



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„All rights reserved! Das Schulkind und seine Rechte.

Eine Interaktionsanalyse.“

verfasst von / submitted by

Melanie Leonhartsberger, BA

**angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of**

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it
appears on the student record
sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
Degree programme as it appears
on the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Eidesstattliche Erklärung Hiermit erkläre ich, dass ich die Masterthese selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit habe ich bisher keinem anderen Prüfungsamt in gleicher oder vergleichbarer Form vorgelegt. Sie wurde bisher auch nicht veröffentlicht. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Arbeit mit Hilfe eines Plagiatserkennungsdienstes auf enthaltene Plagiate überprüft wird.

(Wien, 19.02.2017) _____ (Unterschrift)

„Da haben wir wiederum den Widersinn der gewöhnlichen Erziehung: indem man zuerst den Kindern von ihren Pflichten, niemals von ihren Rechten spricht, beginnt man genau mit dem Gegenteil dessen, was nötig wäre, mit dem, was sie nicht verstehen können und was sie nicht interessieren kann.“ (Rousseau, J.J. 1762, 221)

Danksagung

An dieser Stelle bietet sich Raum, großen Dank an all jene auszusprechen, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zu allererst gebührt mein Dank Frau Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse Schritteser, die mit einem hohen Maß an Geduld immer wieder konstruktive Kritik geübt hat und mir mit hilfreichen Anregungen zur Seite gestanden ist.

Ein besonderer Dank gilt auch den Leiterinnen und Leitern jener Institutionen, in welchen die Erhebungen für diese Arbeit stattgefunden haben. Mein Dank gilt hier im Speziellen den Lehrerinnen und Lehrern, die mir gestatteten ihren Unterricht zu beobachten.

Ebenfalls möchte ich mich bei meiner Familie, im Besonderen bei meiner Mutter Michaela, meinen Großeltern Rosina und Gerhard und meinen Freundinnen Lajescha, Melanie, Alice und Julia bedanken. Ohne sie und ihre motivierenden Worte in schweren Zeiten wäre die vorliegende Masterthese vermutlich nicht fertiggestellt worden.

Abschließend gilt mein Dank meinen Mitbewohnerinnen Katrin und Sarah, die meine emotionalen Hochs und Tiefs miterlebten und mir immer mit Rat und Motivation zur Seite gestanden sind.

Inhaltsverzeichnis

Abstract Deutsch	5
Abstract English	6
Einleitung	1
1. Pädagogische Relevanz	3
2. Aufbau der Arbeit	7
3. Forschungsstand	8
4. Würde, Partizipation, Inklusion und Kindeswohl vor der Folie der Anerkennung	11
4.1 Von „Child Welbecoming“ zu „Child Well-being“	12
4.2 „Moving from a sole focus on child survival to well-being“ (Ben-Arieh, A. 2014, 571)15	
4.3 „From negative to positive“ (Ben-Arieh, A. 2014, 571).....	16
4.4 „Incorporating children’s rights and beyond“ (Ben-Arieh, A. 2014, 571)”.....	16
4.5 „From well-becoming to well-being“(Ben-Arieh, A. 2014, 572).....	16
4.6 „The emergence of the (child) subjective perspective“ (Ben-Arieh, A. 2014, 572)	17
5. Anerkennung als Voraussetzung zur Wahrung der Rechte des Kindes und des Kindeswohls 18	
5.1 Drei Perspektiven von Anerkennung	19
5.1.1 „Emotionale und affektive Sozialbeziehungen“ (Vgl. ebd.).....	20
5.1.2 Juristische Sichtweise von Anerkennung	21
5.1.3 Soziale Wertschätzung.....	22
5.2 Menschenwürde durch Anerkennung	22
5.2.1 Kern-Schale-Modell der Menschenwürde	24
5.2.2 Würde im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention	27
5.3 Zu Idee und Begriff von Partizipation und dem Zusammenhang zu Anerkennung.....	29
5.3.1 Partizipation in pädagogischen Kontexten	31
5.3.2 Inklusion vor der Folie der Anerkennung im Zusammenhang mit Kinderrechten	33
6. Forschungsvorhaben	36
7. Konvention über die Rechte der Kinder – Historischer Aufriss.....	38

7.1 Warum Kinderrechte?	40
7.2 Für das Vorhaben relevante Artikel	41
7.2.1 Struktur der UN-Kinderrechtskonvention	42
8. Darstellung der Forschungsfrage.....	45
8.1 Methodologie und methodische Vorgangsweise	47
8.2 <i>Teilnehmende</i> Beobachtung.....	48
8.3 Dokumentarische Methode	51
8.4 Selektion der Institutionen, Forschungsgebiet	54
8.5 Setting und Durchführung der teilnehmenden Beobachtungen	56
8.6 Erhebung und Analyse der Daten	57
8.6.1 Unterrichtseinheit in einer vierten Klasse im Unterrichtsfach Englisch in einer AHS in Wien.....	58
8.6.2 Unterrichtseinheit in einer fünften Klasse im Fach Geographie in einer AHS in Wien.....	59
8.6.3 Unterrichtseinheit in einer vierten Klasse im Fach Biologie in einem Bundesrealgymnasium in Wiener Neustadt	59
8.6.4 Unterrichtseinheit in einer siebten Klasse im Fach Mathematik in einer AHS in Wien.....	60
8.6.5 Unterrichtseinheit in einer fünften Klasse im Fach EDV in einer AHS in Wien	61
8.6.6 Unterrichtseinheit in einer dritten Klasse im Fach Physik in einer AHS in Wien 14. Bezirk.....	61
9. Formulierende und Reflektierende Interpretation: Würde im Sinne von Artikel 28/2 und 29 der Kinderrechtskonvention	63
9.1 Unterthema: Wahrung der Würde bzw. respektvoller Umgang seitens des Lehrpersonals im Unterricht	64
9.2 Unterthema: ignorierendes Verhalten der Lehrperson gegenüber der Schülerin / des Schülers. 66	
9.3 Unterthema: ignorierendes Verhalten der Lehrperson gegenüber der Schülerin / des Schülers. 70	
10. Reflektierende Interpretation.....	73
10.1 Verhalten der Lehrpersonen zur Erlangung von Aufmerksamkeit:	74
10.2 Typenbildung	76
10.2.1 Typus A: körperliche Gesten zur Erlangung von Aufmerksamkeit.....	77

10.2.2 Typ B: Durchgehende Aufmerksamkeit durch angemessene Führungsstrategien	77
10.2.3 Typ C: Aufmerksamkeitsverlust durch Eigenverschulden	77
10.2.4 Typ D: körperliches Zurechtweisen und Drohen.....	78
11. Bloßstellung von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrperson.....	78
11.1 Typenbildung	81
11.1.1 Typus A: Lehrpersonen, die keinen Raum für Diskussionen bzw. Rückfragen bieten	82
11.1.2 Typus B: Bewusster Einsatz von Bloßstellung seitens der Lehrperson.....	82
11.1.3 Typus C: Unbewusster Einsatz von Bloßstellung seitens der Lehrperson.....	82
12. Ignorierendes Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Schülerinnen und Schülern.....	83
12.1 Typenbildung	86
12.1.1 Typus A: Lehrperson ignoriert Schülerinnen/Schüler absichtlich und gibt ihnen das Gefühl nicht vollständig involviert zu sein.....	86
12.1.2 Typus B: Ignoranz durch Unwissenheit.....	86
12.1.3 Typus C: Ignoranz zur Selbstbelustigung.....	86
12.1.4 Typus D: Unbewusste Ignoranz der Schülerinnen und Schüler	86
13. Resümee.....	87
14. Quellen.....	90
15. Internetquellen.....	94

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stepanians, M. 2003, 90.....	25
Abbildung 2: Darstellung der allgemeinen Prinzipien der UN-KRK (Quelle: Maywald, J. 2012, 41).....	42
Abbildung 3: zweidimensionale Typenbildung, Nohl, A.-M., 2007	52

Abstract Deutsch

Die Rechte des Kindes zu wahren stellt für die Gesellschaft eine große Verantwortung dar und es bedarf noch vieler Anstrengungen in Österreich die Einhaltung laut den Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention (1989) zu gewährleisten. Auch im Kontext Schule besteht hier noch großer Handlungsbedarf, da institutionelle Gegebenheiten, sowie das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber dazu beitragen, dass Kinder ihre Rechte nicht wahrnehmen können. Belegt wird diese Problematik unter anderem in unterschiedlichen Bildungsberichten, welche ihren Fokus auf die Einhaltung der Kinderrechte in Schulen legen. (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 273-276)

Es gibt bereits Expertengruppen, wie beispielsweise das Kinderrechte-Board, Projektgruppe 4: Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule, welches sich einschlägig mit dieser Thematik beschäftigt und auf der Suche nach Lösungen sind.

Auch in der vorliegenden Arbeit wurde sich dieses Problems angenommen und versucht, herauszufinden, ob Lehrerinnen und Lehrer die Rechte des Kindes laut UN-Kinderrechtskonvention im Unterricht wahren. Hierzu wurde im speziellen auf subtile Handlungen seitens des Lehrpersonals fokussiert.

Zu allererst wurde in einem theoretischen Teil versucht, die Problemlage genau darzustellen und die relevanten Artikel der Kinderrechtskonvention zu erläutern. Der empirische Teil dieser Arbeit hatte zum Ziel, basierend auf den angeführten Fragestellungen, Ergebnisse aus konkreten Unterrichtssituationen zu erlangen. Hierzu wurden einerseits teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, andererseits gelangten Videoaufnahmen aus Unterrichtseinheiten zum Einsatz, welche anhand bestimmter Kategorien analysiert wurden. Es konnte festgestellt werden, dass die im theoretischen Teil postulierte Annahme, es gäbe Defizite im Bereich der Wahrung der Rechte des Kindes in Schulen, durch die empirische Forschung untermauert wurde und nach Strategien gesucht werden muss, welche zur Verbesserung dieser Problematik beitragen können.

Abstract English

To preserve the rights of children constitutes a big responsibility in our society. Concerning this topic large efforts have to be made in Austria to comply with children's rights in order to the United Nations Convention on the rights of the child. There is also a huge need for action in schools, where institutional conditions as well as actions set by teachers causes that pupils have no adequate access to their rights. These circumstances are, amongst others, documented in different national reports on education, which take their focus on the compliance of children's rights in Austrian schools. (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 273-276) There are already different groups of experts, for example "das Kinderrechte-Board, Projektgruppe 4: Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule", who are working intensively on this topic and who are searching for solutions.

The author of the present paper also focuses on this problem and tried to find out, if the rights of children are kept in school lessons in a form, the Convention on the rights of children goes along with. For this purpose has been focused in particular on subtle actions set by the teaching staff. At the beginning of the paper it was tried to make an attempt to illustrate the issue and the relevant articles of the Convention concerning this topic. This part represents the theoretical basis.

The aim of the empirical part of this paper was the gain of results out of concrete situations during teaching lessons. These lessons have either been observed or streamed and later analyzed with the aid of special categories. Both, the theoretical, as well as the empirical part are based on leading questions which are constitutive for the whole paper.

It has to be said that the assumptions of deficits concerning the compliance of children's rights, postulated in the theoretical part had also been proven in the empirical part. The implementation of concrete strategies to improve children's situation in Austrian schools is strongly recommended.

Einleitung

Kinderrechte stellen eine Thematik dar, welche in der heutigen Gesellschaft immer wieder zur Diskussion gelangt. Kommen die Rechte der Kinder zur Sprache, so denkt man oftmals an ferne Länder, in denen Kinder zur Arbeit gezwungen und ausgebeutet werden. Verstöße gegen die UN-Kinderrechtskonvention sind allerdings auch hier zu Lande ubiquitär. (Vgl. APA-Originaltextservice, 2010)

Besonders im Bildungsbereich wird diese Thematik zunehmend brisanter, da Bildung ein Menschenrecht darstellt, welches für jedes Individuum jederzeit zugänglich sein soll. (Vgl. Prengel, A. Winklhofer, U. 2014, 17) Als der Bericht über die Einhaltung der Kinderrechte an die UNO im Jahr 2011 vorgestellt wurde, war auffällig, dass es in Österreich in manchen Bereichen Nachholbedarf gibt. (Vgl. Bundes Jugend Vertretung 2015) Laut österreichischer Regierung sei es um die Einhaltung der Kinderrechte gut bestellt. Dieses Attest wurde allerdings durch den Kinderrechte-Bericht an die UNO widerlegt und es besteht nach wie vor großer Handlungsbedarf. (Vgl. ebd.)

Jegliche Art von pädagogischer Interaktion, im Vorliegenden mit speziellem Fokus auf die Institution Schule, kann zum Gelingen oder eben auch zum Scheitern einer adäquaten Einhaltung der Kinderrechte beitragen und somit die Entwicklung der ihnen anvertrauten Educandinnen und Educanden fördern oder einschränken. (Vgl. ebd. 16) Diese pädagogischen Interaktionen sind nicht zuletzt durch Anerkennung gekennzeichnet, welche sich in einer alternierenden Art und Weise zwischen Pädagoginnen/Pädagogen und ihren Adressatinnen/Adressaten widerspiegeln sollte. (Vgl. Balzer, N. Ricken, N. 2010, 35)

Prengel und Winklhofer (2014) postulieren in ihrem Tagungsband „Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge“, dass gut funktionierende pädagogische Beziehungen in Schulen für die Gesellschaft von Bedeutung sein können. (Vgl. ebd.)

„Neben den Beziehungen zu Eltern, Familienmitgliedern und anderen Kindern, stellen Beziehungen zu Erzieherinnen und Lehrerinnen wesentliche, alltäglich wirksame Gegebenheiten des Aufwachsens in modernen Gesellschaften dar. Die Art und Weise, in der

Pädagoginnen und Pädagogen Beziehungen zu Kindern gestalten, ist für ihre gegenwärtige Erfahrung während der Kindheit, sowie für ihre zukünftige Entwicklung persönlich bedeutsam; Sie legt darüber hinaus das Fundament für eine demokratische Sozialisation und ist darum gesellschaftlich ebenso bedeutsam.“ (Prengel, A. Winklhofer, U. 2014, 16)

Daher soll das Kinderrechte-Board, Projektgruppe 4: Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule speziell auf diese Problematik fokussieren.

Die UN Konvention für die Einhaltung der Rechte der Kinder wurde von allen Staaten der Welt, bis auf Amerika und Somalia, unterzeichnet und soll dazu beitragen, die Rechte der Kinder zu sichern. (Vgl. UNICEF 2014)

Am 20. November 1989 wurde die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Diese aus 54 Artikeln bestehende Konvention ist, vor der UN-Behindertenrechtskonvention, die am häufigsten ratifizierte. (Vgl. ebd.) Die Einhaltung der Rechte wird durch ein spezielles Kinderrechte Board überprüft, welches alle fünf Jahre einen Bericht vorlegt, dem entnommen werden kann, wie es um die Einhaltung der Kinderrechte im jeweiligen Land steht. (Vgl. ebd.)

Bereits vor der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention gab es einige Versuche, die Kinderrechte zu sichern. Dies gewährleisten zu können, stellt ein Anliegen dar, welches sich von hoher Relevanz erweist, da Kinder besonderen Schutzes bedürfen. Stellt man die Frage, warum die Rechte der Kinder gesichert werden müssen, so formuliert Jörg Maywald (2008) sehr treffend, dass Kinder Menschen sind und Kinderrechte daher als Menschenrechte betrachtet werden müssen. (Vgl. Maywald2008, 4) Er fährt weiters fort:

„Die in der UN-Kinderrechtskonvention niedergelegten Rechte normieren die Achtung vor den menschlichen Grundwerten in Bezug auf Kinder.“ (Maywald 2008, 6)

Bei der Kinderrechtskonvention handelt es sich also um festgeschriebene Rechte, welche jedem Menschen zustehen, die allerdings spezifisch auf die Situation von Kindern ausgerichtet sind. Es ist ein Anliegen, Kinder zu schützen und fürsorglich mit ihnen umzugehen, um ihnen die größtmögliche Chance zur Persönlichkeitsentfaltung zu geben und ein Leben in der Gesellschaft zu erlernen. (Vgl. Prengel, A. Winklhofer, U. 2014, 22)

Für die vorliegende Arbeit interessieren im Besonderen die Rechte der Kinder in der Institution Schule, denn speziell im Bildungsbereich wird die Thematik der Einhaltung der Kinderrechte zunehmend kritischer. Einer WHO Studie aus 2004 zufolge, konstituiert sich die Situation in österreichischen Schulen besonders prekär bezüglich Beschimpfungen, körperlicher und seelischer Gewalt. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 270ff.) In den Fokus des vorliegenden Forschungsvorhabens soll das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Stichwort hierfür liefert Artikel 3 der Kinderrechtskonvention, in dem in der englischen Fassung die Rede von „best interest of the child“ (UN-KRK, 1989 Art. 3/1) ist.

“Article 3

1. In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration.” (UN-KRK, 1989 Art. 3/1)

Es ist also Aufgabe aller Institutionen, denen Kinder anvertraut werden, im besten Interesse der Adressatinnen und Adressaten zu handeln. In der deutschen Fassung ist an dieser Stelle die Rede vom „Kindeswohl“ (UN-KRK, 1989 Art. 3/1.), welches es zu gewährleisten gilt.

Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention hat sich Österreich 1992 dazu verpflichtet, die dort festgeschriebenen Rechte von Kindern einzuhalten. Diese Verpflichtung schließt ebenfalls und nicht zuletzt die Institution Schule ein.

1. Pädagogische Relevanz

Aus verschiedenen Bildungsberichten, welche die Einhaltung der Rechte von Kindern laut UN-Kinderrechtskonvention zum Gegenstand haben, ging hervor, dass in österreichischen Schulen vermehrter Handlungsbedarf besteht, um die Kinderrechte zu sichern. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 273-276)

Darum hat es sich die Projektgruppe 4 des Kinderrechte-Monitoringboards zur Aufgabe gemacht unter anderem

„...fehlende Daten z.B. zu Fragen des Umgangs mit Kindern und ihren Rechten in Familie, Kindergarten und Schule einzuholen.“ (Kinderrechte Monitoringboard, Projektgruppe 4: Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule 2014)

Die vorliegende Masterthesis soll einen Beitrag dazu leisten, auf die Problematik der Einhaltung der Kinderrechte in Schulen seitens der Lehrerinnen und Lehrer, unter besonderer Berücksichtigung von Anerkennungsverhältnissen zu fokussieren und aufzuzeigen, dass eine Nichteinhaltung oftmals auf subtile Art und Weise geschieht und häufig nicht wissentlich seitens der Akteurin/des Akteurs vollzogen wird. Als Beispiel sei hierfür ein ebenbürtiges Miteinander zwischen Pädagoginnen/Pädagogen und Schülerinnen/Schülern genannt. Lehrkräfte, sowie Eltern und Erzieherinnen/Erzieher sollen lediglich eine unterstützende Rolle einnehmen, wenn es darum geht, dass Kinder ihre Rechte wahrnehmen und ausüben. Hierbei besteht die Kunst seitens der Pädagoginnen und Pädagogen darin, die Adressatinnen und Adressaten nicht zu bevormunden. (Vgl. Prengel, A. Winklhofer, U. 2014, 23) Es ist anzumerken, dass pädagogische Beziehungen aufgrund des Erfahrungs- und Wissensvorsprungs, welchen Erwachsene gegenüber Kindern haben, nicht ohne ein bestimmtes Maß an Hierarchie auskommen. (Vgl. Rudolf, B. 2014, 21) Diese hierarchischen Strukturen lassen sich auch in der Institution Schule beobachten, da Pädagoginnen und Pädagogen unter anderem dazu befugt sind, bestimmte Verhaltensweisen zu sanktionieren oder Leistungen zu beurteilen. (Vgl. ebd.) Menschenrechte und im Besonderen Kinderrechte sollen an dieser Stelle dazu beitragen, dass diese Macht nicht überhandnimmt und von Pädagoginnen und Pädagogen missbraucht wird. (Vgl. ebd.) Um dies erreichen zu können, soll danach gestrebt werden, die sich notwendigerweise ergebenden hierarchischen Strukturen in der Institution Schule im besten Interesse des Kindes zu verstehen und einzusetzen und Kindern ebenfalls das Recht auf freie Meinungsäußerung, wie es aus Artikel 12 der Kinderrechtskonvention zu entnehmen ist, zuzugestehen.

„Artikel 12

1. Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

2. Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen

Verfahrensvorschriften gehört zu werden.“ (UN-KRK, 1989 Artikel 12)

Die Literaturrecherche zur Thematik über die Einhaltung der Rechte des Kindes und der Wahrung ihrer Würde in der Institution Schule hat, Bezug nehmend auf den Nationalen Bildungsbericht aus 2009, folgendes ergeben:

„Etwa die Hälfte aller Schüler/innen zwischen 12 und 14 Jahren gab an, von ihren Lehrer/innen in irgendeiner Art und Weise ungerecht behandelt, verletzt oder geärgert worden zu sein. Bei den 17- bis 18-jährigen Schüler/inne/n war es jede/r dritte.“ (Nationaler Bildungsbericht 2009, 272)

Gerechtigkeit stellt vor allem in Schulen eine wichtige Säule dar, da sie sich als soziale Einrichtung versteht und Schülerinnen und Schüler auf ein eigenständiges Leben in der Gesellschaft vorzubereiten versucht. Hierzu kann auf John Rawls (1971) rekuriert werden, welcher lakonisch formuliert: *“Justice is the first virtue of social institutions.“ (Rawls, J. 1971, 1)*

Laut UN-Kinderrechtskonvention ist es die Aufgabe des Staates dafür zu sorgen, dass Institutionen, welche mit einem Bildungsauftrag betraut sind, ihre Pflichten zu achten und zu gewährleisten und im Sinne der Schutzpflicht zu handeln. (Vgl. Prenzel, A. Winklhofer, U. 2014, 23)

Es ist des Weiteren anzumerken, dass unter Gerechtigkeit unter anderem die Chance zur Entwicklung der eigenen Person, Begabungen und psychischen sowie physischen Fertigkeiten sowohl im schulischen als auch im privaten Kontext gegeben sein muss. Jegliche Handlungen seitens der Lehrerinnen und Lehrer, welche die Verhinderung der Entfaltung dieser Komponenten zum Ziel haben, seien diese bewusst oder unbewusst gesetzt, entsprechen einem Verstoß gegen die UN-Kinderrechtskonvention. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 274f.) Ziel soll es sein, solche Verhaltensweisen aufzudecken und bewusst zu machen, um präventiv dagegen vorgehen zu können. Laut Prenzel und Winklhofer (2014) sollen durch die Einhaltung der Rechte des Kindes gemäß UN-Kinderrechtskonvention fünf bestimmte Ziele von Bildung erreicht werden. (Vgl. Prenzel, A. Winklhofer, U. 2014, 24f.)

Sie soll

- *„auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung, der Kreativität und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten, gerichtet sein,*
- *das Bewusstsein der eigenen Würde und Selbstwertgefühl voll zur Entfaltung bringen,*
- *auf die Achtung der Menschenrechte abzielen,*
- *die Achtung der eigenen kulturellen Identität, anderen Kulturen und der menschlichen Vielfalt vermitteln, dabei insbesondere auch eine respektvolle Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderung fördern, sowie zur Beseitigung jeder stereotypen Auffassung in Bezug auf die Rolle von Männern und Frauen beitragen, um so einen Wandel in den sozialen und kulturellen Verhaltensmustern zu bewirken, und*
- *auf ein verantwortungsvolles Leben in und wirkliche Teilhaben an einer freien Gesellschaft vorbereiten.“ (Prenzel, A. Winklhofer, U. 2014, 24f.)*

Um all dies erreichen zu können, bedarf es einer Feinfühligkeit und eines harmonischen Handelns auf Augenhöhe zwischen Pädagoginnen/Pädagogen und den ihnen anvertrauten Adressatinnen/Adressaten.

Des Weiteren ist zu sagen, dass unter Gerechtigkeit unter anderem die Chance zur Entwicklung der eigenen Person, Begabungen und psychischen sowie physischen Fertigkeiten sowohl im schulischen als auch im privaten Kontext gegeben sein muss. Jegliche Handlungen seitens der Lehrerinnen und Lehrer, welche die Verhinderung der Entfaltung dieser Komponenten zum Ziel haben, seien diese bewusst oder unbewusst gesetzt, entsprechen einem Verstoß gegen die UN-Kinderrechtskonvention. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 274f.)

Von großer Bedeutung für die Einhaltung der Rechte des Kindes in Schulen sind von Anerkennung geprägte pädagogische Beziehungen. Annedore Prenzel und Ursula Winklhofer (2014) heben die Bedeutsamkeit dieser Anerkennungsverhältnisse im Folgenden treffend heraus:

„Für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen ist entscheidend, ob sie es mit Pädagoginnen und Pädagogen zu tun haben, die sie anerkennen und ermutigen oder die sie demütigen und verletzen. Wohlbefinden und Lernen hängen auch davon ab, wie sehr die pädagogischen Interaktionen von responsiven oder destruktiven Handlungsmustern geprägt

sind. Darum ist die Qualität pädagogischer Beziehungen sowohl für persönliche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen als auch für die Verwirklichung der Menschen- und Kinderrechte und für eine demokratische Erziehung bedeutsam.“ (Prenzel, A. Winklhofer U. 2014, 13)

Die Relevanz von sozialer Anerkennung ist aufgrund des starken Wandels in der Gesellschaft gestiegen, da durch eben diesen ein Misslingen der Anstrengungen bezüglich Anerkennung möglich wird. Dieses Phänomen der gesteigerten Bedeutung von Anerkennung beruht auf dem Anspruch, dass der soziale Status einer Person nicht mehr von Geburt an bestimmt wird. (Vgl. Do Mar Castro Varela, M. Mecheril, P. 2010, 90) Auch in pädagogischen Kontexten gewinnt der Begriff der Anerkennung mehr und mehr Bedeutsamkeit, da Anerkennungsprozesse in einem von Pluralität und Unterschiedlichkeit geprägtem Feld richtungsweisend sein können. (Vgl. ebd. f.)

„Anerkennungs- und subjekttheoretisch fundierte Pädagogik beabsichtigt, zur Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit in Anerkennungsverhältnissen beizutragen. Dazu ist es unverzichtbar, Individuen Erfahrungen der Anerkennung (im Sinne von Beachtung und Wertschätzung) ihrer Erfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lebensentwürfe zugänglich zu machen sowie Prozesse der Aneignung und kritischen Überprüfung (sic!) vielfältiger Sichtweisen ihrer selbst, der Gesellschaft und der Natur anzuregen.“ (Scherr, A. 2002, 28)

Aufgrund dieser genannten Fakten soll Anerkennung als Hauptbezugspunkt für die vorliegende Arbeit dienen und durch die Begrifflichkeiten „Partizipation“, „Inklusion“, „Menschenwürde“ und „Kindeswohl“ gestützt werden, da bezüglich der Wahrung der Kinderrechte eine enge Verbindung zwischen diesen Termini besteht. Wie diese Begriffe zusammenhängen und auf welchem Stand sich die Forschung bezüglich dieser Thematik befindet, wird nach der Darstellung des Arbeitsaufbaus in den darauffolgenden Kapiteln erläutert.

2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Abschnitte, nämlich in einen Theorie- und einen Empirieteil, welche die Unterkapitel Forschungsstand sowie Forschungsvorhaben enthalten und daraus resultierend zu Fragestellungen führen sollen, welche sich aus den

Ausführungen ergeben. Im Kapitel „Forschungsstand“ soll der Zusammenhang zwischen Kinderrechten und dem Anerkennungsbegriff zur Erläuterung gebracht werden. Des Weiteren wird „Anerkennung“ mit „Würde“, „Partizipation“ und „Inklusion“ in Verbindung gebracht, da diese Begriffe für die Wahrung der Kinderrechte von hoher Relevanz sind.

Im Anschluss wird die Methode, welcher sich die vorliegende Masterarbeit bedient, vorgestellt, bevor zum Empirieteil übergegangen werden kann. Abschließend soll im Kapitel „Résumé“ Raum für eine Zusammenfassung sowie eine Zusammenführung von Theorie und Empirie und weiterführende Gedanken zur Thematik geboten werden. Des Weiteren werden hier die Ergebnisse der Ausführungen zur Diskussion gelangen.

3. Forschungsstand

Durch die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention hat sich Österreich dazu verpflichtet die Rechte von Kindern zu wahren. Dies gilt auch im Bereich der Bildung und ist in den Artikeln 28, welcher im Speziellen die Wahrung der Würde des Kindes behandelt und Artikel 29 sowie implizit in Artikel 12 der Konvention festgeschrieben. (Vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1989, 28/2)

Letzterer fokussiert auf das Recht der freien Meinungsbildung. (Vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1989, Artikel 12/1) Von besonderer Relevanz für die Gewährleistung in Schulen gestalten sich die Rechte der Kinder in Artikel 29, da hier ausschließlich auf die Situation in dieser Institution eingegangen wird. (Vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 29) Die genannten Artikel der UN-Kinderrechtskonvention werden an späterer Stelle genauer dargestellt, um einen Bezug zum Forschungsvorhaben herstellen zu können.

Es existieren bereits zahlreiche Publikationen über Mobbing und Gewalt in der Schule. Diese fokussieren allerdings meist nur auf die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern. Geht es um das Verhältnis zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schülern, so lässt sich zwar Literatur über das Mobbing von Lehrkräften finden, kaum jedoch Untersuchungen darüber, ob Lehrerinnen und Lehrer die Rechte der ihnen anvertrauten Adressatinnen und Adressaten wahren. Auch oder vor allem das Lehrpersonal steht in der Verantwortung Recht und Gerechtigkeit in der Schule voranzutreiben.

„Bildungsgerechtigkeit ist die erste Tugend pädagogischer Institutionen. Indem man Bildungsgerechtigkeit als ‚erste Tugend‘ des Bildungssystems bezeichnet, legt man sich darauf fest, dass dieses in erster Linie gerecht zu sein hat...“ (Giesinger, J. 2012, 2)

Dem Nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2009 ist zu entnehmen, dass das Vorbeugen von Gewalt in Bildungsinstitutionen eine der zentralsten Aufgaben darstellt. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 269) Es soll darum gehen grundlegende Werthaltungen nicht nur zu lehren, sondern auch selbst zu leben. Laut der World Health Organisation (WHO) ist die Bereitschaft zur ungerechten Behandlung von Schülerinnen und Schülern seitens der Lehrerinnen und Lehrer in österreichischen Schulen besonders hoch. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 270) Von 34 beforschten Ländern liegt Österreich, hinter Litauen, an zweiter Stelle. (Vgl. ebd. 272)

Diese Ungerechtigkeiten beziehen sich im Kontext Schule sowohl auf physische als auch psychische Vorgänge. In Ländern wie Norwegen oder Großbritannien gibt es bereits Handlungsansätze, welche zur Prävention eines solchen Verhaltens dienen sollen und auf nationaler Ebene zum Einsatz gelangen. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 270) Die neueste Version des Nationalen Bildungsberichts ist jene aus dem Jahr 2015. Es wurden keine strukturellen Veränderungen vorgenommen, lediglich ein paar Kennzahlen wurden ergänzt und einige Lücken in der Berichterstattung gefüllt. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht 2015, 17f.)

Auch in Österreich existieren solche Ansätze. Die „Weiße Feder“, welche vom Bundesministerium für Bildung und Frauen ins Leben gerufen wurde, setzt sich dafür ein, die Rechte der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. (Vgl. gemeinsam-gegen-gewalt 2014) Das Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur wurde ebenfalls beauftragt eine Strategie auszuarbeiten, welche nun Schritt für Schritt in den Schulen zur Anwendung kommen soll, um einer subtilen Diskriminierung die Stirn bieten zu können. (Vgl. ebd.)¹

Des Weiteren wurden im Rahmen der PISA Studie 2009 zum ersten Mal Daten zu dieser Thematik in österreichischen Schulen erhoben und zur Analyse gebracht. Weitere Projekte

¹Dieses Ministerium ist in das Ministerium für Bildung und Frauen umbenannt worden.

konzentrieren sich auf das Thema Gewalt in Schulen, welches allerdings durch die Bildungspsychologie schon eingehend erforscht worden ist.

In all diesen Projekten bleibt nahezu unhinterfragt, ob und wie Lehrkräfte durch ihr Verhalten im Unterricht gegen die UN-Kinderrechtskonvention verstoßen, obwohl laut Nationalem Bildungsbericht 2009 circa 50% der Schülerinnen und Schüler zwischen 12 und 14 Jahren angaben, von ihrem Lehrpersonal ungerecht behandelt worden zu sein. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009, 272)

Auch aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012 geht hervor, dass ein Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler berichtete, Opfer von psychischer Gewalt (verspotten, beschimpfen, ...) seitens ihrer Lehrerinnen bzw. Lehrgewesen zu sein. Diese alarmierenden Zahlen und das Faktum, dass das Feld der Gewaltausübung und Ungerechtbehandlung der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler noch wenig behandelt wurde, stellt eine Forschungslücke dar, welche in weiterer Folge zur Bearbeitung gelangen soll. Vor allem sollen auch institutionelle Rahmenbedingungen und Praktiken, die das Verhalten der Lehrkräfte beeinflussen in den Blick genommen werden, um die Blickrichtung über die einzelne Lehrperson hinaus zu strukturellen Problemen zu erweitern.

Psychische Gewalt kann auf unterschiedliche Art und Weise vonstattengehen. Bereits fehlende Anerkennung, Entwürdigung und eine fehlende Möglichkeit der Partizipation und Inklusion können als solche aufgefasst werden. (Vgl. ebd.) Aus diesem Grund konstituiert es sich für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz auf den Anerkennungsbegriff, wie er hier verstanden wird, einzugehen und einen Zusammenhang zu den anderen konstitutiven Begriffen herzustellen.

4. Würde, Partizipation, Inklusion und Kindeswohl vor der Folie der Anerkennung

Zur Entfaltung der Wahrnehmung, Achtung, Bewusstsein und Bestimmung des Selbst bedarf es Anerkennung durch die Andere oder den Anderen. (Vgl. Scherr, A. 2002, 28) In Bezug auf diese Masterthese soll diese Leistung, also die Anerkennung durch ein anderes Individuum, nämlich die Lehrperson im Zentrum stehen. Es geht also darum, inwiefern die Lehrerin beziehungsweise der Lehrer Schülerinnen und Schüler in ihrem „Streben nach Beachtung und Wertschätzung“ (Vgl. ebd. 28) unterstützt und ihnen ihre Rechte zugesteht. Das Verständnis von Anerkennung, welches dieser Masterthese zugrunde liegt, stützt sich auf Überlegungen von Axel Honneth. Er stellt sich die Frage, was zum bloßen „Wahrnehmen“ eines Menschen dazukommen muss, um sagen zu können, dass er anerkannt wird. Um erläutern zu können, was mit „Anerkennung“ per se gemeint sein kann, nimmt sich Axel Honneth (2003) des Begriffes „Unsichtbarkeit“ an. (Vgl. Honneth, A. 2003, 11) Er beschreibt die Unsichtbarkeit einer Person als absichtlichen Vorgang der von einer anderen Person ausgeht. (Vgl. ebd.) Dadurch wird und wurde auch schon früher vermeintliche soziale Überlegenheit demonstriert. (Vgl. ebd) Honneth geht dabei also von einer intendierten Handlung des Senders aus.

„Der Ausdruck, den die Umgangssprache für solche aktiven Formen des Unsichtbarmachens bereithält, ist der des <<Hindurchschauens>> des <<lookingthrough>>: Wir besitzen das Vermögen, anwesenden Personen unsere Mißachtung dadurch zu zeigen, daß wir uns ihnen gegenüber so verhalten, als ob sie physisch im Raum nicht vertreten wären.“(Honneth, A. 2003, 11)

Besonders im Rahmen dieser Masterarbeit gilt es zu hinterfragen, ob es auch in der Institution Schule zu solch einer Form der „Unsichtbarkeit“, des „Hindurchschauens“ kommt. Dies soll im empirischen Teil unter anderem untersucht werden.

Im Kontext „Anerkennung“ sind auch die Begrifflichkeiten „Würde“, „Partizipation“, „Inklusion“ und „Kindeswohl“ von Relevanz, da diese mit dem Anerkennungsbegriff bezüglich der vorliegenden Masterthese, welche sich auf die UN-Kinderrechtskonvention stützt, in engem Zusammenhang stehen. Kinder können Anerkennung nur erfahren, wenn sie sich in einem das Kindeswohl wahrendem und Inklusion förderndem Umfeld befinden, in welchem sie vollständige Teilhabe erleben und ihnen Würde zugestanden wird. Da es unterschiedliche Auslegungen und Sichtweisen dieser für das vorliegende Vorhaben konstitutiven Begrifflichkeiten gibt, wird in weiterer Folge aufgezeigt, wie sie unter Rücksichtnahme auf die UN-Kinderrechtskonvention zu verstehen sind und wie die Erhaltung

des Wohls des Kindes zu bewerkstelligen ist. Es ist zu hinterfragen, was es mit dem Terminus „Kindeswohl“ auf sich hat. Wie ist es möglich, dies zu gewährleisten?

In der Auseinandersetzung mit den Rechten des Kindes ist es unumgänglich auch nach dem Wohl des Kindes zu fragen. Der UN-Kinderrechtskonvention ist zu entnehmen, dass das Wohl des Kindes eine tragende Säule in Bezug auf Kinderrechte Weltweit darstellt. Bereits in der Präambel kommt der Terminus des Kindeswohls explizit vor. (Vgl. UN-KRK 1989, Präambel) Des Weiteren wird in Artikel drei der Konvention folgendes zum Thema Kindeswohl postuliert:

„Artikel 3

- 1. Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.*
- 2. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen. [...]“ (UN-KRK 1989, Art. 3)*

Diese Forderungen machen die Relevanz darüber, das Wohl des Kindes zu garantieren, deutlich. Während der Recherchearbeit zum Thema „Kindeswohl“ war auffällig, dass dieser Terminus zu einem großen Teil in juristischen Kontexten zur Definition gelangt. In weiterer Folge soll deshalb nun versucht werden, das Wohl des Kindes aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive zu erläutern. Hierzu wird der „Child Well-being“ Ansatz herangezogen.

4.1 Von „Child Welbecoming“ zu „Child Well-being“

Das Bewusstsein Fürsorge für Kinder zu gewährleisten manifestierte sich zunehmend, als sich in Europa die Nationalstaaten gebildet hatten. (Vgl. Eßer, F. 2014, 507) In den letzten Jahren rückte die Forschung über das Kindeswohl, oder Child Well-being, immer mehr in das Zentrum des Bereichs der Kindheitsforschung (Vgl. Betz, T. Andresen S. 2014, 499), da es in

der heutigen Zeit nicht zuletzt als gesellschaftliche Pflicht angesehen wird Kinder zu schützen. (Vgl. Eßer, F. 2014, 507)

Zahlreiche unterschiedliche Institutionen sind daran interessiert, das Wohl des Kindes zu beforschen. Zu nennen sind an dieser Stelle NGO's, wirtschaftspolitisch ausgerichtete Einrichtungen und unterschiedliche wissenschaftliche Strömungen, „(...) wie u.a. *Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Bildungsökonomie.*“ (ebd. 501)

Child Well-being, also das Wohlbefinden von Kindern, nach einer gewissen Systematik zu erfassen und die daraus resultierenden Ergebnisse in das praktische Leben einfließen zu lassen, stellen ein politisches sowie sozialwissenschaftliches Anliegen dar. (Vgl. Betz, T. Andresen, S. 2014, 501)

Der Ansatz des Child Well-being hat sich aus jenem des Child Wellbecoming entwickelt und muss gleichzeitig stark davon unterschieden werden. (Vgl. Eßer, F. 2014, 505f.) Erster geht über Child Welfare hinaus und ist nicht lediglich auf Mängel fokussiert.

„Während frühere Fürsorgemodelle primär defizitorientiert argumentiert hätten, gehe es der Well-being-Bewegung als einer Perspektive ‚beyondwelfare‘ weder um die bloße Sicherung des physischen Überlebens von Kindern noch um die Abwendung von deviantem Verhalten, sondern eben proaktiv um eine Steigerung des Well-being.“ (Eßer, F. 2014, 506)

Um das Wohl des Kindes adäquat erforschen zu können, bedarf es Unterstützung der Akteure selbst. Dies bedeutet, dass man Kinder und Jugendliche in den wissenschaftlichen Prozess rund um den Child Well-being Ansatz miteinbeziehen muss, um zu erfahren, wie es um das Kindeswohl bestellt ist. (Vgl. Betz, T. Andresen, S. 2014, 500)

Nach wie vor stellt dieses Vorhaben eine große Herausforderung dar, da erstens die Auswahl der Methode keine einfache Aufgabe darstellt und es sich zweitens schwierig gestaltet die subjektiven Eindrücke, also das Wohlbefinden der Kinder, qualitativ zu erheben. (Vgl. ebd.) Es existieren bereits Berichte der OECD und UNICEF, aus denen Forschungsergebnisse über das Kindeswohl weltweit entnommen werden können. Diese Studien bieten einen Ankerpunkt für bildungswissenschaftliche Ansätze zur Beforschung des Kindeswohls. (Vgl.

ebd.) Um die subjektiven Erlebnisse der befragten Kinder erforschen zu können, bedienen sich jene internationale Studien der Kategorien „(...)Materielles, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, Risiken, Beziehung und Wohnen/Umwelt (...)“ (ebd.) Durch die Unterteilung in die genannten Sparten erhofft man sich, die Gesamtheit der kindlichen Erlebnisse erfassen zu können. (Vgl. ebd.)

Wie schwer es sich gestaltet, die subjektiven Eindrücke richtig einzuschätzen soll anhand eines Beispiels kurz dargestellt werden. Asher Ben-Arieh führt in seinen Ausführungen „Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being – The role of international studies and children as active participants“ (Ben-Arieh, A. 2014) eine seiner Studien aus dem Jahr 2009 an, bei der er, zusammen mit zwei weiteren Wissenschaftlern, die subjektiven Empfindungen über das Sicherheitslevel in Schulen beforschte. Hierzu wurden Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und die Schülerinnen und Schüler, welche die teilnehmenden Institutionen besuchten, befragt. Der Forschung konnte entnommen werden, dass das Lehrpersonal die Institution, in welcher es angestellt war, als völlig sicher einstufte, während die Eltern das exakte Gegenteil empfanden. Den Aussagen der Schülerinnen und Schüler hingegen konnte man entnehmen, dass sie sich mit ihrem Empfinden zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern befanden. (Ben-Arieh, A. 2014, 570) Aus diesem Beispiel kann gefolgert werden, dass unterschiedliche Perspektiven differierende Ergebnisse liefern. (Vgl. ebd.)

Die Kindeswohlforschung konstituiert sich auch aus einer sozialpolitischen Perspektive von hoher Relevanz, da sie unter anderem mit dazu beiträgt, die Umwelt in der ein Kind aufwächst, zu gestalten. Durch sie wird versucht, beispielsweise soziale Sicherheit, ein funktionierendes Gesundheitssystem oder Institutionen, welche für das soziale Leben wichtig sind zu schaffen. Die Kindeswohlforschung trägt dadurch ebenso ganz konkret zur Beachtung des Kindeswohls bei. (Vgl. ebd. 569) In Kinder zu investieren stellt eine der wertvollsten Langzeitinvestitionen, wenn nicht die sogar die wichtigste, in einer modernen Gesellschaft dar.

Es darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass Kinder aufgrund dessen, dass sie als Menschen geboren werden ein Recht auf ein Leben unter Rücksichtnahme auf ihr Wohl

haben. Aus diesem Grund ist es wichtig, ein Augenmerk darauf zu legen, dass das Kindeswohl auch gegenwärtig gewahrt wird und nicht lediglich aus einem sozialpolitischen Interesse erwächst, durch welches man sich Gegenleistungen erhofft, wenn die Adressaten erwachsen sind. (Vgl. ebd. 572) Es stellt eine große Herausforderung dar, die Kindheit nicht bloß als Zeitspanne zu sehen, in der eine Umwandlung vom Kind zum Erwachsenen stattfindet. (Vgl. ebd.) Ben-Arieh (2014) führt in seiner bereits an früherer Stelle genannten Studie sechs Hauptkategorien an, die zur Gewährleistung des Kindeswohls maßgeblich sind und nimmt hierzu die Sozialpolitik in die Pflicht, um Änderungen voranzutreiben. (Vgl. Ben-Arieh, A. 2014, 570) Diese Kategorien sollen in weiterer Folge erläutert werden, da eine Implementierung dieser auch in der Institution Schule eine Notwendigkeit darstellt, um Child Well-being voranzutreiben.

4.2 „Moving from a sole focus on child survival to well-being” (Ben-Arieh, A. 2014, 571)

Vertreterinnen und Vertretern des Well-being Ansatzes ist es ein Anliegen, sich nicht lediglich auf das Überleben der Kinder zu konzentrieren, sondern, darüberhinaus, den Kindern ein Leben zu ermöglichen, indem ihr Wohl zur Gänze gesichert ist. (Vgl. ebd. 571) Es kann also gefolgert werden, dass es nicht nur darum geht, die Grundbedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten sicher zu stellen, sondern ebenfalls einen Fokus darauf zu legen, was für ihre Entwicklung und ihre Lebensqualität notwendig ist. (Vgl. ebd.) Hierzu postuliert Ben-Arieh (2014):

„Scholars argued in the late 1990s for the need to move beyond basic needs and beyond the phenomenon of deviance to study what promotes child development.” (Ben-Arieh, A. 2014, 571)

Um dieses Ziel zu erreichen, ist es an der Sozialpolitik, Rahmenbedingungen zu schaffen, die sich von der bloßen Sicherung des Überlebens von Kindern hin zu einer Verbesserung ihres subjektiven Wohlbefindens in ihrem täglichen Leben, welches ebenfalls das Schulische inkludiert, bewegt. (Vgl. ebd.)

4.3 „From negative to positive“ (Ben-Arieh, A. 2014, 571)

Die Sicherung des Kindeswohls war lange Zeit sehr defizitorientiert. Ziel des Well-being Ansatzes sollte es nun sein, davon wegzukommen, sich im Speziellen auf die negativen Gegebenheiten wie beispielsweise Kindermortalität zu versteifen und den Blick auf die Zufriedenheit und das „Well-being“ der Kinder per se zu legen und über die Grundproblematiken hinaus zu gehen. (Vgl. Ben Arieh, A. 2014, 571) Ben-Arieh (2014) postuliert, dass es nicht lediglich darum gehen darf, negativen Faktoren vorzubeugen, sondern aktiv für das Wohl des Kindes einzustehen. (Vgl. ebd.)

4.4 „Incorporating children’s rights and beyond“ (Ben-Arieh, A. 2014, 571)”

Diese Kategorie verlangt danach, nicht nur ein Minimum an Rechten von Kindern zu sichern, sondern auch darüber hinaus einen verbindlichen Rahmen zu schaffen. (Vgl. Ben-Arieh, A. 2014, 571) Konkret geht es hierbei darum, nicht bloß Rechte zur Einhaltung zu bringen, welche die Sicherheit der Kinder garantieren sollen, sondern auch jene, die zum Kindeswohl im Sinne von Well-being beitragen. (Vgl. ebd. 571f.) „Incorporating children’s rights and beyond“ (ebd.) verlangt danach, mehr Aufmerksamkeit auf die Würde des Kindes zu legen. (Vgl. ebd. 572) An dieser Stelle lässt sich ein manifester Zusammenhang zwischen Kindeswohl und Würde ausmachen.

„This calls for a social policy that will respect children, be anchored in their everyday lives and be centered on them and not on other units such as the family, school or social services.“
(Ben-Arieh, A. 2014, 572)

An dieser Stelle lässt sich ein manifester Zusammenhang zwischen Kindeswohl, Würde und den Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention ausmachen. (Vgl. UN-KRK, Präambel)

4.5 „From well-becoming to well-being“ (Ben-Arieh, A. 2014, 572)

Im Gegensatz zum Child Well-being Ansatz geht es dem Well-becoming Ansatz darum, das bestmögliche Endprodukt zu erreichen und Kinder auf ihr Erwachsenenleben vorzubereiten. Hierbei wird allerdings die Zeitspanne der Kindheit selbst außer Acht gelassen. (Vgl. Ben-

Arieh, A. 2014, 572) Vertreterinnen und Vertreter des Well-being Ansatzes gehen davon aus, dass eine Notwendigkeit darin besteht, das Kindeswohl sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft zu gewährleisten. (Vgl. ebd.)

Betrachtet man das Konzept des Well-becoming genauer, so wird deutlich, dass es hierbei darum geht, Kindeswohl zu gewährleisten, um später für die Wirtschaft verwertbare Bürgerinnen und Bürger zu erlangen. Es wird also von vorne herein die Möglichkeit ausgeblendet, Kinder bereits als Bürgerinnen und Bürger zu sehen. (Vgl. Ben-Arieh, A. 2014, 572)

„However, focusing on preparing children to become citizens suggests that they are not citizens during childhood, a concept that is hard to reconcile with a belief in children’s rights.” (ebd.)

Ein Ansatz, in dem postuliert wird, Kinder erst durch spezielle Treatments zu Bürgerinnen und Bürger zu „machen“, lässt die Gewährleistung der Kinderrechte während der Phase der Kindheit in Frage stellen. (Vgl. ebd.) Wird bereits während der Kindheit in Menschen investiert, so besteht die Chance, dass diese ihre Fähigkeiten zur vollen Entfaltung bringen können oder etwa von Kindes Beinen an mit Verantwortung umgehen lernen und am gesellschaftlichen Leben voll und ganz partizipieren. (Vgl. ebd. 573)

Hierzu wäre es auch vonnöten, die Adressatinnen und Adressaten selbst zu ihrer Situation und ihrem Empfinden zum Thema Kindeswohl zu befragen. Darum soll nun an dieser Stelle die letzte Kategorie zur Sicherung des Kindeswohls skizziert werden.

4.6 „The emergence of the (child) subjective perspective“ (Ben-Arieh, A. 2014, 572)

Um herauszufinden, welche Maßnahmen zur Wahrung des Wohls des Kindes getroffen werden können, wäre es naheliegend, diese selbst in den Forschungsprozess mit einzubeziehen. Kinder wissen am besten über ihren Alltag, ihre Freizeitaktivitäten und Dinge, die sie beschäftigen, Bescheid. (Vgl. Ben-Arieh, A. 2014, 572) Sie sollten die Hauptquelle zur Datenerhebung darstellen. (Vgl. ebd.) Die Schwierigkeit, die subjektiven Aussagen der Adressatinnen und Adressaten mit objektiven Mitteln zu beforschen, wurde bereits an früherer Stelle diskutiert. (Vgl. ebd.)

All diese Kategorien sollen den Forscherinnen und Forschern helfen, zu erfassen, welche Maßnahmen für das Wohl des Kindes getroffen werden können und ermöglichen einen ganzheitlichen Blick auf Child Well-being. (Vgl. Ben-Arieh, A. 2014, 570)

5. Anerkennung als Voraussetzung zur Wahrung der Rechte des Kindes und des Kindeswohls

Es stellt eine Notwendigkeit dar, davon abzurücken, voraussetzen zu können was unter diesem Term zu verstehen ist. (Vgl. Balzer, N. Ricken, N. 2010, 38)

Diesen Begriff lediglich auf spezielle Aktionen festzumachen, welche das Ziel einer positiven Anerkennung von Fähigkeiten oder Verdiensten eines Mitmenschen verfolgen, wäre minimalistisch und würde diesen weit verfehlen. (Vgl. ebd. 73) „Anerkennung“ muss als komplexes Konzept wahrgenommen werden, welchem jeder Mensch in Momenten des Kommunizierens (sei es auf verbaler oder non-verbaler Ebene) ausgesetzt ist. (Vgl. Balzer, N. Ricken, N. 2010, 73)

„(...) mit Anerkennung ist die zentrale Frage berührt, als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) sprachlich bzw. materiell etablierter Geltung gemacht wird (...)“ (ebd.)

Dieses lässt erahnen, welchen Stellenwert „Anerkennung“ für Beziehungen, und nicht zuletzt für jene pädagogischer Natur, aufweist, da sie von hoher Relevanz dafür ist, ob eine pädagogische Beziehung ge- oder misslingt. (Vgl. Schäfer, A. Thompson, Ch. 2010, 18)

Ursprünglich ist „Anerkennung“ den Rechtswissenschaften zuzuschreiben. (Vgl. Balzer, N. Ricken, N. 2010, 37) Durch diese Annahme wird allerdings außer Acht gelassen, dass

„(...) ‚Anerkennung‘ mit Fragen der Inklusion ebenso wie mit Fragen der Exklusion, mit Fragen der Subjektwerdung ebenso wie mit Fragen der gesellschaftlichen Reproduktion, mit Fragen der Ethik ebenso wie mit Fragen der Macht eng verknüpft ist (...)“ (ebd.)

Allerdings gilt es auch darauf zu achten, „Anerkennung“ nicht lediglich als System, welches aus Bewertungen besteht, zu sehen, da dadurch der Weg zu einem „Konzept der Analyse von sozialen Interaktionen“ (Balzer, N. Ricken, N. 2010, 37) versperrt werden könnte. (Vgl. ebd.)

Auch Nicole Balzer und Norbert Ricken (2010) machen in ihrer Ausführung „Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im Erziehungswissenschaftlichen Diskurs.“ (Balzer, N. Ricken, N. 2010) deutlich, dass es nicht ausreicht,

„(...) Anerkennung nur – wie bisher zumeist der Fall als eine Norm der pädagogischen Praxis aufzunehmen, sondern ihm muss auch als einer (paradoxen) pädagogischen Praxis sowie als einem ‚konstitutiven Moment‘ (vgl. Borst, E. 2004) von Erziehungs- und Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozessen Rechnung getragen werden.“ (Balzer, N. Ricken, N. 2010, 37f.)

Die Auseinandersetzung mit dem Anerkennungsbegriff soll an dieser Stelle nicht dazu dienen, eine letztgültige, für die vorliegende Arbeit konstitutive Bedeutung herauszustellen, da es in diesem Fall von Relevanz ist, die unterschiedlichen Möglichkeiten Anerkennung zu definieren, nicht als „Rivalen“ zu betrachten, da sie verschiedene Blickweisen auf die pädagogische Praxis ermöglichen. (Vgl. ebd. 38)

Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2010) führen in ihrem Werk „Anerkennung“ nach Axel Honneth drei unterschiedliche Perspektiven an, aus denen jener Begriff gesehen werden kann, um deutlich zu machen, auf wie vielen unterschiedlichen Ebenen Anerkennung gedacht werden kann.

5.1 Drei Perspektiven von Anerkennung

Die Grundlage für die Ausführungen zu den unterschiedlichen Perspektiven von Anerkennung bietet Axel Honneth in seinem Werk „Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.“ (Honneth, A. 1994) Im dritten Kapitel seines Werkes konzentriert er sich auf „Kampf um Anerkennung: zur Sozialtheorie der Jenaer Realphilosoph Hegels“ (Vgl. ebd. 54) Er versucht anhand von Hegels Ausführungen aufzuzeichnen, welche Ebenen zur Bildung des Geistes von Notwendigkeit sind. Zum Einen ist es notwendig, dass sich das Subjekt auf sich selbst bezieht. Zum Anderen sind Relationen

in institutionalisierter Form unter den Subjekten von hoher Relevanz. Und als letzten Schritt bedarf es rückbezüglicher Beziehungen der Subjekte zu dem, was Hegel unter „Welt“ versteht. (Vgl. ebd. 57) Welche Wichtigkeit der Anerkennung im gesellschaftlichen miteinander zukommt, drückt Honneth (1994) wie folgt aus: Er postuliert nämlich,

„...daß (sic!) die Entwicklung der persönlichen Identität eines Subjekts prinzipiell an die Voraussetzung von bestimmten Arten der Anerkennung durch andere Subjekte geknüpft ist...“ (Honneth, A. 1994, 64)

Es wird auf die Wechselseitigkeit hingewiesen, welche es möglich macht, sich im Gegenüber erfahrbar zu machen und des Weiteren das Gegenüber so zu erfahren, wie sie von ihm aus anerkannt wird. (Vgl. ebd.) Dieses Verlangen nach Anerkennung wird als Kampf gesehen, welcher mit eben diesem Recht „anerkannt“ zu werden in Verbindung steht. (Vgl. ebd. 80) Hier lässt sich eine Brücke zwischen Anerkennung per se und Anerkennung der Rechte des Kindes schlagen, denn:

„Die Sphäre des <<Anerkanntseins>> bildet sich auf dem Weg einer Aufstokkung (sic!) der Ergebnisse aller individuellen Bildungsprozesse zusammengekommen und wird ihrerseits wiederum nur durch die stets neue Heranbildung von Individuen zu Rechtspersonen am Leben erhalten.“ (Honneth, A. 1994, 83)

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass für Kinder das Anerkanntsein durch ihr soziales und gesellschaftliches Umfeld die Basis dafür schafft, aus ihnen Rechtspersonen herauszubilden.

Auch Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2010), beziehen sich bei ihren Ausführungen auf Axel Honneth (1994). Sie unterteilen die Anerkennungsformen, in Anlehnung an Honneth (1994) in „1. Emotionale und affektive Sozialbeziehungen, auf Liebe“ (Balzer, N. Ricken, N. 2010, 17), des Weiteren in eine Anerkennungsform, welche sich als juristisch relevant darstellt und jener, welche auf „soziale Wertschätzung“ (Vgl. ebd.) abzielt.

5.1.1 „Emotionale und affektive Sozialbeziehungen“ (Vgl. ebd.)

Warum diese Form der Anerkennung höchst wichtig ist, wurde durch eine Untersuchung von René Spitz transparent. Er hat untersucht, in wie fern sich das Fehlen von physischer Nähe und liebevoller Umsorgung bei Heimkindern auswirkt. (Vgl. ebd.) Die Säuglinge, welche dort lebten, erfuhren kaum Zuwendung, ihnen fehlte es also an „Anerkennung“ durch andere.

(Vgl. ebd. 7) Durch diesen Mangel erlitten die Kinder bald dauerhafte Schäden und es schien, als hätten sie ihre Lebensfreude verloren. (Vgl. ebd.)

„Dem resignativen Verhalten folgten bald physische Verfallserscheinungen, wie z.B. der Verlust der Augenkoordination, Infekte und Entwicklungsstillstand. Fast ein Drittel der untersuchten Kinder starb im ersten Lebensjahr;“ (ebd.)

Diese Schilderungen machen deutlich, welch immens hoher Stellenwert „Anerkennung“ zugesprochen werden kann und dass es hierbei um etwas sehr viel Komplexeres als bloße positive Bestätigung geht, denn ohne die Erfahrung zu machen, emotionale Wärme und Zuneigung zu spüren und Zuneigung zu genießen, ist es einem Menschen nicht möglich, sich zu physischen und kognitiven Individuen zu entwickeln. (Vgl. ebd. 16f.)

5.1.2 Juristische Sichtweise von Anerkennung

Die juristische Sichtweise von „Anerkennung“ ist universell zu sehen. (Vgl. Balzer, N. Ricken, N. 2010,17) Ihr geht es darum, dass alle Menschen einer Gesellschaft gleichen gesetzlichen Vorgaben unterliegen und somit als gleiche „Rechtssubjekte“ (ebd.) anerkannt werden. Man hat also Anspruch darauf, etwas einzufordern, was von den Mitmenschen anerkannt oder eben nicht anerkannt werden kann. Tritt der erste Fall ein, so erfährt das Individuum Akzeptanz. (Vgl. ebd.) Vorrangiges Ziel ist hierbei, dass es eine Gesellschaft zulässt, Rechtssubjekte in bestimmte Handlungen mit einzubeziehen. (Vgl. ebd.) Es darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass die Möglichkeit Rechte einzufordern impliziert, sich auch selbst an Rechte zu halten (diese anzuerkennen) und gewissen Pflichten nachzugehen. (Vgl. ebd.) Auch in der Institution Schule gibt es bestimmte Rechte und Pflichten, welchen Rechnung getragen werden muss. Somit hat auch diese Form von Anerkennung einen Stellenwert in der Interaktion zwischen Lehrerinnen/Lehrern, Schülerinnen/Schülern und den institutionellen Rahmenbedingungen, welche vorgegeben sind.

5.1.3 Soziale Wertschätzung

Diese Anerkennungsform bezieht sich auf gesellschaftlich vorgegebene Rahmenbedingungen, in denen sich ein Individuum bewegt und in welchen seine Fertigkeiten oder sein Verhalten etc. als nützlich, kostbar oder eben, aus gegenteiliger Sicht wertlos erweisen. (Vgl. ebd.) Als Beispiel führen Balzer und Ricken (2010) die ehrenamtliche Mitarbeit in einer Organisation an. Jede und jeder die bzw. der mitarbeitet verfolgt die gleichen Ideale und versucht, je nach ihren/seinen Fähigkeiten, einen Teil dazu beizutragen, gemeinsame Ziele zu erreichen. Je mehr man zum Gelingen beiträgt, desto höher gestaltet sich der Grad an „Anerkennung“. (Vgl. ebd.)

Alle nun genannten Formen der „Anerkennung“ sind für die vorliegende Arbeit konstitutiv, da sie nur schwer voneinander getrennt werden können. Gerade in Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention wird auch die juristische Sichtweise von Interesse sein. Die Beobachtung sozialer Wertschätzung könnte sich im speziellen im Klassenverbund und in der Interaktion mit Lehrpersonen als aufschlussreich erweisen.

Lediglich beim Begriff der „Anerkennung“ wird auf mehrere Definitionen verwiesen, da das Zusammenspiel dieser verschiedenen Perspektiven neue Blickwinkel auf Probleme in der pädagogischen Praxis ermöglichen kann. (Vgl. Balzer, N. Ricken, N. 2010, 38)

5.2 Menschenwürde durch Anerkennung

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“ (UN Menschenrechtskonvention, 1948, Artikel 1)

Die Tatsache, dass dieses Zitat über die Menschenwürde im ersten Artikel der UN Konvention über die Rechte der Menschen und ebenfalls bereits in ihrer Präambel angeführt wird, zeugt von der Wichtigkeit dieses Begriffs und der starken Verbindung zu den Rechten des Menschen. Über seine Bedeutung herrscht bis heute ein reger Diskurs und man ist sich uneinig über seine Bedeutung.

Menschenwürde aus anthropologischer Sichtweise wird „(...) in der Einzigartigkeit und Einmaligkeit jedes Menschen begründet. Daraus folgt sein Recht, Mensch zu sein.““ (Welan, M. 2002, 2). Hierdurch wird die enge Verwobenheit der Würde des Menschen mit den Rechten des Menschen deutlich.

Durch das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch (ABGB) 1811 welches unter der Herrschaft Maria Theresias und Joseph II verfasst wurde, kam es in Österreich erstmals dazu, dass die Rechte des Menschen thematisiert wurden. Bereits am 1. Jänner 1812 wurden diese Rechte festgeschrieben. (Vgl. ebd. 5) So ist aus dem ABGB 1811, § 16, welcher von Joseph von Sonnenfels formuliert wurde, zu entnehmen:

„Jeder Mensch hat angeborene, schon durch die Vernunft einleuchtende Rechte und ist daher als eine Person zu betrachten. Sklaverei oder Leibeigenschaft und die Ausübung einer sich darauf beziehenden Macht werden in diesen Ländern nicht gestattet.“ (ebd.: 3)

Um eine Verbindung von Würde als Grundvoraussetzung für die Rechte des Menschen und in weiterer Folge der Kinderrechte herstellen zu können, bedarf es einer genaueren Auseinandersetzung mit dem Würdebegriff. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es einer Unterscheidung zwischen dem Wort „Würde“ per se und „Menschenwürde“ bedarf. (Vgl. Baumann, P. 2003, 19) Die Menschenwürde ist etwas, das jedem Menschen anhaftet, man kann sie nicht verlieren. (Vgl. ebd. 20) Wird beispielsweise jemand diskriminiert oder schlecht behandelt, so kann dies zu einer Verletzung seiner Menschenwürde führen, allerdings nicht zu einem Verlust eben dieser. (Vgl. ebd.) Was unter „Würde“ per se zu verstehen ist, wird an späterer Stelle erläutert.

„Menschenwürde hat mit Rechten und Ansprüchen einer Person hinsichtlich des Verhaltens anderer Personen ihr gegenüber zu tun. Sie verschwindet nicht bei Verletzung. Diese Art von Normativität fehlt der Würde simpliciter.“ (ebd.)

Die Forderung die Würde des Menschen zu wahren, geht auf politische Interessen zurück. Bei der Internationalen Konferenz von San Francisco (1945) oder auch United Nations Conference on International Organizations wurde aufgrund der globalen Kolonialisierung die Gleichstellung jeder Rasse und Nation gefordert. (Vgl. Stepanians, M. 2003, 83f.) Es wurde eine 111 Artikel beinhaltende Charta erarbeitet, in welcher die internationale Organisation festgelegt war. (Vgl. ebd.) Trotz starker Gegenwehr seitens der Sowjetunion, Großbritanniens

und Amerikas kam es zur vertraglichen Anerkennung des Prinzips der Gleichheit aller Menschen. (Vgl. ebd.)

Der Begriff der Menschenwürde ist normativ behaftet und stark mit den Menschenrechten verknüpft. (Vgl. Stepanians, M. 2003, 90) Gelangen Menschenrechte in einer Gesellschaft zur Einhaltung, so ist davon auszugehen, dass auch die Würde des Menschen gewahrt wird. Zwischen den genannten Begrifflichkeiten besteht also eine Wechselbeziehung, bei welcher die Gewährleistung des Einen ohne dem Anderen nicht möglich ist. (Vgl. ebd.) Diese Ausführungen gehen auf ein so genanntes „Kern-Schale-Modell“ (Stepanians, M. 2003, 89f.) zurück, worin die Menschenwürde als Ausgangspunkt für die Wahrung der Rechte des Menschen betrachtet wird. (Vgl. ebd.) Wie dieses Modell genauer verstanden werden kann, wird im Folgenden kurz erläutert.

5.2.1 Kern-Schale-Modell der Menschenwürde

Es kann gesagt werden, dass im Kern-Schale-Modell nach Stepanians (2003) die Würde des Menschen als „Kern“ aller Gegebenheiten gesehen wird, welche es durch die Summe der einzelnen Menschenrechte zu gewährleisten gilt. In diesem Kontext wären die Rechte des Menschen also als Schale zu sehen, welche zur Aufgabe hat die Menschenwürde zu schützen. (Vgl. ebd.) Diese Rechte haben ihre Schutzfunktion deshalb inne, da durch sie anderen Personen jeweils bestimmte Pflichten angehaftet werden die zur Wahrung der Würde beitragen. Es kann also gesagt werden, dass es die Aufgabe dieser Teilaspekte ist, als Schutz für ein großes Ganzes, nämlich der Menschenwürde, zu dienen. (Vgl. Stepanians, M. 2003, 90f.) Menschenrechte beinhalten also die Wahrung der Würde des Menschen. (Vgl. ebd.) Die folgende Grafik soll das Kern-Schale-Modell verdeutlichen:

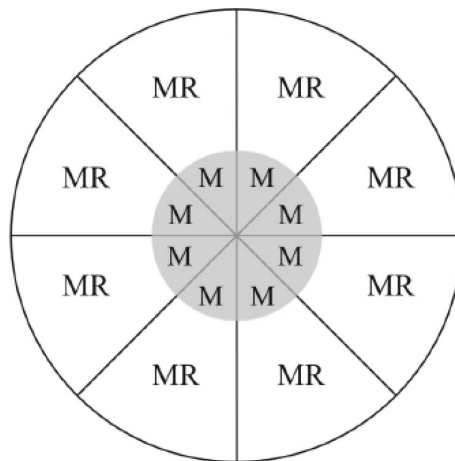


Abbildung 1: Stepanians, M. 2003, 90

In dieser Abbildung ist gut ersichtlich, dass die Menschenwürde das Zentrum darstellt, welches durch die einzelnen Menschenrechte geschützt werden soll. (Vgl. ebd.)

In weiterer Folge werden diverse Ansätze zum Verständnis von Menschenwürde vorgestellt, um schlussendlich zu jener Definition zu gelangen, welche sich für das vorliegende Forschungsvorhaben als konstitutiv erweist.

Eine weitere Möglichkeit ein Verständnis darüber zu entwickeln, was es mit der Menschenwürde auf sich haben könnte, wäre jene, die Würde des Menschen durch seine Personenhaftigkeit zu definieren. (Vgl. Baumann, P. 2003, 22) Diese Sichtweise schließt allerdings Mitglieder der Gattung Mensch aus, da Personalität dem Individuum ein gewisses Kontinuum an Fähigkeiten zuschreibt, ohne welche es keine Person wäre. Nach John Locke (1689) kommen einer Person durch den Begriff der Personalität Eigenschaften zu. (Vgl. ebd.) Eine Person ist nach Locke:

„a thinking intelligent being, that has reason and reflection, and can consider itself as itself, the same thinking thing, in different times and places; which it does only by that consciousness which is inseparable from thinking, and, as it seems to me, essential to it: it being impossible for any one [sic!] to perceive without perceiving that he does perceive.“
(Locke, J. 1689, 27.9)

Personalität kann einem Individuum also nur dann zugesprochen werden, wenn es über die Fähigkeit zu denken und zu reflektieren verfügt und ein Bewusstsein besitzt, welches vom Denken nicht getrennt werden kann. (Vgl. ebd.) An dieser Stelle wäre allerdings die Frage zu

stellen, wie es laut der eben angeführten Definition um beispielsweise Menschen mit bestimmten Behinderungen, um Neugeborene, Säuglinge oder Föten steht.

Ist es tatsächlich legitim, Zugehörige derselben Spezies Menschenwürde abzusprechen, weil sie nicht dazu befähigt sind zu denken oder ihnen die Gabe zu reflektieren fehlt? Auch dieser Versuch einer Definition der Menschenwürde konstituiert sich im Sinne der UN-Menschenrechtskonvention (und in weiterer Folge der UN-Kinderrechtskonvention) als nicht zufriedenstellend, rekuriert man auf das einleitende Zitat dieses Kapitels.

Paul Tiedemann (2006) beschreibt in seinem Werk „Was ist Menschenwürde – Eine Einführung“ weitere Möglichkeiten, den Begriff der Würde zu lesen. Laut Tiedemann (ebd.) kann er einerseits als etwas, das einem einen gewissen „Rang, Status, Amt, Dienstgrad oder Titel“ (Tiedemann, P. 2006, 70) verleiht gesehen werden. Andererseits kann durch Würde ein bestimmter Wert zugeschrieben werden, etwas, das die Wenigen von den Vielen unterscheidet. (Vgl. ebd.)

Diese Definitionen lassen vermuten, dass eine bestimmte Leistung erbracht werden muss, um Würde zugesprochen zu bekommen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es einer Unterscheidung zwischen dem Wort „Würde“ per se und „Menschenwürde“ bedarf. (Vgl. Baumann, P. 2003, 19)

Als „Würde“ per se bezeichnet Baumann (2003) etwas, das verloren werden kann, durch Verhaltensweisen von Personen gegenüber anderen. Hier geht man von einer Verletzung bestimmter gesellschaftlicher Verhaltensregeln Menschen gegenüber aus. (Vgl. ebd.) Als Beispiel könnte hierfür ein unterwürfiges Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers gegenüber einer Lehrperson dienen. Die Adressatin oder der Adressat gibt ihre/seine Würde auf, um ein bestimmtes Ziel zu erlangen. (In diesem Fall eventuell eine bessere Beurteilung) Wird „Würde“ in diesem Kontext verstanden, konstituiert sich ihr Verlust als nur wenig tiefgreifend und kann sogar in Vergessenheit geraten. (Vgl. ebd.)

Ist allerdings die Rede von „Menschenwürde“ so ist etwas ganz anderes, viel tiefergreifendes gemeint. Hier handelt es sich um etwas das nicht verloren werden kann, es haftet jedem menschlichen Individuum an. Der Terminus „Menschenwürde“ ist normativ zu verstehen und *„hat mit Rechten und Ansprüchen einer Person hinsichtlich des Verhaltens anderer Personen ihr gegenüber [sic!] zu tun.“* (ebd.) Es kann zu einer Verletzung der Menschenwürde, durch

beispielsweise diskriminierende Äußerungen bezüglich Herkunft, Behinderung oder Sexualität kommen, allerdings nicht zu einem Verlust dieser Art von Würde. Zusammenfassend kann an dieser Stelle gesagt werden, dass „Würde“ per se etwas darstellt, das an das Verhalten einer Person selbst geknüpft ist, während „Menschenwürde“ damit zu tun hat, wie andere Personen einen Menschen behandeln. Aus moralischer Perspektive betrachtet konstituiert sich der Begriff der „Menschenwürde“ von größerer Bedeutung als jener der „Würde“ per se. (Vgl. Baumann, P. 2003, 19)

Eine solche Sichtweise lässt vermuten, dass eine hierarchische Struktur vorausgesetzt werden muss, in welcher nur jenen Mitgliedern der Gattung Mensch Würde zugesprochen wird, welche sich an oberster Stelle dieser Hierarchie befinden und die Menschenwürde anderer Mitglieder ihrer Gattung verletzen. Als Beispiel könnte hierfür das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler dienen, in dem erstere oftmals in der Hierarchie weiter oben steht und die Macht, welche ihr oder ihm dadurch zuteil wird, auch ausnützt. Auch diese Definition von Würde wird seitens der UN-Menschen- und Kinderrechtskonvention abgelehnt, da hier die Gleichheit aller Menschen in Frage gestellt werden müsste.

5.2.2 Würde im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention

Als dritte und für das vorliegende Vorhaben angemessenste Möglichkeit den Begriff der „Menschenwürde“ zu lesen, führt Tiedemann (2006) den Würdebegriff als „Respekt aus einer Position der Gleichrangigkeit“ (Tiedemann, P. 2006, 70) an. Diese Auffassung des Begriffs der Menschenwürde wird ebenfalls von Stephen Clark geteilt, welcher sich zu dieser Thematik wie folgt äußert:

„Weil wir die gleichen Vorfahren haben und vielleicht auch gemeinsame Nachkommen haben könnten, weil wir die gleiche Nahrung zu uns nehmen und sogar an den gleichen Krankheiten leiden, sind wir Teil und erkennen uns als Teil eines individuellen Stammbaums. Was wir anderen von unserer Art antun, das tun wir uns selbst an, weil wir alle von ein und derselben vielfältigen Art sind.“ (Clark, St. 1993, 187 zit. n. Herrmann, M. 2003, 67)

Diese Gleichrangigkeit, wie sie von Tiedemann und Clark beschrieben wird, sieht Martina Hermann (2003) in der „Gattungszugehörigkeit“ (Hermann, M. 2003, 75). Mit diesem Begriff distanziert sie sich von der Vorstellung, einem Menschen käme durch Personalität Würde zu.

(Vgl. ebd.) Sie argumentiert die Zuschreibung von Menschenwürde aufgrund der Zugehörigkeit zur Gattung Mensch insofern, als das Menschsein sich als auffallendes Charakteristikum konstituiert, welches nicht bestritten werden kann. (Vgl. Hermann, M. 2003, 75)

Des Weiteren ist es einfach nachzuweisen, ob es sich bei einem Individuum um einen Menschen handelt oder nicht. Es bedarf lediglich der Überprüfung biologischer oder genetischer Faktoren. (Vgl. ebd.) Herrmann gibt an, dass bereits ein Konsens darüber herrscht, dass Menschen von Grund auf ein gewisser Wert zugeschrieben wird, welcher nicht bestritten werden kann. (Vgl. ebd.) Diese Auffassung ist gesellschaftlich anerkannt.

Um moralischen Schutz einfordern zu können und dadurch die Würde des Menschen zu wahren, bedarf es also der Zugehörigkeit zur Gattung Mensch. Diese Auffassung darüber, warum einem Menschen Würde zuteil werden soll, stellt die Grundlage der UN-Menschenrechtskonvention dar und gestaltet sich für die vorliegende Arbeit als konstitutiv. Auch in der UN-Kinderrechtskonvention wird sich dieses Ansatzes bedient, da sie auf der UN-Menschenrechtskonvention fußt. Betrachtet man die Würde des Menschen zusätzlich unter der Folie der Anerkennung, so kann gesagt werden, dass das Wahrnehmen der Würde eines anderen Menschen bedeutet, dass diese geachtet und dadurch real wird. Dieses „Realwerden“ bewirkt das Gefühl des „Respektiertwerdens“ was wiederum dazu führt, Anerkennung von seinem Gegenüber zu erfahren. (Vgl. Weltz, C. 2014, 26) Die voranstehende Verwendung des Menschenwürdebegriffs wird in weiterer Folge für die in der vorliegenden Arbeit unternommene Studie von Relevanz sein.

Genau wie zwischen den Begriffen Würde und Anerkennung, besteht eine enge Verknüpfung zwischen den Termini „Partizipation“ und „Anerkennung“ und soll in weiterer Folge skizziert werden.

5.3 Zu Idee und Begriff von Partizipation und dem Zusammenhang zu Anerkennung

Dem bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009) ist zu entnehmen, dass die Fähigkeit zur Beteiligung an Entscheidungsprozessen eine relevante Prämisse für elementare Bildungsinstitutionen und in weiterer Folge für das gesellschaftliche Leben in einer Demokratie darstellt. (Vgl. BBRP 2009, 13) Zu erreichen ist Partizipation in Elementarschulen, wenn man Schülerinnen und Schülern ermöglicht, an Entscheidungsprozessen teilzunehmen, welche sie selbst betreffen. (Vgl. ebd.)

„Durch das Erproben verschiedener Formen der Mitbestimmung können Kinder auf konstruktive Weise entwicklungsangemessene Verantwortung für die Gestaltung ihrer Lebensräume übernehmen. Sie lernen, sich eine persönliche Meinung zu bilden, die der anderen zu akzeptieren sowie für die eigenen Rechte und die Rechte der anderen einzustehen.“ (ebd.)

Um die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention voranzutreiben, veranstalteten die Vereinten Nationen im Jahr 2002 eine Sondergeneralversammlung unter dem Titel „Weltkindergipfel 2002“. (Vgl. NAP zur Umsetzung der Kinderrechte 2002, 5) Es wurde die Vereinbarung getroffen, dass alle Länder, die die Kinderrechtskonvention (KRK) der Vereinten Nationen ratifiziert haben, einen Aktionsplan entwickeln sollen, welcher einen Beitrag dazu leisten soll, den Kinderrechten im Sinne der Konvention schnellst möglich Rechnung zu tragen. (Vgl. ebd.)

Für die Erstellung des österreichischen NAP zur Umsetzung der Kinderrechte wurden zahlreiche Institutionen und Gremien herangezogen. Von besonderer Relevanz konstituiert sich, dass auch (oder besonders) Kinder und Jugendliche die Chance bekamen, zu partizipieren. Die Beteiligung der jüngeren Generationen an politischen Prozessen und am gesellschaftlichen Leben sowie bei Entscheidungen den Schulalltag betreffend, stellen eine große Thematik im NAP und in der UN-KRK dar. (Vgl. ebd.)

Um den Zusammenhang zwischen „Anerkennung“ und „Partizipation“ aufzuzeigen, bedarf es, wie bereits bei der „Anerkennung“ selbst, eines Rekurses auf Axel Honneth's drei Anerkennungsformen Liebe, Recht und Solidarität. (Vgl. Burdewick, I. 2006, 14) Liebe begründet das Fundament eines soliden Selbstvertrauens. Dieses Selbstvertrauen sorgt dafür, dass Partizipation am gesellschaftlichen Leben möglich wird. Anerkennung in Form von

Liebe ist demnach als Grundstein für Partizipation zu sehen. (Vgl. Burdewick, I. 2006, 14 f.) Ingrid Burdewick (2006) führt hierzu in ihren Ausführungen „Soziale Anerkennung und politische Partizipation Jugendlicher“ ein Beispiel an, anhand welchem der Zusammenhang zwischen „Anerkennung“ in Form von Liebe und, in diesem Fall, politischer Partizipation dargestellt wird. In einem von ihr geführtem Interview stellt ein 13-jähriges Mädchen ein Defizit an Fürsorge seitens Politikerinnen und Politikern fest. Sie wünscht sich, dass diese sich besser in Jugendliche „hineinfühlen“ und sich „kümmern“. Würde dies gewährleistet werden, so stiege auch die Chance zur politischen Partizipation. (Vgl. ebd. 15) Diese Anerkennungsform könnte ebenfalls im Kontext Schule zu einer Steigerung der Partizipation führen.

Auch für die Entwicklung der Selbstachtung entscheidend ist jene Anerkennungsform, bei der dem Individuum gleiche Rechte zugesprochen werden. Hier geht es vor allem darum, Menschen auch als „moralisch zurechnungsfähig“ wahrzunehmen. (Vgl. ebd.)

„Durch eine solcherart erfahrene Anerkennung erhält sie die Möglichkeit, sich selbst als ein Wesen zu betrachten, das mit allen anderen Mitgliedern des Gemeinwesens die Eigenschaft teilt, als moralisch zurechnungsfähig geachtet zu werden.“ (ebd.)

Dieses „Teilen der Eigenschaft“ kann als Vermittlung des Gefühls der Partizipation betrachtet werden.

Das dritte und letzte Anerkennungsmuster nach Honneth, die „Solidarität“, steht insofern mit Partizipation in Zusammenhang, als sie auf dem Erlebnis beruht, sozial wertgeschätzt zu werden. Jedes Individuum verfügt über spezielle Begabungen, welche für das Gemeinwesen von Nutzen sind und dem Einzelnen das Gefühl der Teilhabe vermitteln. (Vgl. ebd.)

Zusammenfassend stellt Burdewick die Diagnose, dass das Fehlen von Anerkennung der Kinder und Jugendlichen, bezüglich des politischen Lebens, seitens der Erwachsenen eine angemessene Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verhindert. (Vgl. ebd. 16) An dieser Stelle wäre es wichtig anzusetzen und Kindern und Jugendlichen ihr Recht auf Partizipation in allen Bereichen zuzugestehen, denn:

„Eine adäquate altersangemessene Partizipation Jugendlicher bietet die Chance, dass die junge Generation mit ihren Wünschen, Interessen und Fähigkeiten eine größere Wertschätzung erlangt.“ (Burdewick, I. 2006, 16)

5.3.1 Partizipation in pädagogischen Kontexten

Bezieht sich Ingrid Burdewick (2006) hauptsächlich auf politische Partizipation, soll es nun darum gehen, diese in pädagogischen Kontexten aufzuzeigen und eine Verbindung zur UN Konvention über die Rechte des Kindes zu knüpfen. Der Beteiligungsgedanke der Adressatinnen und Adressaten in allen Bereichen des Lebens sowie ebenfalls in der Institution Schule stellt eine zentrale Forderung der Konvention über die Rechte der Kinder und in weiterer Folge des Nationalen Aktionsplans zur Umsetzung der Kinderrechte dar. (Vgl. NAP zur Umsetzung der Kinderrechte 2002, 5) Besonders deutlich bringt dies Jörg Maywald (2012) in seinem Werk „Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren.“ zum Ausdruck, indem er schreibt:

„Die Verpflichtung zur Beteiligung der Kinder umfasst alle sie berührenden Angelegenheiten auf allen Ebenen: Familie, Kindergarten, Schule und Freizeiteinrichtungen gehören ebenso dazu wie Medien, Einrichtungen der Jugendhilfe und des Gesundheitsbereichs, Familiengerichte, Jugendgerichtsbarkeit und Asylverfahren sowie Entscheidungen im gesellschaftlichen und politischen Bereich auf lokaler, regionaler und (inter-)nationaler Ebene“ (Maywald, J. 2012, 49)

Die Absicht Kindern ein höheres Maß an Partizipation zukommen zu lassen, ist in der UN-Kinderrechtskonvention in den Artikeln 12, in dem das Recht auf eine freie Äußerung der Meinung und freien Zugang zu Informationen, welche das Kind betreffen, gefordert werden, 13, in dem die freie Nutzung von Medien postuliert wird, 15, in dem ein Recht auf Versammlungsfreiheit gefordert wird sowie 17, in welchem Gedanken, Gewissens- und Religionsfreiheit angestrebt werden, zu finden. (Vgl. Winklhofer, U. 2014, 57)

Eine Problematik, welche durch die Forderung nach einem höheren Maß an Partizipation seitens Kindern und Jugendlichen entsteht, gründet in der Tatsache, dass, obwohl die zu Erziehenden als eigenständige Rechtssubjekte gelten, ihre Rechte nach wie vor der Interpretation und Kanalisierung Erwachsener unterliegen. (Vgl. Winklhofer, U. 2014, 58)

Des Weiteren ist ein anderes Phänomen zu beobachten: Das so genannte „*kindheitstheoretische Dilemma zwischen der Angewiesenheit der Kinder auf Erwachsene, der Selbstständigkeit von Kindern und ihren Rechten als Subjekte*“ (Honig, M.-S. 2014, 36).

Auch im Kontext Schule lässt sich dieses Dilemma beobachten, da die Adressatinnen und Adressaten in gesetzlich ausgewiesenen Bereichen vom Lehrpersonal abhängig sind. Des Weiteren sind im schulischen Bereich zwei wesentliche Unvereinbarkeiten festzustellen. (Vgl. Winklhofer, U. 2014, 64)

Zum Einen besteht laut Ursula Winklhofer (2014) „Symmetrie und Machtantinomie“ (ebd.). Ein erhöhter Wissensbestand, Kompetenzen über die eine Schülerin/ein Schüler noch nicht verfügen kann und die Möglichkeit die Adressatinnen und Adressaten für Fehlverhalten zu sanktionieren, verschafft einer Lehrperson eine gewisse Machtposition. Dies lässt sich mit Francis Bacons (1597) Ausspruch „Wissen ist Macht“ (Bacon, F. 1597) verdeutlichen. Wird diese Machtposition seitens des Lehrpersonals bewusst eingesetzt, so gestaltet es sich schwierig, dass die Kinder im Unterricht bei Entscheidungen im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention partizipieren können. (Vgl. Winklhofer, U. 2014, 64)

Zum Anderen spricht Winklhofer (2014) von einer „Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie“ (ebd.). Hierbei liegt die Problematik darin, dass einer Schülerin/einem Schüler zwar seitens beispielsweise des Lehrpersonals mehr Mitbestimmungsrecht zuteil wird, die Institution per se allerdings Rahmenbedingungen, Zwänge oder durch Macht gekennzeichnete Beziehungen schafft, welche Schülerinnen und Schüler in die Unselbstständigkeit drängen bzw. gar keine wirkliche Chance zum autonomen Handeln besteht. (Vgl. ebd.)

„Schulische Partizipation bewegt sich ganz besonders in diesem Spannungsfeld: Durch mehr Mitbestimmung wird eine Erweiterung der Autonomie der Lernenden angestrebt, gleichzeitig wird jedoch in vielen Schulen die institutionelle Rahmung durch Schulpflicht, Selektion, Leistungsbewertung und hierarchische Beziehungen kaum reflektiert und vermindert.“ (ebd.)

Um Partizipation im Sinne der UN-Konvention über die Rechte des Kindes sowohl in der Institution Schule, als auch in jeglichen anderen kindlichen Lebensbereichen zu erlangen, bedarf es einer Reduzierung dieser hierarchischen Struktur zwischen Lehrerinnen/Lehrern bzw. Erwachsenen und deren Adressatinnen und Adressaten und eines höheren Maßes an Handlungsspielräumen in Schulen, sodass Autonomie möglich wird. (Vgl. ebd.) Ob sich die Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler erhöhen, hängt also nicht zuletzt von den Erwachsenen ab.

„Sie müssen erstens Kindern altersangemessene Freiheitsspielräume und Gleichheitsrechte zukommen lassen, diese klar rahmen und verbindlich sichern. Und sie müssen zweitens klar stellen, in welchen Hinsichten sie als Erwachsene bestimmen und Verantwortung innehaben.“
(Winklhofer, U. 2014, 67)

Gelingt es dem Lehrpersonal und den Institutionen ihren Adressatinnen und Adressaten im Unterricht und im Schulalltag größere Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, so wird sich laut der Studie „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt – Empirische Bestandsaufnahme und Perspektiven für Politische Bildung“ von Ralf Schmidt (2001) auch die Atmosphäre und der Grad an Zufriedenheit erhöhen und die Chance auf ein selbstbestimmtes Leben verbessern. (Vgl. Schmidt, R. 2001, 24) Eng verbunden mit den Begriffen Anerkennung und Partizipation steht auch Inklusion. Der Inklusion geht es im Besonderen darum „Anerkennung von Individualität in der Gemeinsamkeit“ (GEW 2003, 20) zu erreichen. Ihr Credo ist nicht die Integration von Mitmenschen mit besonderen Merkmalen, sondern die fraglose Co-Existenz von all jenen, die „gleich und unterschiedlich sind und die einen Anspruch haben, als Gleichgestellte partizipieren zu können und anerkannt zu werden.“ (Boban, I. Hinz, A., 2003, 7). (Vgl. ebd.)

5.3.2 Inklusion vor der Folie der Anerkennung im Zusammenhang mit Kinderrechten

Hört man den Begriff „Inklusion“, so wird dieser oftmals ausschließlich mit Menschen mit Behinderung in Verbindung gebracht. (Vgl. Schmidt, F. 2014, 744) Prinzipiell ist anzumerken, dass Inklusion aus zweierlei Perspektiven betrachtet werden kann, welche allerdings keineswegs antinom angesehen werden müssen. Einerseits spricht man von einer spezifischen Form der Inklusion, welche, wie bereits an früherer Stelle genannt, sich lediglich auf Menschen mit Behinderung bezieht, andererseits gibt es auch die Vorstellung einer allgemeinen Inklusion. (Vgl. Werning, R. 2014, 604) Die allgemeine Form von Inklusion ist für die vorliegende Masterarbeit, welche auf die Institution Schule fokussiert besonders wichtig, denn:

„Inklusion im Schulbereich geht (...) über Fragen nach der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung beziehungsweise sonderpädagogischen Förderbedarf hinaus und setzt sich grundsätzlich mit dem pädagogischen und organisationalen Umgang mit Heterogenität auseinander.“ (Werning, R. 2014, 606)

Durch Inklusion soll Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen minimiert und die Chance zur Partizipation maximiert werden. (Vgl. ebd., 603) Hierdurch wird sichtbar, wie eng verbunden Inklusion auch mit Partizipation steht. Es ist anzumerken, dass es bereits zahlreiche Programme gibt, welche Inklusion fördern sollen, welche allerdings mit dem täglichen Schulleben zu wenig in Verbindung stehen, sodass die geforderte Toleranz sehr schwer zur Entfaltung gelangen kann. (Vgl. Wagner, B. 2010, 1) Des Weiteren beruht eine gewisse Voreingenommenheit seitens der Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler gegenüber benachteiligten Kindern oftmals auf im Unbewussten tief verankerten Strukturen. Diese „(...) werden in gesellschaftlichen Diskursen reproduziert und halten sich hartnäckig – selbst bei reflektiert handelnden PädagogInnen.“ (ebd.).

Fragen inklusiver Bildungssysteme und deren Implementierung werden unter anderem 1994 in der Salamanca-Erklärung der UNESCO aufgegriffen. Damals wurde das Hauptaugenmerk auf Menschen mit Behinderung gelegt. (Vgl. ebd.) In Österreich sowie in Deutschland kam diese Forderung erst 2009, durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, zur Umsetzung.

Auch für ein allgemeines inklusives Bildungssystem legte die UNESCO 2009 den Grundstein. Inklusive Bildung sollte auch anderen Menschen, welche Diskriminierung jeglicher Art erfahren, zuteil werden. (Vgl. Werning, R. 2014, 604) In den von der Organisation herausgegebenen „Policy Guidelines on Inclusion in Education“ (UNESCO 2009, 9) wird der Bedarf von Inklusion, abseits von Behinderung, in bestimmten Feldern folgendermaßen begründet und positive Aspekte herausgearbeitet:

1. Im pädagogischen Feld:

Werden alle Kinder gemeinsam unterrichtet, so müssen neue Unterrichtsgestaltungsmethoden entwickelt und muss auf individuelle Differenzen eingegangen werden. Dies ermöglicht allen am Unterricht teilnehmenden Kindern die Chance von eben diesem zu profitieren. (Vgl. ebd.)

2. Im sozialen Feld:

Inklusive Schulen eröffnen die Möglichkeit Einstellungen gegenüber Differenzen zwischen beispielsweise Kulturen, sexueller Orientierung oder Religion zu verändern, Kinder zusammen zu bringen und eine Gesellschaft zu schaffen, welche sich gegen Diskriminierung einsetzt. (Vgl. ebd.)

3. Im ökonomischen Feld:

Es gestaltet sich weniger kostenintensiv Schulen zu errichten, welche alle Kinder gemeinsam unterrichten, als ein komplexes System unterschiedlichster Schulen aufrecht zu erhalten. (Vgl. UNESCO, 2015)

Laut UNESCO bedeutet Inklusive Bildung,

„(...) dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.“ (ebd.)

Bezug nehmend auf den BBRP (2009) kann zum Thema Inklusion in Schulen gesagt werden, dass sowohl spezielle Anliegen jeder/jedes Adressatin/Adressaten sowie jene einer gesamten Klasse zur Befriedigung gelangen sollen. (Vgl. BBRP 2009, 13)

„Der inklusive Ansatz umfasst ein Denken und Handeln, das die Bedürfnisse und Interessen anderer Menschen miteinschließt und Unterschiede wertschätzt. Inklusive Pädagogik erkennt die Unterschiedlichkeit der Kinder sowie ihre verschiedenen Begabungen an. Damit stehen das gemeinsame sowie das individuelle Lernen für alle im Zentrum. Wenn sich Kinder als akzeptierter und vollwertiger Teil einer Gruppe erleben, wird ihr Selbstwertgefühl gestärkt. Sie entwickeln ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit und können sich mit Interesse und Neugier der Erforschung ihrer Umwelt widmen. Gleichzeitig sind sie motiviert, einander bei gemeinsamen Lernaufgaben zu unterstützen.“ (ebd.)

Einen wichtigen Aspekt, welchen es an dieser Stelle zu erwähnen gilt, stellt die Tatsache dar, dass inklusive Bildung nur möglich ist, wenn alle betreffenden Ebenen zusammenarbeiten. Es bedarf einer Verwobenheit der Institution per se mit allen betreffenden Stellen sowie Eltern und Lehrpersonal, um dieses Anliegen professionell umsetzen zu können. (Vgl. Werning, R. 2014, 610) Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass Inklusion erst möglich wird, wenn alle Beteiligten zusammenarbeiten und das gleiche Ziel verfolgen.

Der Zusammenhang zwischen Inklusion und Anerkennung lässt sich ebenfalls bei Axel Honneth finden. Ein Vorenthalten von Anerkennung durch Exklusion kann zu gesellschaftlicher Instabilität führen. (Vgl. Wagner, B. 2010, 2) So beschreibt Honneth beispielsweise die Aufstände der Jugendlichen in Frankreich in den Jahren 2005 und 2006 als eine Resonanz auf berufliche Aussichtslosigkeit. (Vgl. Wagner, B. 2010, 2)

„Seines Erachtens sind soziale Auseinandersetzungen durch unzureichende Wertschätzung von gesellschaftlichen Gruppen bedingt, deren Würde gekränkt und verletzt worden ist.“ (ebd.)

Um Inklusion in der Institution Schule möglich zu machen, bedarf es „(...) Gleichberechtigung unter Beachtung individueller Bedürfnisse (...)“ (Graumann, S. 2014, 7). Werden diese Forderungen mit Wertschätzung seitens der Gesellschaft in Verbindung gebracht und Honneth's drei Dimensionen von Anerkennung berücksichtigt, so kann Inklusion möglich werden. (Vgl. ebd.) Werden nicht alle drei Ebenen in den Blick genommen, so kann es zu Ausschlussprozessen kommen.

„So könnte auf der einen Seite die einseitige Beachtung der besonderen Bedürfnisse eines Kindes ohne seinen Anspruch auf Wertschätzung im Blick zu haben, zu einer Stigmatisierung führen. Auf der anderen Seite könnte die Betonung der Diversität aller Kinder dazu führen, dass individuelle Bedürfnisse einzelner Kinder vernachlässigt werden.“ (ebd.)

Um der Forderung nach Inklusion in der UN-Kinderrechtskonvention nachkommen zu können, bedarf es im schulischen Alltag also auch Honneth's drei Dimensionen der Anerkennung im Blick zu haben, um einen adäquaten Umgang mit Diversität gewährleisten zu können.

An dieser Stelle bleibt die Frage offen, wie es in österreichischen Schulen um das Kindeswohl bezüglich Partizipation, Inklusion und Würde unter dem Schirm der Anerkennung bestellt ist. Hierzu ist es notwendig, aufzuzeigen, welches Forschungsvorhaben im Speziellen dieser Masterthese zu Grunde liegt.

6. Forschungsvorhaben

Das vorliegende Forschungsvorhaben zielt darauf ab, herauszufinden, ob Lehrerinnen und Lehrer ihre Adressatinnen und Adressaten im Schulalltag in einer Weise adressieren, etikettieren und/oder diskriminieren, welche gegen die UN-Kinderrechtskonvention verstößt.

Neben offensichtlichen Verstößen interessieren an dieser Stelle insbesondere verdeckte Verhaltensweisen, welche von Pädagoginnen und Pädagogen oftmals nicht als Fehlverhalten wahrgenommen werden. Des Weiteren soll eruiert werden, auf welche Art dies stattfindet,

sollte das Lehrpersonal die Schülerinnen und Schüler tatsächlich diskriminieren. Ist dies der Fall so wird der Versuch angestellt, ob ungerechte Behandlung subtil verläuft und einer oder beiden Parteien oftmals gar nicht bewusst ist oder ob es sich um direkte Missachtung der Würde des Kindes, gar um Beleidigungen oder Beschimpfungen, etc. handelt. Um dies zu illustrieren, folgt ein Beispiel, welches Alfred Schäfer und Christiane Thompson (2010) in ihrem Sammelband „Anerkennung“ anführen.

Es wird eine Situation im Kindergarten beschrieben, in der die Erzieherin die Kinder auffordert, einen Stuhlkreis zu bilden. Da sich eine fremde Person, nämlich eine Frau, welche die Geschehnisse beobachtet, im Raum befindet, sollen sich die Kinder kurz vorstellen und erzählen, woher sie kommen. Die Mehrheit antwortet auf die Frage, woher sie käme mit Deutschland. Als die Erzieherin merkt, dass auch ein Junge mit Migrationshintergrund meinte er wäre Deutscher, entgegnete sie, dass er doch in Polen geboren sei. (Vgl. Schäfer, A. Thompson, Ch. 2010, 24f.)

Eben solche Situationen sind es, welche, obwohl anders intendiert, sich als Problem aufgrund von Zuweisungen darstellen können, ohne dass dies dem Lehrpersonal bewusst ist. Eine Handlungsweise wie diese kann zu Ausgrenzung führen und Adressatinnen und Adressaten ein Leben lang als diskriminierende und verletzende Handlung in Erinnerung bleiben.

Außerdem ist es weiters von hohem Interesse herauszufinden, ob beispielsweise gut gemeinte Aussagen einer Lehrkraft bei der Schülerin oder dem Schüler als Missachtung, Beleidigung oder Diskriminierung wahrgenommen werden. Adressierungen sind oftmals ganz anders intendiert, als sie bei der Adressatin/beim Adressaten schlussendlich ankommen.

Die daraus entstehenden Ergebnisse könnten einen Beitrag dazu leisten, dass zukünftig, wenn es um Kinderrechte in Schulen geht, ein verstärkter Fokus auf das Lehrpersonal und die Umgangsformen zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schülern gelegt wird. Des Weiteren könnte das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit dazu beitragen, dass die UN Konvention über die Rechte der Kinder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstärkt thematisiert wird und zunächst eine Sensibilisierung für die Würde und Anerkennung des Kindes, die gerade in institutionalisierten Kontexten gefährdet scheint und eventuelle Lösungsvorschläge gegen ein diskriminierendes Handeln seitens des Unterrichtspersonals entwickelt werden.

Gerade das Thema Kinderrechte sollte im bildungstheoretischen Diskurs stets ein zentrales sein, da *„Gewalt und Aggression nicht ‚nur‘ die Probleme einzelner Schüler/innen, sondern [...] ein Problem unserer Gesellschaft [sind]. Das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien und von sozial kompetentem Verhalten in der Schule ist damit eine zentrale Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft.“* (Nationaler Bildungsbericht 2009, 269) Dies können Schülerinnen und Schüler nur von jemandem lernen, die/der diese Umgangsformen und Strategien selbst beherrscht.

7. Konvention über die Rechte der Kinder – Historischer Aufriss

Um einschlägig auf die Thematik der Rechte von Kindern, Anerkennung und die Wahrung ihrer Würde seitens des Lehrpersonals in der Institution Schule eingehen zu können, ist es notwendig einen historischen Überblick über die Entstehung der Kinderrechte zu geben. Die Kinderrechtskonvention, welche am 20. November 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurde, ist durch einen langen historischen Weg gekennzeichnet, welcher im Folgenden nachgezeichnet werden soll. (Vgl. UNICEF 2014) Des Weiteren soll im vorliegenden Kapitel erläutert werden, warum die Menschenrechtskonvention alleine die Wahrung der Rechte der Kinder nicht gewährleisten kann. (Vgl. Harrison, H. 2013, 51)

Vor Anbruch des 20. Jahrhunderts wurden Kinder weitgehend als kleine Erwachsene angesehen. Daher war es nicht notwendig über ein eigenes Rechtskonstrukt zu ihren Gunsten nachzudenken. (Vgl. Maywald, J. 2012, 22) Von der Antike bis hin zur Postmoderne vollzog sich eine Veränderung im Denken darüber, wie Kinder gesehen werden sollen. Galt im Römischen Reich noch die Vorstellung, dass ein Kind dem Vater gehöre, so wurde es im Mittelalter bereits als „Geschenk Gottes“ (ebd.) gesehen. In der Aufklärung wurde es als Adressatin oder Adressat von Erziehung und Bildung wahrgenommen, bis Kinder in zunehmenden Modernisierungsprozessen schließlich als Rechtssubjekte wahrgenommen wurden. (Vgl. ebd.)

Die Entwicklung der Kinderrechte ist auf einen gesellschaftlichen Wandel zurückzuführen. Als sich die Menschen im 18. Jahrhundert, zu Zeiten der Französischen Revolution und der Unterzeichnung der Unabhängigkeitserklärung in den Vereinigten Staaten, vermehrt mit den Rechten der Menschen auseinandersetzten, begann man ebenfalls damit, sich mit der rechtlichen Situation von Kindern zu beschäftigen. (Vgl. UNICEF 2014) So durften ab 1833 Kinder, welche jünger als 9 Jahre waren beispielsweise nicht mehr in Fabriken arbeiten. Ebenso wurden Misshandlungen seitens der Eltern geahndet. (Vgl. ebd.)

Einen maßgeblichen Schritt in die Richtung, Kinder als eigenständige Rechtssubjekte zu sehen, trug die Pädagogin Ellen Key mit ihrem 1902 erschienenen und prototypisch für reformpädagogisches Denken stehenden Werk „Das Jahrhundert des Kindes“ bei. (Vgl. Maywald, J. 2012, 22) Sie wusste bereits zu dieser Zeit, dass es wichtig war, die Rechte des Kindes zu wahren.

„Erst, wenn man im Kind die neuen Schicksale des Menschengeschlechts ahnt, wird man behutsam mit den feinen Fäden in der Seele des Kindes umgehen, weil man dann weiß, daß es diese Fäden sind, die einstmals das Gewebe der Weltgeschehnisse bilden werden!“ (Key, E. 1992, 121)

Durch dieses Umdenken wurde das 20. Jahrhundert zum Jahrhundert des Kindes. (Vgl. UNICEF 2014) Bereits 1924 gelang es der Grundschullehrerin Eglantyne Jebb die Organisation „Save the Children International Union“ zu gründen, welche ein Programm, bestehend aus fünf Punkten, enthielt, in dem festgeschrieben war, wie Erwachsene Kinder zu schützen haben. (Vgl. Maywald, J. 2012, 23) Diese so genannte „Children’s Charta“ wurde im September 1924 von der Generalversammlung des Völkerbundes bewilligt und war somit als Genfer Erklärung gültig. (Vgl. UNICEF 2014) Sie wurde allerdings nach dem Zweiten Weltkrieg aufgehoben, da der Völkerbund von den Vereinten Nationen (UN) abgelöst wurde. (Vgl. Harrison, H. 2013, 51)

Die „Children’s Charta“ sollte zwar, bis auf kleine Änderungen, von den Vereinten Nationen übernommen werden, allerdings stand zu dieser Zeit die Verabschiedung der Menschenrechtskonvention im Zentrum der Diskussion. (Vgl. UNICEF 2014) So gelang es erst 1959 die „Deklaration über die Rechte des Kindes“ zu verabschieden. (Vgl. Liebel, M.

2013, 44) Erstmals in der Geschichte werden Kindern in dieser Erklärung eigene Rechte zugestanden und das Kindeswohl als Richtwert herangezogen. (Vgl. Maywald, J. 2012, 23)

Am zwanzigsten Jahrestag der „Deklaration über die Rechte des Kindes“ riefen die Vereinten Nationen das „Internationale Jahr des Kindes“ aus und Polen gründete eine Arbeitsgruppe, welche den Auftrag hatte, eine Konvention zu erarbeiten, welche für alle Völker, die diese ratifizieren, verbindlich ist. (Vgl. ebd. 25) Diese polnische Fassung bildete die Grundlage für die Konvention über die Rechte der Kinder, wie sie heute niedergeschrieben ist. Zu einem großen Teil trugen UNICEF und nichtstaatliche internationale Organisationen (NGO's) zur Entstehung der UN-Kinderrechtskonvention bei, welche schlussendlich am 20. November 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen anerkannt wurde. (Vgl. UNICEF 2014)

Bereits am ersten Tag, an dem die Konvention zur Ratifizierung auflag, unterzeichneten 61 Staaten, darunter auch Österreich. (Vgl. ebd.) Bis heute haben 193 Staaten ratifiziert. Lediglich die USA und Somalia haben sich diesen Staaten noch nicht angeschlossen. (Vgl. Maywald, J. 2012, 25)

Im Jahr 2002 wurden des Weiteren zwei Zusatzprotokolle zur Unterzeichnung freigegeben. Zum Einen handelt es sich um das Übereinkommen über die Rechte des Kindes betreffend die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten, zum Anderen um das Zusatzprotokoll über die Rechte des Kindes betreffend Kinderhandel, Kinderprostitution und Kinderpornographie. Auch diese beiden Protokolle wurden von Österreich ratifiziert. (Vgl. UNICEF 2014)

7.1 Warum Kinderrechte?

Stellt man sich die Frage, warum es einer Kinderrechtskonvention bedarf, da Kinder ja ebenfalls Menschen sind und ihre Rechte somit durch die Menschenrechtskonvention abgedeckt sein müssten, so ist anzumerken, dass sich Kinder von Erwachsenen unterscheiden und besonderen Schutzes bedürfen. (Vgl. Maywald, J. 2012, 14f.) Sie sind sowohl „Werdende“ (ebd. 15) als auch „Seiende“ (ebd.). Das Faktum, dass das Kind ebenfalls als „Werdendes“ angesehen werden muss, zeigt die Wichtigkeit der Verantwortungsübernahme

von Erwachsenen ihnen gegenüber auf. (Vgl. ebd.) Jörg Maywald (2012) formuliert hierzu treffend:

„Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist asymmetrisch: Erwachsene tragen Verantwortung für Kinder, nicht jedoch umgekehrt Kinder in gleicher Weise für Erwachsene. Aufgrund dieser Entwicklungsatsache brauchen Kinder besonderen Schutz, besondere Förderung und besondere, kindgerechte [sic!] Beteiligungsformen.“ (Maywald, J. 2012, 15)

Kinder sollen durch diese Konvention nicht als Objekte gesehen werden, über welche verfügt werden kann, sondern als Subjekte, welche die Möglichkeit haben sich, gemessen an ihrem Entwicklungsstand, ihrer eigenen Rechte zu bedienen und Anerkennung und Würde in einem inklusiven Kontext zu erfahren. Erwachsene stehen in diesem Fall in der Pflicht, diese dabei zu unterstützen und ihre Rechte im Interesse der Kinder zu wahren und zu vertreten. (Vgl. Liebel, M. 2009, 16f.) Heranwachsende sollen die Möglichkeit haben, in einer Gesellschaft aktiv partizipieren zu können und gleiche Chancen wie Erwachsene zu haben. (Vgl. Liebel, M. 2009, 9)

Auch für die Institution Schule bietet die UN-Konvention über die Rechte des Kindes eine wertvolle Basis, da sie „...*als wertgestützter und demokratischer Lern- und Lebensraum, in dem sich Kinder sicher und geborgen fühlen, ohne Mobbing und Gewalt lernen, ihre Potentiale entwickeln, sich beteiligen und Verantwortung übernehmen können.*“ (Edelstein, W. Krappmann, L. Student, S. 8), gesehen wird und diese Versprechungen auch einhalten sollte.

7.2 Für das Vorhaben relevante Artikel

Im Folgenden wird der Aufbau der UN-Kinderrechtskonvention erläutert, um des Weiteren jene Artikel anführen zu können, welche sich für die vorliegende Arbeit als wichtig erweisen. Es ist anzumerken, dass bei genauerer Betrachtung der UN Konvention über die Rechte der Kinder eine Struktur erkennbar wird, welche auf allgemeinen Prinzipien fußt. (Vgl. Maywald, J. 2012, 40f.)

7.2.1 Struktur der UN-Kinderrechtskonvention

Die Grundfesten der Kinderrechtskonvention bilden die so genannten allgemeinen Prinzipien oder auch Querschnittsartikel, welche in Artikel 2 bis 6, sowie 12 ausgewiesen sind.

Querschnittsartikel der UN-Kinderrechtskonvention (allgemeine Prinzipien)	
Artikel 2	Recht auf Nichtdiskriminierung
Artikel 3 Absatz 1	Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls
Artikel 4	Verpflichtung zur Verwirklichung der Kinderrechte
Artikel 5	Respektierung des Elternrechts und Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes
Artikel 6	Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung
Artikel 12	Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten

Abbildung 2: Darstellung der allgemeinen Prinzipien der UN-KRK (Quelle: Maywald, J. 2012, 41)

Die genannten Artikel bilden die Säulen der UN-Kinderrechtskonvention. Auf diese allgemeinen Prinzipien folgen wirtschaftliche, soziale, kulturelle, bürgerliche und politische Rechte, gefolgt von Verfahrensrechten, die dazu beitragen sollen, die Konvention umzusetzen. (Vgl. Maywald, J. 2012, 52-55)

Um beforschen zu können, inwiefern die Rechte der Kinder in Schulen zur Einhaltung gelangen und die Würde der Kinder gewahrt wird, bedarf es eines speziellen Blickes auf Artikel 12, 28 und 29. Hier geht es im Besonderen um die Wahrung der Menschenwürde in Artikel 28 sowie um die Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen Ressourcen in Artikel 29. Artikel 12 wird herangezogen, da dieser die freie Meinungsbildung und Meinungsfreiheit in den Fokus nimmt und auch in Schulen zur Anwendung gelangen sollte. (Vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1989)

Der Wortlaut der genannten Artikel konstituiert sich wie folgt:

„Artikel 12

1. *Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.*
2. *Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Artikel 12)*

In diesem Artikel ist zwar explizit nichts zur Thematik Bildung und Rechte in der Schule zu finden, allerdings ist auch in dieser Institution das Recht auf freie Meinungsbildung ein zentrales. Da in Absatz 1 genau dieses Recht eingefordert wird, kommt Artikel 12 für die vorliegende Arbeit zur Anwendung und stellt eine wichtige Säule im Empirie-Teil dar.

„Artikel 28:

1. *Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere*
 - a) *den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;*
 - b) *die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;*
 - c) *allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;*
 - d) *Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;*

- e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.
2. Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, daß die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.
3. Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 28)

Von besonderem Interesse ist hierbei Absatz 2 dieses Artikels, welcher die Wahrung der Menschenwürde in der Institution Schule zum Ziel hat. (Vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 28/2) Es gilt zu beleuchten, ob die Würde der Kinder im Lehrerinnen/Lehrer – Schülerinnen/Schüler – Verhältnis ihre Geltung behält oder ob subtile Kinderrechtsverletzungen in diesem Kontext wahrgenommen werden können.

In Artikel 29 werden insbesondere die Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen Ressourcen in den Fokus gerückt. Die Entwicklung dieser Kräfte ist nicht zuletzt deswegen von großer Bedeutung, da sie für ein Zurechtfinden im gesellschaftlichen Leben maßgeblich sein können.

„Artikel 29:

Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, daß (sic!) die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß (sic!),

- a) *die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;*
- b) *dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;*

- c) *dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;*
- d) *das Kind auf ein verantwortungsbewußtes (sic!) Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;*
- e) *dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 29)*

Bei genauerer Betrachtung dieser Artikel, stellt sich die Frage, ob den Rechten der Kinder auch in der Institution Schule ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Denn:

„Eine kindergerechte Schule bietet Kindern Schutz, Förderung, Anerkennung sowie Möglichkeiten der Partizipation und Verantwortungsübernahme – Prinzipien, ohne die eine freiheitliche, demokratische und fürsorgliche Gesellschaft nicht von Bestand sein kann.“ (Edelstein, W. Krappmann, L., Student, S. 2014, 8)

8. Darstellung der Forschungsfrage

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass auf dem Gebiet Kinderrechte in Österreich noch Handlungsbedarf besteht. Aus den abschließenden Bemerkungen des Kinderrechteausschusses (2012) geht beispielsweise hervor, dass in den Bundesländern unterschiedliche Normen bezüglich Jugendschutzrichtlinien herrschen. Auch im politischen Bereich fehlt es an Einbeziehung und Absprache mit Kindern und Jugendlichen, wenn es um Themen geht, die sie in erster Linie betreffen. (Vgl. Abschließende Bemerkungen des Kinderrechteausschuss 2012, 5) Des Weiteren kritisiert der Kinderrechteausschuss, dass das Prinzip des Kindeswohls bisher noch unzureichend umgesetzt wurde. In vielen Teilen Österreichs ist beispielsweise nicht bekannt, dass physische Sanktionierungen Kindern gegenüber verboten sind. (Vgl. ebd.: 13) Auch im Bereich Schule fehlt es vielerorts an der Implementierung der Kinderrechte in die Lehrpläne. Kinder wissen oftmals gar nicht, welche Rechte für sie Gültigkeit haben. (Vgl. ebd.) Auch Diskriminierung, vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund oder Behinderung stehen nach wie vor auf der Tagesordnung.

(Vgl. ebd.: 9) In Bezug auf die vorliegende Arbeit zum Thema Kinderrechte mit besonderem Fokus auf eben diese Institution Schule, in der es nach wie vor Diskriminierung und würdeloses Verhalten gibt, und zwar auch Seitens der Pädagoginnen und Pädagogen, lässt sich folgende Forschungsfrage ableiten:

„Inwiefern erfahren Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrerinnen und Lehrern in der Institution Schule Diskriminierungen, Fehlen von Anerkennung, Partizipation, Würde und Inklusion sowohl auf eine subtile, als auch auf eine direkte Art und Weise, welche gemäß der UN-Kinderrechtskonvention als eine Verletzung von Kinderrechten im weitesten Sinne interpretiert werden kann?“

Des Weiteren soll hinterfragt werden, ob an diesen Ungerechtigkeiten institutionelle Strukturen mitverantwortlich gemacht werden können. Die Frage, welche sich aus dieser Thematik ergibt lautet demnach:

„Haben Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund von institutionellen Strukturen oftmals gar nicht die Möglichkeit, Unterricht im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention zu gestalten?“

Auch Krumm & Eckstein (2003) haben sich dieser Thematik angenommen. Anstoß waren für die beiden Wissenschaftler die Geschichten der Gebrüder Grimm über Max und Moritz, in welchen immer die Kinder ein negatives Verhalten an den Tag legten. Bei näherem Hinsehen, haben sie bemerkt, dass es unzählige Forschungen zum Thema „Gewalt von Kindern“ gibt, allerdings die Lehrerinnen und Lehrerperspektive noch wenig untersucht wurde. (Vgl. Krumm, V. Eckstein, Ch. 2003, 1) Die Forscherin und der Forscher haben zuerst versucht anhand der TIMS-Studie (Third International Mathematic and Science Study) in Österreich inadäquates Verhalten von Lehrpersonen herauszufiltern. Hier wurde der Versuch angestellt, die Häufigkeit von ungerechtem Verhalten aufzuzueigen. Im Anschluss daran wurden Studierende und Eltern in Österreich, Deutschland und Schweiz zu dieser Thematik befragt. In Anlehnung daran, wird nun in weiterer Folge die methodische Vorgehensweise der vorliegenden Masterthese skizziert.

8.1 Methodologie und methodische Vorgangsweise

Auch Volker Krumm und Christine Eckstein (2002) haben sich bereits dem Thema Diskriminierung im Unterricht gewidmet mit Ihrer Untersuchung „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht.“. Das „kränkende“ (Krumm, V. Eckstein, Ch. 2002, 22) und „verletzend empfundene Lehrerverhalten“ (ebd.) wurde anhand der Erhebung qualitativer Daten aus Eltern- und Lehrerinnen- und Lehrerbefragungen ermittelt. Aus diesen Befragungen soll nun ein Beispiel eines Elternteils folgen, dessen Sohn die Grundschule besucht:

„Fälle aus der Grundschule (Schulstufe 1-4)

Fall 1

Ja, da fällt mir schon etwas ein. Mein Sohn, der jüngere von den beiden, war in der 1. Und 2. Klasse Volksschule immer einer der langsamsten beim Schreiben. Die Lehrerin hat das Recht geärgert, weil sie immer auf ihn hat warten müssen. Da hat sie angefangen zu behaupten, er wäre deswegen so langsam, weil er andauernd in die Luft schaut. Von da an hat sich immer ein Mädchen, das sehr flink gearbeitet hat, hinter meinen Sohn stellen müssen, wenn sie bereits mit dem Schreiben fertig war. Dann hat sie jedes Mal, wenn mein Sohn vom Heft aufgeschaut hat, ihn hinten bei den Haaren ziehen müssen. Das hat ihn natürlich total fertiggemacht.“ (Krumm, V. Eckstein, Ch. 2002, 23)

Krumm & Eckstein haben ihr Datenmaterial also mittels Befragung generiert. Anknüpfend an dieses Beispiel soll nun das vorliegende Kapitel Raum dafür geben, zu erläutern, auf welche Art und Weise jene Daten, welche analysiert werden, erhoben wurden, wie die Analyse vonstatten geht und warum gerade diese Methoden zur Anwendung gekommen sind. Neben der Methodenbeschreibung werden auch die Settings, in welchen die Datenerhebungen stattgefunden haben, kurz skizziert.

Um erfassen zu können, wie es um die Einhaltung der Kinderrechte laut UN-Kinderrechtskonvention in österreichischen Schulen steht, ist es vonnöten sich einschlägige

Gedanken darüber zu machen, welches Instrument hierzu am besten geeignet ist. Als Erhebungsmethode wurde die teilnehmende Beobachtung nach Mayring (2002), gestützt von Videoaufnahmen gewählt. Das Mittel der Wahl zur Datenanalyse konstituiert die qualitative Unterrichtsforschung, genauer, die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014). Otwin Loeser (1980) beschreibt in seinem Werk „Interaktionsanalyse im Unterricht – Ansätze zur systematischen Selbstbeobachtung“ lakonisch was bei der Auswahl der Methode zu beachten ist, um sichergehen zu können, dass mit dem gewählten Instrument auch das beforschbar ist, was es zu beforschen gilt:

„Untersuchungsgegenstand, Fragestellung und konzipierter Untersuchungsansatz determinieren die geeignete Untersuchungsmethode. Die methodologischen Überlegungen sind darauf gerichtet, wie das tatsächliche, beobachtbare Unterrichtsgeschehen in seinem Interaktionsgefüge sinnvoll und rationell erfaßt werden kann.“ (Loeser, O. 1980, 16)

8.2 Teilnehmende Beobachtung

Um die Interaktionen zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern während des Unterrichts adäquat erfassen zu können und zu hinterfragen, wie es um die Einhaltung der Rechte der Adressatinnen und Adressaten steht, eignet sich die Methode der Beobachtung in besonderem Maße. Bei dieser Methode lassen sich unterschiedliche Arten festmachen. Es kann systematisch, unsystematisch, verdeckt, offen, oder teilnehmend und nicht teilnehmend beobachtet werden. Darüber hinaus kann dies in einer natürlichen (beispielsweise in der Schule) oder in einer unnatürlichen Situation (beispielsweise im Labor) geschehen. (Vgl. Kromrey, H. 2009, 328) Für die vorliegende Arbeit wurde sich der teilnehmenden Beobachtung in einem natürlichen Umfeld bedient.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich das Beobachten per se als eine große Herausforderung darstellt, da hierzu viel Feingefühl und ein geschärfter Blick vonnöten sind. (Vgl. Loeser, O. 1980, 9f.) Die Schwierigkeit, die Rolle einer/eines professionellen Beobachterin/Beobachters einzunehmen, besteht darin, sich erstens auf tatsächlich Beobachtetes zu beschränken und nur dies zu protokollieren und zweitens bedarf es einer bestimmten Haltung der Forscherin beziehungsweise des Forschers. (Vgl. ebd.)

Die beobachtende Person soll

„sich befreien und sich abschneiden von allen Beziehungen, (...) den Interessen, Vorlieben, Vorurteilen (...), die seine eigene Gesellschaft und seine Zeit in ihm geschaffen haben.“
(König, R. 1967, 120)(Hervorhebung im Original durch den Verfasser)

Jemand der allerdings völlig unvoreingenommen ist und auf dem zu untersuchenden Feld keinerlei Fachkunde aufweisen kann, erweist sich als ebenfalls unbrauchbar, da ihr/ihm das nötige Vorverständnis für die Materie fehlt. (Vgl. Loeser, O. 1980, 10)

Grundsätzlich ist anzumerken, dass es einer Unterscheidung zwischen Beobachtung im alltäglichen und im wissenschaftlichen Sinne bedarf, obwohl beide aufeinander einwirken. Durch die alltägliche Beobachtung wird den Handelnden ermöglicht sich in der Welt zu orientieren. (Vgl. Atteslander, P. 2003, 79) Die wissenschaftliche Beobachtung hingegen hat zum Ziel, die „soziale Wirklichkeit“ (ebd.) zu beschreiben und zu vergegenwärtigen. Dies soll unter Rücksichtnahme auf eine leitende Forschungsfrage geschehen. (Vgl. ebd.) Peter Atteslander (2003) schreibt in seinem Werk „Methoden der empirischen Sozialforschung“, dass wissenschaftliche Beobachtung *„(...) das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens.“* (ebd.) darstellt.

Die Schwierigkeit, welche sich beim Erfassen der Daten in diesem Kontext stellt, liegt in der Doppelrolle, welche die Wissenschaftlerin/der Wissenschaftler während einer Beobachtung einnimmt. Einerseits ist die beobachtende Person selbst Teil des Geschehens, andererseits allerdings Forscherin beziehungsweise Forscher in einem sozialen Gefüge. Die teilnehmende Beobachtung ist durch sechs Charakteristika gekennzeichnet: „Offenheit“, „Prozesscharakter“, „Reflexivität“, „Explikation“, „Kommunikation“ und „Problemorientierung“ (Atteslander, P. 2003, 84)

Das Prinzip der „Offenheit“ (ebd.) sagt aus, dass der zu beforschende Gegenstand die Untersuchung bestimmen soll. Dies spricht gegen einen hohen Grad an Struktur im Vorfeld und dagegen, dass Hypothesen und Theorien, welche noch vor der Forschung postuliert wurden, diese auch bestimmen. (Vgl. ebd.)

Soziale Beziehungen verlaufen prozesshaft, was erklärt, dass dem „Prozesscharakter“ (ebd.) bei der teilnehmenden Beobachtung ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Interaktionen sind Prozesse, welche einer ständigen Interpretation unterliegen, was dazu führt, dass die Realität ständig neu geschaffen wird. (Vgl. ebd.) Auch die „Reflexivität“ stellt einen wichtigen Eckpfeiler bei der teilnehmenden Beobachtung dar. Es besteht ein fließender Übergang zwischen der Methodenauswahl und dem Setting, welches analysiert werden soll und der Generierung etwaiger Thesen. (Vgl. Atteslander, P. 2003, 84) Es kann also gesagt werden, dass sich all diese Komponenten ständig aufeinander beziehen und nicht sukzessive erfolgen. (Vgl. ebd.)

Durch die „Explikation“ soll gewährleistet werden, dass das Forschungsvorhaben transparent gemacht wird. Es geht darum, bereits bestehende Ansätze anzuführen und klar aufzuzeigen, welche Schritte bereits getätigt wurden um die Forschung nachvollziehen zu können. (Vgl. ebd. 85)

„Explikation ist in diesem Sinne eine Möglichkeit methodische Kontrolle zu sichern und ein Gütekriterium qualitativ gewonnener Daten.“ (ebd.)

Das Kriterium „Kommunikation“ (ebd.) soll darauf hinweisen, dass auch alltägliche Strukturen des Kommunizierens bei der teilnehmenden Beobachtung Einzug finden. Theorien aus dem Alltag sowie jene aus der Wissenschaft fließen ineinander ein. (ebd.)

Zu guter Letzt gilt es problemorientiert zu arbeiten. Es bedarf einer Problematik, welche in der Gesellschaft vorherrscht, um zu einer Erkenntnis zu gelangen. Die Forschungsergebnisse wirken sich im besten Fall auf das praktische Feld einer Gesellschaft aus. (Vgl. ebd.)

Da sich die vorliegende Masterarbeit auf Interaktionen in Schulklassen stützt, eignet sich die teilnehmende Beobachtung zur Datenerhebung in besonderem Maße, da Vorgänge der Interaktion, sowohl verbal als auch nonverbal, sehr gut erfasst werden können. (Vgl. ebd. 86) Als analytische Methode soll die dokumentarische Methode nach Bohnsack herangezogen werden.

8.3 Dokumentarische Methode

Die Analyse von „Interaktionen“ konstituiert sich im Besonderen für die Unterrichtsforschung als relevant, da Lehrerinnen sowie Lehrer und Schülerinnen und Schüler im Schulalltag ständig miteinander interagieren. (Vgl. Loeser, O.1980, 5) Da sich auch die vorliegende Masterarbeit im Feld der Unterrichtsforschung bewegt, stellt die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack, zusammen mit der teilnehmenden Beobachtung, das Mittel der Wahl dar. Die dokumentarische Methode wurde speziell dazu entwickelt, reflexive Erfahrungen zu beforschen. (Vgl. Bohnsack, R. 2014, 34) Durch die Erkenntnis, dass Inhalte im Unterricht nicht bloß übermittelt, sondern vielmehr durch Interaktionen hervorgebracht werden, erlangte die dokumentarische Methode Popularität. (Vgl. Krummheuer, G. 2011, 1) Unterricht „[...] ist jedoch nur schlüssig zu verstehen, wenn man ihn in seiner Besonderheit als einen weitgehend in seiner Entwicklung offenen, ‚situationell‘ emergierenden sozialen Prozess zu analysieren versucht.“ (Krummheuer, G. 2011, 1)

Es geht im Besonderen darum, Inhalte nicht lediglich wahrzunehmen, sondern eben diese auf einer geistigen Ebene mit zu gestalten. (Vgl. Mannheim, K. 1980, 279f.)

Unterrichtsgeschehen kann nicht als etwas gesehen werden, das immer gleich abläuft.

„Es werden in seiner Herstellung besondere Auslegungsanstrengungen und Bewältigungsmethoden nötig; gewohnte Deutungs- und Handlungsschemata müssen ausdifferenziert oder um neue Gesichtspunkte ergänzt werden.“ (Krummheuer, G. 2011, 2)

Von besonderer Relevanz bei der dokumentarischen Methode ist es, dass eine Bearbeitung des Datenmaterials – in diesem Beobachtungsprotokolle und Videoanalyse – erst dann vonstatten gehen kann, wenn das empirische Datenmaterial bereits vorhanden ist. (Vgl. Bohnsack, R. 2014, 35) Aufgrund des Materials soll es gelingen, verschiedene Thematiken zu identifizieren und mit anderen Sequenzen in den Beobachtungen oder Videos zu vergleichen und somit einen Orientierungsrahmen zu entdecken. (Vgl. Nohl, H. 2008, 11) Sind ähnliche Orientierungsrahmen in unterschiedlichen Sequenzen und unterschiedlichen Milieus lokalisiert worden, so kann eine sinngenetische Typenbildung durchgeführt werden. (Vgl. ebd.: 13) Es geht also darum aufzuzeigen, „ [...] wie ein vor dem Hintergrund einer bestimmten Problemstellung (etwa einer generationsspezifischen Problematik)

herausgearbeiteter Typus (Orientierungsrahmen) mit einem zweiten Typus (Orientierungsrahmen) zusammenhängt, der zu einer anderen (etwa einer geschlechtsspezifischen Problemstellung gehört“ (ebd. 13) Typen werden also auf unterschiedlichen Ebenen gebildet, was dazu führt, zu verallgemeinerbaren empirischen Aussagen zu kommen. (Vgl. ebd.)

Die folgende Grafik soll zu einem besseren Verständnis der zweidimensionalen Typenbildung nach Arnd-Michael Nohl (2007) beitragen:

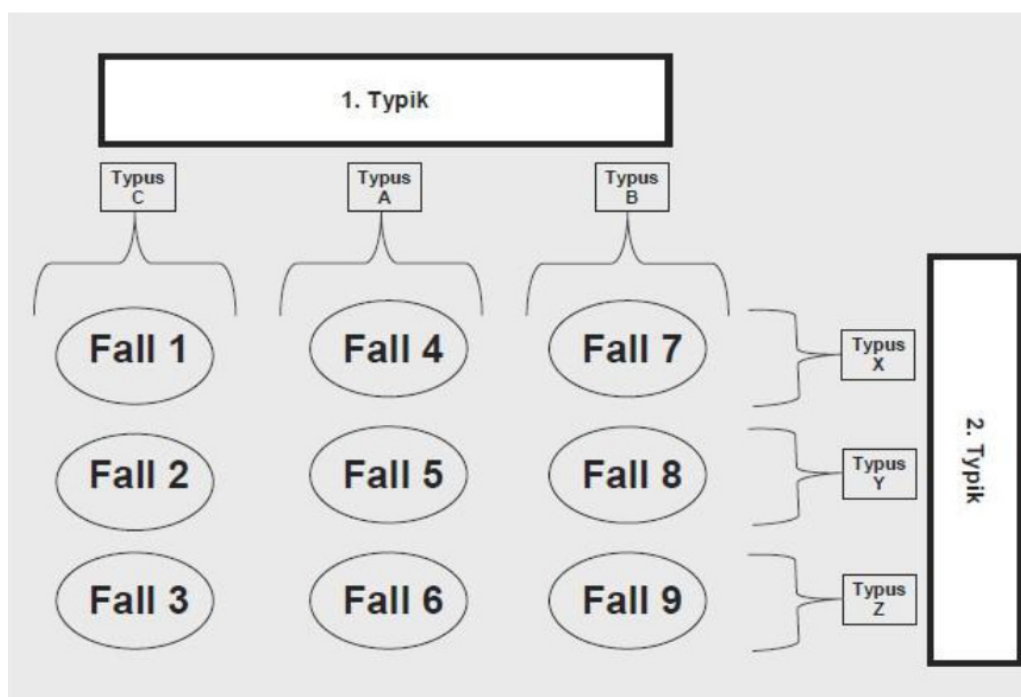


Abbildung 3: zweidimensionale Typenbildung, Nohl, A.-M., 2007

Im Zuge der dokumentarischen Methode unterscheidet Ralf Bohnsack 4 Stufen.

1. Formulierende Interpretation

Bei diesem ersten Schritt werden die erstellten Transkripte aus den Beobachtungen und Videoanalysen herangezogen, um für die Forschung relevante Thematiken identifizieren zu können. (Vgl. Bohnsack, R. 2014, 35) Abschnitte, welche sich als besonders wichtig erweisen, werden noch einmal genauer betrachtet und gegliedert in Ober- und Unterthemen.

Diese können bei der vorliegenden Forschung beispielsweise die Wahrnehmung von Ungleichbehandlung eines Schülers / einer Schülerin seitens des Lehrpersonals sein. Die Unterthemen zum genannten Beispiel werden von der Forscherin / dem Forscher resümiert. Ziel ist es, häufig aufkehlende Themen samt Unterthemen zu identifizieren. Auch Thematiken, welche in unterschiedlichen Einheiten auftreten sind von großer Bedeutung. Es wird also, wie aus der Bezeichnung dieses ersten Punktes hervorgeht, eine formulierende Interpretation geleistet. (Vgl. ebd.)

2. Reflektierende Interpretation:

Dieser zweite Schritt soll dazu beitragen, herauszuarbeiten, wie die Themen, die aus der formulierenden Interpretation generiert werden konnten, in unterschiedlichen Orientierungsrahmen behandelt werden. Im Fall der vorliegenden Masterthese wären das beispielsweise gleiche Themen in unterschiedlichen Klassen und die unterschiedlichen oder gleichen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf Handlungen und/oder Äußerungen ihrer Lehrpersonen. Durch diese Vergleiche wird eine Reflexion erst möglich, da sie dadurch nachvollziehbar gemacht werden. (Vgl. Bohnsack, R. 2014, 39)

„Reflexion setzt Gegen- oder Vergleichshorizonte voraus. Und eine Reflexionsleistung, die empirisch-methodisch kontrolliert vollzogen werden soll, muss sich auf empirisch fundierte und nachvollziehbare Gegenhorizonte stützen.“ (ebd.)

Dadurch soll ein statistischer Zusammenhang deutlich gemacht werden. (Vgl. ebd.)

3. Die komparative Analyse:

Durch die komparative Analyse werden zu einem Problem unterschiedliche Fälle miteinander verglichen, um die Validität sicherzustellen. Die forschende Person muss sich hierzu des eigenen Erfahrungshorizontes bewusst sein, um die Ergebnisse nicht zu beeinflussen. (Vgl. Nohl, A. M. 2008, 54)

4. Typenbildung:

Den abschließenden Punkt der dokumentarischen Methode nach Bohnsack bildet die Typenbildung. Sie dient dazu, den generierten Orientierungsrahmen aus den Transkripten bestimmten Typen zuzuordnen. Ist dies geschehen, so kommt es zur soziogenetischen Typenbildung, um soziale Zusammenhänge zwischen den Orientierungsrahmen identifizieren zu können. (Vgl. ebd. 56)

8.4 Selektion der Institutionen, Forschungsgebiet

Zur Datenerhebung mittels teilnehmender Beobachtung wurden zwei Gymnasien in Wien ausgewählt. Einerseits fanden diese in einer allgemeinbildenden höheren Schule im 16. Wiener Gemeindebezirk andererseits in einer allgemeinbildenden höheren Schule im 6. Wiener Gemeindebezirk statt.

Neben den genannten Beobachtungen stellen zwei Videos des gleichen Schultyps im 19. Bezirk Gegenstand der Analyse dar, in denen unterschiedliche Unterrichtseinheiten aufgezeichnet sind. Des Weiteren wurde ein Transkript aus dem Unterrichtsfach Physik herangezogen wurde.² Hier befindet sich das Gymnasium im 14. Wiener Gemeindebezirk.

² Genehmigungen seitens der Schulen lagen bereits vor, sodass diese nicht selbst eingeholt werden mussten.

Noch vor den Beobachtungsterminen war es notwendig, dass jede Schülerin und jeder Schüler eine Bestätigung mitbringt, in der die Eltern erlauben, dass ihr Kind oder ihre Kinder beobachtet werden dürfen. Der Kontakt zu den jeweiligen Schulen wurde via E-Mailverkehr mit Lehrpersonen, welche sich dazu bereit erklärten beobachtet zu werden, hergestellt. Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Schritteser steht in gutem Kontakt zu den ausgewählten Schulen, was sich für das Forschungsvorhaben sehr günstig erwies und die Kontaktaufnahme erleichterte. Der E-Mailverkehr diente, neben der Kontaktaufnahme mit den Lehrerinnen und Lehrern, auch der Terminvereinbarung für die Beobachtungen. Dies funktionierte unkompliziert und problemfrei.

Ebenfalls von Relevanz für die vorliegende Forschung konstituiert sich das jeweilige Schulleitbild der beobachteten Institutionen. So geht es der allgemeinbildenden höheren Schule im 16. Bezirk vor allem um ein vielfältiges Lehrangebot, bei dem Schülerinnen und Schüler ihren Interessen entsprechend unterrichtet und gefördert werden sollen. Besonderes Augenmerk wird unter anderem auf die Wahrung von Traditionen und den Erwerb von Schlüsselqualifikationen gelegt. Unter diesen Qualifikationen werden so genannte „Softskills“ wie beispielsweise soziale Kompetenz, die Fähigkeit im Team zu arbeiten, ein Verständnis für Demokratie und Toleranz verstanden.

In der Schule im 19. Bezirk wird besonders darauf geachtet, den Schülerinnen und Schülern einen gemeinschaftsfähigen Umgang in der Gesellschaft beizubringen. Ein Bewusstsein für Verantwortung gegenüber der Umwelt und anderen Menschen gegenüber konstituieren in dieser Institution die Eckpfeiler. Des Weiteren sollen junge Menschen Wissen in dem Maße vermittelt bekommen, um jedes Studium bewältigen zu können. Dazu wird sich unterschiedlicher pädagogischer Methoden bedient.

Auch im Gymnasium im 6. Bezirk wird ein besonderes Augenmerk auf Umweltschutz gelegt. Daher gibt es in jeder Klasse eine(n) so genannte(n) Umweltbeauftragte(n). Diese Institution war ursprünglich eine Mädchenschule mit strengen Traditionen. Seit 1978 besuchen auch Jungen die Schule. Neben den drei Hauptsäulen „Sozialkompetenz“, „Umwelt“ und Gender stellt das Entgegenwirken gegen rechtsextreme Paradigmen und Aufklärungsarbeit über den Nationalsozialismus eine wichtige Komponente dar. Diese Schule sieht sich selbst in der Tradition einer Reformschule. Da sie europaweit Schulpartnerschaften geschlossen hat, ist es dieser Institution besonders wichtig, Kontakt zu eben diesen zu pflegen. Eine Besonderheit stellt das Interesse für Organisationsentwicklung dar. Hierbei soll hierarchischen Strukturen entgegengewirkt werden, um andere Wege für ein schulisches Miteinander generieren zu können.

Da es in der vorliegenden Arbeit darum geht, die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu beforschen und dabei den Fokus vor allem auf die Verhaltensweisen der Lehrkräfte gegenüber ihren Adressatinnen und Adressaten zu legen, ist es nur von geringer Relevanz, welche Unterrichtsgegenstände zur Beobachtung herangezogen worden sind. Im Folgenden wird allerdings trotzdem kurz darauf eingegangen und erläutert, wie bei den teilnehmenden Beobachtungen genau vorgegangen wurde und in welchem Setting diese stattfanden.

8.5 Setting und Durchführung der teilnehmenden Beobachtungen

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, gelangten sechs Unterrichtseinheiten zur Analyse. Dabei handelt es sich um eine Englisch-, eine Geographie-, eine Biologie-, eine Physik-, eine Mathematik- und eine EDV-Stunde. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte verlief zufällig.

Bei den Unterrichtseinheiten, in denen die teilnehmende Beobachtung stattfand, befand sich die Forscherin, bis auf die EDV-Stunde, jeweils in der letzten Reihe des jeweiligen Klassenzimmers, um das Geschehen in der Klasse adäquat erfassen zu können. Lediglich beim EDV-Unterricht war dies nicht möglich, da die Computer im Klassenraum entlang der Wand im Kreis aufgestellt waren. In der Mitte des Raumes befanden sich vier Tischreihen. Die Forscherin entschied, sich in die letzte dieser vier Reihen zu setzen, um alles im Blick zu haben. Dies gestaltete sich nicht ganz einfach, da sie sich immer mit-drehen musste, um alles im Blick zu haben. Da in dieser Stunde gleichzeitig mit zwei Kameras gefilmt wurde, stellte diese Gegebenheit allerdings keine große Problematik dar.

Bei den verwendeten Videos ist auffällig, dass manche Schülerinnen und Schüler die Kameras zu Beginn der Aufzeichnung nicht als natürlich gegeben wahrnehmen und sich deswegen anders verhalten und beispielsweise Grimassen schneiden o.Ä.. Dieses Verhalten legt sich allerdings in allen Videoaufzeichnungen innerhalb der ersten Minuten.

Bei den teilnehmenden Beobachtungen antworteten die Lehrerinnen und Lehrer nach der Stunde auf die Nachfrage, ob sich die Schülerinnen und Schüler und der beobachteten Einheit wie gewöhnlich verhalten haben, mit ja. Wie sich die Unterrichtseinheiten im Detail darstellten, wird nach der Erläuterung der Erhebung und Analyse der Daten noch genauer dargestellt.

8.6 Erhebung und Analyse der Daten

Bei den drei Einheiten in denen teilnehmend beobachtet wurde, versuchte die Forscherin, in Hinblick auf ihre Forschungsfragen, genau aufzuschreiben, was im Klassenraum geschieht und welche Interaktionen stattfinden, um diese später rekonstruieren zu können. Nach den Beobachtungseinheiten wurden Transkripte hergestellt bei denen versucht wurde, die Sprache und Grammatik der Akteure und Akteurinnen, welche beobachtet wurden, nicht zu verfälschen. Bevor diese angefertigt wurden, reflektierte die Forscherin einschlägig über das Geschehen. Situationen in denen nicht gesprochen wurde, aber trotzdem nonverbale Interaktion stattfand, wurden in eckige Klammern gesetzt. Diese Transkripte enthalten ebenfalls Informationen über das Unterrichtsfach, den Unterrichtsstoff, die Stunde in welcher der Unterricht stattfand, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler und die Schulstufe. Um sich besser zurechtzufinden, wurden die Transkripte durchnummeriert, sodass am Anfang jeder Zeile eine Zeilennummer angeführt ist.

Bei jenen Unterrichtseinheiten, welche per Video aufgezeichnet wurden, kamen jeweils zwei Kameras zum Einsatz, um unterschiedliche Perspektiven aufzeigen zu können. Einerseits wurde eine Kamera auf die Lehrperson gerichtet andererseits war die zweite auf die Schülerinnen und Schüler gerichtet. Nach Aufnahme der Unterrichtseinheiten wurden die Videos gesichtet und nach und nach transkribiert. Auch hier wurde der Versuch angestellt, die Syntax und Grammatik der teilnehmenden Personen nicht zu verfälschen. In Situationen in denen nicht gesprochen wurde, wurden ebenfalls eckige Klammern verwendet, in denen die Geschehnisse zur Beschreibung gelangen.

Die Konstellation der Klassen stellt sich wie folgt dar:

Unterrichtsfach	Schulstufe	Mädchenanteil	Bubenanteil
Englisch	8 Schulstufe	12	10
Geographie	9 Schulstufe	11	13
Biologie	8 Schulstufe	13	15
Mathematik	7 Schulstufe	14	11
Informatik	5 Schulstufe	4	7
Physik	3 Schulstufe	9	12

8.6.1 Unterrichtseinheit in einer vierten Klasse im Unterrichtsfach Englisch in einer AHS in Wien

Datenquelle: teilnehmende Beobachtung

Zu Beginn dieser Einheit ist es sehr hektisch in der Klasse und es dauert einige Minuten, bis Stille einkehrt. Als sich die Schülerinnen und Schüler beruhigt haben, erwähnt die Lehrperson, dass die Unterrichtseinheit von einer Forscherin der Universität Wien beobachtet wird. Diese Information wird ohne großes Aufsehen zur Kenntnis genommen. Die Lehrperson fährt mit der Tagesordnung fort und bittet zwei der Schülerinnen und Schüler ihre Präsentationen, welche sie vorzubereiten hatten, vorzutragen. Zum einen geht es um Eishockey, zum anderen um Fußball. Als diese ihre Vorträge beenden, werden die Leistungen kurz besprochen und einige Vokabeln, welche noch nicht bekannt sind, an die Tafel geschrieben, bis dann mit dem Unterrichtsstoff fortgefahren wird. Die Schülerinnen und Schüler lesen einen Text über Essstörungen und arbeiten in weiterer Folge in Kleingruppen. Hier wird in englischer Sprache über die Essgewohnheiten in den einzelnen Familien gesprochen. Als die Kleingruppenarbeit zu Ende ist, liest die Lehrperson erneut einen Text zu dieser Thematik aus dem Buch vor, um schlussendlich über die Körperwahrnehmung von

essgestörten Menschen zu diskutieren. Auch die mediale Präsenz von zu dünnen Personen, wie beispielsweise Models wird an dieser Stelle besprochen.

8.6.2 Unterrichtseinheit in einer fünften Klasse im Fach Geographie in einer AHS in Wien

Datenquelle: teilnehmende Beobachtung

Die Schülerinnen und Schüler können sich zu Beginn der Stunde erst nach einigen Minuten auf ihren Plätzen einfinden. Nach einer kurzen Meinungsverschiedenheit zwischen der Lehrperson und einem Schüler hat sich die Klasse beruhigt und es wird mit dem Unterrichtsstoff begonnen. Es wird über die Theorie der komparativen Kostenvorteile gesprochen und danach die Frage behandelt, wo elektronische Geräte günstig produziert werden können und warum das so ist. Daraufhin sehen sich die Schülerinnen und Schüler Landkarten in ihren Büchern an, um sich vorstellen zu können, wo die besprochenen Länder liegen. Außerdem wird in diesen Grafiken dargestellt, wo welche Güter billig produziert werden. Nachdem über die Darstellungen diskutiert wird, wechselt die Lehrerin das Thema und wirft die Frage in den Raum, welche Unternehmen am meisten in das Marketing ihrer Produkte investieren. In weiterer Folge finden sich die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zusammengefunden, um drei Fragen, welche von der Tafel in die Hefte übertragen werden, zu beantworten und später im Plenum zu diskutieren. Die richtigen Antworten zu den Fragen werden nach der Plenums-Diskussion in die Schulübungshefte geschrieben.

8.6.3 Unterrichtseinheit in einer vierten Klasse im Fach Biologie in einem Bundesrealgymnasium in Wiener Neustadt

Datenquelle: Videographie

Diese Einheit wird aufgezeichnet. Zu Beginn der Unterrichtsstunde macht die Lehrperson die Kinder darauf aufmerksam, dass der Unterricht gefilmt wird. Sie erkundigt sich, ob die Schülerinnen und Schüler dies ihren Eltern berichteten. Nachdem die Kinder dies bestätigen beginnt sie damit, eine Stundenwiederholung durchzuführen. Ein Junge kommt an die Reihe

und wird gebeten, nach vorne zum Lehrerpult zu kommen. Es geht darum, unterschiedliche Gangarten von Tieren benennen und diese auch vorzeigen zu können. Der Schüler wird zu den katzenartigen- und hundeartigen Raubtieren befragt. Nach der Stundenwiederholung erklärt die Lehrperson, was unter bärenartigen Raubtieren zu verstehen ist. Hierzu müssen die Kinder in ihren Heften mitschreiben und es werden zusätzliche Bücher ausgeteilt, in denen diese Raubtiergruppe besser beschrieben sind, als in den Schulbüchern, welche in dieser Institution Verwendung sind. Die Lehrerin teilt in weiterer Folge einen Zettel mit Fragen an die Kinder aus, welche sie anhand eines Textes in ihren Biologiebüchern in Zweiergruppen beantworten sollen. Unter Zuhilfenahme des Overheadprojektors werden die Fragen nach einigen Minuten der Gruppenphase gemeinsam besprochen und die Antworten in die Hefte übertragen.

8.6.4 Unterrichtseinheit in einer siebten Klasse im Fach Mathematik in einer AHS in Wien

Datenquelle: Videographie

Auch diese Unterrichtseinheit wird aufgezeichnet. Zu Beginn der Stunde herrscht Unruhe und die Lehrperson hat Mühe, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Als dem Lehrer dies gelingt, werden organisatorische Dinge bezüglich der Spind-Schlüssel besprochen, bevor mit dem eigentlichen Unterricht begonnen werden kann. Das Unterrichtsthema in dieser Stunde ist die Analytik. Die Lehrperson teilt einen Zettel mit Beispielen zu dieser Thematik aus, welche die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihrer Sitznachbarin beziehungsweise ihrem Sitznachbarn lösen sollen. Jedes Paar bekam ein Beispiel zugeteilt, welches bearbeitet wird. Die Formelsammlungen der Schülerinnen und Schüler dürfen hierzu verwendet werden. Bei etwaigen Fragen steht die Lehrperson die ganze Zeit über zur Verfügung. Als die Klasse mit den Aufgaben fertig ist, werden die Lösungen unter Zuhilfenahme des Overheadprojektors am Ende der Stunde diskutiert.

8.6.5 Unterrichtseinheit in einer fünften Klasse im Fach EDV in einer AHS in Wien

Datenquelle: Teilnehmende Beobachtung

Zu Beginn der Unterrichtsstunde sitzen die Schülerinnen und Schüler bereits auf ihren Plätzen bei den Computern. Die Lehrperson macht kurz darauf aufmerksam, dass die Unterrichtsstunde mittels Videokamera für die Universität Wien aufgezeichnet wird. In weiterer Folge bittet die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler, sich auf die Stühle in der Mitte des Klassenraumes zu verteilen, da der Lehrer vorab erklären will, was sie zu tun haben. Bevor der Lehrer dies tut, rekapituliert er den Inhalt der letzten Unterrichtseinheit kurz und stellt fest, dass der Großteil der Klasse in der letzten Unterrichtseinheit auf Religionsexkursion war. Aus diesem Grund fordert er einen Schüler, welcher nicht an diesem Ausflug teilnahm, auf, am Lehrercomputer zu rekapitulieren, worum es sich in der vorhergehenden Unterrichtsstunde handelte. Der Schüler erklärt was im Programmierprogramm „Scratch“ gelernt wurde und versucht darzustellen, wie man ausgewählte Figuren in diesem Programm animieren kann. Die Schülerinnen und Schüler folgten ihrem Kollegen aufmerksam und auch die Lehrperson hat nur wenig zu beanstanden. Nachdem der Schüler mit seinen Ausführungen fertig ist, übernimmt die Lehrperson und vertieft das bisher gelernte. In weiterer Folge fordert der Pädagoge die Schülerinnen und Schüler auf, sich auf einen Computerplatz einzufinden und sie sollen das Vorgezeigte eigenständig durchführen. Währenddessen steht die Lehrperson für etwaige Frage zur Verfügung. Auch die Lernenden helfen sich gegenseitig, wenn Probleme auftreten und arbeiten konzentriert.

8.6.6 Unterrichtseinheit in einer dritten Klasse im Fach Physik in einer AHS es in Wien 14. Bezirk

Datenquelle: Videographie

Als der Unterricht beginnt, unterhalten sich noch einige Schülerinnen und Schüler miteinander. Als die Lehrperson den Raum betritt, fordert sie gleich zu Beginn ein Kind auf, ein Fenster zu öffnen. Nachdem die Lehrerin einen Schüler aufgefordert hat, die Tafel zu löschen, beginnt sie mit einer Stundenwiederholung. Da sich niemand freiwillig meldet,

bestimmte sie jemanden und bittet ihn nach vorne zu sich, um zu erklären, was in der Stunde davor besprochen wurde. Es handelt sich um das Ohm'sche Gesetz. Die Leistung des Schülers stellt sich für die Lehrperson als nicht sehr zufriedenstellend dar. Sie unterbricht ihn häufig und forderte ihn des Öfteren auf lauter zu sprechen. Als die Stundenwiederholung vorbei ist, geht die Lehrperson zu der im Klassenraum vorhandenen Computertafel und fährt im Unterrichtsstoff weiter fort. Zu allererst erklärt sie einen Stromkreis und fragt die Schülerinnen und Schüler, was man benötigt, um Strom fließen lassen zu können. Nach und nach folgten Antworten der Kinder. Als geklärt ist, was man alles braucht, damit Strom fließt, stellt die Lehrerin erneut Fragen zum Thema „Messung des Stroms“ und versucht, anhand eines Experiments, welches durch die Verwendung der Computertafel gezeigt wird, zu veranschaulichen, wie dieser Vorgang vonstattengeht. Dazu bittet die Lehrerin regelmäßig Schülerinnen und Schüler zu sich nach vorne, um ihr dabei zu helfen und über diese Erläuterungen wieder einen Bogen zum Ohm'schen Gesetz zu spannen.

9. Formulierende und Reflektierende Interpretation: Würde im Sinne von Artikel 28/2 und 29 der Kinderrechtskonvention

Immer wieder ist zu beobachten, dass Lehrpersonen im Unterricht Aussagen von Schülerinnen und Schülern ignorieren. Dieses Verhalten ist als Verstoß gegen die Wahrung der Würde des Menschen bzw. als mangelnder Respekt dem Anderen gegenüber zu sehen, da der Lernenden/dem Lernenden das Recht auf Anerkennung genommen wird. Durch dieses Hindurchschauen, dieses Ignorieren können Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern das Gefühl geben, dass sie für sie körperlich nicht anwesend sind. (Vgl. Honneth, A. 2003,11) Es konstituiert sich von hoher Relevanz für das Lernen, dass Fragen im Unterrichtsgeschehen nicht einfach ignoriert werden beziehungsweise Antworten nicht richtiggestellt werden. Oser und Spychinger (2005, 162f.) beschreiben diesen Vorgang des Ignorierens von nicht korrekten Antworten als „Bermuda Dreieck“, in dem Fragen und Fehler häufig verschwinden und die Schülerin/der Schüler keinen Nutzen zieht. Honneth beschreibt dieses Hindurchschauen, das Übersehen folgendermaßen:

„Der Ausdruck den die Umgangssprache für solche aktiven Formen des Unsichtbarmachens bereithält, ist der des „Hindurchschauens“, des „looking through“: Wir besitzen das Vermögen, anwesenden Personen unsere Mißachtung dadurch zu zeigen, daß wir uns ihnen gegenüber so verhalten, als ob sie physisch im Raum nicht vertreten wären.“. (Vgl. Honneth, A. 2003, 11) Auch bei den für die vorliegende Arbeit herangezogenen Beobachtungen konnte eine solche Verhaltensweise dokumentiert werden. Nun ist die Situation im Unterricht insofern eine andere, als wahrscheinlich nicht immer alle Schülerinnen und Schüler, die auf eine Lehrerfrage die Hand heben, um sie zu beantworten, aufgerufen werden können. Jedenfalls ist ein Auswählen einiger weniger Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft in solchen Situationen durchaus üblich und wird voraussichtlich von den Schülerinnen und Schülern auch meist nicht als Missachtung erlebt. Dennoch scheint das Hindurchschauen bzw. Ignorieren von Schülerinnen und Schülern, die einen Beitrag leisten möchten, doch relativ häufig vorzukommen und wurde auch in den hier interpretierten Fällen immer wieder beobachtet. Der Frage wäre daher nachzugehen, ob die Lehrkraft immer nur eine begrenzte Anzahl an Schülerinnen und Schülern aufruft, um den Unterrichtsfluss nicht zu unterbrechen, ob sie den Schülerinnen und Schülern, die nicht dran genommen werden signalisiert, sie hätte sie gesehen oder ob es sich um ein aktives Nichtbeachten bestimmter Schülerinnen und Schüler handelt, das diese mit der Zeit auch tatsächlich als Missachtung erleben.

9.1 Unterthema: Wahrung der Würde bzw. respektvoller Umgang seitens des Lehrpersonals im Unterricht

Beobachtung 1

Z 20-22: Der Englischunterricht hat bereits begonnen, als sich S3 mit ihrer Sitznachbarin unterhält, schnippt die Lehrperson, um ihr zu suggerieren, dass sie aufhören sollen, sich zu unterhalten. Als dies nichts nützt, wirft sie den beiden Schülerinnen einen bösen Blick zu und befiehlt ihnen still zu sein.

„20: [S3 unterhält sich mit ihrer Nachbarin]

21: [L schnippt und wirft ihr einen bösen Blick zu]

22: L: Hört auf zu tratschen!“ (Beobachtung 1, 2014 Z 20-22)

Z 39: Wieder unterhalten sich zwei Schülerinnen, worauf die Lehrperson erneut schnippt, um sie aufmerksam zu machen, damit aufzuhören.

„39: [S4 tratscht und Lehrerin schnippt, um sie darauf aufmerksam zu machen, damit aufzuhören]“ (ebd.: Z 39)

Z 152-155: Es steht eine Frage im Raum, über die die Schülerinnen und Schüler rege diskutieren. Als S9 ein Statement dazu abgeben möchte, unterbricht sie die Lehrperson und entgegnet ihr in englischer Sprache, dass die Antwort im Buch richtig sein wird, da diese sonst nicht so darin stehen würde.

„152: [Es wird über eine Frage diskutiert. S9 möchte ein Statement zu einer Frage abgeben]

153: [L unterbricht S9]

154: L: S9, if it's said here, it is like that.

155: [S9 hört auf zu sprechen]“ (ebd.: Z 152-155)

Unterthema: ignorierendes Verhalten der Lehrperson als Entwürdigung gegenüber der Schülerin / des Schülers

Beobachtung 2

Unterthema: Wahrung der Würde bzw. respektvoller Umgang seitens des Lehrpersonals im Unterricht

Z 24-29: Mangelnder Respekt seitens der Lehrperson im Unterricht wird in der beobachteten Geographiestunde sichtbar. Als die Lehrperson merkt, dass sich zwei Schülerinnen gegenseitig auf die Finger hauen, stellt sie diese vor der Klasse bloß und betitelt sie verächtlich als „irgendwelche 15-Jährige Kinder“. Des Weiteren unterbricht sie die Schülerin S6, als sie das Verhalten rechtfertigen will und fragt nach, ob es sich bei diesem Rechtfertigungsversuch um einen Liebesbeweis handle.

„ 24: *[L beobachtet, dass sich S6 und S7 gegenseitig auf die Finger klopfen]*

25: *L: Irgendwelche 15-Jährigen Kinder, die sich auf die Finger haun!*

26: *S6: Nein, das war ein...*

27: *[L unterbricht S6]*

28: *L: Ein Liebesbeweis? Tag des Kuschelns war gestern! Das hab ich ja am Anfang gar nicht*

29: *geglaubt, dass es so etwas tatsächlich gibt.“ (Beobachtung 2, 2014 Z 24-29)*

Z 47-51: Das Verhalten der Lehrperson zieht sich weiter durch die Einheit. Um die Kinder dazu zu bringen, sich ruhig zu verhalten, pfeift sie und erlangt dadurch Aufmerksamkeit.

„47: *[L schlägt nun das Schulbuch auf]*

48: *[Es herrscht Unruhe in der Klasse]*

49: *[Zwei Schüler laufen herum]*

50: *[L pfeift, um Aufmerksamkeit zu erlangen]*

51: L: *Seite 78 und 79 aufschlagen!“ (ebd.: Z 47-51)*

Z 80-85: Als es wenig später darum geht, eine einfache Rechenaufgabe zu lösen, beginnt die Lehrkraft zu lachen und merkt an, dass „Mathespielchen“ (Beobachtung 1, 2014, 85) zu ihrer Belustigung beitragen.

„80: L: Zu viel! Dividier's durch 5!

81: *[S14 stockt bei dieser Rechenaufgabe]*

82: *[L beginnt zu lachen, da er die Aufgabe nicht lösen kann]*

83: *[Nach längerem Überlegen gibt S14 eine Antwort]*

84: S14: *Ähm, 1?*

85: L: *Ja, diese kleinen Mathe -Spielchen mit euch amüsieren mich sehr.“ (Beobachtung 2, 2014 Z 80-85)*

9.2 Unterthema: ignorierendes Verhalten der Lehrperson gegenüber der Schülerin / des Schülers

Z 37-40: Eine Schülerin zeigt auf und möchte auf die Frage der Lehrperson antworten. Die Lehrkraft hält sie dazu an, zu warten und nimmt einen anderen Schüler an die Reihe, welcher nicht aufzeigt.

„58: *[Schülerin S19 zeigt auf]*

59: *[L nimmt wahr, dass S19 schon eine längere Zeit aufzeigt]*

60: L: *Nein, bleib da S19.*

61: *[Ohne zu wissen, was die Schülerin wollte]“ (Beobachtung 2, Z 58-61)*

Z 118-122: Die Schülerin die bereits zwei Mal nicht an die Reihe genommen wurde, zeigt erneut auf, um eine Frage zu beantworten. Die Lehrperson sagt ihr, dass sie schon zum dritten Mal aufzeigt und daher nicht an die Reihe genommen wird.

„118: [S19 zeigt auf]

119: L: S19, du hast heut schon zum dritten Mal aufgezeigt.

120: [Nimmt sie nicht dran]

121: S19: Aber, aber...

122: [S14 kommt an die Reihe]“ (Beobachtung 2, Z 118-122)

Beobachtung 3

Unterthema: Wahrung der Würde bzw. respektvoller Umgang seitens des Lehrpersonals im Unterricht

Z 133-152: Die Wahrung der Würde des Kindes ist in dieser Unterrichtseinheit an jener Stelle zu hinterfragen, als die Lehrperson bei der Stundenwiederholung einen Schüler dazu veranlasst auf den Lehrertisch zu steigen und unterschiedliche Gangarten von Tieren nachzuahmen. Der Schüler wirkt sehr verunsichert und im Plenum wird über ihn gelacht. Vor allem als er, nachdem er einen Hunde- und Katzensprung versucht hat, von sich aus noch eine Kuh nachahmt, es besonders laut wird im Klassenraum und einige Schülerinnen und Schüler zeigen dabei auf ihn. Als er wieder vom Tisch herunter springen darf, streckt er seine Arme in die Höhe und hält sie sich anschließend vor sein Gesicht.

„133: [L räumt den Lehrertisch leer und klopft darauf]

134: L: Gut, hüpf mal da drauf.

135: [S5 geht zum Tisch und steigt darauf]

136: L: Ohne Batschen. Gib die Hose hoch, so dass ma die Füße sieht.

137: [S5 zieht sich die Hose hoch; L hilft dabei]

138: [In der Klasse wird gelacht]

139: [S5 wirft der Klasse einen verunsicherten Blick zu]

140: L: Jetzt geh amal da so wie ein Hund oder eine Katze.

141: [S5 geht den Tisch entlang auf Zehenspitzen]

142: [Lachen in der Klasse]

143: L: Jetzt geh einmal wie ein, ahm, wie wir.

144: [S5 geht auf Sohlen]

145: L: Auf Sohlen. Hund und Katze war nicht Sohle, sondern?

146: S5: Äh Zehen.

147: L: Zehen! Und wer geht, also das kann ma net, da braucht ma a Prima Ballerina, auf den

148: Zehenspitzen?

149: [S5 versucht es trotzdem]

150: [Klasse lacht erneut]

151: S5: Die Kuh.

152: L: Ja! So, komm wieder runter.“ (Beobachtung 3, Z 133-152)

Unterthema: ignorierendes Verhalten der Lehrperson als Entwürdigung gegenüber der Schülerin / des Schülers

Z 215-226: Ein Schüler fragt wo die Ortschaft Pernkopf liegt ohne aufzuzeigen. Die Lehrerin weist ihn auf ein „Abkommen“ hin, dass nur gesprochen werden darf, wenn man aufzeigt. Sie ignoriert seine Frage und teilt weiter aus. Als der Schüler dann die Hand hebt, fragt sie ihn in schroffem Ton, was er wolle. Der Schüler stellt seine Frage erneut und die Lehrerin antwortet ihm schließlich, dass sie es nicht wisse.

„ 215: [S13 stellt eine Frage]

216: S13: Wo ist die Ortschaft „Pernkopf“?

217: L: S13, was hamma gesagt? Wir ham gsagt, wir ham ein Abkommen. Wenn ma was

218: sagen will hebt man die Hand.

219: [S13 hebt die Hand]

220: [L teilt weiter aus]

221: L: Komm gleich, S13.

222: [L kommt erst nach 1 Minute zu ihm]

223: [Als L hingeht, nimmt S13 die Hand runter]

224: L: S13, was willst denn?

225: S13: Ich wollte wissen, wo die Ortschaft „Pernkopf“ ist.

226: L: Das weiß ich nicht. Aber im Ötschergebiet gibt's viele Ortschaften, wo Bären

227: beheimatet sind.“ (Beobachtung 3, Z 215-227)

Z 439-444: Im Klassenraum herrscht kurzzeitig Unruhe. Einige Kinder sprechen durcheinander und fragen sich erneut, wo die Ortschaft Pernkopf liegt, da sie über diese in ihrem Buch gelesen haben. Die Lehrkraft hört dies und fordert die Kinder auf ruhig zu sein, indem sie ihren Zeigefinger auf den Mund legt. S19 zeigt auf und fragt, ob Pernkopf wegen der Bären so heißt. Die Lehrperson meint, dass das sein kann und wendet sich ab.

„ 439:[Unruhe in der Klasse, es wird abermals gefragt, wo sich Pernkopf befindet, L weiß es

440: nicht zeigt mit ihrem Finger auf den Mund]

441: S19: Heißt „Pernkopf“ wegen den Bären so?

442: L: Ja, das sind oft Andeutungen über das Vorkommen der Bären, ja, das kann schon sein.

443: Also, Ötschergebiet und Kärnten und Slowenien. Kärnten und Slowenien sind glaub ich

444: zwei Wörter, die ich nicht an die Tafel schreiben muss, die müsst ihr kennen. 445: So nächste Frage. Ah, wer hat noch, ah, S2.“ (Beobachtung 3, Z 439-445)

Beobachtung 4

Unterthema: Wahrung der Würde bzw. respektvoller Umgang seitens des Lehrpersonals im Unterricht

Keine Vorkommnisse

9.3 Unterthema: ignorierendes Verhalten der Lehrperson gegenüber der Schülerin / des Schülers

Z 98-102: Während der Mathematikstunde hat S10 eine Frage an die Lehrperson. Obwohl sie schon lange ihre Hand hebt, nimmt die Lehrperson S10 nicht an die Reihe. Immer mehr Schülerinnen und Schüler zeigen auf. S10 wird nicht drangenommen und nimmt die Hand herunter. Erst als S10 dazwischen ruft, wird sie von der Lehrperson gehört.

„98: [S10 zeigt auf]

99: [S10 gibt ihre Hand wieder runter]

100: S10: Herr Professor, können Sie kommen?

101: [Die Fragen der Schülerinnen und Schüler häufen sich]

102: [S10 zeigt wieder auf]“ (Beobachtung 4, Z 98-102)

Beobachtung 5

Unterthema: Wahrung der Würde bzw. respektvoller Umgang seitens des Lehrpersonals im Unterricht

keine Vorkommnisse

Unterthema: ignorierendes Verhalten der Lehrperson als Entwürdigung gegenüber der Schülerin / des Schülers

Z 172-181: Gegen Ende der Informatikstunde schreit ein Schüler durch das Klassenzimmer, weil sein Computer gesperrt wurde und er nichts abspeichern kann. Die Lehrperson entgegnet ihm, dass er sich nicht so aufregen soll. Auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern war der PC gesperrt und Unruhe bricht aus. Die Lehrkraft wendet sich ab und geht zur Tür mit einem Grinsen im Gesicht.

„172: S3: Wow! Herr Professor, der greift...

173: L: Regst dich bitte amal ab.

174: S7: Der Computer wurde gesperrt!

175: [Unruhe bricht aus, weil alle Computer gesperrt wurden.]

176: S8: Herr Professor!

177: S2: Waren Sie das?

178: [L. wendet sich ab und geht zur Tür. Es läutet.]

179: [Schülerinnen und Schüler stehen auf]

180: S8: Wir können das nicht einmal speichern!

*181: [L. kommt zurück mit einem Grinsen im Gesicht. S3 steht hinter ihm beim Lehrerpult.]“
(Beobachtung 5, Z 172-181)*

Beobachtung 6

Unterthema: Wahrung der Würde bzw. respektvoller Umgang seitens des Lehrpersonals im Unterricht

Z 405-406: Die Lehrperson benötigt ein „Opfer“ für das Experiment, welches im Unterricht durchgeführt werden soll.

„ 405: einbau'n? So, und jetzt brauch' ich noch ein drittes Opfer. Oder noch einmal die

406: Gleichen, es ist [ja egal.“ (Beobachtung 6, Z 405-406)

Z 408-412: Ein Schüler zeigt auf einen anderen, als die Lehrkraft nach einem „Opfer“ Ausschau hält. Als die Lehrperson dies bemerkt, muss er selbst nach vorne zum Lehrerpult. Daraufhin lacht die Klasse über ihn.

„ 408: Lw: *Du zeigst auf ihn? Na dann kommst [raus komm.*

409: SmD: *[Nein!*

410: Lw: *[Doch komm. Na klick kann (ik?) kannst da schon,*

411: *[{Lachen im Raum}*

412: > SmD *{geht nach vorne}*“ (Beobachtung 6, Z 408-412)

Z 485-490: Für das nächste Experiment sucht die Lehrperson ein weiteres „Opfer“. Die Kinder lachen darüber und wiederholen das Wort „Opfer“, worauf die Lehrkraft antwortet, dass es sich eigentlich nicht um ein Opfer handelt.

„485: Lw: *Nächstes Opfer! Nein is' ja kein Opfer. {zeigt auf SmA} Komm!*

486: Sm?: *()*

487: > SmA *{geht nach vorne}*

488: Lw: *[Ihr könnt's ihm ja helfen.*

489: *[{Lachen}*

490: *[SmB?: () Opfer“* (Beobachtung 6, Z 485-490)

Z 1052-1059: Als die Stunde fast zu Ende ist, geht die Lehrkraft zu einem Schüler und nimmt ihn am Oberarm. Sie hat gemerkt, dass dieser während des Unterrichts gemalt hat und fragt, ob er trotzdem aufmerksam zugehört hat. Der Junge bejaht, worauf die Lehrperson entgegnet, dass er das in der folgenden Woche unter Beweis stellen darf und den Schüler dabei am Ohr zieht.

„1052: *{schaut auf das Heft von SmE} So >1 {beugt sich über SmE} >2 {nimmt seinen*

1053: *Oberarm in die Hand*}, du hast dein Heft so schön gezeichnet <1,

1054: *die Stunde hast du auch (mit) {schüttelt sein Ohrläppchen} was mitgekriegt? <2 >*
{geht 1055: rückwärts weg}

1056: *SmE: (Ja).*

1057: *Lw: Ja?, na, da wer'ma nächste Stunde dann schau...< ob du trotz zeichnen noch was*

1058: *mitgekriegt hast. {klatscht in die Hände} So! [Ich wünsch euch noch einen schönen*

1059: *Tag. Auf Wiederseh'n. [{Schüler/innen lachen}“ (Beobachtung 6, Z 1052-1059)*

Unterthema: ignorierendes Verhalten der Lehrperson als Ausdruck von mangelndem Respekt gegenüber der Schülerin / des Schülers

Z 748-752: Die Lehrperson versucht etwas auf das elektronische Board zu schreiben. Dies funktioniert allerdings nicht. Eine Schülerin macht sie darauf aufmerksam, wie es funktionieren könnte. Die Lehrperson ignoriert dies und sagt, dass sie es einfach bleiben lässt.

„748: *SwK?: Frau Professor, Sie können's einfach raufschieben. () nur seitlich [(weiter)*

749: *[Lw: Bin schon fertig.*

750: *[Sm?: U-uh.*

751: *SwK?: (Man sieht's aber nicht.)*

752: *{Gespräche im Raum}*

753: *Lw: () bevor das Ganze () lass ich's.“ (Beobachtung 6, Z 748-753)*

10. Reflektierende Interpretation

Wie bereits an früherer Stelle erörtert, dient die reflektierende Interpretation dazu, in Bezug auf unterschiedliche Problemstellungen in einem bestimmten Rahmen Alternativen gegenüber zu stellen und so herauszufiltern, wie unterschiedlich oder gleich, bezüglich der Vorliegenden

Masterthese, die Lehrpersonen in ähnlichen Situationen handeln. (Vgl. Bohnsack, R. 2014, 35) Es wird also nun in weiterer Folge der Versuch angestellt, Schnittstellen zwischen den einzelnen Beobachtungen auszumachen.

10.1 Verhalten der Lehrpersonen zur Erlangung von Aufmerksamkeit:

In nahezu allen Beobachtungen kamen die Lehrpersonen in die Situation, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wieder für sich gewinnen zu müssen. Die Lehrerinnen und Lehrer gingen mit diesen Problemstellungen auf unterschiedliche Weise um. Folgende Verhaltensweisen waren zu beobachten:

Beobachtung 1:

In Beobachtung 1 ist auffällig, dass die Lehrperson durch Schnippen versucht, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf sich zu richten. Als dies nicht den gewünschten Effekt bringt, bedient sie sich einer teils einschüchternden Mimik. In anderen rollenförmig bestimmten Kontexten – und Schule stellt einen solchen rollenförmigen Kontext dar – würde man wohl kaum die Aufmerksamkeit seines Gegenüber durch Schnippen erregen wollen. Wenn etwa der Kellner im Restaurant durch Schnippen herbei geholt wird, entsteht der Eindruck einer herablassenden Einstellung zum Servicepersonal und durchaus mangelhafter Manieren der schnippenden Person.

Beobachtung 2:

Auch hier schnippt die Lehrperson, als es im Klassenraum unruhig wird. An späterer Stelle pfeift sie, als das Schnippen nicht mehr hilft. Üblicherweise pfeift man nicht nach jemandem, wenn man dessen Aufmerksamkeit erregen möchte.³ Jedenfalls gibt es nur wenige Interaktionskontexte – etwa unter Freunden im Schwimmbad oder in anderen spielerischen Situationen – die ein Pfeifen zur Erzeugung von Aufmerksamkeit unproblematisch erscheinen lassen. Auch hier entsteht daher der Eindruck einer gewissen Herablassung. Mit der Art und Weise wie ich jemanden adressiere, bestimme ich in der Regel die Position, die ich dieser

³ Das Hinterherpfeifen auf der Straße, das gelegentlich von Männern gepflegt wird, gilt wohl auch als eher respektlose Form des Erregens von Aufmerksamkeit.

Person zuschreibe. Ein ermahnender Pfiff stellt in diesem Kontext nicht nur einfach den Hinweis dar, dass von den Schülerinnen und Schülern Aufmerksamkeit im Unterricht erwartet wird, sondern transportiert gleichzeitig eine gewisse Respektlosigkeit.

Beobachtung 3:

In Beobachtung drei kam die Lehrperson lediglich ein Mal in die Situation die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu verlieren. An dieser Stelle war allerdings kein diskriminierendes Verhalten zu erkennen. Sie legt ihren Zeigefinger auf den Mund und signalisiert, dass die Lernenden zuhören sollen.

Beobachtung 4:

In dieser Unterrichtsstunde hatte die Lehrperson durchgehend die Aufmerksamkeit seitens der Schülerinnen und Schüler. Dies mag mit unter anderem daran liegen, dass diese Unterrichtsstunde eine der letzten Einheiten vor der anstehenden Schularbeit war.

Beobachtung 5:

Als in der beobachteten Informatikstunde alle PC's gesperrt sind entsteht Unruhe im Klassenzimmer. Ein Schüler schreit durch den Raum, worauf die Lehrperson entgegnet, dass er sich nicht aufregen soll. Es ist sehr laut in der Klasse, worauf sich die Lehrperson abwendet und den Raum verlässt. Nach wenigen Minuten kommt die Lehrkraft zurück und entsperrt die Computer der Schülerinnen und Schüler. Die Tatsache, dass dadurch die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgabenstellung nicht beenden können, erzeugt Unruhe. Irritierend in diesem Zusammenhang ist, dass von der Lehrkraft nicht begründet wird, warum die PC's gesperrt wurden und dass die Irritation, die dieses Sperren bei den Schülerinnen und Schülern erzeugt mit einem Schmunzeln quittiert wird. Würde zum Beispiel die Mutter im familiären Kontext den Kindern die PC's mitten in einer Aktivitäten abdrehen und dies nicht begründen, so wäre diese Handlung als eine Art Maßregelung, jedenfalls aber als ein Eingriff in die Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Kinder zu betrachten. Im umgekehrten Fall würde die Mutter wohl nicht akzeptieren und es als Affront interpretieren, wenn man ihr seitens der Kinder oder auch seitens des Ehemanns den PC einfach abdrehen würde. D.h. die

unbegründete Sperre der PC's im Informatikunterricht stellt ein Machtgefälle her, das im vorliegenden Fall nicht dem Schutz der Schülerinnen und Schüler dient, sondern als herablassend gedeutet werden muss.

Beobachtung 6:

Zum Ende der Physikstunde bemerkt die Lehrkraft, dass ein Schüler während des Unterrichts zeichnete. Sie nimmt ihn erst am Oberarm, zieht ihn dann am Ohr und fragt, ob er trotz des Zeichnens aufmerksam zugehört hätte. Als der Junge dies bejaht, entgegnet die Lehrperson, dass er dies in der Folgewoche unter Beweis stellen dürfe. In diesem Fall wendet die Lehrperson – durch das Packen am Oberarm und ziehen am Ohr - also gezielt physische Gewalt an, um die Aufmerksamkeit des Schülers zu erlangen. Hierbei ist zu sehen, wie die Lehrperson ihre Machtrolle zur Einschüchterung nützt, nicht zuletzt dadurch, dass sie ihm droht, dass er sein Wissen in der Folgewoche unter Beweis stellen dürfe. Solche Verhaltensweisen lösen des Weiteren auch bei den anderen anwesenden Schülerinnen und Schülern ein gewisses Maß an Angst aus. Würde sich die Lehrkraft in einem anderen sozialen Kontext befinden, würde dieses Verhalten wohl kaum an den Tag gelegt werden. Des Weiteren würde sich auch der Schüler seiner Lehrerin/seinem Lehrer gegenüber nicht so verhalten, da dies mit großer Wahrscheinlichkeit nicht toleriert werden würde. An dieser Stelle ist ein klarer Verstoß gegen die Rechte des Kindes bezüglich der Sicherstellung von Disziplin in der Institution Schule zu verzeichnen, da nur Handlungen gesetzt werden dürfen, welche einen würdevollen Umgang zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler gewährleisten. In diesem Fall kamen des Weiteren sowohl physische als auch psychische Gewalt zur Anwendung. Hierfür darf in diesem – und auch jedem anderen – Kontext kein Raum geboten werden.

10.2 Typenbildung

Anhand der reflektierenden Interpretation bezüglich des Zurückerlangens von Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, konnten folgende vier Verhaltenstypen bei den Lehrpersonen festgestellt werden:

10.2.1 Typus A: körperliche Gesten zur Erlangung von Aufmerksamkeit

In den Beobachtungen 1, 2 und 3 konnten ähnliche Verhaltensweisen seitens der Lehrpersonen zur Erlangung der Aufmerksamkeit ihrer Schülerinnen und Schülern beobachtet werden. Auffällig ist hierbei, dass sich die Lehrpersonen körperlicher Gesten bedienen. Die Art und Weise, wie dies geschieht ist allerdings unterschiedlich. Während in Beobachtung 1 und 2 Fingerschnippen und Pfeifen dazu dienen sollen die Aufmerksamkeit zurück zu erlangen, kann in Beobachtung drei eine sensiblere Vorgehensweise festgestellt werden. Hier verhält sich die Lehrperson selbst ruhig und legt ihren Zeigefinger auf den Mund, um den Kindern zu signalisieren, dass sie sie um Aufmerksamkeit bittet. Bezug nehmend auf Artikel 28/2 der UN Kinderrechtskonvention ist anzumerken, dass die Variante der Lehrperson aus Beobachtung 3 mit Sicherheit eher dem entspricht, was unter respektvollem Umgang bzw. Wahrung der Menschenwürde im Kontext Schule verstanden werden kann:

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, daß die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.“ (UN-Kinderrechtskonvention, 1989 Artikel 28/2)

10.2.2 Typ B: Durchgehende Aufmerksamkeit durch angemessene Führungsstrategien

Durch Beobachtung 4 wird deutlich, dass es dem Lehrpersonal auch möglich sein kann, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler durchgehend, ohne bestimmte körperliche Handlungen auf sich zu ziehen. Grundlage hierfür stellt ein wechselseitiges Gefüge von Respekt und Geduld dar. Natürlich spielen hierbei auch einige weitere Einflussfaktoren eine große Rolle, da es sich erstens um eine Mathematikstunde handelt, in welcher die Schülerinnen und Schüler eigenständig Aufgaben lösen sollen und zweitens es eine der letzten Einheiten vor einer größeren Prüfung ist.

10.2.3 Typ C: Aufmerksamkeitsverlust durch Eigenverschulden

In Beobachtung 5 kommt ein völlig neues Schema zu Tage. Die Klasse arbeitet durchgehend konzentriert und aufmerksam. Als einer der Schüler feststellt, dass sein PC gesperrt wurde

und er seine Arbeit nicht abspeichern konnte schreit er durch den Klassenraum, worauf auch die anderen Schülerinnen und Schüler bemerken, dass es bei ihnen auch so ist. Als sich die Lehrperson mit einem Schmunzeln von der Klasse abwendet, ist den Lernenden klar, dass die Lehrperson mit Absicht alle PC's gesperrt hatte. Durch dieses Verhalten kam es dazu, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mehr aufmerksam zuhörten. Auch in diesem Fall kann von Anzeichen mangelnden Respekts gesprochen werden. In anderen Kontexten hätte man dem Gegenüber wohl erklärt und begründet, warum die PC's gesperrt worden waren und die Irritation, die dadurch entstand nicht bloß mit einem Schmunzeln quittiert (siehe dazu auch die Interpretation oben).

10.2.4 Typ D: körperliches Zurechtweisen und Drohen

In Beobachtung 6 wird deutlich, wie wichtig sich eine Auseinandersetzung mit den Kinderrechten laut UN Kinderrechtskonvention darstellt. Als die Lehrperson gegen Stundenende bemerkt, dass ein Schüler während des Unterrichts zeichnet, nimmt sie ihn erst am Arm und zieht ihn dann am Ohr. Des Weiteren droht sie ihm damit, dass er in der nächsten Einheit zur Stundenwiederholung an die Reihe kommt.

11. Bloßstellung von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrperson

Bloßstellendes Verhalten kann dazu führen, dass sich Menschen aus Angst erneute Demut zu erfahren nicht mehr zutrauen Fragen zu stellen, wodurch der Wissenshorizont erweitert werden könnte und Dinge einfach als gegeben hinnehmen. Besonders im Kontext Schule muss eines solchen Habitus entgegengewirkt werden. Anhand der für diese Masterthese zur Verfügung stehenden Beobachtungen konnte solche Situationen allerdings festgemacht werden.

Beobachtung 1:

Während dieser beobachteten Englischeinheit kommt es bezüglich einer im Schulbuch stehenden Aussage zu einer Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern. Als einer der Lernenden ein Statement dazu abgeben möchte, unterbricht die Lehrperson und äußert, dass,

wenn die Information, um die es sich handelt, in dieser Form im Schulbuch steht, diese auch korrekt ist. Besonders in wissensgenerierenden Institutionen ist es unerlässlich, Diskussionen lebendig zu halten, da somit ein Mehrwert für Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden kann. Wissensvermittlung funktioniert am Besten in dynamischen Prozessen. Durch ein Verhalten wie dieses wird diese Dynamik gestoppt und führt im schlimmsten Fall dazu, dass Angst davor, Fragen zu stellen erzeugt wird. Im Kontext Universität würde ein Verweis darauf, dass Aussagen welche im Lehrbuch stehen letztgültig sind gegen starken Widerstand stoßen. Werden Schülerinnen und Schüler insofern indoktriniert als sie alles glauben sollen, was in Büchern steht, verlernen sie mitunter zu reflektieren. Ein solches Verhalten seitens einer Lehrperson verhindert die freie Meinungsäußerung des Kindes und darf in dieser Form nicht stattfinden.

Beobachtung 2:

In der beobachteten Geschichtseinheit fallen zwei Schülerinnen auf, weil sie sich gegenseitig auf die Finger klopfen. Als die Lehrperson dies bemerkt, kommentiert sie dies in einem abfälligen Ton. Sie nennt die Mädchen „irgendwelche 15-Jährigen Kinder“ und unterbricht die beiden, als sie versuchen sich zu rechtfertigen indem sie ihnen unterstellt, dass dies ein Liebesbeweis gewesen sei. Die Schülerinnen wenden sich daraufhin beschämt ab und schweigen. Das Pronomen „irgendwelche“ drückt in diesem Fall eine abfällige Haltung von Seiten der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen aus. Des Weiteren vermittelt es, dass die beiden unwichtig wären. In anderen Kontexten wird häufig die Floskel „irgendein Dahergelaufener“ verwendet, was in jedem Fall negativ konnotiert ist. Dieses „irgendwelche“ in der beobachteten Einheit vermittelt die gleiche Botschaft. Des Weiteren kann die Unterstellung, es handle sich um einen Liebesbeweis dazu führen, dass ein Gefühl von Scham bei den Adressatinnen entsteht. Diese Art und Weise der Kommunikation ist wider der Menschenwürde und daher abzulehnen.

Beobachtung 2/2:

In der selben Geschichtseinheit, welche vorher behandelt wurde, ist es ein zweites Mal zu einer Bloßstellung von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrperson gekommen. Ein Schüler sollte eine einfache Rechenaufgabe lösen. Als er zu stocken beginnt, lacht die Lehrperson und äußert, dass sie von den „kleinen Mathe-Spielchen“ in dieser Klasse sehr

amüsiert ist. Die Lehrperson hat den Schüler mit dieser Frage überrumpelt und ihm kaum Zeit gelassen, nachzudenken. Durch ihr Lachen stellt sie den Schüler vor der Klasse bloß und verstärkt dies, durch ihren Nachsatz bzw. suggeriert, dass alle Schülerinnen und Schüler im Raum Mathematik Defizite aufweisen würden. Sie nutzt ihren Wissensvorsprung dazu Macht auf die Lernenden auszuüben und handelt deshalb nicht der Wahrung der Menschenwürde entsprechend. Man stelle sich vor, die Lehrperson würde sich in einer Stresssituation befinden, in welcher sie schnell und korrekt antworten muss, ihr dies aber nicht gelingt. In solch einer Situation würde sie mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht lachen bzw. eingeschüchtert sein, wenn ihr Gegenüber mit Lachen reagiert. Aufgrund des hierarchischen Gefüges, welches sich die Lehrkraft in ihrer Unterrichtseinheit geschaffen hat, bemerkt sie allerdings nicht, dass dieses Verhalten beim Kind negative Konsequenzen nach sich ziehen kann und einen Mangel an Respekt darstellt.

Beobachtung 3:

Bei Beobachtung 3 handelt es sich um eine Biologiestunde, in der unterschiedliche Gangarten von Tieren durchgenommen werden. Die Lehrperson bestimmt einen Schüler, der zu ihr nach vorne kommen soll, um auf dem Lehrertisch diese Gangarten vorzuzeigen. Der Schüler ist sehr verunsichert, steigt aber dennoch auf den Tisch und zeigt vor, wie sich Hund und Katze fortbewegen. In der Klasse herrscht Gelächter. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrperson den Schüler nicht absichtlich bloßstellen wollte. Wendet man diese Art und Weise etwas zu demonstrieren aber beispielsweise in anderen Kontexten, wie jenen der Universität an, so würde sich schnell die Frage nach Entwürdigung seitens der Lehrperson gegenüber bzw. des Lernenden. Die Vorgehensweise, jemanden auf einen Tisch zu bitten, um etwas vorzuzeigen löst ein befremdliches Gefühl aus und führt des Weiteren zu Scham. Hier bietet die Lehrperson den Schulkameradinnen und Kameraden eine Plattform für verletzend Aussagen gegenüber dem Schüler, der auf den Tisch musste. Münzt man diese Vorgehensweise der Lehrkraft auf das Berufsleben um, so würde ein Vorgesetzter in einem Meeting sicher nicht von einer Mitarbeiterin bzw. einem Mitarbeiter verlangen, dass sie/er auf seinem Tisch den Inhalt seiner Präsentation vorzeigen soll. Durch dieses Beispiel zeigt sich die Absurdität dieser, wenn auch gut gemeinten, Vorgehensweise im Unterricht, welche eine Verletzung der Menschenwürde darstellt.

Beobachtung 4: keine Vorkommnisse

Beobachtung 5: keine Vorkommnisse

Beobachtung 6:

Bei der beobachteten Physikstunde kommt es zu Anfang des Unterrichts zu einer Stundenwiederholung. Die Lehrperson sieht sich in der Klasse um und merkt an, dass sie das nächste „Opfer“ brauche. Ein Schüler lacht und zeigt dabei auf einen anderen, der ihr als „Opfer“ dienen könnte. Daraufhin holt die Lehrkraft jenen Schüler, der auf einen Schüler zeigt zu sich nach vor. Befremdlich an dieser Situation konstituiert sich, dass die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler als „Opfer“ bezeichnet. Dieses Nomen ist stark negativ konnotiert, da es ein Täter-Opfer Verhältnis suggeriert. Dies drückt das Machtgefälle zwischen Lehrperson und deren Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck, durch welches der Eindruck entsteht, dass die Lehrkraft den Kindern etwas Böses will. Das Wort „Opfer“ lässt beispielsweise unter anderem an Kriegssituationen denken, in denen Menschen Tätern zum Todesopfer gefallen sind. Wird in Onlinesuchmaschinen nach dem Wort „Opfer“ gesucht, so findet man in Verbindung mit diesem Wort ausschließlich negativ behaftete Synonyme und Darstellungen von Situationen in denen es Menschen schlecht geht. Adressiert eine Lehrperson ihre Schutzbefohlenen in dieser Weise, so kann von einer Verletzung des Wohls des Kindes und in weiterer Folge von Entwürdigung gesprochen werden. Die Verwendung eines solchen Nomens im schulischen Kontext, bezogen auf die Schutzbefohlenen einer Lehrperson, stellt eine große Problematik dar, da so bei Schülerinnen und Schülern Angst ausgelöst werden kann bzw. unterschwellig suggeriert wird, dass es in Ordnung ist, diese Wortschatz im täglichen Leben zu verwenden.

11.1 Typenbildung

Auch in Bezug auf bloßstellendes Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Schülerinnen und Schülern konnte unterschiedliche Typen ausgemacht werden.

11.1.1 Typus A: Lehrpersonen, die keinen Raum für Diskussionen bzw. Rückfragen bieten

Beobachtung 1 ist ein gutes Beispiel dafür, wie das Verhalten einer Lehrperson dazu beitragen kann, Diskussionen und somit Wissensgenerierung im Keim ersticken zu lassen. Der strikte Verweis der Lehrperson darauf, dass was im Buch steht so auch stimmt, stoppt die Diskussion im Klassenraum. Die Schülerinnen und Schüler trauen sich weitere Fragen bzw. Kommentare nicht zu, aus Angst von der Lehrperson gemäßregelt zu werden. Ein solches Verhalten ist gegen Artikel 12/2 der UN-Kinderrechtskonvention, welcher sich auf die freie Meinungsäußerung bezieht. (Vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 12/2)

11.1.2 Typus B: Bewusster Einsatz von Bloßstellung seitens der Lehrperson

Die bewusste Bloßstellung von Schülerinnen und Schülern ist in Beobachtung 2 gleich zwei Mal festzustellen. Hier betitelt die Lehrperson einerseits zwei Schülerinnen als „irgendwelche 15-Jährigen“ und andererseits macht sie sich über die mathematischen Leistungen der Klasse lustig. Neben der Problematik, dass durch ein solches Verhalten die Würde des Kindes untergraben wird, nimmt die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern hier ebenfalls die Chance „(...) *die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen (...) Fähigkeiten (...) zur Entfaltung zu bringen.*“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 29/a)

11.1.3 Typus C: Unbewusster Einsatz von Bloßstellung seitens der Lehrperson

Sowohl bei Beobachtung 3 als auch bei Beobachtung 6 konnte dieses Verhalten bei den Lehrpersonen beobachtet werden. Im Glauben, ein besonders gutes didaktisches Mittel anzuwenden, indem man ein Kind dazu bringt, auf den Lehrertisch zu klettern, verursacht die Lehrkraft das Gegenteil und stellt ihren Schüler im Biologieunterricht bloß. Die Lehrperson, welche in der Physikstunde auf der Suche nach einer/einem Schülerin/Schüler, welcher zur Stundenwiederholung kommen soll, das Nomen „Opfer“ verwendet, war sich der Diskriminierung in der Situation unter Umständen auch nicht bewusst.

12. Ignorierendes Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Schülerinnen und Schülern

Dieses Phänomen konnte in allen Einheiten, welche Grundlage für die vorliegende Masterthese sind, beobachtet werden. Die Gründe hierfür sind unterschiedlicher Natur.

Beobachtung 1:

keine Vorkommnisse

Beobachtung 2:

Im Englischunterricht stellt die Lehrperson eine Frage an das Plenum. Eine Schülerin zeigt auf und möchte ihre Antwort geben. Die Lehrkraft entgegnet, ohne zu wissen, was das Mädchen will, dass sie im Raum bleiben soll und nimmt einen anderen Schüler an die Reihe. Während der Einheit stellt die Lehrperson mehrere Fragen. Die Schülerin zeigt nahezu durchgehend auf. Als die Schülerin erneut aufzeigt sagt die Lehrkraft zu dem Mädchen, dass es bereits zum dritten Mal aufzeigen würde und lässt die Frage daher einen anderen Schüler beantworten. In dieser Situation wird deutlich, dass das Recht auf Chancengleichheit nicht gegeben ist. (Vgl. UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 28/1) Dieses Verhalten kann dazu führen, dass das Mädchen bei Fragen, welche an das Plenum gestellt werden, nicht mehr aufzeigt, sich nicht mehr am Unterrichtsgeschehen beteiligt aufgrund von Frustration. Da auch die Möglichkeit besteht, dass das Mädchen eine Frage zu der im Unterricht behandelten Thematik hat, wird ihr durch diese Ignoranz unter Umständen auch das Recht auf Bildung verwehrt. (Vgl. ebd.) In unserer bestehenden Gesellschaft ist es unüblich, nicht an die Reihe genommen zu werden. Stellt man sich beispielsweise in einem Lebensmittelmarkt bei der Kasse an, so werden auch nicht andere Personen vorgezogen. Es könnte bezüglich dieses Beispiels auch vermutet werden, dass ein persönliches Problem zwischen Lehrperson und Schülerin zu diesem ausschließenden Verhalten führt. Dies wäre ein für Pädagoginnen und Pädagogen höchst unprofessionelles Handeln.

Beobachtung 3:

Bei Beobachtung 3 handelt es sich, wie bereits an früherer Stelle erwähnt, um eine Biologiestunde in welcher Gangarten verschiedener Tiere und im Anschluss der Braunbär durchgenommen wurde. Als die Kinder gemeinsam in einem Buch lesen, dass in der Ortschaft Pernkopf immer wieder Braunbären gesichtet wurden, stellt ein Schüler, ohne aufzuzeigen der Lehrperson die Frage, wo Pernkopf liegt. Die Lehrkraft entgegnet, dass vereinbart ist, dass man aufzeigen muss, um eine Antwort zu bekommen. Der Schüler zeigt nun auf, wird aber einige Zeit nicht drangenommen. Als die Lehrperson schlussendlich fragt, was er wolle, antwortet sie auf seine Frage, dass sie es nicht wisse, aber es im Ötschergebiet viele Bären gäbe. In der Klasse herrscht Unruhe, da nun mehrere Kinder die Lage von Pernkopf wissen wollen. Die Lehrperson legt den Finger auf den Mund und fordert die Schülerinnen und Schüler auf, ruhig zu sein. Statt auf das Anliegen der Kinder genauer einzugehen, ignoriert sie die Frage und fährt mit dem Unterricht fort. Diese Ignoranz resultiert mit großer Wahrscheinlichkeit daraus, dass sie die Antwort nicht kennt. Anstatt sich Mittel zu bedienen, um herauszufinden, wo diese Ortschaft liegt oder etwa den Kindern zur Hausaufgabe aufzutragen, dies zu recherchieren, geht sie gar nicht mehr darauf ein und wendet sich ab. Ein solches Verhalten ist ebenfalls vermehrt in politischen Diskussionen zu beobachten. Die Moderatorin/der Moderator stellt einer Politikerin/einem Politiker eine Frage und bekommt keine Antwort. Oft wird dann vom Thema abgelenkt und über etwas anderes gesprochen, wie es auch die Lehrperson in der vorliegenden Beobachtung praktiziert hat. Dieses ignorierende Verhalten ist ein Stück weit entwürdigend, weshalb hierfür kein Raum geboten werden sollte.

Beobachtung 4:

In dieser beobachteten Mathematikstunde werden paarweise Beispiele, welche für die nächste Schularbeit relevant sind, gelöst. Es ergeben sich viele Fragen, weshalb die Lehrperson schlichtweg nicht alle auf einmal beantworten kann und manchmal auch nicht merkt, wenn eine/einer seiner Schülerinnen/Schüler eine Frage an ihn richtet. Diese Form der Ignoranz geschieht unabsichtlich und stellt daher keine Verletzung der Kinderrechte dar. Es könnte sich hierbei allerdings auch um eine Art „professionellen Kunstfehler“ handeln. Hierbei wäre es von Vorteil, die Bearbeitung der Fragen anders zu organisieren.

Beobachtung 5:

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, handelt es sich hier um eine Informatikeinheit, in welcher die Lehrkraft gegen Ende der Stunde alle Computer sperrt, sodass manche Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sind, ihre Arbeiten abzuspeichern. Das ignorierende Verhalten der Lehrperson zeigt sich hier insofern, als sie/er sich auf die Frage hin, ob sie/er dies absichtlich gemacht habe, sich von der Klasse mit einem Schmunzeln im Gesicht in Richtung Tür abwendet und entgegnet, dass sie sich nicht „aufregen“ sollen. Solch ein Verhalten wirkt respektlos. Stellt man sich beispielsweise vor, die Lehrperson hätte eine Stunde intensiv an einer Sache gearbeitet und könnte danach nicht sichergehen, ob diese abgespeichert werden konnte, würde sie/er daran keinen Gefallen finden. Um dies noch drastischer darzustellen, stelle man sich einen Operationssaal vor, bei dem gegen Ende einer Operation der Strom abgedreht wird. Dies hätte fatale Konsequenzen und würde bei niemandem zu einem Schmunzeln führen.

Beobachtung 6:

In dieser Unterrichtseinheit handelt es sich um die bereits weiter oben angeführte Physikeinheit. Der Lehrperson steht ein Elektroboard zur Verfügung um den Unterricht lebendiger gestalten zu können. Als sich die Lehrerin/der Lehrer zur besseren Demonstration eines Experiments dieser speziellen Tafel bedienen möchte, merkt sie/er, dass ihr/ihm hierzu das technische Knowhow fehlt. Nach einigen Versuchen sieht es so aus, als würde die Lehrkraft aufgeben, worauf eine Schülerin ihre Hilfe anbietet. Die Lehrperson sieht das Mädchen an, wendet sich ab und fährt ohne das Elektroboard fort. Dieses ignorierende Verhalten der Schülerin gegenüber könnte als Scham darüber gedeutet werden, als Lehrperson etwas nicht zu wissen. Zugeben zu können, etwas nicht zu wissen kann jedoch durchaus auch als Stärke gesehen werden. Auch Lehrerinnen und Lehrer können nicht den Anspruch der Allwissenheit stellen. Solch ein Verhalten kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler ihren Willen zur Hilfsbereitschaft verlieren und keine Hilfe mehr von sich aus anbieten. Es suggeriert des Weiteren, dass Nichtwissen etwas ist, für das man sich schämen muss. Sich nicht eingestehen zu können, etwas nicht zu wissen und Hilfe zu verweigern stellt in diesem Beispiel die eigentliche Schwäche dar und ist respektlos der Schülerin gegenüber.

12.1 Typenbildung

12.1.1 Typus A: Lehrperson ignoriert Schülerinnen/Schüler absichtlich und gibt ihnen das Gefühl nicht vollständig involviert zu sein

Dieses Verhalten wird bei Beobachtung 2 deutlich. Obwohl eine Schülerin im Unterricht fast durchgehend aufzeigt, um Fragen zu beantworten, wird sie nicht an die Reihe genommen. Durch die Aussage der Lehrkraft, dass die Schülerin „da“ bleiben soll kann vermutet werden, dass sie ihr unterstellt, dass sie den Raum verlassen möchte. Sie gibt der Schülerin allerdings nicht die Chance zur Äußerung und demonstriert somit ihre Macht.

12.1.2 Typus B: Ignoranz durch Unwissenheit

Sowohl in Beobachtung 3 als auch in Beobachtung 6 ist zu sehen, dass Lehrerinnen und Lehrer Fragen bzw. Hilfestellungen ihrer Schülerinnen und Schüler ignorieren, da sie sich selbst anscheinend in der Lage befinden, etwas nicht zu wissen. Anstatt zuzugeben, dass etwas nicht gewusst wird, reagieren die Lehrerinnen und Lehrer in beiden Fällen mit Ignoranz. Dies führt zu Verunsicherung und Frustration bei den Lernenden.

12.1.3 Typus C: Ignoranz zur Selbstbelustigung

Dies ist in Beobachtung 6 zu sehen. Die Lehrperson sperrt gegen Ende der Einheit die PC's der Schülerinnen und Schüler und erzeugt somit Irritation und Sorge bei den Lernenden, dass ihre Arbeit eventuell nicht abgespeichert werden konnte. Diese Angst wird dadurch verstärkt, dass sich die Lehrperson schmunzelnd zur Tür bewegt und nicht adäquat antwortet.

12.1.4 Typus D: Unbewusste Ignoranz der Schülerinnen und Schüler

Bei Beobachtung 4 kann nicht von einer Verletzung der Kinderrechte gesprochen werden, da die Lehrperson schlichtweg überfordert ist, alle Fragen sofort zu beantworten. Hier wäre der Fehler eher in den institutionellen Gegebenheiten und im didaktischen Repertoire der Lehrkraft zu suchen.

13. Resümee

Die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende explorative Studie bei der die Einhaltung der Kinderrechte in Schulen laut UN-Kinderrechtskonvention (1989) im Zentrum steht, lässt vermuten, dass in österreichischen Schulen nach wie vor großer Handlungsbedarf besteht. Geht es um die Wahrung der Würde des Kindes, das Kindeswohl, Anerkennung, Partizipation und Inklusion, so ist in der Institution Schule noch viel Arbeit zu leisten. Inwiefern Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrerinnen und Lehrern in der Institution Schule Diskriminierung, das Fehlen von Anerkennung, Partizipation, Würde und Inklusion auf subtile, aber auch direkte Art und Weise erfahren, sodass es zu einer Verletzung der Rechte des Kindes kommt, wird durch die Typenbildung im Zuge der zuvor geleisteten dokumentarischen Methode sichtbar. Wird nach der Wahrung der Würde des Kindes und dem respektvollen Umgang gefragt, so war zu beobachten, dass Lehrpersonen sich oftmals in menschlicher Kommunikation unüblicher Mittel wie Pfeifen oder Schnippen bedienen. Auch körperliche Zurechtweisung wurde beobachtet.

Die Frage drängt sich auf ob angemessene Führungsstrategien, ohne sich sonderbarer Mittel bedienen zu müssen, nicht ebenfalls zu einem höheren Maß an Aufmerksamkeit seitens der SchülerInnen und Schüler führen könnten. Diese Frage bietet Raum für weiterführende Untersuchungen. Lehrerinnen und Lehrer legen zur Erlangung von Aufmerksamkeit Verhaltensweisen an den Tag, welche die Rechte des Kindes verletzen. Dafür zur Verantwortung zu ziehen sind nicht lediglich die Lehrpersonen an sich, sondern auch und nicht zuletzt institutionelle Rahmenbedingungen, welche es erschweren, Unterricht nach den Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention (1989) zu gestalten. So kann häufig zu wenig Raum für Diskussionen geboten werden, wodurch unter anderem die freie Meinungsäußerung des Kindes beeinträchtigt wird. Dies liegt mit unter an der Größe der Klassen, der Dauer einer Unterrichtseinheit und vor allem auch an der Selbstorganisation der Lehrkräfte. Sie stehen oftmals unter Druck, Lerninhalte in einer bestimmten Zeit zu übermitteln, weshalb sie Diskussionen nicht mehr in adäquater Weise zulassen, da sie ihre Prioritäten anders setzen. Auch die Frage nach dem Bloßstellen von SchülerInnen und Schülern durch ihre Lehrpersonen liefert bedenkliche Ergebnisse. Häufig geschieht anscheinend dies auf eine unbewusste Art und Weise, wie man aus der Beobachtung schließen kann. In einigen Fällen jedoch nutzen Lehrpersonen dieses Mittel bewusst. Eine große Thematik stellt des Weiteren das Thema der Ignoranz von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer dar. Wie beim Bloßstellen kommt diese teils bewusst zum Einsatz, teils übersieht die Lehrkraft Schülerinnen oder

Schüler jedoch auch anscheinend unabsichtlich, gleichsam in der „Hitze des Gefechts“. In bewusster Form dient sie häufig dazu, die eigene Unwissenheit der Lehrperson zu kaschieren oder den Fortgang des Unterrichts laut Programm nicht zu unterbrechen.

Was durch die theoretischen Ausführungen der vorliegenden Masterthese vermutet werden konnte, bestätigt sich im empirischen Teil. Um Verbesserungen bei der Wahrung der Rechte des Kindes in der Schule erreichen zu können bedarf es, neben institutionellen Veränderungen, einer Sensibilisierung des Lehrpersonals auf eben diese. Verachtende Äußerungen, Ignoranz und beleidigende Wortmeldungen seitens der Pädagoginnen und Pädagogen – und seien sie noch so niederschwellig oder von der Lehrkraft salopp und jedenfalls nicht verletzend gemeint – können bei den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern Narben hinterlassen und eine psychische Belastung darstellen. Es kann festgestellt werden, dass Verstöße gegen die Kinderrechte häufig auf eine subtile Art und Weise geschehen und nicht immer vom Lehrpersonal intendiert sind.

Positiv anzumerken ist, dass Diskriminierung aufgrund von Äußerlichkeiten, Nationalität, sexueller Orientierung oder Behinderung in keiner der für diese Forschung herangezogenen Unterrichtseinheiten zu finden war. Es konnte ebenfalls herausgefunden werden, dass es oftmals der Faktor „Zeit“ ist, welcher es den Lehrpersonen nicht erlaubt, die Rechte des Kindes adäquat zu wahren, da hoher Druck herrscht, die Unterrichtsinhalte zeitgerecht zu vermitteln. Oftmals strukturieren Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtseinheiten zu straff, sodass wenig Raum für die Selbstentfaltung der Schülerinnen und Schüler bleibt. Dies konnte vor allem in den Gegenständen Mathematik und Englisch beobachtet werden. Die Unterrichtseinheiten in Nebengegenständen waren weniger stark durchstrukturiert, sodass Raum zur Selbstentfaltung gegeben war.

Es ist des Weiteren anzumerken, dass eine gute Beziehung zwischen Pädagoginnen/Pädagogen und ihren Schülerinnen/Schülern von großer Bedeutung ist, da diese die Grundlage dafür bietet, dass sich ein Kind in der Schule wohlfühlt und dadurch auch bessere Lernerfolge erzielen kann. (vgl. Prengel, A. Winklhofer U. 2014, 13) Aus Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention ist zu entnehmen, dass Bildungsinstitutionen Kindern Raum dafür geben sollen, ihre Persönlichkeit entwickeln zu können, Talente zu entdecken und zu

fördern und geistige Fertigkeiten zur vollen Entwicklung zu bringen. (vgl. UN-KRK 1989, Art. 29) Eine gut funktionierende Beziehung zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern ist hierfür konstitutiv.

In Bezug auf die Wahrung der Rechte des Kindes in der Institution Schule gilt es noch viel Arbeit zu bewältigen. Es wäre wünschenswert, vor allem in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstärkt die Thematik der Kinderrechte zu implementieren. Anknüpfend an das vorliegende Forschungsvorhaben wäre es interessant zu untersuchen, welche Möglichkeiten sich bieten würden, die Wahrung der Kinderrechte in österreichischen Schulen zu forcieren. Neben den Pädagoginnen und Pädagogen ist ebenfalls die Politik gefordert, Strategien zu entwickeln, welche zum Ziel haben, die Rechte des Kindes in der Institution Schule zu gewährleisten, um den Kindern ihr Menschenrecht auf Bildung unter optimalen Voraussetzungen zukommen lassen zu können, da sie unsere Zukunft sind.

Um es abschließend mit den Worten von Malala Yousafzai (2013) auszudrücken:

„One child, one teacher, one book, one pen can change the world.” (Yousafzai, M. 2013)

14. Quellen

- ATTESLANDER, P. (¹⁰2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- BACON, F. (1597): Meditationes Sacrae and Human Philosophy. New York: R. Worthington.
- BALZER, N. Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A. Thompson, Ch. (Hrsg.): Anerkennung, Paderborn: Schöningh., 35-87.
- BEN-ARIEH, A. (2014): Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being: The role of international studies and children as active participants. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Jg. 60, 569-581.
- BETZ, T. ANDRESEN, S. (2014): Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Jg. 60, 499-503.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE SICHERHEIT, GENERATIONEN UND KONSUMENTENSCHUTZ (2004): Nationaler Aktionsplan für die Rechte von Kindern und Jugendlichen, UN Sondergeneralversammlung (2002).
- BOBAN, I. HINZ, A. (2003): Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“. In: BEHINDERTE, Heft 4/5, Jg. 2003, 2-13.
- BOHNSACK, F. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Barbara Budrich: Opladen/Toronto.
- BOHNSACK, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche, Barbara Budrich: Opladen/Berlin.
- DE BOER, H. REH, S. (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer.
- DEMMER, M. (2014): Arbeitsumfeld und Arbeitsbedingungen in pädagogischen Institutionen und ihr Einfluss auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, A.

Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Bd. 1, Praxiszugänge, Barbara Budrich: Opladen/Berlin, 109-117.

DERN, S. MORYS, R. MÜLLER, B. (2014): Diskriminierende Erlebnisse im schulischen Kontext - Ein partizipativer und interdisziplinärer Forschungsansatz zur Entwicklung einer Antidiskriminierungskonzeption im Kontext von Schulsozialarbeit. In: Prengel, A. Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Bd. 2, Praxiszugänge, Forschungszugänge, Barbara Budrich: Opladen/Berlin, 89-102.

ECKSTEIN, K. KRUMM V. (2003): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? In: Eckstein, K. Krumm, V. (Hrsg.): Die deutsche Schule, Bd. 4, 439-451.

EßER, F. (2014): „Das Glück das nie wiederkehrt“ – Well-being in historisch-systematischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Jg. 60, 505-519.

FREY, K. (2008): Schule und Partizipation. Wie Schulleitungen Teilhabe fördern können. In: POLIS – Das Magazin für politische Bildung, Nr. 1, 19-21.

GIESINGER, J. (2012): Was ist Bildungsgerechtigkeit? Ringvorlesung „Chancengleichheit – Bildungsgerechtigkeit – Bildungsungleichheit“, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, 1-19.

HALLER, B. STÖGNER, K. (2004): Gewaltprävention in der Schule. Wien: bm:bwk.

HONIG, M.-S. (1990): Individualisierung und Kindeswohl. Theoretische Voraussetzungen einer sozialpädagogisch orientierten Kindheitsforschung. München: Ms. (unveröff.).

KESSLER, DORIS/STROHMEIER, DAGMAR (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen/ Uni Wien. 2. veränderte Auflage.

KEY, E. (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim: Beltz.

KOLLER, H.C. (Hrsg.) (2008): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. In: Studien zur Bildungsforschung, Bd. 24, Barbara Budrich: Opladen/Farmington Hills.

KÖNIG, R. (Hrsg.) (1976): Die Beobachtung, In: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. I, zweite Auflage, Stuttgart 1976, 120.

KROMREY, H. (¹²2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit ausführlichen Annotationen aus der Perspektive qualitativ-interpretativer Methoden von Jörg Strübing. Lucius & Lucius: Stuttgart.

LOCKE, J. (1689): An Essay Concerning Human Understanding. Chapter XXVII "Of Identity and Diversity".

LOESER, O. (1980): Interaktionsanalyse im Unterricht. Ansätze zur systematischen Selbstbeobachtung. Peter D. Lang: Frankfurt/Main.

MAYWALD, J. (2008): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen - umsetzen - wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre), Weinheim: Beltz.

MAYWALD, J. (2014): Der Kinderrechtsansatz in Einrichtungen für Kinder - Auswirkungen auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, A. Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Bd. 1, Praxiszugänge, Barbara Budrich: Opladen/Berlin, 91-99.

MERKENS, H. Seiler, H. (1978): Interaktionsanalyse. Kohlhammer: Stuttgart.

REH, S. RABENSTEIN, K. (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, Heft 3, 291-307.

RUDOLF, B. (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, A. Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Bd. 1, Praxiszugänge, Barbara Budrich: Opladen/Berlin, 21-31.

SCHERR, A. (2002): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafeneger, B. Henkeborg, P. Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts, 26-44.

SCHMIDT, R. (2001): Partizipation in Schule und Unterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 44, 204-220.

SCHMIDT, F. (2014): Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 17, Springer: Wiesbaden, 743-749.

SCHUBARTH, W. (2014): Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer-“ und „Schülergewalt“. In: Prengel, A. Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Bd. 2, Forschungszugang, Barbara Budrich: Opladen/Berlin, 103-111.

SPECHT, W. (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bd. 2, Leykam: Graz.

STEPANIANS, M. (2003): "Gleiche Würde, gleiche Rechte", In: Stoecker, R. (Hrsg.): Menschenwürde – Annäherungen an einen Begriff. öbv & hpt: Wien, 43-63.

STOECKER, R. (2003): Menschenwürde und das Paradox der Entwürdigung. In: Stoecker, R. (Hrsg.): Menschenwürde - Annäherung an einen Begriff. Österreichische Ludwig-Wittgenstein-Gesellschaft, Schriftenreihe der Wittgenstein-Gesellschaft, 32, öbv & hpt: Wien, 133-151.

OSER, F. SPYCHIGER, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Belz: Weinheim.

PRENGEL, A. WINKLHOFER, U. (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 1, Praxiszugänge, Opladen: Berlin: Barbara Budrich.

TIEDEMANN, P. (2006): Was ist Menschenwürde? Eine Einführung. Darmstadt.

WERNING, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 17, Springer: Wiesbaden, 601-623.

WINKLHOFER, U. (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, A. Winklhofer, U.: Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Bd. 1, Praxiszugänge, Opladen: Berlin: Barbara Budrich.

15. Internetquellen

APA ORIGINALTEXTSERVICE: Kinderrechte in Österreich, online im Internet: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20101007_OTS0259/kinderrechte-in-oesterreich-erneut-eklatanter-verstoss-gegen-die-un-kinderrechtskonvention, [Stand 2014-09-17].

BUNDESINSTITUT BIFIE: Nationaler Bildungsbericht 2015, online im Internet: https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf [Stand 2016-02-19].

BUNDESINSTITUT BIFIE: Nationaler Bildungsbericht 2012, online im Internet: <https://www.bifie.at/nbb2012>, [Stand 2017-02-19]

BUNDESINSTITUT BIFIE: Nationaler Bildungsbericht 2009, online im Internet: <https://www.bifie.at/nbb2009>, [Stand 2017-02-19]

BUNDESINSTITUT BMBF: Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, online im Internet https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae [Stand 2015-04-22].

BUNDES JUGEND VERTRETUNG: Kinderrechte-Bericht an die UNO, online im Internet: <http://www.bjv.at/requirements/kinderrechte-bericht-an-die-uno/>, [Stand 2015-04-19].

DEUTSCHE UNESCO KOMMISSION: Inklusive Bildung, online im Internet: http://www.unesco.de/inklusive_bildung.html 13.01.2015, [2015-01-31].

KRUMMHEUER, G.: Online Fallarchiv schulpädagogikuni Kassel, Die Interaktionsanalyse, online im Internet: www.fallarchiv-uni-kassel.de, [Stand 2016-12-13].

NETZWERK KINDERRECHTE ÖSTERREICH: Kinder haben Rechte, online im Internet: <http://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=17>, [Stand 2014-08-30].

UNESCO: Policy guidelines on inclusion in education, online im Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>, [Stand 2013-11-20].

UNICEF: Eine kurze Geschichte der Kinderrechte, online im Internet:
https://www.unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/Eine_kurze_Geschichte_der_Kinderrechte.pdf 21.10.2014, [Stand 2014-10-21].

UNESCO: The Salamanca statement and framework for action on special educational needs.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, [Stand 2013-11-20].

UNICEF: UN-Kinderrechtskonvention, online im Internet:
<https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf>, [Stand 2017-02-19].