

Demokratische Menschenrechtsbildung – menschenrechtliche Demokratiebildung

Chancen und Wege methodischer Adressierung des Anderen im Schulunterricht

Zuzana Kobesova

Universität Wien

zuzana.kobesova@univie.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-04>

EINGEREICHT 30 AUG 2025

ÜBERARBEITET 16 OKT 2025

ANGENOMMEN 20 OKT 2025

Wie können Menschenrechte so unterrichtet werden, dass sie zum respektvollen Miteinander beitragen? Der vorliegende Beitrag spannt eine Brücke zwischen den Grundlagen der Menschenrechtsbildung und dem phänomenologischen Konzept der Andersheit und zeigt anschließend die Konsequenzen an zwei Unterrichtsbeispielen. Angesetzt wird zunächst am Konzept der Bildung über, durch und für Menschenrechte, wie es in der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung (2011) verankert ist. Anschließend wird der Status quo der Umsetzung der Kinderrechte in Österreich anhand der Problematik demokratiefeindlicher Erziehungspraxis kontextualisiert. Das Einfordern und Einlösen von (Rechts-)Ansprüchen wird in einem weiteren Schritt als Beziehungspraxis skizziert und mit dem phänomenologischen Begriff der „Andersheit“ vertieft. Der Praxisvollzug wird dann mit zwei Unterrichtsbeispielen veranschaulicht und systematisch erläutert. Dabei stehen die Praktiken der Adressierung, der Einbindung in demokratische Diskurse sowie des Umgangs mit Begründungen gegen menschenrechtsverletzendes Verhalten bzw. des Unterlassens demokratieförderlicher Handlungen im Vordergrund. Abschließend werden zentrale Elemente demokratischer Menschenrechtsbildung gebündelt sowie wird auf Grenzen und offene Fragen im Hinblick auf pädagogische Professionalisierung der Menschenrechtsbildung hingewiesen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Lehrer:innenbildung, Schulpädagogik, Demokratiepädagogik, Politische Bildung, Politikdidaktik

1. Einleitung

Der Beitrag führt in die Thematik der seit 2011 geltenden UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung ein – insbesondere in die Ausführungen zu Bildung über, durch und für Menschenrechte (Art. 2, Pkt. 2). Diese UN-Erklärung gilt als Regelwerk zur systematischen Vermittlung von Grundsätzen und Normen der Achtung und Wahrung der Rechte des Anderen. Die Bemühung dabei ist, die

Menschenrechte und Menschenrechtsbildung aus ihrer oft beklagter Abstraktheit und Ubiquität (Kobesova, 2023, S.283) in greifbare pädagogische Grundsätze zu überführen. Zentral dafür ist der intersubjektive Charakter der Menschenrechte, der Unterricht als pädagogische Beziehungsarbeit tangiert. Die Thematik demokratiefeindlicher Erziehungsformen wird durch den Status quo zu Menschenrechtsbildung in Österreich (KR-AB, 2020) aufgegriffen, kontextualisiert und von diesem aus zum Verständnis des Anderen bzw. dessen Andersartigkeit übergeleitet. Der Begriff der Andersheit wird anschließend mithilfe phänomenologischer Studien zum Anderen in Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozessen vertieft und prozessual als Antwortgeschehen auf Ansprüche des Anderen aufgefasst (vgl. z. B. Waldenfels, 2003; 2009). So werden die gelebten Rechte in Interaktionen nachvollziehbar und der Blick für menschenrechts- und demokratiefreundliche Handlungsfähigkeit wird geschärft.

Anhand zweier Unterrichtssituationen aus Schulworkshops zu Menschenrechtsbildung werden dann Wege veranschaulicht, das Andere in Interaktionen erzieherisch zu adressieren und in demokratische Diskursprozesse zu involvieren. Ein besonderer Fokus liegt dabei am pädagogischen Umgang mit und Antworten auf Begründungen bei menschenrechtsverletzenden Entscheidungen, Verhaltensweisen und Unterlassung demokratiefördernder Handlungen in Bezug auf bzw. des Anderen. Die beiden Unterrichtssituationen stellen somit exemplarische Unterrichtsgestaltungen mit konkreten pädagogischen Handlungsoptionen vor und markieren die konkrete pädagogische Einlösung von Ansprüchen.

Abschließend fasst der Beitrag einige Züge demokratiefördernder Handlungsweisen zusammen, verweist aber auch auf deren Grenzen. Im Ausblick wird an offene Fragen der Lehrer:innenbildung (Schrittesser & Kobesova, 2019) im Bereich der Menschenrechtsbildung und deren (Fach-)Didaktik erinnert – allem voran an die curriculare Verankerung sowie der bildungswissenschaftlichen Forschung zu Menschenrechtsbildung (inkl. der didaktischen Implikationen von Ambivalenz und Widerspruch in pädagogischer Professionalisierung).

2. Pädagogische Menschenrechtsbildung

2.1 Struktureller Rahmen

„[I]n Bekräftigung des Aufrufs der 1993 in Wien abgehaltenen Weltkonferenz über Menschenrechte an alle Staaten und Institutionen, Menschenrechte, humanitäres Recht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in die Lehrpläne aller Bildungseinrichtungen aufzunehmen, und ihrer Feststellung, dass zu den Inhalten der Menschenrechtsbildung auch Frieden, Demokratie, Entwicklung und soziale Gerechtigkeit zählen sollen, [...]“ verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen ihre Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung (A/RES/66/137

vom 16.02.2011). Sie betrifft das Funktionieren von staatlichen Institutionen genauso wie die Schaffung von Bedingungen für friedliches Zusammenleben im Land. Dass Österreich prominent vertreten ist, würde nahelegen, dass im eigenen Land auf diese Maßstäbe besonders geachtet wird. Konkret, dass Bildung in Österreich auf Grundlage der Demokratie strukturiert und in ihrer Ausgestaltung menschenrechtlich begründet wird. Das Bildungssystem müsste dann auf dem Grundsatz der Chancengleichheit (KRK, Art. 28) aufgebaut sein, sodass jedem Kind gleiche Chancen für seine Entwicklung (vgl. ebd., Art. 29) zugestanden werden.

Die Menschenrechtsbildung und -ausbildung (MRBA) würde dann „alle Bildungs-, Ausbildungs-, Informations-, Sensibilisierungs- und Lernaktivitäten [umfassen], deren Ziel es ist, die allgemeine Achtung und Einhaltung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern“. Dieses Ziel wird durch die Erklärung in drei Dimensionen systematisiert als die Bildung über, durch und für Menschenrechte (UN-E, 2011, 66/137, Art. 2).

- Die Bildung über Menschenrechte ist dimensioniert als Wissenskategorie, die eine Voraussetzung für die Herausbildung eines tragfähigen Verständnisses von Menschenrechtsnormen und -mechanismen sowie für die Kontextualisierung von einzelnen Rechten als Rechtsgut darstellt. Eingeschlossen sind darin Informationen zum Schutz von Menschenrechten – etwa zu Anlauf-, Info- und Meldestellen.
- Die Bildung durch Menschenrechte wird als Freiheit von performativem Selbstwiderspruch in Bildungsprozessen definiert, sodass „in einer Weise zu lernen und zu lehren [ist], dass die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden“ (ebd.). Die demokratieförderliche Normanwendung stellt damit nicht nur die kognitive Überprüfbarkeit der gelernten Normen, sondern auch ihre gemeinschaftliche Auslegung und widerspruchsfreie Anwendung dar.
- Die dritte und letzte Dimension „Bildung für Menschenrechte“ ist eine Zweckbindung, die jede Bildung in letzter Konsequenz an Menschenrechte koppelt. Diese Bildung soll „zum Genuss und zur Ausübung eigener Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer ... befähigen“ (ebd.) Darunter fallen neben dem Wahrnehmen eigener Rechte wie z.B. die Fürsorge durch die Eltern auch das Einfordern von Rechten und Zivilcourage im Fall von Rechtsverletzungen. Bildung für Menschenrechte zielt also in letzter Konsequenz auf die Fähigkeit ab, menschenrechtliche Begründungen in eigenem Handeln hervorzubringen und sich auf deren Basis für die Einhaltung von Menschenrechten einzusetzen.

Die Systematik der Erklärung bietet eine normative Grundlage zum Verständnis der Menschenrechtsbildung. Der Zugang dazu ist demokratisch, die Ausübung der Rechte menschenrechtlich begründet. Begrenzt ist dieses Verständnis von disziplinärer Deutung, die sich bereits in ihren Erläuterungen von juristischen und politischen Falllogiken abhebt, um in weiterer Folge Menschenrechtsbildung pädagogisch als Lernprozess beleuchten zu können.

2.2 Der Status quo in Österreich

Die Verankerung der Kinderrechte und der Menschenrechtsbildung in Lehrplänen der Schulen hat durch den Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung (33.466/0029-I/6/2015) an Kontur gewonnen. Bestandteile der Kinderrechte wie das Diskriminierungsverbot wurden daraufhin in Lehrplänen des Sekundarstufenbereichs 1 kompetenzorientiert, z. B. als Teil des übergreifenden Themas Interkulturelle Bildung, konkret angebunden. Diese Schritte hebt auch der UN-Ausschuss für Rechte des Kindes in seinen Abschließenden Bemerkungen 2020 hervor, wenn er „die Aufnahme von Themen wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und damit zusammenhängende Intoleranz in die Lehrpläne der österreichischen Schulen“ begrüßt (CRC/C/AUT/CO/5-6, Pkt. 16). Gleichzeitig wird auf die notwendige Fortsetzung dieser Initiative im Hinblick auf Aus-, Weiter- und Fortbildung von Professionist:innen – darunter pädagogischen Fachkräften – hingewiesen: Ziel müsse es sein, „diejenigen, die mit Kindern und für sie arbeiten sowie Bedienstete im öffentlichen Sektor [...] bezüglich der Bedeutung der kulturellen Vielfalt und des interethnischen Verständnisses zu sensibilisieren, um Stereotypisierung, Vorurteile und Diskriminierung [...] zu bekämpfen“ (ebd., Pkt. 17). Dies wird durch den Befund von Benedek und Scheucher (2012) bestätigt, in welchem das mangelnde Bewusstsein in Bezug auf Menschenrechte unter Pädagog:innen auf ungenügende curriculare Verankerung sowie auf sehr spärliche Forschung im Feld der Menschenrechtsbildung zurückgeführt wird – nur 3,8 % der Befragten setzen ihre Forschung explizit in Bezug zu Menschenrechtsbildung (Benedek & Scheucher, 2012, S. 162). Spätere Forschungen zeigen zusätzlich den strukturellen Bedarf in pädagogischen Berufen auf, denn „das Thema Kinderrechte wird zwar in einigen Curricula [der seit 2016 geltenden Curricula der Lehrer:innenbildung NEU; Anm. ZK] erwähnt, bleibt jedoch randständig und wird selbst von den Ausbildungsinstitutionen der regionalen Verbünde, wenn überhaupt, uneinheitlich aufgegriffen“ (Schrittesser & Kobesova, 2019, S. 88).

Ein möglicher Ansatz könnte mit Blick nach Deutschland umfassende Beforschung pädagogischer Praktiken an österreichischen Schulen sein, durch die sowohl empirische Daten erhoben würden als auch eine Heuristik vorherrschender Praktiken erarbeitet werden könnte (vgl. Prengel/Winkelhofer, 2014; 2019). Solche Steuerungsinstrumente würden nicht zuletzt der Bekämpfung verletzender pädagogischer Praktiken bzw. Kunstfehler dienen und das Gewaltverbot in der Erziehung praxisnah transportieren.

Laut den abschließenden Bemerkungen des UN-Ausschusses 2020 muss „unter Kindern, Eltern, Betreuungs- und Lehrpersonen sowie Personal, das mit Kindern und für sie arbeitet, ein stärkeres Bewusstsein für die Existenz, Inhalte und beinhalteten Strafmaßnahmen des gesetzlichen, psychische Gewalt einschließenden, Gewaltverbots“ gefördert werden (ebd.). Untermauern lassen sich diese Empfehlungen durch die Tatsache, dass Österreich seit Jahren international zu

den Ländern mit höchster Bullying-Rate gehört (HBSC, 2017). Auch wenn Lehrpersonen Bullying-Fälle häufiger als z. B. Eltern und Peers melden, basieren ihre Einschätzungen eher auf dem Aspekt der (absichtlichen) Schädigung und weniger auf Merkmalen zu einem Machtgefälle. Der Studie von Paljakka 2024 zufolge erkennt außerdem ein Drittel der Lehrpersonen einen Bullying-Vorfall nicht, weshalb die Sensibilisierung in pädagogischen Aus-, Weiter- und Fortbildungen stärker bei konkreten Szenarien ansetzen und eine erfahrungsorientierte Aufarbeitung ermöglichen sollte (vgl. S. 336).

Neben der Vorbildwirkung Erwachsener im respektvollen Umgang miteinander thematisiert der UN-Ausschuss auch die demokratiepolitische Förderung von Kindern in Österreich. Er empfiehlt u. a. die Ausweitung des Systems der „kinderanwaltlichen Vertrauensperson“ auf „alle Kinder in öffentlichen Einrichtungen“ (CRC/C/AUT/CO/5-6, Pkt. 19c) sowie „die konstruktive und selbstbestimmte Teilhabe aller Kinder innerhalb der Familie, der Gemeinde und der Schule“ zu fördern (ebd., Pkt. 19d). Diese Empfehlung versteht sich im Kontext der Aufhebung der Vorbehalte Österreichs zu partizipativen Kinderrechten im Jahr 2015 und der nun möglichen Konkretisierung bzw. Konsolidierung der Beteiligungsprozesse im Bildungsbereich. So gilt es auszuloten, wie „Kinder in die Entscheidungen über alle sie betreffenden Angelegenheiten“ (ebd.) unter der Beachtung des geltenden Bildungsauftrags eingebunden werden können.

3. Das und der Andere

Im phänomenologischen Zugang zur Menschenrechtsbildung geht es nicht um eine politisch oder juristisch praktizierte Vereinbarungskultur, die Menschen den anderen gegenüber durch Selbstverpflichtung verbindlich macht. Keine (Absichts-)Erklärung, kein Vertrag oder Gesetz kann die Anwesenheit eines Anderen ersetzen, die als solche schon im Vorab eine Dynamik von Interaktion und Positionierung in Gang setzt. „Es ist der konkrete Andere, der in allernächster Nähe mich dazu verpflichtet, ihn in seiner Individualität und Einzigartigkeit zu achten.“ (Lippitz, 2003, S. 64) Die Andersheit ist ambivalent, denn sie stellt eingespielte soziale Regeln zur Disposition – auch solche, „in die jede Erziehung ... nicht ohne Zwang eingewöhnt hat.“ (ebd., S. 66) Der Sorge über soziale Destabilisierung steht aufseiten des Anderen die ebensolche Erschütterung der Selbstverständlichkeiten, die „als dramatischer Verlust der eigenen Identität [erlebt wird; Anm. ZK], als Reduktion auf das, was er – im existenziellen Sinne – noch allgemein ist, nämlich nur noch Mensch als Abstraktum.“ (ebd., S. 67) Eine Dauerproblematisierung der eigenen Verstehens- und Verhaltensweisen sowie deren Orientierungen etwa aufgrund der eigenen Biografie ist die Folge. Was mich mit dem Anderen verbindet ist nichts, was wir gemeinsam hätten. Das Gemeinsame muss erst geschaffen werden. Es bildet sich „durch das, was man von sich stößt. Es ist Bestimmtheit, die man der

allgemeinen Beliebigkeit abgewinnt, die Kontur, die man sich selbst gibt, ein Stil, eine Lebensform“ (Wimmer, 1992, S.156).

Was durch die Andersheit zum Vorschein kommt, hat sowohl didaktisches als auch bildungstheoretisches Gewicht. Didaktisch gesehen ergibt sich so eine Lerngelegenheit, die sonst an ihrer Lehrbarkeit scheitern würde. So kann man Staatsformen, die Funktionsweise von Demokratie lehren, aber nicht deren subjektive Bedeutung und das gemeinsame soziale Handeln. Der Andere verlangt nach Aufmerksamkeit, zwingt zur Positionierung, er mobilisiert die stillschweigende Erwartung des Gemeinsamen und deren Legitimation. Er provoziert womöglich Antworten, die wir von uns selbst nicht kennen. Die Verunsicherung, der soziale Druck sind dabei notwendige Teile dieses Lernprozesses, um Begründungen hervorzubringen und damit ein Stück des Gemeinsamen im Anderen zu entfalten.

Bildungstheoretisch gesehen verweist die Andersheit des Anderen auf Grenzen der Lehr- und Lernbarkeit. Das Andere ist nicht länger eine Zuschreibung an einen Fremden oder eine zu unterbindende Störung, sondern ein integraler Teil jedes Lernsubjektes, jedes Lernenden selbst, der sich durch den Anderen selbst anders erfährt. Er ist stets selbst gleichzeitig ein Anderer und der Gegenstand seines Lernprozesses. Solche Lernerfahrungen sind weder planbar noch kontrollierbar. Sie unterbrechen oder unterwandern pädagogische Unterrichtsbemühungen, sie verlangen nach Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt. Gemeinsam mit den oft negativ wahrgenommenen Begleiterscheinungen fordern sie zur bildungstheoretischen Integration auf.

4. Begegnungen mit dem Anderen in Schulworkshops zur Menschenrechtsbildung

Egal ob in einem Gymnasium oder in einer Mittelschule, egal, ob in einer mehrheitlich autochtoner oder in einer kulturell stark durchmischten Schule: In jedem meiner Schulworkshops zur Menschenrechtsbildung in Wien und Niederösterreich fand sich mindestens ein Schüler (es handelte sich ausnahmslos um Burschen), der sich begleitet von Verherrlichung autoritärer Regime und Persönlichkeiten bereits im Vorfeld im Allgemeinen gegen Menschenrechte und im Speziellen gegen kulturelle, soziale, religiöse Minderheitenrechte oder geschlechtliche Vielfalt positionierte. Diese gemeinhin menschenrechtsverachtenden und demokratieschädlichen Äußerungen greife ich exemplarisch auf, um daran die Adressierung der Anderen zu veranschaulichen. Dabei geht es um zusammengefasste Erfahrungswerte vor dem Hintergrund des theoretischen Bildungsverständnisses, wie sie in Kapitel 2 und 3 skizziert wurden.

Die Veranschaulichungen verstehen sich als Denkanstöße und schließen andere Situationsverläufe nicht aus. Sie spielen die intersubjektive Begleitung anhand von Handlungsoptionen seitens der Trainerin durch und zeigen Wege einer de-

mokratischen Menschenrechtsbildung auf. Sie orientieren sich dabei grob an der Heuristik der pädagogischen Praktiken, wie sie auf Initiative von Annedore Prengel (Zapf/Klauder, 2014, S. 162; vgl. dazu auch Prengel, 2019) beforscht wurden.

4.1 Szene 1: Der Outsider

Ein Bursche (ca. 12 Jahre alt) äußert unmittelbar nach Ankommen der Trainerin, man brauche keine Bildung, denn auch Trump reiche Geld, um Macht zu haben. Außerdem hasse er die Homosexuellen und will mit solchen nichts zu tun haben. Er werde als Machthaber eine „richtige“ Ordnung bewerkstelligen. Die Mitschüler:innen bleiben ruhig schauen in den Boden und warten auf den Start des Workshops.

Response-Alternative 1: Korrektur¹

Der traditionelle Umgang einer Lehrperson mit dieser Situation könnte sein, das „falsche Wissen“ im Sinne des Lehrstoffs zu korrigieren. Der Schüler jedoch referierte dabei kein Wissen oder rekurrierte auf vermittelte Unterrichtsinhalte. Es waren Ausdrücke der eigenen Haltung, die teils entwicklungsbedingt provokativ zugespielt waren. Eine solche Äußerung setzte also bereits das Wissen um ihre Falschheit voraus und sah eine entsprechend traditionelle Antwort seitens der Lehrkraft vor. Solche Antwort im Rahmen des Unterrichts würde also das geäußerte Vorurteil nicht nur bestätigen, sondern auch den Weg dieser Bestätigung verifizieren.

Der Umgang mit dem Anderen in dieser Situation würde sich auf bereits objektivierte (Unterrichts-)Inhalte beschränken. Das Andere der Person des Schülers hätte keine Gelegenheit bzw. keinen Druck, neue Begründungen für eine realistische soziale Positionierung zu entwickeln.

Response-Alternative 2: Beschwichtigung²

Verständnis zu zeigen könnte ein Weg sein, den Äußerungen empathisch zu begegnen. Das würde zwar das Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung adressieren, jedoch die Rechtfertigung dieses Anspruchs außer Acht lassen, was einen erheblichen Einfluss auf das Zusammenleben in geteilter Verantwortung mit anderen hätte. Somit würde auch in dieser Antwort das Andere der Person des Schülers deintegriert bleiben und nicht zum Gegenstand des eigenen Lernprozesses werden.

1 Die Response-Alternativen erläutere ich im Folgenden auch mit der Codeliste zur Beurteilung der Qualität pädagogischer Beziehungen. Damit sollten die persönlichen Erfahrungswerte dennoch eine intersubjektiv überprüfbare Nahtstelle aufweisen. Die Struktur der Erläuterungen würde sich beim zweiten Szenen-Beispiel wiederholen und wird deshalb vorausgesetzt. Die Response-Alternative-Korrektur ist im Raster der pädagogischen Praktiken von Zapf/Klauder (2014, S. 162) als eine anerkennende Interaktionsform – etwa als „konstruktive Hilfe“ – angeführt. Im Kontext der vorliegenden Situation würde sie dennoch kontraproduktive Effekte nach sich ziehen.

2 Freundlich kommentieren, Trost spenden – auch diese Handlungsoption könnte bei Zapf/Klauder (vgl. ebd.) als eine der anerkennenden Interaktionsformen aufgefunden werden. Dennoch würde sie dem Bildungsauftrag in der gegebenen Situation nicht gerecht werden.

Response-Alternative 3: Hinwegschauen³

Eine ignorierende Haltung würde das Vorurteil im Raum stehen lassen, ohne dem Rest der Klassengemeinschaft eine soziale Orientierung zu geben. Die Provokation wäre als legitime Interaktion quittiert worden, sodass sie sich im Workshopverlauf wiederholen und sogar weitere Schüler:innen zu ähnlichem Verhalten animieren könnte. Der Umgang mit dem Anderen des Schülers würde damit keine Reaktion erfahren. Die Desorientierung könnte zu verschiedenen Schlüssen aufseiten des Schülers führen, deren Richtigkeit folglich geprüft werden: Waren die Aussagen noch nicht provokant genug? Ist es egal, wenn man Unsicherheiten im Umgang mit Anderem hat?

Response-Alternative 4: Respekt⁴

Eine respektvolle Haltung anerkennt, dass der Schüler sich am Stand seines Wissens eine Meinung gebildet hat, nicht aber die Richtigkeit seiner Meinung. Sie ist vielmehr berechtigt, um diskutiert zu werden. Damit wird das Andere der Schüler-Person weder als falsch noch als richtig behandelt – es wird eben als das Andere sichtbar und kann didaktisch bearbeitet werden. Das Geltungsbedürfnis wird aufrechterhalten, um eine Integration des Anderen im Lernprozess zu ermöglichen.

Bereits während der Einführungsphase setzt sich der Bursche wortlos außerhalb der Gruppe auf einen Tisch, wo er gute Übersicht über den Klassenraum hat. Er beteiligt sich auch nicht an den Gruppenprozessen der Übung, die diskursiv jene Rechte herausarbeiten sollen, die im Klassenraum größtes Gewicht haben. In der Ergebnisbesprechung aber setzt sich der Schüler plötzlich in vorderste Reihe in Szene. Er verkündet, man bräuchte keine Meinungsfreiheit, denn es gebe ja ihn als Diktator. Auch Diskriminierungsschutz sei irrelevant, weil er sich selbst jene aussuchen wird, die „in Ordnung“ seien. Während seiner Aussagen regt sich allerdings Widerstand, denn das soeben gestärkte Bewusstsein der anderen Schüler:innen über ihre Rechte erkennt den Praxisbezug. Eine Schülerin setzt eine markante Grenze und meint: Nicht du hast die Macht, sondern wir, weil du nur dank unserer Stimmen Diktator sein kannst.

Die didaktische Integration des Anderen im Lernprozess nutzt in diesem Beispiel die Erwartungen der Schüler:innen über menschliche Haltungen, um sie deduktiv zu entwickeln. Deduktiv ist diese Integration, weil sie anhand allgemeiner, oft ubiquitärer Erwartungen konkrete Handlungsoptionen erproben lässt. Die didaktische Aktivität erfolgt v. a. auf der Hinterbühne auf Basis gründlicher Unterrichtspla-

3 Das Ignorieren gilt im Raster von Zapf/Klauder (2014, S. 162) als eine verletzende, könnte aber auch als eine der anerkennenden Interaktionsform(en) – z.B. konstruktive Strafe – ausgelegt sein. Die deutlich verletzende Komponente disqualifiziert jedoch den konstruktiven Bildungsbeitrag, weshalb sie als Handlungsoption ausscheidet.

4 Diese Handlungsoption wird von Zapf/Klauder (ebd.) als „respektvolle Distanz“ bezeichnet und zu den anerkennenden Interaktionsformen gezählt. Weder verletzt oder suspendiert sie den Bildungsauftrag noch das Vorwissen des Schülers, dessen Umlernprozess sie im Workshopverlauf begleitet.

nung, über kurze eindeutige Responses, interaktive Betreuung der Kleingruppenarbeit und Wahrnehmungsbereitschaften für konstruktive demokratische Kräfte.

4.2 Szene 2: Der (An)Führer

Eine Klasse in einer Mittelschule startet mit dem Workshop zu Menschenrechten. In der Einleitung streicht die Trainerin das übliche Handzeichen bei Wortmeldung. Solange Schüler:innen sich gegenseitig ausreden lassen, braucht es kein Handzeichen. Sollte dies nicht funktionieren, wird die Handzeichen-Regel sofort wieder eingeführt.

Das Andere kommt diesmal von außen, nicht aus der Persönlichkeit der Schüler:innen heraus zum Tragen und auch nicht als Unterrichtsinhalt. Dennoch kann es unmittelbar in Form des gegenseitigen Sich-ausreden-Lassens überprüft werden. Dabei wird die Regelanwendung, nicht die Regel selbst geprüft. Andere Signale als das Handheben stellen bereits eine Abweichung von der Regel dar. Das Andere der Schüler:innen wird in seinen Handlungsalternativen und Aufmerksamkeiten adressiert, um das Sprechen gegenseitig zu ermöglichen. Die Schüler:innen sind gezwungen, eine Brücke zwischen ihren jeweiligen Sprechgewohnheiten und der Erwartung an ihr Regelverhalten zu schlagen. Sie müssen erkennen, dass auch das eigene Sprechen nur dann Sinn macht, wenn andere zuhören. Und dass man etwas Sinnvolles zu sagen haben sollte, wenn man damit den Anderen das Sprechen entzieht.

Wenig überraschend, die Schüler:innen sind überfordert. Manche beginnen gleichzeitig zu reden, weil sie nicht wissen, dass jemand anderer gerade ebenfalls sprechen möchte. Andere zeigen irrtümlich das Handzeichen. Wieder andere Schüler:innen begegnen der Situation misstrauisch und mit Rückzug, sind verwirrt oder denken, es würde jetzt gar keine Regel gelten und überhöhen sich im Reden selbst. Das Handzeichen wird aufgrund der Unsicherheiten wieder reaktiviert. Ab sofort melden sich Schüler:innen wieder per Handheben zu Wort. Ein Schüler jedoch versucht weiterhin die Responsivität der Regelmanngelachtung bzw. Regellosigkeit wie folgt zu praktizieren:

Ein stämmiger Bursche (ca. 13 Jahre alt) in vorderer Mitte dreht sich selbstbewusst zur Klasse und beginnt zu reden, obwohl sich Mitschüler:innen per Handzeichen zu Wort meldeten. Während seiner ausschweifenden Rede bleiben die Hände der Mitschüler:innen oben, sodass die Trainerin ihn mit der Frage unterricht, ob er seine Hand gehoben hätte. Mit flüchtigem „Nein“ versucht er weiterzureden, doch postwendend wird er mit der Aufforderung still zu sein an die Legitimationsfrage seines Sprechens erinnert.

Response-Alternative 1: Zurechtweisung

Als Lehrperson könnte man es auch bei der Aufforderung des Schülers, jetzt still zu sein, belassen. Gut möglich, dass diese Zurechtweisung als Tadel empfunden wird. Dem Schüler wäre jedenfalls aufgezeigt, dass sein Verhalten falsch war. Das Problem der Regelanwendung würde allerdings unbehandelt bleiben, sodass der Schüler sich in ähnlichen Situationen weiterhin ähnlich verhalten könnte. Er hat die Gültigkeit der Regel erfahren, nicht aber deren demokratieförderliche Regelanwendung.

Response-Alternative 2: Nachgeben

Eine verständnisvolle Haltung würde dem Schüler Raum geben und ihn ausreden lassen. Das würde zwar die aufgestellte Regel nicht verletzen, jedoch die Regelanwendung mit erheblicher Abweichung legitimieren. Möglicherweise geht somit der Schüler davon aus, eine eigene Subregel durchgesetzt zu haben, auf die er sich in weiteren ähnlichen Situationen unabhängig von der kollektiven Geltungsbinding berufen kann.

Response-Alternative 3: Übergehen

Den nächsten Schüler aufzurufen oder selbst lauter zu sprechen, ohne den Schüler auf sein falsches Verhalten hinzuweisen, könnte eine missbilligende Haltung zum Ausdruck bringen. Solches Verhalten wäre allerdings selbst ein Regelbruch, auch in seiner Regelanwendung. Diese Relativierung würde die Regel an sich zugunsten der Autorität der Lehrperson schwächen. Stillschweigend würde legitimiert, dass eine einzelne Person sich über die Regel stellen kann. In Konkurrenz unter Einzelnen würde diese Position ausgefochten und die demokratiepolitische Bedeutung des Sprechens vollends untergehen.

Response-Alternative 4: Respekt

Es wird die Tatsache anerkannt, dass der Schüler etwas sagen möchte, nicht das „Wie“ seines Sprechens. Mit dem „Du kommst nach denen dran, die vor dir aufgezeigt hatten“ wird zudem eine Korrekturerfahrung zur erwünschten demokratieverträglichen Regelanwendung ermöglicht. Die Regel wird nicht nur im Verhalten des Schülers, der sich folglich zurückzieht, legitimiert, sondern auch der Klasse demonstriert, dass die eigenen Rechte immer intersubjektiven Charakter haben. Dies sowohl in ihrer Begründung als auch in ihrer Praxis.⁵

Die Trainerin setzt in der Situation fort: „Ich habe registriert, dass du etwas sagen möchtest. Merke dir bitte, was du sagen wolltest. Du kommst nach denen dran, die

⁵ Während des Workshops haben zwei Lehrpersonen im hinteren Teil der Klasse hospitiert. Von diesen erfuhr ich nach dem Training, dass sie gerade mit dem betreffenden Schüler große Probleme hätten. Die Lehrpersonen wünschten sich folglich einen Austausch, da eine solche Lösung der Situation noch keiner von ihnen gelungen sei.

vor dir aufgezeigt hatten". Die Reihenfolge der Wortmeldungen wird nun wieder eingehalten. Als der betreffende Schüler dran kommt, hat er plötzlich nichts mehr zu sagen. Im weiteren Verlauf verhält er sich beleidigt, während der Rest der Klasse weitgehend harmonisch partizipiert.

Die didaktische Integration des Anderen im Lernprozess geht in diesem Beispiel von einer konkreten, den Schüler:innen wohl vertrauten Alltagspraxis des Handzeichens aus, die nun auf ihre allgemeine Legitimation hin erprobt wird. Diese induktive Vorgehensweise impliziert die Arbeit an einer Begründung, die gemeinschaftliche Geltung erfährt bzw. erfahren kann. Didaktisch spielt das klare Aufzeigen von Grenzen durch die Trainerin eine zentrale Rolle, da sie symbolisch für die Regel und ihre (richtige) Anwendung steht.

5. Diskussion & Ausblick

Die Ausführungen zeigen anhand der Unterrichtsszenen, dass auch allgemein anerkennende pädagogische Praktiken nicht unbedingt demokratieförderlich sein müssen. In verschiedenen Kontexten eingesetzt könnten sie erhebliche Unterschiede bedeuten, weshalb die Menschenrechtsbildung als Sensorium für die Interpretation intersubjektiver Rechtsgüter enorme Bedeutung erfährt. Dieses Sensorium orientiert sich an widerspruchsfreier Begründung und Einlösung von Rechten als einem Qualitätsmerkmal. Die didaktische Beantwortung von Rechtsausübung in Interaktionen bewegt sich zwischen vier groben Operationsmodi: widersprechendem, zustimmendem, abwehrendem und respektierendem Lehrverhalten, die sich in Situationen allerdings überlappen und von Ambivalenzen begleitet sein können. So kommt die respektvolle Variante in beiden Beispielen nicht ohne eine weitere pädagogische Operation aus, die wiederum ihrerseits nicht den demokratiefördernden Effekt aufweisen würde. Sie ist es auch, die vor dem Hintergrund multipler Krisen und Kriege eine konstruktive Kategorie bildet. Wie in der ersten Szene dargestellt, ist sie sogar eine Notwendigkeit lebendiger Demokratiebildung, sodass Schüler:innen selbst befähigt sind, nicht nur eigene Rechte zur Geltung zu bringen, sondern sich auch gemeinsam organisieren, um demokratiefeindlichen bzw. -zerstörenden Tendenzen Einhalt zu gebieten.

Didaktisch betrachtet müssen auch bildungstheoretische Prämissen in Rechnung gestellt werden, die Unterricht als unplanbare Interaktion denken und mit Unlehr-/lernbarkeiten rechnen. Umso wichtiger erscheint die Notwendigkeit, auf das Vorwissen und die Vorerfahrung von Schüler:innen anzuknüpfen und daraus Lernanlässe zu generieren. Weil diese Unterrichtsarbeit aber subjektive Erfahrungswerte zum Lerngegenstand macht, erfordert sie eine für Lernen aus/durch/als Erfahrung besonders sensibilisierte Didaktik – die Fachdidaktik der Menschenrechtsbildung. Der Bedarf spiegelte sich auch in den Schulworkshops zur Menschenrechtsbildung.

Denn hier kamen auch Lehrpersonen vor, die ein Training damit störten, einer Schülerin die Unzuverlässigkeit ihrer Eltern vorzuwerfen, sie anschrien und vor der ganzen Klasse zu demütigen versuchten. Auf den Hinweis, dass gerade ein Workshop zur Menschenrechtsbildung stattfindet, zog eine Lehrperson über Menschenrechte als eine Illusion der rosaroten Brille her, die vorgaukelt, dass sich alle Menschen liebhätten und doch jede:r machen könne, was er oder sie wolle. Eine andere Lehrperson wunderte sich, dass auch eine angedeutete Ohrfeige ein Ausdruck von Gewalt darstellt und daher unter das Gewaltverbot in der Erziehung fallen würde.

Literatur

- Benedek, W. & Scheucher, N. (2012). Menschenrechtsbildung an österreichischen Universitäten. Ergebnisse der Basisstudie (für Österreich). In C. Brunner & J. Scherling (Hrsg.), *Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung. Jahrbuch Friedenskultur* (S. 159–170). Drava.
- Breinbauer, I. M. (2010). Menschenrechtsbildung – eine Herausforderung an problematisierenden Vernunftgebrauch. In O. Dangl & T. Schrei (Hrsg.), „... gefeiert – verachtet – umstritten“. *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung* (S. 31–56). LIT.
- Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. A/RES/66/137 vom 16. Februar 2011. <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> [05. 05. 2025]
- Grundsatzerslass Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Rundschreiben Nr. 12/2015. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700>.
- Hügeli, A. (2003). Handeln zum Wohle des Kindes – was heißt das? Eine philosophische Annäherung an das Thema. In C. Kaufmann & F. Ziegler (Hrsg.), *Kindeswohl. Eine interdisziplinäre Sicht* (S. 21–29). Rüegger.
- Kobesova, Z. (2023). Kinderrechte. In M. Döll & M. Huber (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 281–288). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_35
- KRK-AB, Konvention für die Rechte des Kindes (2020). Ausschuss für Rechte des Kindes: Abschließende Bemerkungen. 83. Session, 2460. Sitzung vom 7. Februar 2020. URL: https://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2021/02/crc-c-aut-co-5-6_DEU.pdf bzw. <https://daccess-ods.un.org/access.nsf/get?open&DS=CRC/C/AUT/CO/5-6&Lang=E> [09. 09. 2025]
- Lippitz, W. (2002). „Das fremde Kind“. Zur Verstehensproblematik aus pädagogischer Sicht. In H. J. Forneck & W. Lippitz (Hrsg.), *Literalität und Bildung* (S. 23–37). Tectum.

- Löwisch, D.-J. (1996). Das Dilemma von Menschenrechtserziehung. Weltweiter Geltungsanspruch von Menschenrechten mit ihren Wertgrundlagen und das Recht auf kulturelle Andersartigkeit – gibt es einen Minimalkonsens über die Werte der Menschenrechte? *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 72, 233–242.
- Meyer-Drawe, K. (2006). Kind als Widerstand. Eine Anregung. *Pädagogische Rundschau*, 60(6), 659–665.
- Paljakka, A. (2024). Teachers' awareness and sensitivity to a bullying incident: A qualitative study. *International Journal of Bullying Prevention*, 6, 322–340. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00185-7>
- Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Ankerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.
- Prengel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 157–172). Barbara Budrich.
- Schrittesser, I. & Kobesova, Z. (2019). Einblicke in die Praxis der Kinderrechte in der Schule: Der Fall Österreich. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 79–96). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16873>
- Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen* (S. 23–33). Wilhelm Fink.
- Waldenfels, B. (2003). Das Recht des anderen Menschen. Die Ungleichheit des Anderen vor dem Hintergrund universaler Gleichheit. In W. Lippitz (Hrsg.), *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft* (S. 63–75). Peter Lang.
- Wimmer, K.-M. (1992). Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In K. Meyer-Drawe, H. Paukert & J. Ruhloff (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 151–180). Weinheim.
- Zapf, A. & Klauder, D. (2014). Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 157–172). Barbara Budrich.

