



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kinderrechte in die Schulen!“

Zur Bedeutung der Kinderrechte für pädagogische
Beziehungen.

verfasst von / submitted by

Medina Mehic, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2024/ Vienna, 2024

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 Schritteser

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich während des gesamten Prozesses bei der Erstellung dieser Masterarbeit in vielfältiger Weise unterstützt haben und ohne die diese Arbeit wohl nie zustande gekommen wäre.

Zuerst gebührt ein besonderer Dank meiner Betreuerin, **Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemesser**, die durch Ihre konstruktiven Rückmeldungen und Anregungen eine große Stütze durch den Prozess war.

Mein Dank gilt auch all jenen **Expert*innen für Kinderrechte**, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt und Ihre Zeit sowie Ihre wertvollen Erfahrungen mit mir geteilt haben.

Außerdem möchte ich mich bei meinem **Ehemann** bedanken, der mir durch seine emotionale und moralische Unterstützung zur Seite gestanden ist und mich durch zahlreiche Gespräche immer wieder aufgebaut hat.

Schließlich möchte ich mich bei meinen **Eltern und Großeltern** sowie meinem **Bruder** bedanken, die immer an mich geglaubt werden.

Ich versichere,

- (1) dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- (2) dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe

Wien,

Medina Mehic

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	6
2.	Forschungsstand	8
3.	Forschungsanliegen	10
4.	Bildungswissenschaftliche Relevanz.....	13
5.	Aufbau der Arbeit.....	16
6.	Einführung in die Kinderrechte	17
6.1	Anfänge der Kinderrechte	17
6.2	UN-Kinderrechtskonvention	19
7.	Zur Umsetzung der UN-KRK in Ö	23
7.1	Kinderrechte in den Lehrplänen	27
7.2	Kinderrechte in der Lehrer*innenbildung	32
7.3	Kinderrechte im Schulalltag	33
7.4	Kinderrechte in Schulkonzepten.....	34
8.	Zur pädagogischen Beziehung	38
8.1	Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Anerkennungsbeziehung.....	39
8.2	Asymmetrien in pädagogischen Beziehungen.....	43
9.	Kinderrechte in der pädagogischen Handlungspraxis– spezifische Rechte	49
9.1	Gleichbehandlung/ Gleichberechtigung (Artikel 2)	50
9.2	Schutz/ Kindeswohl (Artikel 3).....	53
9.3	Leben/ Entwicklung (Artikel 6).....	56
9.4	Partizipation/ Teilhabe (Artikel 12).....	58
10.	Kinderrechtsbasierte Schulmodelle	60
10.1	Rights Respecting Schools Unicef (UK).....	61
10.2	Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte Hessen Unicef (D).....	66
11.	Mehrwert eines Kinderrechteansatzes.....	72
12.	Empirischer Teil	75
12.1	Interview.....	76
12.2	Durchführung	77
12.3	Transkription	79
13.	Auswertung	80
14.	Interpretation	85
15.	Zusammenfassung der Ergebnisse	111
16.	Fazit.....	113
17.	Literaturverzeichnis.....	115

Abstract Deutsch

Österreich hat das Übereinkommen der UN-Kinderrechtskonvention 1989 angenommen und unterliegt damit der Verantwortung die Rechte des Kindes zu wahren. Wie steht es aber um die Einhaltung der Kinderrechte laut den Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention?

Großer Handlungsbedarf besteht vor allem noch im Schulkontext, da einerseits institutionelle Rahmenbedingungen sowie ein Fokus zu Umsetzungsstrategien der Kinderrechte in der schulischen Alltagspraxis fehlen. Denn wenn es um die alltäglichen Handlungspraktiken von Lehrer*innen geht, besteht weiterer Handlungsbedarf, dass Kinderrechte respektiert und realisiert werden sowie in kinderrechtlicher Orientierung gehandelt wird. Belegt wird diese Problematik unter anderem in Bildungsberichten, Staatenberichtsprüfungen des UN-Kinderrechte Ausschuss sowie im Projektbericht der Projektgruppe 4 „Kinderrechte in Familie, Kindergarten und Schule“. Ganz im Gegenteil dazu legen Kinderrechte-Schulen einen starken Fokus auf Kinderrechte und versuchen diese ganzheitlich umzusetzen. Doch beeinflussen sie auch die pädagogischen Beziehungen?

Die vorliegende Arbeit widmet sich genau dieser Thematik und versucht herauszufinden, inwieweit Kinderrechte-(Schulen) einen Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln liefern und damit pädagogische Beziehungen beeinflussen können. Zur Bearbeitung dieses Themas wurde im Theorieteil versucht, die Problemlage darzustellen, auf die Kinderrechtskonvention, ihre Entstehung und ihre Artikel näher einzugehen. Weiters wurde versucht deren derzeitigen Umsetzungsstatus in Österreichs Schulen sowie deren Bedeutung für die pädagogische Handlungspraxis aufzuzeigen. Schließlich wurden zwei kinderrechtsbasierte Schulmodelle, die in Deutschland und Großbritannien in Kooperation mit Unicef umgesetzt sind, vorgestellt sowie deren Mehrwert erläutert. Der empirische Teil dieser Arbeit hatte zum Ziel, anlehnend an die Forschungsfrage, Schlüsse aus den Einschätzungen von Expert*innen für Kinderrechte zu erlangen. Hierfür wurden fünf Expert*innen anhand eines leitfadengestützten Interviews zu dieser Thematik befragt, wodurch ermöglicht werden sollte, die Meinungen von Expert*innen dahingehend einzuholen. Die Interviews wurden schließlich anhand der induktiven Kategorienbildung nach Mayring analysiert, wodurch sich schließlich Kategorien ergeben haben, die in einem weiteren Schritt interpretiert wurden.

Es zeigte sich, dass die im theoretischen Teil angenommene Annahme, dass es Lücken beim Schutz bzw. der Umsetzung von Kinderrechten in Schulen gibt, durch empirische Untersuchungen gestützt wird und dass Schulen, die sich mit Kinderrechten befassen, einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Situation leisten können.

1. Einleitung

Am 20. November 1989 wurde das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ von der „Volksversammlung der Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen“ – darunter auch von Österreich – angenommen (vgl. KRK 1989, online). Die UN-Kinderrechtskonvention sichert in dem Grundgesetz jedem Kind bis zum 18. Lebensjahr Grundrechte zu, die auf der ganzen Welt gelten (vgl. ebd., online). Mit der Unterzeichnung der Kinderrechtskonvention (KRK) im Jahr 1990 verpflichtet sich Österreich diese Grundrechte von Kindern und Jugendlichen einzuhalten (vgl. UNICEF Österreich, online). Fraglich bleibt aber inwieweit das Interesse an den Kinderrechten im konkreten Umgang mit Kindern im Schulalltag widerspiegelt und welchen Beitrag kinderrechtsorientierte Schulmodelle für eine kinderrechtsbasierte pädagogische Arbeit leisten können?

Laut Krappmann (2016) ist es eine Herausforderung Erziehungs- und Bildungssysteme den Kinderrechten und den Erfordernissen, die sich aus der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) ergeben, anzupassen und stellt eine zentrale bildungspolitische Herausforderung dar (vgl. Krappmann 2016, S. 14). Wichtig erscheint dies vor allem unter der Berücksichtigung, junge Menschen auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten und sie zu selbständigen Individuen zu erziehen, weshalb es von Bedeutung ist, dass den Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird, die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, die sie brauchen werden, um die Zukunft mitzugestalten (vgl. ebd.). Eine besondere Rolle kommt in diesem Zusammenhang der Schule zu, da diese Institution die Kinder und Jugendlichen wie kaum ein anderer Ort prägt. Dies wundert nicht, wenn man sich vor Augen führt, dass Schüler*innen durchschnittlich „bis zu 15.000 Unterrichtsstunden im Zuge einer Schullaufbahn in der Schule“ verbringen, wobei im ganztagschulischen Bereich dieses Zeitvolumen nochmals erweitert wird (Hofmann/Siebertz-Reckzeh 2008, S.14). Außerdem ist die Schule nicht nur ein Ort wo fachliches Lernen stattfindet, sondern auch ein Raum wo sich Persönlichkeiten entwickeln und damit auch ein Raum für soziales und politisches Lernen und zugleich eine öffentliche Institution, die sich der Einhaltung der Kinderrechte verpflichtet (vgl. Brügelmann 2016, S.1). Damit Kinder und Jugendliche zu eigenständigen Persönlichkeiten heranwachsen können und in ihrer individuellen Entwicklung gefördert werden, gehört es auch dazu ihnen die Kinderrechte zu vermitteln und diese aktiv im Schulalltag zu leben (vgl. ebd.). Dies bedeutet nicht nur im besten Interesse des (einzelnen) Kindes zu handeln, sondern das Schulsystem unter direkter Beteiligung von Kindern umzugestalten (vgl. Krappmann 2016, S. 17). Es geht darum Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen, Verantwortung für Aufgaben zu

übernehmen, ihren Fragen und Interessen Raum zu schaffen und Gewicht zu geben (vgl. ebd.). Wie bereits betont, kommt der Schule hier eine außerordentlich wichtige Rolle zu, da sie eine große Reichweite hat und unter der Kontrolle des Staates steht, der sich wiederum der Umsetzung der Rechte des Kindes verpflichtet (vgl. Krappmann 2016, S. 17f). Jedoch stellt Krappmann fest, dass Kinderrechte noch eine „abstrakte Idee“ sind, sie bleiben etwas Zusätzliches und sind kein fixer Bestandteil pädagogischen Handelns oder ein Teil dessen, was zum Wohle und zur Entwicklung von Heranwachsenden beiträgt (vgl. ebd.). Prekär ist diese Feststellung unter dem Gesichtspunkt, da Kinderrechte nicht nur als Qualitätsmaßstab und Bedingung für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen, sondern auch als Schutzmechanismus betrachtet werden können, indem diese vor Verletzungen in alltäglichen Interaktionen schützen (vgl. Krappmann 2014, S.12). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen entscheidend ist, ob sie sich im pädagogischen Kontext anerkannt und ermutigt oder gedemütigt und verletzt fühlen (vgl. Prengel/Winklhofer 2014, S.17). Umso mehr schockiert es, wenn Kinder und Jugendliche von Pädagog*innen ausgebeutet und misshandelt werden, da damit fundamentale Rechte verletzt werden (vgl. ebd., S.17). Auch wenn sich einige Pädagog*innen der Bedeutung der Kinderrechte bewusst sind, fällt es dennoch vielen schwer, diese als Qualitätsanforderung für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehung zu betrachten (vgl. Prengel/Winklhofer 2014, S.17). Dass dies auf Österreichs Schulen zutrifft zeigt sich darin, indem noch weiterer Handlungsbedarf hinsichtlich der Respektierung und Realisierung der Kinderrechte in der pädagogischen Alltagspraxis, besteht (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.79). Posch (2006) kritisierte bereits vor etwa fünfzehn Jahren, dass trotz der Bemühungen und des damit verbundenen öffentlichen Interesses zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität, Kinder und Jugendliche bisher kaum in diese Reformbemühungen einbezogen wurden: *„Obwohl die Schule der ‚Arbeitsplatz‘ der Kinder und Jugendlichen ist, werden diese eher als Klienten oder Kunden angesehen, denen Leistungen der Schule angeboten bzw. aufgedrängt werden. [...] Sie wird jedoch kaum als Ort verstanden, in dem Kinder und Jugendliche ihrem Alter entsprechend Lebensvollzüge mitgestalten“* (Posch 2006, S.11). Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass *„Kinderrechte noch als „work in progress“ zu betrachten sind, nicht nur im Hinblick auf fortwährende Weiterentwicklungen in Standards auf internationaler, europäischer oder nationaler Ebene, sondern auch konzeptuell gedacht“* (Posch 2006, S.11). Liebel (2013) fordert daher eine stärkere Anerkennung und Umsetzung der Kinderrechte: *„In vielen Fällen wäre es wichtig, Kinder darüber zu konsultieren, ob sie ihre Rechte anerkannt und umgesetzt sehen. Kinder zu befragen und ihre Rolle als Forscherinnen und Forscher in eigener Sache zu*

fördern, könnte bei Beachtung ethischer Erwägungen und Absicherungen ein wichtiger Weg sein, wesentliche Aspekte ihres Lebens besser zu verstehen [...]“ (Liebel 2013, S.134f.).

Es gibt Schulmodelle, die sich dieser Thematik widmen, so sind hier exemplarisch die *Rights Respecting Schools* von UNICEF in Großbritannien, das Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte Hessen in Deutschland zu nennen (vgl. Unicef, online). In Österreich gibt es zwar Initiativen für Kinderrechte in Schulen, auf die in der Masterarbeit ebenso eingegangen wird, jedoch weisen Schritteser und Kobesova (2019) darauf hin, „*dass die Datenlage und der Forschungsstand in Bezug auf die kinderrechtliche Praxis in Österreich dürftig sind und deutlich zu erweitern wären*“ und in diesem Zusammenhang unklar bleibt, inwieweit Kinderrechte im konkreten Umgang mit Schüler*innen in der pädagogischen Alltagspraxis vertreten sind und wie dies die pädagogischen Beziehungen beeinflusst (Schritteser/Kobesova 2019, S.82). Daraus hat sich folgende Fragestellung ergeben: „*Welche Rolle spielen Kinderrechte im konkreten Umgang mit Schüler*innen in der pädagogischen Handlungspraxis?*“ Dabei wird in der vorliegenden Arbeit am Beispiel *kinderrechtsbasierter Schulmodelle* zu zeigen versucht, wie kinderrechtsbasierte Arbeit im schulischen Kontext aussehen könnte.

2. Forschungsstand

In Österreich leben derzeit 1 761 561 Kinder und Jugendliche unter 20 Jahren (vgl. Statistik Austria 2023, online). Diesen sichert die UN-KRK Grundrechte zu, zu deren Einhaltung sich Österreich mit der Unterzeichnung im Jahr 1990 verpflichtet (vgl. UN-KRK, online). Seitdem erfolgt in fünfjährigen Abständen eine umfassende Staatenberichtsprüfung über Fortschritte und Mängel durch den UN-Kinderrechtsausschuss (vgl. Bundesministerium, online). Da die Rückmeldungen aus dem Jahr 2012 mehrfachen Bedarf in unterschiedlichen Punkten aufzeigten, wurde vom „*Bundesministerium für Familie und Jugend*“ ein „*Kinderrechte-Board*“ (KB) eingerichtet, das zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Österreich beitragen soll (vgl. Kinderrechte-Board, online). Die in diesem Zusammenhang erfassten Daten konnten deutlich machen, dass die Datenlage und der Forschungsstand zur kinderrechtlichen Praxis in Österreich mangelhaft sind, Kinderrechte nicht explizit in den Lehrplänen berücksichtigt und ausformuliert werden, sowie Handlungsbedarf hinsichtlich der schulischen Rahmenbedingungen besteht, da Routinen und Praktiken festgestellt werden konnten, die nicht

mit den Kinderrechten kompatibel sind (vgl. Schrittmesser et al. 2015). Der letzte vorliegende Bericht des Kinderrechte-Ausschusses aus dem Jahr 2018 empfiehlt nach wie vor eine verstärkte Sensibilisierung zum Thema Kinderrechte und fordert in dem Kontext „*die Einbeziehung der Kinderrechte in die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe*“ (KRK-AB 2018, Pkt. 43). Da die Lehrpläne einer aktuellen Änderung unterzogen wurden und diese für das Schuljahr 2023/24 aufsteigend in Kraft getreten sind, galt es diese daraufhin zu überprüfen (siehe Kapitel 7.1). Aus der Analyse resultierend lässt sich sagen, dass in den neuen Lehrplänen zwar kinderrechtliche Erwähnungen zu finden sind, den Kinderrechten jedoch weiterhin nicht jener Stellenwert eingeräumt wird, der diesen eigentlich zukäme. Diese Einschätzung trifft nicht nur auf die Lehrpläne der Schule, sondern auch auf die Chancengleichheit, Integration und Inklusion, sowie die schulische Alltagspraxis zu (vgl. Schrittmesser et al. 2015, S.87). Denn im Vergleich zu anderen OECD-Mitgliedern, gelingt es Österreich schlechter eine Chancengleichheit im Bildungserfolg für Kinder und Jugendliche herzustellen (vgl. PISA 2022, online). Die Leistungsunterschiede zwischen starken und schwachen Schüler*innen bei nur durchschnittlichen Leistungen in Österreich sind relativ hoch (vgl. ebd.). So hat beispielsweise die Schulbildung der Eltern erheblichen Einfluss auf die Bildungslaufbahn der Kinder, weshalb der Unterschied zwischen privilegierten und benachteiligten Kindern relativ hoch ist (vgl. Statistik Austria 2022, online). Zudem ist Mobbing in Österreichs Schulen mehr verbreitet als im OECD-Durchschnitt (KRK-AB 2018, Pkt. 214). Laut der OECD-Studie kann Mobbing erhebliche Folgen auf die schulische Laufbahn haben, nämlich zum Schulabbruch führen und wird daher als Push-out-Faktor, neben strikten Richtlinien zu schulischer Leistung, schlechten Noten und Disziplinarrichtlinien, angeführt (vgl. OECD 2023, online). Diese Folgen lassen sich beispielsweise in den Entwicklungstendenzen der Erfolgsquoten in Österreich im Sekundarbereich im OECD-Schnitt ablesen, da diese deutlich gesunken sind und rund 14% im Jahr 2022 keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben (vgl. ebd.). Einen wesentlichen Beitrag zu solcher Bildungsbenachteiligung leisten die Kinderrechte verletzenden Alltagspraktiken von Pädagog*innen, sogenannte „*professionelle Kunstfehler*“ (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.79). Folgt man der Studie von Zapf und Klauder (2014, S. 79), so kann das Verhalten von Lehrer*innen zu fast 25 % als verletzend und zu 6 % als sehr verletzend bewertet werden. Zwar beziehen sich diese Studienergebnisse auf deutsche Schulen und liegen zwar mehr als zehn Jahre zurück, jedoch finden diese Daten auch in Österreich Bestätigung, wie aus der Kritik des Kinderrechte Ausschusses hervorgeht. In diesem Zusammenhang wird im Ausschuss das Besorgnis darüber geäußert, „*dass es keine systematische spezielle Schulung im Bereich der Kinderrechte für alle Berufsgruppen, die für*

und mit Kindern arbeiten, gibt“ (KRK-AB 2018, Pkt. 48). Oft nehmen sich Schulen nicht als möglichen Gefährdungsort für Kinder und Jugendliche wahr, weshalb ihnen auch oft ein Bewusstsein dafür fehlt, dass sie in der Verantwortung stehen, Kinderrechte zu wahren und umzusetzen (vgl. Fischer/Buchholz/Merten 2011, S.11). Zudem gilt zu bedenken, dass das Wissen über Kinderrechte bei Pädagog*innen noch keine Garantie darstellt, dass diese täglich nach einer kinderrechtlichen Orientierung handeln, weshalb Handlungsbedarf hinsichtlich der Verwirklichung der Kinderrechte in der schulischen Alltagspraxis besteht (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.79).

Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass kaum Untersuchungen darüber existieren, ob Lehrer*innen die Rechte ihrer Schüler*innen wahren, auch wenn diese dieser Verantwortung unterliegen. Unklar bleibt also bis heute, inwieweit Kinderrechte im konkreten Umgang mit Schüler*innen im Alltag vertreten sind und wie dies die Beziehungen beeinflusst. Es gilt also, die Datenlage und den Forschungsstand hinsichtlich der Umsetzung der Kinderrechte in Österreich, erheblich zu erweitern (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.82). Dieser Hinweis findet sich auch im ergänzenden Bericht zur 5. und 6. Staatenberichtsprüfung, nämlich die Forderung nach einer Verbesserung der bildungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung zu Kinderrechten und ihrer Datenlage (vgl. Netzwerk Kinderrechte Österreich, online). Es besteht ein Bedarf nach einer umfassenden Auseinandersetzung mit Kinderrechten als Bildungsinhalt und Qualitätsmaßstab für pädagogisches Handeln (vgl. Sax et al. 2015, S.92). Dies beinhaltet die Bildungsforschung über Kinderrechte, die Integration von Kinderrechtsbildung, die Diskussion über deren Umsetzung, bis hin zur Aufnahme in die Lehrer*innenbildung (vgl. ebd.). Diese Fakten machen deutlich, dass dieses Feld noch wenig bzw. kaum behandelt wurde, was eine Forschungslücke darstellt. Folgend soll das Forschungsanliegen näher erläutert werden.

3. Forschungsanliegen

Aus der Literaturrecherche geht hervor, dass die heutige kinderrechtliche Bildungsforschung auf frühere Strömungen zurückgeführt werden kann, die auf ein bedeutendes Dokument von Carl Friedrich Riemann (1781) mit dem Titel „Versuch einer Beschreibung der Reckahnschen Schuleinrichtung“ in der Geschichte der empirischen Schulforschung anknüpfen (vgl. Riemann 1781, Prengel/Winklhofer 2014, S.20). Dieses Dokument kann insofern als wichtiger

Meilenstein in der Entwicklung der Bildungsforschung angesehen werden, da ein wichtiges Ergebnis dieser halbjährigen Unterrichtsbeobachtung der Rochowschen Musterschule lautet, dass es insbesondere auf den ersten Empfang des Kindes ankomme, dieser muss nämlich freundlich und liebevoll sein, damit die Kinder Vertrauen fassen können (vgl. Prengel/Winkelhofer 2014, S.20). Laut Prengel und Winkelhofer lassen sich kinderfreundliche Einflüsse von Philanthropen bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen, auch wenn sich mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht Formen der Disziplinierung, einschließlich Körperstrafen und Bestimmungen, durchsetzten (vgl. ebd.). Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wurden die philanthropischen Einflüsse erneut aufgegriffen und wurde zum Gegenstand kinderrechtlicher Diskurse und reformpädagogischer Kritik, wodurch sich Ansätze wie die psychoanalytische Pädagogik und geisteswissenschaftliche Pädagogik entwickelten (vgl. ebd.). Dies führt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer internationalen Auseinandersetzung mit Kinderrechten, die 1989 zur Annahme des Übereinkommens über die Rechte des Kindes führte (vgl. ebd.). In dieser Zeit spielen pädagogisch-psychologische Forschungsrichtungen wie die Erziehungsstilforschung und pädagogische Anpassungen der humanistischen Psychologie eine bedeutende Rolle, insbesondere in Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen (vgl. ebd.). Zu erwähnen sind hier vor allem die Forschungen des Ehepaars Tausch (1998), die sich mit förderlichen Aktivitäten und Handlungen für die Persönlichkeitsentwicklung in zwischenmenschlichen Beziehungen, auseinandergesetzt haben. Auf die Schule bezogen bedeutet dies, welches Lehrer*innenverhalten lernförderndes Verhalten von Schüler*innen unterstützt und auffälliges Verhalten reduziert (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 101). Dieses Forschungsinteresse verblasste in den Folgejahren, erlebte aber in der wissenschaftlichen Frühpädagogik eine Konjunktur (vgl. Prengel/Winkelhofer 2014, S.20). Wie bereits mehrfach betont, steht die Relevanz pädagogischer Beziehungen für die Lern- und Entwicklungsprozess außer Frage, weshalb es gilt professionelle Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen zu etablieren. Welche Rolle die Kinderrechte bei dieser Ausgestaltung einnehmen, soll in der vorliegenden Arbeit weiter verfolgt werden. Die Frage, wie Bildungsprozesse durch pädagogische Interaktionen gefördert werden können, sollte durch eine Perspektivenverschränkung von Beziehungsforschung und Kinderrechtforschung verfolgt werden (vgl. ebd.). Deshalb gilt es, wie bereits erwähnt, zu untersuchen, welche Rolle Kinderrechte im konkreten Umgang mit Schüler*innen in der pädagogischen Handlungspraxis spielen und welche Maßnahmen geeignet sind, um kinder- und menschenrechtliche Verbesserungen pädagogischer Beziehungen gewährleisten zu können. Solche wissenschaftlichen Bestrebungen sind notwendig, weil

missachtende Handlungsmuster, sowie seelische Gewalt gravierende Folgen für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Heranwachsenden haben können (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang gilt zu erwähnen, dass Kinder und Jugendliche ihre Rechte oftmals nicht kennen und auch nicht wissen, was sie tun können, wenn diese verletzt werden (vgl. UNICEF Österreich, online). Deshalb wäre eine konsequente Bekanntmachung der UN-Kinderrechtskonvention in Bildungsinstitutionen ein wichtiger Beitrag (vgl. ebd.). Der UN-Kinderrechteausschuss, der zur Aufgabe hat in fünfjährigen Abständen über den Stand der Umsetzung der Kinderrechte, über Mängel und Fortschritte zu berichten, legt dabei besonderen Wert auf die Bewusstseinsbildung von Kinderrechten im Schulunterricht, indem Kinderrechte in die Lehrpläne verankert werden. So soll - zumindest in einem ersten Schritt - sichergestellt werden, dass Kinder über ihre Rechte erfahren, um schließlich davon Gebrauch machen zu können (vgl. Kinderrechte-Monitoring, online). Oftmals nehmen sich aber Schulen selbst nicht als möglichen Gefährdungsort wahr und erkennen den zugewiesenen Anteil der Umsetzung der Kinderrechte nicht. Hier gilt zu betonen, dass es sich bei Kinderrechten nicht um eine Haltung des Wohlwollens Kindern gegenüber handelt, weshalb die Einhaltung dieser Rechte nicht in der Entscheidungsmacht einzelner Schulen, Direktor*innen, Lehrer*innen stehen sollte, ob Kinderrechte bekannt gemacht und im Schulkontext gelebt werden. Wenn Österreich im Jahr 1990 das Übereinkommen über die Rechte des Kindes ratifiziert hat, so unterliegt er als Staat bestimmten Verpflichtungen, nämlich der Einhaltung dieser Rechte (vgl. UNICEF Österreich, online). Denn die Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit der UN-Kinderrechtskonvention kann nur erfolgreich sein, wenn sich diese in ihren Erfahrungen im Alltag widerspiegelt und der Ablauf in Bildungsinstitutionen den Anforderungen dieser gerecht wird. Können damit kinderrechtsorientierte Schulmodelle einen wichtigen Beitrag zur Bewusstseinsbildung beitragen und damit einen Qualitätsstandard für die pädagogische Arbeit leisten? Denn hier sind Kinderrechte nicht eine Frage des Wohlwollens, sondern fester Bestandteil des Schullebens.

Ziel der Arbeit ist somit, den aktuellen Diskussions-/Forschungsstand vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher Diskurse, genannter schulbezogener Programme darzulegen, sowie Impulse für eine kinderrechtsbasierte Arbeit als Qualitätsmaßstab für pädagogisches Handeln zu geben. Der Fokus der Arbeit liegt, was Fragen der Umsetzung betrifft, auf dem österreichischen Schul- bzw. Bildungssystem. Als Fernziel der Masterarbeit wäre hier der Impuls zu nennen, Denkanstöße für weitere Forschungen in diesem Kontext, sowie ein Umdenken für Österreichs Schulen hinsichtlich kinderrechtsorientierter Praxis und eine mögliche Zertifizierung von Kinderrechte freundlichen Schulen nach dem Vorbild vorhin erwähnter internationaler

Initiativen anzuregen. Die vorliegende Masterarbeit geht von dem Standpunkt aus, dass Kinderrechte ergebnisorientiert sind und als solche auch gelebt werden müssen, weshalb beispielsweise eine bloße Thematisierung im Unterricht nicht den grundlegenden Mehrwert für die Kinder und Jugendlichen hätte, da für deren Bildungswege entscheidend ist, *„ob ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, selbst eine Kinderrechtepraxis zu betreiben“* (Schrittesser/Kobesova 2019, S.82). Zwar stellen die Lehrpläne und die damit zusammenhängende Thematisierung im Unterricht sicher, dass die Kinderrechte thematisiert werden (müssen), eine kinderrechtliche Praxis geschieht jedoch auf mehreren Ebenen und verlangt eine ganzheitliche Betrachtungsweise, die von den bereits genannten Initiativen verfolgt wird. Das Forschungsvorhaben dieser Arbeit möchte sich mit diesen Initiativen beschäftigen und bezieht sich dabei nicht auf eine bestimmte Schulform, sondern nimmt den gesamten Schulbereich ins Visier, weil Kinderrechte allen Kindern und Jugendlichen unabhängig davon zustehen. Die Arbeit deckt zwar den Schulbereich ab, jedoch nicht den Elementarbereich, was zu weiteren Forschungen anregen soll.

4. Bildungswissenschaftliche Relevanz

Diese Masterarbeit soll dazu beitragen, die Aufmerksamkeit auf die bereits genannte Problematik der Achtung von Kinderrechten im schulischen Kontext zu lenken. In diesem Kapitel soll die bildungswissenschaftliche Relevanz dieser Thematik beleuchtet werden. Wenn sich die Bildungswissenschaft unter anderem mit Lehr- und Lernprozessen auseinandersetzt, so zeigt sich die Relevanz dieser Thematik darin, dass die Qualität der pädagogischen Beziehungen von Pädagog*innen, Entwicklungspsycholog*innen und Sozialforscher*innen als erstes genannt werden, wenn es um die Voraussetzungen geht, unter welchen sich Heranwachsende gut entwickeln können (vgl. Krappmann 2014, S. 11). Für den Schulkontext bedeutet dies, dass Schüler*innen Lehrer*innen brauchen, zu welchen sie eine Vertrauensbasis sowie ein Sicherheitsgefühl aufbauen können *„und die auf ihre Bedürfnisse, Interessen und Wünsche eingehen“* (ebd.). Auch der Nationale Bildungsbericht kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler*innen motiviert sowie Lernprozessen gegenüber positiv eingestellt sind und damit ihre Potentiale voll ausschöpfen können, wenn sie sich von ihren Lehrer*innen unterstützt und wertgeschätzt fühlen, weshalb Schüler*innen ein schulisches Umfeld benötigen, *„das auf Respekt, Wertschätzung und Unterstützung basiert“* (Nationaler Bildungsbericht 2018, S.178). Diese Beziehungen unterliegen jedoch meist einer Hierarchie, die aufgrund des Alters-

Erfahrungs- und Wissensvorsprungs, sowie der Befugnis zur Leistungsbewertung sowie Sanktionserteilung, zustande kommt (vgl. Rudolf 2014, S.21). An dieser Stelle kommt den Kinderrechten eine besondere Bedeutung zu, da durch diese sichergestellt werden soll, dass diese Macht nicht missbraucht wird oder außer Kontrolle gerät (vgl. ebd.), indem Verhaltensweisen, die nicht der UN-Kinderrechtskonvention entsprechen, zu erkennen und zu sensibilisieren, damit präventive Maßnahmen dagegen ergriffen werden können. Gemäß der UN-Kinderrechtskonvention unterliegt der Staat der Verpflichtung dafür Sorge zu tragen, dass Institutionen mit einem Erziehungsauftrag ihre Pflichten respektieren und einhalten und ihren Schutzpflichten entsprechen zu handeln (vgl. UN-KRK, Bundeskanzleramt Österreich, online). Im Gegensatz dazu zeigte der Bildungsbericht aus dem Jahr 2018 jedoch einen zunehmenden Handlungsbedarf an österreichischen Schulen hinsichtlich der Wahrung der Kinderrechte, was durch folgende Auszüge untermauert wird:

- *„Bei der Frage nach der Gelegenheit, die eigene Meinung im Unterricht zu sagen, geben 14 % der österreichischen Jugendlichen an, das nie oder fast nie zu erleben. Ähnlich ist das Ergebnis bei der Frage nach dem Interesse am Lernfortschritt, wo 16 % nie oder fast nie Interesse gezeigt bekommen“* (Nationaler Bildungsbericht 2018, S.176).
- *„So gaben im Jahr 2016 [nur] 17 % [...] Schüler/innen [...] an, dass sie sehr gern in die Schule gehen“* (Nationaler Bildungsbericht 2018, S.172).
- *„Herkunftsbedingte Ungerechtigkeiten prägen den gesamten Bildungsverlauf im formalen System und werden jeweils an Schnittstellen akut. Der Zugang zu höheren Qualifikationen ist bereits weitgehend durch vorherige Selektionsprozesse bestimmt“* (Nationaler Bildungsbericht 2018, S.210).

Um eine Verbesserung zu erzielen, braucht es eine gewisse Sensibilität und eine Partnerschaftlichkeit auf Augenhöhe zwischen den Akteur*innen sowie einen Wandel dahingehend, die sich ergebenden Hierarchien in der Schule zum Wohl des Kindes zu verstehen und zu nutzen und dem Kind freie Meinungsäußerung zu gewähren (vgl. Prengel/Winklhofer 2014, S.23). Die bildungswissenschaftliche Relevanz zeigt sich vor allem in der nachfolgenden Aussage der Autor*innen, indem diese postulieren, dass für die Bildungswege junger Menschen die Beziehung zu ihren Lehrer*innen als entscheidend betrachtet wird: *„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/Winklhofer 2014, S.23).

Es gibt viele Vorschläge das Beziehungsnetz im Lernkontext zu verbessern, viele werden auch in manchen Schulen praktiziert, jedoch werden die gesammelten Erfahrungen in der Bildungsforschung kaum berücksichtigt, geschweige denn ausgewertet, weil diese von Großprojekten zur Leistungsmessung beherrscht wird. Krappmann (2014) betont in diesem Zusammenhang die Relevanz, mehr über das tägliche Miteinander in der schulischen Alltagspraxis zu erfahren, um infolge Anregungen bzw. Empfehlungen für gute pädagogische Beziehungen geben zu können, die von einem rechtsbasierten Ansatz geprägt sind (vgl. Krappmann 2014, S.12). Diese Einschätzung trifft, wie bereits weiter oben erwähnt, auch auf Österreich zu, wie die Projektergebnisse der PG4 betonen (vgl. Schrittemer et al. 2015). Relevant ist dies vor allem unter dem Gesichtspunkt, da die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen in einem erheblichen Maße von der Beziehungsqualität zu ihren Lehrer*innen bestimmt werden (vgl. Prenzel/Winklhofer 2014, S.23). Dies wird auch in der viel diskutierten Hattie Studie (2012) hervorgehoben, der zufolge Lehrer*innen für Lernprozesse von höchster Bedeutung sind, da sie den Schüler*innen nicht nur ihre Lernfortschritte rückmelden, sondern durch Interesse, *Respekt*, *Wertschätzung* und *Vertrauen* erst eine Grundvoraussetzung für Unterricht und Lernen schaffen (vgl. Hattie 2012). Umso mehr schockieren Nachrichten, nach welchen Schüler*innen über verletzende, benachteiligende etc. Handlungen und Äußerungen von Pädagog*innen berichten (siehe weiter oben etwa die Studie von Zapf und Klauder, 2014). Die Bildungswissenschaft muss sich daher der zentralen bildungspolitischen Herausforderung widmen, das österreichische Erziehungs- und Bildungssystem kinderrechtbasiert auszugestalten und es an die Erfordernisse der UN-Kinderrechtskonvention anzupassen (vgl. Schrittemer/Kobesova 2019, S.93). „*Dafür wäre eine bildungswissenschaftlich fundierte Didaktik der Vermittlung von Kinderrechten zu erarbeiten [...], [die] anhand konkreter Forschungsergebnisse laufend weiterentwickelt wird*“ (Schrittemer/Kobesova 2019, S.93). Darüber hinaus gilt es, sich damit auseinanderzusetzen die UN-KRK nicht als bloße juristische Materie, sondern mehr als Maßstab für die Schulkultur zu betrachten (vgl. ebd., S.94). Dass menschlich und rechtlich orientierte, gute professionelle Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen realisiert werden sollen, steht in keiner Weise in Frage, was aus einer Fülle

einschlägiger erziehungs- und bildungswissenschaftlicher, psychologischer, soziologischer, sozial- und bildungsphilosophischer Literatur untermauert wird (vgl. Prengel/Winkelhofer 2014, S.22). Es gilt jedoch noch vertiefter empirisch zu untersuchen, wie es um die Realisierung von Kinderrechten in der pädagogischen Handlungspraxis steht und inwiefern bestimmte Maßnahmen, wie die Kinderrechte-Schulen zur kinder- und menschenrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen beitragen können. Im Zuge der durchgeführten Literaturrecherche zeigte sich, dass solche wissenschaftlichen Anstrengungen notwendig sind, da missachtende Beziehungsstrukturen und Gewaltvorkommnisse nicht *nur* verheerende Folgen für pädagogische Beziehungen, sondern auch für Entwicklungs- und Bildungsprozesse haben können (vgl. ebd.).

5. Aufbau der Arbeit

Nachdem einleitend die Vorstellung der Forschungsfrage, das Forschungsvorhaben sowie die bildungswissenschaftliche Relevanz erfolgte, kann gesagt werden, dass sich die weitere Arbeit in zwei große Abschnitte, nämlich in einen Theorie- und einen Empirieteil, gliedert. Im Theorieteil liegt der Fokus rund um Fragen zu Kinderrechten, ihrer historischen Entstehung bis zur gegenwärtigen Präsenz, dem wissenschaftlichen Diskurs, d.h. um Hintergründe der Thematisierung und auch deren Problematisierungen. Um der Forschungsfrage nachgehen zu können, soll weiters ein Blick auf die für Schule spezifischen Kinderrechte geworfen und diese im Kontext von pädagogischen Beziehungen erläutert werden. In einem nächsten Schritt sollen zwei Kinderrechte freundliche Schulen nach dem UNICEF Konzept vorgestellt werden und damit der Frage nachgegangen werden, welche konkreten Möglichkeiten bestehen, den Kinderrechten im Schulalltag Rechnung zu tragen und inwiefern pädagogische Beziehungen dadurch geprägt werden. Danach soll einerseits ein Blick auf bestehende Maßnahmen zur Umsetzung der Kinderrechte in Österreichs Schulen geworfen werden und andererseits ein Monitoring Programm mit dem Ziel einer Zertifizierung und dessen Eckpunkte einer kritischen Analyse unterzogen werden. Im empirischen Teil der Arbeit wird die Methode, ihre einzelnen Schritte und die genaue Durchführung sowie die Ergebnisse und ihre Interpretation erläutert. Im letzten Kapitel der Arbeit, dem „Fazit“, erfolgt eine Zusammenführung der Theorie und Empirie und fasst die wesentlichsten Erkenntnisse dieses Forschungsvorhabens zusammen, um im Zuge dessen die Forschungsfrage zu beantworten.

6. Einführung in die Kinderrechte

Wenn sich die vorliegende Arbeit mit Kinderrechten beschäftigt, so ist auch ihre Entstehung von Bedeutung, weshalb in diesem Kapitel der Arbeit die Anfänge der Kinderrechte sowie ihre Mündung in die UN-Kinderrechtskonvention beschrieben werden sollen. Ziel dieses Kapitels ist somit eine Einführung zum Thema „Kinderrechte“, um sich darauf aufbauend tiefgründiger damit auseinandersetzen zu können.

6.1 Anfänge der Kinderrechte

Die leitende Frage ist hier - warum eigentlich Kinderrechte? Kinderechte können als universelle Menschenrechte betrachtet werden und dienen der Konkretisierung der Menschenrechte im Kontext der Lebenssituation von Kindern (vgl. UNICEF, online). Sie sind keine Sonderrechte, sondern stellen eine spezifische Ausgestaltung der grundlegenden Menschenrechte dar, die jedem Individuum aufgrund seiner Menschlichkeit zustehen. Das Verständnis von Kindheit und die Wahrnehmung von Kindern haben sich im Verlauf der Zeit gewandelt (vgl. Rudolf 2014, S.22). Dieser Wandel zeigt sich darin, indem in der heutigen Gesellschaft Kindheit als etwas Selbstverständliches betrachtet wird, wobei es diese nicht immer gab, sie musste sozusagen erst erfunden werden. Kinder galten nämlich bis ins Spätmittelalter nicht als eigenständige Gruppe, sondern als kleine Erwachsene, es gab keine klare Abgrenzung zu Erwachsenen und keine separaten Lebensbereiche (vgl. Ariès 1975, S.10, Hentig 1996). Außerdem wurde das Kind als Besitz der Eltern bzw. des Vaters betrachtet, die auch das Leben des Kindes bestimmten (vgl. UNICEF, online). Erst mit der Industrialisierung und der Einführung der Schulpflicht erfolgte eine differenzierte Betrachtungsweise „zwischen der Welt der Kinder und der Welt der Erwachsenen“, was zu einer Veränderung der Diskussion führte (ebd.). Dieser Perspektivenwechsel, führte im frühen 20. Jahrhundert zu der Erkenntnis, dass Kinder so wie Erwachsene rechtswürdige Menschen sind (vgl. Liebel 2016, S. 14). Anders als bei den Menschenrechten stand bei den Kinderrechten zunächst nicht die bürgerliche Freiheit, sondern der Schutz der Kinder im Mittelpunkt, was durch die Gesetzgebung zur Kinderarbeit verdeutlicht wird (vgl. ebd.). So wurde beispielsweise „*die Fabrikarbeit für Kinder unter neun Jahren durch den English Factories Act verboten, und die Untertagearbeit durch den Mines Act begrenzt*“ (UNICEF Österreich, online). Somit gewährte die Gesetzgebung den Kindern zunächst keine Rechte, die sie selbst ausüben konnten, sondern verpflichtete Fabrikarbeiter*innen sowie Eltern, „*Kinder vor Situationen und Handlungen zu bewahren, die*

ihrer Gesundheit und Entwicklung Schaden zufügen könnten“ (Liebel 2016, S.33f.). Damit ging es primär um den Schutz des Kindes, weshalb der Ursprung der Kinderrechte in der Schutzbedürftigkeit betrachtet werden (vgl. Richter/Krappmann/Wapler 2020, S.19). Die Genfer Deklaration kann als erste internationale Vereinbarung über Kinderrechte betrachtet werden, welche durch die alarmierende Situation der Flüchtlingskinder nach dem ersten Weltkrieg 1924 beschlossen wurde – durch die fehlende Rechtsverbindlichkeit ihre Grundlage mit der Auflösung des Völkerbundes verlor (vgl. UNICEF, online). Nach dem zweiten Weltkrieg herrschte die Diskussion darüber die Genfer Erklärung von den Vereinten Nationen anerkennen zu lassen, jedoch dominierte zu dieser Zeit (1948) die Debatte um die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (vgl. ebd.). Erst 1959 übernahmen die Vereinten Nationen die Nachfolge des Völkerbundes und betonten mit einer neuen Erklärung die Rechte des Kindes und damit die besonderen Bedürfnisse und den Schutz des Kindes (vgl. ebd.). Aus der Literaturrecherche geht hervor, dass verschiedene reformpädagogische Ansätze entscheidend für die Fortentwicklung der Kinderrechte im 20. Jahrhundert waren, wobei die „*Pädagogik der Achtung*“ von Korczak sowie seine „*Magna Charta Libertatis der Rechte der Kinder*“ besonders hervorgehoben werden (vgl. Korczak 1995, Liebel 2016, Richter 2020). Der Arzt und Pädagoge gilt heute als „Pionier der Kinderrechte“, der sich für das Wohl des Kindes sowie Kinder als vollständige Menschen anzuerkennen, einsetzte (vgl. Liebel 2016, S.40). Interessant ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass Polen 1980 einen Entwurf für die Kinderrechtskonvention einreichte, welcher schließlich die Arbeitsgrundlage für die endgültige Fassung bildete (vgl. UNICEF, online). Somit steht zur Diskussion, ob seine Forderungen nach Kinderrechten sowie seine Pädagogik das Denken insoweit beeinflusst haben, dass durch die Besinnung auf seine Werke der Entwurf für die KRK entstanden ist. Korczaks Forderungen fanden insbesondere in den 1970er Jahren große Beachtung und wurden in der entstehenden Kinderrechtsbewegung in den USA aufgegriffen (vgl. Liebel 2016, S. 42). In diesem Zusammenhang wurde gefordert, Kinder und Jugendliche nicht mehr als Sondergruppe zu betrachten, sondern diesen zu mehr Geltung in der Gesellschaft und ihrem Rechtsanspruch zu verhelfen (vgl. ebd., S. 43).

Diese Entwicklungen erreichten ihren Höhepunkt in der „*UN-Kinderrechtskonvention*“, die 1989, also 30 Jahre nach der „*Erklärung der Rechte des Kindes*“, von der „*Generalversammlung der Vereinten Nationen*“ angenommen wurde (vgl. UNICEF, online). Auf die UN-KRK wird folgend näher eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kinderrechtskonvention eine paradigmatische Verschiebung in der Betrachtung von Kindern darstellt. Sie bricht mit der bisher vorherrschenden Perspektive, Kinder hauptsächlich als schutzbedürftige Individuen zu sehen, und erkennt stattdessen die rechtliche Subjektivität von Kindern an. Diese Veränderung in der Betrachtung von Kindern hat weitreichende Auswirkungen auf die Rechte und den Schutz von Kindern weltweit (vgl. Rudolf 2014, S.22). Es kann also gesagt werden, dass der *„Ausgangspunkt der UN-Kinderrechtskonvention die Stellung des Kindes als Träger eigener Rechte ist“* (vgl. Maywald 2014, S.95).

6.2 UN-Kinderrechtskonvention

Nachdem auf die Entstehung bzw. Wandel der Kinderrechte näher eingegangen wurde, soll nun auf die UN-KRK näher eingegangen werden.

Am Entstehungsprozess der UN-Kinderrechtskonvention waren UNICEF und nicht-staatliche internationale Organisationen durch das Einbringen ihres Fachwissens maßgeblich beteiligt (vgl. UNICEF Österreich, online). Sie trat am 05. September 1992 in Österreich in Kraft und *„[...] formuliert weltweit gültige Grundwerte im Umgang mit Kindern, über alle sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Unterschiede hinweg. Und sie fordert eine neue Sicht auf Kinder als eigenständige Persönlichkeiten“* (UNICEF Österreich, online).

Damit sichert sie jedem Kind bis zum 18. Lebensjahr ihre Rechte zu und soll in diesem Zusammenhang das Kindeswohl schützen, für die bestmögliche Fürsorge, Unterstützung sowie Entwicklungs- und Einflussmöglichkeiten sorgen (vgl. Bundeskanzleramt Österreich, online).

Die UN-Kinderrechtskonvention besteht aus einer Präambel, welche die Konvention beschreibt und 54 Artikel beinhaltet (vgl. Maywald 2012, S.40). Davon beschreiben 40 Artikel die Rechte der Kinder und Jugendlichen in bürgerlichen, politischen, kulturellen, sozialen sowie wirtschaftlichen Belangen, wobei die anderen 14 Artikel die Anwendung der UN-Kinderrechtskonvention durch den Staat, sowie Bestimmungen durch den Staat, sowie Bestimmungen zu Ratifizierung und Prüfverfahren (vgl. ebd.). Die Mitglieder des UN-Kinderrechtsausschusses haben vier Artikel als besonders wichtig identifiziert und ihnen den Rang allgemeiner Prinzipien verliehen (vgl. ebd.). Somit beruht die UN-Kinderrechtskonvention auf folgenden vier Grundprinzipien (UNICEF Österreich, online):

- *„Das Recht auf Gleichbehandlung (Artikel 2): Kein Kind darf benachteiligt werden - sei es wegen seines Geschlechts, seiner Herkunft, seiner Staatsbürgerschaft, seiner Sprache, Religion oder Hautfarbe, einer Behinderung oder wegen seiner politischen Ansichten“.*
- *„Das Wohl des Kindes hat Vorrang (Artikel 3): Wann immer Entscheidungen getroffen werden, die sich auf Kinder auswirken können, muss das Wohl des Kindes vorrangig berücksichtigt werden“.*
- *„Das Recht auf Leben und Entwicklung (Artikel 6): Jedes Land verpflichtet sich, in größtmöglichem Umfang die Entwicklung der Kinder zu sichern“.*
- *„Achtung vor der Meinung des Kindes (Artikel 12): Alle Kinder sollen als Personen ernst genommen, respektiert und in Entscheidungen einbezogen werden“.*

Mit der Identifikation der Grundprinzipien hat der UN-Kinderrechtsausschuss die Absicht verbunden, Leitlinien für das Verständnis sämtlicher Artikel der Konvention zu schaffen (vgl. Maywald 2012, S.50). Dabei sollen die vier Prinzipien die Konvention als Ganzes zusammenhalten, den der gesamten Konvention zugrunde liegenden Geist zum Ausdruck bringen und bei der Interpretation jedes einzelnen Rechts herangezogen werden. Aus diesen Grundprinzipien ergeben sich schließlich einige Einzelrechte, die sich in drei Gruppen einordnen lassen (Maywald 2012, S.50):

- *„Versorgungs- bzw. Förderrechte (Artikel 3,6,10,14,15,17,18,23,24,27,28,31,39)*
- *Schutzrechte (Artikel 2,8,9,16,17,19,20,22,30,32-38, 40)*
- *Beteiligungsrechte (Artikel 12,13,17)“*

Welche Rechte sich auf die einzelnen Artikel beziehen, lässt sich den folgenden Tabellen entnehmen:



UN-KRK: wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

Artikel 19	Recht auf Schutz vor körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Misshandlung oder Vernachlässigung einschließlich sexuellen Missbrauchs
Artikel 23	Recht auf Förderung von Kindern mit Behinderung
Artikel 24	Recht auf Gesundheitsfürsorge
Artikel 25	Recht auf Überprüfung der Behandlung Im Falle einer Unterbringung wegen körperlicher oder geistiger Erkrankung
Artikel 26	Recht auf Leistungen der sozialen Sicherheit
Artikel 27	Recht auf einen angemessenen Lebensstandard
Artikel 28	Recht auf Bildung
Artikel 29	Recht auf Orientierung der Bildung an menschenrechtlichen Grundsätzen
Artikel 30	Recht von Minderheiten auf Schutz ihrer Kultur, Sprache und Religion
Artikel 31	Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung sowie auf Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben
Artikel 32	Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung
Artikel 33	Recht auf Schutz vor Suchtstoffen
Artikel 34	Recht auf Schutz vor sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch
Artikel 35	Recht auf Schutz vor Entführung und Kinderhandel
Artikel 36	Recht auf Schutz vor Ausbeutung jeder Art
Artikel 38	Recht auf Schutz bei bewaffneten Konflikten
Artikel 39	Recht auf Genesung und Wiedereingliederung geschädigter Kinder

Abbildung 1: Darstellung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte der UN-KRK (Quelle: Maywald 2012, S.50)

UN-KRK: bürgerliche und politische Rechte

Artikel 2	Recht auf Nichtdiskriminierung
Artikel 6	Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung
Artikel 7	Recht auf Registrierung nach der Geburt sowie auf einen Namen und eine Staatsangehörigkeit
Artikel 8	Recht auf Schutz der Identität
Artikel 13	Recht auf freie Meinungsäußerung sowie auf Informationsbeschaffung und Informationsweitergabe
Artikel 14	Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit
Artikel 15	Recht auf Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit
Artikel 16	Recht auf Schutz der Privatsphäre und Ehre
Artikel 17	Recht auf Zugang zu Medien
Artikel 30	Recht von Minderheiten auf Schutz ihrer Kultur Sprache und Religion
Artikel 37	Recht auf Schutz vor Todesstrafe und lebenslange Freiheitsstrafe sowie Freiheit entziehenden Maßnahmen
Artikel 40	Recht auf Schutz in Strafverfahren

Abbildung 2: Darstellung der bürgerlichen und politischen Rechte der UN-KRK (Quelle: Maywald 2012, S.50)

UN-KRK: Verfahrensrechte und Regelungen zur Umsetzung

Artikel 1	Geltung für das Kind Begriffsbestimmung
Artikel 3	Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls
Artikel 4	Verwirklichung der Kinderrechte
Artikel 12	Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes
Artikel 37	Recht auf Schutz vor Todesstrafe und lebenslange Freiheitsstrafe sowie Freiheit entziehende Maßnahmen
Artikel 40	Recht auf Schutz in Strafverfahren
Artikel 42	Verpflichtung zu Bekanntmachung
Artikel 43	Einsetzung eines Ausschusses für die R
Artikel 44	Berichtspflicht
Artikel 45	Mitwirkung anderer Organe der Vereinten Nationen

Abbildung 3: Darstellung der Verfahrensrechte und Regelungen zur Umsetzung der UN-KRK (Quelle: Maywald 2012, S.50)

7. Zur Umsetzung der UN-KRK in Ö

Nachdem auf die UN-KRK näher eingegangen wurde, soll nun im Folgenden ihre Umsetzung hinterfragt werden. Neben der Formulierung der Ziele der Konvention, ist ein wesentliches Anliegen der UN-KRK, dass die Vertragsstaaten sich zu den Rechten bekennen und diese auch im Alltag der Kinder durchsetzen (vgl. UN-KRK, online). Damit verpflichtet sich auch Österreich mit der Unterzeichnung am 26. Jänner 1990 der Bekennung sowie Umsetzung, weshalb zur Sicherstellung dieser Ziele alle fünf Jahre ein Staatenbericht vorzulegen ist, der über die Umsetzung der Kinderrechte informiert (vgl. Bundeskanzleramt Österreich, online). Zur Überprüfung der Fortschritte der einzelnen Vertragsstaaten wurde der UN-Kinderrechteausschuss eingerichtet (vgl. Kinderrechte Monitoring, online). Um der Überprüfung und Umsetzung folge zu leisten, wurde vom Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, ausgehend von den festgestellten Mängeln im Rahmen des 3. und 4. Staatenberichts, ein Kinderrechte-Monitoring-Board (KMB) eingerichtet (vgl. Kinderrechte Board, online). Dabei handelt es sich um ein Beratungsgremium, das sich bis Oktober 2023 aus acht Projektgruppen mit Expert*innen aus unterschiedlichsten Fachgebieten, zusammensetzt hat (vgl. Kinderrechte-Monitoring, online):

Projektgruppen	Aufgabenbereich
Projektgruppe 1	Daten & Factbook Kinder
Projektgruppe 2	Kinderarmut / Existenzsicherung
Projektgruppe 3	Justiz/Kinder- und Jugendhilfe
Projektgruppe 4	Bildung/Schule/Kindergarten/Partizipation
Projektgruppe 5	Kinder und Flucht
Projektgruppe 6	Kindergesundheit
Projektgruppe 7	Gewalt gegen Kinder
Projektgruppe 8	Umgang Polizei und Kinder/Jugendliche

Abbildung 4: Darstellung der Projektgruppen (Quelle: Kinderrechte Monitoring, online)

Seit November 2023 fand eine Neukonstituierung der Arbeitsweise des Kinderrechte-Boards statt und die Projektgruppen werden in dieser Form nicht weitergeführt. Es bestehen aber nach wie vor Projektgruppen, die sich mit thematischen Schwerpunktsetzungen auseinandersetzen. Das Board besteht nun aus maximal 25 Mitgliedern, die sich aus jeweils zwei Vertreter*innen der Kinder- und Jugendanwaltschaft, National Coalition – Netzwerk Kinderrechte Österreich, Bundesjugendvertretung, Bundesschülervvertretung, sowie jeweils eine/s Vertreter*in der

Volksanwaltschaft sowie von UNICEF zusammensetzen (vgl. Kinderrechte-Board, online). Die weiteren Mitglieder sollen insbesondere die Bereiche Kinderschutz, Kinder- und Jugendgesundheit, Partizipation, Kinder- und Jugendhilfe, Migration und Asyl, Kinder und Jugendliche mit Behinderung, Jugenddelinquenz, Pädagogik, Familien-, Kinder- und Jugendpsychologie, Offene Jugendarbeit, Menschenrechte, Soziologie, Statistik, Jugendinformation sowie Lehre und Forschung abdecken (vgl. ebd.).

Das Kinderrechte-Board setzt sich für die Förderung und den Schutz der Kinderrechte ein, indem es Themen, Fragen und Probleme, die für die Lebenssituation von Kindern in Österreich relevant sind, identifiziert und bearbeitet (vgl. ebd.). Es gibt Empfehlungen zu kinderrechtlich relevanten Fragen und Problemen ab und erarbeitet Grundlagen für die Kinderrechtspolitik, basierend auf relevanten Daten. Es werden Erkenntnisse über Handlungsoptionen und -bedarf sowie Schlussfolgerungen für wünschenswerte Weiterentwicklungen erhoben. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse liefern Aufschluss über Problemlagen, Lösungsstrategien sowie Empfehlungen (vgl. ebd.). Das Kinderrechte-Board erstellt schließlich Berichte zu kinderrechtlich relevanten Themenbereichen für die Gesetzgebung, Verwaltung und Justiz auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene und berät das zuständige Regierungsmitglied (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Arbeit war bis vor kurzem die *Projektgruppe 4* von besonderer Relevanz, da sich diese mit der „*Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule*“ und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern befasste (vgl. Schritteser et al. 2015). Unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Ilse Schritteser, hat das Expert*innenteam (2013 – 2021) in einem ersten Schritt die vorhandene Datenlage zu den Sozialisationsbedingungen aufgearbeitet und in einem weiteren Schritt wurde die Situation von Kindern und Jugendlichen im österreichischen Bildungssystem einer systematischen Betrachtung unterzogen (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der ersten Phase wurden in einem Projektbericht zusammengefasst, auf welchen bereits in dem Kapitel „Forschungsstand“ eingegangen wurde, aber auch immer wieder im Verlauf der Arbeit eingegangen wird.

Der letzte vorliegende, 5. und 6. Bericht umfasst den Zeitraum Dezember 2012 bis März 2018 und enthält folgende Empfehlungen bzw. Bemerkungen (vgl. KRK-AB, online):

- „*Der Ausschuss empfiehlt verstärkte Bemühungen zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die im Übereinkommen vorgegebenen Kinderrechte sowie die Einbeziehung der Kinderrechte in die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe.*“ (KRK-AB 2018, Pkt.43)

- *„Der Ausschuss äußert seine Besorgnis darüber, dass es keine systematische spezielle Schulung im Bereich der Kinderrechte für alle Berufsgruppen, die für und mit Kindern arbeiten, gibt.“ (KRK-AB 2018, Pkt.48)*
- *„Der Ausschuss bleibt ungeachtet der Verankerung des Kindeswohlvorrangigkeitsprinzips im Bundesverfassungsgesetz über die Rechte des Kindes besorgt, dass dieses Prinzip in der Praxis bei Entscheidungen sowie der Verteilung von Ressourcen nicht immer gebührend in Betracht gezogen wird.“ (KRK-AB 2018, Pkt.76)*
- *„Der Ausschuss empfiehlt die Durchführung von Forschungsprojekten über die Auswirkungen der Herabsetzung des Wahlalters und eine effektive Anleitung von Kindern hinsichtlich der Ausübung des Wahlrechts, und darüber hinaus wirksame Maßnahmen zur Umsetzung des Rechtes des Kindes auf Teilnahme an relevanten Angelegenheiten im Rahmen des Übereinkommens.“ (KRK-AB 2018, Pkt.100)*

Der Schule kommt in diesem Kontext insofern eine besondere Bedeutung zu, da Kinder und Jugendliche einen sehr großen Anteil ihrer Zeit dort verbringen und die Schule nicht nur ein Lernort, sondern gleichermaßen ein Ort des Zusammenlebens ist (vgl. Maywald 2012, S.130). Zudem wird die Schule als primäre Sozialinstanz betrachtet, wo Kinder und Jugendliche demokratische Denkweisen und Handlungskompetenzen erwerben können (vgl. Ammerer 2020, S.16). Damit verbunden liegt eines der wesentlichsten Ziele des österreichischen Schulsystems darin, Schüler*innen zu aktiven Mitgliedern der Gesellschaft zu befähigen und ihnen die Bedeutung von Demokratie durch „*Mitbestimmung und Mitgestaltung*“ beizubringen (vgl. Bundesministerium, online). In diesem Zusammenhang ist die in Artikel 4 enthaltene Verpflichtung der Vertragsstaaten zu erwähnen, der zufolge sie alle geeigneten Maßnahmen zu ergreifen haben, um zur Verwirklichung der anerkannten Rechte der UN-Konvention, beizutragen (vgl. UN-KRK, online). Durch diesen verbindlichen Auftrag soll sichergestellt werden, dass alle Einrichtungen, die die Entwicklung, Bildung, Ausbildung und Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen betreffen, ihre Rechte wahren und diese in Entscheidungen sowie Gestaltung miteinbeziehen (vgl. Edelstein/Krappmann/Gebhard 2016, S.18). Das Bild vom Kind, dem wir in der Schule begegnen, entspricht jedoch bei weiten Teilen nicht dem Bild des aktiven und kompetenten Bürgers als Rechtssubjekt, von dem die UN-Kinderrechtskonvention ausgeht. Im Gegenteil davon wird ausgegangen, dass Kinder nur zu akzeptablen Bürger*innen werden, wenn Erwachsene sie instruieren und kontrollieren. In vielen Schulen werden praktisch zahlreiche Rechte von Kindern regelmäßig missachtet, dass diese Einschätzung immer noch aktuell zu sein scheint, zeigen die in der vorliegenden

Masterarbeit erfassten Daten. Als eine dem Schulsystem inhärente Form von Kinderrechtsverletzung wird das laufende Vergleichen und Messen von Schüler*innen und deren Kategorisierung in besser und schlechter Geeignete diskutiert. Damit steht nicht die individuelle Entwicklung des Kindes im Mittelpunkt, sondern der Vergleich mit anderen, was die Gefahr mit sich bringt, dass das Individuum *„nicht mehr in seiner Besonderheit gesehen wird, sondern sich ständig von Herabstufung und Ausgrenzung bedroht fühlen“* muss (vgl. Maywald 2012, S.132f). Schon allein, dass am Ende eines Schuljahres alle Schüler*innen einer bestimmten Altersgruppe den gleichen Schulstoff beherrschen sollen, widerspricht elementaren Erkenntnissen der Entwicklungs- und Lernpsychologie, denen zufolge gerade die individuelle Variabilität ein typisches Kennzeichen normaler Entwicklungsprozesse ist (vgl. ebd.). Eine solche weitere inhärente Form der Kinderrechtsverletzung kann sich in einigen Fällen in Bezug auf die Lernbedingungen, wie überfüllte Klassenräume, schlechte Gebäudezustände, lange Sitzzeiten, begrenzte Möglichkeiten für soziale Interaktion und Freizeitaktivitäten sowie eine einseitige Betonung von kognitivem Lernen auf Kosten anderer Bildungsbereiche, manifestieren (vgl. Demmer 2014, S.109). Solche äußeren Faktoren können die pädagogische Beziehung im erheblichen Maße beeinflussen, da die Lehrer*innen dann in ihrer emotionalen Bindung zurückhaltender sind, da sie ihren Fokus auf das reine Management der Klassenabläufe legen (vgl. Pianta 2014, S.129). Neben der emotionalen Zurückhaltung kann dies bei Lehrer*innen auch zu erheblichen Stressempfinden und infolge zu unangemessenem und verletzendem Verhalten führen (Demmer 2014, S.109). In der vorliegenden Arbeit wird versucht die Bedeutung der Ausgestaltung pädagogischer Beziehung zu beleuchten, da diese wesentlich für die Schullaufbahn der Schüler*innen sind (vgl. ebd.). Wirft man einen Blick auf die Beziehungswünsche von Schüler*innen, so wünschen sich diese mehr Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit (vgl. Schwertfeger 2014, S.198). Diese Einschätzung kann auch auf Österreichs Schulen übertragen werden, denn nur noch die Hälfte der Schüler*innen ab der 5. Schulstufe gaben an, dass es ihnen in der Schule gut gefällt, dies stagniert mit der Zeit und ab der 7. Schulstufe sind es nur noch ein Viertel (vgl. HBSC 2022, online). Das gleiche trifft auf die Bewertung der Beziehung zu Lehrer*innen zu, die mit der Zeit immer schlechter von den Schüler*innen bewertet wird (vgl. ebd.). Es ist deshalb wichtig, dass Bildungseinrichtungen die Bedürfnisse der Schüler*innen angemessen berücksichtigen und geeignete Maßnahmen ergreifen, um ihre Rechte zu schützen, sowie mögliche Folgen wie psychosomatischen Beschwerden, Schulunlust, Schulangst oder Schulmüdigkeit zu verhindern (vgl. Maywald 2012, S.132). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob nicht Artikel 24 der UN-Kinderrechtskonvention, demzufolge *„die Vertragsstaaten alle wirksamen und geeigneten*

Maßnahmen [zu treffen haben], um überlieferte Bräuche, die für die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen schädlich sind, abzuschaffen“ (UN-KRK, online), auch für Schüler*innen in Österreich von Bedeutung ist? In den abschließenden Bemerkungen zum kombinierten 5. und 6. periodischen Bericht Österreichs zeigt sich der Ausschuss nämlich darüber besorgt, dass *„psychische Erkrankungen, wie zum Beispiel im Zusammenhang mit Angstzuständen, Depressionen, Selbstverletzungen sowie Aufmerksamkeitsdefizit- und Essstörungen, bei Kindern und Jugendlichen vermehrt auftreten“* (KRK-AB 2018, Pkt.33). Zudem kommt das Netzwerk Kinderrechte Österreich unter Berufung auf die Vereinten Nationen zu dem Schluss, dass die Umsetzung von Kinder- und Jugendrechten in Österreich als „mangelhaft“ eingestuft werden kann (vgl. Netzwerk Kinderrechte Österreich, online). Bemängelt wird vor allem das Fehlen eines strukturierten Programms der Regierung (vgl. ebd.).

Um der Frage nachgehen zu können, ob und inwiefern Kinderrechte in der pädagogischen Handlungspraxis berücksichtigt werden, müssen Kriterien festgelegt werden, die zu bestimmen erlauben, ob und unter welchen Bedingungen eine Berücksichtigung von Kinderrechten im schulischen Kontext gegeben ist. Recherchen haben ergeben, dass die eingangs geschilderten Forderungen des KRK-AB einen guten Ausgangspunkt bieten, um eine Einschätzung diesbezüglich treffen zu können. Denn auch aus der Literaturrecherche sowie in den Ergebnissen der Interviewbefragung konnten die Faktoren Lehrpläne, Aus- und Weiterbildung der Lehrer*innen, schulische Alltagspraxis sowie Schulkonzepte, als jene Elemente herausgearbeitet werden, die über den Kinderrechtsstatus zu bestimmen erlauben, auf die nun folgend genauer eingegangen werden soll.

7.1 Kinderrechte in den Lehrplänen

Im folgenden Kapitel soll zunächst eine kurze Zusammenfassung der letzten Lehrplananalyse der Projektgruppe 4 sowie die Analyse der neuen Lehrpläne erfolgen. Durch die Schilderung der letzten sowie aktuellen Lehrplananalyse einerseits soll auch ein Vergleich dargeboten werden, der Schlussfolgerungen darüber zulässt, inwieweit Kinderrechte in den neuen Lehrplänen berücksichtigt wurden. Für die Forschungsfrage ist dies insofern relevant, da durch die Verankerung der Kinderrechte in den Lehrplänen die Kinderrechtbildung verbindlich und *„das Wissen um und die Orientierung an der Kinderrechtskonvention (KRK)“* gewährleistet wird (Schrittesser/Kobesova 2019, S83).

Die PG4 machte in ihrem Projektbericht (2015) auf die Diskrepanzen zwischen den Aussagen im Nationalen Aktionsplan (NAP) und den Ansichten der KRK-AB bezüglich der Kinderrechtsbildung in österreichischen Schulen aufmerksam. Der Nationale Aktionsplan (2004) geht in seinen Ausführungen nämlich davon aus, dass Schüler*innen über die Menschenrechte und Grundrecht informiert werden und diesen in den Lehrplänen verankert seien. Ein Abgleich mit den KRK-AB zeigte jedoch Widersprüche und Mängel, da dieser bemängelt, „*dass die Kinderrechte nicht in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe enthalten sind*“ (KRK-AB 2012, Pkt.21).

Diesen Widersprüchen und Mängeln hat sich die PG4 (2015) und sich im Zuge der Lehrplananalyse damit beschäftigt. Im Rahmen der Lehrplananalyse für die Primarstufe konnte die Forschungsgruppe eine zumindest indirekte Ausrichtung an den Kinderrechten in den dort festgehaltenen pädagogischen Grundsätzen erkennen, ausdrücklich werden kinderrechtliche Fragen jedoch nicht erwähnt. Es wurden jedoch Hinweise gefunden, die auf eine implizite Ausrichtung an den Kinderrechten hindeuten, indem die „*Schule als ein vielfältiger Erfahrungs- und Handlungsraum für Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern*“ definiert wird (Schrittesser et al. 2015, S.70). Zusammenfassend kann für die Lehrpläne der Volksschule gesagt werden, dass sich zwar vereinzelt indirekte Hinweise finden lassen, Kinderrechte jedoch nicht explizit Erwähnung finden.

Bei genauer Betrachtung des Lehrplans für die Mittelschule hat die PG4 festgestellt, dass „*Menschen- und Kinderrechte [nur] im Fach Geschichte und Sozialkunde/ politische Bildung*“ als eigenes Thema genannt werden (Schrittesser/Kobesova 2019, S.84). Zusammenfassend kann man sagen, dass der Lehrplan für die Allgemeinbildenden Pflichtschulen sich zwar weitgehend an Grundsätzen orientiert, die den Leitgedanken der Kinderrechte entsprechen, diese jedoch nicht als konkreten Bezugsrahmen verwenden (vgl. Schrittesser et al. 2015, S.75).

Weiters ist die PG4 zu der Erkenntnis gelangt, dass „*im Rahmen des Unterrichtsprinzips politische Bildung für die allgemeinbildenden Pflichtschulen und die allgemeinbildenden höheren Schulen*“ Menschenrechte als relevanter Inhalt genannt werden, wodurch ein bedeutender Beitrag zur Stabilität und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten geleistet wird (Schrittesser et al. 2015, S.75). Darüber hinaus sollen demokratische Handlungskompetenzen erworben werden, wodurch sichergestellt wird, dass Schüler*innen mit den grundlegenden Werten der Demokratie und den Menschenrechten in Verbindung treten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für eine Kinderrechte-Bildung

sowie eine Kinderrechte-Praxis grundsätzliche Voraussetzungen gegeben sind, Kinderrechte jedoch keine konkrete Erwähnung finden.

Die bis November 2023 bestehende Projektgruppe 4 des Kinderrechte Board ist in ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2015 zu dem Schluss gekommen, *„dass für alle genannten Schulformen den Kinderrechten in keinem der Lehrpläne, als Steuerungsinstrumente pädagogischer Beziehungen, jener Stellenwert eingeräumt wird, der diesen in der Sache zukäme“* (Schrittesser/Kobesova 2019, S.85). Drei Jahre später empfiehlt der Ausschuss weiterhin *„[...] verstärkte Bemühungen zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die im Übereinkommen vorgegebenen Kinderrechte sowie die Einbeziehung der Kinderrechte in die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe“* (KRK-AB 2018, Pkt.43). Der letzte vorliegende Bericht aus dem Jahr 2018 empfiehlt eine verstärkte Sensibilisierung zum Thema Kinderrechte und fordert in dem Kontext die *„Einbeziehung der Kinderrechte in die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe“* (KRK-AB 2018, Pkt. 43).

Folglich hat UNICEF im Jahr 2019 die Petition „Kinderrechte in alle Lehrpläne“ ins Leben gerufen und fordert die Implementierung der Kinderrechte als verpflichtenden Inhalt in die Lehrpläne aller Schulformen aufzunehmen (vgl. UNICEF 2019, online). Konkret lauten die Forderungen wie folgt:

- *„Primarschule: Lehrinhalt im Sachunterricht und Deutschunterricht in der 3.+4. Klasse“*
- *„Sekundarschule – Unterstufe: Lehrinhalt im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und politische Bildung“ und als Unterrichtsprinzip „Partizipation und Beteiligung“*
- *Sekundarschule – Oberstufe: Lehrinhalt im Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung“* (UNICEF 2019, online)

Da die Lehrpläne einer aktuellen Änderung unterzogen wurden und diese für das Schuljahr 2023/24 aufsteigend in Kraft getreten sind, gilt es diese daraufhin zu überprüfen. An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass eine detaillierte Analyse sämtlicher Lehrpläne durch diese Masterarbeit nicht abgedeckt werden kann, da dies den Rahmen sprengen würde. Die Anhaltspunkte sollen aber Anregungen für weitere Forschungsanliegen liefern.

Als zentrale fachliche Konzepte des Unterrichtsprinzips Sachunterricht für die Volksschulen wird *„die Begegnung mit Themen der interkulturellen Bildung, der politischen Bildung, mit Kinderrechten [...]“* genannt (Lehrplan der Volksschule, BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A). Dadurch sollen Schüler*innen der dritten Schulstufe *„Vielfalt als Chance erkennen, Werte und*

Normen erläutern, prüfen und vertreten sowie über Kinderrechte recherchieren und diskutieren“ können (ebd.). Im Sachunterricht als eigener Unterrichtsinhalt werden Kinderrechte jedoch nicht erwähnt. Im Rahmen übergreifender Themen, die fächerübergreifende Kompetenzen über die fachspezifischen Grenzen hinaus zu fördern versuchen, soll beispielsweise Interkulturelle Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Einhaltung der Kinderrechts-Konvention, sowie demokratischer Prinzipien leisten: *„Interkulturelle Bildung schafft eine Voraussetzung für ein von Zusammenhalt, Toleranz und Solidarität getragenes Schulklima und trägt zu einer wertschätzenden und respektvollen Lernatmosphäre bei“* (ebd.). Als Unterrichtsinhalt werden Menschen- und Kinderrechte nur im Religionsunterricht angeführt.

Als eigenes Thema werden Kinderrechte in den Lehrplänen der Mittelschule nur im Unterrichtsgegenstand *Geschichte und Politische Bildung* erwähnt. In diesem Rahmen soll das *„Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie, Grund- und Menschenrechten“* geschärft werden (Lehrplan der Mittelschule, BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage 1). Der Unterricht soll dabei *„Gesetze, Regeln und Werte in Gegenwart und Zukunft (Gesetze und Normen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler; Kinderrechte und deren Bedeutung in Österreich; unterschiedliche Wertvorstellungen zu demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden, Gerechtigkeit)“* in der zweiten Klasse thematisieren (ebd.). Weiters findet sich in den didaktischen Grundsätzen des Unterrichtsfachs *„Geografie und Wirtschaftliche Bildung“* die Erwähnung der Menschenrechte, jedoch ohne direkte kinderrechtliche Erwähnung und konkreten Unterrichtsinhalt (vgl. ebd.).

Im Rahmen des Unterrichtsprinzips Politische Bildung für die Allgemeinbildenden Pflichtschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen werden die Menschenrechte als Bezugsinhalt angeführt: *„Politische Bildung trägt maßgeblich zu einer partizipativen und inklusiven Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten bei“* (Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A, Pkt.7). Ziel ist dabei die Schüler*innen nicht nur mit Wissen diesbezüglich auszustatten, sondern sie auch dazu zu ermächtigen im Sinne der Demokratie aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben. Die Thematisierung der Kinderrechte und ihre Bedeutung in Allgemeinbildenden Pflichtschulen ist in der zweiten Klasse vorgesehen (vgl. ebd.). Als Unterrichtsinhalt werden *Menschenwürde, Grundrechte, Kinderrechte* in der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen im Ethikunterricht in der fünften Klasse angeführt. Darüber hinaus sollen übergreifende Themen, *„[...] Schülerinnen und Schüler [befähigen] mit*

Vielfalt in einer diversen Gesellschaft umzugehen. Sie ermöglicht die Auseinandersetzung mit und die Teilhabe an aktuellen gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen. Die Einhaltung der Menschenrechte, welche in den unterschiedlichen Menschenrechtskonventionen ([...] Kinderrechts-Konvention, [...]) festgeschrieben sind, sowie demokratischer Prinzipien sind dabei zentraler Bezugspunkt.“ (Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, BGBl. II Nr. 01/2023 Anlage A, Pkt.5).

Zwar finden sich, wie aufgezeigt, in den neu überarbeiteten Lehrplänen aller bislang genannter Schultypen kinderrechtliche Erwähnungen, die zwar eine wesentliche Voraussetzung für die Vermittlung von Kinderrechten sowie für die gelebte Kinderrechtspraxis darstellen, jedoch kommt diesen (Kinderrechten) in den Lehrplänen nach wie vor nicht jener Stellenwert zu, der diesen eigentlich zukäme. Davon ausgehend lässt sich sagen, dass seit der letzten Lehrplananalyse der PG4 und der UNICEF Petition von 2019 (Kinderrechte in alle Lehrpläne) Kinderrechte nur zum Teil Erwähnung finden und in den Lehrplänen nur teilweise berücksichtigt worden sind. Mit der neuen Überarbeitung wurde somit die Chance ausgelassen Kinderrechten, zu deren Umsetzung sich Österreich systematisch und fächerübergreifend verpflichtet hat, jene Tragweite in den Lehrplänen einzuräumen, die ihnen in dieser Sache zukäme. Aufgrund dieser Auslassung können die Kinderrechte weder in den Lehrplänen als Unterrichtsinhalt aller Schulstufen und Schulformen, noch explizit als *Orientierungs- und Entscheidungsgrundlage* für pädagogisches Handeln, fungieren (Schrittesser/Kobesova 2019, S.93). Bleiben Kinderrechte weiterhin von subjektiven Einstellungen der Pädagog*innen abhängig? Um dies nicht dem Wohlwollen von Lehrkräften zu überlassen, gilt es Möglichkeiten zu erarbeiten Kinderrechte im Unterricht an Schüler*innen zu vermitteln und dass diese kinderrechtlichen Ansprüche während des gesamten Unterrichts auch als Leitmotiv für pädagogisches Handeln dienen (vgl. ebd.). Um die Vermittlung im Unterricht gewährleisten zu können, ist es notwendig das Lehrpersonal dahingehend zu schulen, weshalb eine „*Didaktik der Vermittlung auf bildungswissenschaftlicher Grundlage*“ zu entwickeln wäre, die in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen thematisiert werden sollte (ebd.). Dieses leitet auch zum nächsten Bewertungskriterium, nämlich der Lehrer*innenbildung hin.

7.2 Kinderrechte in der Lehrer*innenbildung

„Der Ausschuss äußert seine Besorgnis darüber, dass es keine systematische spezielle Schulung im Bereich der Kinderrechte für alle Berufsgruppen, die für und mit Kindern arbeiten, gibt“ (KRK-AB 2018, Pkt.48).

Insgesamt konnte die PG4 im Rahmen der Lehrplananalyse für die Lehrer*innenbildung darstellen, dass weder in der Primarstufenausbildung noch in den Sekundarstufenlehrämtern die Kinderrechte als verbindliches Thema verankert sind (vgl. Schritteser/Kobesova 2019, S.90). Kritik im Projektbericht findet vor allem die Tatsache, dass den Forderungen des Kinderrechte-Ausschuss aus dem Jahr 2012, die in der Zeit der Lehrer*innenbildungsreform (Pädagog*innenbildung NEU) fielen, nicht Rechnung getragen und damit die Möglichkeit ausgelassen wurde, die Kinderrechte in alle Curricula verbindlich zu verankern (vgl. ebd.). Demzufolge werden Kinderrechte in den Curricula der Pädagog*innenbildung NEU, die 2016 in Kraft getreten sind, nur randständig behandelt, woraus resultierend den Curricula nicht jene Steuerungsfunktion für pädagogisches Handeln eingeräumt wurde, der diesen eigentlich zukäme (vgl. ebd., S.88). Dieses Defizit, bezüglich der Präsenz der Kinderrechte in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen, wird durch die Online-Befragung, im Zuge des Vorhabens der Projektgruppe, an der 300 Lehrkräfte teilnahmen, bestätigt. Den Ergebnissen dieser Befragung zufolge bezieht nämlich ein Großteil der Lehrer*innen (67,8%) ihr Wissen über Kinderrechte aus den Medien, wodurch deutlich wird, dass Lehrer*innen im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung nicht ausreichend über Kinderrechte und der daraus resultierenden Verantwortung informiert werden (vgl. ebd., S.91). Welche Auswirkungen dieses Wissensdefizit bei Lehrer*innen haben kann, zeigt sich anhand der im Projekt der PG4 erhobenen Daten im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung, welchen zufolge pädagogische Interaktionen festgestellt werden konnten, die nicht im Einklang mit den Kinderrechten stehen (vgl. ebd.). Daraus resultierend betont die PG4, dass eine kinderrechtliche Ausbildung neben der Wissensvermittlung über Kinderrechte auch eine kritische Reflexion *herkömmlicher Routinen Praktiken* beinhalten sollte (vgl. ebd., S.93). Dies scheint auch vor dem Hintergrund relevant, da sich Lehrer*innen ihrer kritischen Verhaltensweisen oft gar nicht bewusst sind und diese von ihnen als solche nicht wahrgenommen werden, was wiederum auf das fehlende Wissen zu Kinderrechte zurückgeführt werden kann (vgl. Risse 2016, S.171). Resümierend lässt sich insgesamt festhalten, dass die Kinderrechte noch nicht in einem ausreichenden Maße in der pädagogischen Ausbildung angekommen sind und Pädagog*innen ihre Ausbildung abschließen können, ohne sich mit Kinderrechten beschäftigt zu haben (vgl.

Schrittesser/Kobesova 2019, S.90). Dabei zeigen Untersuchungen, dass ein Wissen über Kinderrechte bei Lehrer*innen als ethische Ausgangsbasis für wertschätzendes Handeln betrachtet werden kann (vgl. Ostermann 2021, S.88), wodurch einmal mehr ihre Relevanz verdeutlicht wird.

Die Verankerung der Kinderrechte in allen curricularen Steuerungsinstrumenten stellt dabei einen ersten wichtigen Schritt dar, wobei die eigentliche Herausforderung darin besteht, diese Rechte auch im täglichen Miteinander und in der Schulkultur effektiv umzusetzen. Eine erfolgreiche Umsetzung erfordert eine konkrete Ausgestaltung der pädagogischen Beziehungen und eine umfassende Berücksichtigung dieser Voraussetzungen (vgl. Schrittesser/Kobesova 2019, S.85). Diese Ausgangslage leitet zum nächsten Bewertungskriterium, nämlich dem Schulalltag hin.

7.3 Kinderrechte im Schulalltag

„Der Ausschuss bleibt ungeachtet der Verankerung des Kindeswohlvorrangigkeitsprinzips im Bundesverfassungsgesetz über die Rechte des Kindes besorgt, dass dieses Prinzip in der Praxis bei Entscheidungen sowie der Verteilung von Ressourcen nicht immer gebührend in Betracht gezogen wird.“ (KRK-AB 2018, Pkt.76)

Die PG4 vermerkt in ihrem Projektbericht, dass sich in der bildungswissenschaftlichen Forschung eine Debatte zum Schulleben und aktuell verstärkt aus der Perspektive der Kinder zeigt (vgl. Schrittesser et al. 2015, S.97). Anhand der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse zeigt sich, dass dies nicht immer so war und die Schüler*innenperspektive im Kontext Schule wenig thematisiert wurde. Aus dieser Forschungslücke ergeben sich einige Ausgangspunkte für die Betrachtung der Institution Schule aus der Sicht von Schüler*innen (vgl. ebd.). Aufgrund einer mangelnden Schüler*innenpartizipation mündet der Schulbesuch in den Handlungsmodus einer Jobmentalität. Nur durch die Schuleinstellung „*Dienst nach Vorschrift*“, sind Schüler*innen in der Lage sich am Unterricht zu beteiligen (ebd.). Als Konsequenz ergeben sich für Schüler*innen erhebliche Auswirkungen auf ihre Lernprozesse und die damit verbundene pädagogische Vermittlung, was schließlich zu einem mangelndem Interesse am Lernen führt (vgl. ebd.). Im Kontext von begrenzten Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule, konnte die PG4 in der pädagogischen Praxis sogenannte „*pädagogische Kunstfehler*“ identifizieren, welche sich im täglichen Miteinander in der Schule widerspiegeln und in Studien Bestätigung finden (vgl. Schrittesser et al. 2015, S.97). In diesem Zusammenhang zeigt auch der Nationale

Bildungsbericht (NBB) eine gesteigerte, wechselseitige Gewaltbereitschaft in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen sowie in Peer-Interaktionen auf. So gab ein Viertel der Schüler*innen an, „*mindestens einmal in der Woche als Täter oder Opfer in verbale Konflikte verwickelt*“ gewesen zu sein, außerdem gab etwa „*die Hälfte der Schüler*innen an, von ihren Lehrer*innen in irgendeiner Art und Weise ungerecht behandelt, verletzt oder geärgert worden zu sein*“ (Specht 2009, S.272, zit. n. Schrittmesser et al. 2015, S.98). Seit dem NBB aus dem Jahr 2009 wurde Gewalt oder Mobbing in den darauffolgenden Berichten nicht mehr aufgegriffen, was nicht heißen mag, dass keine Gewaltescheinungen im Schulsetting stattfinden. Denn in dem letzten Bericht aus dem Jahr 2021, finden sich Hinweise, dass es keine landes- bzw. regionsspezifischen Umsetzungspläne für Gewaltprävention gibt. Wenn man auch die aktuellen Beratungsanlässe zur Schulentwicklung in Betracht nimmt, so treten am häufigsten jene zur Gewaltprävention, sprich zum Umgang mit Mobbing und herausforderndem Verhalten auf. Spannend ist auf jeden Fall in diesem Zusammenhang, dass im NBB 2021 lediglich herausforderndes Schüler*innenverhalten erwähnt wird, negatives bzw. übergriffiges Lehrer*innenverhalten findet jedoch keine Erwähnung (vgl. NBB 2021, S.386). Dabei zählt laut Schubarth (2014) insbesondere psychische Gewalt laut aktuellen Forschungen zum Handlungsrepertoire von Lehrer*innen (vgl. Schubarth 2014, S.106ff.). Obwohl solche Handlungen als rechtswidrig gelten, scheint deren Ansprechen jedoch als Tabu-Bereich zu gelten, was sich auf die Angst der Schüler*innen zurückzuführen lässt, solche Übergriffe anzusprechen (vgl. Schrittmesser et al. 2015, S.98).

7.4 Kinderrechte in Schulkonzepten

„Der Ausschuss empfiehlt die Durchführung von Forschungsprojekten über [...] wirksame Maßnahmen zur Umsetzung des Rechtes des Kindes auf Teilnahme an relevanten Angelegenheiten im Rahmen des Übereinkommens.“ (KRK-AB 2018, Pkt.100)

Welche Maßnahmen in Österreich bereits bestehen, soll die nachfolgende Übersicht demonstrieren, die im Rahmen eines Forschungsprojekts des Ludwig Boltzmann Instituts für Menschenrechte von Sax et al. (2015) herausgearbeitet wurden (Sax et al. 2015):

➤ Bildungsstandards (Ö)

Zur Qualitätssicherung bestimmter Kompetenzen von Schüler*innen, wurden mit der „*Novelle zum Schulunterrichtsgesetz im Jahr [...] 2008 in Österreich*

Bildungsstandards [...] eingeführt“ (Sax et al. 2015, S.58). Ihr Zweck besteht darin, Informationen über den Unterrichtserfolg und das Entwicklungspotenzial des österreichischen Schulsystems zu liefern. Zusätzlich sollen sie eine nachhaltige Ergebnisorientierung im Unterricht ermöglichen, zur individuellen Förderung und zur Qualitätsentwicklung in Schulen beitragen (vgl. ebd.). Das Konzept ist jedoch nicht kinderrechtebasiert, Kinder werden in die Entwicklungsphase nicht einbezogen.

➤ **Qualität von Unterricht und Schule (Ö)**

Eine weitere Initiative, die auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung von Unterricht und Schule abzielt, wurde im Jahr 2012 vom Bildungsministerium eingerichtet. Im Rahmen dieser Initiative wurden bestimmte Qualitätsbereiche herausgearbeitet, die für alle allgemeinbildenden Schulen in Österreich relevant sind und Gültigkeit beanspruchen, die folgend aufgelistet werden (Sax et al. 2015, S.58):

- *„Qualitätsbereich 1: Lernerfahrungen und Lernergebnisse*
 - *Kompetenzen der Schülerinnen, Wertschätzung, physische und psychische Gesundheit von Schüler*innen Lehrer*innen und weiteren Mitarbeiter*innen*
- *Qualitätsbereich 2: Lernen und Lehren*
 - *Lern- Lehrprozesse, Unterrichtsgestaltung, Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen*
- *Qualitätsbereich 3: Lebensraum Klasse und Schule*
 - *Pädagogische Grundhaltung, Klassen- und Schulklima, vielfältiges Schulleben*
- *Qualitätsbereich 4: Führung und Schulmanagement*
 - *Koordinierung/ Steuerung pädagogischer Prozesse, Evaluation, Organisation*
- *Qualitätsbereich 5: Professionalität und Personalentwicklung*
 - *Feedbackkultur, Reflexion, Weiterentwicklung/ Weiterbildung*
- *Qualitätsbereich 6: Schulpartnerschaft*
 - *Kooperation mit Eltern bzw. Umfeld, Öffentlichkeitsarbeit“* (Sax et al. 2015, S.58)

➤ **Entwicklungsplan demokratische Schule – Zentrum polis - Politik Lernen in der Schule (Ö)**

Zur Schulqualitätssicherung wurde vom Zentrum polis ein beispielhafter Entwicklungsplan „Demokratische Schule“ entwickelt, worin mögliche Zielsetzungen, Umsetzungsstrategien und Fortbildungen für Lehrkräfte vorgeschlagen werden (vgl.

Sax et al. 2015, S.59). Zudem wird ein Kriterienkatalog für demokratische Schulentwicklung angeboten, der als Basis für eine Ist-Stand-Analyse herangezogen werden kann und folgende vier Dimensionen enthält (vgl. ebd.):

- Demokratieförderndes Schulmanagement mit transparenter Kommunikation
- partizipatives Schulklima, Wertschätzung, Konfliktbearbeitung
- partizipativer Unterricht inkl. partizipative Unterrichtsgestaltung, Evaluation des Unterrichts
- Information über Rechte der Schüler*innenvertretung, Einrichtung von Schüler*innenparlamenten, Klassenrat

➤ **Kriterien zur Beschreibung der Qualität von Schüler*innenpartizipation an österreichischen Sekundarschulen - Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (Ö)**

Im Jahr 2011 veröffentlichte das LBI in Wien die Ergebnisse einer Untersuchung zur Bewertung der Schüler*innenpartizipation, an welcher insgesamt 50 Expert*innen, darunter auch Schüler*innen, teilnahmen. Dabei konnte besonders relevante Kriterien zur Bewertung der Schüler*innenpartizipation identifiziert werden, die im Folgenden aufgelistet werden (vgl. Sax et al. 2015, S.60):

- *„Verankerung des Rechts auf Mitentscheidung*
- *Commitment der Schulleitung*
- *Partizipativer Schulethos*
- *Institutionelle Schülerinnenpartizipation*
 - *Schülerinnenvertretung*
 - *Klassensprecher*innensitzungen*
 - *Klassenrat*
 - *Schulparlament*
 - *Arbeitsgruppen*
 - *Schüler*innenversammlungen*
- *Partizipative Strukturen und Prozesse (z.B. Evaluation)*
- *Infrastruktur und andere fördernde Faktoren*
- *Bestimmte Bereiche von Schüler*innenpartizipation*
- *Partizipativer Unterricht*

- *Beispiele erfolgreicher Schüler*innenpartizipation*
- *Gleichbehandlung*“ (Sax et al. 2015, S.60)

➤ **AVEO/Gewaltprävention an Schulen – Selbstevaluationsinstrument zum Gewaltvorkommen an Schulen (Ö)**

Zur Gewaltprävention hat das österreichische Bildungsministerium (BMBF) ein Selbstevaluationsinstrument entwickelt, das Schulen auf Anfrage ermöglichen soll, Gewaltvorkommnisse an Schulstandorten oder in bestimmten Klassen zu überprüfen. Dabei erhalten Schulen Rückmeldung über mögliche Gefährdungen durch Mobbing sowie weitere erforderliche Maßnahmen (vgl. Sax et al. 2015, S.61). Zusätzlich wurde vom Bildungsministerium ein Leitfaden zur Verhaltensvereinbarung an Schulen entwickelt, welcher die Zusammenarbeit in der Schulgemeinschaft zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern fördern soll (vgl. ebd.). Folgend werden relevante Dimensionen und Indikatoren von AVEO aufgelistet (vgl. Sax et al. 2015, S.61):

- Vorkommen, Häufigkeit von Gewalt (verbal, physisch, in sozialen Medien) zwischen Schüler*innen
- Wirkfaktoren von Gewalt (Klassenklima, Vorgehen von Lehrer*innen, Empathie)

➤ **Qualitätskriterien zu Umweltbildung für Nachhaltige Entwicklung/ENSI (Ö/EU)**

In Zusammenarbeit mit dem ENSI-Netzwerk (Environment and School Initiatives) wurden im Rahmen eines EU-Projekts Qualitätskriterien für „*Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*“ entwickelt (vgl. Sax et al. 2015, S.59). Diese Schulen verstehen dieses Leitprinzip nicht nur als einen zentralen Bestandteil ihres Bildungsauftrags, sondern ziehen dieses auch zur Planung des Schulalltags und der Schulentwicklung heran (vgl. ebd.). Zur Selbstbewertung wurde für Schulen ein Qualitätsrahmen entwickelt, der folgende drei Gruppen und 15 Bereiche umfasst (Sax et al. 2015, S.59):

- *„Qualitätskriterien in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse*
 - *Bereich Lehr- und Lernmethoden*
 - *Bereich sichtbare Veränderungen an der Schule*
 - *Bereich Zukunftsperspektiven*
 - *Bereich Kultur der Komplexität*

- *Bereich des kritischen Denkens und der Möglichkeiten*
- *Bereich von Werten*
- *Bereich handlungsgestützter Perspektiven*
- *Bereich Partizipation*
- *Bereich Unterrichtsinhalte*

- *Qualitätskriterien in Bezug auf Schulleitlinien und Schulorganisation*
 - *Bereich Schulpolitik und Planung*
 - *Bereich Schulklima*
 - *Bereich Schulmanagement*
 - *Bereich Reflexion und Evaluation*

- *Qualitätskriterien In Bezug auf die Außenbeziehungen*
 - *Bereich Zusammenarbeit mit der Gemeinde*
 - *Bereich Vernetzung und Partnerschaften“ (Sax et al. 2015, S.59)*

Das Forschungsteam hat, wie bereits erwähnt, eine Liste an Initiativen gesammelt, die zu besseren Qualitätsstandards in Österreichs Schulen beitragen sollen. Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass diese Maßnahmen entweder gar keinen Verweis zu Menschen- oder Kinderrechten enthalten, oder diese explizit nicht menschenrechtsbasiert sind. Aktuelle Initiativen des UNICEF versuchen derzeit in ausgewählten Bundesländern in Österreich seit dem Schuljahr 2022/23 einen ersten Zertifizierungsdurchlauf, der im Folgeschuljahr 2023/24 fortgesetzt werden soll (vgl. UNICEF, online). Schulen können sich dafür unverbindlich vormerken. Welche Vorteile eine zertifizierte Kinderrechtschule mit sich bringen kann, wird im Kapitel acht näher behandelt.

8. Zur pädagogischen Beziehung

Wenn in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen werden soll, inwieweit Kinderrechte in der pädagogischen Handlungspraxis Berücksichtigung finden, so ist es notwendig einen Blick auf dieses professionelle Beziehungsverhältnis zu werfen. Nicht nur alltagstheoretisch, sondern auch im wissenschaftlichen Diskurs besteht eine Übereinkunft, dass die Beziehung zu

Lehrer*innen für das Befinden der Schüler*innen von zentraler Bedeutung ist. Die Qualität der Beziehungen wird auch als wesentlicher Einflussfaktor genannt, wenn es um die Entwicklung, Bildung und das Lernen von Heranwachsenden geht (vgl. Krappmann 2014, S.11). Je nach Ausgestaltung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung ist eine produktive und konstruktive Bildungsgemeinschaft möglich (vgl. Nausner/Reibnegger 2019, S.50). In dieser Gemeinschaft gilt es demokratische Werte zu pflegen, was auch eines der zentralen Ziele von schulischer Bildung ist, nämlich Schüler*innen darin zu ermutigen, zu selbstbestimmten und gleichberechtigten Mitgestalter*innen demokratischer Gesellschaftsformen zu werden. Wenn Schule also eine demokratische Lebensform aufweisen soll, so ist die Auseinandersetzung mit Menschen- sowie Kinderrechten unabdingbar. Deshalb wird in diesem Teil der Arbeit einerseits auf die pädagogische Beziehung und ihr Spannungsverhältnis zwischen Symmetrie und Asymmetrie eingegangen, um sich darauffolgenden mit Kinderrechten in der pädagogischen Handlungspraxis näher auseinandersetzen zu können.

8.1 Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Anerkennungsbeziehung

Geht es um die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen unter institutionalisierten Rahmenbedingungen, so spielen bildungswissenschaftliche sowie sozialwissenschaftliche Erkenntnisse in Anlehnung an Honneths (1994) Anerkennungstheorie eine wichtige Rolle (vgl. Honneth 1994, Schrittmesser/Kobesova 2019, S.92f.). Honneths Formulierung einer Theorie der Anerkennung hat in der deutschsprachigen Literatur eine breite Resonanz erfahren und den Status einer umfassenden Gesellschaftstheorie eingenommen, die den Anspruch erhebt, moralische Aspekte sozialer Beziehungen erfassen zu können. Für die vorliegende Arbeit rückt die Anerkennungsthematik in den Vordergrund, da durch die Erfahrung der Anerkennung und den daraus resultierenden Ansprüchen auf Respekt und Wertschätzung, die Voraussetzung für gelungene pädagogische Beziehungen gelegt wird. Dabei differenziert er Anerkennung in drei Dimensionen aus, nämlich in emotionale (Liebe), moralische (Achtung/Recht) sowie individuelle Anerkennung (Wertschätzung) (vgl. Honneth 1992, S. 9). Für Honneth wird Anerkennung als wechselseitig begriffen, verweist damit auf die Illusion eines autonomen von anderen unabhängigen Subjekts und stellt das Individuum als ein auch von anderen abhängiges und in zwischenmenschliche Relationen eingebundenes Wesen dar. Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind die Schriften von Mead, welchen zufolge das Selbst zum Selbst erst durch Andere wird, weshalb die Anerkennungstheorie fruchtbare Perspektiven auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen eröffnet (vgl. Balzer/Ricken 2010, S.49). Auch wenn Honneth die

Anerkennungstheorie ursprünglich nicht für pädagogische Beziehungen formuliert hat, lassen sich in der Literatur zahlreiche Erläuterungen der Anerkennungsthematik in Bezug auf pädagogische Beziehungen finden (vgl. ebd.). Auch in diesem Zusammenhang spielen die drei Anerkennungsmodi, nämlich die emotionale Bindung, die Zuerkennung von Rechten sowie die individuelle Wertschätzung eine bedeutende Rolle (vgl. ebd., S.88). Die emotionale Anerkennung in Form von Liebe wird zunächst in der primären Sozialisationsgemeinschaft, nämlich der Familie, realisiert (vgl. Süßebecker 2023, S.107). Denn das Kind ist von Geburt an auf andere Subjekte und deren emotionale und körperliche Zuwendung angewiesen und kann erst dadurch seine eigene Identität entfalten, weshalb die emotionale Anerkennung für Honneth die Grundlage bildet, später als Individuum am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (vgl. Schäfer/Thomson 2010, S.16). Denn die Erfahrung emotionaler Annahme und Anerkennung führt bei Individuen zu einem positiven Selbstvertrauen, was grundlegend für eine selbstbewusste Einbindung in gesellschaftliche Prozesse ist (vgl. ebd.). Der Schule kommt in diesem Zusammenhang insofern eine wichtige Rolle zu, da sie nicht nur ein Ort ist, an dem Wissen vermittelt wird, sondern auch grundlegende Werte und Normen verhandelt und Sozialisationsprozesse gefördert werden, gilt es auch hier emotionale Anerkennungsbezüge herzustellen. Vor dem Hintergrund der ständigen Bezugnahme auf andere – was eine Kontinuität der Beziehung erfordert, in die Bindungsmomente emotionale Zuwendung einfließen – wird der Lehrer bzw. die Lehrerin zu einer signifikanten Bezugsperson für das Kind und kann dessen Entwicklung in einem erheblichen Maß beeinflussen (vgl. Wettstein/Raufelder 2020, S.17).

Das Anerkennungsmuster des Rechts bezieht sich auf universelle Prinzipien und auf eine Anerkennung der Subjekte als Träger*innen von Rechten (vgl. Schäfer/Thomson 2010, S.17). Diese Anerkennung der Schüler*innen als autonome Individuen mit den ihnen zustehenden Rechten führt schließlich zu einer Selbstachtung und zu einem Selbstverständnis als moralisch zurechnungsfähige Person. Dieses Anerkennungsverhältnis basiert auf der Einsicht, dass man nur dann anerkannt werden kann, wenn man diese Anerkennung auch dem Gegenüber zuerkennt, weshalb dies eine Gegenseitigkeit erfordert (vgl. Süßebecker 2023, S.107). Da das Kind mit dem Erreichen der Schulpflicht zum Unterricht verpflichtet wird, kommt es zum ersten Mal auch mit gesellschaftlichen Pflichten in Berührung und kann sich der Beziehung zum/zur Lehrer*in nicht entziehen. Genauso wenig können sich auch Lehrer*innen ihrer Rolle entziehen und sehen sich dazu verpflichtet, für die Entwicklung des Kindes Sorge zu tragen (vgl. Wettstein/Raufelder 2020, S.17). In diesem Arbeitsbündnis interagieren Lehrer*innen und Schüler*innen täglich im Unterricht bzw. Schulalltag miteinander und durch diese täglichen

Interaktionen ergibt sich ein professionelles Beziehungsverhältnis (vgl. ebd.). Schule sollte dabei ein Begegnungsraum sein, wo demokratische Werte erlernt werden können und dies kann nur gelingen, wenn sie ein Wertesystem aufweist, in dem Rechte geachtet werden (vgl. Drinck 2023, S.128). Daraus ableitend kann gesagt werden, dass die Auseinandersetzung mit Menschen- sowie Kinderrechten somit unabdingbar ist, wenn Schule eine demokratische Lebensform aufweisen soll.

Ein weiteres Anerkennungsmodi ist die soziale Wertschätzung, die als *„Bestätigung einer Person oder Personengruppe bzw. ihrer Leistungen, Taten, Eigenschaften und Fähigkeiten verstanden und daher gemeinhin als etwas aufgefasst [wird], das mit individueller Entwicklung eng verbunden ist und insofern eine unverzichtbare Bedingung menschlicher Subjekte und ihrer Subjektwerdung [darstellt]“* (Balzer/Ricken 2010, S.41). Während in gesellschaftlichen Zusammenhängen die Subjekte ihren sozialen Wert daran bemessen, inwieweit sie zur Verwirklichung gesellschaftlicher Ziele beitragen, wird dies in der Schule anhand von Rückmeldungen zu erbrachter Leistung realisiert (vgl. Hader/Mögling/Hund-Göschel 2016, S.50). Über diese Rückmeldungen können Schüler*innen schließlich die Selbstschätzung, also das Empfinden Fähigkeiten zu besitzen, die von der Gesellschaft als wertvoll angesehen werden, herausbilden (vgl. ebd.). Problematisch ist daran, dass sich diese Wertschätzung vor allem auf diejenigen erbrachten Leistungen bezieht, die sich auf Qualifikations- und Selektionsfunktion von Schule beziehen, wodurch sich die Gefahr ergibt, dass diese Wertschätzung nur bestimmten Schüler*innen erteilt wird. Das bedeutet, dass Schüler*innen, die vom ersten Schuljahr an die Erfahrung machen müssen, den Leistungsmaßstäben von Schule nicht gerecht werden zu können – aus welchen Gründen auch immer -, zuweilen eine alltägliche Missachtung ihrer Würde erleben und keine ausreichende Anerkennung erfahren (vgl. Prengel 2012, S.189). Lehrer*innen kommt dabei eine herausragende Verantwortung hinsichtlich der Gewährung der Anerkennung zu, weil sie für die Entwicklung der Heranwachsenden verantwortlich sind und infolgedessen als professionelle Erwachsene mit einem Wissensvorsprung den Jüngeren entgegentreten (vgl. Bohnsack 2013, S.117). Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass die Verwehrung der Anerkennung durch Lehrer*innen als problematisch betrachtet werden kann und in gewisser Weise mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule kollidiert (vgl. Hader/Mögling/Hund-Göschel 2016, S.50f). In diesem Zusammenhang gilt auch anzumerken, dass die Handlungsweisen von Lehrer*innen eine ansteckende bzw. infizierende Wirkung auf das einzelne Kind bzw. auch auf die Peers und deren Verhalten haben können und damit auf das Klassengefüge (vgl. Prengel 2012, S.186). Die Frage nach einer guten Schule muss daher auf einer Ebene der zwischenmenschlichen

Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen betrachtet werden. Prenzel und Winklhofer (2014) betonen, dass von Anerkennung geprägte pädagogische Beziehungen für die Realisierung der Kinderrechte in Schulen von essentieller Bedeutung sind, wie sie im Folgenden herausheben: *„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/Winklhofer 2014, 13).

Die Schule ist damit von Partizipations- und Anerkennungsstrukturen durchdrungen, welche essentiell für die Schulkultur sind, gleichzeitig in diesen Strukturen aber Konflikte oder Diskussionen entstehen können (vgl. Helsper 2008, S.127). Künkler (2014) sieht darin ein wichtiges Momentum der Pädagogik dem Gegenüber zu widersprechen, auch wenn dadurch Irritation entsteht, denn nur so sei „echte“ Begegnung und damit auch Erziehung möglich (vgl. Künkler 2014, S.40). Es geht dabei nicht um ein Austragen von Machtkämpfen, sondern um die Begegnung in der Realität demokratischer Prozesse, in welcher Vorschläge auch abgelehnt werden (vgl. Winkelhofer 2014, S.61). In diesem Sinne kann die pädagogische Beziehung auch als ein dynamischer Prozess betrachtet werden, in dem sich Lehrer*innen und Schüler*innen gegenseitig beeinflussen (vgl. Petermann/Helmsen 2008, S.412). Im Hinblick auf die beidseitigen Verpflichtungen erhält die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung eine symmetrische Charakteristik, was jedoch nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass die Beziehung, hinsichtlich der unterschiedlichen Befugnisse, auch asymmetrisch strukturiert ist. Durch die Alter-, Status-, und Wissensdifferenz sind Lehrer*innen den Schüler*innen übergeordnet und Schüler*innen erleben Lehrer*innen als kenntnisreichere Autoritäten und bestätigen damit die komplementäre Beziehungsstruktur (vgl. Piezunka 2023, S.220). Asymmetrische Aspekte können durch die vorteilhafte Position des Lehrers bzw. der Lehrerin stärker zum Vorschein kommen, da diese ihren Willen mit Mitteln symbolischer Gewalt (vgl. Haderer/Moegling/Hund-Göschel 2016, S.53) durchsetzen und damit ihre Macht durch ihre pädagogischen Praktiken verdeutlichen. Solche Macht- und Dominanzverhältnisse sowie hierarchische Sinnordnungen entstehen in einer Fehlentwicklung und zwar dann, wenn Lehrer*innen einen dominanten Entwurf der Schulkultur bevorzugen (vgl. Helsper 2008, S.127). Auf die Asymmetrien in pädagogischen Beziehungen soll folgend näher eingegangen werden.

8.2 Asymmetrien in pädagogischen Beziehungen

Für Olweus ist es eine Frage grundlegender Menschenrechte, kein Opfer von Mobbing bzw. Gewalt zu werden, weshalb sich Kinder und Jugendliche in der Schule sicher fühlen müssen (vgl. Olweus 2009, S.255).

Außerdem weist er darauf hin, dass deren Vorkommnis in Verbindung mit der allgemeinen gesellschaftlichen Haltung gegenüber Gewalt steht (vgl. ebd.). Dies liefert eine mögliche Erklärung für die Verharmlosung bzw. Tabuisierung von Lehrer*innengewalt gegenüber Schüler*innen. Denn in den Medien ist oft von Schüler*innengewalt die Rede, jedoch ist vom unprofessionellen oder gar gewaltförmigen Lehrer*innenverhalten, von mangelnder Professionalität oder gar Fehlverhalten kaum die Rede. Ursachen dafür sind vor allem in einer *„Tabuisierung in Lehrer*innenkollegien, den Schulaufsichtsbehörden sowie in der Wissenschaft zu suchen“* (Schubarth 2014, S.104). In jüngster Zeit sind aber zahlreiche Bemühungen zu verzeichnen, die den Blick auch auf problematisches Lehrer*innverhalten zu richten versuchen. Dieser Perspektivenwechsel lässt sich vor allem auf die zunehmende Diskussion um Kinderrechte zurückführen (vgl. Schubarth 2014, S.104) und das damit zusammenhängende Bewusstsein für Rechtsvorschriften gegen diverse Formen von Diskriminierung (vgl. Smith 2014, S.15). Dabei geht es darum ein pädagogisch angemessenes, professionelles Lehrer*innenhandeln zu sichern, demokratische sowie partizipatorische Schulstrukturen zu schaffen und einen Raum zu schaffen wo die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen ernst genommen und deren Rechte sowie die der Lehrer*innen geachtet und garantiert werden (vgl. ebd.).

„Problematisches“ oder „negatives“ Lehrer*innenverhalten sind zunächst diffuse Begriffe, weil es kein allgemeingültiges und beobachtbares Kriterium gibt, das definiert was als problematisch bzw. nicht problematisch zu gelten hat. Ein negatives Verhalten von Lehrer*innen setzt eine negative Bewertung und Einstellung den Schüler*innen gegenüber mit der entsprechenden Handlungsbereitschaft voraus (vgl. Schubarth 2014, S.104). Solch eine Werthaltung und negative Handlungsbereitschaft stellen das eigentliche Kriterium für problematisches Lehrer*innenverhalten dar. Krumm/Eckstein (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „kränkend oder verletzend erlebtem Lehrerverhalten“ und von Gewalt, die von Lehrer*innen ausgeht (Krumm/Eckstein 2002, S.439). Mittlerweile gibt es einige Versuche eine Phänomenologie und Klassifizierung eines problematischen Lehrer*innenverhaltens zu erstellen. Staudt (1994) fasst Beispiele in folgenden sechs Kategorien zusammen:

1. Körperlicher Schmerz
2. Übergriffe, körperlich oder verbal
3. Stofffülle, Hausaufgaben als Strafe
4. Gezieltes Bloßstellen an der Tafel
5. Witze und Diffamierung wegen Aussehen
6. Noten als Disziplinierungsmittel (vgl. Staudt 1994)

Krumm/Eckstein (2002) liefern eine Auflistung von problematischem Lehrer*innenverhalten in zwölf Kategorien:

1. Zuschreibung unerwünschter Eigenschaften
2. Bloßstellung vor der Klasse
3. Ausgrenzung
4. Einschüchterung, Demotivierung
5. Körperverletzungen
6. Schreien, Beschimpfungen, Beleidigungen
7. Lächerlich machen, Beschämungen
8. Ignoranz, Missachtung
9. Ungerechtes Verhalten
10. Verletzungen von Rechten
11. Weitergabe von Informationen im Lehrer*innenkollegium
12. Unterstellung von Fehlhandlungen

Schmitz et al. (2006) haben das berichtete Verhalten auf einer sechsstufigen Skala zunehmender Negativität klassifiziert:

1. Keine negativen Erfahrungen
2. langweiliger, schlechter Unterricht
3. negative Gefühle
4. psychische Gewalt
5. schwere psychische Gewalt und leichte körperliche Gewalt
6. schwere körperliche Gewalt

Schubarth (2014) macht deutlich, dass aufgrund bisheriger Phänomenologien problematischen Lehrerverhaltens es durchaus gerechtfertigt erscheint hierfür auch den Gewaltbegriff anzuwenden. *„Unter dem Begriff „Gewalt“ werden in der Literatur die verschiedensten Verhaltensweisen zusammengefaßt, die von Beschimpfungen, Bedrohungen, Raufereien, Schlägereien, Diebstahl, Sachbeschädigungen und Vandalismus bis zur Fremdenfeindlichkeit reichen“* (Schubarth 2014, S. 22).

Olweus (1996) definiert Gewalttätigkeit bzw. Mobbing wie folgt: *„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen [...] ausgesetzt ist“* (Olweus 1996 zit. n. Schulpsychologie online). Wie aus der Literatur hervorgeht, wird in diesem Zusammenhang der Begriff *Mobbing* bzw. *Bullying* verwendet, welcher (wiederholte) Gewalttätigkeiten gegenüber einer Person zusammenfasst. Lehrer*innengewalt ist demnach die von Schüler*innen wahrgenommene physische oder psychische Schädigung oder Verletzung durch Personen (vgl. Schubarth 2014, S. 106). Psychische Gewalt weist noch Unterformen auf, die wären *„die verbale Gewalt (Schädigung und Verletzung durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte), die nonverbale Gewalt (Gesten, Mimiken, Blicke) und die indirekte psychische Gewalt (durch Ignorieren, Ausgrenzung, Schlechtmachen u.ä.). Hinzu kommen lehrerspezifische Gewaltformen wie Bloßstellen vor der Klasse, Demotivieren, Noten als Disziplinierungsmittel, ungerechte Strafen sowie sexuelle Gewalt in verbaler oder körperlicher Form“* (Schubarth 2014, S.106). Darüber hinaus ist mit Blick auf die Schule als Institution auch die institutionelle Gewalt zu erwähnen, wobei zwischen legitimer Ordnungsgewalt (Verfügungsmacht der Lehrerinnen, vorgegebene Schüler*innen- und Lehrer*innen Rolle, asymmetrische Beziehungsstruktur) und illegitimer struktureller Gewalt (der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Schüler*innen) unterschieden werden kann (vgl. Schubarth 2014, S.106). Ganz im Gegensatz zur Schüler*innengewalt hat Lehrer*innengewalt in der empirischen Schul- und Gewaltforschung bisher eine eher marginale Rolle eingenommen, obwohl sich zahlreiche Hinweise auf das Ausmaß von Lehrer*innengewalt finden lassen (vgl. ebd.). Wie bereits erwähnt, gehört psychische Gewalt durchaus zum üblichen Verhaltensspektrum von Lehrkräften (vgl. ebd.). Bereits Mitte der 90er Jahre konnte in einigen Studien ein beachtliches Maß an psychischer Lehrer*innengewalt nachgewiesen werden. Einer solchen Studie an österreichischen Schulen zufolge sahen sich Schüler*innen häufiger als Opfer von Lehrer*innenangriffen als von Schüler*innenangriffen (vgl. IDB 2020, online). Krumm/Eckstein (2002) haben bereits vor etwa 20 Jahren mögliche Folgen eines solchen Lehrer*innenverhaltens für Schüler*innen erfragt und sind auf gravierende Auswirkungen wie

psychosomatische Beschwerden, Selbstwertprobleme, Schulangst, Schuldistanz oder gar Schulabbruch gestoßen (vgl. Krumm/Eckstein 2002, S.444). Resümierend hält Schubarth fest, dass wenn Lehrer*innen die Persönlichkeit des Kindes, dessen zentrale Bedürfnisse missachten und die sozialen Beziehungen nicht von Wertschätzung und Respekt geprägt sind, dies Aggressionen und Gewalt bei Schüler*innen befördern kann (vgl. Schubarth 2014, S.106).

Fend (1998) hat das Lehrer*innenverhalten an „guten“ und „schlechten“ Schulen verglichen und dabei folgende gravierende Unterschiede festgestellt (Fend 1998, S.127):

Aussagen	„gute Schulen“		„schlechte Schulen“
<i>„Viele Kollegen achten die Meinung der Schüler auch dann, wenn diese nicht ganz ausgegoren sind“</i>	70	zu	43
<i>„Die meisten Lehrer hätten es am liebsten, wenn ihre Anordnungen von den Schülern widerspruchslos ausgeführt würden“</i>	17	zu	51
<i>„Es kommt hier sehr selten vor, dass Schüler angeschrien werden“</i>	45	zu	15
<i>„Im allgemeinen herrscht hier ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrern und Schülern“</i>	80	zu	56
<i>„Ich habe hier schon häufig erlebt, dass Schüler lächerlich gemacht werden“</i>	4	zu	23
<i>„In Lehrergesprächen werden häufig abfällige Bemerkungen über einzelne Schüler gemacht“</i>	10	zu	54

Abbildung 5: Darstellung der Unterschiede zwischen „guten“ und „schlechten“ Schulen nach Fend (Quelle: Fend 1998, S.127)

„Gute“ und „schlechte“ Schulen unterscheiden sich nach Fend (1998) vor allem im Umgang der Lehrkräfte und Schüler*innen miteinander (vgl. ebd.). So stehen in zweiteren Frechheiten sowie Aggressionen an der Tagesordnung. Diese Differenz erklärt Fend aus dem Respekt, den die Schüler*innen von Lehrer*innenseite erfahren oder auch nicht sowie durch das größere oder geringere Vertrauen zur Selbstverantwortung das ihnen zuteil wird (vgl. Bohnsack 2013, S.119). Die Einbeziehung der Schüler*innen in die Mitgestaltung des schulischen Lebens scheint ein strategisch wichtiger Aspekt zu sein, weshalb sich Schüler*innen an „guten“ Schulen stärker angenommen fühlen (vgl. ebd.). Man kann sich vorstellen, zu welcher unterschiedlichen Lebenswelten für die Schüler*innen derartige Differenzen im Lehrer*innenverhalten führen muss. Zudem wird deutlich, was für einen Spielraum zur Selbstgestaltung die einzelnen Schulen bzw. Lehrer*innen haben, was auch die Vermutung offen lässt, dass ein erheblicher Teil der Lehrer*innen die damit verbundene Verantwortung zurückweisen wird (vgl. ebd.). Geht es um die Einstellungen von Lehrer*innen, so sind diese auch entscheidend, wenn es auch um Gewalt unter Peers geht, da diese Gewaltvorkommnisse erkennen und entschärfen können (vgl. Schrittmesser et al. 2015, S.98). Solche diffusen Momente zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen kommen dann zum Tragen, wenn Lehrer*innen ihrer Verpflichtung nachkommen, den jeweiligen Schüler, die jeweilige Schülerin in seinen/ihren Ansprüchen und Bedürfnissen versuchen zu verstehen, da jedes Verstehen auch eine Form von Einfühlung in den/die Andere/n braucht. Wenzel (2008) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass Lehrkräfte ihre Person nicht aus dem pädagogischen Prozess heraushalten und sich auf die bloße Wissens- und Erkenntnisvermittlung beschränken können, da sie in ihrer Rolle als *„Modell, Vorbild, oder negativ besetzte Symbolfigur“* fungieren (vgl. Wenzel 2008, S.32). Weiters sind Lehrer*innen durch persönliche Zuwendung konfrontiert, woraus sich die Verpflichtung ableitet, jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler pädagogisch zu betreuen, diese zu verstehen, er spricht in diesem Kontext auch vom „Fallverstehen“ (vgl. ebd., S.32). Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass professionelle Arbeit und die Orientierung an Schüler*innen, ihren Ansprüchen und Bedürfnissen, Vanderstraeten (2008) zufolge schwer standardisierbare, unter Zeitdruck stehende, von der Anwendung komplexen Wissens sowie von der Kooperationsbereitschaft des Gegenübers abhängige Arbeitssituationen aufweisen kann (vgl. Vanderstraeten 2008, S. 102). Neben diesen Organisationsstrukturen spielen Emotionen in der Lehrer*innen-Schüler*innen Interaktion eine wichtige Rolle. So gehen beispielsweise Strafen mit einer Nicht-Erfüllung der Bedürfnisse einher, die wiederum Enttäuschung, Ärger und Wut bei Schüler*innen und umgekehrt Ärger über störende Verhaltensweisen bei Lehrer*innen auslösen können (Sann/Preiser 2016, S.214).

Befriedigte Bedürfnisse durch Lob und Zuwendung begünstigen wiederum Emotionen wie Freude oder Stolz, was Schüler*innen schließlich dazu motiviert das gelobte Verhalten beizubehalten (vgl. ebd.). Daraus ableitend lässt sich festhalten, dass diffuse Momente dann zum Tragen kommen können, wenn Lehrkräfte ihrer Verpflichtung nachkommen, den jeweiligen Schüler, die jeweilige Schülerin in seinen/ihren Ansprüchen und Bedürfnissen zu verstehen versuchen, da jedes Verstehen auch eine Form von Einfühlung in den/die Andere/n braucht. In zwischenmenschlichen Situationen kommunizieren wir ständig auf verschiedenen Ebenen und senden vielfältige Informationen an unser Gegenüber, so auch in pädagogischen Beziehungen. Diese Informationen werden von beiden Seiten gespeichert und beeinflussen zukünftige Begegnungen. Die Erwartungshaltungen, die durch diese Informationen entstehen, prägen das Verhalten und die Interaktion zwischen den Personen (vgl. Pianta 2014, S.130). Es kommt also immer darauf an was dem Gegenüber in zwischenmenschlichen Beziehungen vermittelt wird und wie dieses Gegenüber die Begegnung abspeichert. Dies spiegelt sich auch in den Forschungsergebnissen von Tausch/Tausch (1963) wider, die in ihren Arbeiten die positiven Effekte von emotionaler Wärme herausgearbeitet haben (vgl. Tausch/Tausch 1963). In diesem Zusammenhang konnten sie zeigen, dass sich emotionale Wärme positiv auf die Lehrer*in-Schüler*in Beziehung sowie das Klassenklima insgesamt auswirkt (vgl. Thies 2017, S.73). Folgend ergibt sich eine höhere Zufriedenheit sowie Lernbereitschaft bei Schüler*innen und parallel eine höhere Berufszufriedenheit bei Lehrer*innen (vgl. ebd., S.74).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass manche Beziehungsformen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen auch Gewaltstrukturen aufweisen können, was aber nicht nur der institutionellen Grundlage von Schule – was nicht aber nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass die institutionelle Verfasstheit von Schule, Gewaltstrukturen durch Asymmetrien, Selektionsmechanismen etc., fördern kann - sondern vielmehr einer Fehlentwicklung in manchen Situationen geschuldet ist. Denn das Beziehungsverhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ist ein professionelles und damit getragen von einem Arbeitsbündnis, in dessen Rahmen sowohl diffuse als auch spezifische (durch die Lehrerrolle geprägte) Aspekte vorkommen können. Wie diese Fehlentwicklungen zu verhindern wären und welche Rolle Kinderrechte dabei einnehmen, soll in der vorliegenden Arbeit weiter verfolgt werden.

9. Kinderrechte in der pädagogischen Handlungspraxis– spezifische Rechte

Wenn in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen werden soll, inwiefern Kinderrechte in der pädagogischen Handlungspraxis vertreten sind, so erscheint es zunächst wichtig zu klären, welche Rechte in diesem Zusammenhang von Relevanz sind, um so in weiterer Folge klären zu können, ob und inwieweit eine Berücksichtigung dieser gegeben ist. Auf dieser Grundlage soll schließlich geklärt werden können, ob und inwiefern diesen normativen Implikationen, die sich für pädagogische Beziehungen ergeben, Rechnung getragen wird.

Aus der Literaturrecherche geht hervor, dass für die pädagogischen Beziehungen dabei gerade die Grundprinzipien der UN-KRK hervorgehoben werden, die nicht nur verhindern sollen, dass pädagogische Beziehungen beeinträchtigt oder zerstört werden, sondern auch dazu beitragen sollen die Qualität dieser Beziehungen zu fundieren. In diesem Zusammenhang zielt die UN-KRK darauf ab, Rahmenbedingungen für pädagogische Beziehungen zu schaffen, die auf einer förderlichen Lern- und Entwicklungspartnerschaft basiert. Für die pädagogische Beziehung bedeutet das, den Schüler*innen als Träger*innen eigener Rechte entgegenzutreten und dass diese durch zwei freie Rechtssubjekte entwickelt und gestiftet wird. Doch ist die pädagogische Beziehung im schulischen Kontext nicht eine asymmetrische Beziehung, in der Schüler*innen auf Hilfe angewiesen sind? Die Konvention spricht kaum von helfen und hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Lehrer*innen die Schüler*innen als eigenständige Rechtsträger*innen behandeln und sie dabei unterstützen sollen, ihre Rechte wahrzunehmen (vgl. UN-KRK, online). Es ist wichtig anzumerken, dass es sich hierbei nicht nur um eine wohlwollende Haltung handelt, sondern Artikel 5 zufolge es die Aufgabe der Lehrer*innen ist, den Schüler*innen dabei zu verhelfen, ihre Rechte zu verwirklichen (vgl. ebd.). Die UN-KRK sollte nicht nur als rechtliche Vereinbarung betrachtet werden, sondern als ein Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln sowie ein Regelwerk, an welchem die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ausgerichtet werden kann. In diesem Zusammenhang beschreibt Rudolf (2014) die Kinderrechtskonvention auch als einen „verbindlichen Maßstab für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen, also verbindliche Leitlinie für professionelles Handeln“ (Rudolf 2014, S.30). Oftmals werden Kinder- und Menschenrechte nur in Bezug auf ihre Verletzungen betrachtet, dabei können sie ein kinder- und menschengerechtes Zusammenleben fördern (vgl. Student/Gebhard/Krappmann 2014, S.185). Doch von welchen Rechten ist hier die Rede? Wie bereits erwähnt, rücken hier vor

allem die Grundprinzipien, nämlich Gleichbehandlung, Schutz, individuelle Förderung sowie Partizipation, ins Licht. Auf diese Anforderungen und ihre Berücksichtigung in der pädagogischen Handlungspraxis soll im Folgenden näher eingegangen werden.

9.1 Gleichbehandlung/ Gleichberechtigung (Artikel 2)

(1) „Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird“. (UN-KRK 1990, S.2)

Das in Artikel 2 verankerte Recht auf Gleichbehandlung/ Nichtdiskriminierung gehört zu den elementaren Rechten sämtlicher Menschenrechtsübereinkommen. Dieses Recht der Konvention umfasst ein Diskriminierungsverbot und betont in diesem Zusammenhang, dass alle Kinder und Jugendliche Träger*innen von Rechten sind und diese in gleicher Weise gelten sollen, weshalb kein Kind aufgrund *„der ethnischen Herkunft, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sozialen Herkunft“*, benachteiligt werden darf (Bundeskanzleramt Österreich, online). Für die pädagogische Handlungspraxis bedeutet dies Schüler*innen als eigenständige Individuen und nicht als Vertreter*innen einer bestimmten Kultur, Religion, oder etwa eines bestimmten Geschlechts. Folgend sollen alle Kinder und Jugendliche die Erfahrung formaler Gleichbehandlung machen, und nicht wegen bestimmter Merkmale von Lehrer*innen benachteiligt werden (vgl. ebd., online). Es ist wichtig, dass Lernende in ihrer Individualität anerkannt und respektiert werden, dass sie als gleichwertige und gleichberechtigte Personen betrachtet werden, und dass ihnen das Bewusstsein für ihre eigene Würde vermittelt wird (vgl. Rudolf 2014, S.27). Die Menschenwürde kann dabei als Grundstein für die Menschenrechte sowie die menschenrechtlichen Anforderungen an Bildung und pädagogische Beziehungen erachtet werden, da jeder Mensch den gleichen Wert hat (vgl. ebd), *„frei und gleich an Würde und Rechten geboren“* ist (Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung

der Menschenrechte 1948, online). Aus diesem universellen Anspruch der Menschenrechte, damit auch der Kinderrechte, ergibt sich das Diskriminierungsverbot, da es jedem Recht inne wohnt. Jedoch ist mit dem Diskriminierungsverbot der Kinderrechtskonvention eine Ungleichbehandlung nicht zwangsläufig ausgeschlossen wie aus folgendem Zitat hervorgeht (vgl. Mayring 2012, S.130): *„Die Gewährleistung der Kinderrechte für alle Kinder ohne jede Unterscheidung beinhaltet eine aktive Verpflichtung der Staaten zur Umsetzung, [...] die umfassende Bestandsaufnahme, strategische Planung, Überwachung, Bewusstseinsbildung und Evaluierung vielfältiger Maßnahmen, die geeignet sind, um bestehende Ungleichbehandlungen zu verringern oder gar zu verhindern“* (Mayring 2012, S.130). In diesem Zusammenhang gilt zu erwähnen, dass der Gleichbehandlungsanwaltschaft in Österreich (GAW) unterschiedlichste *„Benachteiligungen und Belästigungen im Bildungsbereich“* gemeldet werden (Gleichbehandlungsanwaltschaft, online):

- *„Selma M, 14 Jahre, NMS: Meine Deutschlehrerin sagt mir immer, ich kann eh nur Putzfrau werden, weil ich ein islamisches Kopftuch trage.“* [Religion]
- *„Philipp A, 17 Jahre, Realgymnasium: Beim Turnen konnte ich nicht auf dem Seil hochklettern. Mein Lehrer hat sich über mich lustig gemacht und gemeint, das ist nur was für echte Männer und nichts für Schwuchtel.“* [sexuelle Orientierung]
- *„Frau P, Mutter von Maria, 7 Jahre, Volksschule: Die Volksschuldirektorin wollte unsere Tochter nicht aufnehmen, weil sie als einzige ein Jahr älter wäre. Sie hat uns an die andere Volksschule im Sprengel verwiesen, die aber weiter weg ist. Sie kann doch nichts dafür, dass sie im Oktober Geburtstag hat.“* [Alter]

Im Jahr 2020 verzeichnete die Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) 186 Diskriminierungsfälle im Bildungswesen (vgl. IDB 2020, online). Die Diskriminierungsgründe lassen sich auf Herkunft, Religion, Geschlecht und Behinderung zurückführen. Wie auch in den vorhergehenden Berichten stellten die Pädagog*innen mit 60% die größte Täter*innengruppe und die Schüler*innen die am meisten betroffene Gruppe (91%) von Diskriminierung dar (vgl. ebd., online). Im Bericht wird zudem hervorgehoben, dass die vorteilhafte autoritäre Position der Täter*innen und die damit verbundenen hierarchischen Machtstrukturen als Gründe *„für die geringe Zivilcourage und die fehlende Intervention bei Diskriminierungen im Bildungswesen“* betrachtet werden können (ebd.) Wie die geschilderten Zahlen zeigen, scheint Diskriminierung in Österreichs Schulen ein Thema zu sein was wiederum ein Beleg dafür ist, dass wie bereits erwähnt ein Diskriminierungsverbot zwar wichtig, alleine jedoch nicht ausreicht. Für die Schulen bzw. die pädagogische

Handlungspraxis bedeutet dies, dass es von höchster Relevanz ist, sich danach zu orientieren und die Rechte des Kindes zu wahren. Denn eine Schule, die etwas anderes predigt, als sie praktiziert, wird Kinder nie wirklich an Menschenrechte heranführen (vgl. Mayring 2012, S.135). Rudolf (2014) zufolge, können Kinderrechte nur dann vollständig umgesetzt werden, *„wenn sie nicht nur Lernstoff sind, sondern auch die pädagogischen Beziehungen selbst durchziehen“* (Rudolf 2014, S.27). Lehrer*innen nehmen in diesem Zusammenhang eine Vorbildfunktion zu, da Kinder und Jugendliche nur dann die Rechte anderer achten werden, wenn sie sich selbst geachtet und respektiert fühlen (vgl. Mayring 2012, S.134). Es ist wichtig, dass Lehrer*innen Artikel 2 folgend sich diskriminierende Verhaltensweisen hinterfragen und zu vermeiden versuchen, da diese auch eine ausschließende Wirkung haben können (vgl. Rudolf 2014, S.27). Wenn Diskriminierung also eine Form von Ausschluss darstellt, ist es von Bedeutung gleichberechtigte Teilhabe zu fördern. Um also Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung entgegenzuwirken ist es wichtig, Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen sich als aktiv Mithandelnde zu erweisen, indem sie eigene Ideen und Vorschläge entwickeln, ihre Ansprüche präsentieren, sich für gemeinsame Interessen einsetzen und sich Herausforderungen stellen (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2016, S.12). Denn zu beachten ist, dass Demokrat*innen nicht geboren werden, sondern demokratische Werte erlernt werden müssen und die Schule dabei eine herausragende Rolle einnimmt (vgl. ebd.). Zudem gilt es, wenn man der Empfehlung des Kinderrechte Ausschusses folgt, die Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen kinderrechtlich aufzuwerten (vgl. Schrittemer/Kobesova 2019, S.87f). Denn Erkenntnisse zeigen in diesem Zusammenhang, dass die alltägliche Kinderrechtspraxis *„vom Informationsstand, von den subjektiven Überzeugungen und Einstellungen der Pädagog*innen abhängt“* (Schrittemer/Kobesova 2019, S.85). Denn kinderrechtsverletzende Alltagspraktiken, sogenannte professionelle Kunstfehler, wie *„Fehlverhalten verletzend kritisieren, Kinder anbrüllen, Kinder sarkastisch lächerlich machen, Kinder am Arm schütteln, Kinder des Raumes verweisen, Hilfe durch Peers unterbinden, Kummer und Schmerzen der Kinder ignorieren, notwendige Grenzen bei Fehlverhalten nicht setzen“* (Zapf/Klauder 2014, S. 170f.), widersprechen nicht nur der Kinderrechtskonvention, sie leisten zudem einen wesentlichen Beitrag zur Bildungsbenachteiligung und können zu Kollateralschäden führen (vgl. Schrittemer/Kobesova 2019, S.87). Damit einhergehend ist auch das darauffolgende Recht auf Schutz bzw. Kindeswohl zu betrachten.

9.2 Schutz/ Kindeswohl (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.*

(3) *Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.“* (UN-KRK 1990, S.2f)

Artikel 3 bezieht sich auf den „Vorrang des Kindeswohls“, welchem zufolge „bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen“, das Kindeswohl vorrangig berücksichtigt werden muss (Maywald 2019, S.370). Im englischen Originaltext der Konvention wird der Begriff Kindeswohl als „*best interests of the child*“ bezeichnet. Im Unterschied zur deutschen Bezeichnung „*Kindeswohl*“ wird mit der englischen Formulierung deutlicher zum Ausdruck gebracht, dass keineswegs nur die erwachsene beziehungsweise elterliche Definition, dessen was einem Kind gut tut, zählt, sondern dass auch die Formulierung der Interessen durch das Kind selbst in die Bestimmung des Kindeswohls eingehen muss. Es geht also darum, bei der Abwägung unterschiedlicher Interessen das Kindeswohl als vorrangigen Ausgangspunkt heranzuziehen. Unter dieser Bezugnahme lautet die Kritik von Maywald dahingehend (2012), „*dass die Kinder und Jugendlichen selbst zu der Frage, was in ihrem besten Interesse liegt, oft nicht gehört werden*“ und vielmehr wird von außen, etwa im rechtlichen oder psychologischen Kontext entschieden wird (Maywald 2012, S.92). Im Widerstreit unterschiedlicher Interessen kommt dem Kindeswohl nicht in jedem Fall eine ausschlaggebende Rolle zu. Das Kindeswohl muss aber aktiv hinterfragt werden und als ein vorrangiger Orientierungspunkt in alle das Kind betreffende Entscheidungen eingebettet werden, da ansonsten kinderrechtswidrig gehandelt wird (vgl. Bundeskanzleramt, online). Zudem ist der Vorrang des Kindeswohls bereichsunabhängig, was bedeutet, dass er sich sowohl auf Entscheidungen, die ein einzelnes Kind betreffen, als auch

auf solche von denen eine Gruppe von Kindern insgesamt betroffen sind, spricht im Bereich der Familie, Institutionen und Verwaltungen, bezieht (vgl. ebd.). Der Staat hat in diesem Zusammenhang Sorge dafür zu tragen, dass Heranwachsende geschützt werden, sich bestmöglich entwickeln können und Betreuungseinrichtungen dies auch einhalten (vgl. ebd.). Diese im gesamten System der Menschenrechte einzigartige Verfahrensrichtlinie macht deutlich, dass Kinder „*aufgrund ihrer sich noch entwickelnden körperlichen und geistigen Fähigkeiten [...] des besonderen Schutzes und der besonderen Fürsorge*“ bedürfen (Maywald 2002, online). Kinderschutz und eine sichere Lebens- und Lernumgebung betreffen die Bereiche Gewalt gegen Kinder, sei es in körperlicher psychischer oder verbaler Form, sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern untereinander (Prengel/Winkelhofer 2014, S.17). Student/Gebhard/Krappmann (2014) betrachten das in Artikel 3 festgelegte Kindeswohl als einer der Grundgedanken der UN-KRK, da professionelles Wohlwollen von Lehrer*innen den Heranwachsenden ein Raum eröffnet, in dem sie sich angenommen fühlen und in ihrem Entwicklungsprozess gefördert werden (vgl. Student/Gebhard/Krappmann 2014, S.181). Wie bereits weiter oben beschrieben können pädagogische Beziehungen Asymmetrien aufweisen, was an dem Alters- sowie Wissensvorsprung von Lehrer*innen liegt. In diesem Zusammenhang geht es darum, förderliche Beziehungen im Sinne der UN-KRK zu schaffen, die Artikel 3 zufolge das Kindeswohl achten und Kindern sowie Jugendliche vor gewaltsamen Übergriffen schützen sollen. Es ist die Aufgabe von Lehrer*innen, die im staatlichen Auftrag tätig sind, dafür zu sorgen, dass Schüler*innen zu ihren Rechten gelangen und diese auch gewahrt werden (vgl. ebd., S.182). Denn Gewalt gegen Kinder sowie Jugendliche bedeutet immer eine Gefährdung des Kindeswohls (vgl. Schulpsychologie 2022, online). Auf Gewaltvorkommnisse in der pädagogischen Handlungspraxis wurde weiter oben näher eingegangen. Zur Wahrung des Kindeswohls/-schutzes sollte die Schule die Aufgabe übernehmen Heranwachsende darüber zu informieren, wie sie sich vor seelischer oder körperlicher Gewalt schützen können, wie sie mit Gewalterfahrungen umgehen können und an wen sie sich wenden können. Denn Forschungsergebnisse des IDB haben gezeigt, dass Schüler*innen in einer stark deprivilegierten Position sind, wenn sie Gewaltvorkommnisse, die von Lehrer*innen ausgehen, ansprechen (vgl. IDB online, S.61). Aus der Literaturrecherche geht hervor, dass mit dem Schuleintritt das Leben sowie die körperliche und psychische Gesundheit von Kindern in einem erheblichen Maße von der Schule beeinflusst wird (vgl. Edelstein/Bending/Enderlein 2011, S.124). Unterschiedlichste Studien weisen darauf hin, dass Entwicklungsstörungen, psychosomatische und psychische Beschwerden in der Zeit zwischen der Einschulung und der Pubertät zunehmen, welche sich mitunter aus dem Problembereich des Miteinanders,

insbesondere zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ergeben (vgl. ebd.). So ergaben die Ergebnisse der letzten HBSC-Studie, dass die am häufigsten genannten wiederkehrenden Beschwerden bei Schüler*innen Gereiztheit, schlechte Laune sowie Einschlafschwierigkeiten sind (vgl. HBSC 2018, online). Zudem zeigten 12% der Burschen und 24% der Mädchen Anzeichen einer depressiven Verstimmung (vgl. ebd.). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass solche Ergebnisse nicht ausschließlich auf die Schule zurückzuführen sind, sondern auch das familiäre Umfeld ein wichtiger Einflussfaktor für das Wohlbefinden ist (vgl. Edelstein/Bending/Enderlein 2011, S.124). Jedoch muss auch erwähnt werden, dass die Schule mit Abstand als Spitzenreiter auf der Liste der Orte zu verorten ist, wo Kinderrechte und damit auch der Schutz sowie das Kindeswohl nicht gewahrt werden (vgl. ebd.). So finden sich in der Literatur vielfältige Hinweise auf Auswirkungen des Wohlbefindens der Schüler*innen, die auf das tägliche Miteinander zurückzuführen sind (vgl. Ostermann 2021). Lehrer*innenhandlungen, die von Schüler*innen als schädigend oder verletzend aufgefasst werden, können dabei von „*institutioneller, physischer oder psychischer Natur sein, wobei weiters in lehrerspezifische psychische Gewaltformen (bloßstellen, demotivieren, Noten als Disziplinierungsmittel, ungerechter Bestrafung usw.), verbale, nonverbale, indirekte psychische Gewalt und sexuelle Gewalt*“ unterschieden werden kann (Schubarth 2014, S.106). Zapf und Klauder (2014) zufolge gehören zu verletzenden Interaktionen seitens der Lehrer*innen oft folgende Formen: „*Fehlverhalten verletzend kritisieren, Kinder anbrüllen, Kinder sarkastisch lächerlich machen, Kinder am Arm schütteln, Kinder des Raumes verweisen, Hilfe durch Peers unterbinden, Kummer und Schmerzen der Kinder ignorieren, notwendige Grenzen bei Fehlverhalten nicht setzen*“ (Zapf/Klauder 2014, S.170f.). Schubarth (2014) hält es, wie bereits erwähnt, für gerechtfertigt in diesem Zusammenhang den Gewaltbegriff zu verwenden und spricht somit von Lehrer*innengewalt (vgl. Schubarth 2014, S.106). Um dem Wohl des Kindes nachzugehen, und ein nach dem „*best Interest of the Child*“ ausgerichtetes Handeln anzustreben, sollten Lehrer*innen sich an den Grundbedürfnissen und Grundrechten von Kindern orientieren. Fegert (2002) wagte den Versuch die Grundbedürfnisse (Basic Needs of Children) herauszuarbeiten und die Auswirkungen ihrer Nichteinhaltung zu beschreiben (vgl. Fegert 2002, online). Vor allem Liebe, Akzeptanz, Zuwendung, stabile Beziehungen, Gesundheit, Schutz und Bildung betrachtet er als eine der wesentlichsten Bedürfnisse. Wenn es in hier um den Schutz des Kindes bzw. der Wahrung des Kindeswohls geht, dann sei an dieser Stelle anzumerken, dass die Auswirkungen vielfältig sind und erhebliche Folgen haben können (vgl. Maywald 2002, online). Anlässlich des internationalen Tages der Kinderrechte hat UNICEF zusammen mit *Eurochild* die Umfrage „Europe Kids

Want“ mit 13.679 Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren aus 23 Ländern, darunter auch Österreich, ins Leben gerufen. Dabei stellte sich heraus, dass 6 von 10 Kinder denken, dass Gleichbehandlung die Schule zu einem besseren Ort machen würde und nur 24,6% sind der Meinung, dass deren Schule ein bereits sicherer Ort sei (vgl. UNICEF, online). Um eine missbräuchliche Form der Machtausübung zu verhindern und die Schule zu einem sicheren Ort zu machen, können die Kinderrechte als Orientierungsrahmen herangezogen werden. Dafür reicht es aber nicht aus „*Kindern Rechte ‚zu geben‘, sie müssen sie auch als ihre eigenen wahrnehmen, das heißt einen Bezug zu ihrem Leben herstellen können*“ (Liebel 2013, S.17). Anhand der Schilderungen konnte gezeigt werden, dass Gewalt in der Schule ein Thema zu sein scheint und nur ein knappes Viertel der Schüler*innen die Schule als sicheren Ort erleben, weshalb es im Sinne des Schutzes bzw. Kindeswohls unabdingbar ist, dass Kinder und Jugendliche mit ihren Rechten vertraut gemacht werden, damit sie diese in ihren Beziehungen zu Erwachsenen einfordern und durchsetzen können.

9.3 Leben/ Entwicklung (Artikel 6)

(1) „*Die Vertragsstaaten erkennen an, dass jedes Kind ein angeborenes Recht auf Leben hat.*

(2) *Die Vertragsstaaten gewährleisten in größtmöglichem Umfang das Überleben und die Entwicklung des Kindes.*“ (UN-KRK 1990, S.3)

Da in Artikel 6 das „*Recht auf Leben*“ anerkannt wird und die Vertragsstaaten in diesem Zusammenhang dazu verpflichtet werden, das Überleben und die Entwicklung jedes Kindes bestmöglich zu gewährleisten (vgl. ebd.), kann dieser als grundlegende Voraussetzung für die Anerkennung und Umsetzung sämtlicher Artikel der UN-Kinderrechtskonvention betrachtet werden. Dabei wird Bezug auf ein bereits in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte enthaltenes fundamentales Menschenrecht genommen, nämlich, dass jeder das „*Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit*“ der Person hat (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, online). Das Konzept von Überleben und Entwicklung ist ein zentrales Prinzip dafür, dass Kinderrechte geltend gemacht werden sowie pädagogische Prozesse vollzogen werden können, da sich diese nur zwischen lebenden Menschen in einer sozialen Eingebundenheit vollziehen können. Außerdem sind die gesellschaftlichen Anforderungen, die pädagogisches Handeln erfordern, Gegenstand dieser Gewährleistung. Obwohl die Artikel der Kinderrechte den Begriff der individuellen Förderung nicht explizit verwenden, gibt es viele Bestimmungen, die darauf abzielen, die individuelle Entwicklung des Kindes zu fördern, weshalb dieser Begriff auch als synonym verwendet werden kann.

Wenn es um die Entwicklung des Kindes geht, so spielen im Schulkontext sozio-emotionale Aspekte eine wichtige Rolle, denn sowohl das Lehrer-Schüler-Verhältnis, als auch das Schüler-Schüler-Verhältnis sind für die persönliche Entwicklung des Kindes von essentieller Bedeutung (vgl. Raufelder 2014, S.212). Aus der Literaturrecherche zu pädagogischen Beziehungen geht hervor, dass Lehrpersonen Einfluss auf die schulischen Leistungen, das Sozialverhalten sowie Entwicklung der Schüler*innen haben und somit von essentieller Bedeutung sind. So hält Ostermann fest, dass Ansätze der *„Bindungsforschung, der sozial-und bildungsphilosophischen Anerkennungsforschung, der schulpädagogischen und schulpsychologischen Interaktionsforschung, der Neurobiologie, der Sozialpsychologie sowie der Bedürfnistheorie“* übereinstimmende und eindeutige Belege dafür liefern, dass sich die Beziehungsqualität auf die *„physische, psychische, soziale und kognitive Entwicklung von Heranwachsenden auswirkt“* (Ostermann 2021, S.81). Führt man sich diese Reichweite und Auswirkung vor Augen, so wundert es in diesem Zusammenhang nicht, dass Lehrer*innen oft als *„Game-Changer“* bezeichnet werden, da sie die einzigartige Möglichkeit haben, den Schüler*innen in Bezug auf Bildung neue Perspektiven zu eröffnen (vgl. Pianta 2014, S.127). Erfahren die Schüler*innen mangelnde Anerkennung von Lehrer*innen oder sogar Verletzungen, kann dies fatale Auswirkungen auf ihre Entwicklung haben, was in den vorherigen Kapiteln bereits beschrieben wurde. Zudem kann negatives Verhalten von Lehrer*innen, verbal oder nonverbal, das Selbstwertgefühl und damit ihre Entwicklung beeinträchtigen sowie mögliche Bildungsbenachteiligungen von Schüler*innen begünstigen (vgl. Ostermann 2021, S.82). Umgekehrt kann, der Bindungstheorie folgend, eine *„feinfühliges Fürsorge“* die seelische Gesundheit sowie die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes fördern (vgl. ebd.). Führt man sich vor Augen, dass Kinder in der Schule nur dann erfolgreich sein können, wenn sie positive zwischenmenschliche Beziehungen pflegen (vgl. Pianta 2014, S.113), so ist es unabdingbar, dass sich Österreich, als Vertragsstaat, damit auseinandersetzt Rahmenbedingungen für ein tägliches Miteinander in Schulen zu gewährleisten.

Denn Artikel 28 zufolge haben Kinder und Jugendliche das Recht auf Bildung und die Vertragsstaaten haben die Verantwortung Maßnahmen zu ergreifen, damit Heranwachsende gerne in die Schule gehen, sich dort akzeptiert und angenommen fühlen (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien, online). Dabei sollten Grundformen der Anerkennung pädagogische Beziehungen durchziehen, damit Lernen, persönliche Entwicklung sowie Gesundheit gefördert werden können (vgl. Süßebecker 2023, S.109). Dass dies in Österreichs Schulen nicht gängig zu sein scheint, zeigen die Ergebnisse der HBSC-Studie, welchen zufolge die positive Beurteilung der Beziehung zu Lehrer*innen kontinuierlich sinkt (vgl. HBSC 2022, S.10). Auch

die Zahl der Schüler*innen, die die Schule als einen positiven Ort betrachten, wo sie gerne hingehen, sinkt ebenfalls stetig (vgl. ebd.). Weiters können gesundheitliche Verschlechterungen, die auf psychische Belastungen zurückzuführen sind, als wesentliche Ergebnisse genannt werden (vgl. ebd.). Folgt man den bisher geschilderten Erkenntnissen, so kann daraus ein Zusammenhang abgeleitet werden. Denn wie bereits mehrfach betont, spielt die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen eine wesentliche Rolle, wenn es um das Wohlbefinden und die Entwicklung geht. Scheidt und Schuchart (2014) konnten einen Zusammenhang zwischen der Beziehung der Schüler*innen und Lehrer*innen sowie der Umsetzung eines (höheren) Schulabschlusses nachweisen (vgl. Scheidt/Schuchart 2014, S.71). Betrachtet man die Entwicklungstendenzen der Erfolgsquoten in Österreich im Sekundarbereich im OECD Schnitt, so sind diese deutlich gesunken, denn rund 14% haben im Jahr 2022 keinen Abschluss im Sekundarbereich II (vgl. OECD 2023, online). Diese Ergebnisse stehen nicht im Einklang mit den Wirkungszielen des österreichischen Schulsystems, das Leistungs- und Bildungsniveaus sowie Chancengerechtigkeit fördern will, überein (vgl. Bundesministerium Österreich, online). Es besteht Übereinkunft, dass Kinderrechte verletzende Alltagspraktiken einen wesentlichen Beitrag zu Bildungsbenachteiligungen beitragen können (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.87). Um also bestmögliche Bildungs-, Entwicklungs-, und Qualifizierungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen zu ermöglichen, so ist es von essentieller Bedeutung, die pädagogischen Beziehungen zu fördern.

9.4 Partizipation/ Teilhabe (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.“ (UN-KRK 1990, S.5)

Die letzte wesentliche Implikation der Kinderrechte kann unter dem Begriff Partizipation zusammengefasst werden und wird in Artikel 12 festgehalten. In diesem Kontext wäre eine stärkere Miteinbeziehung und Teilnahme von Kindern zu forcieren, was zur Verwirklichung der Bildungsziele beiträgt, indem sich Heranwachsende zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft, ganz im Sinne der Demokratie, entwickeln können (vgl. Bundesministerium, online). Eine bloße Vermittlung, wie etwa im Schulunterricht, wird dafür nicht ausreichen, vielmehr sollen Erfahrungen gemacht und gesammelt werden. Deshalb ist es

bedeutsam, dass Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen können, dass die Menschenrechte und somit auch die Kinderrechte, in allen Lebensbereichen geachtet und gelebt werden. Die Anerkennung anderer Menschen und ihrer Meinungen, sowie der eigenen Meinungsäußerung und Beteiligung, lasse sich nicht funktional durch Appelle und Unterrichtsinhalte lernen, wenn den Kindern und Jugendlichen diese Erfahrungen verwehrt werde, von ihren Mitmenschen anerkannt zu werden. Für den Erwerb demokratischer Kompetenzen reiche es also nicht aus, wenn diese kognitiv gelernt werden, sondern müssen diese in partizipationsförderlichen Verhältnissen, die einen demokratischen Habitus prägen, gelebt werden (vgl. Maywald 2012, S.133). Wenn es um die Verwirklichung des Rechts auf Partizipation geht, so spielt die Qualität pädagogischer Beziehungen eine entscheidende Rolle: *„Wie Kinder und Jugendliche Partizipation erleben, hängt ganz wesentlich von der konkreten Interaktion mit den Erwachsenen ab“* (Winkelhofer 2014, S.57), weshalb es als wichtig erscheint, die Umsetzung und Ausgestaltung dieses Rechts genauer zu betrachten. Partizipation und Demokratie sind eng miteinander verbunden und sind im Kontext von Schule zu beachten. Die Schule ist eine besondere Form der Gemeinschaft, wo unterschiedliche Individuen in unterschiedlichen Rollen aufeinandertreffen und vor Herausforderungen stehen, die weit über die bloße Wissensvermittlung geht. Es geht darum soziale Prozesse zu organisieren, Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen (vgl. Kruschel 2023, S.269). Schule soll Heranwachsende für ein Leben in der Gesellschaft vorbereiten, ihnen zu aktiven Mitgliedern der Gesellschaft verhelfen und die Bedeutung von Demokratie, Mitbestimmung und Mitgestaltung lehren (vgl. Bundesministerium, online). Damit dies gelingen kann, müssen Schüler*innen hinreichende Möglichkeiten haben am Unterrichtsgeschehen sowie der Schulgemeinschaft mitgestalten und mitbestimmen zu können. Partizipation erfordert daher von Lehrer*innen mit den Schüler*innen über Inhalte und Interesse zu verhandeln, ihnen Entscheidungsspielräume aufzuzeigen (vgl. Winkelhofer 2014, S.59f.) sowie ihnen mit Achtung und Toleranz zu begegnen (vgl. Klemm 2013, S.269). In diesem Kontext ist wichtig zu erwähnen, dass viele Lehrkräfte den Kindern zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten eröffnen möchten, diese andererseits aber durch Einschränkungen die realen Möglichkeiten zur Partizipation begrenzt sind, weshalb solche Bemühungen leicht scheitern können (vgl. Winkelhofer 2014, 64). In diesem Zusammenhang wird die Relevanz von ganzheitlichen Schulkonzepten, die Rahmenbedingungen für partizipative Möglichkeiten schaffen und Lehrer*innen dadurch entlaste, verdeutlicht. Wie aber aus zahlreichen Studien hervorgeht, wird das Recht auf Partizipation in Schulen nicht ausreichend umgesetzt. Winkelhofer (2014) spricht in diesem Zusammenhang von einer Kluft zwischen Beteiligungsansprüchen und den

Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Winkelhofer 2014, S.59), die auch für Österreich zutreffend zu sein scheint. Der Demokratie Monitor erhebt seit 2018 einmal pro Jahr die Einstellungen der Menschen in Österreich zur Demokratie und ihre Beteiligung. 2019 wurden 376 Jugendliche im Alter von 16-26 Jahren zum Thema Demokratie befragt mit dem Ergebnis, dass nur 51% in der Schule über ihre Rechte informiert wurden und nur 42% gelernt haben, wie man sich beteiligen kann (vgl. Demokratiemonitor, online). Etwas mehr als die Hälfte (51%) gaben an, dass sie sich in der Schule beteiligen konnten (vgl. ebd.). Gemäß aktuellen Erhebungen aus dem Jahr 2022 bleibt der Blick junger Menschen auf ihre schulische politische Bildung sowie die Zahlen weiterhin kritisch, denn rund die Hälfte von ihnen gibt an, dass sie unzureichend über ihre Rechte als Bürger*innen informiert wurden (vgl. ebd.). In Sachen Beteiligung entspricht die Schule nicht ausreichend den Vorgaben der Kinderrechtskonvention, denn die Gestaltung der Klassenräume, Bestimmung der Ausflugsziele und Wahlen von Klassensprecher*innen sind weitaus nicht ausreichend (vgl. Maywald 2012, S.133). Denn wenn es um den Kernbereich der Schule – die Auswahl der Themen und die Gestaltung des Unterrichts sowie die Gestaltung des Schullebens – geht, bleiben die Schüler*innen meistens außen vor (vgl. ebd.), weshalb auch hier resümierend festgehalten werden kann, dass das Recht auf Partizipation nicht in einem ausreichenden Maße gewährleistet wird.

10. Kinderrechtsbasierte Schulmodelle

Man stelle sich eine Schule vor, wo alle Kinder und Jugendlichen hin wollen, weil sie sich respektiert, geachtet, wertgeschätzt und sicher fühlen, um es in anderen Worten auszudrücken, weil dort Kinderrechte gelebt werden. Genau dafür setzt sich UNICEF mit dem Kinderrechtesschulen Programm ein: *„Kinderrechte werden so zum Herzstück der Schulgemeinschaft und von Kindern, Jugendlichen und allen Mitarbeitenden der Schulen gleichermaßen respektiert und umgesetzt“* (UNICEF, online). Geleitet von den Grundprinzipien der UN-KRK gewährleisten solche kinderrechtlich orientierten Schulkonzepte Gleichheit, Schutz, Förderung, sowie Möglichkeiten der Partizipation, die die essentiell für ein demokratisches Wertesystem sind (vgl. Edelstein/Krappmann, Student 2014). Dies scheint vor dem Hintergrund relevant, da in der Literatur Übereinkunft darüber besteht, dass Menschen nicht als Demokraten geboren werden, sondern demokratische Kompetenzen in partizipationsförderlichen Strukturen erlernen müssen (vgl. ebd.). Für die Entwicklung dieser Kompetenzen, bietet die Kinderrechtskonvention eine hervorragende Grundlage, indem sich

„Schule als wertgestützter und demokratischer Lern- und Lebensraum [entwickelt], in dem sich Kinder sicher und geborgen fühlen, ohne Mobbing und Gewalt lernen, ihre Potentiale entwickeln, sich beteiligen und Verantwortung übernehmen können“ (Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.8). UNICEF Kinderrechteschulen sind bereits in Deutschland, dem Vereinigten Königreich und Schweden erfolgreich etabliert, auf die ersteren zwei wird dabei in der Arbeit näher eingegangen. Seit dem Schuljahr 2022/23 wurde in ausgewählten Bundesländern in Österreich ein erster Zertifizierungsdurchlauf gestartet. Geplant ist dies im Schuljahr 2023/24 zu erweitern und in weiteren ausgewählten Bundesländern fortzusetzen, mit dem Ziel Kinderrechteschulen langfristig in ganz Österreich zu etablieren (vgl. UNICEF Österreich, online).

10.1 Rights Respecting Schools Unicef (UK)

Die Kinderrechtskonvention stellt die Grundlage aller Arbeiten von Unicef dar und ihre Grundsätze stehen im Mittelpunkt des Rights Respecting Schools Award (vgl. UNICEF, online). Der Rights Respecting Schools Award unterstützt Schulen dabei die Konvention in die Praxis umzusetzen, um das Wohlbefinden zu verbessern und allen Kindern und Jugendlichen zu helfen, ihr Potenzial auszuschöpfen (vgl. ebd.). Der Preis verfolgt einen schulweiten Ansatz in Bezug auf Kinderrechts- und Menschenrechtserziehung. Kinderrechtserziehung kann dabei als Lernen **über** Rechte, **durch** Rechte und **für** Rechte im Kontext von Bildung **als** Recht definiert werden (vgl. ebd.). Ziel von Rights Respecting Schools ist, die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen als Rechteinhaber zur Geltendmachung ihrer Rechte und die Fähigkeit von Erwachsenen als Pflichtträger zur Erfüllung ihrer Verpflichtungen auszubauen. Kinderrechtserziehung hilft Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten, um auf diese Weise den Raum und die Ermutigung für eine sinnvolle Beteiligung und ein nachhaltiges bürgerschaftliches Engagement von Kindern und Jugendlichen bieten zu können. Damit eine Schule eine Akkreditierung erhalten kann, muss sie nachweisen, dass sie die drei RRSA (Rights Respecting Schools Award) -Stränge erreicht hat, welche dazu dienen, Fortschritte zu planen und zu überwachen (vgl. ebd.).

10.1.1 Umsetzung

Der Rights Respecting Schools Award besteht aus drei Phasen, wobei diese Reise durch den transformativen und rigorosen Ansatz zur höchsten Stufe bis zu vier Jahre dauern kann (vgl.

UNICEF, online). Unicef arbeitet mit Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen auf jedem Schritt ihres Weges zusammen daran, um einen Rechte respektierenden Umgang zu schaffen. Um dieses Ziel zu erreichen, braucht es einerseits das nötige Engagement der Schule und andererseits Schulungen, Unterrichtspläne sowie Anleitungen seitens UNICEF. Wenn eine Schule die vorgegebenen Kriterien erfüllt, wird zudem eine Bewertung durch einen der Kinderrechtsfachleute ausgestellt. Eine Schule zu werden, die Rechte respektiert, bedeutet mehr als das Erreichen bestimmter Kriterien, es geht darum einen Kinderrechtsansatz in alle Aspekte des Schullebens einzubetten. Das bedeutet, die gesamte Schulgemeinschaft, Mitarbeiter*innen, Schüler*innen, Eltern und Schulleiter*innen einzubeziehen (vgl. ebd.). Dabei lernen junge Menschen und die Schulgemeinschaft die Rechte der Kinder nicht nur kennen, sondern setzen sie jeden Tag in die Praxis um. In Rights Respecting Schools werden Kinderrechte gefördert und verwirklicht, Erwachsene und Kinder arbeiten gemeinsam auf dieses Ziel hin. Dabei stehen vier Hauptwirkungsbereiche - nämlich Wohlbefinden, Partizipation, Beziehungen und Selbstwertgefühl - für Kinder an einer Schule die Rechte respektiert im Vordergrund, auf die folgend eingegangen werden soll (vgl. ebd.). Damit eine Schule nun eine Akkreditierung erhalten kann, muss sie nachweisen, dass sie die drei RRSA-Stränge erreicht hat, welche dazu dienen Fortschritte zu planen und zu überwachen. Folgend werden die Stränge aufgelistet und beschrieben (vgl. ebd.):

Strang A: Lehren und Lernen über Rechte

Die Kinderrechtskonvention wird Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bekannt gemacht, die dieses gemeinsame Verständnis nutzen, um sich für ein besseres Wohlbefinden der Kinder, eine Verbesserung der Schule, globale Gerechtigkeit und Gerechtigkeit einzusetzen und so ein nachhaltiges Leben zu schaffen.

Strang B: Lehren und Lernen durch Rechte - Ethos und Beziehungen

Handlungen und Entscheidungen, die Kinder betreffen, wurzeln in Rechten und werden durch diese überprüft und gelöst. Kinder, Jugendliche und Erwachsene arbeiten zusammen, um eine Schulgemeinschaft aufzubauen und aufrechtzuerhalten, die auf Gleichheit, Würde, Respekt, Nichtdiskriminierung und Teilhabe beruht. Dazu gehört eine Lernumgebung, die die Rechte von Lehrenden und Lernenden respektiert und das Wohlbefinden fördert.

Strang C: Lehren und Lernen für Rechte - Partizipation, Ermächtigung und Handeln

Kinder sollen ihre Rechte ausüben und die Rechte anderer lokal und global fördern können. Wobei Pflichtträger*innen dafür verantwortlich sind, dass Kinder ihre Rechte erfahren.

10.1.2 Ergebnisse

Zwischen 2017 und 2019 hat UNICEF Daten gesammelt, die die Auswirkungen der Auszeichnung auf Schüler*innen und Schulen belegen. Die Evidenz basiert auf Umfragen mit über 190.000 Schüler*innen, 20.000 Lehrer*innen und 600 Schulleiter*innen (vgl. UNICEF, online). Über 1,6 Millionen Kinder besuchen in Großbritannien eine Schule, die Rechte respektiert, darüber hinaus arbeiten 5.000 weitere Schulen in England, Nordirland, Schottland und Wales an der Auszeichnung. Laut UNICEF wird durch diese Auszeichnung das Leben von Kindern verbessert, indem ein ganzschulischer Ansatz verfolgt wird, wodurch die Rechte der Kinder in den Mittelpunkt der Schulpolitik und -praxis gestellt werden (vgl. ebd.). Es wurde dabei festgestellt, dass als Ergebnis der Teilnahme am Rights Respecting Schools Award (RRSA), Kinder an solchen Schulen über ihre Rechte Bescheid wissen, diese auch ausüben können, sich selbst geschätzt fühlen und die Rechte anderer anerkennen und respektieren (vgl. ebd.). Zudem wurden Beweise gesammelt, die die Theorie des Wandels unterstützen und die Auswirkungen auf Kinder und ganze Schulgemeinschaften belegen (vgl. ebd.). Die Ergebnisse manifestieren sich darin, indem Kinder über Rechte lernen und diese auch ausüben können, wodurch eine Kultur des Respekts in der Schule gepflegt wird, von dem auch Erwachsene profitieren. Es etablierte sich ein schulisches Umfeld, in dem sich Kinder sicher und umsorgt fühlen, ihre Stimmen gehört und geschätzt werden, was schließlich zu einem erhöhten Selbstwertgefühl bei Schüler*innen führte (vgl. ebd.). Weiters konnte bei den Kindern eine höhere Zuversicht bzw. Partizipationsbereitschaft verzeichnet werden – sie sind zuversichtlich die Welt zum Besseren verändern zu können. Dieses Schüler*innenengagement führte schließlich auch dazu, dass ein gemeinsames Gefühl von Gemeinschaft, Weltbürgerschaft und Zugehörigkeit gefördert werden konnte (vgl. ebd.). Es sind Ergebnisse, von welchen nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene profitieren, indem sie sich ebenso auf ihr Rechte berufen, die die Kultur stützen. Sie verdeutlichen zudem, dass durch die RRSA-Stränge Fortschritte dahingehend erzielt werden konnte. Die Kenntnis und das Verständnis von Rechten ist dabei von zentraler Bedeutung, da sie nicht nur Standards festlegen, die Kinder erwarten können, sondern auch Kinder dazu befähigen, sich Herausforderungen zu stellen, wenn diese nicht erfüllt werden. Die Gleichstellungs- und Menschenrechtskommission präsentierte im Jahr 2020 Beispiele für bewährte Verfahren in der Menschenrechtserziehung, indem sie mit zehn Schulen zur Wahrung der Rechte in ganz Großbritannien zusammenarbeitete. Dabei wurde untersucht, welche Ansätze vorhanden sein müssen, um in vielen Bereichen des Schullebens Ergebnisse zu erzielen, und wie sich ein auf Rechten basierender Ansatz auf die Verringerung

rassistischer und anderer Vorurteile auswirken kann. Die Forschung lieferte folgende Ergebnisse (vgl. vgl. ebd., online):

- Menschenrechte im gesamten Lehrplan verankern
- Förderung der Schüler*innenbeteiligung
- Gewährleistung eines integrativen und fairen Lernumfeldes

Außerdem konnte UNICEF folgende Ergebnisse über die Auswirkungen herausarbeiten (vgl. ebd., online):

Kinder sind gesünder und glücklicher

Durch die Förderung der Werte wie Respekt, Würde und Nichtdiskriminierung wird das Selbstwertgefühl und das Wohlbefinden der Kinder gestärkt, wodurch es weniger wahrscheinlich ist, dass sie unter Stress leiden. Ein Kind, das seine Rechte kennt und versteht, kann schlussendlich auch Schlüsse daraus ziehen, wie es behandelt werden möchte und wie andere behandelt werden sollen. Eine von Unicef durchgeführte Erhebung zeigt folgende Ergebnisse (vgl. UNICEF, online):

- 97% der Schulleiter*innen an den Rights Respecting Schools gaben an, dass die Auszeichnung den Respekt der Kinder für sich selbst und für einander verbessert habe
- 93% der Schulleiter*innen bestätigten, dass die Auszeichnung Kindern geholfen habe, Vielfalt anzunehmen und Vorurteile zu überwinden

Kinder fühlen sich sicher

Der Rights Respecting Schools Award bietet Kindern eine leistungsstarke Sprache, mit der sie sich ausdrücken und das Agieren von einer gegenüberstehenden Person in Frage stellen und damit verbundene mögliche Ungerechtigkeiten identifizieren sowie thematisieren können. Außerdem können Kinder und Jugendliche auf Informationen zugreifen, die es ihnen ermöglichen, fundierte Entscheidungen über ihr Lernen, ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden zu treffen. Folgende Daten wurden in diesem Zusammenhang gesammelt (vgl. UNICEF, online):

- 76% der Schulleiter*innen an den Rights Respecting Schools bestätigten, dass die Auszeichnung dazu beigetragen hat, Mobbing und Ausschlüsse zu reduzieren

- In einigen Fällen konnten Schüler*innen ihren Lehrer*innen mitteilen, dass sie sich Zuhause oder in ihrer Gemeinde nicht sicher fühlen, sei es aufgrund von Gewalt, Missbrauch oder Vernachlässigung
- Eltern geben an, dass das Erlernen von Rechten die Kinder selbstbewusster und artikulierter gemacht hat
- Schüler*innen fühlen sich von den Lehrer*innen in ihrem Handeln gestärkt

Kinder haben bessere Beziehungen

Sowohl zu Lehrer*innen als auch zu Gleichaltrigen werden Beziehungen, basierend auf gegenseitigem Respekt und dem Wert der Meinung aller, gepflegt. In einer Schule, in der Rechte respektiert werden, werden Kinder von ihren Mitschüler*innen, sowie von Erwachsenen gleich behandelt. Kinder und Jugendliche sind dabei nicht nur an der Umsetzung des Awards, sondern auch an strategischen Entscheidungen, Entschlüssen über ihr Lernen und in Ansichten über ihr Wohlergehen beteiligt.

- 98% der Schulleiter an den Rights Respecting Schools gaben an, dass der Preis die Beziehungen und das Verhalten verbessert hat (vgl. UNICEF, online)
- *„Unsere Ansichten werden sehr ernst genommen. Unsere Meinung ist wichtig, weil wir die Schüler sind, wir wissen, wie es in der Schule ist und ihre (Erwachsenen-) Perspektive sich von unserer unterscheidet.“* - Grundschüler einer Schule, die Rechte respektiert (ebd.)

Kinder werden aktiv und engagieren sich im Schulleben und in der ganzen Welt

Dieser Wirkungsbereich stärkt das Vertrauen, fundierte Entscheidungen zu treffen. Sie richten sich dabei an einen moralischen Rahmen, der auf Gleichheit und Respekt basiert, was sie begleiten und leiten soll, wenn sie zu engagierten und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen. Kinder und Erwachsene entwickeln dabei ein Ethos und eine Sprache der Rechte und des Respekts in der Schule. Die Rechte und Grundsätze des Konvents werden dabei genutzt, um moralische Situationen ins rechte Licht zu rücken und Lösungen zu prüfen, die die Rechte respektieren, was enorme Auswirkungen auf die Beziehungen und das Wohlbefinden hat. In diesem Kontext werden Kinder und Jugendliche für Fragen der sozialen Gerechtigkeit im In- und Ausland sensibilisiert und werden Botschafter*innen für Rechte und nehmen an Kampagnen und Aktivitäten teil, um Veränderungen herbeizuführen. In diesem Zusammenhang lassen sich folgende Ergebnisse festhalten (vgl. ebd.):

- 93% der Schulleiter*innen an den Rights Respecting Schools gaben an, dass die Auszeichnung dazu beigetragen hat, dass Kinder und Jugendliche sich stärker für ihr Lernen engagieren.
- RRSA hat die Art und Weise, wie unterrichtet wird, verändert: „Ich habe die Rechte im Kopf, wenn ich plane, aber auch wenn ich pastoral arbeite. Wenn es ein Problem gibt, sage ich: *"Sie [Schüler*innen] haben das Recht, gehört zu werden, und ich werde ihnen zuhören."* – Lehrer*in einer Schule, die Rechte respektiert (UNICEF, online)
- *„Es hat einen Dialog zwischen Lehrern und Schülern eröffnet. Sie sind befugt und ermutigt, mit Lehrern zu diskutieren.“* – Sekundarschüler*in (UNICEF, online)
- *„Es hat mich sehr auf meine Umgebung aufmerksam gemacht. Wir tun eine Menge Dinge, die auch alle anderen darauf aufmerksam machen, wie das Senden roter Hände [Briefe] an Abgeordnete.“* – Grundschüler*in einer Schule, die Rechte respektiert (UNICEF, online)

Resümierend lässt sich festhalten, dass durch die genannten Projektergebnisse Indizien gesammelt werden konnten, die das Bewusstsein für Kinderrechte, das Wohlbefinden, Beziehungen sowie demokratische Werte fördern.

10.2 Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte Hessen Unicef (D)

„Wie können Kinderrechte endlich bei allen Kindern ankommen? Welche Rolle können Schulen dabei spielen? Was muss ich ändern damit die Bildung für Kinderrechte und Demokratie selbstverständlich wird? Wie können Pionierschulen dabei unterstützt werden, dass Kinderrechtsbildung in das Zentrum der Schulentwicklung gelangt?“ (Student/Gebhard 2017, S.20). Diese Fragen stellten den Ausgangspunkt für das Pilotprojekt Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte Hessen dar, das in Kooperation mit dem Verein Makista - Bildung für Kinderrechte und Demokratie, der Ann-Katrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung und UNICEF Deutschland gemeinsam initiiert wurde (vgl. ebd.). Es geht dabei darum die Kinderrechte ganzheitlich umzusetzen, indem sie als *„Werte- und Gestaltungsrahmen für das Lernen und Leben in der Schule“* manifestiert werden (Student/Gebhard 2017, S.20). Kindern und Jugendlichen soll damit die Möglichkeit einer aktiven Ausübung ihrer Rechte eröffnet werden, sei es *„im Unterricht, in Projekten, im gesamten Schulleben und durch geeignete Partizipationsstrukturen“* (Makista, online). Dabei entwickeln alle an der Schule Beteiligten eine menschengerechte Kultur des Miteinanders in pädagogischen Settings und der

Schüler*innen untereinander für eine Schule, die einen rechteorientierten Umgang fördert. Seit 2010 sind rund 30 Schulen als Kinderrechteschulen in Deutschland aktiv, deren Grundlage für die Gestaltung einer kindergerechten, demokratischen, diskriminierungsfreien und weltoffenen Institution die UN-Kinderrechtskonvention darstellt (vgl. ebd.). Orientierung bieten dabei die Prinzipien Gleichheit Schutz Förderung und Partizipation, auf welche bereits in der vorliegenden Arbeit eingegangen wurde. In dem Ausbildungsprogramm „Auf dem Weg zur Kinderrechteschule“ unterstützt ein erfahrenes Team Grund- und weiterführende Schulen, durch individuelle Entwicklungsgespräche, regelmäßige Beratung, einen pädagogischen Tag für das gesamte Kollegium, vier Fortbildungsmodule sowie Praxismaterialien. Ein von Makista und UNICEF Deutschland entwickelter Leitfaden (2020) fasst einheitliche Kriterien für eine Kinderrechte Schule in Deutschland zusammen (vgl. Makista, online).

10.2.1 Umsetzung

Eine Kinderrechteschule präsentiert sich deutlich als solche im öffentlichen Raum, vernetzt sich mit anderen Akteur*innen zu kinderrechtlichen Themen und trägt gezielt Kinderrechtewissen ins lokale Umfeld und sorgt für eine ganzheitliche Implementierung der Kinderrechte in den Schulalltag (vgl. Makista, online). Für die letztere Aufgabe ist eine Orientierung am Dreiklang der Menschenrechtsbildung, nämlich dem Wissen über, Lernen durch und Handeln für die Menschen-respektive Kinderrechte, wesentlich. Der Ansatz unterstützt dabei eine subjektorientierte Lernatmosphäre, die, vom Kind gedacht, kompetenz- und prozessorientierte Förderung jedes Einzelnen, in den Mittelpunkt stellt. Pädagog*innen tragen die Verantwortung für die Umsetzung der Kinderrechtskonvention, sie schaffen durch ihre Haltung und ihr Handeln Gelegenheitsräume und Zeit dafür, dass Kinderrechte gelebt und gelernt werden können. Die folgenden drei Dimensionen des Menschenrechtsansatzes umfassen den Anspruch Wissen zu vermitteln, Raum für die praktische Erfahrung dieses Wissen zu schaffen und dieses selbst im Schul- und weiteren Umfeld selbstbestimmt umzusetzen und jede Dimension stärkt die anderen (vgl. ebd.).

1. Dimension: Bildung über Kinderrechte: Information und Wissen (vgl. Bartz/Krappmann/Lohrenscheit 2022, S.322, Makista online)

- Die UN-KRK wird Schüler*innen und Erwachsenen in der Schulgemeinschaft verständlich bekannt gemacht und steht jederzeit allen Beteiligten zur Einsicht zur Verfügung.

➤ **Bewertungskriterien:**

- ✓ Kinderrechte sind im Leitbild, Lehrplan, Jahresplan sowie im schuleigenen Curriculum verankert und sind für alle in der Schule sichtbar. Kinder, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte sowie Mitarbeiter*innen der Schulgemeinschaft kennen die Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention.
- ✓ Die Konvention ist normativer Bezugspunkt und curriculares Querschnittsthema für Lehrinhalte.

➤ **Beispiele für die Umsetzung:**

- ✓ Das Lehrpersonal bildet sich regelmäßig zu den Kinderrechten fort
- ✓ Klassen und Freizeiträume sind mit Informations- und Praxismaterialien zum Thema Kinderrechte ausgestattet.
- ✓ Kinder erziehungsberechtigte und Mitarbeiter*innen der Schulgemeinschaft agieren in Gesprächen mit anderen als Botschafter*innen von Kinderrechten.
- ✓ Jährlich finden Projekttag oder fächerübergreifende Thementage oder -wochen zu den Kinderrechten statt.
- ✓ Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention werden altersgerecht in Lernsettings vermittelt und der Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen anhand alltagsnaher Beispiele verdeutlicht.
- ✓ Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit weist die Schule auf die Kinderrechte und ihre Arbeit als Kinderrechte Schule hin.
- ✓ Von den Kindern als bedeutsam identifizierte Kinderrechte erhalten eine deutliche Sichtbarkeit inner- und außerhalb des Schulgebäudes.

2. Dimension: Bildung durch Kinderrechte: Schulkultur, Ethos/Haltung, Partizipation und Gestaltung der Lernumgebung mit Kindern und für Kinder (vgl. ebd. S.323)

- Das Schulpersonal sowie alle Schüler*innen verpflichten sich die Werte und Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention ins Zentrum all ihrer Grundsätze, Entscheidungen sowie Handlungen zu stellen und in der

Schulgemeinschaft werden in allen Bereichen die Kinderrechte geachtet. Formate und Räume für die aktive Umsetzung dieser Prinzipien sind vorhanden bzw. werden geschaffen und aktiv genutzt wodurch Kinder ihre rechte selbst ausüben eine aktive Rolle in ihrem Lernprozess übernehmen und sich dafür einsetzen, dass andere Menschen würdevoll und fair behandelt werden.

➤ **Bewertungskriterien:**

- ✓ Die Schulgemeinschaft hat ein verbindliches und transparentes Verfahren wie mit Verstößen gegen die Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention umzugehen ist.
- ✓ Pädagogische Beziehungen basieren auf den Grundwerten der Würde, Inklusion sowie gegenseitiger Wertschätzung, Respekt und Gewaltfreiheit.
- ✓ Räume und Vorgehensweisen für eine transparente und respektvolle Informations- und Feedbackkultur sind vorhanden.
- ✓ Kinder können ihre Meinung frei äußern und werden von den Erwachsenen angehört sowie ernst genommen.
- ✓ Formen der Partizipation wie Schüler*innenvertretung, Schüler*innenparlament, Klassenräte sowie Schulversammlungen ergänzen sich zu einer vielfältigen und lebendigen Beteiligungskultur.

➤ **Beispiele für die Umsetzung:**

- ✓ Die Schulgemeinschaft hat in einem partizipativen Prozess ein Schule Leitbild entwickelt die die Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention beinhaltet.
- ✓ Klassenregeln, welche auf der UN-Kinderrechtskonvention basieren, werden von Schülerinnen und Lehrkräften gemeinsam erarbeitet und sollen allen dabei helfen ihre Rechte zu verstehen.
- ✓ Konflikte werden gewaltfrei und respektvoll gelöst, Kinder und Erwachsene suchen dabei gemeinsam nach einer Lösung, wobei es dafür partizipative Konfliktlösungsstrukturen (z.B. Streitschlichter*innen, Konfliktlots*innen) gibt.

- ✓ Schüler*innen können Verstöße gegen ihre Rechte benennen und wissen in solchen Fällen Wer ihre Anlaufstelle bzw. -person in der Schule ist.
- ✓ Partizipative unterrichtsformen Wahlmöglichkeiten oder soziales Engagement ermöglichen eine Mitgestaltung der Schülerinnen an Lerninhalten.
- ✓ Es wird regelmäßig eine Kinderrechte Sprechstunde an der Schule angeboten.
- ✓ Es wird die Möglichkeit für ein regelmäßiges Feedback und ein verlässliches Beschwerdeverfahren geboten.

3. Dimension: Bildung für Kinderrechte: Engagement in der Schule und darüber hinaus, universelle Werte und Wirkungskreis (vgl. ebd., S.324)

- Die Schulgemeinde fördert die Motivation der Kinder sich lokal und Global für Kinderrechte zu engagieren beispielsweise durch Projekte Öffentlichkeitsaktionen Hilfsaktionen usw., wodurch die Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention in der Umsetzung der Vorhaben innerhalb der Schule und im weitere Umfeld Anwendung finden.
- Bewertungskriterien:
 - ✓ Die Schulgemeinschaft beteiligt sich an Initiativen, die darauf abzielen das Leben von Kindern und Jugendlichen lokal und/oder Global zu verbessern.
 - ✓ Die Schulgemeinschaft informiert sich über Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung.
- Beispiele für die Umsetzung:
 - ✓ Die Schule informiert Schüler*innen über Beteiligungsstrukturen in der Kommune, wie Kinder- und Jugendparlamente, in denen sie ihre Rechte einfordern können, und unterstützt diese Teilnahme.
 - ✓ In Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen führen die Schülerinnen Aktionen zur Bekanntmachung der Kinderrechte bzw. zur Bewusstmachung von Kinderrechtsverletzungen durch.

- ✓ Die Schule trägt die Werte und Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention in ihr soziales Umfeld außerhalb der Schule.

10.2.2 Ergebnisse

In einer Testphase von 2010 bis 2012 hat die Universität des Saarlandes an drei von zehn Kinderrechte-Modellschulen (einschließlich einer weiterführenden Schule und zwei Volksschulen) Daten über die Auswirkungen der Projektmaßnahmen gesammelt (vgl. Makista, online). Die Evaluation hatte zum Ziel die Umsetzung des Projektes an den Schulen, die Wahrnehmung der Beteiligten sowie die Auswirkungen auf das demokratische Handeln und Denken der Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte zu untersuchen.

Dafür wurden Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte mittels eines Fragebogens, der an die jeweilige Zielgruppe angepasst war, zu Beginn des Projekts sowie erneut nach einem Jahr, befragt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt füllten insgesamt 202 Schüler*innen, davon 53% Mädchen und 47% Jungen, 175 Erziehungsberechtigte, davon 72,80% Frauen und 27,20% Männer sowie 38 Lehrkräfte den Fragebogen aus. Bei der Nachbefragung lag die Rücklaufquote bei den Schüler*innen bei 64,85%, bei den Erziehungsberechtigten bei 51,43% und bei den Lehrkräften bei 69,09%. Dabei wurden für die Auswertung nur diejenigen Fragebögen herangezogen, die zu Beginn und zum Ende des Befragungszeitraums ausgefüllt wurden (vgl. ebd.).

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass durch die Teilnahme am „Modellschulnetzwerk Kinderrechte“ es gelungen ist, bei allen Teilnehmer*innen das Bewusstsein sowie die Bedeutung für Kinderrechte zu schärfen und das Thema wirksam in den Schulalltag zu integrieren. Besonders hervorzuheben ist der beobachtete Wissenszuwachs bei allen Befragten, was von essentieller Bedeutung ist und als eines der wesentlichsten Ergebnisse genannt werden kann, da das Wissen über Kinderrechte in weiterer Folge als Grundlage für die Verhaltensumsetzung dient. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen der Verbesserung der Beteiligung der Schüler*innen an der Gestaltung des Unterrichts sowie ihrer aktiven Mitarbeit am Projekt festgestellt werden. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Kinderrechte in der Lern- und Schulkultur verankert sind und als fester Bestandteil des Schulalltags gelten. Dies führte zu positiven Veränderungen im Verhalten und in der Einstellung der Kinder gegenüber demokratischen und kinderrechtlichen Maßnahmen, was die Daten der Elternbefragung belegen. Zudem haben sich die Sichtweisen und Einstellungen der Eltern zu Kinderrechten

deutlich verändert. Die förderliche Atmosphäre bei der Umsetzung der Maßnahmen scheint sich positiv auf die Umsetzung der Projektziele auszuwirken, wie die hohe Zufriedenheit der Lehrkräfte zeigt. Insgesamt stellen die Ergebnisse eine vielversprechende Grundlage für die Umsetzung weiterer Maßnahmen dar (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass mit dem Projekt „Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte“ wichtige Grundlagen für die Entwicklung einer „Demokratiekompetenz“ geschaffen werden kann. Folgt man den Empfehlungen des Europäischen Parlaments, leistet das Projekt einen wichtigen Beitrag zum lebenslangen Lernen und einer Bürger*innenkompetenz, die auf Grundlagen der Demokratie basiert.

11. Mehrwert eines Kinderrechteansatzes

Wenn davon ausgegangen wird, dass demokratische Werte durch Bürger*innen gefördert werden, und die Grundlage dafür in der Kindheit und Jugend gelegt wird, so kommt der Schule in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle zu. Sie sollte sicherstellen können, dass Kindern und Jugendlichen als Bürger*innen eines demokratischen Wertesystems die Möglichkeit eröffnet wird Verantwortung zu übernehmen, eigene Meinungen zu vertreten sowie die der anderen zu respektieren und bei differenzierten Vorstellungen bzw. Widersprüchen nach Lösungen zu suchen (vgl. Gürlevik/Hurrelmann/Palenticien 2016, S. 357). Denn es wäre es widersinnig, wenn junge Menschen zum ersten Mal mit der Volljährigkeit konfrontiert wären, eine demokratische Entscheidung über Zukunftsfragen des Gemeinwesens zu treffen (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.12f). Da Aktivitäten, die dem Gemeinwohl dienen, gerade die Beteiligung von jungen Menschen brauchen, kann die Schule durch die Berücksichtigung von Ideen und Vorschlägen von Heranwachsenden in einem erheblichen Maße davon profitieren, da so Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung bekämpft werden können (vgl. ebd.). Zu berücksichtigen ist hier vor allem, dass die Schule ein wichtiges Lernfeld dafür ist, wie Konflikte auf friedliche Weise gelöst werden können und dass jede/r zu seinen/ihren Rechten kommt. Heranwachsende müssen Konfliktlösestrategien erst erlernen und der Schule kommt aufgrund ihrer einzigartigen Position dabei eine herausragende Rolle zu, zumal viele Kinder und Jugendliche diese Erfahrung nicht in ihren Elternhäusern machen können (vgl. Thurn 2016, S. 357). Diese Erfahrungen sind somit Grundvoraussetzungen für eine Demokratie und wodurch, wie bereits

erwähnt, Fehlentwicklungen verhindert werden können. Denn wenn Kinder und Jugendliche einbezogen werden, erweisen sich als aktiv Mithandelnde, indem sie eigene Ideen und Vorschläge entwickeln, ihre Ansprüche präsentieren, sich für gemeinsame Interessen einsetzen und sich Herausforderungen stellen (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.12f.). Demokratiepädagogische Ziele bestehen eben darin, Kindern und Jugendlichen Selbst- und Mitbestimmung zu ermöglichen, sie zu mündigen Bürgern zu erziehen sowie diese zur Mitgestaltung ihres Gemeinwesens zu befähigen (vgl. Winklhofer 2014, S.61). Diese partizipativen Möglichkeiten sind wichtig, denn sie können als Merkmal demokratischer Werte betrachtet werden (vgl. Kruschel 2023, S.269). Geht es um die Frage der gelebten Demokratie in der Schule, so stellen Kinderrechte in diesem Zusammenhang einen äußerst wichtigen Impuls dar (vgl. Roos 2021, S.242). Umso wichtiger erscheint Artikel 4, demzufolge die Vertragssaaten der Verpflichtung unterliegen Maßnahmen zu ergreifen die der Verwirklichung der im Übereinkommen anerkannten Rechte dienen (vgl. UNICEF, online).

Mit diesem verbindlichen Auftrag soll ein Fundament für alle demokratiepädagogischen Vorhaben gelegt werden, indem Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gewährleistet wird, sich in allen Einrichtungen, die ihre Entwicklung, Bildung und Ausbildung bestimmen, an der Gestaltung dieser zu beteiligen (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.12f.). Für die pädagogische Handlungspraxis bedeutet dies, dass Lehrer*innen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen die Rechte des Kindes stets im Auge zu behalten und diese in Entscheidungsprozesse einzubinden haben, weshalb Unterricht nicht auf der bloßen Wissensvermittlung basieren kann (vgl. ebd.). Schule sollte vielmehr ein Trainingsort für demokratische Prozess sein und Schüler*innen zu Teilhabe und Mitgestaltung befähigen (vgl. Drinck 2023, S.128). Es reicht aber nichts aus Schüler*innen in Projekte, die von aufgeschlossenen und motivierten Lehrer*innen durchgeführt werden, einzubeziehen. Es erfordert eine Schulkultur, die die Teilnahme der Schüler*innen als fester Bestandteil der Schule betrachtet, anstatt sie als freiwillige Projekte zu behandeln (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.12f.). Bildungsprozesse können nur gemeinsam, in sozialen Interaktionen, erfolgreich gelingen, weshalb der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung eine wesentliche Rolle zukommt (vgl. Hagenauer/Raufelder 2020, S.9). Die Vorstellung pädagogische Beziehung unter Heranziehung der Kinderrechte auszugestalten, kann bei Erwachsenen Zweifel und sogar Angst auslösen, obwohl die Bedeutung dieser Beziehungskonstellation schon lange bekannt ist (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.12f.). In diesem Zusammenhang gilt es anzumerken, dass aus der KRK nicht hervorgeht, dass Kinder und Jugendliche bei Entscheidungen das letzte Wort haben, sondern sie verlangt, dass

„das Wohl des Kindes (engl. *best interest of the child*)“ vorrangig zu beachten gilt (ebd.). Dies mag den Eindruck einer Einseitigkeit vermitteln, jedoch geht es darum einen Lernort zu schaffen, welcher zugleich auch ein „Lebensraum“ ist, in dem sich Schüler*innen sowie Lehrer*innen wohlfühlen und die besten Bedingungen für die Entwicklung von Heranwachsenden zu gewährleisten (vgl. Drinck 2023, S.130). Denn nur durch eine demokratiepädagogische Konzeption kann ein wertvolles miteinander und somit die besten Bedingungen für die Entwicklung von Heranwachsenden geschaffen werden (ebd.). Denn wenn es um die Entwicklungs-, Bildungs-, und Lernbedingungen von Heranwachsenden geht, dann wird von Pädagog*innen, Entwicklungspsycholog*innen und Sozialforscher*innen die Qualität der Beziehungen, in welchen ein Kind aufwächst, als erstes genannt (vgl. Krappmann 2014, S. 12). Für die pädagogische Beziehung bedeutet dies, dass Heranwachsende Lehrer*innen brauchen, bei denen sie sich sicher fühlen, von ihnen gehört und geachtet werden. In der Studie von Hattie, die in der Literatur vielfache Erwähnung findet, stellt sich ebenfalls heraus, dass Lehrer*innen von höchster Bedeutung sind, und zwar nicht nur, weil sie Schüler*innen ihre Lernfortschritte rückmelden, sondern weil sie durch das entgegengebrachte Interesse den Lernenden gegenüber, Lernprozesse erst möglich machen. Hattie spricht in diesem Zusammenhang auch von Respekt, Wertschätzung und Vertrauen und sieht diese als Notwendigkeit, ohne die Unterrichten und Lernen nicht gelingen würde (vgl. ebd.). Bleiben die Rückmeldung außen vor, so fehlt der Prozess, Meinungen zu verlangen, Erläuterungen zu erhalten und Rückfragen zu stellen, wodurch Kindern und Jugendlichen unklar bleibt, ob ihre Äußerungen überhaupt zur Kenntnis genommen und berücksichtigt wurden, was erniedrigend und verletzend sein kann (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.12f). Es ist wichtig zu betonen, dass es nicht ausreicht, Schüler*innen bei einer beliebigen Gelegenheit dazu aufzufordern, ihre Meinung zu äußern, sondern eine langfristige Einbindung zu gewährleisten ist. Der Schule kommt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle zu, da sie der einzige Ort ist, den alle Kinder besuchen und somit eine einzigartige Möglichkeit bietet mit demokratischen Werten sowie Menschen-, und Kinderrechten in Berührung zu kommen (vgl. ebd.). Schulen sollten sich mehr dieser Rollenzuschreibung besinnen, indem sie hierarchische Strukturen kritisch hinterfragen und eine demokratische Lebensform schaffen (vgl. Drinck 2023, S.129). Kinderrechte Schulen nehmen sich dieser Aufgabe an, indem sie ihre Kinderrechte- Schwerpunkte, wie *partizipative Grundlagen im Klassenrat und Schülerparlament, ein Kinderrechte-Curriculum, Konfliktlösungsstrategien, oder durch Projektstage zu den Kinderrechten*, etablieren (Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.9f.). Wie bereits aus den Projektergebnissen der beiden geschilderten Kinderrechte-Schulen hervorgeht,

wird damit nicht nur den Schüler*innen die Möglichkeit eröffnet sich aktiv zur Bekanntmachung und Umsetzung ihrer Rechte einzusetzen, sondern auch allen Beteiligten an der Schulentwicklung mitzuwirken. Diese Erfahrung ist nicht nur für Heranwachsende essentiell, sondern auch für ganze demokratische Systeme, denn diese benötigen genau dieses Erleben (vgl. Thurn 2016, S. 357). Bezieht man sich auf das wesentlichste Ziel des österreichischen Schulsystems, so besteht dieses darin, Schüler*innen „als aktive Mitglieder der Gesellschaft“ vorzubereiten, „indem sie die Bedeutung von demokratischer Mitbestimmung und Mitgestaltung“ kennen (Bundesministerium Österreich, online). Schule sollte es also als einen wesentlichen Teil ihrer Bildungsaufgabe verstehen Heranwachsende auf ihre Rolle als Mitmenschen in Gesellschaft vorzubereiten und dies nicht als zugeschobene Nebenaufgabe betrachten, denn es gibt keine andere Einrichtung, die in der einzigartigen Lage ist diese Aufgabe zu übernehmen, da sie neben der Wissensvermittlung auch in ihren Formen der Kommunikation und Zusammenarbeit erfahrbar machen kann, wie gemeinsames Leben gesichert werden kann, indem Menschen einander achten und wertschätzend nach Lösungen suchen. (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.19).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch einen kinderrechtlichen Schulansatz Beteiligte für das Thema „Kinderrechte“ sensibilisiert werden können und dass dadurch die Bedeutsamkeit des Themas im Schulalltag verdeutlicht wird. Das Bewusstsein aller Beteiligten ist insbesondere deshalb von großer Bedeutung, da das Wissen um Kinderrechte als Basis für eine Umsetzung auf der Verhaltensebene angesehen werden kann. Es ist wichtig in diesem Zusammenhang zu beachten, dass solche Schulmodelle nicht universell gelten und von Land zu Land sowie von Schule zu Schule unterschiedlich sein können. Die Umsetzung von Kinderrechten in Schulen ist ein fortlaufender Prozess, der ständige Aufmerksamkeit und Verbesserungen erfordert.

12. Empirischer Teil

Im Theorieteil wurde auf die Kinderrechte eingegangen sowie erläutert, inwiefern diese für den schulischen Kontext von Bedeutung sind, wie diese im Schulalltag umgesetzt werden können und inwieweit diese als Leitfaden für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen herangezogen werden können. Dabei wurde genauer auf die Kinderrechte eingegangen und etwaige für den schulischen Kontext relevante Rechte herausgearbeitet und in Bezug zur Institution Schule gesetzt. Darauf aufbauend wurden kinderrechtsbasierte Schulmodelle

vorgestellt und warum es sinnvoll sein könnte, sich mit einem kinderrechtorientierten Ansatz auseinanderzusetzen. Dieser Teil der Arbeit widmet sich nun der Forschungsmethode, anhand welcher es möglich sein sollte, den Mehrwert eines kinderrechteorientierten Ansatzes für die pädagogische Praxis zu beleuchten. Dafür soll ein Blick auf das spezialisierte Sonderwissen von Expert*innen geworfen werden, um so deren Sichtweise auf Fragen der Kinderrechte zu beleuchten.

12.1 Interview

Da sich die vorliegende Arbeit wie bereits erwähnt an einem möglichst unverfälschten Einblick in die subjektive Wahrnehmung von Expert*innen hinsichtlich der Kinderrechte im schulischen Kontext interessiert, so scheint das leitfadengestützte Expert*inneninterview eine geeignete Methode darzustellen. Dass sich Expert*inneninterviews in der Sozialforschung großer Beliebtheit erfreuen, zeigt sich wohl auch darin, dass es nur wenige empirische Untersuchungen gibt, die nicht *„auf das mittels Interviews erhobene Wissen spezifischer, für das Fach- und Themengebiet als relevant erachtete Akteur*innen zurückgreifen“* (Bogner/Menz 2002, S.7). Außerdem bedeutet die Durchführung von Expert*inneninterviews schnell, leicht und sicher an Informationen für das zu untersuchte Feld zu gelangen. Durch die gemeinsame Beheimatung von Interviewern und Befragten im *„Relevanzsystem Wissenschaft“* ist es oft einfacher zur Teilnahme am Interview zu motivieren, wodurch das Dauerproblem der Interviewforschung, nämlich Motivation zu schaffen, leichter zu lösen ist (Bogner/Menz 2002, S.8). So wundert es nicht, *„dass in den Erfahrungsberichten zur Kontaktaufnahme im Rahmen von Expert*innenbefragungen hohe Zustimmungsquoten, problemlose Zugänge und eine große Kooperativität seitens der Befragten das Bild prägen“* (Bogner/Menz 2002, S.8). Darüber hinaus treffen im Expert*inneninterview Gesprächspartner*innen aufeinander, *„die sich im Rahmen einer symmetrischen Kommunikationsbeziehung austauschen“*, wodurch sich Überlegungen zur Distanzüberwindung zwischen Interviewer und Befragten erübrigen (Bogner/Menz 2002, S.9). Auch wenn hier sämtliche Vorteile des Expert*inneninterviews erläutert wurden ist abschließend anzumerken, dass – wie in allen qualitativen Verfahren – auch die Befragung von Expert*innen, von deren fundierter Kenntnis des im Fokus stehenden Themenbereichs auszugehen ist, den Gütekriterien qualitativer Forschung zu folgen hat und einer sorgfältigen und kritischen Analyse bedarf.

Von meiner Betreuerin wurde mir dankenswerterweise ein Expert*innenpool von fünf Personen vorgeschlagen, die letztlich für die Interviews herangezogen wurden. Die befragten Expert*innen sind unter Berücksichtigung ihrer Verantwortungsbereiche in der folgenden Tabelle abgebildet:

EXPERT*IN	VERANTWORTUNGSBEREICH
E1	Lobby4Kids-Kinderlobby
E2	UNICEF
E3	NGO „Kinder haben Rechte“
E4	Jugendanwaltschaft
E5	Ludwig Boltzmann Institut

Abbildung 6: Darstellung der Stichprobe

Um auf die Interviewsituation vorbereitet zu sein, wurden im Vorhinein technische Tools auf ihr Funktionieren sowie ihre Audioqualität getestet. Es hat sich schließlich herausgestellt, dass der Sprachrekorder am Computer eine bessere Audioqualität als eine Aufnahme mit dem Handy bietet und sich somit als geeigneteres Aufnahmegerät erwiesen. Da aufgrund der Pandemie auf präsenste Treffen mit den Interviewpartner*innen verzichtet werden musste, wurde mit der Zoom App, die sich als ein geeignetes Ersatzinstrument herausgestellt hat, gearbeitet. Eine Alternative wäre die Führung der Interviews per MS Teams oder eines anderen Tools gewesen, allerdings wurde diese Alternative verworfen, da die interviewten Personen die erstere Option bevorzugten.

12.2 Durchführung

Aufgrund der zu Zeit der Datenerhebung vorliegenden Ausbreitung der Pandemie sowie der damit verbundenen Ausgangssperren wurden – wie weiter oben bereits angeführt - die Interviews online per Zoom geführt und mittels digitalen Sprachrekorder aufgenommen. Die sich die geführten Interviews an einem Leitfaden orientierten, war der grobe Ablauf ähnlich, jedoch variierten die Gespräche aufgrund der unterschiedlichen Gesprächssituationen. Jedes Interview begann mit einem kurzen Vorstellen, woraufhin dem oder der Interviewpartner*in für das Teilnehmen gedankt wurde. In Anbetracht des Datenschutzes, wurde den Befragten

vorab eine Zustimmungserklärung per Mail zugeschickt, welche unterschrieben an die Interviewerin zurückgeschickt wurde. Diese Thematik wurde zu Beginn des Gesprächs erneut aufgegriffen und die/der Interviewpartner*in wurde gefragt, ob sie/er einer Aufnahme zustimmt. Nach der Zustimmung wurde der oder die Befragte im Rahmen der Einstiegsfrage gebeten sich selbst sowie den eigenen Verantwortungsbereich als Expert*in zu beschreiben. In einem zweiten Schritt wurde anhand der sechs folgenden Schlüsselfragen des leitfadengestützten Interviews tiefer nachgeforscht:

Einstieg

- Begrüßung und Dank für die Zeit
- Kurze Beschreibung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer
- Datenschutzvereinbarung

Einstiegsfragen

Wie lange arbeiten Sie bereits in Ihrer Position und wie würden Sie Ihren Verantwortungsbereich beschreiben?

Schlüsselfragen

Frage 1: Wie schätzen Sie den Status der Kinderrechte in der Schule ein?

Frage 2: Haben Sie den Eindruck, dass z.B. Lehrer*innen / Schüler*innen [...] eine Vorstellung davon haben, was es heißt, dass Kinder Rechte haben? Haben Sie den Eindruck, dass die Kinderrechte in den Schulen angekommen sind und dort gelebt werden?

Frage 3: Haben Sie Beobachtungen bzw. Erfahrungen mit einem problematischen Umgang mit Kindern im schulischen Kontext gemacht? Wenn ja, welche?

Frage 4: Wo zeigen sich Ihrer Meinung nach bei diesem Thema Schwierigkeiten? Wo gelingt der Umgang gut?

Frage 5: Was braucht es aus Ihrer Sicht, dass ein respektvoller, d.h. die Interessen und Rechte von Kindern respektierender Umgang im schulischen Kontext nicht nur möglich, sondern ganz selbstverständlich wird?

Frage 6: Welchen Beitrag können ihrer Meinung nach kinderrechtsbasierte Schulmodelle -wie sie z.B. von UNICEF konzipiert sind - leisten?

Rückblick

- Erneuter Dank für die Zeit

Ausblick

- Information über Auswertung der Ergebnisse
- Verabschiedung

Zum Schluss wurden den Interviewpartner*innen für die Teilnahme und Zeit gedankt und ein Ausblick über die weitere Vorgehensweise geboten.

12.3 Transkription

Nachdem die Interviews geführt wurden, wurden diese transkribiert. Dafür wurden die durch den Sprachrekorder aufgenommenen Audio-Dateien nacheinander über die Webseite „Amberscrib“ hochgeladen, um diese in Textform umzuwandeln. Da die Qualität dieses Programms zu wünschen übrig lässt, wurden die Transkripte akribisch geprüft und gegebenenfalls überarbeitet. Die Vorteile der Nutzung dieses Programms zeigen sich vor allem darin, dass man recht einfach, vor- und zurückspulen, pausieren sowie die Sprachgeschwindigkeit anpassen kann, was den Transkriptionsprozess erleichtert. Zu bedenken gilt in diesem Zusammenhang, dass unterschiedlichste Reduktionen während des Transkriptionsprozesses stattfinden und laut Dresing/Pehl (2015) nie gänzlich zu vermeiden sind, *„da eine Transkription nie die Gesprächssituation vollständig festhalten kann“* (Dresing/Pehl 2015, S.17). Dies liegt zum einen auch daran, dass während des Kommunikationsprozesses sehr viele Faktoren Einfluss nehmen und diese in ihrer Vielzahl nicht alle erfasst werden können (vgl. ebd.). Weiters werden Reduktionen gezielt etwa bei Teiltranskriptionen vorgenommen, indem nur Passagen transkribiert werden, die für die Forschungsfrage von Relevanz sind (vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit wurden jedoch alle Interviews in ihrer Gänze ab dem Moment der Befragung transkribiert. Ausgenommen sind hier Passagen, die nicht relevante Informationen für die vorliegende Arbeit enthalten, etwa private Gespräche. So wurde teilweise der Beginn oder der Schluss eines Gespräches nicht mehr transkribiert, da das Interview entweder offiziell noch nicht begonnen hat oder bereits beendet war und diese Abschnitte keinen direkten Bezug zur Forschungsfrage aufweisen. Auch wenn für das spätere Analyseverfahren nicht jedes Detail von Bedeutung war, erfolgte eine möglichst detaillierte Transkription, da diese den Leser*innen ein realistisches Bild der Gesprächssituation gewährt und das Material erhalten bleibt. Für den Transkriptionsprozess liefern Dresing/Pehl (2015)

Transkriptionsregeln, auf die nun näher eingegangen werden soll. In der vorliegenden Arbeit wurde buchstäblich transkribiert, das bedeutet, dass Wortverkürzungen wie auch Dialekte genauso niedergeschrieben wurden, wie sie auch ausgesprochen werden. Wort- und Satzabbrüche wurden mit „/“ gekennzeichnet und Wortdoppelungen wurden als solche immer notiert (vgl. Dresing/Pehl 2015, S.23). Außerdem wurden alle Äußerungen, wie Verständnissignale und Fülllaute („*mh*“, „*ja*“, „*aha*“, „*äh*“ etc.) der Interviewten transkribiert (vgl. ebd.). Pausen wurden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert, wobei (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und so fortlaufend, steht (vgl. ebd.). Zu Gunsten der Lesbarkeit wurde bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung eher ein Punkt als ein Komma gesetzt (vgl. ebd. S.22). Wurden bestimmte Wörter oder Äußerungen in besonderer Weise betont, so wurden diese groß geschrieben (vgl. ebd.). Emotionale bzw. nonverbale Äußerungen, die die Aussagen der Befragten unterstützen oder verdeutlichen wurden in Klammer notiert. Unverständliche Wörter bzw. Äußerungen wurden mit „(unv.)“ gekennzeichnet, längere nicht verständliche Gesprächspassagen mit einer Ursache begründet (vgl. ebd.). Hat man die Vermutung bestimmte Wörter bzw. Äußerungen zu verstehen, sich aber nicht sicher ist, so wurden diese mit einem Fragezeichen in Klammer gesetzt (vgl. ebd.). Zeichen und Abkürzungen, wie zum Beispiel Prozent, Meter, okay und so weiter wurden ausgeschrieben (vgl. ebd.). Beim gleichzeitigen Sprechen wurden Überschneidungen mit „/“ gekennzeichnet und die Sprechakte in der gesprochenen Reihenfolge transkribiert (vgl. ebd.). Anredepronomen der zweiten Person wurden klein, die Höflichkeitsanrede, jedoch großgeschrieben. Redewendungen wurden wörtlich und in Standarddeutsch wiedergegeben (vgl. ebd., S.24). Wurden im Interview wörtliche Reden zitiert, so wurde das Zitat in Anführungszeichen gesetzt. Englische Begriffe, sofern diese vorkamen, wurden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung wiedergegeben (vgl. ebd.). Beim Transkriptionsprozess sind der Forscherin Aspekte aufgefallen, die ihr während der Interviewsituation nicht unbedingt aufgefallen sind. Zu nennen sind hier etwa zu häufige Zuhörersignale, wie das klassische „*mh*“, oder dass vielleicht zu schnell zur nächsten Frage übergegangen ist, anstatt bewusst längere Pausen einzulegen. Es wurde aber, so gut es ging, während der Gesprächssituationen darauf geachtet, durch das „Nicken“ aktives Zuhören oder Zustimmung auszudrücken, sowie Pausen einzulegen, damit die befragte Person ihre Ausführungen mit eindeutigen Signalen, wie „ja“ oder „genau“ beenden konnten.

13. Auswertung

Nachdem die Interviews geführt und transkribiert wurden, wurden die gesamten Daten mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, da sich diese u.a. gut für Einzelfallstudien bzw. kleinere Stichproben sowie für Expert*inneninterviews eignet (vgl.

Mayring 2015, S. 23). Mayring liefert hierfür ein allgemeines Modell zur Orientierung, welches im konkreten Fall an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung angepasst werden muss (vgl. Mayring 2015, S. 62). An dieser Stelle soll näher auf das allgemeine Ablaufmodell eingegangen werden, wobei vor der Beschreibung eine graphische Abbildung folgt (ebd., S. 62):

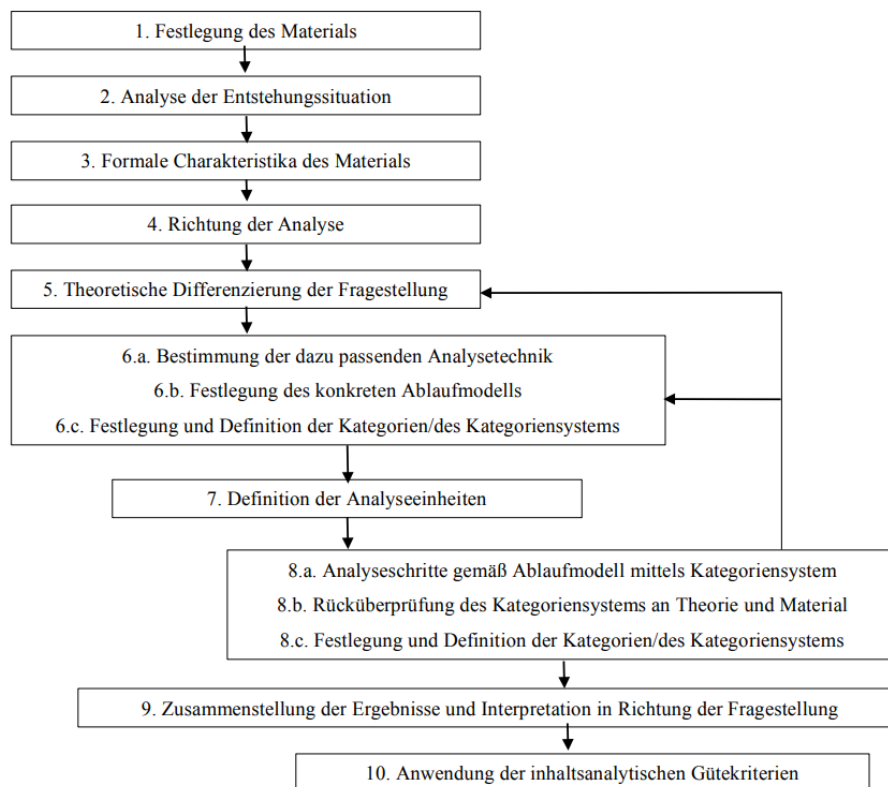


Abbildung 7: Darstellung Ablaufmodell nach Mayring (Quelle: Mayring 2015, S. 62)

Mayring nennt zunächst drei Analyseschritte, welchen zufolge das Material festgelegt **(1)**, die Entstehungssituation analysiert **(2)** und die formalen Charakteristika des Materials **(3)** beschrieben werden müssen (vgl. Mayring 2015, S.54f.).

1. In der vorliegenden Arbeit stellen die fünf geführten Interviews mit den ausgewählten Expert*innen das zu interpretierende Material dar.
2. Auf die Entstehungssituation wurde in den vorherigen Kapiteln näher eingegangen.
3. Die Form des niedergeschriebenen Textes wurde im Kapitel des Transkriptionsprozesses erläutert.

Anschließend erfolgt die Richtung der Analyse **(4)** sowie die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung **(5)** (vgl. ebd. S.58f.).

4. Die vorliegende Arbeit möchte die Sicht von Expert*innen auf den Kinderrechtstatus an österreichischen Schulen erfassen.
5. Wie bereits in den ersten Kapiteln erläutert wurde, hat Österreich zwar das „*Übereinkommen über die Rechte des Kindes*“ am 20. November 1989 (vgl. UN-KRK, online) angenommen, jedoch bleibt unklar, inwieweit sich dieses Interesse im Schulalltag bzw. in den Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen widerspiegelt (vgl. Schrittmesser et al. 2015). Wie bereits erwähnt, ging das Expert*innenteam der PG4 dieser Frage nach und weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der Konkretisierung der Kinderrechte in der Alltagspraxis weiterer Handlungsbedarf hinsichtlich der Respektierung und Realisierung besteht (vgl. Schrittmesser et al. 2015). In diesem Zusammenhang weisen die Ergebnisse einerseits auf institutionalisierte Benachteiligungsstrukturen sowie auf Umgangsformen seitens der Lehrer*innen, die nicht dem aktuellen pädagogischen Wissensstand entsprechen, hin. Weiters finden sich Hinweise in der Literatur, die auf Gewaltzuführungen, vonseiten der Lehrer*innen gegen Schüler*innen, aufmerksam machen. Nun stellt sich die Frage inwieweit Kinderrechten, umgesetzt in einem Schulmodell, eine orientierungsgebende Funktion für die pädagogische Handlungsrahmen zukommen kann.

Dem nächsten Schritt folgend, muss die passende Analysetechnik gewählt **(6a)**, das konkrete Ablaufmodell festgelegt **(6b)** und die Kategorien definiert und festgelegt werden **(6c)**.

6.

- a. Da in der vorliegenden Arbeit die Erfahrungen und Meinungen der Expert*innen sowie ihre Aussagen zu den Kinderrechten im Schulkontext von Bedeutung sind, erscheint die Zusammenfassung mittels induktiver Kategorienbildung als die geeignetste Vorgehensweise. Dadurch sollen die Einschätzungen möglichst neutral analysiert werden können, ohne dass vordefinierte Kategorien das Bild verzerren. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass gewisse Vorannahmen aufgrund eigener Erfahrungen und theoretischem Hintergrundwissen bestehen können, diese jedoch während des Auswertungsprozesses vorerst ausgeblendet wurden.

- b. Auch hierfür liefert Mayring ein Ablaufmodell – auf das weiter unten noch genauer eingegangen wird – das in der folgenden Abbildung demonstriert wird (Mayring 2015, S. 70):

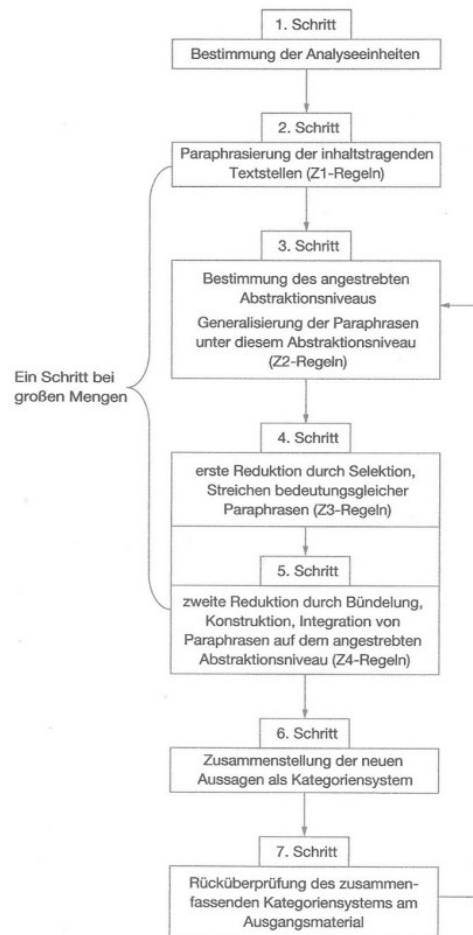


Abbildung 8: Darstellung Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (Quelle: Mayring 2015, S. 70)

- c. Auf das Kategoriensystem wird weiter unten im Kapitel *Interpretation* eingegangen.

Dem nächsten Schritt folgend müssen die Analyseeinheiten definiert werden (7) (vgl. Mayring 2015, S. 61).

7. In der vorliegenden Arbeit wurde das einzelne Wort als Kodiereinheit definiert, das gesamte Interviewtranskript des jeweiligen Falles als Kontexteinheit und die

„Fundstellen des jeweiligen Erhebungszeitpunkts“ als Auswertungseinheit verwendet (Mayring 2015, S. 63).

Danach folgen die Analyseschritte gemäß Ablaufmodell **(8a)**, die Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material **(8b)** sowie die Definition und Festlegung der Kategorien **(8c)** (vgl. Mayring 2015, S.62).

8. Der Analyseprozess wurde manuell in Tabellenform durchgeführt, dabei wurde wie bereits angekündigt die zusammenfassende Inhaltsanalyse mittels induktiver Kategorienbildung gewählt (siehe Abbildung 6.b). Auf die einzelnen Schritte soll im folgenden näher eingegangen werden:

- i. Nachdem die Analyseeinheiten bestimmt wurden, wurde das gesamte Material nacheinander sorgfältig analysiert.
- ii. Dabei wurden in einem weiteren Schritt inhaltstragende Textstellen paraphrasiert, unwichtige bzw. ausschmückende hingegen fallengelassen.
- iii. Nach Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus, wurden die Paraphrasen dementsprechend angepasst.
- iv. In einer ersten Reduktion wurden die Paraphrasen selektiert, wobei wichtige Ausdrucksweisen beibehalten, bedeutungsgleiche oder für die Forschungsfrage irrelevante paraphrasierte Ausdrücke gestrichen wurden.
- v. In einer zweiten Reduktion wurden die gebildeten Kategorien auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht, wodurch manche gebündelt und integriert, andere wiederum differenziert werden konnten.
- vi. In einem weiteren Schritt konnten die neuen Kategorien als Kategoriensystem dargestellt werden.
- vii. Schließlich wurde das Kategoriensystem am Ausgangsmaterial rücküberprüft

Im Folgenden werden die zusammengestellten Ergebnisse sowie deren Interpretation **(9)** dargestellt, welche sich an den inhaltsanalytischen Gütekriterien **(10)** orientieren (vgl. Mayring 2015, S.62).

14. Interpretation

Nachdem das gesamte transkribierte Material anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert wurde, konnten daraus insgesamt acht abschließende Kategorien abgeleitet werden, auf die folgend näher eingegangen werden soll. Wie bereits weiter oben beschrieben, wurden die Kategorien im ersten Durchgang chronologisch nach ihrer Erscheinung in den Interviews gebildet. Folgend wurden diese anfänglichen Kategorien in einem zweiten Durchgang überarbeitet, was zur Zusammenführung einiger Kategorien führte. Im Folgenden wird ein Überblick über die endgültigen Kategorien gegeben:

- **K'1** Ebenen zur Bewertung des Kinderrechtsstatus in Schulen
- **K'2** Einschätzung des Kinderrechtsstatus in Schulen
- **K'3** Folgen/Kennzeichen mangelnder Umsetzung
- **K'4** Resultierende Probleme für pädagogische Beziehungen
- **K'5** Strategien für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen
- **K'6** Förderleitlinien für das Zusammenleben in Kinderrechte-Schulen
- **K'7** Mehrwert eines Kinderrechte-Ansatzes
- **K'8** Durch Kinderrechte-Schulen ausgelöste Lernprozesse

Diese Kategorien sollen nun interpretiert werden, wobei immer wieder Bezüge zu den einzelnen Interviews hergestellt werden sollen. Dabei werden relevante Passagen, die hier als wörtliche Zitate wiedergegeben werden, im Sinne der Lesbarkeit, komplett geglättet und Pausen, Betonungen usw., im Gegensatz zu den Transkripten, nicht mehr berücksichtigt.

1. Ebenen zur Bewertung des Kinderrechtsstatus in Schulen

Zu Beginn des Interviews wurden alle Expert*innen darum gebeten, sich zum Kinderrechtsstatus in Schulen zu äußern, wie sie diesen einschätzen.

An dieser Stelle, aber auch immer wieder im weiteren Verlauf der Interviews, wurde durch die Äußerungen der Expert*innen deutlich, dass der Kinderrechtsstatus in Österreichs Schulen als unzureichend eingeschätzt wird. Vier Expert*innen haben erstmal damit begonnen Bereiche - Lehrpläne, Lehrer*innenbildung, Unterricht, Schulkonzept, Klassenklima - zu nennen, die für die Einschätzung des Kinderrechtsstatus relevant sind.

E4: *„Zu dieser Frage Kinderrechte in der Schule, also da gibt es sicherlich verschiedene Ebenen.“*

Von allen Expert*innen wurden die Lehrpläne als solch ein Faktor genannt, da so ein Rahmen für die Thematisierung der Kinderrechte geschaffen werden kann. Denn nur wenn Schüler*innen ihre Rechte kennen, können sie sich auch dafür stark machen und diese in Anspruch nehmen (vgl. UNICEF, online). Daher gibt es mehrfach die Forderung Kinderrechte in alle **Lehrpläne** zu verankern, um so die Bewusstmachung zu gewährleisten (vgl. ebd.).

E5: *„Einerseits ich schau darauf, wies in den Lehrplänen verankert ist. Das ist die Möglichkeit der Wissensvermittlung über Kinderrechte.“*

Denn wird die UN-KRK als fixer Lerngegenstand und somit im **Unterricht** behandelt, erhalten Schüler*innen Kenntnisse über ihre Rechte und damit wichtige Fähigkeiten, Verantwortungsgefühl und Respekt, die letztlich ihr Umfeld positiv beeinflussen können (vgl. UNICEF, online).

E1: *„Deshalb ist es wichtig, dass Kinder ihre Kinderrechte kennen. Wenn sie von ihren Rechten erfahren haben, wissen sie auf die Rechte von anderen zu achten.“*

Bereits 2012 hat das UN-Kinderrechtskomitee in Genf empfohlen, Kinderrechte in die österreichischen Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufen zu verankern (vgl. UNICEF, online). Außerdem müssen Kinderrechte auch in der **Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen** Berücksichtigung finden, um das Wissen dahingehend sowie eine professionelle Handlungspraxis sicherstellen zu können (vgl. ebd.).

E4: *„Es ist auch ganz wichtig Kinderrechte in Schulung und Weiterbildung von Lehrpersonal zu verankern. Damit Handlungsmöglichkeiten, Wissen und Fähigkeiten von Lehrer*innen erweitern.“*

Die Lehrer*innenbildung ist in jedem Fall ein wichtiger Bestandteil, um das Wissen bei Lehrer*innen zum Thema Kinderrechte zu sichern, um somit auch eine Wissensvermittlung im Unterricht gewährleisten zu können. Relevant ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass das Wissen allein jedoch keine Gewährleistung ist, dass Kinderrechte im Unterricht thematisiert werden, dafür braucht es weiters auch, wie bereits erwähnt, die Verankerung als Lerngegenstand.

Zu bedenken ist weiter, dass die alleinige Verankerung in den Lehrplänen keine Gewährleistung für die Umsetzung der Kinderrechte in der täglichen Handlungspraxis des alltäglichen

Schulalltags zu sein scheint. So haben die Expert*innen in den Interviews betont, dass neben der Verankerung der Kinderrechte in die Lehrpläne als Steuerungsinstrumente, es gleichermaßen relevant ist, diese in das alltägliche Schulleben zu integrieren. Auch im Projektbericht der PG4 lautet die Schlussfolgerung, dass die Aufnahme der Kinderrechte in die Lehrpläne nur dann erfolgreich sein kann, wenn diese auch aktiv im Schulalltag umgesetzt werden (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.83), was durch die folgende Aussage belegt wird:

E3: *„Und nicht da jetzt im Sinn von auswendig lernen, weils in der Kinderrechtskonvention drinnen steht. Letztlich geht's darum Haltungen zu vermitteln und das fangt mit den Erwachsenen in der Schule halt an.“*

Auch das Wissen um Kinderrechte, welches bei manchen Lehrer*innen vorhanden ist, stellt noch keine Garantie dar, dass diese im Sinne der Kinderrechte bzw. in einer kinderrechtlichen Orientierung handeln (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.79). Ob das Lehrer*innenhandeln einer kinderrechtlichen Orientierung entspricht oder nicht, kann schließlich auch das Klassenklima beeinflussen. Dieses ist ein wichtiger Faktor, welcher davon bestimmt wird, ob es einen wertschätzenden und respektvollen Umgang unter allen Beteiligten gibt. Schließlich hängt auch die Qualität des Lernens davon ab, wie eine Schule organisiert ist und welche Werte gelebt werden (vgl. Rademacher 2016, S.96).

E3: *„Dann könnt ich mir anschauen wie ist das Klima an den Schulen.“*

Die Befassung mit den Kinderrechten ist unter diesem Gesichtspunkt relevant, weil sie unter anderem der Persönlichkeitsbildung dient, indem Kinder und Jugendliche die Rechte der anderen zu achten lernen (vgl. Unicef, online). Die Schule sollte für Schüler*innen ein sicherer Ort sein, wo auch ein positives Lernklima herrscht. Sie kann in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag leisten, damit Kinderrechte gelebt werden, indem

E4: *„[...] ganze Schulkonzepte auf Kinderrechte basiert aufgebaut werden.“*

Wie aus den Interviews und den Schilderungen hervorgeht, ist nicht nur eine punktuelle Umsetzung anzustreben, sondern auf mehreren Ebenen zu agieren, die eben genannt wurden. Schließlich wurden auch ganzheitliche **Schulkonzepte** genannt, die kinderrechtsbasiert aufgebaut sind, da dadurch gewährleistet werden kann, dass Kinderrechte bspw. nicht nur in den Lehrplänen verankert sind, sondern auch den Schulalltag prägen.

Insgesamt lässt sich aus den Interviews resümierend festhalten, dass alle genannten Komponenten – Lehrpläne, Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen,

Klassenklima/Schulalltag, Schulkonzepte – für eine kinderrechtliche Umsetzung und Praxis von den Expert*innen als relevant beschrieben werden und aus Sicht der Expert*innen die Ebenen darstellen, die eine Einschätzung hinsichtlich des Kinderrechtsstatus erlauben, was sich mit der Literaturrecherche deckt.

2. Einschätzung des Kinderrechtsstatus in Schulen

Im vorherigen Abschnitt wurden wichtige Bewertungskriterien für die Bewertung des Kinderrechtsstatus genannt, nun soll die Einschätzung des Status in Österreich erfolgen. In der letzten Staatenberichtsprüfung bedauerte der UN-Kinderrechte Ausschuss, dass die Kinderrechte nicht in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe verankert seien und formulierte folgende Empfehlung:

„[D]ie Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit, insbesondere der Kinder, für die im Abkommen vorgesehenen Rechte durch die Einbeziehung der Kinderrechte in die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe zu erhöhen.“ (KRK AB 2012, Pkt.23)

Die Untersuchungen der PG4 machen deutlich, dass die Einbeziehung der Kinderrechte in die **Lehrpläne** aller Schulstufen und Schultypen, einen ersten wichtigen Schritt darstellt, der jedoch noch nicht umgesetzt wurde (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.79). Dies wäre von Bedeutung, da dadurch die Kinderrechtebildung zum festen Bestandteil der Schulbildung wird, wodurch das Wissen über und die Orientierung an der Kinderrechtskonvention sichergestellt werden kann (Schrittmesser/Kobesova 2019, S.83). Diese Auslassung wurde auch in den Interviews von den Expert*innen bemängelt:

E1: *„Bis jetzt sind die Kinderrechte nicht in den Lehrplänen der Primar- und der Sekundarstufe enthalten. Also das finde ich sehr, sehr wichtig als Grundbaustein“*

E5: *„Kinderrechte sind nicht in allen Lehrplänen verankert. Es ist noch viel zu tun, damit jedes Kind damit in Berührung kommt.“*

Wie bereits im Kapitel „Umsetzung der KRK“ beschrieben, zeigte die Lehrplananalyse der PG4, dass Kinderrechte als eigenständiger Unterrichtsinhalt in den durchgesehenen Lehrplänen nicht zu finden sind (vgl. Schrittmesser et al. 2015, S.68). Auch im letzten vorliegenden Bericht aus dem Jahr 2018 empfiehlt der Kinderrechte Ausschuss eine verstärkte Sensibilisierung zum Thema Kinderrechte und fordert in dem Kontext *„die Einbeziehung der Kinderrechte in die*

*Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe“ (KRK-AB 2018, Pkt. 43). Folglich forderte auch UNICEF im Jahr 2019 die Implementierung der Kinderrechte als verpflichtenden Inhalt in die Lehrpläne aller Schulformen aufzunehmen (vgl. UNICEF 2019, online). Auch wenn sich in den neu überarbeiteten Lehrplänen aller bislang genannter Schultypen kinderrechtliche Erwähnungen finden lassen, wurde den genannten Forderungen nicht zur Gänze Folge geleistet. Kinderrechte werden nicht in allen Lehrplänen konkret als Unterrichtsinhalt erwähnt, sondern Menschenrechte oder Grund- und Freiheitsrechte angeführt. So zeigte die Analyse der neuen Lehrpläne der Volksschule, dass Kinderrechte im Rahmen des Unterrichtsprinzips Sachunterricht als Teil der politischen bzw. interkulturellen Bildung gehören, als eigener Unterrichtsinhalt werden Menschen- und Kinderrechte nur im Religionsunterricht angeführt (vgl. Lehrplan der Volksschule, BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A). In den neuen Lehrplänen der Allgemeinbildenden Pflichtschulen gehört zwar die „Bewusstseinsbildung für die Bedeutung von Demokratie, Grund- und Menschenrechten“ zum Bildungsziel, jedoch werden Kinderrechte als eigenes Thema „nur“ im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Sozialkunde“ bzw. „Politische Bildung“ erwähnt (Lehrplan der Mittelschule, BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage 1). Für die Allgemeinbildenden Pflichtschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen gilt, dass „Politische Bildung“ „maßgeblich zu einer partizipativen und inklusiven Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten beiträgt“ (Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, BGBl. II Nr. 1/2023, Anlage A, Pkt.7). Jedoch gilt für alle genannten Schulformen, dass den Kinderrechten nach wie vor in keinem der Lehrpläne jener Stellenwert eingeräumt wird, der diesen eigentlich zukäme. Eine genauere Erläuterung zu den Lehrplänen findet sich, wie bereits erwähnt, im Kapitel „Umsetzung der KRK“. Die Verankerung der Kinderrechte in die Lehrpläne hat zum Ziel, dass Kinderrechte im Unterricht thematisiert werden, um damit das Bewusstsein dahingehend zu generieren (vgl. Schrittemer/Kobesova 2019, S.83). Die Thematisierung im Unterricht erfordert neben der Verankerung der Kinderrechte in den Lehrplänen auch ein Wissen bei Lehrer*innen zu dieser Thematik haben.*

E2: „Es muss an vielen Ecken gearbeitet werden, auf der einen Seite ist das Bewusstmachen in den einzelnen Unterrichtsstunden wichtig. Ja, also erst einmal muss ich Bescheid wissen. Ich muss auch als Pädagogin oder auch als Schulleitung wissen was die Kinderrechte sind.“

Wenn vorausgesetzt wird, dass die Lehrer*innen über ein entsprechendes Wissen über Kinderrechte verfügen müssen, um diese im Unterricht zu thematisieren und das Wissen um die Kinderrechtskonvention an Schüler*innen weiterzugeben, so muss auch sichergestellt

werden, dass die Kenntnisse darüber während der Lehrer*innenbildung generiert werden. Jedoch bemängelten die Interviewten auch das Fehlen der Kinderrechte in der Lehrer*innenausbildung. Auch Ergebnisse der Forschungsliteratur zeigen, dass die Kinderrechtspraxis vom Informationsstand und den Einstellungen von Lehrer*innen abhängt (vgl. Schritteser/Kobesova 2019, S.88). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Lehrer*innen während ihrer Aus- und Weiterbildung nicht ausreichend bzw. verpflichtend mit Kinderrechten in Berührung kommen und ein Großteil ihres Wissens zu Kinderrechten aus Medien beziehen (vgl. ebd., S.91).

E1: *„Und es gibt einfach noch sehr, sehr wenig Pädagogen, die in diesen Bereich gut ausgebildet sind. Weil so viele Lehrerinnen haben zwar von den Kinderrechten gehört, kennen sie aber zu wenig.“*

Wenn es auch um die **Lehrer*innenbildung** geht, wurde die Chance ausgelassen, die Kinderrechte in die Curricula aufzunehmen und das obwohl *„die Ermahnungen des Kinderrechte Ausschusses gerade in die Zeit intensiver Reformen der Lehrer*innenbildung NEU fielen“* (Schritteser/Kobesova 2019, S.88). Damit wurde die Gelegenheit nicht ergriffen, die Kinderrechte in alle Curricula verbindlich zu verankern und ihnen jenen Stellenwert für pädagogisches Handeln einzuräumen (vgl. Schritteser/Kobesova 2019, S.88). Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang, weshalb diese Chance nicht ergriffen wurde. Somit haben die Kinderrechte aus rechtlicher wie auch aus pädagogischer Sicht nicht den zentralen Stellenwert, den sie haben sollten (vgl. ebd., S.90f). Fraglich bleibt auch, wie die Wissensvermittlung über Kinderrechte erfolgen könnte, wenn auch Lehrpersonen kein entsprechendes Wissen verfügen. Schließlich kann gesagt werden, dass eine Überarbeitung der Curricula für Pädagog*innen anzustreben wäre, was eine gute Gelegenheit bieten würde, Kinderrechte verbindlich zu verankern.

Schließlich gilt in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass eine Zusammenarbeit zwischen Ausbildungs- und Schulpraxis sowie verpflichtender Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu forcieren wäre (vgl. Schritteser/Kobesova 2019, S.88). Sind die Kinderrechte erstmal in allen Curricula verankert, besteht jedoch die eigentliche Herausforderung darin, diese dann auch im täglichen Miteinander und in die Schulkultur einfließen zu lassen und den Kinderrechten über die Papierform hinaus Leben einzuhauchen (vgl. ebd., S.91).

E4: *„Man sollte nicht nur im Unterricht darüber sprechen, sondern auch überlegen, wie das Schulleben in der Schule kinderrechtsbasiert gestaltet werden kann.“*

E1: *„Also im Großen und Ganzen ist noch sehr viel zu tun, damit die Kinderrechte quasi wirklich ganzheitlich gesehen werden, im Schulalltag gelebt werden. So würde ich den Status jetzt einschätzen.“*

Wenn es nämlich um die Konkretisierung der Kinderrechte in der alltäglichen Schulpraxis geht, also um herkömmliche Routinen und Praktiken, so besteht weiterer Handlungsbedarf (vgl. ebd., S.79). So untermauerten auch die Expert*innen mit ihren Aussagen, dass Kinderrechte im Schulalltag nicht erfahrbar sind und bemängeln in diesem Zusammenhang fehlende kinderrechtliche Schulstandards, welche sich negativ auf das Miteinander bzw. Klassenklima auswirken können.

E1: *„Ich kann halt nur von der Praxis berichten. Also ich war in den letzten Jahren viel in Klassen eingesetzt, wo Mobbing ein großes Problem war. Und durch das Mobbing war das Klassenklima auch sehr schlecht.“*

Österreich hat zwar das Übereinkommen über die Rechte der Kinder am 20. November 1989 angenommen, womit durch die KRK jedem Kind bis zum 18. Lebensjahr seine Rechte zugesichert werden. Es stellt sich aber die Frage inwieweit sich das Interesse um Kinderrechte im konkreten Umgang mit Schüler*innen im Schulalltag widerspiegelt, wenn Kinderrechte im Schulalltag nicht erfahrbar sind und kinderrechtliche Schulansätze im österreichischen Schulsystem fehlen bzw. nicht umgesetzt sind, obwohl schon einiges an Vorarbeit geleistet wurde. Dadurch, dass Kinderrechte in Österreichs Schulen nicht institutionalisiert sind, ist deren Umsetzung stark von Einzelinitiativen einzelner Lehrer*innen abhängig.

E1: *„Und so ist es auch mit der Umsetzung dann in der Praxis. Die hängt ganz, ganz stark vom Engagement der einzelnen Lehrkraft ab. In vielen Fällen habe ich erlebt, dass kurz auf die Kinderrechte eingegangen wird, aber eine längere Auseinandersetzung fehlt oft. Sodass die Kinderrechte für Schüler und Schülerinnen im täglichen Alltag zu wenig erfahrbar und spürbar bleiben.“*

Dass eine (längere) Auseinandersetzung mit Kinderrechten oft fehlt, lässt sich wohl mit fehlenden Rahmenbedingungen für Lehrer*innen begründen. Denn die Befassung damit bleibt etwas Freiwilliges und wird von der Schulleitung nicht anerkannt.

E1: *„[...] wenn Lehrer und Lehrerinnen von der Schulleitung auch nicht unterstützt werden, und die Kinderrechte nicht gefördert werden in der Schule, dann hat es der Lehrer manchmal auch sehr schwer, wenn er da drüber hinaus noch Projekte machen möchte, sich für etwas besonders einsetzen. Also es erleichtert vielen Lehrern und Lehrerinnen, wenn die Schulleitung*

positiv dazu steht und selber sagt okay, das ist unsere Leitidee, wir unterstützen das, wir fördern das.“

Kinderrechte zu vermitteln sollte nicht eine Haltung des Wohlwollens sein und damit sollte nicht in der Entscheidungsmacht einzelner Schulen, Direktor*innen, Lehrer*innen stehen, ob Kinderrechte bekannt gemacht und im Schulkontext gelebt werden. Unter diesem Gesichtspunkt sollten Kinderrechte in allen Schulen fixer Bestandteil sein, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Österreich ein Vertragsstaat ist. Im Gegensatz dazu, sind in kinderrechtlichen Schulmodellen Kinderrechte nicht eine Frage des Wohlwollens, sondern fester Bestandteil des Schullebens, wodurch einmal mehr ihr Mehrwert hervorgeht.

E3: *„Eine der Grundherausforderungen ist, wie innovative Ansätze institutionalisiert werden können.“*

E4: *„[...] wenn es um Kinderrechte in die Schule geht, reden wir ja auch davon, da noch einen Schritt weiter zu gehen. Also nicht nur im Unterricht darüber zu sprechen, oder eben mal eine Projektwoche zu machen, sondern auch zu überlegen, wie könnte denn das Schulleben oder unser Zusammenleben in der Schule und auch die Gestaltung von einem Schulkonzept, wie könnte man das auch nach den Kinderrechten, auch kinderrechtsbasiert aufbauen?“*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinderrechte nicht als eigenständiges Unterrichtsfach in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe zu finden sind, sondern eher als Unterrichtsinhalt in den Fächern „Geschichte und Politik“ oder „Geschichte und Sozialkunde“ angeführt sind. Kinderrechten wird in keinem der Lehrpläne jener Stellenwert eingeräumt, der ihnen eigentlich zukäme. Zu bedauern ist, dass die Gelegenheit Kinderrechte in die Lehrpläne zu verankern im Rahmen der aktuellen Überarbeitung, nicht ergriffen wurde. Oft hängt die Thematisierung und die Erlebbarkeit vom individuellen Engagement einzelner Lehrer*innen ab, da Kinderrechte nicht institutionalisiert sind. Jedoch fehlen dafür oft zeitliche Ressourcen oder die Anerkennung durch die Schulleitung für die Beschäftigung mit Kinderrechten, wodurch sich erschwerte Bedingungen ergeben. Außerdem sind die Kinderrechte auch im täglichen Miteinander bzw. im Schulalltag nicht erfahrbar, was infolge zu einem schlechten Klassenklima führen kann. Letztlich fehlen kinderrechtliche Standards und damit verbunden Schulansätze, die das Schulleben prägen. Mit einem Blick auf die von den Expert*innen, festgelegten Bewertungskriterien und die geschilderten Auslassungen, lässt sich behaupten, dass Kinderrechte in Österreichs Schulen fern von umgesetzt sind.

3. Kennzeichen mangelnder Umsetzung

Im Rahmen der vorigen Kategorie wurde der unzureichende Kinderrechtsstatus in Österreichs Schulen aufgezeigt. Eine mangelnde Umsetzung bringt unterschiedliche Konsequenzen bzw. Kennzeichen dieser Auslassung mit sich, welche nun genauer geschildert werden sollen.

Kinder und Jugendliche kennen ihre Rechte oftmals nicht, weshalb eine konsequente Bekanntmachung der UN-Kinderrechtskonvention in Bildungsinstitutionen ein wichtiger Beitrag wäre (vgl. Prengel/Winklhofer 2014, S.20). Im Rahmen einer Erhebung des Demokratiemonitors aus dem Jahr 2019 wurden 376 Jugendliche im Alter von 16-26 Jahren zum Thema Demokratie befragt mit dem Ergebnis, dass nur 51% in der Schule über ihre Rechte informiert wurden (vgl. Demokratiemonitor, online). Auch die befragten Expert*innen bemängeln in diesem Zusammenhang ein fehlendes Kinderrechtswissen bei Schüler*innen. Diese Wissenslücke bei Schüler*innen geht wohl damit einher, dass Lehrer*innen teilweise über kein Wissen um Kinderrechte verfügen, Kinderrechte nicht im Unterricht thematisiert werden und die Thematisierung bzw. Beschäftigung damit schließlich vom individuellen Engagement abhängt. Für Liebel (2007) steht die Frage, ob Kinder und Jugendliche ihre Rechte kennen und zu ihren Rechten kommen, im Vordergrund. Er gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass weder in der KRK eine Instanz besteht, die die Einhaltung der Kinderrechte erzwingen könnte, noch eine internationale Instanz, bei der Kinderrechte eingeklagt werden können (vgl. Liebel 2007, S.45). Weshalb ein Bewusstsein für Kinderrechte von Bedeutung ist, zeigt sich in der folgenden Aussage einer Expert*in:

E2: „[...] ich find auch die Kinder selber müssten viel mehr Bescheid wissen über ihre Rechte. Da geht es jetzt gar nicht darum, dass man aufmuckt gegen einen Lehrer oder sonst irgendwas, sondern da gehts darum, ich muss mir dessen bewusst sein, auch als Kind. Ich bin ein Mensch mit Rechten und ich habe Anrecht darauf, wertschätzend behandelt zu werden. Das fehlt mir schon noch sehr.“

Diese Aussage einer Expert*in impliziert einen wichtigen Hinweis, nämlich, dass es bei den Kinderrechten, nicht darum geht, dass Schüler*innen gegen Lehrer*innen *aufmucken*, vielmehr geht es um den gegenseitigen Respekt. Jedoch haben Lehrer*innen manchmal eine eher reservierte und skeptische Einstellung gegenüber Kinderrechten, ja einige es sogar als potenzielle Bedrohung sehen, dass Schüler*innen durch die ihnen zustehenden Rechte mehr *Macht* erhalten. Folgend sehen sie Kinderrechte als Gefahr, da sie dadurch befürchten ihre Autorität und Machtposition zu verlieren (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.91).

E1: „[...] es gibt noch immer einige Pädagogen und Pädagoginnen, die der Meinung sind, dass Kinder nicht über ihre Rechte aufgeklärt werden sollen, sondern viel mehr über ihre Pflichten. Die sehen das immer noch als Bedrohung an, wenn Kinder zu viel über ihre Rechte wissen, dann reden sie zu viel mit. Und die sollen viel mehr über ihre Pflichten ein Bewusstsein haben.“

Demnach stehen für manche Lehrer*innen eher die Pflichten als Kinderrechte im Vordergrund. Dies könnte auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass Lehrer*innen zu Kinderrechten nicht geschult und informiert werden und damit Missverständnisse entstehen. Deshalb sollten Lehrer*innen darüber aufgeklärt werden, dass es bei Kinderrechten nicht um Machtverhältnisse geht, sondern um den gegenseitigen Respekt, sodass beide Seiten, Schüler*innen wie auch Lehrer*innen respektiert werden.

E4: „[...] es gibt immer mal wieder Missverständnisse um den Begriff Kinderrechte. Wo dann Dinge damit assoziiert werden, die an sich so nicht gemeint sind. Und auch nicht in der Kinderrechtskonvention stehen.“

E3: „Die Lehrkräfte haben auch sehr unterschiedlichen Stand der Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderrechte. [...] Und das habe ich zumindest auch bei den Rückmeldungen aus den Erwachsenengesprächen, beziehungsweise auch aus anderen Arbeiten halt gesehen, dass es ein sehr heterogenes Bild, sehr heterogene Vorstellung gibt, was jetzt Kinderrechte bedeuten. Wozu, welchen Effekt sie haben sollten, was Kinderrechtsbildung heißt, oder heißen sollte.“

Einmal mehr geht hervor, wie sich die fehlende Lehrer*innenausbildung zu Kinderrechten auswirkt. Oft resultiert daraus ein fehlendes Wissen, Missverständnisse, unterschiedliche Auffassungen und divergente Wissensstände. UNICEF hat in einem Bericht Mythen und Missverständnisse über Kinderrechte, die Lehrer*innen haben, zusammengefasst. Einer dieser Annahmen gibt vor, dass Rechte mit Verpflichtungen einhergehen (vgl. UNICEF online). Kinderrechte stehen Kindern und Jugendlichen bedingungslos zu und gehen nicht mit Bedingungen einher. Rechte können nie als Belohnung für die Erfüllung einer Verpflichtung dienen und sie können nie entzogen werden, weil eine „Verpflichtung“ nicht erfüllt wurde (vgl. UNICEF online).

E3: „Als Grundbedingungen für eine kindgerechte Existenz, wenn man es so will, die unabhängig davon ist, ob man vorher brav war und die Hausaufgaben gemacht hat und sein Zimmer aufgeräumt hat. Oder sonst ein netter Mensch war, oder so.“

Kinderrechte sind demnach, wie auch Menschenrechte, universell, sprich sie gelten für alle ohne jegliche Unterschiede (vgl. UNICEF online). Erwachsene und Kinder sind dazu

angehalten, die Rechte der anderen zu respektieren. Daher liegt es nah, über Rechte und Respekt zu sprechen und nicht über Rechte und Verpflichtungen (vgl. ebd.).

E4: *„Wenn wir von Rechten sprechen, dann sprechen wir auch davon, wir lernen auch Rechte anderer zu respektieren. Also Rechte und Respekt. Das geht sehr eng zusammen [...].“*

E1: *„Weil wichtig ist, dass die Kinder ihre Kinderrechte kennen. [...] dann können Erwachsene und Kinder davon profitieren, wenn alle von ihren Rechten erfahren haben, wissen Kinder auch, wenn sie Rechte haben, ist es wichtig, auf die Rechte von anderen zu achten. Und auch Respekt voneinander.“*

Auch bei Lehrer*innen lässt sich ein mangelndes Wissen zum Thema Kinderrechte feststellen. Im Rahmen der von der PG4 durchgeführten Online-Befragung, an der 300 Lehrer*innen (davon 73% weiblich) teilnahmen lassen sich Ansatzpunkte für zu setzende Maßnahmen identifizieren (vgl. Schrittemser/Kobesova 2019, S.91). Denn der Befragung zufolge lassen sich klare Defizite bezüglich des Wissens um Kinderrechte bei Lehrer*innen erkennen. Denn 67,8% der Lehrer*innen gaben an, ihr Wissen über die Kinderrechte vor allem aus den Medien zu beziehen (vgl. ebd.). Damit verdeutlicht sich einmal mehr, dass Lehrer*innen im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung nicht ausreichend über Kinderrechte und der sich daraus ergebenden pädagogischen Verantwortung informiert werden (vgl. ebd.).

E1: *„Es gibt einfach noch sehr, sehr wenig Pädagogen, die in diesen Bereich gut ausgebildet sind. Weil so viele Lehrerinnen haben zwar von den Kinderrechten gehört, kennen sie aber zu wenig.“*

Folgt man den Schilderungen, so lässt sich festhalten, dass bei Lehrer*innen oft nicht mit den Kinderrechten vertraut sind und diese dadurch falsch assoziiert werden. So stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob Lehrer*innen eine kinderrechtliche Haltung einnehmen können, wenn ihnen das Bewusstsein für Kinderrechte fehlt?

E5: *„Also das Bewusstsein bedeutet einerseits für die Erwachsenen, dass ich mit einer bestimmten Haltung mit Kindern umgehe oder mit ihnen arbeite. Das ist eine Haltung, die Lehrkräfte haben müssen.“*

Denn rein zufällig könnte ja dennoch, ohne dem entsprechenden Wissen, eine Lehrkraft die Kinderrechte quasi intuitiv respektieren. Aber „kinderrechtlich informiert“ wäre die Lehrperson dann doch nicht. Um eine kinderrechtliche Haltung nicht dem Wohlwollen oder der Intuition von Lehrpersonen zu überlassen, sollte die Bewusstseinsbildung dahingehend angestrebt

werden. Oft entsteht aber auch ein Missverstehen um Kinderrechte, das aus der fehlenden Aufklärungsarbeit resultiert und infolge zu Interessenskonflikten führen kann. Solche Spannungsverhältnisse in den gegenseitigen Interessen von Lehrer*innen und Schüler*innen liefern Hinweise *„für eine gestörte Interaktion zwischen den Beteiligten“* (Schwertfeger 2014, S.204). Wenn gegenseitige *„Interessen, Wünsche und Bedürfnisse“* nicht kommuniziert werden, kann in deren Konsequenz ein Missverständnis entstehen, welches durch unterschiedliche *„Wertvorstellungen, Meinungen, Haltungen und Einstellungen“* verschärft wird (Schwertfeger 2014, S.204). Durch das fehlende Bewusstsein für Kinderrechte, daraus resultierend auch eine fehlende kinderrechtliche Haltung, ergibt sich auch des Öfteren, dass seitens der Lehrkräfte der Respekt fehlt und diese sich oft auch nicht des Gewaltverbots bewusst sind.

E2: *„Und wir sind wirklich unfassbar erstaunt, dass man in der heutigen Zeit, wo eigentlich ein Gewaltverbot herrscht und in der Schule sowieso, dass das noch immer nicht in den Köpfen angekommen ist, dass sowas nicht geht.“*

Aus der Tatsache, dass sich manche Lehrer*innen der Kinderrechte nicht bewusst sind und damit auch nicht des Gewaltverbots, resultieren zahlreiche Konflikte, auf die jedoch Lehrer*innen dann nicht vorbereitet sind.

E3: *„Mein Eindruck war, die [Lehrer*innen] sind nicht wirklich auf Konflikte vorbereitet. Konflikte in der Klasse, oder auch Konflikte, die von Zuhause berichtet werden.“*

In diesem Zusammenhang gilt zu erwähnen, dass die PG4 in der genannten Umfrage nachweisen konnte, dass sich die befragten Lehrer*innen ihres Wissensdefizits bewusst sind und *„klare Bereitschaft und Interesse am Thema“* formulieren, was eine gute Ausgangslage für die Umsetzung weiterer Maßnahmen darstellt (vgl. Schrittemer/Kobesova 2019, S.91).

Welche Konflikte sich aufgrund der mangelnden Umsetzung der Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen zeigen bzw. vorliegen, wird im folgenden Abschnitt geschildert.

4. Resultierende Probleme für pädagogische Beziehungen

Die im Projekt der PG4 erhobenen Daten haben gezeigt, dass im Rahmen pädagogischer Interaktionen, Umgangsformen deutlich wurden, die nicht dem aktuellen pädagogischen Wissensstand entsprechen (vgl. Schrittemer/Kobesova 2019, S.91). Auch in den Interviews geht hervor, dass pädagogische Interaktionen, also wie miteinander gesprochen, verhandelt,

umgegangen wird, keiner kinderrechtlichen Orientierung entsprechen und somit zu hinterfragen sind. Schulische Rituale unterstützen dieses Machtungleichgewicht zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, das durch die formale Organisation Schule institutionalisiert ist (vgl. Thiel 2016, S.62). Das Schulleben ist von Asymmetrien geprägt, so auch pädagogische Beziehungen, indem Lehrer*innen von Schüler*innen Leistungen erwarten und Pflichten in den Vordergrund stellen, während dies im Gegenzug nicht gleichermaßen gilt (vgl. Pfahl 2014, S.47). Dies zeigt sich insbesondere in Beziehungen, für die Distanz- und Hierarchiestrukturen kennzeichnend sind (vgl. Schwertfeger 2014, S.198). Markant ist auch, dass in hierarchisch ausgeprägten Strukturen die Wahrscheinlichkeit höher ist, „dass eine Machtausübung von Älteren gegenüber Jüngeren eher als legitim oder zumindest nicht ungerechtfertigt gesehen wird“ (vgl. Paljakka 2018, S.41).

E3: *„Und einen Punkt, der mir jedenfalls auch noch superwichtig ist, [...] eben, dass Schule immer noch zu sehr, aus meiner Sicht, als Institution geführt wird, so wie andere Institutionen auch. Nämlich hierarchisch und da gibt's Leitungen. Dann gibt's Erwachsene mit einer besonderen Autoritätsfunktion und dann gibt's die Schüler, die halt immer noch [...] Befehlsempfänger sind.“*

Durch die umfangreichen Machtbefugnisse befinden sich Lehrer*innen in einer vorteilhaften Ausgangslage. Sie verfügen neben einem Entwicklungs- und Erfahrungsvorsprung auch über Bewertungs-, Belohnungs-, und Wissensmacht, die in einer unpädagogischen Weise gegen Schüler*innen angewendet werden kann (vgl. Schubarth 2014).

E3: *„Jetzt einfach, was mir so spontan einfällt, ein Thema war [...] Handyverbote. Wenn das in der Schule erwischt worden ist, ist es abgenommen worden und ist dann zur Direktorin gängen. Und von dort hat sich ein Elternteil persönlich abholen müssen. [...] Das war durchaus dann so ein gewisses Druckmittel, was für mich ein Anzeichen ist, dass es da auf einer größeren Ebene nicht gelingt, wirklich so dieses Zusammenspiel [...].“*

Dieser Machtmissbrauch, mit dem Ziel das Opfer zu schädigen, kann auch wiederholt und in unterschiedlichen Formen auftreten, was unter dem Begriff Mobbing (engl. Bullying) zusammengefasst werden kann. Diese Schädigungsabsicht zeigt sich meist durch unfaire Bewertung, Verhinderung schulischen Erfolgs, Ungerechtigkeiten sowie Benachteiligungen (vgl. Schubarth 2014, S.96). Oft werden auch Noten als Druckmittel eingesetzt, Schüler*innen vor anderen Mitschüler*innen vorgeführt, bloßgestellt, verspottet und erniedrigt und sind dem unprofessionellen Handeln hilflos ausgesetzt (vgl. ebd.). Auch zur Bildungsbenachteiligung leisten Kinderrechte verletzende Alltagspraktiken einen wesentlichen Beitrag (vgl.

Schrittesser/Kobesova 2019, S.87). Obwohl Schüler*innen das Recht haben, sich in der Schule sicher zu fühlen bzw. vor jeder physischen oder psychischen Gewaltzufügung geschützt zu sein (vgl. Paljakka 2018, S.51), können Gewaltvorkommnisse, primär in psychischer Form, auftreten, wobei auch körperliche Gewalt nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. Schubarth 2014, S.106). So äußerten sich die Expert*innen wie folgt darüber:

E1: *„Lehrerpersonen behandeln Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, übergriffig und demütigend. Es geht manchmal auch in Richtung Mobbing, weil wir da ein sehr starkes Machtungleichgewicht haben.“*

Dass aber körperliche Gewalt nicht ausgeschlossen werden kann, zeigt sich auch in der folgenden Aussage einer Expert*in.

E5: *„[...] Gewalt, Missbrauchsfälle, die jetzt zwar nicht wahrscheinlich in der Klassensituation passieren, wenn alle anwesend sind. Aber es kann natürlich sein, im Sportunterricht oder wo halt ein Schüler, eine Schülerin alleine mit einer Lehrkraft ist. Insofern, also solche Fälle passieren dann schon.“*

Dass angenommen wird, dass körperliche Gewalt nicht vorkommt oder selten, kann damit erklärt werden, dass diese, wenn sie vorkommt, in Einzelsettings geschieht. Festzuhalten ist aber, dass psychische Gewalt durchaus öfter vorkommt und das Schulleben in einem wesentlichen Maße beeinflusst. Einer Umfrage von UNICEF zusammen mit *Eurochild* „Europe Kids Want“ zufolge, worunter 13.679 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren aus 23 Ländern befragt wurden, darunter auch Österreich, stellte sich heraus, dass nur 24,6% der Meinung sind, dass deren Schule ein bereits sicherer Ort sei (vgl. UNICEF, online), was sich wohl mit der hier geschilderten Problemlage in Verbindung bringen lässt.

E3: *„[...] von den Schülern ist Mobbing ein ganz massives Thema gewesen. Ganz je nachdem, wie man das halt dann wieder definiert. Aber diese Fragen, wie sich Gruppen bilden, Ausschlusskriterien, bis hin zu Übergriffen. [...]. Schule als sicherer Ort, ist eben nur bedingt gewährleistet.“*

Mobbing scheint in Österreichs Schulen ein großes Problem darzustellen, da es als weit verbreitet eingeschätzt wird, was sich schließlich negativ auf das Klassenklima sowie die Lernleistung der Schüler*innen auswirken kann (vgl. Schulpsychologie, online). Dies spiegelt sich auch in den Zahlen zur Mobbingstatistiken in Österreich wider. Auch die HBSC (Health

Behaviour in School-aged Children) - Studien der WHO (vgl. HBSC, online), die in vierjährigen Abständen Daten zu Mobbing in Schulen erhoben haben, haben deutlich gemacht, dass die Mobbingraten in Österreich über dem europäischen Durchschnitt liegen (vgl. Paljakka 2018, S. 136). In Österreich ist jede/r 10. Schüler*in Opfer von Mobbing (vgl. schulpsychologie, online). So gibt auch eine der Expert*innen zu bedenken:

E1: *„Wenn man sich auch [...] OECD-Statistik von Österreich mit anderen Ländern vergleichend anschaut, hat da Österreich einen sehr hohen Stellenwert und ist sogar an fünfter Stelle bezüglich Mobbing in der Schule.“*

In den Forschungsergebnissen finden sich jedoch öfter Zahlen zur Schüler*innengewalt, als Lehrer*innengewalt. Dies liegt wohl daran, dass Lehrer*innengewalt oft tabuisiert und die Schüler*innengewalt in den Vordergrund gestellt wird. Obwohl Lehrer*innengewalt oft tabuisiert wird, lassen sich trotzdem einige Hinweise auf Lehrer*innengewalt finden. Trotz der dünnen Befundlage hinsichtlich Lehrer*innengewalt ist die Relevanz der Studienergebnisse jedoch nicht von der Hand zu weisen (vgl. Schubarth 2014, S.97).

E1: *„[...] im Bereich Schutz vor Gewalt, also da habe ich wirklich sehr viele Erfahrungen gemacht. Einerseits was vielleicht jetzt auch interessant war, [...] es kommt immer wieder vor, Lehrer gegen Schüler*innen, das ist ein großer Tabubereich oft. Da werden feindselige systematische Schikanen gegen bestimmte Schüler und Schülerinnen gemacht.“*

Wie aus diesem Interviewausschnitt hervorgeht, lässt sich ablesen, dass Gewalt vonseiten der Lehrer*innen gegen Schüler*innen sehr wohl vorkommt bzw. von den Expert*innen im Rahmen ihrer Tätigkeitsbereiche wahrgenommen wird, diese jedoch verdeckt bzw. tabuisiert wird. Obwohl Gewalterfahrungen im Schulkontext vor dem Hintergrund der Kinderrechte als rechtswidrig gelten, scheint deren Thematisierung als Tabubereich zu gelten. Dies zeigt sich auch darin, indem Schüler*innen über die zugefügten Verletzungen häufig schweigen (vgl. Schrittmesser et al. 2015, S.98). Es stellt sich die Frage, ob die Tatsache, dass Schüler*innen oftmals ihre Rechte nicht kennen und diese in solchen Situationen kaum einfordern können, als Ursache für das Schweigen betrachtet werden kann?

Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang weiters, dass Lehrer*innen eine Vorbildfunktion einnehmen und in ihrem Handeln als Rollenmodelle agieren. Beobachten Schüler*innen ein *viktimisierendes* Lehrer*innenverhalten, kann dies auch genauso ein negatives Verhalten bei Schüler*innen hervorrufen (vgl. Schubarth 2014, S.97, Petermann/Lohbeck 2017, S.389), was eine Erklärung für die im europäischen Vergleich hohe Mobbingrate in Österreich liefern kann.

E1: *„Und sie [Lehrer*innen] haben eine Vorbildfunktion und wenn die das ignorieren, verstärkt das die aggressiven Aktionen in der Schule. Das heißt, der Lehrer hat eigentlich ganz eine große Verantwortung, die Kinderrechte ernst zu nehmen, weil da ganz viele Rechte verletzt werden von den Kindern.“*

Anlehnend an schulbezogene psychoanalytische Ansätze, die in gewalttätigem Schüler*innenhandeln einen Rettungsversuch sehen, wird diese Vorbildfunktion von Lehrer*innen einmal mehr deutlich (vgl. Schubarth 2014, S.108). Dies erscheint ein wichtiger Hinweis für gewalttätiges Schüler*innenverhalten, demzufolge Schüler*innen bei gewalttätigem Handeln Gewaltbereitschaft zu kopieren scheinen. Die Einstellung der Lehrer*innen ist somit von höchster Relevanz, weshalb die Kinderrechte in diesem Kontext einen Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln liefern könnten. Denn auffallend ist, dass bei einigen Lehrer*innen die dringend notwendige Sensibilität für Mobbing bzw. Gewalt fehlt, weshalb die Durchführung und Implementierung entsprechender Maßnahmen gegen Mobbing von höchster Relevanz wäre (vgl. ebd.). Diese fehlende Sensibilität für Mobbing bzw. Gewalt bei manchen Lehrer*innen lässt sich möglicherweise auf das fehlende Bewusstsein für Kinderrechte sowie eine kinderrechtliche Haltung bzw. Orientierung zurückführen, woraus sich ein möglicher Zusammenhang ableiten lässt.

E1: *„Durch das Mobbing, war das Klassenklima auch sehr schlecht. Und ich hatte bei diesen Klassen zu 100 Prozent den Eindruck, dass die Kinderrechte nicht an den Schulen angekommen sind.“*

Ein solch schädigendes Verhalten kann sich nicht nur auf das Klassenklima negativ auswirken, sondern auch auf das individuelle Wohlbefinden beeinflussen.

E1: *„Und gerade bei Mobbing kommt es ja zu so einem Unsicherheitsgefühl. Das heißt, dieses Recht, dass Kinder sich wohlfühlen, das wird total verletzt. Und die schulische Leistung sinkt auch oft sehr. Und weil viele da sich quasi dann oft auch nicht in die Schule trauen, die sind dann oft abwesend. Die Beteiligungsrechte werden verletzt, weil sie sich dann oft nicht trauen etwas zu sagen, weil sie Angst haben, dass sie dann noch mehr gemobbt werden. Das heißt, ihre Stimme wird immer kleiner, sie ziehen sich zurück und das heißt, da werden eigentlich einige Artikel auch in der Kinderrechtskonvention verletzt.“*

Mögliche Folgen eines problematischen Lehrer*innenverhaltens können für Schüler*innen gravierende Auswirkungen wie psychosomatische Beschwerden, Selbstwertprobleme, Schulangst, Schuldistanz oder gar Schulabbruch mit sich bringen (vgl. Krumm/Eckstein 2002,

S.444). Weiters können sich Kollateralschäden für Schüler*innen ergeben, die wiederholten Abwertungen und Ungerechtigkeiten ausgesetzt sind (vgl. Liebel 2013, 136f, Schrittmesser/Kobesova 2019, S.87). Zudem muss auch mit Bindungsängsten oder gar Delinquenz gerechnet werden (vgl. Paljakka 2018, S.19). Insgesamt kann gesagt werden, dass die physischen und psychischen kurzzeitigen und langfristigen Folgen vielfältig und unterschiedlich stark ausgeprägt sein können (vgl. ebd.).

5. Strategien für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen

Das Potential und die Umsetzung der Kinderrechte in der Schule hängen insbesondere von der Verfügbarkeit von Ressourcen ab, sowohl zeitlich als auch in Bezug auf organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen (unterstützende Schulpartnerschaft) und im Hinblick auf das Bekenntnis der Schulleitung zur Unterstützung für die Umsetzung (vgl. Sax 2015, S.10). Dieses positive Bekenntnis der Schulleitung kann förderliche Rahmenbedingen für eine kinderrechtliche Praxis schaffen. Denn ein Schulentwicklungsprozess in Richtung Kinderrechte verlangt von Lehrer*innen, als auch von Schulleiter*innen *„Offenheit und die Bereitschaft an eigenen Haltungen und Handlungskompetenzen, an der Schulkultur und neuen Schulstrukturen zu arbeiten“* (Student/Gebhard 2016, S.33).

E1: *„Aber ich habe nur gemerkt, wenn Lehrer und Lehrerinnen von der Schulleitung auch nicht unterstützt werden, und die Kinderrechte nicht gefördert werden in der Schule und, dann hat es der Lehrer manchmal auch sehr schwer, wenn er da drüber hinaus noch Projekte machen möchte [...]“*

Deshalb wäre ein wichtiger Schritt die Schulen über den Mehrwert eines kinderrechtlichen Ansatzes aufzuklären und sie dahingehend zu informieren.

Zwar wäre die Anerkennung und Unterstützung der Schulleitung ein erster wichtiger Schritt, jedoch gilt auch in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Umsetzung der Kinderrechte somit vom Wohlwollen der Direktor*innen abhängt. Dabei spielt die Schule eine herausragende Rolle, dass Schüler*innen ihre Kinderrechte erfahren und diese von Anfang an erleben und in einer Demokratie aufwachsen können (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2016, S.8). In Anbetracht der Tatsache, dass sie alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen erreicht, ist sie zugleich ein Ort, wo alle mit diesen Werten in Berührung kommen können, weshalb sie einen wesentlichen Teil dazu beitragen kann, dass Heranwachsende ihre Rechte kennenlernen und in

weiterer Folge einfordern können (vgl. ebd.). Daher wäre ein erster wichtiger Schritt, wie bereits mehrfach geschildert, die Implementierung von Kinderrechten in alle Lehrpläne und damit verbunden die Thematisierung von Kinderrechten im Unterricht, damit Schüler*innen über ihre Rechte Bescheid wissen.

E1: *„Weil wichtig ist, dass die Kinder ihre Kinderrechte kennen. Und dann können Erwachsene und Kinder davon profitieren, wenn alle von ihren Rechten erfahren haben, wissen Kinder auch, wenn sie Rechte haben, ist es wichtig, auf die Rechte von anderen zu achten.“*

Die Bewusstseinsbildung ist dabei nicht nur für Schüler*innen von Bedeutung, die Forderung gilt auch gleichermaßen für Lehrer*innen. Denn erst, wenn Lehrer*innen über die Kinderrechte geschult und informiert werden, kann eher davon ausgegangen werden, dass sie eine kinderrechtliche Haltung einnehmen und folglich auch Grenzüberschreitungen eher reflektieren können, was durch die folgende Aussage belegt wird:

E1: *„Damit sie wieder auch in ihrem Wertgefühl gestärkt werden und damit diese Strukturen unterbrochen werden, da braucht es natürlich ein Netz von sehr vielen Mitunterstützern und vor allem auch hat der Lehrer und die Lehrerin eine wichtige Funktion. Und wenn sie geschult sind zu den Kinderrechten, ist auch ihr Blickwinkel klarer, wenn jetzt die Verletzungen passieren. Das ist ein ganz anderer Zugang auch zu diesem Thema [...]“*

Neben der Bewusstseinsbildung ist auch die Erlebbarkeit der Kinderrechte von essentieller Bedeutung. Denn Menschen werden nicht als Demokrat*innen geboren, sondern müssen demokratische Kompetenzen erwerben und das nicht nur durch die bloße Wissensvermittlung, indem bspw. Kinderrechte nur im Unterricht behandelt werden, sondern diese auch im Alltag, in Beziehungen, die einen demokratischen Habitus prägen, erleben können (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2016, S.8).

E3: *„Dass man nicht jetzt irgendwelche UNO-Vorträge hält, sondern eher, dass das Leben von diesen Prinzipien im Mittelpunkt stehen sollte.“*

Dass demokratische Werte nicht immer Teil des Schullebens sind, zeigt sich auch dadurch, dass Schüler*innen zwar gewisse Erwartungen an ihre Lehrer*innen haben, diese jedoch nicht Teil der Kommunikationskultur sind. Die beschriebene Interaktionskultur ist auch rechtlich festgelegt, denn Lehrer*innen müssen sich in ihren Leistungen bzw. Handeln nicht von Schüler*innen überprüfen oder bewerten lassen, was umgekehrt sehr wohl der Fall ist (vgl. Pfahl 2014, S.47). Im Sinne einer Demokratie wäre dies von großer Bedeutung, wenn auch Schüler*innen mehr Feedbackmöglichkeiten eröffnet werden, da so auch Umgangsformen

hinterfragt und reflektiert werden können. Denn entscheidend für die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung ist das gegenseitige Feedback und der zwischenmenschliche Austausch (vgl. Pianta 2014, S.135). Wirft man einen Blick auf die Beziehungswünsche von Schüler*innen, so wünschen sich diese mehr Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit (vgl. Schwertfeger 2014, S.198).

E3: *„Aber eben, mein Punkt wäre, dass Schule viel mehr noch partnerschaftlicher und auf einer gleichberechtigten Ebene, alle Beteiligten gesehen werden müssten, um auch mehr so eine Art wechselseitige Verantwortung von Feedbackkultur zu installieren. Also, dass immer noch Lehrer die Schüler bewerten, aber Schüler nicht die Lehrer bewerten.“*

Durch solch eine Feedbackkultur wird den Schüler*innen die Möglichkeit eröffnet, deren Meinungen bzw. Erwartungen kundzugeben. Denn so haben auch die Lehrer*innen durch das Feedback die Möglichkeit bestimmte Verhaltensweisen zu hinterfragen. Oft sind sich Lehrer*innen ihrer verletzenden Handlungspraktiken nicht bewusst. Umso wichtiger wäre es, wenn somit Schüler*innen die Möglichkeit hätten, auf ein verletzendes Lehrer*innenverhalten im Rahmen einer Feedbackkultur hinzuweisen. Außerdem ist es wichtig, während der Lehrer*innenausbildung, aber auch später im Rahmen von Fortbildungen, zwischenmenschliche Kompetenzen sowie ihre Fähigkeiten der Kommunikation und Interaktion mit Schüler*innen zu fördern (vgl. Pianta 2014, S.141). Schule sollte Formen der Kommunikation und Kooperation tagtäglich erfahrbar machen, wie gemeinsames Leben gesichert werden kann, wenn man einander achtet, zuhört und miteinander wertschätzend kommuniziert (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2016, S.19).

E2: *„Ich glaube, dass das um und auf eine wertschätzende Kommunikation ist. Es kommt wirklich immer darauf an, wie man miteinander redet, wie man auch körperlich miteinander redet, realisiert du bist mir wichtig oder es gibt diesen Moment da fühlt sich jedes Kind entweder willkommen oder gar nicht willkommen. Also ich denke mal, Kommunikation ist das um und auf. Da kann man noch sehr viel lernen, auch Pädagoge oder Pädagogin.“*

Würden gegenseitige Achtung, Zuhören und Antworten das Leben in der Schule bestimmen, dann gäbe es keinen Bruch zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsenenleben, da sich Kinder und Jugendliche von Anfang an einbezogen sehen und Beziehungen auf Partnerschaftlichkeit und Gleichberechtigung beruhen (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2016, S.19). Denn charakteristisch für die Qualität der pädagogischen Beziehungen ist ein aufeinander Zugehen

von Generationen und damit die Entstehung von Partnerschaftlichkeit, Aspekte gegenseitigen Respekts und Achtung (vgl. Schwertfeger 2014, S.198). Außerdem wäre dies unter Anbetracht der geschilderten problematischen Aspekte im Rahmen pädagogischer Beziehungen von essentieller Bedeutung. Denn Schubarth (2014) verweist zur Gewaltprävention auf die Verbesserung der Beziehungsqualität zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen (vgl. Schubarth 2014, S. 108).

Wenn die Schule ein Ort sein sollte, wo alle Beteiligten, Lehrer*innen wie Schüler*innen, respektiert werden (vgl. Krappmann 2016, S.18), so braucht es einen schulischen Wandel. Schließlich nannten die Expert*innen auch die Notwendigkeit einer Systemänderung mit der Orientierung an Kinderrechten, da diesen für den pädagogischen Handlungsrahmen eine orientierungsgebende Funktion zukommen könnte und ein entsprechendes Miteinander gefördert werden kann (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.85).

E3: *„Ganz klar. Schule find ich, müsste sowieso komplett neu gedacht, konzipiert werden. Weil wir arbeiten mit einem Schulmodell aus dem 18. Jahrhundert und scheitern jeden Tag an der Realität, mit ganz anderen Herausforderungen. Vom Inhalt, von der Organisation, von der Struktur, von der Ausbildung der Lehrkräfte und Ähnlichem.“*

E1: *„[...] solche Kinderrehteschulen, das wäre es natürlich. Die sich wirklich dazu verpflichtet sehen und das ernst nehmen, Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen, das ist einmal das Erste und das Wichtigste, für die gute pädagogische Beziehung, damit sich jeder in der Schule sicher und geborgen fühlen kann.“*

Schulen sehen sich aus der gegenwärtigen Perspektive nicht verantwortlich Kinderrechte ernst zu nehmen, vielmehr ist es eine Frage des Wohlwollens. Deshalb fordern auch die Expert*innen eine Ernsthaftigkeit gegenüber Kinderrechten, denn solange dieser Schritt nicht passiert, wird es auch keinen Wandel geben. Wie bereits mehrfach betont, lauten die Forderungen dahingehend, dass Kinderrechte zur Gestaltung des Schullebens einen wesentlichen Beitrag leisten könnten.

6. Förderleitlinien für das Zusammenleben in Kinderrechte-Schulen

In diesem Abschnitt geht es um die Förderleitlinien für ein gutes Zusammenleben in Kinderrechte-Schulen. Kinderrechte dienen in solchen Schulen als Leitbild und stellen ein Qualitätsmerkmal guter Schule dar. Qualität meint in diesem Zusammenhang, dass Schüler*innen einerseits ihre Rechte kennen, aber auch leben. Denn das Kennen der Rechte allein genügt nicht, vielmehr müssen diese Rechte im praktischen Handeln und in einer sie umgebenden Kultur zeigen (vgl. Perels/Schreier 2016, S.61). Dabei prägen vier Grundprinzipien, nämlich Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation, den Charakter der UN-Kinderrechtskonvention. Die Thematisierung und Einhaltung dieser Prinzipien im schulischen Kontext ist von besonderer Bedeutung und sollte ein Kriterium von Schulqualität darstellen (vgl. Krappmann 2016, S.18).

E3: *„Also, ich bin immer ein großer Fan von Gesamtpaketen sozusagen. Also, im Sinne von nicht jetzt an einer Stelle isoliert irgendwo ansetzen, sondern möglichst aufs Ganze zu schauen. Was mit dem Menschenrechtsansatz als Ganzes auch wahrscheinlich zusammenhängt, weil es da auch nicht reicht isoliert zu berücksichtigen, sondern jedes Recht bedingt ein anderes mit.“*

Es geht um die ganzheitliche Verwirklichung der Grundprinzipien und um die dauerhaft in der Schule gelebten Kinderrechte. Dies muss aber genau bestimmt, konkretisiert, fassbar und schließlich nachweisbar sein (vgl. Perels/Schreier 2016, S.61).

E3: *„[...] bei diesen Schulmodellen geht's ja letztlich darum, seinen Qualitätssicherungsprozess transparent auch einzuführen, umzusetzen halt. Also, dass von vornherein Kriterien definiert werden, die dann Bezugsmaßstab sind.“*

Die Potentiale solcher Schulen zeigen sich dann nicht nur *innen*, also im Zusammenleben in der Schule, sondern auch nach außen: *„Nach außen gerichtet liegen die Potentiale des Monitorings in der Profilbildung der Schule, die Qualitätsbewusstsein zeigt und die Attraktivität des Schulstandorts steigert“* (Sax et al. 2015, S.9). Wenn Schulen ihre kinderrechtlichen Qualitätsstandards nach außen sichtbar machen würden, z.B. auf der Schulhomepage, dann hätten die Eltern auch Entscheidungsfreiheit eine kinderrechtliche Schule zu wählen und so wäre der Wettbewerb unter den Schulen nach solchen Qualitätsrichtlinien gerichtet.

E2: „Und es geht auch darum, wie stelle ich das als Schule nach außen hin dar. Bin ich eine Schule, der man das auch ansieht, dass ich die Rechte lebe. Und dann ergibt sich ja natürlich auch ein anderer Wettbewerb.“

Der Kinderrechtskonvention kommt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle zu, da sie als Grundlage herangezogen werden, damit sich die Schule zu einem wertgeschützten und demokratischen Lern- und Lebensraum entwickeln kann (Edelstein/Krappmann/Student 2014, S.8). Die Umsetzung von Kinderrechten an Schulen bedarf eines ganzheitlichen Prozesses, an dem verschiedene Akteur*innen, wie Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern eingebunden werden müssen (vgl. Leonhardt/Bernd 2016, S.83). Durch die Einbindung aller Akteur*innen können Rechte und Pflichten der einzelnen Gruppen verbindlich für ein gutes Miteinander an der Schule geregelt werden (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2016, S.9). In diesem Zusammenhang ist auch die Aufklärungsarbeit und die Bewusstseinsbildung von Multiplikator*innen (Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern) essentiell und ist im Prozess weiterzuentwickeln. Denn ein vertiefendes Verständnis von Kinderrechten erleichtert die Kommunikation untereinander und mit verschiedenen Zielgruppen, sodass es zu keinen Interessenskonflikten kommt. Der Prozess betrifft nicht nur die Durchführung von Projekten oder Strukturen, sondern erfordert insbesondere das Bewusstsein aller Beteiligten und das Verständnis davon, was einerseits Kinderrechte und weiter eine kindergerechte Schule ist (vgl. Student 2016, S.69).

E4: „Ja ich denke, was auch zentral ist, dass alle Akteurinnen am selben Strang ziehen. Und verstehen, worum es geht. [...] Und ich glaube, genauso zentral ist, dass sowohl Eltern und Bezugspersonen als auch Lehrerinnen ahm dasselbe Verständnis haben müssen, worum es eigentlich geht.“

Die Schule sollte ein Ort sein wo alle Beteiligten, Lehrer*innen wie Schüler*innen, respektiert werden. Sie sollte ein Ort sein, wo Meinungen und Vorschläge ernst genommen und aufmerksam behandelt werden, wo Lösungen für Probleme gefunden werden und wo die Interessen aller Beteiligten gewahrt werden (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2016, S.9). Damit liegt nahe, eine Pädagogik der Demokratie vor allem auf Beteiligungsrechte der UN-KRK zu stützen (vgl. Krappmann 2016, S.18). Denn Kinder und Jugendliche sind gleichsam Mitbürger*innen, welchen die bürgerlichen Menschenrechte zustehen (vgl. ebd.).

E1: „Das finde ich auch ganz wichtig, dass man das lebt und auch bei Konfliktlösungen die Kinderrechte heranzieht, demokratische Foren schaff[t], damit Konflikte möglichst gut gelöst werden und nicht übersehen [werden].“

Es ist wichtig, dass die Schule nicht nur die Beteiligungsrechte verwirklicht, sondern auch sicherstellt, dass Schüler*innen im Schulalltag alle ihnen zustehenden Rechte genießen können. Diese Rechte stärken die Handlungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen und ihre Beteiligung an Gestaltungsprozessen des gemeinsamen Zusammenlebens (vgl. Krappmann 2016, S.19). Die Schulgemeinde und ihre Mitglieder verständigen sich in diesem Zusammenhang auf ein Leitbild, das die Verantwortlichkeit der Schule gegenüber allen ihren Schüler*innen zum Ausdruck bringt und diesen selbst Verantwortung und Beteiligung im Schulalltag zuweist (vgl. Perels/Schreier 2016, S.65).

E1: *„Ja die [Schule] hat einfach eine Vorbildfunktion und die zeigen auch die Möglichkeit der Realisierung auf. Weil eine Schule, die auf Beteiligung und demokratische Bildung setzt, die stärkt natürlich das Selbstvertrauen der Kinder.“*

So werden in Kinderrechte-Schulen den Schüler*innen Gelegenheiten eröffnet sich aktiv im Unterricht und am Schulleben einzubringen, wodurch Kinder und Jugendliche darin bestärkt werden sich frei zu äußern und zu beteiligen. Demokratische Strukturen sind in solchen Schulen auf unterschiedlichen Ebenen vorhanden und prägen den Schulalltag. Solch gemeinsam erarbeitete Strukturen und Regeln unterstützen das Zusammenleben in erheblichem Maße (vgl. Perels/Schreier 2016, S.65).

Die Unterstützung und Förderung aller Schüler*innen stellt ein Grundprinzip der Unterrichtspraxis dar, weshalb der Blick nicht auf Defizite, sondern auf die Stärken der Schüler*innen gerichtet ist (vgl. Perels/Schreier 2016, S.65). Schüler*innen werden dadurch ermutigt und gleichzeitig Ängste abgebaut. Die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen wird in diesen Schulen in einem hohen Maß verwirklicht, wodurch der Leistungsdruck abnimmt. Außerdem werden Schüler*innen nicht nur wegen ihrer schulischen Leistungen gewürdigt, sondern auch wegen eines besonderen Engagements (z.B. ehrenamtliche Tätigkeiten) im sozialen, kulturellen und politischen Bereichen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Klassenwiederholungen sehr selten sind und die Abbruchquote an solchen Schulen sehr gering ist (vgl. ebd.).

E1: *„[...] dass man einfach einen Ort des Wohlfühlens hat, wo man auch Sachen ansprechen kann, wo Kindern und Jugendlichen zugehört wird, wo man auch dafür Zeit hat und wo nicht nur der Lehrstoff, die Leistung das Wichtigste ist, sondern auch die sozialen Kompetenzen gesehen werden. Also, dass die auch ganz was wichtiges sind.“*

7. Mehrwert eines Kinderrechte-Ansatzes

Kinderrechte-Schulen bieten Kindern und Jugendlichen Schutz, Förderung, Anerkennung Möglichkeiten der Partizipation sowie Verantwortungsübernahme. Dies sind Prinzipien, ohne die eine freiheitliche, demokratische und fürsorgliche Gesellschaft nicht bestehen würde (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2016, S.8). Denn die Fähigkeiten und Einstellungen über die Bürger*innen eines demokratischen Systems verfügen können müssen, werden in Entwicklungs-, Sozialisations- und Unterrichtsprozessen ausgebildet (vgl. Krappmann 2016, S.12). Demokratische Kompetenzen sind demnach nicht angeboren, sondern müssen im Alltag erworben werden. Es wäre widersinnig junge Menschen zum ersten Mal mit der Volljährigkeit damit zu konfrontieren (vgl. ebd.). Die Kinderrechtskonvention bietet dabei eine hervorragende Grundlage für die Entwicklung der Schule als wertgestützten Lebensraum, in dem sich Kinder und Jugendliche sicher fühlen, ohne Mobbing- und Gewalterfahrungen (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2016, S.8).

E4: „[...] diese Erfahrung, also einerseits der respektvolle Umgang, dass das fürs Leben prägt und auch in der Schule selbst, vor allem im Leben schon viele positive Erfahrungen auch gemacht werden können, wie respektvoller Umgang, keine Diskriminierung, keine Toleranz für Gewalt oder Mobbing.“

In einer kinderrechtlich orientierten Schule ist der Umgang miteinander geprägt von gegenseitigem Respekt, einem fördernden, sicheren Schulklima ohne jegliche Diskriminierung (vgl. Sax et al. 2015, S.8). Durch den respektvollen, wertschätzenden und toleranten Umgang miteinander kommen damit Ausgrenzung und Gewalt an Kinderrechte-Schulen kaum vor, wodurch sich Schüler*innen nicht ausgegrenzt und damit sicher fühlen (vgl. Perels/Schreier 2016, S.65).

Im Rahmen einer externen Evaluation durch die Universität Saarland sowie durch die Selbstevaluation der Kinderrechte-Schule in NRW zeigte sich, dass alle Beteiligten für das Thema sensibilisiert werden konnten und es gelungen ist, das Wissen und die Bedeutsamkeit der Kinderrechte bei Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern zu generieren (vgl. Student/Gebhard 2016, S.30). Dabei haben alle Kinderrechte-Schulen ihr Schulprogramm, Schulleitbild und ihr schulinternes Curriculum um die Kinderrechte erweitert und stellen dadurch sicher, dass sie als Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit dienen (vgl. Student/Gebhard 2016, S.30).

Auch die Einschätzung um das Schulklima fielen sehr positiv aus, da die Hälfte der Schulen eine hohe Veränderung bei den Kindern und Jugendlichen in ihrem Kommunikationsverhalten und ihrer Gewaltbereitschaft feststellen konnten (vgl. Student/Gebhard 2016, S.31).

E4: „[...] die Umsetzung in einem Schulkonzept, das ist in erster Linie einmal zum Wohle des Kindes, zum Wohle der Kinder. Aber auch im Interesse aller, also das wirkt sich positiv aufs Umfeld aus, auf die Gesellschaft, und ich glaube, wenn man dieses Verständnis hat, dann ist es auch einfacher alle ins Boot zu holen und möglich davon zu sprechen.“

Wenn das Verständnis bei allen Akteur*innen vorhanden ist, so bietet dies auch allen Beteiligten in der Schule einen ausreichend qualitätsvollen Raum für die pädagogische Arbeit, Erholung, Unterstützung, individuelle Förderung und Schwerpunktsetzung sowie entsprechende Mitgestaltungsmöglichkeiten (vgl. Sax et al. 2015, S.8). Mittlerweile liegen auch einige Beispiele dafür vor, wie Kinderrechte an der Schule umgesetzt werden können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Individualität der Schulen zu erwähnen und bei der Umsetzung zu beachten.

E2: „[Es] geht natürlich nicht jedes Modell in jeder Region, [...]es geht schon mal in Österreich dasselbe nicht in der Stadt, was am Land geht und umgekehrt. Es kommt auch immer auf die regionalen Gegebenheiten an. Aber prinzipiell gibt es schon Grundideen, die man teilen kann und wo man sagen kann „ah okay so machen die das und das fehlt uns“.“

Wie aus der Aussage hervorgeht, gibt es bereits einige Grundideen und Modelle, jedoch lässt sich nicht jedes Konzept starr in jeder Schule umsetzen. Wichtig ist, dass individuelle Rahmenbedingungen beachtet werden und das Konzept dementsprechend angepasst werden sollte. Wird dies bedacht, können solche Schulmodelle einen großen Beitrag leisten, nicht nur weil sich solche Schulen auf mehreren Ebenen (ganzheitlich) mit Kinderrechten auseinandersetzen, sondern auch weil sie deren Zertifikat immer neu nachweisen müssen, wie auch aus der folgenden Aussage hervorgeht.

E5: „Na einen riesigen Beitrag, weil in dem Moment, wo eine Schule so ein Zertifikat dann erlangt, das ist ja ein Prozess. Das heißt, sie muss sich auf den verschiedensten Ebenen damit (Kinderrechten) auseinandersetzen. [...] und das wird ja dann auch für eine bestimmte Zeit verliehen und dann muss man sich ja auch nach einem gewissen Zeitraum wieder neu sozusagen bewerben oder neu nachweisen, dass man noch eine Kinderrechte-Schule ist. [...] halte ich für eine ganz, ganz wichtige und große Geschichte, effektiv.“

8. Durch Kinderrechte-Schulen ausgelöste Lernprozesse

Wie das Zusammenleben in Kinderrechte-Schulen gestaltet werden kann, erfordert, wie bereits mehrfach erwähnt, die Einbeziehung aller Akteur*innen, insbesondere die der Schüler*innen.

E4: *„Ich denke mir der Vorteil von solchen Schulmodellen ist, dass eben tatsächlich so ein Denkprozess in Gang kommt und an einem ganzheitlichen Konzept gearbeitet wird.“*

Wenn Kinder und Jugendliche in Aufgaben einbezogen werden, erweisen sich junge Menschen als aktiv Mithandelnde, indem sie eigene Ideen und Vorschläge entwickeln, ihre Ansprüche präsentieren und sich für gemeinsame Interessen einsetzen (vgl. Krappmann 2016, S13). Sie bedürfen ihrer Fähigkeiten und wollen in Auseinandersetzungen und Entscheidungen einbezogen werden, insbesondere wenn die zu behandelnden Themen und Konflikte sie betreffen und ihr jetziges oder zukünftiges Leben beeinflussen (vgl. ebd.). Dass Kinder und Jugendliche in Aufgaben und Entscheidungen einbezogen werden, ist vor allem auch deshalb von Bedeutung, da in gewissen Bereichen eine wünschenswerte Entwicklung des Gemeinwesens nur erzielt werden kann, wenn diese sich aktiv beteiligen können (vgl. ebd.). Dies betrifft zum Beispiel die Überwindung von Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung, da diese nicht erst im Erwachsenenalter, sondern im Kindesalter auftreten und damit auch nur mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam bekämpft werden können (vgl. ebd.). Wenn Kinder und Jugendliche zu Demokrat*innen erzogen werden sollen, so ist es von essentieller Bedeutung, dass sie mit diesen Werten in Berührung kommen und Erfahrungen dahingehend sammeln können, was durch folgende Aussage hervorgehoben wird:

E4: *„[...] wenn sie erleben, dass sie in der Schule etwas aktiv beitragen können, dass sie mitgestalten können, dass sie wirklich auch die Ideen einbringen können und die werden dann umgesetzt und werden zu etwas Tollem, wovon alle profitieren, diese Erfahrung glaube ich ist sehr zentral. [...] Kinder, die so was auch erlebt haben, in ihrer Kindheit oder Jugend, die lernen auch da schon einfach in ihrem Handlungsspielraum und ihrem Alter entsprechend Verantwortung zu übernehmen und was es heißt, mündige Bürger zu werden.“*

Durch die Beteiligungs- und Mitgestaltungserfahrungen lernen Schüler*innen Verantwortung zu übernehmen, was sich positiv auf deren Selbstvertrauen auswirkt. Schule kann damit dazu beitragen, dass junge Menschen jene Kompetenzen erwerben können, die sie auf ihre Rolle als Mitmenschen und Bürger*innen in der Gesellschaft vorbereiten.

15. Zusammenfassung der Ergebnisse

In dem vorliegenden Kapitel sollen die wesentlichsten Erkenntnisse in einer knappen Form wiedergegeben werden.

Ziel der Interviews war es, herauszufinden wie die befragten Expert*innen den aktuellen Kinderrechtsstatus in Österreichs Schulen einschätzen und wie sich deren Implementierung auf die pädagogische Beziehung auswirken könnte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Kinderrechtsstatus in Österreich als unzureichend von den Expert*innen beurteilt wurde. Dies liegt einerseits daran, dass die Kinderrechte nicht in den Lehrplänen aller Schulformen explizit erwähnt werden, sondern sich lediglich kinderrechtliche Grundsätze identifizieren lassen oder Kinderrechte per se nicht als Unterrichtsfach, sondern mehr als Unterrichtsinhalt der Fächer Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung angeführt werden. Außerdem sind in den Curricula der Lehrer*innenbildung Kinderrechte nicht explizit enthalten. Auch im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer*innen sind Kinderrechte nicht Teil des Programms. Oft sind Kinderrechte für Schüler*innen im Schulalltag nicht erfahrbar und wenn sie erfahrbar gemacht werden, dann hängt dies überwiegend von Einzelinitiativen engagierter und wohlwollender Lehrer*innen ab. Diese Auslassungen können schließlich Auswirkungen auf das Klassenklima haben, indem Mobbing- bzw. Gewalterfahrungen in der Schule ein großes Problem darstellen und das Schulleben negativ beeinflussen. Auch zeigt sich der mangelnde Kinderrechtsstatus dadurch, dass Kinderrechte in Österreichs Schulen nicht ausreichend institutionalisiert sind, kaum kinderrechtliche Qualitätsstandards vorhanden sind und nur vereinzelt Schulkonzepte dahingehend existieren.

Die Kennzeichen der mangelnden Umsetzung machen sich in vielfältiger Weise deutlich. Einerseits verdeutlicht sich dies durch das fehlende Kinderrechtswissen bei Schüler*innen als auch bei Lehrer*innen. Dadurch, dass Schüler*innen ihre Rechte nicht kennen, können sie von diesen im Umgang miteinander keinen Gebrauch machen und auch nicht einschätzen, wann ihre Rechte verletzt werden sowie diese einfordern. Dass Schüler*innen ihre Rechte einfordern können ist vor allem unter dem Gesichtspunkt relevant, dass sich Lehrer*innen durch das fehlende Bewusstsein für Kinderrechte, der zukommenden Verantwortung in diesem Kontext nicht bewusst sind. Oft fehlt ihnen dann auch eine respektvolle Haltung gegenüber Schüler*innen. Daraus resultierend gehören Gewalt, in psychischer als auch physischer Form zu oft noch zum täglichen Handlungsrepertoire von Lehrer*innen. Dieses viktimisierende

Verhalten von Lehrer*innen kann sich auf Schüler*innen übertragen, sodass auch diese ein gewaltförmiges Verhalten annehmen. Von den Expert*innen wurde auch angeführt, dass bei einigen Lehrer*innen oft Missverständnisse um den Kinderrechtsbegriff vorliegen. Manche sehen Kinderrechte als Bedrohung im Sinne eines Autoritäts- bzw. Machtverlusts oder verbinden Kinderrechte vorschnell mit den Pflichten von Schüler*innen. Kinderrechte, genauso wie Menschenrechte, haben jedoch einen Universalitätsanspruch und gelten somit für alle, unabhängig von Pflichten. Lehrer*innen sollten daher Kinderrechte nicht von Pflichten oder Leistungen abhängig machen, vielmehr sollte die pädagogische Beziehung auf Gleichberechtigung und Partnerschaft beruhen. Die Ergebnisse aus den Interviews lassen aber vermuten, dass die Schule noch zu sehr als hierarchische Institutionen mit festgelegten Machtverhältnissen geführt wird, woraus sich auch hierarchische Beziehungsstrukturen ergeben. Lehrer*innen genießen in diesem Sinne eine vorteilhafte Machtposition. Wird diese Machtposition jedoch missbraucht, so hat dies zur Folge, dass Schüler*innen geschädigt werden, wodurch die Schule für Schüler*innen nur mehr bedingt ein sicherer Ort ist. Daraus können sich unterschiedliche Konsequenzen bzw. Folgen, wie Schulangst oder Leistungsabfall, ergeben (vgl. Schulpsychologie, online). Um solche Strukturen durchbrechen zu können ist es wichtig, dass die Schulleitungen und Lehrkräfte eine positive Grundeinstellung zu Kinderrechten haben. Die Anerkennung der Schulleitung spielt dabei eine wesentliche Rolle, da damit Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ermöglichen sollen, sich mit Kinderrechten auseinanderzusetzen. Denn oft fehlen Lehrer*innen die notwendigen strukturellen Bedingungen sowie zeitlichen Ressourcen sich damit auseinanderzusetzen, auch wenn sie das gerne umsetzen wollen würden. Dabei ist es wichtig, dass einerseits das Wissen um Kinderrechte gesichert wird, indem Kinderrechte bpsw. in Steuerungsinstrumente, wie Lehrpläne für Schüler*innen als auch in der Lehrer*innenbildung. Weiters ist wichtig, dass Kinderrechte nicht nur im Unterricht behandelt werden, sondern auch erlebbar gemacht werden. Denn Schüler*innen können erst dann von Kinderrechten Gebrauch machen, wenn sie demokratische Werte und Strukturen im Schulalltag erleben. So gelingt ein respektvoller Umgang dann miteinander, wenn sich Schüler*innen und Lehrer*innen mit Respekt begegnen und ihr Handeln an den Kinderrechten orientieren. Somit wird einmal mehr deutlich, dass es eine Systemänderung braucht, eine Änderung zum Wohle der Kinder. Denn kinderrechtliche Schulkonzepte setzen an einer ganzheitlichen Umsetzung und verpflichten sich Kinderrechte ernst zu nehmen. Deren Qualitätsmerkmal orientiert sich an Kinderrechten und Ziel ist diese für alle transparent zu machen. Der Schulalltag ist geprägt von Respekt, wodurch eine gute Wohlfühlatmosphäre geschaffen wird. Außerdem haben die Schüler*innen zahlreiche

Beteiligungsmöglichkeiten, wodurch sie mit demokratischen Werten in Berührung kommen. Diese Erfahrungen prägen (pädagogische) Beziehungen in erheblichem Maße und lösen mehrfache Lernprozesse und bereiten junge Menschen auf das Leben als Bürger*innen vor.

16. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Kinderrechtstatus in Österreichs Schulen insgesamt als marginal einzuschätzen ist und Kinderrechte infolgedessen nicht als Leitfaden für die alltägliche schulische Handlungspraxis dienen. Diese Einschätzung erfolgt auf der Basis, dass den Kinderrechten weder in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe, noch in der Lehrer*innenausbildung jener Stellenwert eingeräumt wird, der diesen eigentlich zukäme. Auch wenn es vereinzelte Schulen gibt, die kinderrechtliche Konzepte erarbeitet haben (vgl. POLIS Studie Sax et al. 2015), sind die Kinderrechte im Schulalltag häufig nicht in einem ausreichenden Maße erfahrbar. Deshalb sollte in einem ersten Schritt die Aufnahme der Kinderrechte in die Lehrpläne der Schule sowie in die Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen erfolgen. Die Implementierung der Kinderrechte in die Lehrpläne wäre eine Maßnahme, um einerseits das Wissen darüber zu generieren und um andererseits ihrem rechtlichen Stellenwert gerecht zu werden (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.92). Um eine kinderrechteorientierte pädagogische Schulstruktur und -kultur zu schaffen, ist es wichtig zu beachten, dass die Verwirklichung der Kinderrechte über die bloße Aufnahme in Steuerungsinstrumente und Thematisierung als Lehr- und Lerninhalt hinausgeht. Angesichts der institutionalisierten Benachteiligungsstrukturen und -praktiken, empfiehlt sich die Einbeziehung der Erkenntnisse aus bildungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Studien – die den Fokus auf die Verbesserung der Qualität pädagogischer Beziehungen in institutionalisierten Rahmenbedingungen richten – sowie deren Erweiterung, da der Forschungsstand in diesem Bereich noch nicht ausreichend zufriedenstellend ausfällt (vgl. ebd.). Da das Lehrer*innenhandeln oft ein Handeln unter Druck ist und in weiterer Folge intensive Beziehungsdynamiken erzeugen kann, ist die Befassung mit strukturellen Rahmenbedingungen unerlässlich. Insgesamt gälte es, Kinderrechte in der gesellschaftlichen Alltagspraxis so zu verankern – und der Schule kommt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle zu, da sie in ihrer einzigartigen Position alle Schüler*innen im schulpflichtigen Alter erreicht –, dass sie von Kindern getragen und ausgeübt werden können. Damit soll die Selbstermächtigung der Schüler*innen zu Rechtssubjekten gefördert werden und

diese Förderung schließlich in der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen effektiv eingesetzt werden. Dafür wäre ein Rechtsverständnis zu fördern, Kinderrechte nicht als bloße juristische Materie zu betrachten, sondern ihnen über die Papierform hinaus Leben einzuhauchen und ihnen zur Realisierung zu verhelfen (vgl. Schrittmesser/Kobesova 2019, S.94). Ausgehend von den hier geschilderten Ergebnissen aus der Literatur sowie der Expert*innenbefragung sind nun entsprechende Initiativen zu setzen. Bemühungen sollten dahingehend angestrebt werden, Kinderrechten - ihrem grundlegenden rechtlichen Stellenwert entsprechend - in den Lehrplänen, der Lehrer*innenausbildung, der täglichen Handlungspraxis sowie ganzen Schulkonzepten jene Gewichtung zu verleihen, die ihnen eigentlich zukommt. Die Vision einer kinderrechtefreundlichen Schule in Österreich und deren Zertifizierung anzustreben, wäre ein Weg dahin - ganz nach dem Motto Kinderrechte LEBEN! Die Schule sollte in jedem Fall als jener Ort betrachtet werden, an welchem Kinderrechte zum Maßstab für pädagogische Beziehungen sowie als ein Qualitätsmerkmal „guter Schulen“ gelten.

17. Literaturverzeichnis

- Ammerer, H. (2020). Lernen, in einer stets neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. IN: Palmstorfer, R., Ammerer, G., Ammerer, H. & Geelhaar, M.. (2020). Demokratie lernen in der Schule : Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer (1st, New ed.). Münster: Waxmann.
- Ariès, P. (1975). Geschichte der Kindheit. Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG; 4. Edition.
- Bartz, A., Krappmann, L., Lohrenscheit, C. (2022): Kinderrechte Schulen in Deutschland. Leitfade – Kriterien für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. IN: Bartz, A., Krappmann, L., Lohrenscheit, C. (Hrsg.). Praxis der Kinderrechte an deutschen Schulen. Eine Zwischenbilanz. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Balzer N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Brill | Schöningh. doi: 10.30965/9783657768394_003
- Bogner, A., Menz, W. (2002). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.). Das Experteninterview : Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, F. (2013). Wie Schüler die Schule erleben : zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche /. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Böllert, K., Demski, J., & Bokelmann, O. (2023). Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und (Ganztags-)Schule. In Ganztagsbildung (Vol. 26). Germany: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Böllert, K. (2018). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe (1st ed. 2018). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

- Brügelmann, H. (2016): Kinderrechte und Schulqualität: Plädoyer für eine pädagogische Lern- und Leistungskultur. In: Krappmann/ Petry (2016, 136-148). Krappmann, L./ Petry C. (Hrsg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Debus Verlag: Schwalbach.
- Büker, P., Hüpping, B., & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. Zeitschrift für Grundschulforschung, 14(2), 391–406.
- Chaney, P. (2011). Education, equality and human rights: Exploring the impact of devolution in the UK. Critical Social Policy, 31(3), 431–453.
- Demmer, M. (2014). Arbeitsumfeld und Arbeitsbedingungen in pädagogischen Institutionen und ihr Einfluss auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen (1st ed., p. 109). Verlag Barbara Budrich.
- Dresing, T., Pehl, T. (2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg, 2015.
- Drinck, B. (2023). Schule und ihre Macht. IN: Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Verlag Julius Klinkhardt. doi: 10.35468/5980-07
- Edelstein, W., Krappmann, L., & Petry, C. (2014 & 2016). Kinderrechte in die Schule : Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation (2. Auflage). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Edelstein, W., Krappmann, L., & Student, S., Gebhard, J. (2016): Porträts von zehn Kinderrechte-Schulen. In Kinderrechte in die Schule. Germany: Debus Pädagogik.
- Edelstein, W., Bendig, R., & Enderlein, O. (2011). Schule: Kindeswohl, Kinderrechte, Kinderschutz. In Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule (pp. 117–140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-92894-4_8

- Fischer, J., Buchholz, T., & Merten, R. (2011). Kinderschutz als gemeinsame Herausforderung für Jugendhilfe und Schule – eine Einführung. In Kinderschutz in Gemeinsamer Verantwortung Von Jugendhilfe und Schule (pp. 9–15). Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Gürlevik, A., Hurrelmann, K. & Palentien, C. (2016). Jugend und Politik. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London und New York: Routledge.
- Hadeler, S., Moegling, K., & Hund-Göschel, G. (2016). Was sind gute Schulen?. Teil 3, Forschungsergebnisse / Swantje Hadeler, Klaus Moegling, Gabriel Hund-Göschel (Hrsg.). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In Pädagogische Professionalität in Organisationen (pp. 115–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hentig, H. von. (1996). *Bildung : ein Essay*. München Wien: Hanser.
- Hofmann, H., & Siebertz-Reckzeh, K. (2008). Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In Lehrer-Schüler-Interaktion (pp. 13–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kammler, T. (2013). Anerkennung und Gewalt an Schulen : Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krappmann, L. (2016). Kinderrechte, Demokratie und Schule – Ein Manifest. In: Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Lothar Krappmann, Christian Petry (Hrsg.). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

- Krappmann, L., Christian P. (Hrsg.) (2016). Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben: Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest (Kinderrechte und Bildung). Frankfurt am Main: Debus.
- Krappmann, L. (2014). Die Qualität pädagogischer Beziehungen, gegründet in den Rechten der Kinder. IN: Prengel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. In Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Germany: Verlag Barbara Budrich.
- Krappmann, L. (n.d.). Inklusion und kinderrechtsorientierte Schulentwicklung. In Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion (pp. 13–23). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krumm, V. & Eckstein, K. (2002). „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. *Die deutsche Schule*, 95, 439–451.
- Kruschel, R. (2023). Alle Macht den Kindern? Ein Modell zur Einordnung der partizipativen Praxis an konventionellen und Demokratischen Schulen. In Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Verlag Julius Klinkhardt. doi: 10.35468/5980-17
- Künkler, T. (2014). Relationalität und relationale Subjektivität. In Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen (1st ed., p. 25). Verlag Barbara Budrich.
- Leidinger, M., Perels F. (2012). Ein Netzwerk lernt: Evaluation des Modellschul-Netzwerks für Kinderrechte, Universität des Saarlandes.
- Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L., & Schuppener, S. (2023). Macht in der Schule : Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leonhardt, U., Berend, L. (2016): Prozessberatung und Selbstevaluation in der Schulentwicklung. IN: Edelstein, W., Krappmann, L., & Petry, C. (Hrsg.). Kinderrechte

- in die Schule : Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation (2. Auflage).
Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Liebel, M. (2016). Kinderrechtsbewegungen und die Zukunft der Kinderrechte. In *Kinderrechte und Kinderpolitik* (pp. 29–59). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-13801-1_3
- Liebel, M. (2013). Pionier der Kinderrechte, 2013, 61. IN: Sax, H. (et al.) (2015). Ein Index für Kinderrechte in der Schule. Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein Zentrum polis-Politik Lernen in der Schule.
- Liebel, M. (2013). *Kinder und Gerechtigkeit : über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Liebel, M. (2007). *Wozu Kinderrechte : Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- Maywald, J. (2021). Das Kind als Träger eigener Rechte. 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – eine Zwischenbilanz. In *Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG eBooks* (S. 35–48).
- Maywald, J. (2019). 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – eine Zwischenbilanz. *Journal of Childhood and Adolescence Research*.
- Maywald, J. (2019). Die Schule vom Kind aus denken. In *Kinderperspektiven im Unterricht* (pp. 41–53). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maywald, J. (2018). Kinderrechte – Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe. IN: *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (pp. 967–990). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte!. Kinderrechte kennen - umsetzen - wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre)*. Beltz GmbH, Julius.

- Moegling, K., Hund-Göschel, G., & Hadeler, S. (2016). Was sind gute Schulen?. Teil 1, Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion / Klaus Moegling, Gabriel Hund-Göschel, Swantje Hadeler (Hrsg.). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- NAP, Nationaler Aktionsplan (2004): Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK; heute auch Sozialministerium): Nationaler Aktionsplan für die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Ein kindergerechtes Österreich. Erstellt von der Republik Österreich gemäß Beschluss der UN-Sondergeneralversammlung, Weltkindergipfel 2002. IN: Schrittmacher, I. et al. (2015). Kinderrechte: Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule. Projektbericht. Wien: Bundesministerium für Familie und Jugend.
- Nausner, E. & Reibnegger, H (2019). Positive Lehrer-Schüler-Einstellungen und ihre pädagogische Wirkung. *Pädagogische Horizonte*, 3(2), 2019.
- Oberwimmer K., Vogtenhuber S., Lassnigg L., Schreiner C. (2019). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*.
- Olweus, D. (2009). Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In *Jugendhilfe und Schule* (pp. 247–266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91396-4_16
- Ostermann, B. (2021). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – eine realisierbare und wissenschaftlich begründete Forderung? *PraxisForschungLehrerinnenBildung*, 3(2).
- Paljakka, A., & Logos Verlag Berlin. (2018). Bullying als kinderrechteverletzende Praxis : ein Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien. Berlin: Logos Verlag.
- Petermann, F., & Lohbeck, A. (n.d.). Aggressives Verhalten im Unterricht. In *Lehrer-Schüler-Interaktion* (pp. 387–415). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-15083-9_17

- Petermann, F. & Helmsen, J. (2008). Aggressives Verhalten im Unterricht. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Perels, F., Schreier, B. (2016): Kinderrechte im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität. IN: Edelstein, W., Krappmann, L., & Student, S. (Hrsg.): Kinderrechte in die Schule. Germany: Debus Pädagogik.
- Pfahl, L. (2014). Befähigende Bildungsverhältnisse: Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie pädagogischer Beziehungen. In Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen (1st ed., p. 45). Verlag Barbara Budrich.
- Pianta, R., C. (2014). „Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships" - Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. IN: Prenzel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.). Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Germany: Verlag Barbara Budrich.
- Piezunka, A. (2023). Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Verlag Julius Klinkhardt.
- Posch, P. (2006). Selbstreguliertes partizipatives Lernen in der Schule – Analyse von Fallstudien. IN: Sax, H. (et al.) (2015). Ein Index für Kinderrechte in der Schule. Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein Zentrum polis-Politik Lernen in der Schule.
- Posch, P. (2006). 9 x Partizipation : Praxisbeispiele aus der Schule. Wien: Ueberreuter. IN: Sax, H. (et al.) (2015). Ein Index für Kinderrechte in der Schule. Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein Zentrum polis-Politik Lernen in der Schule.
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (2014). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. In Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Germany: Verlag Barbara Budrich.

- Prengel, A., & Winklhofer, U. (2014). Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen : Band 2: Forschungszugänge. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Prengel, A. (2012). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Rademacher, H. (2016): Kinderrechte und demokratische Schulentwicklung. IN: Edelstein, W., Krappmann, L., & Student, S. (Hrsg.). Kinderrechte in die Schule. Germany: Debus Pädagogik.
- Raufelder D., Hagenauer, G. (2020). Soziale Eingebundenheit : Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung (1st, New ed.). Münster: Waxmann.
- Raufelder, D. (2014). Sozio-emotionale Aspekte im Schulkontext – Eine empirische Studie zu den Prädiktoren und zur Minimierung von Stress, Einsamkeit und Depression bei Jugendlichen. IN: Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen (1st ed., p. 211). Verlag Barbara Budrich. doi: 10.2307/j.ctvdf0d53.18
- Richter, I., Krappmann, L., & Wapler, F. (2020). Kinderrechte : Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts (1. Auflage 2020). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Riemann, C. F. (1781). Versuch einer Beschreibung der Reckanschen Schuleinrichtung - Mit einer Vorrede von Sv. Hochwürden dem Herm Domherrn usw. Friedrich Eberhard von Rochow, Erbherr auf Reckan usw. Berlin und Stettin: Friedrich Nicolai 1781. IN: Prengel, A., & Winklhofer, U. (2014). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. In Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Germany: Verlag Barbara Budrich.
- Risse, E (2016): Kinderrechte in der Schule – (k)ein Thema für die Lehrerbildung. IN: Krappmann, L., & Petry, C. (2016). Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben : Kinderrechte, Demokratie und Schule : ein Manifest. Schwalbach: Debus Pädagogik.

- Roos, A. (2021). Die Kinderrechte und die Schule. IN: Bär, D., Roth, R., Csaki, F. (Hrsg.). Handbuch kinderfreundliche Kommunen. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Rudolf, B. (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. IN: Prengel, A., & Winklhofer, U. (2014). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. In Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Germany: Verlag Barbara Budrich.
- Sann, U. & Preiser, S. (2016). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-15083-9_9
- Sax, H. (et al.) (2015). Ein Index für Kinderrechte in der Schule. Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein Zentrum polis-Politik Lernen in der Schule.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2010). Anerkennung. Paderborn München Wien Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Scheidt, B., & Schuchart, C. (2014). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für den Abschlusserwerb. IN: Nausner, E. & Reibnegger, H (2019). Positive Lehrer-Schüler-Einstellungen und ihre pädagogische Wirkung. Pädagogische Horizonte, 3(2), 2019.
- Schmitz, E./Voreck, P./Hermann, K./Rutzinger, E. (2006): Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht. München: Technische Universität München.
- Schrittesser, I., Kobesova, Z. (2019). Einblicke in die Praxis der Kinderrechte in der Schule: Der Fall Österreich. IN: Fasching, H. (2019). Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter (1st ed.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schrittesser, I., Kobesova, Z., Berger, E., Breinbauer, I.M. & Schober, B. (2015). Kinderrechte. Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule. Projektgruppe 4 des Kinderrechte Board. Wien: Bundesministerium für Familie und Jugend.

- Schubarth, W. (2014). Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer-“ und „Schülergewalt“. IN: Prengel, A., & Winklhofer, U. (2014). Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen : Band 2: Forschungszugänge. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Schweer, M. K. W. (2017). Lehrer-Schüler-Interaktion : Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge / (3rd ed. 2017.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS.
- Schwertfeger, A. (2014). Beziehungswünsche und Beziehungswirklichkeiten aus Sicht von Schülern und Lehrern. IN: Prengel, A., & Winklhofer, U. (2014). Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen : Band 2: Forschungszugänge. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Schwertfeger, A. (2014): Intergenerative Beziehungen an Schulen - Eine mehrperspektivische Betrachtung. IN: Prengel, A., & Winklhofer, U. (2014). Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen : Band 2: Forschungszugänge. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Staudt, Corinna (1994): Lehrerinnen - nur Opfer oder auch Täter? Ein Bericht aus Schülerperspektive. In: Pädagogik, 3, S. 17-20
- Student, S., & Gebhard, J. (2016). Auf dem Weg zur Kinderrechtesschule. Gemeinsam Lernen, 3(2), 30–36.
- Student, S. (2016): Schule als „Haus der Kinderrechte. IN: Edelstein, W., Krappmann, L., & Student, S. (Hrsg.). Kinderrechte in die Schule. Germany: Debus Pädagogik.
- Student, S., Gebhard, J., & Lothar Krappmann. (2014). Die Beziehung von Schülern und Lehrern in Kinderrechte-Schulen – Ein Blick in das Modellschulnetzwerk für Kinderrechte in Hessen. In Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen (1st ed., p. 175). Verlag Barbara Budrich.

- Süßebecker, K. (2023). Zum Zusammenhang von Macht und Sprache. IN: Leonhardt, N. (Hrsg.): Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 100-110. Verlag Julius Klinkhardt.
- Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1998): Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R., & Tausch, Anne-Marie. (1963). Erziehungs-Psychologie : Begegnung von Person zu Person (11., korrigierte Aufl.). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Thiel, F. (2016). Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Opladen: Barbara Budrich.
- Thies, B. (2017): Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. IN: Schweer, M. K. W. (2017). Lehrer-Schüler-Interaktion : Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge / (3rd ed. 2017.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS.
- Thies, B. (2017). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein historischer Abriss. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 65-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Thurn, S. (2016). Demokratie erlernen – Partizipation erfahren – Solidarität erleben. In Jugend und Politik (pp. 349–371). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-09145-3_17
- Vanderstraeten, R. (2008). Zwischen Profession und Organisation Professionsbildung im Erziehungssystem. In 978-3-531-14860-1 (pp. 99–113). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-90777-2_6

- Wenzel, H. (2008). Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In Pädagogische Professionalität in Organisationen (pp. 25–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-90777-2_2
- Wettstein, A & Raufelder, D. (2020). Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. IN: Raufelder D., Hagenauer, G. (Hrsg.). Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung (1st, New ed.). Münster: Waxmann.
- Zapf, A. & Klauder, D. (2014). Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. IN: Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen (1st ed., p. 157). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Online Quellen

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. (1948). Generalversammlung Vereinte Nationen. URL: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Zugriff: 15.12.2023]
- Arbeiterkammer (2021). *Bildungsgerechtigkeit in Zahlen*. URL: https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/bildung/AK-Chancen-Index/Bildungsgerechtigkeit_in_Zahlen.html [Zugriff: 15.12.2023]
- Bundeskanzleramt Österreich. (o. D.). Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen. URL: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention.html> [Zugriff: 15.12.2023]

Bundeskanzleramt Österreich. (o. D.). Die Rechte von Kindern und Jugendlichen Die Kinderrechtekonvention im Wortlaut & verständlich formuliert. URL: [Rechte-Kinder-Jugendliche \(1\).pdf](#) [Zugriff: 15.12.2023]

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2018): Mobbing an Schulen Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. URL: [Mobbing an Schulen – Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing \(schulpsychologie.at\)](#) [Zugriff: 16.12.2023]

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2018): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. URL: [HBSC-Studie 2018 \(sozialministerium.at\)](#) [Zugriff: 20.12.2023]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o. D.). Das österreichische Schulsystem. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html> [Zugriff: 30.11.2023]

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (o.D.). *Rechte des Kindes*. URL: <https://www.bmeia.gv.at/themen/menschenrechte/schwerpunktthemen/rechte-des-kindes> [Zugriff: am 20.06.2022]

Demokratie Monitor (2022) | Parlament Österreich (o. D.). URL: <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Demokratie-Monitor-2022> [Zugriff: 30.11.2023]

Demokratie Monitor 2019 | *Parlament Österreich*. (o. D.). URL: <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Demokratie-Monitor-2019> [Zugriff: 30.11.2023]

Die „Genfer Erklärung“ | *UN-Kinderrechtskonvention* (o.D.). UN-Kinderrechtskonvention.

URL: <https://www.kinderrechtskonvention.info/die-genfer-erklaerung-3336/> [Zugriff: 05.12.2023]

Fegert et al. (2002). Verfahrenspflegschaft für Kinder und Jugendliche. Ein Handbuch für die Praxis. IN: Die Deutsche Liga für das Kind. Ausgabe 4/02. URL: [fK 4/02 Maywald - Die Deutsche Liga für das Kind \(liga-kind.de\)](#) [Zugriff: 06.01.2024]

Gleichbehandlungsanwaltschaft (2020). Diskriminierungsfreie Schule für alle! - Gleichbehandlungsblog. URL: <https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/aktuelles-und-services/gleichbehandlungs-blog/levelling-up-in-der-schule.html> [Zugriff: 05.10.2023]

Grundschulverband Rheinland-Pfalz (o.D.). URL: <https://www.grundschulverband-rlp.de/> [Zugriff: 05.10.2023]

HBSC-Studie (2022). Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. URL: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheit/HBSC.html> [Zugriff: 05.10.2023]

Initiative für Ein Diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) (2020). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen*. URL: https://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2021/06/IDB_Jahresbericht2020.pdf [Zugriff: 02.12.2023]

KIJA (o.D.). Kinder- und Jugendanwaltschaft Österreichs. URL: <https://www.kija.at/kinderrechte> [Zugriff: 02.12.2023]

Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien: URL: <https://kija-wien.at/materialiend/jahresberichte?download=4%25253Ajahresbericht-2006> [Zugriff: 03.06.2022]

KB, Kinderrechte-Board (o.D). Beratungsgremium des Bundesministeriums für Familie und Jugend. Online unter: <https://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-monitoring/>
[Zugriff: 03.06.2022]

Kinderrechte-Board - Bundeskanzleramt Österreich. (o. D.). URL:
<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/kinderrechte/kinderrechte-board.html> [Zugriff: 12.05.2022]

KRK-AB, Ausschuss für die Rechte des Kindes: Abschließende Bemerkungen. 5. und 6. Bericht der Republik Österreich an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. URL: [5.-und-6.-Bericht-der-Republik-Oesterreich.pdf \(kinderrechte.gv.at\)](#) [Zugriff: 02.12.2023]

KRK-AB, Ausschuss für die Rechte des Kindes: Abschließende Bemerkungen. 3. und 4. Bericht der Republik Österreich an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes URL: [3 u 4 Bericht an UN.pdf](#) [Zugriff: 02.12.2023]

Lehrplan der österreichischen Volksschule 2023.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html [Zugriff: 10.01.2024]

Lehrplan der österreichischen Mittelschule 2023. URL:
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html [Zugriff: 10.01.2024]

Lehrplan der österreichischen Allgemeinbildenden höheren Schulen 2023.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html [Zugriff: 10.01.2024]

Makista. (o.D.). *Schulnetzwerk für Kinderrechte und Demokratie Hessen* | Makista. Makista | Bildung für Kinderrechte & Demokratie. URL:

<https://www.makista.de/projekte/modellschul-netzwerk-fuer-kinderrechte-hessen/>

[Zugriff: 15.11.2023]

Makista (2012). Ein Netzwerk lernt: Evaluation des Modellschul-Netzwerks für Kinderrechte.

URL: <https://www.makista.de/wp-content/uploads/2017/04/Evaluationsbericht-Modellschul-NW-KiRe-Hessen-2012.pdf> [Zugriff: 15.11.2023]

Maywald, J. (2014): *Recht haben und Recht bekommen – Der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen*. KiTa Fachtexte. URL: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_maywald_II_2014_1_.pdf

[Zugriff: 05.01.2024]

Maywald, J. (2002). Kindeswohl und Kinderrechte. Die Deutsche Liga für das Kind. Ausgabe 4/02. URL: [fk 4/02 Maywald - Die Deutsche Liga für das Kind \(liga-kind.de\)](https://www.liga-kind.de/fk-4-02-maywald-die-deutsche-liga-fur-das-kind) [Zugriff: 15.11.2023]

Nationaler Bildungsbericht (2021). Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. URL: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2021> [Zugriff: 27.11.2023]

Nationaler Bildungsbericht (2018). Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. URL: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018> [Zugriff: 27.11.2023]

Netzwerk Kinderrechte in Österreich (o.D). Umsetzung und Monitoring in Österreich. URL: [Umsetzung und Monitoring in Österreich – Kinder haben Rechte](https://www.kinderrechte.at/umsetzung-und-monitoring-in-oesterreich) [Zugriff: 27.11.2023]

OECD-Indikatoren (2023). Bildung auf einen Blick. URL: [oecd-ilibrary.org. https://read.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2023_34087b82-de#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2023_34087b82-de#page1) [Zugriff: 05.12.2023]

- Österreichischer Demokratie Monitor. SORA Institute for Social Research and Consulting (2019). URL: [Österreichischer Demokratie Monitor 2019](#) [Zugriff: 27.12.2023]
- Österreichischer Demokratie Monitor. SORA Institute for Social Research and Consulting (2022). URL: <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Demokratie-Monitor-2022-Jugend-Studie> [Zugriff: 27.12.2023]
- PISA (2022). Institut Des Bundes für Qualitätssicherung Im Österreichischen Schulwesen. <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pisa/pisa-2022> [Zugriff: 13.12.2023]
- Schulpsychologie Wien (o.D). Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. URL: [Mobbing \(schulpsychologie.at\)](#) [Zugriff: 13.12.2023]
- Schulpsychologie (o.D.). *Mobbing - Schulpsychologie - Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.* URL: <https://www.schulpsychologie.at/gesundheitsfoerderung/gewaltpraevention/mobbing> [Zugriff: 13.12.2023]
- Statistik Austria (2023). Bevölkerung nach Alter/Geschlecht. URL: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerung-nach-alter/geschlecht> [Zugriff: 05.01.2024]
- Statistik Austria (2022). Bildung in Zahlen. URL: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Schluesselindikatoren.pdf [Zugriff: 16.11.2023]
- UN-Child-Rights-Convention (1989). UNICEF. URL: <https://www.unicef.org/child-rights-convention> [Zugriff: 05.01.2024]
- UN-Kinderrechtskonvention (1989). Bundeskanzleramt. URL: www.kinderrechte.gv.at [Zugriff: 05.01.2024]

UN-KONVENTION ÜBER DIE RECHTE DES KINDES. (1989). Unicef Österreich. URL:

[https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-](https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_des_Kindes.pdf)

[Material/Kinderrechte/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_des_Kindes.pdf](https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_des_Kindes.pdf) [Zugriff:

05.01.2024]

UN-KRK, Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989.

URL:[https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/kinderrechte/un-](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/kinderrechte/un-kinderrechtekonvention.html)

[kinderrechtekonvention.html](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/kinderrechte/un-kinderrechtekonvention.html) [Zugriff: 05.01.2024]

UNICEF (2019). *ERGÄNZENDER BERICHT ZUM 5. UND 6. BERICHT DER REPUBLIK ÖSTERREICH AN DIE VEREINTEN NATIONEN GEMÄSS ARTIKEL 44 ABSATZ 1B DES ÜBEREINKOMMENS ÜBER DIE RECHTE DES KINDES*. URL:

[https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-](https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/Schattenbericht-der-Republik-Oesterreich-Kinderrechte.pdf)

[Material/Kinderrechte/Schattenbericht-der-Republik-Oesterreich-Kinderrechte.pdf](https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/Schattenbericht-der-Republik-Oesterreich-Kinderrechte.pdf)

[Zugriff: 03.01.2024]

UNICEF (2018). The Europe Kids Want. Sharing the views of children and young people across

Europe to mark World Children's Day. URL: [Europa für Kinder - UNICEF Österreich](#)

[Zugriff: 13.01.2024]

UNICEF (o.D.). Kinderrechteschulen: Kinderrechte werden zur gelebten Praxis in Schulen.

URL: [https://unicef.at/news/einzelansicht/unicef-kinderrechteschulen-kinderrechte-](https://unicef.at/news/einzelansicht/unicef-kinderrechteschulen-kinderrechte-werden-zur-gelebten-praxis-in-schulen/)

[werden-zur-gelebten-praxis-in-schulen/](https://unicef.at/news/einzelansicht/unicef-kinderrechteschulen-kinderrechte-werden-zur-gelebten-praxis-in-schulen/) [Zugriff: 13.01.2024]

UNICEF (o.D.). *Eine kurze Geschichte der Kinderrechte*. URL:

[https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/kurze-geschichte-der-](https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/kurze-geschichte-der-kinderrechte)

[kinderrechte](https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/kurze-geschichte-der-kinderrechte) [Zugriff: 30.12.2023]

UNICEF Österreich (o.D.). *Kinderrechte Österreich*. (o. D.). URL:

<https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/> [Zugriff: 10.01.2024]

UNICEF Österreich. *Alle Kinder haben Rechte*. (o. D.). URL: [https://unicef.at/kinderrechte-](https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/kinderrechte/)

[oesterreich/kinderrechte/](https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/kinderrechte/) [Zugriff: am 10.01.2024]

- UNICEF Österreich (o.D.). Kinderrechte im Unterricht. (o. D.). URL: <https://unicef.at/mitmachen/schulen/> [Zugriff: 10.01.2024]
- UNICEF Österreich (o.D.). Kinderrechteschulen. (o. D.). URL: <https://unicef.at/kinderrechteschulen/> [Zugriff: 06.01.2024]
- UNICEF Österreich (2019): *Petition: Kinderrechte in alle Lehrpläne*. URL: <https://unicef.at/30jahre/petition-kinderrechte-in-alle-lehrplaene/> [Zugriff: 06.01.2024]
- UNICEF UK (o.D.). *What is bronze: Rights Committed? - Rights Respecting Schools Award*. Rights Respecting Schools Award. URL: <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/getting-started/bronze/what-is-bronze/> [Zugriff: 02.12.2023]
- UNICEF UK. (o.D.). *The Rights Respecting Schools Award | UNICEF UK*. Rights Respecting Schools Award. URL: <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/> [Zugriff: 02.12.2023]
- UNICEF UK. (2022). *The Impact of the Rights Respecting Schools Award - UNICEF UK*. Rights Respecting Schools Award. URL: <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rrsa/impact-of-rrsa/> [Zugriff: 02.12.2023]
- UNICEF UK (2018). Impact Report. Creating active & engaged citizens. URL: https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2019/06/Summary-Impact-Report-2018_Final.pdf [Zugriff: 02.12.2023]