuchverbot und damit (neben anderen Aspekten) Religion wird thematisiert. Von einigen LehrerInnen und einigen DirektorInnen wird aber auch angesprochen, dass diese Unterschiede durchaus Konfliktpotential haben können.

Zum Kopftuchverbot äußern sich viele der befragten SchülerInnen und sprechen sich auch grundsätzlich dafür aus, dass Mitschülerinnen ein Kopftuch tragen können – sofern sie das freiwillig tun. Persönliche Freiheit und religiöse Selbstbestimmung sind den Schülern ihrer Argumentation nach wichtig, auch wenn sie ihre Argumente nicht explizit mit diesen Rechten verbinden.

Im Zusammenhang mit der Kopftuchdebatte ist weiters zu erwähnen, dass die Ausübung der Religionsfreiheit vom Großteil der befragten SchülerInnen befürwortet wird. Allerdings wird Geschlechtergleichberechtigung bei Abwägungsfragen der Vorrang eingeräumt.

Einige SchülerInnen haben den Eindruck, dass Mädchen und Burschen im Unterricht von den LehrerInnen anders behandelt werden. Das zeigt sich darin, dass Mädchen oft besser benotet werden – was aber nach Einschätzung der meisten SchülerInnen darauf zurück-

zuführen ist, dass Mädchen besser vorbereitet sind. Außerdem würden Mädchen im Turnunterricht andere Aufgaben bekommen als Buben.

Die Unterstützung aller Menschen, effektiv in einer freien und demokratischen Gesellschaft mitzuwirken, die von Rechtsstaatlichkeit geprägt ist

In Bezug auf dieses Ziel wurden in der vorliegenden Erhebung zwei Dimensionen herausgegriffen – Meinungsäußerungsfreiheit im Unterricht und institutionalisierte SchülerInnenpartizipation.

Grundsätzlich haben die SchülerInnen die Möglichkeit, sich im Unterricht zu artikulieren und ihre Meinungen einzubringen, indem sie sich etwa an Diskussionen beteiligen. Inwieweit eine eigenständige Meinungsbildung und -äußerung gefördert wird, hängt von der jeweiligen Lehrkraft ab, einige LehrerInnen werden von den SchülerInnen explizit ausgenommen. Während einige LehrerInnen SchülerInnen ermutigen, ihre Meinungen zu äußern, gibt es auch einige, die das nicht tun und keine Diskussionen zulassen.

Andererseits sind die institutionellen Voraussetzungen dafür gegeben, dass SchülerInnen ein Mitspracherecht in der Schule haben: Das wird durch die Funktionen der SchülervertreterInnen grundsätzlich ermöglicht. In der Praxis – so die Einschätzung der befragten SchülerInnen – bleibt die SchülerInnenvertretung weitestgehend inaktiv. Gewählt werden SchülerInnen, die beliebt sind; deren inhaltliche Positionierung fällt nicht ins Gewicht. Daneben sind sich die SchülerInnen nicht einig, ob ihre VertreterInnen von den Lehrkräften und der Direktion ernst genommen werden bzw. ob sie ihre Interessen durchsetzen können. Um das Ziel des Aktionsplans zu erreichen, müssten Anstrengungen gemacht werden, die SchülerInnen auch tatsächlich stärker einzubeziehen.

Den Aufbau und die Erhaltung von Frieden

Im schulischen Kontext wird ein friedvolles Umfeld vor allem durch die Thematisierung von Respekt im Unterricht gefördert. Den Aussagen der befragten SchülerInnen zufolge greifen die meisten LehrerInnen etwaige Konflikte oder Probleme unter den SchülerInnen auf, um zu deren Lösung beizutragen. Je nach LehrerIn unterscheiden sich das Engagement und die eingesetzten Strategien. Nach Einschätzung der befragten LehrerInnen besteht bezüglich des Umgangs der SchülerInnen untereinander – Stichwort Mobbing – noch Handlungsbedarf. Auch komme den Lehrkräften eine Vorbildfunktion zu, weshalb die Reaktionen auf nicht erwünschte Handlungen oder Äußerungen von Seiten der SchülerInnen oder von KollegInnen mit Bedacht zu wählen sind.

Hervorzuheben ist, dass einige Angebote von Seiten der untersuchten Schulen dazu beitragen, Konflikte zwi-

schen den SchülerInnen zu lösen und die Klassengemeinschaft zu fördern. Neben Exkursionen u.ä. ist hier insbesondere das Fach „Soziales Lernen“ zu nennen. Ergänzend dazu wurden auch Peer-MediatorInnen geschult, die nach Auskunft der befragten SchülerInnen allerdings wenig genützt werden.

Der Großteil der befragten SchülerInnen gibt an, selbst durch Reden in Konflikte zwischen ihren MitschülerInnen einzugreifen oder bei einer dritten Person um Hilfe zu suchen. Anzumerken ist jedoch, dass es Situationen gibt, in denen es einigen SchülerInnen schwer fällt, sich richtig zu verhalten. Erwähnt werden Fälle von Mobbing, bei denen die SchülerInnen durchaus zu erkennen scheinen, dass ein freundlicher Umgang und Hilfestellung die angemessenen Reaktionen wären, sie haben aber nicht die Stärke, sich gegen die Mehrheit oder gegen aggressive SchülerInnen durchzusetzen.

Die Förderung einer auf den Menschen ausgerichteten nachhaltigen Entwicklung und der sozialen Gerechtigkeit

Die Umsetzung dieses Ziels kann unter Berücksichtigung der erhobenen Daten vor allem im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit diskutiert werden. Die Antworten der

SchülerInnen lassen darauf schließen, dass unter den SchülerInnen ein Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass es in der österreichischen Gesellschaft in Bezug auf einige Aspekte Ungleichheiten gibt, die als ungerecht wahrgenommen werden.

Die SchülerInnen nehmen wahr, dass sich einige MitschülerInnen weniger leisten können, was in den Interviews aus den Antworten zu den Fragen nach den Schuluniformen und dem Zugang zur Oberstufe hervorgeht. Die befragten SchülerInnen sprechen sich größtenteils dafür aus, dass Nachteile, die sich aus dem sozialen Status der Herkunftsfamilie ergeben, vom Staat ausgeglichen werden sollen, wenn diese für den Besuch der Oberstufe relevant sein können. Als konkrete Maßnahme genannt wird beispielsweise Sprachförderung für SchülerInnen, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um die Oberstufe erfolgreich zu absolvieren.

In Bezug auf die Kleidungsvorschriften wird angeführt, dass diese gegen Stigmatisierung von SchülerInnen helfen, die sich teure Markenkleidung nicht leisten können. Hier wird jedoch einschränkend erwähnt, dass die Einführung von Schuluniformen nur bedingt wirksam sei, da sich einige SchülerInnen mehr Uniformen und andere Accessoires leisten könnten, wodurch sich Unterschiede des sozialen Status wieder zeigen würden.

Hauptziel 2: Befunde, Good Practices und Empfehlungen

Durch die erhobenen Daten, die die Perspektiven der relevanten AkteurInnen (LehrerInnen, SchülerInnen und DirektorInnen) berücksichtigen, kann die Situation der Menschenrechtsbildung an den drei beforschten Grazer AHS recht umfassend beurteilt werden (vgl. dazu Hauptziel 1). Ausgehend von den Befunden, die sich durch die Auswertung der Interviews ergeben, können einige Beispiele guter Praxis gesammelt und Empfehlungen abgeleitet werden.

Bevor ausgewählte Good Practices vorgestellt werden, sollen jene Ergebnisse der Forschungsarbeit, die für die Erreichung der Ziele des Aktionsplans relevant sind, in knapper Form als Befund präsentiert werden; damit wird gleichsam die Auswahl der hier vorgestellten Beispiele guter Praxis und der daraus abgeleiteten Empfehlungen begründet.

Menschenrechtliche Alltagserfahrungen aufgreifen und Projekte in den Unterricht einbinden

Befund: Die befragten SchülerInnen kennen einzelne Menschenrechte, wissen aber wenig über deren Entstehungskontext, Inhalt, gesetzliche Regelung und Umsetzungsmöglichkeiten. Durch die Antworten der SchülerInnen wird außerdem deutlich, dass sie insbesondere wenig Bewusstsein für die Bedeutung der Menschenrechte in ihrem eigenen gesellschaftlichen und persönlichen Umfeld haben.

Wenn Informationen und Wissen in einem Rahmen vermittelt werden, der von der gewohnten Unterrichtsgestaltung abweicht, erinnern sich die SchülerInnen länger und genauer an die besprochenen Inhalte. Das Interesse der SchülerInnen an menschenrechtlichen Themen ist

zudem größer, wenn sie einen Bezug zu ihrem sozialen Umfeld herstellen können.

Good-Practice-Beispiele: In den Interviews werden vor allem einige Projekte genannt, in denen verschiedene Themen mit menschenrechtlichen Bezügen behandelt wurden. Es wird beispielsweise ein Projekt erwähnt, in dem sich die SchülerInnen mit der Situation der Roma und Romnija in Graz auseinandergesetzt haben. Die Beschreibungen des Gelernten durch die SchülerInnen sind hier detaillierter als jene von anderen Unterrichtsstunden.

Daneben wird von folgendem Fall berichtet: In einer Schulklasse bekam ein Mädchen einen negativen Asylbescheid zugestellt. Die Lehrperson nahm dies zum Anlass, um mit den SchülerInnen über den Umgang mit Migration und die rechtliche Lage in Österreich zu sprechen. Sowohl die Lehrperson als auch die SchülerInnen berichten positiv von diesen Unterrichtsstunden.

Soziale Kompetenz und Konfliktlösung

Befund: Die befragten SchülerInnen fühlen sich in den beforschten Schulen grundsätzlich wohl und sicher, erkennen aber dennoch, dass insbesondere Mobbing ein Phänomen ist, das an den Schulen in unterschiedlicher Form und Intensität verbreitet ist. Das mangelnde Bewusstsein der SchülerInnen dafür, dass Menschenrechte in ihrem Alltag eine Rolle spielen, zeigt sich auch darin, dass sie damit – aber auch mit anderen Problemen, wie beispielsweise Gewalt – keine Menschenrechtsverletzungen assoziieren; Menschenrechte werden den SchülerInnen zufolge vorwiegend in entfernten Ländern verletzt.

Good-Practice-Beispiele: Das Fach „Soziales Lernen“ zielt nicht nur auf die Vermittlung fachlicher, sondern auch sozialer Kompetenz ab. Die LehrerInnen haben dadurch Raum, mit den SchülerInnen in praktischen Übungen wie Teamarbeiten oder Klassenparlamenten gezielt zu arbeiten; außerdem besteht in diesem Rahmen die Möglichkeit, Konflikte zu thematisieren und zu lösen. Die Jugendlichen berichten positiv von diesem Fach und insbesondere von nachhaltigen Lerneffekten. In einigen der beforschten Schulen wurde zur Konfliktlösung „Peer-Mediation“ eingeführt. Dabei handelt es sich um eine nachhaltige Konfliktlösungsstrategie, bei der Jugendliche die Rolle der MediatorInnen wahrnehmen und zwischen den Betroffenen vermitteln. Die befragten SchülerInnen wissen, dass es „Peer-MediatorInnen“ an ihrer Schule gibt, erwähnen aber auch, dass sie selten in Anspruch genommen werden.

Abschließende Betrachtung und Empfehlung

Im Schulalltag bilden sich soziale Umgangsformen und gesellschaftliche Probleme im Kleinen ab. Das tägliche Miteinander so vieler Menschen mit unterschiedlichen

Gewohnheiten und Biographien bietet viele Anknüpfungspunkte, um Fragen des Zusammenlebens und der Rechte und Verantwortung des/der Einzelnen zu thematisieren und anhand dessen Verbindungslinien zu Menschenrechten aufzuzeigen.

Diese ausgewählten Beispiele guter Praxis zeigen, dass in den beforschten AHS fruchtbare Ansätze in dieser Richtung vorhanden sind, die auch dazu beitragen, einige Ziele des Aktionsplans der Vereinten Nationen zu erreichen. Aus diesem Grund ist zu empfehlen, diese Good-Practices einerseits zu erhalten und wenn nötig zu stärken bzw. auszubauen. Letzteres scheint auf die Peer-Mediation zuzutreffen, da die befragten SchülerInnen die Wirksamkeit in der derzeitigen Ausgestaltung bemängeln.

Ein Großteil der hier angeführten Good-Practices geht nach Angaben der befragten DirektorInnen auf die Initiative einzelner Lehrpersonen zurück. Auch von den SchülerInnen wird das Engagement einiger LehrerInnen hervorgehoben. Die Wirkungen dieses Engagements der LehrerInnen auf das Schulangebot, die Unterrichtsgestaltung und in weiterer Folge die Lernergebnisse und Bewusstseinsbildung bei den SchülerInnen zeigen sich in den vorliegenden Befunden und sollen daher an dieser Stelle nochmals betont werden.

Allerdings erwähnen die befragten SchülerInnen auch, dass einige Lehrpersonen wenig auf aktuelle Themen eingehen, den Stoff mit einseitigen Methoden vermitteln und wenig oder keine Beteiligung der SchülerInnen zulassen. Inwieweit diese Einschätzung der befragten SchülerInnen generell zutrifft, kann nicht abschließend beurteilt werden.

Bisher liegt es im Ermessen der Lehrkräfte, ob der Unterricht durch die SchülerInnen evaluiert wird. In Anbetracht der vorliegenden Befunde scheint eine einheitliche Regelung der Evaluierungen sinnvoll zu sein, da dadurch auch das Engagement und die Initiativen der LehrerInnen sichtbar werden. Darüber hinaus wird dadurch die Partizipation der SchülerInnen gefördert, und einige Anregungen können auch für die LehrerInnen wichtig sein und somit einen Beitrag zu einer positiven Unterrichtsentwicklung leisten.

Hauptziel 3: Beteiligung der SchülerInnen am Forschungsprozess

Das Projekt „Ein Recht auf Menschenrechtsbildung!“ hatte neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisziel, den Stand der Menschenrechtsbildung an den Grazer AHS zu evaluieren, auch den Anspruch, einen aktiven Beitrag zu selbiger zu leisten. Durch die Einbindung in den praktischen Forschungsprozess sollte eine Gruppe von SchülerInnen dazu angeregt werden, sich über ein ganzes Schuljahr hinweg aktiv mit den Themen Menschenrechte und Menschenrechtsbildung auseinanderzusetzen.

Am Anfang des Projekts standen eine Unterrichtseinheit von Mag. Hofbauer und ein halbtägiger Workshop des ETC, in dem die **theoretischen Grundlagen** des Rechts auf Bildung und der Menschenrechtsbildung mit den SchülerInnen erarbeitet wurden (vgl. Kapitel „Methodische Vorgehensweise und Ablauf“). Dieser Workshop erlaubte einen umfassenden Einblick in das Recht auf Bildung und eine eingehende Beschäftigung mit den Zielen und Inhalten der Menschenrechtsbildung. Die SchülerInnen reflektierten dabei auch ihre eigenen Erfahrungen in diesem Bereich und stellten so eine erste Verbindung von den theoretischen Inhalten zu ihrem (Schul-)Alltag her.

Anders als eine einmalige Unterrichtsstunde erforderte die Projektarbeit eine fortwährende Anwendung dieses Wissens. Es galt, die Menschenrechte im Schulkontext ausfindig zu machen und ihre Relevanz mit Gleichaltrigen zu diskutieren.

Der zweite halbtägige Workshop bot den SchülerInnen eine Einführung in die **qualitative empirische Sozialforschung** inklusive Interviewschulung. Dabei wurde insbesondere Wert darauf gelegt, den SchülerInnen das Prinzip der Offenheit und der Werturteilsfreiheit näherzubringen. Qualitative Interviews sind in diesem Kontext nicht nur als eine wissenschaftliche Technik zur Datenerhebung zu sehen. Sie bieten auch eine gute Möglichkeit, Aufgeschlossenheit und die Fähigkeit zum Zuhören zu trainieren, da hier die Meinung der anderen eingeholt und nach deren Beweggründen gefragt wird, anstatt dem Gesagten sofort die eigene Ansicht entgegenzusetzen.

An einer fremden Schule auf Gleichaltrige zuzugehen und mit ihnen ein Interview zu führen erforderte eine Portion Mut. Vor dem ersten Interview war die Anspannung durchaus spürbar – ebenso wie die gelöste Stimmung nach dem erfolgreichen Ablauf. Die SchülerInnen gewannen diesbezüglich deutlich an Selbstvertrauen.

Im dritten Durchgang erfolgte die Kontaktaufnahme viel selbstverständlicher und die Fragen waren sicherer. Den SchülerInnen bleibt nicht nur die Erfahrung aus drei bis vier Interviews bzw. der Moderation einer Gruppendiskussion. Durch die Beteiligung über die gesamte Projektdauer – von der Konzeption bis zur Präsentation der Ergebnisse – gewannen die SchülerInnen einen Eindruck von der wissenschaftlichen Praxis. Das Projekt konnte so auch zur Berufsorientierung beitragen.

Feedback und Reflexion der SchülerInnen

Der dritte halbtägige Workshop im Februar 2011 diente dazu, die SchülerInnen in die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse einzubinden und darüber hinaus ihre Eindrücke und ihre Erfahrungen mit dem Projekt zu besprechen. In diesem sehr ergiebigen Workshop bewiesen die SchülerInnen der Projektgruppe die Fähigkeit zu Reflexion, sachlicher Diskussion und vernetztem Denken. Sie analysierten die Interviewsituation, verglichen ihre Eindrücke von den InterviewpartnerInnen und die inhaltlichen Antworten, diskutierten die Schlussfolgerungen, die sie daraus zogen und brachten Verbesserungsvorschläge. Diese Reflexion brachte einerseits wesentliche Anregungen für die Auswertung und ein konstruktives Feedback an die Projektleitung und diente andererseits der bewussten Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem eigenen Lernprozess.

Die Interviewführung hatte den SchülerInnen Freude bereitet. Der Gesprächseinstieg fiel nicht weiter schwer, die meisten GesprächspartnerInnen waren offen und bemüht, die Fragen zu beantworten. Abgesehen von einzelnen zurückhaltenden bis abweisenden Reaktionen, zeigten sich die befragten Jugendlichen am Thema interessiert, wenn auch nicht unbedingt gut informiert (vgl. Kapitel „Wissen“). In Einzelfällen wurde an der Ehrlichkeit der Antworten gezweifelt.

Mit dem Leitfaden kamen die InterviewerInnen prinzipiell gut zurecht. Die zunehmende Routine erlaubte es, die Reihenfolge der Fragen an den Gesprächsverlauf anzupassen. Mit dem Inhalt der Fragen war die ganze Gruppe einverstanden und bestätigte dessen Relevanz für den Schulkontext. Die SchülerInnen waren gebeten worden, jene Formulierungen, die sie als nicht jugendgerecht empfanden, in eigene Worte zu fassen. Das ih-

nen hier zugestandene Mitgestaltungsrecht wurde gerne angenommen und zeigte den positiven Effekt, dass sich die SchülerInnen selbst darüber Gedanken machten, wie offene Fragen zu stellen und Suggestivfragen zu vermeiden sind.

Der Zeitaufwand für das Projekt war nicht unerheblich, und die SchülerInnen der Projektgruppe wurden für die beanspruchten Stunden vom regulären Unterricht freigestellt. Wenn das Projekt unter den MitschülerInnen und LehrerInnen zur Sprache kam, dann zumeist in Bezug auf diese Freistunden. Nicht am Projekt beteiligte MitschülerInnen zeigten den TeilnehmerInnen gegenüber wenig Interesse für den Inhalt des Forschungsprojekts.

Demzufolge ist es dem ETC ein Anliegen, den Ergebnisbericht in einer Abschlusspräsentation an der Schule vorzustellen und dabei die Leistung der beteiligten SchülerInnen zu würdigen.

Auf die Frage, was sie persönlich aus dem Projekt mitnehmen, nannten die SchülerInnen zunächst die neugewonnene Erfahrung als InterviewerInnen. Sie hatten gelernt, Fragen verständlich zu formulieren und sich auf fremde GesprächspartnerInnen einzustellen. Durch die Interviews hatten sie einen Einblick in den Alltag an anderen Schulen bekommen und erfahren, inwieweit sich ihre Gleichaltrigen für das Thema Menschenrechte interessierten.

Für sie selbst hatte die Thematik, nach eigenen Angaben, an Präsenz gewonnen. Sie hatten sich Wissen über Menschenrechte angeeignet, das ihnen nun auch in den Sinn kam, wenn sie beispielsweise Medienberichte verfolgten. Einige SchülerInnen machten sich auch verstärkt Gedanken darüber, wann und wo Menschenrechtsverletzungen vorkommen.

Eine wesentliche Analyse der jungen ForscherInnen war, dass SchülerInnen im Unterricht oft nicht bewusst wahrnehmen, wenn ein diskutiertes Thema mit Menschenrechten zu tun hat. Sie stellen keine Verbindung zwischen menschenrechtsrelevanten Themen und dem Menschenrecht selbst her. Noch weniger ist ihnen der Zusammenhang von Menschenrechten und dem Schulumfeld bzw. ihrem eigenen Verhalten bewusst.

Die SchülerInnen der Projektgruppe gaben an, für sich selbst die Verbindung von Menschenrechten zum Alltag

auch erst im Laufe der Vorbereitung und Durchführung der Interviews hergestellt zu haben.

Fazit: Die SchülerInnen waren mit Freude an der Forschung dabei. Kein einziger Teilnehmer oder Teilnehmerin stieg im Laufe des Jahres aus dem Projekt aus. Und das, obwohl die Teilnahme keine Zeugnisnote brachte, es insofern also keinen Zwang zum Abschluss gab.

Die intensive Beschäftigung mit dem Thema Menschenrechte und Menschenrechtsbildung führte zu einer Sensibilisierung der Jugendlichen für die Bedeutung der Menschenrechte im Alltag und im Umgang aller AkteurInnen an der Schule untereinander.

Dass ein Grundwissen über Menschenrechte im Bewusstsein der SchülerInnen den Status von Selbstverständlichkeit erlangt hatte, wurde sichtbar, als sie sich am Ende verwundert und mitunter regelrecht schockiert über das mangelnde Wissen ihrer AltersgenossInnen zeigten.

Ein wesentliches Defizit der Menschenrechtsbildung – dass Jugendliche zwar etwas über Menschenrechte wissen, aber keine Verbindung zum Alltag herstellen – wurde von den SchülerInnen der Projektgruppe selbst diagnostiziert, als sie in Eigenreflexion erkannten, dass sie im Laufe des Projektes diese Verbindung herzustellen begonnen hatten. Es ist insofern erfreulich, dass das Forschungsprojekt zur Behebung eines Mangels, den es aufdeckte, selbst beitragen konnte.

Die Praxis bestätigte ein Ergebnis der Auswertung, nämlich, dass Menschenrechtsbildung wesentlich vom individuellen Engagement einer Lehrperson abhängt. Die terminliche Organisation der Workshops und Freistellung der SchülerInnen vom regulären Unterricht war nicht einfach zu organisieren und von LehrerInnen und MitschülerInnen nicht gern gesehen. Ohne das Engagement einer Lehrperson vor Ort – in unserem Falle Mag. Günter Hofbauer – wäre ein derartiges Projekt nicht umsetzbar.

Bezüglich der Wissenserweiterung und Bewusstseinsbildung kann das Projektziel eindeutig als erreicht betrachtet werden. Eine Veränderung der Handlungskompetenz kann in diesem Rahmen nicht beurteilt werden.



Schlusswort

Die Menschenrechtsbildung der Kinder und Jugendlichen an unseren Schulen stellt nicht nur eine Zusatzqualifikation dar, sie ist ein Fundament für die Zukunft einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft. Menschenrechtsbildung, die nicht auf den vier Säulen der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, dem Gestalten von Einstellungen und der praktischen Umsetzung gründet, muss ein unfertiges Bild bleiben: Einstellungen und Fähigkeiten ohne Wissen mangelt es an der Informationsbasis, Wissen und Einstellungen bleiben hilflos, da sie ohne die notwen-

digen Fähigkeiten nicht wissen, wie Menschenrechte angewendet werden können und Wissen und Fähigkeiten ohne Einstellungen könnten sogar dazu genutzt werden, gegen Menschenrechte zu arbeiten. Gleichzeitig bleiben alle diese Aspekte ohne praktische Folgen, wenn sie nicht im täglichen Leben umgesetzt werden. Daher ist es neben dem Vermitteln von Information und dem Trainieren von Fähigkeiten die wesentliche Aufgabe der Menschenrechtsbildung, die SchülerInnen zu sensibilisieren und ihnen ihr eigenes Handlungspotential bewusst zu machen.

Literaturverzeichnis

Benedek, Wolfgang. 2007. *The Normative Implications of Education for All (EFA): The Right to Education.* In: *Standard-Setting in UNESCO, Volume 1: Normative Action in Education, Science and Culture. Essays in Commemoration of the Sixtieth Anniversary of UNESCO*, hg. v. Abdulqawi A. Yusuf, Leiden, S. 295-311.

Cremer, Hendrik. 2009). „... und welcher Rasse gehören Sie an?“ – Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung, Policy Paper Nr. 10, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin.

Lamnek, Siegfried. 2005. *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*, 2. Auflage, Beltz, Weinheim.

Lohrenscheit, Claudia. 2007. *Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomaševski.* In: *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*, hg. v. Bernd Overwien/Annelore Prengel, Opladen, S. 34-50.

Mayring, Philipp. 2008. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim u.a.: Beltz.

Mayring, Philipp. 2000. *Qualitative Inhaltsanalyse. Forum qualitative Sozialforschung*, Vol.1, Issue 2.

Motakef, Mona. 2006. *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*, Berlin.

Müller, Lothar. 2009. *Human Rights Education in German Schools and Post-Secondary Institutions: Results of a Study*, Human Rights Education Associates, Inc. (HREA).

Sommer, Gert, Jost Stellmacher. 2009. *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung, Eine psychologische Bestandsaufnahme.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistik Austria, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. 2011. *Migration und Integration: Zahlen. Daten. Indikatoren 2011*, Wien. online unter: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/5_wissen/Statistisches_Jahrbuch_2011.pdf.

Pehm, Raimund. 2008. *Schulische Menschenrechtsbildung in Österreich: Eine empirische Analyse auf der Grundlage von 56 Praxisbeispielen*, Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien.

Tomaševski, Katarina. 2006. *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*, Nijmegen.

UN-Ausschuss für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte. *General Comment Nr. 13, Das Recht auf Bildung (Artikel 13 des Paktes)*, CESCR E/C.12/1999/10 vom 8. Dezember 1999.

Völkerrechtliche Grundlagen

Weltprogramm für Menschenrechtsbildung, Resolution 59/113 der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10. Dezember 2004. siehe: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Weltprogramm für Menschenrechtsbildung, http://www.unesco.de/weltprogramm_mr_bildung.html

Überarbeiteter Entwurf des Aktionsplans für die erste Stufe (2005–2007), Resolution 59/113B der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 2. März 2005; siehe: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Weltprogramm für Menschenrechtsbildung: Überarbeiteter Entwurf des Aktionsplans für die erste Stufe (2005–2007), http://www.unesco.de/aktionsplan_mrbildung.html

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948.

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPWSKR), Resolution 2200A (XXI) der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 16. Dezember 1966.

Erstes Zusatzprotokoll der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK), Europarat, Paris 20. März 1952.

Empirische Daten

Interviews mit SchülerInnen:

am 19. November 2010, am 29. November 2010 und am 6. Dezember 2010 an drei AHS in Graz

Interviews mit DirektorInnen:

am 13. Jänner, am 20. Jänner, am 21. Jänner und am 24. Jänner 2011

mit drei aktiven DirektorInnen und einem ehemaligen Schulleiter der drei beforschten AHS in Graz

Fokusgruppeninterview mit LehrerInnen:

am 2. März 2011 mit sechs LehrerInnen der drei beforschten Schulen am ETC Graz

