

Menschenrechte – ein „way of (school) life“?

Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien

**Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines Dr. phil.
an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

**vorgelegt von
Katarina Batarilo**

**Erstgutachter: Prof. Dr. V. Lenhart
Zweitgutachter: Prof. Dr. K. - P. Fritzsche**

Heidelberg, im März 2010

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
Aufbau der Arbeit	6
Kapitel 1 Menschenrechte und Menschenrechtsbildung	10
1.1 Menschenrechte	11
1.2 Menschenrechtsbildung – ihre Definition, ihr Verhältnis zu Nachbardisziplinen und ihre Umsetzung im Schulbereich	17
1.2.1 Die Vielfalt von Menschenrechtsbildung	18
1.2.2 Menschenrechtsbildung im Verhältnis zu verwandten Bildungsprogrammen	23
1.2.2.1 Die Annäherung der Konzepte EDC und Menschenrechtsbildung	25
1.2.2.2 Das Verhältnis von Menschenrechtsbildung und EDC unter dem Einfluss eines besonderen politischen Kontextes	29
1.2.3 Menschenrechtsbildung im Schulbereich	31
1.2.3.1 Entwicklung der internationalen Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung in der Schule	32
1.2.3.2 Definition von Menschenrechtsbildung im Schulkontext	35
1.2.3.3 Elemente von Menschenrechtsbildung in der Schule	37
1.2.3.4 Hindernisse und Herausforderungen von Menschenrechtsbildung in der Schule	40
1.2.3.5 Perspektiven schulischer Menschenrechtsbildung	42
1.3 Zwischenfazit	44
Kapitel 2 Kontext und Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Kroatien	46
2.1 Der sozio-politische Kontext Kroatiens	47
2.2 Bestandsaufnahme und Positionsbestimmung: Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem	50
Kapitel 3 Evaluation von Menschenrechtsbildung - Theorie und Empirie	56
3.1 Theoretische Aspekte der Evaluation von Menschenrechtsbildung	58
3.1.1 Zum Begriff der Evaluation	59
3.1.2 Untersuchungsbereiche und –ebenen	62
3.1.3 Schwierigkeiten der Messung von Menschenrechtsbildung	65
3.1.4 Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung	68
3.2 Empirische Studien zur Menschenrechtsbildung	71
3.2.1 Untersuchungsbereiche	74
3.2.2 Methoden der Befragung	75
3.2.3 Relevante Ergebnisse	77

3.3	Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien – innovativer Ansatz und Zielstellungen.....	80
-----	---	----

Kapitel 4 Die Quantitative Untersuchung 88

4.1	Fragestellungen und Hypothesen der quantitativen Untersuchung	89
4.1.1	Die Fragestellungen der quantitativen Untersuchung.....	89
4.1.2	Die Hypothesen der quantitativen Untersuchung.....	92
4.1.3	Die Untersuchungsbereiche	96
4.2	Vorstellung der Studie	103
4.2.1	Die Anlage der Studie.....	103
4.2.1	Die unabhängigen Variablen	104
4.2.1	Die abhängigen Variablen	106
4.2.2	Ablauf der Untersuchung.....	106
4.3	Beschreibung der Stichprobe	107
4.3.1	Auswahl der Stichprobe.....	107
4.3.2	Die Stichprobe in der Vorbefragung.....	107
4.3.3	Die Stichprobe in der Hauptbefragung.....	108
4.4	Fragebogenkonstruktion	110
4.4.1	Die Items des Fragebogens	111
4.4.2	Die Skalen im Fragebogen.....	119
4.4.3	Die Revision des Fragebogens.....	119
4.4.4	Zu den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität	125
4.5	Auswertung.....	126
4.5.1	Auswertung quantitativer Daten	126
4.5.2	Auswertung der qualitativen Daten	130
4.5.2.1	Die Entwicklung des Kategoriensystems	132
4.5.2.2	Die Überprüfung des Kategoriensystems durch Inter-Rater-Reliabilität	137

Kapitel 5 Ergebnisse der quantitativen Studie..... 139

5.1	Wissen über Menschenrechte	139
5.2	Einstellungen gegenüber Menschenrechten.....	157
5.3	Engagement für Menschenrechte.....	165
5.4	Menschenrechte und Unterricht.....	178
5.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	186

Kapitel 6 Die Qualitative Untersuchung 198

6.1	Erhebung leitfadengestützter Experteninterviews	199
6.2	Die Interviewgestaltung und die Interviewpartner	200
6.3	Fragestellungen und Leitfaden der Interviews.....	202
6.4	Das Auswertungsverfahren.....	207
6.4.1	Die Methodik	207
6.4.2	Das Kategoriensystem	211

Kapitel 7 Ergebnisse der qualitativen Studie	212
7.1 Aktivitäten und Formen von Menschenrechtsbildung.....	212
7.2 Definition von Menschenrechtsbildung.....	213
7.2.1 Verständnis von Menschenrechtsbildung aus Sicht der kroatischen Akteure	214
7.2.2 Menschenrechtsbildung im Verhältnis zu benachbarten Bildungsprogrammen	216
7.3 Bildungspolitische Maßnahmen und ihre Umsetzung	218
7.3.1 Bildungspolitische Hindernisse	218
7.3.2 Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und relevanten NGOs	226
7.4 Lernumgebung	228
7.5 Lehren und Lernen.....	231
7.6. Lehrerfortbildung im Bereich Menschenrechtsbildung.....	235
7.7 Spezifische Kontextfaktoren der schulischen Menschenrechtsbildung in Kroatien	243
7.8 Zusammenfassung und Diskussion der qualitativen Ergebnisse	246
Kapitel 8 Schlussdiskussion: Menschenrechte - ein „way of (school) life“?	257
.....	
8.1 Hauptergebnisse.....	258
8.2 Methodenreflexion.....	262
8.3 Ausblick und Forschungsperspektiven	264
Literatur	267
Anhang	281
Tabellenverzeichnis.....	297
Abbildungsverzeichnis.....	299
Abkürzungsverzeichnis.....	300

Einleitung

Das UN-Hochkommissariat für Menschenrechte hat im Februar 2010 eine Umfrage zur Umsetzung des Aktionsplans der ersten Phase des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung begonnen.¹ Ziel dieser Umfrage ist es, nationale Evaluationsberichte einzelner Staaten zur ersten Phase des Weltprogramms, das im Dezember 2009 endet, zu erhalten; diese sollen auf der 65. Generalversammlung der UNO im Jahre 2010 vorgelegt werden.

Bisherige Berichte wie der Zwischenbericht aus dem Jahr 2000 (UN-Doc. A/55/360) und der Endbericht zur UN-Dekade der Menschenrechtsbildung (vgl. UN-Doc. E/CN. 4/2004/93) kamen zu dem Ergebnis, dass wenige nationale Pläne für Menschenrechtsbildung entwickelt worden sind, dass zahlreiche Aktivitäten nur kurzfristig und einmalig seien und dass es kaum Forschung und so gut wie keine Evaluationen zur Wirksamkeit der Dekade gegeben hat.

In den vergangenen Jahren seit dem Ende der UN-Dekade im Dezember 2004 hat die Menschenrechtsbildung einen erheblichen Aufschwung erhalten: auf die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung folgte das Weltprogramm, zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema der Menschenrechtsbildung sind erschienen, vielfältige didaktische Materialien wurden entwickelt, verschiedene Informations- und Kursangebote für Menschenrechtsbildung bestehen (vgl. Fritzsche 2009, S. 199). Der Forderung nach Evaluation ist die Forschung allerdings kaum nachgekommen: die empirische Erforschung von Menschenrechtsbildung und ihrer Praxis steckt nach wie vor in den Anfängen.

In den vergangenen 10 Jahren sind lediglich eine sehr kleine Anzahl an empirischen Studien durchgeführt worden. Die Studien beziehen sich auf die Effektivität der Arbeit von NGOs im Bereich der Menschenrechte (Toddman 2006), eine vergleichende Länderstudie untersucht die Umsetzung der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung, insbesondere für die Gruppe der nationalen Minderheiten (Mahler/Mihr 2009). Für den Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung können nur wenige Studien genannt werden, beispielsweise eine Studie zur Wirkung von Kinderrechtsbildung an Schulen mit einem besonderen Programm (Covell/Howe 2001).

Was ist bekannt über die praktische Umsetzung von Menschenrechtsbildung in den Bildungssystemen verschiedener Länder?

¹ Vgl. http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/NV_WPHRE_evaluation.pdf, abgerufen am 7.2.2010.

Die vorliegende Arbeit versucht hierzu einen exemplarischen Beitrag zu leisten, indem sie quantitative und qualitative Daten zur Implementierung und auch zur Wirkung von Menschenrechtsbildung in der Schule bereitstellt. Zu diesem Zweck wird eine Untersuchung in Kroatien durchgeführt, einem Land, das zwar als Transitions- und Nachkriegsgesellschaft einen besonderen sozio-politischen Kontext hat, aber zugleich eine fortgeschrittene Praxis der Menschenrechtsbildung, vor allem im formalen Bildungssystem, aufweisen kann.

Die Untersuchung bietet zum einen die Möglichkeit, Kerninhalte einzuschätzen, und den Beitrag und die Wirkung von Menschenrechtsbildungsprogrammen zu beschreiben. Zum anderen umfasst die Evaluation auch die von der Implementierung der Menschenrechtsbildung betroffenen Bereiche eines Bildungssystems, entlang der Komponenten des Aktionsplans des Weltprogramms, wie sie auch in den neuesten nationalen Berichten zum Ende der ersten Phase des Weltprogramms abgefragt werden.²

In Bezug auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung können unterschiedliche Ergebnisse festgestellt werden: einem positiven Lernerfolg hinsichtlich der Kenntnis über Menschenrechte sowie über Instrumente und Mechanismen des Menschenrechtsschutzes stehen enorme Defizite bezüglich des Engagements für Menschenrechte gegenüber. Die verändernde Kraft, die Menschenrechten inne liegt, vermag sich nicht vollständig im Fall der untersuchten kroatischen Schülern und Schülerinnen zu entfalten.

Im Zusammenhang mit der unzureichenden Wirkung von Menschenrechtsbildung auf das Engagement der Schüler und Schülerinnen stehen die zahlreichen Hindernisse und Dilemmata in den verschiedenen Bereichen des kroatischen Schulsystems, die durch die Evaluation der Umsetzung von Menschenrechtsbildung aufgedeckt werden konnten. Das Ziel einer (Schul-)kultur der Menschenrechte konnte im kroatischen Beispiel trotz intensiver Bemühungen und zahlreicher Aktivitäten im Bereich der Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem nicht erreicht werden.

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zur Menschenrechtsbildungsforschung und zeigt Tendenzen, Wirkungen und Defizite auf. Damit erbringt sie erste Antworten auf Forschungsfragen zur Wirkung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung in einem Schulsystem, die im Rahmen zukünftiger Forschungen weiter vertieft werden können.

² Vgl. Evaluation of the first phase (2005-2009) of the WPHRE – Guidance and questionnaire for governments.

Aufbau der Arbeit

Menschenrechtsbildung hat seit Ausrufung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Dies bestätigen nicht nur die steigende Anzahl an internationalen Instrumenten zur Menschenrechtsbildung - in der Zeit von 1945 bis 1998 können 104, d.h. 77% aller Menschenrechtinstrumente mit Bestimmungen für Menschenrechtsbildung festgemacht werden (vgl. Moon 2009, S. 22) - sondern auch die zahlreichen Initiativen und Programme zur Verbreitung der Menschenrechtsbildung wie die UN-Dekade und das UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung.

Wie kann Menschenrechtsbildung definiert werden? Das Ziel von Menschenrechtsbildung ist die Entwicklung einer Kultur der Menschenrechte, in der Menschenrechte verstanden, verteidigt und respektiert werden. Damit Menschenrechte gelebte Alltagskultur werden, bedarf es der Vermittlung von Wissen über Menschenrechte, einer gezielten Unterstützung von menschenrechtsfokussierten Einstellungen und Bewertungen sowie einer Erhöhung von Handlungskompetenzen. Dies kann durch schulische Menschenrechtsbildung erreicht werden, durch die Menschenrechte zum Bestandteil einer gelebten Schulkultur werden. In Kapitel 1 wird dies weiter elaboriert und der Frage nachgegangen, wie Menschenrechte und Menschenrechtsbildung definiert werden können, wie sie zusammenhängen und wie sie im Rahmen der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in ein Schulsystem als grundlegende Prinzipien einer entsprechenden Schulkultur anerkannt werden können. Kapitel 1 stellt damit auch die theoretische Grundlage für die vorliegende Untersuchung dar, insbesondere für die Konstruktion des Fragebogens, zur Deutung der Schüleraussagen sowie auch zur Analyse der Implementierung von Menschenrechtsbildung in das kroatische Bildungssystem.

Menschenrechtsbildung in der Schule ist Teil einer globalen Bildungsreform, gleichwohl spielt der lokale Kontext eine wichtige Rolle bei der Konzeption und Umsetzung von Menschenrechtsbildung. Welche Rolle hat diese globale Bewegung in einer Transitions- und Nachkriegsgesellschaft?

In Kapitel 2 wird der sozio-politische Kontext und Hintergrund des Untersuchungslandes Kroatien, in dem die Studie durchgeführt wird, beschrieben. Dabei interessiert insbesondere die Situation der Zivilgesellschaft, zu der auch die politische Einstellung und Partizipation der jugendlichen Bürger und Bürgerinnen dieser noch jungen Demokratie zählen. Darüber hinaus wird die Entwicklung und Umsetzung des Bildungsprogramms der Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem skizziert. Die parallele Entwicklung von verwandten

Bildungsprogrammen wie der Demokratiebildung zeigt dabei deutlich den politischen Einfluss auf das Programm der Menschenrechtsbildung.

In Kapitel 3 werden theoretische wie empirische Aspekte der Evaluation von Menschenrechtsbildung nach dem gegenwärtigen Forschungsstand zusammengefasst und anknüpfend daran das eigene Forschungsvorhaben vorgestellt. In theoretischer Hinsicht wird im Zusammenhang mit der Untersuchung von Menschenrechtsbildung die partizipative Evaluation hervorgehoben, bei der Evaluierende und Evaluierte demokratisch und gleichberechtigt an der Evaluation beteiligt werden.

Die Analyse von gegenwärtig in der Forschungspraxis durchgeführten Studien mit Bezug zur Menschenrechtsbildung macht deutlich, welche Bereiche in den bislang vorhandenen Studien untersucht wurden, mit welchen Methoden die Befragungen durchgeführt worden und zu welchen Ergebnissen die Studien gekommen sind. Die Erkenntnisse aus den theoretischen wie empirischen Aspekten der Evaluation von Menschenrechtsbildung erweisen sich als hilfreich für die Planung der eigenen Studie. Ziel und Rahmen der vorliegenden Studie werden in Kapitel 3 näher ausgeführt.

Während die ersten drei Kapitel die theoretische Grundlage sowie den Kontext und auch das Forschungsdesign der vorliegenden Studie beschreiben, bilden die Kapitel vier bis sieben die Herzstücke der Arbeit. Die Untersuchung der schulischen Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem gliedert sich in zwei Teilstudien:

Die erste Teilstudie (vgl. Kapitel 4) ist eine standardisierte Befragung der Schüler und Schülerinnen, wofür eigens ein Fragebogen konstruiert wird. Dessen Items werden aus den drei Lernzielbereichen der Menschenrechtsbildung abgeleitet, mit der Intention, Effekte zu operationalisieren und damit messbar zu machen. Untersucht wird hierbei, welches Wissen die Schüler und Schülerinnen über Menschenrechte erworben haben und wie erfolgreich sie dieses Wissen in eine Haltung der Beurteilungs- und Einflussnahmebereitschaft überführt haben.

Gegenstand der zweiten Teilstudie sind die verschiedenen Elemente der Menschenrechtsbildung im Bildungssystem und in der Schule wie bildungspolitische Maßnahmen, die Lernumgebung, der Lehr- und Lernbereich, die Lehrerfortbildung (vgl. Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (2005)) sowie spezifische Kontextfaktoren des zu untersuchenden Bildungssystems. Zu diesem Zweck werden die beteiligten Lehrer und Akteure im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung mit offenen, d.h. qualitativen

Methoden befragt (vgl. Kapitel 6), da sie über zahlreiche Erfahrungen im Bereich der Umsetzung von Menschenrechtsbildung verfügen, die sich durch einen standardisierten Fragebogen nur schlecht adäquat abbilden ließen.

Die Ergebnisse der Datenerhebungen werden ausführlich in den Kapiteln 5 und 7 dargestellt. Abschließend werden sie in Kapitel 8 zusammen diskutiert sowie unter Einbezug einer kritischen Reflexion der angewandten Methoden Vorschläge für zukünftige Forschungen unterbreiten. Die zentralen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die befragten Schüler und Schülerinnen zeigen insgesamt ein hohes Wissen über Menschenrechte, über Institutionen und Instrumente sowie ein ausgeprägtes Bewusstsein für das Eintreten für und den Schutz von Menschenrechten für sich selbst und Andere, das tatsächliche Engagement für Menschenrechte bleibt hingegen nur schwach ausgeprägt. In Bezug auf das tägliche Schulleben ist festzustellen, dass das Ziel der Menschenrechtsbildung einer Kultur der Menschenrechte nicht erreicht worden ist. Verschiedene Disparitäten zwischen den durchgeführten Menschenrechtsbildungsaktivitäten und der regulären Unterrichtskultur prägen das Unterrichts- und Schulklima.

Ursache hierfür sind verschiedene Schwierigkeiten, die sowohl auf Schulebene, auf Ebene des Bildungssystems als auch in der Gesellschaft insgesamt angesiedelt sind. Identifiziert werden können strukturelle und schulorganisatorische Hindernisse sowie ein Mangel an der Prioritätensetzung der Bildungspolitik und hinsichtlich der Implementierungsstrategie.

An dieser Stelle noch zwei Kommentare zur Feldstudie: die Studie zur Wirkung der Menschenrechtsbildung ist nicht repräsentativ, so dass keine Schlussfolgerung auf die Grundgesamtheit aller Schüler und Schülerinnen in Kroatien gezogen werden kann, die Menschenrechtsbildung erfahren haben. Gleichwohl ist die Auswahl der zu untersuchenden Klassen sehr sorgfältig vorgenommen worden, aus den verschiedensten Teilen des Landes konnten unterschiedliche Schulen und Gruppen gewonnen werden.

In Bezug auf die differierenden Zeitpunkte der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit und der Durchführung der Feldforschung der Studie, die im Jahr 2005 erfolgte, stellt sich die Frage, ob und in welchem Maße sich die Entwicklungen der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung insgesamt, aber auch in Kroatien auf die Ergebnisse der Studie ausgewirkt haben.

Entwicklungen in Kroatien seit dem Zeitpunkt der Erhebung, die sich direkt auf die Menschenrechtsbildung beziehen, betreffen in erster Linie die Fokussierung auf das

Bildungsprogramm der Demokratiebildung, das seit dem Jahr 2005, dem offiziellen „Jahr der Demokratiebildung“ des Europarates, immer stärker von der kroatischen Regierung unterstützt worden ist, und zwar zum Nachteil der Menschenrechtsbildung. Weitere Veränderungen bildungspolitischer Art, wie z.B. die Entlastung des Lehrdeputats für engagierte Multiplikatorinnen von Menschenrechtsbildung oder Seminarangebote für Eltern beeinflussen die Ergebnisse der Evaluation nur unwesentlich. Diese und weitere Veränderungen, die sich in Kroatien seit 2005 im Bildungsbereich ereignet haben und die sich überwiegend auf die Reformen des Primarschulwesens und die Einführung eines nationalen Curriculums beziehen, werden in den verschiedenen Kapiteln an den relevanten Stellen in die Diskussion aufgenommen.

Inhaltliche und konzeptionelle Entwicklungen, die sich für die Menschenrechte und die Menschenrechtsbildung ergeben haben, benötigen jedoch eine gewisse Zeit, bis sie sich in den Programmen, den Konzepten der Lehrertrainings, den Schulbüchern und auch in den Klassenzimmern niederschlagen bzw. dort rezipiert werden. Zudem stellt die Studie einen Momentausschnitt dar und liefert empirisch gesicherte Ergebnisse zur Wirkung von Menschenrechtsbildung sowie zu den Problemen und Hindernissen ihrer Umsetzung im kroatischen Bildungssystem.

Kapitel 1 Menschenrechte und Menschenrechtsbildung

"Where, after all, do universal human rights begin? In small places, close to home - so close and so small that they cannot be seen on any maps of the world. Yet they are the world of the individual person; the neighbourhood he lives in; the school or college he attends; the factory, farm, or office where he works. Such are the places where every man, woman, and child seeks equal justice, equal opportunity, equal dignity without discrimination. Unless these rights have meaning there, they have little meaning anywhere. Without concerted citizen action to uphold them close to home, we shall look in vain for progress in the larger world."

Eleanor Roosevelt (1958)³

Zentrales Ziel der Menschenrechtsbildung ist eine Kultur der Menschenrechte, in der Menschenrechte – wie E. Roosevelt es formuliert hat - Prinzipien für den Alltag, auch für den schulischen Alltag werden sollen. Menschenrechtsbildung gibt Antworten auf die Fragen welche Rechte der Mensch hat, welche Bedeutung diese Rechte für den Einzelnen ausmachen und vor allem, wie Menschenrechte handlungsleitend für jeden *Mann*, jede *Frau* und jedes *Kind* werden können.

Ausgehend von der Beschreibung der grundlegenden Merkmale und Schutzinstrumente von Menschenrechten (1.1) wird aus der Vielfalt an Konzepten und Definitionen für Menschenrechtsbildung (1.2.1) diese in Abgrenzung zu benachbarten Bildungsprogrammen, insbesondere der Demokratiebildung (1.2.2), ausführlich für den schulischen Bereich (1.2.3) diskutiert. Die Darstellung des Diskussionsstandes schulischer Menschenrechtsbildung ist zugleich die theoretische Grundlage der vorliegenden Untersuchung der

³

Siehe: <http://www.udhr.org/history/Biographies/bioer.htm>, abgerufen am 21.9.2009.

Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem. Ziel der Studie ist, die Menschenrechtsbildung in ihrer Wirkung und Umsetzung im Schulsystem zu messen. Während das Vorhaben der Studie in Kapitel 3.3 näher skizziert wird, wird im Fazit dieses Kapitels (1.3) das Verständnis von Menschenrechtsbildung zusammengefasst, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

1.1 Menschenrechte

Menschenrechtsbildung klärt auf über die grundlegenden Prinzipien und Merkmale von Menschenrechten, sowie über die Instrumente und Mechanismen, mit denen Menschenrechte geschützt und gewahrt werden. Im Folgenden werden grundlegende Merkmale der Menschenrechte sowie zentrale internationale und regionale Menschenrechtsschutzinstrumente und –mechanismen dargestellt, die auch Bestandteil der Lernziele von Menschenrechtsbildung sind. Darüber hinaus ist der wechselseitige Einfluss zwischen den Menschenrechten und der Menschenrechtsbildung von Interesse.

Menschenrechte sind Rechte, die jedem Menschen allein auf Grund seines Menschseins zustehen. Sie sind darauf ausgerichtet, die Würde des Menschen zu wahren und weisen folgende Merkmale auf (vgl. Fritzsche 2004 und Krennerich 2005):

Menschenrechte sind angeboren und unveräußerlich, sie können weder erworben noch entzogen werden (Fritzsche 2009, S. 16). Menschenrechte sind egalitär, d.h. Menschenrechte kommen allen Menschen gleichermaßen zu, ohne Ansehen „der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sozialen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status“ (siehe Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948).

Die Merkmale der Interdependenz und Unteilbarkeit der Menschenrechte sind auf der Wiener Weltkonferenz der Menschenrechte 1993 festgelegt worden. Menschenrechte bedingen einander und sind eng miteinander verknüpft, sie können nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Die These der Unteilbarkeit wird in erster Linie als moralischer Anspruch formuliert sowie als eine Forderung an die Menschenrechtspolitik, dass die unterschiedlichen Generationen von Menschenrechten nur in ihrer Gesamtheit umgesetzt werden sollten. Politisch betrachtet, kann diese Forderung als noch nicht erreicht bewertet werden, auch wenn Fortschritte zu verzeichnen sind (vgl. Fritzsche 2009).

Der Begriff der unterschiedlichen Generationen von Menschenrechten deutet darauf hin, dass diese auf verschiedene Art und Weisen differenziert werden. In Bezug auf eine Unterscheidung nach Generationen können Menschenrechte wie folgt unterteilt werden: die „erste Generation“ meint die bürgerlichen und politischen Abwehr- und Gestaltungsrechte (Fritzsche 2004). Diese sind in den Artikeln 3-19 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) festgeschrieben, wie etwa das Recht auf Leben, Freiheit und persönliche Sicherheit. Die „zweite Generation“ umfasst die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte (auch WSK-Rechte genannt), wie das Menschenrecht auf Ernährung, auf Gesundheit und auf Bildung (vgl. Haspel 2005). Als Menschenrechte der „dritten Generation“ werden die kollektiven Rechte bezeichnet. Die dritte Generation der Menschenrechte sind Ausdruck der sich ändernden Natur von Menschenrechten (vgl. Fritzsche 2004, S. 25), hierzu zählen z.B. das Recht auf Entwicklung oder Recht auf eine intakte Umwelt.⁴

Um die einzelnen Generationen der Menschenrechte ranken sich verschiedene Probleme, z.B. gibt es weiterhin Schwierigkeiten bei der Anerkennung der WSK-Rechte. Ein Grund liegt in der jungen Geschichte. Zwar wurden beide Menschenrechtsbereiche in die AEMR aufgenommen und in den Zwillingspakten⁵ 1966 (bzw. 1976 ratifiziert) kodifiziert, die Überwachung durch das UN-Komitee jedoch erst 1987 eingesetzt (vgl. Windfuhr 2008, S 27). Die WSK-Rechte galten lange als positive Leistungsrechte. Das sind Ansprüche der Bürger auf Leistungen des Staates. Die bürgerlichen und politischen Rechte (bp-Rechte) wurden lange Zeit als negative Abwehrrechte verstanden, also als Rechte, deren Gewährleistung vor allem durch ein Unterlassen staatlichen Handelns bzw. staatlicher Unterdrückung garantiert werden (vgl. Lenhart 2006). In der Folge galten bp-Rechte im Gegensatz zu den WSK-Rechten als unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten eines Staates und damit als garantierbar. In der Zwischenzeit hat sich das Verständnis von WSK-Rechten verwandelt⁶ (vgl. Windfuhr 2008, S. 27): alle Menschenrechte haben drei unterschiedliche Verpflichtungsebenen (Respektierungsverpflichtung, Schutzpflicht, Gewährleistungspflicht)⁷ und erfordern positives wie negatives staatliches Handeln.

⁴ Die genannten Rechte sind in die Banjul Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker vom 27.6.1981, Art. 20 – 24 eingegangen (vgl. Fritzsche 2004, S. 25).

⁵ Die Zwillingspakete umfassen den Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte von 1966/1976 sowie den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte von 1966/1976.

⁶ Im Bereich der völkerrechtlichen Kodifizierung hat sich auch etwas getan: zum 60. Jahrestag der AEMR wird ein neues Rechtsinstrument zur Ratifikation ausliegen, das Individualbeschwerden für Verletzungen von WSK-Rechten ermöglicht. Dieses Fakultativprotokoll wurde am 24. September 2009 zur Unterzeichnung aufgelegt, bis März 2010 haben 32 Staaten dieses ratifiziert (vgl. http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtsg_no=IV-3-a&chapter=4&lang=en, abgerufen am 12.3.2010).

⁷ Vgl. Trias des internationalen Menschenrechtsschutzes – Respect, Protect and Fulfil Human Rights.

Eine weitere Unterteilung der Menschenrechte zeigt, dass Menschenrechte eine rechtliche und eine moralische Seite haben: juristische Rechte sind in der Regel Rechte, die dem Einzelnen durch staatliche Gesetze verliehen worden sind, Menschenrechte hingegen sind anderer Art (vgl. Menke/Pollman 2007). Menschenrechte haben alle Menschen, „unabhängig davon, ob der jeweilige Staat entsprechende (staats- oder völkerrechtliche) Verbindlichkeiten eingegangen ist“ (Menke/Pollman 2007, S. 27). Demnach gehört zum Begriff der Menschenrechte einerseits, dass sie nicht in juristischen Rechten aufgehen, Menschenrechte gelten eben auch, wenn der Staat keine Verpflichtungen eingegangen ist. Auf der anderen Seite kommt der Siegeszug der Menschenrechte nach dem Zweiten Weltkrieg darin zum Ausdruck, dass Menschenrechte zu einem festen Bestandteil von Staatsrecht, regionalen Abkommen und Völkerrecht geworden sind (vgl. Menke/Pollman 2007). Der rechtliche Begriff von Menschenrechten kann als umstritten, unklar und sogar offen bewertet werden. Menschenrechte sind auch als moralische „Ansprüche“ oder Rechte zu verstehen. „Moralische Rechte sind dabei als Rechte verstanden, die jeder Mensch gegenüber jedem anderen Menschen geltend machen kann“ (Menke/Pollmann 2007, S. 27); Moral bedeutet in diesem Fall „eine universale Moral <gleicher Achtung>“. Danach soll jeder Mensch jeden anderen Menschen als *Gleichen* achten. „Diesem Sollen, dieser moralischen <Pflicht> entspricht das moralische <Recht> eines jeden Menschen, von jedem anderen als Gleicher geachtet zu werden. Die moralische Pflicht zu gleicher Achtung eines jeden, und das moralische Recht auf gleiche Achtung durch jeden sind nur zwei Seiten desselben moralischen Anerkennungsverhältnisses“ (Menke/ Pollmann 2007, S. 28).

Menschenrechte sind ein Phänomen der Moderne, rechtlich kodifiziert in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948. Diese hat eine hohe historische Bedeutung, da Rechte bis weit in das 20. Jh. hinein Rechte von Staaten waren (Bielefeld 2008)⁸.

Erst nach den schrecklichen Erfahrungen mit staatlichem Totalitarismus im Nazideutschland verlor das klassische Völkerrecht an Legitimation und die Gründung der Vereinten Nationen markierte einen Neuanfang. „Bereits die Charta der Vereinten Nationen führt die Achtung der Menschenrechte als ein zentrales Ziel der Weltgemeinschaft auf. Die Allgemeine Erklärung von 1948 definiert dann erstmals mit globaler Reichweite, was unter Menschenrechten im Einzelnen zu verstehen ist“ (Bielefeld 2008, S. 5).

⁸ Für die Entwicklung der Menschenrechte prägend waren die Virginia Bill of Rights (1776) und die französische „Declaration des Droits de l’Homme“ (1789).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 (AEMR) bildet den Grundstein für eine politisch-rechtliche Infrastruktur zur Durchsetzung der Menschenrechte (vgl. Bielefeld 2008). Auf der Grundlage der AEMR wurden verschiedene internationale Konventionen geschlossen (vgl. Tabelle 1). Diese sind – im Gegensatz zur AEMR - rechtlich bindend und werden durch Mechanismen wie internationale Ausschüsse und Berichtspflichten der Unterzeichnerstaaten kontrolliert (Lenhart 2006)

Tabelle 1: Liste internationaler Menschenrechtsverträge

Internationale Menschenrechtsverträge
❖ Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte (BP-Rechte) 1966/1976
❖ Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte (WSK-Rechte) 1966/1976
❖ Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung (ICERD) 1965/1969
❖ Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) 1979/1981
❖ Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche, erniedrigende Behandlung oder Strafe (CAT) 1984/1987
❖ Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC) 1989/1990
❖ Übereinkommen zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer/innen und ihrer Familienangehörigen (ICRMW), 1990/2003
❖ Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behinderten-Rechts-Konvention) 2006/2008
❖ Übereinkommen zum Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen, 2006

(Quelle: Bielefeld 2008, S. 6).

Zum internationalen Menschenrechtsinstrumentarium gehören auch das Hohe Kommissariat der Menschenrechte (seit 1994), der Internationale Strafgerichtshof sowie menschenrechtliche Vertragsausschüsse der UNO zur Überwachung der rechtsverbindlichen Abkommen.

Zu den internationalen Durchsetzungsinstrumenten für Europa zählt der Europäische Menschenrechtsgerichtshof in Straßburg, dessen Referenzdokument die Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (1950) ist (vgl. Lenhart 2003). Das Besondere am europäischen Menschenrechtssystem ist die relativ große „Reichweite“ der Justiziabilität von Menschenrechtsklagen. Unter bestimmten Bedingungen können sich neben Staaten auch Individuen an den Europäischen Menschenrechtsgerichtshof (EMRGH) wenden (vgl. Lenhart 2006, S. 32).⁹

⁹ An den EMRGH können sich einzelne Personen, nichtstaatliche Organisationen oder Personengruppen aus dem Staatsgebiet eines Mitgliedstaates mit einer Individualbeschwerde wenden, nachdem der innerstaatliche

Aus diesem besonderen Umstand heraus eröffnet sich die Frage, wer Menschenrechtsverletzungen begehen kann. Da das Völkerrecht ein Staatenrecht ist, tragen Staaten hauptsächlich die Verantwortung für die Umsetzung der Menschenrechte. In der Folge gehen Menschenrechtsverletzungen auch vom Staat aus. Menschenrechtsverletzung kann sich aber auch - bei einem ausgeweiteten Geltungsbereich der Menschenrechte - auf das Verhältnis zwischen den Bürgern untereinander beziehen. Diskriminierungen zwischen Menschen untereinander werden dabei nicht als Menschenrechtsverletzung, sondern nach Fritzsche (2009, S. 196) als Verletzung eines Gesetzes, einer moralischen Norm oder der Würde des anderen betrachtet.¹⁰ Lenhart hingegen (2006, S. 32) benennt „Zu widerhandlungen“ von Individuen und privaten Kollektivaktoren (wie multinationale Unternehmen) als Menschenrechtsübergreif.

Die eindeutige Bestimmung der Begriffe ist nicht einfach. Hintergrund ist die konzeptionelle Unklarheit der Begriffe, d.h. es gibt beispielsweise keine Differenzierung zwischen dem Begriff der Menschenrechtsverletzung und des Menschenrechtsmissbrauchs. Die Diskussion um den Begriff Menschenrechtsverletzung ist noch nicht endgültig gelöst. Die Problematik hängt auch mit der Ausweitung des Begriffs Menschenrechte zusammen. In der Folge wird die „Trennschärfe verwischt“, also das „Spezifische, dass Menschenrechte den Einzelnen vor der staatlichen Übermacht schützen sollen“ und dass auch bei Menschenrechtsverletzungen durch den Staat bestimmte Sanktionen möglich sind (vgl. Fritzsche 2009, S. 196)

Die Möglichkeit von Sanktionen bei Menschenrechtsverletzungen durch den Staat können als großer Fortschritt in der Entwicklung der Menschenrechte bewertet werden. Zum Schutz der Menschenrechte sind auch, wie bereits erwähnt, wichtige Mechanismen und Instrumente entwickelt worden. Nichtsdestotrotz werden Menschenrechte weltweit verletzt und Menschen diskriminiert. Menschenrechte haben jedoch eine Art Selbstverteidigungsfunktion, denn sie zielen auf die Veränderung der Verhältnisse. Menschenrechte können als „ein kritischer Stimulus der andauernden Veränderung“ (Fritzsche 2004, S. 19) fungieren und haben, so Hugh Starkey (2009), eine „Agenda für Aktion“. Damit dieser Selbstverteidigungsmechanismus ausgelöst wird und Menschenrechte ihre kritische Macht entfalten können, müssen sie jedoch gekannt werden. Sind sie einem bewusst, dann kann man

Rechtsweg ausgeschöpft worden ist, d.h. im Falle Deutschlands die Klage vor dem Verfassungsgericht abgelehnt worden ist (vgl. Hüfner 2004).

¹⁰ Auch Menke/Pollmann (2007, S. 29) sprechen im Fall von Verletzungen zwischen Menschen nicht von Menschenrechtsverletzungen, sondern von Verletzungen eines moralischen oder eines juristischen Rechts. Die Ausnahme hierfür bildet ein Umstand mit einem engen Zusammenhang zwischen individuellen Verletzungen und erheblichen strukturellen Defiziten der öffentlichen Ordnung.

sich auch für sie einsetzen, um zu kämpfen und sie aktiv schützen. Die Anstrengung der Wissens- und Bewusstseinsentwicklung heißt Menschenrechtsbildung (vgl. Fritzsche 2009, Lenhart 2006). Die Gedanken von Rene Cassin, einer der führenden Verfasser der AEMR, machen schon früh die Bedeutung von Menschenrechtsbildung für die Menschenrechte deutlich: „Rights are only meaningful when people know about them and understand them“ (Osler/Starkey 1996, S. 94).

Menschenrechtsbildung vermittelt ein Grundwissen über Menschenrechte, wie es oben dargestellt worden ist. Menschenrechtsbildung klärt auf über die grundlegenden Prinzipien von Menschenrechten, über die zahlreichen Merkmale und Eigenschaften von Menschenrechten, über die verschiedenen Gefahren sowie über die Möglichkeiten des Schutzes. Menschenrechtswissen ist kritisches Wissen und „Menschenrechtsbildung ist eine Art Schule des kritischen Denkens und des auf die Umsetzung der Menschenrechte zielenden Handelns.“ (vgl. Fritzsche 2011, S. 1).

Menschenrechtsbildung ist zudem für die Entwicklung von Menschenrechten von großer Bedeutung, Fritzsche bewertet die Menschenrechtsbildung für die Umsetzung und die Entwicklung der Menschenrechte gar als unverzichtbar und betont dabei, dass Menschenrechtsbildung nicht zuletzt selbst ein Menschenrecht sei (vgl. Fritzsche 2009, S. 173). Im Zusammenhang mit den Menschenrechten und der Menschenrechtsbildung steht jedoch auch die Problematik des kontroversen Charakters der Menschenrechte. Zahlreiche Kontroversen bestehen beispielsweise in Bezug auf die universelle Geltung der Menschenrechte, auf das Verhältnis zwischen politischen und bürgerlichen und von WSK-Rechten sowie auf die Geltungsbeschränkung der Menschenrechte auf das Verhältnis Staat-Bürger (Fritzsche 2009, S. 193). Die genannten Kontroversen der aktuellen Menschenrechtsdiskussion und -politik können sich für die Menschenrechtsbildung als sehr problematisch erweisen. Hilfreich für Lehrpersonen oder andere Akteure wäre dabei, die Kontroversen als solche darzustellen und zu thematisieren, sich jedoch darüber bewusst sein, dass sie – zumindest im Rahmen der Menschenrechtsbildung - nicht gelöst werden können (vgl. Fritzsche 2011). Neben dem kontroversen Charakter der Menschenrechte zählt auch die bereits genannte kritische Kraft zu den Kerneigenschaften von Menschenrechten, die es durch Menschenrechtsbildung weiterzugeben gilt.

In der Präambel der AEMR wird Menschenrechtsbildung zum ersten Mal genannt, in Artikel 26 auch als Menschenrecht bezeichnet:

... "THE GENERAL ASSEMBLY proclaims THIS UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS as a common standard of achievement for all peoples and all nations, to the end that every individual and every organ of society, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms and by progressive measures, national and international, to secure their universal and effective recognition and observance, both among the peoples of Member States themselves and among the peoples of territories under their jurisdiction."

Von der Proklamation der AEMR an nimmt Menschenrechtsbildung als internationale Bewegung ihren Lauf. Zahlreiche Dokumente¹¹ wurden von der UN und ihren Unterorganisationen, Agenturen und Körperschaften entwickelt. Andere Organisationen wie der Europarat, aber auch zahlreiche Nichtregierungsorganisationen (Amnesty International, PDHRE, HREA, etc.) weltweit haben verstärkt seit Anfang der 90er Jahre verschiedene Programme, Konzepte und Materialien entwickelt und die Verbreitung von Menschenrechtsbildung lokal, regional und international vorangetrieben. Auch Wissenschaftler verschiedener Fachrichtungen haben sich seit Anfang der 90er dem Thema Menschenrechtsbildung gewidmet (vgl. Lenhart 2003, Fritzsche 2004, Mihr et al. 2004). Wie Menschenrechtsbildung definiert werden kann und wie sie sich in verschiedenen Kontexten und Settings etabliert, soll im folgenden Abschnitt 1.2 näher erläutert werden.

1.2 Menschenrechtsbildung – ihre Definition, ihr Verhältnis zu Nachbardisziplinen und ihre Umsetzung im Schulbereich

Vor dem Hintergrund der genannten kontroversen und kritischen Merkmale von Menschenrechten, die einen Teil des schwierigen und komplexen Charakters der Menschenrechtsbildung (vgl. Fritzsche 2009) ausmachen, sowie angesichts der Vielzahl an Konzepten, Ansätzen und Akteuren, stellt sich die Frage, wie Menschenrechtsbildung definiert werden kann. Welche Lernziele, Inhalte und Methoden umfasst Menschenrechtsbildung? Wie unterscheidet sich das Konzept der Menschenrechtsbildung von

¹¹ Wie z.B. der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte, das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung oder das Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge.

ihren Nachbardisziplinen, und hierbei insbesondere von der Demokratiebildung? Und welche Faktoren und zentralen Elemente erfordert Menschenrechtsbildung im schulischen Bereich? Die Fragen werden im folgenden Abschnitt behandelt. Dabei wird bei der Definition von Menschenrechtsbildung (1.2.1), der Diskussion um ihr Verhältnis zur Demokratiebildung (1.2.2) und auch bei der Beschreibung der Faktoren und Elemente von Menschenrechtsbildung im schulischen Bereich (1.2.3) - soweit möglich - Bezug auf den Kontext einer Nachkriegs- und Transitionsgesellschaft genommen, in der die vorliegende Untersuchung schulischer Menschenrechtsbildung stattfindet.

1.2.1 Die Vielfalt von Menschenrechtsbildung

Es bestehen zahlreiche verschiedene Definitionen sowie verschiedene Ansätze und Modelle von Menschenrechtsbildung. Die Vielzahl der Definitionen und Ansätze von Menschenrechtsbildung lässt erahnen, dass es kein einheitliches Konzept von Menschenrechtsbildung gibt und die Debatte darüber noch andauert. Eine vollständige Darstellung und Analyse dieser Diskussion um die Definitionen, Ansätze und Modelle von Menschenrechtsbildung steht an dieser Stelle jedoch nicht im Vordergrund. Auch wird kein Versuch der Neubestimmung einer Definition unternommen.

Menschenrechtsbildung wird hier im Sinne des englischen Begriffs „human rights education“ aufgefasst, bei dem es um das Lernen über, für und durch Menschenrechte in verschiedenen Kontexten, wie z.B. der Schule, geht (vgl. Lohrenscheit/Rosemann 2003). In Erweiterung dazu sind im Rahmen der Menschenrechtspädagogik (im Sinne von „education and human rights“) die Themenfelder „Recht auf Bildung, Rechte in der Bildung und die Rechte des Kindes“ von Bedeutung (vgl. Lenhart 2006). Auch diese erweiterten Themenfelder werden hier außer Acht gelassen, relevant sind vielmehr bestimmte Definitionen und Modelle von Menschenrechtsbildung, die für die vorliegende Studie von Bedeutung sind und auf die in den nachfolgenden Kapiteln 2, 4 und 6 Bezug genommen wird, beispielsweise bei der Konstruktion des Fragebogens zur Messung der Wirkung von Menschenrechtsbildung bei Schülern und Schülerinnen (vgl. Kapitel 4.4.1).

Die Vielfalt der Menschenrechtsbildung zeigt sich darin, dass sich zahlreiche verschiedene Konzepte und Ansätze unterscheiden lassen. Folgende Ansätze lassen sich unterscheiden: im Mittelpunkt des historischen Ansatzes steht das Lehren über die historische Entwicklung von Menschenrechten, der konstruktive Ansatz zielt auf die Befähigung des Einzelnen zum

sozialen Wandel und ist daher vorwiegend auf konkrete Handlungsorientierung gerichtet. Der wertezentrierte Ansatz sieht in den Menschenrechten ein System miteinander verflochtener Werte, die das Verhalten leiten (vgl. Dürr, Ferreira-Martins, Spajić-Vrkaš 2004). Dabei kann Menschenrechtsbildung nach folgenden Faktoren unterschieden werden (vgl. Fritzsche 2009, S. 195f):

- nach dem Kontext und hierbei nach dem Grad der demokratischen Stabilität, nach der Konflikthaftigkeit und dem Wohlstand einer Gesellschaft;
- nach den Adressaten, wie z.B. Lehrer, Polizisten, Juristen oder Gefängniswärter, etc. Die Adressaten sind auch in verschiedene Altersgruppen einteilbar - bei Reardon (1995) und Flowers (2000) werden Kernkonzepte der Menschenrechtsbildung in Bezug auf das Alter und das Entwicklungsstadium eines Menschen eingeteilt, und zwar in die frühe und späte Kindheit, in die Adoleszenz und das Jugend- und Erwachsenenalter. Dabei variiert der Inhalt des Menschenrechtsbildungsprogramms je nach Alter (vgl. ABC Teaching Human Rights 2004, S. 17);
- nach dem Lernort, d.h. Menschenrechtsbildung kann in der Schule, in der non-formalen Jugend- und Erwachsenenbildung und der Professionsausbildung stattfinden;
- nach dem akademischen Hintergrund der „Bildner“, hierbei gibt es je nach Fachdisziplin unterschiedliche Schwerpunkte (Philosophie, Jura, Politik, Pädagogik).

Das Modell nach Tibbitts (2002) unterscheidet Menschenrechtsbildung je nach Lernumgebung und Lernziel. Im Rahmen einer Typologie didaktischer Modelle von Menschenrechtsbildung werden das Aufmerksamkeitsmodell (in relativ gesicherter Menschenrechtssituation wird meist in Schulen oder durch öffentliche Aufklärung insbesondere Wissen über Menschenrechte vermittelt), das Verantwortlichkeitsmodell (Aus- und Weiterbildung von Personen, die mit Menschenrechtswahrung professionell befasst sind; z.B. Richterkurse) und das Transformationsmodell (psychologisch- soziologischer Ansatz, der lebensweltbezogen ist und Menschenrechtsbildung mit Friedensschaffung verbindet; der Fokus liegt auf dem „empowerment“ von Betroffenen, wie z.B. Flüchtlingen oder Zivilisten von Konfliktgesellschaften) voneinander unterschieden (vgl. Lenhart 2003, S. 42).

Allen Ansätzen und Definitionen sind drei Ebenen von Lernzielen gemeinsam, die Lenhart (2003, S. 41) wie folgt formuliert:

- „Eigene Menschenrechte kennen und einfordern können,
- die Menschenrechte anderer kennen und für ihre Wahrung eintreten,
- die Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anerkennen und handlungsleitend werden lassen.“

Die angestrebten Lernzielebenen von Menschenrechtsbildung umfassen den kognitiven und emotionalen Bereich sowie entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die drei Lernfelder sind eng miteinander verbunden und können auch als Lernen über, durch und für Menschenrechte bezeichnet werden (Bielefeld/Trisch 2006):

1. Das Lernen über Menschenrechte meint die Vermittlung des Wissens über Schlüsselbegriffe wie Gerechtigkeit, Würde des Menschen, Freiheit, etc., aber auch die Kenntnisse der zentralen menschenrechtlichen Verträge und Konventionen und gibt Einblicke in die historischen und aktuellen Prozesse zur Entwicklung und zum Schutz von Menschenrechten.

2. Das Lernen durch Menschenrechte zielt auf Empowerment. Es geht um die Sensibilisierung und Reflexion von Haltungen, Einstellungen und Werten vor dem Hintergrund der Menschenrechte. „Ziel ist es, Chancen zur Überwindung von Menschenrechtsverletzung kennen zu lernen und dies nach eigenen Möglichkeiten umzusetzen“ (Bielefeld/ Trisch 2006, S. 5).

3. Das Lernen für die Menschenrechte bezieht sich auf den Erwerb von Handlungs- und Kommunikationskompetenzen. Ziel ist es, sich aktiv für die Achtung der Menschenrechte einzusetzen. Hierzu zählen auch die Ausbildung kritischen Urteilvermögens sowie das Erlernen konstruktiver Konfliktbewältigung.

Neben Wissenschaftlern wie Lenhart (2003) oder Fritzsche (2004) bieten auch internationale Regierungsorganisationen eine Definition von Menschenrechtsbildung an. Nach dem Aktionsplan des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung (vgl. auch 1.2.3) kann Menschenrechtsbildung definiert werden als „education, training and information aiming at building a universal culture of human rights through the sharing of knowledge, imparting of skills and moulding of attitudes directed to:

- (a) The strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms;
- (b) The full development of the human personality and the sense of its dignity;
- (c) The promotion of understanding, tolerance, gender equality and friendship among all nations, indigenous peoples and racial, national, ethnic, religious and linguistic groups;

- (d) The enabling of all persons to participate effectively in a free and democratic society governed by the rule of law;
- (e) The building and maintenance of peace; and
- (f) The promotion of people-centred sustainable development and social justice” (Weltprogramm 2005).

Der Aktionsplan legt einen weiten Begriff von Menschenrechtsbildung zugrunde, der neben der Bildung und Ausbildung auch Wissensverbreitung und Information einschließt. Charakteristisch für Definitionen von Regierungsorganisationen ist auch der Hinweis auf die Rolle von Menschenrechtsbildung zur Schaffung von Frieden, Kontinuität und sozialer Ordnung (vgl. Flowers 2004).¹²

Die oben zitierte Definition, die auf der Definition des Aktionsplanes¹³ zur UN-Dekade für Menschenrechtsbildung basiert, ist nicht spezifisch für den Schulbereich, sondern eher allgemein gehalten. Da für die vorliegende Studie eine Definition von Menschenrechtsbildung im schulischen Bereich interessiert, wird in Abschnitt 1.2.3 noch einmal näher die Definition von schulischer Menschenrechtsbildung diskutiert, die über die drei Lernziele hinausgehend weitere Elemente wie ein entsprechendes demokratisches Schulklima mit partizipativen Methoden umfasst. In diesem Zusammenhang wird in Abschnitt 1.2.3 auch die Unterscheidung von expliziter und impliziter Menschenrechtsbildung sowie von menschenrechtlicher Erziehung (vgl. Müller 2001) erläutert und auf die Perspektive eines menschenrechtsbasierten Ansatz in der Bildung hingewiesen.

Eine erste Annäherung an ein Konzept der Menschenrechtsbildung deutet auf zwei Problemfelder hin: zum einen besteht unter den Akteuren der Menschenrechtsbildung und Experten noch immer kein Konsens hinsichtlich einer einheitlichen Definierung von Menschenrechtsbildung. Flowers (2004, S. 106) ist der Meinung, dass es auch keine

¹² In folgenden Beispielen wird dies verdeutlicht: In der UNESCO-Empfehlung für Menschenrechtsbildung von 1974 ist die Rede von der Förderung von „internationaler Verständigung“, „Kooperation und Einstellungen bezüglich Toleranz, Respekt und Solidarität“. Die Empfehlung des Ministerkomitees des Europarats R (85) 7 über „Unterricht und Lernen von Menschenrechten in den Schulen“ (1985) ermutigt Affirmierungen wie „demokratische Prinzipien“, „pluralistische Demokratie, Toleranz und equality of opportunity“ und eine gewaltfreie Konfliktlösung“. Schließlich wird in der Wiener Erklärung zur Weltkonferenz über die Menschenrechte (1993) Menschenrechtsbildung als „essential for the promotion and achievement of stable and harmonious relations among communities and for fostering mutual understanding, tolerance and peace“ (Paragraph (78) betrachtet (vgl. Flowers 2004, S. 108).

¹³ Die Ziele (a-c) sind identisch mit den Zielen aus dem „International Plan of Action“ (1998) (der UN-Dekade), d) ist nahezu identisch (hinzugefügt sind hier „and democratic (society) governed by the rule of law“ (mit EDC-Zielen vergleichbar), aus e) ist der Aspekt der UN-Aktivitäten zum Erhalt des Friedens herausgenommen worden und f) zur nachhaltigen Entwicklung ist hinzugefügt worden (vgl. UN Decade 1995)

einheitliche Definition geben wird, denn der Menschenrechtsbildung fehlt es nicht nur an einer klaren Definition, sondern auch an einer einheitlichen theoretischen Grundlage.

Zum anderen führt Menschenrechtsbildung zahlreiche Schwierigkeiten mit sich, die Fritzsche (2000) bereits früh erkannt hat und die heute noch eine brauchbare Orientierungshilfe darstellen:

- „1. Ignoranz: gemeint ist hier sowohl ein fehlendes Faktenwissen, als auch ein fehlendes Bewußtsein von der Konflikthaftigkeit der historischen Prozesse, in denen die Menschenrechte erkämpft wurden.
2. Inkompetenz: Der Lernende hat vielfach das Gefühl, für die Verteidigung von Menschenrechten nicht zuständig und verantwortlich zu sein.
3. Indifferenz: Eine Mischung aus Ohnmacht und Gleichgültigkeit angesichts der real existierenden Menschenrechtsverletzungen.
4. Imbalance (Ungleichgewicht): Einerseits ist ein Ungleichgewicht bei der Wahrnehmung von Menschenrechtsverletzungen gemeint: Verletzungen finden immer nur in anderen Gesellschaften oder Kulturen statt, andererseits bezieht sich das Ungleichgewicht auch auf eine einseitige Kenntnis wie Thematisierung von politischen im Vergleich zu sozialen Menschenrechten.
5. Instrumentalisierung: Menschenrechten werden oft als ein ideologisches Mittel in internationalen aber auch innergesellschaftlichen Konflikten missbraucht.
6. Intoleranz: Es ist leicht für die eigenen Rechte, aber schwer für die Anerkennung der Rechte anderer zu sein. Aber selbst dort, wo abstrakt die Menschenrechte anderer anerkannt werden, existiert oft viel Intoleranz gegenüber dem, was andere Menschen konkret mit ihren Rechten frei zu sein, machen“.

Diese Schwierigkeiten treffen auf alle Lernende, auf Polizisten, Lehrpersonen, aber auch auf Schüler und Schülerinnen zu. Weitere Probleme, die spezifisch mit der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in den Schulbereich zusammenhängen und z.B. schulorganisatorischer und curricularer Art sind, werden unter 1.2.3 gesondert diskutiert.

Eine weitere Schwierigkeit kann schließlich in der Konkurrenz zwischen Menschenrechtsbildung und ihren verwandten Bildungsprogrammen gesehen werden. Wie kann das Verhältnis zwischen Menschenrechtsbildung und anderen Bildungsprogrammen

beschrieben werden? Der folgende Abschnitt 1.2.2 geht auf diese Frage näher ein und erläutert insbesondere das Verhältnis von Menschenrechtsbildung zur Demokratiebildung, das in dem Untersuchungsland Kroatien eine besondere Rolle spielt. Dabei wird der bedeutende Einfluss des politischen Kontextes auf die entsprechenden Bildungsprogramme deutlich.

1.2.2 Menschenrechtsbildung im Verhältnis zu verwandten Bildungsprogrammen

Das Verhältnis zwischen Menschenrechtsbildung und ihren benachbarten Disziplinen wie der Demokratiebildung, der Friedensbildung oder auch der interkulturellen Bildung wird unterschiedlich betrachtet. Die Frage, welche Disziplin anderen Disziplinen untergeordnet ist, welches der Programme als Dach für andere Programme fungieren kann, wird dabei aus theoretischer wie auch praktischer Perspektive diskutiert.

In einer ersten, theoretischen Sichtweise ist es die Menschenrechtsbildung, die als Dach bzw. Fundament für andere Bildungsprogramme dient. Dabei stellen die drei Generationen der Menschenrechte jeweils die Grundlage der Konzepte der genannten Bildungsprogramme dar (vgl. Spajić-Vrkaš 2001, Kompass 2005). Nach dem Modell von Spajić-Vrkaš (2001, 2004) lassen sich beispielsweise aus der ersten Generation der Menschenrechte die Disziplinen Demokratiebildung oder politische Bildung ableiten, die Menschenrechte der zweiten Generation bilden die Grundlage für die interkulturelle Bildung, die Anti-Rassismus-Bildung und die Toleranzerziehung. Der Kern der Friedensbildung oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung sind entsprechend die Menschenrechte der dritten Generation. Aus dem Erklärungsmodell des Verhältnisses von Menschenrechtsbildung zu ihren Nachbardisziplinen lassen sich sowohl Stärken als auch Schwächen für die Position von Menschenrechtsbildung ableiten: die einzelnen Programme gründen auf bestimmten Menschenrechtsartikeln, die für diese von großer Bedeutung sind. Toleranzerziehung basiert beispielsweise auf den Artikeln 1 und 2 der AEMR. Die verschiedenen Bildungsprogramme umfassen - im Gegensatz zum Konzept der Menschenrechtsbildung - allerdings nie alle Menschenrechtsartikel. Abhängig vom Verständnis und vom jeweiligen Kontext, in dem Menschenrechtsbildung stattfindet, kann diese alle anderen Programme einbeziehen. Auf der anderen Seite können die verschiedenen Bildungsprogramme Themen und Inhalte vertiefen, die die Menschenrechtsbildung nicht erreicht.

Einem zweiten Modell zufolge ist es die Menschenrechtsbildung, die anderen Bildungsprogrammen untergeordnet ist. Ein Beispiel hierfür ist nach Lenhart (2008) die

gesellschaftliche Bildung, die die Aufgabenbereiche globales Lernen, interkulturelle Bildung, Friedensbildung und Toleranzbildung umfasst. Menschenrechtsbildung bleibt im Verhältnis zu diesen Aufgabenfeldern ein Kernbereich. In der pädagogischen Praxis allerdings ist der Kontext entscheidend für die Wahl des Bildungsprogramms. Folglich wäre nach Lenhart in Transformationsgesellschaften die bürgerschaftliche Bildung mit der Betonung des staatsbürgerlichen Engagements gefordert, in einer Nachkriegssituation die Friedensbildung, in einer stabilen von Multikulturalität geprägten Gesellschaft kann interkulturelle Pädagogik hilfreich sein. Auch Fritzsche sieht das ähnlich, wenn er Menschenrechtsbildung, Demokratiebildung und die anderen Bildungsprogramme als pädagogische Antwort auf spezifische soziale und politische Herausforderungen in verschiedenen nationalen, regionalen und globalen Kontexten bezeichnet (vgl. Fritzsche 2008, S. 41).

Gemäß der zweiten Betrachtungsweise ist Menschenrechtsbildung in anderen Bildungsprogrammen integriert und stellt dabei nur eine Komponente von vielen dar. Die Gefahr an diesem Modell jedoch ist, dass Menschenrechtsbildung nur verkürzt vermittelt wird und kein holistischer Menschenrechtsansatz mehr möglich ist (vgl. Mihr 2009, S. 92).

Die Diskussion um das Verhältnis und die Position von Menschenrechtsbildung und ihren verwandten Bildungsprogrammen ist noch nicht abgeschlossen, auch wenn sie seit 2005 von zahlreichen Wissenschaftlern und Praktikern erheblich vorangebracht worden ist (vgl. Lohrenscheit 2004, Fritzsche 2007, Mihr 2009, Lenhart 2008).¹⁴ Lenhart sieht einen wechselseitigen Nutzen in dem Verhältnis zwischen Menschenrechtsbildung und seinen Nachbardisziplinen: „Menschenrechtsbildung kann als Komponente allen Aktivitätsbereichen eingelagert sein wie sie umgekehrt auch Lernanlässe und Themen aus diesen Feldern übernimmt“ (Lenhart 2008, S. 6/7).

Von Bedeutung für die Diskussion um die Position der verwandten Bildungsprogramme sind das theoretische Verständnis von Menschenrechtsbildung sowie der Kontext, in dem das Bildungsprogramm umgesetzt wird. Zusätzlich zum Kontext wird die konkrete Wahl eines Bildungsprogramms auch von der bildungspolitischen Förderung der Programme beeinflusst. Die zwei größten politischen Akteure in der Menschenrechtsbildung, die UNESCO und der Europarat, seien hierbei genannt.

Die UNESCO förderte lange Jahre das breite Verständnis von Menschenrechtsbildung, das typischerweise mehrere Bildungsprogramme, namentlich die Friedens- und

¹⁴ Den Anstoß zur Diskussion gab im Dezember 2005 eine Online-Diskussion im weltweiten Netzwerk von Menschenrechtsbildnern HREA (vgl. <http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg01958.html>).

Demokratiebildung, umfasst. Dabei sind die genannten drei Bildungsprogramme in den internationalen bildungspolitischen Dokumenten und Instrumenten in der ersten Phase nach der AEMR (1948) weder konzeptionell noch politisch voneinander getrennt worden.¹⁵ Erst nach der Wiener Konferenz von 1993 und mit Beginn der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung 1995 erfolgte sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch auf konzeptioneller Ebene die Weiterentwicklung der einzelnen Programme. Der Europarat hingegen entwickelte Ende der 90er Jahre das Konzept der „Education for Democratic Citizenship“ (EDC), das einen holistischen Ansatz verfolgt und verschiedene Bildungsprogramme, darunter auch Menschenrechtsbildung, subsumiert.

Die beiden Akteure UNESCO und Europarat nehmen insbesondere die Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung bzw. EDC in den Mittelpunkt ihrer Bildungsprogramme, und zwar auf unterschiedliche Art und Weise. Im Untersuchungsland Kroatien haben die beiden Regierungsorganisationen und ihre Programme einen starken Einfluss auf die Entwicklung des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung gehabt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Menschenrechtsbildung und EDC beschrieben werden kann. Worin unterscheiden sich die beiden Konzepte, worin überschneiden oder ergänzen sie sich?

1.2.2.1 Die Annäherung der Konzepte EDC und Menschenrechtsbildung

Demokratiopolitische Bildung ist auf nationaler Ebene in abgewandelter Form bereits seit mehreren Jahrzehnten in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausdifferenziert worden.¹⁶ Die verschiedenen Konzepte der Demokratiebildung beruhen dabei auf der traditionellen Vorstellung des Bürgers eines (National-)Staates. Entsprechend war es Ziel, die Lernenden über das politische System des Landes, in dem sie leben, zu informieren. Um den sozialen und politischen Herausforderungen, die in Europa seit Anfang der 1990er Jahre stattgefunden haben, wie ethnische Konflikte, Zusammenbrüche von Staaten, Nationalismus, Schwächung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der Solidarität unter den Menschen, aber auch die

¹⁵ Vgl. die UNESCO-Erklärung von 1974 oder die ASP-Schülerklärungen sowie die UNESCO-Generalkonferenz 1993, siehe auch „Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext“ (vgl. Köhler 1997, EPU Stadtschlaining).

¹⁶ In Deutschland besteht seit mehreren Dekaden der Unterricht der politischen Bildung und seit Mitte der 90er auch das Konzept der Demokratiepädagogik (vgl. Himmelmann 2005), in Großbritannien wurde im Jahr 2000 das Fach „Citizenship Education“ eingeführt, in den USA ist die Rede von „Civic Education“ (vgl. Birzea 2004)

Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationsmittel begegnen zu können, waren nicht nur informierte Bürger gefragt, sondern auch Bürger, die aktiv für ihre Gemeinschaft, ihr Land und auch weltweit Verantwortung übernehmen können (vgl. Gollob/Huddleston et al. 2004). Das Verständnis von Bürger und Bürgerschaft hat sich in Folge dessen auch verändert und erweitert.

Im Rahmen von "Education for Democratic Citizenship" (EDC)¹⁷, das vom Europarat entwickelt und gefördert worden ist¹⁸, reicht der Begriff „citizenship“ über das patriotische Modell von Bürgerschaft, das Nationalität durch ethnische, religiöse oder kulturelle Identität definiert hat, hinaus (vgl. Tibbitts 2006, Osler 2009). EDC ist dabei nicht nur auf regionaler und nationaler Ebene anzuwenden, sondern auch auf europäischer und globaler Ebene (vgl. Gollob/Huddleston et al. 2004, S. 7).¹⁹ Ziel ist die Förderung einer Kultur der Demokratie und der Menschenrechte, die jede/n Einzelne/n befähigt, am kollektiven Vorhaben Gemeinschaften zu entwickeln, mitzuwirken. „Das primäre Anliegen ist daher die Stärkung des sozialen Zusammenhalts, des gegenseitigen Verständnisses und der Solidarität“ (EDC – Glossar 2004, S. 17/18). Darüber hinaus ist EDC holistisch angelegt und umfasst eine Reihe verschiedener Ansätze und Programme, wie z.B. politische Bildung, Menschenrechtsbildung, Interkulturelle Bildung, Friedensbildung, globales Lernen sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Gollob/Huddleston et al. 2004).²⁰

Betrachtet man die Position von Menschenrechten innerhalb der verschiedenen Formen von EDC in der Bildungspraxis, so nehmen die Menschenrechte ganz unterschiedliche Bedeutung an. Während manche EDC-Programme, wie etwa das nationale „Citizenship Education“ Programm in Großbritannien ganz ohne Menschenrechte als Wertebasis auskommen werden in Ländern (Mittel- und Süd-)Osteuropas, wie in Kroatien oder in Rumänien, Menschenrechtsprinzipien explizit in den EDC - Programmen gemacht (vgl. Osler 2009, S.

¹⁷ Um die Besonderheiten des Europaratsprojektes gegenüber anderen Konzepten der Demokratiebildung hervorzuheben, bleibe ich in der vorliegenden Arbeit bei dem englischen Begriff Education for Democratic Citizenship, abgekürzt mit EDC.

¹⁸ Der Europarat hat in einem Projekt von 1997 einen neuen Ansatz von EDC entwickelt, der auf aktive Bürgerschaft und Partizipation in einem lebenslangen Lernprozess hin zielt. Anstoß für das Projekt gab die „Erklärung und das Programm EDC des Europarats auf Grundlage der Rechte und Pflichten der Bürger“ von 1999. Die Prinzipien und Inhalte von EDC sind in der EDC-Empfehlung REC (2002)¹² des Bildungsministerkomitees festgehalten (vgl. Gollob/Huddleston et al. 2004).

¹⁹ Vgl. Krakauer Resolution und die gemeinsamen Richtlinien für EDC (2000)

²⁰ „...EDC may not be equated with a single discipline, school subject, teaching or training method, educational institution or learning setting, learning resource, group of learners or a particular period of study. It is a comprehensive and holistic approach that encompasses, in a lifelong perspective a broad range of other approaches, programmes and initiatives, formal and in-formal, as well as non-formal- such as civic and political education, human rights, intercultural and peace education, global education, education for sustainable development, etc.“ (Gollob/Huddleston et al. 2004, S. 8).

60). Betrachtet man schließlich die unterschiedliche Gewichtung von Menschenrechtsbildung im EDC-Konzept, fällt auf, dass der politische Kontext hierbei eine bedeutende Rolle spielt. Wie sich EDC im Verhältnis mit Menschenrechtsbildung im politischen Kontext einer jungen Demokratie, wie z.B. in Kroatien, konkret ausdifferenziert, soll im Folgenden näher untersucht werden. Zuvor wird das von Spannungen geprägte Verhältnis der Konzepte von EDC und Menschenrechtsbildung ausgeführt (vgl. Fritzsche 2008, S. 46). Eine derartige Analyse ist nicht zuletzt hilfreich und bedeutend für das Verständnis von Menschenrechtsbildung.

Die beiden Konzepte EDC und Menschenrechtsbildung unterscheiden sich zunächst in ihrem Bezug zur demokratischen Entwicklung eines Landes, in dem sie eingesetzt werden. „Bürgerschaft“ sieht ein Modell vor, das voraussetzt, dass der Lernende in einem Land lebt, in dem demokratische Partizipation und politisches Engagement möglich sind. Menschenrechtsbildung hat jedoch einen viel komplexeren Bezug zur Demokratie (Tibbitts 2006, S. 21). Menschenrechte lassen sich zwar in demokratischen Staatsordnungen am ehesten verwirklichen, sie gelten jedoch auch dort, „wo Demokratie *noch nicht, nicht mehr oder überhaupt nicht existiert*“ (Fritzsche 2009, S. 180). Damit greifen Menschenrechte weiter als Bürgerrechte. In der Folge bezeichnet Mihr (2009, 2008) EDC als „exklusiv“, also ausschließend, da zahlreiche Personen wie Immigranten, Minderheiten und Gastarbeiter nicht einbezogen werden. Menschenrechtsbildung bezieht sich dahingegen auf alle Menschen einer Gesellschaft, ohne Rücksicht auf ihren Status als Bürger, und ist demnach „inklusiv“ (vgl. Mihr 2008, Tomaševski 2001).

Die weitere Entwicklung der beiden Bildungsprogramme ist nach Fritzsche (2009, S. 181) durch eine weitere Annäherung bis hin zur Verschmelzung charakterisiert: „Aus der Erkenntnis heraus, dass ein Mensch mehr ist als Staatsbürger und dass auch eine demokratische Staatsbürgererziehung (...) eine engere Adressatengruppe und Zielvorstellung hat als die MRB, erfolgt mittlerweile eine intensive Annäherung beider Ansätze.“ In der pädagogischen Praxis verläuft die Verschmelzung zwischen beiden Konzepten unter dem Doppeltitel „EDC/HRE“ jedoch nicht gleichgewichtig, Menschenrechtsbildung wird zunehmend von Bildungsbehörden als ein Teilansatz von demokratischer Staatsbürgererziehung akzeptiert (vgl. Tibbitts 2006, S. 21). Hierbei rückt EDC in den Vordergrund und wird von den Regierungen in nationale Curricula aufgenommen. Dies hat verschiedene Konsequenzen für Menschenrechtsbildung.

Das Verhältnis von EDC und Menschenrechtsbildung hat positive Effekte, ist aber auch von Spannungen geprägt. Die positive Seite des Verhältnisses äußert sich zunächst darin, dass EDC wie ein Motor für Menschenrechtsbildung wirken kann. Das bedeutet, EDC hilft dabei die Beziehungen in der Zivilgesellschaft bei den Menschen untereinander zu achten, da im Rahmen der Menschenrechtsbildung die Beziehung zwischen Individuum und Staat im Fokus steht. Mit Hilfe von „Citizenship education“ kann zudem deutlicher darauf hingewiesen werden, dass Rechte oft garantiert sind, aber nicht gelebt werden (vgl. Fritzsche 2008, S. 48). EDC hilft nicht zuletzt dabei, Menschenrechtsbildung in die offiziellen Curricula und Schulen einzuführen. Zum anderen sind dem besonderen Verhältnis von EDC und HRE auch Grenzen gesetzt (vgl. Osler 2009). EDC zielt im Allgemeinen nicht auf eine kritische Haltung des Lernenden gegenüber dem Staat. Im Rahmen der Menschenrechtsbildung kann sich kritisches Denken besser entfalten. Menschenrechtsbildung zielt - wie oben bereits betont - auf Veränderung, ist kritisch und fordert zur Handlung auf, EDC hingegen fördert Zusammenhalt und Stabilität, wie in Fritzsches Kurzformel (2008, S. 47) deutlich wird: „Education for democratic citizenship is intended to foster cohesion and stability of the social and political community. Human rights education aims at change“.

Die Spannungen zwischen den Konzepten EDC und Menschenrechtsbildung können in der praktischen Umsetzung, beispielsweise im offiziellen Bildungssystem, große Schwierigkeiten bereiten. Welche Konsequenzen diese Problematik mit sich führt, wird theoretisch im folgenden Abschnitt 1.2.3 wie praktisch in der vorliegenden Untersuchung in Kroatien genauer analysiert werden.

Der Zusammenschluss von EDC und Menschenrechtsbildung ist nicht nur in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht von besonderen Herausforderungen geprägt, sondern auch in der praktischen Umsetzung. Wie bereits erwähnt, spielt der Kontext, in dem Menschenrechtsbildung umgesetzt wird, eine große Rolle für die besondere Ausdifferenzierung von Menschenrechtsbildung und auch für die Ausrichtung des Verhältnisses zu ihren Nachbardisziplinen. In Transitionsgesellschaften – so die These von Mihr (2008) - wird Menschenrechtsbildung mehr zu EDC bzw. geht im Konzept EDC auf oder besser gesagt unter, in Konflikt- und Postkonfliktgesellschaften kann die konzeptionelle Ausrichtung von Menschenrechtsbildung wiederum eine andere Form annehmen (vgl. 1.2.2.2). Das Untersuchungsland Kroatien ist von beiden Kontextfaktoren, der Transition und des Postkonflikts, geprägt. Aus diesem Grund wird nachfolgend die Bedeutung und Ausformulierung von Menschenrechtsbildung, auch und gerade im Zusammenspiel mit EDC

in diesen Kontexten näher analysiert. Hierzu werden bestehende Thesen angeführt, die auch mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie diskutiert und verifiziert werden können.

1.2.2.2 Das Verhältnis von Menschenrechtsbildung und EDC unter dem Einfluss eines besonderen politischen Kontextes

Zahlreiche Analysen (vgl. Tibbitts 1997 und 2000, Suarez/Ramirez 2005) deuten auf einen engen Zusammenhang zwischen den politischen Umbrüchen in Europa nach 1989, dem Zuwachs an Menschenrechtsbildung und der Entwicklung des Konzepts der EDC hin. Dabei wird die These vertreten, dass in dem Kontext einer Transitions-gesellschaft, wie sie in den meisten Ländern Mittel- und (Süd-)Osteuropas vorzufinden ist, Menschenrechtsbildung als Mittel zur Unterstützung der demokratischen Entwicklung fungiert (vgl. Tibbitts 2006, Fritzsche/Tibbitts 2006).

Im Rahmen schulischer Menschenrechtsbildung liegt der Schwerpunkt dabei in erster Linie auf interaktiven Unterrichtsmethoden. Analysen entsprechender Beispiele von Menschenrechtsbildung in Transitions-gesellschaften zeigen, dass neben menschenrechtsrelevanten Themen insbesondere Partizipation durch entsprechende didaktische Methoden, die auf Empowerment zielen, gefördert werden (vgl. Tibbitts 2006, S. 22). Menschenrechtsbildner in post-totalitären Gesellschaften bestätigen, dass Menschenrechtsbildung vor allem zu neuen Unterrichtsmethoden und einem demokratischen Klassenklima geführt hat, was nach Tibbitts (1994) als „Gegenpol“ zum ehemaligen Regime betrachtet worden ist.

Für das Phänomen bzw. die These von Menschenrechtsbildung als Mittel der Einführung demokratischer Unterrichtsmethoden können unterschiedliche Erläuterungen herangezogen werden: Die Implementation von Menschenrechtsbildung kann im jeweiligen Land zwar beabsichtigt gewesen sein, war aber nicht durchsetzungsfähig, da das Thema für Lehrpersonen und Bildungsverantwortliche, insbesondere für die, die im alten Regime sozialisiert worden sind, schwierig und kontrovers ist. In der Folge sind aus dem „Gesamtpaket“ der Menschenrechtsbildung und den verschiedenen Lernzielen nur die interaktiven Methoden angenommen worden und entsprechend auch angekommen. Eine andere Interpretation ist pessimistischer: die Akteure der Menschenrechtsbildung würden keinerlei Nutzen am Thema Menschenrechte und Menschenrechtsbildung sehen, so dass versucht werde, über die sinnvollen und vielfach von Lehrpersonen und Eltern akzeptierten

interaktiven Methoden das Thema Menschenrechte wenigstens im Ansatz einzuführen. Welche Interpretation auf Kroatien zutrifft und welche Bedeutung demokratische Methoden und Inhalte im Untersuchungsland Kroatien einnehmen, soll in der Studie (vgl. Kapitel 2, 5 und 7) genauer untersucht werden.

Das Untersuchungsland Kroatien ist zusätzlich zum Kontext einer Transitions-gesellschaft von einer Konflikt- und Postkonfliktgesellschaft geprägt. Zur Rolle der Menschenrechtsbildung in Konfliktgesellschaften können folgende Beobachtungen in der Praxis gemacht werden:

Bernath/Holland/Martin (2002, S. 14) betrachten Menschenrechtsbildung als notwendiges Element im Prozess des Wiederaufbaus von stabilen und gerechten Nachkriegsgesellschaften. Wenngleich noch Ende der 90er Jahre Menschenrechte und Menschenrechtsbildung im Bericht des UN-Forschungsinstituts für soziale Entwicklung (Rebuilding after War, 1998) nicht als Element im Prozess des Wiederaufbaus von Gesellschaften aufgenommen worden sind, findet sich in der Zwischenzeit Menschenrechtsbildung im „Werkzeugkasten friedensbauender Bildungsmaßnahmen“ der Heidelberger Forschungsgruppe um Lenhart (vgl. Lenhart 2008) wieder. Auch in Bosnien-Herzegowina ist im Rahmen der Bildungsreform das Schulfach „Menschenrechte und Demokratie“ (2001/2002) als eine der ersten Maßnahmen zum Wiederaufbau der von einem blutigen Krieg zerrütteten Gesellschaft eingeführt worden. Das Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Friedensbildung ist - zumindest in bildungspraktischer Hinsicht - ähnlich gestaltet wie das zwischen anderen Nachbardisziplinen - die einzelnen Programme schließen sich wechselseitig ein: zum einen finden sich Menschenrechtsbildungsaktivitäten unter friedenspädagogischen Maßnahmen, umgekehrt werden auch Friedensbildungsaktivitäten unter dem Dach von Menschenrechtsbildung gefasst.²¹

Zusammengefasst lässt sich das Verhältnis von Menschenrechtsbildung und ihren Nachbardisziplinen als noch offen charakterisieren. In theoretischer Hinsicht hat sich Menschenrechtsbildung zwar auf konzeptioneller Ebene als Kernbereich herausgebildet (vgl. Fritzsche 2005). Die Nachbarangebote werden dabei als eine Ausdifferenzierung spezifischer Menschenrechtsthemen, wie z.B. Diskriminierung, Partizipation, Toleranz und Gewalt(losigkeit) betrachtet (vgl. Fritzsche 2005, S. 276).

In der bildungspolitischen Realität werden allerdings bestimmte Programme, insbesondere EDC, gefördert. Dies hängt nicht nur vom Kontext ab, sondern auch von dem jeweiligen

²¹ Das Projekt „Education for Peace“ aus Bosnien-Herzegowina ist beispielsweise im Compendium für MRB als MRB-Projekt eingeordnet worden (vgl. Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice, 2009).

bildungspolitischen Akteur auf regionaler und internationaler Ebene, d.h. vom Europarat respektive von der UNO. Auf die Gefahr, dass Menschenrechtsbildung dabei in den Hintergrund tritt und zu einem Randthema in einem ohnehin überladenen Bildungsprogramm verkommt (vgl. Osler 2009) ist bereits hingewiesen worden.

Betrachtet man die Gemeinsamkeiten der beiden Konzepte, stößt man auf eine partizipatorische Schulkultur, die als verbindendes und stärkendes Element der beiden Bildungsprogramme EDC und Menschenrechtsbildung im Schulbereich wirken kann.

Ogleich beide Konzepte unterschiedliche Ansätze von Partizipation verfolgen (vgl. Fritzsche 2008), fördert die Entwicklung von EDC in der Schule und innerhalb eines curricularen Rahmens auch die Entwicklung von Menschenrechtsbildung bzw. dem Recht auf Bildung (vgl. Osler 2009). Exemplarisch hierfür stehen Programme von EDC und Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem in (Süd-)Osteuropa (vgl. Osler 2009 und Mihr 2008).

Eine partizipatorische Schulkultur ist nur eines der zentralen Elemente schulischer Menschenrechtsbildung. Weitere Elemente sind interaktive Methoden, eine entsprechende Lehreraus- und -fortbildung sowie angemessene bildungspolitische Maßnahmen. Diese Elemente sind auch zentrale Faktoren einer Definition von Menschenrechtsbildung im Schulbereich (vgl. 1.2.3.2), dem Setting, in dem auch die vorliegende Untersuchung durchgeführt wird.

1.2.3 Menschenrechtsbildung im Schulbereich

In den vergangenen 15 Jahren hat sich Menschenrechtsbildung als ein neuer Ansatz im schulischen Bereich etabliert (vgl. Tibbitts 2009). Der historische Abriss zur Entwicklung von Menschenrechtsbildung im Schulbereich (vgl. 1.2.3.1) zeigt, dass Menschenrechtsbildung als Aufgabe Schulen bereits bald nach der Proklamation der AEMR in den 50er Jahren übertragen worden ist. Mit Beginn der 90er Jahre verstärkte sich jedoch die internationale Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung und nahm in der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung (1995-2004) ihren Höhepunkt. Zahlreiche internationale Dokumente, Abkommen und Instrumente²² verpflichten Staaten, Menschenrechtsbildung an den Schulen und in offiziellen Curricula zu fördern und als Bildungsziel zu sichern. Auch das

²² Vgl. World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy (1993), International Plan of Action for the UN Decade (1998), Action Plan for the UN-World Programme on HRE (2005).

Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (2005-2009) überträgt den Regierungen die Verantwortung, Menschenrechtsbildung in das offizielle Bildungssystem zu implementieren. Das Weltprogramm beschreibt zudem zentrale Elemente schulischer Menschenrechtsbildung, die unter 1.2.3.3 beschrieben werden und auch Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind. Obgleich sich Menschenrechtsbildung in allen Teilen der Welt stark entwickelt hat, gibt es weiterhin zahlreiche Probleme und Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung von Menschenrechtsbildung im schulischen Bereich (vgl. 1.2.3.4). Nichtsdestotrotz entwickelt sich Menschenrechtsbildung im Schulbereich weiter und fließt in den so genannten menschenrechtsbasierten Ansatz im Schulbereich ein (vgl. 1.2.3.5).

1.2.3.1. Entwicklung der internationalen Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung in der Schule

Die Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem findet ihren Anfang im Rahmen des ASP-UNESCO-Schulprogramms 1953 (vgl. UNESCO 2003). Die ersten Bemühungen schulischer Menschenrechtsbildung im Rahmen der UNESCO-Schulen bewertet Suarez (2006) jedoch als unstetig und uneinheitlich. Erst im Jahr 1974 wird die Notwendigkeit der Festlegung von Menschenrechtsbildung als Teil eines offiziellen Curriculums in einem internationalen Bildungsdokument erkannt. In der Folge wird die „Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ von der 18. UNESCO-Generalkonferenz am 19. November 1974 in Paris verabschiedet (vgl. UNESCO 1974, Suarez 2006, S. 49).

Einen weiteren Meilenstein für die Menschenrechte und die Menschenrechtsbildung markiert die Menschenrechtskonferenz in Wien 1993. Aus dieser ging der “World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy” (1993) hervor, der zusammen mit anderen menschenrechtlichen Bildungsdokumenten²³ einen wesentlichen Bestandteil der weltweiten Bildungssemantik darstellt, „an der die fortgeschrittene Verankerung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene, die Herausbildung eines Weltbildungssystems, abgelesen werden kann“ (Lenhart 2006, S. 35). Die internationalen Bildungsdokumente haben unter anderem auch dazu geführt, dass immer mehr Staaten Menschenrechtsbildung in ihre Curricula mit einschließen. In Reaktion auf die Wiener Menschenrechtskonferenz rief die

²³ Vgl. Declaration (Geneva, Switzerland 1994) and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (Paris, France 1995); International Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education 1995–2004 (1995, publiziert 1998); Guidelines for National Plans of Action for Human Rights Education (1998), (vgl. Lenhart 2006, S. 35).

UN-Generalversammlung die Dekade der Menschenrechtsbildung für die Zeit zwischen 1995 bis 2004 aus. Regierungen wurden dazu aufgerufen, nationale Aktionspläne für Menschenrechtsbildung zu entwickeln mit spezifischen Zielen, Strategien und Programmen, mit denen unter anderem auch Menschenrechtsbildung in Schulen gefördert werden sollte. Eine Bilanz der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung, die im Jahr 2004 zu Ende ging, deutet auf einen nur schwachen Katalysatoreffekt hin: es haben beispielsweise nur 36 von 55 OSZE-Staaten ihre Maßnahmen offen gelegt; darunter haben nur acht Staaten einen nationalen Ausschuss für Menschenrechtsbildung eingerichtet und nur sechs Staaten, darunter Kroatien, haben einen nationalen Aktionsplan zur Menschenrechtsbildung verabschiedet. Nur in einem einzigen Land, Schweden, wurde MRB in die Lehrpläne aller Schulen und Schulstufen aufgenommen (vgl. Bösl/Jastrzembki 2005).²⁴

Der Überblick über die internationale Institutionalisierung der Menschenrechtsbildung zeigt, dass diese im formalen Schulsystem bereits lange und intensiv gefördert worden ist. Eine konkrete Umsetzung von Menschenrechtsbildung in nationale Curricula fand jedoch nur in wenigen Ländern statt.²⁵

Das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (2005 – 2009)

Auf die Dekade folgt das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung, das die UN-Generalversammlung am 10. Dezember 2004 beschlossen hat. Das Programm ist in mehrere Phasen gegliedert, die unterschiedliche Schwerpunkte haben. Die erste Phase, die von Januar 2005 bis 2007 dauert und aufgrund eines Beschlusses vom 28.9.2007 bis Dezember 2009 verlängert worden ist, konzentriert sich auf Menschenrechtsbildung im formalen Primar- und Sekundarschulbereich.

Das Weltprogramm zeichnet sich durch eine höhere Verbindlichkeit aus und unterscheidet sich insofern von der vorangegangenen UN-Dekade. Beim Weltprogramm gibt es nun Mindestanforderungen („minimum action“), wobei die Mitgliedstaaten während der ersten Phase des Weltprogramms dazu aufgerufen werden, diese auch zu erfüllen. Zu den Mindestmaßnahmen zählen a) die Analyse des Status quo der Menschenrechtsbildung im

²⁴ Im Zuge der Dekade sind zwar zahlreiche Menschenrechtsinstitute eingeführt worden, jedoch bezieht sich diese Bilanz auf den Kontext der Schule.

²⁵ Neuesten Angaben zufolge haben nach Beendigung der Dekade und der ersten Phase des Weltprogramms insgesamt nur 14 Länder ein Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung entwickelt: Burundi, Kroatien, Dom. Republik, Fiji, Frankreich, Griechenland, Japan, Jordanien, Niger, Philippinen, Portugal, Slowakei, Türkei und Uruguay, vgl. OHCHR/ National Action Plans <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/national-actions-plans.htm>, abgerufen am 14.12.2009.

Schulsystem, b) die Prioritätensetzung und Entwicklung einer nationalen Implementierungsstrategie sowie c) der Beginn einer Implementierung der geplanten Aktivitäten (vgl. Weltprogramm 2005).²⁶ Zur Vereinfachung dieser Mindestmaßnahmen sind Richtlinien für nationale Implementierungsstrategien aufgestellt worden, die vier Stufen²⁷ umfassen. Durch eine Bestandsaufnahme am Ende jeder Phase soll eine Gesamtevaluation erleichtert werden. Auch wenn es noch zu früh ist, von einem Fortschritt oder Erfolg der ersten Phase des Weltprogramms zu sprechen, so berichten zahlreiche Regierungen, dass sie zentrale Einrichtungsstellen in den Bildungsministerien zur Koordinierung eingerichtet haben (vgl. OHCHR 2009).

Zum nachfolgenden Schwerpunkt des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung sind Vorschläge von Seiten der Regierungen, nationalen Menschenrechtsinstitutionen, regionalen Organisationen sowie NGOs eingeholt worden. Eine große Mehrheit forderte dabei, den Fokus auf den Primar- und Sekundarbereich fortzusetzen mit dem Argument, die Ziele der ersten Phase seien nicht erreicht worden. Eine ebenso große Anzahl an Forderungen richtet sich auf die Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen und Erzieherinnen und Erzieher. Ohne ein entsprechendes Training sei die wirksame Integration von Menschenrechtsbildung in das Schulsystem nicht gewährleistet (vgl. HREA 2009a).²⁸

Die Entscheidung für die zweite Phase des Weltprogramms (2010-14) fiel auf die Menschenrechtsbildung an Hochschulen und auf Trainingsprogramme für Lehrpersonen, das Personal öffentlicher Dienste, sowie Polizei und Militär.²⁹

²⁶ Vgl. Resolution A/RES/59/113B, angenommen am 2. März 2005 durch die 59. Generalversammlung der Vereinten Nationen.

²⁷ Stufe 1. Analyse des Status quo der Menschenrechtsbildung im Schulsystem.

Die Bilanz der Situation und der Umsetzung der Menschenrechtsbildung soll zu einer nationalen Studie über Menschenrechtsbildung in der Primar- und Sekundarschulbildung führen.

Stufe 2. Prioritätensetzung und Entwicklung einer nationalen Implementierungsstrategie.

Die nationale Umsetzungsstrategie für Menschenrechtsbildung sollte zumindest für den Zeitraum 2005-2007 einige Umsetzungsaktivitäten vorsehen.

Stufe 3. Implementierung und Monitoring. In Abhängigkeit der Prioritäten der nationalen Umsetzungsstrategie kann die Umsetzung und Überwachung beispielsweise zu neuen Gesetzen, Koordinierungsmechanismen, neuen und revidierten Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien oder zu neuen Ausbildungskursen führen.

Stufe 4 Evaluation. Die erreichten Ziele und der Umsetzungsprozess sollen evaluiert und in einem nationalen Bericht zusammengefasst und verbreitet werden. Ferner sind Empfehlungen für künftige Aktionen auf Grund gesammelter Erfahrungen während des Umsetzungsprozesses zu formulieren (vgl. Aktionsplan 2005).

²⁸ Weitere Vorschläge beziehen sich auf die tertiäre Bildung und insbesondere auf den Schwerpunkt der Hochschulbildung. Eine vierte Forderung nach einem Schwerpunkt richtet sich an Entscheidungsträger, insbesondere im Bereich der Strafverfolgung. Auch Vorschläge für die Themen- und Zielsetzung wurden formuliert, wobei Nichtdiskriminierung und Gleichberechtigung bevorzugt worden sind. Schließlich sprach sich die Mehrheit für eine Phasendauer von 5 Jahren aus (vgl. HREA 2009a, Consultation on the focus of the second phase).

²⁹ Der UNO-Menschenrechtsrat hat am 1. Okt. 2009 mit einer entsprechenden Resolution die Weichen gestellt (vgl. Draft UN-Declaration on Human Rights Education and Training (2007-20010)).

Die Darstellung der internationalen Entwicklung und Institutionalisierung von schulischer Menschenrechtsbildung zeigt, dass die Implementierung von Menschenrechtsbildung in nationale Curricula bereits intensiv gefördert worden ist und weiterhin im Fokus der Anstrengungen der internationalen Gemeinschaft steht (vgl. Tibbitts 2008). Sie zeigt aber auch, dass trotz der Katalysatorfunktion internationaler Programme wie der Dekade diese alleine nicht ausreichend sind. Der Erfolg von globalen Initiativen wie dem Weltprogramm hängt schließlich vom Einsatz nationaler und lokaler Akteure ab, Menschenrechtsbildung in ihren Gesellschaften umzusetzen (vgl. Ippolitti 2009, S. 18).

Wie kann Menschenrechtsbildung konkret im formalen Bildungssystem umgesetzt werden? Und mit Tibbitts gefragt: „Was genau wird durch Menschenrechtsbildung in schulischen Lernsituationen vermittelt?“ (aus Tibbitts 2008).

Der folgende Abschnitt gibt Antworten auf diese Fragen. Dabei wird zunächst eine Definition von schulischer Menschenrechtsbildung auf der Grundlage international anerkannter Grundsätze angegeben (vgl. 1.2.3.2). Kognitive, affektive und handlungsorientierte Lernziele stellen dabei zwar einen wichtigen Bestandteil, jedoch nur einen der zentralen Elemente von Menschenrechtsbildung in der Schule dar. Die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in einem Schulsystem reicht von bildungspolitischen Maßnahmen bis hin zur Lernumgebung. Diese und weitere Elemente (vgl. 1.2.3.3) bilden auch die Schwerpunkte des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung in der Primar- und Sekundarbildung und werden im Folgenden ausführlich dargestellt.

1.2.3.2 Definition von Menschenrechtsbildung im Schulkontext

Der Aktionsplan des Weltprogramms (2005) liefert eine Definition von Menschenrechtsbildung im Schulkontext, nach der Menschenrechtsbildung Folgendes umfasst:

- „(a) Kenntnisse und Fähigkeiten – der Erwerb von Kenntnissen über Menschenrechte und Mechanismen zu ihrem Schutz sowie von Fähigkeiten, sie im täglichen Leben anzuwenden;
- (b) Wertvorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen – die Entwicklung von Wertvorstellungen und die Verstärkung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die den Menschenrechten dienen;
- (c) Das Handeln – das Eintreten zum Schutz und zur Förderung von Menschenrechten.“

Die drei Lernziele von Menschenrechtsbildung, die eng miteinander zusammenhängen, können auch unter den Aspekten des Lernens über, für und durch Menschenrechte (vgl.1.2.1) zusammengefasst werden. Insbesondere der Aspekt des Lernens durch Menschenrechte deutet darauf hin, dass Menschenrechtsbildung nicht nur auf den einzelnen Lernenden beschränkt wird. Menschenrechtsbildung bezieht sich auch auf den Unterricht und die gesamte Schule, da ein gutes Schulklima von zentraler Bedeutung für Menschenrechtsbildung ist. Ziel dabei ist es, die Rechte bereits in Unterricht und Schule erfahrbar zu machen, eine entsprechende Lernkultur spielt dabei eine große Rolle (vgl. Fritzsche 2009).

Effektive Menschenrechtsbildung umfasst demnach nicht nur die Vermittlung von Wissen über Menschenrechte, sondern auch eine entsprechende Lernumgebung, die bis in die Gemeinde reicht: “Ultimately, teachers need to explore ways to involve not only students, school administrators, education authorities and parents in human rights education but also the whole community. In this way teaching for human rights can reach from the classroom into the community to the benefit of both” (UNHCHR, ABC teaching human rights 2004, S. 23).

Schulische Menschenrechtsbildung kann schließlich auch in explizite und implizite Menschenrechtsbildung sowie in menschenrechtliche Erziehung eingeteilt werden (vgl. Müller 2001 und 2009). Die explizite Menschenrechtsbildung wird verstanden als Menschenrechtsbildung mit explizitem Bezug zu den Menschenrechten. Eine implizite Menschenrechtsbildung bedeutet die pädagogische Behandlung von Menschenwürde oder anderen menschenrechtlichen Grundprinzipien, ohne direkten Bezug zu Dokumenten wie der AEMR, ein Beispiel hierfür ist die Behandlung eines verwandten Themas wie Unterernährung. Menschenrechtliche Erziehung schließlich meint eine Erziehung unter Achtung der Menschenwürde sowie eine pädagogische Interaktion im Geiste der Menschenrechte, wie es auch ein entsprechendes Schulklima erfordert.

Die Definition schulischer Menschenrechtsbildung lässt sich folglich mit den Lernzielen des Wissens, der Einstellung und der Handlung über, von und für Menschenrechte sowie einem Unterrichts- und Schulklima, das auf dem Prinzip der Menschenrechte basiert, zusammenfassen. Die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule erfordert neben diesen weitere Elemente, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

1.2.3.3 Elemente von Menschenrechtsbildung in der Schule

Die verschiedenen Elemente von Menschenrechtsbildung im Bildungssystem sind dem Aktionsplan des Weltprogramms (2005) entnommen. Sie werden als Empfehlungen von Handlungsalternativen formuliert und sind als Referenzinstrumente zu betrachten. Die Elemente sind dem jeweiligen Kontext anzupassen und müssen auf die nationalen Bildungssysteme in Übereinstimmung mit der nationalen Umsetzungsstrategie dieses Aktionsplans übertragen werden (vgl. Aktionsplan des Weltprogramms 2005). Zu den zentralen Elementen schulischer Menschenrechtsbildung zählen:

- (a) **Politische Maßnahmen:** Die Entwicklung einer partizipativen, menschenrechtsorientierten Bildungspolitik, einschließlich der Entwicklung von Strategien und Gesetzen, die zur Verbesserung der Curricula sowie der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und anderem Bildungspersonal führen, soll voran getrieben werden.
- (b) **Umsetzung der Politik:** Realisierung und Implementierung bildungspolitischer Innovationen unter Einbeziehung aller Beteiligten, z.B. durch die Veröffentlichung und Verbreitung von nationalen Umsetzungsstrategien, die Auswahl eines Dokumentationszentrums für die Sammlung und Verbreitung von Initiativen und Informationen.
- (c) **Aus- und Weiterbildung:** Aus- und Fortbildungsmaßnahmen sollen ergriffen werden, die geeignet sind, Lehrern und Ausbildern das menschenrechtliche Wissen, aber auch das nötige Verständnis und relevante Kompetenzen zu vermitteln, wie z.B. Lehr- und Lernmethoden, aber auch sozialen Fähigkeiten und Führungsstile, um Menschenrechtsbildung auch im Sinne menschenrechtlicher Erziehung durchführen zu können. Ohne angemessene Vorbereitung werden Lehrpersonen viele Vorbehalte sowohl gegen die unterrichtliche Behandlung von Menschenrechten als auch gegen die schulpraktische Anwendung der Kinderrechte vorbringen (vgl. Fritzsche 2011).
- (d) **Lernumfeld:** Zu fördern ist ein an den Menschenrechten orientiertes Schulklima, in dem Schüler und Schülerinnen ihre Meinung frei ausdrücken und am Schulleben demokratisch beteiligt sein können. Eine kollegiale Interaktion und eine humane Atmosphäre in Unterricht und Schule haben positive Wirkungen auf das erzieherische Handeln (vgl. Müller 2001, S. 421, vgl. Fritzsche 2004, S. 175, vgl. Covel/Howe 2007). Ein auf Menschenrechten basiertes Schulklima kann durch eine klare Stellungnahme der Schule in Form einer Charta über Rechte und Pflichten von Schülern und Schülerinnen sowie

Lehrpersonen, in der Schulverfassung (vgl. Fritzsche 2011) oder auch durch Interaktion zwischen Schule, lokaler Regierung und einer breiten Öffentlichkeit gefördert werden.

(e) Lehren und Lernen: Menschenrechtszentrierte Lehr- und Lernprozesse sollen durch die Entwicklung von entsprechenden Lehrplänen und Unterrichtsformen sowie die Bereitstellung geeigneter Mittel, insbesondere Lehrbücher, gefördert werden. Ferner sind Lehrmethoden und Praktiken schülerzentriert, partizipativ und demokratisch zu gestalten, Curricula und Schulbücher entsprechend zu revidieren, Materialien zur Menschenrechtsbildung neu zu entwickeln und zu verbreiten.

In den obigen Ausführungen zur Definition und zu den Elementen schulischer Menschenrechtsbildung wird das Attribut „partizipativ“ besonders betont. Im Bereich der Schule wird Partizipation sowohl im Unterricht im Kontext interaktiver Lehr- und Lernpraktiken als auch im Rahmen eines demokratischen Schulklimas angestrebt. Eine partizipatorische Schulkultur ist für schulische Menschenrechtsbildung von zentraler Bedeutung und Partizipation eines der wesentlichen Parameter der Schule als Lernfeld demokratischer Bildungsprozesse (vgl. Marker 2009, S. 279). Schüler erleben durch Partizipation die Schule als einen Ort, an dem Demokratie und Menschenrechte gelebt werden, auch im Sinne Hartmut von Hentigs’ „Schule als Polis“ (vgl. von Hentig 2007, S. 96/97).

Was bedeutet Partizipation konkret für die Schule? Ist Partizipation in Schule und Unterricht problemlos umsetzbar? Folgende theoretische Überlegungen zeigen, dass Partizipation mehr bedeutet, als Schüler und Schülerinnen in vereinzelt Fällen demokratisch mitentscheiden zu lassen.

Partizipation

Partizipation ist ein grundlegendes Ziel, das durch Menschenrechtsbildung erreicht werden soll (vgl. Weltprogramm 2005). Partizipation ist aber auch als Kinderrecht ein Instrument und Mittel, das von großer Bedeutung für die Ausübung anderer Rechte, wie der Schutz- und Entwicklungsrechte, innerhalb der Familie, der Schule und des lokalen Kontextes ist. Artikel 12 der Kinderrechtskonvention beschreibt die beiden Dimensionen der Partizipation: “Article 12 is a substantive right, saying that children are entitled to be actors in their own lives and to participate in the decisions that affect them. But, as with adults, democratic participation is not an end in itself. It is the means through which to achieve justice, influence outcomes and

expose abuses of power. In other words, it is also a procedural right enabling children to challenge abuses or neglect of their rights and take action to promote and protect those rights. It enables children to contribute to respect for their best interests” (Lansdown 2001, S. 4).

Partizipation befähigt Kinder zur Selbstbestimmung sowie dazu, eine aktive Rolle in ihren Gemeinden zu übernehmen. Demokratische und aktive Bürgerschaft für Kinder bedeutet dabei nicht nur demokratische Mitentscheidung, sondern auch das Lernen durch partizipative Lernstrategien sowie Einfluss nehmen auf das Leben in der Schule oder in der lokalen Gemeinde (vgl. Turnšek 2009). Von großer Bedeutung ist es, Kinder bereits als Bürger ihrer Gesellschaft in Familie und Schule zu betrachten. Die demokratische Partizipation der Kinder steht im Zusammenhang mit dem neuen Blick auf den Kindheitsbegriff, nach dem Kinder als eigenständige Akteure betrachtet werden (vgl. Turnšek 2009, S. 20). Kinder werden demnach als aktiv an der Konstruktion und Bestimmung ihres eigenen Lebens wahrgenommen.

Partizipation spielt in der Menschenrechtsbildung, ebenso wie in EDC eine zentrale Rolle. Fritzsche deutet dabei auf den Unterschied zwischen der Dimension des Rechts und der Pflicht von Partizipation hin. Obgleich den beiden Konzepten Menschenrechtsbildung und EDC Partizipation gemeinsam ist, zielt Ersteres auf gleiches Recht für alle zur Partizipation, während Letzteres Partizipation als Pflicht, dieses Recht auszuüben, umfasst (vgl. Fritzsche 2008, S. 47). Während Fritzsche diesen Unterschied als problematisch betrachtet, sieht Osler (2009) das Verhältnis von EDC und Menschenrechtsbildung um Partizipation als ein sich gegenseitig bedingendes und förderndes: das Recht in der Bildung umfasst das Recht des Schülers und der Schülerin, am Schulleben aktiv teilzunehmen und an Entscheidungsprozessen mitzuwirken. Dies verlangt nach demokratischen Strukturen und rechtlichen Bestimmungen, die die Partizipation der Schüler und Schülerinnen garantiert. Osler sieht in der Entwicklung von EDC in der Schule und innerhalb eines curricularen Rahmens Chancen für die Entwicklung von Menschenrechtsbildung bzw. dem Recht durch Bildung.

In Bezug auf Partizipation im Sinne der Vorbereitung auf die demokratische Rolle als erwachsener Bürger treten Spannungen auf zwischen der Wirkung, die sich Schulen bzw. der Staat durch Menschenrechtsbildung offensichtlich erwünschen und den Lernzielen der Bildungsmaßnahmen, wie z.B. einem dem Staat gegenüber kritisch eingestellter und entsprechend handelnder Schüler und Schülerinnen. Starkey formuliert den Widerspruch wie folgt: “We teach children „citizenship“, but we don’t allow them to act as citizens in school

and we don't see them as citizens".³⁰ Der genannte Gegensatz, der im Zusammenhang mit der kritischen Kraft von Menschenrechten steht, und die nicht unproblematische Umsetzung von Partizipation in der Schule sind nur zwei von zahlreichen Herausforderungen bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in ein Bildungssystem, die im folgenden Abschnitt zusammengefasst werden.

1.2.3.4 Hindernisse und Herausforderungen von Menschenrechtsbildung in der Schule

Die Schwierigkeiten bei der Implementierung von Menschenrechtsbildung in der Schule sind unterschiedlicher Art. Neben curricularen und schulorganisatorischen Hindernissen treten Probleme auf, die mit dem schwierigen Charakter von Menschenrechtsbildung im Zusammenhang stehen und Lehrpersonen, aber auch Schüler und Schülerinnen vor große Anstrengungen stellen.

Zahlreiche, häufig auftretende systematische Schwierigkeiten beziehen sich auf das Curriculum. Staaten fühlen sich dabei nicht verpflichtet, Menschenrechtsbildung in das offizielle Curriculum oder in die nationale Bildungsstrategie einzubinden und zeigen damit einen Mangel an politischem Willen. Menschenrechtsbildung wird in vielen Staaten nur geduldet und nicht aktiv gefördert. Die unverbindliche Einführung führt zusammen mit dem Problem von ohnehin überladenen Curricula zu einer Verkürzung von Menschenrechtsbildung. Osler (2009, S. 65, zitiert nach Verhellen 2000, S. 42) schlussfolgert dazu: *"Spending an occasional hour or two on the subject of children's rights in schools would clearly fall short of the obligation States Parties have taken upon themselves. Essentially, there has to be a shift in fundamental attitudes on respect for children's rights. Theoretical teaching on the values of human rights and democracy serves little purpose if these values are not also put into practice."*

Die halbherzige Einführung von Menschenrechtsbildung ist auch an Schulbuchinhalten abzulesen: Menschenrechte kommen entweder gar nicht oder nur als fakultativer Lerninhalt vor, wie eine Analyse baden-württembergischer Schulbücher offenbart (vgl. Druba 2006). Weitere Mängel betreffen Lernmaterialien, die direkt für Menschenrechtsbildung entwickelt

³⁰ Vortrag von Hugh Starkey „Role of Human Rights in Citizenship Education“ (London/Birkbeck College, Juli 2009).

worden sind.³¹ Nur wenige Materialien sind für den Schulunterricht geeignet,³² viele Materialien enthalten Übungen und Methoden aus der non-formalen Bildung, die nur unter erheblichem Aufwand in eine Schulstunde integrierbar sind. Zudem sind viele Materialien, wie auch Menschenrechtsbildungsprogramme in vielen Fällen nicht auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet und machen auch keine konkreten Angaben zur Umsetzung von Menschenrechten im Alltag der Lernenden. Suarez (2006, S. 61) fordert daher, Menschenrechtsbildung relevant für die gelebte Erfahrung zu machen: „Even if human rights were incorporated into the entire curriculum, the effort would have little value without direct applicability to the lives of students“.

Ein weiteres Hindernis, das auch mit den Lehrmaterialien in Verbindung steht, kann mit dem Problem des „heimlichen Lehrplans“ erklärt werden. Viele Themen wie das Verhältnis zu Minderheiten, zu Frauen oder aber auch zu verschiedenen ethnischen oder religiösen Gruppen können auf den ersten Blick im offiziellen Curriculum, also auch in den Schulbüchern, angemessen im „Geiste“ der Menschenrechte erscheinen. Welche Botschaften darüber und Bilder tatsächlich im Unterricht und auch im Schulleben „übertragen“ werden, bleibt zunächst in den Wänden des Klassenzimmers verborgen.

Dahinter steht das Problem, dass Curricula und Schulbücher als Vehikel der Verbreitung von Vorurteilen und Stereotypen missbraucht werden können. In Gesellschaften nach bewaffneten Konflikten oder in multiethnischen Gesellschaften ist dies besonders problematisch, insbesondere in identitätsstiftenden Schulfächern, wie z.B. Geschichte. Exemplarisch sei hier die Gesellschaft in Bosnien-Herzegowina angeführt, in der es keinen Konsens über die Art und den Inhalt des Geschichtsunterrichts gibt (vgl. Pingel 2006, Karge/Batarilo 2009). Zu einem relativ frühen Zeitpunkt der Bildungsreform im Rahmen der Bildungsintervention der internationalen Gemeinschaft ist der Fokus auf das Schulfach „Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung“ gelenkt worden (vgl. Cole/Barsalou 2006). Für das neue Schulfach „Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung“ galt es, Lehrpersonen und Multiplikatoren so gut auszubilden, und ihnen neue Inhalte und Methoden an die Hand zu geben, dass sie gegen die scheinbar unüberwindbaren Vorurteile und Schwierigkeiten im dreigeteilten Bildungssystem Bosnien-Herzegowinas angehen können. Eine Ausbildung für die Vermittlung von Menschenrechtsbildung ist auch in unproblematischen Gesellschaften von

³¹ Vgl. Auswahl an Menschenrechtsbildungshandbücher: KOMPASS (2005) und COMPASITO (2007, beide Europarat), First Steps (Amnesty International 1996), Menschenrechte verstehen - Handbuch zur Menschenrechtsbildung (ETC-Graz 2004), Internationaler UNESCO Bildungsserver D@dalos.

³² Vgl. Schulkompass Österreich – Menschenrechtsbildung in der Schule, ABC Teaching Human Rights, 2004, Amnesty macht Schule (2008) oder Unterrichtspraxis Menschenrechte (1995-1997).

großer Bedeutung. Eine weitere Herausforderung für Lehrende, aber auch Schüler und Schülerinnen stellt schließlich der komplexe, kontroverse und schwierige Charakter von Menschenrechten dar, der einen entsprechenden Einfluss auf die Menschenrechtsbildung nimmt (vgl. 1.1).

Die Einführung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule führt noch weitere systematische wie konzeptionelle Schwierigkeiten mit sich. Eine Vielzahl von Problemen steht mit dem Bildungskontext, also dem politischen und gesellschaftlichen Kontext sowie der konkreten Situation in der Schule im Zusammenhang. Eine exakte Analyse der Probleme kann daher nur durch eine empirische Untersuchung von Menschenrechtsbildung eines konkreten Schulsystems erfolgen. Diesem Vorhaben wird in der vorliegenden Untersuchung und Evaluierung der Umsetzung von Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem versucht nachzukommen.

1.2.3.5 Perspektiven schulischer Menschenrechtsbildung

In welche Richtung entwickelt sich Menschenrechtsbildung im schulischen Bereich weiter? Die Darstellung der zentralen Elemente und Faktoren schulischer Menschenrechtsbildung weisen bereits deutlich darauf hin, dass Menschenrechtsbildung in der Schule weit über das Lehren und Lernen von Menschenrechten hinaus reicht. Das normative Menschenrechtssystem wird im Bildungsbereich zunehmend als ethischer Rahmen für die kulturelle Globalisierung vorgeschlagen. Der „menschenrechtsbasierte Ansatz für den Schulbereich“, im Englischen *human rights based approach (hrba)*, den die UN für alle ihre Entwicklungsprogramme befürwortet hat, erreicht damit allmählich den Bereich der Bildung. In der Folge gewinnt eine Schulkultur, -politik und -praxis, die auf den Werten der Menschenrechte beruht, an Bedeutung (vgl. Tibbitts 2008). Die international führende Organisation für Menschenrechtsbildung, die Human Rights Education Associates (HREA), hat ein Buch³³ und eine Webplattform³⁴ veröffentlicht, welche den menschenrechtsbasierten Zugängen für den Schulbereich konkrete Anregungen und neue Impulse verleihen.

³³ Das Buch mit dem Titel „Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice“ sammelt 101 kreative Beispiele für die schulische Menschenrechtsbildung zu den Bereichen Standards, Lernumgebung, didaktische Materialien, Lehrer/-innenbildung und Evaluation (vgl. <http://www.hrea.org/pubs/Compendium.pdf>)

³⁴ Vgl. „The Portal for Human Rights Schools“, siehe unter <http://www.hrea.org/humanrightsschools> (Zugang November 2009)

In ihrer konkreten Ausformulierung bedeutet ein menschenrechtsbasierter Ansatz für den Schulbereich ein Lernen und Lehren, das die Prinzipien der Menschenrechte widerspiegelt sowie Menschenrechte fördert und respektiert. Der Ansatz umfasst das komplexe Zusammenspiel zwischen dem Recht auf Bildung im Allgemeinen, der Implementierung von Menschenrechtspraktiken in Schulstrukturen sowie dem Lehren und Lernen von Menschenrechten im Schulbereich (vgl. HREA 2009b). Ein menschenrechtsbasierter Ansatz für den Schulbereich trägt darüber hinaus zur Förderung sozialen Zusammenhalts, Integration und Stabilität bei und baut auf den Prinzipien von Frieden und gewaltloser Konfliktlösung auf. Zur Erreichung dieser Ziele müssen Schulen und Gemeinden eine Lernumgebung schaffen, die frei ist von allen Formen physischer, sexueller und anderen entwürdigenden Bestrafungen durch Lehrer sowie aller Aggression zwischen Schülern (vgl. UNICEF/UNESCO 2007, S. 11).

Ein konkretes Beispiel für Schulen, die den menschenrechtsbasierter Ansatz umzusetzen versuchen, sind die so genannten „Rights Respecting Schools“ (RRS) der UNICEF. Im Jahr 2008 waren 245 Schulen in England als RRS-Schulen akkreditiert, die die UN-Kinderrechtskonvention zur Grundlage ihre Schullebens und –ethos gemacht haben. Alle Kinder, Lehrpersonen, Schulpersonal und Eltern lernen dabei die Konvention und ihre Bedeutung für ihr Verhältnis und das Lernen kennen (vgl. Davies 2008). Dass die umfassende Einführung und Reform von Schulen nach dem menschenrechtsbasierten Ansatz eine positive Wirkung zeigen, beweisen die Studien von Covell/Howe (2007, vgl. Kapitel 3.2).

Zur Wirkung von Menschenrechtsbildung in ganzen Schulsystemen ist noch nicht viel bekannt (zum Forschungsstand vgl. Kapitel 3). Entsprechend der genannten Merkmale und Elemente schulischer Menschenrechtsbildung können folgende Bereiche untersucht werden: die Wirkung auf die drei Lernziele Wissen, Einstellung und Handlung, im Bereich des Lernens und Lehrens die Unterrichtsmethoden, im Bereich der Lernumgebung das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Lernenden, aber auch die Beziehung unter den Lehrern sowie das gesamte Schulklima. Für eine umfassende Evaluierung von Menschenrechtsbildung sind ferner die Curricula auf ihren Menschenrechtsansatz hin zu untersuchen, inklusive der Schulbücher und Menschenrechtsbildungsmaterialien.

In der vorliegenden Studie wird der Versuch einer Evaluation von Menschenrechtsbildung im Schulbereich unternommen. Dabei sind sowohl die Lernziele als auch weite Teile der oben genannten zentralen Elemente schulischer Menschenrechtsbildung Gegenstand der

Untersuchung. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Zwischenfazit die relevanten Begriffe und zu untersuchenden Elemente schulischer Menschenrechtsbildung des ersten Kapitels in Bezug zur Untersuchung gesetzt.

1.3 Zwischenfazit

Das erste Kapitel stellt den theoretischen Rahmen für die vorliegende empirische Studie von Menschenrechtsbildung im kroatischen formalen Bildungssystem dar. Dabei wird Menschenrechtsbildung im Kontext einer Transitions- und Postkonfliktgesellschaft untersucht. Entsprechend des Schulrahmens sind Bildungsverantwortliche, Lehrpersonen sowie Schüler und Schülerinnen Adressaten von Menschenrechtsbildung.

Der Studie, die in den folgenden Kapiteln in Zielsetzung (vgl. Kapitel 3.3) und Methode (vgl. Kapitel 4 und 6) näher erläutert wird, liegt ein weites Verständnis von Menschenrechtsbildung im Sinne der Definition von Regierungsorganisationen wie dem Europarat oder der UNESCO zugrunde. Dabei wird die Bedeutung von Menschenrechtsbildung für die Förderung von Frieden und Toleranz hervorgehoben und eine entsprechende Nähe zu den Bildungsprogrammen der Friedensbildung, der Toleranz- und Demokratiebildung ist gegeben. Dieses breite Verständnis von Menschenrechtsbildung steht im Zusammenhang mit der Entwicklung von Menschenrechtsbildung in Kroatien und mit dem dortigen Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung (vgl. Kapitel 2.2). Wie Menschenrechtsbildung und ihr Verhältnis zu den verwandten Bildungsprogrammen konkret definiert und in der Praxis des kroatischen Schulsystems verstanden wird, sind Fragen, die in der Studie untersucht werden sollen.

Im Schulkontext interessiert die Wirkung von Menschenrechtsbildung in Bezug auf die didaktischen Elemente der Kognition, des Affektiven und der Handlung. Darüber hinaus ist die Evaluation der Implementierung von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem in verschiedenen Bereichen von zentraler Bedeutung. Die beiden Untersuchungsbereiche der Wirkung, untersucht an einigen ausgewählten Schulen, und Implementierung, untersucht in Bezug auf das gesamte kroatische Bildungssystem, bilden zusammen ein komplettes Bild der Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien.

In der Folge umfasst das Untersuchungsdesign (vgl. 3.3) sowohl die drei Lernzielebenen von Menschenrechtsbildung (Wissen, Einstellung und Handlung) als auch zentrale Elemente wie den Lehr- und Lernbereich, die Lernumgebung und die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Exemplarisch wird der Untersuchungsbereich des Wissens über Menschenrechte näher ausgeführt: untersucht wird, ob den Schülern und Schülerinnen mit Erfahrungen aus verschiedenen Aktivitäten von Menschenrechtsbildung die grundlegenden Merkmale von Menschenrechten, die rechtlichen und normativen Aspekte, konkrete Artikel, aber auch die Unteilbarkeit der drei Generationen von Menschenrechten sowie die internationalen Menschenrechtsschutzinstrumente und –dokumente bekannt sind. Bedeutend für die Menschenrechtsbildung sind neben kognitiven Lernzielen auch affektive Lernziele, so dass auch der Begriff der Menschenrechtsverletzung eine wichtige Rolle spielt, wenngleich die Diskussion um den Begriff noch offen ist (vgl. 1.1).

Weiterhin wird in der Studie das zentrale Element der Partizipation untersucht, und zwar sowohl als Ziel wie auch als Instrument von Menschenrechtsbildung. Schließlich interessiert, vor welchen Schwierigkeiten und Hindernissen Menschenrechtsbildung in der Praxis steht, sowie der Einfluss politischer und sozialer Kontextfaktoren auf Menschenrechtsbildung, wie sie in der kroatischen Transitionsgesellschaft vorgefunden werden können. Der spezifische Kontext in Kroatien hat – so die Annahme - einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Kroatien. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel 2 relevante Merkmale des politischen, kulturellen und sozialen Kontextes Kroatiens skizziert und ihre Bedeutung für die Implementierung von Menschenrechtsbildung diskutiert.

Kapitel 2 Kontext und Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Kroatien

Die Entwicklung und Konzeption von Menschenrechtsbildung ist abhängig vom Kontext, in dem sie umgesetzt wird. Hierzu zählen der politische und gesellschaftliche Kontext, aber auch kulturelle Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Besonderheiten innerhalb eines Bildungssystems. Der Kontext des Untersuchungslandes der vorliegenden Studie ist der einer Transitions- und Nachkriegsgesellschaft, der in Kapitel 2.1 näher dargestellt wird. Einen weiteren Rahmen für Bildungsprogramme wie Menschenrechtsbildung oder auch Demokratiebildung stellen die Zivilgesellschaft sowie die politische Kultur in Kroatien dar, zu der unter anderem die politischen Einstellungen der zu untersuchenden Gruppe der Jugendlichen zählen.

Die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Gesellschaften in (Süd-)Osteuropa wird im engen Zusammenhang mit der Unterstützung der Entwicklung einer demokratischen Kultur sowie dem Wiederaufbau von Gesellschaften nach Konflikten betrachtet (vgl. Kapitel 1.2.2.2). Welchen kontextspezifischen Weg die Menschenrechtsbildung in Kroatien in ihrer Entwicklung im Bildungssystem genommen hat, wird im Anschluss in Kapitel 2.2 näher erläutert. Ein Hinweis zum zeitlichen Rahmen der Studie sei an dieser Stelle kurz eingefügt: die Beschreibung des sozio-politischen Kontextes (Kapitel 2.1) umfasst die Zeit der 90er Jahre bis zum Jahr 2005, in dem die Untersuchung durchgeführt worden ist. Ziel ist es, den Hintergrund sowohl der Entwicklung von Menschenrechtsbildung als auch der Untersuchung zu beschreiben. Der Fortgang und die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem werden in Kapitel 2.2 über das Untersuchungsjahr 2005 hinausgehend dargestellt. Auf diese Weise wird es möglich, den Richtungswechsel der kroatischen Regierung in Bezug auf Menschenrechtsbildung darzustellen. Diese Erkenntnis ist für die Ergebnisse der vorliegenden Studie von Bedeutung.

2.1 Der sozio-politische Kontext Kroatiens

Die Staatenbildung und der Systemwechsel nach dem Zusammenbruch des Ostblocks 1989 waren in Kroatien begleitet durch einen blutigen Krieg. Dieser begann mit der Loslösung vom jugoslawischen Staat im Jahr 1991 und dauerte bis 1995. In dem ersten Jahrzehnt der Unabhängigkeit Kroatiens musste die kroatische Bevölkerung verschiedene Herausforderungen auf sich nehmen: nach den ersten freien Wahlen in Kroatien (1990) und dem postkommunistischen Enthusiasmus folgte die Stärkung des nationalen Bewusstseins und der Staatenbildung. Diese war begleitet von Erfahrungen des Verlustes des nationalen Territoriums, von Unsicherheit, Aggression und Vertreibung (vgl. Spajić-Vrkaš 2001).

Das Erstarken des Nationalismus sowie der Prozess der Kroatisierung schlugen sich auch im Bildungssystem nieder. Die Prioritäten der zahlreichen Bildungsreformen nach 1991 zielten zunächst auf Staatsbildung und auf die Entwicklung einer nationalen Identität. Dies galt insbesondere für die so genannten „nationalen Schulfächer“ wie Geschichte oder Kroatische Sprache und Literatur. Die Schulbücher der 90er Jahre enthielten kriegsorientierte und nationalistische Stereotypen (vgl. Koren/Baranovic 2009, S. 96). Kroatien musste laut Höpken (vgl. Höpken 2007, S. 166) eine „dreifache Herausforderung“ auf sich nehmen: das Erbe des Kommunismus bewältigen, die Schulbücher an den neuen Status von Kroatien als einem Nationalstaat anpassen und der Umgang mit dem Krieg.

Der Wiederaufbau gesellschaftlicher Strukturen sowie der pluralistischen Gesellschaft Kroatiens nach Ende des Krieges ging nur langsam voran, das Land war wirtschaftlich geschwächt, mit der Rückkehr der serbischen Minderheit gab es große Probleme (vgl. Spajić-Vrkaš 2001). Der Krieg hatte zudem unmittelbare Folgen für das Bildungssystem. Exemplarisch hierfür steht die Region um die Stadt Vukovar in Ostslawonien, die bis 1995 unter serbischer Besetzung stand und mit dem Erdut Agreement (1995) unter die Verwaltung der UN kam. Die UN-Übergangsverwaltung erlaubte es den Serben 5 Jahre lang eigene Schulen zu unterhalten. Auch nach dieser Zeit und trotz der administrativen Vereinigung der kroatischen und serbischen Schulen bestehen in Vukovar Schulen mit getrennten Curricula und teilweise auch getrennten Schulgebäuden.

Diskriminierungen im Bildungsbereich finden sich auch in Bezug auf die zweitgrößte in Kroatien lebende Minderheitengruppe der Roma. Laut Bericht des Kroatischen Helsinki-Komitee (HHO 2007) über die Lage der Minderheiten gab es noch im Schuljahr 2005/2006

mindestens 4 Schulen in Nordkroatien, welchen nachgewiesen werden konnte, dass sie Roma-Schulkinder entgegen der gesetzlichen Anordnung in separate Klassen untergebracht hatten.

Mit dem politischen Wandel in Kroatien nach 2000 sowie der Verlagerung der nationalen Prioritäten auf mehr Demokratie, einen offenen Markt und die europäische Integration erfolgte der demokratische Durchbruch. Auch die Situation für die Minderheiten verbesserte sich: das „Gesetz über den Gebrauch der Sprache und Schrift der nationalen Minderheiten“ sowie das „Gesetz über Erziehung und Bildung in der Sprache und Schrift der nationalen Minderheiten“ aus dem Jahr 2000 garantieren das Recht auf offizielle Nutzung sowie Unterricht in Minderheitensprachen und – schrift von der Vorschule bis zur Gymnasialstufe (vgl. Hornstein-Tomić 2008).³⁵

Mit dem demokratischen Durchbruch nach 2000 und im Zuge des Beitrittsprozesses zur EU³⁶ können Kroatien weitere positive Fortschritte in der Entwicklung der Menschenrechte bescheinigt werden³⁷, gleichwohl gibt es weiterhin problematische Bereiche, wie z.B. das Verhalten der Polizei gegenüber Inhaftierten.

Zum Ende der 90er Jahre setzt ein stärkeres Bewusstsein für die Wichtigkeit der Entwicklung der Zivilgesellschaft als Faktor des Pluralismus und der Entwicklung der Demokratie in Kroatien ein. Die politische Lage nach 1989 war geprägt von einer weitgehend fehlenden Zivilgesellschaft und einer nur schwach ausgebildeten politischen Kultur. Unmittelbar vor, während und nach dem Krieg jedoch entstehen die ersten zivilgesellschaftlichen Organisationen im Kontext humanitärer und friedlicher Aktionen. Erste Menschenrechtsorganisationen entstehen, auch durch Unterstützung internationaler Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen, wie z.B. der UNESCO oder amerikanischen NGOs, die Bildungsprogramme der friedlichen Konfliktlösung und der interkulturellen Bildung anbieten. Diese haben die ersten kroatischen Organisationen in ihrer Entwicklung durch Übertragung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten unterstützt. In der ersten Hälfte der 90er Jahre wurden die zivilen Organisationen aus diesem Grund auch als „Importe“ aus dem Ausland im Sinne ausländischer Intervention kritisiert. Nach anfänglicher Skepsis von Seiten des Staates und vorhandenen Hindernissen für den Aktionsraum von zivilen Organisationen aufgrund eines fehlenden gesetzlichen, politischen und sozio-kulturellen Rahmens wird 2003 die Nationale Stiftung zur Entwicklung der Zivilgesellschaft mit Unterstützung der

³⁵ Sowohl die italienische als auch die ungarische Minderheit haben muttersprachliche Grundschulen. Für die serbische Minderheit gibt es diese Möglichkeit in Ostslawonien seit Herbst 2002. Dies hat jedoch auch zur schulischen Segregation von serbischen und kroatischen Kindern beigetragen (vgl. Hornstein-Tomic 2008).

³⁶ Die offiziellen EU-Beitrittsverhandlungen für Kroatien sind 2004 eingeleitet worden.

³⁷ Hierzu zählt auch der Aktionsplan für die soziale Integration der Roma von 2005.

kroatischen Regierung gegründet. Die Hauptaufgaben der Stiftung zielen unter anderem auf die Unterstützung der aktiven Beteiligung der kroatischen Bürger und Bürgerinnen an Politik und Gesellschaft. Im Zusammenhang der vorliegenden Studie interessiert dabei, wie es um die politische Einstellung und Partizipation der Untersuchungsgruppe der Jugendlichen in Kroatien im Vorfeld der Untersuchung bestellt war.

Für Kroatien bestehen mehrere Studien, die das politische Interesse und die Partizipation der jungen Menschen in Kroatien untersuchen (vgl. Ilišin 2002 und 2003, Vujčić 2003 und Šalaj 2003). Insgesamt bestätigen die Studien ein sehr niedriges Interesse der kroatischen Jugendlichen an der Politik, die in ihren Augen unmoralisch und korrupt ist. Die befragten Jugendlichen haben zudem grundlegende Zweifel an der Bedeutung von Rechtsherrschaft und an einem demokratischen, mehrparteilichen System (vgl. Ilišin 2002). Schließlich sind sich die Jugendlichen darüber einig, dass sie sehr schlecht vertreten sind im politischen Leben ihres Landes. Zur gleichen Zeit nimmt jedoch ihr sozialer Aktivismus und die politische Partizipation immer mehr ab. Dies führt tendenziell zur weiteren gesellschaftlichen und politischen Marginalisierung der Jugend in Kroatien (vgl. Ilišin 2004).

Ein Vergleich zwischen kroatischen und westeuropäischen Jugendlichen in Bezug auf die politische Partizipation (Vujčić 2003) zeigt, dass diese sich in beiden Fällen auf einem niedrigen Niveau befindet. Unterschiede bestehen jedoch im politischen Interesse, welches bei den Kroaten deutlich geringer ist. Gleichwohl ist das politische Interesse in beiden Gruppen im Laufe der Zeit kontinuierlich gesunken. Die einander ähnelnden Ergebnisse in Bezug auf politisches Handeln und auch Interesse von Jugendlichen aus Kroatien und anderen europäischen Ländern deuten darauf hin, dass ein Teil der Ergebnisse mit dem Lebenszyklus der Jugendlichen erklärt werden kann. Die Herausforderungen innerhalb der kroatischen Transitionsgesellschaft bringen jedoch zusätzlich neue Hindernisse für das politische Engagement der Jugendlichen mit sich. Waren ein negatives politisches Interesse und Handeln in der ersten Phase der Transition Anfang der 90er Jahre, in der Krieg herrschte, Homogenisierung angestrebt wurde, eine demokratische Tradition fehlte und eine politische Partei das Monopol für sich beanspruchte, noch verständlich und zu erwarten, sind sie 15 Jahre nach der Etablierung eines mehrparteilichen demokratischen Systems ein Zeichen für eine negative Entwicklung der politischen Kultur unter den kroatischen Jugendlichen. Die politische Sozialisation ist folglich weiterhin erschwert, denn die Erwachsenen, die in einem

anderen politischen System sozialisiert worden sind, scheinen immer noch nicht in der Lage, ihre Werte der neuen Generation optimal zu übertragen (vgl. Ilišin 2004).

Die negativen politischen Einstellungen der Jugendlichen sowie die geringe Partizipation stehen im Gegensatz zu den zahlreichen Bemühungen der politischen Bildung in Kroatien, durch die versucht wird, den Jugendlichen demokratisches Handeln in ihrem Schulalltag und in ihrer Gemeinde näher zu bringen.

Politische Sozialisation bzw. politische Bildung in Kroatien hat auf gesellschaftlicher Ebene die Aufgabe, auf die Veränderung des vorherigen Wertesystems und die Übernahme eines neuen Systems Einfluss zu nehmen (vgl. Horvat 2000). Politische Bildung wird in Kroatiens Sekundarschulen vor allem durch das Schulfach „Politik und Wirtschaft“ vermittelt, das dem Gemeinschaftskundeunterricht in Deutschland ähnelt. Die Analyse des Lehrplans ergibt dabei, dass die angestrebten Inhalte sich jedoch mehr auf kognitive Lernziele beziehen, wie z.B. auf das Wissen über politische Begriffe und Systeme und weniger auf Kompetenzen, die den jungen Menschen ermöglichen, politisch aktiv zu werden (vgl. Glasnik Ministarstva 1997). Zu den Bildungsprogrammen, die auf die Befähigung der Schüler und Schülerinnen zur demokratischen Partizipation und Handlung zielen, gehören Menschenrechtsbildung sowie auch Demokratiebildung (EDC), deren Entwicklung und Umsetzung im kroatischen Bildungssystem im Folgenden dargestellt wird.

2.2 Bestandsaufnahme und Positionsbestimmung: Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem

Die Umsetzung des Programms der Menschenrechtsbildung in Kroatien steht im engen Zusammenhang mit dem in Kapitel 2.1 beschriebenem Kontext Kroatiens. Entsprechend der Erfahrung der kroatischen Gesellschaft mit Krieg und einer demokratischen Transformation des politischen Systems können für die Entwicklung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung besondere Charakteristika identifiziert werden.

Wesentliche Impulse für verschiedene Bildungsprogramme, wie z.B. der Friedensbildung oder Menschenrechtsbildung in Kroatien, gingen von internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen aus. Bereits Anfang der 90er Jahre werden erste Menschenrechtsbildungsprogramme neben Bildungsprogrammen der friedlichen

Konfliktlösung als Teil non-formaler Bildungsangebote ziviler Organisationen oder von Hochschulinstitutionen angeboten.³⁸

Die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung (1995-2004) stellt eine weitere wichtige Triebfeder für die Entwicklung von Menschenrechtsbildung in Kroatien dar. In Reaktion auf die UN-Dekade richtet die kroatische Regierung 1996 ein Nationalkomitee für Menschenrechtsbildung ein, das für die Ausarbeitung, Durchführung und Evaluation des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung verantwortlich ist (vgl. Nationalprogramm 1999). Wichtige Anstöße für die konzeptuelle Entwicklung des Nationalprogramms gaben insbesondere zwei Projekte:

- a) Das Projekt „Bildung für Frieden und Menschenrechte in den kroatischen Primarschulen“ wurde zwischen 1997 und 1999 in Zusammenarbeit mit der UNESCO, der Königlichen Regierung der Niederlande, der kroatischen Regierung und der kroatischen UNESCO-Kommission geleitet.
- b) Das zweite Projekt „Der Bürger und die Verfassung – Grundlagen der Demokratie“ wird in Kroatien seit 1997 in Zusammenarbeit mit der amerikanischen NGO „Center for Civic Education“ (Calabassa, USA) und dem Institut für Schulentwicklung durchgeführt (vgl. Spajić-Vrkaš et al. 2004).

Die Erfahrungen aus den genannten Projekten sowie den Bildungsaktivitäten Anfang der 90er Jahre gingen in das Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung ein, das 1999 von dem entsprechenden Nationalkomitee entwickelt worden ist. Das Nationalprogramm umfasst 6 Unterprogramme, die von der Vorschule bis zur Hochschule reichen und auch die Erwachsenenbildung und die Medien einbeziehen. Das Unterprogramm für die Primarschule ist 1999 in den Rahmenlehrplan für Grundschulen integriert worden, allerdings – entgegen verschiedener Aussagen von Regierungsseiten - nicht als verpflichtender Bestandteil des Lehrplans, sondern lediglich als integratives Wahlangebot (vgl. Nationalprogramm 1999).

Charakteristisch für das Nationalprogramm ist, dass darunter – basierend auf den Werten und Prinzipien der Menschenrechte und Freiheiten, aber auch der Demokratie und des Pluralismus, des Respekts der Vielfalt und auch der Gewaltlosigkeit - zahlreiche verschiedene Programme subsumiert sind (vgl. Nationalprogramm 1999). In der Folge umfasst das

³⁸ Zu Anfang werden Programme der internationalen NGOs durchgeführt, wie z.B. „Step by Step“ und „Street Law“ aus den USA, Kulturkontakt aus Österreich oder dem PRONI-Institut aus Schweden. Neben internationalen NGOs kommt auch die finanzielle Unterstützung für Bildungsarbeit des zivilen Sektors immer mehr aus dem Ausland (UNICEF, UNESCO, UNHCHR, Europarat, OSZE, Stabilitätspakt oder ICRC). Im Laufe der Zeit werden in der Lehrerfortbildung auch „einheimische“ Programme, wie z.B. Programme zur friedlichen Konfliktlösung des Vereins „Mali Korak“ aus Zagreb oder des Zentrums für Frieden, Gewaltlosigkeit und Menschenrechte aus Osijek angeboten.

Nationalprogramm neben Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung auch Konzepte von Friedensbildung, Interkultureller Bildung und globaler Bildung.

Im Rahmen des Nationalprogramms wurden seit 1999 zahlreiche Initiativen, Aktivitäten und bildungspolitische Veränderungen eingeleitet. Zu den wichtigsten zählen:

- *Nationale Koordinatoren*: im Institut für Schulentwicklung werden je eine verantwortliche Person für die Implementierung von Menschenrechtsbildung und für EDC benannt;
- Ernennung von 21 Regionalkoordinatoren für Menschenrechtsbildung, die die Umsetzung des Nationalprogramms unterstützen;
- *Lehrerfortbildung*: Unmittelbar nach der Veröffentlichung der Arbeitsversion des Programms, d.h. ab 1999, startete das Nationalkomitee in Zusammenarbeit mit dem Institut für Schulentwicklung zahlreiche Lehrerfortbildungen. Diese sind schnell in den „Katalog für Fachtagungen“ aufgenommen worden, was die Verbindlichkeit und die Bedeutung von Fortbildungsangeboten für Menschenrechtsbildung und später auch für EDC unterstreicht. Bis zum Sommer 2004 haben mehr als 3000 (Vorschul-) Erzieher, Primar- und Sekundarschullehrer an Fortbildungen teilgenommen;
- *Schulbücher und Materialien*: eine im internationalen Vergleich sich deutlich abhebende große Anzahl an Handbüchern und anderen Bildungsmedien für Menschenrechtsbildung, aber auch für Demokratiebildung werden entwickelt, federführend hierbei sind kroatische NGOs;
- *Dissemination*: Bildungsministerium und verantwortliche Institute organisieren Wettbewerbe (so genannte „Schauen“), bei denen Schülergruppen Projekte spezifisch aus den Bereichen der Menschenrechtsbildung und EDC vorstellen können; die Medien werden eingeladen, um die Thematik auch in der Öffentlichkeit bekannt zu machen;
- *Forschung und Vernetzung*: Im Jahr 2001 wird ein Forschungs- und Bildungszentrum für Menschenrechte und Demokratie unter der Leitung von Vedrana Spajić-Vrkaš an der Universität Zagreb eingerichtet. Eine der Aufgaben des Zentrums ist die Vernetzung von Wissenschaftlern, Lehrern und Bildungsanbietern aus dem Bereich der Menschenrechtsbildung. Das Zentrum hat seit 2004 an der Ausarbeitung eines Hochschulprogramms für Menschenrechtsbildung und EDC gearbeitet und dieses auch im akademischen Jahr 2005/06 in einem breit angelegten Pilotprojekt an verschiedenen Fakultäten in Kroatien durchgeführt.

Folgende Grafik liefert einen Überblick über die Entwicklung und die Aktivitäten von Menschenrechtsbildung in Kroatien:

Tabelle 2: Menschenrechtsbildung in Kroatien

Menschenrechtsbildung in Kroatien	
❖ Projekt „Frieden und MR“ für die Primarschule in Kroatien (1997-1999)	❖ UN-Dekade für MRB (1995 – 2004)
❖ Nationalprogramm für MRB (Arbeitsgruppe 1996; 1. Teilprogramm 1999)	❖ Die Lissabon-Strategie (2000)
❖ 2005 Kroatischer Aktionsplan für EDC	❖ UN-Weltprogramm für MRB (2005-2009)
	❖ Das Europäische Jahr der Demokratiebildung (2005)

(Quelle: eigene Darstellung)

Nach dem Schuljahr 2005/06, in dem auch die vorliegende Studie durchgeführt worden ist, haben sich weitere Entwicklungen im Bereich der Menschenrechtsbildung und EDC, auch im Rahmen der kroatischen Bildungsreformen ergeben. Das Jahr 2005 selbst war geprägt von dem „Jahr der Demokratiebildung“ des Europarats, zu dem das kroatische Bildungsministerium einen Aktionsplan entwickelt und durchgeführt hat.

Zu den neuen strategischen Bildungsdokumenten, die im Rahmen der jüngsten Bildungsreformen in Kroatien lanciert worden sind und die für die Menschenrechtsbildung und EDC von Bedeutung sind, zählen das Nationalprogramm zur Förderung und zum Schutz der Menschenrechte von 2008 - 2011, der kroatische Bildungsstandard von 2006 (HNOS) sowie der Vorschlag für das Nationale Rahmencurriculum (NOK) von 2008. Dabei betont das Nationalprogramm die Integration der Prinzipien der Menschenrechte und der Demokratie in das gesamte Bildungssystem. Im Rahmen der Reform des Primarschulwesens (HNOS) sollen insbesondere in den Schulfächern Heimat- und Sachkundeunterricht, Geschichte und Religion Inhalte von EDC und Menschenrechtsbildung vermittelt werden. Die Kenntnis von Menschenrechten wird schließlich auch im nationalen Rahmencurriculum (NOK) als ein allgemeines Bildungsziel genannt. Als eine der acht Kernkompetenzen wird Menschenrechtsbildung oder EDC jedoch nicht explizit aufgenommen, sondern vielmehr die „Bürgerbildung“ (gradjanski odgoj).

Die genannten Entwicklungen verstärken die These von Mihr (2008), nach der Menschenrechtsbildung in Transitionsgesellschaften immer mehr zu EDC wird (vgl. Kapitel 1.2.2.1). Weitere Charakteristika der Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- ⇒ Die Implementierung des Bildungsprogramms der Menschenrechtsbildung steht eng im Zusammenhang mit dem Prozess der Demokratisierung, aber auch des Wiederaufbaus und der Versöhnung der kroatischen Gesellschaft. Sichtbar wird dies an den die Entwicklung von Menschenrechtsbildung begleitenden Bildungsprojekten: anfangs waren in den Bildungsprogrammen zahlreiche Verknüpfungen zwischen den Themen „Menschenrechte und Frieden“ zu finden, in der stabilen Konsolidierungsphase häuften sich immer mehr Themen zu „Menschenrechten und Demokratie“. In der Folge geht das kroatische Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung von einem sehr weiten Verständnis von Menschenrechtsbildung aus, unter das verschiedene Bildungsprogramme gefasst werden.
- ⇒ Internationale Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Konzeption und Implementierung des Nationalprogramms der Menschenrechtsbildung.
- ⇒ Menschenrechtsbildung wird - ebenfalls unter Einfluss internationaler politischer Organisationen und im Rahmen der EU-Bestrebungen Kroatiens – zugunsten von EDC verdrängt.³⁹ Das Verständnis von EDC folgt dabei zwar der Definition des Europarates (vgl. Kapitel 1.2.2.1), nach der Menschenrechtsbildung ein Bestandteil von EDC ist, in der Praxis werden jedoch Projekte der Demokratiebildung durch staatliche Initiativen gefördert.⁴⁰

Die spezifischen Merkmale der Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem zeigen eine enge Verbindung zwischen politischem und sozialem Kontext und der Implementierung des Programms. Der enge Zusammenhang zwischen den Entwicklungen in Politik und Zivilgesellschaft und der Umsetzung von Bildungsprogrammen bietet sich auch als Interpretation und Erläuterung für die Hindernisse für Menschenrechtsbildung an.

³⁹ Festgehalten wird diese Entwicklung auch in dem Nationalprogramm für Menschenrechte, in dem explizit gemacht wird, dass es „in Zusammenarbeit mit dem Europarat zur Verbindung zwischen der Menschenrechtsbildung und EDC (Bildung für demokratische Bürgerschaft) kam“ (Nationalprogramm 2008, S. 31).

⁴⁰ Das kroatische Bildungsministerium hat seit 2006/2007 das Projekt „Citizen“ der amerikanischen NGO Civitas sowie die Übersetzung relevanter Materialien unterstützt und als offizielles Programm in das Bildungssystem integriert.

Ein Hindernis aus der Anfangszeit der Entwicklung und Umsetzung der Menschenrechtsbildung in Kroatien in der ersten Hälfte der 90er Jahre betrifft die grundlegende Skepsis gegenüber Bildungsprojekten und Themen der Menschenrechte und Frieden, da eine Versöhnung der Konfliktparteien als verfrüht bewertet worden ist (vgl. Spajić-Vrkaš 2001). Die Skepsis richtete sich nicht nur gegen die Inhalte, sondern gegen die ausführenden Organisationen, die in erster Linie Organisationen der Zivilgesellschaft waren. Lehrpersonen, aber auch das Bildungsministerium waren non-formalen Bildungsangeboten gegenüber nicht offen und misstrauten der Professionalität und Effektivität von außerschulischer Bildung mit NGOs (vgl. Spajić-Vrkaš et al. 2004).

Der „Imagewandel“ kroatischer NGOs im Bildungsbereich hat sich mit der Gründung der Nationalen Stiftung für die Entwicklung der Zivilgesellschaft 2003 vollzogen. Seither kooperieren im Bereich der Menschenrechtsbildung und verwandter Bildungsprogramme das Bildungsministerium und das staatliche Institut für Schulentwicklung eng mit verschiedenen NGOs. Welche Vorbehalte sich gegenüber dem Thema der Menschenrechte, aber auch gegenüber den NGOs als zentralen Akteuren im weiteren Verlauf der Entwicklung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung ergeben, und mit welchen Hindernissen und Schwierigkeiten die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems rechnen muss, zeigen die Interviews mit den Akteuren der Menschenrechtsbildung in der vorliegenden Studie, die im anschließenden Kapitel 3.3. näher vorgestellt wird.

Kapitel 3 Evaluation von Menschenrechtsbildung - Theorie und Empirie

Der Stand der Dinge in Bezug auf die in internationalen Dokumenten formulierte Forderung nach Evaluation und der Erforschung von Menschenrechtsbildung offenbarte bereits während der „Halbzeit“ der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung (1995- 2004) eine ungenügende Evaluierung von Menschenrechtsbildungsaktivitäten:

“96. (g) The evaluation of activities for human rights education is still very rarely carried out. For instance, the evaluation of human rights education in schools takes place only as part of the regular evaluation process within the school or the Ministry of Education, and not as a separate issue” (UN - Zwischenbericht zur Dekade der MRB, 2000, S. 14).

Die Forderung einer Evaluation von Menschenrechtsbildung wird sowohl im Rahmen der Dekade als auch in dem Weltprogramm für Menschenrechtsbildung mehrfach formuliert.⁴¹ Im Kontext des Weltprogramms wird Evaluation unter anderem im Rahmen von bildungspolitischen Maßnahmen postuliert:

“10. (b) (vii) Support and promote research, for example, on the knowledge of human rights, practices of human rights education in schools, students’ learning outcomes and the impact of human rights education” (Weltprogramm 2005, S. 22).

Das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung bezieht sich in erster Linie auf die Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung, die auch im Fokus der vorliegenden Arbeit steht.

Was bereits zur Halbzeit der UN-Dekade im Jahr 2000 und auch 2005 zum Zeitpunkt der Feldstudie der vorliegenden Dissertation ein Forschungsdesiderat war, ist auch 2009 und 2010 noch eines. Die Menschenrechtsbildungsforschung ist den Forderungen nach Evaluation von Menschenrechtsbildung nur in Ansätzen nachgekommen (vgl. Fritzsche 2009). Die

⁴¹ Die Forderung einer Evaluation von Menschenrechtsbildung im Weltprogramm umfasst konkret die Entwicklung von geeigneten Verfahren zur Bewertung von Schülerleistungen im Hinblick auf Kenntnisse, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen auf Grundlage der Menschenrechte. Des Weiteren sind im Bereich der Lehr- und Lernmethoden Indikatoren zu entwickeln sowie angemessene Methoden und Instrumente zur Bewertung und Evaluation von Prozessen, Ergebnissen und zum Einfluss von Menschenrechtsbildung. Auch auf der Ebene der Schülerbewertung wird die Anwendung von angemessenen Bewertungsmethoden für Menschenrechtsbildung gefordert. Schließlich wird als eines der Evaluationsfelder die Evaluation von Fortbildungsaktivitäten im Bereich der Menschenrechtsbildung vorgeschlagen (vgl. UN-Weltprogramm 2005).

vorliegende Studie stellt einen exemplarischen Beitrag zur Erforschung und Evaluation von Menschenrechtsbildung dar. Der der Studie zugrundeliegende innovative Forschungsansatz kombiniert die Evaluation der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Kroatien mit einer Wirkungsforschung zur Erreichung der Lernziele von Menschenrechtsbildung.

Evaluation von Menschenrechtsbildung ist ein relativ neues Konzept. Aus diesem Grund soll in Kapitel 3 der Forschungsstand in Bezug auf die theoretischen Grundlagen einer Evaluation von Menschenrechtsbildung (3.1) ausführlich aufgezeigt und auch der Stand in Bezug auf die empirischen Studien (3.2) zusammengefasst werden. Ziel ist es, den Forschungsstand der Evaluation von Menschenrechtsbildung in theoretischer wie empirischer Hinsicht darzustellen. Die Zusammenfassung des theoretischen wie empirischen Forschungsstands bezieht sich größtenteils auf den Stand von 2005. Die Erkenntnisse hieraus sind für die Feldstudie, die im Jahr 2005 stattgefunden hat, nutzbar gemacht worden und in das Forschungsdesign (vgl. Kapitel 3.3.), aber auch in die Konstruktion der Fragebögen (vgl. Kapitel 4) und in die Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5) eingegangen.

Mit dem Ziel, auch Studien und theoretische Erkenntnisse aus jüngster Zeit zu präsentieren und dadurch Tendenzen und Fortschritte der Menschenrechtsbildungsforschung aufzeigen zu können, werden in die einzelnen Kapitelpunkte 3.1 und 3.2 auch neueste Studien aufgenommen.⁴² Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Wirkung und auch die Umsetzung von Menschenrechtsbildung genauer empirisch erforscht werden. Daran lässt sich eine Tendenz der Menschenrechtsbildungsforschung in Richtung Evaluation im Zusammenhang mit dem formalen Bildungssystem erkennen.

Zur Darstellung des Forschungsstandes der Evaluation von Menschenrechtsbildung in theoretischer wie empirischer Hinsicht werden im Folgenden zunächst verschiedene theoretische Aspekte der Evaluation von Menschenrechtsbildung erörtert (vgl. 3.1). Aus den unterschiedlichen Definitionen von Evaluation wird der Begriff der partizipativen Evaluation besonders hervorgehoben (vgl. 3.1.1). Dieser Evaluationsansatz eignet sich für die Evaluation von Menschenrechtsbildung, da Evaluierende und Evaluierte demokratisch und gleichberechtigt an der Evaluation beteiligt werden. Unter 3.1.2 werden verschiedene mögliche Ebenen und Bereiche einer Evaluation von Menschenrechtsbildung vorgestellt sowie Ausführungen zum Zeitpunkt und zu den Methoden der Evaluation gemacht. Zu den Untersuchungsebenen der Evaluation zählen neben dem Prozess und der Reaktion auch die

⁴² Im Zusammenhang mit dem jüngsten Forschungsstand der Evaluation von Menschenrechtsbildung sind in erster Linie Sinclair (2008) sowie die Studien von Covell/Howe (2007) und Pehm (2008) zu nennen.

Ergebnisse von Menschenrechtsbildung. Die Messung des zuletzt genannten Bereichs, der der Wirkungsmessung und –forschung zugeordnet werden kann, führt Schwierigkeiten mit sich, die unter 3.1.3 näher skizziert werden. Für Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem ergeben sich freilich weitere Bereiche der Untersuchung, auf die unter 3.1.4 gesondert eingegangen wird.

In einem weiteren Punkt (3.2) werden die in der gegenwärtigen Forschungspraxis durchgeführten Studien mit Bezug zur Menschenrechtsbildung zusammengefasst. Aus der Analyse der Studien wird deutlich, welche Bereiche (vgl. 3.2.1) in den bislang vorhandenen Studien untersucht wurden, mit welchen Methoden (vgl. 3.2.2) die Befragungen durchgeführt worden und zu welchen Ergebnissen (vgl. 3.2.3) die Studien gekommen sind. Die Resultate wie auch die theoretischen Überlegungen zur Evaluation von Menschenrechtsbildung erlauben eine Bewertung des Forschungsstandes und machen deutlich, inwieweit den verschiedenen Forderungen einer Evaluation von Menschenrechtsbildung nachgekommen worden ist beziehungsweise in welchem Bereich weiterer Bedarf besteht.

Die vorliegende Studie schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien ist ein exemplarischer Beitrag zur Forderung nach Evaluation von Menschenrechtsbildung. Die Ziele und die interessierenden Untersuchungsbereiche werden in Kapitel 3.3 dargestellt.

3.1 Theoretische Aspekte der Evaluation von Menschenrechtsbildung

Evaluationsstandards im Bildungsbereich kamen bis etwa Ende der 1990er Jahre aus der amerikanischen Diskussion und wurden nur ungenügend auf die Menschenrechtsbildungsdebatte angewendet (vgl. Sanders 2006). Eine ernsthafte und kritische Auseinandersetzung mit der Theorie der Evaluation findet erst in jüngerer Zeit statt, und zwar in Form von wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit der Evaluation von politischer Bildung im weiteren Sinne und von Bildungsprogrammen wie Menschenrechtsbildung, Demokratiebildung und auch Toleranzerziehung im engeren Sinne (vgl. Sinclair et al. 2008; Scherr/Hormel 2008; Hirsland/Cecchini/Odom 2004; Martin/Kissane 2004; Uhl/Ulrich/Wenzel (2004) und Ulrich/Wenzel (2003); Bernbaum 2000; Tibbitts 1997).

Im nachfolgenden Abschnitt werden zentrale theoretische Überlegungen zur Evaluation von Menschenrechtsbildung herangezogen. Diese können die Evaluation von einzelnen Maßnahmen sowie die Evaluation von Programmen oder langfristigen Projekten umfassen.

Projekte oder Aktivitäten von Menschenrechtsbildung können sowohl im non-formalen als auch im formalen Bildungsbereich stattfinden. Im Rahmen der theoretischen Überlegungen unter 3.1 steht insbesondere die Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung im Blickfeld der Betrachtungen, da auch die vorliegende Studie in diesem Bereich verortet ist.

3.1.1 Zum Begriff der Evaluation

Der Begriff der Evaluation ist nicht klar definiert. Dem allgemeinen Verständnis nach bezeichnet „Evaluation“ eine ziel- und zweckgerichtete Handlung, die zur Erfassung von Daten und Mängeln, zur Optimierung von Organisationen und Projekten sowie zu Entscheidungsfindungen in komplexen Handlungssituationen durchgeführt wird (vgl. Ulrich/Wenzel 2003, S. 13). Das Grundverständnis von Evaluation liegt darin, dass an das Evaluationsobjekt, d.h. an den Gegenstand, der untersucht werden soll, bestimmte Kriterien angelegt werden, die eine Bewertung ermöglichen. Diese Kriterien werden in der Regel aus den ursprünglichen Zielvorstellungen des jeweils untersuchten Projekts entwickelt. Ziel ist es, durch geeignete Datenerhebungsmethoden die Ausgangsfrage zu beantworten.

Die Evaluation im Bereich der Menschenrechtsbildung ist lange Zeit sehr breit verstanden und angewendet worden. Evaluation gestaltet sich dabei zum einen als Teilnehmerreaktion mit Fragen zu Vor- und Nachteilen eines Menschenrechtsbildungsseminars sowie zum eigenen Lernprozess (vgl. Hirsland et al. 2004; vgl. Spajić-Vrkaš et al. 2004). Die Ergebnisse des Feedbacks werden in vielen Fällen zur Verbesserung des Seminars herangezogen. Zum anderen wird Evaluation auch im Sinne von Qualitätsmanagement verstanden, wobei die Evaluation eine ganze Organisation umfasst. Evaluation findet hierbei beispielsweise im Rahmen von Qualitätssicherung von Menschenrechtsbildungsprogrammen statt, die von NGOs oder IGOs initiiert und geleitet worden sind. Langzeitwirkungen auf die Teilnehmer von Bildungsprogrammen wie der Menschenrechtsbildung sind bisher nur selten untersucht worden.⁴³ Bei Betrachtung der unterschiedlichen Verwendungsarten von Evaluation wird unter anderem deutlich, dass Evaluationen in verschiedenen Bildungsprogrammen vielfach der Legitimierung dienen, und Stifter von Projekten beispielsweise an der Effizienz ihrer Finanzierung interessiert sind.⁴⁴

⁴³ Eine Ausnahme bildet die Studie von Covell/Howe (2007), die in Abschnitt 3.2 näher ausgeführt wird.

⁴⁴ Es lassen sich drei Funktionen von Evaluation unterscheiden: 1. Die Erkenntnisfunktion: eine Evaluation soll wissenschaftliche Erkenntnisse über ein Untersuchungsobjekt bereitstellen. 2. Die Legitimationsfunktion: „die Evaluation sollte im bestmöglichen Fall die Wirksamkeit von Interventionen bestätigen und deren Existenz rechtfertigen“. 3. Die Optimierungsfunktion: „die Grundlage zur Steuerung der Verbesserung des Evaluationsobjektes soll geschaffen werden“ (vgl. Ulrich/Wenzel 2003, S. 13).

Die Grundintention der Evaluierung im Bereich der Menschenrechtsbildung liegt jedoch in der Verbesserung des Verständnisses der Menschenrechtsbildung (vgl. Martin/Kissane 2004, S. 61). Von besonderem Interesse ist dabei, welchen Einfluss Menschenrechtsbildung auf die Teilnehmer und die Gesellschaft hat. Evaluierung bietet in diesem Sinne die Möglichkeit, „Kerninhalte einzuschätzen und den Beitrag und die Wirkung der Menschenrechtsbildungsprogramme zu beschreiben und zu identifizieren“ (Martin/Kissane 2004, S. 56). Die Tatsache, dass es zahlreiche verschiedene Menschenrechtsbildungsprogramme gibt, erschwert die Bestimmung gemeinsamer Ziele einer Evaluation von Menschenrechtsbildung. Einigkeit besteht jedoch darüber, dass die Evaluierung im Bereich der Menschenrechtsbildung und der politischen Bildung im weiteren Sinne eine gewisse Sensibilität gegenüber Themen wie denen der Menschenrechte, der Demokratie und Toleranz erfordert, und entsprechende Werte und Prinzipien zu beachten sowie angemessene Methoden und Instrumente einzusetzen sind. Die bisherige Evaluation von politischer Bildung ließ Werte wie Transparenz und Offenheit vermissen, sie wurde als externe Datenerhebung und -bewertung verstanden und als „intolerant“ wahrgenommen. Aufgrund des Widerspruchs zwischen einer derart erlebten Evaluation und dem theoretischen Verständnis der politischen Bildung mit einem pluralistischen und demokratischen Ansatz entstand im Kontext der Evaluation in der politischen Bildung eine neue Form der Evaluation, die partizipative Evaluation (vgl. Ulrich/Wenzel 2003, vgl. Bernbaum 2000, vgl. Tibbitts 1997).

Das Grundprinzip der partizipativen Evaluation ist das Einbeziehen unterschiedlicher Interessen und Perspektiven, wodurch eine umfassende Analyse des gesamten Untersuchungskontextes möglich wird. Durch die demokratische, d.h. gleichberechtigte Beteiligung der von der Evaluation Betroffenen und an ihr Interessierten, auch ‚Stakeholder‘ genannt, wird eine solche Evaluation als interaktiver, sozialer Prozess verstanden, bei dem die Ausgangsfrage aus unterschiedlichen Perspektiven angegangen wird. Evaluation ist demnach kein messtechnischer Prozess, sondern sollte im besten Falle partizipativ vorgehen, und schon in der Erarbeitung einer Evaluationsfrage und der Bestimmung der Zielkriterien wie auch bezüglich der Datenerhebung und der Methodik alle Beteiligten und Betroffenen mit einbeziehen und sie ermächtigen, den Evaluationsprozess weitgehend selbst in die Hand zu nehmen (vgl. Ulrich/Wenzel 2003, S. 31).

Gemäß den Regeln der partizipativen Evaluation ist Evaluation nicht als Maßstab eines „höheren Wissens“ zu betrachten, weswegen auch nicht zwischen richtigen und falschen

Bildungsprogrammen zu unterscheiden ist (vgl. Ulrich/Wenzel 2007, S. 8). Evaluation sollte von Anfang an im Konzept des Projekts angedacht sein und bis zum Ende in das Projekt einbezogen werden. Evaluation verändert dabei den sozialen Kontext und die Strukturen innerhalb eines Bildungsprojekts. Das methodische Vorgehen sollte daher auch möglichst nah an den pädagogischen Kompetenzen der Beteiligten und Betroffenen orientiert sein. Auch gilt es, die Beteiligten und Betroffenen nicht nur zu befragen, sondern sie als Träger und Akteure des gesamten Evaluationsprozesses zu betrachten. Schließlich sind im Sinne der partizipativen Evaluation nicht nur die Probleme und Schwächen des untersuchten Programms zu beleuchten, sondern Ziel ist auch, durch Einbeziehung entsprechender Befragungsmethoden, auf vorhandene Stärken und Potentiale aufmerksam zu machen und sie ins Bewusstsein zu rufen (vgl. von Berg/Hirseland 2004, S. 20).

Das Verhältnis zwischen partizipativer Evaluation, Menschenrechtsbildung und Demokratie kann als relativ eng beschrieben werden: partizipative Evaluation ist auf die Grundsätze einer multidimensionalen Menschenrechtsbildung gerichtet, zur gleichen Zeit ist sie durch die Errungenschaften und die grundlegenden Werte der Demokratie beeinflusst (Ulrich/Wenzel 2007, S. 8). Der demokratische Einfluss zeigt sich vor allem an dem Verhandlungsprozess während der Evaluation - die Werte der Gleichheit und Freiheit aller Teilnehmer müssen gewahrt und Sichtweisen, die diese Werte untergraben, können nicht als gültige Perspektiven der Evaluation in Betracht gezogen werden (vgl. Ulrich/Wenzel 2007, S. 9).

Entsprechend den Grundregeln der partizipativen Evaluation ist die Evaluation von Menschenrechtsbildung entlang wertegeleiteter Prinzipien durchzuführen. Die auf dem Konzept der Menschenrechte, Demokratie und auch der Toleranz basierenden Prinzipien und Werte finden Eingang in entsprechende Richtlinien einer Evaluation. Neben allgemeinen Evaluationsrichtlinien und der bereits genannten Partizipation zählen folgende Aspekte zu den Grundsätzen einer adäquaten Evaluation von Menschenrechtsbildung: Vertrauen und Transparenz, Gleichheit sowie Selbstreflexion⁴⁵ und Sensibilität in Bezug auf den Kontext (vgl. Hirseland et al. 2004, Tibbitts 1997). Die Ergebnisse der Evaluation sollten allen Interessierten und Beteiligten von Nutzen sein und eine Weiterentwicklung des Projekts begünstigen. Von besonderer Bedeutung ist die Kontextspezifität. Das Design der Evaluation sollte sicher stellen, dass die Messung und Bewertung kulturell- und kontextbezogen angelegt sind. Es ist darauf zu achten, dass in verschiedenen Ländern

⁴⁵ Selbstreflexion meint, dass die Methoden einen Freiraum für einen selbstreflexiven und interaktiven Evaluationsprozess lassen sollten, der den Lern- und Entwicklungsprozess fördert (vgl. Hirseland et al. 2004, S. 18).

unterschiedliche Evaluationsmethoden und -praktiken angewandt werden. In einigen Ländern forschen ausschließlich erfahrene Evaluationsexperten und der Einsatz von qualitativen Methoden muss genau begründet werden, damit eine enge Zusammenarbeit mit den lokalen Akteuren aufgebaut werden kann. Kulturelle Unterschiede existieren jedoch auch in der Bildung und in den Menschenrechten selbst (vgl. Tibbitts, 1997, S. 20). Infolge dessen ist im Rahmen der Wirkungsforschung zu beachten, dass Evaluierungen die Veränderungen an lokalen Standards messen sollten, da kulturelle Unterschiede bei den Inhalten der Menschenrechtsbildungsprogramme, aber auch im Verständnis von Menschenrechtsproblemen bestehen (vgl. Martin/Kissane 2004, S. 63).

Die Diskussion der Evaluation von Menschenrechtsbildung unter theoretischen sowie praktischen Gesichtspunkten macht deutlich, dass die Suche nach Evaluationskriterien sowohl normative Fragen über Urteil und Werte als auch methodologische Fragen über die Messbarkeit aufwirft. Bevor jedoch auf diese Fragen und auf die Schwierigkeiten der Messung der Wirkung von Menschenrechtsbildung näher eingegangen wird, sollen zunächst die im Rahmen eines Evaluationsdesigns relevanten Ablaufprozesse erläutert werden.

Zu den verschiedenen Schritten einer Evaluation zählen die Festlegung des Ziels und die Bestimmung des Untersuchungsbereichs sowie in Abhängigkeit dazu die Wahl des Zeitpunkts der Evaluation und der Methode der Untersuchung. In diesem Kontext sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich hier in erster Linie um Abläufe einer Programmevaluation handelt, die sowohl für den non-formalen als auch für den formalen Bildungssektor gültig sind. Auf Besonderheiten der Evaluierung von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssektor wird in 3.1.4 gesondert eingegangen.

3.1.2 Untersuchungsbereiche und –ebenen

Zu Beginn einer Evaluation sind Fragen und Ziele der Evaluation festzulegen. Nach Martin/Kissane (2004) umfasst die Bestimmung der Ziele und Strategien einer Evaluation die Definition der Menschenrechte und der daraus erwachsenden Pflichten. Damit ließe sich nach Angaben dieser Autoren durch eine Evaluation feststellen, wie sich beispielsweise die Rechte im Leben der Schüler und Schülerinnen konkretisieren.

Eine Evaluation kann auf verschiedene Bereiche gerichtet sein. Sie kann ihren Fokus auf das Produkt oder auf den Prozess oder auf beides richten. Je nach Interessensbereich einer

Evaluation können die Bereiche auf vier Ebenen aufgeteilt werden: Input, Output, Reaktion und Ergebnis. Abhängig von den Zielen der Evaluation und der Informationsart kann die Evaluation auf eine, mehrere oder alle diese Ebenen gerichtet sein (vgl. Hirsland et al. 2004, S. 23):

1. Input und 2. Output:

Die Untersuchung des Inputs ist eine Sammlung von Informationen zu Personal, Finanzen, Raum und Zeit eines Projekts. Input bezieht sich jedoch auch auf den Inhalt einer Bildungsaktivität. Zum Output zählen die Anzahl der gehaltenen Lektionen, der verkauften Handbücher sowie der Teilnehmer. Darüber hinaus ist das Profil der Teilnehmer, also ihr Beruf und die Organisation, aus der sie kommen, von Bedeutung (vgl. Hirsland 2004, S. 24).

3. Reaktion:

Die häufigste Form von Evaluation nach einem Menschenrechtsbildungskurs ist die Erfassung der Reaktion der Teilnehmer zur Zufriedenheit mit dem Seminar, auch „feedback“ genannt.

4. Ergebnis/ Wirkung:

Bei der Analyse eines Programms oder Projekts ist die Wirkungsanalyse die schwierigste Aufgabe, denn die Ergebnisse in Bildungsprogrammen, wie z.B. der Menschenrechtsbildung, können je nach Teilnehmer unterschiedlich ausfallen.

Im Rahmen der Wirkungsforschung stellt sich zunächst die Frage, welche Lernergebnisse gemessen werden sollten. Obgleich die Diskussion in Bezug auf die zu bewertenden Wirkungsbereiche noch nicht beendet ist, besteht Einigkeit darüber, die Veränderungen in den Kernbereichen der Menschenrechtsbildung zu messen. Untersucht werden kann eine mögliche Vergrößerung des Wissens in Bezug auf Menschenrechte und praktischer Kompetenzen, wie z.B. neu erworbener sozialer Fähigkeiten. Auch Veränderungen der Werte, Einstellungen, Sicht- und Verhaltensweisen der Teilnehmer können in die Bewertung eingehen. Die Wirkungsmessung in den Kernbereichen der Menschenrechtsbildung liegt auch im Fokus von einer beiden Teilstudien der vorliegenden Dissertation. Wirkungsmessung von Menschenrechtsbildung ist allerdings mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden. Diese werden detailliert im Anschluss an die Ausführungen zum Zeitpunkt und zur Methodik einer Evaluation diskutiert.

Der Zeitpunkt einer Evaluierung kann während eines Programms, in der Anfangs- oder Mittelphase oder nach Beenden eines Programms angesetzt sein. Abhängig vom Zeitpunkt wird die formative von der summativen Evaluation unterschieden (vgl. Martin/Kissane 2004 und Lenhart 2003). Die formative Evaluation findet statt, wenn sich ein Programm noch in der Entwicklungsphase befindet. Die Ergebnisse dienen dazu festzustellen, welche Änderungen notwendig sind, um die angestrebten Ziele zu erreichen, bevor das Programm abgeschlossen ist. Ebenso soll ermittelt werden, welche Programmpunkte aufgrund bestimmter Umstände verändert werden müssen (vgl. Martin/Kissane 2004, S. 62).

Eine summative Evaluation wird immer am Ende eines Programms durchgeführt, um zu überprüfen, ob die festgelegten Ziele erreicht worden sind. „Abschließende Evaluierungen bieten die einzigartige Möglichkeit, das gesamte Programm von Anfang bis Ende zu betrachten und kritisch zu reflektieren. Damit kann man feststellen, was im nächsten Kurs den Kritiken entsprechend angepasst oder entfernt werden soll, um das Programm effektiver für die Teilnehmer zu gestalten“ (Martin/Kissane 2004, S. 62). Die Ergebnisse können sowohl für die Akteure des Projekts selber als auch für andere Akteure im Bildungsbereich von Nutzen sein und als Erfahrungsschätze dienen. Die Ergebnisse der summativen Evaluation können beispielsweise den Leistungsstand eines Schülers oder einer Schülerin in der Klasse angeben oder auch die weitere Finanzierung von Trainingskursen beeinflussen.

Die Wahl des Evaluators und der Methoden hängt von dem Bereich der Evaluation ab. Eine Evaluation kann entweder ein interner Evaluator durchführen, also jemand, der direkt am Programm beteiligt ist oder auch jemand, der nicht zur Organisation gehört, d.h. ein unabhängiger Experte beziehungsweise ein externer Evaluator (vgl. Tibbitts 1997, S. 6). Sind der Zeitpunkt, der Bereich und die Ziele der Evaluation festgesetzt, wird abhängig davon die Methodik der Datenerhebung gewählt. Für eine geeignete Methodenwahl entscheidend sind neben dem Ziel, das mit der Evaluation erreicht werden soll, auch der kulturelle Kontext, in dem das Programm stattfindet, sowie die vorhandenen zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Hinsichtlich der Entscheidung zwischen qualitativen und quantitativen Methoden konkurrieren in Bezug auf den zu untersuchenden Lernzielbereich unterschiedliche Meinungen miteinander.

Folgt man Martin/Kissane (2004) oder auch Tibbitts (1997) sind quantitative, statistische Bewertungsmethoden, wie z.B. Tests nicht dazu geeignet, eine umfassende Analyse der Wirkung eines Programms auf die Werte, Einstellung und das Verhalten der Teilnehmer bereit zu stellen. Die Autoren schlagen qualitative Evaluationsmethoden, wie z.B. Interviews

in Fokusgruppen vor, da sie Ergebnisse auf der Ebene des einzelnen Teilnehmers hervorbringen. Die qualitativen Ergebnisse erlauben Schlussfolgerungen darüber, ob und wie das erworbene Wissen sich in der Einstellung und dem Verhalten der Teilnehmer eines bestimmten Programms manifestiert. Bernbaum (2000) hingegen nennt für die Untersuchung von Wissen über Menschenrechte die Standardinstrumente Fragebogen oder Wissenstest als geeignete Methoden und schlägt somit den quantitativen Weg vor. Für die Untersuchung von Änderungen von Einstellungen in einem Menschen empfiehlt Bernbaum jedoch ebenfalls qualitative Instrumente wie Fallstudien, offene Interviews oder Beobachtungen (vgl. Bernbaum 2000, S. 148).

3.1.3 Schwierigkeiten der Messung von Menschenrechtsbildung

Die Problematik bei der Auswahl einer angemessenen Untersuchungsmethode ist nur eine von mehreren Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sich im Rahmen der Evaluation beziehungsweise der Messung von Menschenrechtsbildung ergeben.

Zielt man im Kontext der Evaluation auf die Kerninhalte von Menschenrechtsbildung ab, so ergibt sich eine weitere Schwierigkeit, die sich darauf bezieht, dass nicht alle Lernzielbereiche der Menschenrechtsbildung konkret erfassbar sind. Möchte man Einstellungs- und Verhaltensänderungen messen, stellt sich beispielsweise in Bezug auf das Lernziel „Verantwortung übernehmen“ im Bereich der Verhaltensänderung die Frage, wie sich Verantwortungsgefühl überhaupt messen lässt (vgl. Martin/Kissane 2004, S. 57-58). Die Schwierigkeit der Messung bezieht sich auf die Tatsache, dass Menschenrechte, Demokratie und Toleranz komplexe und multidimensionale Wirklichkeiten sind. Mögliche Effekte von Programmen in diesem Bereich wirken sich folglich unterschiedlich auf die einzelnen Teilnehmer aus und können daher nicht standardisiert werden. Teilnehmer haben ihre eigenen Kriterien für den Erfolg oder Misserfolg eines Projektes.

In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion zur Evaluation von Bildungsprogrammen wie der Menschenrechts- oder Demokratiebildung oder anderen zivilgesellschaftlichen Programmen und Maßnahmen besteht allgemein Einigkeit darüber, dass sich Kausalwirkungen solcher Programme nicht messen lassen (vgl. u.a. Hirsland und Dimbath 2003; Scherr 2003; Stöss 2003). Die Auswirkungen von politischen Bildungsprogrammen, die über die Bildung und Förderung von individuellen Handlungs- und Urteils Kompetenzen auf eine politische Kultur zielen, „ließen sich nur dann eindeutig

bestimmen, wenn es möglich wäre, eine Kausalität zwischen einer Intervention und möglichen Veränderungen als Folge dieser Intervention nachzuweisen“ (vgl. Stöss 2003, zitiert nach: von Berg/Hirsland 2004, S. 19). Zu diesem Zweck müssten jedoch alle externen Faktoren, die neben dem eigentlichen Bildungsprogramm auf das Feld einwirken, isoliert werden können, wie dies im Rahmen eines psychologischen Experiments unter Laborbedingungen der Fall ist (bei so genannten kontrollierten Interventionsstudien). Das ist jedoch für die Evaluation von Bildungsprogrammen, wie z.B. der Menschenrechtsbildung aus ethischen, methodologischen und forschungspraktischen Gründen nicht möglich. Diese Schwierigkeiten bei der Evaluation von Menschenrechtsbildung machen deutlich, dass Wirkungsmessungen Grenzen gesetzt sind und Aussagen über diese nur in einem bestimmten Rahmen gemacht werden können.

Ein weiteres Hindernis im Rahmen der Wirkungsmessung von Menschenrechtsbildung und verwandten Bildungsprogrammen steht im Zusammenhang mit der Festlegung angemessener Messzeitpunkte. Zur Wirkungsmessung wird in der bestehenden Literatur vorgeschlagen, eine Datenerhebung vor und nach einem Projekt durchzuführen - im Sinne von Pretest und Posttests - oder aber zum Vergleich eine Kontrollgruppe heranzuziehen (Hirsland et al. 2004, S. 26). Dabei ergeben sich verschiedene Probleme: zum einen ist es sehr schwierig, bei Untersuchungen im Feld, wie z.B. an Schulen die zu evaluierenden Gruppen vor und nach der Durchführung von Programmen zu erreichen. Unabhängige, externe Evaluatoren finden Untersuchungsgruppen im Feld meist dann vor, wenn das Programm bereits gestartet ist, so dass kein Pretest mehr durchführbar ist. Zum anderen zeigt sich in Bezug auf den Zeitfaktor das Problem der Feststellung von Wirkung. Die Wirkung eines Programms oder einer Maßnahme im Sinne einer Intervention stellt sich oft erst nach vielen Jahren sowie durch das Zusammenwirken mit anderen Faktoren ein. Diese beiden genannten Umstände in Bezug auf den Pretest und auf die zeitnahe Wirkungsmessung haben sich auch für die vorliegende Studie ergeben: die Gruppen im Feld, die Menschenrechtsbildung durchführen, waren bereits mitten im Verlauf der Durchführung ihrer Bildungsaktivität. Die Wirkung insbesondere auf das Lernziel „Einstellung“ gegenüber Menschenrechten konnte zudem nicht auf die zeitlich nah zurückliegende Menschenrechtsbildung eindeutig zurückgeführt werden.

Die Interaktion zwischen verschiedenen Faktoren ist auch bedeutend in Bezug auf die Rückschließung von Programmzielen auf die später erfolgende Handlung. „Handlungen sind immer das Resultat von Interaktionen und den diese Interaktionen beeinflussenden Kontextbedingungen (vgl. etwa Blumer 1973) und lassen sich somit immer nur am konkreten

Fall – seinen Gelegenheitsstrukturen und deren situativen Bedingungsfaktoren – untersuchen“ (von Berg/Hirsland 2004, S. 20). Im Umkehrschluss lassen sich Handlungen auch nicht unmittelbar auf Konzepte oder Programmziele zurückführen. Dies ist auch gültig für die Menschenrechtsbildung. Des Weiteren führen uns diese Überlegungen von Blumer zurück zur Diskussion um die Bestimmung der zu untersuchenden Lernzielbereiche von Menschenrechtsbildung. In der Folge wird hier die These gestützt, nach der im Rahmen von Wirkungsforschung alle drei Kernbereiche von Menschenrechtsbildung gemeinsam zu untersuchen sind und darüber hinaus verschiedene Kontextfaktoren beachtet werden müssen.

Vor dem Hintergrund der genannten Schwierigkeiten der Messung von Menschenrechtsbildung wird offenkundig, dass es für die Evaluation der Programme der politischen Bildung im weitesten Sinne weder einen wissenschaftlichen „Königsweg“ noch eine „einzige“ Evaluationsmethode geben kann (vgl. von Berg/Hirsland 2004, S. 20). Mögliche Faktoren des Erfolgs sind, wie bereits erwähnt, je nach Teilnehmer unterschiedlich. Auch sind Kriterien „keine unabhängig vom Beobachtungs- bzw. Erkenntnisinteresse von der Wirklichkeit vorgegebenen Entitäten, sondern selbst immer schon Bestandteil einer Bewertung“ (vgl. Hirsland und Uhl 2004, zit. nach von Berg/Hirsland 2004, S. 20). Das bedeutet, dass Kriterien für die Bewertung eines Programms immer an bestimmte Erwartungen und Interessen der Evaluatoren gebunden sind. Ergebnisse von Menschenrechtsbildungsprogrammen beziehungsweise der Erfolg oder Misserfolg von entsprechenden Maßnahmen manifestieren sich langfristig in dem angestiegenen Bewusstsein über Menschenrechte und ihren Verletzungen, das sich durch verschiedene Indikatoren äußert, wie z.B. wenn Menschen öffentlich mehr über Menschenrechte sprechen und auf sie aufmerksam machen. Auch offene Debatten in den Medien, positive Veränderungen in der gesetzlichen Durchsetzung von Menschenrechten oder die Steigerung von Menschenrechtsaktivitäten und entsprechenden Organisationen können Indikatoren für eine wirksame Menschenrechtsbildung sein (vgl. Martin/Kissane 2004). Das Problem der „Zuordnung“ der Wirkung von Menschenrechtsbildung findet sich ebenfalls im Bereich der Evaluation von Menschenrechtsbildung in der Schule wieder.⁴⁶ Es stellt sich auch hier die Frage, inwieweit Menschenrechtsbildung in Schule und Unterricht Ursache der Veränderung im Verhalten oder Wissen sein kann beziehungsweise wie groß der Einfluss von äußerlichen

⁴⁶ Überlegungen zum Einfluss oder zur Wirkung von Programmen wie der Menschenrechtsbildung auf das Schülerverhalten bringen die Autoren Sinclair et al. (2008, S. 89) in der folgenden Frage zum Ausdruck: “Can observed positive changes in behaviour found after students complete an education programme be attributed to the programme?”.

Faktoren auf die Schülerleistungen im Bereich der Menschenrechtsbildung ist. Diese Problematik sowie Ausführungen zu Prinzipien und Zielen, Untersuchungsbereichen und Methoden, die von der Programmevaluation auf die Evaluation von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungskontext übertragen werden können, aber auch für den Schulkontext noch spezifiziert werden müssen, sind Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen zur Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung.

3.1.4 Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung

In den Veröffentlichungen zum Themengebiet der Evaluation von Menschenrechtsbildung finden sich in jüngerer Zeit systematische Evaluationsstudien, die den Ablauf und die Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung in einzelnen Schulprojekten, Schulnetzwerken und Förderprogrammen oder ganzen Bildungssystemen untersuchen (Müller 2001; Covell/Howe 2001 und 2007, Innocenti 2004, Pehm 2008). Die Studie von Pehm (2008) zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung in das österreichische Bildungssystem ist erst nach 2005 im Kontext des UN-Weltprogramms entstanden. In der Zeit vor 2005 war die Studie von Müller (2001) die einzige Evaluationsstudie an Schulen im deutschsprachigen Raum, die Studien von Covell/Howe (2007) entsprechend für den englischsprachigen Raum.

Darüber hinaus werden in europäischen wie internationalen Dokumenten und Studien Instrumente bzw. „Tools“ für die Evaluation von Menschenrechtsbildung präsentiert, die spezifische Untersuchungsbereiche sowie Indikatoren für die Evaluation in der Schule bereit stellen.⁴⁷ Die Instrumente und Indikatoren beziehen sich in erster Linie auf Demokratiebildung (EDC), jedoch lassen sich die dort genannten Untersuchungsbereiche und die entsprechenden Qualitätsindikatoren auf die Menschenrechtsbildung oder auch auf andere, verwandte Bildungsprogramme übertragen (vgl. Sinclair et al. 2008, S. 101).

Wie für die allgemeine Programmevaluation gelten auch für die Evaluation von Menschenrechtsbildung in der Schule Prinzipien der Transparenz, Gleichheit und Fairness, wie sie in der oben beschriebenen partizipativen Evaluation betont werden (vgl. Sinclair et al. 2008 und Weltprogramm 2005). Demnach sind alle Beteiligten wie das Schulpersonal, das Personal aus dem Bildungsministerium, die Wissenschaftsexperten sowie die Eltern-Lehrer-Vereinigungen in die Evaluation einzubeziehen (vgl. Sinclair et al. 2008, S. 82). Für die Evaluation von Menschenrechtsbildung in der Schule werden für thematisch verschiedene

⁴⁷ Vergleiche u.a. folgende Studien: Birzea, César et al. (2005): “Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship (EDC) in Schools”; Hoskins, Bryony et al. (2006) “Measuring active citizenship“, Hoskins, B. et al. (2008): “Measuring civic competence”, Sinclair, M. et al. (2008) “Learning to live together”.

Bereiche bestimmte Indikatoren formuliert. Zu diesen Bereichen zählt das Curriculum (mit Lehr- und Lernmaterialien), der Lehr- und Lernbereich, das Schulklima und die Schulphilosophie sowie der Bereich der Schulleitung und –entwicklung. Diese Bereiche können allesamt zum Gegenstand einer Evaluation von schulischer Menschenrechtsbildung gemacht werden, so dass eine Evaluation der Inhalte, der Organisation, des Prozesses und der Ergebnisse von Menschenrechtsbildung möglich wird (vgl. Forum Menschenrechte 2006).

Die Bereiche, für die entsprechende Indikatoren formuliert werden, garantieren eine gewünschte Qualität von Menschenrechtsbildung beziehungsweise verwandten Bildungsprogrammen dar und stellen Beurteilungskriterien bereit (vgl. Birzea 2005). Die Indikatoren selbst, als etwas “that points towards relevant information with regard to particular (sub)topics of an evaluation” (Hirseland et al. 2004, S. 40), sind als allgemeine Richtlinien zu halten, die an die jeweiligen Bildungssysteme anzupassen sind. Indikatoren müssen jedoch nicht ganz ausgeschöpft werden, es können nur Teile davon zu einer Evaluierung gewählt werden (vgl. Birzea 2005). Indikatoren, die sich direkt auf die Wirkung eines Programms beziehen oder diese abbilden, stehen in engem Zusammenhang mit den Zielen eines Projekts oder einer Aktivität. Beim Herunterbrechen der Ziele in seine Bestandteile zeigen Indikatoren an, ob die Ziele erreicht worden sind oder nicht. Ein Beispiel für einen zu untersuchenden Bereich wäre der Bereich des Curriculums. Durch folgenden Indikator bzw. Schlüsselfrage lassen sich relevante Dokumente und Curricula untersuchen: „Ist Menschenrechtsbildung in den Schulzielen, in der Schulpolitik oder im Curriculum fest verankert?“ (vgl. Sinclair et al. 2008, S. 101).

In einem weiteren Bereich, dem Bereich der Lehr- und Lernformen, können die Lernfortschritte in Bezug auf die kognitive, soziale und moralische Dimension bei der Menschenrechtsbildung überprüft werden. Hierzu bieten sowohl Tibbitts (1997, S. 11-20) als auch Lenhart (2006, S. 104) Vorschläge an, wobei Lenhart beispielsweise die Untersuchung des „ganzheitlichen“ Lernfortschritts empfiehlt und eine entsprechende Instrumentensequenz offeriert, die von der Aufnahme des außerunterrichtlichen Engagements im Sinne der Lernziele des Menschenrechtsunterrichts bis zur Überprüfung anhand eines informellen kognitiven Testes reicht.

In Bezug auf Indikatoren zur Evaluation der Schülerleistung wird der Lernzielbereich der Handlung exemplarisch herangezogen. Die Evaluation kann sich auf das konkrete Lernziel „active citizenship“ beziehen. In diesem Kontext sind die verschiedenen Dimensionen der Beteiligung am politischen Leben, am Leben in der Zivilgesellschaft, am Leben in der

Gemeinde sowie auch die Dimension der „Werte“, zu denen u.a. auch die Menschenrechte zählen, mit ihren jeweiligen Indikatoren zu untersuchen (vgl. Hoskins et al. 2006).⁴⁸

Die beiden Beispiele machen deutlich, dass Indikatoren im Rahmen einer Evaluation von Menschenrechtsbildung in der Schule für verschiedene Ebenen formuliert werden können, und zwar entsprechend den Ebenen der Programmevaluation. Hierbei wird unterschieden zwischen der Ebene des Kontextes, des Inputs, des Prozesses, des Outputs sowie der Ebene des Ergebnisses und des Einflusses auf das Schülerverhalten.⁴⁹

Die genannten Untersuchungsbereiche können durch weitere Bereiche aus den verschiedenen Elementen der Implementierung von Menschenrechtsbildung in der Primar- und Sekundarschule gemäß dem UN-Weltprogramm (2005), wie z.B. der Lehrerfortbildung ergänzt werden. In der vorliegenden Studie sind insbesondere die Bereiche der Bildungspolitik, der Lehrerfortbildung, des Lehrens und Lernens sowie der Lernumgebung untersucht worden. Für die letzten beiden Bereiche waren auf Grundlage der Ziele und Prinzipien schulischer Menschenrechtsbildung (vgl. Kapitel 1.2.3.3) entsprechende Indikatoren für die Analyse leitend.

In Ergänzung zu den im Rahmen der Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung genannten Untersuchungsbereichen und Indikatoren im Sinne der Erforschung von Menschenrechtsbildung zählen zur Evaluation im Bereich der Lehr- und Lernmethoden auch geeignete Bewertungsmethoden auf der Ebene der Schülerbewertung. In vielen Menschenrechtsbildungskursen werden bislang lediglich klassische Bewertungsmethoden wie die Notengebung für Klassenarbeiten oder Projektarbeiten verwendet. Diese sind für die Lernzielbereiche der Einstellung oder Fähigkeiten nicht geeignet und problematisch. Vorgeschlagen wird, auch im Sinne der partizipativen Evaluation, die klassischen Methoden mit neuen Evaluationstechniken wie der Beobachtung und dem Berichten von Lehrern und

⁴⁸ Die Schüler können hierbei bspw. nach ihrer Einstellung gegenüber Rechten für Immigranten gefragt werden.

⁴⁹ Folgende Schlüsselfragen sind für die einzelnen Ebenen exemplarisch (vgl. Sinclair et al 2008, S. 102):
Kontextebene: „Ist das Programm durch die Schulbehörde oder die Eltern-Lehrer-Vereinigung angenommen worden?“
Ebene des Inputs: „Sind Materialien rechtzeitig angekommen?“ „Gab es für Lehrer Fortbildungen?“
Ebene des Prozesses: „War das Training der Lehrer von Nutzen?“ „Brauchen sie mehr Fortbildungen?“
Ebene des Outputs: „Wie viele Schüler haben bei welchen Kursen mitgemacht?“ „Wie viele Aktivitäten wurden als Teil des Kurses durchgenommen?“ „Welche Ergebnisse wurden in Tests erreicht?“
Ebene des Ergebnisses und des Einflusses auf das Schülerverhalten: „Welche Lernergebnisse zeigen die Beobachtungen, Interviews, schriftliche Befragungen?“ „Gab es Änderungen im Schulklima?“

Mitschülern (peer-evaluation) anhand von vorher aufgestellten Kriterien oder Standards zu ergänzen (vgl. Weltprogramm 2005).

Der Forschungsstand in Hinsicht auf theoretische Aspekte der Evaluation von Menschenrechtsbildung wird im Folgenden durch empirische Untersuchungen zum Thema Menschenrechte und Menschenrechtsbildung in Deutschland und im internationalen Raum erweitert. In Bezug auf die durchgeführten Studien interessieren sowohl die Bereiche und Methoden der Evaluation im Allgemeinen als auch Verfahren zur Bewertung der Kernbereiche von Menschenrechtsbildung, wie Wissen, Einstellung, Fähigkeit und Handlung im Besonderen.

3.2 Empirische Studien zur Menschenrechtsbildung

Ziel der folgenden Präsentation von empirischen Studien aus dem Bereich der Menschenrechte und Menschenrechtsbildung ist es, die Forschungspraxis zur Evaluation von Menschenrechtsbildung darzustellen und zu analysieren. Seit Mitte der 1990er Jahre sind Studien zu bestimmten Bereichen der Menschenrechtsbildung durchgeführt worden und ab Anfang des neuen Jahrtausends weitere einzelne Evaluationsstudien realisiert worden.

Bis zum Jahr 2005, dem Untersuchungsjahr der vorliegenden Studie, gab es lediglich eine kleine Anzahl an Studien im internationalen Raum zur Wirkung von Menschenrechtsbildung. Die Forschungslücke in Bezug auf die empirische Erforschung von Menschenrechtsbildung und insbesondere in Hinsicht auf die Wirkungsforschung war 2005 beinahe ebenso groß wie 2009 bzw. 2010, so dass weiterhin von einem hohen Bedarf an der empirischen Erforschung von Menschenrechtsbildung ausgegangen werden muss.

In der nachfolgenden Tabelle 3 wird eine Übersicht über die bislang durchgeführten empirischen Studien zu Menschenrechten und zur Menschenrechtsbildung dargestellt. Dabei interessieren insbesondere die Untersuchungsbereiche, die Methoden sowie die Ergebnisse, die die Studien hervorgebracht haben.

Tabelle 3: Überblick über empirische Studien zu Menschenrechten und Menschenrechtsbildung

Studie	Untersuchungsgruppe (Anzahl und Gruppe)	Untersuchungsbereich	Untersuchungsfragen
Moghaddam/Vuksanović 1990	N = unbekannt (Schüler aus Kanada)	Einstellung	Bereitschaft, Menschenrechte zu unterstützen und Menschenrechtsverletzungen zu erkennen.
Doise/Spini/Clemence 1999	N = 6791 (Studierende aus 35 Ländern)	Wissen und Einstellung	Einstellung zu allen 30 Artikeln der AEMR. Zusätzlich: Wertorientierung, Wahrnehmung von Konflikten, erfahrene Ungerechtigkeit.
Stellmacher/Sommer/ Christ 2004	N = 611 (Studierende der Psychologie aus 5 Ländern)	Wissen, Einstellung	Nationalstolz und persönliche Bedeutung der Menschenrechte. Erhebung intrapersonaler Faktoren zur Untersuchung der Bedeutung der sozialen Identität für Wissen und Einstellung bzgl. Menschenrechte.
Jeup/Piesch/Zinn 1993	N = 108 (Deutsche Oberstufen-Schülerinnen)	Wissen, Einstellung	Spontanes Nennen, Wichtigkeit der Verwirklichung von MR. Wahrnehmung von Menschenrechtsverletzungen.
Brähler/Sommer 2002	N = 2051 (Als repräsentativ für die Gesamtbevölkerung ausgesuchte Bundesdeutsche)	Wissen, Einstellung und Einsatz	Spontanes Nennen, Wichtigkeit der Verwirklichung von Menschenrechten, Bereitschaft, sich in einer MR-Organisation zu engagieren oder ihr Geld zu spenden.
Brähler/Sommer/ Stellmacher 2003	N = 2017 (Als repräsentativ für die Gesamtbevölkerung ausgesuchte Bundesdeutsche)	Wissen, Einstellung und Einsatz	Erkennen von Menschenrechten, Wissen über MR-dokumente, Wichtigkeit der Verwirklichung der Menschenrechte. Tatsächlicher

			Einsatz für MR (Häufigkeit von Geldspenden, Unterschriftenlisten, Demonstrationen und Aktivität in einer Organisation).
Müller 2001	a) N = 2680 (SchülerInnen an 43 Schulen in der BRD) b) N = 95 (Studierende der Universität Trier)	a) Wissen, Einstellung und Handeln sowie Effekte von MRB in der Schule b) Wissen, Einsatz	Verschiedene Fragen in Bezug auf die drei Kernbereiche der MRB sowie zusätzlich Persönlichkeitsmerkmale.
Hart 1997	N = 205 (Amerikanische Jugendliche aus Klasse 11 und 12)	Wissen, Einstellung und Einsatz sowie Lernen über Menschenrechte	Assoziation mit Menschenrechten, Wissen, Einstellung bzgl. ethnischer Gruppen, Einschätzung der MR-Lage im eigenen Land, Engagement in der Gemeinwesenarbeit.
Spajic-Vrkas 2006	N = Ca. 2235 (Studierende verschiedener Fachrichtungen der Juristischen und Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb)	Wissen und Einstellungen	Zahlreiche Fragen zu Wissen und Einstellung im Themenbereich Menschenrechte und Demokratie
Covell/Howe 2007	N = 96 Schüler N= 69 Lehrer N= 15 Schulleiter in 16 Schulen	Einstellungen und Partizipation in Unterricht und Schule. Schulklima sowie Umsetzung der Bildungsreform	Längsschnittstudie in 2005-6 und 2006-7: Schüler - Einstellungen gegenüber der eigenen Rechte sowie der Rechte Anderer; Partizipation in Unterricht und Schule. Lehrer: Level des Burnouts sowie Freude am Unterrichten. Schulleiter: Umsetzung der Bildungsreform (Ressourcenlage, Training).

3.2.1 Untersuchungsbereiche

Die Tabelle zeigt auf den ersten Blick deutlich, dass sich nur ein kleiner Teil der Studien direkt auf die Evaluation von Menschenrechtsbildung bezieht. Ein großer Teil der durchgeführten Studien lässt sich als Studien sozialpsychologischer Forschung charakterisieren, die sich auf einen Ausschnitt kognitiver Repräsentationen von Menschenrechten in Verbindung mit psychologischen Determinanten beziehen.⁵⁰ Bemerkenswert dabei ist, dass die Ergebnisse der psychologischen Studien von den Autoren auf die Diskussion der Menschenrechtsbildung übertragen werden, die Untersuchungsgruppen jedoch nicht in allen Fällen direkt oder indirekt Erfahrungen mit Menschenrechtsbildung haben.

Trotz dieser Einschränkungen können relevante Schlussfolgerungen für die Evaluation von Menschenrechtsbildung gezogen werden. Gegenstand der meisten Untersuchungen sind die drei Kernbereiche der Menschenrechtsbildung, zu denen das Wissen über Menschenrechte, die Einstellung und der Einsatz für Menschenrechte zählen. Auffällig dabei ist, dass in einigen Studien die Kernbereiche Wissen, Einstellung und Einsatz einzeln bzw. getrennt voneinander untersucht werden, so dass in manchen Fällen nur der Bereich des Wissens oder der der Einstellung überprüft wird. Viele der genannten Studien beziehen sich, wie bereits erwähnt, nicht direkt auf schulische Menschenrechtsbildung, auch wenn die untersuchten Gruppen vielfach Studierende und Schüler und Schülerinnen sind.⁵¹ Ausnahmen bilden die Studie von Müller (2001) und die Studie von Covell/Howe (2007).

Weitere Untersuchungsbereiche von Studien im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung umfassen Bildungsmedien, wie z.B. Schulbücher (vgl. Druba 2006) oder den Bereich des Schulklimas, das allerdings bislang lediglich als Methodeninstrument angeboten worden ist, und nicht oder nur im Ansatz Gegenstand einer Evaluation war (vgl. Shiman et al. 1999). Von den genannten Studien unterscheiden sich Evaluationen von Menschenrechtsbildung im Kontext der Einführung von Menschenrechtsbildung in einem nationalen Bildungssystem, wie dies beispielsweise im Rahmen des Weltprogramms für

⁵⁰ In den Studien wird neben kognitiven Repräsentationen auch der Einfluss von bestimmten Faktoren auf diese untersucht. Dabei werden psychologische Determinanten der Einsatzbereitschaft oder Unterschiede beziehungsweise Zusammenhänge zwischen den soziodemographischen Daten (Ost-West-Vergleich) und relevanten Ergebnissen überprüft. Diese werden auch - soweit sie relevant sind - weiter unten in der Abschlussdiskussion der beiden vorliegenden Studien aufgegriffen und zum Vergleich herangezogen.

⁵¹ Zielgruppen der Untersuchungen sind Schüler von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, aber auch Studierende von Universitäten (Psychologie, Erziehungswissenschaft) oder Erwachsene aus der Bevölkerung (vgl. Studie von Sommer/Stellmacher/Brähler 2003).

Menschenrechtsbildung geschehen ist. Im konkreten Fall handelt es sich um eine Analyse der Implementierung von Menschenrechtsbildung in das formale Bildungssystem Österreichs (vgl. Pehm 2008), die als Beitrag zur Analyse des Status quo schulischer Menschenrechtsbildung (vgl. Weltprogramm 2005) betrachtet werden kann. Die jüngste Studie von Moon (2009) untersucht schließlich, unter welchen Bedingungen Staaten Menschenrechtsbildung fördern. Fasst man die eben genannten Studien zusammen, lässt sich eine Tendenz in Richtung Erforschung der Menschenrechtsbildung im Rahmen des formalen Bildungssystems nach 2005 erkennen. Insgesamt mangelt es jedoch an empirischen Studien zur schulischen Menschenrechtsbildung.

3.2.2 Methoden der Befragung

Die Kernbereiche der Menschenrechtsbildung (vgl. Kapitel 1.2) werden in den vorhandenen Studien mit unterschiedlichen Methoden untersucht. „Methode“ in diesem Kontext meint keine wissenschaftliche Methode, sondern die Art und Weise der Befragung eines bestimmten Lernzielbereichs. Das Wissen über Menschenrechte wird beispielsweise sowohl durch Aufforderung spontaner Nennung von Menschenrechten, durch das Erkennen von Menschenrechten aus einer vorgegeben Liste als auch durch spontane Nennung dessen, was unter „Menschenrechtsverletzung“ verstanden wird, untersucht (Müller 2001). Einstellungen gegenüber Menschenrechten werden unter anderem dadurch erfragt, welche Bedeutung die Menschenrechte für die befragte Person haben. Der Einsatz für Menschenrechte wird sowohl durch allgemeine Fragen nach der Einsatzbereitschaft und dem tatsächlichen Einsatz für Menschenrechte, als auch durch Untersuchung der Häufigkeit spezifischer Tätigkeiten, z.B. Demonstrationen oder Spenden, überprüft (vgl. Sommer/Stellmacher/Brähler 2005). Kritisch betrachtet wird, dass in vielen Studien die Kernbereiche nur durch eine sehr kleine Anzahl an Items abgefragt werden oder wie im Fall der Untersuchung des Bereichs der Handlung lediglich die klassischen Formen des Einsatzes für Menschenrechte, wie z.B. die Unterstützung von Petitionen, überprüft werden. Die geringe Anzahl an Items kann der ausgeprägten Differenziertheit der Lernziele von Menschenrechtsbildung nicht gerecht werden.

Die Studie von Covell/Howe (2007) ist eine Längsschnittstudie und untersucht die Umsetzung eines Menschenrechtsbildungsprogramms. Sie kann der Wirkungsforschung

zugeordnet werden und an ihr lässt sich die Richtung der empirischen Erforschung von Menschenrechtsbildung nach 2005 ablesen. Im Rahmen der Studie Covell/Howe (2007) ist ein multi-methodischer Ansatz zur Bewertung des Prozesses der Implementierung und der Auswirkung der Schulreform, die auf Achtung vor den Kinderrechten basierte verfolgt worden (vgl. Kapitel 1.2.3.5). Schüler, Lehrer und Schulleiter sind zu verschiedenen Zeitpunkten der Implementierung der Reform befragt worden. In Einzelinterviews und Fokusgruppen wurden Schüler nach ihrem Verständnis von Rechten und Pflichten sowie der Wahrnehmung ihrer Schule und Mitschüler untersucht. Fokus der Überprüfung von Lehrern und Schulleitern waren auch die Unterstützung von Kinderrechten im Allgemeinen, der Grad der Erschöpfung (burnout) und die Freude am Unterrichten sowie die Wirkung des Kinderrechtsprogramms „Rights Respecting Reform“ (RRR) auf das Verhalten und die Handlungsweise der Schüler. Schließlich wurden strukturelle Rahmenbedingungen der Reform untersucht und danach gefragt, welche Probleme und Herausforderungen die Einführung von RRR mit sich brachte, wie zufrieden Lehrer und Schulleiter mit dem Training für RRR waren und welche Ressourcen benötigt und verfügbar waren (Covell/Howe 2007).

Die Studie nach Covell/Howe (2007) kommt mit ihrem Ansatz und der Untersuchung verschiedener schulischer Bereiche dem Forschungsdesiderat nach einer umfassenden Untersuchung schulischer Menschenrechtsbildung nach. Die Studien bis 2005 haben auf Menschenrechten basierenden Unterricht und entsprechende Prinzipien bislang kaum in Betracht gezogen. Die vorliegende Studie zur Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien kann als Beitrag und Versuch verstanden werden, diese Lücke ansatzweise zu schließen. Wenngleich auch in der vorliegenden Studie die Kernbereiche mit den oben genannten Methoden des Erkennens und spontanen Nennens Gegenstand der Untersuchung sind (vgl. Kapitel 4.4), spielen auch verschiedene Bereiche schulischer Menschenrechtsbildung, wie der Unterricht und Lehr- und Lernmethoden, eine wichtige Rolle in der Erforschung von Menschenrechtsbildung (vgl. Kapitel 3.3.).

3.2.3 Relevante Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den Studien, in denen die einzelnen Kernbereiche untersucht worden sind, deuten insgesamt auf ein recht geringes Wissen über Menschenrechte sowie auch über Menschenrechtsdokumente hin. Die repräsentative Studie von Sommer/Stellmacher/Brähler (2003) zeigt, dass in der deutschen Bevölkerung im Durchschnitt lediglich drei Menschenrechte bekannt sind. Auch befragte Schüler oder Studierende können nur zwischen drei und sieben Menschenrechten angeben (Müller/Weyand 2004). Das Wissen über relevante Menschenrechtsdokumente ist bei dieser Untersuchungsgruppe ähnlich gering. In einer nicht-repräsentativen Studie aus den USA (Hart 1997) konnte festgestellt werden, dass nur etwa 8% der erwachsenen Befragten ein Dokument nennen konnte, in dem Menschenrechte weltweit verankert sind. Höhere Resultate erzielten die Befragten, wenn sie Menschenrechte aus einer Liste von verschiedenen Rechten erkennen sollten (vgl. Müller 2001 und Sommer/Stellmacher/Brähler 2003). In einigen Studien deuteten die Daten aus dem Bereich des Wissens über Menschenrechte zudem auf ein weiteres Phänomen hin: viele der Befragten konnten bürgerliche und politische Rechte eher nennen und erkennen als wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Dieses Phänomen wird als These der „halbierten Menschenrechte“ bezeichnet (vgl. Sommer/Zinn 1996) und in Kapitel 5.1 im Rahmen der Auswertung der Daten der vorliegenden Schülerstudie ausführlicher erläutert werden.

Die Einstellung gegenüber Menschenrechten kann trotz des insgesamt unzureichenden Wissens über Menschenrechte der untersuchten Gruppen bei den meisten der Befragten im Allgemeinen als recht positiv bewertet werden. Hinsichtlich des tatsächlichen Einsatzes für Menschenrechte kann jedoch eine eher nüchterne Bilanz aus den Resultaten der Studien gezogen werden: weniger als die Hälfte der befragten Erwachsenen zeigt sich z.B. bereit, sich für Menschenrechte einzusetzen zu wollen (Sommer/Stellmacher/Brähler 2005). Die in einigen Studien befragten Schüler und Schülerinnen zeigen sich im klassischen Sinne politisch ebenfalls nur wenig aktiv. Die Schüler gehen nicht auf Demonstrationen und setzen sich auf diese Weise nicht für Menschenrechte ein, sondern üben sich vielmehr in Mitmenschlichkeit, sind hilfsbereit und machen vermehrt bei Schulaktivitäten mit (vgl. Müller/Weyand 2004). Ihr Einsatz ist demnach mehr auf eine angenehme Atmosphäre in der Schule hin gerichtet als auf politische Beteiligung im Sinne der aktiven Bürgerschaft.

Die hier zusammengefassten Ergebnisse der empirischen Studien im Bereich Menschenrechte und Menschenrechtsbildung, die bis in den Zeitraum 2005 reichen, werden zur Diskussion der

Ergebnisse der vorliegenden Schülerstudie herangezogen (vgl. Kapitel 5). Der Vergleich der Ergebnisse dient der besseren Bewertung und Einschätzung der Wirkung von Menschenrechtsbildung. Mit dem Ziel, das gesamte Bild des Forschungsstandes in Bezug auf die Ergebnisse von empirischen Studien zur Menschenrechtsbildung darstellen zu können, werden im Anschluss auch die Ergebnisse neuerer Studien, wie die von Covell/Howe (2007), angeführt.

Die genannte Studie von Covell/Howe (2007) bringt wichtige Ergebnisse nicht nur in Bezug auf das Wissen von Schülern und Schülerinnen über Menschenrechte hervor, zu affektiven Bereichen der Schüler, aber auch zu verschiedenen Faktoren eines demokratischen und auf Menschenrechten basierenden⁵² Klimas im Unterricht und in der Schule. Aus diesem Grund wird auf die Ergebnisse der RRR-Studie in diesem Kontext nachfolgend näher eingegangen.

Die auf der Achtung von Kinderrechten basierende Schulreform, die „Rights Respecting Reform“ (RRR), kann nach den ersten beiden Jahren der vollständigen Einführung als eigenständiges Programm mit zahlreichen positiven Ergebnissen charakterisiert werden. Die Reform zeigt sowohl im sozialen Bereich als auch hinsichtlich des Verhaltens sowie in Bezug auf das Wissen der Schüler ihre Wirkung. Im sozialen Bereich zeigen die Schüler und Schülerinnen größeren Respekt im Umgang mit Mitschülern, mit dem Schulpersonal und den Lehrern. In Bezug auf das Verhalten zeigt sich, dass die Schüler nach der Einführung der Reform weniger aggressiv sind und weniger den Unterricht stören sowie eine höhere Kooperations- und Hilfsbereitschaft an den Tag legen. Zudem nehmen die Schüler vermehrt an Schulaktivitäten teil, und zwar sowohl an Diskussionen in der Klasse als auch an außerunterrichtlichen Aktivitäten, wie z.B. im Schülerrat (vgl. Covell/Howe 2007, S. 26). In Bezug auf das Wissen zeigen die Schüler kontinuierliche Fortschritte: sie haben z.B. gelernt, dass Rechte mit Pflichten einhergehen, und sie zeigen eine höhere Fähigkeit zum kritischen Denken. Die Studie zeigt: Menschenrechtsbildung hat Wirkung.

Die komplexe, multimethodische Erhebung im Rahmen der RRR-Studie ermöglicht es, die Schülerfortschritte in Bezug zu beobachteten und erhobenen Lehrervariablen zu setzen: Lehrer berichten von zahlreichen positiven Effekten durch die Einführung von RRR, wie z.B. einer verbesserten Interaktion mit den Schülern, Spaß am Unterrichten, einer erhöhten Interaktion mit Kollegen und allgemeiner Zufriedenheit mit dem Beruf. In den Schulen, in denen die Reform vollständig umgesetzt werden konnte, konnten Lehrer auch eine positive Klassenraumatmosfera schaffen und effektiver mit den Problemen der Schüler umgehen (vgl. Covell/Howe 2007, S. 27).

⁵² Der Begriff „auf Menschenrechten basierend“ leitet sich vom englischen Begriff „human rights based“ ab (übersetzt von der Autorin, vgl. Kapitel 1.2.3.5).

In Bezug auf die nicht gänzlich unproblematische Attribuierung der erzielten Resultate und Wirkungen der Reform werden von den Autoren der Studie mehrere Begründungen herangezogen, die für einen direkten Einfluss der Schulreform auf die positiven Ergebnisse sprechen. Einer der Gründe ist, dass in Schulen, in denen die RR-Reform vollständig eingeführt worden ist, die Schüler nach einer bestimmten Zeit in Bezug auf die kognitive Schulleistung und im Verhalten positive Veränderungen gezeigt haben. Die Messung zu einem zweiten Zeitpunkt zeigte zusätzlich eine Erhöhung der Schülerpartizipation (vgl. Covell/Howe 2007, S. 28). Nichtsdestotrotz regen Kritiker der Studie in diesem Kontext an, zukünftige Forschungen daraufhin auszurichten, die Zuordnung der positiven Wirkungen genauer auf das Bildungsprogramm bzw. die RR-Reform oder aber auf andere Faktoren zu bestimmen (vgl. HREA 2008).⁵³

Die dargestellten Ergebnisse aus den Studien werden, wie bereits erwähnt, in den nachfolgenden Kapiteln zum Vergleich mit den Ergebnissen der hier vorliegenden Untersuchung herangezogen. Gemeinsam mit einigen der oben genannten Studien hat diese Evaluation die Analyse der drei Kernbereiche der Menschenrechtsbildung Wissen, Einstellung und Handlung. Darüber hinaus werden einige Items und Indikatoren sowie Methoden der Befragung, die in den Studien entwickelt worden sind, in der vorliegenden Untersuchung zur Schülerleistungsmessung verwendet (vgl. Kapitel 4.4.1).

Die Kombination aus Wirkungsstudie und Evaluation verschiedener schulischer Bereiche unterscheidet die vorliegende Studie von den oben zitierten Studien. Diese Kombination begründet den innovativen Charakter der vorliegenden Studie.

In der Forschungslandschaft kommt lediglich die Studie nach Covell/Howe (2007) diesem Ansatz einer umfassenden Evaluation von Menschenrechtsbildung nahe. Eine derart umfassend angelegte Menschenrechtsbildungsstudie, wie sie im Folgenden näher beschrieben wird, versucht dabei der Vorstellung gerecht zu werden, dass Schülerleistung und die Bereiche Lehren und Lernen sowie Unterrichts- und Schulkultur in einem engen Zusammenhang stehen. Dies spiegelt sich auch im Untersuchungsdesign (vgl. Tabelle 4) wider. Die Daten aus der Studie der Schülerleistung können durch Daten und Ergebnisse aus der Studie zu verschiedenen Bereichen der Implementierung der schulischen Menschenrechtsbildung ergänzt und vertieft werden.

⁵³ Die Kritik an der Studie richtet sich sowohl auf die allgemeine Wirkungsmessung als auch auf spezifische Leistungsbewertungen: zum einen wird in Bezug auf die Messung der kognitiven Leistung kritisiert, dass es nicht nur ein einziges Verständnis von Menschenrechten gibt, das als richtig bewertet werden kann und zum anderen werden allgemeine Zweifel an dem Zusammenhang zwischen dem Lehrer-Burnout und dem Grad der Einführung der Schulreform angeführt (vgl. HREA-Diskussion vom 11.9.2008).

Zur Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung wäre es zudem lohnenswert verschiedene Schulbereiche und Elemente der formalen Bildung, wie z.B. Curricula, Bildungsmedien, aber auch das Schulklima, zu untersuchen.

Die im folgenden Punkt 3.3. näher beschriebene und im Rahmen dieser Dissertation entstandene Studie nimmt einige dieser Bereiche in den Fokus ihrer Betrachtungen und untersucht neben der Wirkung von Menschenrechtsbildung auch verschiedene Elemente der schulischen Menschenrechtsbildung wie bildungspolitische Maßnahmen, den Lehr- und Lernbereich sowie Lehrerfortbildungsmaßnahmen. Aus Gründen einer begrenzten zeitlichen und personellen Kapazität ist es in der vorliegenden Studie jedoch nicht möglich gewesen, alle relevanten Bereiche schulischer Menschenrechtsbildung (vgl. Kapitel 1.2.3.3) in die Evaluation aufzunehmen.

3.3 Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien – innovativer Ansatz und Zielstellungen

Die vorliegende Arbeit versucht einen exemplarischen Beitrag zur Evaluation von Menschenrechtsbildung zu leisten, indem sie im empirischen Teil der Arbeit quantitative und qualitative Daten zur Implementierung und auch Wirkung von Menschenrechtsbildung in der Schule bereitstellt. Als Untersuchungsland wurde Kroatien gewählt, das ein Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung entwickelt hat. Menschenrechtsbildung konnte sich im kroatischen Bildungssystem durch langjährige und kontinuierliche Aktivitäten im Rahmen der Implementierung von Menschenrechtsbildung fest etablieren (vgl. Kapitel 2.2). Der spezifische Kontext einer Transitions- und Nachkriegsgesellschaft wird in die Untersuchung einbezogen, so dass neue Erkenntnisse über Menschenrechtsbildung auch in diesem Zusammenhang zu erwarten sind.

Das übergeordnete Ziel der Evaluation von Menschenrechtsbildung im kroatischen Schulsystem ist die Bewertung von Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis. Die Evaluierung bietet zum einen die Möglichkeit, Kerninhalte einzuschätzen und den Beitrag und die Wirkung von Menschenrechtsbildungsprogrammen zu beschreiben. Zum anderen umfasst die Evaluation auch die von der Implementierung der Menschenrechtsbildung betroffenen Bereiche eines Bildungssystems. Die Rahmenfrage der Bewertung von

schulischer Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem wird demnach in zwei Teilstudien untersucht.

Durch die Erweiterung des empirischen Wissens zur Praxis der Menschenrechtsbildung in der Schule kann im besten Fall ein Beitrag zur Weiterentwicklung und Systematisierung schulischer Menschenrechtsbildung, zumindest in Südosteuropa, geleistet werden. Zu diesem Zweck werden zwei Teilstudien durchgeführt, in denen in einer ersten Studie die Wirkung von Menschenrechtsbildung auf die drei Lernbereiche Wissen, Einstellung und Handlung der Schüler und Schülerinnen sowie auf den Bereich des Unterrichtsklimas untersucht wird. Diese Studie kann demnach der Wirkungsforschung zugeordnet werden. In einer zweiten Studie stehen verschiedene Bereiche der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in ein nationales Bildungssystem im Fokus der Analyse. Hierzu werden Akteure aus dem Bildungsministerium, aus der Wissenschaft, aus Nichtregierungsorganisationen sowie aus der Schule befragt. Ein weiteres Ziel der Untersuchung ist es, Instrumente und Methoden der Wirkungsforschung von Menschenrechtsbildung weiter zu entwickeln und Forschungsdesiderate aufzuzeigen (vgl. Kapitel 8).

Die Studie wird durch die in 3.1 beschriebenen Aspekte der Evaluation von Menschenrechtsbildung, wie z.B. bestimmte Prinzipien, Untersuchungsbereiche sowie Methoden strukturiert. In Bezug auf die Prinzipien einer partizipativen Evaluation muss darauf hingewiesen werden, dass in der Forschungspraxis und im Feld es nicht immer möglich ist, die Prinzipien und Werte der partizipativen Evaluation vollständig einzuhalten. An partizipativen Elementen beziehungsweise an den für eine Evaluation von Menschenrechtsbildung angemessenen Prinzipien konnten in der vorliegenden Studie folgende Elemente übernommen werden:

- a) Partizipation: der Fragebogen zur Untersuchung der Wirkung auf Schüler und Schülerinnen ist in einem längeren Prozess entwickelt worden, wobei einzelne Fragen gemeinsam mit den beteiligten Lehrern, aber auch Fortbildungstrainern und Wissenschaftlern entstanden sind. Auch die Schüler und Schülerinnen wurden im Rahmen einer Pilotstudie in die Entwicklung des Fragebogens mit einbezogen. Erste Ergebnisse aus den Studien sind mit Verantwortlichen aus NGOs sowie mit Lehrern geteilt und diskutiert worden.
- b) Vertrauen: durch mehrmalige Besuche an den zu untersuchenden Schulen sowie durch Gespräche mit Schülern und Lehrern und Teilnahme (Hospitation) an entsprechenden Menschenrechtsbildungsaktivitäten ist während der Feldphase der Datenerhebung mit den beteiligten Lehrern, aber auch Schülern ein besonderes Vertrauen aufgebaut worden, das

unabdingbar für die Durchführung der Fragebogenstudie war. Von besonderer Bedeutung für die Durchführung der Studie war ebenfalls die interkulturelle und sprachliche Kompetenz der Autorin, die ihr es erst ermöglicht hat, das breite Feld der Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungsraum zu erforschen.

c) Kontextspezifität: die Methodik bzw. die Form der Fragen im Fragebogen sind, soweit dies möglich war, an die spezielle „Befragungskultur“ des Landes angepasst worden. In der Regel sind in Kroatien offene Fragen in Fragebögen nicht üblich. Im Schülerfragebogen sind neben zahlreichen geschlossenen Fragen dennoch offene Fragen im Rahmen eines Kompromisses integriert worden, da offene Fragen auch tiefer gehende Antworten erlauben. Die kulturellen Unterschiede beziehen sich nicht nur auf Evaluationsverfahren oder bestimmte Methoden, sie können sich auch im Untersuchungsgegenstand widerspiegeln, also zum Beispiel in dem Verständnis von Menschenrechtsbildung oder in der unterschiedlichen Unterrichtskultur (vgl. Tibbitts 1997 und Martin/Kissane 2004, siehe Kapitel 3.1). Diesem Umstand ist sowohl in der Datenerhebung als auch in der Dateninterpretation Rechnung getragen worden. Zum einen sind in der Schüler- wie auch in der Lehrerstudie spezifische Fragen zum Verständnis von Menschenrechten und von Menschenrechtsbildung gestellt worden (vgl. Kapitel 4.4.1 und 6.3). Zum anderen sind die Ergebnisse aus beiden Studien unter Berücksichtigung des spezifischen kroatischen Bildungskontextes interpretiert worden (vgl. Kapitel 5 und 7).

In Hinsicht auf die Untersuchungsbereiche verfolgt die Studie verschiedene Bereiche des Interesses, die in erster Linie deskriptiv untersucht werden. Bevor auf die Teilstudien nachfolgend näher eingegangen wird, ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass es sich trotz einer Untersuchungsanlage von verschiedenen Studien mit unterschiedlichen Forschungsmethoden und auch verschiedenen Untersuchungsgruppen nicht um eine Konzeption im Sinne der Triangulation handelt (vgl. Denzin 1989, zit. nach Gläser-Zikuda 2005). Im Rahmen des triangulatorischen Ansatzes wird eine Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet. In dem vorliegenden Fall jedoch werden in den beiden Studien unterschiedliche Teilfragestellungen innerhalb einer Rahmenfrage untersucht (vgl. Tabelle 4). Die Fragen und auch die Ergebnisse aus beiden Studien werden zunächst einzeln ausgewertet und interpretiert und stehen daher für sich. Zur Beantwortung der Rahmenfrage werden die Ergebnisse der beiden Studien jedoch im Schlusskapitel 8.1 aufeinander bezogen.

Gemeinsam ist den beiden Teilstudien, dass sie von bestehenden Konzepten zur Menschenrechtsbildung in der Schule ausgehen und insofern theoriegeleitet sind. Der

theoretische Rahmen der quantitativen Studie fußt auf dem Konzept der Menschenrechtsbildung beziehungsweise ihrer didaktischen Elemente mit den drei Kernbereichen Wissen, Einstellung und Handlung. Um diese Lernzielbereiche zu erreichen, ist ein auf Menschenrechten basierender und interaktiver Unterricht notwendig, so dass entsprechende Unterrichtsmethoden in die Untersuchung aufgenommen worden sind. Die qualitative Studie basiert auf den Elementen von Menschenrechtsbildung im Primar- und Sekundarschulbereich, wie sie vor allem im UN-Weltprogramm als Richtlinien zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule formuliert und in Kapitel 1.2.3.3 ausführlich erläutert worden sind.

Die **erste Teilstudie** ist eine standardisierte Befragung von Schülern und Schülerinnen, wofür eigens ein Fragebogen konstruiert wird, dessen Items aus den drei Lernzielbereichen der Menschenrechtsbildung abgeleitet werden, mit der Intention, Effekte zu operationalisieren und damit messbar zu machen. Untersucht werden soll, welches Wissen die Schüler und Schülerinnen über Menschenrechte erworben haben und wie erfolgreich sie dieses Wissen in eine Haltung der Beurteilungs- und Einflussnahmebereitschaft überführt haben.

Ziel ist die Bewertung der erreichten Lernergebnisse von Menschenrechtsbildung, die sich unter anderem an den Lernerfolgen der Schüler messen lassen oder zumindest kurzfristig daran abgelesen werden können.

Gegenstand der **zweiten Teilstudie** sind die verschiedenen Elemente der Menschenrechtsbildung im Bildungssystem und in der Schule wie bildungspolitische Maßnahmen, die Lernumgebung, der Lehr- und Lernbereich, die Lehrerfortbildung sowie spezifische Kontextfaktoren des zu untersuchenden Bildungssystems, wie z.B. der sozio-politische Rahmen. Zu diesem Zweck werden die beteiligten Lehrer und Akteure im Bereich der schulischen Menschenrechtsbildung mit offenen, d.h. qualitativen Methoden befragt, da sie über zahlreiche Erfahrungen im Bereich der Umsetzung von Menschenrechtsbildung verfügen, der sich durch einen standardisierten Fragebogen nur schlecht adäquat abbilden ließe.

Ziel ist es, neben der Erfassung der verschiedenen Formen und Aktivitäten von Menschenrechtsbildung, auch die Reichweite der Implementierung von Menschenrechtsbildung auf bestimmte Bereiche eines Schulsystems zu untersuchen sowie Bedingungen und Probleme der Umsetzung zu erfassen.

Weiterhin werden die Aussagen der Lehrkräfte ebenso wie die der Schüler durch qualitative Daten aus Beobachtungen von Menschenrechtsbildungskursen und Lehrerfortbildungsseminaren ergänzt. Diese Daten konnten jedoch aufgrund einer zu geringen Anzahl an beobachteten Seminaren und anderer erschwerenden Feldbedingungen nicht systematisch erhoben und methodisch gesichert werden, so dass sie lediglich zur Unterstützung von Interpretationen der qualitativen und quantitativen Daten herangezogen werden.

Die quantitative und qualitative Konzeption der beiden Teilstudien entspricht dem immer häufiger postulierten Ansatz der Kombination von qualitativen und quantitativen Herangehensweisen in der Lehr- und Lernforschung (vgl. Mayring 1999, Renkl 1999). Dabei wird an die Kritik angeknüpft, dass ausschließlich quantitativ gewonnene Ergebnisse nur schwer auf den konkreten Unterricht, d.h. in diesem Fall auf den Menschenrechtsbildungsunterricht, zu beziehen sind, diese nur ein unvollständiges Bild der pädagogischen Praxis liefern und sich standardisierte Verfahren kaum in konkrete Empfehlungen umsetzen lassen (Gläser-Zikuda 2005).

Aus diesem Grund sind für die vorliegende Studie - trotz der noch offenen Debatte innerhalb der Evaluation von Menschenrechtsbildung um die Bevorzugung qualitativer vor quantitativer Methoden (siehe oben) - sowohl quantitative als auch qualitative Methoden der Datenerhebung und -auswertung gewählt worden, um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen und damit einem umfassenderen Bild des untersuchten Gegenstandes näher zu kommen.

Ungeachtet des hohen Anspruchs der Studie ist bei der Untersuchung einer normativen Disziplin wie der Menschenrechtsbildung mit spezifischen Einschränkungen zu rechnen. Insbesondere in Hinsicht auf die Messung der Wirkung der Menschenrechtsbildung sind in der vorliegenden Studie Schwierigkeiten, wie sie in 3.1 bereits diskutiert worden sind, zu erwarten. Dabei handelt es sich zum einen um methodische Probleme im Rahmen des Forschungsdesigns: erwünschte Pre- und Posttests sind im Feld nicht einfach durchführbar, da Untersuchungsgruppen in der Regel während bzw. in mitten eines Programms erreicht werden können. Zum anderen wird es auch in der vorliegenden Studie schwierig sein, die Wirkung lediglich auf das Programm der Menschenrechtsbildung zurückführen zu können oder Bewertungen zum Gelingen oder Misslingen von Menschenrechtsbildung zu geben. Der Erfolg beim Erreichen entsprechender Kompetenzen oder äquivalenter Verhaltensänderungen kann durch nicht kontrollierbare Faktoren wie beispielsweise dem Grad der Beliebtheit des Lehrers oder aber auch persönlicher Erfahrungen des Schülers im privaten Bereich beeinflusst

werden. Insgesamt können jedoch eine Reihe von Effekten gewonnen und mit den Zielen von Menschenrechtsbildung und den spezifischen Programmen verglichen werden. Aussagen, die in einem gegebenen Rahmen zur Bewertung des Effekts von Menschenrechtsbildung möglich sind, finden sich in den einzelnen Auswertungen und Diskussionen wieder (vgl. Kapitel 5 und 7). Das Untersuchungsdesign der Studie zur Evaluation von Menschenrechtsbildung an kroatischen Sekundarschulen ist wie folgt aufgebaut:

Die Untersuchung besteht aus zwei Teilstudien:

Teilstudie I: Fragebogenuntersuchung mit 221 Schülern und Schülerinnen.

Teilstudie II: Interviews (Leitfadeninterviews) mit 11 Akteuren der schulischen Menschenrechtsbildung.

Die Ergebnisse aus beiden Studien werden durch Daten aus Beobachtungen von Lehrerseminaren und Menschenrechtsbildungskursen unterstützt bzw. ergänzt.

Die Untersuchung ist als Querschnittsstudie angelegt, so dass die Aussagen für den Zeitraum der Erhebung gültig sind.⁵⁴

⁵⁴ Die Erhebung der Daten fand vom Frühjahr 2005 bis Sommer 2005 statt.

Tabelle 4: Untersuchungsanlage der Studie

Rahmenfrage: Wie kann die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis beurteilt werden?		
<i>Lernzielbereiche von MRB</i>	<i>Menschenrechte in Unterricht und Schule</i>	<i>Elemente der Umsetzung schulischer Menschenrechtsbildung</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Menschenrechte • Einstellungen durch Menschenrechte • Handlung für Menschenrechte 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr- und Lernformen von Menschenrechtsbildung • Lernumgebung 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivitäten der MRB • Verständnis von MRB • Bildungspolitische Maßnahmen • Lehr- und Lernbereich • Lehrerfortbildung • Kontextspezifität
Schüler und Schülerinnen	Schüler und Lehrer	Lehrer, Verantwortliche aus staatlichen Bildungsbehörden, aus der Zivilgesellschaft und aus der Wissenschaft
<i>Pilotstudie: Testung des Fragebogens</i>		
<i>Quantitative Daten</i>	<i>Quantitative und qualitative Daten</i>	<i>Qualitative Daten</i>
Teilstudie 1: Fragebogenuntersuchung: standardisierte Befragung mit 10 Schulgruppen	Daten aus dem Fragebogen sowie aus den Experteninterviews; zusätzlich unterstützende Daten aus nicht standardisierten <i>Beobachtungen von MRB-Lehrerseminaren und schulischen MRB-Kursen</i>	Teilstudie 2: Leitfadeninterview

(Quelle: eigene Darstellung)

Die Teilstudien der Untersuchung der Rahmenfrage zur Bewertung von Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt und zunächst getrennt voneinander beschrieben (Kapitel 4 und 6). Dabei werden die jeweils spezifischen Forschungsfragen dargestellt und die unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung und -auswertung der Fragebogenuntersuchung und des Leitfadeninterviews ausführlich erläutert. Es folgt anschließend die Auswertung der Daten (Kapitel 6 und 7). In

Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Teilstudien dann im Hinblick auf die Untersuchungsfragen miteinander in Beziehung gesetzt und diskutiert.

Kapitel 4 Die Quantitative Untersuchung

Im nachfolgenden Kapitel wird die erste von zwei Teilstudien der Evaluation von Menschenrechtsbildung an kroatischen Sekundarschulen dargestellt.

Primäres Ziel der ersten Teilstudie ist, die Wirkung von Menschenrechtsbildung zu beschreiben. Hierzu wird die Wirkung von Menschenrechtsbildung auf die drei Lernbereiche Wissen *über*, Einstellung *für* und Handlung *durch* Menschenrechte sowie mögliche Effekte auf den Lehr- und Lernbereich untersucht. Auf diese Weise können die bei Schülern erreichten Lernergebnisse von Menschenrechtsbildung bewertet werden. Die empirischen Daten der Schülerstudie zu den Kernbereichen von Menschenrechtsbildung werden durch die Ergebnisse der zweiten Teilstudie zu verschiedenen relevanten Elementen der Implementierung schulischer Menschenrechtsbildung ergänzt (vgl. Kapitel 7). Die beiden Studien tragen zusammen zur Evaluation der Menschenrechtsbildung an kroatischen Sekundarschulen bei.

Ein Ziel der Evaluation von Menschenrechtsbildung an kroatischen Schulen ist zudem die Entwicklung von Methoden und Instrumenten der Wirkungsforschung von Menschenrechtsbildung. Zu diesem Zweck soll auch die quantitative Studie einen Beitrag leisten. Durch die Erfahrung mit den hier entwickelten und angewandten Methoden und Instrumenten der Datenerhebung und -auswertung kann die Diskussion um geeignete Methoden der Evaluation von Menschenrechtsbildung weiter vertieft werden (vgl. 8.2). Aus diesem Grund wird auch in den nachfolgenden Abschnitten ausführlich auf die Methodik der Schülerstudie eingegangen. Hierzu werden zunächst die Forschungsfragen, die durch die Fragebogenuntersuchung leiten, ausgearbeitet (4.1). Dabei wird zwischen den Fragestellungen der Hauptuntersuchung und den Hypothesen der nebengeordneten Untersuchung zum Einfluss bestimmter Faktoren auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung unterschieden. Die Untersuchungsbereiche umfassen die drei Kernbereiche Wissen über Menschenrechte, Einstellung gegenüber Menschenrechten und Eintreten für Menschenrechte sowie den Bereich „Menschenrechte in Unterricht und Schule“. Aus diesen Bereichen werden entsprechende Fragen zur Messung der Schülerleistungen entwickelt, dessen theoretische Hintergründe ausführlich aufgezeigt werden. Sodann wird die quantitative Studie mit den interessierenden Variablen sowie dem Ablauf (4.2) und auch der untersuchten Stichprobe (4.3) im Detail vorgestellt. Anschließend soll der für die

Untersuchung eigens entwickelte Fragebogen erläutert und auf die Konstruktion der Fragen, die Skalen, die notwendige Revision einiger Fragen und die Gütekriterien näher eingegangen werden (4.4). Die generierten Daten sind nach bestimmten Methoden auszuwerten, die sich an der quantitativen und qualitativen Ausrichtung der Daten orientieren (4.5).

4.1 Fragestellungen und Hypothesen der quantitativen Untersuchung

Die Schülerstudie zur Evaluation von Menschenrechtsbildung an kroatischen Sekundarschulen versteht sich in erster Linie als explorative Erkundung der nachfolgend beschriebenen Forschungsfragen. Mit Hilfe von quantitativen, aber auch qualitativen Daten werden durch Menschenrechtsbildung erzielte Lernzielergebnisse von Schülern und Schülerinnen deskriptiv erfasst und bewertet. Darüber hinaus sollen verschiedene kontextuelle Einflussgrößen berücksichtigt werden, um Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen hinsichtlich der Wirkung von Menschenrechtsbildung zu überprüfen und die erhobenen Daten inferenzstatistisch abzusichern. Für den Zweck der Untersuchung der Einflussgrößen auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung werden statistische Hypothesen formuliert, die zusammen mit den Fragestellungen der quantitativen Hauptuntersuchung im Anschluss dargestellt werden.

4.1.1 Die Fragestellungen der quantitativen Untersuchung

Vor dem Hintergrund der übergeordneten Forschungsfrage, wie die schulische Menschenrechtsbildung im Bildungssystem Kroatiens bewertet werden kann, sind Schüler und Schülerinnen als Zielgruppe von schulischer Menschenrechtsbildung untersucht worden. Mit dem Ziel die Kenntnisse, Einstellungen, das Engagement sowie die subjektive Wahrnehmung von Menschenrechten in Unterricht und Schule der Schüler und Schülerinnen zu erfassen, sind 9 Gruppen, die Menschenrechtsbildung in verschiedenen Formen und Aktivitäten durchgeführt haben, untersucht worden. Zu den Untersuchungsgruppen zählt auch eine Schülergruppe, die keine Erfahrungen mit Menschenrechtsbildung hat. Die Gruppe dient als Kontrollgruppe, und zwar insbesondere zur Testung des Einflussfaktors „curriculare Form“ (siehe unten). Die Studie insgesamt ist jedoch nicht in Form eines Vergleichs zwischen Test- und Kontrollgruppen im Sinne eines Experiments angelegt. Hierfür müssten für alle

Testschulgruppen gefunden werden, die in allen Faktoren außer in der Durchführung von Menschenrechtsbildung mit den Testschulen identisch sind, um auf diese Weise die Messung der Wirkung von Menschenrechtsbildung zu sichern bzw. zu kontrollieren. Die Vielfalt an unterschiedlichen Testgruppen hat es jedoch nicht erlaubt unter den gegebenen Feldbedingungen eine entsprechende Anzahl an Kontrollgruppen zu finden.

Die Intention der quantitativen Erhebung ist es, empirische Daten für die Bewertung der Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung zu generieren, und zwar hinsichtlich der Erreichung der Lernziele von Menschenrechtsbildung. Dabei steht die deskriptive Auswertung im Vordergrund, die mit dem explorativen Charakter der Studie in Zusammenhang steht. Mit der Studie zur Bewertung von Menschenrechtsbildung in der Schule wird wissenschaftliches Neuland betreten, so dass eine explorative Orientierung bzw. eine gezielte Hypothesensuche erforderlich ist (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 88).

Analyseebenen der Fragestellungen

Aus der empirischen Studie zur Menschenrechtsbildung von Müller (vgl. 2001, S. 208) wird die Einteilung der Fragestellungen in zwei Ebenen übernommen, und zwar der deskriptiven und der differenziellen Ebene. Der Schwerpunkt in der vorliegenden Untersuchung liegt auf der deskriptiven Ebene.

Deskriptiv bedeutet dabei, dass mit Hilfe der Daten ein Bild der Wirkung von Menschenrechtsbildung erstellt werden soll, das sich aus dem Wissen der Schülerinnen und Schülern über Menschenrechte, den Einstellungen, dem Engagement, aber auch aus deren subjektiven Wahrnehmung zum Unterricht und zu relevanten Methoden von Menschenrechtsbildung zusammensetzt. Aus den Angaben der befragten Schüler und Schülerinnen lässt sich ableiten, welche Kenntnisse und Einstellungen die Schüler gegenüber Menschenrechten haben und wie wirksam Menschenrechtsbildung ist. Aus den Ergebnissen können in Verbindung mit den qualitativen Daten zu relevanten Feldern der Implementierung von Menschenrechtsbildung (vgl. Kap. 7) Aussagen zur Evaluation von Menschenrechtsbildung an der Schule gemacht werden.

Differenziell bedeutet, dass die Fragestellungen auf Unterschiede abzielen. Bezüglich verschiedener Merkmale werden Hypothesen zu bedeutsamen Unterschieden, z.B. im Wissen oder in der Einstellung formuliert, und mit Hilfe der gewonnenen Daten untersucht. Besonders interessieren dabei Unterschiede in den folgenden vier Variablen:

1. *Curriculare Formen von Menschenrechtsbildung*

In den internationalen sowie nationalen Dokumenten zur Menschenrechtsbildung (vgl. Weltprogramm 2005, Nationaler Plan für Menschenrechtsbildung der kroatischen Regierung 1999) sind verschiedene Formen der Durchführung von Menschenrechtsbildung vorgeschlagen worden. Ein Vergleich zwischen verschiedenen möglichen Formen kann zeigen, ob die curriculare Form von Menschenrechtsbildung einen Einfluss auf die Wirkung hat und sich unter den verschiedenen Formen von Menschenrechtsbildung, die in den Untersuchungsgruppen vorhanden sind, Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zeigen. Die in den Untersuchungsgruppen vorhandenen Formen umfassen Menschenrechtsbildung als eigenes Schulfach, als Arbeitsgruppe (AG), als außerunterrichtliche Projektarbeit und cross-curricular in relevanten Fächern wie Geschichte, Politik, Soziologie oder Ethik. Aus pragmatischen Gründen wurde die Kontrollgruppe, die keine Menschenrechtsbildung durchführt, als Form unter der Bezeichnung „keine Menschenrechtsbildung“ zu diesem Faktor hinzugezählt.

Hinsichtlich der curricularen Form muss darauf hingewiesen werden, dass mögliche Unterschiede in den Ergebnissen sich nicht allein auf die Form beziehen. Hinter den Formen stecken weitere Kriterien und Informationen, die einen Einfluss auf die Wirkung ausüben können. Wichtigstes Kriterium, das hinter den Formen steckt, ist das „Verständnis“ von Menschenrechtsbildung. Das bedeutet, dass einige der Gruppen in der tatsächlichen Umsetzung ihren Fokus auf „Menschenrechtsbildung“, einige auf „Demokratiebildung“ (EDC) legen und einige Gruppen eine Mischform zwischen beiden durchführen. Weitere Kriterien, die mit den verschiedenen Formen im Zusammenhang stehen, aber in dieser Untersuchung nicht für alle Gruppen exakt bestimmt werden konnten, umfassen die Schulart (Gymnasium, Technische Mittelschule oder aber Berufsschule) oder die „Intensität“ der Durchführung von Menschenrechtsbildung. So konnte in der statistischen Analyse nicht mit einberechnet werden, ob die Aktivität jede Woche, alle 14 Tage oder nur einige Male im Jahr stattfindet. Weitere Kriterien beziehen sich auf die „Dauer“ der bisherigen Erfahrungen des Durchführens von Menschenrechtsbildung, sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Lehrer oder auch auf die Ausbildung des Lehrers im Bereich Menschenrechte.

2. *Die Zugehörigkeit zu einer UNESCO-Schule*

Durch den Vergleich der Ergebnisse zwischen UNESCO-Projektschulen und Nicht-UNESCO-Schulen lässt sich überprüfen, inwiefern die UNESCO-Projekt-Schulen relativ zu Nicht-UNESCO-Projekt-Schulen auch empirisch verifiziert als stärker

menschenrechtsbildende Schulen betrachtet werden können, oder ob sich hinsichtlich der Wirkung von Menschenrechtsbildung keine Unterschiede zwischen diesen beiden Schulen zeigen (vgl. Müller 2001).

Die Wahl des Faktors UNESCO-Schule als Einflussfaktor auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung begründet sich darin, dass UNESCO-Schulen die Themen Menschenrechte, aber auch Frieden und Demokratie in ihrem Schulauftrag und ihrem Curriculum fest verankert haben, das eine entsprechend stärkere Förderung von Menschenrechtsbildung vermuten lässt.⁵⁵

3. *Geschlecht*

Es wird davon ausgegangen, dass das Geschlecht der befragten Schüler Einfluss auf die untersuchten Variablen haben kann. Die Variable Geschlecht wird als allgemein sozio-demographische Variable hinzugezogen, wobei untersucht wird, ob es bei der Wirkung von Menschenrechtsbildung geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Zudem ist ein Vergleich mit anderen Studien (vgl. Müller 2001, Brähler/Sommer 2003) hinsichtlich des Einflusses des Geschlechts auf die Menschenrechtsbildung möglich.

4. *Kriegsbetroffenheit*

Die Variable „Kriegsbetroffenheit“ könnte ebenfalls die Wirkung von Menschenrechtsbildung beeinflussen, bedenkt man die verschiedenen Zusammenhänge von Menschenrechtsbildung und Friedensbildung. Da ist zum einen die Rolle von Menschenrechtsbildung als friedensbauendes Instrument in Nachkriegsgesellschaften zu nennen (vgl. Kap. 1.2.2.2), und zum anderen die „stärkende“ Funktion von Menschenrechtsbildung bei bestimmten Opfergruppen, wie z.B. Flüchtlingen im Sinne des Empowerment (vgl. Kap. 1.2).⁵⁶ Vor diesem Hintergrund soll daher untersucht werden, ob sich bedeutende Unterschiede im Wissen, in der Einstellung und in der Handlung im Bereich Menschenrechte zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen ergeben, die sich hinsichtlich des Kriteriums „Kriegsbetroffenheit“ unterscheiden.

4.1.2 Die Hypothesen der quantitativen Untersuchung

⁵⁵ Vgl. Allgemeine Ziele von UNESCO-Projektschulen unter http://www.upschulen.de/ueber_uns_allgemeines.php, abgerufen am 4.11.2007.

⁵⁶ Vgl. das „Transformationsmodell“ von Tibbitts 2002.

Die Untersuchung des Einflusses der oben genannten Faktoren auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung soll inferenzstatistisch abgesichert werden. Zu diesem Zweck werden die folgenden vier Hypothesen mit ihren jeweiligen Unterhypothesen aufgestellt:

Hypothese zum Wissen über Menschenrechte

H0: Es gibt keine Unterschiede hinsichtlich des Wissens über Menschenrechte zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden.

H1: Es gibt Unterschiede hinsichtlich des Wissens über Menschenrechte zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden.

Unterhypothese 1

H0: Schüler unterschiedlicher Formen der Menschenrechtsbildung unterscheiden sich im Wissen nicht untereinander.

H1: Schüler unterschiedlicher Formen der Menschenrechtsbildung unterscheiden sich im Wissen untereinander.

Unterhypothese 2

H0: Schüler und Schülerinnen aus Nicht- UNESCO-Schulen wissen weniger oder gleich viel wie Schüler und Schülerinnen aus UNESCO-Schulen.

H1: Schüler und Schülerinnen aus UNESCO-Schulen wissen mehr als Schüler und Schülerinnen aus Nicht-UNESCO-Schulen.

Unterhypothese 3

H0: Schüler unterscheiden sich nicht von Schülerinnen im Wissen bzw. die Schüler wissen weniger oder gleich viel wie Schülerinnen.

H1: Schüler unterscheiden sich von Schülerinnen im Wissen.

Unterhypothese 4

H0: Schüler und Schülerinnen aus direkt kriegsbetroffenem Gebiet unterscheiden sich im Wissen nicht von Schüler aus indirekt kriegsbetroffenem Gebiet.

H1: Schüler und Schülerinnen aus direkt kriegsbetroffenem Gebiet unterscheiden sich im Wissen von Schüler aus indirekt kriegsbetroffenen Gebiet.

Hypothese zu Einstellungen gegenüber Menschenrechten

H0: Es gibt keine Unterschiede hinsichtlich der Einstellung gegenüber Menschenrechten zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden.

H1: Es gibt Unterschiede hinsichtlich der Einstellung gegenüber Menschenrechten zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden; dazu vier verschiedene Unterhypothesen:

Unterhypothese 1

H0: Schüler unterschiedlicher Formen der Menschenrechtsbildung unterscheiden sich bezüglich der Einstellung nicht untereinander.

H1: Schüler unterschiedlicher Formen der Menschenrechtsbildung unterscheiden sich bezüglich der Einstellung untereinander.

Unterhypothese 2

H0: Schüler und Schülerinnen aus Nicht- UNESCO-Schulen haben weniger oder gleich hohe (positive) Einstellungen gegenüber Menschenrechten wie Schüler und Schülerinnen aus UNESCO-Schulen.

H1: Schüler und Schülerinnen aus UNESCO-Schulen haben höhere (positivere) Einstellungen gegenüber Menschenrechten als Schüler und Schülerinnen aus Nicht-UNESCO-Schulen.

Unterhypothese 3

H0: Schüler unterscheiden sich nicht von Schülerinnen in den Einstellungen bzw. die Schüler haben geringere oder gleich hohe Einstellungen wie Schülerinnen.

H1: Schüler unterscheiden sich von Schülerinnen hinsichtlich der Einstellungen.

Unterhypothese 4

H0: Schüler und Schülerinnen aus direkt kriegsbetroffenem Gebiet unterscheiden sich in den Einstellungen nicht von Schülern aus indirekt kriegsbetroffenem Gebiet.

H1: Schüler und Schülerinnen aus direkt kriegsbetroffenem Gebiet unterscheiden sich in den Einstellungen von Schüler aus indirekt kriegsbetroffenem Gebiet.

Hypothese zur Handlung im Bereich der Menschenrechte

H0: Es gibt keine Unterschiede hinsichtlich der Handlung im Bereich der Menschenrechte zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden.

H1: Es gibt Unterschiede hinsichtlich der Handlung im Bereich der Menschenrechte zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden.

Unterhypothese 1

H0: Schüler unterschiedlicher Formen der Menschenrechtsbildung unterscheiden sich bezüglich der Aktivität für Menschenrechte nicht untereinander.

H1: Schüler unterschiedlicher Formen der Menschenrechtsbildung unterscheiden sich bezüglich der Aktivität für Menschenrechte untereinander.

Unterhypothese 2

H0: Schüler und Schülerinnen aus Nicht- UNESCO-Schulen sind weniger oder gleich aktiv im Bereich der Menschenrechte wie Schüler und Schülerinnen aus UNESCO-Schulen.

H1: Schüler und Schülerinnen aus UNESCO-Schulen sind aktiver im Bereich der Menschenrechte als Schüler und Schülerinnen aus Nicht-UNESCO-Schulen.

Unterhypothese 3

H0: Schüler unterscheiden sich nicht von Schülerinnen in der Aktion bzw. die Schüler sind weniger oder gleich viel aktiv wie Schülerinnen.

H1: Schüler unterscheiden sich von Schülerinnen in der Aktion.

Unterhypothese 4

H0: Schüler und Schülerinnen aus direkt kriegsbetroffenem Gebiet unterscheiden sich in der Aktion nicht von Schülern aus indirekt kriegsbetroffenem Gebiet.

H1: Schüler und Schülerinnen aus direkt kriegsbetroffenem Gebiet unterscheiden sich in der Aktion von Schülern aus indirekt kriegsbetroffenem Gebiet.

Hypothese zu Menschenrechten in Unterricht und Schule

H0: Es gibt keine Unterschiede hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung von Menschenrechten in Unterricht und Schule zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden.

H1: Es gibt Unterschiede hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung von Menschenrechten in Unterricht und Schule zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden.

Unterhypothese 1

H0: Schüler unterschiedlicher Formen der Menschenrechtsbildung unterscheiden sich in der subjektiven Wahrnehmung von Menschenrechten in Unterricht und Schule nicht untereinander.

H1: Schüler unterschiedlicher Formen der Menschenrechtsbildung unterscheiden sich in der subjektiven Wahrnehmung von Menschenrechten in Unterricht und Schule untereinander.

Unterhypothese 2

H0: Schüler und Schülerinnen aus Nicht- UNESCO-Schulen beurteilen Menschenrechte in Unterricht und Schule geringer oder gleich hoch im Vergleich zu den Schülern und Schülerinnen aus UNESCO-Schulen.

H1: Schüler und Schülerinnen aus UNESCO-Schulen beurteilen Menschenrechte in Unterricht und Schule höher als Schüler und Schülerinnen aus Nicht-UNESCO-Schulen.

Unterhypothese 3

H0: Schüler unterscheiden sich nicht von Schülerinnen in der subjektiven Wahrnehmung von Menschenrechten in Unterricht und Schule.

H1: Schüler unterscheiden sich von Schülerinnen in der der subjektiven Wahrnehmung von Menschenrechten in Unterricht und Schule.

Unterhypothese 4

H0: Schüler und Schülerinnen aus direkt kriegsbetroffenem Gebiet unterscheiden sich nicht in der subjektiven Wahrnehmung von Menschenrechten in Unterricht und Schule von Schülern aus indirekt kriegsbetroffenem Gebiet.

H1: Schüler und Schülerinnen aus direkt kriegsbetroffenem Gebiet unterscheiden sich in Wahrnehmung von Menschenrechten in Unterricht und Schule von Schülern aus indirekt kriegsbetroffenem Gebiet.

4.1.3 Die Untersuchungsbereiche

Um die Lernbereiche der Menschenrechtsbildung bewerten zu können, werden Fragestellungen zu folgenden fünf Feldern formuliert:

1. Das Wissen über Menschenrechte.
2. Die Einstellungen gegenüber Menschenrechten.
3. Handlung für den Schutz und die Förderung der Menschenrechte.
4. Menschenrechte in Unterricht und Schule.
5. Sozio-demographische Variablen.

Zu 1. Wissen über Menschenrechte

Der erste der drei Kernbereiche der Menschenrechtsbildung und auch das erste Lernziel ist das Wissen über Menschenrechte (vgl. Kap. 1.2.1).

Der Unterricht mit dem Lernziel „Wissen über Menschenrechte“ umfasst die Kenntnis von Menschenrechten als universelle Standards, die Entwicklung und Geschichte der Menschenrechte, die AEMR, die Vertragsgremien und Komitees des UN-Systems, die Vertragsgremien und das Beobachtungssystem des Europarates sowie internationale Menschenrechtsorganisationen und NGOs und deren Beobachtungssysteme (vgl. Mihr 2004). Die im Fragebogen vorhandenen Variablen aus dem Bereich des Wissens dienen als Indikatoren für Kenntnisse der oben genannten Inhalte. Die Fragestellungen beziehen sich zum einen auf das Wissen über den Begriff der Menschenrechte, d.h. auf das abstrakte Konzept und auch auf konkrete Rechte, zum anderen auf das Wissen über Menschenrechtsdokumente, Menschenrechtsartikel sowie Institutionen des Menschenrechtsschutzes.

DESKRIPTIV

Ein Indikator zur Einschätzung von Kenntnissen über Menschenrechte ist die Frage nach der ersten Assoziation zu Menschenrechtsverletzungen. Aus diesem Grund werden Assoziationen, die die Schüler und Schülerinnen zu Menschenrechtsverletzungen haben, untersucht, um sich weitere Vorstellungen ihrer Kenntnisse von Menschenrechte machen zu können. Auch Müller (2001) hat in seiner Studie über Menschenrechtsbildung mit Schülern aus Deutschland die Frage nach den ersten Gedanken mit Menschenrechtsverletzung untersucht. Ein Vergleich zwischen den Antworten aus beiden Studien ist daher möglich, wobei auf unterschiedliche sozio-politische Kontexte in den Studien hingewiesen werden muss.

→ **Fragestellungen** (vgl. Frage 1.1 und 1.4 im Fragebogen, siehe Anhang): **Welche Assoziationen haben Schüler und Schülerinnen mit Menschenrechten und Menschenrechtsverletzung. Gibt es Schwerpunkte in der Assoziation zu Menschenrechten oder Menschenrechtsverletzungen?**

Das Erkennen von Menschenrechten in allen ihren Formen und Dimensionen ist eine weitere Möglichkeit, das Wissen über Menschenrechte abzufragen. Untersucht wird, wie viele der in einer Liste vorgegebenen Rechte von den Schülern sicher als Menschenrechte erkannt werden. Zusätzlich soll analysiert werden, zu welchem „Generationstyp“ von Menschenrechten (vgl. Kap. 1.1) die als sicher erkannten Menschenrechte gehören. Daraus kann die Kenntnis über, aber auch die Bedeutung von unterschiedlichen Rechten der Schüler und Schülerinnen abgelesen werden.

Eines der primären Ziele der Dekade der Menschenrechtsbildung war die Verbreitung und Bekanntmachung der AEMR von 1948 mit ihren 30 Menschenrechtsartikeln. Dieses Ziel ist auch im kroatischen Nationalprogramm festgehalten worden (vgl. Nationalprogramm 1999). Die Frage ist, inwieweit diesem Ziel nachgekommen worden ist und Menschenrechtsbildung diesbezüglich als wirksam beurteilt werden kann.

→ **Fragestellungen** (vgl. 1.2 und 1.3 im Fragebogen, siehe Anhang): **Wurde das Ziel, die AEMR und die Menschenrechtsartikel bekannt zu machen, erreicht?**

Im Zusammenhang mit dem Erkennen einzelner Menschenrechte steht die Frage, ob eine bestimmte Gruppe von Menschenrechten von den Schülern besonders gut gekannt wird. Hier wird der These der halbierten Menschenrechte (vgl. Sommer/Zinn 1996) nachgegangen, d.h. der Frage, ob die Schüler die bürgerlichen und politischen vor den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten erkennen.

→ **Fragestellungen: Werden einzelne Menschenrechte besonders häufig genannt bzw. erkannt? Welche? Lassen sich die Ergebnisse zu den "geteilten Menschenrechten" replizieren? Findet sich ein überproportional hohes Ungleichgewicht der Kenntnis bürgerlicher und politischer Menschenrechte im Vergleich zu den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten?**

Zum Wissen über Menschenrechte gehört auch das Wissen über das internationale Menschenrechtssystem und den Menschenrechtsschutz. Die Schüler und Schülerinnen sollten nicht nur wissen, welche nationalen, regionalen und internationalen Beschwerdemöglichkeiten sie haben, sondern auch, an wen sie sich wenden können für den Fall einer möglichen Menschenrechtsklage. Im diesem Falle liegt die Institution des Europäischen Menschenrechtsgerichtshofes den Schülern und Schülerinnen nahe und soll daher als eines der Wissensinhalte abgefragt werden.

→ **Fragestellungen** (vgl. Frage 1.3 und 1.5, siehe Fragebogen/Anhang): **Sind den Schülern und Schülerinnen nationale oder internationale Mechanismen und Instrumente des Menschenrechtsschutzes überhaupt bekannt? Können sie eine entsprechende Menschenrechtsinstitution benennen?**

DIFFERENZIELL

In Bezug auf die beiden Wissensfragen nach der AEMR und nach dem Europäischen Menschenrechtsgerichtshof wird der Einfluss von Faktoren wie der Zugehörigkeit zu einer

UNESCO-Schule, dem Geschlecht, der Kriegs betroffenheit oder aber auch der curricularen Form, in der Menschenrechtsbildung durchgeführt wird, untersucht. Die Antworten auf die Fragen nach den Assoziationen mit Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen lassen sich hingegen nicht so einfach bewerten wie reine Wissensfragen. Zwischen den verschiedenen Gruppen kann kein statistischer Vergleich gezogen werden, da es wissenschaftsethisch problematisch ist, die freien Gedanken und Assoziationen der Schüler und Schülerinnen quantitativ zu messen und zu bewerten.

→ **Fragestellung: Welche Variablen (UV) stehen in einem Zusammenhang mit dem Wissen über Menschenrechte?**

2. Analyse der Einstellung im Bereich Menschenrechte:

Ein zweiter Lernbereich der Menschenrechtsbildung sind die Einstellungen gegenüber Menschenrechten, wobei verschiedene Lernziele verfolgt werden wie Werte, Haltungen, Bewusstsein sowie auch Maßstäbe für Beurteilungen. Dementsprechend können mehrere Aspekte abgefragt werden, um die Einstellungen eines Menschen gegenüber Menschenrechten zu analysieren.

In den Fragen zur Einstellung spiegelt sich auch das zweite Lernziel der Menschenrechtsbildung wider (vgl. Kap. 1.2.1), und zwar insoweit die Schüler und Schülerinnen nach der Menschenrechtslage anderer Menschen, die mit ihnen im selben Land leben, befragt werden.

DESKRIPTIV

Im Rahmen der Untersuchung zur Einstellung gegenüber Menschenrechten wird zunächst das Bewusstsein über die Sicherung der Menschenrechte im eigenen Land (Kroatien) überprüft.

→ **Fragestellung** (Frage 2.1, siehe Fragebogen/Anhang): **Wie schätzen die untersuchten Schüler und Schülerinnen die Situation des Menschenrechtsschutzes in Kroatien ein?**

Weitere Fragen beziehen sich auf die Einstellung der Schüler und Schülerinnen gegenüber eigenen Handlungsmöglichkeiten für den Schutz der Menschenrechte sowie nach der Einstellung zu Handlungsmöglichkeiten von Politikern. Ziel ist es, die Haltung der Schüler zu untersuchen, die sie gegenüber den Handlungsmöglichkeiten von Politikern haben, im Unterschied zur Meinung über die eigenen Möglichkeiten des Handelns. Aus der Haltung der Schüler kann auch auf die Wirkung der Menschenrechtsbildung im Bereich der Einstellungen

geschlussfolgert werden, denn eines der Lernziele von Menschenrechtsbildung ist es, das Bewusstsein für Menschenrechte sowie für den Einsatz für Menschenrechte zu stärken (vgl. Kap. 1.2.1).

→ **Fragestellung** (Frage 2.2 und 2.3, siehe Fragebogen/Anhang): **Wie beurteilen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten, effektiv gegen Menschenrechtsverletzungen vorzugehen? Wie schätzen sie im Gegensatz zu sich selbst die Möglichkeit der Politiker ein?**

Einstellungen gegenüber Menschenrechten umfassen auch das Bewusstsein für die Lage der Menschenrechte anderer. Daher interessiert, welche Wahrnehmungen die Schüler und Schülerinnen von den Menschenrechten von in Kroatien lebenden Minderheiten, aber auch bestimmten sozialen Gruppen, wie beispielsweise den Älteren oder den Frauen, haben.

Die Antworten der Schüler und Schülerinnen geben einen Hinweis darauf, ob und inwieweit sie die Gruppen als diskriminiert betrachten oder nicht. Ihre Antworten lassen auf eine bestimmte Haltung gegenüber den genannten Gruppen schließen. Zeigen die Schüler ein hohes Bewusstsein über die Diskriminierung aller genannten Gruppen, kann dies als erfolgreiche Sensibilisierung des Bewusstseins der Menschenrechtssituation Anderer gedeutet werden.

→ **Fragestellung** (vgl. Frage 2.4, siehe Fragebogen/Anhang): **Inwieweit nehmen Schüler und Schülerinnen die Menschenrechtssituation verschiedener sozialer und ethnischer Gruppen in ihrem Land wahr?**

Neben der Untersuchung des Bewusstseins der Schüler und Schülerinnen über Menschenrechte Anderer soll, gemäß dem Lernziel der Menschenrechtsbildung, eigene Rechte zu kennen und zu verteidigen (vgl. Lenhart 2003, Fritzsche 2004), untersucht werden, welche Wahrnehmung die Schüler von ihren Rechten haben. In der Folge sind persönliche Erfahrungen der Schüler mit ihren Rechten, bspw. in Form von Menschenrechtsübergriffen oder Diskriminierungen ein weiterer Aspekt der Untersuchung der Einstellung gegenüber Menschenrechten.

Ein hohes Bewusstsein über mögliche eigene Unrechtserfahrungen und die Fähigkeit diese zu benennen, kann ebenfalls als erhöhte Sensibilisierung über die eigenen Menschenrechte und Menschenrechtsbildung folglich als wirkungsvoll interpretiert werden.

→ **Fragestellung** (vgl. Frage 2.5, siehe Fragebogen/Anhang): **Wie nehmen die Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Rechte wahr? Welche Unrechtserfahrungen machen sie in ihrem Alltag?**

DIFFERENZIELL

Fragestellung: Welche Variablen stehen in einem Zusammenhang mit der Einstellung gegenüber Menschenrechten?

3. Analyse des Engagements für Menschenrechte

Werden Menschenrechte gekannt und verstanden, bleiben sie dennoch nutzlos, wenn sie nicht handlungsleitend werden (vgl. Fritzsche 2004). Die dritte Aufgabe von Menschenrechtsbildung umfasst den Bereich des Engagements für Menschenrechte.⁵⁷

In Hinsicht auf das Lernziel des Handelns für Menschenrechte sind Schüler und Schülerinnen bspw. darin zu bestärken ein aktives Mitglied einer NGO zu werden. Darüber hinaus gilt auch, Menschenrechte als Teil einer präventiven Arbeit zu fördern mit dem Ziel, Menschenrechtsverletzung im Alltag zu vermeiden (vgl. Mihr 2004).

Deskriptiv

Fragestellung: Was tun Schüler und Schülerinnen konkret, um für Menschenrechte einzutreten oder um gegen Menschenrechtsverletzungen aktiv zu werden? Wie stark und intensiv sind sie dabei engagiert?

DIFFERENZIELL

Fragestellung: Welche Variablen stehen in einem Zusammenhang mit der Handlung im Bereich Menschenrechte?

4. Analyse von Menschenrechten in Unterricht und Schule

Neben den drei Lernbereichen von Menschenrechtsbildung (Wissen, Einstellung und Handlung) sind für eine erfolgreiche Menschenrechtsbildung in der Schule ebenso entsprechende „menschenrechtsbasierte“ Prinzipien im Sinne des englischen Begriffs

⁵⁷ Vgl. das dritte Lernziel von Menschenrechtsbildung: „Die Menschenrechte als Werte der Moral anerkennen und handlungsleitend werden lassen“ (Lenhart 2003, S. 71).

„*human-rights based*“ (vgl. Kap. 1.2.3.5) in Unterricht und Schule von Bedeutung. Der vierte Teil des Fragebogens widmet sich daher der subjektiven Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen bezüglich der Behandlung von Menschenrechten in Unterricht und Schule, hinsichtlich partizipativer Unterrichtsmethoden, des Erlernens von entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z.B. von Kommunikationskompetenzen oder kritischem Urteilsvermögen sowie einer entsprechenden Lehrer-Schüler-Beziehung.

Deskriptiv

Die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule kann erfolgreich durchgeführt und entsprechend bewertet werden, wenn sich das Unterrichts- und Schulklima am menschenrechtsbasierten Ansatz orientiert.

→ **Fragestellungen** (vgl. Frage 4.1, siehe Fragebogen/Anhang): **Wie intensiv und häufig werden „menschenrechtsbasierte“ Prinzipien aus Sicht der Schüler und Schülerinnen im Unterricht und an der Schule angewendet?**

- Werden Menschenrechte konkret unterrichtet?
- Wird der Schüler in seiner Persönlichkeit gestärkt?
- Wie häufig werden verschiedene interaktiven Methoden angewendet?
- Wie häufig wird immer noch der Frontalstil aus Sicht der Schüler angewendet?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern?

→ **Fragestellungen** (vgl. Frage 4.2 und 4.3, siehe Fragebogen/Anhang): **Wie oft wurden Menschenrechte in der Schule oder im Unterricht behandelt?**

Im Rahmen des Themas „Menschenrechte in Unterricht und Schule“ kann auch die Frage gesehen werden, welche Bedeutung die Schüler und Schülerinnen dem Lernen über Menschenrechte beimessen. Ein hoher Stellenwert für das Lernen von Menschenrechten kann als ein weiterer Indikator einer wirksamen Menschenrechtsbildung gesehen werden.

→ **Fragestellung** (vgl. Frage 4.4, siehe Fragebogen/Anhang): **Wie beurteilen die Schüler und Schülerinnen die Bedeutung der Menschenrechtsbildung?**

DIFFERENZIELL

Fragestellung: Welche Variablen stehen in einem Zusammenhang mit „Menschenrechten in Unterricht und Schule“?

4.2 Vorstellung der Studie

4.2.1 Die Anlage der Studie

Die Anlage der vorliegenden quantitativen Untersuchung kann als Ex-post-facto-Forschung bezeichnet werden. Die Ex-post-facto-Forschung bezieht sich auf Untersuchungen, deren potentielle Variation der unabhängigen Variablen vom Forscher nur hingenommen, aber nicht gestaltet werden konnte (vgl. Jacobs, 1998).

Dieser Umstand ist auch in der vorliegenden Untersuchung der Fall, da durch die Bedingungen im Forschungsfeld auf bereits vorgegebene Menschenrechtsbildungsgruppen zurückgegriffen werden musste (vgl. Stichprobenauswahl nach Schneeballprinzip).

Ein wichtiger Unterschied zwischen experimenteller Forschung und Ex-post-facto-Forschung liegt in der Möglichkeit der Kontrolle. Bei einem Experiment verfügt man über die Möglichkeit der gezielten Variation der Versuchsbedingungen bzw. der unabhängigen Variablen. Bei einem Ex-post-facto-Design muss man jedoch die Dinge so hinnehmen, wie sie vorliegen. Ein weiteres Merkmal der Ex-post-facto-Forschung ist die Tatsache, dass sich die Äquivalenz der zu vergleichenden Gruppen äußerst schwierig einschätzen lässt, da keine Vortests vorliegen, in vielen Fällen Selbstselektion stattfindet, sonstige Faktoren mit der Selektion interagieren könnten und Ereignisse eingetreten sein könnten, die man einfach nicht mehr ermitteln kann (vgl. Jacobs 1998).

Für die Untersuchungsgruppen hier gilt, dass die Vergleichbarkeit der Ergebnisse weder durch einen Vorher-Nachher-Test (Pretest und Posttest) noch durch den Vergleich der Experimentalgruppen mit entsprechenden Kontrollgruppen gesichert werden konnte.

Zentral war es, Schülergruppen für die Untersuchung zu gewinnen, die gemäß dem kroatischen Nationalprogramm Menschenrechtsbildung durchführten. Die untersuchten Gruppen haben demnach alle Menschenrechtsbildung durchgeführt, unterscheiden sich jedoch in anderen Merkmalen voneinander, wie z.B. dem Schultyp oder der Region des Standortes der Schule oder aber auch hinsichtlich struktureller Faktoren wie der Dauer bzw. der Intensität der Erfahrung mit Menschenrechtsbildung.

Aufgrund der Beschaffenheit der Stichprobe bzw. der Art der Anlage der Studie war es nicht möglich die oben erwähnten Faktoren zu kontrollieren, so dass beispielsweise die Intensität

der Durchführung von Menschenrechtsbildung nicht bei allen Gruppen festgestellt werden konnte (vgl. auch Tabelle der „Schulprofile“ im Anhang).

In der Studie findet sich eine Schülergruppe, die keinen Menschenrechtsbildungsunterricht erfahren hat, wobei es sich hier jedoch nicht um eine echte Kontrollgruppe handelt. Die Ergebnisse dieser Gruppe werden lediglich unterstützend zur Auswertung der Ergebnisse aus den Menschenrechtsbildungsgruppen, nicht aber zum Vergleich im Sinne eines klassisch angelegten Experiments herangezogen. Dies ist bei der Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten zu beachten. Darüber hinaus kennzeichnet die Studie einen deskriptiven Charakter, der Fokus liegt auf der Beschreibung der Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung auf das Wissen über Menschenrechte, auf die Einstellung gegenüber Menschenrechten, auf das Engagement für Menschenrechte sowie auf die subjektive Wahrnehmung der Schüler von Menschenrechten in Unterricht und Schule.

4.2.1 Die unabhängigen Variablen

In der vorliegenden Untersuchung sind vier unabhängige Variablen (UVn) bestimmt worden, auf die im Folgenden strukturell und, falls dies nicht im Punkt 4.1 geschehen, auch inhaltlich näher eingegangen werden soll.

1. Curriculare Form von Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung kann in verschiedenen Formen an der Schule durchgeführt werden, wie z.B. cross-curricular in verschiedenen Schulfächern oder auch in Form eines Projektunterrichts.

In den Untersuchungsgruppen liegen fünf verschiedene Formen vor, die UV ist demnach fünf-fach gestuft:

- a) cross-curricular;
- b) außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaft (AG);
- c) eigenes Schulfach;
- d) Projekt(unterricht);
- f) keine Menschenrechtsbildung.

2. UNESCO-Schule

UNESCO-Schulen sind ihrem Konzept nach den Zielen Frieden, Demokratie und Menschenrechte verschrieben und haben sich zur Aufgabe gemacht, diese Prinzipien durch

das Curriculum und im Unterricht zu fördern. Unter den Untersuchungsschulen, die Menschenrechtsbildung durchführen, finden sich 3 UNESCO-Schulen. Die UV „UNESCO-Schule“ liegt in zwei Faktorstufen vor, d.h.

- a) UNESCO-Schule und
- b) Nicht-UNESCO-Schule.

3. *Geschlecht*

Das Geschlecht ist im Sinne eines allgemeinen soziodemographischen Merkmals als eine unabhängige Variable bestimmt worden, die in zwei Faktorstufen vorliegt, d.h.

- a) weiblich und
- b) männlich.

4. *Kriegsbetroffenheit*

Eine weitere unabhängige Variable ist das Merkmal „Kriegsbetroffenheit“. Diese wird wie folgt unterteilt und näher definiert:

- a) Als „indirekt kriegsbetroffen“ werden die Untersuchungsgruppen bezeichnet, deren Schulen sich nicht im ehemaligen Kampfgebiet befinden oder deren Schüler und Schülerinnen nicht in direkter Weise vom Krieg betroffen sind, etwa im Sinne einer Verwundung oder auch Flucht. Die Kriegsbetroffenheit bezieht sich bei dieser Gruppe auf die Tatsache, dass das Untersuchungsland Kroatien sich von 1991 bis 1992 und im Jahr 1995 im Krieg befand.
- b) „Direkt kriegsbetroffen“ sind die Untersuchungsgruppen, deren Schule sich direkt im ehemaligen Kriegsgebiet befindet oder deren Schüler direkte Folgen des Krieges tragen müssen, beispielsweise als Flüchtlinge. Die als „direkt kriegsbetroffen“ eingeteilten Untersuchungsgruppen sind die Gruppe aus der Schule in Dugo Selo (der Standort der Schule liegt nicht im ehemaligen Kriegsgebiet, aber 80% der Schüler der Gruppe sind Flüchtlingskinder aus Bosnien-Herzegowina, die mit ihren Familien nach Dugo Selo geflüchtet bzw. zwangsweise umgesiedelt sind); die Gruppe aus Bjelovar (der Standort der Schule befindet sich in einem der umkämpften und 1995 zurückeroberten Gebiete), die Gruppe aus Slavonski Brod (sowohl der Standort der Schule liegt direkt im Kampfgebiet als auch ein Teil der Schüler gehört zu den Familien, die aus anderen Teilen des Landes geflüchtet sind); die Schule in Osijek (der Standort der Schule liegt im direkten Kriegsgebiet).

Die UV „Kriegsbetroffenheit“ ist 2-fach gestuft, d.h.

- a) direkt kriegsbetroffen und
- b) indirekt kriegsbetroffen.

4.2.1 Die abhängigen Variablen

Die abhängigen Variablen (AVn) werden hier nur kurz genannt, jedoch ausführlich bei der Darstellung der Items innerhalb der Fragebogenkonstruktion erklärt. Abhängige Variablen sind:

- (1) Wissen über Menschenrechte;
- (2) Einstellung gegenüber Menschenrechten;
- (3) Handlung für Menschenrechte und
- (4) Menschenrechte in Unterricht und Schule.

4.2.2 Ablauf der Untersuchung

Der Zeitraum der Datenerhebung erstreckt sich über das Schuljahr 2004/2005, wobei die eigentliche Erhebung in der zweiten Schuljahreshälfte, also von März bis Juni 2005, stattgefunden hat.

Die Kontaktaufnahme mit den Schulen und den untersuchten Gruppen erfolgte in allen Fällen direkt über die jeweiligen Lehrer, die Menschenrechtsbildung oder vergleichbare Aktivitäten innerhalb des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung durchführen. Die Adressen der Lehrer und ihrer Menschenrechtsbildungsgruppen konnten durch Hilfe des Zentrums für Menschenrechtsbildung/EDC der Universität Zagreb generiert werden, wobei die Akteure nach dem Schneeballprinzip weiterempfohlen worden sind. Nach der ersten Kontaktaufnahme mit der jeweiligen Schule erfolgte ein Gespräch mit der verantwortlichen Lehrkraft, wobei das Untersuchungsprojekt bzw. die Studie vorgestellt worden ist, aber auch bereits erste Fragen zu Aktivitäten der Gruppe hinsichtlich Menschenrechtsbildung in Erfahrung gebracht werden konnten. Der Untersuchungsleiterin war an vier der untersuchten Schulen ermöglicht worden, an der entsprechenden AG oder Schulstunde in Menschenrechtsbildung teilzunehmen. Die ein- bis mehrmalige Teilnahme am Menschenrechtsbildungsunterricht erlaubte der Untersuchungsleiterin zusätzlich, die Informationen über die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der spezifischen Gruppe genauer beurteilen und einordnen zu können. Die Ergebnisse der Beobachtungen wurden allerdings nicht systematisch ausgewertet, sondern fließen in die verschiedenen Diskussionen ein. Die Fragebögen wurden

den Schülern größtenteils direkt vor Ort an der Schule verteilt und sind auch direkt dort ausgefüllt worden (zum Instruktionstext des Fragebogens vgl. 4.4), so dass auch der Rücklauf der Fragebögen weitgehend gesichert werden konnte und entsprechend sehr hoch war (ca. 99%). An einigen Schulen erfolgte die Verteilung über die für Menschenrechtsbildung verantwortliche Lehrkraft. Bei einem zweiten Besuch konnte die Untersuchungsleiterin die ausgefüllten Fragebögen wieder abholen.

4.3 Beschreibung der Stichprobe

4.3.1 Auswahl der Stichprobe

Für die Stichprobenwahl wurde das Prinzip einer „pragmatischen Auswahl“ (haphazard, convenience or accidental sampling) gewählt. Eines der Methoden dabei ist das so genannte "Schneeballprinzip": Befragte werden um Adressen von Freunden oder Bekannten gebeten (vgl. Höpflinger 2005). In dem vorliegenden Fall konnten Menschenrechtsbildungsgruppen durch eine entsprechende Anfrage an die Leiter bzw. Lehrkräfte dieser Gruppen für eine Teilnahme an der Studie „Untersuchung von Menschenrechtsbildung an kroatischen Sekundarschulen“ gewonnen werden. Die Adressen der Akteure sind größtenteils vom Zentrum für Menschenrechtsbildung/EDC der Universität Zagreb bereitgestellt worden, das als eine Netzwerkkordinationsstelle für Menschenrechtsbildung und EDC in Kroatien fungiert. Zu einem anderen Teil konnten die Akteure und ihre Gruppen durch die Teilnahme an verschiedenen Veranstaltungen, wie beispielsweise die Präsentation eines Menschenrechtsbildungsmaterials⁵⁸ oder eine Fortbildung⁵⁹, für die Studie gewonnen werden. Voraussetzung für die Teilnahme waren Erfahrungen und Aktivitäten im Bereich Menschenrechtsbildung.

4.3.2 Die Stichprobe in der Vorbefragung

Mit Hilfe einer Vorerhebung wurde der Fragebogen getestet. Dazu ist der Fragebogen von zwei Schulgruppen ausgefüllt worden, die auch Merkmale der Untersuchungsgruppen

⁵⁸ Die Präsentation des Buches „111 Schritte zu Demokratie und Menschenrechten“ der Autorin Maja Uzelac im kroatischen Pressezentrum (Februar 2005).

⁵⁹ Im Rahmen eines Lehrerseminars für EDC in Karlovac (April 2005) konnten weitere Lehrer für die Studie gewonnen werden.

aufweisen, um eine Übertragbarkeit des Bogens auf die eigentlichen Untersuchungsgruppen zu gewährleisten. Die Gruppen kommen demnach aus zwei Schulen, aus denen auch Gruppen für die Hauptbefragung gestellt worden sind. Es ist die Rede von einer Gruppe aus dem Gymnasium in Oroslavlje und eine Berufsschulklasse (Fachrichtung Elektrotechnik) aus der Gesamtschule in Dugo Selo. In beiden Gruppen ist Menschenrechtsbildung cross-curricular - im Fach „Politik und Wirtschaft“ und im Fach „Ethik“ - in zwei bzw. vier Unterrichtseinheiten durchgeführt worden.

Die Schüler und Schülerinnen der Vorbefragung (N = 34) waren aus der 10. Klasse und im Durchschnitt 17 Jahre ($X = 16,94$) alt. Die Anzahl der weiblichen Teilnehmer betrug 38,24% (N= 13), die Anzahl der männlichen Teilnehmer betrug 61,76% (N= 21). Alle Schüler und Schülerinnen aus der Vorbefragung sind kroatischer Nationalität.

4.3.3 Die Stichprobe in der Hauptbefragung

Zu den Kenndaten der Hauptuntersuchungsteilnehmer ist zu sagen, dass es sich um 221 Schüler und Schülerinnen handelt, wobei die Verteilung von Frauen und Männern etwa bei 2 zu 1 lag: 69 Schüler (entspricht 31,2%) und 152 Schülerinnen (entspricht 68,8%). Die befragten Personen sind zwischen 15 und 20 Jahre alt, der Durchschnitt liegt bei 17,5 Jahren (Median = 18; SD= .789). Die Schüler und Schülerinnen sind zum größten Teil (90%) kroatischer Nationalität, die zweitgrößte Gruppe an Schüler und Schülerinnen gehören zur ungarischen Minderheit (5,4%, vgl. Tabelle 6).

Die Untersuchungsgruppen stammen aus 10 verschiedenen Schulen, die sich nach dem Schultyp unterscheiden: unter den Schulen sind 7 Gymnasialklassen, 2 Berufsschulklassen (Automechaniker, Kosmetikerinnenklasse) und auch eine Klasse aus der Technischen Mittelschule. Die Schulen sind im Süden, Osten und Westen Kroatiens sowohl in Großstädten als auch in Kleinstädten lokalisiert.

Weiterhin unterscheiden sich die Gruppen bezüglich der Form der durchgeführten Menschenrechtsbildungsaktivität (Menschenrechtsbildung als Schulfach, als Arbeitsgruppe (AG), als außerunterrichtliches Projekt und cross-curricular) und damit in Verbindung stehend auch bezüglich der Intensität (jede Woche, alle 14 Tage eine Doppelstunde, vereinzelte Stunden über das Schuljahr verteilt, einzelne Projektstage, vgl. Tabelle „Schulprofile“ im Anhang).

Tabelle 5 Verteilung des Geschlechts der Schüler und Schülerinnen

Absolut	Anteil (in %)	Geschlecht
69	31,2	Schüler
152	68,8	Schülerinnen
221	100	Gesamt

Tabelle 6 Verteilung der Nationalität der Schüler und Schülerinnen

Absolut	Anteil (in %)	Nationalität
199	90,0	Kroate
5	2,3	Bosniake
1	0,5	Serbe
12	5,4	Ungar
1	0,5	Albaner
1	0,5	Makedonier
2	0,8	Fehlt
221	100	Gesamt

**Tabelle 7 Verteilung der Merkmale bzw. der UVn
„Menschenrechtsbildungserfahrung“, „Zugehörigkeit zu einer UNESCO-
Schule“ und „Kriegsbetroffenheit“ unter den Schülern und Schülerinnen**

Absolut	Anteil (in %)	Merkmal (UV)
200	90,5	Schüler mit Menschenrechtsbildung
221	9,5	Schüler ohne Menschenrechtsbildung
49	77,8	UNESCO-Schule
172	22,2	Nicht-UNESCO-Schule
84	38,0	Direkt kriegsbetroffen
137	62,0	Indirekt kriegsbetroffen
221	100	Gesamt

Die Klassen führen Menschenrechtsbildung in verschiedenen curricularen Formen durch, die im Folgenden genannt werden:

- a) cross-curricular: in den Fächern „Politik und Wirtschaft“, Geschichte, Soziologie und Ethik: das 4. Gymnasium in Zagreb, das Gymnasium in Osijek, das Gymnasium in Bijelovar und die Berufsschulklasse in Zagreb, das Naturwissenschaftliche Gymnasium in Split.
- b) als eigenes Schulfach: das Gymnasium in Varazdin (als Wahlpflichtfach).⁶⁰
- c) als Arbeitsgruppe (AG): AG „Kleine Schule der Demokratie“ am Gymnasium Oroslavlje.
- d) als außerunterrichtliches Projekt: das Gymnasium in Split („Project Citizen“) und die Technische Mittelschule in Slavonski Brod (Projekt „Jugendparlament“). (Vgl. Tabelle „Schulprofile“ im Anhang).

4.4 Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen (Endbogen, siehe Anhang) setzt sich sowohl aus eigens entwickelten als auch aus anderen Studien übernommenen Items und Skalen (vgl. Kap. 3.2) zusammen. Bei der Erstellung des Messinstruments sollte sichergestellt werden, dass die Fragen für Schüler und Schülerinnen der 9. bis 12. Klasse verständlich sind und innerhalb einer Schulstunde (45 Minuten) beantwortet werden können. Bevor im Folgenden die verwendeten Items und Skalen im Detail ausgeführt werden, wird der Instruktionstext zum Fragebogen dargestellt, der die Schüler und Schülerinnen zum vollständigen und ehrlichen Ausfüllen des Fragebogens motivieren sollte:

„Bitte lies dir Folgendes vor dem Ausfüllen des Fragebogens gründlich durch:

Dieser Fragebogen ist Teil einer Untersuchung zur Menschenrechtsbildung in den Sekundarschulen in der Republik Kroatien. Das Ziel ist es herauszubekommen, welche Bedeutung für dich Menschenrechte haben, was du darüber denkst, wenn deine Menschenrechte oder die Rechte der Anderen verletzt werden und was du über sie in der Schule lernst.

Der Fragebogen ist anonym gehalten – in ihm steht weder dein Name noch irgendeine andere Information, die dich identifizieren könnte.

Damit die Untersuchung gelingen kann, ist es wichtig, dass du jede Frage ehrlich beantwortest. Und vergiss nicht – deine Antworten werden vertraulich behandelt.

⁶⁰ MRB wird als eine Option neben Informatik angeboten. Beide Fächer werden benotet; wählt ein Schüler den Zug MRB wird im 1. Jahr EDC, im 2. Jahr MRB und im 3. Jahr „Europäische Integration“ in englischer Sprache angeboten.

Deine Teilnahme an dieser Untersuchung ist mir sehr wichtig, und dieser Fragebogen ist weder eine Prüfung noch ein Test. Deine Antworten werden nicht bewertet. Wichtig ist, dass du jede Frage ehrlich beantwortest. Vielen Dank im Voraus für deine Hilfe“!

4.4.1 Die Items des Fragebogens

Basierend auf dem Konzept der Menschenrechtsbildung mit den Zielen des Lernens über, für und durch Menschenrechte, werden vier Hauptbereiche des Fragebogens entwickelt:

1. Das Wissen über Menschenrechte.
2. Die Einstellungen gegenüber Menschenrechten.
3. Handlung für Menschenrechte.
4. Menschenrechte in Unterricht und Schule.

Zusätzlich zu den vier Bereichen werden soziodemographische Variablen erhoben.

Der holistische Ansatz innerhalb der Konzepte der Menschenrechtsbildung sieht eine gleichmäßige Förderung der drei Lernbereiche Wissen, Einstellung und Handlung vor. Der vierte Bereich im Fragebogen bezieht sich auf die Durchführung der Menschenrechtsbildung in der Schule, wobei die Methoden, die Lehrer-Schüler-Beziehung als auch das gesamte Schulklima einbezogen sind. Wie diese Bereiche in verschiedene Teilaspekte untergliedert werden können, soll im Folgenden bei der Explikation der Fragebogenentwicklung dargestellt werden.

Erster Fragebogenbereich: Das Wissen über Menschenrechte

Ein wichtiges Lernziel der Menschenrechtsbildung ist das Wissen über Menschenrechte. Dieses umfasst unter anderem den Begriff der Menschenrechte sowie die grundlegendsten Dokumente, Instrumente und Mechanismen der Umsetzung der Menschenrechte. Die im Fragebogen vorhandenen Variablen aus dem ersten Bereich dienen als Indikatoren für die genannten Kenntnisse.

Die Schüler und Schülerinnen werden gebeten aufzuschreiben, welche spontanen Gedanken sie haben, wenn sie den Begriff „Menschenrechte“ hören.

Die Frage dient als Einführung in das Thema Menschenrechte, also zur Anregung der Thematik der Menschenrechte. Darüber hinaus soll analysiert werden, inwieweit die Menschenrechte den Schülern und Schülerinnen überhaupt ein Begriff sind und welche allgemeinen Vorstellungen sie über Menschenrechte haben. Dies wird dadurch unterstützt, dass die Frage offen gestellt ist, die Antworten allerdings mit mehreren leeren Zeilen vorstrukturiert wurden, so dass die Schüler darauf hingewiesen wurden, mindestens zwei Gedanken zu notieren. Die Auswertung der Antworten orientiert sich an Begriffen aus der Theorie der Menschenrechte, wie z.B. allgemeinen Merkmalen, die den Menschenrechten zugeschrieben werden (vgl. Kap. 1.1). Die Frage ist der Studie von Hart (1997) entnommen und entsprechend angepasst worden.

Frage 1.1 Was ist dein erster Gedanke, wenn du den Begriff „Menschenrechte“ hörst?

Wird in der Frage nach der Assoziation mit Menschenrechten die Kenntnis der Schüler und Schülerinnen über allgemeine Begriffe untersucht, so soll in einer weiteren Frage, die Kenntnis konkreter Menschenrechtsartikel bei den Schülern überprüft werden. Zu diesem Zweck wird den Schülern eine Liste mit politischen und bürgerlichen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechten sowie einige Distraktoren, d.h. Rechten, die keine sind, vorgelegt, anhand der die Schüler einzelne Menschenrechte erkennen sollen.

Die Liste umfasst 1 Kinderrecht (Recht auf einen Namen), vier bürgerliche und politische Rechte (Recht auf Meinungsfreiheit, auf Leben, auf Menschenwürde und auf Bewegungsfreiheit), vier wsk-Rechte (Recht auf Schutz bei Arbeitslosigkeit, auf Arbeit, auf Ferien und Freizeit, auf Grundschulbildung) sowie drei Distraktoren, die auch schon in der Studie Brähler/Sommer (2003) als solche verwendet wurden, so dass ein Vergleich zu dieser Studie möglich ist. Zwei der Distraktoren beschreiben die sogenannten Rechte der dritten Dimension, also das Recht auf Frieden und das Recht auf eine saubere Umwelt. Ein Distraktor ist aus dem unmittelbaren Lebensumfeld der Schüler entlehnt worden, und zwar das Recht auf gesunde Nahrung in der Schulmensa.

Durch die Methode des Erkennens von Menschenrechten wird es möglich sein, das Wissen der Schüler und Schülerinnen über die Menschenrechtsartikel abzufragen. Diese Methode wurde der Methode des reinen Abfragens vorgezogen, da sie eine Schwierigkeitsstufe darunter liegt, auch wenn die Möglichkeit der Antwortverzerrungen höher ist, d.h. die Schüler können eher dazu verleitet werden, generell alle Rechte der Liste als Menschenrechte anzugeben. Den Schülern wird eine fünfstufige Skala mit den beiden Antwortpolen „sicher

kein Menschenrecht“ und „sicher ein Menschenrecht“ dargeboten, wonach sie die in der Liste aufgeführten Rechte einteilen müssen.

Untersucht wird, wie viele der angegebenen Rechte von den Schülern als Menschenrechte erkannt werden und auch welche Rechte sie als Menschenrechte erkannt haben. Daraus kann die Kenntnis, aber auch die Bedeutung unterschiedlicher Rechte für die Schüler abgelesen werden.

Frage 1.2 **Wie sicher bist du dir, dass die vorliegenden Rechte Menschenrechte sind? Bitte gibt an, inwiefern die untenstehenden Rechte sicher kein oder sicher ein Menschenrecht sind.**

Die Menschenrechtsartikel haben Eingang in verschiedene internationale Dokumente wie z.B. internationale Konventionen gefunden, in denen sie rechtskräftig und damit einklagbar sind. Grundlage dieser Dokumente ist die AEMR von 1948, deren Kenntnis Bestandteil des Wissens über Menschenrechte sind. Geprüft wird demnach die Kenntnis der AEMR.

Die Antworten auf diese offen gestellte Frage können dann als richtig bewertet werden, wenn mindestens die beiden Wörter „allgemein“ und „Erklärung“ vorkommen. Die Frage ist der Studie von Hart (1997) entnommen worden.

Frage 1.3 **In welchem Text, Buch oder internationalen Dokument sind die Menschenrechte für alle Menschen weltweit festgelegt?**

Ein weiterer Indikator zur Einschätzung von Kenntnissen, aber auch von Emotionen zu den Menschenrechten, ist die Frage nach Assoziationen mit Menschenrechtsverletzungen.

Die Schüler und Schülerinnen werden aufgefordert, zu beschreiben, welche Gedanken sie zuerst haben, wenn sie das Stichwort "Menschenrechtsverletzungen" lesen. Auch diese Frage ist, wie die Frage nach den Gedanken zum Begriff Menschenrechte, offen, wobei den Schülern drei Zeilen zur Beantwortung zur Verfügung stehen. Die Frage ist der Studie von Müller (2001) entnommen worden, so dass ein Vergleich der Ergebnisse möglich ist.

Frage 1.4 **Was fällt dir spontan bei dem Begriff „Menschenrechtsverletzung“ ein?**

Zum Wissen über Menschenrechte gehört auch das Wissen über das internationale Menschenrechtssystem und den Menschenrechtsschutz. In Europa und somit für die kroatischen Schüler und Schülerinnen ist hierbei der Europäische Menschenrechtsgerichtshof in Straßburg von besonderem Interesse. Die Frage wird den Schülern als offene Wissensfrage präsentiert. Um die Beantwortung zu erleichtern und näher an das Lebensumfeld der Schüler

zu bringen, wird auch nach Institutionen in Kroatien gefragt, die die Schüler in irgendeiner Weise über das EMRGH informieren können sollten. Im Rahmen einer positiven Auswertung sollten die Wörter „Europäisches“ und „Gericht“ vorkommen. Entsprechend gut bewertet werden auch Antworten, in denen kroatische Institutionen benannt werden, wie z.B. spezifische NGOs.

Frage 1.5 **Gibt es eine offizielle Institution, sei es in Kroatien oder in Europa, bei der du deine Menschenrechte persönlich einklagen kannst? Wenn ja, kannst du ihren Namen nennen.**

Zweiter Fragebogenbereich: Einstellungen gegenüber Menschenrechten

In dem zweiten Bereich des Fragebogens wurden Fragen zu den Einstellungen gegenüber Menschenrechten gestellt. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Einstellung der Schüler von Handlungsmöglichkeiten für den Schutz der Menschenrechte sowie auf dem Bewusstsein der Situation eigener Rechte und Rechte Anderer.

Die Schüler werden zunächst nach ihrer Meinung zur Menschenrechtslage in Kroatien im Allgemeinen befragt. Dabei soll das Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen über die Menschenrechte in dem Kontext, in dem sie leben, untersucht werden. Die Beantwortung der Frage kann bei der Interpretation der folgenden Fragen nach der Einstellung zu Handlungsmöglichkeiten für den Schutz von Menschenrechten hilfreich sein.

Die Schüler werden gebeten zwischen den beiden Antwortvorgaben „Kroatien hat gar kein Problem bezüglich Menschenrechten“ und „Kroatien hat ein sehr ernstes Problem bezüglich Menschenrechten“ auf einer fünfstufigen Skala zu wählen. Die Frage ist ebenfalls der Jugendstudie von Hart (1997) entnommen worden.

Frage 2.1 **Wie schätzt du die Situation der Menschenrechte in Kroatien im Allgemeinen ein?**

Im Anschluss an die Einschätzung zur Lage der Menschenrechte im eigenen Land werden die Schüler und Schülerinnen danach gefragt, wie sie ihre eigenen Möglichkeiten gegen eventuelle Menschenrechtsverletzungen vorgehen zu können einschätzen. Sie werden aufgefordert, auf einer fünfstufigen Skala (von „gar nichts“ über „relativ wenig, mittel, relativ viel“ bis „sehr viel“) die Einschätzung ihrer Handlungsmöglichkeiten anzugeben. Die Frage steht auch in einem Zusammenhang mit der Frage nach der tatsächlichen Handlung für

Menschenrechte aus dem dritten Fragebogenbereich. Die Frage ist der Studie von Müller (2001) entnommen worden.

Frage 2.2 Was schätzt du, kannst du persönlich zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen bewirken?

Analog zur Einstellung eigener Möglichkeiten des Handelns für Menschenrechte, werden die Schüler und Schülerinnen nach der Einstellung von Möglichkeiten ihrer Politiker gefragt. Untersucht wird, inwieweit die Schüler sich selbst ein Handeln zutrauen oder es den vermeintlich „Mächtigeren“ überlassen. Daran kann auch die Wirksamkeit der Menschenrechtsbildung abgelesen werden, die als eines der Lernziele verfolgt, das Bewusstsein für Menschenrechte und für das Einsetzen für Menschenrechte zu stärken. Die Frage ist ebenfalls der Studie von Müller (2001) entnommen worden.

Frage 2.3 Was schätzt du, können Politiker zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen bewirken?

Mit dem Ziel das Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen für die Menschenrechtssituation von in Kroatien lebenden Minderheiten oder sozialen Gruppen zu untersuchen, wurde den Schülern und Schülerinnen eine Liste mit folgenden Gruppen vorgelegt: Arme, Menschen mit physischer und psychischer Beeinträchtigung, die Minderheiten der Roma und Sinti, Serben, Ungarn und Bosniaken sowie Jugendliche, Alte und Frauen. Sie wurden dazu aufgefordert, die Diskriminierung der Gruppen einzuschätzen bzw. wurden danach gefragt, inwieweit sie ihre „Rechte als verletzt“ oder als „keineswegs verletzt“ betrachten. Die Antworten sind graduell nach der Höhe der Verletzungen der Menschenrechte dieser Gruppen angelegt, d.h. sie reichen von „viele ihrer Rechte werden verletzt“, über „einige ihrer Rechte werden verletzt“, über „neutral“ und „die meisten ihrer Rechte sind nicht verletzt“ bis hin zu „ihre Rechte sind keineswegs verletzt“. Die Antworten der Schüler und Schülerinnen deuten darauf hin, ob und inwieweit sie die Gruppen als diskriminiert betrachten oder nicht. Die Antworten lassen auf eine bestimmte Haltung gegenüber den genannten Gruppen schließen, wie z.B. Vorbehalte oder negative Einstellungen. Die Frage ist der Studie von Hart (1997) entnommen und dem kroatischen Kontext angepasst worden.

Frage 2.4 Welche der folgenden Gruppen sind deiner Meinung nach in ihren Rechten beschnitten oder bedroht?

Nachdem in der vorangegangenen Frage das Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen über die Rechte Anderer untersucht wurde, stehen in dieser Frage die Rechte der Schüler im Mittelpunkt. In der offen gehaltenen Frage wurden die Schüler und Schülerinnen danach gefragt, ob sie selbst Diskriminierungen ihrer Rechte erfahren haben und welcher Art diese waren. Die Diskussion zum Begriff „Verletzung“, der in der Frage verwendet worden ist, wird weiter unten näher ausgeführt (vgl. Kap. 4.4.3). Zur Beantwortung der Frage sind den Schülern fünf Zeilen vorgegeben worden. Die Auswertung erfolgt, wie die restlichen offenen Fragen, mit Hilfe der inhaltlichen Analyse und Kategorisierung der Antworten (vgl. Kap. 4.5.2).

Frage 2.5: Hat jemand einmal deine Rechte verletzt? Wenn ja, wer hat sie verletzt und wie war das (z.B. dein Lehrer hat dich ungerecht beschuldigt, dass du während des Unterrichts gesprochen hast oder deine Schulkameraden haben dich wegen deiner Herkunft geärgert).

Dritter Fragebogenbereich: Das Engagement für Menschenrechte

Der dritte Bereich des Fragebogens umfasst Fragen zum Engagement der Schüler und Schülerinnen im Bereich der Menschenrechte. Wie oben erwähnt ist ein drittes wichtiges Lernziel einer erfolgreichen Menschenrechtsbildung der individuelle Einsatz zur Wahrung der Menschenrechte, also das eigene Aktivwerden (vgl. Kapitel 1.2).

Zunächst wurden die Schüler und Schülerinnen nach ihrer Aktivität für den Schutz und die Förderung der Menschenrechte im Allgemeinen gefragt. Sie sollten auf einer fünfstufigen Skala, die von „gar nicht“, über „sehr wenig, mittel, relativ viel“ bis „sehr viel“ reicht, die Höhe ihres Engagements angeben. Diese Frage der Selbsteinschätzung der Schüler nach ihrem tatsächlichen Engagement steht im Zusammenhang mit der Einschätzung der Möglichkeiten des eigenen Handelns (vgl. Frage 2.1).

Frage 3.1 Engagierst du dich persönlich für die Einhaltung der Menschenrechte?

Anschließend werden die Schüler und Schülerinnen nach der Intensität des Einsatzes für Menschenrechte bezüglich konkreter Aktivitätsformen gefragt.

Den Schülern werden sieben verschiedene Aktivitätsformen vorgegeben und auch die Möglichkeit, eigene Aktivitätsformen zu ergänzen, soweit sie dies als Notwendig erachten. Es wird nach der Intensität des Engagements in diesen Aktivitätsformen in den letzten beiden Jahren gefragt. Die Zeitangabe ist damit begründet, dass angenommen wird, dass die Schüler

seit ungefähr zwei Jahren Menschenrechtsbildung erfahren. Damit ließe sich das Engagement möglicherweise direkt auf die Wirkung der erfahrenen Menschenrechtsbildung zurückführen. Die Aktivitätsformen können zum einen in die klassischen Formen des demokratisch-partizipativen Engagements eingeteilt werden (humanitäre Aktivität, Petitionen, Demonstrationen oder direkte Aktivität innerhalb einer Menschenrechtsorganisation). Zum anderen werden Aktivitätsformen abgefragt, die auf den Alltag des Schülers zugeschnitten sind (Einsatz für Klassenkameraden, für die eigenen Rechte und Partei ergreifen für die Schwächeren). Die Schüler sollen auf einer vierstufigen Skala (von „gar nicht“, über „selten, manchmal“ bis „häufig“) angeben, wie intensiv sie engagiert sind.

Frage 3.2 Wie oft hast du dich in den letzten 2 Jahren zur Förderung und zum Schutz der Menschenrechte engagiert?

Vierter Fragenbogenbereich: Menschenrechte in Unterricht und Schule

Im vierten Bereich des Fragebogens werden die Schüler und Schülerinnen über Menschenrechte in Unterricht und Schule befragt, wobei sich die Fragen sowohl auf die Menschenrechte als Thema beziehen, auf das Schulklima als auch im Zusammenhang mit Methoden und Fertigkeiten, die durch Menschenrechtsbildung zu fördern sind, stehen. Die Items lauten wie folgt:

1. Die Schule vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich Menschenrechte und deren Schutz.
2. Schüler können mit ihren Lehrern über verschiedene Themen diskutieren.
3. Bei Diskussionen in der Klasse sind die Meinungen der Schüler und Lehrer gleichgestellt.
4. Im Unterricht lernen die Schüler zu kommunizieren und ihre Meinung auszudrücken.
5. Im Unterricht arbeiten wir in Gruppen, in denen wir diskutieren.
6. Die meisten Lehrer lehren durch Vorträge.
7. Im Unterricht arbeiten wir in Arbeitsgruppen oder Projekten, die wir Schüler gemeinsam mit der Lehrkraft vorbereiten.
8. Im Unterricht lernen wir kritisch zu denken, im Team zu arbeiten und unserer Kenntnisse in der täglichen Problemlösung anzuwenden.
9. In der Schule wird an der Stärkung der Persönlichkeit des Schülers gearbeitet.

Die Schüler und Schülerinnen müssen aus ihrer Sicht bewerten, wie intensiv diese „menschenrechtsbasierten“ Prinzipien in Unterricht und Schule angewendet werden (vgl. Kap. 1.2.3). Dazu können sie auf einer fünfstufigen Skala zwischen „gar nicht“, „selten“, „manchmal“, „häufig“ und „immer“ wählen.

Frage 4.1 Gib an, inwieweit du den folgenden Aussagen, die sich auf den Unterricht beziehen, zustimmst?

Nachdem das Auftreten von Methoden und Fähigkeiten aus Sicht der Schüler und Schülerinnen untersucht worden ist, sollen sie auf einer fünfstufigen Skala (zwischen „überhaupt nicht, selten, manchmal, häufig und sehr häufig“) angeben, wie intensiv ihrer Meinung nach Menschenrechte in Unterricht und Schule überhaupt thematisiert werden.

Frage 4.2 Wie häufig werden Menschenrechte in der Schule innerhalb des Unterrichts angesprochen?

Ebenso können die Schüler und Schülerinnen angeben, wie intensiv Ereignisse und Aktivitäten bezüglich Menschenrechte in AGs oder ähnlichen außerunterrichtlichen Veranstaltungen aufgetreten sind.

Frage 4.3 Wie häufig werden MR in der Schule außerhalb des Unterrichts (außerunterrichtliche Aktivitäten) angesprochen?

Abschließend werden die Schüler und Schülerinnen nach ihrer Meinung über das Lernen über Menschenrechte befragt. Sie sollen angeben, ob ihnen das Lernen über Menschenrechte „überhaupt nicht wichtig“, „eher unwichtig“, „eher wichtig“, „sehr wichtig“ oder „äußerst wichtig“ ist. Die Höhe der Wichtigkeit des Lernens über das Thema „Menschenrechte“ lässt Rückschlüsse auf die Motivation und das Interesse an den Menschenrechten zu.

Frage 4.4 Wie wichtig denkst du, ist das Lernen über Menschenrechte für dich und deine gleichaltrigen Freunde?

Fünfter Fragebogenbereich: Soziodemografische Variablen

Im letzten Teil des Fragebogens werden schließlich noch soziodemografische Variablen erfragt, wie das Alter bzw. der Jahrgang, das Geschlecht, die Klassenstufe und die Nationalität. Aus den Gesprächen mit den Leitern der Untersuchungsgruppen sind zudem weitere Variablen bekannt, wie der Schultypus, die Form, in der die Gruppe

Menschenrechtsbildung durchführt sowie die Tatsache, ob auf die Schule bzw. die untersuchten Schüler das Kriterium „indirekt oder direkt kriegsbetroffen“ zutreffen (vgl. 4.2.2). Es werden Zusammenhänge zwischen den soziodemografischen Angaben der Schüler und Schülerinnen und den beantworteten Konstrukten aus dem Fragebogen untersucht.

4.4.2 Die Skalen im Fragebogen

Wie aus der Beschreibung der Items ersichtlich, finden sich freie und gebundene Antwortformate sowie folgende verschiedene Skalentypen im Fragebogen vor:

- Bipolare 5-stufige Ratingskala.
- Unipolare 5-stufige Likert-Skala.
- Unipolare 5-stufige Likert-Skala.

Vorgegeben waren demnach ein vier- und fünfstufiges Antwortformat von Intensitätsskalen, Häufigkeitsskalen und Bewertungsskalen zur Beurteilung der verschiedenen Items.

Die Daten, die aus den verschiedenen stufigen Skalen gewonnen wurden, mussten für weitere Berechnungen gewichtet werden. Die inverse Gewichtung ist durch Transformation mit Hilfe der z-Standardisierung vorgenommen worden, durch die Verteilungen, die in unterschiedlichen Skalierungen vorliegen, vergleichbar gemacht werden können. Die z-Standardisierung wird in zwei Schritten vollzogen, und zwar zunächst durch die Mittelwertzentrierung (1) und dann die Normierung (2) (vgl. Diaz-Bone 2006, S. 60):

- (1) von jedem x_i wird das arithmetische Mittel X subtrahiert,
- (2) und die so gebildete Differenz $(x_i - X)$ wird dann durch die s_x , die Standardabweichung von X , geteilt.⁶¹

4.4.3 Die Revision des Fragebogens

Die Erstversion des Fragebogens ist in der Vorerhebung überprüft worden. Ziel der Vorerhebung war es in erster Linie die inhaltlichen Fragen und Verständlichkeitsprobleme der Schüler und Schülerinnen zu identifizieren und zu klären. Hierzu sind im Sinne einer Expertenvalidierung Wissenschaftler (Menschenrechtsexperten) und auch die Lehrer

⁶¹ Im vorliegenden Fall sind die Items der Frage 3.1 mit 1/5 und die Items aus 3.2 mit 1/4 multipliziert worden.

der Untersuchungsgruppen befragt worden. Die Expertendiskussion erfolgte sowohl mündlich als auch schriftlich auf Grundlage der Daten aus der Vorerhebung. Als Ergebnis der Diskussionen über die Verständlichkeit der Inhalte der Fragebogenfragen sind einige Items revidiert worden, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

Revision der Frage nach dem Erkennen der Menschenrechte:

Im Vorbogen wurden in der Frage nach dem Erkennen von Menschenrechten eine Liste von insgesamt 18 Rechten (9 politische und bürgerliche Menschenrechte, 7 wsk-Rechte und 2 Distraktoren) vorgelegt und die Schüler und Schülerinnen gefragt, wie sicher sie sich sind, dass die vorliegenden Rechte Menschenrechte sind. Auf Basis der Ergebnisse der Vorbefragung und nach Diskussion mit den Experten wurden zum einen die Rechte geändert, die zwei Rechte darstellten, die aber aus einem einzigen Artikel hervorgingen (Artikel 26, 1 und Artikel 23, 1). Es wurden sodann auch die Artikel aus der Liste genommen, die für die Schüler wahrscheinlich nur sehr schwer als Menschenrechte zu erkennen sind (Artikel 5, 22, 25, 27) sowie zwei Rechte, die jedem Schüler vermutlich nur als klassische Verfassungsrechte bekannt sind (Artikel 20 und 21) und ihr Erkennen nicht auf die Kenntnis der Menschenrechte zurückgeführt werden könnte.

Zudem bestand in der Vorerhebung bei den Schülern die Tendenz, nahezu alle Rechte als Menschenrechte zu identifizieren im Sinne einer Wunschantworttendenz, so dass ein weiterer Distraktor zur Kontrolle hinzugefügt worden ist, und zwar „das Recht auf gesunde Nahrung in der Schulemensa“. Schließlich ist die Liste durch ein Kinderrecht ergänzt worden (Artikel 7), so dass die Frage im Endbogen 12 Items umfasst (4 bürgerliche und politische Rechte, 4 WSK-Rechte, ein Kinderrecht sowie 3 Distraktoren).

Aus weiteren Diskussionen erfolgte ferner eine Änderung der Antwortvorgaben, so dass den Schülern im Endbogen eine bipolare Antwortskala mit den Antwortmöglichkeiten von „1 - sicher kein Menschenrecht“ bis „5 - sicher ein Menschenrecht“ angeboten worden ist.

Revision der Meinung der Schüler zur Lage der Menschenrechte Anderer:

Die Schüler und Schülerinnen wurden nach ihrer Meinung zur Lage der Menschenrechte von sozialen und ethnischen Gruppen, die mit ihnen leben, gefragt. Es ist ihnen eine Liste mit sieben Gruppen ethnischer Minderheiten sowie sechs sozialen Gruppen vorgelegt worden, wobei die Schüler auf einer bipolaren Skala von „1- sie genießen besondere Rechte“ bis „5 - sie sind diskriminiert“ antworten mussten. Dabei haben sich zunächst

Verständigungsprobleme hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten bei den Schülern gezeigt - die Daten der Schüler zeigen eine große Bandbreite an Antworten. Darüber hinaus stellte sich der Fragetext als problematisch heraus, da den Schülern durch die Art der Fragestellung eine mögliche negative Meinung suggeriert worden wäre.⁶²

Die Antwortvorgaben und der Fragetext sollten für die Schüler und Schülerinnen klar und verständlich sein und sind entsprechend geändert worden. Die Frage im Endbogen lautet folglich: „Welche der folgenden Gruppen ist in ihren Rechten beschnitten bzw. bedroht“? Die Schüler konnten auf einer fünfstufigen, unipolaren Skala mit den Antworten „viele ihrer Rechte werden verletzt“, „einige ihrer Rechte werden verletzt“, „weder noch“, „die meisten ihrer Rechte sind nicht verletzt“ oder „ihre Rechte sind keineswegs verletzt“ klare Abstufungen vorfinden. Schließlich wurden einige Angaben aus der Liste mit den zu bewertenden Gruppen verändert und gestrichen, weil eine zu große Anzahl die Schüler und Schülerinnen vermutlich abgeschreckt hätte.⁶³

Revision der Frage zur Meinung und Einstellung der Schüler und Schülerinnen zu verschiedenen menschenrechtsrelevanten Themen:

Mit dem Ziel weitere Aspekte im Bereich Einstellungen gegenüber Menschenrechten der Schüler und Schülerinnen zu erfragen, wurden ihnen acht verschiedene Meinungsfragen zu Themen wie der kulturellen Vielfalt, Gleichbehandlung, Meinungsfreiheit oder Partizipation gestellt. Nach der Diskussion mit den Experten wurden aus den anfänglich acht Fragen nur vier Fragen in den Endbogen übertragen. Ein Grund für die Streichung der Fragen war, dass einige Fragen nicht ausschließlich die Einstellung gegenüber Menschenrechten abbildeten. Die vier Meinungsfragen waren zwar für die Schüler verständlich, jedoch hat die Faktorenanalyse, die weiter unten ausführlich beschrieben wird, gezeigt, dass die Items verschiedene Konstrukte repräsentieren und vollständig aus dem Bogen genommen werden mussten.

⁶² Die alte Fragestellung lautete: „Jeder Mensch hat eine andere Meinung und Vorstellung darüber, wie bestimmte Gruppen in seinem Land betrachtet werden. Kannst du für jede der folgenden Gruppen beurteilen, ob sie besondere Rechte genießen oder gar diskriminiert werden“?

⁶³ Aus der Frage sind die weniger kontroversen Minderheitengruppen der Italiener, Deutschen, Slowenen sowie die Gruppe der Wohlhabenden entnommen worden.

Revision der Frage nach der Einschätzung der eigenen Menschenrechtslage der Schüler und Schülerinnen:

Mit dem Ziel, den Fokus der Schüler und Schülerinnen auf die eigenen Menschenrechte zu lenken, wurden sie nach der Lage ihrer Rechte befragt. Im Vorbogen war die Frage zunächst allgemein formuliert: „Hast du persönlich Diskriminierungen erfahren? Wenn ja, aus welchem Grund war das, wie und wie oft?“ Die Frage war offen formuliert und die Schüler konnten in fünf Zeilen und wenn nötig auch den leeren Raum unter der Frage für die Beantwortung im Sinne einer kleinen Geschichte nutzen.

Intensive Diskussionen zum Begriff der Diskriminierung wurden mit den verantwortlichen Experten geführt, wobei verschiedene Argumente vorgebracht worden sind. Ein großer Teil der die Schüler unterrichtenden Lehrer war der Meinung, ihre Schüler würden den Begriff „Diskriminierung“ nicht verstehen können, wohingegen Fachexperten wie die befragten Wissenschaftler meinten, dass der Begriff entwicklungspsychologisch für Sekundarschüler angemessen sei. Die Lösung der Diskussion war die Umformulierung der Frage nach der persönlichen Erfahrung mit Diskriminierung in die Frage „Hat jemand deine Rechte verletzt“, und zwar mit dem Ziel, den Schülern den Begriff der Diskriminierung näher zu bringen. Vor diesem Hintergrund muss betont werden, dass mit der neu umschriebenen Fragestellung nicht „direkt“ die Verletzung der Rechte der Schüler und Schülerinnen gemeint ist. Von einer derartigen Menschenrechtsverletzung wäre lediglich in dem Ausnahmefall die Rede, wenn die Lehrpersonen in ihrer Funktion als Staatsdiener betrachtet werden würden. In diesem Fall liegen aber die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen mit Menschenrechtsübergreifen (vgl. Lenhart 2006) oder Verletzungen bzw. Verstößen einer moralischen Norm (vgl. Fritzsche 2009) im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Kapitel 1.1).

Mit dem Ziel, den Fokus der Untersuchung auf Verstöße gegen Normen bzw. auf Menschenrechtsübergreifen zu legen und um den Schülern die Beantwortung einer derart schwierigen und offenen Frage zu erleichtern, sind im Anschluss an die Frage Beispiele angeführt worden, die als Anregung zur Beantwortung für die Schüler und Schülerinnen dienten, wie z.B. „Dein Lehrer hat dich zu Unrecht beschuldigt, dass du während des Unterrichts gesprochen hast oder deine Schulkameraden haben dich wegen deiner Herkunft geärgert“.⁶⁴ Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Form der Erläuterung einer Frage einerseits Nachteile mit sich bringen kann, so dass die Gefahr groß ist, dass sich die Schüler und Schülerinnen in ihrer Antwort stark an diesen Beispielen orientieren. Auf der anderen Seite

⁶⁴ Hier ist noch einmal auf den kulturellen Kontext im Bereich der kroatischen Umfragepraxis hinzuweisen. Die Lehrer betonten an dieser Stelle, dass den Schülern der offene Charakter der Frage Probleme bereiten könnte. Aus diesem Grund wurde das Einfügen anregender Beispiele von den Lehrern empfohlen.

liegt ein Vorteil dieser Art der Unterstützung darin, dass die Beispiele auch motivierend wirken und den Schülern Mut machen können, Beispiele von Diskriminierung und Menschenrechtsübergriffen in der Schule zu nennen, die sie bei dieser Untersuchung und beim Ausfüllen des Fragebogens, bei denen auch teilweise ihre Lehrer zugegen waren, sich sonst nicht getraut hätten. Daher ist für die Interpretation der Daten wichtig zu wissen, dass die Antworten der Schüler und Schülerinnen vermutlich mehr die Menschenrechte im Schulleben der Schüler als in anderen Lebensbereichen reflektieren werden. Folglich geben die Antworten nur einen bestimmten Ausschnitt der Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen wider.

Revision der Frage nach den Formen des Engagements im Bereich Menschenrechte:

Im dritten Bereich des Fragebogens sind die Schüler und Schülerinnen nach ihrem Einsatz und nach konkreten Aktivitäten zur Förderung und zum Schutz von Menschenrechten gefragt worden. Die Schüler und Schülerinnen konnten auf einer Liste an Aktivitäten, wie z.B. einer Geldspende für eine Menschenrechtsorganisation, der Teilnahme an einer Petition oder Demonstration sowie dem Volontariat in einer Menschenrechtsorganisation angeben, wie oft sie diese in diesen Formen in den letzten beiden Jahren aktiv waren. Die Liste basiert auf den Fragen der Studien von Brähler/Sommer/Stellmacher (2003). Die Daten der Vorerhebung ergaben ein äußerst geringes Engagement in den vorgelegten Formen, die auch gemäß den Experten zu sehr von dem Alltag der Schüler und Schülerinnen entfernt waren.

Für die Frage im Endbogen sind die Fragen umformuliert und ergänzt worden mit Aktionen, die dem Lebensfeld der Schülern näher sind, wie z.B. humanitäre Aktionen, Einsatz für eigene Rechte oder Rechte des Schulkameraden, aber auch das Parteiergreifen für Schwächere.

Revision der Frage des Schulklimas im Kontext von Menschenrechten in Unterricht und Schule:

Im Rahmen des vierten Fragebogenbereichs sollten die Schüler und Schülerinnen auch ihre Meinung zur „Menschenrechtstemperatur“ in ihrer Schule abgeben. Die Fragen zum „Schulklima“ basieren auf der amerikanischen Studie „Take the Human Rights Temperature of your school“ (Shiman, et al. 1999). Die Vorerhebung und auch die Diskussion mit den Experten haben jedoch gezeigt, dass sich das amerikanische Verständnis von Schulklima nicht ohne weiteres auf das kroatische Schulsystem übertragen lässt, da es in Kroatien keine derart ausgeprägte „Schulkultur“ gibt.

Zunächst ist die Einführungsfrage in den vierten Fragebogenbereich „Fühlst du dich in deiner Schule wohl?“ aus dem Endbogen gänzlich entnommen worden. Anschließend sind die Fragen bzw. Aussagen zum Schulklima, zu deren Vorkommen die Schüler Häufigkeiten angeben mussten, durch Fragen zu partizipativen Unterrichtsmethoden ersetzt worden.

Im Anschluss an die inhaltliche Überprüfung mit Hilfe der Expertenvalidierung sind die Items des Fragebogens schließlich noch einer statistischen Überprüfung unterzogen worden, und zwar durch das Mittel einer faktorenanalytischen Skalenüberprüfung per Hauptkomponentenanalyse. Diese wurde über die Daten der Haupterhebung durchgeführt, da bei der Stichprobengröße der Vorerhebung die Reliabilität des Tests nicht zuverlässig geschätzt werden kann bzw. die Daten der Vorerhebung nicht dafür ausgereicht hätten. Mendoza, Stafford und Stauffer (2000, S. 267, zitiert nach Bühner 2006, S. 51) geben zur Überprüfung des Testentwurfs eine Mindestgrenze $N = 100$ an, die Stichprobe der Vorerhebung umfasste jedoch nur $N = 34$.

Mit einem KMO-Wert von 0,67 ergaben sich für die erste Faktorenanalyse 4 Faktoren (mit einem Eigenwert von ≥ 1 , die insgesamt 33% der Varianz aufklärten, während der Screeplot (vgl. Anhang) eine vier- bis sechsfaktorielle Lösung nahe legte. Nach Inspektion der Ergebnisse wurde eine vierfaktorielle Lösung mit insgesamt 44 Items identifiziert.

Die Tabelle zur Faktorenmatrix (siehe Anhang) zeigt folgenden Markeritems:⁶⁵

F1 (Wissen über MR) *“Recht auf eine saubere Umwelt“* ($1=0,423$).

F2 (Einstellung gegenüber MR) *“Einstellung gegenüber der Gruppe der Älteren“* ($2=0,510$).

F3 (Handlung im Bereich der MR) *„Ich habe mich für die Rechte meiner Klassenkameraden eingesetzt als sie z.B. zu Unrecht beschuldigt wurden“* ($3=0,575$).

F4 (MR in Unterricht und Schule) *„Im Unterricht lernen wir, kritisch zu denken, im Team zu arbeiten und unser Wissen bei der Lösung alltäglicher Probleme anzuwenden“* ($4= 0,645$).

Die folgende Tabelle 8 zeigt die Korrelationen zwischen den Faktoren nach Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse. Die korrelativen Beziehungen der rotierten Faktoren sind insgesamt niedrig.

⁶⁵ Ein Markeritem ist ein Item mit den höchsten Partialkorrelationen nach der Rotation.

Tabelle 8 Korrelationsmatrix der rotierten Faktoren (PCA, Promax-Rotation)

Faktor	1	2	3	4
1	1,000	,218	,082	,070
2	,218	1,000	,027	-,107
3	,082	,027	1,000	-,197
4	,070	-,107	-,197	1,000

4.4.4 Zu den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität

Objektivität

Die Objektivität bei der Durchführung der Untersuchung ist durch den Instruktionstext am Beginn des Fragebogens gesichert worden. Für die Objektivität im Rahmen der Auswertung kann zumindest für den Teil der Fragen, der aus anderen Untersuchungen wie der Studie von Hart (1997) übernommen worden sind, die Objektivität gesichert werden.

Reliabilität

Für die offenen Fragen im Fragebogen und ihre Analyse wurde eine Inter-Rater-Reliabilität errechnet, die als relativ hoch bewertet werden kann (vgl. Tabelle im Anhang).

Für die restlichen Items wird die Reliabilitätsschätzung durch den Cronbach-Alpha-Wert angegeben, der in Tabelle 9 für jede Skala gesondert aufgezählt ist. Insgesamt sind die Cronbach-Alpha der vier Skalen in der vorliegenden Stichprobe als gering zu bewerten. Im Bewusstsein der geringen Werte, werden die Skalen dennoch als solche verwendet.

Tabelle 9 Innere Konsistenz der Skalen

Skalen	Cronbachs-Alpha	Mittlere Korrelation der Items
Skala I: Wissen über Menschenrechte	,070	,392
Skala II: Einstellung ggü. Menschenrechten	,503	,329
Skala III: Handlung für Menschenrechte	,752	,249
Skala IV: Menschenrechte in Unterricht und Schule	,782	,291

Validität

Die Validität konnte aufgrund des mangelhaften Zugangs zu ähnlichen Fragebögen und auch aufgrund der besonderen Feldbedingungen nicht gesichert werden.

4.5 Auswertung

4.5.1 Auswertung quantitativer Daten

Zur Analyse der gewonnenen Daten wurden quantitative und qualitative Auswertungsverfahren eingesetzt. Die quantitativen Verfahren umfassen deskriptive Kennwerte (Masse der zentralen Tendenz, Häufigkeiten, Korrelationen), einfache inferenzstatistische Prozeduren (Mittelwertvergleiche) sowie komplexere Auswertungstechniken (Varianzanalysen, MANOVA, einen Kruskal-Willis-Test).

Sofern nichts anderes gekennzeichnet, wurden alle statistischen Analysen mit dem Statistikprogramm SPSS (SPSS für Windows, Version 14.0) durchgeführt. Zur weiteren Berechnung sind die Daten bereinigt und die fehlenden Werte ersetzt worden.

Da sich die Auswertung des Einflusses der Faktoren „Menschenrechtsbildungsform“, Geschlecht, UNESCO-Schule und „Kriegsbetroffenheit“ auf die vier AVn sehr komplex darstellt und auch an statistische Voraussetzungen geknüpft ist, die für die Mittelwertberechnung oder auch die Korrelationen gelten, soll diese im Folgenden näher erläutert werden.

Auswertung des Einflusses der unabhängigen Variablen (UVn) auf die abhängigen Variablen (AVn)

Der Einfluss von einer oder mehreren nominalskalierten unabhängigen Variablen auf mehrere miteinander korrelierende intervallskalierte abhängige Variablen wird mit Hilfe einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) berechnet. Ziel der Überprüfung des Einflusses auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung ist es, genauere Angaben zur Bewertung von

Menschenrechtsbildung machen zu können. Dazu wurden Faktoren bestimmt, die zum einen zugänglich waren und die zum anderen einen Einfluss auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung vermuten lassen.

In der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um einen mehrfaktoriellen multivariaten Versuchsplan. Die mehrfaktorielle Klassifizierung liegt darin begründet, dass insgesamt vier Faktoren als Zwischensubjektfaktoren in die Untersuchung eingegangen sind. Die unabhängigen Variablen (UV) lauten:

1. „Menschenrechtsbildungsform“ (5-fach gestuft);
2. UNESCO-Schule (2-fach gestuft);
3. Geschlecht (2-fach gestuft);
4. Kriegs betroffenheit (2-fach gestuft).

Die Untersuchung ist als multivariat zu klassifizieren, weil insgesamt vier abhängige Variablen vorliegen, die durch die Bildung von Skalensummenscores (vgl. Anhang) entstanden und gemeinsam in die statistische Datenanalyse eingegangen sind. Die abhängigen Variablen sind:

- (1) Wissen über Menschenrechte,
- (2) Einstellung gegenüber Menschenrechten,
- (3) Handlung für Menschenrechte und
- (4) Menschenrechte in Unterricht und Schule.

Liegt ein signifikanter Omnibus-F-test der MANOVA vor, ist des Weiteren von Interesse, welche Faktorstufen voneinander differieren, d.h. welche der Gruppen der Untersuchung das signifikante Ergebnis hervorgebracht haben (vgl. Rasch, Friese, Hofmann, Naumann 2006). Diese Fragestellung kann mithilfe von Post-Hoc-Analysen beantwortet werden. Die Post-Hoc-Vergleiche zielen darauf ab, in Erfahrung zu bringen, auf welche Gruppe oder Gruppen die jeweiligen Interaktionseffekte zurückzuführen sind. Für die Post-hoc-Vergleiche steht eine Vielzahl von Verfahren zur Verfügung. Die Post-hoc-Vergleiche werden für Faktoren mit mehr als zwei Stufen durchgeführt. Deshalb wurden sie in diesem Analyseverfahren nur für den Faktor „Menschenrechtsbildungsform“, der aus fünf Stufen besteht, erfasst.

Aufgrund einer hohen Anzahl an fehlenden Zellen im Design (vgl. im Anhang die Tabelle „Deskriptive Statistiken“) erfolgte die Quadratsummenzerlegung über Typ IV der MANOVA

im SPSS-Programm, wobei fehlende Zellbesetzungen beachtet werden. Die Tabelle der Deskriptiven Statistiken zeigt eine leere Zellbesetzung für insgesamt 25 Zellen. Dort sind die Anzahl der Schüler $N = 0$.

Für die Berechnung der MANOVA müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Voraussetzungen der MANOVA sind unter anderem die Normalverteilung der abhängigen Variablen in den Gruppen und die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen. Im Folgenden werden die Voraussetzungen für die MANOVA überprüft. Eventuelle Verstöße gegen die theoretischen Voraussetzungen der MANOVA müssen jedoch keinen Einwand gegen die Anwendung dieses statistischen Analyseverfahrens darstellen. Die Entscheidung für den sinnvollen Einsatz eines Verfahrens hängt vielmehr davon ab, wie ein Test auf Verletzungen der Voraussetzungen reagiert (Bortz 1999).

Für die Prüfung der Normalverteilung wird der Kolmogorov-Smirnoff-Test herangezogen, wobei die Nullhypothese besagt, dass die AVn normalverteilt sind. Ein Blick auf die asymptotische Signifikanz in der folgenden Tabelle zeigt, dass die Nullhypothese angenommen werden kann und damit die vier abhängigen Variablen normalverteilt sind:

Tabelle 10 Normalverteilung der vier abhängigen Variablen mit dem Kolmogorov-Smirnoff-Test

	<i>Mittelwert</i>	<i>Standard-abweichung</i>	<i>Kolmogorov-Smirnoff-Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz</i>
AV Wissen	54,04	3,70	,945	,333
AV Einstellung	37,53	5,61	,657	,781
AV Aktion	4,84	1,09	1,21	,106
AV MR im Unterricht	34,68	6,82	,843	,476

Mit Hilfe eines Levene-Tests ist sodann die Gleichheit der Fehlervarianz getestet worden. Die Tabelle zeigt, dass die p-Werte nicht signifikant sind und die Nullhypothese H_0 , die besagt, dass die Varianzen gleich sind, nicht verworfen werden muss.

Tabelle 11: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen(a)

	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
<i>Wissen</i>	1,72	,083
<i>Einstellung</i>	1,318	,199
<i>Handlung</i>	2,212	,104
<i>Menschenrechte in Unterricht und Schule</i>	1,536	,193

Tabelle 12: Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen(a)

<i>Box-M-Test</i>	203,925
<i>F</i>	1,170
<i>df1</i>	120
<i>df2</i>	7456,758
<i>Signifikanz</i>	,100

Da die Normalverteilung für die AVn sowie die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen der Gruppen bestätigt werden konnte, wurden diese Daten mit der MANOVA ausgewertet und brachten folgende Ergebnisse hervor:

die Analyse der unabhängigen Variablen zeigt signifikante Haupteffekte für den Faktor „MRB-form“ ($p = .001$), für die Zugehörigkeit zu einer UNESCO-Schule ($p = .005$), für das Geschlecht ($p = .007$), jedoch keinen signifikanten Haupteffekt für den Faktor „Kriegsbetroffenheit“ ($p = .314$). Dies bedeutet, dass es überzufällige Unterschiede in der gleichzeitigen Analyse aller AVn zwischen der MRB-form und der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu einer UNESCO-Schule und zum Geschlecht gibt, nicht aber zur UV Kriegsbetroffenheit. Bei der Betrachtung der Interaktionen zeigt sich keine signifikante Interaktion.

Der Test der Zwischensubjekteffekte (korrigiertes Modell) zeigt, dass alle abhängigen Variablen signifikant sind: Wissen ($p = .000$), Einstellung ($p = .025$), Aktion ($p = .010$), Menschenrechte in Unterricht und Schule ($p = .000$).⁶⁶

Für den Faktor der unabhängigen Variablen „Menschenrechtsbildungsform“, der in 5 Stufen vorliegt, wurde ein Post-Hoc-Vergleich durchgeführt. Die AVn sind durch einen einfachen Kontrast gegen die Kategorie „keine Menschenrechtsbildung“ miteinander verglichen worden (vgl. Anhang).

Die Kurzdarstellung der Ergebnisse der MANOVA wird in Kapitel 5 entsprechend der Forschungsfragen erweitert und insbesondere mit den Ergebnissen der

⁶⁶ Auch die Konstante (Intercept)- im Modell ist signifikant, soll also beibehalten werden. Dort gehen die unterschiedlichen Mittelwerte der verschiedenen Skalen der nichtstandardisierten Rohwerte ein.

Zwischensubjektfaktoren als auch der Post-Hoc-Vergleiche ergänzt. Die Auswertung der MANOVA ist unter den gegebenen Voraussetzungsverletzungen zu sehen und die Ergebnisse nur unter Vorbehalt zu interpretieren.

4.5.2 Auswertung der qualitativen Daten

Die Auswertung der qualitativen Daten, die aus den Antworten der Schüler und Schülerinnen auf die offenen Fragen im Fragebogen generiert worden sind, orientierte sich an den Richtlinien der qualitativen Inhaltsanalyse, wie Mayring (1995, 2007) sie beschreibt. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht eine methodisch kontrollierte Auswertung von Texten oder größeren Textmengen, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, „in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet (wird), einem Ablaufmodell folgend“ [...], (Mayring 2000, Absatz 7).

Mayring unterscheidet dabei drei Formen des Interpretierens (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung), wobei für die vorliegenden Daten die „zusammenfassende Inhaltsanalyse“ als geeignete Form gewählt wird. Bevor auf die Methode der Zusammenfassung und die Entwicklung eines Kategoriensystems näher eingegangen wird, ist darauf hinzuweisen, dass die schriftlichen Antworten der Schüler und Schülerinnen in diesem Fall als Kommunikation betrachtet werden. Mayring ging ursprünglich von Materialien aus, die „aus irgendeiner Art von *Kommunikation*“ (Mayring 2007, S. 11) stammen. Die schriftlichen Antworten der Schüler gelten in diesem Fall als indirekte Kommunikation. Mit dem Ziel, die verschiedenen Antworten der Schüler und Schülerinnen miteinander vergleichbar zu machen, wird das Material inhaltsanalytisch kodiert sowie ein Kategoriensystem erstellt.

In mehreren Arbeitsschritten wird dabei versucht, das vorliegende Material zu paraphrasieren, systematisch zu kürzen und auf wesentliche Sinngehalte zu reduzieren. Auf diese Weise entsteht ein Kategorienraster, das eine thematische Gliederung enthält. Durch die Gliederung können Materialeinheiten sortiert und unter Kategorien rationell zusammengefasst werden. Zur Analysetechnik der Zusammenfassung bietet Mayring wiederum ein grobes Ablaufmodell mit folgender Schrittabfolge an (vgl. Mayring 2007, S. 62):

Z1: Paraphrasierung

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z3: Erste Reduktion

Z4: Zweite Reduktion

In diesem Ablaufmodell ist in einem ersten Schritt (Z1) die zusammenfassende Kurz- und Umformulierung der Kodiereinheiten vorgesehen. Ausschmückungen werden weggekürzt und die Aussagen in eine grammatische Kurzform auf möglichst vereinheitlichtem Sprachniveau umformuliert. Im zweiten Schritt (Z2) wird ein Abstraktionsniveau definiert. Anhand dieses festgelegten Abstraktionsniveaus wird überprüft, welche paraphrasierten Materialeinheiten unter dem Abstraktionsniveau liegen, um genau diese anschließend allgemeiner zu fassen, also das Abstraktionsniveau der betrachteten Materialeinheit anzuheben. Materialeinheiten, die in paraphrasierter Form über dem definierten Abstraktionsniveau liegen, verbleiben zunächst unbearbeitet. Im dritten Schritt (Z3) werden Paraphrasen mit gleicher Bedeutung gestrichen und nur diejenigen Paraphrasen weiterverwendet, die von zentraler Bedeutung für das Material sind. Schließlich werden in einem letzten Schritt (Z4) Paraphrasen mit ähnlichem Inhalt gebündelt und gegebenenfalls mit einer neuen Formulierung aktualisiert (vgl. auch Mayring 2007, S. 62).

Für die auf diese Weise entstandenen Kategorien gelten die allgemeinen Anforderungen nach Lamnek (1993) an inhaltsanalytische Arbeiten wie intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Kontrollierbarkeit und eine ausreichende Interkoderreliabilität (vgl. Höfte aus Gläser-Zikuda/Mayring 2005), worauf weiter unten noch näher eingegangen wird.

Die Auswahl und die Interpretation der Kategorien erfolgt sowohl deduktiv als auch induktiv. Dabei bedeutet die deduktive Vorgehensweise bei der Kategorisierung, dass die Kategorien aus Theorien oder aus ihnen resultierenden Annahmen oder auch aus dem bisherigen Forschungsstand in einem Operationalisierungsprozess entwickelt werden (vgl. Mayring 2007, S. 74). So entstanden beispielsweise die Kategorien „Menschenrechte der ersten, zweiten und der dritten Generation“ auf den theoretischen Vorüberlegungen und Ergebnissen aus vergleichbaren Studien mit Schülern über das Wissen über Menschenrechte von Müller (2001) oder auf Untersuchungen von Sommer (1999), aber auch von Brähler/Sommer (2003), in denen die Untersuchten mit Menschenrechten in erster Linie bürgerliche und politische Menschenrechte assoziierten.

Einige Kategorien wurden jedoch induktiv, direkt aus dem Datenmaterial, mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) entwickelt. Dies geschieht in einem Verallgemeinerungsprozess, „ohne sich auf vorab vorformulierte Theoriekonzepte zu

beziehen“ (Mayring 2007, S. 75). Ein Beispiel hierfür sind die Kategorien zur Frage nach eigens erlebter Unrechtserfahrung der Schüler und Schülerinnen. Aus diesem Kategorienschema lassen sich theoretische Annahmen zur Struktur der Daten ableiten.

Für die weitere Analyse des entstandenen Kategoriensystems schlägt Mayring (vgl. 2007, S. 76) verschiedene Wege vor, wie unter anderem die Interpretation der Kategorien im Sinne der Fragestellung, die Entwicklung von Hauptkategorien oder aber auch die Frequenzanalyse, d. h. die Auszählung der Häufigkeiten der Kategorien.

In der vorliegenden Auswertung werden die kodierten Antworten der Schüler und Schülerinnen gezählt, da beispielsweise im Sinne der Fragestellung „Gibt es Schwerpunkte in der Assoziation zu Menschenrechten oder zu Menschenrechtsverletzungen?“ interessiert, wie oft die verschiedenen Aussagen genannt wurden. Aus der Zählung der Nennungen lässt sich ableiten, welche Aussagen von den Schülern am häufigsten gemacht werden bzw. wo der Schwerpunkt des Wissens über Menschenrechte (für den Bereich der Assoziationen) liegt. Die Daten sind auf Nominalskalenniveau, so dass lediglich eine Häufigkeitsauswertung möglich ist. Zum Vorgehen der Auszählung ist zu sagen, dass die Schüler und Schülerinnen auf die Fragen mit den offenen Antwortvorgaben mehr als eine Antwort gegeben haben. Dies gilt im Besonderen für die Frage nach der Assoziation mit Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen. Im Schnitt machten die Schüler und Schülerinnen ungefähr zwei Angaben, manchmal auch mehr. In die Auswertung einbezogen wurden die beiden erstgenannten Nennungen, wobei jeweils für die Erstnennung eine eigene Häufigkeitsauswertung und für die Zweitnennung ebenfalls eine eigene Häufigkeitsauswertung bereitgestellt wird. Die Frage nach der Assoziation mit Menschenrechten und auch mit Menschenrechtsverletzung provoziert scheinbar bei den Schülern und Schülerinnen eine Tendenz, sich ausführlicher zu äußern.

Die relativ ausführliche Beantwortung der offenen Fragen durch die Schüler und Schülerinnen ist allerdings vor dem Hintergrund des Gebrauchs von offenen Fragen in kroatischen Studien bzw. Fragebögen äußerst bemerkenswert und kann als positiv beurteilt werden, da offene Fragen in Kroatien in der Forschungslandschaft nur selten verwendet werden und die Schüler im Umgang mit offen gestellten Fragen noch sehr ungeübt sind.

4.5.2.1 Die Entwicklung des Kategoriensystems

Die Entwicklung der Kategorien der Schülerantworten auf die offenen Fragen im Rahmen der quantitativen Studie wird im Folgenden erläutert. Ziel ist es zu zeigen, nach welchen Regeln

die Aussagen kodiert worden sind und auf welchen theoretischen Grundlagen die Kategorien beruhen. Die Ankerbeispiele zu den jeweiligen Kategorien sind ausführlich in der Auswertung dokumentiert und werden an dieser Stelle nicht noch einmal wiederholt.

Die allgemeinen Kodierregeln, die für alle Kategorien gelten, beschreiben die Analyseeinheit bzw. in diesem Fall die Kodiereinheit, die festlegt, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann (vgl. Mayring 2007, S. 53). Analyseeinheiten, die nicht mit lexikalisch oder grammatikalisch bestimmbar Einheiten übereinstimmen müssen, bilden hier die Aussagen der Schüler und Schülerinnen. Es handelt sich hierbei in der Regel um Stichworte und Begriffe, aber auch um Kurzsätze, deren Kodierung anhand der Antworten auf die offenen Fragen im Fragebogen erfolgt. Die Antworten der Schüler und Schülerinnen werden als „gültig“ gezählt, wenn mindestens ein zentraler Inhalt oder Begriff der Frage entsprechend genannt worden ist. Die Aussage „ein würdiges Leben“ als Antwort eines Schülers auf die Frage nach Assoziationen mit dem Begriff der Menschenrechte wird beispielsweise als das Menschenrecht auf Würde gezählt und der Kategorie „Bürgerliches und politisches Menschenrecht“ zugeordnet. Ebenfalls gilt für alle folgenden Kategorien, dass unter „Sonstige“ Angaben fallen, die in keine der entwickelten Kategorien passen und aus denen auch keine weiteren Kategorien gebildet werden können, da ihr Inhalt nicht im Sinne der gestellten Frage ist. Ferner werden mit „Sonstige“ auch die Antworten „weiß nicht“ oder „keine Angabe“ benannt.

Die offenen Fragen des Fragebogens richten sich in vier Fällen auf das Wissen über Menschenrechte (vgl. 1.1, 1.3, 1.4, 1.5, siehe Fragebogen im Anhang) und in einem Fall auf die Einstellung gegenüber der Lage der eigenen Rechte der Schüler (Frage 2.5, siehe Fragebogen im Anhang). Unter den Wissensfragen finden sich sowohl Assoziationsfragen als auch reine Testfragen. Die beiden Assoziationsfragen, in denen nach den Gedanken der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf Menschenrechte und Menschenrechtsverletzung gefragt wird, können in dieselben Kategorien eingeteilt werden, sie beruhen demnach auf den gleichen Einteilungskriterien. Die Kategorien sind deduktiv gebildet worden sind und basieren auf theoretischen Grundlagen zu Menschenrechten (vgl. Kapitel 1.1.).

Die Kodierung der Antworten zur Frage nach der Assoziation mit Menschenrechten wird an dieser Stelle exemplarisch dargestellt. Theoretischer Hintergrund der Einteilung der Schülerantworten sind Grundbegriffe und Definitionen von Menschenrechten (vgl. Fritzsche

2004, S. 14-24), wobei zum einen allgemeine Merkmale von Menschenrechten und zum anderen spezifische Menschenrechte bzw. ganze Menschenrechtsartikel genannt werden.

Kategorien der spontanen Assoziation der Schüler und Schülerinnen zu Menschenrechten:

Kategorie 1: Strukturmerkmale von Menschenrechten

Definition: Als Strukturmerkmale von Menschenrechten werden allgemeine Charakteristika der Menschenrechte bezeichnet. Fritzsche (2004) beschreibt mehrere Merkmale von Menschenrechten, zu denen auch das Merkmal gehört, dass Menschenrechte angeboren und unverlierbar sind und für jeden Menschen gleich gelten, also egalitär sind. Zu den anerkannten definitorischen Mindestkriterien gehört, dass Menschenrechte universal und individuell sind.

Kodierregel: Nennen die Schüler und Schülerinnen einen zentralen Begriff aus den Zuschreibungen zu Menschenrechten, wie z.B. den Aspekt der Angewandtheit von Menschenrechten, so wird die Aussage dieser Kategorie zugeordnet. Die Merkmale werden von den Schülern sowohl in positiver als auch negativer Weise formuliert, wobei sie dann in entsprechende Unterkategorien eingeordnet werden.

Ankerbeispiele: „Rechte per Geburt“, „gehört allen Menschen“, (vgl. Tabelle 13).

Kategorie 2 Normative Postulate von Menschenrechten

Definition: Im Unterschied zur politischen Konzeption der Menschenrechte geht die moralische Konzeption der Menschenrechte von der Grundannahme aus, dass „der Begriff des Menschenrechts sich auf die berechtigten Ansprüche [bezieht], die ein *jeder* Mensch an die Verhältnisse hat, in denen er lebt; und zwar unabhängig davon, ob der entsprechende Staat entsprechende (staats- oder völker-)rechtliche Verbindlichkeiten eingegangen ist“ (Menke/Pollmann 2007, S. 27). Damit zusammenhängt, dass Menschenrechte als moralische „Ansprüche“ oder Rechte zu verstehen sind. „Moralische Rechte sind dabei als Rechte verstanden, die jeder Mensch gegenüber jedem anderen Menschen geltend machen kann“ (Menke/Pollmann 2007, S. 27).

Kodierregel Die Schüler und Schülerinnen benennen moralische Eigenschaften der Menschenrechte und begründen sie als Rechte im Sinne von moralischen Ansprüchen und Rechten, wenn sie fordern, dass ihre eigenen Menschenrechte und die der Anderen gekannt werden, respektiert und für sie eingetreten werden soll. Zudem werden mit den Signalwörtern

„kennen“, „sich daran halten“ und „respektieren“ die Aufgabenfelder der Menschenrechtsbildung beschrieben (vgl. Fritzsche 2007).⁶⁷ Hierbei wird deutlich, dass Menschenrechte damit nicht nur den rechtlichen Rahmen für das Verhältnis des Bürgers zum Staat zur Verfügung stellen, sondern auch das Leben der Menschen untereinander prägen (vgl. Fritzsche 2007, S. 82).

Ankerbeispiele: „Menschenrechte sollten respektiert werden und an ihnen sollte gearbeitet werden“; „die Möglichkeit und das Recht für seine Rechte zu kämpfen“; „Achtung der Rechte Anderer“, „Schutz, Respekt und Hilfe für die, deren Menschenrechte bedroht sind“, (vgl. Tabelle 13).

Kategorie 3 Bürgerliche und politische Menschenrechte (Menschenrechte der 1. Generation)

Definition: Menschenrechte werden auf verschiedene Arten und Weisen differenziert. Eine solche Unterteilung umfasst die Generation der bürgerlichen und politischen Menschenrechte, der wsk-Rechte und der Solidarrechte (vgl. Haspel 2005; siehe auch Kap. 1.1).

Kodierregel: Die Schüler und Schülerinnen nennen konkrete Menschenrechte der ersten Generation oder mindestens einen zentralen Begriff aus diesen. Sie benennen aber auch Menschenrechtsverletzungen von bürgerlichen und politischen Menschenrechten, so dass wiederum von einer positiven und negativen Formulierung dieser Kategorie gesprochen werden kann.

Ankerbeispiele: „Recht auf Meinung“, „Recht auf Leben“, „Recht auf Gleichheit egal welcher Hautfarbe, Geschlecht und Rasse“, „Recht auf freie Glaubenszugehörigkeit“, „Recht auf einen Namen“, „Recht ein würdiges Leben“. Negative Formulierung: „Diskriminierung aufgrund des Geschlechts oder des Glaubens“, „Misshandlung von Kindern, Gewalt in Familien“, (vgl. Tabelle 13).

Kategorie 4 Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Menschenrechte der 2. Generation)

Definition: Die Menschenrechte der zweiten Generation beziehen sich auf Teilhaberechte an Grundversorgung und Lebensstandards (Fritzsche 2004, S. 25) und umfassen die Artikel 22 bis 28 der AEMR.

⁶⁷ Die drei Lernziele der MRB lauten nach Fritzsche (2007, S. 83): 1. „Kenne und verteidige deine Rechte. 2. Anerkenne die gleichen Rechte der Anderen. 3. Verteidige auch die Rechte anderer und hilf nach Möglichkeit auch Opfern von Menschenrechtsverletzung.“

Kodierregel: Die Aussagen der Schüler und Schülerinnen müssen konkrete Menschenrechte der zweiten Generation oder zumindest einen zentralen Begriff aus diesen beinhalten. Auch diese Kategorie kann in eine positiv und negativ formulierte Unterkategorie eingeteilt werden.
Ankerbeispiele: „Recht auf Bildung“, „Recht auf Arbeit“, (vgl. Tabelle 13).

Kategorie 5 Solidaritätsrechte (Menschenrechte der 3. Generation)

Definition: Die Menschenrechte der dritten Generation werden auch als Kollektiv- oder Solidaritätsrechte bezeichnet und umfassen u.a. das Recht auf Entwicklung, auf eine intakte Umwelt. Diese umstrittene Gruppe von Rechten ist nicht Teil der internationalen Menschenrechtsverträge geworden, da ihr rechtlicher Gehalt bisher nicht geklärt werden konnte.

Kodierregel: Die Aussagen der Schüler und Schülerinnen müssen konkrete Menschenrechte der dritten Generation oder einen zentralen Begriff aus diesen beinhalten.

Ankerbeispiel: „Recht auf Frieden“.

Kategorie 6 Sonstige

Kodierregel: Aussagen der Schüler, die keiner der oben genannten Kategorien zugeordnet werden können oder auch fehlende Angaben der Schüler werden in die Kategorie „Sonstige“ eingeteilt.

Ankerbeispiele: „Gericht“, „Polizei“, „Deklaration“, „Gesetze“, „Den Haag“, (vgl. Tabelle 13).

Die weiteren Kategorien der Schülerantworten sind in der folgenden Kurzliste genannt. Die Ankerbeispiele können den entsprechenden Tabellen in Kapitel 5 entnommen werden:

Kategorien der spontanen Assoziation der Schüler zu Menschenrechtsverletzungen (vgl. Tabelle 14):

Kategorie K1 Verletzung in Bezug auf Strukturmerkmale von MR

Kategorie K2 Verletzung in Bezug auf normative Postulate von Menschenrechten

Kategorie K3 Verletzung der bürgerlichen und politischen Menschenrechte

Unterteilung 1: Verletzung konkreter Menschenrechte:

Unterteilung 2: Menschenrechtsverletzung im Ausland:

Unterteilung 3: Rechte besonders verletzlicher Gruppen:

Kategorie 4 Verletzung der WSK-Rechte

Kategorie 5 *Verletzung der Solidaritätsrechte*

Kategorie 6 *Sonstige*

Kategorien zum internationalen Menschenrechtsdokument (vgl. Tabelle 20):

Kategorie 1 *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) und Menschenrechtskonventionen*

Kategorie 2 *Regionale und internationale Beschlüsse und Konventionen*

Kategorie 3 *Historische Menschenrechtsdokumente*

Kategorie 4 *Nationale Rechts- und Gesetzestexte*

Kategorie 5 *Sonstige*

Kategorien zur europäischen Menschenrechtsinstitution (vgl. Tabelle 23):

Kategorie 1 *Europäischer Menschenrechtsgerichtshof in Straßburg*

Kategorie 2 *Kroatische Organisationen und Initiativen zum Menschenrechtsschutz*

Kategorie 3 *Internationale Regierungsorganisationen (IGOs) und Nichtregierungsorganisationen (NGOs)*

Kategorie 4 *Staatliche Stellen oder Ämter*

Kategorie 5 *Sonstige*

Kategorien zu eigenen Erfahrungen der Schüler mit Menschenrechtsübergreifen bzw. Verstößen gegen Normen (vgl. Tabelle 28):

Kategorie 1 *Verstöße gegen Normen in der Schule – durch das Lehrpersonal*

Unterkategorie 1: ungerechte/unfaire Behandlung/Beschuldigung/Bestrafung durch Lehrer

Unterkategorie 2: die Meinung der Schüler wird nicht respektiert

Unterkategorie 3: allgemeine Verstöße gegen Normen - ohne konkrete Spezifizierung

Kategorie 2 *Verstöße gegen Normen in der Schule – durch Mitschüler*

Kategorie 3 *Verstöße gegen Normen außerhalb der Schule*

Kategorie 4 *Sonstige*

4.5.2.2 Die Überprüfung des Kategoriensystems durch Inter-Rater-Reliabilität

Bei der Interraterreliabilität handelt es sich um den Vergleich (mindest) zweier unabhängiger Auswerter (engl. Rater). „Eine völlige Übereinstimmung ist allerdings bei qualitativ

orientierten Arbeiten, in denen interpretative Bestandteile enthalten sind, nie zu erwarten“ (Mayring 2005, S. 12/13). Allgemein wird kritisiert und gefragt, ob Gütekriterien der quantitativen Forschung überhaupt auf qualitative Forschung übertragbar ist. Es kommt das Ungleichgewicht hinzu, dass der Hauptkodierer mit dem Material viel vertrauter ist.

Hierzu bietet Mayring (vgl. 2005, S. 13) eine „weichere Vorgehensweise“ mit Elementen diskursiver Validierung bei der Interkoderreliabilität: der Erstkodierer erklärt dem Zweitkodierer (und ggf. einem Drittkodierer) die Anlage der Untersuchung, die Begründung des Kategoriensystems und die jeweiligen Auswertungsregeln. Anschließend wertet der Zweitkodierer (Drittkodierer) das Material aus bzw. einen Ausschnitt daraus. Alle Kodierer kommen dann zusammen, vergleichen ihre Kodierungen und geben bei Abweichungen Begründungen. Dieses Verfahren ist vage und weniger strikt, allerdings entspricht es der qualitativen Analyse besser (vgl. Mayring 2005). Entsprechend dieser Vorgehensweise ist bei der Erstellung der Inter-Rater-Reliabilität in dieser Untersuchung verfahren worden. Dabei sind zwei Kodierer⁶⁸ hinzugezogen worden, die einen bestimmten Anteil, und zwar 20% der Aussagen, aller offenen Fragen unabhängig voneinander verschlüsselt haben. Das Ziel war die Prüfung der Übereinstimmung bei allen drei Kodierern (Schnittmenge), das nach Merten (1995) eines der drei Typen von Inter-Rater-Reliabilitätsverfahren darstellt. Als Ergebnis konnte eine 74,3%-ige Übereinstimmung (vgl. Tabelle im Anhang) zwischen den Kodierern festgestellt werden, wobei dies als relativ hohe Übereinstimmung zu deuten ist.

⁶⁸ Bei den beiden Kodierern handelt es sich um Dr. A. Karimi und S. Braun von der Universität Heidelberg.

Kapitel 5 Ergebnisse der quantitativen Studie

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung von Schülern und Schülerinnen dargestellt. Im Fokus der Wirkungsstudie stehen die vier interessierenden Bereiche der Menschenrechtsbildung, das *Lernen über* (Wissen, vgl. 5.1), *durch* (Einstellung, vgl. 5.2) und *für* Menschenrechte (Handeln, vgl. 5.3) im *Umfeld der Schule* (Menschenrechte in Unterricht und Schule, vgl. 5.4), die entlang der Forschungsfragen zunächst deskriptiv und anschließend auch differenziell präsentiert werden.

5.1 Wissen über Menschenrechte

Das *Lernen über Menschenrechte* bezieht sich auf sachliche Inhalte, wie z.B. auf die Vermittlung von zentralen Begriffen oder auf die Vermittlung von Kenntnissen der zentralen menschenrechtlichen Verträge und Konventionen sowie auf Einblicke in die historischen und aktuellen Prozesse zur Entwicklung und zum Schutz von Menschenrechten (vgl. Kapitel 1.2).

Kenntnisse der kroatischen Schüler und Schülerinnen zu Grundbegriffen der Menschenrechte

Die Kenntnis grundlegender Begriffe von Menschenrechten, aber auch konkreter Menschenrechtsartikel von Schülern und Schülerinnen kann durch verschiedene Methoden überprüft werden. In der vorliegenden Studie sind die kroatischen Schüler und Schülerinnen zum einen nach Assoziationen zu den Begriffen „Menschenrechte“ und „Menschenrechtsverletzung“ gefragt worden, und zum anderen wurde durch die Methode des Erkennens von Menschenrechten die Kenntnis dieser überprüft.

Die Schüler und Schülerinnen wurden gefragt, woran sie als Erstes denken, wenn sie den Begriff Menschenrechte hören. Mit dieser Assoziationsfrage sollten die Schüler und Schülerinnen zunächst zum Thema Menschenrechte im Allgemeinen herangeführt werden - die Frage fungierte somit als so genannte „Eisbrecherfrage“. Das primäre Ziel war es jedoch

herauszufinden, welche Vorstellungen, Konzepte und Begriffe die Schüler und Schülerinnen von Menschenrechten haben (vgl. Nationales Forum 2006).

Die Ergebnisse⁶⁹ der Assoziation mit dem Begriff der Menschenrechte lassen sich wie folgt darstellen (vgl. Tabelle 13): über die Hälfte der Schüler und Schülerinnen (52,9%) nennt an erster Stelle Gedanken zu bürgerlichen und politischen Rechten. Ein weitaus geringerer Teil der Schüler und Schülerinnen (ca. 19%) assoziiert mit dem Begriff Menschenrechte allgemeine Merkmale von Menschenrechten (vgl. Fritzsche 2004), die unter die Kategorie „Strukturmerkmale von Menschenrechten“ subsumiert worden sind. Dabei formulieren Schüler und Schülerinnen, dass „Menschenrechte angeboren sind“ und „dass sie jedem Menschen gehören, ohne Rücksicht auf ihre Hautfarbe oder ihr Geschlecht“. Ähnlich grundlegend konzeptionelle Gedanken zu Menschenrechten äußern ca. 12% der Schüler und Schülerinnen, wenn sie mit dem Begriff Menschenrechte normative Postulate verbinden. Die normativen Anforderungen beziehen sich in erster Linie darauf, die Menschenrechte zu kennen, sie einzuhalten und für sie handelnd einzutreten. Dies drücken die Schüler und Schülerinnen sowohl negativ als auch positiv aus und formulieren entsprechende Empfehlungen, Möglichkeiten und Aufforderungen (vgl. Tabelle 13). Menschenrechte der zweiten oder dritten Generation treten in den Gedanken der Schüler und Schülerinnen nur selten auf, d.h. nur ein Schüler nennt jeweils einmal ein wirtschaftliches, soziales und kulturelles Recht (wsk-Recht) und ein Solidarrecht.

Neben der Nennung verschiedener Gedanken fällt auf, dass viele Schüler und Schülerinnen auch konkrete Menschenrechte frei nennen sowie grundlegende Merkmale von Menschenrechten im Wortlaut der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR), wie z.B. „angeboren“ oder den Halbsatz „ohne Rücksicht auf Hautfarbe, Alter, Geschlecht“ genau reproduzieren können. In der folgenden Tabelle 13 werden die Antworten nach Kategorien sortiert dargestellt:

⁶⁹ Zur Methode der Analyse der qualitativen Antworten der Schüler vergleiche Kapitel 4.5.2.

Tabelle 13 Antwortkategorien: Assoziationen mit Menschenrechten

Kategorie 1: Strukturmerkmale von Menschenrechten

- *positive Formulierung der allgemeinen Merkmale von Menschenrechten:*
 - „Rechte per Geburt“ (3)⁷⁰
 - „Gehört jedem Menschen, egal welcher Hautfarbe, Alter oder Geschlecht“
 - „Alle Menschen haben gleiche Rechte und sind gleich wert“ (17)
- *negative Formulierung der allgemeinen Merkmale von Menschenrechten:*
 - „Das Menschenrecht darf niemandem genommen werden“ (85)

Kategorie 2: Normative Postulate von Menschenrechten

- *positive Formulierung der normativen Anforderungen an Menschenrechte:*
 - „Man sollte seine Menschenrechte und die der anderen kennen, man sollte sich an sie halten und sie respektieren“ (112)
 - „Die Möglichkeit und das Recht für seine Menschenrechte zu kämpfen“ (16)
- *negative Formulierung der normativen Anforderungen an Menschenrechte:*
 - „Respekt und Hilfe für die, deren Menschenrechte bedroht sind“ (43)
 - „Rechte, die Menschen nutzen sollten, denn es gibt wenige, die Menschenrechte schützen“ (6)

Kategorie 3: Bürgerliche und politische Menschenrechte

- *Menschenrechte der 1. Generation:*
 - „Recht auf Meinung“ (78)
 - „Recht auf einen Namen“ (49)
 - „Recht auf Würde und würdiges Leben“ (94)
 - „Recht auf Eigentum“
- *Verletzungen von Menschenrechten der 1. Generation*
 - „Diskriminierung wegen Geschlecht oder Glauben“
 - „Misshandlung von Kindern“ (110)
 - „Roma“ (22)
 - „Rassismus“ (13)

Kategorie 4: Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

- „Recht auf Arbeit“ (86)
- „Recht auf Bildung“ (37)
- „Schutz bei der Arbeit und Hilfe im Fall von Arbeitslosigkeit und Invalidität“ (42)
- „Recht auf Gesundheitsschutz“ (58)

Kategorie 5: Solidarrechte

- „Recht auf Frieden“ (47)

Kategorie 6: Sonstige:

- „Gerichte und Gesetze“ (12)
- „Den Haag“ (19)
- „Werbung für Kinder- und Menschenrechte (45)⁷¹“.

⁷⁰ Die Zahlenangaben hinter den Zitaten stellen die Nummer des Fragebogens dar, dem das Zitat entnommen worden ist.

⁷¹ In Kroatien ist in den Jahren 2004-2005 vom Familienministerium eine Werbekampagne für Kinderrechte u.a. mit Plakaten zum Schutz der Kindrechte gestartet worden.

Die verschiedenen Kategorien der Assoziationen zu Menschenrechten sind in den folgenden Tabellen 14 und 15 nach ihrer Häufigkeit dargestellt:

Tabelle 14 Erstnennung⁷² von Assoziationen zu Menschenrechten
(N= 210)

Absolut	Anzahl der Erstnennungen (in %)	Kategorien der Erstnennung von Assoziationen mit Menschenrechten: Schüler und Schülerinnen
111	52,9	Bürgerliche und politische Menschenrechte
40	19,0	Strukturmerkmale von Menschenrechte
25	11,9	Normative Postulate von Menschenrechte
1	0,5	WSK-Rechte
1	0,5	Solidarrechte
32	15,2	Sonstiges

Tabelle 15 Zweitnennung von Assoziationen zu Menschenrechten
(N=121)

Absolut	Anzahl der Zweitnennungen (in %)	Kategorien der Zweitnennung von Assoziationen mit Menschenrechten: Schüler und Schülerinnen
72	59,5	Bürgerliche und politische Menschenrechte
13	10,7	Normative Postulate von Menschenrechte
12	9,9	WSK-Rechte
8	6,6	Strukturmerkmale von Menschenrechte
1	0,8	Solidarrechte
15	12,4	Sonstiges

Aus Tabelle 15 ist herauszulesen, dass bei einer zweiten Nennung der Gedanken zu Menschenrechten vermehrt wsk-Rechte (ca. 10%) angeführt werden. Dennoch überwiegen weiterhin Gedanken zu bürgerlichen und politischen Rechten, da noch 59,5% der Schüler und Schülerinnen die Menschenrechte der ersten Generation auch in einer zweiten Nennung angeben. Zudem fallen in der Zweitnennung die relativ oft genannten Begriffe von normativen Postulaten auf, ein Hinweis darauf, dass die Präsenz konzeptioneller Gedanken nach wie vor sehr hoch ist.

Bevor die hier dargestellten Ergebnisse näher erläutert werden, folgen die Ergebnisse der Auswertung für die Assoziationen der Schüler und Schülerinnen zum Begriff der

⁷² Ausgewertet wurden jeweils die erste und die zweite Nennung der Schüler, da über die Hälfte der Schüler bei dieser Frage eine zweite Nennung gemacht haben. Die dritte oder vierte Nennung ist nur von einem kleinen Teil der Schüler gemacht worden und daher nicht in die Auswertung eingegangen.

Menschenrechtsverletzung. Die Antworten der Schüler und Schülerinnen lassen sich dabei in dieselben Kategorien wie die Assoziationen zu Menschenrechten einteilen. Ein Vergleich dieser beiden Repräsentationen ist demnach leichter nachvollziehbar, so dass weitere Aussagen zu konzeptionellen Vorstellungen der Schüler und Schülerinnen über Menschenrechte möglich sind. Über die Hälfte der Schüler und Schülerinnen (57,6%) denken bei ihrem ersten Gedanken an den Begriff Menschenrechtsverletzung an Verletzungen von Menschenrechten der ersten Generation. Dabei nennen die Schüler sowohl Verletzungen konkreter Menschenrechte, wie z.B. den „Entzug der Bewegungsfreiheit“, als auch verschiedene Begriffe und Umschreibungen, die sich auf Menschenrechtsverletzungen im Ausland, im Inland und von besonders gefährdeten Gruppen beziehen. Begriffe wie „Abu Ghraib“, „Genozid“, „Holocaust“ oder „Handel mit Frauen“ wurden dabei in die Kategorie der Verletzung der ersten Generation von Menschenrechten eingeteilt, auch wenn Schüler und Schülerinnen keine konkreten Rechte nennen. An zweiter Stelle nennen ein Fünftel der Schüler und Schülerinnen (19,5%) Verletzungen bezüglich normativer Postulate, wobei Schüler und Schülerinnen anmerken, dass Rechte häufig missbraucht oder verletzt werden. Schließlich nennen die Schüler Verletzungen in Bezug auf Strukturmerkmale, Verletzungen von wsk-Rechten sowie Verletzungen von Solidarrechten. Hinsichtlich der beiden zuletzt genannten Kategorien ist festzustellen, dass die Schüler weitaus mehr Gedanken hierzu haben als bei der Assoziation mit dem Begriff der Menschenrechte. Dies wird weiter unten näher ausgeführt. In den nachfolgenden Tabellen 16, 17 und 18 werden Beispielaussagen der Kategorien sowie Häufigkeiten der Nennungen von Gedanken der Schüler und Schülerinnen zum Begriff der Menschenrechtsverletzung dargestellt.

Tabelle 16 Antwortkategorien: Assoziationen mit Menschenrechtsverletzungen

Kategorie 1: Verletzungen in Bezug auf Strukturmerkmale von Menschenrechten

- „Menschen daran hindern, Rechte zu haben, und ihnen schaden“ (65)
- „Entzug des Rechts eines Menschen, das jemandem gehört“ (89)
- „Dass uns jemand gewaltsam das Recht auf etwas nimmt“ (24)
- „Nichtbeachtung der Rechte eines anderen Menschen und Entzug seines Rechts“ (65)

Kategorie 2: Verletzungen in Bezug auf normative Postulate von Menschenrechten

- „Wenn sich jemand nicht an die Menschenrechte hält“ (11)
 - „Menschen verletzen Menschenrechte wie sie wollen und verhalten sich so gegenüber anderen“ (123)
 - „Respektlosigkeit“ (26)
 - „Rechte werden missbraucht und negativ genutzt“ (74)
-

Kategorie 3: Verletzungen der bürgerlichen und politischen Menschenrechte

- *Benennung der Verletzung konkreter Menschenrechte der 1. Generation:*
 - „Verbot der Meinungs- und Pressefreiheit“ (69)
 - „Ein würdiges Leben wird verweigert“ (35)
 - „Eigentumsentzug“ (77)
 - „Entzug der Bewegungsfreiheit“ (93)
 - „Entzug des Rechts auf ein Heim, auf Wahlen, auf Glauben und auf ein Gericht“ (40)
 - „Folter/ Erhängen/ Elektrischer Stuhl/ zum Tode verurteilen“ (29)
 - „Rassismus/ Xenophobie/ Diskriminierung wegen Nationalität, Alter, Rasse oder Geschlecht“ (86)
- *Verletzungen bezogen auf das Recht auf körperliche Unversehrtheit*
 - „Vergewaltigung/ Misshandlung/ Abtreibung“ (118)
- *Menschenrechtsverletzungen im Ausland:*
 - „Abu Ghraib/ Amerika/IRA/ Hitler/ Stalin/ Bin Laden“ (43)
 - „Genozid“ (56)
 - „Holocaust/ 2. Weltkrieg/ Antisemitismus“ (71)
- *Menschenrechtsverletzungen im Inland:*
 - „Keine staatliche Unterstützung für die, die es dringend nötig haben“ (33)
 - „Skinheads in Kroatien“ (9)
 - „Ausrauben des Staates durch Politiker“ (24)
- *Verletzung besonders gefährdeter Gruppen*
 - „Diskriminierung nationaler Minderheiten/Roma“ (70)
 - „Handel mit Frauen und Kindern/ Frauen in unterentwickelten Ländern“ (10)

Kategorie 4: Verletzungen der Wsk- Rechte

- „Arbeit verbieten/nicht bezahlte Arbeit /Ausbeutung der Arbeiter Zwangsarbeit/ wirtschaftliche Ungleichheit“ (61)
- „Recht auf Bildung verbieten/ Entzug von Bildung/Verbot von Kultur“ (83)
- „Frauen über 35 finden nur schwer Arbeit“ (98)
- „Ausbeutung von Kindern und Arbeitern in wirtschaftlich armen Ländern“ (114)

Kategorie 5: Verletzungen der Solidarrechte

- „Krieg/ Kriegsmisshandlung/ Kriegsverbrechen/ Konflikte“ (73)

Kategorie 6: Sonstige

- „Menschenrechte werden vor allem in Kroatien gebrochen“ (15)
 - „Unzureichende Zuwendungen des Staates für kroatische Soldaten“ (5)
-

Tabelle 17 Anzahl von Kategorien der Erstnennung⁷³ von Assoziationen zu Menschenrechtsverletzungen
(N= 205)

Absolut	Anzahl der Erstnennungen (in %)	Kategorien der Erstnennung von Assoziationen mit Menschenrechtsverletzungen: Schüler und Schülerinnen
118	57,6	Verletzung von bürgerlichen und politischen Menschenrechten
40	19,5	Verletzung bezüglich normativer Postulate von Menschenrechten
10	4,9	Verletzung von wsk-Menschenrechten
9	4,4	Verletzung der Strukturmerkmale von Menschenrechten
8	3,9	Verletzung von Solidarrechten
20	9,0	Sonstiges

Tabelle 18 Anzahl von Kategorien der Zweitnennung von Assoziationen zu Menschenrechtsverletzungen
(N= 135)

Absolut	Anzahl der Zweitnennungen (in %)	Kategorien der Zweitnennung von Assoziationen mit Menschenrechtsverletzungen: Schüler und Schülerinnen
71	52,6	Verletzung von bürgerlichen und politischen Menschenrechten
16	11,9	Verletzung bezüglich normativer Postulate von Menschenrechten
14	10,4	Verletzung von wsk-Menschenrechten
10	7,4	Verletzung von Solidarrechten
7	5,2	Verletzung der Strukturmerkmale von Menschenrechten
17	12,6	Sonstiges

Die Assoziationen der Schüler und Schülerinnen zu Menschenrechtsverletzungen zeigen ebenso wie bei den Assoziationen zu Menschenrechten eine starke Präsenz von bürgerlichen und politischen Rechten und eine nur sehr geringe Nennung von Rechten der beiden anderen Generationen von Menschenrechten. Dieser Befund bekräftigt die These der „Halbierung der Menschenrechte“, d.h. der Tatsache, dass in erster Linie bürgerliche Rechte bekannt sind (vgl. Sommer/Brähler/Stellmacher 2005). Die Bedeutung dieses Befunds bei den kroatischen Schülern und Schülerinnen wird gesondert weiter unten diskutiert.

⁷³ Analog zur Auswertung der Assoziationen mit dem Begriff Menschenrechte haben die Schüler mit dem Begriff Menschenrechtsverletzung mehrere Gedanken verbunden, wobei die ersten beiden Nennungen ausgewertet worden sind.

In Bezug auf die Nennung von wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten sowie von Solidarrechten ist eine engere Verbindung dieser beiden Generationen von Menschenrechten mit dem Begriff „Verletzung“ bei den Schülern und Schülerinnen zu beobachten. In beiden Fällen überwiegt die Anzahl der Gedanken der Schüler bei der Konnotation mit Menschenrechtsverletzung, wie z.B. im Fall der Solidarrechte: bei der Assoziation mit Menschenrechten denken nur zwei Schüler an Solidarrechte, bei der Assoziation mit Menschenrechtsverletzung sind es sogar 18 Schüler und Schülerinnen. Insgesamt nennen Schüler und Schülerinnen jedoch nur selten wsk-Rechte oder Solidarrechte.

Die relativ hohen Ergebnisse zur Kategorie „normative Postulate von Menschenrechten“, die die Schüler und Schülerinnen bei beiden Assoziationen zeigen, deuten auf ein allgemeines, theoretisches Wissen und damit ein hohes Bewusstsein der Schüler für Menschenrechte hin. Die Aussagen der Schüler und Schülerinnen, dass „Menschenrechte verletzt und missbraucht“ werden, deuten beispielsweise daraufhin, dass den Schülern die Problematik des Schutzes der Menschenrechte bewusst ist.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Fragen nach den Assoziationen zu Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen den Schülern als offene Fragen gestellt worden sind, d.h. sie wurden aufgefordert, ohne Vorgabe eigene Antworten frei zu formulieren. Offene Fragen stellen in der kroatischen Forschungspraxis jedoch eher eine Ausnahme dar. Trotz der fehlenden Übung mit offenen Fragen haben Schüler und Schülerinnen sowohl theoretische Begriffe formulieren können als auch konkrete Rechte benannt. Dies deutet auf eine breite Vorstellungsfähigkeit hin und kann als ein hohes Wissen über Menschenrechte interpretiert werden.

Die Überrepräsentanz der bürgerlichen und politischen Rechte deutet darauf hin, dass in der bisherigen Menschenrechtsbildung zu sehr die politischen und zu wenig die wsk-Rechte in den Vordergrund des Unterrichts gestellt wurden. Die Folge ist ein einseitiges Wissen der Schüler und Schülerinnen. Dies muss in Bezug auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung und auch im Sinne des unteilbaren Charakters von Menschenrechten negativ bewertet werden. Die Ergebnisse der freien Assoziationen der Schüler und Schülerinnen zeigen zudem, dass Schüler und Schülerinnen konkrete Menschenrechtsartikel frei benennen können. Wie gut sie weitere Artikel im Einzelnen kennen, soll im nachfolgenden Abschnitt näher dargestellt werden.

Kenntnis von Menschenrechtsartikeln

Mit Hilfe der Methode des Erkennens von Menschenrechten ist der Frage nachgegangen worden, inwiefern Schüler und Schülerinnen vorgegebene Rechte als Menschenrechte erkennen können. Die Methode des Erkennens wurde dabei der Methode der spontanen Nennung vorgezogen, da jene Methode zum einen bereits bei den Fragen zu den Assoziationen angewendet worden ist, und zum anderen die Gefahr des Nachlassens der Konzentration der Schüler und Schülerinnen, die eine derartige Überprüfung erfordert, bestand.⁷⁴

Den Schülern und Schülerinnen wurde eine Liste aus Menschenrechten und Distraktoren präsentiert. Sie wurden gebeten anzugeben, inwiefern sie sicher sind, dass die Rechte auf der ihnen vorgelegten Liste Menschenrechte sind. Die Liste umfasst ein Kinderrecht⁷⁵, vier bürgerlich-politische Rechte⁷⁶, vier wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte⁷⁷ sowie drei Distraktoren.⁷⁸ Die fünfstufige Skala der Antworten reicht von „sicher kein Menschenrecht“ bis „sicher ein Menschenrecht“.⁷⁹ Die Befragten sollten angeben, ob das jeweilige Recht sicher ein Menschenrecht oder sicher kein Menschenrecht ist.

Von den zwölf präsentierten Rechten wurden alle Rechte sowie sogar die Distraktoren „Recht auf Frieden“ und „Recht auf gesunde Nahrung in der Schulmensa“ von über der Hälfte der Schüler und Schülerinnen (> 50%) sicher als Menschenrecht identifiziert. Unter den Distraktoren ist das „Recht auf Frieden“ sogar von über 80% der Schüler und Schülerinnen (84,1%) als Menschenrecht bezeichnet worden, der Distraktor „Recht auf eine saubere Umwelt“ immerhin noch von 44% der Schüler und Schülerinnen. Die Verteilung der Antworten, geordnet nach den Rechten, die von den meisten Schülern und Schülerinnen sicher als Menschenrecht erkannt worden sind, kann der folgenden Tabelle 19 entnommen werden. Die erhobenen Daten wurden als intervallskaliert betrachtet, so dass arithmetische Mittelwerte der Rangplätze berechnet und damit eine gemittelte Rangfolge erstellt werden konnte.

⁷⁴ Vgl. auch Müller (2001).

⁷⁵ Recht auf einen Namen (Artikel 8 der Kinderrechtskonvention).

⁷⁶ Recht auf Meinungsfreiheit (Art. 19), Recht auf Leben (Art. 3), Recht auf Bewegungsfreiheit (Art. 13) und Recht auf Würde (Art. 1).

⁷⁷ Recht auf Hilfe durch den Staat im Fall von Arbeitsunfähigkeit bei Arbeitslosigkeit (Art. 25), Recht auf Ferien (Art. 24), auf Arbeit (Art. 23) und auf kostenfreie Grundschule/Bildung (Art. 26).

⁷⁸ Als Distraktoren angeführt waren das Recht auf saubere Umwelt, das Recht auf gesunde Nahrung in der Schulmensa und das Recht auf Frieden.

⁷⁹ Die Antworten zwischen diesen beiden Werten sind nicht explizit formuliert worden.

Tabelle 19 Häufigkeitsverteilung von Schülern und Schülerinnen, die die Rechte der ihnen präsentierten Liste „sicher als Menschenrechte“ erkannt haben
(N 221)

Rangplatz	Absolut	Anzahl der Nennungen in %	„Sicher“ als Menschenrecht erkannt
1.	206	95,8	Recht auf Leben
2.	196	90,3	Recht auf Meinungsfreiheit
3.	190	86,6	Recht auf menschliche Würde
4.	185	84,1	Recht auf Frieden
5.	181	82,6	Recht auf Bewegungsfreiheit
6.	164	75,6	Recht auf einen Namen
7.	155	70,5	Recht auf Arbeit
8.	144	66,7	Recht auf Staatshilfe (...) bei Arbeitslosigkeit
9.	155	63,2	Recht auf kostenfreie Grundschule
10.	134	60,9	Recht auf Ferien und Freizeit
11.	110	51,6	Recht auf gesunde Nahrung in der Schulmensa
12.	96	44,0	Recht auf saubere Umwelt

Die ersten vier Rechte aus der obigen Rangliste, die Menschenrechte sind und als solche von den meisten Schülern und Schülerinnen „sicher“ erkannt wurden, gehören zur Gruppe der bürgerlichen und politischen Menschenrechte. Sie wurden alle von über 80% der Schüler und Schülerinnen als Menschenrechte erkannt. Die wsk-Rechte auf der Liste wurden hingegen von deutlich weniger Schülern als Menschenrecht erkannt, so dass wie im Fall der freien Assoziation die bürgerlichen und politischen Menschenrechte die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen gewonnen haben und die These der Halbierung der Menschenrechte damit erneut bestätigt werden kann. Das Recht auf Grundbildung wurde ebenso wie das Recht auf Ferien von weniger Schülern als Menschenrecht erkannt als das Recht auf Arbeit oder das Recht auf Staatshilfe, obwohl die ersten beiden Rechte Situationen beschreiben, die dem Alltag der Schüler und Schülerinnen näher sind.

Die drei Distraktoren - das Recht auf Frieden, das Recht auf saubere Umwelt und das Recht auf gesundes Essen in der Schulkantine - wurden von den Schülern und Schülerinnen als Menschenrechte identifiziert, wobei das Recht auf Frieden sogar von 84,1% der Schüler und Schülerinnen „sicher als Menschenrecht“ bezeichnet worden ist. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Assoziationen mit Menschenrechten äußern die Schüler jedoch nur sehr selten – im Falle von Assoziationen zu Menschenrechtsverletzungen – Gedanken an den Frieden beziehungsweise an den Krieg. Eine Erklärung könnte darin begründet sein, dass das Thema Frieden bislang nicht oder nur kaum im Rahmen schulischer Menschenrechtsbildung behandelt worden ist. Die Tatsache, dass die Schüler und Schülerinnen das „Recht auf

Frieden“ als Menschenrecht identifizieren, kann z.B. Ausdruck eines Wunsches oder einer Forderung nach einer rechtlichen Absicherung von Frieden sein.

An der Art und Weise des Ankreuzens der Rechte aus der vorgegebenen Liste durch die Schüler und Schülerinnen zeigt sich ferner ein Unterschied zwischen den Befunden, der in den beiden Abfragemethoden, der freien Assoziation und des Erkennens von Menschenrechten, begründet zu sein scheint. In Bezug auf die Methode des Erkennens von Menschenrechten wird vermutet, dass viele der Antworten als Wunschantworten angekreuzt worden sind. Damit können aus den Ergebnissen des Erkennens von Menschenrechten Aussagen über die allgemeine Repräsentation, aber auch über die Bevorzugung von bestimmten Menschenrechten gemacht werden, nicht jedoch über das vorhandene Menschenrechtswissen. Das Wissen kann vielmehr aus den Ergebnissen der freien Assoziation generiert werden.

Zur These der „geteilten“ Menschenrechte

Die Ergebnisse der Kenntnisse der Schüler und Schülerinnen über Konzepte, Begriffe sowie Artikel von Menschenrechten, die auf verschiedene Arten und Weisen überprüft worden sind, zeigen insgesamt eine hohe Präsenz von bürgerlichen und politischen Rechten und eine nur sehr geringe Nennung von Rechten der beiden anderen Generationen der Menschenrechte. Die Überrepräsentanz der bürgerlichen und politischen Rechte deutet folglich darauf hin, dass das Wissen einseitig bei den Schülern und Schülerinnen vorhanden ist. Dies muss in Bezug auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung und auch im Sinne des unteilbaren Charakters von Menschenrechten als negativ bewertet werden.

Der Befund einer besseren Kenntnis von bürgerlichen und politischen Rechten im Gegensatz zu wsk-Rechten wird als These der „Halbierung der Menschenrechte“ (Brähler/Sommer 2003) bezeichnet und findet sich auch in anderen Studien wieder (vgl. Müller 2001, Sommer/Zinn 1996). Eine mögliche Erklärung für diesen Befund bei den kroatischen Schülern kann darin gesehen werden, dass ein großer Teil der untersuchten Gruppen während des Schuljahres 2004/2005, in dem die Studie durchgeführt worden ist, vermehrt Themen aus dem Programm der Demokratiebildung bzw. EDC, das auch Bestandteil des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung ist, durchgenommen hat. In der Folge lag der Fokus im Unterricht der Menschenrechtsbildung auf den bürgerlichen Rechten bzw. auf einem bestimmten Teil der Menschenrechte.

Die geringe Kenntnis von wsk-Rechten, aber auch von Solidarrechten, beispielsweise bei der Assoziation mit dem Begriff der Menschenrechtsverletzung, ist überraschend, bedenkt man, dass die kroatischen Schüler und Schülerinnen aus einem politisch-wirtschaftlichen Kontext heraus argumentieren, der von einer Nachkriegs- und Transformationsgesellschaft geprägt ist. Dieser Umstand sowie der Vergleich mit Befunden aus weiteren Studien mit westlichen aber auch osteuropäischen Schülern werden weiter unten in der Diskussion näher ausgeführt.

Die Schüler und Schülerinnen haben bereits eine gewisse Kenntnis der einzelnen Menschenrechte gezeigt. Die Artikel der Menschenrechte sind in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) festgehalten (vgl. Kapitel 1.1). Die Schüler und Schülerinnen sind gefragt worden, ob sie dieses grundlegende Dokument kennen. Zusätzlich interessierte, inwieweit den Schülern und Schülerinnen bedeutende Menschenrechtsinstitutionen, wie beispielsweise der Europäische Menschenrechtsgerichtshof (EMRGH) in Strassburg, bekannt sind.

Kenntnis der Schüler und Schülerinnen über Dokumente und Institutionen der Menschenrechte

Die Kenntnis der AEMR gilt als eines der Ziele der Dekade der Menschenrechtsbildung. Mittels der Fragebogenfrage nach einem „Text, Buch oder internationalen Dokument, das die Menschenrechte für alle Menschen weltweit festlegt“, sollte untersucht werden, ob dieses Ziel bei den kroatischen Schülern durch die erfahrene Menschenrechtsbildung erreicht worden ist. Die Frage war offen formuliert und wurde dennoch von zwei Dritteln der Schüler (144 Schüler) beantwortet.⁸⁰ Die Antworten der Schüler zeigen eine gewisse Bandbreite an Kenntnissen (menschen-)rechtlicher Dokumente, was im Allgemeinen als positiv bewertet werden kann.

Im Folgenden kann der Tabelle 20 die Kategorisierung der Antworten der Schüler mit Beispielaussagen sowie der Tabelle 21 die Verteilung der Häufigkeiten der Kategorien entnommen werden.

⁸⁰ Manche Schüler und Schülerinnen haben über drei verschiedene Dokumente aufgeschrieben, wobei die darunter richtige Antwort gezählt worden ist.

Tabelle 20 Antwortkategorien zur AEMR

Kategorie 1: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) und Menschenrechtskonventionen

- „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (71)
- „UN-Deklaration der Menschenrechte“ (34)
- „Kinderrechtskonvention“ (119)
- „Universal Declaration of Human Rights“ (67)

Kategorie 2: Regionale und internationale Beschlüsse und Konventionen

- „Europäische Konvention der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ (82)
- „EU-Verfassung“ (16)
- „Genfer Konvention“ (54)

Kategorie 3: Historische Menschenrechtsdokumente

- „Unabhängigkeitserklärung (mit Zusatz Jefferson oder Frankreich)“ (32)
- „Deklaration der Menschen- und Bürgerrechte“ (84)
- Magna Charta Libertatum“ (69)
- „Bill of Rights“ (57)
- „Bibel“ (11)
- „John Locke – Naturrechte“ (43)

Kategorie 4: Nationale Rechts- und Gesetzestexte

- „In der kroatischen Verfassung“ (4)
- „In verschiedenen Gesetzen und Artikeln, die die Ministerien erlassen“ (65)

Kategorie 5: Sonstige

- „Im Schulbuch“ (14)
- „Das ist ein Dokument, das Kroatien sicherlich nicht unterschrieben hat“ (23)
- „Im Dokument ‚Erinnerung an Solferino‘“⁸¹ (36)

Tabelle 21 Anzahl und Art der Nennungen eines weltweit gültigen Menschenrechtsdokuments

(N= 144)

Absolut	Anzahl der Nennungen eines MR-dokuments in %	Kategorie
62	43,1	AEMR und Menschenrechtskonventionen
39	27,1	Nationale Rechtstexte
16	11,1	Regionale und internationale Beschlüsse und Konventionen
11	7,6	Historische Menschenrechtsdokumente
16	11,1	Sonstige

⁸¹ „Erinnerung an Solferino“ ist eine Unterrichtseinheit aus dem Material des Internationalen Roten Kreuzes „Educating Humanitarian Law (2004)“, die ins Kroatische übersetzt worden ist.

Die Antworten der Schüler zeigen, dass nahezu die Hälfte der Schüler (43,1 %) eine korrekte Antwort auf die Frage nach dem Menschenrechtsdokument geben konnte. Unter den Antworten finden sich sowohl die explizite Nennung der Deklaration der Menschenrechte (AEMR) als auch von Menschenrechtskonventionen, wie beispielsweise die Kinderrechtskonvention. Die zweitgrößte Gruppe der Schüler und Schülerinnen (27,1%) nennen nationale Rechts- und Gesetzestexte, darunter sehr häufig die Verfassung Kroatiens. Dieser relativ großen Gruppe von Schülern ist die AEMR nicht bekannt. Ein kleinerer Teil der Schüler und Schülerinnen (ca. 11,1%) nennt ferner regionale Beschlüsse oder Konventionen wie die europäische Menschenrechtskonvention. Einigen wenigen Schülern kommen historische Menschenrechtsdokumente in den Sinn, wie die französische Deklaration der Menschen- und Bürgerrechte oder die amerikanischen Bill of Rights. Diese beiden Gruppen von Schülern verfügen zwar über ein Kenntnis von für die Entwicklung der Menschenrechte relevante Dokumente, das zentrale Dokument der AEMR können sie jedoch nicht benennen.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Kenntnis eines weltweit gültigen Menschenrechtsdokuments innerhalb der Gruppe der Schüler und Schülerinnen, kann ein genauerer Blick auf die Verteilung der einzelnen Antworten weiter aufschlussreich sein. Ein Mittelwertvergleich bringt folgende Ergebnisse hervor:

Die Schüler und Schülerinnen aus den Gruppen mit einem eigenen Schulfach (Mittelwert $x=4,93$) und aus der Arbeitsgemeinschaft ($x=5,0$) haben ein signifikant höheres Wissen ($p=.000$) über die AEMR als die cross-curriculare Gruppen ($x=2,92$) oder auch als die Projektgruppen ($x=3,40$).⁸² Die beiden ersten Gruppen haben in dem Schuljahr der Erhebung der Daten hauptsächlich Menschenrechtsbildung durchgeführt, während die beiden anderen Gruppen, insbesondere die Projektgruppe, ihr Augenmerk auf Demokratiebildung gelegt hatten. Die höhere Kenntnis bei den beiden ersten Gruppen ist folglich vielmehr auf die Erfahrung mit Menschenrechtsbildung als auf die Form der Aktivität zurückzuführen. Diese These wird auch durch den Befund bestätigt, dass in der Gruppe, die als Kontrollgruppe getestet wurde, sich kein einziger Schüler und Schülerin findet, der/die eine richtige Antwort auf die Frage nach der AEMR geben kann. Die meisten Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe geben an, dass sie kein Menschenrechtsdokument kennen. Schließlich hat die UNESCO-Gruppe ($x=4,68$) im Vergleich zur Nicht-UNESCO-Gruppe ($x=3,07$) eine signifikant höhere Kenntnis der AEMR (bei $p=.000$). Hinsichtlich der beiden anderen

⁸² Die Antworten der Schüler sind nach einem Punktesystem 1 – falsche Angabe bis 5 – vollständig korrekte Angabe – versehen worden. Auf diese Weise konnte die Höhe des Wissens festgestellt werden.

Einflussfaktoren Geschlecht und Kriegs betroffenheit konnte kein Zusammenhang zur Höhe der Kenntnis des gefragten Dokuments festgestellt werden.

Ingesamt kann der Effekt von Menschenrechtsbildung hinsichtlich der Kenntnis der AEMR positiv bewertet werden. Nahezu die Hälfte der Schüler und Schülerinnen kann eine korrekte Antwort geben, weitere 18% können weitere relevante Grundlagendokumente der AEMR nennen.

Die Kenntnis von internationalen Institutionen und Instrumenten des Menschenrechtsschutzes ist ebenso wie das Wissen über die AEMR eines der Ziele der Vermittlung von Menschenrechtsbildung (vgl. Kapitel 1.1). Untersucht wird folglich das Wissen der Schüler und Schülerinnen über den Europäischen Menschenrechtsgerichtshof.

Die Schüler und Schülerinnen wurden zunächst nach der Existenz einer offiziellen Institution gefragt, bei der sie ihre Menschenrechte persönlich einklagen können. Ferner wurden sie darum gebeten, den Namen dieser Institution zu nennen. Um den Schülern die Frage zu erleichtern und sie auch näher an ihr alltägliches Umfeld anzubinden, konnten sie auch eine Institution in Kroatien angeben, so dass Antworten von spezifischen Menschenrechtseinrichtungen in Kroatien erwartet und entsprechend positiv bewertet worden sind. Über die Hälfte der Schüler und Schülerinnen (58,8%) ist der Meinung, dass es eine europäische Institution, bei der man seine Menschenrechte einklagen kann, auch gibt. Ein gutes Drittel der Schüler (37,1%) hat jedoch keine Antwort auf die Frage nach der Existenz einer solchen Institution und nur ein kleiner Teil (4,1%) gibt an, dass es eine solche Institution nicht gibt. Der Name einer Institution wird von etwa der Hälfte der Schüler und Schülerinnen angegeben (48,6%). Die Antworten sind kategorisiert und die Kategorien nach der Anzahl der Nennung ausgewertet worden, was aus den folgenden Tabellen 22 und 23 abgelesen werden kann.

Tabelle 22 Anzahl der Nennungen zur Existenz einer Institution des Menschenrechtsschutzes

(N= 221)

Absolut	Anzahl der Nennungen der Existenz einer MR-Institution (in %)	Kategorie
130	58,8	Ja, es gibt eine solche Institution.
49	22,2	Keine Antwort.
33	14,9	Weiss nicht.
9	4,1	Nein, es gibt keine solche Institution.

Tabelle 23 Antwortkategorien: Institution innerhalb Kroatiens oder Europas, bei der der Schutz der eigenen Menschenrechte eingeklagt werden kann

Kategorie 1: Europäischer Menschenrechtsgerichtshof (EMRGH) in Straßburg
 „EMRGH“ (54)
 „Gericht in Straßburg“ (61)

Kategorie 2: Kroatische Organisationen und Initiativen zum Menschenrechtsschutz
 „Blaues oder Mutiges Telefon (Sorgentelefone)“ (31)
 „Ombudsmann für Kinder“ (96)
 „Kroatischer Helsinki Ausschuss (HHO)“ (61)

Kategorie 3: Internationale Regierungsorganisationen (IGO) oder Nichtregierungsorganisationen (NGO)
 „UNHCR“ (101)
 „UNESCO oder UNICEF“ (34)
 „AI“ (76)

Kategorie 4: Staatliche Stellen oder Ämter
 „Gerichte (Staatsgericht, Verfassungsgericht)“ (15)
 „Ministerien (Justizministerium, Familienministerium, Innenministerium)“ (56)
 „Polizei“ (83)
 „Soziale Fürsorge (Caritas)“ (16)

Kategorie 5: Sonstige
 „Den Haag“ (19)
 „Familie“ (4)
 „In Kroatien gibt es das sicherlich nicht“ (47)

Tabelle 24 Anzahl der Nennungen eines Namens einer Institution des Menschenrechtsschutzes

(N= 108)

<i>Absolut</i>	<i>Anzahl der Nennungen des Namens einer MR-Institution (in %)</i>	<i>Kategorie</i>
35	32,4	Europ. Menschenrechtsgerichtshof
27	25,0	Kroat. Menschenrechtsorganisationen
19	17,6	Internationale IGOs und NGOs
18	16,7	Staatliche Ämter
9	8,3	Sonstiges

Die Institution „Europäischer Menschenrechtsgerichtshof“ wird explizit von einem Drittel der Schüler und Schülerinnen genannt. Ähnlich häufig sind Nennungen der Schüler und

Schülerinnen (ca. 25%) von Institutionen und Organisation für Menschenrechte in Kroatien. Diese umfassen z.T. sehr wichtige Stellen wie den Ombudsmann für Kinder, Sorgentelefone oder auch das Kroatische Helsinkikomitee (HHO), eine der wichtigsten Organisationen in Kroatien, die unter anderem auch Individuen in Fällen von Menschenrechtsverletzung Unterstützung bieten. Fasst man die beiden Antworten zusammen, kennt über die Hälfte (ca. 57%) der Schüler und Schülerinnen, die eine Antwort geben, eine Institution des Menschenrechtsschutzes.

Unter den Antworten, die nicht mehr als Institutionen des Menschenrechtsschutzes bewertet werden können, nennen etwa ein Fünftel (17,6%) der Schüler und Schülerinnen internationale Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen wie die UNESCO, die UNICEF, aber auch den durch den Krieg bekannt gewordenen UNHCR. Die Assoziation der Schüler dieser Organisationen mit Menschenrechten ist zwar korrekt und grundsätzlich auch positiv zu betrachten, die Kenntnis einer spezifischen Institution des Menschenrechtsschutzes kann dabei jedoch nicht bestätigt werden. Dies gilt auch für ein weiteres Fünftel (ca. 16,7%) der Schüler und Schülerinnen, das staatliche Ämter wie Ministerien oder Gerichte in Kroatien nennt.

In Bezug auf das Wissen über die gefragte Institution fällt auf, dass ähnlich wie im Fall des Wissens über die AEMR, die Gruppe mit einem eigenen Schulfach „Menschenrechtsbildung“ die höchsten Werte erzielt: weit über die Hälfte der Schüler und Schülerinnen (65, 2%) kann die Institution des Europäischen Menschenrechtsgerichtshofs explizit benennen, die andere Hälfte der Schüler benennt weitere wichtige Stellen wie den Ombudsmann für Kinderrechte. Die Schüler und Schülerinnen aus der cross-curricularen Form von Menschenrechtsbildung kann hingegen nur in sehr kleinem Anteil (8,7%) die richtige Institution angeben. Die Schüler und Schülerinnen aus der Gruppe, in der keine Menschenrechtsbildung durchgeführt wurde, haben kein Wissen über eine solche Institution - die meisten geben an, sie wissen nichts über eine derartige Institution. Der bedeutende Unterschied zwischen diesen Gruppen liegt außer in der Form der Aktivität, vor allem im Inhalt der Aktivität – in der Gruppe mit der höchsten Kenntnis über den EMRGH wurde im Jahr der Befragung intensiv Menschenrechtsbildung durchgeführt.

Insgesamt kann aber auch von einer relativ guten Kenntnis aller befragten Schüler und Schülerinnen hinsichtlich des Wissens über den EMRGH gesprochen werden, da über die Hälfte der Befragten weiß, dass es eine Institution zum Schutz der Menschenrechte gibt, an die man sich wenden kann.

Einflussfaktoren auf das Wissen der Schüler und Schülerinnen

Abschließend wird untersucht, ob sich Unterschiede in der Kenntnis des Wissens über Menschenrechte in den Untersuchungsgruppen zeigen, die sich in verschiedenen Faktoren, wie die curriculare Form der erfahrenen Menschenrechtsbildung oder hinsichtlich des Geschlechts, in der Zugehörigkeit zu einer UNESCO-Schule oder in der „Kriegsbetroffenheit“ unterscheiden.

Zur Überprüfung des Einflusses bestimmter Faktoren auf das Wissen ist eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt worden, bei der der Summenfaktor aus statistischen Gründen nicht aus allen oben dargestellten Items bzw. Aspekten des Wissens über Menschenrechte besteht, sondern lediglich aus den drei Aspekten des Wissens einzelner Artikel der Menschenrechte, der Kenntnis der AEMR und der Menschenrechtsinstitution. Die Resultate deuten auf einen Zusammenhang zwischen dem Wissen über Menschenrechte und den Faktoren „UNESCO-Schule“ und „Geschlecht“ hin, nicht jedoch den Faktoren „curriculare Form“ oder „Kriegsbetroffenheit“.

Im Detail betrachtet, zeigt die UNESCO-Gruppe ein signifikant höheres Wissen über Menschenrechte als die Nicht-UNESCO-Gruppe (bei $p = .004$). Diesen Vorsprung der UNESCO-Schüler am Wissen kann durch die allgemeine Ausrichtung von UNESCO-Schulen erklärt werden, die Themen wie Menschenrechte, Frieden und Toleranz im Schulprogramm haben. Ein Grund für das gute Abschneiden könnte aber auch darin gesehen werden, dass die UNESCO-Gruppen in dem vorliegenden Fall alle Schüler von Gymnasien sind, während sich unter den Nicht-UNESCO-Gruppen auch Schüler aus Berufsschulen oder technischen Schulen befinden. Folglich hätte neben dem Faktor UNESCO-Schulzugehörigkeit auch die Schulart „Gymnasium“ einen Einfluss auf das Ergebnis.

Der Faktor Geschlecht steht auch im Zusammenhang mit dem Wissen über Menschenrechte: die Schülerinnen zeigen ein signifikant höheres Wissen als die Schüler ($p = .012$). Damit können Unterschiede hinsichtlich des Wissens über Menschenrechte bestätigt und die Alternativhypothese H1 angenommen werden (vgl. Kapitel 4.1.2).

Insgesamt zeigen die untersuchten Schülergruppen ein relativ hohes Wissen über Menschenrechte, das von theoretischen Grundbegriffen bis hin zu spezifischen Kenntnissen von Menschenrechtsartikeln oder relevanten Menschenrechtsdokumenten reicht. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass alle Gruppen – bis auf die Kontrollgruppe - Menschenrechtsbildung erfahren haben, kann die Wirkung von Menschenrechtsbildung

bezogen auf das Wissen somit positiv bewertet werden. Die Wirkung von Faktoren wie UNESCO-Schulzugehörigkeit oder Geschlecht, die das Wissen beeinflussen, kann jedoch nicht sicher festgemacht werden, da mehrere latente Faktoren, wie z.B. die Schulart, einen ebenfalls starken Einfluss auf die Ergebnisse zu haben scheinen.

5.2 Einstellungen gegenüber Menschenrechten

Das Wissen über Menschenrechte ist nur eines von drei Lernbereichen der Menschenrechtsbildung. Sommer und Stellmacher (2007, S. 35) beschreiben, wie über die Verinnerlichung der Prinzipien und der positiven Einstellung von Menschenrechten das letztendliche Ziel des Engagements für Menschenrechte erreicht werden könnte: „Das Menschenrechtskonzept und damit die Menschenrechte in ihrer Gesamtheit sollen positiv und Menschenrechtsverletzungen negativ bewertet werden. Basierend auf den Konzepten der Universalität und der Nichtdiskriminierung gilt dies nicht nur für die eigenen Rechte, sondern ganz entschieden auch für die Rechte der anderen. Zudem ist ein Bewusstsein zu schaffen für die individuellen Möglichkeiten, einen Beitrag zu leisten für die Verwirklichung der Menschenrechte.“

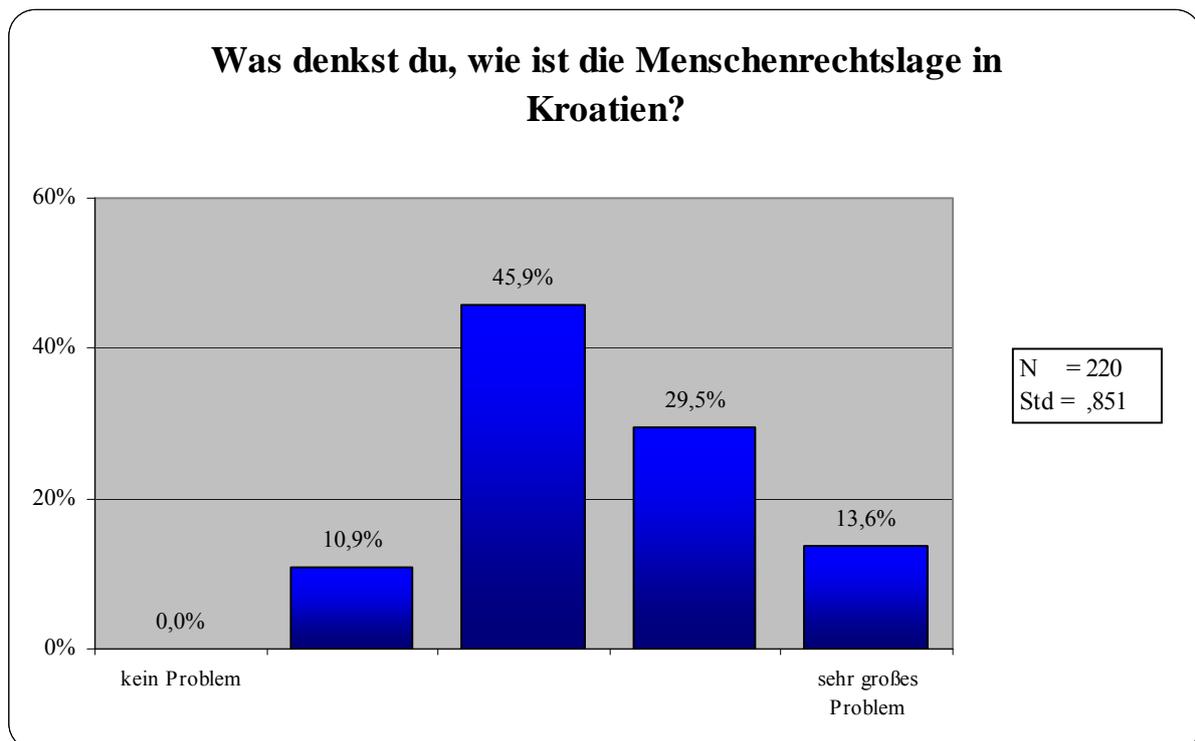
Im nachfolgenden Teil wird daher zunächst untersucht, wie die Schüler und Schülerinnen die Lage der Menschenrechte in Kroatien im Allgemeinen beurteilen und wie sie - ausgehend davon - einschätzen, welche individuellen Möglichkeiten sie haben, gegen Menschenrechtsverletzungen vorzugehen. Darüber hinaus wird im Besonderen das Bewusstsein für die eigenen Menschenrechte und die Rechte der Anderen, die in ihrem Land leben, näher analysiert. Schließlich zeigen Ergebnisse zum tatsächlichen Einsatz der Schüler und Schülerinnen für die Menschenrechte, inwiefern die Einstellungen der Schüler auch handlungsleitend geworden sind.

Was kroatische Schüler und Schülerinnen über die Menschenrechte in Kroatien denken, was sie gedenken zu tun und wie sie wirklich handeln

Die Schüler und Schülerinnen wurden zunächst danach gefragt, wie sie die Lage der Menschenrechte in Kroatien im Allgemeinen einschätzen. Sie konnten dabei angeben, ob sie die Menschenrechtssituation in Kroatien als sehr ernstes Problem betrachten oder ob sie der Meinung sind, die Menschenrechte seien in Kroatien nicht gefährdet. Die Ergebnisse zeigen, dass diese letztgenannte Ansicht von keinem Schüler und keiner Schülerin geteilt wird. Die

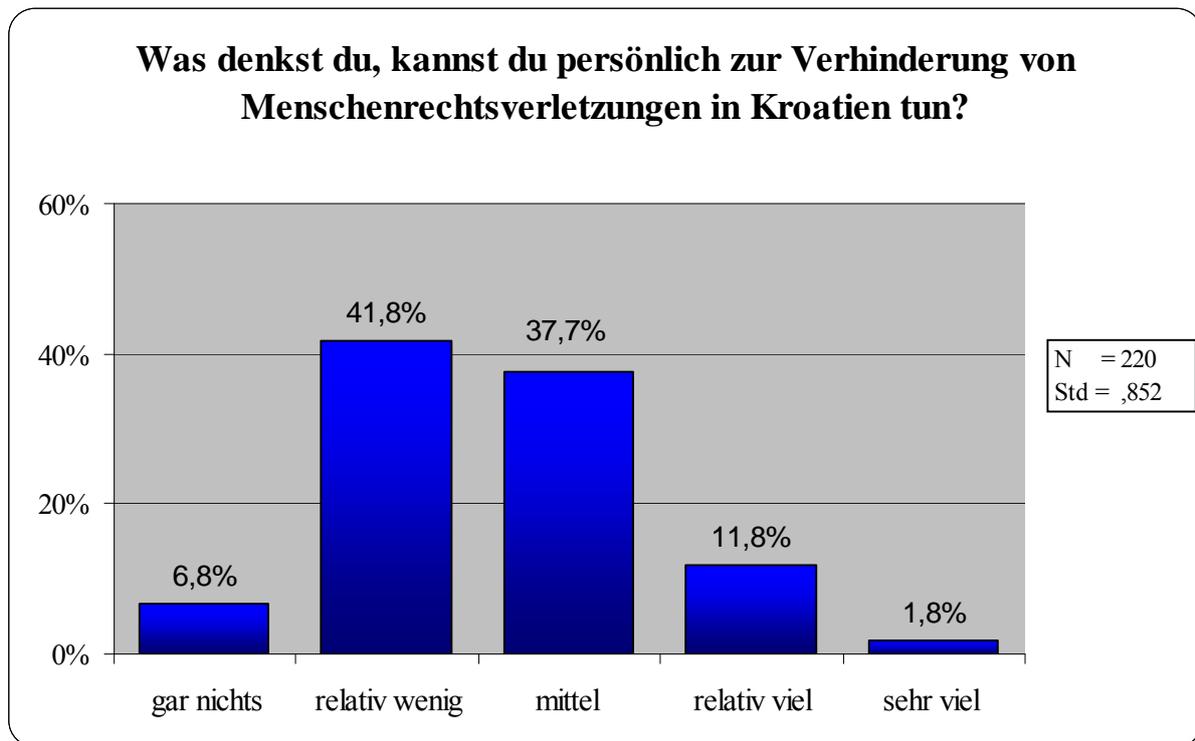
meisten Schüler und Schülerinnen (45,9%) geben einen mittleren Wert zwischen diesen beiden Meinungen an, mit der Tendenz in Richtung einer negativen Beurteilung der Menschenrechtslage. Die Schüler scheinen für die Lage der Menschenrechte in ihrem Land recht hoch sensibilisiert zu sein.

Abbildung 1: Einstellungen der Schüler zu Menschenrechten in Kroatien



Die Schüler und Schülerinnen sollten anschließend angeben, wie sie die eigenen Möglichkeiten zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen sehen. Zum Vergleich und zur besseren Bewertung der Einstellung ihrer persönlichen Möglichkeiten sind sie auch nach den Möglichkeiten zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen, die Politiker haben, gefragt worden. In der folgenden Grafik sind die Ergebnisse veranschaulicht:

Abbildung 2: Einschätzung eigener Möglichkeiten zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen



Die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen (41,8 %) sieht nur relativ wenige Möglichkeiten, selbst gegen Menschenrechtsverletzungen zu handeln. Eine ähnlich große Gruppe von Schülern und Schülerinnen (37,7 %) beurteilt ihre persönlichen Handlungsmöglichkeiten mittelmäßig. Ein weiterer Anteil an Schülern - wenn auch nur ein kleiner (6,8 %) - ist der Meinung, sie können überhaupt nichts gegen Menschenrechtsverletzung tun. Eine eher positive Einstellung haben dagegen nur etwa 12 % der Schüler und Schülerinnen, die relativ viele Chancen bzw. Möglichkeiten sehen, selbst aktiv gegen Menschenrechtsverletzung vorzugehen. Insgesamt sind die Schülerinnen und Schüler in der Einschätzung ihrer eigenen Möglichkeiten im Schnitt eher negativ eingestellt (Mittelwert $x=2,60$)⁸³ und trauen sich nicht zu, aktiv für den Schutz der Menschenrechte eintreten zu können. In die Handlungsmöglichkeiten der Politiker scheinen die Schüler und Schülerinnen dagegen große Hoffnung zu legen: beinahe die Hälfte der Schüler (45,5%) sieht „relativ viele“ Handlungsmöglichkeiten der Politiker gegen Menschenrechtsverletzungen vorzugehen, ein weiterer großer Anteil der Schüler und Schülerinnen (38,7%) sieht sogar „sehr viele“

⁸³ Die Werte reichen von (1) – „gar nichts“ bis (5) – „sehr viel“, so dass der Mittelwert $x=2,60$ genau zwischen „relativ wenig“ und „mittel“ liegt.

Möglichkeiten, so dass insgesamt etwa 85% der befragten Schüler das Handeln den Politikern überlässt.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass Schüler und Schülerinnen der Meinung sind, dass Politiker eher etwas zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzung beitragen könnten als sie selbst (vgl. Abb. 3 und 4).

Abbildung 3: Einschätzung der Möglichkeiten von Politikern zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen

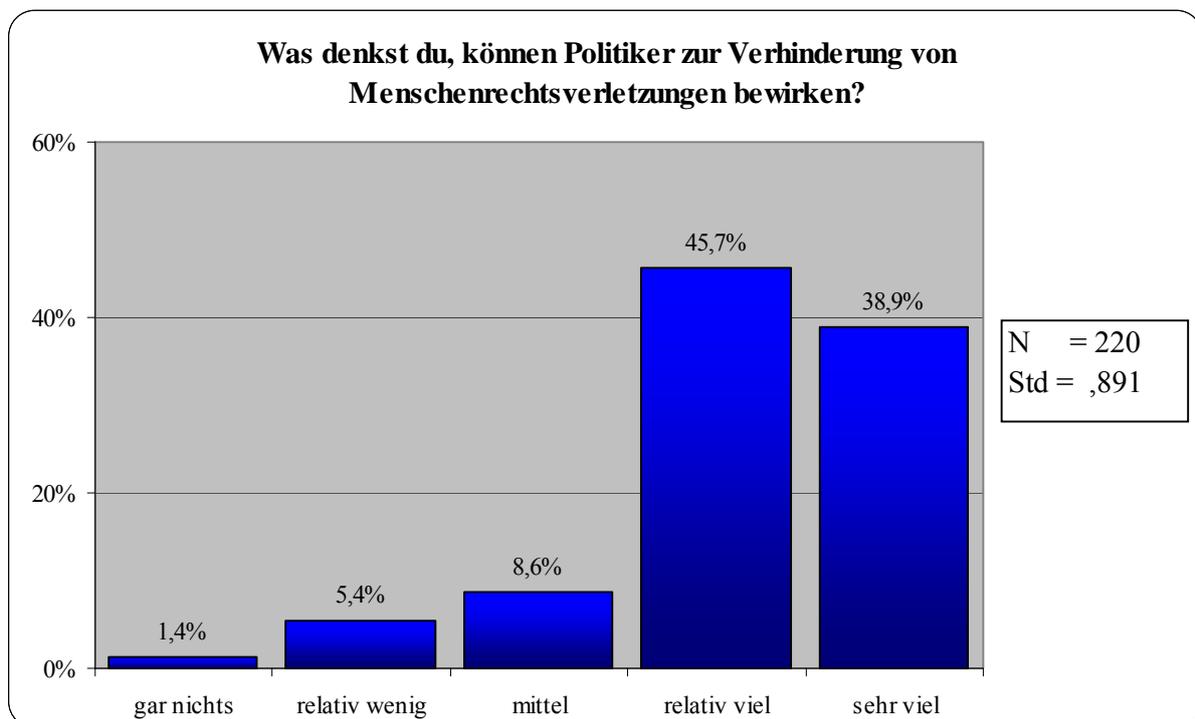
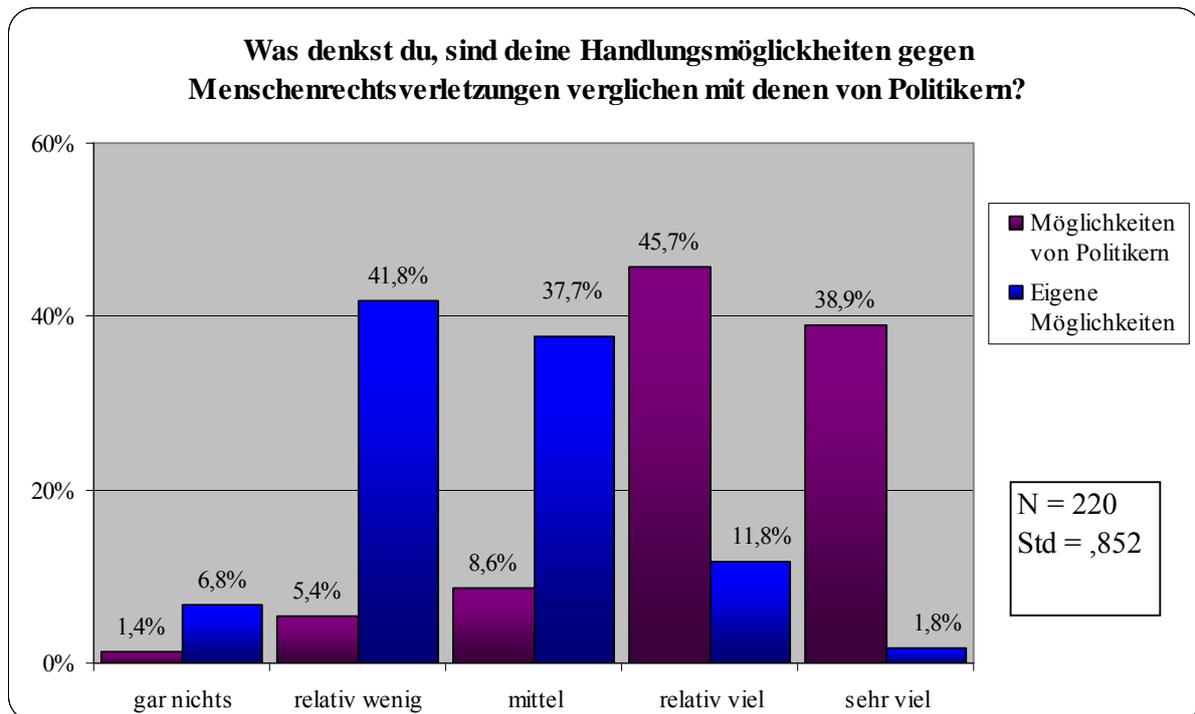


Abbildung 4: Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten im Vergleich mit der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten von Politikern



Eine Erklärung für eine derart negative Sichtweise der Schüler kann darin gesehen werden, dass Schüler und Schülerinnen mit Menschenrechtsverletzung insbesondere Verletzungen bürgerlicher und politischer Rechte verbinden, wie z.B. „das Verbot von Redefreiheit, Eigentumsentzug, oder Folter“, aber auch an Verletzungen im Ausland – Stichwort „Abu Ghraib“ denken, wie die oben dargestellten Ergebnisse zeigen (vgl. Tabelle 16). Gegen diese Formen der Verletzung können in den Augen der Schüler scheinbar nur Politiker erfolgreich handeln, wobei sie – im Gegensatz zu den Schülern - auch die Macht hätten, auf andere Länder Einfluss zu nehmen. Sich selbst betrachten die Schüler hingegen als machtlos. Diese Erläuterung könnte die These der Indifferenz (vgl. Kap. 1.2.1) mit Blick auf ein Gefühl der Ohnmacht gegenüber Menschenrechtsverletzungen bestätigen.

Vergleicht man die Ergebnisse der kroatischen Schüler und Schülerinnen mit den Ergebnissen anderer Studien, z.B. von Müller (2001), bei denen die deutschen Schüler und Jugendlichen ebenfalls mehr Vertrauen in das Handeln der Politiker haben als in das eigene, bestätigt sich die These, junge Menschen bzw. Schüler und Schülerinnen seien sehr unsicher und glauben nicht daran, selbst wirksam gegen Menschenrechtsverletzungen vorgehen zu können.

Eine zweite Interpretation der Übergabe der Verantwortung für das Handeln an die Politiker könnte hingegen auch darauf hindeuten, dass die Schüler und Schülerinnen im Rahmen von

Menschenrechtsbildung gelernt haben, dass in Bezug auf Menschenrechtsverletzungen in erster Linie der Staat verantwortlich ist und Bürger rechtlich nicht einlenken können (vgl. Kapitel 1.1). Die Einschätzung der Schüler und Schülerinnen kann demnach als realistisch bewertet werden, und die Schüler und Schülerinnen stehen mit ihrem Bewusstsein, dass sie nichts verrichten können für eine informierte und nicht ignorante Machtlosigkeit.

Die Einstellung der Schüler, die mehr dem Handeln von Politikern als dem eigenen vertrauen, kann durch eine weitere statistische Überprüfung bestätigt werden. Korreliert man die Ergebnisse der beiden Möglichkeiten des Handelns, so findet sich eine fehlende Assoziation bzw. eine Null-Korrelation (vgl. Tabelle 25). Die Schüler beantworten die Frage nach den Möglichkeiten der Politiker generell höher und positiver, die Frage der eigenen Möglichkeiten gegen Menschenrechtsverletzungen vorzugehen jedoch generell niedriger, d.h. negativer.

Tabelle 25: Korrelationen zwischen der Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und denen von Politikern

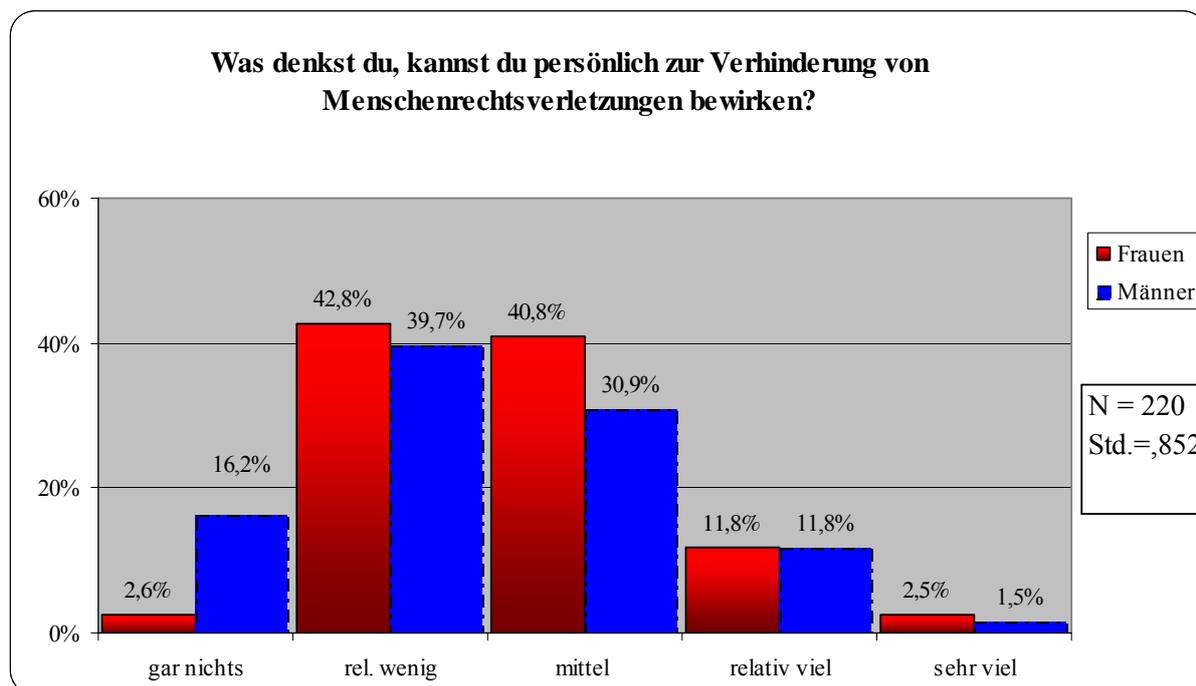
		Einschätzung <i>persönlicher</i> Handlungsmöglich- keiten gegen Menschenrechtsverlet- zungen	Handlungsmöglich- keiten der <i>Politiker</i> gegen Menschenrechtsverlet- zungen
Einschätzung <i>persönlicher</i> Handlungsmög- lichkeiten gegen Menschenrechts- verletzungen	Korrelation nach Pearson	1	-,010
	Signifikanz (2- seitig)		,886
Handlungsmög- lichkeiten der <i>Politiker</i> gegen Menschenrechts- verletzungen	N	220	220
	Korrelation nach Pearson	-,010	1
	Signifikanz (2- seitig)	,886	
	N	220	221

Betrachtet man einzelne Schülergruppen, die sich in bestimmten Faktoren voneinander unterscheiden, so ergeben sich folgende Unterschiede in der Einstellung bezüglich der eigenen Handlungsmöglichkeiten und denen von Politikern:

Es finden sich Unterschiede zwischen den verschiedenen curricularen Formen von Menschenrechtsbildungsgruppen hinsichtlich der Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich zwischen der Arbeitsgemeinschaft (AG) ($p = .021$) und der Gruppe mit einem eigenen Schulfach ($p = .002$) gegenüber der Gruppe, die keine Menschenrechtsbildung durchgeführt hat. Die Schüler der ersten beiden Gruppen trauen sich mehr Handlungsmöglichkeiten zu als die letztere Gruppe, was insgesamt positiv zu bewerten ist. Wie bereits weiter oben angemerkt, ist jedoch darauf hinzuweisen, dass es sich bei den beiden Gruppen der AG und des Schulfachs auch um diejenigen Gruppen handelt, die sehr regelmäßig Menschenrechtsbildung mit dem Fokus auf Menschenrechte – und nicht noch zusätzlich auf EDC - durchgeführt hat. Diese „Eigenschaft“ bzw. dieses Unterscheidungsmerkmal muss zum Faktor „curriculare Form“ hinzugezogen werden. Auch die UNESCO-Schüler und Schülerinnen sehen signifikant mehr Möglichkeiten (Mittelwert $x = 2,94$ bei einer Signifikanz von $p = .001$) als die Nicht-UNESCO-Gruppe ($x = 2,50$). Das kann eine positivere Haltung gegenüber dem persönlichen aktiven Einsatz zum Schutz der Menschenrechte der UNESCO-Schüler bedeuten. Die beiden Schülergruppen betrachten die Möglichkeiten von Politikern jedoch ähnlich, es lassen sich keine signifikanten Unterschiede diesbezüglich feststellen. Dies bedeutet, dass sich ungeachtet der Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten beide Schülergruppen aus UNESCO-Schule und aus Nicht-UNESCO-Schulen die Möglichkeiten von Politikern gleich hoch ansehen. Dasselbe Ergebnis findet sich beim Faktor „Geschlecht“: es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Bezogen auf die Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten zeigt sich jedoch ein geringer, aber signifikanter ($p = .043$) Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern. Schülerinnen scheinen sich mehr ($x = 2,68$) Handlungsmöglichkeiten gegen Menschenrechtsverletzung zuzutrauen als Schüler ($x = 2,43$).

Folgende Grafik veranschaulicht die Einschätzung von Schülerinnen im Vergleich zur Einstellung von Schülern hinsichtlich ihrer eigenen Handlungschancen:

Abbildung 5: Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten gegen Menschenrechtsverletzungen: Unterschiede bezüglich Geschlecht



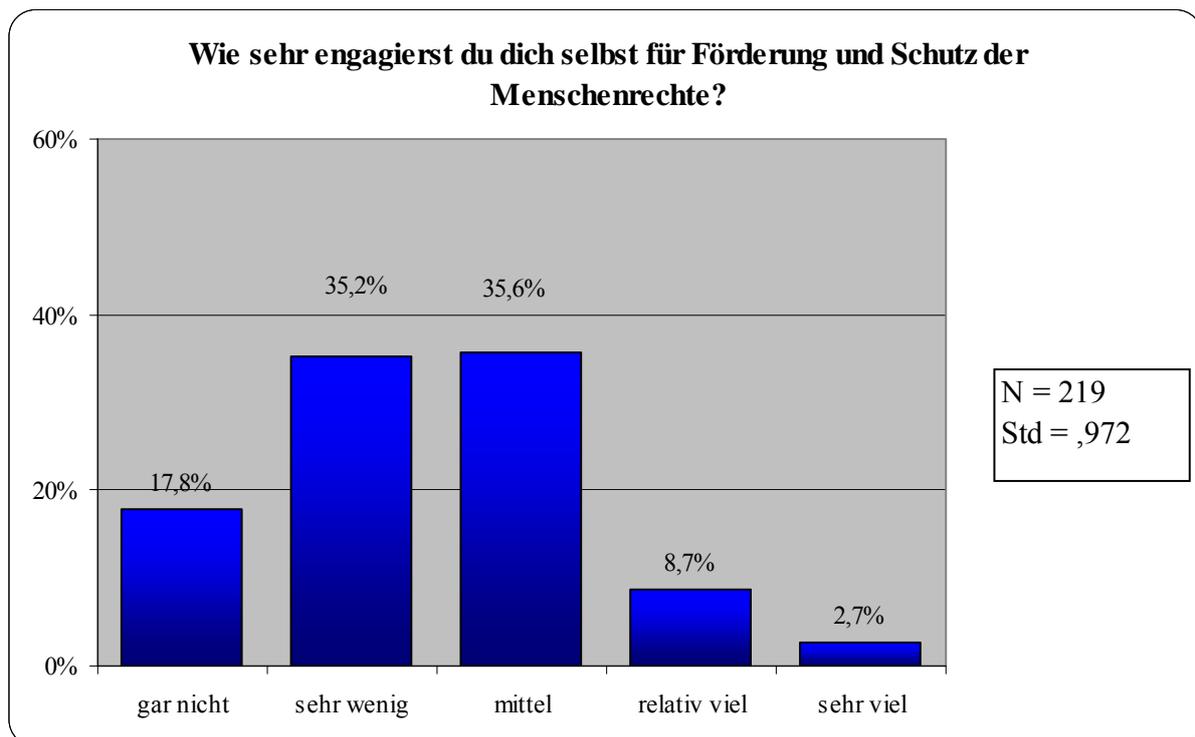
Ein weiterer signifikanter, wenn auch nur geringer Unterschied ($p = .024$) konnte zwischen „direkt kriegsbetroffenen“ ($\bar{x} = 2,43$) und „indirekt kriegsbetroffenen“ Schülern ($\bar{x} = 2,70$) und Schülerinnen im Hinblick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten zum Schutz der Menschenrechte gefunden werden. Die Schüler aus indirektem Kriegsgebiet sehen dabei mehr Möglichkeiten, persönlich für die Menschenrechte einzutreten.

Das Bewusstsein von Möglichkeiten zum persönlichen Einsatz für Menschenrechte scheint durch die Faktoren UNESCO-Schulzugehörigkeit, Geschlecht, indirekte Kriegs betroffenheit sowie curriculare Form bzw. breite Erfahrung mit Menschenrechtsbildung erhöht und dadurch begünstigt zu werden. Insgesamt sind die gemessenen Unterschiede jedoch nur sehr klein und die Werte rangieren wie der Gesamtmittelwert im mittleren Bereich. Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass den Schülern und Schülerinnen eine eher negative Einstellung gegenüber ihren eigenen Handlungsmöglichkeiten zum Schutz der Menschenrechte zuzuschreiben ist. Den Politikern werden dagegen von der großen Mehrheit der Schüler und Schülerinnen viele Möglichkeiten, gegen Menschenrechtsverletzung vorzugehen, zugetraut.

5.3 Engagement für Menschenrechte

Die negativen Einstellungen der Schüler und Schülerinnen gegenüber ihren eigenen Handlungsmöglichkeiten sind keine günstige Voraussetzung dafür, aktiv für den Schutz der Menschenrechte einzutreten. Das letztendliche Ziel von Menschenrechtsbildung ist jedoch, dass die Schüler sich für die Menschenrechte Anderer und die eigenen Menschenrechte einsetzen. Aus diesem Grund soll im nachfolgenden Abschnitt ihr tatsächliches Engagement untersucht werden. Dazu wurden die Schüler und Schülerinnen zunächst nach der subjektiven Einschätzung ihres tatsächlichen Engagements für die Einhaltung der Menschenrechte und anschließend nach konkreten Formen des Einsatzes gefragt. Dabei interessiert auch, welche Formen des Einsatzes sie besonders bevorzugen.

Abbildung 6: Einschätzung der Schüler und Schülerinnen ihres tatsächlichen persönlichen Engagements für die Förderung und den Schutz der Menschenrechte



Ein Drittel der Schüler und Schülerinnen gibt an, sich nur in mittlerem Masse für die Menschenrechte einzusetzen, ein weiteres Drittel gibt zu, sich sehr wenig für die Menschenrechte zu engagieren, wobei sogar 18 % sich überhaupt nicht für die Menschenrechte einsetzen. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung des tatsächlichen Engagements sind vergleichbar mit den Ergebnissen der Einstellung gegenüber den

Handlungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen. Trotz einer Anzahl von etwas 11 % an Schülern, die sich ihrer Meinung nach relativ viel für die Menschenrechte einsetzen, liegt der Mittelwert bei $x = 2,4$ (bei einer Skala zwischen 1 – gar nicht und 5 – sehr viel), das bedeutet zwischen mittlerem und sehr geringen Engagement. Damit kann der Einsatz der Schüler für den Schutz der Menschenrechte als gering bewertet werden und steht im Zusammenhang mit der negativen Einstellung der Schüler gegenüber ihren Handlungsmöglichkeiten. Die Daten belegen eine geringe, aber signifikante Assoziation zwischen der Einstellung zu eigenen Handlungen für den Menschenrechtsschutz und der subjektiv eingeschätzten Höhe des tatsächlichen Einsatzes ($r = .196$ bei einer 2-seitigen Signifikanz $p = .004$ auf dem Niveau von 0,01). Das bedeutet, dass eine niedrige Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten gegenüber Menschenrechtsverletzungen mit der Angabe eines niedrigen persönlichen tatsächlichen Engagements einhergeht.

Untersucht wurde anschließend, auf welche Art und Weise und wie häufig sich Schüler und Schülerinnen tatsächlich für Menschenrechte einsetzen. Zu diesem Zweck ist den Schülern und Schülerinnen eine Liste mit verschiedenen Aktivitäten und Formen des Einsatzes für Menschenrechte vorgelegt worden. Zusätzlich wurde den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit gegeben, eigene Aktivitätsformen anzugeben, was immerhin von 20 Schülern und Schülerinnen (10%) genutzt worden ist. Die Schüler sollten angeben, wie häufig sie sich in den vergangenen zwei Jahren in den unterschiedlichen Formen für Menschenrechte eingesetzt haben. Da die meisten Schüler und Schülerinnen in den vergangenen beiden Jahren auch Menschenrechtsbildung erfahren haben, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass der Einsatz für Menschenrechte im Zusammenhang mit der Menschenrechtsbildung steht.

Die folgende Tabelle 26, die nach der Intensität ihrer Häufigkeit geordnet ist, stellt die Einsatzformen der Schüler und Schülerinnen dar:

Tabelle 26 Häufigkeit der Durchführung von verschiedenen Aktivitäten für den Schutz und die Förderung von Menschenrechten in den Jahren 2003-2005

<i>Mittelwert* (Standard- abweichung)</i>	<i>Einsatzform</i>
3,44 (0,82)	Einsatz für die eigenen Rechte.
3,25 (0,87)	Eintreten für das Recht eines(r) Mitschülers/-in.

3,20 (0,80)	Einsatz für die Rechte von Schwächeren.
2,62 (0,89)	Humanitäre Aktionen.
2,17 (1,04)	Eine Petition unterschreiben.
1,57 (0,96)	In einer Menschenrechtsorganisation aktiv sein.
1,37 (0,71)	An einer Demonstration gegen Menschenrechtsverletzungen teilgenommen.
Keine Angabe möglich	Sonstige Aktionen: - Teilnahme an Seminaren, Workshops, Projekten über Menschenrechte. - Diskussionen über Menschenrechte in der Öffentlichkeit. - Verschiedene Aktionen wie Verteilen von Flyern oder Schreiben von Briefen an Zeitungen.
* <i>arithmetisches Mittel auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 4 (häufig).</i>	

Die am weitaus häufigsten genannten Formen beziehen sich auf Aktivitäten aus dem unmittelbaren Alltag der Schüler und Schülerinnen. Dabei ist die Verteidigung eigener Menschenrechte beinahe genau so häufig genannt worden wie das Eintreten für die Rechte der Mitschüler. Diese individuellen Einsatzformen werden von den Schülern mit deutlichem Abstand vor den eher klassisch-politischen Aktivitäten, wie eine Petition unterstützen, genannt. Auch humanitäre Aktionen werden manchmal von den Schülern und Schülerinnen durchgeführt, doch nur selten und eher vereinzelt gehen die Schüler und Schülerinnen auf die Straße, um für Menschenrechte zu demonstrieren.

Für die eher schwache Teilnahme an (klassischer) politischer Partizipation wie der Demonstration oder Petitionen können mehrere/verschiedene Erläuterungen/Interpretationen herangezogen werden: Zum einen liegt eine geringe politische Partizipation in dem Alter der Schüler und Schülerinnen bzw. dem Lebenszyklus der Jugend begründet. Zum anderen können die Ursachen in der besonderen politischen Kultur der Jugendlichen in dem Transitionsland Kroatien gefunden werden. Wie in Kap. 2.1 angedeutet, fehlt es den kroatischen Jugendlichen an geeigneten Vorbildern in Bezug auf demokratische Bürgerbeteiligung, da die erwachsenen Lehrpersonen und Eltern in einer anderen Zeit politisch sozialisiert worden sind.

Einflussfaktoren auf den tatsächlichen Einsatz

Einen Einfluss auf den Einsatz der Schüler und Schülerinnen zum Schutz und zur Förderung der Menschenrechte haben insbesondere die Faktoren „curriculare Form“ sowie „Kriegsbetroffenheit“. Die Schülergruppen mit Erfahrungen in Menschenrechtsbildung in der Form einer Arbeitsgemeinschaft (bei $p = .047$), eines Projekts (bei $p = .005$) und eines Schulfaches (bei $p = .005$) zeigen einen signifikant höheren Einsatz für Menschenrechte als die Gruppe ohne Menschenrechtsbildung. Damit kann zunächst ein positiver Effekt von Menschenrechtsbildung – ohne Berücksichtigung der curricularen Form - bestätigt werden. Zieht man jedoch zu diesem Ergebnis die Tatsache heran, dass auch die cross-curriculare Form der Menschenrechtsbildung keinen signifikant höheren Einsatz als die Gruppe ohne Menschenrechtsbildung aufweist, kann daraus der Schluss gezogen werden, dass lediglich die Formen einer Arbeitsgemeinschaft, eines Projekts und eines Schulfachs eine positive Wirkung auf den Einsatz der Schüler für Menschenrechte haben. Die cross-curriculare Form von Menschenrechtsbildung erweist sich als ungeeignet zur Förderung der Lernziele im Bereich des Einsatzes für Menschenrechte. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass zum Faktor der curricularen Form (wie z.B. einer AG oder eines Schulfaches) weitere, nicht kontrollierbare Einflussfaktoren, wie z.B. die Schulart mitgedacht werden müssen.

Auch die indirekt kriegsbetroffene Gruppe zeigt einen signifikant höheren Einsatz ($p = .036$) für Menschenrechte als die direkt kriegsbetroffene Gruppe. Eine Erklärung hierfür kann nicht gegeben werden, da zu einer genaueren Analyse zusätzliche Faktoren untersucht werden müssten. Die Zugehörigkeit zu einer UNESCO-Schule oder das Geschlecht haben keinen Einfluss auf die Intensität des Engagements für Menschenrechte. Dieses Ergebnis verwundert, da demokratische Mitsprache und Teilnahme an UNESCO-Schulen im allgemeinen Schulprogramm vorgesehen sind (vgl. UNESCO-Projektschulen).⁸⁴

Insgesamt zeigt sich ein bipolares Ergebnis hinsichtlich des Einsatzes für Menschenrechte: Während sich die Schüler und Schülerinnen einerseits für die eigenen Rechte und auch die Rechte ihrer unmittelbaren Nächsten, also ihrer Mitschüler, einsetzen, sind sie andererseits nur sehr wenig und in Ausnahmefällen politisch engagiert. Zwar kann nicht genau bestimmt werden, um welche Form des Einsatzes es sich hinsichtlich der eigenen Rechte und der Rechte der Mitschüler handelt, aber es scheint, je entfernter der Andere und je

⁸⁴ Auch die Erkenntnisse aus deutschen Jugendstudien (vgl. Shell-Jugendstudie 2006), bei denen ein höheres soziales Engagement der Mädchen im Vergleich zu den Jungen festgestellt werden konnte, können hier nicht bestätigt werden.

institutionalisierter der Einsatz ist, desto weniger setzen sich die Schüler und Schülerinnen für die Menschenrechte Anderer ein. Für die Wirkung von Menschenrechtsbildung bedeutet dies, dass der erste Schritt – das Bewusstsein und der Einsatz für die eigenen Rechte – erfolgreich getan ist, jedoch noch weitere Schritte nötig sind, um das Ziel der Menschenrechtsbildung vollständig zu erreichen.

Bewusstsein der Menschenrechte Anderer sowie eigener Rechte

Die dargestellten Ergebnisse zum tatsächlichen Handeln zeigen, dass Schüler und Schülerinnen sich relativ oft für andere Mitschüler und Schwächere in ihrem Alltag einsetzen. Neben der Gruppe der Mitschüler, die den Schülern jeden Tag im Schulleben begegnen, gibt es auch die Gruppe der Anderen, die im Land leben, darunter die der Minderheiten. Das Ziel der Menschenrechtsbildung ist es, die Schüler zu befähigen, sie auch für den Einsatz der Rechte dieser Menschen zu befähigen. Dazu bedarf es eines hohen Bewusstseins und einer Sensibilität für die Situation dieser Gruppen, was im Folgenden untersucht werden soll. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen, nach denen die Schüler den Einsatz für die eigenen Rechte am häufigsten angegeben haben, steht zudem das Bewusstsein der Lage der eigenen Rechte, das ebenfalls in diesem Abschnitt Gegenstand der Untersuchung ist.

Die Schüler und Schülerinnen sind zunächst nach ihrer Wahrnehmung der Diskriminierung bestimmter sozialer und ethnischer Gruppen aus ihrem Lebensumfeld befragt worden. Die ausgewählten ethnischen Gruppen umfassen unter anderem auch in Kroatien lebende Minderheitengruppen, deren Lage aufgrund der jüngsten Ereignisse in der Geschichte des Landes spezifisch ist, wie z.B. bei der serbischen oder muslimischen Minderheit.

Eine weitere Minderheit, deren Menschenrechtslage hier thematisiert wird, ist die Gruppe der Ungarn. Diese ist insofern interessant, als sich unter den befragten Schülern auch eine Klasse der ungarischen Minderheit⁸⁵ befindet, so dass hier sowohl die Eigen- als auch die Fremdwahrnehmung in Bezug auf die Einschätzung der Lage der Rechte untersucht werden kann. Die sozialen Gruppen umfassen Arme, Menschen mit physischer und mentaler Beeinträchtigung, ältere Menschen, aber auch Jugendliche und Frauen. Die Einstellungen der Schüler wurden anhand von Kategorien gemessen, die verschiedene Abstufungen der Diskriminierung dieser Gruppen beschreiben.⁸⁶ Untersucht wird in dieser Frage, wie sehr die

⁸⁵ Die Schüler stammen aus Ostslawonien und besuchen ein Gymnasium, das zum Komplex des ungarischen Kulturvereins in Osijek zählt.

⁸⁶ Die Antworten reichen von „viele ihrer Rechte werden verletzt“ bis „ihre Rechte sind keineswegs verletzt“.

Schüler und Schülerinnen die einzelnen Gruppendiskriminierungen wahrnehmen und bewerten, woraus sich ein hohes oder niedriges Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen gegenüber Menschenrechtsverletzungen Anderer ablesen lässt. Beurteilt ein Schüler oder eine Schülerin eine bestimmte Gruppe als stark beeinträchtigt oder auch bedroht in ihren Menschenrechten, so wird dies positiv bewertet, da als eines der Ziele von Menschenrechtsbildung und auf der Grundlage des Konzepts der Nichtdiskriminierung (vgl. Sommer/Stellmacher 2007) beim Schüler erreicht werden soll, dass dieser Menschenrechtsverletzung verurteilt.

Im nachfolgenden Abschnitt werden die einzelnen Gruppen und die Häufigkeiten der verschiedenen Antworten aller Schüler zur Wahrnehmung von Diskriminierungen betrachtet. Positiv zu beurteilen sind die Wahrnehmungen der Schüler und Schülerinnen von Menschenrechtsverletzungen der angegebenen Gruppen mit den Kategorien „einige ihrer Rechte werden verletzt“ oder „viele ihrer Rechte werden verletzt“. Fasst man diese beiden Einschätzungen zu einem Ergebnis zusammen, so zeigt sich, dass ein großer Teil der Schüler und Schülerinnen eine solche Wahrnehmung der Verletzung von Rechten gegenüber der Gruppe der Armen (82,5% der Schüler sind dieser Meinung), der Gruppe der mental und physisch Beeinträchtigten (78%) sowie gegenüber den Sinti und Roma (77,3%) hat. Eine weitaus kleinere Gruppe von Schülern betrachtet die Rechte von Älteren (54,8%), Jugendlichen (50,7%), Frauen (50,7%), aber auch von Serben (42,7%) als verletzt an. Die Rechte der Bosniaken (25,8% der Schüler und Schülerinnen) und der Ungarn (17,3%) werden von dem kleinsten Teil der Schüler und Schülerinnen als verletzt und beeinträchtigt gesehen. Unter den ethnischen Minderheiten sind die Schüler somit am meisten für die Rechte der Sinti und Roma sensibilisiert, am wenigsten jedoch für die Rechte der Serben und Bosniaken, aber auch der Ungarn. Dies könnte bedeuten, dass die Schüler gegenüber den drei letztgenannten Minderheiten negativ eingestellt sind, wobei die Wahrnehmung der Serben und Bosniaken im Zusammenhang mit den Kriegen in den Staaten des ehemaligen Jugoslawien zu sehen ist. Aus den Daten zeigen sich ebenfalls die Ergebnisse hinsichtlich der Gruppen, deren Rechte in den Augen der Schüler und Schülerinnen keineswegs verletzt werden. Dazu zählen vor allem die Gruppen der Serben (wobei 14,5% der Schüler denken, dass ihre Rechte nicht verletzt werden), der Bosniaken (13,1%) und der Ungarn (17,8%). Damit wird die negative Einstellung gegenüber den Serben und Bosniaken, aber auch den Ungarn bestätigt. In Bezug auf diese drei Gruppen sind über 10% der Schüler der Meinung, dass ihre Rechte nicht beeinträchtigt sind, wohingegen nur jeweils deutlich unter 10% der Schüler und Schülerinnen

diese Meinung gegenüber den Gruppen der Armen, der Sinti und Roma sowie der mental und physisch Beeinträchtigten vertreten. Die Diskriminierung der Gruppe der Jugendlichen, der Frauen und der älteren Menschen wird von ungefähr einem Drittel der Schüler und Schülerinnen allerdings auch nur kaum wahrgenommen.

Aus den Mittelwerten der Daten der Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen gegenüber den genannten Gruppierungen konnte eine Rangfolge erstellt werden, wobei ein hoher Mittelwert bedeutet, dass die Schüler und Schülerinnen diese Gruppe als stark diskriminiert betrachtet und ein hohes Bewusstsein für die Menschenrechtsverletzungen dieser Gruppe zeigen. Die Rangfolge ist der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 27 Grad der Wahrnehmung von Menschenrechtsverletzung bestimmter Gruppen durch die Schüler und Schülerinnen

<i>Mittelwert* (Standardabweichung)</i>	<i>Gruppe, deren Menschenrechtsverletzungen wahrgenommen werden</i>
4,28 (0,80)	Arme
4,13 (1,03)	Sinti und Roma
4,07 (0,94)	Mental und physisch Beeinträchtigte
3,37 (1,08)	Ältere
3,18 (1,14)	Jugendliche
3,11 (1,23)	Frauen
3,10 (1,24)	Serben
2,86 (1,09)	Bosniaken
2,69 (1,09)	Ungarn

* arithmetisches Mittel auf einer Skala von 1 (ihre Rechte sind keineswegs verletzt) bis 5 (viele ihrer Rechte werden verletzt)

Aus der oben dargestellten Reihe interessieren aus verschiedenen Gründen insbesondere die Gruppen auf den letzten Rangplätzen. Die Gruppe der Ungarn wird näher betrachtet, da sie in allen Varianten schlechte Bewertungen von den Schülern und Schülerinnen erhalten haben.

Die Gruppe der Serben und Bosniaken interessieren vor den Hintergründen des jüngsten Krieges in Kroatien. Die Gruppe der Frauen wird zum Vergleich und zur Testkontrolle über den Nutzen der Detailanalyse hinzugezogen. Die Detailanalyse erfolgt mittels der Untersuchung des Einflusses von verschiedenen Faktoren, wie der curricularen Form der Menschenrechtsbildung, der Zugehörigkeit zu einer UNESCO-Schule, dem Geschlecht, der „Kriegsbetroffenheit“ sowie auch der Nationalität der Schüler. Ziel der Analyse durch die genannten Faktoren ist es, mehr Informationen und Hintergründe über die Wirkung von Menschenrechtsbildung und den Einfluss auf die Einstellung gegenüber diesen Gruppen zu erhalten. Die Ergebnisse im Einzelnen lauten wie folgt:

a) *Zur Wahrnehmung der Serben:*

Die Faktoren der curricularen Form von Menschenrechtsbildung und des Geschlechts nehmen keinen signifikanten Einfluss auf die Einstellung gegenüber Serben. Zu erwarten sind Unterschiede zwischen den Gruppen, die direkt oder indirekt vom Krieg betroffen sind. Hier zeigt sich zwar ein kleiner Unterschied in den Mittelwerten, d.h. die „direkt Betroffenen“ sehen Serben als nicht so sehr diskriminiert ($x= 2,93$) an im Vergleich zu den „indirekt Betroffenen“ ($x= 3,21$), haben ihnen gegenüber demnach eine ablehnendere Haltung. Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant ($p= .099$), der Faktor „Kriegsbetroffenheit“ hat somit keinen Einfluss auf die Einstellung gegenüber den Serben.

Ein signifikanter Unterschied (mit $p= .038$) in der Wahrnehmung der Rechtsverletzung von Serben findet sich jedoch zwischen UNESCO-Schülern/-innen ($x= 3,43$) und Nicht-UNESCO- Schülern/-innen ($x= 3,01$), wobei UNESCO-Schüler und Schülerinnen die höchsten Mittelwerte zeigen und damit ihr Bewusstsein für die Diskriminierung der Serben am positivsten zu beurteilen ist.

Insgesamt sind die kroatischen Schüler gespalten in der Einstellung gegenüber der serbischen Minderheit: eine große Gruppe sieht sie nicht als diskriminiert an, eine ebenso große Gruppe (ca. 43%) betrachtet die Rechte der Serben als beeinträchtigt. Hierbei haben die UNESCO-Schüler die höchste Sensibilität für die Lage der Serben. Die zum Teil sehr negative Einstellung gegenüber der serbischen Minderheit kann vor dem Hintergrund der jüngsten Geschichte Kroatiens gesehen werden. Da jedoch kein signifikanter Einfluss im Vergleich zu den Schülern aus direkt kriegsbetroffenem Gebiet festgestellt werden konnte, kann diese These nicht sicher bestätigt werden.

b) *Wahrnehmung der Ungarn:*

Für diese Gruppe wird zusätzlich der Faktor „Nationalität“ im Hinblick auf Unterschiede in der Wahrnehmung der Menschenrechtssituation der ungarischen Minderheit untersucht. Dabei kann festgestellt werden, dass insbesondere die wenigen Schüler und Schülerinnen, die aus anderen Minderheiten stammen, die Ungarn als diskriminiert betrachten. Die befragten bosniakischen Schüler ($x= 3,60$) sind zusammen mit den ungarischen Schülern und Schülerinnen ($x= 3,25$) der Meinung, dass „einige der Rechte der Ungarn verletzt“ werden, während die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen, die eine kroatische Nationalität haben, die Meinung vertritt, dass die „meisten Rechte der Ungarn nicht verletzt“ werden ($x= 2,64$). In Bezug auf den Einfluss der vier zu untersuchenden Faktoren findet sich jedoch ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, die Menschenrechtsbildung erfahren haben (hier insbesondere die cross-curriculare Gruppe ($p= .017$) und die Projektgruppe ($p= .002$)), und der Gruppe, die keine Menschenrechtsbildung durchgeführt hat. Insgesamt wird die Situation der Rechte der ungarischen Minderheitengruppe zwar so beurteilt, dass von einer negativen Einstellung der kroatischen Schüler und Schülerinnen ausgegangen werden kann, jedoch zeigt sich in den Gruppen der Schüler mit Menschenrechtsbildung eine etwas positivere Meinung, so dass die Menschenrechtsbildung Wirkung zu zeigen scheint.

c) *Wahrnehmung der Bosniaken:*

Bezüglich der Wahrnehmung von Menschenrechtsverletzungen der Bosniaken zeigen sich geringe signifikante (bei $p= .018$) geringe Unterschiede zwischen UNESCO-Schülern ($x= 3,18$) und Nicht-UNESCO-Schülern ($x= 2,77$), die auch zwischen Schülern und Schülerinnen aus direktem ($x= 2,65$) und indirektem ($x= 2,99$) „Kriegsgebiet“ (bei $p= .029$) zu beobachten sind.

Das bedeutet, UNESCO-Schüler und Schülerinnen und „indirekt Kriegs Betroffene“ zeigen, dass sie eine wohlwillendere Einstellung gegenüber dieser Gruppe haben. Die Ergebnisse sind vergleichbar mit den Ergebnissen zur Einstellung gegenüber der serbischen Minderheit und können im Zusammenhang mit der Nachkriegssituation in Kroatien gedeutet werden. Andererseits kann die aufgeschlossenerere Einstellung der UNESCO-Schüler auch für eine positive Wirkung von Menschenrechtsbildung sprechen.

d) *Wahrnehmung der Frauen:*

Die Einstellung gegenüber der Diskriminierung von Frauen unterscheidet sich signifikant ($p = .004$) zwischen Schülerinnen ($x = 3,26$) und Schülern ($x = 2,75$), wobei die Schülerinnen eine höhere Sensibilität für die Verletzungen der Rechte der Frauen zeigen.

Zu bemerken ist, dass nur in Bezug auf die Gruppe der Frauen ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern festgestellt werden konnte.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die befragten Schüler, und hierbei insbesondere die ethnisch kroatischen Schüler, der Gruppe der ungarischen Minderheit die geringste Diskriminierung zusprechen. Interessant dabei ist, dass die befragten nicht ethnisch kroatischen Schüler und Schülerinnen - insbesondere die ungarischen Schüler - diese Gruppe viel stärker diskriminiert wahrnehmen. Dieser Unterschied in der Wahrnehmung kann durch auftretende Unterschiede in der Fremd- und Eigenbetrachtung zusammen mit der unterschiedlichen Ausgangsposition der Zugehörigkeit an der Mehrheit oder an der Minderheit verstanden werden.

Die Serben und die Bosniaken, die nach Berichten zur Lage der Minderheiten in Kroatien (vgl. US State Department 2006) zu den besonders diskriminierten Gruppen gehören, werden von den Schülern und Schülerinnen lediglich als mittelmäßig oder sogar wenig diskriminiert betrachtet. Dies ist in Bezug auf die Einstellung gegenüber den Rechten Anderer negativ zu bewerten. Insgesamt kann bezogen auf die Einstellung der kroatischen Schüler und Schülerinnen auf ethnische und soziale Gruppen, die in ihrem Land und ihrer Umgebung leben, nur eine geringe Wirkung von Menschenrechtsbildung bestätigt werden.

Persönliche Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen mit Menschenrechtsübergreifen bzw. Verstößen gegen menschenrechtliche Normen

Wer sich für seine Rechte einsetzt – wie dies die kroatischen Schüler und Schülerinnen auch nach eigenen Angaben tun - muss sie nicht nur kennen, sondern sie auch verinnerlicht haben. Vor diesem Hintergrund interessiert, wie hoch das Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen für die eigenen Menschenrechte ist. Die Untersuchung des Bewusstseins für die eigenen Menschenrechte ist mit Hilfe der Frage nach eigenen Erfahrungen von Menschenrechtsübergreifen bzw. Verstößen gegen menschenrechtliche Normen durchgeführt worden. Dieser Fragemethode liegt die These zugrunde, dass das Bewusstsein für die Menschenrechte leichter über negative Erfahrungen der Schüler abzurufen sei als über positive (vgl. Müller 2001).

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zu den negativen Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf ihre eigenen Rechte dargestellt. Dabei muss beachtet werden, dass die Vorgabe eines Beispiels aus dem Schulalltag sowie die von den die Schüler unterrichtenden Lehrern nach der Pilotphase empfohlene Umschreibung des Wortes „Diskriminierung“ mit „Verletzung der Rechte“ im Sinne von Verstößen gegen menschenrechtliche Normen die Antworten der Schüler und Schülerinnen beeinflusst haben könnten.⁸⁷

Die Frage nach negativen Erfahrungen bezüglich der eigenen Menschenrechte ist von ungefähr der Hälfte der Schüler und Schülerinnen (118 von 221) beantwortet worden, was angesichts der offenen Ausrichtung der Frage und der allgemeinen Schwierigkeit des Umgangs mit offenen Fragen eine relativ hohe Anzahl ist und positiv bewertet werden kann, da die Schüler Unrechtserfahrungen formulieren können und ein hohes Bewusstsein für ihre eigenen Rechte zeigen. Die Antworten der Schüler und Schülerinnen sind inhaltsanalytisch ausgewertet worden (vgl. Kapitel 4.5.2), die Kategorien können der nachfolgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 28 Eigene Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen mit Menschenrechtsübergrieffen bzw. Verstößen gegen Normen: Kategorien und Häufigkeiten
(N= 118)

Kategorie	Absolut (N)	In Prozent
Kategorie 1 Verstöße gegen Normen in der Schule, insbesondere durch die Lehrer	68	57,6 %
- Ungerechte Behandlung und Bestrafung durch die Lehrkraft. Bsp.: <i>Die Lehrer werfen manchmal mit Kreide nach Schülern, die reden, treffen aber andere Schüler (49).</i>	43	36,4
- Die eigene Meinung wird nicht respektiert. Bsp.: <i>Ich wurde für etwas beschuldigt, das ich nicht getan habe und die Rektorin wollte nicht einmal meine Meinung dazu hören (76).</i>	15	12,7
- Allgemeine Verstöße ohne konkrete Spezifizierung. Bsp.: <i>Die Lehrer vergessen oft, dass auch wir Rechte haben, aber ich habe Angst für mich zu kämpfen, damit ich in Zukunft keine Probleme bekomme (145).</i>	10	8,5

⁸⁷ Zum Begriff des Menschenrechtsübergrieffs bzw. der Diskriminierung zur Umschreibung von Verstößen gegen Normen vgl. Kapitel 1.1 und 4.4.3. Zur Konstruktion der Frage und entsprechenden Änderungen nach der Pilotstudie vgl. Kapitel 4.4.1 und 4.4.3.

Kategorie 2	Verstöße gegen Normen in der Schule, insbesondere durch die Mitschüler	11	9,3%
Kategorie 3	Verstöße gegen Normen außerhalb der Schule	20	16,9%
-	Verstöße aufgrund spezifischer Merkmale Bsp.: <i>Nicht in der Schule, aber wegen meiner Herkunft, Nationalität. Ich hatte einige negative Erfahrungen, was meinen Stil (Kleidung, Musik) angeht (175).</i>	12	10,2
-	Allgemeine Verstöße Bsp.: <i>Ältere Leute beschimpfen uns Jugendliche in der Straßenbahn immer (69).</i>	8	6,8
Sonstiges		19	16,2%
Summe		118	100%

Der größere Anteil der Schüler (etwa 67%) nennt Verstöße gegen menschenrechtliche Normen, die im Kontext der Schule stehen. Diese große Zahl kann durch Anregung durch die Antwortbeispiele erklärt werden, jedoch kann eine Erklärung auch darin begründet sein, dass die Schule einen wichtigen Bezugspunkt im Alltag der Schüler und Schülerinnen darstellt, in der sie relativ viel Zeit verbringen. Von den Aussagen zu Menschenrechtsübergriffen in der Schule umfassen die meisten Äußerungen (von etwa 58% der Schüler und Schülerinnen) negative Erfahrungen, die von Seiten der Lehrer ausgegangen sind. Hierbei differenzieren die Schüler und Schülerinnen zwischen verschiedenen Erfahrungen, die die Schüler als ungerechte Behandlung, Beschuldigung oder gar Bestrafung wahrnehmen. Auch die mangelnde Wertschätzung der Meinung der Schüler und Schülerinnen scheint für diese eine prägende Erfahrung zu sein: etwa 13% der Schüler und Schülerinnen nennen bzw. empfinden eine Geringschätzung, wenn ihre Meinung vom Lehrer aus verschiedenen Gründen nicht zugelassen wird.

Auch außerhalb der Schule machen die Schüler (etwa 17%) eine schlechte Erfahrung im Zusammenhang mit ihren Rechten, wobei sie verschiedene Formen von fehlendem Respekt

über Hänselei bis hin zur Schikane – selbst den englischen Begriff „Bullying“ nennen sie explizit. Damit steht – analog zu den Erfahrungen im Kontext der Schule - ein Unrechtsgefühl bezogen auf Gleichheit im Vordergrund der Erfahrungen der Schüler.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse nicht so sehr mit dem Ort der gemachten Erfahrung zusammenzuhängen scheinen, sondern vielmehr mit den „Täterpersonen“ und der Art des Verstoßes gegen Menschenrechtsnormen. Der Ort ist überwiegend die Schule, dieses Resultat kann jedoch, wie oben bereits erwähnt, durch die Vorgabe der Beispiele beeinflusst gewesen sein. Die „Täterpersonen“ sind zumeist die Lehrpersonen und erst an zweiter Stelle die Mitschüler oder andere Gleichaltrige. Die vorgebrachten Äußerungen der Schüler und Schülerinnen zeigen insgesamt ein erhöhtes Bewusstsein für die Gleichheit und die Gleichbehandlung, für den Respekt gegenüber der eigenen Person und für die eigene Meinung. An manchen Äußerungen wird deutlich, dass es sich nicht bei allen Schüleraussagen um Meinungsfreiheit handelt, sondern in manchen Fällen nur um Kommentare der Schüler und Schülerinnen, die nichts zum Unterricht beitragen. Viele Schüler jedoch fordern das Recht ein, gehört zu werden. So demonstrieren die Schüler und Schülerinnen durch ihre Äußerungen auch, dass sie ein sehr breites Verständnis des Rechts auf Meinungsfreiheit haben.

Die Schüler zeigen insgesamt sowohl ein hohes Bewusstsein als auch eine ausgeprägte Fähigkeit der Benennung von eigenen Unrechtserfahrungen, so dass von einer positiven Wirkung der Menschenrechtsbildung diesbezüglich gesprochen werden kann.

Einflussfaktoren auf die Einstellung gegenüber Menschenrechten

Ein Einfluss auf alle hier abgefragten Aspekte der Einstellung der Schüler und Schülerinnen gegenüber Menschenrechten zeigt sich alleine durch den Faktor Geschlecht. Demzufolge haben Schülerinnen eine signifikant höhere, d.h. positivere Einstellung gegenüber Menschenrechten als Schüler ($p = .007$). Damit kann die Alternativhypothese H1, nach der es Unterschiede hinsichtlich der Einstellung gegenüber Menschenrechten zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden gibt, angenommen werden.

Die Tatsache, dass weder die Erfahrung mit Menschenrechtsbildung, noch die „Kriegsbetroffenheit“ noch die Lernziele und das Klima einer UNESCO-Schule einen Einfluss auf die Einstellung der Schüler gegenüber Menschenrechten gehabt haben, kann auf den Faktor Zeit zurückgeführt werden (vgl. Kap. 3.1.3). Es bedarf einiger Zeit bis sich

Einstellungen ändern können, so dass der Einfluss dieser drei Faktoren – sofern einer vorhanden ist, erst zu einem späteren Zeitpunkt gemessen werden kann. In Bezug auf den Faktor Geschlecht hingegen scheint der Faktor Zeit irrelevant. Die Schülerinnen zeigen höhere, positivere Werte ihrer Einstellungen gegenüber den abgefragten Items. Auch Müller hat in seiner Studie (2001) einen Unterschied hinsichtlich des Geschlechts gefunden. Die Begründung hierfür liefert Müller durch ein gestiegenes Interesse der Schülerinnen an sozialen und emotionalen Themen, wie beispielsweise den Menschenrechten.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Gründe kann kein endgültiges Urteil hinsichtlich der Wirkung von Menschenrechtsbildung auf die Einstellung gegeben werden.

5.4 Menschenrechte und Unterricht

Die Ergebnisse der Frage nach Diskriminierungserfahrungen der Schüler und Schülerinnen haben gezeigt, dass für viele der befragten Schüler und Schülerinnen die Rechte insbesondere am Ort der Schule und durch die Lehrperson beeinträchtigt werden. Schule und Unterricht sind jedoch ein wichtiger Ort, an dem Menschenrechte gelebt und angewendet werden, wobei verschiedene Bereiche, wie z.B. die Lehr- und Lernmethoden, die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern oder auch das Schulmanagement einbezogen sind (vgl. Kap. 1.2.3.3). Vor diesem Hintergrund wird im nachfolgenden Abschnitt ein weiterer wichtiger Bestandteil von schulischer Menschenrechtsbildung analysiert. Im Mittelpunkt steht die subjektive Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen von auf Menschenrechten basierenden Unterrichtsmethoden⁸⁸. Zunächst wird jedoch betrachtet, wie häufig Menschenrechte als Gegenstand in Unterricht und Schule vorkommen. Neben dem Lerngegenstand von Menschenrechten werden weitere Dimensionen der Anwendung von Menschenrechtsbildung in der Schule bewertet. Untersucht wird, wie häufig interaktive Unterrichtsmethoden angewendet werden, die auf die Stärkung von kommunikativen Fähigkeiten zielen, und gleichzeitig zu einem verbesserten Lehrer-Schüler-Verhältnis beitragen sowie partizipative Fähigkeiten fördern.

Zur Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass sich die Fragen im Fragebogen, beispielsweise zu Unterrichtsmethoden, auf alle Unterrichtsfächer und nicht nur auf den Menschenrechtsbildungskurs beziehen. Intention ist es, herauszufinden, inwiefern

⁸⁸ Unterrichtsmethoden, die auf den Menschenrechten basieren (vgl. den engl. Begriff „human-rights based“) umfassen bspw. interaktive Methoden, nach denen Schüler und Schülerinnen aktiv in den Unterrichtsprozess einbezogen werden.

sich die Menschenrechtsbildung mit ihren Prinzipien in allen Schulfächern und im gesamten Schulraum etablieren konnte und nicht nur eine isolierte Aktivität darstellt.

Thematisierung von Menschenrechten in Schule und Unterricht

Menschenrechte im Allgemeinen werden nach Meinung der Schüler und Schülerinnen nur manchmal (ca. 36%) bzw. eher selten (ca. 36%) im Unterricht thematisiert ($x= 2,65$; vgl. Tabelle 29). Auch bezüglich der Behandlung von Menschenrechtsthemen in außerunterrichtlichen Aktivitäten sehen die Schüler und Schülerinnen im Schnitt die Menschenrechte nur selten thematisiert. Ungefähr ein Drittel (29%) der Schüler gibt an, dass Menschenrechte nie behandelt wurden, ca. 25% nur selten, und ein weiteres Drittel (ca. 29%) sieht die Menschenrechte nur manchmal thematisiert (vgl. Abb. 6).

Diese Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen bestätigt sich auch, wenn sie konkret danach gefragt werden, wie häufig sie in der Schule etwas über ihre Rechte und die der Anderen lernen, und wie sie sie schützen können. Insgesamt antworten die Schüler und Schülerinnen im Durchschnitt, dass sie manchmal etwas über ihre Rechte und die der anderen lernen ($x= 2,73$).⁸⁹

Untersucht man die verschiedenen Gruppen hinsichtlich der Häufigkeit der Thematisierung von Menschenrechten, so finden sich signifikante Unterschiede insbesondere zwischen der UNESCO-Gruppe ($x= 3,22$) und der Nicht-UNESCO-Gruppe ($x= 2,58$; $p= .001$) sowie unter den Gruppen mit verschiedenen Formen der Menschenrechtsbildung, hier insbesondere zwischen der Gruppe mit eigenem Schulfach ($x= 4,00$) und den Gruppen, die Menschenrechtsbildung im Rahmen eines Projekts ($x= 2,24$) durchführen. Das schlechte Ergebnis der Projektgruppen lässt sich dadurch erklären, dass die untersuchten Projektgruppen überwiegend Demokratiebildung durchführen und Menschenrechte dort nur am Rande thematisiert werden. Der Menschenrechtsbezug wird scheinbar nicht in jeder Lektion oder Unterrichtseinheit hergestellt. Die Folge ist ein geringerer Effekt im Sinne der Lernzielgergebnisse der Menschenrechtsbildung.

⁸⁹ Vgl. hierzu auch die signifikante Korrelation ($r = .467$ bei einer Signifikanz von $p= .000$ auf dem Niveau von 0,01) zwischen dieser Frage und der Frage nach der Häufigkeit der Thematisierung von Menschenrechten im Unterricht oder in der Klasse im Allgemeinen.

Abbildung 7: Häufigkeit der Thematisierung von Menschenrechten in Klasse oder Schule

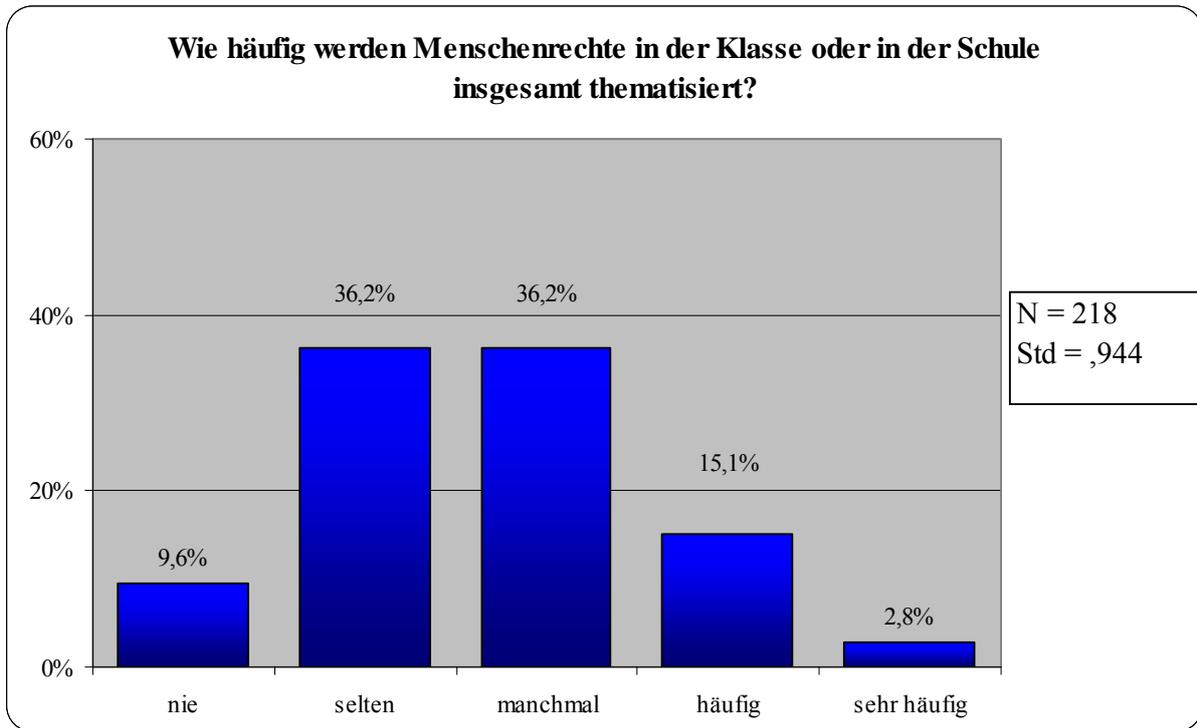


Abbildung 8: Häufigkeit der Thematisierung von Menschenrechten im Unterricht

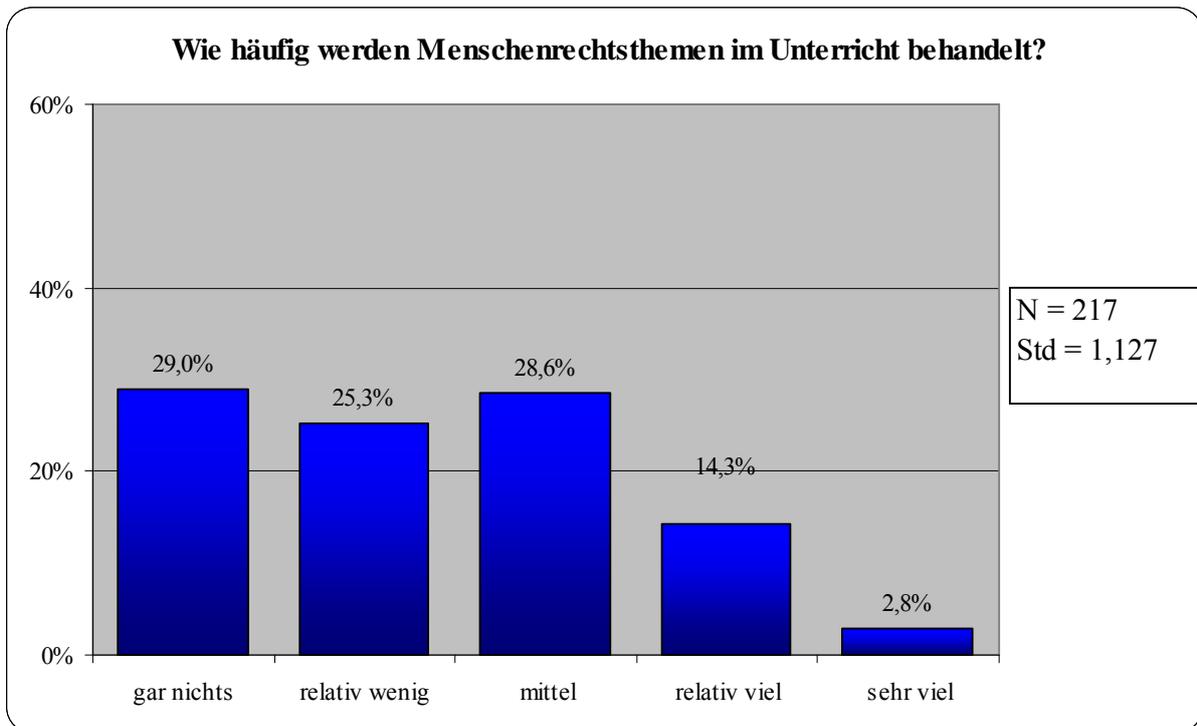


Tabelle 29 Häufigkeit der Behandlung von Menschenrechtsthemen für alle untersuchten Gruppen

Mittelwert* (SD)	Häufigkeit der Behandlung von Menschenrechtsthemen
2,65 (0,94)	- in der Klasse, im Unterricht
2,36 (1,12)	- in außerunterrichtlichen Aktivitäten
* arithmetisches Mittel auf einer Skala von 1 (nie) bis 5 (sehr häufig)	

Insgesamt beurteilen die Schüler und Schülerinnen die Menschenrechte in Unterricht und Schule als nur kaum thematisiert. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass, mit Ausnahme der Kontrollklasse, alle befragten Schüler und Schülerinnen aus Klassen und Schulen stammen, an denen Menschenrechtsbildung durchgeführt wird, ist dieses Ergebnis negativ zu bewerten. Menschenrechtsbildung und entsprechend die Menschenrechte scheinen an den befragten Schulen nur am Rande vorzukommen oder werden nur in ganz speziellen Gruppen oder Aktivitäten thematisiert. In der Folge kann Menschenrechtsbildung nicht als effektiv beurteilt werden, wenn sie nicht auf das Klima in der gesamten Schule übergreift.

Das Lernen über die Menschenrechte bliebe demnach wirkungslos, wenn Menschenrechte nicht auch in der Schule umgesetzt und gelebt werden. Ein Aspekt der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule – unter anderem im Kontext der Lernumgebung – ist die gegenseitige Achtung für alle Mitglieder einer Schule, die auf Rechten aufbaut (vgl. Weltprogramm 2005). Die Schüler und Schülerinnen sind schließlich danach gefragt worden, wie intensiv ihre Persönlichkeit durch die Schule gestärkt wird. Aus Sicht der Schüler sehen sie sich lediglich mittelmäßig oft ($\bar{x} = 2,80$) durch die Lehrperson und die Schule gestärkt. Darüber hinaus findet sich eine signifikante Korrelation zwischen der Intensität des Lernens über Menschenrechte und der Förderung der Persönlichkeit der Schüler, d.h. beide Fragen werden generell auf der Skala gleich niedrig angegeben (Pearson $r = .409$; $p = .000$). Dieser signifikante Zusammenhang zwischen dem Lernen über Menschenrechte und der Förderung der Persönlichkeit der Schüler kann positiv genutzt werden: eine verstärkte Thematisierung von Menschenrechten im Unterricht könnte auch zu einer verstärkten Förderung der Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen führen und sich insgesamt auf den Umgang mit den anderen in der Schule positiv auswirken.

Eine (Be-)Achtung der Schüler und eine *Fokussierung* auf dieselben, kann auch über das Mittel der Unterrichtsmethoden erreicht werden. Untersucht werden demnach schülerzentrierte Unterrichtsmethoden als eine weitere wichtige Dimension von Menschenrechtsbildung an der Schule, und zwar durch die subjektive Wahrnehmung der Häufigkeit der Anwendung interaktiver Unterrichtsmethoden durch die Schüler und Schülerinnen.

Interaktive Unterrichtsmethoden

Im Hinblick auf Lehr- und Lernmethoden sind nach dem Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (2005, S. 25) schülerzentrierte Methoden und Verfahren zu übernehmen, „die die Schüler selbstständig machen und ihre aktive Mitwirkung fördern, das kooperative Lernen und ein Gefühl von Solidarität und (...) Selbstachtung“. Hierbei stehen die interaktiven Unterrichtsmethoden in einem engen Zusammenhang mit spezifischen Fähigkeiten wie auch mit einem bestimmten Lehrer-Schüler-Verhältnis. Wie die Anwendung der Methoden und Lernpraktiken aus Sicht der untersuchten Schüler zu beurteilen sind, zeigen folgende Ergebnisse:

Die Gruppendiskussion als Unterrichtsmethode wird manchmal angewendet, wobei immerhin etwa 32% der Schüler und Schülerinnen sie doch auch als häufig vorkommend betrachten. Das positive Ergebnis wird allerdings durch die Beurteilung der Art und Weise der Durchführung eingeschränkt, da gut über die Hälfte der Schüler (etwa 61%) sich bei diesen Diskussionen nur manchmal oder selten mit den Lehrern gleichgestellt sieht. Im Gegensatz dazu betrachten sich nur 18% der Schüler häufig mit den Lehrern gleichgestellt. Entsprechend den Ergebnissen zur Anwendung der Methode der Diskussion, sehen die Schüler auch die kommunikative Fertigkeit der Meinungsäußerung im Schnitt ($\bar{x} = 3,21$) nur manchmal im Unterricht gefördert.

Unterrichtsmethoden, wie z.B. die Arbeit in Kleingruppen oder in Projekten, die auch in Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern durchzuführen sind, finden im Durchschnitt nach Angaben der Schüler und Schülerinnen nur manchmal oder gar selten statt. Lehrervorträge im Stil des Frontalunterrichts hingegen erleben über die Hälfte der Schüler und Schülerinnen (64,2%) immer noch als die häufigste Unterrichtsmethode. Nimmt man beide Ergebnisse zusammen, so verwundert es kaum, dass die Schüler angeben, nur manchmal die Fähigkeiten des kritischen Denkens, der Teamarbeit oder des Transfers von Wissen auf die Lösung alltäglicher Probleme zu lernen. In der nachfolgenden Tabelle 30

werden die Ergebnisse der Häufigkeit der Anwendung verschiedener Methoden und der Übung von Fähigkeiten aus der Sicht der Schüler und Schülerinnen zusammengefasst.

Tabelle 30 Häufigkeit der Durchführung von unterschiedlichen Aspekten des menschenrechtsbezogenen Lernens und Lehrens aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen

<i>Mittelwert* (Standardabweichung)</i>	<i>Aspekte von menschenrechtsbezogenem Lehren und Lernen/Methoden</i>
3,71 (1,13)	<i>Die meisten Lehrer unterrichten, indem sie Vorträge halten.</i>
3,32 (1,17)	<i>In der Schule können die Schüler mit den Lehrern über verschiedene Themen diskutieren.</i>
2,70 (1,11)	<i>Im Unterricht arbeiten wir oft in Kleingruppen.</i>
2,52 (1,04)	<i>Im Unterricht arbeiten wir in Projekten, die wir zusammen mit dem Lehrer vorbereiten.</i>
3,21 (1,14)	<i>Im Unterricht lernen die Schüler ihre Meinung auszudrücken und zu kommunizieren.</i>
2,94 (1,04)	<i>Im Unterricht lernen wir, kritisch zu denken, im Team zu arbeiten und unser Wissen bei der Lösung alltäglicher Probleme anzuwenden.</i>
2,75 (1,12)	<i>Bei Diskussionen in der Klasse sind Schüler und Lehrer gleichgestellt und es gibt keine fertigen Lösungen.</i>
* arithmetisches Mittel auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 5 (immer)	

Insgesamt werden nach Angaben der Schüler und Schülerinnen interaktive Methoden und entsprechende Fertigkeiten nur manchmal im Unterricht angewendet. Es kann allerdings nicht genau festgemacht werden, ob sich die Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen auf alle Schulfächer oder nur auf die Menschenrechtsbildung bezogenen Fächer wie Geschichte, Gemeinschaftskunde, Ethik, Philosophie, etc. beziehen. Im letzteren Fall sind die Ergebnisse als verhältnismäßig schlecht zu beurteilen und der Effekt von Menschenrechtsbildung als entsprechend gering.

Abschließend wird die Bedeutung, die Menschenrechtsbildung für Schüler und Schülerinnen hat, untersucht. Ein hoher Stellenwert des Lernens über Menschenrechte kann eine wichtige Grundlage für das Lernen über, durch und für Menschenrechte bilden.

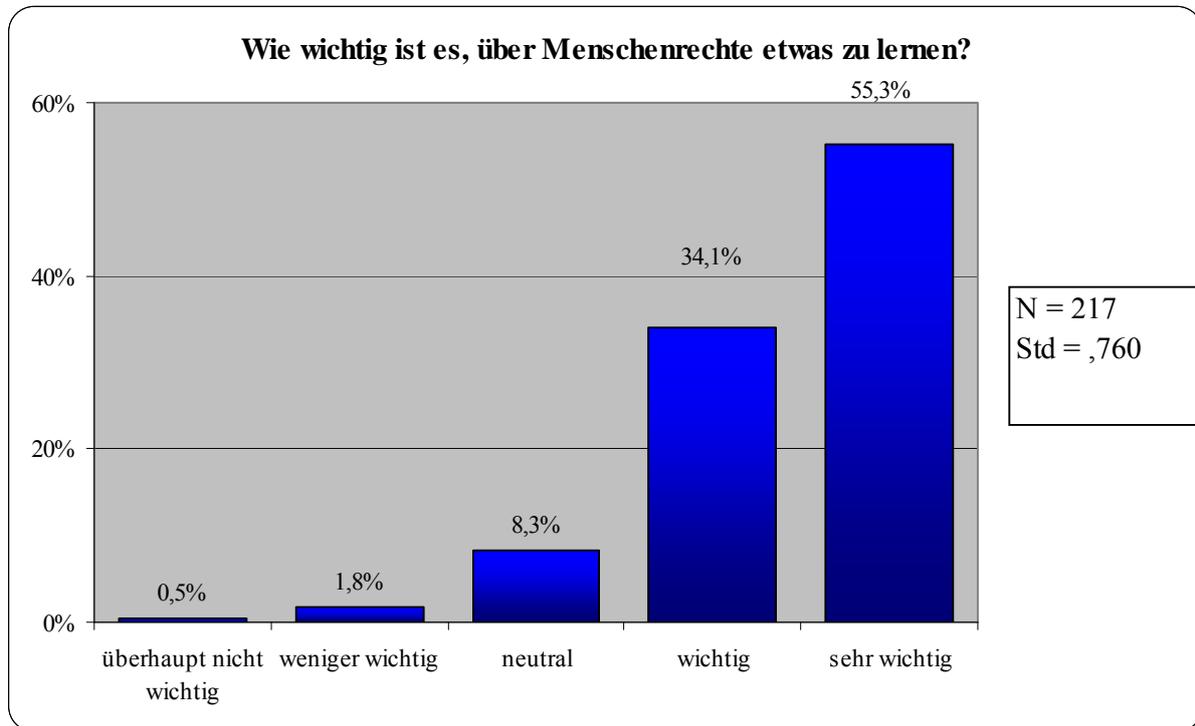
Bedeutung von Menschenrechtsbildung aus Sicht der Schüler und Schülerinnen

Menschenrechtsbildung ist in den Augen nahezu aller Schüler und Schülerinnen (ca. 89%) von hoher und sehr hoher Bedeutung ($\bar{x}= 4,42$).⁹⁰ Somit ist ein allgemeines Bewusstsein der Wichtigkeit über das Lernen von Menschenrechten vorhanden.

Vergleicht man die verschiedenen Gruppen untereinander, zeigt sich, dass die „Kontrollgruppe“, also die Gruppe ohne Erfahrung mit Menschenrechtsbildung, dem Lernen über Menschenrechte die geringste Bedeutung ($\bar{x}= 3,74$) beimisst, wenn auch immer noch eine hohe Bedeutung. Die Gruppe, die Menschenrechtsbildung in Form einer AG durchführt, schenkt dem Lernen über Menschenrechte hingegen die größte Bedeutung ($\bar{x}= 4,91$). Einen hohen Wert in der Bedeutung des Lernens über Menschenrechte hat diese Gruppe gemeinsam mit den anderen Gruppen, die auch Menschenrechtsbildung durchführen. Da alle untersuchten Gruppen dem Lernen über Menschenrechte insgesamt einen hohen Stellenwert beimessen, können keine eindeutigen Schlussfolgerungen für die Wirkung von Menschenrechtsbildung aus dieser Frage gezogen werden.

⁹⁰ Vgl. Bewertung der Wichtigkeit von Lernen über Menschenrechte auf einer Skala von 1 – „überhaupt nicht wichtig“ bis 5 – „sehr wichtig“.

Abbildung 9: Bedeutung des Lernens über Menschenrechte



Einflussfaktoren auf die subjektive Wahrnehmung von rechtsbasierten Lehr- und Lernformen

Ein Einfluss auf die hier abgefragten Items zur subjektiven Wahrnehmung von rechtsbasierten Lehr- und Lernformen der Schüler und Schülerinnen gegenüber Menschenrechten nimmt der Faktor „curriculare Form“ von Menschenrechtsbildung, der eng verbunden ist mit der Erfahrung mit Menschenrechtsbildung. Demzufolge geben die Gruppen mit einem eigenen Schulfach „Menschenrechtsbildung“ ($p = .000$) und die Gruppe mit Menschenrechtsbildung in Form von Projekten ($p = .037$) signifikant höhere Werte als die Gruppe ohne Menschenrechtsbildung an. Die Alternativhypothese H1 wird angenommen, nach der Schüler mit Erfahrung in Menschenrechtsbildung signifikant höhere Werte in Bezug auf alle oben untersuchten Aspekte von „Menschenrechten und Unterricht“ zeigen als Schüler und Schülerinnen ohne Menschenrechtsbildung.

Der Unterschied, der sich durch die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zeigt, könnte damit erklärt werden, dass bei den beiden untersuchten Gruppen der Formen „Schulfach“ und „Projekt“ die Thematisierung von Menschenrechten, die Persönlichkeitsstärkung, die interaktiven Unterrichtsmethoden und die Bedeutung des Lernens über Menschenrechte

allgemein im Schulleben und in mehreren Schulfächern stärker manifestiert ist als in den anderen untersuchten Gruppen, in denen diese Aspekte möglicherweise nur in den Menschenrechtsbildungsaktivitäten und damit isoliert beachtet werden.

Insgesamt muss der Untersuchungsbereich „Menschenrechte und Unterricht“ mittelmäßig beurteilt werden. Die Umsetzung von Menschenrechtsbildung zeigt Merkmale einer „isolierten Aktivität“ auf, und zwar insbesondere im Bereich der Unterrichtsmethoden und auch der Lernumgebung. Diese Problematik und weitere Probleme bei der Anwendung sowie beim Training neuer Unterrichtsmethoden werden durch Ergebnisse aus der qualitativen Studie bestätigt und im Abschlusskapitel 8 ausführlicher diskutiert.

5.5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Menschenrechtsbildung umfasst drei Lernbereiche, die nicht unabhängig voneinander sind, sondern in einem engen Zusammenhang stehen und deren Übergänge fließend sind (vgl. Stellmacher/Sommer 2007). Die Verbindung zwischen den drei Lernbereichen wird auch in den nachfolgend dargestellten Ergebnissen der Schülerstudie deutlich, wenn beispielsweise eine negative Einstellung der Schüler und Schülerinnen gegenüber Handlungsmöglichkeiten für Menschenrechte mit einer tatsächlich seltenen Handlung korreliert. Im nachfolgenden Abschnitt werden weitere Ergebnisse der Untersuchung der kroatischen Schüler und Schülerinnen, die Menschenrechtsbildung erfahren haben, für die jeweiligen Lernbereiche zusammengefasst. Aus den Ergebnissen lassen sich verschiedene Erkenntnisse ableiten – zum einen kann die Wirkung, die Menschenrechtsbildung auf die Zielgruppe der Schüler und Schülerinnen hat, gemessen werden. Zum anderen können Defizite festgemacht und daraus entsprechende Lösungsansätze für Verbesserungen abgeleitet werden. Schließlich können aus den Befunden spezifische Effekte und Themen, die Menschenrechtsbildung im Kontext des kroatischen Bildungssystems hat, identifiziert werden.

Die kroatischen Schüler und Schülerinnen zeigen insgesamt ein relativ hohes Wissen über Menschenrechte, und zwar insbesondere in Bezug auf Kenntnisse von Menschenrechtsartikeln, der Menschenrechtscharta sowie der europäischen Menschenrechtsinstitution, dem Europäischen Menschenrechtsgerichtshof. Zu allen drei

Fragen können über die Hälfte der befragten Schüler und Schülerinnen korrekte Antworten geben.

Ein Index für das hohe Wissen ist nicht nur die Richtigkeit und die Menge der Angaben der spontanen Nennungen, sondern auch der Vergleich der Antworten mit Resultaten aus ähnlichen Studien, bei denen die Befragten weitaus weniger korrekte Antworten geben konnten und folglich ein geringeres Wissen zeigten. Die repräsentative Studie von Stellmacher/Sommer/ Brähler (2003 und 2005) zeigt beispielsweise, dass die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von keinem der Befragten genannt werden und lediglich 4% eine Antwort wie „UNO-Menschenrechtskonvention“ bzw. „UNO-Menschenrechtscharta“ geben konnte, die von den Autoren als richtig bewertet worden ist (vgl. Stellmacher/Sommer/Brähler 2006). Auch deutsche Schüler und Schülerinnen, die von Müller (2001, vgl. S. 378) befragt worden sind, zeigen sehr geringe Kenntnisse über Menschenrechte, Müller bestätigt den untersuchten Gruppen ein schlechtes Niveau an Wissen. Im Vergleich hierzu kann die Wirkung von Menschenrechtsbildung auf die befragten kroatischen Schüler und Schülerinnen als hoch bewertet werden.

Die genauere Betrachtung der einzelnen Ergebnisse bringt weitere Erkenntnisse mit sich. So zeigt sich, dass die Schüler und Schülerinnen in erster Linie an verschiedene bürgerliche und politische Menschenrechte denken, und zwar sowohl bei spontaner Assoziation mit Menschenrechten als auch mit Menschenrechtsverletzungen. Bei der Untersuchung des Wissens über Menschenrechte zeigen die Schüler die Fähigkeit, verschiedene spezifische Artikel zu benennen, sowie ein sehr hohes Bewusstsein für die Notwendigkeit des Eintretens und des Schutzes der Menschenrechte. Die Schüler sind sich bewusst, dass „Menschenrechte bedroht oder missbraucht werden und dass man für die Menschenrechte eintreten, für sie kämpfen und sie respektieren muss.“ Dieses Wissen und dieses Bewusstsein ist grundlegend für das Eintreten für Menschenrechte und damit ein wichtiges Ziel der Menschenrechtsbildung. Inwiefern sich dieses Bewusstsein auch in der untersuchten Einstellung der Schüler und Schülerinnen oder des tatsächlichen Einsatzes wieder findet, zeigen die weiter unten dargestellten Ergebnisse.

Die starke Präsenz an bürgerlichen und politischen Rechten, bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Menschenrechte der zweiten Generation, offenbart Defizite in Bezug auf das Grundprinzip der Unteilbarkeit der Menschenrechte: die Schüler und Schülerinnen nennen in erster Linie Menschenrechte der ersten Generation, jedoch kaum Rechte der

zweiten Generation und verschwindend wenige Solidarrechte. Mit einer derartigen Vorstellung von Menschenrechten bestätigen die Befunde bei den kroatischen Schülern und Schülerinnen die These der „Halbierung der Menschenrechte“, nach der bürgerliche und politische Rechte selektiv betont werden, bei gleichzeitiger Vernachlässigung von wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten (vgl. Stellmacher/Sommer/Brähler 2006). Die untersuchten kroatischen Schüler und Schülerinnen zeigen dabei eine ähnliche Vorstellung von Menschenrechten wie befragte Schüler, Studierende und Erwachsene aus anderen Studien (Jeup/Zinn 1992, Hart 1997, Müller 2001 und Brähler/Sommer/Stellmacher 2003 und 2005, Sommer et al 2004).⁹¹

Die Erklärungsansätze aus diesen Studien können auch für die Befunde aus der vorliegenden Studie herangezogen werden, wobei sich zwei verschiedene Begründungen ergeben, die jedoch in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen. Die erste Argumentation bezieht sich auf den politischen Kontext. Stellmacher/Sommer/Brähler (2006, S. 3) ziehen aus Vergleichstudien mit Guatemala den Schluss, dass „das Wissen über Menschenrechte in Abhängigkeit vom politischen und kulturellen Kontext geformt wird“. Auch in Bezug auf die Bevorzugung von bürgerlichen und politischen Rechten der westlichen deutschen Befragten führt dieselbe Autorengruppe das Phänomen auf den politischen Kontext bzw. den Umgang mit Menschenrechten in Politik und Medien zurück (vgl. Haspel/Sommer 2004).

Der politische Kontext könnte auch für eine Erklärung der Befunde bei den kroatischen Schülern herangezogen werden. Nach den Ergebnissen sind die bürgerlichen und politischen Rechte eher präsent und haben damit vermutlich auch eine höhere Bedeutung. Dies kann im Rahmen der EU-Bestrebungen Kroatiens und der politischen Transformation gesehen werden, bei der bürgerliche Rechte bzw. Bürgerrechte eine tragende Rolle im Zuge der Demokratisierung des Landes zukommen. In diesem Zusammenhang steht auch die Einführung des Bildungsprogramms der Demokratiebildung (EDC). Dieses Programm ist in Kroatien neben anderen Bildungsprogrammen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung unter dem Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung zusammengefasst. Einige der untersuchten Gruppen haben – unter dem Dach des Nationalprogramms – auch ihren Schwerpunkt auf die Demokratiebildung (EDC) gelegt, wobei Bürgerrechte im Vordergrund standen und Menschenrechte sowie ihre Prinzipien, wie z.B. das Prinzip der Unteilbarkeit, nur als Randthema aufgetaucht sind.

⁹¹ In der Studie von Müller (2001) zeigen die befragten Schüler und Schülerinnen hinsichtlich des Begriffs „Menschenrechtsverletzung“ eine Betonung der bürgerlichen und politischen Rechte vor den wsk-Rechten. Dies trifft jedoch nicht auf die Assoziationen mit dem Begriff „Menschenrechte“ zu.

Zum politischen Kontext Kroatiens zählt auch die Transition von einem ehemals sozialistischen Land zu einer Demokratie. In diesem Punkt unterscheiden sich auch die beiden Untersuchungsgruppen, allerdings bei gleichem Resultat: sowohl die deutsche Untersuchungsgruppe als auch die kroatischen Schüler zeigen ähnliche Vorstellungen von Menschenrechten, bei denen bürgerliche und politische Rechte eine bedeutende Rolle einnehmen, obgleich sie aus zwei unterschiedlichen Kontexten mit verschiedenen institutionalisierten Traditionen (vgl. Michelotti/Gahan 2008) kommen. Dieser Befund widerlegt die These von Brähler/Sommer/Stellmacher (2005), nach der es unterschiedliche Wahrnehmungen in der Bedeutung von sozialen und wirtschaftlichen Menschenrechten zwischen europäischen Ländern mit einer kommunistischen Vergangenheit im Vergleich zu westlichen Demokratien gibt (vgl. Michelotti/Gahan 2008).

Der osteuropäisch geprägte ideologische Einfluss, den auch Sommer et al. (2005) zum Teil noch bei den Befragten ihrer Studie aus Ostdeutschland vermuteten, ist bei den kroatischen Schülern nicht mehr zu erkennen. Ein Grund hierfür ist ihr junges Alter: sie sind alle nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien zur Welt gekommen. Ein weiterer Grund ist psychologischer Natur. In Ahnlehnung an die These von Sommer/Stellmacher/Brähler (2005) kann die Bevorzugung der bürgerlichen und politischen Rechte als Streben der kroatischen Jugendlichen nach positiver sozialer Identität als EU-Bürger gedeutet werden.

Welche Schlussfolgerungen können aus den Resultaten und den oben dargestellten Erklärungsansätzen für die Menschenrechtsbildung gezogen werden? Die Überrepräsentanz der bürgerlichen und politischen Rechte zeigt, dass diese in der bisherigen Menschenrechtsbildung zu sehr in den Vordergrund gestellt worden sind. Die Folge ist ein einseitiges Wissen der Schüler und Schülerinnen. Dies muss in Bezug auf die Wirkung von Menschenrechtsbildung und auch im Sinne des unteilbaren Charakters von Menschenrechten negativ bewertet werden. Für den Unterricht der Menschenrechtsbildung bedeutet dies, in Zukunft mehr auf eine Ausgewogenheit bei der Auswahl der Inhalte sowie auf das Prinzip der Unteilbarkeit zu achten. Das Wissen über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte und ihre Verletzungen ist vor dem Hintergrund der jüngsten Weltwirtschaftskrise und der wachsenden Diversität in europäischen Gesellschaften von enormer Bedeutung. Schließlich muss sich Menschenrechtsbildung „an den politisch und kulturell spezifischen Defiziten und Bedürfnissen der jeweiligen Bevölkerung orientieren“ (Sommer/Stellmacher/Brähler 2006, S. 3).

Unterschiede im Wissen über Menschenrechte finden sich hinsichtlich der Faktoren „Zugehörigkeit zu einer UNESCO-Schule“ sowie „Geschlecht“. Hierbei zeigen sowohl die befragten Mädchen als auch die Schüler aus der UNESCO-Schule ein höheres Wissen über Menschenrechte. Die beiden untersuchten Faktoren können jedoch nicht sicher als Einflussfaktoren ausgemacht werden, da latente Zusatzmerkmale wie die Tatsache, dass alle UNESCO-Schüler auch Gymnasialschüler sind, einen Einfluss auf das Wissen über Menschenrechte haben könnten. Für die weitere Forschung wäre interessant zu untersuchen, inwiefern das Geschlecht oder die Zugehörigkeit zu einer UNESCO-Schule das Lernen über Menschenrechte begünstigt, um dadurch weitere Faktoren zu ermitteln, die die Wirkung von Menschenrechtsbildung erhöhen.

Abschließend lässt sich aus den Ergebnissen des Wissens über Menschenrechte auch das Verständnis der Schüler von Menschenrechten ableiten. Die Schüler und Schülerinnen haben ein sehr breites Verständnis von Menschenrechten, sie sind fähig, sehr konkrete Rechte zu benennen; auch wenn sie den Fokus auf bürgerliche und politische Rechten gelegt haben, nennen sie dabei sehr verschiedenartige Artikel. Ferner zeigen sie ein hohes Bewusstsein für die Einhaltung und den Schutz der Menschenrechte. Eine teilweise negative Konnotation mit Menschenrechten ist auch erkennbar, da sie bei der spontanen Assoziation von Menschenrechten in vielen Fällen mit dem Recht auch die „negative Seite“ der Rechte erwähnen. Welche Rolle die Schüler und Schülerinnen dem Staat bei der Verwirklichung und dem Schutz der Menschenrechte zuschreiben, kann aus den Daten nicht sicher abgeleitet werden, da der Staat nur sehr selten (in vier Fällen) explizit in Verbindung mit den Menschenrechten genannt wird; die Konnotation ist in diesen Fällen zwar immer negativ besetzt, den Politikern als Repräsentanten des Staates sprechen die Schüler - wie weitere Ergebnisse zeigen werden – im Gegensatz dazu, viele Möglichkeiten im Schutz der Menschenrechte zu.

Ingesamt zeigen die befragten Schüler und Schülerinnen ein relativ hohes Wissen über Menschenrechte mit einem Defizit hinsichtlich des Wissens des Charakters der Unteilbarkeit der Menschenrechte. Die Wirkung von Menschenrechtsbildung kann im Lernbereich Wissen damit als positiv beurteilt werden, da alle Schüler – mit Ausnahme der Kontrollgruppe – Menschenrechtsbildung erfahren haben und dieses Wissen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch dabei erworben haben.

Im Rahmen der Menschenrechtsbildung ist es wichtig, das Konzept der Menschenrechte positiv zu bewerten, Menschenrechtsverletzungen hingegen negativ. Ein Ziel im Lernbereich der Einstellung ist folglich, dass Schüler derartige Einstellungen gegenüber eigenen, aber auch gegenüber den Rechten anderer zeigen können.

In Kroatien werden wie in vielen europäischen Ländern viele Menschenrechte gewahrt, andererseits sind aber auch Fälle bekannt, wonach Menschenrechte verletzt werden, z.B. unfaire Gerichtsverhandlungen, Fälle von Beschneidungen der Meinungsfreiheit im Bereich der Medien, der Religionsfreiheit oder der Rechte der Minderheiten. Die kroatischen Schüler und Schülerinnen schätzen die Lage der Menschenrechte in Kroatien entsprechend mittelmäßig oder schlecht ein. Die Einstellung der Schüler und Schülerinnen gibt damit das reale Bild der Menschenrechte in Kroatien wider, was für ein erhöhtes Bewusstsein der Schüler spricht. Fragt man die Schüler und Schülerinnen nach der Lage der Menschenrechte von spezifischen sozialen und ethnischen Gruppen, die in Kroatien leben, so stellt sich ein sehr differenziertes Bild der Einstellungen der Schüler heraus: während die Diskriminierung der Armen, der Sinti und Roma sowie der mental und physisch Beeinträchtigten den Schülern sehr stark bewusst ist, zeigen die Schüler und Schülerinnen vor allem gegenüber Minderheitengruppen, insbesondere gegenüber Ungarn und Bosniaken, aber auch gegenüber den Serben wenig oder kein Verständnis für die schlechte Lage ihrer Rechte. Die unterschiedlichen Haltungen gegenüber verschiedenen Gruppen in Kroatien entsprechen auch der Einschätzung der Schüler der Lage der Menschenrechte in Kroatien. In der Realität werden insbesondere die Roma, aber auch die Serben und die Frauen in Kroatien diskriminiert. Die Schüler und Schülerinnen schätzen von diesen Gruppen allerdings nur die Diskriminierungen der Roma entsprechend ein; die Schülerinnen haben zudem eine bestimmte Sensibilität für die Diskriminierung der Frauen. Auf Basis des Konzepts der Nichtdiskriminierung müsste die mangelnde Sensibilität der Schüler und Schülerinnen angesichts der Diskriminierung nahezu aller auf dem Fragebogen genannten Minderheitengruppen negativ bewertet werden.

Die Begründung für die Nichtbeachtung der Diskriminierung einiger ethnischer Gruppen durch die Schüler und Schülerinnen kann in der geringen Empathie oder Toleranz für diese Gruppen gesehen werden. Die ablehnende Haltung könnte vor dem Hintergrund der Kriege in den 90er Jahren zwischen den Staaten des ehemaligen Jugoslawien, aber auch im Zusammenhang mit negativen Vorurteilen sowie Feindbildern gegenüber bestimmten Minderheiten stehen.

In Bezug auf die Diskriminierung der eigenen Rechte zeigen viele Schüler und Schülerinnen ein hohes Bewusstsein für ihre Rechte. Insbesondere in der Schule sehen die Schüler ihre Rechte beeinträchtigt. Von ungerechter Behandlung und Geringschätzung der Meinung der Schüler durch Lehrer, aber auch durch Mitschüler, ist die Rede. Aus den Beispielaussagen der Schüler und Schülerinnen wird auch deutlich, dass es sich bei den genannten Unrechtserfahrungen nicht um Verletzungen des Rechts auf freie Meinungsäußerung handelt. Die vorgebrachten Äußerungen der Schüler und Schülerinnen zeigen allerdings ein erhöhtes Bewusstsein für die Gleichheit und die Gleichbehandlung, für den Respekt gegenüber der eigenen Person und für die eigene Meinung. Dieses starke Bedürfnis der Schüler und Schülerinnen nach mehr Würde und Respekt in der Schule deutet auf eine problematische Lehrer-Schüler-Beziehung hin. Diese ist Teil des Schulklimas, das ein weiteres wichtiges Element der Menschenrechtsbildung in der Schule bildet. Wie sich dieses an den untersuchten Schulen gestaltet, zeigen Resultate weiter unten.

Das Bewusstsein für den Schutz und den Respekt für eigene Menschenrechte und Rechte anderer, das die Schüler bei Assoziationen mit Menschenrechten spontan gezeigt hatten, ist in Bezug auf konkrete Gruppen nicht mehr so stark ausgeprägt, negative Einstellungen und Vorurteile bestimmen vielmehr die Sicht der Schüler auf konkrete ethnische Gruppen. Menschenrechtsbildung muss daher vielmehr zur Sensibilisierung der Rechte der Anderen beitragen als bisher.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die die Schüler und Schülerinnen mit ungleicher Behandlung in der Schule machen, aber auch der Einstellung der Diskriminierung der Menschenrechte bestimmter Gruppen, die in Kroatien leben, stellt sich die Frage, was die Schüler und Schülerinnen tun, um für Menschenrechte einzutreten. Zunächst wurde untersucht, inwiefern sie die Möglichkeiten einschätzen, selbst gegen Menschenrechtsverletzungen vorgehen zu können. Die Schüler und Schülerinnen sehen im Schnitt relativ wenige Möglichkeiten selbst gegen Menschenrechtsverletzungen vorzugehen und zu handeln, den Politikern schreiben sie hingegen recht viele Möglichkeiten des Handelns zu. Dass das eigene Handeln eine solch geringe Bedeutung in den Augen der Schüler und Schülerinnen hat, lässt sich verschiedentlich erklären: Zum einen verbinden Schüler und Schülerinnen mit Menschenrechtsverletzungen insbesondere Verletzungen bürgerlicher und politischer Rechte, wie z.B. das Verbot der Meinungs- und Pressefreiheit, Eigentumsentzug,

Entzug des Rechts auf Wahlen und auf ein Gericht oder auch Folter. Gegen diese Formen der Verletzung können in den Augen der Schüler und Schülerinnen scheinbar nur Politiker erfolgreich vorgehen, während die Schüler sich selbst als wenig einflussreich betrachten.

Parallel zu den Einstellungen deutscher Schüler (vgl. Studie von Müller (2001, S. 349) zeigen die kroatischen Schüler, dass sie sich den "mächtigen Anderen" mehr Einflussmöglichkeiten zusprechen als sich selbst.

Eine weitere Erklärung für die negative Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten ist der reale Blick der Schüler und Schülerinnen auf die Möglichkeiten zum Schutz der Menschenrechte. Sie haben im Rahmen der Menschenrechtsbildung gelernt, dass in erster Linie der Staat verantwortlich für Menschenrechtsverletzungen ist und entsprechend auch für den Schutz der Menschenrechte wirkungsvoll eintreten kann.

Unterschiede zeigen sich bezüglich der hier untersuchten Einstellungsvariablen in Hinblick auf das Geschlecht: die Schülerinnen zeigen insgesamt ein höheres Bewusstsein für Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen. Die höhere Sensibilität der Schülerinnen gegenüber Menschenrechten, die auch durch die Studie von Müller (2001) bestätigt wird, ist damit begründet, dass Schülerinnen auch ein höheres Interesse für soziale Themen, wie z.B. die Menschenrechte, zeigen als Schüler.

Insgesamt kann keine endgültige Bewertung hinsichtlich der Wirkung von Menschenrechtsbildung auf die Einstellung gemacht werden. Ein wichtiger Grund hierfür kann in dem Faktor Zeit gesehen werden, dessen es für Änderungen von Einstellungen bedarf. Aus diesem Grund wird für zukünftige Forschung empfohlen, nicht nur eine größere Bandbreite an Items zur Untersuchung eines Gesamtbildes der Einstellung von Untersuchungsobjekten zu ergänzen, sondern auch Längsschnittstudien über einen längeren Zeitraum hinweg durchzuführen. So könnten mögliche Einstellungsänderungen verfolgt und genauer gemessen werden.

Einstellung im Sinne einer positiven Wertschätzung von Menschenrechten sowie das Wissen über Menschenrechte haben laut Untersuchungen in entsprechenden Studien (Sommer/Brähler/Stellmacher 2003, 2004 und 2005) einen nachweisbaren, positiven Zusammenhang auf die Bereitschaft zur Unterstützung von Menschenrechten sowie die konkrete Handlung. Je mehr man über Menschenrechte weiß und je mehr Bedeutung man den Menschenrechten zuspricht, desto höher ist auch die Bereitschaft für den Einsatz und die tatsächliche Handlung, schlussfolgern Sommer/Brähler/Stellmacher (2005, S. 289).

Das Eintreten und die Handlung für Menschenrechte ist auch das letztendliche Ziel von Menschenrechtsbildung und umfasst den dritten Lernbereich von Menschenrechtsbildung. Zur Erreichung dieses Ziels bilden die negativen Einstellungen der Schüler und Schülerinnen gegenüber ihren eigenen Handlungsmöglichkeiten jedoch keine gute Voraussetzung.

Die Skepsis der kroatischen Schüler und Schülerinnen, die sie gegenüber ihren eigenen Handlungsmöglichkeiten zeigen, geht einher mit einer negativen Einschätzung ihres wirklichen Einsatzes für Menschenrechte.

Ein Zusammenhang zwischen der Einstellung der Möglichkeit des Handelns und der Einschätzung des tatsächlichen Handelns findet sich auch in der Studie mit deutschen Schülern von Müller (2001). Müller schlägt vor, genau an diesem Punkt mit der Menschenrechtsbildung anzusetzen, d.h. den Schülern bewusst zu machen, dass ihr Handeln sinnvoll ist und Wirkung erzielen kann. Diese positive Verstärkung könne dazu beitragen, den aktiven Einsatz der Schüler für Menschenrechte zu erhöhen.

Wie häufig und in welcher Art und Weise setzen sich die Schüler und Schülerinnen tatsächlich für Menschenrechte ein? Die am weitaus häufigsten genannten Formen des Einsatzes für Menschenrechte beziehen sich auf Aktivitäten aus dem unmittelbaren Alltag der Schüler und Schülerinnen. Sie setzen sich demnach in erster Linie für die eigenen Rechte, die Rechte der Mitschüler und die Rechte von Schwächeren ein. Diese individuellen Einsatzformen werden von den Schülern und Schülerinnen mit deutlichem Abstand vor den eher klassischen politischen Aktivitäten, wie demonstrieren, eine Petition unterstützen oder in einer Menschenrechtsorganisation aktiv sein, genannt. Ein wenig häufiger als an politischen Aktivitäten sind Schüler und Schülerinnen an humanitären Aktionen beteiligt.

Aus dem Rahmen fallen diejenigen Schüler und Schülerinnen, die eine recht starke Teilnahme an spezifischen Menschenrechtsaktivitäten angeben, wie beispielsweise an einer Sommerschule für Menschenrechte, an der Verbreitung der gelernten Inhalte an der eigenen Schule oder auch an allgemeinen Aktivitäten wie dem Verteilen von Flugzetteln.

Mögliche Gründe für den geringen Einsatz für Menschenrechte bei Bevorzugung des Engagements für die eigenen Rechte oder die Rechte von Personen aus dem unmittelbaren Alltag können im Zusammenhang mit den Gedanken und Erfahrungen, die Schüler und Schülerinnen mit Menschenrechten haben, erklärt werden: die Assoziationen der Schüler mit Menschenrechten sind häufig mit bürgerlichen und politischen Menschenrechten verbunden, die nach Meinung der Schüler und Schülerinnen nur „mächtige Andere“ lösen und schützen können. Hinzu kommen die eigenen Erfahrungen von ungerechter Behandlung an der Schule

durch die Lehrer. Daher scheint es nahe zu liegen, dass sich Schüler und Schülerinnen zunächst für sich selbst und schließlich auch für ihre Mitschüler/-innen einsetzen.

Der Einsatz für humanitäre Aktionen, der sich auch bei kroatischen Studierenden (Spajić-Vrkaš 2006) findet, ist möglicherweise dadurch begründet, dass humanitäre Aktivitäten während und nach den Kriegsjahren in den 1990ern vielfach organisiert worden sind oder sich auch heute noch zum großen Teil auf einen von Krieg betroffenen Personenkreis (Invalide, Waisenkinder) beziehen. In einigen der untersuchten Schulen werden entsprechende Aktivitäten regelmäßig einmal im Jahr organisiert.

Eine weitere mögliche Begründung für die eher schwache Teilnahme der Schüler und Schülerinnen an politischen Aktivitäten kann an der politischen Verdrossenheit von Jugendlichen im Allgemeinen gesehen werden. Diese These bestätigen Ergebnisse von Studien zum Engagement von westeuropäischen Jugendlichen wie der IEA-Studie (vgl. Torney-Putna 2001). In Kroatien kommt zur politischen Apathie der Jugendlichen der Faktor hinzu, dass Schüler und Schülerinnen in der kroatischen Gesellschaft keine Vorbilder für das aktive, bürgerschaftliche Handeln finden, da die Zivilgesellschaft noch nicht stark genug und auch am politischen Leben nicht ausreichend beteiligt ist (vgl. Kap. 2.1).

Hinsichtlich des Engagements für Menschenrechte bringt die Studie von Müller (2001) mit deutschen Schülern ähnliche Ergebnisse hervor: die deutschen Schüler geben vor allem Aktivitäten an wie „Mitmenschlichkeit üben“, „Rechte des anderen wahren“, „Streit zwischen Schülern schlichten“, „Betreuung benachteiligter Schüler“ sowie auch „Hilfsaktionen“. Laut Müller sind Schüler kaum engagiert in Aktivitäten, „die einen besonderen zeitlichen oder materiellen Aufwand bedeuten würden.“ (S. 354). Die Schüler sind vielmehr an solchen Aktivitäten beteiligt, die sich auf die „Gestaltung eines humanen Schullebens“ beziehen (vgl. Lenhart 2006, S. 154). Je institutionalisierter der Einsatz und je weiter weg von ihrer Umgebung, desto weniger setzen sich die Schüler und Schülerinnen für die Menschenrechte anderer ein. Die Konsequenz für die Menschenrechtsbildung in der Schule wäre (nach Müller 2001, S. 354), „verstärkt solche Möglichkeiten des Engagements anzubieten, die über das eigene Umfeld hinausgehen.“ Im Rahmen der Menschenrechtsbildung kann beispielsweise der Fokus auf Projekte in Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Gemeinde gelegt werden. Die Schüler sammeln dabei erste positive Erfahrungen mit bürgerschaftlichem Engagement.

Das didaktische Kernkonzept der Menschenrechtsbildung und die drei Lernbereiche Wissen, Einstellung und Handlung bilden einen wichtigen Bestandteil der Implementierung von Menschenrechtsbildung in das formale Schulsystem. Ein ebenso bedeutendes Element für eine effektive Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule ist ein entsprechendes Klima im Unterricht und in der Schule. Schule und Unterricht sind ein wichtiger Ort, an dem Menschenrechte gelebt werden: hierzu zählt, dass sich die Schüler wohl fühlen, ihre Person und ihre Meinung respektiert wird und sie aktiv den Unterricht mitgestalten können.

Die weiter oben beschriebenen persönlichen Erfahrungen der untersuchten Schüler und Schülerinnen haben bislang allerdings gezeigt, dass die Schule ein Ort ist, an dem die Schüler relativ viele negative Erfahrungen sammeln. Wie die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Bereich der Lehr- und Lernmethoden, aber auch der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern im Detail bewertet werden kann, zeigen nachfolgend dargestellte Ergebnisse.

Insgesamt werden nach Angaben der Schüler und Schülerinnen interaktive Methoden nur manchmal im Unterricht angewendet und entsprechende Fertigkeiten aus Sicht der Schüler nur selten vermittelt. Diskussionsrunden und Kleingruppenarbeit werden nur gelegentlich durchgeführt, der Lehrervortrag im Rahmen des Frontalunterrichts tritt hingegen in vielen Fächern immer noch sehr häufig auf. Nur in manchen Fällen, aber eher selten, können sich die Schüler an der Unterrichtsgestaltung beteiligen oder sehen sich bei Diskussionen den Lehrern gleich gestellt. Zu dieser negativen Sicht auf die Unterrichtsmethoden kommt das Gefühl der Schüler hinzu, durch die Schule und die Lehrer nur in manchen, seltenen Fällen in ihrer Persönlichkeit gestärkt zu werden.

Zusätzlich kann ein statistischer Zusammenhang zwischen dem eher negativ zu bewertendem Unterrichtsklima und der Thematisierung von Menschenrechten in der Schule festgestellt werden: insgesamt beurteilen die Schüler und Schülerinnen die Menschenrechte in Unterricht und Schule als nur kaum thematisiert. Die Konsequenz, die aus diesen beiden Aspekten – gelegentliche Anwendung interaktiver Unterrichtsmethoden bei einer relativ seltenen Thematisierung von Menschenrechten in Unterricht und Schule – gezogen werden kann, ist, dass die Implementierung von Menschenrechtsbildung unzureichend ist. In den Schulen der untersuchten Gruppen scheint Menschenrechtsbildung eher isoliert vorzukommen und nicht das gesamte Schulleben zu umfassen. Diese Bewertung aus der Sicht der Schüler und Schülerinnen, wird durch die Perspektive der Lehrer bestätigt (vgl. Kapitel 7), wobei sich Menschenrechtsbildung auf einzelne Aktivitäten und Kurse sowie einzelne Personen reduziert, nicht aber das gesamte Schulpersonal und –leben durchdringt.

Im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Handhabung von Lehr- und Lernmethoden steht ferner das Problem der unterschiedlichen Bewertung der Beteiligung der Schüler am Unterricht in verschiedenen Klassen und Fächern bzw. bei verschiedenen Lehrern. Die gewünschte aktive Beteiligung der Schüler, beispielsweise durch Äußerung ihrer kritischen Meinung, in der einen Schulstunde kann schon in der nächsten Schulstunde bei einem anderen Lehrer nicht mehr geduldet werden. Das demokratische Unterrichtsklima des einen Lehrers steht im Gegensatz zum autoritativen Verhalten des anderen Lehrers, was die Schüler schnell in eine Dilemmasituation bringen kann. Diese Problematik, die im Kontext der Anwendung neuer Unterrichtsmethoden steht, wird durch die Erfahrungen der Lehrer bestätigt (vgl. Kapitel 7) und soll im Abschlusskapitel näher diskutiert werden (vgl. Kapitel 8).

Unterschiede, in der Bewertung des Unterrichts- und Schulklimas, die sich aus der multivariaten Varianzanalyse ergeben, zeigen sich insbesondere bei den Schülergruppen, die Menschenrechtsbildung in Form eines Schulfaches oder eines Projektes durchführen. In den Schulen, die mittels der Formen „Schulfach und Projekt“ Menschenrechtsbildung durchführen, scheinen die Thematisierung von Menschenrechten, die Persönlichkeitsstärkung, sowie die interaktiven Unterrichtsmethoden in der Schule stärker manifestiert zu sein als in den Schulen der anderen Gruppen, in denen diese Aspekte möglicherweise lediglich in den Menschenrechtsbildungsaktivitäten und somit isoliert angewendet werden.

Insgesamt kann der Schluss gezogen werden, dass Menschenrechtsbildung nicht als wirksam beurteilt werden kann, wenn sie nicht auf das gesamte Schulleben übergreift. In der Folge ist es wichtig, dass in der gesamten Schule ein menschenrechtsbasiertes und demokratisches Klima herrscht, was den Unterricht, das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, aber auch zwischen den Lehrern und der Schulleitung einbezieht.

Somit sind die drei Lernbereiche „Lernen über, für und durch Menschenrechte“ sowie ein gutes Unterrichts- und Schulklima, aber auch eine gute Zusammenarbeit zwischen der Schule und der lokalen Gemeinde für eine effektive Menschenrechtsbildung von hoher Bedeutung. Eine wichtige Grundlage für die Menschenrechtsbildung bietet zudem der hohe Stellenwert, den Schüler der Menschenrechtsbildung einräumen: nahezu 90% der Schüler und Schülerinnen erachten das Lernen über Menschenrechte als wichtig.

Kapitel 6 Die Qualitative Untersuchung

In der vorangegangenen Teilstudie sind Schüler und Schülerinnen im Hinblick auf die durch Menschenrechtsbildung erreichten kognitiven, affektiven und handlungsorientierten Lernergebnisse untersucht worden. Die im Folgenden dargelegte zweite Teilstudie nimmt in Ergänzung zur Wirkungsstudie die praktische Umsetzung von Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem in den Fokus ihrer Analyse. Zentraler Gegenstand der Untersuchung sind verschiedene Elemente schulischer Menschenrechtsbildung wie bildungspolitische Maßnahmen, Lehr- und Lernmethoden, die Lernumgebung sowie die Lehrerfortbildung (vgl. Weltprogramm 2005).

Ziel der zweiten Teilstudie ist neben der Erfassung der verschiedenen Formen und Aktivitäten von Menschenrechtsbildung, die Reichweite der Implementierung von Menschenrechtsbildung auf bestimmte Bereiche eines Bildungssystems zu untersuchen. Dabei interessieren die Möglichkeiten und die Grenzen, aber auch die Schwierigkeiten und die kontextspezifischen Besonderheiten sowohl der Implementierung von Menschenrechtsbildung als auch des Verständnisses von Menschenrechtsbildung.

Die beiden Studien ergänzen sich und geben, je aus einer anderen Fragestellung heraus, Antworten auf die Rahmenfrage nach der Evaluation der Wirkung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem:

Die Forschungsfragen leiten sich aus den unterschiedlichen Bereichen schulischer Menschenrechtsbildung entlang der Komponenten des Aktionsplans des Weltprogramms ab (vgl. Kapitel 1.2.3.3). Die Fragestellungen und die Methode der Befragung zeigen, dass es sich bei der qualitativen Untersuchung nicht um die Überprüfung von vorher festgelegten Forschungshypothesen handelt, sondern um Expertenwissen im Handlungskontext Schule. In diesem Rahmen ist darauf hinzuweisen, dass im Gegenstand der Analyse nicht die ganze Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen steht, sondern vielmehr der organisatorische und institutionelle Kontext. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Interviewten als Person präsent sind. In der Folge sollten insbesondere Interviewpassagen, in denen subjektive Deutungsmuster des Handlungskontextes offenbart werden, im Sinne des Erkenntnisinteresses nutzbar gemacht werden (vgl. Meuser/Nagel 2002).

Die Datenerhebung erfolgt anhand eines leitfadengestützten Experteninterviews. In Kapitel 6.1 wird dargelegt, warum sich diese Erhebungsmethode für die Datengewinnung eignet und

nach welchen methodischen Regeln ein Leitfaden zu konstruieren ist. Ferner wird erläutert, wer als Experte gilt und demnach befragt werden kann. In Kapitel 6.2 werden die befragten Experten aus der Schule, aus Nichtregierungsorganisationen, aus der Wissenschaft und den staatlichen Institutionen vorgestellt sowie die Gestaltung der Befragung näher skizziert. Entlang der Themen der Forschungsfragen werden die Leitfadenfragen entwickelt und in Kapitel 6.3 detailliert präsentiert. Schließlich wird in 6.4 die Methodik der Auswertung der qualitativen Daten nach Mayring (2007) erläutert und exemplarisch an einem Textauszug veranschaulicht.

6.1 Erhebung leitfadengestützter Experteninterviews

Die Datenerhebung erfolgt durch leitfadengestützte qualitative Interviews mit Experten, die als Akteure von Menschenrechtsbildung im Kontext des formalen Bildungssystems in Kroatien handeln.

Unter Einsatz eines Leitfadens werden mehrere Interviews geführt, wodurch die Vergleichbarkeit der Texte untereinander gesichert und das Repräsentative im Expertenwissen entdeckt werden kann. Im Vergleich soll das Überindividuell-Gemeinsame herausgearbeitet, sowie Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster getroffen werden (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 80). Der für die Interviews konstruierte Leitfaden dient der systematischen Vorstrukturierung und erhält dadurch eine inhaltliche Steuerungsfunktion, um dem spezifischen Erkenntnisinteresse Rechnung zu tragen. Er bietet damit zwar ein Gerüst für die Datenerhebung, eine offene Gesprächsführung, lässt aber dem Befragten genügend Raum für die Entfaltung seiner Sichtweise (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 138-139). Das Leitfadeninterview basiert auf den methodologischen Grundsätzen der Offenheit und der Regelgeleitetheit. Dem Prinzip der Offenheit wird dadurch Rechnung getragen, dass Fragen offen formuliert werden und der Befragte nach seinen Vorstellungen antworten kann. Das Prinzip der Regelgeleitetheit kann hingegen nur schwer eingehalten werden, da die Operationalisierung in Interviewfragen spontan verläuft und auch dem Interviewer während der Befragung frei überlassen ist (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 111)

Der Inhalt des Leitfadens ist aus Konzepten zur Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem, wie sie auch im Aktionsplan des Weltprogramms (2005) wiederzufinden sind (vgl. Kap. 1.2.3.3), sowie aus der eigenen Kenntnis des Feldes abgeleitet worden. Der

eingesetzte Interviewleitfaden wird durch Fragen zu konkreten Formen und Aktivitäten von Menschenrechtsbildung sowie zur Organisation und zum Prozess der Durchführung von Menschenrechtsbildung im Schulsystem strukturiert, der Schwerpunkt liegt auf den bildungspolitischen Maßnahmen, der Lernumgebung und auch auf der Lehreraus- und -fortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung.

Gegenstand des leitfadengestützten Experteninterviews sind die Erfahrungen und Wissensbestände, die ein Experte als Funktionsträger innerhalb eines institutionellen Kontextes durch seine Tätigkeit, Aufgaben und Zuständigkeiten gewonnen hat. Experteninterviews beziehen sich auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte. Als Experten werden abhängig von den Fragestellungen folgenden Personen ausgewählt: 1. Wer Verantwortung trägt „für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ und 2. „wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser /Nagel 2002, S. 73).

Die hier befragten Akteure der Menschenrechtsbildung tragen Verantwortung für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung sowohl auf bildungspolitischer Ebene (staatliche Akteure), in der Aus- und Weiterbildung (Schulentwicklungsinstitut und NGOs) als auch im konkreten Unterricht (Lehrer). Zusammenfassend schließe ich mich bezogen auf die Akteure der Menschenrechtsbildung der Definition von Bogner/Menz (2002) an: Menschenrechtsbildungsakteure (Lehrer, Verantwortliche aus Staat und NGO, Akademiker) können als Experten angesehen werden, denn sie verfügen über ein spezifisches Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ihr berufliches Handlungsfeld bezieht. Ihr Wissen besteht nicht nur aus Fach- bzw. Sonderwissen, sondern weist zum großen Teil den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf.

6.2 Die Interviewgestaltung und die Interviewpartner

Für das Interview angefragt wurden Akteure aus verschiedenen Bereichen, die eine bedeutende Rolle in der Implementierung der Menschenrechtsbildung im schulischen System in Kroatien haben. Die Akteure selbst, die aus staatlichen Behörden, dem NGO-Sektor und Schulen kommen, haben eine tragende Funktionen in ihrem Bereich, wie z.B. als Koordinator für die Umsetzung des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung, als Ausbilder für Lehrer zum Thema Menschenrechte oder als Lehrer und Umsetzer von Menschenrechtsbildung in Schule und Unterricht. Die Kontaktaufnahme erfolgte bei allen

Akteuren über eine persönliche Anfrage (direkt, per mail oder Telefon). Die Bereitschaft zum Interview wurde von Seiten aller Befragten erklärt, wobei die Lehrer eine deutlich höhere Motivation für das Gespräch zeigten als die anderen Gruppen der Befragten. Die Gespräche dauerten zwischen 60 bis 130 Minuten, alle Interviews sind von mir als Einzelinterviews durchgeführt worden, den Befragten wurden keine zeitlichen Beschränkungen gesetzt. Die Interviews sind auf Band aufgezeichnet, später transkribiert und die Schlüsselstellen aus dem Kroatischen ins Deutsche übersetzt worden, wobei nicht relevante Themen oder Ausschweifungen ausgelassen worden sind.

Insgesamt sind 14 Interviews im Frühjahr und Sommer des Jahres 2005 durchgeführt worden. Orte der Befragung waren die Dienstzimmer der Akteure bzw. im Falle der Lehrer freie Räume in der Schule (z.B. Schulcafeteria), das Lehrerzimmer oder auch das eigene Heim. Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Profile der befragten Akteure⁹²:

Tabelle 31: Profile der Akteure der Menschenrechtsbildung in Kroatien

Ebene	Institution	Position/Rolle des Akteurs
Staat	Bildungsministerium, Abteilung für internationale Angelegenheiten	EDC-Koordinatorin
Staat	Institut für Schulentwicklung	Koordinatorin zur Umsetzung des Nationalprogramms für MRB
Wissenschaft/Akademie	Forschungs- und Trainingszentrum für MRB und EDC	Leiterin des Zentrums, Autorin von MRB-Materialien
NGO-Sektor	Mali Korak	Direktorin, Autorin von MRB- Materialien
NGO-Sektor	Forum za Slobodu Odgoja	Projektmitarbeiterin „Street Law“
NGO-Sektor	Europski Dom	Direktorin, Herausgeberin der kro. Übersetzung von Kompass
Schule	Gymnasium Bjelovar	Lehrerin, MRB-Multiplikatorin
Schule	Gymnasium Varazdin	Schulrektorin, Projektleiterin und Autorin des CoE-Projekt s “Citizenship-Sites“
Schule	Gymnasium Oroslavlje	Lehrerin, Gesellschafts-Koordinatorin für MRB
Schule	Berufsschule Zagreb	Lehrer, Gesellschafts-Koordinator für MRB
Schule	Gymnasium Split	Lehrerin
Schule	Gymnasium Split	Lehrerin
Schule	Gymnasium Zagreb	Lehrerin

⁹² Die Namen der Akteure bleiben anonym, die Reihenfolge der genauen Personen in der Liste ist der Autorin bekannt.

6.3 Fragestellungen und Leitfaden der Interviews

Die Fragestellungen der qualitativen Studie beziehen sich auf die Untersuchung von Elementen von Menschenrechtsbildung in der Sekundarschule, wie sie in den zahlreichen internationalen Dokumenten, zuletzt dem UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (2005) vorgeschrieben sind und sich aus weltweiten Erfahrungen und Studien als erfolgreiche Praxiserfahrungen ergeben. Die untersuchten Komponenten sind Teil des holistischen Konzepts von Menschenrechtsbildung in der Schule und bereits in Kapitel 1.2.3.3 ausführlich erläutert worden. Der Fokus der Fragen der qualitativen Studie richtet sich auf bildungspolitische Maßnahmen (Gesetze, die Unterstützung auf oberster Systemebene sowie die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen), auf den Lehr- und Lernbereich, auf die Lernumgebung (das Schulmanagement, die Ausstattung, das Schulklima, die lokale und regionale Zusammenarbeit) sowie auf Fragen der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und anderem Bildungspersonal.

In Ergänzung zu den Fragen nach den Elementen von Menschenrechtsbildung im Schulsystem ist für die Evaluation von Menschenrechtsbildung ferner wichtig zu erfassen, welche konkreten Formen und Aktivitäten von Menschenrechtsbildung in kroatischen Sekundarschulen vorkommen, d.h. von welchen Aktivitäten der Menschenrechtsbildung die Akteure bei der Beantwortung der Fragen und Darlegung der Erfahrungen ausgehen. Auch das Verständnis, das die Akteure von Menschenrechtsbildung haben, kann im Zusammenhang mit den erfragten Elementen als wichtige Erkenntnis über die gewonnenen Erfahrungen dienen. Aus der Definition von Menschenrechtsbildung der Akteure heraus, können zudem Rückschlüsse auf die Aus- und -Fortbildung und der dabei vermittelten Kenntnis gezogen werden. Schließlich sind alle befragten Akteure danach gefragt worden, auf welche Hindernissen und Probleme sie gestoßen sind, aber auch welche positiven Erfahrungen sie bei der konkreten Umsetzung von Menschenrechtsbildung ins Schulsystem gemacht haben und welche Verbesserungen sie selber vorschlagen würden. Mit der Untersuchung der Grenzen und Möglichkeiten der Umsetzung von Menschenrechtsbildung kann zum einen die Situation praktischer Menschenrechtsbildung in einem Schulsystem genau erfasst und bewertet werden. Zum anderen können gegebenenfalls auch konkrete Lösungsvorschläge zur Verbesserung einer Implementierungsstrategie gemacht werden.

Aus den oben angeführten Überlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Welche konkreten Formen, Aktivitäten, Themen nimmt die Praxis der Menschenrechtsbildung in der Schule an?
- Welches Verständnis von Menschenrechtsbildung liegt bei den Akteuren vor?
- Welche bildungspolitischen Maßnahmen zur erfolgreichen Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule sind durchgeführt worden?
- Wie kann die Lernumgebung beurteilt werden?
- Wie ist die Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals zu beurteilen?
- Welche Probleme und Hindernisse ergeben sich bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der schulischen Praxis?
- Welche positiven Erfahrungen haben die Akteure bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung gemacht?
- Welche Forderungen und Verbesserungsvorschläge haben die Akteure für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule?

Für die Interviews mit den verschiedenen Interviewpartnern ist mit unterschiedlichen Leitfäden gearbeitet worden. Da sich viele der Themen und Fragen jedoch zwischen den Interviewpartnern überschneiden, sind die Fragen im Folgenden in einer einzigen Tabelle zusammengefasst und soweit sie sich unterscheiden, gesondert gekennzeichnet worden. Die Fragen des Leitfadens werden als „Leit-Fragen“ verstanden und beziehen sich auf die Aspekte der in jedem Interview anzusprechenden Themen. Die vorgegebene Reihenfolge der Fragen hängt jedoch von der Interviewsituation und den Antworten der Befragten ab. Es kann sein, dass die Befragten bereits auf Aspekte einer weiteren Frage eingehen, in diesen Fällen wurde dem offenen Gespräch der Vorrang gelassen. Die inhaltlichen Bereiche und Fragen des Leitfadens sind im Folgenden aufgeführt, wobei zwischen Inhalts- und Meinungsfragen, Haupt- und Detailfragen unterschieden werden kann.

Tabelle 32 Leitfaden für die Interviews mit den Menschenrechtsbildungsakteuren aus Schule, staatlichen Bildungsinstitutionen und NGOs

Konkrete Formen und Aktivitäten von Menschenrechtsbildung

Fragen für Lehrer

Frage 1: Welche Fächer unterrichten Sie an ihrer Schule?

Frage 2: Wie lange arbeiten Sie schon mit Menschenrechtsbildung oder ähnlichen Programmen in der Schule?

Frage 3: Welche Fortbildungen oder Seminare haben Sie abgeschlossen für den Bereich Menschenrechtsbildung?

Frage 4: In welchem Schulfach oder in welchen Formen und Aktivitäten und wie viele Stunden lang wird Menschenrechtsbildung bei Ihnen durchgeführt?

Frage 5: Welche Themen behandeln Sie und welche Materialien benutzen Sie?

Fragen für staatliche Akteure

Frage 6: Haben Sie konkrete Angaben über die in den Schulen realisierten Formen von Menschenrechtsbildung?

Fragen für NGO-Akteure

Frage 7: Welches Menschenrechtsbildungsprogramm führt Ihre NGO durch?
Können Sie ihr Programm kurz skizzieren?

Definition und Verständnis von Menschenrechtsbildung

Fragen an alle drei Akteure

Frage 8: Wie definieren Sie Menschenrechtsbildung?

Frage 9: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sehen Sie zwischen dem Programm EDC und der Menschenrechtsbildung?

Zusätzliche Frage für staatliche Akteure

Frage 10: Das Nationalprogramm umfasst neben Menschenrechtsbildung auch EDC, Friedenserziehung und interkulturelles Lernen, welche Gründe gibt es hierfür?

Bildungspolitische Maßnahmen

Fragen für Lehrer

Frage 11: Wie ist die Unterstützung für Ihre Menschenrechtsbildungsaktivitäten von Seiten des Instituts für Schulentwicklung oder von Seiten des Bildungsministeriums?

Frage 12: Mit wem arbeiten Sie im Bereich Menschenrechtsbildung wie zusammen?

Fragen für staatliche Akteure

Frage 13: Welche Probleme sehen Sie auf der Ebene des Bildungssystems bei der Unterstützung der praktischen Umsetzung von Menschenrechtsbildung?

Frage 14: Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und dem Institut für Schulentwicklung?

Frage 15: Wie eng arbeiten sie auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung mit den NGOs zusammen?

Fragen für NGO-Akteure

Frage 16: Wie ist die Zusammenarbeit mit anderen NGOs?
Gibt es ein etabliertes Netzwerk?

Lernumgebung

Fragen für Lehrer

Frage 17: Welche Unterstützung haben Sie durch das Schulmanagement (Rektor), z.B. in Fragen der Durchführung der Aktivitäten, Raum und Zeit, Materialien und auch Fortbildungen?

Frage 18: Welche technischen Bedingungen (Ausstattung, Materialien, Schulbücher, Computer, etc.) hält die Schule für die Durchführung von Menschenrechtsbildung bereit?

Frage 19: Wie ist das Klima in der Schule?

Frage 20: Wie wird die lokale Gemeinde in ihre Aktivitäten mit einbezogen?

Frage 21: Haben sie internationale Projekte mit anderen Schulen?

Probleme, positive Erfahrungen oder Verbesserungsbedürfnisse hinsichtlich der Umsetzung von Menschenrechtsbildung

Fragen an Lehrer

Frage 22: Auf welche Herausforderungen oder Probleme sind Sie bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule gestoßen?

Frage 23: Welche positive Erfahrung haben Sie bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung machen können?

Fragen an alle drei Akteure

Frage 24: Welche Bedürfnisse im Sinne von Verbesserungswünschen und welche Forderungen haben Sie für den Bereich Menschenrechtsbildung?

Lehreraus- und -fortbildung

Fragen für staatliche Akteure und NGO-Akteure

Frage 25: Wie viele Lehrer haben bereits an Lehrerfortbildungen im Bereich Menschenrechtsbildung teilgenommen?

Frage 26: Welches Trainingsangebot bieten Sie für Lehrer im Bereich der Menschenrechtsbildung?

Suchen die Lehrer Unterstützung von Ihnen auch nach dem Training?

Frage 27: Begleiten Sie ihre Aktivitäten (Lehrerfortbildungen, Materialien) im Sinne einer Evaluation?

Frage 28: Gibt es Besonderheiten in bestimmten Lehrerseminaren oder allgemein in Bezug auf die Umsetzung von Menschenrechtsbildung, z.B. in Bezug auf den spezifischen Kontext oder die Region?

Zu Beginn des Interviews wird den Befragten der Gesprächsrahmen erläutert und das Dissertationsvorhaben kurz skizziert. Die Eingangsfragen umfassen Fragen nach Fakten und Informationen über die durchgeführte Menschenrechtsbildungsaktivität (Frage 1 bis 7). Die Informationen beziehen sich bei den Lehrkräften auf den Unterricht bzw. die Aktivität von Menschenrechtsbildung in der Schule, bei den NGO-Akteuren auf das Programm, das sie mit Lehrern oder Schülern organisieren und bei den staatlichen Akteuren auf allgemeine Fakten zur die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im kroatischen Schulsystem.

Zunächst werden die Lehrer nach allgemeinen Informationen zu ihrer Person befragt, wobei die eigentlich unterrichteten Schulfächer (Frage 1), die Erfahrung mit (Frage 2) und die Ausbildung im Feld der Menschenrechtsbildung (Frage 3) von besonderem Interesse sind.

Des Weiteren sind Angaben direkt bezogen auf die Umsetzung von Menschenrechtsbildung zu machen, wobei nach Schulfach bzw. Form der Aktivität, Intensität, den Themen sowie hierfür verwendete Materialien gefragt wird (Frage 3 und 5).

Die NGO-Akteure als Anbieter von Menschenrechtsbildungskursen und –trainings für Lehrer und Schüler beschreiben ihr jeweils spezifisches Programm für Menschenrechtsbildung (Frage 7).

Mit dem Ziel, die Elemente der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule aus der Sicht und der Erfahrung der Akteure besser einordnen zu können, ist es wichtig eine Vorstellung ihres Verständnisses von Menschenrechtsbildung zu haben. In diesem Zusammenhang sollen die Akteure ihre eigene Definition von Menschenrechtsbildung angeben (Frage 8), auch in Abgrenzung zu, für den kroatischen Kontext spezifischen, Nachbardisziplinen, wie z.B. EDC (Frage 9 und 10).

Menschenrechtsbildung umfasst nicht nur die Schulebene, sondern auch die Bildungssystemebene, zu der u.a. die Entwicklung und Umsetzung geeigneter bildungspolitischer Maßnahmen zählt. Ein Aspekt bildungspolitischer Maßnahmen ist die Unterstützung und Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren im Rahmen der Umsetzung von Menschenrechtsbildung (Fragen 13-18). Die Lehrkräfte machen Angaben zur Unterstützung durch das Ministerium oder andere staatliche Bildungsbehörden wie das Institut für Schulentwicklung (Frage 13). Dabei interessiert beispielsweise, ob die Lehrpersonen rechtzeitig und ausführlich Informationen von Ministerien über relevante Veranstaltungen, neue Regelungen und Gesetze oder Materialien und Fortbildungen erhalten. Die entsprechenden Fragen der staatlichen Akteure umfassen ihre Sicht auf mögliche Probleme auf Bildungssystemebene, also auch auf die Unterstützung für die Lehrkräfte (Frage 15). Zur erfolgreichen Durchführung von Menschenrechtsbildung auf Bildungssystemebene zählt ferner eine gut funktionierende Zusammenarbeit im Sinne eines Netzwerks sowohl auf vertikaler als auch auf horizontaler Ebene, sei es im Bereich der Lehrerfortbildung oder im Rahmen der praktischen Durchführung von Menschenrechtsbildung (Frage 14 und 16).

Da Menschenrechtsbildung nicht nur als isolierter Kurs in Einzelarbeit der Lehrkraft durchzuführen ist, beziehen sich die folgenden Fragen auf die gesamte Schule, in der die Lehrer Menschenrechtsbildung durchführen. Von besonderer Wichtigkeit sind schulorganisatorische Faktoren, wie die Frage nach den strukturellen Rahmenbedingungen, die das Schulmanagement speziell für Menschenrechtsbildung schaffen kann, und die sich auf den zur Verfügung gestellten Raum, die Zeit und Materialien sowie die Förderung von Fortbildungen bezieht (Frage 17). Daneben ist die technische Ausstattung der Schule, wie beispielsweise das Vorhandensein von entsprechenden Lernmaterialien (Frage 18) für eine erfolgreiche Umsetzung von Menschenrechtsbildung ebenso von Bedeutung wie die gesamte Lernumgebung, die mit den beiden ersten Faktoren der Schulorganisation und der technischen Ausstattung auch das Klima an der Schule (Frage 19) ausmacht. Das Klima in der Schule umfasst auch die Unterstützung durch das eigene Lehrerkollegium.

Aus der Tatsache einer erwünschten Wirkkraft über den Rand der Schule hinaus, werden die Lehrkräfte auch nach dem Einbezug ihrer lokalen Gemeinde (Frage 20) oder anderer Partner, wie z.B. Schulen im Ausland (Frage 21) in ihre Menschenrechtsbildungsaktivität gefragt.

Schließlich werden negative (Frage 22) und positive Erfahrungen (Frage 23) der Akteure bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung thematisiert, auch aus dem Grunde, da die Akteure über einen reichen Erfahrungsschatz verfügen, und aus diesem Wissen heraus Empfehlungen für Verbesserungen abgeleitet werden können. Die Fragen nach den Problemen oder Erfolgen sind bewusst offen gehalten, so dass die verschiedenen Facetten und die unterschiedlichen Erfahrungen der Lehrkräfte bzw. Akteure zum Tragen kommen können. Hierzu wird die subjektive Sichtweise der Akteure, insbesondere der Lehrer, ergänzt und Bedürfnisse und Verbesserungsvorschläge derselben für eine wirksamere Durchführung von Menschenrechtsbildung erfragt (Frage 24).

Das Interview mit den staatlichen Akteuren und den NGO-Akteuren wird zusätzlich mit Fragen zum Angebot der Lehrerfortbildungen (Fragen 25 und 26) sowie zu Fragen der Evaluation der Lehrertrainings und angebotenen Programme (Frage 27) erweitert. Das Interview schließt mit gesonderten Fragen zum spezifischen Kontext von Menschenrechtsbildung in Kroatien, bezogen auf die Lehrerfortbildung (Frage 28) aber auch auf die Bemühungen im Bereich Menschenrechtsbildung insgesamt.

6.4 Das Auswertungsverfahren

6.4.1 Die Methodik

Die auf Tonträgern fixierten und vollständig transkribierten Interviews werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (1995, 2007) ausgewertet, da diese ein regelgeleitetes und intersubjektiv nachvollziehbares Vorgehen erlaubt. Charakteristisch für die qualitative Inhaltsanalyse ist, dass das Ordnungssystem der Daten, also das Kategoriensystem, vor der Analyse festgelegt wird. Das Kategoriensystem baut einerseits auf theoretischen Vorüberlegungen auf, ist andererseits aber auch offen, d.h. es können anhand des Materials neue Kategorien konstruiert und hinzu ergänzt werden (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 195).

In der qualitativen Inhaltsanalyse ist zunächst zu definieren, welches Material die Grundlage der Analyse und der Kategorienentwicklung ist und auf welchem Abstraktionsniveau die Kategorien angesiedelt werden sollen. Die Grundgesamtheit des hier analysierten Materials umfasst die Transkription aller Interviews mit den Experten, also den Akteuren im Bereich

der Menschenrechtsbildung. Als Auswahlinheit, die in diesem Fall mit der Analyseeinheit zusammenfällt, sind den Fragestellungen entsprechende Texteinheiten oder auch einzelne Sätze und Absätze bestimmt worden. Die Analyseeinheit bezieht sich somit auf die Antworten der Experten auf die Leitfragen.

Die qualitative Analyse nach Mayring unterscheidet zwischen drei Grundformen der Analyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2007, S. 58). Die Technik der Zusammenfassung ist in Kapitel 4.5.2 ausführlich beschrieben worden. Ziel ist es, das Material so zu reduzieren, dass wesentliche Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion und Reduktion ein Corpus gebildet wird, das zum einen überschaubar ist, zum anderen aber das Grundmaterial abbildet (vgl. Mayring 2007, S. 58). Mit Hilfe der Technik der Zusammenfassung wird aus dem Text heraus ein Kategoriensystem entwickelt. Im Gegensatz dazu werden bei der Explikation zusätzliche Materialien herangezogen, mit dem Ziel, das Verständnis fraglicher Textteile zu erweitern.

Die Technik der Strukturierung wird angewendet, um das Datenmaterial nach festgelegten, aus der Theorie gewonnenen Kriterien zu ordnen, einzuschätzen und bestimmte Aspekte zu extrahieren (vgl. Mayring 2007, S. 58). In der Technik der Strukturierung werden verschiedene Untergruppen unterschieden: die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 2007, S. 58). Die Unterscheidung dieser Grundformen dient in erster Linie einer systematischen Erfassung von Interpretationsformen, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr stellen diese Analyseformen einen Ausgangspunkt für die Entwicklung weiterer Formen. In der praktischen Anwendung kommen auch immer Mischformen vor, wie z.B. in dem Fall, in dem die theoretisch vorgegebenen Kategorien (Strukturierung) durch Kategorien, die aus dem Material erstellt sind (Zusammenfassung) ergänzt werden. Diese Mischform ist auch in der hier durchgeführten Analyse verwendet worden, da die mit den Menschenrechtsbildungsakteuren durchgeführten Interviews sowohl durch Elemente der inhaltlich strukturierenden als auch der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Die inhaltliche Strukturierung hat zum Ziel, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (insofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet“ (Mayring 2007, S. 89).

Die Kategorien werden vor der Analyse entwickelt und dann ans Material herangetragen, es handelt sich dabei um eine deduktive Analyserichtung: von der Theorie zum konkreten Material. Die Strukturierungsdimensionen, also die Kategorien, müssen genau bestimmt

werden; sie werden aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch bestimmt. In vielen Fällen werden diese Kategorien weiter in einzelne Ausprägungen, d.h. Unterkategorien, ausdifferenziert. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt.

Die Auswahl der Textstellen für die folgende Analyse findet anhand der aus den Fragestellungen abgeleiteten Themen statt. Liegen die relevanten Textteile aller Interviews vor, werden sie mit Hilfe des folgend abgebildeten Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2007, S. 60) analysiert.

Tabelle 33: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

1.	Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten, Textauswahl anhand der Themenstellung
2.	Schritt: Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
3.	Schritt: Generalisierung der Paraphrasen
4.	Schritt: Reduktion durch Selektion, Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen
5.	Schritt: Reduktion durch Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen
6.	Schritt: Zusammenstellung der Aussagen zu einem Kategoriensystem
7.	Schritt: Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Das Ergebnis der Analyse ist ein Kategoriensystem, das noch einmal an dem Material und an der Theorie überprüft wird. Zu jedem Thema entsteht ein Kategoriensystem, das alle Aussagen zum betreffenden Thema abbildet.

Der nächste bedeutende Schritt im Prozess der Auswertung qualitativer Daten ist die Überprüfung der Gütekriterien der Inhaltsanalyse, wenn diese als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode angesehen werden will (vgl. Mayring 2007, S. 109). In der Inhaltsanalyse gelten die Gütekriterien der Sozialwissenschaften, ihre Ergebnisse müssen also reliabel und valide sein. Reliabilität bedeutet, dass eine Messung stabil und genau vorgenommen wird und dass die Messbedingungen konstant sind, während Validität meint, dass tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll (vgl. Mayring 2007, S. 109). Bei der Übertragung dieser Kriterien auf qualitative Methoden im Allgemeinen und auf die Inhaltsanalyse im Besonderen treten jedoch Probleme auf. Zur Feststellung der Reliabilität wird meist die Intercoderreliabilität untersucht, das bedeutet, dass während des Kodierens stichprobenartig derselbe Text von mehreren Kodierern analysiert wird und ihre Ergebnisse verglichen werden. Allerdings stimmen die Ergebnisse im Normalfall bei sehr differenzierten Inhaltsanalysen weniger stark überein, obwohl gerade diese inhaltlich aussagekräftige Ergebnisse liefern können. Auch lässt sich gegen das Instrument der Intercoderreliabilität ein grundsätzlicher Einwand erheben: es verkennt, dass Unterschiede in der Interpretation eines bestimmten Sachverhaltes oder Satzes nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind und läuft somit Gefahr, Bevölkerungsteile, die die Welt anders wahrnehmen oder kategorisieren als Inhaltsanalytiker, auszuschließen (vgl. Mayring 2007, S. 110). Auch das Kriterium der Validität, das anhand von gesicherten Ergebnissen anderer Untersuchungen überprüft werden soll, ist nicht unumstritten, denn gesichertes Untersuchungsmaterial hat häufig bei der Entwicklung des analytischen Konstrukts der eigenen Untersuchung geholfen und ist damit nicht unabhängig von dieser (vgl. Mayring 2007, S. 110).

Aus den eben genannten Gründen schlagen verschiedene Wissenschaftler vor, eigene für die qualitative Inhaltsanalyse spezifische Gütekriterien zu entwickeln (vgl. Mayring 2007, S. 111). So unterscheidet Krippendorff (vgl. 2004, S. 215 und S. 319) acht Konzepte von Validität und Reliabilität, die in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses angelegt werden. Von den vorgeschlagenen Konzepten ist das Prinzip der korrelativen Gültigkeit hervorzuheben, das in der vorliegenden Auswertung (vgl. Kap. 7) angewendet wird. Hierbei wird das Ergebnis mit einem Außenkriterium verglichen, wie beispielsweise dem Ergebnis einer Beobachtung (Mayring 2007, S. 112). Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten Daten aus Beobachtungen von Menschenrechtsbildungsaktivitäten herangezogen werden, die die Autorin von in einigen der untersuchten Gruppen erheben konnte.

6.4.2 Das Kategoriensystem

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien der Interviews mit den Akteuren der Menschenrechtsbildung dargestellt. Die Liste der Kategorien umfasst dabei zum einen die Themen der Leitfragen (vgl. Tabelle 32), und zum anderen auch verschiedene neue Themenaspekte. Die Themen der Kategorien basieren auf den theoretischen Annahmen der Elemente der Umsetzung von schulischer Menschenrechtsbildung (vgl. Kapitel 1.2.3.3) und sind insofern als Kategorien „ex ante“ zu beschreiben. Die folgende Tabelle 34 umfasst alle Kategorienthemen und entsprechende Unterkategorien. Weitere Aspekte der Kategorien, die die Akteure eingebracht haben, können der Ergebnisdarstellung in Kapitel 7 entnommen werden.

Tabelle 34: Kategorien der Antworten der MRB-Akteure

Kategorie 1: Aktivitäten und Formen von Menschenrechtsbildung
Kategorie 2: Definition von Menschenrechtsbildung
<i>Unterkategorie: Verständnis von Menschenrechtsbildung aus Sicht der kroatischen Akteure</i>
<i>Unterkategorie: Menschenrechtsbildung im Verhältnis zu benachbarten Bildungsprogrammen</i>
Kategorie 3: Bildungspolitische Maßnahmen und ihre Umsetzung
<i>Unterkategorie: Bildungspolitische Hindernisse: Gesetzliche und curriculare Verankerung sowie Konsequenzen aus einem fehlenden Gesetz</i>
<i>Unterkategorie: Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und relevanten NGOs</i>
Kategorie 4: Lernumgebung
Kategorie 5: Lehren und Lernen
Kategorie 6: Lehrerfortbildung im Bereich Menschenrechtsbildung
<i>Unterkategorie: Neue Unterrichtsmethoden als zentraler Aspekt der Lehrfortbildung</i>
<i>Unterkategorie: Probleme der Lehrfortbildung</i>
<i>Unterkategorie Verschiedene Forderungen in Hinsicht auf weitere Lehrfortbildung</i>
Kategorie 7: Spezifische Kontextfaktoren der schulischen Menschenrechtsbildung in Kroatien

Kapitel 7 Ergebnisse der qualitativen Studie

Im nachfolgenden Abschnitt wird die Auswertung leitfaden-gestützter Interviews mit Lehrern, NGO-Akteuren, staatlichen Akteuren und Wissenschaftlern zu unterschiedlichen Aspekten der Menschenrechtsbildung im kroatischen Schulsystem dargestellt. Die Antworten der Akteure werden entlang der Forschungsfragen analysiert (vgl. Kapitel 6.3). Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass hier der Fokus auf den identifizierten Problemen und Mängeln der Einführung von Menschenrechtsbildung liegt. Die positiven Aspekte der Implementierung von Menschenrechtsbildung in Kroatien, der Entwicklung des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung, des relativ großen Angebots an Fortbildungsseminaren bis hin zur Entwicklung eigener Materialien werden an dieser Stelle nicht gesondert hervorgehoben bzw. finden in Kapitel 2.2. Erwähnung.

7.1 Aktivitäten und Formen von Menschenrechtsbildung

Bevor auf die Analyse der Einführung von Menschenrechtsbildung in das kroatische Schulsystem eingegangen wird, folgt zunächst eine Übersicht der verschiedenen Formen und Aktivitäten von Menschenrechtsbildung, die von den befragten Akteuren durchgeführt werden. Bislang besteht kein offizieller und umfassender Überblick über die in Kroatien umgesetzten Aktivitäten von Menschenrechtsbildung in der Schule. Die nachfolgende Darstellung verfolgt den Zweck, ein besseres Verständnis der Analyseergebnisse zu ermöglichen. Die Merkmale der untersuchten Schulgruppen umfassen den Projektnamen bzw. das Schulfach, die Zuordnung zum Bildungsprogramm (also zu MRB oder EDC), die curriculare Form sowie Angaben zum Ort und zur Intensität der Durchführung der Aktivitäten. Die Angaben beziehen sich auf die Zeit der Erhebung der Daten, d.h. auf das Schuljahr 2004/2005.

Tabelle 35 **Untersuchte Aktivitäten und Formen von Menschenrechtsbildung**

<i>Schulgruppe*</i>	<i>Projektname bzw. Schulfach</i>	<i>Zentrales Programm</i>	<i>Curriculare Form von MRB</i>	<i>Rahmenbedingungen (Arbeitsraum und Zeit)</i>
IV Berufsschule Zagreb	Geschichte	MRB	Cross-curricular	Klassenraum; 3 Unterrichtseinheiten im Jahr
V Gymnasium Bjelovar	Soziologie	MRB	Cross-curricular	Klassenraum Schule, Schulumfeld; Einmal monatlich
Gymnasium Varazdin	Fach MRB	MRB	Schulfach	Klassenraum , Schule, Schulumfeld; Alle 14 Tage
Gymnasium Oroslavlje	AG „Kleine Schule der Demokratie“	MRB	Arbeitsgruppe	Klassenraum; Alle 14 Tage
Technische Mittelschule Sl. Brod	Projekt „Jugendparlament“	EDC	Außerunter. Projekt	Schulumfeld, außerhalb der Schule; Wöchentlich
IX Gymnasium Zagreb	Geschichte	MRB	Projekttag	Schulumfeld; Einzelne Aktionen pro Schuljahr
X Gymnasium Osijek	Ungar. Muttersprache und Literatur	MRB	Cross-curricular	Klassenraum, außerhalb der Schule; Einige Aktionen pro Jahr
XI Gymnasium Split	Projekt „Citizen“	EDC	Außerunter. Projekt	Klassenraum, Schulumfeld, außerhalb der Schule; Alle 14 Tage
XII Nat.wiss. Gymnasium Split	Ethik	EDC	Cross-curricular	Klassenraum, Schulumfeld; 3 Unterrichtseinheiten

* Vgl. zu den Kennziffern der Schulen die Tabelle „Schulprofile“ im Anhang

7.2 Definition von Menschenrechtsbildung

Die kroatischen Akteure der schulischen Menschenrechtsbildung sind zunächst nach ihrer eigenen Vorstellung und ihrem Verständnis von Menschenrechtsbildung gefragt worden. Die Fragen bezogen sich dabei sowohl auf das allgemeine Konzept als auch auf die Besonderheit von Menschenrechtsbildung in Abgrenzung zu ihren Nachbardisziplinen.

7.2.1 Verständnis von Menschenrechtsbildung aus Sicht der kroatischen Akteure

Die Frage nach der Definition beziehungsweise dem Konzept der Menschenrechtsbildung wird von kroatischen Akteuren sehr unterschiedlich beantwortet und umfasst verschiedene Aspekte: die Befragten nennen zum einen Argumente zur Begründung der Durchführung von Menschenrechtsbildung. Sie äußern sich zum anderen zum Gesamtkonzept von Menschenrechtsbildung im Allgemeinen und zu seinen spezifischen Lernzielen im Besonderen, und betonen dabei die Notwendigkeit der Anpassung der schulischen Menschenrechtsbildung an die Zielgruppe und an den Kontext.

Tabelle 36 Antwortkategorien: Definition von Menschenrechtsbildung aus Sicht der kroatischen Akteure

-	<p>Politisch-moralische Argumentation für die Durchführung von Menschenrechtsbildung (Lehrperson (LP) 1, 2 und 3)⁹³</p> <p>Lehrperson 1: <i>Mit der Durchführung von Menschenrechtsbildung soll den Vorurteilen und den negativen Einstellungen gegenüber der Politik, die in Kroatien im Allgemeinen vorhanden sind, entgegen gewirkt werden.</i></p> <p>Lehrperson 3: <i>Das Programm für Menschenrechtsbildung dient wie andere ähnliche Bildungsprogramme vor allem als Prüfung Kroatiens, ob es mit westlichen Demokratien und ihren Systemen mithalten kann; also als Beweis, dass Kroatien zur EU gehören kann.</i></p>
-	<p>Ganzheitliches Verständnis von Menschenrechtsbildung, die das gesamte Schulleben umfasst und auf eine Kultur der Menschenrechte zielt (Lehrperson 4, LP 3, NGO-Akteur 1 und 2, staatlicher Akteur 1)</p> <p>NGO-Akteur 1: <i>Endgültiges Ziel ist es, in der Schule eine Atmosphäre der Toleranz zu schaffen. Dazu muss das gesamte Schulpersonal einbezogen werden.</i></p> <p>NGO-Akteur 2: <i>Ich habe sehr schnell eingesehen, dass es nicht geht, dass man dieses Wissen (über Menschenrechte) nur den Kindern bietet, sondern, dass in diese Bildung und Erziehung eben auch alle diejenigen einbezogen werden, die eine wichtige Rolle im Bildungssystem haben, wie die Lehrer, die Schulleiter; aber auch das ist nicht genug – die gesamte Gemeinde muss erzogen und „gebildet“ werden, sie muss sich ändern – die Bürger müssen mehr Verantwortung tragen; man muss also mit allen gleichviel arbeiten!</i></p> <p>LP 3: <i>Es gibt unterschiedliche Dimensionen des Verständnisses von MRB in der Schule, wie z.B. die Bewertung der Schüler, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das Verhältnis unter den Lehrern (...).</i></p>
-	<p>Im Rahmen der Menschenrechtsbildung liegt der Hauptfokus auf dem Lernziel der Vermittlung von bestimmten Fertigkeiten (LP 1)</p> <p>Lehrperson 1: <i>Dennoch, das allerwichtigste an Menschenrechtsbildung ist die Entwicklung der Fähigkeiten, weil sie auch in unserem Bildungssystem bisher</i></p>

⁹³ Die befragten MRB-Akteure wurden anonym behandelt. Ihre Namen, die der Autorin bekannt sind und in den Originaltranskriptionen festgehalten sind, werden codiert.

am wenigsten entwickelt sind. (...). Die Schüler übernehmen bei mir die Durchführung aller Workshops, denn sie sollen ja in erster Linie die Fertigkeiten erlernen.

- Notwendigkeit der Anpassung von Menschenrechtsbildung an den nationalen und regionalen Kontext sowie an die Lebenswelt der Schüler (NGO-Akteur 2, Wissenschaftler 1)

NGO-Akteur 2: Menschenrechtsbildung hat keinen Sinn, wenn sie nicht in Verbindung mit dem Leben der Zielgruppe gebracht wird.

Wissenschaftler 1: Bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung kommt es immer auf den lokalen, regionalen oder nationalen Kontext an. In Kroatien sind die unterschiedlichen Bildungsprogramme allerdings je nach verschiedenen aktuellen Programmen der internationalen Organisationen entstanden, wie z.B. 2005 das EDC-Jahr des Europarats, davor kam die UNESCO mit Menschenrechtsbildung (...).

Zur Begründung der Durchführung von Menschenrechtsbildung in Kroatien ziehen die befragten Akteure sowohl interne als auch externe Faktoren heran. Menschenrechtsbildung wird zum einen als Mittel gegen die in Kroatien vorherrschende Politikverdrossenheit betrachtet. Zum anderen fassen die Akteure Menschenrechtsbildung als westliche Bildungsinterventionsmaßnahme auf, wenn sie diese als „Prüfkriterium“ des Westens hinsichtlich der Demokratietauglichkeit Kroatiens bezeichnen. Im Zusammenhang mit dem Konzept der Menschenrechtsbildung betont nahezu die Hälfte der Befragten den holistischen Charakter des Konzepts von Menschenrechtsbildung, die in ihren Augen nicht nur eine Vermittlung von Wissen darstellt, sondern sich auch auf verschiedene Dimensionen und Zielgruppen des gesamten Schullebens und darüber hinaus bezieht. Zur Zielgruppe werden neben den Schülern auch das Schulpersonal sowie die lokale Gemeinde gezählt. Eine derart umfassende Menschenrechtsbildung zielt nach Angaben der befragten Akteure auf eine Kultur der Toleranz und Menschenrechte. Des Weiteren wird der Vermittlung und dem Erlernen spezifischer Fertigkeiten, wie beispielsweise kommunikativer Fähigkeiten, eine besondere Bedeutung beigemessen. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass die Mehrzahl der Befragten den Methoden eine höhere Bedeutsamkeit als den Inhalten der Bildungsprogramme beimisst. Darüber hinaus werden aus Sicht der befragten Akteure die Methoden der verschiedenen Bildungsprogramme als identisch angesehen. Schließlich heben die Akteure in ihrer Definition von Menschenrechtsbildung die Anpassung der Menschenrechtsbildung an den entsprechenden Kontext der Zielgruppe hervor. Gleichzeitig kritisieren sie, dass die Einführung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung nicht in

Abstimmung mit dem nationalen Kontext erfolgt sei, sondern in hohem Maße vom Druck der internationalen, also der „westlichen“ Gemeinschaft bestimmt war.

7.2.2 Menschenrechtsbildung im Verhältnis zu benachbarten Bildungsprogrammen

Aus den Aussagen der Befragten lassen sich folgende drei Sichtweisen der Akteure auf das Verhältnis von Menschenrechtsbildung und seinen Nachbardisziplinen unterscheiden:

Tabelle 37 Antwortkategorien: Menschenrechtsbildung in Abgrenzung zu den Nachbardisziplinen

-
- Menschenrechtsbildung als Dach oder Kern für verschiedene Bildungsprogramme (LP 3, staatlicher Akteur 2, Wissenschaftler 1, LP 2)
 - o Begründung – Theoriemodell nach Spajic-Vrkas (2001): Ableitung der verschiedenen Bildungsprogramme aus den drei Generationen der Menschenrechte (Wissenschaftler 1)
Wissenschaftler 1: Das Modell basiert auf den drei Generationen der Menschenrechte, d.h. die verschiedenen Bildungsprogramme können den Generationen zugeteilt werden. Obwohl jedes der Programme seine eigenen Ziele hat, wird durch die Programme die Idee der Menschenwürde, der Rechte und Freiheiten gefördert.
 - o Begründung - Kontext Kroatien: Größe des Landes, Situation des Krieges und bildungspolitische Rahmenbedingungen (Staatlicher Akteur 2, LP 2)
Staatlicher Akteur 2: Der Grund dafür, dass das Nationalprogramm für MRB als ein Dach für die verschiedenen Programme gesehen wird, liegt in den Anfängen der gesamten Bildungsprogramme, zusammen mit dem Krieg und der Transition Kroatiens. Es gab anfangs zahlreiche verschiedene nationale und internationale NGOs, die nach Kroatien kamen und mit ihren Bildungsprogrammen, wie z.B. friedliche Konfliktlösung u.a., an die Schulen und die Lehrer herantraten. Diese Erfahrungen sind in das Nationale Programm für MRB eingegangen, das bezeichnend für Kroatien ist.
 - Demokratiebildung (EDC) als das Dach für Menschenrechtsbildung (NGO-Akteur 1, LP 5)
NGO-Akteur 1: Ich würde MRB unter das Dach von politischer Bildung bzw. Demokratiebildung fassen. Ich weiß nicht warum, aber es ist schwer für mich, Menschenrechtsbildung getrennt von den anderen Segmenten zu betrachten. Was bedeutet das denn? Heißt das, dass du etwas über Menschenrechte lernst, aber nichts weißt über andere Dinge, die sehr wichtig sind, wie z.B. die Beachtung von demokratischen Prozeduren oder was Demokratie überhaupt bedeutet?
 - Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung (EDC) sind komplementäre Programme (LP 2, NGO-Akteur 2, Staatlicher Akteur 1, NGO-Akteur 3)
LP 2: Ich denke, dass die Kombination aus EDC und Menschenrechtsbildung charakteristisch ist für dieses Gebiet, also für Kroatien. Gemeinsam sind in jedem Fall die Methoden. Ich denke, dass es komplementäre Programme sind;
-

*sie gehören inhaltlich zusammen, d.h. sie bauen aufeinander auf.
NGO-Akteur 3: Da besteht eine sehr enge Verbindung, ich kann die
Menschenrechte nicht nur theoretisch vertreten, wenn ich keinen bewussten
Bürger habe, der dies in konkrete Handlungen umsetzt, und zwar in seiner
Umgebung und Gemeinschaft, wo er lebt oder arbeitet.*

Eine von den befragten kroatischen Akteuren häufig genannte Interpretation des Verhältnisses von Menschenrechtsbildung zu ihren verwandten Bildungsprogrammen ist die, bei der Menschenrechtsbildung als Dach beziehungsweise als Fundament für die verschiedenen Bildungsprogramme fungiert. Ein wesentliches Merkmal hierfür ist, dass Menschenrechtsbildung die Grundlage für verschiedene Bildungsprogramme darstellt und diese dadurch verbindet. Für diese Definition von Menschenrechtsbildung werden von den verschiedenen Akteuren unterschiedliche Gründe herangezogen. Aus wissenschaftlicher Perspektive wird ein Theoriemodell nutzbar gemacht, nach dem sich aus den drei Generationen von Menschenrechten die entsprechenden Bildungsprogramme ableiten. Demnach lässt sich aus der ersten Generation der Menschenrechte beispielsweise die Demokratiebildung ableiten und aus der dritten Generation der Menschenrechte die Friedenspädagogik (vgl. Kapitel 1.2.2). Entsprechend dem Modell verfolgen alle Programme zwar ihre eigenen Ziele, gemeinsam sind ihnen jedoch die Förderung der Idee der Menschenwürde sowie der Rechte und Freiheiten. Aus bildungspolitischer Sicht sind Kontextfaktoren wie die rezente Kriegsvergangenheit, aber auch die kleine Größe des Landes zu nennen, die sich auf das kroatische Bildungssystem auswirken. Der geschichtliche Verlauf der Einführung diverser Bildungsprogramme zu Beginn der 90er Jahre und ihre Umsetzung durch internationale und auch nationale Organisationen bilden den Hintergrund für das kroatische Modell des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung, in dem zahlreiche Bildungsprogramme, wie z.B. Demokratiebildung und Friedensbildung, zusammengefasst sind.

Eine zweite Sichtweise auf das Verhältnis von Menschenrechtsbildung und ihre Nachbardisziplinen sieht im Gegensatz zu der ersten Perspektive vor, die Menschenrechtsbildung der Demokratiebildung unterzuordnen. Dieser Sichtweise, die von einer eher kleineren Anzahl der Akteure – und in diesem Fall von Akteuren, die auch hauptsächlich Demokratiebildung anbieten - vertreten wird, liegt die Annahme zugrunde, dass Menschenrechte sich nur in demokratischen Systemen sinnvoll entfalten und umgesetzt

werden können. Die Vertreter dieser Sichtweise setzen die Umsetzung von Menschenrechten mit einer aktiven Mitwirkung am demokratischen System gleich.

Schließlich werden Menschenrechtsbildung und ihre Nachbardisziplinen, insbesondere die Demokratiebildung, als sich ergänzende Disziplinen betrachtet, die eng miteinander verknüpft sind. Die befragten Akteure nennen hierzu verschiedene Anhaltspunkte, wie z.B. die Tatsache, dass den verschiedenen Bildungsprogrammen dasselbe Konzept zugrunde liegt, und in allen Programmen die gleichen Methoden angewendet werden. Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung ergänzen sich ferner insofern, als, nach Aussage eines Akteurs, „ohne die Umsetzung in Handlung durch einen aktiven Bürger die Menschenrechte nur Theorie bleiben müssten“ (NGO-Akteur 1). Schließlich spricht die Ergänzung des kroatischen Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung durch die Demokratiebildung, sowie auch Titel und Inhalte⁹⁴ entsprechender Unterrichtsmaterialien oder schulischer Arbeitsgemeinschaften dafür, dass beide Bildungsprogramme als komplementäre Programme betrachtet werden.

7.3 Bildungspolitische Maßnahmen und ihre Umsetzung

In Bezug auf bildungspolitische Maßnahmen werden die kroatischen Akteure in erster Linie nach den Schwierigkeiten gefragt, die sich bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung auf der Ebene des Bildungssystems und in der schulischen Praxis ergeben.

7.3.1 Bildungspolitische Hindernisse

Auf die Frage, mit welchen bildungspolitischen Schwierigkeiten sich Lehrer und andere Akteure bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Schule konfrontiert fühlen, nennen die Akteure verschiedene Probleme, die sich weitgehend aus dem Fehlen eines Gesetzes und einer curricularen Verankerung von Menschenrechtsbildung ergeben.

⁹⁴ Das Material „111 Schritte zu Menschenrechten und Demokratie“ trägt beide Schlagwörter in ihrem Titel. Im Kurs „Die kleine Schule der Demokratie“ am Gymnasium in Oroslavlje ist im Schuljahr 2004/2005 überwiegend Menschenrechtsbildung durchgeführt worden. Auch das Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung wurde seit dem Jahr 2005 um den Titel „Demokratiebildung“ ergänzt.

Tabelle 38 Antwortkategorien: Gesetzliche und curriculare Verankerung von Menschenrechtsbildung

-
- Verankerung von Menschenrechtsbildung im Curriculum:
 - o Menschenrechtsbildung ist kein verbindlicher Bestandteil des offiziellen Curriculums. Staatlicher Akteur 2: *Das Nationalprogramm ist eigentlich die größte Schwachstelle in unseren Aktivitäten, weil es nicht verpflichtend ist, d.h. die Lehrer können das Modell beziehungsweise diejenige curriculare Form wählen, die ihnen am meisten entspricht. In diesem Jahr des EDC (2005) wollen wir dem Minister einen Vorschlag unterbreiten, dass solch eine Form des Lernens verpflichtend gemacht werden soll.*
 - o Das Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung ist Teil des offiziellen Curriculums. Staatlicher Akteur 1: *Das Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung ist integraler Bestandteil des Curriculums geworden, wobei für die Primarschule Menschenrechtsbildung verpflichtend gemacht wird. Der ministerielle Akt des Bildungsministeriums aus dem Jahr 1999 enthielt die Integration des Nationalprogramms in den Rahmenplan der Primarschulen.*
 - Fehlen eines bindenden Gesetzes für Menschenrechtsbildung.
 - Fehlen einer Umsetzungsstrategie. Wissenschaftler 1: *Das Nationalprogramm ist das einzig publizierte Dokument, es besteht kein Strategiedokument, aus dem dann auch weitere Schritte abgeleitet werden können.*
-

Viele der befragten Lehrer, aber auch die Akteure aus der Regierung und Zivilgesellschaft kritisieren in erster Linie das Fehlen einer festen Einbindung von Menschenrechtsbildung in das offizielle Curriculum. Beanstandet wird, dass das seit 1999 existierende Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung für die Schulen nicht bindend gemacht wurde. Problematisch ist auch, dass Menschenrechtsbildung zwar in die Strategiedokumente des neuen nationalen Bildungsstandards (HNOS) aufgenommen worden ist, welches ab dem Schuljahr 2006/2007 für alle Primarschulen verbindlich ist, jedoch immer unverbindlich als ein von mehreren Vorschlägen für den Geschichtsunterricht, das Fach katholische Religion oder im Rahmen „integrativer Bildungsinhalte“ (HNOS, S. 24). Die Behandlung von Menschenrechtsbildung oder Demokratiebildung bleibt demnach weiter ein freiwilliges Engagement motivierter Lehrer und ohne gesetzliche Bindung.

Im Gegensatz zur Perzeption einer fehlenden Einbindung von Menschenrechtsbildung in das Curriculum steht die Aussage einer Verantwortlichen aus dem Bildungsministerium, die die Menschenrechtsbildung als Pflichtbestandteil des Curriculums für die Primarschule betrachtet. Eine Erklärung des Widerspruchs liegt möglicherweise darin, dass in dem vorliegenden Fall die Befragten Lehrer der Sekundarschule sind, und Menschenrechtsbildung an dieser Schulstufe nicht verbindend gemacht worden ist. Forderungen, die die Akteure im

Zusammenhang mit einer fehlenden gesetzlichen Verankerung von Menschenrechtsbildung formulieren und die weiter unten näher ausgeführt werden, verdeutlichen ebenfalls die Problematik eines fehlenden spezifischen Menschenrechtsbildungsgesetzes. Die Akteure postulieren sowohl die Einbindung von Menschenrechtsbildung in die bildungspolitische Gesetzgebung, als auch die Erarbeitung einer entsprechenden Umsetzungsstrategie, wie sie auch im Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (2005) vorgesehen ist.

Schließlich schildern die Akteure verschiedene Probleme, die sich aus einer fehlenden gesetzlichen Einbindung von Menschenrechtsbildung in ihrer praktischen Arbeit ergeben. Diese Probleme sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Tabelle 39 Antwortkategorien: Konsequenzen aus einem fehlenden Gesetz für die schulische Menschenrechtsbildung

-
- Mangelnde Institutionalisierung und Systematisierung von Menschenrechtsbildung innerhalb des Bildungssystems:
 - o Auferlegte, unsystematische und kontextlose Einführung von Bildungsprogrammen, wie z.B. auch von Menschenrechtsbildung, durch den Staat aufgrund fehlender Umsetzungsstrategie und mangelnder Koordination.
Wissenschaftler 1: Bisher handelt es sich um lediglich ad-hoc-Lösungen: ein bisschen hier, ein bisschen da, der Europarat bringt dies ein, die UNESCO bringt das ein, und dem Bildungsministerium sind alle diese Programme Recht, und alles ist in Ordnung und kann auch mit einander verbunden werden, aber dies geht nicht, beziehungsweise es würde nur unter bestimmten Rahmenbedingungen schon funktionieren; diese sind aber in Kroatien nicht gegeben!
 - o Folgen der unsystematischen Einführung von verschiedenen Bildungsprogrammen für die Ausbildungspolitik: Lehrerfortbildung findet nur punktuell und nicht systematisch statt.
 - Fehlender politischer Wille und gesellschaftliches Desinteresse.
Wissenschaftler 1: Die Einführung von Menschenrechtsbildung in Kroatien hatte von Anfang an keine politische Unterstützung aus dem Grund, aus dem ein Großteil der politisch Verantwortlichen der Meinung war, dass die Sache mit den Menschenrechten eigentlich eine Bedrohung des nationalen Interesses sei, und auch noch heute ist eine solche Meinung vorhanden. Ein weiterer Grund ist darin zu sehen, dass die Regierung SDP⁹⁵ das Programm ab 2000 nicht sehr unterstützt hat, weil sie sagte, dass das Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung ein Modell der vorherigen (HDZ-)Regierung sei und sie dieses daher nicht fortführen wolle.
 - Ein klares Mandat für Lehrpersonen fehlt:
 - o Die Implementierung von Menschenrechtsbildung in der Schule hängt sehr von der Motivation des Lehrers oder auch des Schulleiters ab.
LP 5: Der Schulleiter hält sich strikt an die Vorschriften des Ministers, der Lehrer muss sich an Direktiven des Schulleiters halten und darf nichts
-

⁹⁵ SDP steht für Sozialdemokratische Partei Kroatiens. Die seit der Unabhängigkeit Kroatiens herrschende Partei HDZ (Kroatische Demokratische Union) wurde 2000 durch einen Regierungswechsel einer sozial-liberalen Koalition abgelöst.

selbständig einführen; es gibt nur wenig Gestaltungsmöglichkeiten für den Lehrer, da kein MRB-Gesetz vorhanden ist.

- Schulorganisatorische Probleme: die Zusatzstunden werden den Lehrern nicht angerechnet und auch nicht bezahlt, da es keine ausreichenden Mittel gibt.
- Schwache Stellung der Koordinatoren für Menschenrechtsbildung.

Wissenschaftler 1: Es gibt Schulen, die einen Koordinator für MRB haben, aber dieser hat keine feste Position erhalten, sie verstecken sich ja sogar und wollen nicht zugeben, dass sie Koordinatoren sind ...man schämt sich eher für diese Aufgabe.

Eine fehlende gesetzliche Verankerung von Menschenrechtsbildung hat eine mangelnde Institutionalisierung und Systematisierung derselben im kroatischen Bildungssystem zur Folge. Die Gründe hierfür können in den Anfängen der Einführung verschiedener Bildungsprogramme in Kroatien gesucht werden.

Seit Beginn der 90er Jahre wurden verschiedene Bildungsprogramme, wie z.B. friedliche Konfliktlösung, Mediation oder auch Menschenrechtsbildung von unterschiedlichen internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen angeboten, und in das formale wie non-formale Bildungssystem in Kroatien eingeführt. Die Einleitung der Bildungsprogramme kann als internationale Bildungsintervention für ein von Krieg und Transformation geprägtes Land betrachtet werden. Die zahlreichen Erfahrungen aus den verschiedenen Bildungsangeboten sind in das Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung eingeflossen. Das seit 1999 existierende Nationalprogramm ist jedoch nicht gesetzlich bindend gemacht worden, so dass Menschenrechtsbildung weiterhin lediglich ein „unverbindliches“ Angebot unter vielen im kroatischen Bildungssystem geblieben ist.

Die unsystematische Einführung von Menschenrechtsbildung hat sich auch entsprechend negativ auf die Ausbildungspolitik ausgewirkt: einzelne Lehrer werden für die sich fortwährend abwechselnden Programme zumeist nur kurzfristig fortgebildet. Die Lehrkräfte beklagen, dass das Bildungsministerium verschiedene Bildungsprogramme einführt, die Lehrer entsprechend ausbildet, um dann wieder neue Programme einzuführen, die meist an die Stelle der alten Bildungsprogramme treten, da in den Lehrplänen kein Raum mehr für zusätzliche Stunden vorhanden ist.

In vielen Fällen kommt erschwerend hinzu, dass bei der Einführung der verschiedenen Programme der Kontext der Schule außen vor gelassen wurde. So berichten etwa Lehrer, dass an ihrer Schule, an der im Allgemeinen keine besonderen Gewaltereignisse vorkommen, ein Trainingsprogramm zur „Anti-Gewalt-Bildung“ eingeführt wurde, und ausgewählte Lehrer

entsprechend ausgebildet worden sind. Das Bildungsprogramm ist allerdings auch wieder im darauf folgenden Jahr durch ein anderes Programm ersetzt worden.⁹⁶ Auch wenn die Inhalte manchmal zusammenhanglos eingeführt worden sind oder gewechselt haben, blieben immerhin die vielen Programmen gemeinsamen Methoden beziehungsweise die Einübung bestimmter Fertigkeiten.

Ein zweiter Aspekt, der im Zusammenhang mit einer fehlenden gesetzlichen Einbindung von Menschenrechtsbildung genannt werden kann, ist ein fehlender politischer Wille hinsichtlich der Unterstützung von Menschenrechtsbildung. Aus Sicht der Akteure ist die Förderung von Menschenrechtsbildung oder Demokratiebildung durch die kroatischen Politiker äußerst gering. Gründe hierfür sind nach Meinung der befragten Akteure nicht nur konkurrierende Parteiprogramme, sondern Befürchtungen der politischen Parteien, ein erhöhtes Bewusstsein für Menschenrechte könne eine Gefahr für das nationale Interesse darstellen.⁹⁷ Akteure aus der Zivilgesellschaft referieren zwar auf eine Sensibilisierung der Bürger für Menschenrechte, doch fehlt es weithin an konkreten Handlungsaktionen. Auch die mangelnde Anerkennung von wissenschaftlicher Arbeit und Forschung im Bereich der Menschenrechtsbildung zeugt von einem geringen politischen Interesse.

Auf der Ebene der Schule schließlich hat ein fehlendes Gesetz für Menschenrechtsbildung zur Folge, dass es kein klares Mandat für Lehrpersonen gibt, Menschenrechtsbildung an ihrer Schule durchzuführen (vgl. Weltprogramm 2005, S. 23). Die Arbeit hinsichtlich Menschenrechtsbildung beruht einzig auf freiwilligem Engagement und hängt stark von der Motivation einzelner Lehrer oder auch Schulleiter ab. Die Motivation, sich für Menschenrechtsbildung an der Schule zu engagieren ist zusätzlich durch ungünstige schulorganisatorische Faktoren erschwert. So werden dem engagierten Lehrer z.B. keine Zusatzstunden zum Lehrerdeputat für seine Menschenrechtsbildungsaktivitäten angerechnet.⁹⁸

Dies ungünstigen Bedingungen haben sich auch nach den neuesten bildungspolitischen Regelungen von 2006 nicht wesentlich verbessert, in Folge derer auf regionaler Ebene ernannte Koordinatoren für Menschenrechtsbildung und EDC mit lediglich zwei Stunden im Monat von ihrem Lehrdeputat entlastet werden. Es ist fraglich, ob dieser Zusatz zu einer Lösung des Problems beiträgt, da es sich hierbei nur um eine Maßnahme für die so genannten

⁹⁶ Dies wird von einer Lehrerin der betroffenen Schule berichtet, die auf einem Lehrerfortbildungsseminar im Rahmen des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung interviewt worden ist.

⁹⁷ Die Situation der Menschenrechte in Kroatien hat sich jedoch seit dem Ende der ersten Regierungszeit der HDZ und mit der Reform der Partei sehr verbessert, was sich z.B. an der Beteiligung der Minderheitenparteien an der Regierung zeigt.

⁹⁸ Vgl. hierzu die im Weltprogramm (2005) im Rahmen der Umsetzung der Politik genannte Zuweisung ausreichender Ressourcen.

Menschenrechtsbildungskordinatoren handelt, nicht aber für alle Lehrkräfte, die sich im Bereich der Menschenrechtsbildung an ihrer Schule engagieren. Erstere kritisieren ferner, dass ihre Funktion bislang ausschließlich deklarativer Natur war und es ihnen an entsprechenden Rechten und Vollmachten zur Koordinierung von Menschenrechtsbildung fehlt.

Über die Probleme hinaus, die unmittelbar mit einem nicht vorhandenen Gesetz für Menschenrechtsbildung zusammenhängen, lassen sich aus den Interviews mit den Akteuren weitere bildungspolitische Probleme zusammenfassen:

Tabelle 40 Antwortkategorien: Weitere bildungspolitische Probleme

- Probleme aufgrund eines überladenen Curriculums
 - o Schulorganisatorische Probleme: Schulinspektion
 - hoher Druck lastet auf den Lehrpersonen, den Lehrplan strikt einzuhalten, da die Schulinspektoren die Qualität des Unterrichts jedes Lehrers an der Einhaltung des Lehrplans messen.
 - LP 5: *Das Klassenbuch, in dem auch die Unterrichtseinheiten festgehalten sind, wird mit dem Lehrplan dahingehend verglichen, ob und wie viele Einheiten behandelt wurden. Dabei kann auch ein sehr schlechter Lehrer „durchkommen“, denn nicht die Methode ist wichtig, sondern das Maß an vorgeschriebenen Themen. Will ein Lehrer „kreativ“ sein, hat er schon verloren, weil er dabei Stunden verliert und nicht alle Themen aus dem Lehrplan im Klassenbuch verzeichnen kann.*
 - o Hindernisse in Bezug auf den Lehrplan:
 - für Menschenrechtsbildung ist kein „Raum“ im Lehrplan vorgesehen;
 - cross-curricularer Unterricht ist aufgrund von überlastetem Curriculum kaum durchführbar.
 - LP 3: *Bei der cross-curricularen Durchführung von MRB besteht das Problem, dass die verschiedenen Themen aus dem Lehrplan unbedingt durchgearbeitet werden müssen. Dies bedeutet viele Fakten und Vorträge, da die Schüler und Lehrer unter einem enormen Druck stehen, denn dieses detaillierte Faktenwissen wird spätestens bei der Eingangsprüfung für die Uni abgefragt.*
 - o Hindernisse im Lehr- und Lernbereich: keine Schülerpartizipation möglich.
LP 5: *Viele Fächer werden nur eine Stunde in der Woche unterrichtet, so dass es insgesamt viele Fächer gibt, auf die sich die Schüler vorbereiten müssen.*
- Probleme bei der Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen:
 - o Ungenügende Zuweisung von Ressourcen (Raum, Zeit, Materialien)
 - es werden von der Schule keine Räume und Materialien für Menschenrechtsbildung oder EDC zur Verfügung gestellt;
 - LP 5: *Um die AG durchführen zu können, muss ich die Schüler zu mir ins Wohnzimmer einladen, da die Schule samstags geschlossen ist; ich benutze dann auch meine eigenen Materialien (Scheren, Papier, etc.).*
 - Ressource Zeit: der Unterricht im Turnus an einer Schule führt z.B. zu Problemen bei der Versammlung von Schülern für bestimmte Aktivitäten.
 - o Mangelnde Kommunikation mit dem Bildungsministerium:
Wissenschaftler 1: *Das Problem ist, dass es an einer verantwortlichen Person im Bildungsministerium fehlt, die alle diese Programme verfolgt, sowohl in*

theoretischer als auch in methodischer Hinsicht. Solange eine solche Referenzperson, d.h. eine Person, die in der Lage sein wird, alle Aktivitäten zu begleiten und auch strukturelle Einheiten und Theorien vorzuschlagen, nicht gefunden wird, ist all dies nur „heiße Luft“.

Ein sehr häufig auftretendes Problem, das vor allem von den Lehrkräften genannt wird, ist ein überladenes Curriculum. Der Lehrplan sieht kaum oder nur wenig Zeit für die Durchführung von gesonderten Bildungsprogrammen wie der Menschenrechtsbildung vor. Auch für einen cross-curricularen Modus des Unterrichtens von Menschenrechtsbildung finden sich aus Sicht der Lehrer im vollen Lehrplan nur wenige Möglichkeiten.

In Verbindung mit einem überladenen Lehrplan sind weitere Aspekte zu nennen, die einen enormen Druck auf Lehrpersonen ausüben: zum einen sind es unangemessene Bewertungsmethoden der Schulinspektoren, die lediglich die vollständige Erreichung der Inhalte eines Lehrplans als Maß für guten Unterricht betrachten; zum anderen sehen sich die Lehrkräfte in der Verantwortung, ihre Schüler und Schülerinnen gut auf die Eingangsprüfungen an den Universitäten vorzubereiten, in denen ein hohes Faktenwissen abverlangt wird. So hindern die an Inhalten überladenen Lehrpläne und eine insgesamt hohe Anzahl an Schulfächern die Schüler und Schülerinnen auch daran, den Unterrichtsprozess aktiv mitzugestalten und entsprechend vorzubereiten. Die Zeit reicht den Schülern nur noch aus, um Fakten für die nächste Prüfung zu lernen.

Ein weiterer problematischer Gesichtspunkt betrifft die mangelnde Verfügbarkeit von Ressourcen. An den betroffenen Schulen, an denen Menschenrechtsbildung durchgeführt wird, mangelt es sowohl an Raum als auch an Materialien. Für einige Fächer, wie z.B. Politik und Wirtschaft oder Ethik, in denen Menschenrechtsbildung cross-curricular erfolgt, existieren keine geeigneten Schulbücher oder andere Lernmaterialien. Die Lehrer geben an, mühsam eigene Materialien zusammenstellen zu müssen. Die Situation der Lernmaterialien für Menschenrechtsbildung allerdings hat sich im Laufe der Zeit deutlich verbessert: seit 2003 sind eigens Bücher für Menschenrechtsbildung in Kroatien entwickelt und den Schulen bereitgestellt worden (vgl. Kapitel 2.2).

In Bezug auf die Ressourcen Zeit und Raum erscheinen Schwierigkeiten bei der praktischen Durchführung von Menschenrechtsbildung. Viele Schulen haben nicht genügend Räume zur Verfügung, und Lehrer berichten, dass sie ihre privaten Räumlichkeiten zur Verfügung stellen, um interessierten Schülern Menschenrechtsbildung oder EDC zu ermöglichen. Die Aktivitäten finden auch oft in Form von Arbeitsgemeinschaften mit Schülern aus

verschiedenen Klassen statt. Probleme entstehen, wenn Schüler Aktivitäten durchführen wollen, und keine gemeinsamen Zeitfenster von ihren jeweiligen Lehrern erhalten.

Zu einer Erfolg versprechenden Umsetzung der bildungspolitischen Maßnahmen der Menschenrechtsbildung zählt laut Weltprogramm neben der Zuweisung ausreichender Ressourcen auch die „Kommunikation und Kooperation zwischen denjenigen, die politisch für die verschiedenen Pläne zuständig sind“ (Weltprogramm 2005, S. 22). Für die Ebene des Bildungsministeriums wird eine Benennung einer Abteilung, die für die Koordinierung der nationalen Umsetzungsstrategie verantwortlich ist, empfohlen. Das kroatische Bildungsministerium verfügt zwar über eine Stelle zur internationalen Zusammenarbeit, die unter anderem auch die Koordinierung des Jahres für Demokratiebildung (2005) organisiert.⁹⁹ Die befragten Akteure nehmen jedoch entweder keinen Ansprechpartner im Ministerium für sie wahr oder beurteilen die Kommunikation mit dem Bildungsministerium als äußerst unzureichend.

Im Zusammenhang mit den oben dargestellten bildungspolitischen Problemen und auch auf Rückfrage nach Verbesserungsvorschlägen für eine wirksamere Durchführung von Menschenrechtsbildung, wurden Forderungen nach einer Stärkung von Menschenrechtsbildung im Bildungssystem durch Verabschiedung von spezifischen Gesetzen und nach Einbindung von Menschenrechtsbildung in das Curriculum deutlich.

Tabelle 41 Antwortkategorien: Forderungen der Akteure hinsichtlich eines Gesetzes für Menschenrechtsbildung

-
- Forderung nach einem offiziellen Gesetz für Menschenrechtsbildung:
LP 5: *Es sollte an alle Schulen eine offizielle Empfehlung zur Förderung und Unterstützung der Aktivitäten im Bereich Menschenrechtsbildung/EDC gesandt werden, die aber verpflichtend sein muss. Dann kann der Schulrektor einem Lehrer etwa nicht verbieten, an entsprechenden Seminaren teilzunehmen.*
 - o Mehr Rechte und Legitimitäten für die Regionalkoordinatorinnen.
Lehrperson 1: *Ich bin nur darüber informiert worden, dass ich jetzt Regionalkoordinatorin bin, habe aber keinerlei Rechte oder Legitimitäten bekommen. Vor zwei Jahren hatte ich diese Benachrichtigung und ein Zertifikat dazu erhalten, und seitdem nie wieder etwas gehört. Ich wünsche mir aber Rechte, um z.B. zum Gemeinderat zu gehen, um Gelder beantragen zu können für ein Seminar, etc.*
 - o Gesetzliche Anerkennung von Unterrichtsstunden für Menschenrechtsbildung bei Lehrern.
LP 6: *Es wäre ideal, wenn dies in die reguläre Stundenzahl eingeführt werden würde, z.B. als Wahlpflichtfach „Bürgerbildung“, dann würde ich noch zwei Stunden mehr bekommen und könnte intensiver mit den Schülern arbeiten.*
 - o Verstärkung auf der regionaler Ebene: Mentorenprogramm für Lehrer.
-

⁹⁹ Vgl. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=1980> (abgerufen am 21.5.2007).

-
- Forderung einer Verankerung von Menschenrechtsbildung in das Curriculum
 - Verhältnis zwischen Bildungsministerium und Lehrern: Vernetzung, Ausbau der Koordination von Menschenrechtsbildung sowie transparentere Kommunikation.
-

Die Forderung nach einem eigenen Gesetz für Menschenrechtsbildung ist mehrfach von den befragten Akteuren formuliert worden: zum einen erhoffen sich Lehrer mehr Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume bei ihrer Arbeit in der Schule, aber auch hinsichtlich der Teilnahme an Fortbildungen; zum anderen kann ein Gesetz zu einer Stärkung der Position der Koordinatoren von Menschenrechtsbildung führen, wobei damit verbundene Rechte die Organisation und Durchführung von Aktivitäten der Menschenrechtsbildung erleichtern würden. Des Weiteren schafft ein entsprechendes Gesetz Bedingungen für die offizielle Anerkennung von Zusatzstunden, die bei den Lehrern durch ihre Aktivitäten von Menschenrechtsbildung anfallen. Die Durchführung von Aktivitäten im Bereich der Menschenrechtsbildung wäre somit nicht mehr nur von der Motivation der Lehrer abhängig.

Die zweite Forderung im Sinne einer Stärkung von Menschenrechtsbildung im Bildungssystem betrifft die Aufnahme von Menschenrechtsbildung ins Curriculum. In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass die befragten Lehrkräfte auf Menschenrechtsbildung als verpflichtendem Prinzip für das gesamte Schulleben, und weniger auf Menschenrechtsbildung als einem Pflichtschulfach verwiesen haben.

Zur gesetzlichen und curricularen Verankerung von Menschenrechtsbildung kommt hinzu, dass nahezu alle befragten Akteure eine stärkere Vernetzung untereinander, sowie eine transparentere Kommunikation zwischen dem Ministerium und den Akteuren forderten. Das Schulentwicklungsinstitut, heute die Agentur für Lehrerfortbildung, kündigte zudem die Schaffung einer neuen Stelle zur Koordination von Menschenrechtsbildung und zur Umsetzung von EDC an. Diese ist bis zum Jahr 2009 jedoch noch nicht geschaffen worden, so dass die sich häufenden Aufgaben nur von einer einzigen Person bewältigt werden müssen.

7.3.2 Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und relevanten NGOs

Im Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (vgl. 2005, S. 22) wird eine enge Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den verschiedenen Sektoren, die mit Menschenrechten befasst sind, vorgeschlagen. Im formalen Bildungssystem in Kroatien

gehören zu den für Menschenrechtsbildung relevanten Institutionen das Bildungsministerium, die Agentur für Bildung und Lehrerfortbildung sowie auf universitärer Ebene ein Forschungs- und Trainingszentrum für Menschenrechts- und Demokratiebildung und im Bereich der Zivilgesellschaft zahlreiche NGOs mit einem bedeutenden Angebot an Lehrerfortbildungen und Materialien. Akteure aus den letzten beiden Gruppen sind danach gefragt worden, wie gut die Kooperation mit den staatlichen Stellen, aber auch untereinander im Bereich der Menschenrechtsbildung funktioniert.

Tabelle 42 Antwortkategorien: Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und den für Menschenrechtsbildung relevanten Organisationen

-
- Das Ministerium hat keine ausreichenden personellen Kapazitäten, NGOs übernehmen einen großen Teil an Aktivitäten.
NGO-Akteur 1: *Das Ministerium ist ein sehr großer bürokratischer Apparat. Sie schaffen es einfach nicht diese Seminare durchzuführen, sie haben keine Kapazitäten und kein Personal dafür.*
 - Negatives Image der NGOs: das Ministerium erkennt die Arbeit der NGOs nicht an, die Rolle der Zivilgesellschaft ist unklar.
 - Schlechte Zusammenarbeit zwischen Ministerium und NGOs.
NGO-Akteur 1: *Wir haben keine wirkliche Unterstützung oder Zusammenarbeit. Es gab eine Frau, die für die Zusammenarbeit mit den NGOs verantwortlich war, sie wurde aber entlassen. Jetzt gibt es niemanden mehr im Ministerium, der eine Verbindung zwischen dem Ministerium und dem zivilen Sektor herstellt. Dies ist ein großes Problem, denn wir wissen nicht, an wen wir uns wenden können.*
 - Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen NGOs und dem Bildungsministerium.
Wissenschaftler 1: *Das Gesetz von 2003 zu Nichtregierungsorganisationen sowie das Programm der Kooperationen zwischen der Regierung und dem NGO-Sektor trug zu einem besseren Verhältnis bei, z.B. im Bereich Lehrerfortbildungen.*
-

Das Verhältnis zwischen den zivilgesellschaftlichen Organisationen, die im Bereich der Menschenrechtsbildung aktiv sind, und dem Bildungsministerium ist ein sehr schwieriges. Zum einen hat das Ministerium keine ausreichenden Kapazitäten für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung, weder im Bereich der Lehrerfortbildung noch bei der Entwicklung von Materialien, und benötigt daher die Unterstützung durch die NGOs. Zum anderen sahen sich die NGOs von Anfang an mit negativen Vorurteilen und einer schlechten Reputation seitens des Ministeriums, aber auch der Gesellschaft konfrontiert. Die Arbeit der NGOs ist nicht ernst genommen und akzeptiert worden. Nach Angaben der befragten NGO-Akteure hält diese negative Einstellung auch bis 2009 noch an, wie die Erfahrungen der Akteure aus

Lehrerfortbildungen zeigen. Für die Anerkennung von Fortbildungen für Lehrer im Bereich Menschenrechtsbildung ist stets eine Präsenz staatlicher Bildungsorganisationen erforderlich, die das Fortbildungsangebot der NGOs erst durch die Verteilung offizieller Zertifikate legitimieren.

Durch gesetzliche Regelungen seit dem Jahr 2000 und der Gründung einer Nationalen Stiftung zur Förderung der Zivilgesellschaft im Jahr 2003 hat sich das Ansehen zwar verbessert und die staatlichen Bildungsinstitutionen kooperierten enger mit den NGOs als zuvor. Auch auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung für Menschenrechts- und Demokratiebildung hat die Zusammenarbeit mit den NGOs und der entsprechenden staatlichen Behörde zwischen 2005 und 2008 zugenommen und verlief sehr positiv, jedoch soll die Kooperation neuen Informationen zufolge auf Wunsch des Bildungsministeriums wieder zurückgehen.¹⁰⁰

Diese Problematik deckt sich mit der Wahrnehmung der Lehrer und NGO-Akteure, dass es kaum Kommunikation mit dem Bildungsministerium gibt, da es an einer entsprechenden Verbindungsstelle fehlt.

7.4 Lernumgebung

Eine auf Menschenrechten basierte Lernumgebung besteht aus verschiedenen Elementen. Die kroatischen Lehrer thematisieren insbesondere die Aspekte der aktiven Beteiligung des gesamten Schulpersonals am Schulleben und der Unterstützung durch das Schulmanagement, der Rollen von Schülern und Lehrern innerhalb der Schulgemeinschaft sowie der Kooperation zwischen den Schulen und der lokalen Gemeinde.

Tabelle 43 Antwortkategorien: Aspekte der Lernumgebung

-
- Beteiligung der Schulleitung sowie des gesamten Schulpersonals:
 - o Geringe Beteiligung der Lehrerkollegen am Schulleben.
LP 7: Von meinen ca. 60 Lehrern sind 15 „aktiv“, weil sie begeistert dabei sind. Die anderen 40-45 lehren und handeln so wie sie es schon immer getan haben – sowohl im Unterricht als auch was ihre Einstellungen betrifft. Sie sehen die Schule nur als Arbeitsplatz, sie nehmen beim Klingeln ihre Tasche und sind ganz schnell auf dem Weg nach Hause.
-

¹⁰⁰ Die Direktorin einer NGO, Maja Uzelac, die sehr eng mit der Agentur für Lehrerfortbildung zusammenarbeitet, berichtet im Herbst 2008 von dieser negativen Entwicklung, die von der hauptamtlichen Koordinatorin des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung in der Fortbildungsagentur bestätigt werden konnte.

- Forderung nach stärkerer Partizipation des Schulmanagements.
LP 4: Die Selbstverwaltung der Schule ist problematisch, es gibt keine Kultur der Partizipation, die Schulleitung führt lediglich die Aufträge/Aufgaben, die von „oben“, von der Regierung kommen, durch.
 - Schulklima:
 - Offenheit des Schulleiters sowie Existenz von Schüler- und Elternrat werden als Zeichen eines guten Schulklimas bewertet.
LP 4: Das Klima in dieser Schule ist gut, da hier sehr gute Lehrer-Schüler-Verhältnisse herrschen, was sehr wichtig ist. Die Verwaltung der Schule funktioniert gut und wir haben sowohl einen Schülerrat als auch einen Elternrat. Der Rektor ist sehr tolerant und offen, er stellt die Schüler in den Vordergrund.
 - Geringe Zusammenarbeit unter den Klassen hindert ein gutes Klima.
LP 7: Wir haben den Schulklimatest „Take the high temperature...“ durchgeführt und trotz guter Ergebnisse bin ich nicht zufrieden mit dem Menschenrechtsklima an meiner Schule, was zu einem Teil an der geringen Zusammenarbeit der Klassen untereinander liegt. Die Klassen kommen im Turnus in die Schule, so dass kaum Kooperationen zwischen den Klassen in der Schule zustande kommen. Die meisten Aktivitäten finden abends nach 17 oder 19 Uhr statt.
 - Lehrer-Schüler-Beziehung und Schülerpartizipation: Gegensätze zwischen den Aktivitäten der Menschenrechtsbildung und des regulären Unterrichts.
LP 3: Nein, ich denke nicht, dass es ein Problem darstellt für die Schüler, wenn sie die in den Zusatzaktivitäten erlernten Fertigkeiten nicht im normalen Unterricht anwenden dürfen. Sie wissen eigentlich sehr gut, dass bestimmte Lehrer sehr streng sind, der Meinung der Schüler im Unterricht keinen Raum geben, sondern nur Frontalunterricht halten. Manchmal wollen die Schüler aber auch dort ihre Meinung zum Ausdruck bringen, doch das geben sie sehr schnell wieder auf.
 - Interaktion zwischen Schule und lokaler Gemeinde:
 - NGOs zielen in ihrer Arbeit auf die Einbeziehung der Eltern und der lokalen Gemeinde.
 - Kooperation zwischen Schule und lokaler Regierung.
LP 6: Die Schule ist offen und die Schulleitung unterstützt das Projekt „Jugendparlament“; die Schüler zeigen ein großes Interesse und auch Willen, doch wir benötigen auch die Zusammenarbeit mit der lokalen Regierung, die noch nicht so funktioniert.
-

Die schulische Lernumgebung wird gemeinsam von verschiedenen Mitgliedern einer Schule gestaltet, darunter das Lehrerkollegium, die Schulleitung und auch die Schüler selbst. Die Hauptverantwortung sollte dabei bei der Schulleitung liegen. Nach den Aussagen und auch Beobachtungen in den verschiedenen kroatischen Schulen, in denen Menschenrechtsbildung durchgeführt wird, ist ein gemeinsam gestaltetes Schulleben aber nur selten anzutreffen. Die Lehrer berichten zwar, dass ihre Schulleiter ihnen meistens die Teilnahme an Lehrerfortbildungen erlauben, jedoch ist diese Art der Unterstützung eher willkürlichen

Charakters. Eine konsequente Unterstützung, insbesondere für die Umsetzung innovativer Unterrichtspraktiken, wird den Lehrern von den meisten Schulleitern nicht gewährt. Auch berichten die im Bereich der Menschenrechtsbildung aktiven Lehrer, dass sie von ihren Kollegen für ihre Unterrichtsmethoden häufig Kritik ernten und ihnen dafür mit Neid und Unverständnis begegnet wird. In einigen der untersuchten Schulen kam es vor, dass weder die Schulleitung noch das Kollegium von den zahlreichen Aktivitäten und Veranstaltungen der Menschenrechtsbildungsgruppe informiert waren, Menschenrechtsbildung findet hier gänzlich isoliert vom restlichen Schulleben statt.

Ingesamt bleiben die Aktivitäten im Bereich der Menschenrechtsbildung meist isoliert und reichen nicht in das gesamte Schulleben hinein. Gegenteilige Beispiele, bei denen die Menschenrechtsbildungsgruppe Kampagnen für ihre Sache bei benachbarten Klassen veranstaltete blieben eine Ausnahme.¹⁰¹

Ein weiteres Element des Schulklimas betrifft die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Den Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, „sich selbst zu äußern“ (Weltprogramm 2005, S. 24), eigene Aktivitäten zu organisieren und auch Verantwortung zu tragen. Dies wird den untersuchten Schülern in nahezu allen durchgeführten Aktivitäten auch ermöglicht, jedoch erhalten sie diese Möglichkeit nur innerhalb der entsprechenden Aktivitäten selbst. Außerhalb der Menschenrechtsbildungsaktivitäten, d.h. in regulären Schulfächern und im allgemeinen Schulleben setzen ihnen Lehrer hierbei schnell Grenzen. Die Ursache kann vor allem darin gesehen werden, dass nicht das gesamte Schulleben von einem fördernden Unterrichtsklima durchzogen ist. Handlungsorientierte und partizipative Elemente der Schüler und Schülerinnen wie die aktive Mitgestaltung des Unterrichts oder die positive Lehrer-Schüler-Beziehung, die den Schülern aus den entsprechenden Arbeitsgemeinschaften bekannt ist, darf nicht auf die anderen Unterrichtsstunden übertragen werden. Dies könnte den Schüler und Schülerinnen enorme Schwierigkeiten bereiten. Zusätzliche Hindernisse für ein gutes Schulklima stellen Schwierigkeiten hinsichtlich der Zusammenarbeit unter den Klassen dar. An kroatischen Schulen wird meistens im Turnus unterrichtet oder das Gebäude wird von zwei Schulen genutzt, und die Schüler kommen in unterschiedlichen Schichten in die Schule, so dass Räumlichkeiten und Zeiten für gemeinsame Aktivitäten zur aktiven Gestaltung des Schullebens nur einschränkt gegeben sind. Positiv zu beurteilen sind Schüler- und Elternräte, die sich am Schulleben engagieren. Schüler veranstalten beispielsweise Feste und sammeln dabei Geld für eine neue Schulglocke.¹⁰² Auch Eltern sind an einigen Schulen sehr aktiv,

¹⁰¹ Die „Werbung“ für Menschenrechtsbildung in verschiedenen Klassen fand an einer Schule in Bjelovar (Nordkroatien) statt.

¹⁰² Eine derartige Aktion wurde vom Schülerrat der Sekundarschule in Nova Gradiška (Slawonien) durchgeführt.

außerdem haben sie einen Bedarf an eigenen Fortbildungsseminaren zu Menschenrechtsthemen geäußert, denen NGOs auch nachgekommen sind.¹⁰³ Die Zusammenarbeit mit der lokalen Regierung wird auch durch die Arbeit von NGOs gefördert, z.B. in dem Projekt „Jugendparlament“.¹⁰⁴ Nach Erfahrungen der Lehrer zeigen sich jedoch auch diesbezüglich Schwierigkeiten in der Praxis: einzelne Aktivitäten scheitern an der Unterstützung der lokalen Gemeinde.

7.5 Lehren und Lernen

In Bezug auf die für das Lehren und Lernen relevanten Kriterien, wie beispielsweise den Lehrmethoden, aber auch den Lehr- und Lernmaterialien oder der Evaluierung zeigt sich insgesamt ein recht widersprüchliches Bild. Wie sich die Gegensätze bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung an kroatischen Schulen darstellen, ist in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Tabelle 44 Antwortkategorien: Lehren und Lernen

-	Lehrmethoden: <ul style="list-style-type: none">○ Die Durchführung von Menschenrechtsbildung ermöglicht die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden.○ Neue, aktive Lehr- und Lernmethoden werden von meist älteren Lehrern nicht akzeptiert und auch nicht angewendet.
-	Lernziele: <ul style="list-style-type: none">○ Lehrer streben in erster Linie wichtige Fertigkeiten für Schüler an, wie z.B. kritisches Denken, Kommunikation, erhöhtes Bewusstsein für Menschenrechte, Lösungen für Probleme finden. <i>LP 6: Es ist nicht wichtig, die genauen Menschenrechte zu kennen, sondern, meine Schüler sollen sich ihrer Rechte bewusst sein und außerdem eine Lösung für ihre Probleme finden lernen.</i>○ Positiver Einfluss von erlernten Fähigkeiten auf das Unterrichts- bzw. Schulklima. <i>Staatlicher Akteur 1: Die Schüler sind durch Aktivitäten wie der Menschenrechtsbildung aktiver, ihre erlernten Fähigkeiten kommen zum Ausdruck und sie sind der Schule gegenüber kooperativer, sie verändern sich</i>

¹⁰³ Die NGO „Mali Korak“ hat in den Jahren 2007/2008 verstärkt Seminare für Eltern sowie im Rahmen des dreijährigen Programms des Bildungsministeriums „Menschenrechte und Zivile Kultur in der Schule“ ein weiteres Arbeitsbuch speziell für Eltern entwickelt (vgl. Uzelac et al. 2009).

¹⁰⁴ Das von der NGO „Europäisches Haus“ (in Slavonski Brod) gegründete „Jugendparlament“ ist seit 2003 aktiv. Jugendliche engagieren sich in ihrer lokalen Gemeinde und kommen auch mit Lokalpolitikern und dem Stadtrat zusammen, um verschiedene Initiativen, wie z.B. den Bau eines Hallenbades, zu organisieren. Das Modell „Jugendparlament“ hat sich in zahlreichen kroatischen Städten verbreitet, durch Initiativen der teilnehmenden Lehrer und Schüler.

im positiven Sinn.

Staatlicher Akteur 2: *Die Preisverleihung im Rahmen der Veranstaltung zum „Jahr der Bildung der demokratischen Staatsbürgerschaft“ hatte auf die Schüler einen positiven Einfluss, denn sie haben solch eine Ermutigung erfahren, dass sie begannen sich anders zu benehmen gegenüber der Schule und den Lehrern. Sie fühlten sich wichtig, dass sie etwas für sich und die Schule tun können. Sie wurden in der Schule auch in anderen Fächern besser und öffneten sich der Schule gegenüber. Das ist eine Form, die den Lernprozess verbessert.*

- Lehr- und Lernmaterialien:

o Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien für bestimmte Schulfächer, in denen Menschenrechtsbildung cross-curricular unterrichtet werden kann.

o Forderung der Lehrer: Austausch von Materialien.

LP 5: Ich wünsche mir, dass wir über eine Art Internetplattform Materialien, Stundenvorbereitungen, usw. unsere Erfahrungen austauschen können

- Neue Informationstechniken werden gradweise von vielen Lehrern im Unterricht verwendet.

Staatlicher Akteur 2: *Wir haben auch eine Vielzahl von Projekten in unserem Bildungssystem im Bereich der Nutzung von Neuen Medien. Es gibt aber auch Lehrer, die sich nicht wirklich ändern wollen, die Frontalunterricht halten. Diese Lehrer sind aber auch nicht mehr zufrieden mit sich selbst, denn die Schüler sind mit ihrem Unterricht unzufrieden, so dass diese Lehrer sich ändern müssen.*

Staatlicher Akteur 2: *Alle Schulen in Kroatien sind auf <http://www.hrskole.com/> miteinander verbunden, durch die die Lehrer und Schüler miteinander kommunizieren und sich austauschen können.*

- Analyse und Evaluation:

o Beurteilung von Schülern: Für die Wertung der Aktivitäten und Fähigkeiten der Schüler gibt es keine geeigneten Bewertungsinstrumente.

LP 3: Für die freiwillige Teilnahme meiner Schüler an Menschenrechtsaktivitäten in der Schule bewerte ich meine Schüler so, dass ich ihnen für das Schulfach Geschichte, das ich auch bei ihnen unterrichte, eine Note besser für ihre Leistungen gebe.

o Analyse der Prozesse und des Nutzens: Forderungen nach einer Evaluation von Menschenrechtsbildungsaktivitäten.

Lehrperson 1: *Ich weiß, dass es dringend notwendig ist, meine Arbeitsgemeinschaft „Kleine Schule der Demokratie“ zu evaluieren, aber ich weiß nicht genau, wie man eine solche Analyse durchführt. Eine Evaluation wäre gut zur Begleitung meiner AG, aber auch um zu zeigen, welche Fortschritte ich mit meinen Schülern gemacht habe.*

Die Umsetzung von Projekten und Aktivitäten im Rahmen des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung bietet zum einen vielen Lehrern die Möglichkeit, neue

Unterrichtsmethoden einzuführen und anzuwenden.¹⁰⁵ Gespräche mit Lehrern und Beobachtungen von Menschenrechtsbildungsunterricht zeigten andererseits auch, dass aktive Unterrichtsmethoden nicht von allen Lehrern gleichermaßen akzeptiert und angewendet werden. Insbesondere ältere Lehrerkollegen scheinen die neuen Unterrichtsmethoden nicht anzunehmen, sie beharren nach wie vor eher auf dem klassischen Vortragsstil des Frontalunterrichts. Dies trifft auch auf Lehrkräfte zu, die Menschenrechtsbildung durchführen und dabei Vorträge über die Geschichte der Menschenrechte halten und Diskussionen oder aktiven Unterrichtsmethoden keinen Raum lassen.¹⁰⁶

Die aktive Mitwirkung von Schülern, das „kooperative Lernen“ und das „Gefühl von Kreativität und Selbstachtung“, das mit der Anwendung von schülerzentrierten Methoden nach dem Weltprogramm (2005, S. 25) entsteht, lassen sich nur in geringem Maße in den kroatischen Sekundarschulen finden. Vielfach kommt es vor, dass aktive Unterrichtsmethoden lediglich den besonderen Aktivitäten der Menschenrechtsbildung oder der Demokratiebildung vorbehalten sind, in den regulären Klassen jedoch herrschen veraltete Unterrichtsmethoden weiterhin vor. Diese paradoxe Situation führt bei den Schülern aller Wahrscheinlichkeit nach zu einem Dilemma hinsichtlich ihrer Mitwirkung am Unterricht, aber auch in Bezug auf ihre Beziehung zum Lehrer (vgl. Weltprogramm 2005). Weitere Schwierigkeiten der Überwindung der Lücke zwischen Theorie und Praxis können auch bei den Lehrern beobachtet werden (vgl. 7.6).

Im Gegensatz zu der eher seltenen Anwendung partizipativer Methoden des Unterrichtens in der Praxis stehen die Aussagen der befragten Lehrer, dass sie Lernziele wie kritisches Denken oder kommunikative Fähigkeiten für äußerst wichtig erachten und diese auch stärker als die Inhalte in ihrem Unterricht anstreben. Die Wahrnehmung der staatlichen und nichtstaatlichen Akteure, die Menschenrechtsbildung fördern, ist ähnlich positiv ausgerichtet. Auf die Frage, welche Wirkung sie Menschenrechtsbildung zuschreiben, werden insbesondere die verschiedenen Fertigkeiten der Schüler hervorgehoben. Die Akteure sehen einen engen Zusammenhang zwischen den neu erlernten Fähigkeiten und der positiven Veränderung der Schüler im Sinne eines „empowerments“.

Ein weiterer Gegensatz zeigt sich hinsichtlich der Forderung nach Lehr- und Lernmaterialien. Aus Sicht der befragten Akteure mangelt es einerseits an geeigneten Unterrichtsmaterialien,

¹⁰⁵ Beobachtungen in der Arbeitsgemeinschaft „Kleine Schule der Demokratie“ am Gymnasium in Orosavlje (Nordkroatien) zeigten, dass relevante Themen von Schülern und Lehrern gemeinsam vorbereitet und unter Einbeziehung partizipativer Methoden durchgeführt werden konnten.

¹⁰⁶ Dies wurde an einer naturwissenschaftlichen Sekundarschule in einer Berufsschulklasse beobachtet, in der drei Stunden des Faches „Politik und Wirtschaft“ der Menschenrechtsbildung in cross-curricularer Form gewidmet waren.

insbesondere für die Fächer, in denen sich Menschenrechtsbildung cross-curricular durchführen lässt, wie Politik und Wirtschaft, Ethik und Soziologie. Die interviewten Lehrer geben an, dass für die relevanten Schulfächer kaum Materialien vorhanden seien und fordern einen Austausch von Unterrichtseinheiten und entsprechenden Stundenvorbereitungen. Auf der anderen Seite wurden in Kroatien ab dem Jahr 2003 eine Reihe von Materialien und Lehrbüchern für Menschenrechtsbildung und auch Demokratiebildung, sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe, entwickelt. Die Materialien sind von großer Bedeutung, da es sich dabei nicht ausschließlich um Übersetzungen von internationalen Materialien¹⁰⁷, sondern auch um eigens in und für Kroatien entwickelte Materialien handelt.¹⁰⁸

Zu den Bildungsmedien zählen neben Lehr- und Handbüchern auch neue Informationstechnologien wie das Internet. Hierbei zeigt sich ein ähnliches Bild wie auch in Bezug auf die Unterrichtsmethoden - neue Medien werden nur von einem kleinen Teil der Lehrkräfte eingesetzt. Von den beobachteten Menschenrechtsbildungsgruppen hat nur eine Lehrerin zur Bearbeitung des Themas Menschenrechte das Internet eingesetzt. Online-Kurse zur Menschenrechtsbildung oder Diskussionsforen sind von den befragten Akteuren bislang kaum oder nicht angewendet worden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des menschenrechtsbasierten Lehrens und Lernens ist dem Weltprogramm zufolge (vgl. Weltprogramm 2005, S. 27) die Analyse und Evaluation der Prozesse sowie der Ergebnisse von Menschenrechtsbildung. Diese kann auf verschiedenen Ebenen durchgeführt werden, so dass Gegenstand der Evaluation die Zielgruppe der Schüler, Lehrmaterialien wie Schulbücher, einzelne Aktivitäten, Projekte oder gar das gesamte Programm, wie z.B. das Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung im Schulsystem, sein können.

Einen Mangel an Evaluation stellen die befragten Lehrkräfte vor allem auf der Ebene des Schülers oder des einzelnen Projekts fest. Die Ursache hierfür wird in fehlenden Analysemethoden und -instrumenten für die Beurteilung der Schüler gesehen. Die Lehrer geben zu, dass sie bei der Bewertung der Aktivitäten und der durch Menschenrechtsbildung erreichten Fähigkeiten ihrer Schüler auf die klassische Benotung zurückgreifen, wobei dies in vielen Fällen als „Bonusvergabe“ für den entsprechenden Schüler im regulären Schulfach geschieht.

¹⁰⁷ Ins Kroatische übersetzt worden sind die Materialien des Europarates („Kompass“), des ETC-Graz (Handbuch „Menschenrechte verstehen“) und auch der amerikanischen NGO Civitas („Project Citizen“).

¹⁰⁸ Die kroatische Autorin Maja Uzelac entwickelte bspw. das Material „111 Schritte zur Demokratie und den Menschenrechten“ (2005).

Über die konkreten Lernergebnisse der Schüler hinaus, fehlt es weiterhin an der systematischen Evaluation und Analyse der Prozesse und Ergebnisse von Menschenrechtsbildungsaktivitäten. Der Bedarf an der Evaluation ihrer Aktivitäten ist seitens der Lehrer, aber auch der Akteure, die Lehrerfortbildung anbieten sehr hoch (vgl. 7.6).

Bislang sind die Bemühungen das Ergebnis einzelner engagierter Akteure und beschränken sich auf wenige Aktivitäten. So berichtet eine Lehrerin¹⁰⁹ an ihrer Schule den Test „Take the high temperature of human rights“¹¹⁰ durchgeführt zu haben. Eine andere Akteurin hat ihr Lehrbuch für Menschenrecht- und Demokratiebildung in ausgesuchten Klassen ausprobiert und evaluiert. Eine weitere NGO hat die Lehrer aus ihrem Seminar stichprobenartig bei der Umsetzung von Menschenrechtsbildung begleitet. Auch die Agentur für Bildung und Erziehung hat Anstrengungen unternommen, Menschenrechtsbildung zu evaluieren: im Jahr 2002 ist eine Bestandsaufnahme von ungefähr 100 Schulen über ihre Aktivitäten innerhalb des Nationalen Programms für Menschenrechtsbildung durchgeführt worden. Diese Evaluation belief sich jedoch auf eine formale Datensammlung von Aktivitäten, ähnlich den jährlichen „Schulinspektionen“ der Fachberater am Ende des Schuljahres. Auch die von der Agentur angebotenen Fortbildungsseminare werden durch formlose Fragebögen am Ende des Seminars evaluiert, jedoch ohne effektive Auswertung und Folgemaßnahmen.

In allen genannten Versuchen, den Prozess und den Nutzen der Menschenrechtsbildung zu evaluieren, geben die Akteure an, dass es ihnen an geeigneten Instrumenten und auch an personellen und finanziellen Ressourcen mangelt.

7.6. Lehrerfortbildung im Bereich Menschenrechtsbildung

Lehrerfortbildungen im Bereich Menschenrechtsbildung sind in Kroatien in vergangener Zeit immer mehr ausgebaut worden. Seit 1999 werden verstärkt Lehrerseminare für Menschenrechtsbildung von verschiedenen internationalen und nationalen NGOs in enger Zusammenarbeit mit der staatlichen Schulbehörde angeboten.¹¹¹ Der Grund für die andauernde und relativ gut etablierte Lehrerfortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung ist vor allem der Tatsache zu verdanken, dass Lehrerfortbildung in

¹⁰⁹ Die Lehrerin unterrichtet am Gymnasium in Varazdin (Nordkroatien).

¹¹⁰ Vgl. <http://www.hrusa.org/hrmaterials/temperature/default.shtm> (abgerufen am 15.6.2007).

¹¹¹ Die für Fortbildungen verantwortliche Behörde nannte sich Agentur für Schulentwicklung, seit 2007 ist sie die Agentur für Bildung und Erziehung (www.azoo.hr). Ihr Status änderte sich mehrfach im Laufe der Zeit, seit 2007 obliegt sie dem Bildungsministerium.

Kroatien verpflichtend ist. Dies umfasst auch die Seminare für Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung, so dass eine entsprechende Fortbildung zumindest für einen bestimmten Teil der Lehrer gesichert ist. Lehrerfortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung bringt Chancen, aber auch zahlreiche Schwierigkeiten mit sich. Im Folgenden sollen daher neben einer kurzen Darstellung der Fortbildungen die zentralen Themen, Probleme sowie Forderungen in Bezug auf die Lehrerfortbildung im Bereich Menschenrechtsbildung näher ausgeführt werden.

Überblick über die Lehrerfortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung in Kroatien

In Kroatien wurden seit 1999 mehr als 4000 Lehrer im Bereich Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung in Pflichtfortbildungsveranstaltungen ausgebildet. Seit 1999 haben 2-3-tägige Fortbildungen zu Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung für Lehrer auf allen Bildungsstufen einen festen Platz im so genannten „Katalog der Pflichtlehrerfortbildungen“ (2005).¹¹² Zur Finanzierung der Lehrerseminare werden gesonderte Finanzmittel des Bildungsministeriums aufgebracht.

Staatlicher Akteur 2: „Fachliche Weiterbildungen organisieren wir seit dem Jahr 1999, als das Nationalprogramm eingeführt worden war, und zwar im Bereich des Unterrichts über Menschenrechte. Diese sind im so genannten Katalog der Fachlehrerseminare in der Kategorie der Pflichtfortbildungen festgelegt. Die Regierung stellt für Menschenrechtsbildungslehrerseminare gesonderte Finanzmittel zur Verfügung und ich muss betonen, dass dies sehr wichtig ist, denn nur auf diese Weise können wir den Lehrern die Reise, Unterkunft und Verpflegung zahlen, so dass die Schulen keine Einschränkungen haben müssen wegen zusätzlicher Ausgaben, und deshalb niemanden entsenden können.“

In den Interviews heben die befragten Lehrer aktive Unterrichtsmethoden als einen der zentralen Aspekte der Lehrerfortbildung hervor. Die neuen Unterrichtsmethoden werden allerdings von den betroffenen Lehrern nicht nur positiv wahrgenommen. Mit partizipativen Unterrichtsmethoden, die mit der Menschenrechtsbildung in der Schule einhergehen, sind zahlreiche Probleme verbunden, und Widersprüche und Lücken zwischen der Theorie und Praxis der Umsetzung der neuen Unterrichtsmethoden werden deutlich.

¹¹² Auch im Fortbildungskatalog für das Schuljahr 2008/2009 werden verschiedene Kurse zu den aus dem Bereich der Menschenrechtsbildung und der Demokratiebildung für Lehrer aller Bildungsstufen angeboten.

Tabelle 45 Antwortkategorien: Zentraler Aspekt der Lehrerfortbildung: neue Unterrichtsmethoden

-
- Vermittlung von Unterrichtsmethoden hat große Bedeutung innerhalb der Lehrerfortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung.
LP 3: Die Lehrerbildung ist ein sehr wichtiges Element bei der Implementierung von Menschenrechtsbildung, vor allem auch wegen der Methoden.
Staatlicher Akteur 2: Ja, die neuen Methoden sind den Lehrern wichtig, dieser Ansatz, wie wir ihn jetzt durchgeführt haben, hat sie sehr angeregt, solch eine Lernform war sehr angenehm für sie, sie wollen auch weiterhin solche Lehrerseminare – das ist das, was sie in der Feedbackrunde nach dem Seminar gesagt haben.
LP 6: Zum Kurs „Recht im Alltag“ sind die Lehrer aus der weiteren Umgebung gekommen und haben den Kurs sogar selbst gezahlt, weil die Schule es nicht konnte oder wollte. Die Lehrer haben viele neue Methoden gelernt und waren sehr zufrieden mit den Seminaren. Wir können nicht alles davon im Unterricht umsetzen, wegen des Lehrplans, aber Teile daraus schon, und das ist auch etwas, denn dann sind es nicht immer die klassischen Vorträge, sondern ein Dialog mit den Schülern.
 - Ungeeignete Formen der Vermittlung von neuen Unterrichtsmethoden auf Fortbildungsseminaren.
Staatlicher Akteur 2: Ja, wir haben im Bildungssystem so genannte Fachbereichsleiter, die eine dezentrale Form einer steten fachspezifischen Fortbildung darstellen. An diesen Fachratsitzungen, an denen die Lehrer mindestens 4-mal pro Jahr teilnehmen sollten, wird in Form eines Vortrags über den Inhalt von Fortbildungen berichtet, d.h. sie berichten mündlich über neu erlernte Methoden im Unterricht sowie über neue Wissensinhalte.
 - Fehlende Akzeptanz neuer Unterrichtsmethoden.
LP 4: Es ist zwar schön, dass sie mich einladen zu den Seminaren, aber ich werde doch keine Spielchen im Unterricht spielen. Das scheint gerade Mode zu sein in der ganzen Welt, aber ich selbst möchte Wissen und Fakten über Menschenrechte vermitteln.
 - Widerspruch zwischen Theorie und Praxis:
 - o Inkonsequente Anwendung von aktiven Unterrichtsmethoden.
Staatlicher Akteur 2: Das Problem ist, das die meisten Lehrer mit den alten Methoden unterrichten und selbst die aktiven Lehrer im Bereich MRB unterrichten in ihren Fächern (Soziologie, Philosophie, Geschichte) im Vortrag- und Faktenstil, weil sie unter dem Druck stehen, dass sie den Lehrplan durchbekommen müssen.
 - o Problematischer Umgang mit den erlernten Fertigkeiten der Schüler.
NGO-Akteur 3: Es passiert aber bezüglich der freien Meinungsäußerung bei Schülern noch oft, dass der Lehrer den Schüler unterbricht und seine Kommentare anführt, im Sinne eines Frontalunterrichts. Der Lehrer fasst schnell die Lösung selbst zusammen, anstatt sie den Schülern zu überlassen.
-
-

Die Vermittlung von aktiven, partizipativen Unterrichtsmethoden nimmt bei den Fortbildungskursen für Menschenrechtsbildung nach Angaben der befragten Lehrkräfte und Akteure eine zentrale Rolle ein. Diese verläuft jedoch nicht immer problemlos. Beobachtungen von Lehrerseminaren im Bereich der Menschenrechts- und Demokratiebildung zeigen, dass Unterrichtsmethoden oftmals nur theoretisch und in „Trockenübungen“ vermittelt worden sind. Bei den drei beobachteten Seminaren lag ferner der Anteil an Wissensvermittlung zu bestimmten Themen der Menschenrechtsbildung oder Demokratiebildung in Form von Vorträgen in den Seminaren höher als der Anteil von praktischen Methodentrainings.

Ein weiteres Problem ist die negative Haltung einiger, meist älterer Lehrkräfte gegenüber den neuen Unterrichtsmethoden. Diese werden mit Skepsis betrachtet, als „Spielerei“ abgewertet und nicht ernsthaft in die Unterrichtsplanung aufgenommen. Entsprechend kommt es vor, dass viele der ausgebildeten Menschenrechtsbildungslehrer weiter frontal unterrichten und ihren Schülern vielmehr Wissen *über* Menschenrechte als *durch* Menschenrechte, also durch partizipative Unterrichtsmethoden vermitteln.

Weitere mit der Umsetzung aktiver Unterrichtsmethoden verbundene Probleme können vor dem Hintergrund der weiter oben genannten Lücken zwischen der bestehenden Lehr- und Lernkultur und den Anforderungen einer menschenrechtsbasierten und demokratischen Unterrichts- und Schulkultur betrachtet werden.

Aus den Befragungen und den Beobachtungen von Menschenrechtsbildung an kroatischen Sekundarschulen zeigt sich, in welche Widersprüche Lehrkräfte, aber auch Schüler geraten: die in den Fortbildungsseminaren neu erlernten, partizipativen Unterrichtsmethoden wenden Lehrer überwiegend in den spezifischen Angeboten zur Menschenrechtsbildung (und EDC) an. Die regulären Schulfächer, wie z.B. Soziologie, Geschichte oder Politik werden weiter im Vortrags- und Faktenstil unterrichtet. Die Ursachen hierfür sind in der Schulorganisation zu suchen – die Lehrer stehen unter einem enormen Druck, den voll beladenen Lehrplan in der vorgesehenen Zeit zu erfüllen, wobei ihnen nicht ausreichend Zeit für intensive Methodenvorbereitung bleibt. Weiterhin wird im kroatischen Schulsystem das Wissen der Schüler viel höher bewertet als ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, welches spätestens im Abitur oder in den Hochschulzugangsprüfungen von den Schülern abgefragt wird. Den Widerspruch hinsichtlich der Unterrichtsmethoden erfahren die Schüler schließlich auch, wenn sie die durch neue Methoden erlernten Fähigkeiten nicht nur in den spezifischen Veranstaltungen und Seminaren aus dem Bereich der Menschenrechtsbildung und EDC

anwenden wollen. Ihre Lehrer, auch Menschenrechtsbildungslehrer, sind wenig oder gar nicht bereit, diese zuzulassen (vgl. Kapitel 7.5).

Über die Probleme hinaus, die im Zusammenhang mit den neuen Unterrichtsmethoden stehen, nennen die befragten Lehrer weitere Schwierigkeiten, die sich in der bisherigen Lehrerfortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung gezeigt haben.

Tabelle 46 Antwortkategorien: Probleme der Lehrerfortbildung

-
- Unzureichendes Angebot an Fortbildungsseminaren für Menschenrechtsbildung.
Lehrperson 1: *Nur ein bis zwei Seminare sind zu wenig, dann hat der Lehrer sein Pflichtpensum erfüllt und es wird der nächste Lehrer gesendet.*
 - Mängel bei der Auswahl der Zielgruppe der Seminare:
 - o die Zielgruppe muss auf das gesamte Bildungspersonal ausgeweitet werden.
NGO-Akteur 2: *Nicht nur wir, die wir gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterrichten, sollen in Menschenrechtsbildung ausgebildet werden, sondern auch meine Kollegen, die z.B. Maschinenwesen (an der Technischen Schule) unterrichten*
 - o Mangel an objektiven Auswahlkriterien bei der Lehrerauswahl für die Seminare.
Lehrperson 1: *Meine Kollegin und ich waren auf einem Seminar in Bad Urach, bei dem es um Demokratiebildung, EU und Menschenrechte ging. Wir hatten anschließend zahlreiche Ideen zur Umsetzung und wollten ein weiteres Seminar in Kroatien besuchen, doch das war nicht möglich – sie haben uns nicht eingeladen, weil wir keine Geschichtslehrer sind und das Seminar von diesem Fach veranstaltet worden ist.*
 - Finanzielle und personelle Grenzen des Ministeriums beim Angebot an Fortbildungen.
Staatlicher Akteur 2: *Wir können nicht alle Lehrer auf eine Fachfortbildung einladen, das würde Jahre dauern bis alle Lehrer durch sind, aber durch die Übertragung (von Informationen zur Anwendung des Nationalprogramms) mittels der „Fachleiter“ können die neuen Inhalte und Lehr- und Lernformen schneller an alle Lehrer vermittelt werden.*
 - Konkurrenz zwischen Ausbildungsanbietern.
NGO-Akteur 1: *Auf den Seminaren des Schulentwicklungsinstituts werden unsere Arbeitsblätter und Übungen benutzt. Ich habe keine Probleme damit, wenn sie angeben, woher sie die Übungen haben und wenn sie unser Seminar besucht haben, das haben sie aber nicht. Sie haben von irgendwoher die Bücher. Wir fingen dann auch an, von unseren Teilnehmern entsprechende Verträge unterschreiben zu lassen, dass wir uns wenigstens ein bisschen schützen können.*
-
-

Die befragten Lehrer betonen, dass das Angebot an Lehrerfortbildungen im Bereich der Menschenrechtsbildung zu gering sei und sie schätzen einmalige Seminarveranstaltungen für nicht ausreichend ein. Darüber hinaus ist für interessierte Lehrkräfte nicht einfach, an

weiteren Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Einer der Gründe liegt am Auswahlverfahren, da die Kriterien für die Auswahl bislang sehr undurchsichtig sind: mit Ausnahme des Kriteriums der Fachzugehörigkeit scheinen die Lehrer willkürlich für die Teilnahme am Seminar ausgewählt worden sein. Auf Nachfrage nach den Auswahlkriterien für die Lehrerseminare im Bereich Menschenrechtsbildung bei der zuständigen Fachberaterin für die Schulfächer Geschichte und Soziologie wurden zwar Kriterien wie Interesse und Motivation des Lehrers genannt, in der Praxis jedoch war an Menschenrechtsbildung interessierten Lehrern die Teilnahme an entsprechenden Seminaren nicht immer möglich. Die intransparente Auswahlpraxis stellt ein Hindernis dar für die Forderung, eine möglichst große Breite des Bildungspersonals einer Schule in Menschenrechtsbildung fortzubilden.

Das Problem der Auswahl an Lehrern zur Fortbildung wird außerdem dadurch verstärkt, dass es am Monitoring, d.h. an der Begleitung der Umsetzung der schulischen Menschenrechtsbildung mangelt. So kommt es vor, dass Lehrer – wiederum nach nicht nachzuvollziehenden Kriterien - zu weiteren Seminaren eingeladen werden, ohne Überprüfung dessen, wie und ob die zuvor erlernten Elemente im Rahmen der Menschenrechtsbildung in ihrem Schulalltag umgesetzt worden sind.

Im Zusammenhang mit der Kritik seitens der Lehrkräfte, dass das Angebot an Fortbildungen nicht ausreichend groß ist, stehen auch die begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen, die das Bildungsministerium für Fortbildungsseminare zur Verfügung stellt. Es fehlt sowohl an ausreichender Finanzierung von Seminaren, als auch an Personal, das diese Seminare organisiert und durchführt. Die Agentur für Bildung und Lehrerfortbildung verfügt nur über eine einzige Stelle zur Koordination der Umsetzung von Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung. Diese Stelle übernimmt zur gleichen Zeit die Organisation und Durchführung von Seminaren, wie auch die Entwicklung von bildungspolitischen Strategien, und muss darüber hinaus dem Bildungsministerium Bericht erstatten. In der Folge forderten Lehrer zudem einen Ausbau der Seminarangebote, dem sich das Ministerium in Zusammenarbeit mit der Agentur für Bildung und Lehrerfortbildung ab dem Jahr 2006 verstärkt zugewandt hat.

Ein weiteres Problem im Rahmen der Lehrerausbildung betrifft die Kooperation zwischen den Fortbildungsanbietern. Staatliche Institutionen, wie die Agentur für Bildung und Lehrerfortbildung als dem Hauptanbieter der staatlich anerkannten Pflichtfortbildungsseminare, arbeiten sehr gut mit Nichtregierungsorganisationen zusammen, was Kooperationsverträge verdeutlichen. Diese sichern die Gültigkeit der durch die Fortbildung erworbenen Zertifikate. Neuesten Entwicklungen zufolge wird diese Kooperation

von dem Bildungsministerium jedoch nicht mehr akzeptiert und gefördert. Die Gründe hierfür sind vermutlich im problematischen Verhältnis zwischen der Regierung und zivilgesellschaftlichen Organisationen zu finden.¹¹³ Die verschiedenen Anbieter der Seminare treten zudem auch untereinander in einen Wettbewerb um die knappen Ressourcen, oder es entsteht gar Konkurrenz, die nicht immer positiv ausgerichtet ist. Auf der Grundlage der genannten Schwierigkeiten, die sich aus der bisherigen Praxis der Lehrerfortbildung im Bereich Menschenrechtsbildung ergeben, formulieren die befragten Akteure verschiedentlich Forderungen und Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerfortbildung.

Tabelle 47 Antwortkategorien: Forderungen der Akteure hinsichtlich der Lehrerfortbildung

-	Menschenrechtsbildung als Pflichtbestandteil der Lehreraus- und -fortbildung. Wissenschaftler 1: <i>Wenn Menschenrechtsbildung im Lehrplan verpflichtend gemacht werden soll, folgt daraus aber auch, dass die Themen der Menschenrechtsbildung in die Lehrerausbildung einbezogen werden müssen.</i>
-	Kontinuierlicher Ausbau der Fortbildungen: <ul style="list-style-type: none">○ Verlagerung auf die regionale Ebene. LP 5: <i>Es sollten viel mehr Seminare angeboten werden, für alle Lehrer, auch um neue Unterrichtsmethoden kennen zu lernen. Ganz wichtig ist, die Fortbildungsseminare auf das lokale Niveau zu bringen oder auf Gespanschaftsebene, und nicht immer nur in Zagreb. So können mehr Lehrer daran teilnehmen, weil die Kosten geringer sind und auch Zeit gespart werden kann (z.B. kann man zu Hause übernachten).</i>○ Weitergabe (Dissemination) durch Multiplikatoren.○ Die Zielgruppe sollte erweitert werden. LP 4: <i>Auch Schulleiter sollten vermehrt zu Multiplikatoren ausgebildet werden, bislang war nur ein Schulleiter dabei.</i>
-	Evaluation und Monitoring zur Erhöhung der Qualität der Fortbildung. NGO-Akteur 1: <i>Ich wäre auch froh, wenn wir immer Supervision im Sinne einer Evaluation durchführen könnten, aber das ist sehr teuer und bedarf eines großen Personals. Aber das ist ein Mechanismus, wie wir die von uns trainierten Lehrer in der Praxis begleiten können, denn die Unterrichtsvorbereitungen, die sie uns senden, können sinnvoll klingen, aber ganz anders umgesetzt werden.</i>
-	Vernetzung aller Akteure: ein Netzwerk unter Lehrern zum Austausch von Erfahrungen. NGO-Akteur 2: <i>Wir wünschen uns die Vernetzung aller Akteure.</i> LP 5: <i>Ein Austausch unter uns Lehrern wäre gut, wir sehen uns zwar manchmal auf den Seminaren, aber dies ist nur einmal im Jahr.</i>

¹¹³ Das schwierige Verhältnis zwischen Staat und NGOs zeigt sich u.a. darin, dass der Staat keinen „echten“ politischen Willen zur Unterstützung der Bildungsprogramme zeigt und z.B. Finanzierungen streicht oder von Kooperationen in der Lehrerfortbildung abrückt. Die Fähigkeit zur kritischen Meinungsäußerung seitens der NGOs, aber auch von Schülern und Schülerinnen scheint nicht immer vom Staat willkommen zu sein.

In Folge der Forderung einer besseren Verankerung von Menschenrechtsbildung im Lehrplan befürworten die befragten Akteure, die Aus- und die Fortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung verpflichtend zu gestalten. Ferner ist die Nachfrage nach einem kontinuierlichen Ausbau der Fortbildungen sehr hoch: nicht nur Lehrer aus gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sollten in Menschenrechtsbildung fortgebildet werden, sondern auch Lehrer anderer Schulfächer, aber auch Schulleiter und Schulpädagogen. Mit der Verlagerung von Seminaren auf die regionale Ebene sehen die befragten Lehrer eine Möglichkeit, viele Lehrerkollegen in die Fortbildung zu Menschenrechtsbildung einbeziehen zu können. Durch entsprechend geschulte und mit genügend Ressourcen ausgestattete Multiplikatoren kann Menschenrechtsbildung weitergegeben werden. Zusätzlich verlangen Lehrer nach einer Vernetzung aller im Bereich der Menschenrechtsbildung tätigen Akteure. Ziel ist es, die Erfahrungen mit Menschenrechtsbildung sowie die gesammelten Materialien auszutauschen.

Die Verantwortlichen aus den staatlichen Bildungsbehörden haben einen Ausbau der Fortbildungsseminare angekündigt. Die neuesten Entwicklungen im Bereich der Menschenrechtsbildung haben gezeigt, dass vielen dieser Forderungen nachgekommen worden ist. Seit 2006 bestehen Netzwerke regionaler Fachlehrerverbände, die aus dem europäischen Jahr für EDC (2005) hervorgegangen sind. Lehrer sind zu Koordinatoren ernannt worden und fungieren als Multiplikatoren. Zur Förderung dieses Netzwerkes wurden den Koordinatoren zwei Unterrichtsstunden ihres Unterrichtsdeputats im Monat erlassen sowie finanzielle Mittel für die Organisation von Aktivitäten wie Seminaren bereit gestellt.¹¹⁴ Offen, und damit zu untersuchen, bleibt jedoch, ob die genannten Probleme mit diesen Maßnahmen gelöst werden konnten und die jetzigen Ressourcen ausreichen werden, da auch im Schuljahr 2008/2009 immer noch eine sehr hohe Nachfrage an Lehrerfortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung und EDC besteht. Lehrer und auch Seminaranbieter beurteilen schließlich die Evaluation sowie das Monitoring sowohl der Lehrerfortbildungsmaßnahmen als auch der Menschenrechtsbildungsaktivitäten als eine dringend nachzukommende Aufgabe. Ziel ist es, die Qualität der Fortbildung aber auch der Aktivitäten selbst zu erhöhen und zu sichern.

¹¹⁴ Es ist die Rede von ca. 700 Euro im Schuljahr für einen Koordinator bzw. Multiplikator auf Ebene der Gespanschaft.

7.7 Spezifische Kontextfaktoren der schulischen Menschenrechtsbildung in Kroatien

Die Durchführung von Menschenrechtsbildung ist in großem Umfang abhängig von dem sozio-politischen Kontext, in dem sie umgesetzt wird. Es macht einen Unterschied, ob Menschenrechtsbildung in einem Land mit einer stabilen Demokratie durchgeführt wird oder in einem Land, das von einer Transitions- und Nachkriegsgesellschaft geprägt ist (vgl. Kapitel 1.2.2.2). Menschenrechtsbildung und ihre Umsetzung ist an den jeweiligen Kontext anzupassen, beginnend mit dem Kontext der Schule, d.h. mit der Frage, mit welchen Problemen und Themen die Schule sich beschäftigt, über den lokalen Kontext und die regionalen Besonderheiten hin, bis zum Kontext des Landes und seinem gesellschaftlich-politischen Hintergrund.

Tabelle 48 Antwortkategorien: Kontextfaktoren

-
- Faktor Krieg:
 - o Menschenrechtsbildung muss an den Kontext einer Nachkriegsgesellschaft angepasst werden.
NGO-Akteur 2: Wenn sie auf BuH schauen, dann hat jede Stadt ihre Geschichte, jeder Keller eine andere Geschichte, jeder hat eine andere Perspektive auf den Krieg. Die Umstände sind jeweils anders. Ein Programm wie Menschenrechtsbildung kann das Gleiche sein, es muss aber an den Kontext angepasst werden, in den es eingesetzt wird.
 - o Unterrichten sensibler Themen: in bestimmten Regionen des Landes reagieren Schüler und Lehrer empfindlich auf bestimmte Themen, die im Rahmen der Menschenrechtsbildung behandelt werden.
Staatlicher Akteur 2: Die Lehrer trauen sich nicht sensible Themen zu diskutieren, weil sie Angst haben, dass jemand sie für „pro-serbisch oder nationalistisch-kroatisch“ erklärt. Das ist die „empfindliche Seite“ der Sache (...).
 - o Öffentlichkeit und Medien haben einen großen Einfluss auf die Lehrer.
NGO-Akteur 3: Die Tatsache, dass der Krieg noch „frisch“ ist, ist nicht der Hauptgrund für die Angst und die Zurückhaltung der Lehrer, sensible Themen im Unterricht zu behandeln. Es ist vielmehr die Öffentlichkeit und der Druck aus ihr, der auf den Lehrern lastet
 - Regionaler Kontext: Regionalspezifische Themen, wie z.B. bestimmte Minderheitengruppen, werden in Aktivitäten von Menschenrechtsbildung einbezogen.
Staatlicher Akteur 2: Bei einem Lehrerseminar für Menschenrechtsbildung in Medjmurje (Nordkroatien) haben die Lehrer darauf bestanden, das Thema Roma, die in dieser Region wohnhaft sind, in die Workshops einzubeziehen.
 - Lokaler Kontext - Unterschied zwischen Stadt und Land: im Rahmen der Durchführung der schulischen Menschenrechtsbildung bestehen deutliche Unterschiede zwischen Großstädten und Kleinstädten.
 - Faktor „Transition“: die politische Situation der Transition Kroatiens hat Einfluss
-

auf das Bildungssystem.

NGO-Akteur 2: *Die Schüler bekommen etwas auf der Ebene der non-formalen Durchführung von Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung, was sie in der Schule im normalen Unterricht nicht bekommen können, denn der Bildungsprozess und die gesamte Transition in Ländern wie Kroatien steht sehr unter Druck, in kurzer Zeit muss viel erreicht werden. So entsteht eine große Belastung, der die Schule nicht standhält*

Die befragten Lehrer und Akteure führen Menschenrechtsbildungsaktivitäten in verschiedenen Regionen Kroatiens durch, die indirekt oder direkt vom Krieg betroffen waren, jedoch konnte festgestellt werden, dass die Lehrer das Thema „Krieg“ nur indirekt in diesem Kontext behandeln. Einer der befragten Akteure betont die Notwendigkeit der Anpassung des Bildungsprogramms Menschenrechtsbildung an den Kontext Krieg, nennt aber als Beispiel nicht die eigene Schule und Region¹¹⁵ – die direkt vom Krieg betroffen war –, sondern verweist auf das Nachbarland Bosnien-Herzegowina. Andere Akteure deuten auf die Schwierigkeiten der Behandlung von sensiblen Themen im Unterricht hin. Im Rahmen der hier beobachteten Lehrerseminare, aber auch der Kurse der Menschenrechtsbildung für Schüler und Schülerinnen sind sensible Themen, die im Zusammenhang mit dem Krieg im eigenen Land, mit Nationalismus oder auch den Minderheiten stehen, nur am Rande behandelt worden.

Ein konkretes Beispiel, das im folgenden geschildert wird, veranschaulicht, welche Schwierigkeiten die Untersuchung zum Thema Menschenrechtsbildung in kriegsbetroffenen Gegenden hervor bringen kann: ein Gymnasium in Vukovar¹¹⁶ wird sowohl von kroatischen als auch von Schülern der serbischen Minderheit besucht. Die Schule ist administrativ gesehen eine Einheit, es gibt einen Schulleiter und eine Schulpädagogin, die Schüler sind aber in zwei verschiedenen Gebäuden untergebracht.¹¹⁷ Die Schulpädagogin, die laut eigenen Angaben verschiedene Aktivitäten aus unterschiedlichen Bildungsprogrammen – darunter auch Menschenrechtsbildung - an der genannten Schule durchführt, lehnte die Teilnahme ihrer Schüler an der hier vorgestellten Studie vehement ab. Insbesondere die Fragen aus dem Schülerfragebogen nach der Einstellung zur Lage der Menschenrechte der Minderheiten, aber auch zu Diskriminierungserfahrungen, oder auch sozio-demographische Angaben zur

¹¹⁵ Die Schule liegt in Slavonski Brod in Ostslawonien.

¹¹⁶ Die Gegend um Vukovar war während des Krieges die am meisten umkämpfte Region; die Stadt wurde 1991 von den Serben eingenommen und völlig zerstört.

¹¹⁷ Im Nachbarland Bosnien-Herzegowina gibt es im Jahr 2008 noch 54 dieser so genannten Schulen des Typs „Two schools under one roof“.

Nationalität der Schüler, waren nach Meinung der Pädagogin zu heikel - sie fürchtete negative Konsequenzen.

Vergleichbare Schwierigkeiten bei der Behandlung von sensiblen Themen konnten bei den Lehrern auf den Menschenrechtsbildungsseminaren beobachtet werden, als diese dort eingeübt wurden. Die Gründe für die negative Einstellung der Lehrer hinsichtlich des Unterrichts sensibler Themen sind in der Öffentlichkeit und in den Medien zu suchen, die einen enormen Druck auf die Lehrer auszuüben scheinen. Die Zurückhaltung der Lehrer bezieht sich allerdings nicht auf alle „sensiblen“ Themen. Im konkreten Fall ist das Beispiel Minderheit mit dem Faktor der Regionalspezifität kombiniert worden. Die Lehrer, die aus einer Region kommen, in der der Bevölkerungsanteil an Roma sehr hoch ist, verlangten ausdrücklich nach einer adäquaten Behandlung des Themas „Minderheitengruppe Roma“ im Rahmen des Fortbildungsseminars zur Menschenrechtsbildung.

Der „lokale Kontext“ ist ein weiterer Faktor, der zu beachten ist. In diesem Fall bezieht sich „lokal“ auf die Unterschiede der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Stadt oder auf dem Land. Die befragten Lehrer aus dem ländlichen Bereich und aus den Kleinstädten beklagten insbesondere technische Hindernisse, wie den erschwerten Zugang von Informationen zur Menschenrechtsbildung, zu Materialien und Veranstaltungen, oder aber auch das geringe Angebot an Lehrerfortbildungen im Gegensatz zu dem in den Großstädten.

Ein weiterer nicht zu vernachlässigender Faktor schließlich bezieht sich auf den Kontext des Transformationsprozesses Kroatiens und dessen Auswirkungen auf das Bildungssystem im Allgemeinen und auf die Menschenrechtsbildung im Besonderen. Kroatien befindet sich seit Anfang der 90er Jahre in einem politischen und wirtschaftlichen Umbruch, zivilgesellschaftliche Formen haben sich nur langsam etabliert und von einer gefestigten demokratischen Kultur kann noch nicht die Rede sein.¹¹⁸ In dieser Realität fällt es Schülern nicht leicht das in der Menschenrechtsbildung Erlernte umzusetzen und nach Möglichkeit demokratisch aktive Bürger zu werden. Auch das Bildungssystem ist während des Transformationsprozesses einem erheblichen Druck ausgesetzt – durch die seit über einem Jahrzehnt andauernden Reformen soll Kroatien den Anschluss an die europäischen Bildungsinnovationen und Standards finden. Zahlreiche Bildungsreformen sind in Kroatien bereits umgesetzt worden, jedoch müssen weiterhin politische Hindernisse überwunden werden.

¹¹⁸ Siehe hierzu die Anhäufung von Attentaten auf Journalisten und Vertreter der Öffentlichkeit im Herbst 2008.

7.8 Zusammenfassung und Diskussion der qualitativen Ergebnisse

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung in der Sekundarschule in Kroatien zusammengefasst. Zu diesem Zweck sind die Erfahrungen der kroatischen Akteure aus Schule, Nichtregierungsorganisationen, Wissenschaft und dem Bildungsministerium mit der Implementierung von Menschenrechtsbildung zusammengetragen worden. Die Bewertung der verschiedenen Bereiche erfolgte anhand von spezifischen Kriterien, die sich insbesondere aus dem Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (2005) ableiten lassen und als Maßstab für Erfolg herangezogen werden.

Die Implementierung von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem in Kroatien ist im Vergleich zu anderen europäischen Ländern sehr weit fortgeschritten. Das Hauptaugenmerk dieser Analyse liegt jedoch auf den Mängeln und den Schwierigkeiten der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in einem Schulsystem. Die Identifizierung von Defiziten ist zudem hilfreich, die Wirkung von Menschenrechtsbildung auf Schüler und Schülerinnen besser zu verstehen und mögliche Lösungsvorschläge zur Verbesserung genauer formulieren zu können.

Verständnis von Menschenrechtsbildung aus Sicht der kroatischen Akteure

Menschenrechtsbildung und EDC wird von vielen Praktikern unterschiedlich definiert und zahlreiche Missverständnisse können über beide Konzepte festgestellt werden (vgl. Fritzsche 2008, S. 46). Nach dem allgemeinen Verständnis der Mehrheit der befragten Akteure wird Menschenrechtsbildung, aber auch andere Bildungsprogramme als westliche Bildungsintervention aufgefasst. Diese Beurteilung von Menschenrechtsbildung der kroatischen Lehrer und Akteure muss vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes und auch den Erfahrungen der fortgeschrittenen Einführung des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung betrachtet werden. Eine derartige Wahrnehmung steht im Zusammenhang mit dem geschichtlichen Verlauf der Einführung verschiedener Bildungsprogramme zu Beginn der 90er Jahre, die als „notwendige Bildungsinterventionen“ von vielen internationalen Organisationen in das kriegserschütterte Kroatien eingeführt worden sind. Dieses Verständnis wird weiter dadurch verstärkt, dass aus Sicht der kroatischen Akteure internationale Praktiker den Eindruck vermitteln, Menschenrechtsbildung sei ein Programm, das nur für „Entwicklungsländer und Diktaturen relevant“ sei (vgl. auch Fritzsche

2008, S. 46). In diesem Zusammenhang steht auch die (intensive) Förderung des Europarats von Demokratiebildung in den Ländern Südosteuropas. Seit 2005, dem europäischen Jahr für Demokratiebildung, wird auch in Kroatien auf internationalen Druck hin das Bildungsprogramm EDC verstärkt eingeführt und wird dem Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung zugeteilt, verdrängt damit allerdings auch zum Teil die Menschenrechtsbildung.¹¹⁹ Die kroatischen Lehrer und Akteure akzeptieren dieses Programm zwar, nehmen EDC vor dem Hintergrund einer Aufnahme in die EU jedoch auch als Prüfung auf Demokratietauglichkeit wahr.

Die Sicht auf Menschenrechtsbildung als Bildungsinterventionsmaßnahme wird auch durch interne, d.h. kroatische Faktoren bekräftigt: die kroatischen Akteure beklagen die fehlende politische Unterstützung des Menschenrechtsbildungsprogramms durch die kroatische Regierung. Gleichzeitig kritisieren sie, dass die notwendige Anpassung an den nationalen und lokalen Kontext in Kroatien nicht ausreichend stattgefunden hat, und werfen der Regierung vor, sie hätte ihr Handeln nach dem Einfluss und dem Druck der internationalen Gemeinschaft bestimmt.

Die weitere Untersuchung des Verständnisses von Menschenrechtsbildung im Hinblick auf ihr Konzept zeigt, dass die befragten Akteure den holistischen Charakter von Menschenrechtsbildung besonders hervorheben und sich für eine Einbeziehung möglichst aller am Schulleben beteiligter Personen aussprechen. Dieses Verständnis der Lehrer entspricht auch den Zielen des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung (vgl. Weltprogramm 2005, S. 23).¹²⁰ Dieses eher theoretische Verständnis steht jedoch im Widerspruch zur Praxis, wonach das Ziel einer Kultur der Menschenrechte im gesamten Schulleben (noch) nicht erreicht worden ist – viele Aktivitäten finden isoliert statt und sind das Ergebnis des Einsatzes einzelner Akteure.

Interaktive Unterrichtsmethoden sind nach der Definition des Konzepts von Menschenrechtsbildung der kroatischen Akteure ein weiterer wichtiger Bestandteil von Menschenrechtsbildung. Doch auch hinsichtlich der Methoden besteht eine Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Zahlreiche Schwierigkeiten der Implementierung von Menschenrechtsbildung stehen im Zusammenhang mit der Anwendung von interaktiven Unterrichtsmethoden (vgl. Kapitel 5.4).

¹¹⁹ Vgl. Nationalprogramm zur Förderung und zum Schutz der Menschenrechte, Büro der Regierung für Menschenrechte (2007, S. 95): „In Zusammenarbeit mit dem Europarat ist es zum Zusammenschluss zwischen Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung (EDC) gekommen.“

¹²⁰ Vgl. Weltprogramm 2005, S.23: „In dieser Schule steht das Kind im Mittelpunkt und die Menschenrechte gelten für alle explizit und eindeutig als Lernziele und als Schulphilosophie/Ethos“.

Untersucht man schließlich das Verständnis der kroatischen Akteure von Menschenrechtsbildung in Bezug zu ihren verwandten Bildungsprogrammen und insbesondere zur Demokratiebildung, können folgende drei Sichtweisen unterschieden werden:

(a) Menschenrechtsbildung wird zum einen als Dach für die verschiedenen Bildungsprogramme betrachtet. Dies hängt mit dem Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung zusammen, in dem verschiedene Bildungsprogramme, wie z.B. Demokratiebildung oder Friedensbildung integriert sind. In der praktischen Umsetzung des Nationalprogramms liegt der Fokus jedoch auf den einzelnen Programmen und ihren Inhalten. In vielen Fällen hat dies zur Folge, dass das Menschenrechtslernen nur am Rande vorkommt. Die wenigsten Aktivitäten oder Kurse beziehen sich nur auf das Menschenrechtslernen, Menschenrechte sind vielmehr ein kleiner oder größerer Bestandteil des Kursplanes. Tomaševski (2003) spricht in diesem Fall von „ausschließlichen“ bzw. exklusiven Menschenrechtsbildungsprogrammen. Programme, wie z.B. EDC beziehen sich dabei nur auf bestimmte Themen wie Demokratie, bestimmte Personen wie Staatsbürger oder auf bestimmte Menschenrechte wie politische Freiheitsrechte, die jedoch nicht die gesamte Bandbreite der Menschenrechte abbilden (vgl. auch Fritzsche 2007).

(b) Eine zweite Sichtweise der kroatischen Akteure ist die der Demokratiebildung als Dach für Menschenrechtsbildung. In diesem Kontext werden Menschenrechte mit demokratischen Systemen eng verbunden verstanden, und die Umsetzung von Menschenrechten wird mit „aktiver Staatsbürgerschaft“ gleichgesetzt. Diese Sichtweise wird in erster Linie von Akteuren vertreten, die das Bildungsprogramm EDC durchführen, das mit Hilfe des Europarates in vielen Ländern (Süd-)Osteuropas eingeführt worden ist.

Vertreter dieser Sichtweise empfinden die Demokratiebildung als konkret und als notwendige Folge der Umsetzung abstrakter Menschenrechtsbildung. Auch Tomaševski war bewusst, dass EDC oder andere Programme (immer schon) ein nötiger Kompromiss und zugleich auch ein „Türöffner“ waren, um das Thema Menschenrechte in die Curricula zu implementieren (vgl. Mihr 2008).

(c) Nach einer dritten Definition der kroatischen Akteure hinsichtlich der Beziehung von Menschenrechtsbildung und EDC werden die beiden Programme als komplementär betrachtet. Menschenrechtsbildung und EDC sind demnach unabhängig voneinander, stehen aber in Beziehung zueinander, da, wie die Akteure argumentieren, Menschenrechte ohne Demokratie nur Theorie bleiben würden. Überträgt man diese Betrachtungsweise auf die

Praxis, in der die Akteure handeln, zeigt sich hingegen eine Diskrepanz: an den untersuchten Schulen, an denen Menschenrechtsbildung durchgeführt wird, gibt es keine oder nur eine sehr schwach ausgeprägte demokratische Kultur.

Alle drei Betrachtungsweisen auf die Beziehung zwischen Menschenrechtsbildung und ihre Nachbardisziplinen ziehen in der Praxis verschiedene Probleme nach sich, die weiter unten in diesem Kapitel näher erläutert werden sollen. Das Überangebot an Bildungsprogrammen innerhalb des Nationalprogramms hat beispielsweise zur Folge, dass die Programme häufig wechseln, die Fortbildungsprogramme für Lehrer diesem Wechsel nicht nachkommen (vgl. 7.6) und die überladenen Curricula auch keine vollständige Implementierung der einzelnen Programme zulassen. Zum anderen ist in den drei Auffassungen eine Tendenz sichtbar, bei der EDC dominiert, während Menschenrechtsbildung nur ein Teilgebiet der durchgeführten Aktivitäten darstellt.

Bildungspolitische Hindernisse

Zu Beginn des Jahres 2000 gab es Bestrebungen, das kroatische Bildungssystem zu reformieren und Menschenrechtsbildung sowie Demokratiebildung (EDC) in das offizielle Curriculum zu integrieren, doch es fehlte an klaren Richtlinien zur Einführung der Reformen in die Schulen. Das einzige Dokument, in dem Menschenrechtsbildung und EDC als integrierter Bestandteil des Curriculums in Form eines Bildungsprinzips erscheint, ist der Rahmenlehrplan für die Grundschule von 1999 (vgl. Kapitel 2.2). Da Menschenrechtsbildung in diesem Rahmenlehrplan aber nicht verpflichtend gemacht worden ist, sondern ihre Durchführung lediglich empfohlen wird, zeigten sich in der Praxis schnell die Grenzen dieser unverbindlichen Einbindung von Menschenrechtsbildung. Die cross-curriculare Durchführung von Menschenrechtsbildung beispielsweise konnte in manchen Fällen aufgrund eines ohnehin überladenen Lehrplans nur in reduzierter Form durch eine zweistündige Thematisierung von Menschenrechten umgesetzt werden. Infolgedessen können die fehlende Verankerung von Menschenrechtsbildung im Curriculum sowie das Fehlen eines entsprechenden Bildungsgesetzes als größte bildungspolitische Hindernisse benannt werden. Die mangelnde Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung, die ungenügende Zuweisung von Ressourcen (Raum, Zeit, Materialien) sowie auch die unsystematische Fortbildungspolitik sind Probleme, die aus dem Fehlen eines entsprechenden Gesetzes resultieren.

In dem Mangel an einer Festigung von Menschenrechtsbildung durch Curricula und Gesetze äußert sich auch der fehlende politische Wille des Bildungsministeriums und damit der

kroatischen Regierung zur Unterstützung der Implementierung von Menschenrechtsbildung. Die Regierung hat zwar ein Nationalprogramm zur Förderung und zum Schutz der Menschenrechte¹²¹ aufgestellt, in dem auch die Menschenrechtsbildung als eine wichtige Maßnahme genannt ist, jedoch zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, zumindest hinsichtlich zivilgesellschaftlicher Aktivitäten. Politische Aktivitäten von Nichtregierungsorganisationen, wie zuletzt Demonstrationen zur Erhaltung eines Stadtparks in Zagreb im Sommer 2008, werden von der Regierung zuweilen missbilligend betrachtet. Die befragten Akteure vermuten insgesamt, die Regierung befürchte gar ein zu hohes öffentliches Menschenrechtsbewusstsein und distanziert sich in der Folge auch von der Zusammenarbeit mit den NGOs im Bereich der Menschenrechtsbildung/EDC.¹²²

Das Verhältnis zwischen NGO und der Regierung ist ein schwieriges, trotz dringend notwendiger Zusammenarbeit¹²³, z.B. im Bereich der Lehrerfortbildung. Hierfür hat das Bildungsministerium beziehungsweise die dafür verantwortliche Agentur für Lehreraus- und -fortbildung (AZOO) keine ausreichenden personellen Kapazitäten, und nur durch Kooperation mit verschiedenen NGOs konnte bislang dem Bedarf an Lehrerfortbildungen nachgekommen werden. Wie die zukünftige Zusammenarbeit funktionieren kann, bleibt offen und abzuwarten.

Die befragten Akteure fordern dringend ein offizielles Bildungsgesetz und die Verankerung von Menschenrechtsbildung in das Curriculum. Nur auf dieser Grundlage kann die Fortsetzung der bislang freiwilligen Aktivitäten im Bereich der Menschenrechtsbildung sinnvoll geregelt werden. Menschenrechtsbildung ist im Jahr 2008 immer noch nicht gesetzlich verankert¹²⁴, auch wenn Rechte und Legitimitäten für die Regionalkoordinatoren ab dem Jahr 2006 kontinuierlich erweitert worden sind.¹²⁵ Auch mit der Curriculumreform für die Grundschulen (HNOS)¹²⁶ von 2006 sind Menschenrechtsbildung und EDC nicht explizit in das offizielle Curriculum eingeführt worden, sondern kommen lediglich als eines von

¹²¹ Das Büro für Menschenrechte der Regierung der Republik Kroatien gibt bereits zum zweiten Mal ein Nationalprogramm für Menschenrechte (2007) heraus.

¹²² Das Verhältnis zwischen der Regierung und kroatischen NGOs ist nach Angaben der Direktorin einer NGO, die auch Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung anbietet, in vergangener Zeit immer schlechter geworden.

¹²³ Die Zusammenarbeit wird sogar als Maßnahme im Nationalplan (NAP 2007, S. 97) formuliert: „123.6 Maßnahme: Kriterien bestimmen rechtliche und finanzielle Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und NGOs im Bereich der Durchführung von Menschenrechtsbildung und EDC. Träger: Ministerium für Wissenschaft, Bildung, und Sport in Zusammenarbeit mit dem Rat für die Entwicklung der zivilen Gesellschaft. Zeitrahmen: 2009.“

¹²⁴ Auch das Nationalprogramm für Menschenrechte (2007) der kroatischen Regierung fordert eine Aufnahme von Menschenrechtsbildung in die bestehenden Bildungsgesetze (vgl. Maßnahmen 122ff.).

¹²⁵ Im Rahmen des Mentorenprogramms werden zwei Stunden des Deputats anerkannt (vgl. Loncaric, 2008)

¹²⁶ Siehe „Entwicklungsplan für das Bildungssystem 2005-2010.“

mehreren Vorschlägen für „integrative Bildungsinhalte“ (HNOS, S. 24) im Lehrplan vor, die in verschiedenen Formen (cross-curricular oder als außerunterrichtliche Aktivität) durchgeführt werden können. Menschenrechtsbildung (und EDC) sind somit nicht verbindlich in HNOS integriert, und Lehrer können nach eigenen Angaben¹²⁷ Menschenrechtsbildung und EDC nur durch einige wenige Fächer und Themen realisieren (zum Beispiel im Geschichtsunterricht oder im Fach „katholische Religion“). Die Lösung der hier benannten Probleme, beispielsweise durch Entwicklung einer umfassenden Umsetzungsstrategie, scheint jedoch in weiter Ferne zu liegen. Daran vermag auch die Reform des Nationalcurriculums nicht viel ändern können. EDC wird in das reformierte Nationalcurriculum (vgl. European Framework on Life Long Learning 2006) zwar als eines der acht „Schlüsselkompetenzen“ unter dem Namen „Bürgerbildung“ (gradjanski odgoj“, vgl. Kapitel 2.2) aufgenommen, und damit auch standardisiert, jedoch kommen die Menschenrechte dabei nicht vor bzw. erscheinen nur als Randthema. Kritisch zu bewerten ist auch, ob die Implementation von Bildungsprogrammen wie Demokratiebildung durch eine einzige Kompetenz ausreichend stark gesichert werden kann. Spajic-Vrkas (2007)¹²⁸ nennt daher Bedingungen für die Nachhaltigkeit des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung, die klare Richtlinien und Gesetze, entsprechende Maßnahmen der Implementierung sowie Qualitätskontrolle umfassen. In Bezug auf die Nachhaltigkeit und die Sicherung des Programms der Menschenrechtsbildung zeigt die Regierung zumindest Verständnis das Problem: im Nationalprogramm zum Schutz und zur Förderung der Menschenrechte (Nationalprogramm für Menschenrechte 2007) wird kritisch angemerkt, dass trotz des Vorhandenseins eines Nationalprogramms und trotz der zahlreichen Erfahrungen im Unterrichten von Menschenrechten sowie vielfältiger Einzelinitiativen an Schulen, die Menschenrechtsbildung im kroatischen Bildungssystem dringend weiter entwickelt werden sollte. Vorgeschlagen werden die Ergänzung von Menschenrechtsbildung in der Primar- und Sekundarschule durch Hochschulprogramme, von denen es bislang nur eines gibt, ein Strategieplan, der Ausbau von Monitoring, Evaluation und Qualitätssicherung (vgl. Birzea et al. 2005), sowie der Ausbau der Lehrerausbildung (siehe unten).

Lernumgebung

Die genannten bildungspolitischen Probleme, haben auch negative Konsequenzen für die Lernumgebung. Fehlt ein offizielles Gesetz der Menschenrechtsbildung, sind Inhalte und

¹²⁷ Interview mit Maja Uzelac, Direktorin einer NGO, die zahlreiche Lehrerfortbildungen im Bereich der Menschenrechtsbildung und der Demokratiebildung in Kroatien durchführt (Interview vom 15.11.2008).

¹²⁸ Vgl. Spajic-Vrkas (2007).

Prinzipien der Menschenrechtsbildung auch nicht für alle Schulfächer und das gesamte Schulleben verbindlich. Schwierigkeiten äußern sich dann beispielsweise im Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehungen oder in der aktiven Partizipation der Schüler. Die Anwendung aktiver Unterrichtsmethoden sowie eine demokratische Gestaltung des Unterrichts ist beispielsweise nur wenigen Veranstaltungen, wie z.B. Aktivitäten der Menschenrechtsbildung oder EDC, vorbehalten. In anderen Schulfächern wird die aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht nicht geduldet, so dass es in der Folge zu Diskrepanzen zwischen Aktivitäten wie der Menschenrechtsbildung und dem regulären Unterricht kommt.

Menschenrechtsbasierte Prinzipien finden keinen Eingang in die allgemeine Unterrichtskultur und auch nicht darüber hinaus. Menschenrechtsbildung wird in den meisten Fällen als isolierte Aktivität durchgeführt, positive Beispiele an einigen der untersuchten Schulen¹²⁹ sind die Ausnahme. Das Schulpersonal wird in der Regel nicht einbezogen und die Unterstützung der Schulleitung beschränkt sich im Grunde auf einzelne Fälle, wie z.B. die Erlaubnis für eine Lehrerfortbildung oder Durchführung von Schüleraktivitäten. Insgesamt mangelt es an einem ganzheitlichen menschenrechtsbasierten Schulklima.

Lehren und Lernen

Die Schwierigkeiten eines auf menschenrechtlichen Prinzipien basierenden Unterrichtsklimas beziehen sich in erster Linie auf die Unterrichtsmethoden. Wo ein demokratisches Lernumfeld fehlt, haben „Praktiken aus relevanten nicht-formalen und informellen Lernaktivitäten und Methoden“ (Weltprogramm 2005, S. 25) kaum Chancen, Einzug in die regulären Klassen zu halten.

Nach theoretischem Verständnis der Lehrkräfte von Menschenrechtsbildung nehmen aktive Unterrichtsmethoden eine zentrale Rolle ein, und in den einzelnen Aktivitäten der Menschenrechtsbildung und der Demokratiebildung (EDC) werden auch überwiegend interaktive Methoden eingesetzt. Über diese spezifischen Aktivitäten hinaus jedoch ergeben sich zahlreiche Probleme hinsichtlich der Lehr- und Lernmethoden.

Ursachen hierfür sind neben einer fehlenden demokratischen Unterrichtskultur, sowohl Mängel in der Aus- und Fortbildung der Lehrer hinsichtlich des Erlernens neuer Methoden

¹²⁹ Beispiele und Zeichen eines demokratischen Schulklimas sind an drei der untersuchten Schulen zu finden, wenn z.B. die Schulleitung wichtige Entscheidungen zusammen mit dem Lehrerkollegium fällt (Berufsschule in Dugo Selo), wenn Schülervertretungen sich aktiv in Schule und Gemeinde engagieren (Aktion „Jugendparlament“ in Sl. Brod), und wenn Verhaltensregeln und Kodexe für Schulexkursionen zusammen mit den Schülern aufgestellt werden (Gymnasium und Gesamtschule Bjelovar).

(siehe unten), als auch schulorganisatorische Hindernisse wie ein überladener Lehrplan, der keinen Raum für aktive Methoden zulässt.

In der Folge werden die Schüler und Schülerinnen an ihrer „Selbstständigkeit, an der aktiven Mitwirkung und am kooperativen Lernen“ (Weltprogramm 2005, S. 25) gehindert. Darüber hinaus entstehen Disparitäten zwischen der Lehr- und Lernkultur innerhalb der Menschenrechtsbildungsaktivitäten (und EDC) und der Unterrichtskultur in den regulären Schulfächern, die in vielen Fällen noch traditionellen Lehr- und Lernmethoden folgt. Diese Diskrepanz, die sich beispielsweise in einer unterschiedlichen Bewertung der durch Menschenrechtsbildung erlernten Fertigkeiten äußert, stellt für Schüler und Schülerinnen vermutlich ein Problem dar. Inwiefern sich die bestehenden Unterschiede in den Unterrichtskulturen auf die angestrebten Lernziele der Schüler und Schülerinnen tatsächlich niederschlagen, zeigen die Ergebnisse der quantitativen Studie, die im Schlusskapitel unter Betrachtung dieser Problematik aufgegriffen und diskutiert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten ist es erforderlich darauf hinzuweisen, dass aktive Unterrichtsmethoden in das offizielle Curriculum nicht nur aufgenommen werden sollten (wie das im neuen Lehrplan der Primarschule (HNOS) bereits geschehen ist), sondern auch in der Aus- und Fortbildung der Lehrer entsprechend zu vermitteln sind, und auch in der gesamten Unterrichts- und Schulkultur angewendet und positiv bewertet werden sollten. Erst dann können die durch Menschenrechtsbildung angestrebten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen effektiv eingeübt werden.

Die Unterrichtsmethoden stellen nur einen Aspekt des „Lehrens und Lernens“ dar. Ein weiterer Aspekt, der von den befragten kroatischen Akteuren thematisiert wird, ist die Evaluation von Projekten im Bereich der Menschenrechtsbildung, aber auch die Bewertung von Schülern. Im Weltprogramm für Menschenrechtsbildung wird die Entwicklung von Indikatoren und geeigneten Instrumenten zur Überprüfung, Evaluation und Analyse der Prozesse, der Ergebnisse und des Nutzens von Menschenrechtsbildung vorgeschlagen (vgl. Weltprogramm 2005, S. 25).

Evaluation ist ein problematisches und offenes Feld im Rahmen der Umsetzung der Menschenrechtsbildung im kroatischen Schulsystem. Ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Evaluation ist unter den kroatischen Akteuren vorhanden und ein entsprechendes Instrument ist auch von kroatischen Wissenschaftlern entwickelt worden.¹³⁰ Das Instrument

¹³⁰ Ein Bewertungsinstrument zur „Selbstevaluation und Qualitätssicherung der Menschenrechtsbildung“ (vgl. Spajic-Vrkas et al. 2004) ist für den Bereich der Schule entwickelt worden. Das Instrument umfasst 10 Indikatoren, die vom Schul- und Lehrplan über den Lehr- und Lernprozess, Bewertung und Berichterstattung,

ist bislang jedoch noch nicht zum Einsatz gekommen, was in der mangelnden Verbreitung und auch an der (Un-)Fähigkeit der Lehrer, dieses richtig einzusetzen, begründet liegt.

Lehreraus- und -fortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung

Eine inadäquate Lehreraus- und -fortbildung ist, neben anderem, als einer der Ursachen für die Schwierigkeiten der Anwendung neuer Unterrichtsmethoden identifiziert worden.

Das Angebot an Fortbildungsseminaren für Menschenrechtsbildung (und EDC) ist nach Angaben der befragten Akteure zum einen unzureichend, und in der Lehrerausbildung fehlt Menschenrechtsbildung beinahe vollständig.¹³¹ Zum anderen werden interaktive Unterrichtsmethoden in den Fortbildungen nur ungenügend vermittelt, beispielsweise durch verkürzte Durchführungen von bestimmten Methoden ohne weitere Erklärungen.¹³² Hinzu kommt die ablehnende Haltung vieler Lehrer, darunter auch Menschenrechtsbildungslehrer, gegenüber interaktiven Unterrichtsmethoden. Ein möglicher Grund für die Schwierigkeiten im Umgang mit den neuen Unterrichtsmethoden hängt vermutlich mit der Tatsache zusammen, dass viele der Anbieter von Lehrerfortbildungen aus dem Feld der Nichtregierungsorganisationen kommen. Diese bringen Methoden des non-formalen Bildungsbereichs in die Lehrerseminare mit, und präsentieren sie den Lehrkräften im Rahmen von Workshops. Viele der Methoden lassen sich jedoch nur schwer in den formalen Bildungsbereich übertragen, und verlangen dazu außerdem eine intensive Vorbereitung von Seiten des Lehrers. Zur Einführung „innovativer Unterrichts- und Lernpraktiken“ (WP) fehlt es den Lehrkräften oftmals an entsprechenden Ressourcen, curriculare Hindernisse müssen zudem überwunden werden. Schließlich können formal-organisatorische Defizite festgestellt werden: Lehrerfortbildungen werden meistens nicht oder nur unzureichend evaluiert. Insgesamt sind kein klares Konzept und keine Strategie der Lehrerfortbildung im Bereich der Menschenrechtsbildung (und EDC) zu erkennen.

Die befragten Akteure fordern demzufolge, Menschenrechtsbildung zu einem Pflichtbestandteil der Lehreraus- und -fortbildung zu erheben. An den Hochschulen sind bis auf ein Pilotprojekt¹³³ keine Verbesserungen in der Lehrerausbildung dokumentiert. Positiv

Schulverwaltung, Ressourcenverteilung bis hin zur Zusammenarbeit mit Eltern, der lokalen Gemeinde und Forschungsinstitutionen reichen.

¹³¹ Vgl. Studie mit kroatischen Studierenden im Jahr 2005/2006 unter der Leitung von Spajic-Vrkas.

¹³² Die Verfasserin hatte diese Beobachtungen bei drei verschiedenen Lehrerfortbildungen im Bereich des Nationalprogramms für Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung machen können.

¹³³ Vgl. den Menschenrechtsbildungskurs für Studierende 2006/2007 unter der Leitung von Spajic-Vrkas.

zu bewerten ist der Ausbau der Angebote an Fortbildungen in den vergangenen Jahren (ab 2006).

Auch wenn die Seminare, mit dem Ziel der Ausbildung von Multiplikatoren immer mehr auf die regionale Ebene gelegt worden sind, ist der Bedarf damit noch nicht vollständig abgedeckt. Die hohe Nachfrage zeigt sich auch im mehrfach formulierten Wunsch der Lehrkräfte am Austausch von Erfahrungen und auch von Unterrichtsmaterialien. Zur Erhöhung der Qualität und zur Verbesserung der Nachhaltigkeit der Lehrerfortbildung sollten schließlich Evaluation und Monitoring in der Lehrerfortbildung eingeführt werden. Bislang mangelt es hierfür sowohl den staatlichen als auch den nichtstaatlichen Anbietern von Lehrerfortbildung an finanziellen und personellen Kapazitäten und Mitteln.

Spezifische Kontextfaktoren der schulischen Menschenrechtsbildung in Kroatien

Das Verständnis der Akteure von Menschenrechtsbildung als einem Programm westlicher Bildungsintervention, die Probleme der Anwendung neuer Unterrichtsmethoden, die im Widerspruch zu dem traditionellen, autoritären Unterrichtstil stehen, und auch die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit zwischen der Regierung und zivilgesellschaftlichen Organisationen im Bereich der Lehrerfortbildung sind Indikatoren eines (bedeutenden) Einflusses der spezifischen Kontextfaktoren Kroatiens auf die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem.

Einer der Kontextfaktoren ist der nicht weit zurückliegende Krieg in Kroatien in der Zeit von 1991-1995. Die Anwendung von interaktiven Unterrichtsmethoden, die auch durch Menschenrechtsbildung gefördert wird, hat zur Folge, dass Lehrer sensible und kontroverse Themen, die in Verbindung mit dem Krieg stehen, auch in entsprechender Art und Weise unterrichten müssten. Haben Lehrer sensible Themen bislang mit Schweigen übergangen, müssten sie jetzt in eine offene Konfrontation mit ihren Schülern treten und die Probleme auch als solche benennen. Diese Diskussionen, die in den Augen der Lehrer als „riskant“ eingestuft werden, sind jedoch für die meisten der befragten Lehrer heikel zu handhaben (vgl. Weinstein et al. 2007). Der Zusammenhang zwischen interaktiven Unterrichtsmethoden und sensiblen Themen wie dem Krieg ist gerade in Kroatien von besonderer Bedeutung. Schülern und Lehrern fehlt es insgesamt an ausreichenden Erfahrungen mit Fertigkeiten wie offener Kommunikation und kritischem Denken, so dass die Behandlung sensibler und kontroverser Themen zusätzlich erschwert ist (vgl. Weinstein 2007). Ein weiterer Faktor ist die politische und wirtschaftliche Transition Kroatiens, die durch eine bestimmte Form der politischen und gesellschaftlichen Kultur geprägt ist. Diese ist charakterisiert von einem nicht weit

fortgeschrittenen demokratischen Klima in der Gesellschaft, in der bürgerschaftliches Engagement nur selten vorkommt, und Menschenrechtsverletzungen, wie z.B. in Bezug auf das Recht auf Pressefreiheit, in jüngster Zeit Schlagzeilen gemacht haben.¹³⁴ In einer solchen Realität wird es Schülern nicht leicht gemacht, das in der Menschenrechtsbildung erlernte Wissen, die Einstellungen und insbesondere die Fähigkeiten, wie z.B. sich kritisch zu äußern, umzusetzen. Die gegebenen politischen Umstände in Kroatien hindern folglich auch eine wirksame Umsetzung der Ziele der Menschenrechtsbildung.

Wie das letzte Beispiel zeigt, gibt es zahlreiche Faktoren, die die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem erschweren.

Die Probleme, die sich aus der qualitativen Analyse ergeben, umfassen nahezu alle Bereiche der Menschenrechtsbildung gemäß dem Weltprogramm für Menschenrechtsbildung. Sie beziehen sich auf ein verkürztes einseitiges Verständnis von Menschenrechtsbildung, auf fehlende Gesetze und einen fehlenden politischen Willen, auf Probleme der Lehrerfortbildung, auf die Lernumgebung und schließlich auf die Unterrichtsmethoden. In der Folge hindern die identifizierten Mängel eine erfolgreiche und wirksame Umsetzung von Menschenrechtsbildung. Die Defizite in den verschiedenen Bereichen wirken sich auch auf die Zielgruppe der Schüler und Schülerinnen aus, beziehungsweise auf die drei Lernzielbereiche Wissen, Einstellung und Handlung (vgl. Kapitel 5).

Mit Hilfe der ermittelten Mängel des Bildungssystems lassen sich jedoch die Ergebnisse der Schülerstudie auch besser erklären. Die Ergebnisse der qualitativen Studie ergänzen somit die Schülerstudie und sichern eine umfassende Evaluation von Menschenrechtsbildung in der Schule. Defizite und Schwächen lassen sich nun feststellen und genauer beschreiben, so dass Empfehlungen zur Verbesserung der Probleme und zur Erhöhung der Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung formuliert werden können. Diesen Zielen soll im folgenden Abschlusskapitel nachgegangen werden. Schließlich können die Ergebnisse einer umfassenden Diskussion der Schüler- und Lehrerstudie einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion der Menschenrechtsbildung (und EDC) in Europa leisten.

¹³⁴ Im Herbst 2008 häuften sich in Kroatien Morddrohungen und Morde gegenüber Vertretern der Presse.

Kapitel 8 Schlussdiskussion: Menschenrechte - ein „way of (school) life“?¹³⁵

Wie kann die praktische Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Kroatien bewertet werden? Oder um mit E. Roosevelt zu fragen: „Sind Menschenrechte Prinzipien im (schulischen) Alltag für die befragten kroatischen Sekundarschüler und -schülerinnen geworden“?

Um diese Frage zu beantworten, werden die Ergebnisse der beiden Studien im Zusammenhang diskutiert. Die untersuchten Schülergruppen mit ihren verschiedenen Aktivitäten, obgleich nicht repräsentativ im statistischen Sinne, stehen dabei für eine breite Auswahl an Formen und Aktivitäten schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien. Die interviewten Akteure der Menschenrechtsbildung hingegen äußern in ihren Erfahrungen der Implementierung von Menschenrechtsbildung Probleme und Hindernisse, die für das gesamte kroatische Bildungssystem Gültigkeit besitzen.

Die vorliegende Untersuchung stellt Daten zur Wirkung und Umsetzung schulischer Menschenrechtsbildung in einem spezifischen Kontext bereit, sie kann als Beitrag zum Reformdiskurs der Menschenrechtsbildungsforschung betrachtet werden (vgl. Lenhart 2007). Die empirischen Daten erlauben eine über die Darstellung von Beispielen guter Praxis hinausreichende Analyse zur Praxis von Menschenrechtsbildung. Der innovative Forschungsansatz bezieht dabei sowohl die Wirkung von Menschenrechtsbildung auf die Zielgruppe (Lernzieleffekt) als auch die Untersuchung von Möglichkeiten und Grenzen sowie den Einfluss von Kontextfaktoren der Umsetzung von Menschenrechtsbildung ein. Grundlage dieses Ansatzes ist das Konzept einer Menschenrechtsbildung, die über die kognitiven, affektiven und handlungsorientierten Lernziele hinaus das gesamte Schulleben umfasst (vgl. 1.2.3.2).

¹³⁵ Vgl. Fritzsche 2005, S. 65.

8.1 Hauptergebnisse

Die einzelnen Ergebnisse der beiden Teilstudien sind jeweils in den Zusammenfassungen des Kapitels 5 und 7 ausführlich diskutiert worden. An dieser Stelle soll vielmehr versucht werden, ein Gesamtbild der schulischen Menschenrechtsbildung in Kroatien anhand ausgesuchter Ergebnisse der beiden Teilstudien im Sinne der Rahmenforschungsfrage zu skizzieren.

Lernzieleffekt: Hohes Bewusstsein und Kenntnis über Menschenrechte bei geringem Handeln

Die Untersuchungen zur Wirkung von Menschenrechtsbildung in Bezug auf die Lernzielerreichung brachten sowohl positive wie auch negative Ergebnisse hervor: die befragten Schüler und Schülerinnen haben relativ gute Kenntnisse über Menschenrechte und entsprechende Institutionen. Sie zeigen ein hohes Bewusstsein für den Schutz und die Achtung der Rechte, der eigenen sowie auch die der anderen. Zudem waren die Schüler und Schülerinnen fähig, von Menschenrechtsübergreifen im Schulalltag zu berichten und forderten das „Recht angehört“ zu werden ein.

Auf der anderen Seite ist das Engagement der Schüler und Schülerinnen im Bereich der Menschenrechte äußerst gering, insbesondere in institutionalisierten und konventionellen Formen wie Demonstrieren oder einer aktiven Mitgliedschaft in einer Menschenrechtsorganisation. Das seltene Engagement für Menschenrechte geht einher mit der in Kroatien vorhandenen geringen politischen Partizipation der Jugendlichen (vgl. Kapitel 2.1). Diese kann jedoch nicht nur mit dem Lebenszyklus „Jugend“ erklärt werden, sondern steht in einem Zusammenhang mit den in Kapitel 7 genannten Hindernissen eines problematischen Lernumfeldes beziehungsweise eines nicht demokratischen Schulklimas, die die Wirkung der Bemühungen der Menschenrechtsbildung, z.B. in Bezug auf die handlungsorientierten Lernziele, erheblich beeinträchtigen.

Partizipation „light“

Ein Merkmal eines demokratischen Schulklimas ist die Anwendung partizipativer und interaktiver Unterrichtsmethoden. Positiv zu bemerken ist, dass diese im Rahmen von Menschenrechtsbildungsaktivitäten angewendet und die Schüler dazu ermuntert werden, aktiv mitzudiskutieren und mitzuwirken. Negativ bewertet werden muss, dass aus Sicht der Schüler und Schülerinnen die interaktiven Methoden im regulären Unterricht kaum eingesetzt werden,

ein autoritärer Unterrichtsstil herrscht nach wie vor in Kroatiens Klassenzimmern. Für Lehrpersonen lässt sich in Bezug auf die Unterrichtsmethoden eine Kluft zwischen Norm und Praxis identifizieren: obgleich interaktive Unterrichtsmethoden durch verschiedene Bildungsreformen eingeführt und auch nach Meinung der befragten Lehrer zentraler Bestandteil von Menschenrechtsbildung oder EDC sind, finden die normativen Vorgaben zur Anwendung interaktiver Unterrichtsmethoden nur schwer Eingang in die Praxis. Befragte und beobachtete Lehrpersonen zeigen zum Teil enorme Probleme im Umgang mit interaktiven Methoden. In der Folge werden Schüler und Schülerinnen an ihrer „Selbstständigkeit, an der aktiven Mitwirkung und am kooperativen Lernen“ (vgl. Weltprogramm 2005, S. 21) gehindert.

Hindernisse für den schwierigen Umgang mit interaktiven Methoden sind in der Schulorganisation und der Schulverwaltung zu suchen, d.h. in einem überladenen Lehrplan, der keinen Raum zur Anwendung zeitintensiver, interaktiver Methoden bietet oder in den Schulinspektoren, die guten Unterricht nicht anhand schülerzentrierter und aktivierender Methoden bewerten, sondern anhand der Menge abgearbeiteter Inhalte. Weitere Hindernisse sind in der Lehrerfortbildung, die spezifisch für die Bildungsprogramme der Menschenrechtsbildung und EDC angeboten werden, zu suchen: hier liegt der Fokus oftmals mehr auf der Wissensvermittlung als auf der adäquaten Vermittlung von interaktiven Methoden. Ein Problem hierbei ist sicherlich auch, dass viele Methoden aus der non-formalen Bildung kommen, transportiert durch die Trainingsangebote von Nichtregierungsorganisationen, die sowohl in der schulischen wie auch in der außerschulischen Bildung tätig sind. In der Folge sind Methoden, aber auch Materialien nicht an den schulischen Rahmen angepasst.

Gelebte Menschenrechte in der Schule?

Ein demokratisches Schulklima ist gekennzeichnet durch eine entsprechende Lernumgebung. Diese ist an vielen der untersuchten Schulen geprägt von Disparitäten zwischen der Lehr- und Lernkultur innerhalb der Menschenrechtsbildungsaktivitäten und der Unterrichtskultur in den regulären Schulfächern, die in vielen Fällen noch traditionellen Lehr- und Lernmethoden folgt. Diskrepanzen treten beispielsweise in einer unterschiedlichen Bewertung der durch Menschenrechtsbildung erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten¹³⁶ hervor: werden Schüler und Schülerinnen in Menschenrechtsbildungsaktivitäten dazu ermuntert, ihre Meinung offen und kritisch zu äußern oder in einen Disput mit der Lehrperson

¹³⁶ Vgl. Diskussion in Kapitel 3.2.3.

zu treten, sind diese Fertigkeiten im regulären Unterricht nur ungern gesehen oder werden gar negativ bewertet. Für die befragten Schüler und Schülerinnen stellt dies ein Dilemma dar.

Darüber hinaus sollte die Lernumgebung derart gestaltet sein, dass sie für alle Akteure in der Schule (Schüler, Lehrer, weiteres Schulpersonal sowie Eltern) eine Gelegenheit bietet, Menschenrechte in ihrer realen Lebenswelt zu praktizieren (vgl. Weltprogramm 2005, S. 7). In einigen der untersuchten Schulen jedoch wird Menschenrechtsbildung isoliert durchgeführt, ohne Einbezug benachbarter Klassen, Lehrer oder der ganzen Schule. Die positive Erfahrung durch Menschenrechtsbildung vermag in diesen Schulen nicht das gesamte Schulklima zu beeinflussen.

Negativ auf eine angemessene Lern- und Schulkultur wirkt sich schließlich auch das schwierige, gar zweideutige Verhältnis zwischen Zivilgesellschaft und Staat aus, das den Bildungsbereich prägt. Das komplizierte Verhältnis beschreibt damit einen Gegensatz zwischen den deklarativen Zielen und Prinzipien der staatlich initiierten und geförderten Programme der Menschenrechtsbildung und dem, was sich Staaten eigentlich (nicht) wünschen – Veränderung, Kritik und Handeln der (zukünftigen) Bürger und Bürgerinnen.

Von der Menschenrechtsbildung über EDC zur Bürgerbildung

Welche Erkenntnisse liefert die Studie in Bezug auf kontextspezifische Faktoren von Menschenrechtsbildung? Wie lässt sich das Verhältnis von Menschenrechtsbildung und ihren Nachbardisziplinen charakterisieren?

Das kroatische Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung propagiert ein Modell, nach dem unter dem Dach der Menschenrechtsbildung Bildungsprogramme wie Demokratiebildung oder auch Friedensbildung oder Toleranzerziehung subsumiert werden (vgl. Kapitel 2.2). Die in dieser Studie untersuchten Gruppen führten überwiegend explizite Menschenrechtsbildung durch, der Menschenrechtsbezug war auch in denjenigen Gruppen gegeben, die zum Zeitpunkt der Untersuchung im Schuljahr 2005 den Fokus ihrer Aktivitäten auf Demokratiebildung gelegt hatten.

Seit dem Jahr 2005, dem Jahr der Demokratiebildung bzw. EDC des Europarats, hat eine Umorientierung der offiziellen kroatischen Bildungspolitik von der Menschenrechtsbildung auf EDC stattgefunden. Verstärkte EU-Bestrebungen der kroatischen Regierung sowie ein größerer Einfluss von internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen auf das EDC-Programm können Anlass für diese Verlagerung sein. Menschenrechtsbildung scheint immer mehr eine periphere Rolle in der kroatischen Bildungspolitik zu spielen. Dies bestätigen auch die Veränderungen im Zuge der Entwicklung eines nationalen

Rahmencurriculums (2007/2008), nach denen Menschenrechte zwar noch als allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele aufgenommen, jedoch im neuen Unterrichtsfach „Bürgerbildung“ (gradjanski odgoj) nicht mehr explizit, z.B. als Kernkompetenz, gemacht worden sind (vgl. Kapitel 2.2). Diese Verlagerung in der kroatischen Bildungspolitik bestätigt die These von Mihr (2008), nach der Menschenrechtsbildung in Transitionsgesellschaften immer mehr zu EDC werde (vgl. Kapitel 1.2.2.1).

Welchen Einfluss hat schließlich der Kontext der Postkonfliktgesellschaft auf die Menschenrechtsbildung in Kroatien? Die Daten aus der Schülerstudie deuten zunächst einmal darauf hin, dass der Faktor „Kriegsbetroffenheit“ keinen signifikanten Einfluss auf das Wissen über, die Einstellung gegenüber sowie den Einsatz für Menschenrechte(n) hat. Eine Erklärung hierfür könnte darin gesehen werden, dass Lehrpersonen sensitive, kontroverse Themen im Menschenrechtsbildungsunterricht übergehen und ihre Thematisierung durch offene Methoden scheuen (vgl. Weinstein et al. 2007, S. 65-66). Dies verwundert umso mehr als die ersten Projekte von Menschenrechtsbildung in Kroatien zusammen mit friedenspädagogischen Bildungsprojekten durch internationale und nationale NGOs eingeführt worden sind (vgl. Kapitel 2.2). Welche Rolle Menschenrechtsbildung zur Schaffung von Frieden und sozialer Kohäsion in der kroatischen Gesellschaft spielen kann, bleibt zukünftig genauer zu untersuchen.

Die abschließende Darstellung der Ergebnisse macht deutlich, dass Menschenrechte in den untersuchten Schulen keine Prinzipien für den Alltag geworden sind. Trotz intensiver Bemühungen der Implementierung von Menschenrechtsbildung in das kroatische Bildungssystem, muss für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit festgestellt werden. Menschenrechtsbildung vermag zwar Impulse für einzelne, begeisterte und hoch motivierte Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen zu geben, schafft es jedoch nicht, ihre verändernde und kritische Kraft im gesamten „Schulkosmos“ zu entfalten.

Eine wirksame schulische Menschenrechtsbildung ist jedoch von einer Kultur der Menschenrechte geprägt, die die gesamte Schule und darüber hinaus auch die lokale Gemeinde umfasst. Menschenrechtsbildung muss einen konkreten Bezug zur Lebenswirklichkeit der Beteiligten aufweisen, Menschenrechte müssen in der Schule gelebt werden.

Die Identifikation der Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit im kroatischen Fall ist kein neues Problem (vgl. Fritzsche 2004), jedoch können durch die vorliegende Untersuchung die problematischen Stellen im gesamten Bildungssystem gezielt ausfindig gemacht werden.

Die empirische Erforschung schulischer Menschenrechtsbildung bleibt weiterhin ein Desiderat. Diese Studie kann als erster Schritt betrachtet werden, auf dem weitere Studien zur Wirkung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung in formale Bildungssysteme aufbauen können. Vor dem Ausblick auf zukünftige Forschungsbereiche sollen an dieser Stelle die hier angewandten Instrumente und Methoden der Datenerhebung und -gewinnung reflektiert werden.

8.2 Methodenreflexion

Der Forschungsansatz der vorliegenden Studie kombiniert die Ermittlung der Problembereiche und Hindernisse schulischer Menschenrechtsbildung (vgl. Kapitel 6 und 7) mit der Messung der Wirkung von Menschenrechtsbildung (Kapitel 4 und 5) und ermöglicht dadurch eine umfassende Evaluation von Menschenrechtsbildung in der Schule. Damit leistet die Studie einen exemplarischen Beitrag im Sinne der zunehmenden Forderung nach einer empirischen Untersuchung von Menschenrechtsbildung. Bislang liegen nur wenige empirische Daten zur tatsächlichen Praxis von Menschenrechtsbildung vor (vgl. Kapitel 3.2). Für künftige Forschungsvorhaben liegt mit dieser Studie ein im Feld erprobtes Instrumentarium zur empirischen Analyse der Wirkung und Implementierung von Menschenrechtsbildung in einem Bildungssystem vor. Im Einzelnen umfasst dieses Instrumentarium folgende Teile:

- Identifikation von Möglichkeiten und Hindernissen der Implementierung von Menschenrechtsbildung in ein Bildungssystem anhand qualitativer leitfadengestützter Interviews.
- Muster für Fragebögen und Leitfäden.
- Datenaufbereitungs-, Auswertungs- und Analyseroutinen für die verschiedenen Datenmaterialien.

Instrumente und Methoden dieser Studie sind gleichwohl zu erweitern und zu verbessern. Folgende Überlegungen zu den Vor- und Nachteilen der jeweils eingesetzten Methoden können hierfür hilfreich sein:

- Der Einsatz des Fragebogens als quantitatives Erhebungsinstrument hatte den Vorteil, dass eine größere Anzahl an Schülern und Schülerinnen in einem begrenzten Erhebungszeitraum erreicht werden konnte. Die drei Lernzielebenen der Menschenrechtsbildung konnten in entsprechender Breite abgefragt werden, dies gilt insbesondere für den Bereich des Wissens über Menschenrechte. Die Nachteile bzw. Schwierigkeiten liegen primär in der Operationalisierung des Lernziels „Einstellung im Bereich der Menschenrechte“. Die Quantifizierung sowie auch die Benotung von Einstellungen, Werten und Verhalten in formalen Bildungssituationen werden kontrovers diskutiert. Es bestehen zwar zahlreiche psychologische Einstellungstests¹³⁷, die Meinungen gegenüber sozialen oder ethnischen Gruppenzugehörigen messen, jedoch sind sich Menschenrechtsbildner nicht einig, ob und wie die Motivation und die Gefühle der Schüler und Schülerinnen bewertet werden sollen.¹³⁸ Für zukünftige Forschungen ist zu berücksichtigen, dass affektive Lernziele sich besser durch qualitative Methoden, wie z.B. der Fokusgruppe und in Längsschnittstudien über einen längeren Zeitraum erheben und untersuchen lassen, da sich Änderungen in der Einstellung nicht nach einer Unterrichtseinheit, einem Projekt oder einer Erfahrung ändern und sich folglich auch erst nach einer gewissen Zeit messen lassen. Darüber hinaus können für Kontexte wie es der kroatische ist, Items zur Einstellung im Rahmen der schulischen Menschenrechtsbildung zusätzlich durch Meinungen zum (ehemaligen) feindlichen Gegenüber ergänzt werden. Orientierung hierfür bieten bereits entwickelte und im Feld erprobte Fragebögen.¹³⁹
- Qualitative Befragungsmethoden und -instrumente erwiesen sich in den verschiedenen Einsatzbereichen der Experteninterviews, den Beobachtungen der Lehrerfortbildungen und der Schülergruppen als sinnvoll und äußerst ergiebig. Qualitative Ansätze sind durch Offenheit und Flexibilität gekennzeichnet und können an die kreativen Konkretisierungsleistungen (bzw. an die individuellen Lernprozesse) der Schüler und

¹³⁷ Als Beispiel wird der „Harvard Unconscious Bias Test“ genannt (siehe: <https://implicit.harvard.edu/implicit/>), der unbewusst vorhandene Vorurteile gegenüber verschiedenen sozialen und ethnischen Gruppen prüft.

¹³⁸ Vgl. Diskussion um die Liste an Kernkompetenzen der Menschenrechtsbildung auf www.hrea.org im Februar 2010.

¹³⁹ Vgl. die Studie der OSCE Mission in Skopje, in der im Jahr 2009 über 4000 Schüler aus 40 Schulen befragt worden sind. Gegenstand der Untersuchung war die Rolle der Schule bei der Entwicklung von Wahrnehmungen und dem Bewusstsein über die jeweils andere ethnische Gruppe (vgl. OSCE Spillover to Skopje 2010). Vgl. Heidelberg Attitudes Questionnaire (Lenhart et al. 2008).

Lehrer adaptiert werden. Zu beachten ist, dass sowohl Durchführung als auch Auswertung qualitativer Methoden und Daten sehr zeit- und arbeitsintensiv sind.

Die Erfahrungen der Datenerhebung im Feld, aber auch der Auswertung bestätigen, dass Menschenrechtsbildung ein sehr komplexes Feld ist. Zahlreiche Faktoren erschweren die Messungen der Wirkung, der Zeitfaktor sei hier genannt, aber auch die Schwierigkeit, im Feld entsprechende Kontroll- und Versuchsgruppen zu gewinnen (vgl. Kapitel 3.1.3). Die Bewertung von Meinungen und Einstellungen muss Gegenstand weiterer Diskussionen werden. Für zukünftige Forschungen muss man sich dieser Faktoren bewusst sein. Einige abschließende Überlegungen hierzu sollen im folgenden Ausblick angedeutet sowie Vorschläge für weitere Forschungsbereiche angeführt werden.

8.3 Ausblick und Forschungsperspektiven

Woran kann eine positive Wirkung von Menschenrechtsbildung in einer Evaluation festgemacht werden? Der Charakter der vorliegenden Studie erlaubt es mit dieser Frage offen umzugehen. Im vorliegenden Fall hat sich die Auswertung der Schülerdaten (vgl. Kapitel 5) als schwierig erwiesen, Schlussfolgerungen konnten nur aus bestimmten Ergebnissen vorsichtig gezogen werden, da die Wirkung bzw. der Erfolg oder Misserfolg von Menschenrechtsbildung, wie bereits betont, schwierig zu messen ist und von zahlreichen Faktoren abhängig ist. Zu den persönlichen Faktoren zählen unter anderem individuell unterschiedliche Erfahrungen im Alltag oder die Beliebtheit der Lehrperson, als formale Faktoren sind die verschiedenen Formen und Intensitäten von Menschenrechtsbildung zu nennen, aber auch Unterschiede im Bildungssetting, die weiter unten näher erläutert werden. Trotz der zahlreichen Schwierigkeiten einer Messung von Menschenrechtsbildung (vgl. auch Kap. 3.1.3) lohnt sich eine Evaluation und Erforschung dieser, da Menschenrechtsbildner und Lehrpersonen davon ausgehen, dass Bildung von Bedeutung ist und wirkt (vgl. Fritzsche 2011).

Der Gegenstandsbereich der vorliegenden Studie umfasst die drei Lernzielebenen sowie für Menschenrechtsbildung relevante Bereiche innerhalb eines Schulsystems, d.h. bildungspolitische Vorgaben, Lehr- und Lernmethoden, Lernumgebung, Aus- und

Fortbildung der Lehrpersonen sowie Kontextfaktoren. Die Bewertung der Implementierung von Menschenrechtsbildung erfolgt dabei aus Sicht der Akteure oder der Zielgruppe.

Die Ergebnisse können sowohl auf der praxisrelevanten Ebene Eingang finden, als auch in wissenschaftlichen Diskursen. Dennoch kann diese Studie nur ein erster Schritt bzw. eine Grundlage für tiefer gehende Analysen der Menschenrechtsbildung in Kroatien sein (vgl. Kapitel 1.2.3.5). Zukünftige Studien, die das Bild schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien und im Allgemeinen ergänzen sollen, müssen weitere Untersuchungsbereiche innerhalb des Bildungssystems einbeziehen. Diese werden im Folgenden unter Rückgriff auf methodische Hinweise genannt:

- **Lehr- und Lernbereich:** Für eine umfassende Evaluierung von Menschenrechtsbildung kann (a) die Erreichung von Lernzielen auf Grundlage vorher festgelegter Kompetenzen gemessen werden. Des Weiteren sind (b) Curricula auf ihren Menschenrechtsansatz hin zu untersuchen, inklusive der Schulbücher und Menschenrechtsbildungsmaterialien, und zwar im Hinblick auf die Präsenz der Menschenrechte in Schulbüchern (vgl. Druba 2006), auf das vermittelte Menschenrechtsbild sowie auf menschenrechtspädagogische Anschlussstellen, Ressourcen und Defizite (vgl. Pehm 2009).

Zu a.: Die curriculare Neukonzeption in Form von Bildungsstandards oder Kompetenzen in der weltweiten Bildungsdebatte erfasst auch den Bereich der Menschenrechtsbildung (vgl. Lenhart 2006, S. 105). Es liegen bereits einige Vorschläge zu Kernkompetenzen für schulische Menschenrechtsbildung vor.¹⁴⁰ Dabei werden Lernziele entlang der kognitiven, affektiven und handlungsorientierten Ebene, an die Zielgruppe und den Kontext angepasst, formuliert. Diese ermöglichen, zumindest für den Fall, dass Menschenrechtsbildung Bestandteil des offiziellen Curriculums ist, eine gezielte Überprüfung der Kompetenzen. Für die Testung sind jedoch (auch) Instrumente, wie z.B. Fragebögen, zu entwickeln sowie methodische Fallstricke zu vermeiden.

Zu b.: Im kroatischen Fall haben Bildungsmedien und –materialien eine prominente Rolle in der Menschenrechtsbildung. Obgleich mehrere Schulbücher und Materialien nicht nur aus dem Ausland importiert und übersetzt worden sind, sondern im Land

¹⁴⁰ Die Arbeitsgruppe des Forums Menschenrechte hat entsprechende Bildungsstandards für die 4. (9./10., 12./13. Klasse) entwickelt (2005). Eine Expertengruppe um F. Tibbitts gab im Februar 2010 eine Liste an Kernkompetenzen schulischer Menschenrechtsbildung für Kinder ab dem 12. Lebensjahr heraus (vgl. www.hrea.org).

selbst entwickelt wurden, kritisieren die befragten Lehrpersonen, diese müssten an den Kontext und auch an den schulischen Unterrichtsrahmen angepasst werden. Hilfreich können Richtlinien zum Schreiben oder zur Revision der Materialien sein. Schulbücher oder Materialien anderer, relevanter Unterrichtsfächer können daraufhin untersucht werden, ob sie Menschenrechtsprinzipien widerspiegeln (vgl. Fritzsche/Weinbrenner 1998).

- **Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen:** Lehrertrainings oder auch Angebote für Schulleiter können durch systematisches Monitoring unterstützt und auch evaluiert werden. Angemessene Instrumente und Erhebungsmethoden sind noch zu entwickeln. Dies kann Aufgabe in der zweiten Phase des UN-Weltprogramms (2010-2014) sein, die unter anderem auf Trainingsprogramme für Lehrpersonen fokussiert ist.
- **Lernumgebung:** Im Rahmen einer Analyse des so genannten „heimlichen Lehrplans“ können die verschiedenen Formen des Verhaltens der Lehrpersonen, das kollegiale Verhältnis unter Lehrpersonen, die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden und die gesamte Atmosphäre in der Schule untersucht werden. Darüber hinaus kann die Interaktion zwischen Schule und lokaler Gemeinde überprüft werden. Hierzu eignen sich qualitative Studien wie Befragungen und Beobachtungen, für die eigene Leitfäden zu entwickeln sind. Ist es Ziel, den „menschenrechtsbasierten“ Ansatz der Schule zu bewerten (vgl. Kapitel 1.2.3.5), kann eine Fragebogenuntersuchung mit entsprechenden Kriterien durchgeführt werden.

Zukünftiger empirischer Erforschung von Menschenrechtsbildung sollte weiterhin die Grundsatzdiskussion des „Spannungsverhältnisses zwischen dem <Geist der Menschenrechte> und jenem summativer Evaluationsinstrumente“ (Pehm 2009, S. 4) vorausgehen. Beteiligte und Betroffene von Evaluationen können dabei im Sinne des partizipativen Evaluationsansatzes (vgl. Ulrich/Wenzel 2007, vgl. Kapitel 3.1) in die Planung und Durchführung des Evaluationsvorhabens einbezogen werden.

Literatur

- Amnesty International: Unterrichtspraxis Menschenrechte. Bd. 1 – 8. Solothurn 1995 – 1997.
- Amnesty International.: Eine große Idee wird 60 - die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte im Unterricht. Eine Handreichung für den Fächer- und Klassenstufenübergreifenden Unterricht. 1. Aufl. (2008). Bonn: Amnesty International.
- Banks, Dennis N. (2002): Promised to Keep - Results of the National Survey of Human Rights Education 2000. Published online by the University of Minnesota Human Rights Resource Center at <http://hrusa.org/educaion/PromisestoKeep.htm> (Zugang am 14.5.2004).
- Bernath, Tania/ [Holland, Tracey](#)/ Martin, Paul (1999): How can human rights education contribute to international peace-building? In: [Current Issues in Comparative Education](#), Vol. 2 (1), 14-22. Unter: http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/2.1/21bernath_holland_martin.pdf.
- Bernbaum, Marcia; Flowers, Nancy; Rudelius-Palmer, Kristi; Tolman, Joel (2000): The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action, and Change. Minneapolis: Human Rights Resource Center (Human Rights education series, Book 4).
- Bielefeld, Heiner (2008): Zum Stand der Menschenrechte. In: Menschenrechte sind nicht teilbar. Böll-Thema, 3/2008, S. 4-8.
- Bielefeld/Trisch, Oliver (2006): Was sind Menschenrechte? Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsbildung, Ausgabe 1, Unter: http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/494/DIMR_MR.pdf.
- Birzea, Cezar (2004): All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Council of Europe, Strasbourg.
- Birzea, Cezar et al. (2005): Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools (2005): Unter: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2006_4_Tool4QA_EDC.pdf.
- Bogner Alexander/Littig Beate /Menz Wolfgang (2002): Das Experteninterview Theorie Methode Anwendung Opladen: Leske und Budrich.
- Bösl, Anton / Jastrzembski, Tania (2005): Menschenrechte. Globale Herausforderung und internationaler Auftrag. KAS – Auslandsinformationen 12/05, S. 4-30.
- Bortz, Jürgen (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. 5., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Springer.

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler.
- Brander, Patricia (2005): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. 1. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung [u.a.].
- Bühner, Markus (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 2., aktualisierte und erw. Aufl. München: Pearson Studium.
- Cole, Elizabeth A. and Barsalou, Judy (2006): Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict. Special Report. US Institute of Peace.
- Covell, Katherine/ Howe, R. Brian (2001): Moral Education through the 3Rs: Rights, respect and responsibility. In: Journal of Moral Education, Vol. 30, No.1, p. 31-42.
- Covell, Katherine/ Howe, R. Brian (2007): Rights, Respect and Responsibility. Report on the Hampshire County Initiative, Nova Scotia.
- Davies, Lynn (2008): Educating against Extremism. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Diaz-Bone, Rainer (2006): Statistik für Soziologen. Konstanz: UVK-Verlag.
- Doise, W., Spini, D. & Clémence, A. (1999). Human rights studied as social representations in a cross-national context. European Journal of Social Psychology, 29, pp.1-29.
- Druba, Volker (2006): Menschenrechte in Schulbüchern. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Dürr, Karlheinz; Martins, Isabel Ferreira; Spajic-Vrkas, Vedrana (2004): Demokratie-Lernen in Europa. Wien: Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur.
- ETC-Graz (2004): Menschenrechte verstehen - Handbuch zur Menschenrechtsbildung.
- Europarat (2004): Glossar zur demokratiepolitischen Bildung – Der Weg zu einem gemeinsamen Verständnis. Deutsche Übersetzung.
- European Communities (2006): Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.
- Flowers, Nancy (2004): How to Define Human Rights Education? A complex answer to a simple question. In: Georgi, Viola B./Seberich, Michael (Eds.): International Perspectives in Human Rights Education, Gütersloh: Bertelsmann foundation Publishers, pp. 105-128.
- Forum Menschenrechte (2006): Bildungsstandards Menschenrechtsbildung.
- Fritzsche, K. Peter (2000): Menschenrechtsbildung in internationaler Perspektive. In: Maßstab

- Menschenrechte, S. 67–79.
- Fritzsche, K. Peter (2004): Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. Paderborn: Schöningh (UTB Politikwissenschaften, Rechtswissenschaften, 2437).
- Fritzsche, K. Peter (2005): Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung. In: Menschenrechte, S. 64–70.
- Fritzsche K. Peter (2005): Menschenrechtsbildung als Vorbereitung auf die Bürgerrolle. In: Bildung und Erziehung, 58. Jg., Heft 3, S. 275-290.
- Fritzsche K. Peter/ Tibbitts, Felisa (2006): Editorial. In: International Perspectives of Human Rights Education, Online „Journal of Social Science Education“, H. 1/. Unter: http://www.jsse.org/2006-1/fritzsche_tibbitts_intro.htm. (Zugang 5.6.2007).
- Fritzsche, K. Peter (2007): Menschenrechtsbildung als Menschenrecht. Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung. In: Misstraut den Grünanlagen! Menschenrechte und Politische Bildung, Heft 1-2, S. 7–14.
- Fritzsche, K. Peter (2007): Menschenrechtsbildung im Aufwind. In: Overwien, Bernd/ Prengel, Annedore: Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Budrich Verlag, S. 80–93.
- Fritzsche, K. Peter (2008): What do human rights mean for citizenship education? In: Journal of social science education, Jg. 6, H. 2, S. 40–49. Online verfügbar unter http://www.sowi-onlinejournal.de/2007-2/pdf/fritzsche_human_rights.pdf.
- Fritzsche, Karl Peter (2009): Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Fritzsche, K. Peter (2011): Menschenrechtsbildung. In: Lohmann, Georg/Pollmann, Arnd: Handbuch Menschenrechte. Metzler-Verlag.
- Fritzsche, K. Peter/ Weinbrenner, Peter (1998): Menschenrechtserziehung - Ein Leitfaden zur Darstellung des Themas "Menschenrechte" in Schulbüchern und im Unterricht, hrsg. v. Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn.
- Glasnik Ministarstva prosvjete i športa (1997): Nastavni plan i program za predmet „Politika i gospodarstvo“ za gimnaziju (Lehrplan für das Schulfach Politik und Wirtschaft), posebno izdanje, br. 11, Zagreb.
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS-Verlag, 2. Auflage.

- Gollob, Rolf, Huddleston Edward et al. (2004): Demokratie lernen und leben. Handreichung zur Demokratie- und Menschenrechtserziehung. Council of Europe (DGIV/EDU/CIT (2004) 44rev3).
- Guidelines for National Plans of Action for Human Right Education. United Nations, o. O. 1997. [www.unhcr.ch/huridocda/huridoca/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.52.469.Add.1.En](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca/huridoca.nsf/(Symbol)/A.52.469.Add.1.En) (Zugang 4.5.2007).
- Haspel, M. & Sommer, G. (2004): Menschenrechte und Friedensethik. In G. Sommer & A. Fuchs (Hrsg.), Krieg und Frieden – Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie, S. 57-75, Weinheim: Beltz.
- Haspel, Michael (2005): Menschenrechte – Eine Einführung. In: Der Bürger im Staat 55, H. 1/2, 2005, Schwalbach, S. 4-10.
- Hentig von, Hartmut (2007): Bildung. Ein Essay. 7. Auflage, Beltz-Verlag, Weinheim.
- Himmelman, Gerhard/ Lange, D. (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hirsland, Andreas, Dimbath, Oliver et al. (2003): Toleranz, Konflikte und Wirkungen. Zur multimethodischen Mehrebenen-Evaluation von Toleranzbildungsprogrammen am Beispiel von Achtung (+) Toleranz. In: H. Lynen von Berg und R. Roth, Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen, S. 193-227.
- Hirsland, Katrin; Cecchini, Michela; Odom, Tanya M. (2004): Evaluation in the Field of Education for Democracy, Human Rights and Tolerance. A guide for practitioners. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Hornstein-Tomić, Caroline (2008): Interethnische Beziehungen in Südosteuropa. KAS-Paper, Auslandsbüro Kroatien.
- Höpflinger, Francois (2005): Das Schneeballprinzip. Unter: <http://www.mypage.bluewin.ch/hoepf/fhtop/fhmethod1F.html#Absatz4> (Zugang 27.1.2005).
- Höpken, Wolfgang (2007): Between civic identity and nationalism: History Textbooks in East Central and Southeastern Europe. In: Democratic Transition in Croatia. Value Transformation, Education and Media; Ed. Sabrina P. Ramet and Matic Dubravka (Texas A & M University Press).
- Horvat, Marko (2000): Gradjani u tranziciji (Bürger in der Transition). In: Diskrepancija, Vol.1, No.1.
- Hoskins, Bryony et al. (2006): Measuring active citizenship in Europe. Institute for the Protection and Security of the Citizen. Unter: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/ActiveCitizenship/AC->

[Final%20Report-December%202006/measuring%20AC.pdf](#)

- HREA (2009a): Consultation on the focus of the second phase of the World Programme for Human Rights Education - Report to the Human Rights Council A/HRC/12/36. Unter: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G09/150/66/PDF/G0915066.pdf?OpenElement> (Zugang Dez. 2009).
- HREA (2009b): Human Rights Based Approach. Unter: http://www.hrea.org/index.php?base_id=599&language_id=1 (Zugang Januar 2010).
- Hrvatski Helsinski Odbor (2007): Manjine u Hrvatskoj (Minderheiten in Kroatien). Zagreb.
- Hüfner, Klaus; Reuther, Wolfgang; Weiss, Norman (2004): Menschenrechtsverletzungen: was kann ich dagegen tun? ; Menschenrechtsverfahren in der Praxis. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Bonn: UNO-Verl. (DGVN-Texte, 48).
- Human Rights Resource Center (1997). Hart survey on attitudes and knowledge of human rights – adults. Washington. (<http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/adultsur.htm>).
- Ilišin, Vlasta (2002) Mladi i Politika (Jugend und Politik). In: Ilišin, Vlasta/ Radin, Furio (izd.): Mladi uoči trećeg milenija. Institut za Društvena Istraživanja, Zagreb.
- Ilišin, Vlasta (2004): Political Participation of Young People and Youth Policy – Croatia in the European Context. In: [Croatian Political Science Review, Vol.40 No.3 March 2004](#).
- Innocenti Research Center (2004): Summary Report of the Study on the Impact of the Implementation of the Convention on the Rights of the Child, Innocenti Publications.
- Ippoliti, Elena (2009): Human Rights Education: Global Initiatives at the United Nations, Mahler, Claudia; Mihr, Anja; Toivanen, Reetta (2009): The United Nations Decade for Human Rights Education and the inclusion of national minorities. Frankfurt am Main: Lang, S. 11-18.
- Jacobs, Bernhard (1998): Ex-Post-Facto-Forschung. Unter: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/seminar/vpl/expost/expost.htm> (Zugang April 2006).
- Jeup, B. /Piesch, R./ Zinn, J. (1993): Menschenrechte. Semesterarbeit. In: Sommer, Gert/ Stellmacher, Jost/ Wagner, Ulrich (1999): Menschenrechte und Frieden - Aktuelle Beiträge und Debatten. Marburg 1999.
- Karge, Heike/ Batarilo, Katarina (2009): Guidelines guiding history textbook production? Norms and practices of history textbook policy in Bosnia and Hercegovina. In: Augusta Dimou (Hg.) "Transition" and the Politics of History Education in Southeast Europe". Eckert. Die Schriftenreihe, Band 124, S. 307-357.

- Katalog der Pflichtfortbildungen für Lehrer (2004): Fortbildungen für das Schuljahr 2004/2005. Institut für Schulentwicklung, Zagreb.
- Köhler, Werner (1997): Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext: Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. EPU Stadtschlaining.
- Koren, Snjezana/ Baranovic, Branislava (2009): What Kind of History Education do we have after Eighteen Years Democracy in Croatia? Transition, Intervention and History Education Politics (1990-2008). In: Augusta Dimou (Hg.) "Transition" and the Politics of History Education in Southeast Europe". Eckert. Die Schriftenreihe, Band 124, S. 91-141.
- Krennerich, Michael (2005): Die Förderung sozialer Menschenrechte durch nicht-staatliche Organisationen. In: MenschenRechtsMagazin, Jg. 10, H. 1, S. 30-48.
- Krippendorff, Klaus (2004): Content analysis. An introduction to its methodology. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE.
- Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Landman, Todd (2007): Studying human rights. Reprinted. London: Routledge.
- Landsdown, Gerison (2001): Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making, UNICEF Centro Innocenti, <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>.
- Lenhart, Volker (2003): Pädagogik der Menschenrechte. Opladen.
- Lenhart, Volker (2004): Kontextspezifische Didaktik der Menschenrechtsbildung. In: Mahler, C- /Mihl, A.: Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven, S. 41–53.
- Lenhart, Volker; Druba, Volker; Batarilo, Katarina (2006): Pädagogik der Menschenrechte. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lenhart, Volker (2007): Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 810-824.
- Lenhart, Volker (2008): Menschenrechtsbildung und gesellschaftliche Bildung. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 350-355
- Lenhart, Volker / Pantazis, Vassilios (2008): Menschenrechtsbildung in friedenspädagogischem Kontext, Vortrag Luxemburg.
- Lenhart, Volker et al. (2008): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der (DSF) Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben. Heidelberg 2008 (<http://idb.zuv.uni->

heidelberg.de/Dokumente/57774_Volker_Lenhart.pdf).

- Lohrenscheit, Claudia (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Frankfurt/M: IKO-Verlag für interkult. Kommunikation.
- Lohrenscheit, Claudia/Roseman, Nils (2003): Perspektiven entwickeln – Menschenrechtsbildung in Deutschland. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin.
- Loncaric-Jelacic, Nevenka (2008): Izvjestaj o Programu Obrazovanja za Ljudska Prava u Hrvatskoj (Bericht über das Nationalprogramm MRB in Kroatien), Zagreb.
- Mahler, Claudia; Mihr, Anja (2004): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Mahler, Claudia; Mihr, Anja; Toivanen, Reetta (2009): The United Nations Decade for Human Rights Education and the Inclusion of National Minorities. Frankfurt am Main: Lang-Verlag.
- Marker, Michael (2009): Die Schule als Staat. Demokratiekompetenz durch lernendes Handeln. Wochenschau Verlag.
- Martin, Paul/Kissane, Carolyn (2004): Evaluierung von Menschenrechtsbildungsprogrammen. In: Mahler, C., Mihr, A. (Hrsg.), Menschenrechtsbildung. VS-Verlag, S. 55-71.
- Mayring, Philipp (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Aufl. Weinheim.
- Mayring, Philipp (1999): Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse. In Bolscho, D. & Michelsen, G. (Hrsg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 13 – 25.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl. Weinheim.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl., Weinheim.
- Mayring, Philipp/ Gläser-Zikuda, Michaela (2005): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Feldforschung und der qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela: Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, S. 7-20.
- Menke, Christoph; Pollmann, Arnd (2007): Philosophie der Menschenrechte zur Einführung. Hamburg: Junius-Verl.
- Meuser, Michael /Nagel Ulrike (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt wenig bedacht Ein Beitrag qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner Alexander/Littig Beate /Menz Wolfgang

- (Hg.): Das Experteninterview Theorie Methode Anwendung, Opladen, S. 71-93.
- Mihr, Anja (2004): Human Rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation. Discussion Papers. IPW. Band 4. University Magdeburg.
- Mihr, Anja (2005): Die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung. Eine Bilanz. In: Der Bürger im Staat, 55, H. 1/2, 2005, Schwalbach, S. 189–209.
- Mihr, Anja (2008): Die Vereinten Nationen und die Menschenrechtsbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)46/2008, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, S. 33-38.
- Ministarstvo Obrazovanja, Sporta i Znanosti (1999): Okvirni Nastavni Plan i Program za Osnovnu Skolu (Rahmenlehrplan für die Grundschule), Zagreb.
- Ministarstvo Obrazovanja, Sporta i Znanosti (2006). Hrvatski Nacionalni Obrazovni Standard (Kroatischer Nationaler Bildungsstandard, Bildungsministerium), Zagreb.
- Moghaddam, F. M., & Vuksanovic, V. (1990). Attitudes and behavior toward human rights across different contexts: The role of right-wing authoritarianism, political ideology and religiosity. *International Journal of Psychology*, 25, pp. 455-474.
- Moon, Rennie J. (2009): Teaching World Citizenship: The Cross-national Adoption of Human Rights Education in Formal Schooling. PhD, Stanford University.
- Müller, Lothar (2001): Didaktik der Menschenrechte. Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive. Diss. Trier. Unter: ub-dok.uni-trier.de/diss/diss10/20010312/20010312.pdf.
- Müller, Lothar /Weyand, Birgit (2004): Wirkung von Menschenrechtsbildung – Ergebnis empirischer Forschung in Deutschland. In: Claudia Mahler/Anja Mihr (Hrsg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden, S. 279-294.
- Müller, Lothar (2009): Human Rights Education in German Schools and Post-Secondary Institutions. Research in HRE Papers.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (1998). The United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004.
- Office of the High Commission on Human Rights (2010): Evaluation of the first phase (2005-2009) of the WPHRE. Guidance and questionnaire for governments. Unter: www2.ohchr.org/english/issues/.../WPHRE_1st_Phase_questionnaire.doc (Zugang Februar 2010).
- OHCHR (2009): Summary of national initiatives undertaken within the World Programme for

- Human Rights Education (2005-ongoing). Unter: <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/Summary-national-initiatives2005-2009.htm> (Zugang November 2009).
- OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (2009): Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America. A Compendium of Good Practice. Warsaw
- OSCE Spillover Monitor Mission to Skopje (2010): Age, Contacts, Perceptions. How Schools Shape Relations between Ethnicities.
- Osler, Audrey (2000): Citizenship and democracy in schools. Diversity, identity, equality. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Osler, Audrey (2009): Human Rights Education and Education for Democratic Citizenship: Competing or Complimentary Agendas? In: Mahler, Claudia; Mihr, Anja; Toivanen, Reetta (2009): The United Nations Decade for Human Rights Education and the inclusion of national minorities. Frankfurt am Main: Lang, S. 55-65.
- Osler, A., Starkey, H. (1996): Teacher Education and Human Rights. London: David Fulton.
- Pehm, Raimund (2008): Schulische Menschenrechtsbildung in Österreich. Eine empirische Analyse auf der Grundlage von 56 Praxisbeispielen. Zentrum Polis – Politik lernen und Schule. Unter: http://www.politik-lernen.at/politiklernen/resources/oldbin/_data/pdf/studie_gesamt.pdf.
- Pehm, Raimund (2009): Warum die Weiterentwicklung menschenrechtspädagogischer Forschung durch institutionelle Anbindung und Absicherung nötig ist. Time-Diskussionpapier Nr. 5, Tiroler Institut für Menschenrechte und Entwicklungspolitik.
- Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995 - 2004 www.unhchr.ch/huridocda.nsf/ (Zugang 4.5.2007).
- Pingel, Falk (2006): Einigung auf ein Minimum an Gemeinsamkeit: Schulbuchrevision in Bosnien und Herzegowina. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Heft 9, S. 519- 534.
- Project Implicit (2006): Harvard Unconscious Bias Test. Unter: <https://implicit.harvard.edu/implicit> (Zugang Februar 2010).
- Puncheva-Michelotti, P. Y., Michelotti, M. & Gahan, P. G. (2008). Comparison of the determinants of Human Rights perceptions and their relationship with corporate social responsibility in Russia and Bulgaria. Social Science Research Network. Unter: <http://ssrn.com/abstract=1283988> (Zugang 13. Oktober 2008).

- Ramirez, F., Suarez, D., & Meyer, J. (2005). The Worldwide Rise of Human Rights Education, 1950-2005. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *The Changing Contents of Primary and Secondary Education: Comparative Studies of the School Curriculum*. Hong Kong: University of Hong Kong, CERC Studies in Comparative Education.
- Rasch, Björn; Friese, Malte; Hofmann, Wilhelm; Naumann, Ewald (2006): *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik*.
- Reardon, Betty A. (1995): *Educating for human dignity. Learning about rights and responsibilities*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Rebuilding after War (1998): Bericht des UN-Forschungsinstituts für soziale Entwicklung. Unter: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PAAA759.pdf.
- Renkl, A. (Hrsg.). (1999): *Quantitative und qualitative Analysen in der Lehr-Lern-Forschung: Perspektiven zur Integration*. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4).
- Šalaj, Berto (2003): *Politicka kultura hrvatskih srednjoskolaca (Politische Kultur kroatischer Sekundarschüler)*. In: Dvornik, Srdjan/Uzelac, Maja: „Dileme obrazovanja za demokraciju. Sto ce skola demokraciji - sto ce demokracija skoli? Heinrich Böll Stiftung, Zagreb, S. 33-41.
- Sanders, James R.; Beywl, Wolfgang (2006): *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"*. 3., erw. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
15. Shell Jugendstudie - Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck (2006). Deutsche Shell-Aktiengesellschaft. (Shell-Jugendstudie). Online verfügbar unter http://www-static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2006/youth_study_2006_exposee.pdf.
- Scherr, Albert (2003): *Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus – ein Thema für schulische Bildungsprozesse?* In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*, H. 66/2003, S. 33-40.
- Scherr, Albert; Hormel, Ulrike (2008): *Evaluation des Förderprogramms. Geschichte und Menschenrechte*. Berlin: Stiftung Erinnerung Verantwortung und Zukunft.
- Schulkompass Österreich – Menschenrechtsbildung in der Schule. Zentrum Polis – Politik Lernen. Unter: <http://www.politik-lernen.at/content/site/gratisshop/download/shop.item/105658.html> (Zugang Mai 2007).
- Shiman, et al. (1999): *Take the Human Rights Temperature of your School*. Human Rights Resource

Centre, University of Minnesota.

- Sinclair, M.; Davies Lynn; Obura, Anna; Tibbitts, Felisa (2008): Learning to live together. Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights. Published by GTZ.
- Sommer, Gert und Jörg Zinn (1996): Die gesellschaftliche Halbierung der Menschenrechte: Wissen, Einstellungen und Darstellungsmuster in deutschen Printmedien. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 4, S. 193-205.
- Sommer, Gert/ Stellmacher, J. & Wagner, U. (1999): Menschenrechte und Frieden. Marburg: Interdisziplinäre Arbeitsgruppe für Friedens- und Abrüstungsforschung.
- Sommer, G., Stellmacher, J. & Brähler, E. (2003). Menschenrechte: Wissen, Wichtigkeit und Einsatzbereitschaft – Ergebnisse einer repräsentativen Befragung in Deutschland. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 35, S. 361-382.
- Sommer, G. & Fuchs, A. (Hrsg.) (2004). Krieg und Frieden – Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Sommer, G., Stellmacher, J. & Brähler, E. (2005). Menschenrechte in Deutschland: Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaft. In S. Frech & M. Haspel (Hrsg.). *Menschenrechte* (S. 211-230). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Sommer, G., Stellmacher, J. & Brähler, E. (2006). Menschenrechte – Paradoxien einer bahnbrechenden Idee. *Wissenschaft & Frieden*, 1/06, S. 40-43.
- Spajić-Vrkaš, Vedrana (2001): Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship in Southeast Europe - Country Report: Croatia. Strasbourg: Council of Europe [GIV/EDU/CIT (2001) 45 Croatia] (<http://pauk.ffzg.hr/hreedc/EOHrvatskoj.pdf>)
- Spajić-Vrkaš, Vedrana (2001): Defining Human Rights Education. In: Englert (Hg.), *Forum on Human Rights Education*, EYC Budapest, Council of Europe Press.
- Spajić-Vrkaš, Vedrana (2003): Visions, Provisions and Reality: political changes and education for democratic citizenship in Croatia. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33, No. 1, p. 33-51.
- Spajić-Vrkaš, Vedrana; Stricevic, Ivanka; Males, Dubravka, Matijevic, Milan (2004): *Poucavati prava i slobode (Rechte und Freiheiten unterrichten)*, Zagreb.
- Stellmacher, J., Sommer, G. & Brähler, E. (2005). Human rights: Knowledge, importance and support – Results of two representative studies in Germany. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11, S. 267-292.

- Stellmacher, J., Sommer, G. & Imbeck, J. (2003). Psychologische Ansätze zu einer positiven Menschenrechtserziehung – Determinanten der Einsatzbereitschaft für die Einhaltung von Menschenrechten. In E. H. Witte (Hrsg.). Sozialpsychologie politischer Prozesse (S. 143–166). Lengerich: Pabst.
- Suarez, David (2006): Education Professionals and the Construction of human rights education. *Comparative Education Review*, vol. 51, Np. 1, electronically published October 26, pp. 48–70.
- Tibbitts, Felisa (1994): Human Rights Education in Schools in the Post-Communist Context, in: *European Journal of Education*, Vol. 29, No. 4, http://www.hrea.org/pubs/european_journal94.html (Zugang 23.5.2005).
- Tibbitts, Felisa (1997): *Evaluation in the Human Rights Education Field: Getting Started*, Publisher: Human Rights Education Associates/Netherlands Helsinki Committee, The Hague.
- Tibbitts, Felisa (1999): *Prospects for Civics Education in Transitional Democracies: Results of an Impact Study in Romanian Classrooms*. Paper presented at Comparative International Education Society Conference, 14-18 April, 1999, Toronto, Canada.
- Tibbitts, Felisa (2000): *Case Studies in Human Rights Education: Examples from Central and Eastern Europe*: Council of Europe/HREA.
- Tibbitts, Felisa (2002): *Emerging Models For Human Rights Education*. <http://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0302/ijde/tibbitts.htm> (Zugang 22.10.2003).
- Tibbitts, Felisa (2004): *Formal Human Rights Education; Human Rights Education in School Curricula*. Presentation at the OSCE Supplementary Human Dimension Meeting on Human Rights Education and Training, Vienna, 25-26 March 2004, <http://www.hrea.org/osce-remarks.html> (Zugang 10.11.2004).
- Tibbitts, Felisa (2006): *Human rights education, schools and democratic development*. In: *DARE in Action*, S. 21–24.
- Tibbitts, Felisa (2008): *Human Rights Education*. In: *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University.
- Tibbitts, Felisa (2009): *Introductory remarks, Regional Forum on “Human Rights Education: Achievements, Lessons Learned and Perspectives“*, 27-29 April 2009 Vilnius; Lithuania.
- Tomaševski, Katarina (2001): *Human rights in education as prerequisite for human rights education*. Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency (Right to education

primers, 4).

- Torney-Purta, Judith et al. (2001): Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge und Engagement at Age Fourteen. IEA-Study, Amsterdam.
- Turnsek, Nada (2009) "Children as Citizens "Here and Now" – Democratic participation as a core of citizenship education in early years". In: Djukanovic, Bojka (Ed.). International Magazine for Educational Sciences and Practice, Montenegro 2009, pp. 18-27.
- Uhl, Katrin; Ulrich, Susanne; Wenzel, Florian (2004): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ulrich, Susanne; Wenzel, Florian M.; Ketterle, Gabriele (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Ulrich, Susanne, Wenzel, Florian (2007): Participatory Evaluation – A perspective for human rights education. Unter: www.bpb.de/files/155ALL.pdf (Mai 2008).
- UNICEF/UNESCO (2007): A Human Rights-Based Approach to Education For All. Unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>.
- UNESCO ASP-Network (2003): Historical Review 1953-2003. 50th Anniversary International Congress (Zugang September 2009).
- UNESCO-Projektschulen. Allgemeines. Unter: http://www.upschulen.de/ueber_uns_allgemeines.php (Zugang Februar 2010).
- United Nations High Commissioner for Human Rights (2004): ABC, teaching human rights. Practical activities for primary and secondary schools. O.O. (Genf) <http://www.ohchr.org/english/about/publications/docs/abc-ch1.pdf>.
- United Nations (2004): Final Report on the UN Decade on Human Rights Education, UN-Doc. E/CN.4/2004/93. New York: United Nations.
- UNHCHR (2000) Mid-Term Global Evaluation on the UN Decade for Human Rights Education (1995-2004). Questionnaires. Internet: <http://www.unhchr.ch/html/menu6/1eduquest.htm> (Zugang 21.11.00).
- UN-Doc. A/59/525/Rev. 1(2005): Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education. (Zugang 23.3.2005).
- Universal Declaration of Human Rights. Source: United Nations Department of Public Information. <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/eng.htm> (Zugang 22.04.2002).

- United Nations (2009): Draft UN-Declaration on Human Rights Education and Training (2007-2010).
- United Nations High Commissioner for Human Rights (2004): ABC, teaching human rights. Practical activities for primary and secondary schools. United Nations: New York and Geneva.
- US State Department (2006): Croatia. Bureau of Democracy, Human Rights, and Labor. Unter: <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2006/78806.htm> (Zugang Mai 2008).
- Uzelac, Maja (2005): 111 Koraka Prema Ljudskim Pravima i Demokraciji (111 Schritte auf dem Weg zu Menschenrechten und Demokratie), Zagreb.
- Uzelac, Maja et al. (2009): Ljudska Prava i Civilna Kultura u Skoli (Menschenrechte und Zivile Kultur in der Schule). Zagreb.
- Von Berg, Heinz L./Hirsland, Andreas (2004): Zivilgesellschaft und politische Bildung – Zur Evaluation von Programmen und Projekten. In: Uhl, K./Ulrich, S/Wenzel, F.: Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Vlada Republike Hrvatske/ Ured za ljudska prava (Regierung der Republik Kroatien, Büro für Menschenrechte) (1999): Nacionalni Program Obrazovanja za Ljudska Prava (Nationalprogramm für Menschenrechtsbildung), Zagreb.
- Vlada Republike Hrvatske/ Ured za ljudska prava (2004): Nacionalni program zastite i promicanja ljudskih prava u Republici Hrvatskoj od 2005. do 2008. g. (National Program on the protection and promotion of human rights in Croatia), Zagreb.
- Vlada Republike Hrvatske/ Ured za ljudska prava (2004): Nacionalni program zastite i promicanja ljudskih prava u Republici Hrvatskoj od 2009. do 2011. g., Zagreb
- Vujčić, Vladimir (2003): Konceptija i praksa gradjanstva kod hrvatskih srednjoškcolaca. Politička misao, Vol. XL, br. 3, S. 3-36.
- Weinstein, Harvey, Freedman W., Sarah and Hughson, H (2007): School Voices. Challenges facing education systems after identity-based conflicts. Education, Citizenship and Social Justice 2, pp. 77-96.
- Weltprogramm für Menschenrechtsbildung (2005): Plan of Action for the first phase (2005-2009) of the World Programme for Human Rights Education, UN Doc. A/59/525/Rev.1.
- Windfuhr, Michael (2008): Apropos Menschenrechte: Nahrung, Kleidung, Wohnung, Bildung. Durchsetzung eines Standards oder Überregulierung? In: Menschenrechte sind nicht teilbar. Böll-Thema, 3/2008, S. 26-28.

Anhang

A) Fragebogen (Endbogen der Hauptuntersuchung)

B) Statistik

Liste der Summenscores

Deskriptive Statistiken: Zellenbesetzung

Post-Hoc-Kontrast: Vergleich MRB-Gruppen gegen die Kontrollgruppe (ohne MRB)

Screepplot der Faktorenanalyse (PCA)

Interrater-Reliabilität

C) Schulprofile

Fragebogen

1.1 Was ist dein erster Gedanke, wenn du den Begriff Menschenrechte hörst?

1.2 Wie sicher bist du dir, dass die vorliegenden Rechte Menschenrechte sind? Bitte gib an, inwiefern die unten stehenden Rechte sicher kein oder sicher ein Menschenrecht sind.

	Sicher kein MR				Sicher ein MR
1. Recht zu sagen, was ich denke	<input type="checkbox"/>				
2. Recht auf saubere Umwelt	<input type="checkbox"/>				
3. Recht auf Hilfe durch den Staat im Fall von Arbeitsunfähigkeit bei Arbeitslosigkeit	<input type="checkbox"/>				
4. Recht auf Leben	<input type="checkbox"/>				
5. Recht auf einen Namen	<input type="checkbox"/>				
6. Recht sich frei zu bewegen	<input type="checkbox"/>				
7. Recht auf gesunde Nahrung in der Schulmensa	<input type="checkbox"/>				
8. Recht auf Frieden	<input type="checkbox"/>				
9. Recht auf menschliche Würde	<input type="checkbox"/>				
10. Recht auf Ferien und Freizeit	<input type="checkbox"/>				
11. Recht auf Arbeit	<input type="checkbox"/>				
12. Recht auf kostenfreie Grundschule/-bildung	<input type="checkbox"/>				

1.3 In welchem Text, Buch oder internationalen Dokument sind die Menschenrechte für alle Menschen festgelegt?

1.4 Was fällt dir spontan bei dem Begriff „Menschenrechtsverletzung“ ein?

1.5 Gibt es eine offizielle Institution, sei es in Kroatien oder in Europa, bei der du deine Menschenrechte persönlich einklagen kannst? Wenn ja, kannst du ihren Namen nennen?

2.1 Wie würdest du die Situation des Schutzes der Menschenrechte in Kroatien allgemein betrachten?

Kroatien...

hat gar kein Problem
bzgl. der Menschenrechte

hat ein sehr ernstes Problem
bzgl. der Menschenrechte

1----- 2----- 3----- 4----- 5

2.2 Was schätzt du, kannst du persönlich zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen bewirken?

Gar nichts relativ wenig mittel relativ viel sehr viel

1----- 2 ----- 3----- 4----- 5

2.3 Was schätzt du, können Politiker zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen bewirken?

Gar nichts relativ wenig mittel relativ viel sehr viel

1----- 2----- 3----- 4----- 5

2.4 Welche der folgenden Gruppen ist in ihren Rechten beschnitten bzw. bedroht?

	Viele ihrer Rechte werden verletzt	Einige ihrer Rechte werden verletzt	Weder noch	Die meisten ihrer Rechte sind nicht verletzt	Ihre Rechte sind keineswegs verletzt
1. Arme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Menschen mit physischer oder mentaler Beeinträchtigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Minderheiten: Roma und Sinti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Minderheiten: Serben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Minderheiten: Ungarn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Minderheiten: Bosniaken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jugendliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ältere Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Frauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5 Hat jemand deine Rechte verletzt? Wenn ja, wer hat sie verletzt und wie war das (z.B. dein Lehrer hat dich ungerecht beschuldigt, dass du während des Unterrichts gesprochen hast oder deine Schulkameraden haben dich aufgrund deiner Herkunft geärgert, oder hast du vielleicht irgendeine andere Form der Diskriminierung erlebt?)?

3.1 Engagierst du dich persönlich für die Einhaltung der Menschenrechte?

Gar nicht sehr wenig mittel relativ viel sehr viel

1----- 2----- 3----- 4----- 5

3.2 Wie oft hast du dich in den letzten beiden Jahren zur Förderung oder für die Einhaltung der Menschenrechte eingesetzt?

	Gar nicht	Selten	Manchmal	Häufig
A Auf verschiedene Weisen an humanitären Aktionen teilgenommen (z.B. Geldspende, Geschenke, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B Bei Unterschriftenlisten gegen die Verletzungen von Menschenrechten teilgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C An einer Demonstration gegen die Verletzungen von Menschenrechten teilgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D Aktiv in einer Menschenrechtsorganisation gewesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E Mich für die Rechte meiner Klassenkameraden eingesetzt als sie z.B. zu Unrecht beschuldigt wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F Meine Rechte verteidigt, als mir z.B. gedroht wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G Mich auf die Seite des Schwächeren in einem Streit/Kampf gestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H Sonstige Tätigkeit _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.1 Bitte gib an, inwiefern du den folgenden Aussagen, die den Unterricht betreffen, zustimmst:

	Gar nicht/nie	Selten	Manchmal	Häufig	Immer
1. In der Schule lerne ich, wie ich meine und die Rechte des Anderen schützen kann.	<input type="checkbox"/>				
2. Die Schüler in meiner Schule können mit den Lehrern über verschiedene Themen diskutieren.	<input type="checkbox"/>				
3. Bei Diskussionen in der Klasse sind Schüler und Lehrer gleichgestellt und es gibt keine fertigen Lösungen.	<input type="checkbox"/>				
4. Im Unterricht lernen die Schüler ihre Meinung auszudrücken und zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/>				
5. Im Unterricht arbeiten wir oft in Kleingruppen, in denen wir diskutieren und Schlussfolgerungen ziehen.	<input type="checkbox"/>				
6. Die meisten Lehrer unterrichten indem sie Vorträge halten.	<input type="checkbox"/>				
7. Im Unterricht arbeiten wir in Gruppenarbeit oder Projekten, die, wir Schüler zusammen mit dem Lehrer vorbereiten.	<input type="checkbox"/>				
8. Im Unterricht lernen wir, kritisch zu denken, im Team zu arbeiten und unser Wissen bei der Lösung alltäglicher Probleme anzuwenden.	<input type="checkbox"/>				
9. In der Schule wird die Persönlichkeit jedes Schülers gestärkt.	<input type="checkbox"/>				

4.2 Wie oft waren Menschenrechte an deiner Schule ein Thema im Unterricht?

- A überhaupt nicht
- B selten.....
- C manchmal.....
- D häufig.....
- E sehr häufig

4.3 Wie oft waren Menschenrechte an deiner Schule im Rahmen von außerunterrichtlichen Aktivitäten ein Thema?

- A überhaupt nicht
- B sehr wenig.....
- C manchmal.....
- D relativ oft.....
- E sehr oft

4.4 Was denkst du, wie wichtig ist für dich und dein Altersgenossen das Lernen über Menschenrechte?

- A überhaupt nicht wichtig
- B eher unwichtig.....
- C eher wichtig
- D sehr wichtig
- E äußerst wichtig

Statistik

Zum Schluss möchte ich dich noch um ein paar statistische Angaben bitten:

1 Wie alt bist du?

_____ Jahre

2. Dein Geschlecht?

- Männlich.....
- Weiblich

3. Zu welcher Nationalität gehörst du?

- Kroate/Kroatin
- Bosniake/Bosniakin
- Serbe/Serbin
- Ungar/Ungarin.....
- Slowene/Slowenin
- Italiener/Italienerin
- Albaner/Albanerin
- Makedonier/Makedonierin
- Sinti und Roma
- Jude/Jüdin.....
- Montenegriner/Montenegrinerin.....
- Sonstige, und zwar _____

5. Welche Jahrgangstufe besuchst du?

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

B) Statistik

Liste der Summenscores

Summenscore Wissen

COMPUTE SumWi = V1.2.2_1 + V1.2.1_1 + V1.2.3_1 + V1.2.4_1 + V1.2.5_1 + V1.2.6_1 + V1.2.7_1 + V1.2.8_1 + V1.2.9_1 + V1.2.10_...

Erläuterung: Alle Items aus dem Fragebogenbereich 1 (Wissen) mit Ausnahme der Assoziationsfragen 1.1 und 1.4 (vgl. Endbogen) sind mit Punkten (Scores) verrechnet worden.

Summenscore Einstellung

COMPUTE Sumeinst = V2.1_1 + V2.2_1 + V2.3.1_1 + V2.3.2_1 + V2.3.3_1 + V2.3.4_1 + V2.3.5_1 + V2.3.6_1 + V2.3.7_1 + V2.3.8_1 ...

Erläuterung: Alle Items aus dem Fragebogenbereich 2 (Einstellung) mit Ausnahme der offenen Frage 2.5 (vgl. Endbogen) sind mit Punkten (Scores) verrechnet worden.

Summenscore Handlung

Erläuterung: Alle Items aus dem Fragebogenbereich 3 (Aktion) sind mittels Z-Standardisierung berechnet worden aufgrund unterschiedlicher Skalierung.

Summenscore Menschenrechte in Unterricht und Schule

COMPUTE Sumunt = V4.1.1_1 + V4.1.2_1 + V4.1.3_1 + V4.1.4_1 + V4.1.5_1 + V4.1.6_1 + V4.1.7_1 + V4.1.8_1 + V4.1.9_1 + V4.2_1;

Erläuterung: Alle Items aus dem Fragebogenbereich 4 (Menschenrechte in Unterricht und Schule) sind mit Punkten (Scores) verrechnet worden.

Deskriptive Statistiken: Zellenbesetzung

Art und Form des treatment MRB	UNESCO-Schule	Geschlecht	Mittelwert	Standardabweichung	N	
COMPUTE SumWi = V1.2.2_1 + V1.2.1_1 + V1.2.3_1 + V1.2.4_1 + V1.2.5_1 + V1.2.6_1 + V1.2.7_1 + V1.2.8_1 + V1.2.9_1 + V1.2.10_...	cross-curricular	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	52,3975	4,0139	21
			weiblich	53,2028	2,8168	69
		Gesamt	53,0149	3,1305	90	
	UNESCO-Schule	UNESCO-Schule	männlich	55,0192	4,9677	7
			weiblich	56,1730	3,8590	13
		Gesamt	55,7691	4,1854	20	
	Gesamt	Gesamt	männlich	53,0529	4,3307	28
			weiblich	53,6737	3,1715	82
		Gesamt	53,5157	3,4920	110	
	außerunter. Aktivität-AG	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	56,5000	,7071	2
			weiblich	55,6281	2,8952	9
		Gesamt	55,7866	2,6230	11	
	Gesamt	Gesamt	männlich	56,5000	,7071	2
			weiblich	55,6281	2,8952	9
		Gesamt	55,7866	2,6230	11	
eigenes Schulfach	UNESCO-Schule	männlich	54,7681	2,2379	6	
		weiblich	57,0942	2,7172	23	
	Gesamt	56,6129	2,7595	29		
Gesamt	Gesamt	männlich	54,7681	2,2379	6	
		weiblich	57,0942	2,7172	23	
	Gesamt	56,6129	2,7595	29		
außerschulisches Projekt	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	50,7039	6,5099	12	
		weiblich	54,4857	2,9845	37	
	Gesamt	53,5595	4,3695	49		
Gesamt	Gesamt	männlich	50,7039	6,5099	12	
		weiblich	54,4857	2,9845	37	
	Gesamt	53,5595	4,3695	49		
keine MRB	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	53,6193	3,3211	21	

			Gesamt	53,6193	3,3211	21
		Gesamt	männlich	53,6193	3,3211	21
			Gesamt	53,6193	3,3211	21
	Gesamt	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	52,6393	4,4836	56
			weiblich	53,8053	2,9608	115
			Gesamt	53,4235	3,5614	171
		UNESCO-Schule	männlich	54,9033	3,8004	13
			weiblich	56,7615	3,1541	36
			Gesamt	56,2685	3,3988	49
		Gesamt	männlich	53,0658	4,4276	69
			weiblich	54,5101	3,2528	151
			Gesamt	54,0572	3,7128	220
COMPUTE Sumeinst =	cross-curricular	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	46,0954	6,3803	21
V2.1_1 + V2.2_1 +			weiblich	43,8856	5,5195	69
V2.3.1_1 + V2.3.2_1 +			Gesamt	44,4012	5,7713	90
V2.3.3_1 + V2.3.4_1 +		UNESCO-Schule	männlich	47,1429	4,6701	7
V2.3.5_1 + V2.3.6_1 +			weiblich	41,7692	5,0688	13
V2.3.7_1 + V2.3.8_1 ...			Gesamt	43,6500	5,4799	20
		Gesamt	männlich	46,3572	5,9341	28
			weiblich	43,5501	5,4760	82
			Gesamt	44,2646	5,7022	110
	außerunter. Aktivität-AG	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	50,0000	8,4853	2
			weiblich	43,1111	6,5468	9
			Gesamt	44,3636	7,0182	11
		Gesamt	männlich	50,0000	8,4853	2
			weiblich	43,1111	6,5468	9
			Gesamt	44,3636	7,0182	11
	eigenes Schulfach	UNESCO-Schule	männlich	42,6488	5,6868	6
			weiblich	42,7839	5,3914	23
			Gesamt	42,7559	5,3494	29
		Gesamt	männlich	42,6488	5,6868	6
			weiblich	42,7839	5,3914	23
			Gesamt	42,7559	5,3494	29
	außerschulisches Projekt	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	43,3025	3,1740	12
			weiblich	45,2144	4,7572	37

		Gesamt	44,7461	4,4690	49	
	Gesamt	männlich	43,3025	3,1740	12	
		weiblich	45,2144	4,7572	37	
	keine MRB	Gesamt	44,7461	4,4690	49	
		Nicht-UNESCO-Schule	männlich	40,8275	6,6813	21
			Gesamt	40,8275	6,6813	21
		Gesamt	männlich	40,8275	6,6813	21
			Gesamt	40,8275	6,6813	21
	Gesamt	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	43,6609	6,4169	56
			weiblich	44,2525	5,3676	115
			Gesamt	44,0587	5,7201	171
		UNESCO-Schule	männlich	45,0687	5,4605	13
			weiblich	42,4175	5,2272	36
			Gesamt	43,1209	5,3644	49
		Gesamt	männlich	43,9261	6,2349	69
			weiblich	43,8150	5,3747	151
			Gesamt	43,8499	5,6444	220
Summenscore-Aktionen	cross-curricular	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	4,1833	1,4683	21
			weiblich	4,8420	,8066	69
			Gesamt	4,6883	1,0296	90
		UNESCO-Schule	männlich	4,8429	1,0314	7
			weiblich	4,6692	,8418	13
			Gesamt	4,7300	,8892	20
		Gesamt	männlich	4,3482	1,3849	28
			weiblich	4,8146	,8095	82
			Gesamt	4,6959	1,0018	110
	außerunter. Aktivität-AG	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	5,4750	1,5203	2
			weiblich	4,8667	,8944	9
			Gesamt	4,9773	,9652	11
		Gesamt	männlich	5,4750	1,5203	2
			weiblich	4,8667	,8944	9
			Gesamt	4,9773	,9652	11
	eigenes Schulfach	UNESCO-Schule	männlich	5,8583	1,1547	6
			weiblich	5,2391	,9666	23
			Gesamt	5,3672	1,0185	29
		Gesamt	männlich	5,8583	1,1547	6

			weiblich	5,2391	,9666	23
			Gesamt	5,3672	1,0185	29
	außerschulisches Projekt	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	5,1667	1,1122	12
			weiblich	5,0716	,8052	37
			Gesamt	5,0949	,8783	49
		Gesamt	männlich	5,1667	1,1122	12
			weiblich	5,0716	,8052	37
			Gesamt	5,0949	,8783	49
	keine MRB	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	4,2048	1,6703	21
			Gesamt	4,2048	1,6703	21
		Gesamt	männlich	4,2048	1,6703	21
			Gesamt	4,2048	1,6703	21
	Gesamt	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	4,4482	1,5127	56
			weiblich	4,9178	,8126	115
			Gesamt	4,7640	1,1099	171
		UNESCO-Schule	männlich	5,3115	1,1684	13
			weiblich	5,0333	,9525	36
			Gesamt	5,1071	1,0091	49
		Gesamt	männlich	4,6109	1,4857	69
			weiblich	4,9454	,8462	151
			Gesamt	4,8405	1,0954	220
COMPUTE Sumunt =	cross-curricular	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	35,1018	7,6886	21
V4.1.1_1 + V4.1.2_1 +			weiblich	34,1880	6,8383	69
V4.1.3_1 + V4.1.4_1 +			Gesamt	34,4012	7,0117	90
V4.1.5_1 + V4.1.6_1 +		UNESCO-Schule	männlich	31,3377	3,6941	7
V4.1.7_1 + V4.1.8_1 +			weiblich	33,6154	4,8397	13
V4.1.9_1 + V4.2_1 ...			Gesamt	32,8182	4,5106	20
		Gesamt	männlich	34,1608	7,0411	28
			weiblich	34,0972	6,5400	82
			Gesamt	34,1134	6,6382	110
	außerunter. Aktivität-AG	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	36,5000	4,9497	2
			weiblich	37,2222	4,6845	9
			Gesamt	37,0909	4,4823	11
		Gesamt	männlich	36,5000	4,9497	2

		weiblich	37,2222	4,6845	9
		Gesamt	37,0909	4,4823	11
eigenes Schulfach	UNESCO-Schule	männlich	43,8333	5,0365	6
		weiblich	39,5089	5,4778	23
		Gesamt	40,4036	5,5932	29
	Gesamt	männlich	43,8333	5,0365	6
		weiblich	39,5089	5,4778	23
außerschulisches Projekt	Nicht-UNESCO-Schule	Gesamt	40,4036	5,5932	29
		männlich	36,8920	3,9001	12
		weiblich	31,7865	5,9854	37
		Gesamt	33,0368	5,9393	49
	Gesamt	männlich	36,8920	3,9001	12
		weiblich	31,7865	5,9854	37
		Gesamt	33,0368	5,9393	49
keine MRB	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	32,3234	8,3241	21
		Gesamt	32,3234	8,3241	21
	Gesamt	männlich	32,3234	8,3241	21
		Gesamt	32,3234	8,3241	21
Gesamt	Nicht-UNESCO-Schule	männlich	34,4935	7,3158	56
		weiblich	33,6528	6,5617	115
		Gesamt	33,9281	6,8077	171
	UNESCO-Schule	männlich	37,1049	7,7091	13
		weiblich	37,3807	5,9274	36
		Gesamt	37,3075	6,3633	49
	Gesamt	männlich	34,9855	7,4051	69
		weiblich	34,5416	6,5925	151
		Gesamt	34,6808	6,8437	220

Post-Hoc-Kontrast: Vergleich MRB-Gruppen gegen die Kontrollgruppe (ohne MRB)

Art und Form des treatment MRB Einfacher Kontrast(a)		Abhängige Variable			
		Summenscore Wissen über Menschenrechte	Summenscore Einstellung gegenüber Menschenrechte	Summenscore Handlung für Menschenrechte	Summenscore Menschenrechte in Unterricht und Schule
Stufe 1 gegen Stufe 5	Kontrastschätzer	-1,114	-3,612	,664	2,569
	Hypothesenwert	0	0	0	0
	Differenz (Schätzung - Hypothesen)	-1,114	-3,612	,664	2,569
	Standardfehler	1,427	2,272	,431	2,616
	Signifikanz	,436	,113	,125	,327
	95% Konfidenzintervall für die Differenz				
	Untergrenze	-3,928	-8,092	-,186	-2,589
Obergrenze	1,700	,868	1,514	7,727	
Stufe 2 gegen Stufe 5	Kontrastschätzer	4,952	-2,225	2,220	7,225
	Hypothesenwert	0	0	0	0
	Differenz (Schätzung - Hypothesen)	4,952	-2,225	2,220	7,225
	Standardfehler	3,681	5,858	1,111	6,746
	Signifikanz	,180	,704	,047	,285
	95% Konfidenzintervall für die Differenz				
	Untergrenze	-2,305	-13,775	,029	-6,076
Obergrenze	12,209	9,326	4,412	20,525	
Stufe 3 gegen Stufe 5	Kontrastschätzer	-3,503	-,172	1,721	16,597

Stufe 4 gegen Stufe 5	Hypothesenwert		0	0	0	0
	Differenz (Schätzung - Hypothesen)		-3,503	-,172	1,721	16,597
	Standardfehler		1,989	3,165	,601	3,645
	Signifikanz		,080	,957	,005	,000
	95% Konfidenzintervall für die Differenz	Untergrenze	-7,424	-6,413	,537	9,411
		Obergrenze	,418	6,069	2,905	23,784
	Kontrastschätzer		-2,570	-,725	1,120	5,077
	Hypothesenwert		0	0	0	0
	Differenz (Schätzung - Hypothesen)		-2,570	-,725	1,120	5,077
	Standardfehler		1,320	2,101	,399	2,419
	Signifikanz		,053	,730	,005	,037
	95% Konfidenzintervall für die Differenz	Untergrenze	-5,173	-4,868	,334	,306
		Obergrenze	,032	3,418	1,906	9,847

a Referenzkategorie = 5

Stufe 1 = MRB cross-curricular

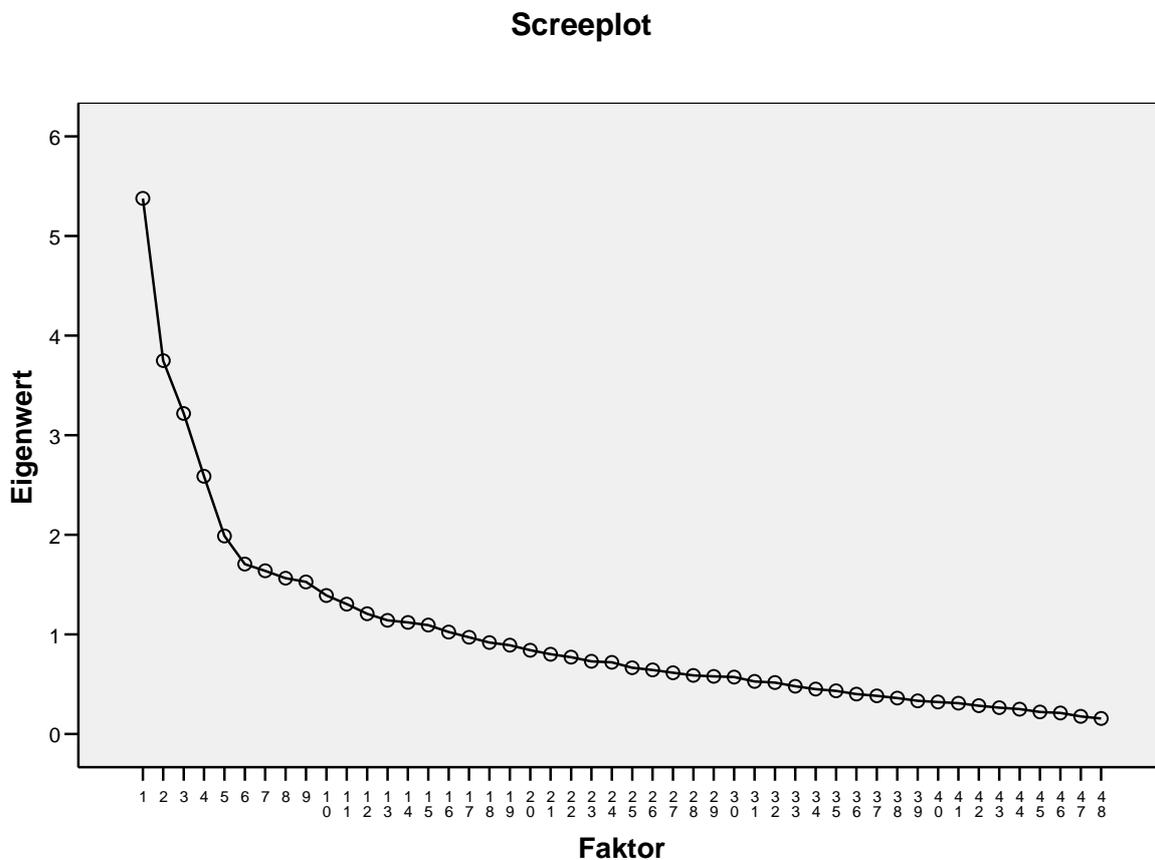
Stufe 2= MRB in Form einer AG

Stufe 3 = MRB als eigenes Schulfach

Stufe 4= MRB als außerunterrichtliches Projekt

Stufe 5= keine MRB.

Screenplot der Faktorenanalyse (HCA)



Interrater-Reliabilität

Proz. Anteil Interraterübereinstimmung zwischen Rater 1 und Rater 2	Proz. Anteil Interraterübereinstimmung zwischen Rater 1 und Rater 3	Prozentualer Anteil Interraterübereinstimmung zwischen Rater 2 und Rater 3	Prozentualer Anteil Interraterübereinstimmung zwischen Rater 1 und Rater 2 und Rater 3
77,2 % (78 von 101)	72,3% (73 von 101)	74,3% (75 von 101)	74,3 (75 von 101)

Hinweis: Rater 1 – Simone Braun; Rater 2 – Alamara Karimi; Rater 3 – Katarina Batarilo

C) Schulprofile

Gruppen der Voruntersuchung:

I = Gymnasium in Oroslavlje

Klasse 10, MRB cross-curricular im Fach Politik und Wirtschaft

II = Gesamtschule Dugo Selo (Berufsschulabteilung)

Klasse 10 (Elektrotechniker), MRB cross-curricular im Fach Politik und Wirtschaft

Gruppen der Hauptuntersuchung

III = Gesamtschule Dugo Selo (Berufsschulabteilung)

Abschlussklasse 11 (**Automechaniker**), ohne Erfahrung mit oder Thematisierung von MRB im Unterricht; N = 21; die Hälfte der Schüler sind Immigranten/Flüchtlinge aus BuH

IV = Naturwissenschaftlich-mathematische Sekundarschule Zagreb,

11. Klasse (Kosmetikerinnen), MRB cross-curricular im Fach Politik und Wirtschaft, N = 29

V = Wirtschaftsgymnasium Bjelovar,

11. Klasse, MRB cross-curricular im Fach Soziologie, N = 27;
Unterrichtsbeobachtung durchgeführt.

VI = Gymnasium Varazdin (ASP-UNESCO-Schule),

Klassen 10 und 11, Wahlpflichtfächer MRB und EDC, N = 29;
Unterrichtsbeobachtung durchgeführt.

VII = Gymnasium Oroslavlje

Klasse 9-12; AG „Kleine Schule der Demokratie“, N = 11;
Unterrichtsbeobachtung durchgeführt.

VIII = Technische Schule Slavonski Brod

Klassen 9-11, außerunterrichtliches Projekt „Jugendparlament“, N = 21;
Beobachtung durchgeführt bzw. Teilnahme an Parlamentssitzungen durch die Autorin.

IX = 4. Gymnasium Zagreb (ASP-UNESCO Schule);

Klasse 12, MRB cross-curricular im Fach Geschichte, N = 22.

X = Gymnasium Osijek (Schule für ungarische Minderheiten)

Klasse 11-12; MRB cross-curricular im Fach Politik und Wirtschaft, N = 12.

XI = Gymnasium in Split (ASP-UNESCO Schule),

11. Klasse, AG „Projekt Citizen“, N = 29.

XII = Naturwissenschaftliches Gymnasium in Split,

Klasse 9, MRB cross-curricular im Fach Ethik, N = 19.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Liste internationaler Menschenrechtsverträge	14
Tabelle 2	Menschenrechtsbildung in Kroatien	53
Tabelle 3	Überblick über empirische Studien zu Menschenrechten und Menschenrechtsbildung	72
Tabelle 4	Untersuchungsanlage der Studie.....	86
Tabelle 5	Verteilung des Geschlechts der Schüler und Schülerinnen	109
Tabelle 6	Verteilung der Nationalität der Schüler und Schülerinnen.....	109
Tabelle 7	Verteilung der Merkmale bzw. der UVn „Menschenrechtsbildungserfahrung“, „Zugehörigkeit zu einer UNESCO-Schule“ und „Kriegs betroffenheit“ unter den Schülern und Schülerinnen	109
Tabelle 8	Korrelationsmatrix der rotierten Faktoren (PCA, Promax-Rotation)	125
Tabelle 9	Innere Konsistenz der Skalen	125
Tabelle 10	Normalverteilung der vier abhängigen Variablen mit dem Kolmogorov- Smirnov-Test.....	128
Tabelle 11	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen(a)	129
Tabelle 12	Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen(a).....	129
Tabelle 13	Antwortkategorien: Assoziationen mit Menschenrechten.....	141
Tabelle 14	Erstnennung von Assoziationen zu Menschenrechten.....	142
Tabelle 15	Zweitnennung von Assoziationen zu Menschenrechten.....	142
Tabelle 16	Antwortkategorien: Assoziationen mit Menschenrechtsverletzungen	143
Tabelle 17	Anzahl von Kategorien der Erstnennung von Assoziationen zu Menschenrechtsverletzungen.....	145
Tabelle 18	Anzahl von Kategorien der Zweitnennung von Assoziationen zu Menschenrechtsverletzungen.....	145
Tabelle 19	Häufigkeitsverteilung von Schülern und Schülerinnen, die die Rechte der ihnen präsentierten Liste „sicher als Menschenrechte“ erkannt haben	148
Tabelle 20	Antwortkategorien zur AEMR.....	151
Tabelle 21	Anzahl und Art der Nennungen eines weltweit gültigen Menschenrechtsdokuments	151
Tabelle 22	Anzahl der Nennungen zur Existenz einer Institution des Menschenrechtsschutzes	153
Tabelle 23	Antwortkategorien: Institution innerhalb Kroatien oder Europas, bei der der Schutz der eigenen Menschenrechte eingeklagt werden kann.....	154
Tabelle 24	Anzahl der Nennungen eines Namens einer Institution des Menschenrechtsschutzes	154
Tabelle 25	Korrelationen zwischen der Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und denen von Politikern.....	162
Tabelle 26	Häufigkeit der Durchführung von verschiedenen Aktivitäten für den Schutz und die Förderung von Menschenrechten in den Jahren 2003-2005	166
Tabelle 27	Grad der Wahrnehmung von Menschenrechtsverletzung bestimmter Gruppen durch die Schüler und Schülerinnen	171
Tabelle 28	Eigene Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen mit Menschenrechtsübergreifen bzw. Verstößen gegen Normen: Kategorien und Häufigkeiten.....	175
Tabelle 29	Häufigkeit der Behandlung von Menschenrechtsthemen für alle untersuchten Gruppen	181

Tabelle 30	Häufigkeit der Durchführung von unterschiedlichen Aspekten des menschenrechtsbezogenen Lernens und Lehrens aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen	183
Tabelle 31	Profile der Akteure der Menschenrechtsbildung in Kroatien	201
Tabelle 32	Leitfaden für die Interviews mit den Menschenrechtsbildungsakteuren aus Schule, staatlichen Bildungsinstitutionen und NGOs	203
Tabelle 33	Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse	209
Tabelle 34	Kategorien der Antworten der MRB-Akteure	211
Tabelle 35	Untersuchte Aktivitäten und Formen von Menschenrechtsbildung	213
Tabelle 36	Antwortkategorien: Definition von Menschenrechtsbildung aus Sicht der kroatischen Akteure	214
Tabelle 37	Antwortkategorien: Menschenrechtsbildung in Abgrenzung zu den Nachbardisziplinen	216
Tabelle 38	Antwortkategorien: Gesetzliche und curriculare Verankerung von Menschenrechtsbildung	219
Tabelle 39	Antwortkategorien: Konsequenzen aus einem fehlenden Gesetz für die schulische Menschenrechtsbildung	220
Tabelle 40	Antwortkategorien: Weitere bildungspolitische Probleme	223
Tabelle 41	Antwortkategorien: Forderungen der Akteure hinsichtlich eines Gesetzes für Menschenrechtsbildung	225
Tabelle 42	Antwortkategorien: Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und den für Menschenrechtsbildung relevanten Organisationen	227
Tabelle 43	Antwortkategorien: Aspekte der Lernumgebung	228
Tabelle 44	Antwortkategorien: Lehren und Lernen	231
Tabelle 45	Antwortkategorien: Zentraler Aspekt der Lehrerfortbildung: neue Unterrichtsmethoden	237
Tabelle 46	Antwortkategorien: Probleme der Lehrerfortbildung	239
Tabelle 47	Antwortkategorien: Forderungen der Akteure hinsichtlich der Lehrerfortbildung	241
Tabelle 48	Antwortkategorien: Kontextfaktoren	243

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Einstellungen der Schüler zu Menschenrechten in Kroatien	158
Abbildung 2	Einschätzung eigener Möglichkeiten zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen.....	159
Abbildung 3	Einschätzung der Möglichkeiten von Politikern zur Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen.....	160
Abbildung 4	Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten im Vergleich mit der Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten von Politikern.....	161
Abbildung 5	Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten gegen Menschenrechtsverletzungen: Unterschiede bezüglich Geschlecht	164
Abbildung 6	Einschätzung der Schüler und Schülerinnen ihres tatsächlichen persönlichen Engagements für die Förderung und den Schutz der Menschenrechte.....	165
Abbildung 7	Häufigkeit der Thematisierung von Menschenrechten in Klasse oder Schule	180
Abbildung 8	Häufigkeit der Thematisierung von Menschenrechten im Unterricht	180
Abbildung 9	Bedeutung des Lernens über Menschenrechte.....	185

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AG	Arbeitsgemeinschaft
AI	Amnesty International
ASP	Associated Schools Project
AVn	Abhängige Variablen
BuH	Bosnien und Herzegowina
CAT	Committee against Torture
CEDAW	Committee on the Elimination of Discrimination against Women
EDC	Education for Democratic Citizenship
EMRGH	Europäischen Menschenrechtsgerichtshof
EU	Europäische Union
HHO	Hrvatski Helsinki Odbor (Kroatischen Helsinki-Komitee)
HNOS	Hrvatski Nacionalni Obrazovni Standard (Kroatischer Bildungsstandard)
HREA	Human Rights Education Associates
ICERD	International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination
ICRC	International Committee of the Red Cross
ICRMW	International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families
IGOs	International Governmental Organisations
LP	Lehrperson
MANOVA	Multivariate analysis of variance
MRB	Menschenrechtsbildung
NGOs	Non-governmental organizations
NOK	Nacionalni Okvirni Kurikulum (Nationales Rahmencurriculum)
OHCHR	Office of the High Commissioner for Human Rights
OSZE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
PDHRE	People's Decade of Human Rights Education
SD	Standardabweichung
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UN	United Nations

UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
UNHCHR	United Nations High Commissioner for Human Rights
UNO	United Nations Organisation
UV	Unabhängige Variable
WSK	Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte