



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Kinderrechte in Lehrplänen

Eine Analyse von Grundschullehrplänen im Hinblick auf die
normativen Implikationen der UN-Kinderrechtskonvention

verfasst von

Katharina Binder, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ. Prof. i.R. Dr. Ines Maria Breinbauer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Einblick in die Geschichte der Kinderrechte	4
2.1 Zur Erfindung der Kindheit.....	4
2.2 Anfänge der Kinderrechte.....	5
2.3 Die UN-Kinderrechtskonvention	8
2.3.1 Übereinkommen über die Rechte des Kindes.....	9
2.3.2 Zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention.....	10
2.4 Kinderrechte und Lehrpläne	12
2.5 Methodisches Vorgehen.....	14
3. Normative Implikationen der UN-Kinderrechtskonvention	16
3.1 Gleichbehandlung	16
3.2 Individuelle Förderung	20
3.3 Schutz	27
3.4 Partizipation.....	32
4. Ergebnisse der Lehrplananalyse: Kinderrechte in Lehrplänen	37
4.1 Gleichbehandlung	37
4.2 Individuelle Förderung.....	41
4.3 Schutz	51
4.4 Partizipation.....	60
5. Kinderrechte zwischen Berücksichtigung im Lehrplan und Realisierung in der schulischen Praxis.....	70
Literaturverzeichnis	83
Kurzfassung	92
Curriculum vitae	93

1. Einleitung

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes wurde am 20. November 1989 von der Generalversammlung beschlossen und trat am 2. September 1990 in Kraft. In einem internationalen Vertrag mit dem Titel „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ werden Kinder und Jugendliche erstmals als TrägerInnen von eigenständigen Rechten definiert. Dieser Vertrag wird als Kinderrechtskonvention (KRK) bezeichnet und besteht aus 54 Artikeln. „Alle Kinder auf der Welt erhielten damit verbrieft Rechte – auf Überleben, Entwicklung, Schutz und Beteiligung. Die Kinderrechtskonvention formuliert weltweit gültige Grundwerte im Umgang mit Kindern, über alle sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Unterschiede hinweg. Und sie fordert eine neue Sicht auf Kinder als eigenständige Persönlichkeiten“ (UNICEF Österreich, ONLINE). Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention verpflichteten sich die Staaten zum einen dazu, „in Gesetzgebung, Rechtsprechung und Verwaltungspraxis den in der Konvention formulierten Kinderrechten Rechnung zu tragen“ (Liebel 2013a, S. 36) und zum anderen „die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen“ (Art. 42 KRK). Die Unterzeichnerstaaten sind überdies verpflichtet, alle fünf Jahre einen Bericht darüber vorzulegen, ob und wie die Kinderrechte umgesetzt werden.

Eine zentrale Rolle für die Umsetzung von Kinderrechten kommt der Schule zu. Einerseits ist die Schule der gesellschaftliche Ort, für den die Kinderrechte in ganz besonderem Maße praktische Konsequenzen mit sich bringen und dem besondere Anforderungen hinsichtlich eines gerechten und anerkennenden Umgangs, im Sinne der KRK, erwachsen. Aber auch mit Blick auf die „Bekanntmachung“ von Kinderrechten und die Information von Kindern über ihre Rechte wird der Schule eine große Bedeutung beigemessen. So legt etwa der UN-Kinderrechteausschuss, der zur Überprüfung der Fortschritte der einzelnen Vertragsstaaten eingerichtet wurde, besonderen Wert auch auf die Vermittlung von Kinderrechten im Schulunterricht, um sicherzustellen, dass auch Kinder über ihre Rechte Bescheid wissen und davon Gebrauch machen können. Ausgehend vom jüngsten österreichischen Staatenbericht zur Umsetzung der Kinderrechte (BMWFJ 2009) beklagt nun allerdings der UN-Kinderrechteausschuss, dass gerade das nicht ausreichend gewährleistet sei, da die Kinderrechte nicht in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe enthalten seien. An Österreich als Vertragsstaat wird die Empfehlung gerichtet, „seine Bemühungen um die Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit, insbesondere der Kinder, für die im Abkommen vorgesehenen Rechte durch die Einbeziehung der

Kinderrechte in die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe zu erhöhen“ (UN-Kinderrechteausschuss 2012, S. 5).

Diese kritische Anmerkung stellt den Ausgangspunkt der vorliegenden Masterarbeit dar. Im Folgenden soll geprüft werden, ob und inwiefern dieser Vorwurf gerechtfertigt ist und von einer unzureichenden Berücksichtigung von Kinderrechten in Lehrplänen gesprochen werden kann. Die Arbeit wird für die anstehende Untersuchung allerdings ein etwas weiter gefasstes Verständnis der Berücksichtigung von Kinderrechten zugrunde legen, als es im Vorwurf des UN-Kinderrechteausschusses zum Ausdruck kommt. Die Klage des Ausschusses erscheint selbst nicht ganz unproblematisch, da hier offenkundig auf die bloße Einbeziehung von Kinderrechten als zu vermittelnde Inhalte im Unterricht abgestellt wird. Entgegen diesem verengten Verständnis wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass es vielmehr entscheidend ist, dass die normativen Vorgaben der Kinderrechte Form und Inhalt von Lehrplänen insgesamt bestimmen und Lehrpläne somit entsprechende Rahmenbedingungen für Unterricht definieren, die einen gerechten und anerkennenden Umgang mit Kindern im Sinne der KRK ermöglichen. Primär ist aus dieser Perspektive also nicht so sehr die Vermittlung von Kinderrechten als Unterrichtsinhalte, um Kinder mit ihren Rechten vertraut zu machen – was aber im Umkehrschluss auch nicht heißen soll, dass dies unwichtig und vernachlässigbar wäre –, sondern in erster Linie eine kinderrechte-konforme Unterrichtspraxis, in der Kinderrechte respektiert werden und Kinder sich in der Interaktion mit Erwachsenen als Träger spezifischer Rechte erfahren und so auch ein entsprechendes Rechtsbewusstsein entwickeln können (dazu ausführlicher Kapitel 2). Die zu prüfende Kritik des UN-Kinderrechteausschusses wird also selbst einer kritischen Reflexion unterzogen. Für die weitere Analyse hat diese Reflexion freilich erhebliche Konsequenzen, denn ausgehend von diesem Verständnis ist die Einbeziehung von Kinderrechten als Unterrichtsinhalt kein zureichendes Kriterium für die Beurteilung der Berücksichtigung von Kinderrechten in Lehrplänen. Eine adäquate Berücksichtigung kann vielmehr auch dann gegeben sein, wenn Kinderrechte als zu vermittelnde Inhalte gar nicht im Lehrplan vorkommen, sofern die im Lehrplan definierte und vorgegebene Unterrichtspraxis die Intentionen und normativen Vorgaben der Kinderrechte hinreichend widerspiegeln. Erst auf dieser Basis, so die forschungsleitende Annahme, ist die Berücksichtigung von Kinderrechten in Lehrplänen sowie deren Kinderrechte-Konformität angemessen zu beurteilen.

Eine solche Analyse erfordert ein zweistufiges Vorgehen: Zunächst ist es erforderlich, die UN-Kinderrechtskonvention auf ihre normativen Implikationen hin zu untersuchen. Das heißt: Welche normativen Anforderungen ergeben sich aus den Kinderrechten für den schulischen Unterricht? Wie muss Unterricht inhaltlich und didaktisch gestaltet wer-

den, damit die Intentionen der KRK im Unterricht verwirklicht werden können und die Unterrichtspraxis den Vorgaben der KRK hinsichtlich eines gerechten und anerkennenden Umgangs mit Kindern entspricht (Kapitel 3)?

Erst im Anschluss an diese Untersuchung und Interpretation der KRK kann im Rahmen einer Lehrplananalyse die Frage geklärt werden, ob und inwiefern Kinderrechte, d.h. die normativen Vorgaben der Kinderrechte, in den Lehrplänen hinreichend Berücksichtigung finden. Die Analyse wird sich dabei auf Grundschullehrpläne beschränken (Kapitel 4). Durch dieses zweistufige analytische Vorgehen sollen schulische Lehrpläne auf ihre Kinderrechte-Konformität hin untersucht und dabei auch der Vorwurf des UN-Kinderrechteausschusses, wonach Kinderrechte nicht in Lehrplänen enthalten seien, kritisch geprüft werden.

Eine allfällig zu konstatierende Konformität von Lehrplänen mit den Intentionen und Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention erlaubt freilich noch keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Kinderrechts-Konformität schulischer Praxis. Die Ergebnisse der in dieser Arbeit angestellten Lehrplananalyse geben also keinerlei Auskunft darüber, wie es sich mit dem tatsächlichen Umgang mit Kindern im Unterricht verhält und ob einem kinderrechte-konformen Lehrplan auch eine kinderrechte-konforme Unterrichtspraxis korrespondiert. Dies wäre erst über eine empirische Untersuchung der konkreten Unterrichtspraxis in der Schule zu prüfen. Vor dem Hintergrund einer – wie die Analyse noch zeigen wird – teilweise recht widersprüchlichen Beschaffenheit der kinderrechtlichen Vorgaben, sollen in einem abschließenden Kapitel (Kapitel 5) zumindest einige cursorische Überlegungen über mögliche Probleme der praktischen Umsetzung von Kinderrechten in der Schule angestellt werden.

2. Einblick in die Geschichte der Kinderrechte

2.1 Zur Erfindung der Kindheit

Der Lebensabschnitt der Kindheit ist für die gegenwärtige Gesellschaft etwas Selbstverständliches. Die Kindheit gab es jedoch nicht immer. Sie musste sozusagen erst erfunden werden. Bis zum Ende des Mittelalters waren Kinder als soziale Gruppe im gesellschaftlichen Bewusstsein nicht manifestiert (vgl. Verhellen 1994, S. 58). Lange Zeit galten Kinder als kleine Erwachsene, da es keine Abgrenzung zwischen Kindsein und Erwachsensein gab. „Sobald ein Kind sich allein fortbewegen und verständlich machen konnte, lebte es mit den Erwachsenen in einem informellen natürlichen ‚Lehrlingsverhältnis‘, ob dies nun Weltkenntnis oder Religion, Sprache oder Sitte, Sexualität oder ein Handwerk betraf. Kinder trugen die gleichen Kleider, spielten die gleichen Spiele, verrichteten die gleichen Arbeiten, sahen und hörten die gleichen Dinge wie die Erwachsenen und hatten keine von ihnen getrennten Lebensbereiche.“ (von Hentig 1996, S. 10) Die Familie als Gemeinschaft bestehend aus Eltern und Kindern konstituierte sich in Europa im 15./16. Jhdt. aus größeren Gruppen, wie etwa Stammesverbänden (vgl. ebd.). In der Gesetzgebung existierten Kinder nicht und wenn, dann schienen sie als Privateigentum ihres Vaters auf (vgl. Verhellen 1994, S. 58). Die Eltern entschieden über das Leben des Kindes, somit auch über seine Ausbildung und seine Arbeit (vgl. UNICEF Österreich, ONLINE).

Mit der Industrialisierung und der Einführung der Schulpflicht „begann die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ zwischen der Welt der Kinder und derjenigen der Erwachsenen zu unterscheiden, und dies veränderte die Diskussion um Gehorsam und die Pflicht der Kinder“ (ebd.). Das wissenschaftliche Interesse für das Kind setzte im 17. Jahrhundert ein. John Locke verfasste das Buch *Gedanken über Erziehung*, in welchem er das Kindsein als einen eigenen Abschnitt des Menschseins unterscheidet. Doch erst Rousseau gilt als derjenige, der mit seinem Werk *Emile oder Über die Erziehung* „die Eigenheit des Kindes und die besondere Dignität der Kindheit durch sorgsame und aufmerksame Beobachtung entdeckt und damit ineins das Konzept von Kind und Kindheit (mit) erfunden [hat], das seither zu einer Wirklichkeit *sui generis* geworden ist“ (Schneider-Taylor 2006, S. 16). Die Kindheit wurde als eigenständige Lebensphase konstituiert, und Kinder wurden nun nicht mehr als kleine Erwachsene gesehen. Rousseau schrieb der „Natur des Kindes“ eine besondere Bedeutung zu. Die Natur sei gut und somit sei auch das Kind, wenn es auf die Welt kommt, gut. Erst kulturelle Einflüsse würden dies ändern (vgl. Rousseau 1998, S. 9). Für die Erziehung gelte es, die Natürlichkeit des Kindes wachsen zu lassen und zu verhindern, dass es kulturell beeinflusst wird, wenn dies der Natürlichkeit des

Kindes schaden könnte (vgl. ebd., S. 10). Die Natur sei Ausgangspunkt und Ziel von Erziehung. Nach wie vor bleibt jedoch die Einstellung vorherrschend, dass das Kind durch Erwachsene sowohl erzogen als auch geschützt werden müsse (vgl. Liebel 2007, S. 29). Gleichwohl ist in Rousseaus Überlegungen erstmals die Idee angelegt, dass die Kindheit eine Lebensphase eigenen Rechts und mit eigener Dignität ist.

2.2 Anfänge der Kinderrechte

Die Idee, dass Kinder so wie Erwachsene rechtswürdige Menschen sind, kam jedoch erst viel später, im frühen 20. Jahrhundert auf. Wesentliche Voraussetzung dafür war, dass das Kind zunehmend weniger „als ‚natürlicher Besitz‘ seiner Eltern (vor allem seines Vaters) verstanden wurde, über den beliebig zu verfügen war“ (Liebel 2007, S. 14) und die Kindheit als eigener Lebensabschnitt gesehen wurde. Im Mittelpunkt der Kinderrechte stand zu Beginn vor allem der Schutz der Kinder und nicht die Freiheit, wie dies etwa bei den allgemeinen Menschenrechten der Fall war. Dies lässt sich insbesondere an der Geschichte der Gesetzgebung zur Kinderarbeit wie auch an frühen Formen eines Recht auf Bildung ablesen: Das Verbot der Kinderarbeit „brachte den Kindern keine Rechte, über die sie selbst verfügen konnten, sondern legte Fabrikanten und Eltern die Pflicht auf, Kinder vor Situationen und Handlungen zu bewahren, die ihrer Gesundheit und Entwicklung Schaden zufügen könnten“ (ebd.). Ähnlich verhielt es sich mit dem Recht auf Bildung: „Es wurde nicht als Recht der Kinder, sich eine Bildung zu wählen, formuliert, sondern als Pflicht ihrer Eltern, sie zur Schule zu schicken, die der Staat zur (herrschaftskonformen) Erziehung der Kinder geschaffen hatte.“ (ebd.) Verhellen fasst die damalige Situation von Kindern folgendermaßen zusammen: „Diese Gesetze und Institutionen schlossen Kinder gleichzeitig von der Welt aus und hielten sie in ihrer eigenen Welt gefangen. Sie befanden sich in einer Art Gefängnis, wo sie warten, lernen und sich auf das ‚richtige‘ Leben vorbereiten mussten“ (Verhellen 1994, S. 58). Kinder waren nun nicht mehr Privateigentum ihrer Eltern, sondern zunehmend „Eigentum des Staates“ (ebd.).

Die erste internationale Vereinbarung über Kinderrechte war die Genfer Deklaration der Rechte des Kindes und wurde am 26. September 1924 beschlossen. Es wurden 5 Artikel formuliert, welche auf grundlegende Bedürfnisse und den Schutz der Kinder ausgerichtet waren:

- „Artikel 1: Das Kind soll in der Lage sein, sich sowohl in materieller wie in geistiger Hinsicht in natürlicher Weise zu entwickeln.
- Artikel 2: Das hungernde Kind soll genährt werden; das kranke Kind soll gepflegt werden; das zurückgebliebene Kind soll ermuntert werden; das verirrte Kind soll auf den guten Weg geführt werden; das verwaiste und verlassene Kind soll aufgenommen und unterstützt werden.
- Artikel 3: Dem Kind soll in Zeiten der Not zuerst Hilfe zuteil werden.
- Artikel 4: Das Kind soll in die Lage versetzt werden, seinen Lebensunterhalt zu verdienen und soll gegen jede Ausbeutung geschützt werden.
- Artikel 5: Das Kind soll in dem Gedanken erzogen werden, seine besten Kräfte in den Dienst seiner Mitmenschen zu stellen“ (Genfer Erklärung, 1924, ONLINE).

Bei genauerer Betrachtung formuliert die Deklaration noch keine Kinderrechte als solche, vielmehr betont sie „Verpflichtungen der Erwachsenen gegenüber den Kindern“ (Liebel 2007, S. 16). Das Kind bleibt hier nach wie vor abhängig vom Willen der Erwachsenen. Es wird eher als ein Objekt der Sorge und nicht als aktive, autonome Person gesehen. Überdies waren diese Rechte nicht einklagbar, zumal es keine zuständige internationale Gerichtsbarkeit gab. Im Jahre 1946 verlor die Genfer Deklaration aufgrund der Auflösung des Völkerbundes ihre Grundlage (vgl. UNICEF Österreich, ONLINE). Nachfolgeinstitutionen des Völkerbundes waren die Vereinten Nationen, welche 1959 eine ähnliche Erklärung über die Rechte des Kindes verkündeten (vgl. Sax/Hainzl 1999, S. 15). Auch diese betonte die besonderen Bedürfnisse und den Schutz des Kindes. „Die Erklärung enthält gewisse konkrete Rechte wie z. B. das Recht auf einen Namen, auf eine Staatszugehörigkeit oder auf unentgeltlichen Unterricht auf der Elementarschulstufe. Sie ist jedoch kaum verbindlicher als die Genfer Erklärung von 1924.“ (UNICEF Österreich, ONLINE)

Parallel zu dieser Entwicklung gab es in einigen europäischen Ländern Bemühungen um Selbstbestimmungsrechte für Kinder. Als besonders bedeutsam gilt hier die Moskauer Deklaration der Rechte des Kindes von 1918. Die darin formulierten Rechte gingen weit über das hinaus, was bis dato in Europa unter Kinderrechten verstanden wurde (vgl. Liebel 2007, S. 18). Hier stand nun nicht mehr nur der Schutz der Kinder vor Gefahren oder der Industriearbeit im Mittelpunkt, sondern generell die Stärkung der Stellung der Kinder in der Gesellschaft als den Erwachsenen gegenüber gleichberechtigte Menschen. „Die Verpflichtungen von Eltern, Gesellschaft und Staat gegenüber den Kindern werden nicht als Fürsorge oder Versorgung gefasst, sondern für die Kinder sollten Lebens- und Handlungsbedingungen geschaffen werden, die ein Leben in Würde und die freie Entfaltung ihrer Bedürfnisse, Kräfte und Fähigkeiten ermöglichen.“ (ebd., S. 19) Im Gegensatz zur Genfer Deklaration wurden Kinder in der Moskauer Deklaration nicht nur als werdende Menschen gesehen, die erst wenn sie erwachsen sind gesellschaftliche Anerkennung verdienen, sondern sie wurden als seiende Menschen gedacht, denen es zusteht, be-

reits als Kinder Anerkennung zu bekommen (vgl. ebd.). Wichtige Aspekte der Moskauer Deklaration sind vor allem auch, dass Kinder nicht gegen ihren Willen zu einer Erziehung, Bildung oder Religion gezwungen und keiner Freiheitsentziehung unterworfen werden dürfen. Darüber hinaus sollen sie das Recht haben an allen Entscheidungen, somit auch politischen, mitentscheiden zu dürfen (vgl. ebd., S. 21).

Die Moskauer Deklaration der Rechte des Kindes konnte sich jedoch im Rahmen der Moskauer Konferenz nicht durchsetzen. Die erst viel später formulierte und heute gültige UN-Kinderrechtskonvention kann in gewisser Weise als eine Kombination von Genfer und Moskauer Deklaration betrachtet werden, insofern sie die zentralen Ansprüche beider Deklarationen – Schutz einerseits und Gleichberechtigung andererseits – in sich vereinigt.

Diese ersten Schritte und Überlegungen zu Kinderrechten des frühen 20. Jahrhunderts – sowohl Genfer als auch Moskauer Deklaration – waren nicht zuletzt motiviert durch politische Ereignisse und Umbrüche ihrer Zeit. Insbesondere der erste und zweite Weltkrieg und deren Folgen stellen wesentliche Impulse für die Entwicklung von Kinderrechten dar (vgl. ebd., S. 26).

Für die weitere kinderrechtliche Entwicklung im Laufe des 20. Jahrhunderts waren schließlich auch verschiedene reformpädagogische Ansätze und Konzepte von maßgeblichem Einfluss. Besonders hervorzuheben ist hier die „Pädagogik der Achtung“ von Janusz Korczak. Korczak gilt heute als einer der wichtigsten und einflussreichsten Reformpädagogen und als ein Pionier der Kinderrechte (vgl. Liebel 2013b, S. 7), der „den Kampf für das Wohl des Kindes zu seiner Lebensaufgabe“ (Beiner 2013, S. 17) gemacht hat. Bereits 1919 forderte er in seinem Buch *Wie man ein Kind lieben soll* die „Magna Charta Libertatis, als ein Grundgesetz für das Kind“ (Korczak 1995, S. 40) und formulierte folgende Grundrechte: „1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod, 2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag, 3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“ (ebd.). Das erste Grundrecht mag auf den ersten Blick etwas befremdlich wirken, dies wird allerdings verständlicher, wenn man weiß, wie Korczak das verstanden wissen will. Korczak meinte damit, dass Erwachsene auf den freien Willen des Kindes Rücksicht nehmen und ihm die Möglichkeit geben sollten, Erfahrungen zu machen. Viele Eltern würden nämlich aus Angst, dem Kind könnte etwas zustoßen, dazu neigen, zu viel Fürsorge aufzuwenden, und gerade damit würde es dem Kind verwehrt selbst Erfahrungen zu machen (vgl. ebd., S. 41). Für Korczak war es auch wesentlich, Kinder als eigenständige Individuen mit ihren Stärken und Schwächen zu achten und sie ernst zu nehmen.

Als „Quintessenz seines fast dreißigjährigen Einsatzes für die Überwindung der Rechtlosigkeit des Kindes“ (Beiner 2013, S. 41) kann besonders sein 1928 veröffentlichtes Werk *Das Recht des Kindes auf Achtung* gelten. Korczak beginnt dieses Buch mit den Worten: „Von frühester Kindheit an wachsen wir in dem Gefühl auf, daß das Große mehr Bedeutung hat als das Kleine“ (Korczak 1928, S. 7). In diesem Zitat bringt Korczak deutlich zum Ausdruck, welche Stellung Kinder (insbesondere zu seiner Zeit) in der Gesellschaft seiner Ansicht nach hatten: nämlich nicht als „seiende“ sondern als „werdende“ Menschen: Das Kind weiß grundsätzlich weniger als der Erwachsene und es braucht Unterstützung in sämtlichen Lebenslagen (vgl. ebd., S. 11 ff). Entgegen dieser Kinder systematisch missachtenden und unterordnenden gesellschaftlichen Haltung fordert Korczak dazu auf, Kinder zu lieben und Achtung zu haben, „wenn nicht gar Demut, vor der hellen lichten, unbefleckten, seligen Kindheit“ (ebd., S. 37). Korczaks „Pädagogik der Achtung“ kann durchaus als Vorläufer der Kinderrechte gesehen werden (vgl. Tschöpe-Scheffler 2002, S. 142).

Gleichwohl wurden Korczaks Gedanken und Forderungen in den Kinderrechtsdebatten der folgenden Jahrzehnte nicht berücksichtigt (vgl. Liebel 2007, S. 23). Sie wurden erst in den 1970er Jahren in der in den USA entstehenden Kinderrechtsbewegung wieder aufgegriffen. „Die Rechte, die für die Kinder gefordert wurden, sollten gewährleisten, dass Kinder nicht länger als Sondergruppe behandelt, sondern zum anerkannten und integrierten Teil einer sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft werden können.“ (ebd.) Forderungen dieser Kinderrechtsbewegung wurden in Deutschland aufgegriffen und 1984 in dem sogenannten Kinder-Doppelbeschluss veröffentlicht. Dieser beinhaltet insbesondere das Ziel alle „objektiv kinderfeindlichen“ Gesetze zu reformieren. Anerkannte Grund- und Menschenrechte sollten für alle Kinder und Jugendliche uneingeschränkt gelten (vgl. Liebel 2007, S. 25). Diese Entwicklungen kulminierten schließlich in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes, die am 20. November 1989 von der UN-Generalversammlung beschlossen wurde.

2.3 Die UN-Kinderrechtskonvention

In der UN-Kinderrechtskonvention wurden erstmals Kinderrechte als integraler Teil der Menschenrechte verankert. Kinderrechte dienen dabei „entweder dem besonderen Schutz und der Garantie besonderer Lebens- und Entwicklungsbedingungen oder dazu, die gesellschaftliche Stellung der Kinder zu stärken und ihre Einflussmöglichkeiten zu erweitern, d.h. ihre relative Machtlosigkeit zu kompensieren oder reduzieren“ (Liebel 2007, S. 9).

2.3.1 Übereinkommen über die Rechte des Kindes

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes wurde am 20. November 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen angenommen und trat am 2. September 1990 in Kraft. Darin wurden die in zahlreichen völkerrechtlichen Dokumenten verstreut festgehaltenen Kinderrechte zusammengefasst. Außerdem sollten die „Ungereimtheiten zwischen diesen bereinigt werden. Durch das Einbringen ihres Fachwissens waren die UNICEF und nicht-staatliche internationale Organisationen maßgeblich am Entstehungsprozess der Konvention beteiligt.“ (UNICEF Österreich, ONLINE) Mit der UN-Konvention erhielten weltweit alle Kinder ein Recht auf Überleben, Entwicklung, Schutz und Beteiligung. „Die Kinderrechtskonvention formuliert weltweit gültige Grundwerte im Umgang mit Kindern, über alle sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Unterschiede hinweg. Und sie fordert eine neue Sicht auf Kinder als eigenständige Persönlichkeiten. Alle Staaten mit Ausnahme der USA und Somalias haben die Konvention ratifiziert.“ (UNICEF Österreich, ONLINE) Ein wesentliches Anliegen der UN-Konvention ist es, dass sich die Staaten mit der Unterzeichnung verpflichten, sich aktiv für das Wohl der Kinder einzusetzen.

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes besteht aus einer Präambel und 54 Artikeln, die sich thematisch in drei Abschnitte gliedern. Der erste Teil (Artikel 1-41 KRK) beinhaltet die normierten Rechte der Kinder sowie die Verpflichtungen der Vertragsstaaten. Im ersten Artikel der Konvention wird zunächst definiert, wer im Sinne des UN-Übereinkommens als Kind gefasst wird, nämlich „jeder Mensch, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt“ (Art. 1 KRK). Die folgenden Artikel beinhalten Forderungen bezüglich der Nicht-Diskriminierung von Kindern (Art. 2 KRK), der Berücksichtigung des Wohles der Kinder (Art. 3 KRK), ein explizites Recht auf Leben und auf eine bestmögliche Entwicklung (Art. 6 KRK). Artikel neun und zehn fokussieren die Rechte der Kinder bezüglich der Trennung von den bzw. der Eltern. Dabei spielt die Gewährung der freien Meinungsäußerung eine wesentliche Rolle (Art. 12-14 KRK). Artikel 18 bis 27 beziehen sich auf Lebens- und Wohnverhältnisse von Kindern, in welchen das Wohl des Kindes, Gesundheitsversorgung und Schutz vor Missbrauch, Ausbeutung und dergleichen zu gewähren sind. Die Rechte auf Förderung und besondere Betreuung von Kindern mit geistiger und körperlicher Behinderung werden in Artikel 23 festgelegt. In Artikel 28 und 29 ist das Recht des Kindes auf Bildung festgeschrieben und in Artikel 31 das Recht des Kindes auf Freizeit und Ruhe. Die folgenden Artikel fokussieren den Schutz des Kindes vor wirtschaftlicher Ausbeutung, Misshandlungen, sexueller Ausbeutung, Folter oder sonstiger unmenschlicher Behandlung und Strafen (Art. 32-37 KRK). An-

schließlich werden verschiedene spezielle Fragen thematisiert, wie z.B. die Rehabilitation und physische und psychische „Genesung und soziale Wiedereingliederung“ von Kindern, die Opfer von Vernachlässigung, Ausbeutung, Misshandlung oder Folter geworden sind (Art. 39 KRK) oder die Behandlung von Kindern im Strafrecht und in Strafverfahren (Art. 40 KRK).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kinderrechtskonvention sich auf folgende drei große Bereiche bezieht: Recht auf *Schutz*, auf *Förderung und Entwicklung* und auch auf *Mitbestimmung und Beteiligung*.

Der zweite Teil der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (Artikel 42-45 KRK) enthält hauptsächlich formale Bestimmungen zur Überwachung der Umsetzung der Konvention. Auf diesen Aspekt wird im folgenden Kapitel näher eingegangen. Im dritten und letzten Teil der UN-Konvention (Artikel 46-54 KRK) sind die allgemeinen Schlussklauseln für internationale Verträge in Bezug auf das Inkrafttreten der Konvention festgeschrieben.

2.3.2 Zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention

Österreich hat die UN-Kinderrechtskonvention am 26. Jänner 1990 unterzeichnet, die schließlich am 5. September 1992 in Kraft trat (vgl. UNICEF Österreich, ONLINE). Mit der Unterzeichnung des Übereinkommens über die Rechte des Kindes verpflichteten sich die Staaten, so auch Österreich, alle fünf Jahre einen Bericht über die Umsetzung der Kinderrechte vorzulegen. Im Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend wurde ein Kinderrechte-Monitoring-Board (KMB) als unabhängiges Beratungsgremium eingerichtet, das für die Überprüfung der Umsetzung der Kinderrechtskonvention zuständig ist (vgl. Kinderrechte Monitoring, ONLINE). Dabei handelt es sich um ein interdisziplinäres Expertengremium, das sich aus zwölf Projektgruppen mit ExpertInnen aus unterschiedlichsten Fachgebieten wie Recht, Gesundheitswesen, Pädagogik u.a. und NGOs zusammensetzt und Problemstellungen zur Thematik der Kinderrechte aufarbeitet. Neben der Erarbeitung von Themen- und Fragestellungen, die für die Lebenssituation von Kindern in Österreich relevant sind, werden auch Themen und Anliegen, die in „direktem oder indirektem Zusammenhang mit dem UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes und dem Bundesverfassungsgesetz über die Rechte der Kinder stehen“ (ebd.) erörtert. Des Weiteren werden eine fakten- und datenbasierte Grundlagenarbeit im Bereich der Kinderrechtspolitik betrieben und Lösungsansätze zu kinderspezifischen Problemstellungen entwickelt (vgl. ebd.). Die gewonnenen Erkenntnisse über Problemlagen und Lösungsansätze werden anschließend mit Entscheidungsträgern wie Menschenrechtskoordinatoren und Vertretern von Ministerien besprochen und in entsprechenden Berich-

ten dokumentiert. Dadurch soll insbesondere das öffentliche Bewusstsein im Hinblick auf eine kindgerechte Gesellschaft gefördert werden (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Masterarbeit von besonderer Relevanz ist die Projektgruppe 4. Diese befasst sich vorrangig mit dem Thema der Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule und verfolgt insbesondere das Interesse, dass nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder hinreichend mit Kinderrechten vertraut gemacht werden. Eine große Bedeutung wird dabei der Schule beigemessen. Grundsätzlich wird es sowohl im allgemeinen gesellschaftlichen als auch im pädagogischen Diskurs als eine wesentliche Aufgabe von Schule erachtet, Kultur zu vermitteln, dazu gehören etwa neben Tradition, Sitten und Gebräuchen auch gesellschaftliche Wertesysteme (vgl. Künzli et al. 2013, S. 54). Ebenso gehört es zur kulturellen Aufgabe von Schule, Kinder und Jugendliche mit Formen und Regeln der politischen Herrschaftsverhältnisse vertraut zu machen. „Sie sollen lernen, wie die unterschiedlichen Interessen ausgeglichen, wie Konflikte gelöst und die elementaren Bedürfnisse aller befriedigt werden, und sie sollen auf demokratische Werte verpflichtet werden“ (ebd., S. 56).

In diesem Sinne wird in der Schule auch der primäre Ort gesehen, Kindern ihre Rechte zu vermitteln und sie damit vertraut zu machen (so z.B. Harrison 2013, S. 52; Liebel 2013a, S. 37). Besonders auch der UN-Kinderrechteausschuss, der zur Überprüfung der Fortschritte der einzelnen Vertragsstaaten eingerichtet wurde, legt besonderen Wert auch auf die Vermittlung von Kinderrechten im Schulunterricht, um sicherzustellen, dass auch Kinder über ihre Rechte Bescheid wissen und effektiv davon Gebrauch machen können. Eine zentrale Rolle spielen hier wiederum schulische Lehrpläne, zumal Inhalte und Lernbereiche, die in der Schule vermittelt werden sollen, in erster Linie in den Lehrplänen definiert werden. Damit rückt mit Blick auf die Information von Kindern über ihre Rechte die Frage in den Fokus, ob Kinderrechte in den Lehrplänen enthalten sind und die Schule dieser Aufgabe hinreichend nachkommt. Gerade diese Frage wird jedoch von Seiten des UN-Kinderrechtesausschusses negativ beantwortet und der Vorwurf erhoben, dass die Kinderrechte in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe nicht enthalten seien (UN-Kinderrechteausschuss 2012). An Österreich als Vertragsstaat wird die Empfehlung gerichtet, „seine Bemühungen um die Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit, insbesondere der Kinder, für die im Abkommen vorgesehenen Rechte durch die Einbeziehung der Kinderrechte in die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe zu erhöhen“ (ebd., S. 5).

Dieser Vorwurf bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit, in deren Rahmen besonders der Frage nachgegangen werden soll, ob und inwiefern dieser Vorwurf gerechtfertigt ist.

2.4 Kinderrechte und Lehrpläne

Für eine angemessene Prüfung des Vorwurfs des UN-Kinderrechtesausschusses wird es im Folgenden jedoch nicht ausreichend sein, schulische Lehrpläne einfach darauf hin zu untersuchen, ob und inwieweit Kinderrechte als konkrete zu vermittelnde Inhalte in Lehrplänen vorkommen, – bereits ein oberflächlicher Blick erlaubt, wie auch die nachfolgende Analyse zeigen wird, die Feststellung, dass das praktisch nicht der Fall ist und insofern der Vorwurf durchaus zutrifft – sondern es bedarf auch einer kritischen Reflexion des Vorwurfs selbst. Der Vorwurf der mangelnden Einbeziehung von Kinderrechten in Lehrplänen impliziert, dass dadurch das angestrebte Ziel – nämlich Kinder soweit mit Kinderrechten vertraut zu machen, dass ein entsprechendes Rechtsbewusstsein entsteht und Kinder ihre Rechte auch selbst einzufordern vermögen – auch tatsächlich zu erreichen ist.

Aber kann davon tatsächlich so ohne weiteres ausgegangen werden? Wie etwa Liebel (2013a) ganz zu Recht darauf hinweist, bedarf es zur Schaffung eines solchen Rechtsbewusstseins im Sinne der Kinderrechte gerade „nicht nur der Wissensvermittlung, sondern Kinder müssen auch die Erfahrung machen können, dass ihre Rechte in allen Lebensbereichen geachtet und vor allem gelebt werden, mit anderen Worten: Dass auch für Kinder spürbar eine neue Rechtskultur entsteht“ (Liebel 2013a, S. 37). Das heißt, Kinderrechte entfalten ihre Wirksamkeit nicht allein dadurch, dass Kinder bloß über ihre Rechte Bescheid wissen, sondern es bedarf vielmehr einer Kultur, in der Kinderrechte respektiert werden und Kinder sich in der Interaktion mit Erwachsenen als Träger spezifischer Rechte erfahren und so auch ein entsprechendes Rechtsbewusstsein entwickeln können. Ihre Aneignung kann nicht bloß auf Wissen, sondern muss auf lebendiger Erfahrung beruhen, weshalb es auch nicht ausreicht, Kinderrechte in ihrer Abstraktheit bloß zu vermitteln und Kinder quasi im Unterricht darüber zu „informieren“. Für Kinderrechte – wie auch für andere kulturelle Werte wie Gerechtigkeit oder Demokratie – gilt, dass eine Erziehung im Sinne dieser Werte nur unter der Prämisse erfolgreich sein kann, dass sie dem Kind nicht äußerlich bleiben, sondern, wie auch Piaget betont, auf seine eigene Erfahrung und seine Selbstbestimmung gründen (vgl. Piaget 1986, S. 129). Es muss diese Werte in der Interaktion mit seinem Umfeld als gültig erfahren können, nur dann kann es die Werte verinnerlichen und aneignen und können auf dieser Grundlage die Werte für das heranwachsende Kind handlungsleitend werden. Wesentlich entscheidender als die Frage, ob Kinderrechte als zu vermittelnde Inhalte in Lehrplänen vorkommen, ist in diesem Lichte daher vielmehr, ob die sich aus den Kinderrechten ergebenden normativen Implikationen, d. h. die kinderrechtlichen Vorgaben hinsichtlich des Umgangs und der Interaktion mit Kindern, Form und Inhalt von schulischen Lehrplänen insgesamt bestim-

men, also ob der Lehrplan Rahmenbedingungen von Unterricht definiert und vorgibt, die Kindern – jedenfalls potentiell¹ – die notwendige Erfahrung eines gerechten und anerkennenden Umgangs im Sinne der Kinderrechte ermöglichen. Damit soll freilich nicht gesagt werden, dass die Vermittlung von Kinderrechten im Unterricht als konkrete Unterrichtsinhalte für die Umsetzung von Kinderrechten nebensächlich ist. Gegenüber einer generellen kindergerechten Gestaltung von Schulkultur und Unterricht erscheint dies allerdings nicht von primärer, sondern von sekundärer Bedeutung.

Die anstehende Untersuchung wird also ein etwas weiter gefasstes Verständnis der Berücksichtigung von Kinderrechten zugrunde legen, als es im Vorwurf des UN-Kinderrechteausschusses zum Ausdruck kommt. Wenn daher in dieser Arbeit der Vorwurf des UN-Kinderrechteausschusses hinsichtlich der (angeblich) mangelnden Berücksichtigung der Kinderrechte in Lehrplänen geprüft werden soll, dann wird sich die Analyse gerade nicht darauf beschränken können, in den Lehrplänen nach Kinderrechten als solchen, d.h. nach konkret zu vermittelnden Rechtsinhalten zu suchen und das Ausmaß ihrer expliziten Berücksichtigung zu beurteilen, sondern es wird erforderlich sein, die Lehrpläne daraufhin zu analysieren, ob und inwieweit der darin entworfene Unterricht den normativen Anforderungen der Kinderrechte hinreichend entspricht und ihre Deutung kinderrechtlicher Bestimmungen mit dem Anliegen der Kinderrechtskonvention übereinstimmt. Sollte diese Analyse eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den normativen Vorgaben der KRK und den Bestimmungen und Inhalten des Lehrplans ergeben, so wäre der Vorwurf des UN-Kinderrechteausschusses im Wesentlichen als entkräftet zu betrachten, selbst wenn hinsichtlich der Vermittlung von Kinderrechten Defizite bestehen mögen. Umgekehrt wäre der Vorwurf gerade aufrecht zu erhalten und über seine ursprüngliche Formulierung hinaus sogar noch zu bekräftigen, wenn eine Einbeziehung der Kinderrechte in den Lehrplan im Sinne des UN-Kinderrechteausschusses zwar gegeben sein sollte, aber ansonsten der Lehrplan mit Blick auf die normativen Implikationen der KRK Defizite aufweist. So oder so erscheint die bloße Berücksichtigung von Kinderrechten in Lehrplänen, so wie sie der UN-Kinderrechteausschuss versteht, als Kriterium für die Beurteilung der Umsetzung von Kinderrechten im und durch den Lehrplan als unzureichend.

¹ Dass wiederum ein kinderrechtskonformer Lehrplan noch nicht zwangsläufig mit einer kinderrechtskonformen Unterrichtspraxis einhergeht, ist ein anderes Problem, auf das im Laufe der vorliegenden Arbeit noch zurückzukommen sein wird.

2.5 Methodisches Vorgehen

Eine Analyse, die sich auf die normativen Gehalte von Lehrplänen und deren Übereinstimmung mit den Vorgaben der KRK konzentriert, erfordert aber auch eine vorgängige Analyse und Interpretation von einzelnen Artikeln der KRK. Erst auf Basis einer eingehenden Interpretation von Kinderrechten und ihren normativen Implikationen kann eine Analyse schulischer Lehrpläne stattfinden, die es erlaubt, die Frage nach der hinreichenden Berücksichtigung von Kinderrechten in Lehrplänen – verstanden als Übereinstimmung in den normativen Bestimmungen hinsichtlich des gerechten und anerkennenden Umgangs mit Kindern – angemessen zu untersuchen. Die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit durchzuführende Analyse wird daher in *zwei Stufen* erfolgen:

Auf der ersten Stufe findet eine *hermeneutische Untersuchung der KRK* und der darin formulierten Kinderrechtsartikel statt.² Ziel dieser Analyse ist es, die wesentlichen normativen Vorgaben der KRK für eine gerechte und anerkennende Behandlung von Kindern herauszuarbeiten und deren Implikationen für Schule und Unterricht zu bestimmen. Gefragt wird dabei also insbesondere auch danach, welche Anforderungen sich aus der KRK für die schulische Praxis ergeben und wie Inhalte des Lehrplans sowie in Lehrplänen definierte pädagogische Grundsätze und Unterrichtsmethoden beschaffen sein müssen, damit von einer adäquaten Berücksichtigung kinderrechtlicher Vorgaben gesprochen werden kann.

Auf dieser Basis wird dann auf einer zweiten Stufe eine *Analyse schulischer Lehrpläne* vorgenommen und geprüft, ob sich die im ersten Schritt bestimmten normativen Gehalte und Prinzipien der KRK in den Lehrplänen hinreichend wiederfinden oder ob diesbezüglich Mängel bestehen. Die Übereinstimmung der Lehrpläne mit den normativen Anforderungen der KRK und nicht die bloße Einbeziehung von Kinderrechten als Unterrichtsinhalt wird hierbei das zentrale Kriterium darstellen, um die Angemessenheit des Vorwurfs der unzureichenden Berücksichtigung von Kinderrechten in Lehrplänen zu prüfen. Um den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit nicht zu sprengen, wird sich die Lehrplananalyse auf die Lehrpläne der Primarstufe beschränken. Die Wahl von Primarstufenlehrplänen als Analysegegenstand erscheint, angesichts der notwendigen Einschränkung der Lehrplananalyse, besonders mit Blick auf die dem Forschungsvorhaben zugrundeliegende Annahme sinnvoll, dass es für die Entwicklung eines Rechtsbewusstseins in erster Linie auf entsprechende Erfahrungen ankommt, d. h., dass eine entsprechende Rechtskultur gelebt wird und Kinder ihre Rechte in der Interaktion mit Erwachsenen als gültig erfahren können. Hierfür ist es erforderlich, dass diese Erfahrungen von frühester

² Zur Hermeneutik als Methode der Erziehungs- und Bildungswissenschaft siehe Danner 2006, S. 34 ff; Koller 2009, S. 200 ff; Rittelmeyer/Parmentier 2007.

Kindheit an gemacht werden. Gerade in dieser Hinsicht erscheint auch die Einbeziehung von Kinderrechten als Unterrichtsinhalte in Lehrplänen, so wie sie der UN-Kinderrechteausschuss versteht und fordert, für die Primarstufe als ein untaugliches Kriterium zur Beurteilung von Lehrplänen, zumal Kinderrechte – wie Recht im Allgemeinen – höchst abstrakte Inhalte darstellen, die für Kinder wahrscheinlich erst ab einer bestimmten Entwicklungsstufe voll verständlich sind. Zweifellos kann dies für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe gelten. Für solche der Primarstufe wird man das aber nicht so ohne weitere voraussetzen können.³ Auch in dieser Hinsicht erscheint die Wahl von Lehrplänen der Primarstufe für die Forschungsfrage dieser Masterarbeit besonders zweckmäßig.

Durch dieses methodische Vorgehen sollte es möglich sein, schulische Lehrpläne auf ihre Kinderrechte-Konformität hin zu untersuchen und dabei auch den Vorwurf des UN-Kinderrechteausschusses, wonach Kinderrechte nicht in Lehrplänen enthalten seien, kritisch zu prüfen.

Freilich garantiert selbst ein kinderrechte-konformer Lehrplan, der den normativen Vorgaben der KRK hinsichtlich eines gerechten und anerkennenden Umgangs mit Kindern hinreichend Rechnung trägt, noch lange nicht, dass sich in Schule und Unterricht auch tatsächlich eine entsprechend kindgerechte und anerkennende Praxis realisiert. Sowohl Lehrpläne als auch Kinderrechte machen normative Vorgaben, die gerade nicht – jedenfalls nicht notwendigerweise – mit der realen Praxis zusammenfallen. Die Ergebnisse der Lehrplananalyse erlauben also noch keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Kinderrechts-Konformität schulischer Praxis. Am Ende der Arbeit sollen daher abschließend zumindest einige grobe Überlegungen zu den strukturellen Voraussetzungen eines schulischen Unterrichts angestellt werden, der dem Anliegen der UN-Kinderrechte-Konvention entspricht bzw. welche strukturellen Bedingungen von Schule, Erziehung und Unterricht einem gerechten und anerkennenden Umgang mit Kindern gerade tendenziell entgegenwirken. Dabei werden auch einige widersprüchliche Aspekte von Kinderrechten selbst in den Fokus rücken.

Zunächst aber gilt es zu untersuchen, ob und inwiefern schulische Lehrpläne den normativen Implikationen der Kinderrechte Rechnung tragen.

³ Piaget setzt etwa das Stadium der formal-operationalen Intelligenz ab dem 12. Lebensjahr an. Erst in diesem Stadium erwerben Menschen die Fähigkeit zu logischem, formal-abstraktem Denken (vgl. Piaget/Inhelder 2004). Das Erreichen dieses Stadiums dürfte durchaus als Grundvoraussetzung dafür angesehen werden können, um das Prinzip von (Kinder-)Rechten vollständig zu erfassen und ein entsprechendes Rechtsbewusstsein entwickeln zu können.

3. Normative Implikationen der UN-Kinderrechtskonvention

Wenn in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen werden soll, ob und inwiefern die Kinderrechte hinreichend – oder, wie vom UN-Kinderrechteausschuss moniert wird, nicht hinreichend – in den schulischen Lehrplänen berücksichtigt sind, so ist es zunächst notwendig, Kriterien zu finden, die zu bestimmen erlauben, ob und unter welchen Voraussetzungen eine Berücksichtigung von Kinderrechten in den Lehrplänen in ausreichendem Maße gegeben ist. Wie im zweiten Kapitel erwähnt, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass es hinsichtlich der Beurteilung der adäquaten Berücksichtigung von Kinderrechten in Lehrplänen weniger darauf ankommt, ob Kinderrechte als solche im Lehrplan vorkommen, d.h. als konkreter im Unterricht zu vermittelnder Inhalt, als vielmehr darauf, dass die im Lehrplan entworfene und vorgegebene Unterrichtspraxis den normativen Anforderungen und Vorgaben der KRK entspricht. Entscheidend wäre also, dass der Sinn der Kinderrechte für die konkreten Inhalte der Lehrpläne bestimmend ist und die Kinderrechte gleichsam den Rahmen abstecken, in dem sich schulische Lehrpläne inhaltlich bewegen. Zu diesem Zweck bedarf es zunächst einer Klärung, welche normativen Anforderungen aus den Kinderrechten hervorgehen und welche Implikationen diese für die Institution Schule haben. Auf dieser Grundlage können dann die Lehrpläne einer Analyse unterzogen und geklärt werden, ob und inwiefern diesen normativen Implikationen in den Lehrplänen Rechnung getragen wird.

Aus der Analyse der einzelnen Artikel der Kinderrechte ergeben sich im Wesentlichen vier zentrale normative Anforderungen: *Gleichbehandlung*, *individuelle Förderung*, *Schutz* und *Partizipation*.⁴ Diese Anforderungen werden im Folgenden einzeln dargestellt und immer schon mit Blick auf die damit verbundenen Implikationen für die Institution Schule erörtert.

3.1 Gleichbehandlung

Eine der vielleicht zentralsten normativen Implikationen, die aus den Artikeln der KRK hervorgeht, ist jene der Gleichbehandlung. Gleichbehandlung bezieht sich dabei zunächst ganz grundsätzlich darauf, dass alle Kinder Träger von Kinderrechten sind und diese Rechte allen Kindern unterschiedslos zukommen. So wird in Artikel 2 festgelegt, dass die Vertragsstaaten die Kinderrechte „jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden

⁴ Die hier herausgearbeiteten normativen Implikationen der KRK decken sich im Wesentlichen mit solchen Kategorien, wie sie auch in der mittlerweile sehr umfangreichen Kinderrechte-Literatur als zentrale Zielsetzungen und normative Anforderungen von Kinderrechten diskutiert werden. Hier finden sich als Prinzipien der KRK ebenfalls überwiegend Kategorien wie Gleichheit/Gleichbehandlung/Gleichberechtigung, Förderung/Entwicklung, Schutz/Kindeswohl und Partizipation/Teilhabe (vgl. z. B. Liebel 2013a; Maywald 2012, S. 50 f.; Student S. 68 ff.)

Kind“ (KRK 1990, S. 2) zu gewähren haben. Alle Kinder, die den Vertragsstaaten angehören, sind also im Hinblick auf die in der Konvention festgeschriebenen Artikel gleich zu behandeln. Auch in zahlreichen weiteren Artikeln wird explizit betont, dass deren Inhalte sich auf „alle Kinder“ beziehen bzw. dass sie „jedes Kind“ betreffen. Der KRK zufolge hat „jedes Kind ein angeborenes Recht auf Leben“ (Art. 6; Hervorh. K.B.) und „auf einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard“ (Art. 27). Eine Gleichbehandlung von Kindern im Hinblick auf die Gesundheitsvorsorge wird in Artikel 24 gefordert. Die Vertragsstaaten hätten geeignete Maßnahmen zu treffen, um „sicherzustellen, daß *alle* Kinder die notwendige ärztliche Hilfe und Gesundheitsfürsorge erhalten, wobei besonderer Nachdruck auf den Ausbau der gesundheitlichen Grundversorgung gelegt wird“ (ebd., S. 8; Hervorh. K.B.). Außerdem hat Artikel 26 zufolge *jedes* Kind Recht „auf Leistungen der sozialen Sicherheit einschließlich der Sozialversicherung“ (ebd., S. 9).

In Artikel 28 ist auch das Recht auf Bildung des Kindes festgeschrieben (ebd.). Hier wird von den Vertragsstaaten erwartet, etwa den „Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich [zu] machen“ (ebd.).

Eine besonders für die Institution Schule relevante Dimension der Gleichbehandlungsnorm der KRK besteht in einem ausdrücklichen Diskriminierungsverbot, wie es vor allem im Artikel 2 der KRK ausformuliert ist. Diesem Artikel zufolge ist jede Diskriminierung im Hinblick auf Geschlecht, Sprache, Religion, soziale und ethnische Herkunft oder eine „Behinderung“ des Kindes verboten (ebd., S. 2). Für die Schule bedeutet dies, dass Kinder als eigenständige Individuen angesehen werden und nicht zum Beispiel als VertreterIn einer bestimmten Kultur oder Religion, oder etwa eines bestimmten Geschlechts (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, ONLINE). Alle Kinder sollen die Erfahrung formaler Gleichbehandlung machen, d.h. niemand darf in der Klasse wegen seiner Hautfarbe, seines Geschlechts, seiner Religion, einer Behinderung etc. vom Lehrer benachteiligt werden.

Mit dem Diskriminierungsverbot der KRK ist jedoch eine gerechtfertigte Ungleichbehandlung nicht zwangsläufig ausgeschlossen (vgl. Maywald 2012, S. 43). Einerseits verlangt die KRK Maßnahmen zum Schutz der Kinder vor Diskriminierung, andererseits wird eine positive Diskriminierung erlaubt, im Sinne einer „Schwerpunktförderung für bestimmte Gruppen von Kindern oder Jugendlichen, um faktische Gleichstellung zu beschleunigen“ (NAP 2004, S. 14). So werden beispielsweise Bestimmungen zur Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Artikel 23) und zum Schutz der Rechte von Kindern, die einer Minderheit angehören (Artikel 30), formuliert. Demnach kann aus dem

Gebot der gerechten Behandlung von Kindern nicht immer und automatisch die Forderung nach formaler Gleichbehandlung abgeleitet werden, nämlich dann nicht, wenn individuelle, strukturelle und soziale Besonderheiten zu berücksichtigen sind. Es kann also gerade eine unterschiedliche Behandlung geboten sein, um auf diesem Wege überhaupt erst Gleichheit und auf diese Weise Gerechtigkeit herzustellen (vgl. auch Holzleithner 2009, S. 11). Im schulischen Kontext können individuelle Fördermaßnahmen für benachteiligte Schülergruppen als Beispiel für eine solche positive Diskriminierung gesehen werden, insofern es dabei darum geht, Benachteiligungen oder unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Kindern zu kompensieren, um dadurch eine „faktische Gleichstellung“ zu befördern. Individuelle Förderung ist eine weitere normative Implikation, die aus den Artikeln der Kinderrechte herausgearbeitet werden kann, und wird im nächsten Kapitel noch ausführlicher erörtert werden.

Was bedeutet nun die Gleichbehandlungsnorm der Kinderrechte für schulische Lehrpläne bzw. welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um von einer adäquaten Berücksichtigung der Norm im Lehrplan sprechen zu können? Die Minimalanforderung, welche die Kinderrechte an den Lehrplan stellen, besteht freilich zunächst darin, dass im Lehrplan keinerlei Inhalte, seien es konkrete Unterrichtsinhalte oder didaktische Unterrichtsmethoden, enthalten sein dürfen, die eine Diskriminierung von Kindern aufgrund ihres Geschlechts, ihrer ethnischen Herkunft, einer körperlichen und/oder geistigen „Behinderung“ etc. implizieren könnten. Von einer Berücksichtigung im engeren Sinne wäre aber vielleicht erst dann zu sprechen, wenn der Lehrplan ausdrücklich die Gleichbehandlung von Kindern als zentrale Anforderung an das pädagogische Handeln im Unterricht thematisiert und entsprechende Maßnahmen vorsieht. So könnten etwa bestimmte Maßnahmen für einen geschlechtergerechten Unterricht vorgesehen sein, indem z.B. Unterrichtsgegenstände wie textiles und technisches Werken für alle Kinder gleichermaßen und nicht geschlechtsspezifisch aufgeteilt werden. Diese Fächer können entweder als verpflichtendes Parallelangebot offeriert oder textile und technische Elemente in einem Unterrichtsfach kombiniert angeboten werden (vgl. Schneider et al. 2011, S. 115 ff.). Ähnlich könnte der Unterrichtsgegenstand der Hauswirtschaft für alle Kinder, unabhängig von ihrem Geschlecht, angeboten werden, um eine Diskriminierung im Hinblick auf das Geschlecht zu vermeiden (ebd.).

Im Sinne einer kulturellen oder religiösen Gleichbehandlung könnte der Lehrplan Religionsunterricht für unterschiedliche Konfessionen oder aber auch einen überkonfessionellen Religions- bzw. Ethikunterricht vorsehen. Ebenso könnte dafür gesorgt werden, dass

der Religionsunterricht für alle Religionen unter den gleichen Bedingungen (z.B. innerhalb des Schultages und nicht in die Freizeit verlegt) stattfindet.

In pädagogischer Fachliteratur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass sich für die Schule aus der Forderung nach Gleichbehandlung eine besondere Herausforderung ergibt, die im Grunde kaum zu lösen sei (z.B. Gruschka 2013, Wenning 1999, 2004; Sturm 2010). So ist etwa für Andreas Gruschka radikale Gleichbehandlung von Kindern bereits aufgrund der Struktur von Unterricht unter den Prämissen einer modernen Massenschule unmöglich. „Die Kommunikation wird nie mit allen gleichzeitig und gleich, vielmehr stellvertretend mit einem Schüler nach Maßgabe seines individuellen Verhaltens geführt. Dieses verweist auf die Unhintergebarkeit einer Arbeit mit der Differenz.“ (Gruschka 2013, S. 108) Pädagogisch gerecht gestaltet sich Unterricht erst dann, wenn alle SchülerInnen entsprechend ihren besonderen Voraussetzungen, also gerade individuell behandelt würden. Das Problem der Gleichbehandlung besteht also vor allem darin, dass sie letztlich nur eine formale ist bzw. sein kann. Kinder sind, ganz abgesehen von geschlechtlichen, kulturellen, ethnischen oder begabungs- und körperfunktionsbezogenen Differenzen, unterschiedlich und gehen mit schulischen Anforderungen und Aufgaben individuell verschieden um. Durch die formale Gleichbehandlung wird daher tendenziell von der faktischen Ungleichheit der SchülerInnen abstrahiert, wodurch wiederum soziale und gesellschaftlich produzierte Ungleichheit ausgeblendet und in weiterer Folge Chancenungleichheit reproduziert und oft sogar noch verstärkt wird (vgl., Sturm 2010, S. 133; Wenning 2004, S. 569). Mehr noch: „Der Versuch, Chancengleichheit mit Gleichbehandlung durchzusetzen führt zu Ausgrenzung.“ (Wenning 2004, S. 574) Gleichbehandlung kann laut Wenning auch deshalb nur formal bleiben, da unterschiedliche Wertschätzungen der Gesellschaft, zum Beispiel im Hinblick auf Geschlecht oder Ethnie, in der Schule manifestiert sind und über den heimlichen Lehrplan reproduziert werden (vgl. Wenning 1999, S. 327). Die Forderung nach Gleichbehandlung verweist in diesem Lichte auf ein Problem im Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität, das sich in der Schule in der formalen Gleichbehandlung von SchülerInnen auf besondere Weise stellt. Wenning verdeutlicht dies etwa am Beispiel der Sonderschulen, wenn er aufzeigt, dass diese eher Probleme der Institution Schule, als tatsächlich schulische Probleme von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lösen würden (vgl. ebd., S. 272).

Alle diese Kritikpunkte an der formalen Gleichbehandlung, wie sie sich als normative Anforderung an die Schule aus der KRK ergeben, werden für die anstehende Analyse der Lehrpläne eher nebensächlich sein. Diese beziehen sich nämlich auf immanente Widersprüche der Gleichbehandlungsnorm selbst. Für die Lehrplananalyse ist hingegen

entscheidend, dass die Norm im Sinne der KRK – ungeachtet allfälliger Inkonsistenzen und Widersprüche der Norm – in den Lehrplänen berücksichtigt ist. Es wird jedoch am Ende der vorliegenden Arbeit nochmals darauf zurückzukommen sein, wenn es darum geht, die Ergebnisse der Analyse zu resümieren und das Gewicht einer angemessenen Berücksichtigung von Kinderrechten in den Lehrplänen kritisch zu reflektieren.

3.2 Individuelle Förderung

Eine weitere normative Anforderung, die sich aus den Artikeln der KRK herausarbeiten lässt, kann unter dem Begriff „individuelle Förderung“ zusammengefasst werden. Der Begriff der individuellen Förderung ist in den Artikeln der Kinderrechte zwar nicht explizit enthalten, jedoch lassen sich eine Reihe von Bestimmungen finden, die auf die Förderung der individuellen, persönlichen Entwicklung des Kindes fokussieren und daher durchaus unter den Begriff der individuellen Förderung gefasst werden können. Individuelle Förderung hat dabei *zwei Dimensionen*: Zunächst bezieht sich die Förderung allgemein auf die *Entwicklung des Kindes als individuelle Persönlichkeit*. Es ist für Rahmenbedingungen zu sorgen, die es dem Kind ermöglichen, seine Persönlichkeit, seine Begabungen und Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen. Artikel 6 (2) zufolge haben die Vertragsstaaten nicht nur das Überleben des Kindes in größtmöglichem Umfang zu gewährleisten, sondern auch seine Entwicklung (KRK 1990, S. 6). Entwicklung ist dabei im Rahmen der Umsetzung der KRK, wie auch Maywald betont, als ein ganzheitliches Konzept zu verstehen, auf das sich viele andere Artikel der Konvention beziehen (vgl. Maywald 2014, S. 47). So ist in Artikel 27 festgeschrieben, dass jedes Kind Recht auf „einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard“ (KRK 1990, S. 9) habe. Zum „Lebensstandard“ wird etwa der Bereich des Unterhalts gezählt (vgl. BMUJF 2000, S. 100). Der Staat kann Familienförderung bzw. Familienbeihilfe, finanzielle Unterstützung für Pflege, Erziehung, Ausbildung und auch für die Freizeit von Kindern leisten und so deren Entwicklung unterstützen.

Eine zentrale Funktion zur Förderung der Entwicklung des Kindes kommt dabei vor allem auch der Schule zu, denn ein wesentliches Medium der vorgesehenen individuellen Förderung von Kindern wird besonders in der Bildung gesehen. So heißt es in Artikel 29, dass „die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß, (...) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (KRK 1990, S. 10). Die Persönlichkeit des Menschen kann bildungstheoretisch als jener Teil der Person gesehen werden, „der sich im Prozess, im Werden der Person entwickelt und bildet“ (Weigand 2008, S. 399) und die individuellen Besonderheiten im

Erleben und Verhalten einer Person, wie etwa ihr Denken, Handeln und Fühlen umfasst (vgl. ebd., 398). Die Begabung eines Menschen kann wiederum als Teil seiner Persönlichkeit gesehen werden. Böhm zufolge stellt die Begabung „das Insgesamt der Dispositionen bzw. Fähigkeiten eines Individuums, die zu irgendeiner Leistung befähigen“ (Böhm 2005, S. 67), dar. Dazu können sowohl die geistigen als auch die körperlichen Fähigkeiten eines Menschen gezählt werden. Eben diese sind Artikel 29a zufolge durch Bildung „voll zur Entfaltung zu bringen“ (KRK 1990, S. 10). Bildung im Sinne der KRK umfasst also „ein weites Spektrum von Lebenserfahrungen und Lernprozessen, die es dem Kind ermöglichen, allein und in der Gruppe, seine Persönlichkeit, Talente und Fähigkeiten zu entfalten und ein erfülltes und befriedigendes Leben in der Gesellschaft zu führen“ (DIM 2005, S. 539, zit. n. Liebel 2007, S. 117). Bei diesem Bildungsprozess handelt es sich allerdings nicht um einen selbstständigen Prozess, sondern es sind in seinem Rahmen Hilfestellungen zu geben, welche die Entwicklung der Persönlichkeit, der Begabung, sowie der geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes unterstützen. Hier setzt individuelle Förderung als zentrale Aufgabe von Schule an (vgl. Fischer et al. 2008; Klieme/Warwas 2011; Kopp et. al. 2012; Kunze 2008; Rechter 2011).

Unter individueller Förderung in und durch Schule können also „alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden (werden), die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schüler / des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (Kunze 2008, S. 19). Das Kind wird im Unterricht unter Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten in seiner Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützt (vgl. Rechter 2011, S. 15). Somit werden auch unterschiedliche Unterstützungsbedarfe und Lerntempi von SchülerInnen berücksichtigt. In diesem Sinne wird im Rahmen der individuellen Förderung gerade im Sinne der KRK das „Wohl des Kindes“ (Artikel 3) fokussiert, welches die Interessen, Sichtweisen, Persönlichkeit, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Begabungen, Entwicklungsmöglichkeiten und Probleme des Kindes umfasst (vgl. Eichholz 2007, S. 39; Liebel 2013a, S. 65; Maywald 2014, S. 104). Einen Schüler individuell zu fördern bedeutet demnach, „ihn in seiner gesamten Persönlichkeit ins Auge zu fassen, sein außerschulisches Umfeld in die Förderung einzubeziehen, offen zu sein für seine Interessen und Stärken“ (Graumann 2008, S. 21 f.).

Eine weitere Dimension der individuellen Förderung als einer normativen Implikation der KRK besteht in der individuellen Förderung im Sinne einer *Kompensation von konkreten Benachteiligungen und Defiziten*. Individuelle Förderung nimmt dabei den Charakter ei-

ner positiven Diskriminierung an, wie sie bereits im vorangegangenen Abschnitt zur Gleichbehandlung erwähnt wurde. Individuelle Förderung bedeutet hier vor allem die Berücksichtigung von individuellen, strukturellen und sozialen Besonderheiten im Interesse einer Herstellung von sozialer Gleichheit.

Besonders hervorgehoben wird in der KRK die Förderung und Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Artikel 23 der KRK ist festgeschrieben, dass die Vertragsstaaten nicht nur das Recht des Kindes mit „Behinderung“ auf besondere Betreuung anzuerkennen haben, sondern auch seine Erziehung und Ausbildung sollte darauf gerichtet sein, die individuelle Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung zu fördern (KRK 1990, S. 8). Darüber hinaus sei „seine Selbstständigkeit [zu] fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft“ (ebd.) zu erleichtern.

In der anstehenden Lehrplananalyse ist der Norm der individuellen Förderung entsprechend ihren beiden Dimensionen nachzugehen: Als Integration und Kompensation von Benachteiligungen kann diese Norm als verwirklicht betrachtet werden, wenn in den Lehrplänen entsprechende Fördermaßnahmen für Kinder mit bestimmten individuellen, sozialen oder strukturellen Defiziten vorgesehen sind. Dies können etwa Maßnahmen zur Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelunterricht sein (z.B. Integrationsklassen), sowie Maßnahmen zur Förderung der psychomotorischen und kognitiven Fähigkeiten, wie etwa der visuellen Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit und Konzentration, der sprachlichen Entwicklung etc. (vgl. Arnold/Graumann/Rakhkockkine 2008).

Dies kann aber auch Sprachförderung für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache sein, wobei hier einerseits Unterricht in der Muttersprache angeboten werden kann⁵, andererseits Förderunterricht in der deutschen Sprache, um sie beim Spracherwerb zu unterstützen (vgl. Haag/Streber 2014). Gerade auch bei Kindern mit Flüchtlingsstatus bedarf es individueller Förderung, da „sie grundsätzlich eine Schlechterstellung vor allem in den Bereichen Schulbesuch, Berufsausbildung, Gesundheitsversorgung und Unterbringung“ (Schwenke/Bartnig 2012, S. 55) gegenüber einheimischen Kindern erfahren. Für diese Kinder sei es wichtig, dass sie Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache bekommen, wie etwa einen Förderunterricht, um dem Regelunterricht folgen zu können (vgl. ebd., S. 57). Darüber hinaus bedarf es einer besonderen Förderung, um versäumte Inhalte nachlernen zu können.

⁵ Ergebnisse aus der Sprachforschung zeigen, wie bedeutsam die Förderung der Muttersprache von Kindern mit Migrationshintergrund für den Erwerb der Zweitsprache ist (vgl. Cummins 1982; Jampert 2002).

Auch für Kinder mit allgemeinen Lernschwächen wären im Sinne einer individuellen Förderung Maßnahmen vorzusehen, die solchen Lerndefiziten entgegenwirken. Derartigen Förderunterricht fassen Klieme und Warwas unter dem Begriff der „kompensatorischen Zusatzangebote“. Diese können zusätzlich zum regulären Unterricht angeboten und einzeln oder in kleinen Gruppen durchgeführt werden (vgl. Klieme/Warwas 2011, 808). Gefördert werden dabei insbesondere sprachliche und mathematische Fähigkeiten sowie das Leseverständnis (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die allgemeine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes, die der Schule durch die Norm der individuellen Förderung der KRK als Aufgabe zukommt, ist in den Lehrplänen nach solchen Inhalten und Maßnahmen zu suchen, die auf die Berücksichtigung individueller Besonderheiten und die individuelle Zuwendung zu den der Schule anvertrauten Kindern abstellen. Die Intention, SchülerInnen individuell zu fördern, kommt vielleicht nirgends so stark zum Ausdruck wie in Unterrichtskonzepten, die in der Pädagogik in den letzten Jahren besonders unter dem Schlagwort „offener Unterricht“ diskutiert werden (vgl. Brügelmann 1998; Klieme/Warwas 2011; Peschel 2003). „Offener Unterricht“ steht dabei für einen schülerorientierten Unterricht – im Gegensatz zu einem lehrerzentrierten Frontalunterricht – und zielt auf eine stärkere Individualisierung von Bildungsprozessen ab. Unterricht findet hier etwa als Wochenplan-, Projekt-, oder Werkstattunterricht statt (vgl. Peschel 2003, S. 13). Zentrale methodisch-didaktische Gestaltungselemente solcher „offener“ Unterrichtsformen sind beispielsweise das Erarbeiten von Portfolios und Lerntagebüchern (Klieme/Warwas 2011, S. 809; Solzbacher 2008, S. 30 f.). Durch den geringeren Grad an Strukturierung soll insbesondere die Selbstständigkeit des Kindes gefördert werden (Klieme/Warwas 2011, S.809; Peschel 2003, S. 1). Derartige didaktische Arrangements könnten im Rahmen der Lehrplananalyse als individuelle Förderung, im Sinne der KRK, ausgelegt werden.

Als wesentlicher Aspekt für die Optimierung von individueller Förderung kann schließlich auch die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern gesehen werden (vgl. Kaufmann 2007, S. 64). In der Schule kann den Eltern die Möglichkeit gegeben werden, sich mit bestimmten Interessen an die Lehrperson zu wenden, Informationen und auch Beratung zu erhalten. Die stärkere Einbeziehung der Eltern würde besonders dahingehend Vorgaben der KRK entsprechen, als laut KRK Eltern bei der Erziehung ihres Kindes unterstützt werden sollen (Artikel 18).

Individuelle Förderung steht als normative Anforderung im Widerspruch oder zumindest in Spannung zur oben erörterten Gleichbehandlungsnorm: Kinder gleich behandeln bedeutet, sie ohne Ansehen ihrer Person nach einem auf alle gleichermaßen anzuwenden-

den Maßstab zu behandeln. Individuelle Förderung impliziert hingegen das genaue Gegenteil dazu, denn hier soll das Kind gerade als Individuum adressiert und in seiner individuellen Entwicklung unter Berücksichtigung je individueller Besonderheiten gefördert werden. Dies gilt unabhängig davon, ob sich die Förderung auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes im Allgemeinen oder auf den Ausgleich von konkreten Benachteiligungen bezieht – als Norm befindet sie sich in ständigem Widerspruch zur Gleichbehandlung. Dies ist ein Widerspruch, in dem die moderne Schule generell steht (vgl. Gruschka 2001; 2013). Individuelle Förderung als Förderung der individuellen Entwicklung des einzelnen Kindes gehört als pädagogische Norm seit jeher wesentlich zur Legitimationsgrundlage von Schule (vgl. Gruschka 2001, S. 261 f.). Vor allem im Bildungsbegriff ist dieser normative Anspruch enthalten, insofern Bildung auf die Freisetzung des einzelnen Menschen zur Mündigkeit abzielt (vgl. Gruschka 2004, S. 205 ff.). Realisieren muss sich diese Norm jedoch unter den Bedingungen moderner Massenschule und, damit einhergehend, formaler Gleichbehandlung. Diese schlägt sich insbesondere in der Standardisierung der Leistungsbewertung von SchülerInnen nieder (Notengebung). Sie ist sozusagen das Kernstück schulischer Gleichbehandlung, denn erst durch sie werden die Leistungen von SchülerInnen vergleichbar (Gruschka 2001, S. 261).

Unter diesem Aspekt der Spannung zwischen Gleichbehandlung und individueller Förderung sind schließlich auch die in jüngerer Zeit undifferenziert propagierten Konzepte eines „offenen Unterrichts“ zu sehen, die sich von offeneren Formen des Unterrichts gerade eine stärkere Individualisierung von Bildungsprozessen versprechen. Gruschka (2008, S. 10 ff.) merkt etwa kritisch an, dass offene Unterrichtskonzepte häufig inhaltlich und methodisch sehr unbestimmt seien. Nicht selten beinhalteten sie auch sehr Widersprüchliches: Sie könnten mal durch wenig, mal durch stark vorbereitete Aufgaben charakterisiert sein, mal durch stärker individualisierte, mal durch gemeinschaftliche Lernangebote (Gruppenarbeiten). Mithin können sehr verschiedene Aspekte unter „offenem Unterricht“ zusammengefasst werden (vgl. Gruschka 2008, S. 10 f.). Nicht zuletzt diese inhaltliche Unbestimmtheit „offenen Unterrichts“ dürfte dazu beitragen, dass in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit offenen Unterrichtsformen oft konstatiert wird, dass eine „Öffnung von Unterricht individuelle Förderung nicht zwangsläufig“ (Graumann 2008, S. 21) einschlieÙe und die Leistungen und das fachliche Verständnis von SchülerInnen durch Lernen im offenen Unterricht nicht automatisch mehr gefördert werde als durch Frontalunterricht (vgl. Brügelmann 1998; Peschel 2003). Offener Unterricht zeige sich erst dann als lernförderlich, „wenn die Lehrkraft den Unterricht so strukturiert, dass Schüler neue Inhalte mit bestehendem Wissen verknüpfen und ihre Konzepte erweitern

und umstrukturieren können“ (Klieme/Warwas 2011, S. 109). Vor allem aber die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Institution Schule stehen einer Verwirklichung „offenen Unterrichts“ weitestgehend entgegen. Bereits strukturelle Rahmenbedingungen in der Schule, wie etwa Anzahl der SchülerInnen in einer Klasse, räumliche Bedingungen, Zeit und Anzahl des Lehrpersonals erschweren eine angemessene individuelle Förderung im Rahmen des Unterrichts (vgl. Breidenstein 2014, S. 38; Kaufmann 2007, S. 154; Solzbacher 2008, S. 36). Einer „Vielzahl individueller Arbeitsprozesse, Fragen und Problemlagen [stehen] begrenzte Kapazitäten der Lehrkraft gegenüber“ (Breidenstein 2014, S. 38).

Die standardisierte Unterrichtspraxis, gegen die alle Bemühungen um einen „offenen Unterricht“ gerichtet sind, ist im Grunde selbst ein Resultat der strukturellen Bedingungen des modernen Schulbetriebs (vgl. Gruschka 2008, S. 11 ff.). Nur eine Standardisierung der Lernwege in der Schule – und damit einhergehend: die konsequente Gleichbehandlung der SchülerInnen – ermöglicht es, diesen strukturellen Anforderungen hinreichend zu begegnen. Nur wenn für alle SchülerInnen der selbe Schulstoff und die gleichen Kriterien der Leistungsbewertung gelten, kann – aus der Perspektive der Institution Schule – unter den bestehenden Verhältnissen erfolgreich Schule gehalten werden. Dies steht freilich in Widerspruch zur individuellen Entwicklung jedes Kindes (so auch Maywald 2012, S. 133), aber es entspricht den strukturellen Voraussetzungen von Schule (vgl. Gruschka 2001, 2013). Diese Struktur von Unterricht gilt nun aber auch für jeden „offenen Unterricht“. So offen Unterricht auch konzipiert werden mag, am Ende kann auch er in der Praxis nicht anders als unter den Prämissen von Standardisierung und Gleichbehandlung realisiert werden.

Unter diesen Umständen ist „offener Unterricht“ sozusagen chronisch davon bedroht, sich in Selbstwidersprüche zu verstricken. Zu diesen Widersprüchen gehört wohl bereits die Unbestimmtheit des Konzepts selbst, die dafür sorgt, dass unter „offenen Unterricht“, wie gesagt, sehr Verschiedenes, auch Gegensätzliches, fallen kann. Der größte Widerspruch besteht aber vielleicht vor allem im Unterlaufen der Förderungsnorm an einem Punkt, wo individueller Förderung gewöhnlich Bedeutung beigemessen wird, nämlich, wenn es um die Kompensation von schulischen Benachteiligungen geht. Wie einige Studien zum „offenen Unterricht“ zeigen, profitieren von ihm nämlich offenbar vor allem SchülerInnen mit ohnehin günstigen Lernausgangslagen, während er „schwache“ SchülerInnen eher (zusätzlich) benachteiligt (vgl. Klieme/Warwas 2011; Wellenreuther 2011). Für die selbstständige Gestaltung des individuellen Lernprozesses benötigen SchülerInnen ein gewisses Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen (vgl. Solzbacher 2008, S. 37),

ebenso wie ein ausreichendes metakognitives Wissen, um ihr Lernen angemessen zu steuern (vgl. Wellenreuther 2011) – etwas, woran es SchülerInnen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen gerade mangelt. Ihnen kommt daher tendenziell ein stärker strukturierter und lehrerzentrierter Unterricht entgegen (vgl. Klieme/Warwas 2011, S. 810).

In diesem Lichte scheint einiges dafür zu sprechen, wie auch Gruschka (2008) bemerkt, dass die gegenwärtige Konjunktur offener Unterrichtskonzepte weniger auf die erfolgreiche Überwindung des Widerspruchs zwischen individueller Förderung und Gleichbehandlung bzw. Standardisierung verweist, als vielmehr auf das Laborieren an diesem selbst. Besonders die Vagheit und Unbestimmtheit des Konzepts des „offenen Unterrichts“ nährt diesen Verdacht, da diese sich auch als Symptom für eine Art pädagogische Ratlosigkeit interpretieren lässt, die der (weiter voranschreitenden) Standardisierung nur die Beschwörung einer bestimmten pädagogischen Haltung entgegenzusetzen weiß (vgl. Gruschka 2008, S. 11). „Offener Unterricht“ erweist sich insofern vor allem als eine „Kampfformel“ (ebd.) gegen eine standardisierte Unterrichtspraxis. Diese liegt allerdings ursächlich in der Struktur von Schule und Unterricht selbst begründet, welche „offener Unterricht“ gerade nicht aufzuheben vermag.

Im Zusammenhang mit dem widersprüchlichen Verhältnis zwischen individueller Förderung und Gleichbehandlung wäre schließlich auch die Norm der individuellen Förderung – verstanden als der Ausgleich von Benachteiligungen – genauer und insbesondere in ihrem Verhältnis zur Gleichbehandlungsnorm zu betrachten. In den Kinderrechten ist dieser Ausgleich ja – im Sinne einer kompensatorischen Gerechtigkeit – als eine Art „positive Diskriminierung“ gesetzt, die mit dem Prinzip der Gleichbehandlung gerade nicht in Widerspruch steht, da diese erst zur Herstellung von Gleichheit (Gleichstellung) führe. Hier könnte durchaus die Frage gestellt werden, ob eine solche Harmonie zwischen den beiden normativen Ansprüchen tatsächlich in dieser Form angenommen werden kann. So könnte der Kompensation von Benachteiligung in der Schule z.B. eine Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund entsprechen, die sie beim Erwerb der Schulsprache unterstützt. Ist dann aber durch solche Maßnahmen die Benachteiligung wirklich ausgeglichen, oder erzeugen diese nicht potentiell auch neue Benachteiligungen, wenn hier praktisch Zweisprachigkeit gefördert wird, während andere Kinder keine entsprechenden Angebote erhalten?⁶

⁶ Dass bei Kindern mit Migrationshintergrund zur sprachlichen Benachteiligung oft auch schichtspezifische Benachteiligungen hinzukommen, die bereits auch in der Muttersprache mit Defiziten verbunden sind, sodass eine Aufhebung der Benachteiligung – wie hier unterstellt – eher die Ausnahme als die Regel sein dürfte, sei an dieser Stelle außer Acht gelassen. Hier geht es nur um eine Veranschaulichung der Spannung zwischen den Prinzipien der Gleichbehandlung und der (kompensatorischen) individuellen Förderung.

Für die anstehende Lehrplananalyse haben diese Überlegungen zum Verhältnis von Gleichbehandlung und individueller Förderung – als normative Implikationen von Kinderrechten – durchaus so manche Konsequenzen: Es ist damit zu rechnen, dass viele Bezugnahmen auf Maßnahmen zur Gleichbehandlung oder individuellen Förderung von Kindern in schulischen Lehrplänen von eben diesem inneren Widerspruch zwischen den beiden normativen Anforderungen geprägt sein werden. So sehr sich aber in Lehrplänen auch derartige Widersprüche zur Norm der individuellen Förderung oder zur Norm der Gleichbehandlung ergeben mögen, sie stehen damit nicht zwangsläufig in Widerspruch zu den Bestimmungen der KRK. Denn diese reproduziert selbst diese Widersprüche. Strikte Gleichbehandlung ist nicht möglich, wenn zugleich die individuelle Entwicklung von Kindern gefördert werden soll, sowie individuelle Förderung nicht verwirklicht werden kann, wenn zur selben Zeit die Gleichbehandlung gerade das Absehen von individuellen Besonderheiten verlangt. Maßnahmen zur Individualisierung von Lernprozessen, wie sie in den aktuellen Konzepten zum „offenen Unterricht“ ausgearbeitet werden, wären in diesem Sinne als Übereinstimmung mit den Kinderrechten zu werten – so unzulänglich sie unter den gegebenen strukturellen Bedingungen von Unterricht auch sein mögen. Inhalte, welche die Gleichbehandlung von Kindern im Unterricht betreffen, geben den Sinn der KRK wieder, auch wenn sie der Norm der individuellen Förderung zuwider laufen. Die Lehrplananalyse unter dem Gesichtspunkt der Berücksichtigung von Kinderrechten, kann Widersprüche dieser Art daher nur bedingt als Widersprüche auffassen. Es wird daher am Ende der vorliegenden Arbeit, wie bereits im vorigen Kapitel angesprochen, nochmals darauf zurückzukommen sein. Dort wird im Sinne einer kritischen Reflexion der Frage nachzugehen sein, was – im Angesicht solcher strukturell bedingten normativen Widersprüche – durch die Berücksichtigung von Kinderrechten in den Lehrplänen eigentlich gewonnen ist.

3.3 Schutz

Als eine weitere zentrale normative Implikation der KRK kann ein Motiv herausgearbeitet werden, das unter dem Begriff „Schutz“ zusammengefasst werden kann. Auch diese hat mehrere Dimensionen.

Die erste Dimension bezieht sich darauf, *Kinder vor Gefahren*, die ihr Wohlergehen und ihre Entwicklung beeinträchtigen könnten, *zu schützen*. So hat das Kind Artikel 6 zufolge ein Recht auf Leben und auf körperliche Integrität. Dieses Recht wird in weiteren Artikeln der KRK näher bestimmt. Dazu zählt das in Artikel 8 festgelegte Recht des Kindes auf Schutz der Identität, ebenso wie das in Artikel 9 festgeschriebene Recht des Kindes auf Schutz vor rechtswidriger Trennung von seinen Eltern, sowie das Recht auf besonderen

Schutz für jene Kinder, die von den Eltern getrennt leben. Diese haben „Anspruch auf den besonderen Schutz und Beistand des Staates“ (Artikel 20). Artikel 16 zufolge ist das Kind vor „willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes“ zu schützen. Darüber hinaus sei das Kind vor Suchtmitteln und psychotropen Stoffen (Artikel 33), vor Entführung und Kinderhandel (Artikel 35), vor Folter, Todesstrafe und lebenslanger Freiheitsstrafe (Artikel 37) zu schützen. Des Weiteren haben Kinder das Recht auf Schutz in bewaffneten Konflikten (Artikel 38), sowie bei Strafverfahren. Außerdem erlegen die Kinderrechte den Vertragsstaaten die Verpflichtung auf, Kinder vor Misshandlung, jeder Form von körperlicher und geistiger Gewaltanwendung, Vernachlässigung (Artikel 19), sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch (Artikel 34) und „allen sonstigen Formen der Ausbeutung, die das Wohl des Kindes in irgendeiner Weise beeinträchtigen“ (Artikel 36) zu schützen. Eines besonderen Schutzes und Rechtsbeistands bedürfen Kinder, die den Status von Flüchtlingen haben (Artikel 22), aber auch solche Kinder, die einer ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheit angehören (Artikel 30).

Zur Wahrung bestimmter Schutzinteressen, vor allem solcher, welche die Gesundheit und die Moral betreffen, sieht die KRK auch die Möglichkeit vor, Freiheiten und Rechte von Kindern, die ihnen durch die Kinderrechte grundsätzlich eingeräumt werden, zu beschränken. So kann z.B. das Recht auf Informationsfreiheit, wie es in Art. 13 (1) festgeschrieben ist, gesetzlich eingeschränkt werden, wenn Informationen und bestimmte Inhalte das „seelische und sittliche Wohlergehen“ des Kindes gefährden.

Eine weitere Dimension des Schutzes zielt auf die *Versorgung des Kindes* ab. Das Kind hat demnach das Recht auf „einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard“ (Artikel 27) und Recht auf Leistungen der sozialen Sicherheit (Artikel 26) sowie auf Gesundheitsfürsorge (Artikel 24). Das Recht auf Gesundheitsfürsorge verpflichtet die Vertragsstaaten vor allem zur Gewährleistung entsprechender Gesundheitsdienste, insbesondere medizinischer Einrichtungen (KRK 1990, S. 8). In diesem Kontext ist auch das Recht von Kindern auf Ruhe und altersgemäße aktive Erholung (Artikel 31) zu sehen (vgl. auch BMUJF 2000).⁷

Für die Lehrplananalyse ist besonders die dritte Dimension des Schutzes von Interesse, die sich aus den Kinderrechten ergibt. Schutz bezieht sich hier auf *Aufklärungsmaßnahmen*, die Kinder befähigen sollen, sich selbst vor Gefahrenquellen zu schützen. Nach

⁷ Zum Thema Kindergesundheit gibt es diverse Berichte der Liga für Kinder- und Jugendgesundheit (z.B. Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit 2014), ebenso eine eigene Projektgruppe des Kinderrechte-Monitoring-Boards (Projektgruppe 7). Für eine Übersicht über die einzelnen Projektgruppen siehe <http://www.kinderrechte.gov.at/kinderrechte-monitoring/projektgruppen-pg>.

Artikel 24e haben die Vertragsstaaten „sicherzustellen, daß allen Teilen der Gesellschaft, insbesondere Eltern und Kindern, Grundkenntnisse über die Gesundheit und Ernährung des Kindes, die Vorteile des Stillens, die Hygiene und die Sauberhaltung der Umwelt sowie die Unfallverhütung vermittelt werden, daß sie Zugang zu der entsprechenden Schulung haben und daß sie bei der Anwendung dieser Grundkenntnisse Unterstützung erhalten“ (KRK 1990, S. 8). Darüber hinaus sind den Kindern Grundkenntnisse in Bezug auf die Gesundheit zu vermitteln (ebd.). Diese Aufklärungsarbeit fällt besonders in den Aufgabenbereich von Schule. Aufklärung in und durch Schule besteht dabei in erster Linie in der Vermittlung von Kompetenzen, welche die Kinder zum sicheren und verantwortungsbewussten Umgang sowohl mit Anforderungen des Alltags als auch bestimmten gesellschaftlichen Problembereichen befähigen, etwa in Form von Medienerziehung, Verkehrserziehung, Gesundheitserziehung usw. Im Unterricht können in diesem Sinne Themen wie Hygiene, gesunde Ernährung und Bewegung wie auch „das Auftreten tödlicher Kinderunfälle im Straßenverkehr bzw. im Haus- und Freizeitbereich sowie die Ansteckung von Kindern mit tödlich verlaufenden sexuell übertragbaren Krankheiten wie HIV/Aids“ (Maywald 2012, S. 48) behandelt werden. Dem Kinderrecht auf Schutz vor Suchtstoffen und psychotropen Stoffen wäre etwa durch Aufklärung über Substanzen wie Nikotin, Alkohol, Opiate und Haschisch, aber auch Psychopharmaka und die gesundheitlichen und sozialen Auswirkungen des Drogenkonsums Rechnung zu tragen. Schulische Aufklärung kann sich aber auch auf die Förderung eines verantwortungsvollen Konsumverhaltens beziehen. Zum Schutz vor kommerzieller Manipulation könnte im Unterricht „eine kritische Haltung gegenüber den Verlockungen des Marktes“ (NAP 2004, S. 40) gefördert werden. Ökonomische Ausbeutung kann im Unterricht auch über die Thematisierung von Lohnarbeit und prekäre Arbeitsbedingungen zum Gegenstand schulischer Aufklärung gemacht werden.

Schließlich wäre im Rahmen schulischer Aufklärungsarbeit den Kindern auch Wissen zu vermitteln, wie sie sich vor (sexueller) Gewalt schützen können (z.B. richtiges Verhalten im Umgang mit Fremden), aber auch, wie sie mit Gewalterfahrung umgehen können und wohin sie sich wenden können (Beratungsstellen, Krisenzentren, etc.).

Die Dimensionen „Versorgung“ und „Schutz vor Gefahren“ sind, im Vergleich zur „Aufklärung“, für die Lehrplananalyse voraussichtlich von eher untergeordneter Bedeutung. Sie haben Implikationen, welche bereits die Struktur von Schule als solcher betreffen. Schutz vor Gefahren und angemessene Versorgung der ihr anvertrauten Kinder sind Anforderungen, die der Schule also eher strukturell erwachsen. Zumindest aber sind sie nicht über eine entsprechende Ausgestaltung von Lehrplänen zu gewährleisten, die ja haupt-

sächlich inhaltliche und methodische (didaktische) Vorgaben für die Durchführung von Unterricht machen.

Als eine schulische Maßnahme zur gesundheitlichen Versorgung von Kindern kann etwa die jährliche schulärztliche Untersuchung gesehen werden. Gesundheit von Kindern kann in der Schule – entsprechend Art. 31 der KRK – auch durch die Gewährleistung einer altersgemäßen Erholung gefördert werden, indem etwa für regelmäßige Pausen zwischen den Unterrichtsstunden gesorgt wird, wie auch dafür, dass Hausaufgaben nur in einem solchen Ausmaß erteilt werden, dass dem Kind genug Zeit für Erholung und Freizeit bleibt. Aktive Erholung kann zusätzlich auch dadurch gefördert werden, dass die Pausenzeit zum Beispiel im Hof verbracht wird, wo die Kinder spielen und laufen können. Bewegung im Freien und sportliche Aktivitäten von Kindern, etwa durch Sportunterricht, sind schulische Maßnahmen, die ebenfalls zur gesundheitlichen Versorgung von Kindern gezählt werden können, und die auch für den Lehrplan von Relevanz sind.

„Schutz vor Gefahren“ als normative Anforderung der KRK – soweit darunter nicht schulische Aufklärungsarbeit zu verstehen ist – könnte im Lehrplan in Bestimmungen ihren Niederschlag finden, wie Kinder z.B. im Werk- und Sportunterricht vor Verletzungen geschützt werden sollen. Der Schutz des „seelischen und sittlichen Wohlergehens“ von Kindern (Artikel 17e) könnte u.a. dadurch gewährleistet werden, dass im Lehrplan ausschließlich solche Filme oder Zeitschriften für den Unterricht vorgesehen werden, die hinsichtlich ihres pädagogischen Werts geprüft sind (vgl. BMUJF 2000).

Ähnlich wie bereits die Gleichbehandlung und die individuelle Förderung, stellt auch der Schutz als normative Implikation der Kinderrechte keine Anforderung dar, die völlig frei von Widersprüchen ist – vor allem, wenn man sie an den allgemeinen Zielen und Intentionen der KRK misst. Der Schutz des Kindes repräsentiert ein Motiv, dessen Verständnis und Umsetzung stets mit gesellschaftlichen Interessen verwoben ist und insbesondere auch damit zusammenhängt, welche Stellung dem Kind in der Gesellschaft zukommt. Schutz beruht prinzipiell auf einem asymmetrischen Verhältnis, denn sich unter den Schutzmantel einer höheren, schützenden Instanz zu stellen, bedeutet immer auch eine Einbuße an Gleichberechtigung und Autonomie. So wird auch durch Kinderschutz die untergeordnete und abhängige Stellung von Kindern gegenüber Erwachsenen zunächst einmal gefestigt (vgl. Liebel 2013a, S. 73). Schutz kann gerade auch als Machtinstrument eingesetzt werden, um den Handlungsraum von Kindern einzuschränken und sie durch Verweigerung von Selbstbestimmung in ihrer Persönlichkeit zu schwächen (vgl. ebd., S. 83). Damit steht Kinderschutz zumindest in erheblicher Spannung zu wesentlichen Zielen der KRK, zumal Kinderrechte zu aller erst auf die Anerkennung des Kindes

als einer eigenständigen Persönlichkeit und eines Rechtssubjektes mit unveräußerlichen Rechten abzielt. Im Rahmen eines sogenannten „erzieherischen Kinderschutzes“ möchte dieser asymmetrischen Konzeption entgegengewirkt werden, indem Kinder befähigt werden sollen, sich vor gefährdenden Einflüssen selbst zu schützen, und ihnen „Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit“ (ebd., 96) vermittelt wird. Da es jedoch auch hier Aufgabe der Erwachsenen ist und bleibt, Gefahren zu erkennen, entsprechende Abwehrmaßnahmen zu bestimmen und Kinder dazu zu befähigen, sich zu schützen – also die Definitionsmacht über das Kindeswohl weiterhin ausschließlich den Erwachsenen und nicht dem Kind zukommt – bleibt ein einseitiges Verhältnis bestehen (vgl. ebd.). Besonders auch für die Schule gilt dieses einseitige Verhältnis. Schon die (übrigens auch in der KRK explizit betonte) Unterrichtspflicht verdeutlicht, dass es sich hier letztlich um ein Über- und Unterordnungsverhältnis handelt. Die hier angesprochene, dem Kinderschutzkonzept inhärente Spannung lässt sich aber nun – und darin besteht die Spannung auch maßgeblich – nicht einfach durch eine Aufhebung dieses Verhältnisses auflösen. Es gibt ja in der Gesellschaft durchaus Gefahren, insbesondere Gewalt wie sexueller Missbrauch, körperliche Misshandlung oder Vernachlässigung, vor denen die Kinder aufgrund einer schwächeren physischen Konstitution keine Chance haben, sich selbst zu schützen, wenn sie diesen ausgesetzt sind (vgl. Schone 2012). Das asymmetrische Verhältnis lässt sich in diesem Lichte – jedenfalls unter den gegebenen gesellschaftlichen Strukturen – nur abmildern, nicht jedoch auflösen. So sind letztlich auch all die aktuellen, sich explizit als demokratisch verstehenden Kinderschutzkonzeptionen zu sehen. Diese sehen die Einrichtung von Beratungsstellen vor, wo Kinder mit BeraterInnen Probleme und Gewalterfahrungen reflektieren können und gemeinsam mögliche Auswege suchen. Es wird mit Kindern besprochen, „wie gefährliche Situationen erkannt, vermieden und eventuell beendet werden können“ (Liebel 2013a, S. 96; vgl. auch Heynen 2014). Darüber hinaus wird Kindern die Möglichkeit gegeben über ihre Gewalterfahrungen mit Vertrauenspersonen zu sprechen.

Für das Selbstvertrauen der Kinder wird es aus dieser Perspektive als bedeutsam erachtet, „nicht nur Hilfe angeboten zu bekommen, sondern auch emotionale Anerkennung zu finden und als Partner ernstgenommen zu werden“ (Liebel 2013a, S. 97). In diesem Zusammenhang wird auch diskutiert, vom Begriff des Kindeswohls, welches vorrangig auf den Schutz von Kindern abzielt, abzurücken und den Begriff eher so zu fassen, wie er auch im Englischen gebraucht wird, nämlich als „bestes Interesse des Kindes“, da hier ein Bezug zum Kind als einem handelnden Subjekt hergestellt wird. Kinder haben dabei selbst die Möglichkeit „zu definieren und darauf Einfluss zu nehmen, was ihrem ‚Wohl‘

dienlich ist“ (ebd., S. 64; vgl. auch Liebel 2005).⁸ Dieser Gedanke steht in enger Verbindung mit einer anderen normativen Implikation der KRK, die im nächsten Kapitel erörtert wird, nämlich Partizipation. Hier geht es vor allem darum, dass Kinder bei Entscheidungen, die sie betreffen, miteinbezogen werden und ihre Meinungen gehört werden sollen.

3.4 Partizipation

Eine vierte wesentliche normative Implikation der Kinderrechte kann schließlich unter „Partizipation“ zusammengefasst werden. Partizipation beschreibt eine ganz grundlegende Intention der Kinderrechte, insofern diese auf die Anerkennung des Kindes als einer eigenständigen Persönlichkeit mit eigenen spezifischen Rechten abzielen. Im Rahmen der KRK wurden Kindern erstmals Partizipationsrechte zugesprochen (Liebel 2013a, S. 212). Der Begriff der *participation* wird in der deutschen Fassung der KRK mit *Teilnahme* übersetzt. Partizipation ist, wie auch Anerkennung, ein weit gefasster Begriff und wird sehr unterschiedlich gedeutet (vgl. Hafenegger 2005; Kerber-Ganse 2009; Liebel 2013a). Liebel zufolge bedeutet Partizipation, Teil eines größeren Ganzen zu sein. In diesem Sinne könne auch von Teilnahme, Beteiligung und Teilhabe gesprochen werden (vgl. Liebel 2013a, S. 101). Partizipation bedeutet in diesem Sinne zunächst einmal *gleichberechtigter Zugang*, etwa zu Institutionen oder zu bestimmten Gütern (vgl. ebd.). So heißt es in Artikel 28 der KRK, dass der Grundschulbesuch für alle Kinder zur Pflicht und unentgeltlich gemacht werden soll, um ihnen dadurch den Zugang zu Bildung zu ermöglichen (vgl. KRK 1990, S. 9). Darüber hinaus soll allen Kindern Bildungs- und Berufsberatung zur Verfügung gestellt sowie entsprechend ihren Fähigkeiten der Besuch von weiterführenden Schulen und Hochschulen ermöglicht werden (vgl. ebd.). Ebenso wird in Artikel 23 (3) von den Vertragsstaaten gefordert, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Ausbildung und Berufsvorbereitung zu offerieren, „die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist“ (KRK 1990, S. 8). Als ein zentrales Partizipationsrecht kann in diesem Lichte ein allgemeines Recht auf Bildung gesehen werden (vgl. Kerber-Ganse 2009, S. 212).

⁸ Im Lichte des bisher Gesagten fragt sich selbstverständlich, was mit einer solchen semantischen Verschiebung gewonnen ist: Solange auch die Definitionsmacht über das „beste Interesse des Kindes“ aus strukturellen Gründen primär bei den Erwachsenen und nicht bei den Kindern liegt, ist der Fortschritt gegenüber dem Begriff des „Kindeswohls“ zweifelhaft. An dieser semantischen Diskussion wird daher vielleicht besagte Spannung zwischen Schutz und Anerkennung des Kindes besonders deutlich. Vgl. ähnlich auch die Argumentation von Breinbauer (2008) mit Blick auf die „advokatorische Haltung“ gegenüber alten Menschen.

Eine weitere Bedeutung von Partizipation bezieht sich auf *aktive Teilnahme*, d.h. die Art und Weise, in der Menschen ihren freien Willen zum Ausdruck bringen und Entscheidungen treffen (vgl. Liebel 2013a, S. 101). Partizipation hat hier im Prinzip die alltags-sprachliche Bedeutung von „mitmachen, mitbestimmen, mitgestalten und einmischen“ (Hafeneger 2005, S. 11), also, „dass ein Einzelner oder eine Gruppe an Entscheidungen mitwirkt, die sowohl das eigene Leben als auch das Funktionieren einer größeren Gemeinschaft betreffen“ (Sturzbecher/Hess 2005, S. 41). Dieses Verständnis von Partizipation ist insbesondere in den Artikeln 12 (Meinungsfreiheit), 13 (Meinungs- und Informationsfreiheit), 14 (Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit), 15 (Vereinigungs- und Versammlungsrecht), sowie 17 (Informationsfreiheit) anzutreffen.

Wesentlich ist dabei, dass Kinder nicht einfach nur in ihrer Meinung gehört werden, sondern, dass deren Meinung bei Entscheidungen auch berücksichtigt wird (vgl. Kerber-Ganse 2009, S. 190). Dieser Aspekt wird besonders in Artikel 12 der KRK deutlich, in welchem es heißt: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ (KRK 1990, S. 4)

Der Partizipationsbegriff hat schließlich noch eine dritte, stärker in die Zukunft gerichtete Dimension. Hier geht es weniger um die aktuelle Teilnahme und Partizipation des Kindes, als vielmehr um seine *Entwicklung zu einem erwachsenen, kompetenten* (und erst dadurch teilnahmefähigen) *Bürger der Gesellschaft*. Partizipation hat hier die Bedeutung einer Vorbereitung des Kindes „auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern“ (ebd., S. 10). Diese Vorbereitung sei in erster Linie durch Bildung zu gewährleisten, fällt also besonders in den Aufgabenbereich von Schule. In der KRK sind gewissermaßen Bildungsziele ausformuliert, in welchen die Richtung einer entsprechenden Bildung und Erziehung von Kindern vorgegeben wird. So soll etwa Artikel 29 (1b) zufolge die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein, „dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Satzung der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln“ (KRK 1990, S. 10). Ebenso gelte es, „dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln“ (KRK 1990, S. 10). Darüber hinaus soll

nach Artikel 29 (1e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt vermittelt werden. Eine stärkere Miteinbeziehung und Teilnahme von Kindern, wie in der oben dargestellten Ausprägung von Partizipation, trägt dabei wesentlich zur Verwirklichung dieser Bildungsziele bei, stellt also die Voraussetzung zur Entwicklung von Kindern zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft dar. Wie in der inzwischen zahlreichen Literatur zu Anerkennung und Partizipation immer wieder hingewiesen wird, handelt es sich bei derartigen Bildungszielen um Inhalte, deren bloße Vermittlung, etwa im Schulunterricht, gerade nicht ausreicht, sondern die erst und ausschließlich durch Erfahrung angeeignet werden könnten (vgl. Edelstein et al. 2014; Himmelmann 2007; Liebel 2013a; Prenzel 2006). Damit etwa Achtung vor den Mitmenschen, vor seiner Sprache, Kultur, Umwelt usw. nicht nur „äußerlich“ bleibe, sondern in „seiner innersten Verhaltensdisposition“ (Himmelmann 2007, S. 68) aufgenommen werden könne, sei es bedeutsam, dass das Kind in seinem Umfeld die konkrete Erfahrung macht, dass die Menschenrechte und somit auch die Kinderrechte, seine Sprache und Kultur, sowie kulturelle Werte in allen Lebensbereichen geachtet und gelebt würden (vgl. Liebel 2013a). Die Anerkennung anderer Menschen lasse sich nicht funktional lernen, „nicht ausschließlich durch Appelle und Unterrichtsinhalte vermitteln“ (Prenzel 2006, S. 190), wenn nicht das Kind selbst die lebendige Erfahrung mache, von seinen Mitmenschen anerkannt zu werden (vgl. ebd.). Ebenso reiche es für das Erwerben demokratischer Kompetenzen nicht aus, wenn sie nur kognitiv gelernt werden, sondern sie müssten im Alltag erlebt werden, „in partizipationsförderlichen Verhältnissen, die einen demokratischen Habitus prägen“ (Edelstein et al. 2014, S. 9).

Für die Schule ergeben sich daraus eine Reihe von Aufgaben und Herausforderungen, die allerdings nicht alle für die anstehende Lehrplananalyse relevant sind. Eine wesentliche Aufgabe besteht in besagter Erziehung und Bildung von Kindern zu verantwortungsbewussten und kompetenten Bürgern, indem die Schule ihnen zentrale gesellschaftliche Werte vermittelt, sie aber auch für bestimmte gesellschaftliche Probleme sensibilisiert. In diesem Sinne wäre im Lehrplan die Behandlung von Themen wie Demokratie, Menschenrechte, Naturschutz, Toleranz etc. im Unterricht vorzusehen. Gleichzeitig – vor allem auch, um diese Aufgabe hinreichend erfüllen zu können – sind entsprechende schulische Kommunikations- und Umgangsformen erforderlich, die das Kind seine Anerkennung als eigenständige Persönlichkeit erfahren lassen und so in seinem Selbstbewusstsein und seiner freien Meinungsbildung fördern. Auch hier wäre vom Lehrplan zu erwarten, dass er konkrete Überlegungen oder Maßnahmen hinsichtlich eines partizipativen Umgangs mit Kindern formuliert. Das Entscheidende kann freilich im Rahmen der Lehrplananalyse gerade nicht näher untersucht werden – nämlich die konkrete Unterrichts-

praxis und ob bzw. wie die Norm der Partizipation darin umgesetzt wird. Diese Frage könnte nur empirisch in einer eigenständigen Studie beantwortet werden. Vorhandene Untersuchungen zu diesem Thema stimmen wenig zuversichtlich, konstatieren diese doch häufig einen systematischen Mangel an Mitwirkungs- und Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Hafenecker 2005, S. 35). Ob Schule unter ihren gegenwärtigen sozialen Voraussetzungen überhaupt strukturell dazu in der Lage ist, die Partizipation von Kindern glaubhaft zu fördern, ist dabei eine weitere Frage, die in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden müsste (vgl. Liebel 2013a, S. 114).

Hinzuweisen ist auch – wie schon anlässlich der drei zuvor behandelten normativen Implikationen – darauf, dass die Norm der Partizipation, wie sie aus den Kinderrechten hervorgeht, in sich selbst nicht völlig widerspruchsfrei ist und in durchaus erheblicher Spannung zu anderen normativen Anforderungen der KRK steht. So steht etwa die Partizipation zwar einerseits in einem gewissen komplementären Verhältnis zur Norm des Schutzes. Der Schutz des Kindes kann unter Umständen Partizipation überhaupt erst ermöglichen. Aber er markiert auf der anderen Seite auch ihre Grenze. Schutz konstituiert, wie bereits im vorigen Kapitel dargestellt, stets ein asymmetrisches Verhältnis, und als solches steht Schutz per se im Widerspruch zu gleichberechtigter Teilhabe. Dies zeigt sich in den Kinderrechten überall dort, wo Partizipationsrechte zugunsten des Kinderschutzes Einschränkungen erfahren. So darf etwa das Recht des Kindes auf Meinungs- und Informationsfreiheit Artikel 13 (2) zufolge zur Wahrung bestimmter Schutzinteressen, wie etwa Gesundheit und Moral, gesetzlich beschränkt werden. Ebenso darf das Versammlungsrecht der Kinder „den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die in einer demokratischen Gesellschaft im Interesse der nationalen oder der öffentlichen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (*ordre public*), zum Schutz der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer notwendig sind“ (KRK 1990, S. 5).

Auch haben Kinder Artikel 14 zufolge das Recht „auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit“ (ebd., S. 5), aber nur so lange und insoweit, als zur Wahrung bestimmter Schutzinteressen wie Sicherheit, Ordnung, Gesundheit, Sittlichkeit und der Grundrechte keine gesetzlichen Einschränkungen bestehen. Dem österreichischen Staatenbericht zufolge ist es in der Umsetzung dieses Rechts z.B. so, dass die Glaubens- und Gewissensfreiheit von der entsprechenden Urteilsfähigkeit des Kindes abhängt und es dem Kind daher erst nach Vollendung des 14. Lebensjahres frei steht, welchem Bekenntnis es angehören möchte (BMUJF 2000, S. 84). Davor bestimmen die Eltern über die religiöse Erziehung des Kindes.

Widersprüche ergeben sich auch im Verhältnis zwischen Partizipation und der Norm der individuellen Förderung. Wie auch Liebel betont, sind in Partizipationsdiskursen und -konzepten „immer normative Komponenten enthalten in dem Sinne, dass in ihnen Erwartungen darüber mitschwingen, was wünschenswert und angemessen ist, wie weit Partizipation gehen und worauf sie sich beziehen soll, welchen Zweck sie erfüllen soll, wer von ihr profitieren soll usw. Diese normativen Komponenten liegen nur selten offen zu Tage.“ (Liebel 2009, S. 125 f.) Gerade mit Blick auf die in den Kinderrechten formulierten „Bildungsziele“ erweist sich Partizipation als ein bildungspolitisches und pädagogisches Mittel, Kinder „zu ‚richtigen‘ und ‚kompetenten‘ Bürgerinnen und Bürgern ‚heranzubilden‘“ (Liebel 2013a, S. 106). Die Bildung und Erziehung von Kindern soll darauf gerichtet sein, die Kinder auf ein verantwortungsbewusstes Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Aber was auch immer normativ unter einem verantwortungsbewussten Leben konkret verstanden wird, Bildung bekommt unter diesen Prämissen, jedenfalls tendenziell, den Charakter einer Anpassung an bestimmte gesellschaftliche Anforderungen im Interesse der Produktion funktionstüchtiger, eigenverantwortlicher Bürgerinnen der Gesellschaft. Und in dem Maße, wie das der Fall ist, sind Partizipationsrechte nicht davor gefeit, dass Erwachsene „Kinder für heteronome Zwecke (...) instrumentalisieren“ (Liebel 2013a, S. 106). Hier läuft dann aber auch Partizipation der individuellen Förderung, im Sinne einer Förderung der individuellen Entwicklung von Kindern, zuwider. Besonders im schulischen Kontext wäre darauf zu achten und stets zu hinterfragen, „inwieweit Partizipation im Sinne von Mitbestimmung und Mitgestaltung lediglich für Randgebiete und mit Alibifunktion zugestanden wird“ (Sturzbecher/Hess 2005, S. 42).

4. Ergebnisse der Lehrplananalyse: Kinderrechte in Lehrplänen

Auf Grundlage der vorangegangenen Analyse der normativen Implikationen der KRK kann nun im Folgenden daran gegangen werden, schulische Lehrpläne darauf hin zu untersuchen, ob sie den normativen Anforderungen der Kinderrechte hinreichend entsprechen oder ob – wie der Vorwurf seitens des UN-Kinderrechteausschusses lautet – Kinderrechte erst noch stärker in den Lehrplänen Berücksichtigung finden müssten. Die Darstellung der Ergebnisse folgt dabei den zentralen herausgearbeiteten normativen Implikationen – Gleichbehandlung, individuelle Förderung, Schutz und Partizipation – wie auch deren jeweiligen Dimensionen, die ebenfalls ausführlich im vorigen Kapitel erörtert wurden. In der Diskussion der aus den Kinderrechten erwachsenden normativen Anforderungen wurden stets auch bereits Überlegungen angestellt, unter welchen Voraussetzungen eine Berücksichtigung von Kinderrechten in den Lehrplänen als zureichend und angemessen zu werten wäre, d.h. welche Inhalte, didaktische Arrangements oder sonstige Maßnahmen in den Lehrplänen vorgesehen sein müssten, um von einer ausreichenden Berücksichtigung von Kinderrechten sprechen zu können. Herangezogen werden für die folgende Analyse ausschließlich die Lehrpläne der Grundschule (Vorschule, Volksschule, Sonderschule). Die Ergebnisdarstellung erfolgt dabei nicht für die einzelnen Lehrplantypen separat, sondern gemeinsam. Unterschiede zwischen den Lehrplänen werden ggf. kontrastierend erörtert. Es wird sich zeigen lassen, dass die Kinderrechte in wesentlichen Punkten durchaus in den Lehrplänen enthalten sind und insofern den normativen Anforderungen der Kinderrechte in den Lehrplänen weitgehend entsprochen wird.

4.1 Gleichbehandlung

Als eine zentrale Norm der KRK wurde im vorigen Abschnitt jene der Gleichbehandlung herausgearbeitet. Gleichbehandlung zielt dabei vor allem auf eine Vermeidung jeglicher Diskriminierung von Kindern, etwa entlang des Geschlechts, der Ethnizität, der Religionszugehörigkeit oder aufgrund von Behinderung. Alle Kinder sind demnach ohne Ansehen ihrer Person gleich zu behandeln. Wie bereits oben darauf hingewiesen wurde, handelt es sich bei der Gleichbehandlung um eine normative Anforderung, die per se sehr tief in der Institution Schule verwurzelt ist und seit jeher zum Grundbestand pädagogischer Normen gehört, welche die Pädagogik für ihre Praxis entwickelt hat. Diese Norm spiegelt sich beispielsweise in der schulischen Praxis der Notengebung wider, die dem Anspruch nach unter Absehung von der Person des Schülers und nach einem für alle SchülerInnen gleichen Maßstab erfolgen soll. Es war insofern mit Blick auf die Lehrplan-

analyse anzunehmen, dass Gleichbehandlung als Norm in den Lehrplänen vergleichsweise selten und oft auch nur implizit thematisiert wird, da sie quasi als Ermöglichungsbedingung von Unterricht bereits strukturell vorausgesetzt werden muss.⁹ Sie reflektiert im Lehrplan beispielsweise im Allgemeinheitsanspruch schulischer Bildung, wonach etwa „die Volksschule eine für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsame Elementarbildung“ (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 9) zu vermitteln hat. Auch wird ein „grundsätzlich wertschätzende(s) Verhalten der Lehrerin bzw. des Lehrers jedem einzelnen Kind gegenüber“ (ebd., S. 10) betont. Abgesehen von solchen vereinzelt, eher allgemeinen Hinweisen auf Gleichbehandlungsansprüche in der Schule sind im Kontext der KRK vor allem solche Bestimmungen in den Lehrplänen relevant, die explizit auf eine Vermeidung der Diskriminierung von Kindern in und durch Unterricht abzielen. Hier können Bestimmungen zu verschiedenen Formen der Diskriminierung differenziert werden: kulturelle Diskriminierung (insbesondere aufgrund von Sprache oder Religion), geschlechtsbezogene Diskriminierung, Diskriminierung aufgrund von Behinderung.

In den Lehrplänen vorgesehene *Maßnahmen gegen kulturelle Diskriminierung* beziehen sich vor allem auf den Umgang mit sprachbezogenen Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern. Dabei wird explizit darauf hingewiesen, dass jede „Abwertung der Herkunftssprache der Kinder“ (ebd., S. 132) zu vermeiden ist. Hier ist im Lehrplan neben der Förderung des Spracherwerbs in der Zweitsprache Deutsch (siehe unten *individuelle Förderung*) insbesondere das Angebot eines ergänzenden muttersprachlichen Unterrichts vorgesehen, um „eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozess (in der neuen Umwelt Österreich)“ zu fördern (ebd., S. 270). Es wird dabei besonders betont, dass die „prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch (...) im Unterricht für die Schüler erlebbar sein“ (ebd.) muss, denn erst dann könne „die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülern einsichtig gemacht werden“ (ebd.).

Besonderer Wert wird in den Lehrplänen auf interkulturelles Lernen gelegt:

„Eine besondere sozialerzieherische Aufgabe erwächst der Grundschule dort, wo sie interkulturelles Lernen ermöglichen kann, weil Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden. Die Aspekte des interkulturellen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Volksgruppe werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige einer Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden.“ (ebd., S. 10)

⁹ Wie es sich damit in der konkreten schulischen Praxis verhält, ist eine andere Frage. Jedenfalls aber muss im Lehrplan nicht ausdrücklich vorgeschrieben werden, was die Schule für sich als selbstverständlich betrachtet, nämlich dass Schülerinnen und Schüler auf Basis ihrer Leistungen und nach einem für alle gleichen Maßstab zu beurteilen sind.

Generell soll in der Schule „interkulturelles Lernen als Chance für eine inhaltliche und soziale Bereicherung aller Schüler zur Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Weltgemeinschaft erfahren und genützt werden. Diese Einbettung des Erwerbs der Zweitsprache in das interkulturelle Lernen soll kooperatives Von- und Miteinanderlernen aller Schüler ermöglichen.“ (ebd., S. 136) Des Weiteren ist zu lesen: „Unabhängig von den einzelnen Teilbereichen sollen sich sprachliche Lernsituationen auf (...) Lebens- bzw. Handlungsbereiche beziehen, wobei die einzelnen Themen immer die kulturellen und soziokulturellen Aspekte aller in der Klasse vertretenen Kulturen (der Herkunftskultur der Schüler und der Migrantenkultur und der Kultur des Gastlandes) umfassen“ (ebd., S. 137). Sichtbar wird in solchen Bestimmungen auch, dass schulische Maßnahmen zur Gleichbehandlung bzw. gegen Diskriminierung von Kindern nicht ausschließlich auf die Gleichbehandlung der Kinder durch die Schule selbst abstellen, sondern nicht zuletzt auf eine Förderung von Toleranz, Multikulturalität und Gleichbehandlung von Kindern im Umgang miteinander und auf die Vermittlung einer toleranten, weltbürgerlichen Haltung und Einstellung (→ Partizipation).

Unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Gleichbehandlung sind auch Maßnahmen zu sehen im Hinblick auf die religiöse Zugehörigkeit der Kinder. Dieser Anforderung wird durch die Grundschullehrpläne insofern Rechnung getragen, als zumindest Lehrpläne für Religionsunterricht unterschiedlichster Konfessionen vorhanden sind wie etwa katholisch, evangelisch, islamisch, alevitisch, griechisch-orientalisch. Ob der Religionsunterricht für alle Religionen im Sinne der Gleichbehandlung unter den gleichen Bedingungen (z.B. innerhalb des Schultages und nicht in die Freizeit verlegt) stattfindet, konnte im Rahmen der Lehrplananalyse nicht festgestellt werden.

Wie in der Erörterung der Kinderrechte und ihrer normativen Implikationen ebenfalls bereits hervorgehoben wurde, ergibt sich aus der Gleichbehandlungsnorm der KRK für die Schule auch die Aufgabe einer *Vermeidung von geschlechtsbezogener Diskriminierung und Ungleichbehandlung*, im Sinne eines geschlechtergerechten Unterrichts. Auch hierzu finden sich in den Lehrplänen eine Reihe von entsprechenden Maßnahmen: So sind etwa im Lehrplan der Volksschule die Unterrichtsfächer Technisches und Textiles Werken sowohl für Mädchen als auch für Jungen vorgesehen (vgl. ebd., S. 72 f.), wobei der Unterricht grundsätzlich koedukativ geführt werden soll, „da die Inhalte des Technischen Werkens sowohl für Mädchen als auch für Knaben gleichermaßen relevant sind“ (ebd., S. 187). Interessant ist hier allenfalls, dass sich keine vergleichbare Formulierung im Zusammenhang mit dem Textilen Werkunterricht findet. Koedukativ ist in der Grundschule auch der Turnunterricht angelegt, wobei im Lehrplan darauf hingewiesen wird, dass die Koedukation im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport „eine bewusste Auseinan-

dersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern und Verhaltensmustern“ (ebd., S. 220) erfordert. Generell wird in den Lehrplänen die Sensibilisierung für Geschlechterrollen und die Erziehung der Kinder im Sinne der Gleichstellung von Frauen und Männern explizit als eine wesentliche Aufgabe von Schule und Unterricht angesprochen. Ungeachtet der konkreten praktischen Umsetzung im Unterricht, kann also auch mit Blick auf die geschlechtsbezogene Gleichbehandlung zumindest auf der Ebene des Lehrplans – jedenfalls gemessen an den Bestimmungen der KRK – von einer durchaus zureichenden Berücksichtigung der Gleichbehandlungsnorm gesprochen werden. Kritisiert werden könnte eventuell, dass in den Lehrplänen nicht durchgehend gegendert bzw. in den Formulierungen nicht immer beide Geschlechter verwendet werden. Auffällig ist auch, dass der Sonderschullehrplan einen eigenen Abschnitt über Gender Mainstreaming beinhaltet, der sich sonst in keinem anderen Lehrplan in vergleichbarer Form findet.¹⁰

Schließlich finden sich in den Lehrplänen auch Inhalte und Maßnahmen zur *Gleichbehandlung von Kindern mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf*: So wird betont, dass bei der Gestaltung des Unterrichts stets davon ausgegangen werden muss, „dass behinderten Kindern und Jugendlichen dieselben Bedürfnisse und Rechte wie Nichtbehinderten zuerkannt werden müssen“ (Lehrplan der Sonderschule für Schwerstbehinderte 2008, S. 7). Grundsätzlich gilt auch für körperbehinderte, sprachgestörte sowie seh- und hörbehinderte Kinder, je nach Alter und Bildungsfähigkeit, der Lehrplan der Volksschule bzw. ab der Sekundarstufe die Lehrpläne der Hauptschule, der Polytechnischen Schule usw. (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, S. 3 f.), womit eine Integration von Kindern mit Behinderung in den Regelschulbetrieb angestrebt ist. Die Schule soll ein „Begegnungsort behinderter und nicht behinderter Kinder“ (ebd., S. 17) sein, um Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderung entgegenzuwirken und so die Integration und gleichberechtigte Teilhabe dieser Menschen in der Gesellschaft zu fördern. Konkrete Fördermaßnahmen für körperlich oder anderweitig eingeschränkte Kinder sind überwiegend in den Lehrplänen der Sonderschule geregelt (siehe unten *individuelle Förderung*).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Norm der Gleichbehandlung, wie sie sich aus der KRK für die Schule ergibt – jedenfalls soweit es um die Vermeidung von Diskriminierung von Kindern im Unterricht geht – in den Grundschullehrplänen gemäß den Bestimmungen der KRK hinreichend berücksichtigt zu sein scheint. Es finden sich konkrete Maßnahmen, die einer Diskriminierung von Kindern aufgrund des Geschlechts,

¹⁰ Dies könnte aber auch im unterschiedlichen Alter der einzelnen Lehrpläne begründet liegen. So sieht der etwas ältere Sonderschullehrplan einen Abschnitt über Gender Mainstreaming vor, während Gender Mainstreaming als Prinzip den jüngeren Volksschullehrplan bestimmt, ohne dieses Prinzip nach gesondert ausweisen zu müssen. Dies würde also gerade nicht auf eine Vernachlässigung des Gender Mainstreaming hindeuten, sondern ganz im Gegenteil darauf, dass es mittlerweile einen selbstverständlichen Bestandteil des Lehrplans darstellt.

ihrer kulturellen Zugehörigkeit, ihrer Religion oder aufgrund einer Behinderung entgegenwirken sollen. Die kompensatorische Förderung von benachteiligten Kindern, die neben dem Diskriminierungsverbot eine weitere wesentliche Dimension der Gleichbehandlungsnorm darstellt, wurde an dieser Stelle noch nicht behandelt, sondern wird erst im nächsten Kapitel zur individuellen Förderung erörtert.

4.2 Individuelle Förderung

Im Vergleich zur Gleichbehandlung ist die Norm der individuellen Förderung in den Grundschullehrplänen wesentlich stärker abgebildet. Dies dürfte freilich darin begründet liegen, dass individuelle Förderung als Norm das unmittelbare „Kerngeschäft“ von Schule berührt, nämlich die Bildung und Förderung einzelner Kinder, während die Gleichbehandlung zwar ebenfalls zum Kernbestand pädagogischer Praxisnormen gehört, allerdings im Grunde eine strukturelle Voraussetzung von Unterricht unter den Bedingungen einer modernen Massenschule darstellt (vgl. Gruschka 2001, S. 260 ff.; 2013, S. 108). Die Frage, wie Kinder in und durch Schule in ihrer Entwicklung gefördert werden können, steht hingegen von vornherein im Zentrum pädagogischer Überlegungen und bildet daher auch das Hauptthema und den zentralen Gegenstand von Lehrplänen. Dass Fragen der individuellen Förderung von Kindern den Lehrplan dominieren und gegenüber der Gleichbehandlung einen breiteren Raum einnehmen, ist aus dieser Perspektive also keine Überraschung.

Wie in der Auseinandersetzung mit der KRK dargestellt, besitzt die Norm der individuellen Förderung zwei Dimensionen. Zum einen eine ganz allgemeine Dimension einer Förderung der individuellen Persönlichkeit von Kindern, zum anderen eine stärker kompensatorische Dimension, im Sinne einer spezifischen Förderung zum Ausgleich von individuellen oder sozialen Benachteiligungen. Hier besteht ein enger Bezug zur Gleichbehandlung, insofern diese zur Herstellung von Gleichheit die Kompensation von Ungleichheit und struktureller Benachteiligung („positive Diskriminierung“) erfordert. Beide Dimensionen werden im Folgenden aus den Lehrplänen herausgearbeitet und gesondert erörtert.

Im Vordergrund steht im Lehrplan vor allem die allgemeine Dimension einer *Bildung und Entwicklung von Kindern zu individuellen Persönlichkeiten*. Diese Form individueller Förderung durch die Schule wird in den Lehrplänen entlang von drei verschiedenen Ebenen verhandelt: Zunächst einmal nimmt die individuelle Förderung ihren Ausgang von den „individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler“ (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 9) (Ebene 1). Ausgehend von diesen unterschiedlichen individuel-

len Voraussetzungen stellt sich im Weiteren die überwiegend methodisch-didaktische Frage nach adäquaten Lehr- und Lernformen, die diesen verschiedenen Lernvoraussetzungen gerecht werden (Ebene 2). Und schließlich knüpfen sich an die individuelle Förderung bestimmte Zielvorstellungen, d.h. welche konkreten Ziele durch die individuelle Förderung der Kinder erreicht werden sollen (Ebene 3).

Auf der *ersten Ebene* – den *individuell verschiedenen Voraussetzungen als Ausgangspunkt schulischer Bildung* – geht es darum, die „Verschiedenartigkeit der kindlichen Persönlichkeiten“ (ebd., S. 25) zu berücksichtigen. Die hier unterstellten Unterschiedlichkeiten der Kinder betreffen im Einzelnen „ihr Lerntempo, ihre Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, ihre Interessen, ihre Vorerfahrungen, ihre Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit, ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kulturkreis, ihre Kommunikationsfähigkeit, ihre Selbstständigkeit und anderes“ (ebd.). Auf diese Aspekte sei daher im Unterricht Bedacht zu nehmen. Gerade in der Grundschule „unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, insbesondere die Schulanfängerinnen und Schulanfänger hinsichtlich des Entwicklungsstandes des Sozialverhaltens, der Kommunikationsfähigkeit, der Selbstständigkeit, der Interessen, der Motivation, des Vorwissens, der Lernfähigkeit, der Arbeitshaltung u.a., wie kaum in einer anderen Schulart“ (ebd., S. 28). Besondere Bedeutung wird hier auch dem Anknüpfen an die Lebenswelt der Kinder beigemessen. So hat laut dem Lehrplan der Vorschule die konkrete Lernsituation „auf die schulischen und außerschulischen Erlebnisse, Erfahrungen und Interessen der Kinder Bezug zu nehmen. Lernanlässe ergeben sich aus kindnahen Sach- und Lebensbereichen“ (ebd., S. 14), wobei die Lebens- und Lernerfahrungen der Kinder als individuell unterschiedlich vorauszusetzen sind. Wenn etwa in der Verkehrserziehung „vom unterschiedlichen Entwicklungsstand der physischen und psychischen Anlagen der Schulanfängerin bzw. des Schulanfängers“ (ebd., S. 47) ausgegangen werden soll, oder im Fach *Sprache und Sprechen* der Vorschule die Förderung bei der „individuellen Sprache des Kindes“ (ebd., S. 48) sowie den „individuellen sprachlichen Vorerfahrungen“ (ebd., S. 57) und „dem Sprachverständnis der Kinder“ (ebd.) ansetzen soll, so schlägt sich darin eben eine (angestrebte) Orientierung von Schule an den individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt schulischer Bildung nieder.

Wie in der Vorschulstufe sollen auch später in der Volksschule bei der Förderung der Kinder die individuelle Ausgangslage jedes Kindes und die unterschiedlichen Voraussetzungen, wie etwa Vorerfahrungen und Vorwissen, berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 105; S. 220). Dies kann sich laut Lehrplan so gestalten, dass im Unterricht etwa Gegenstände „aus der Umwelt des Kindes“ (ebd., S. 91) einbezogen, Begriffe „aus der Erlebniswelt des Kindes“ (ebd., S.

151) aufgegriffen, oder „Erlebnisse und Fantasien, Situationen aus Geschichten und aus der eigenen sozialen Umwelt“ (ebd., S. 176) des Kindes im Unterricht einbezogen werden.

Der Rekurs auf die Ausgangslage des Kindes bedeutet in je verschiedenen Schulfächern freilich etwas anderes und geht mit unterschiedlichen Herausforderungen einher. Ist etwa in der Musikerziehung die akustisch-musikalische Umwelt und die besondere „Eigenart des einzelnen Kindes“ (ebd., S. 166) zu berücksichtigen, so sollen im textilen Werken aufbauend „auf individuellen Fähigkeiten, Vorkenntnissen, Bedürfnissen und Interessen (...) Fertigkeiten geübt und die Selbständigkeit gefördert werden. Spezifische Kriterien der Wahrnehmung und Motorik sollen bei allen Tätigkeiten Berücksichtigung finden und auch gezielt trainiert werden“ (ebd., S. 188). Ausgangspunkt einer individuellen Förderung durch Schule – so lässt sich die in den Lehrplänen vertretene und dargelegte Position zusammenfassen – sind die einzelnen Kinder mit ihren jeweiligen Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen. Erforderlich hierfür ist daher die hinreichende Berücksichtigung von und ein adäquater Umgang mit Differenz.

Auf dieser Basis werden auf einer *zweiten Ebene* in den Lehrplänen Überlegungen angestellt, wie eine solche an den individuellen Voraussetzungen der Kinder orientierte Förderung im Unterricht konkret praktisch umzusetzen und der Verschiedenheit und den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich Rechnung zu tragen ist. Hier wird vor allem der Einsatz differenzierter und vielfältiger Lernformen vorgesehen:

„Ausgehend von den eher spielorientierten Lernformen der vorschulischen Zeit soll zu bewusstem, selbstständigem, zielorientiertem Lernen hingeführt werden. Dieses Lernen kann durch folgende grundschulgemäße Formen gefördert werden:

- Lernen im Spiel,
- offenes Lernen,
- projektorientiertes Lernen,
- entdeckendes Lernen,
- informierendes Lernen,
- wiederholendes und übendes Lernen“ (ebd., S. 16).

Zudem sind in den Lehrplänen unterschiedliche Arbeitsformen angeführt, wie Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Arbeit im Team bzw. in Kleingruppen (vgl. ebd., S. 71, S. 194), die sich laut Lehrplan dadurch auszeichnen, dass sie „eine besonders geeignete Form der Aktivierung und Motivierung der Schülerinnen und Schüler dar[stellen] und (...) der Lehrerin bzw. dem Lehrer Gelegenheit zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern“ (ebd., S. 16) bieten. Vorzusehen seien ebenso „individualisierende und differenzierende Lernangebote“ (ebd., S. 28) sowie ausreichend Lernzeit und praktische Übungen, die mit den Inhalten verknüpft werden können (vgl. ebd., S. 171). „Individuelle, auf die Situation des Kindes abgestimmte Aufgabenstellungen“ (ebd., S. 194) seien dabei von zentraler Bedeutung. Ein „kontinuierliches, abwechslungsreiches und sinnvolles Zusammenfassen und Üben bzw. Wiederholenlassen des Wesentlichen“ sind im Rahmen des Unterrichts ebenso bedeut-

sam, wie „das Anwendenlassen des Gelernten in andersartigen Aufgabenstellungen und in verschiedenen Zusammenhängen (auch in mündlichen und schriftlichen nachbereitenden Hausaufgaben, wobei auf die Belastbarkeit des einzelnen Kindes Bedacht zu nehmen ist)“ (ebd., S. 29).

Mit Blick auf einzelne Unterrichtsgegenstände lassen sich in den Lehrplänen dementsprechend eine Reihe didaktischer Grundsätze identifizieren, die einem Anspruch der Individualisierung und Differenzierung verpflichtet sind. So wird etwa für den Unterrichtsgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ festgehalten, dass es aufgrund der verschiedenen individuellen sprachlichen Vorerfahrungen notwendig sei, „das Vertrauen des Kindes in seine eigene Sprechfähigkeit zu wecken bzw. zu stärken“ (ebd., S. 132). Durch „(v)ieľfältige Anregungen zum Sprechen sowie eine behutsame Anleitung zum richtigen Sprachgebrauch“ (ebd.) würde die Sprechfähigkeit des Kindes erweitert. Hierbei sei es auch wichtig, „dass Gesprächsthemen aus der Erfahrungswelt und dem Interessenbereich der Kinder entnommen werden“ (ebd.). Besonders auch das Erlernen von Lesen und Schreiben erfolge sehr individuell, weshalb die Anforderungen und Fördermaßnahmen im Unterricht nach den Fähigkeiten der einzelnen Kinder differenziert werden müssten (vgl. ebd., S. 133).

Im Sachunterricht sei sicherzustellen, dass „Lernprozesse in konkreten Erlebnis- und Handlungs- und Sachzusammenhängen ermöglicht werden“ (ebd., S. 102). Lern- und Arbeitsformen seien so zu wählen, dass damit an die „Erlebnis- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 103) angeknüpft werden kann.

Auch im Fach Mathematik sei es wichtig, den Schülerinnen und Schülern anhand von „kindgemäßen mathematischen Situationen aus den Bereichen Wirtschaft, Technik und Kultur (...) die Bedeutung der Mathematik bewusst [zu] machen“ (ebd., S. 147), indem das Lernen „in kindnahen Situationen (z.B. in Sachsituationen, mit Lernspielen)“ geschieht (ebd., S. 163) und als Lernmaterialien etwa „Gegenstände des kindlichen Alltags“ (ebd.) Verwendung finden.

Im Textilen Werken wiederum sei „die Auswahl der Themen an den Interessen, Bedürfnissen und Erfahrungen der Kinder“ (ebd., S. 194) zu orientieren, um so den Zugang zu Arbeitsprozessen zu erleichtern. „Individuelle, auf die Situation des Kindes abgestimmte Aufgabenstellungen“ (ebd.) sollen dabei auch die Arbeitshaltung, Ausdauer und Konzentration fördern.

Schließlich sei auch im Turn- und Sportunterricht darauf zu achten, dass auf die „unterschiedlichen Voraussetzungen (Vorerfahrungen, Vorwissen) der Schülerinnen und Schüler (...) durch Maßnahmen der Individualisierung, Differenzierung und Förderung in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung“ (ebd., S. 220) eingegangen wird. Der „Er-

fahrungs- und Könnensstand der jeweiligen Schülerinnen und Schüler“ sei stets zu berücksichtigen. Wesentlich sei dabei auch das „Schaffen einer angstfreien Lernatmosphäre“ (ebd.). Ein „Bezug zur Bewegungswelt des Kindes“ (ebd.) sei herzustellen.

Vor allem im Lehrplan der Vorschule wird auch die Bedeutung spielerischen Lernens betont. In spielerischer Form sollen die Kinder mit verschiedenen Unterrichtsgegenständen vertraut gemacht werden. Für die Vorschule ist darüber hinaus auch ein eigener Unterrichtsgegenstand „Spiel“ vorgesehen. Spielen wird als eine Möglichkeit des Lernens betrachtet, „die dem Entwicklungsstand des Schulanfängers in besonderer Weise angemessen ist. Durch den handelnden Umgang mit den Dingen im Spiel werden grundlegende Erfahrungen und Einsichten für das anschauliche Denken des Kindes erworben.“ (ebd., S. 79) Aber auch hier gelte es zu beachten, dass Kinder individuell sehr unterschiedlich ausgeprägte Spielfähigkeiten mitbringen. Dem habe der Lehrer/die Lehrerin Rechnung zu tragen, „indem er durch Variationen der Spielinhalte und der Spielmaterialien immer neue Spielimpulse setzt“ (ebd., S. 82).

Die *dritte Ebene* der individuellen Förderung in den Lehrplänen der Grundschule bezieht sich schließlich auf die *Ziele*, die durch die individuelle Förderung der Kinder erreicht werden sollen. Hier steht vor allem die „Sicherung der Kontinuität der individuellen Lernentwicklung“ (ebd., S. 18) sowie die „Förderung der Persönlichkeit der Kinder“ (ebd., S. 26) im Mittelpunkt.

Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler soll den Kindern „eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden“ (ebd., S. 9). Schulerziehung – so der im Grundschullehrplan formulierte pädagogische Anspruch – „hat den ganzen Menschen zu bilden und darf keinen Seinsbereich, von körperlichen bis zum Seelisch-Geistigen, vernachlässigen“ (ebd., S. 27). Ein wichtiges Ziel individueller Förderung besteht daher in der je individuellen Aktivierung und Motivierung der Kinder: „In allen Bereichen des Unterrichts sollen, wo immer möglich, spontanes Interesse, Neugierverhalten, Wissensbedürfnis und Leistungsbereitschaft der Schülerin bzw. des Schülers geweckt und gepflegt werden.“ (ebd.) Es gilt die „ursprüngliche Lernbereitschaft der Kinder weiterzuentwickeln und damit ihre Lernfähigkeit zu fördern“ (ebd., S. 29). Am Ende soll auf diese Weise „eine auf Selbstvertrauen begründete Leistungsbereitschaft entstehen“ (ebd.). Der Lehrplan formuliert die Aufgabe der Grundschule im Sinne der individuellen Förderung wie folgt:

„- Entfaltung und Förderung der Lernfreude, der Fähigkeiten, Interessen und Neigungen;

- Stärkung und Entwicklung des Vertrauens der Schülerin bzw. des Schülers in die eigene Leistungsfähigkeit;
- Erweiterung bzw. Aufbau einer sozialen Handlungsfähigkeit (mündiges Verhalten, Zusammenarbeit, Einordnung, Entwicklung und Anerkennung von Regeln und Normen; Kritikfähigkeit);
- Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten (Kommunikationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit);
- Entwicklung und Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich eines kindgerechten Umganges mit modernen Kommunikations- und Informationstechnologien), einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im musisch-technischen und im körperlich-sportlichen Bereich dienen;
- schrittweise Entwicklung einer entsprechenden Lern- und Arbeitshaltung (Ausdauer, Sorgfalt, Genauigkeit; Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme);
- ausgehend von den eher spielorientierten Lernformen der vorschulischen Zeit zu bewusstem, selbstständigem, zielerreichendem Lernen hinführen“ (ebd., S. 9 f.).

Mit Blick auf die einzelnen Schulfächer werden diese Aufgaben und Ziele individueller Förderung noch etwas stärker gegenstandsbezogen konkretisiert: So heißt es zum Sachunterricht, er diene dazu, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, „ihre unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen“ (ebd., S. 84). Dabei soll „die Schülerin bzw. der Schüler auch fachgemäße Arbeitsweisen erlernen sowie Lernformen erwerben, die zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und zu selbstständigem Wissenserwerb führen“ (ebd.).

Der Deutschunterricht hat zum Ziel, dass die „Bereitschaft und Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich gefördert werden“ (ebd., S. 105). Außerdem gelte es, „die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache“ (ebd.) zu erweitern.

Das Unterrichtsfach der Musikerziehung „hat die Aufgabe, unter Berücksichtigung der akustisch-musikalischen Umwelt und der besonderen Eigenart des einzelnen Kindes zum Singen, Musizieren, bewussten Hören, Bewegen zur Musik und zum kreativen musikalischen Gestalten zu führen“ (ebd., S. 166). Zudem fördere die Musikerziehung

- „die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Sie entfaltet die
 - kognitiven,
 - emotionalen,
 - psychomotorischen
 - kreativen und
 - sozialen Fähigkeiten“ (ebd., S. 171).

Die Bildnerische Erziehung wiederum zielt auf „die Entwicklung des bildhaften Denkens und persönlichkeitsbezogener Eigenschaften wie Offenheit, Flexibilität, Experimentierfreude, Einfallsreichtum, Sensibilität, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Kooperationsbereitschaft und Rücksichtnahme“ (ebd., S. 173).

Im Textilen Werken werde das eigenständige „Suchen nach individuellen Gestaltungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 192) gefördert, aber auch eigene „Interessen und Freude zur individuellen Gestaltung der persönlichen Umgebung nach persönlichen Bedürfnissen können geweckt und auch entsprechend verwirklicht werden. Kinder erfahren, dass sie selbst einen wesentlichen Beitrag zum eigenen Wohlbefinden leisten können“ (ebd., S. 196).

Der Mathematikunterricht soll wiederum dem Schüler/der Schülerin Möglichkeit geben,

- „- schöpferisch tätig zu sein;
- rationale Denkprozesse anzubahnen;
- die praktische Nutzbarkeit der Mathematik zu erfahren;
- grundlegende mathematische Techniken zu erwerben“ (ebd., S. 147).

Was die Norm der individuellen Förderung, im Sinne einer allgemein auf die Bildung und Persönlichkeitsentwicklung je einzelner Kinder gerichtete Förderung im Rahmen des schulischen Unterrichts betrifft, kann also durchaus festgestellt werden, dass diese als normativer Anspruch – eben weil es sich dabei auch um einen genuin pädagogischen, die schulische Praxis seit jeher rahmenden Anspruch handelt – in den Lehrplänen einen sehr großen Raum einnimmt: von der Reflexion individueller Unterschiede und Lernausgangslagen, über didaktische Grundsätze hinsichtlich Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen bis hin zu (mehr oder weniger) konkreten Zielvorstellungen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient jedoch auch die *zweite Dimension individueller Förderung*, die auf die *Kompensation individuell und sozial bedingter Benachteiligungen* zielt. Dies ist deshalb eine wichtige Dimension, da dieser im Kontext der KRK eine große Bedeutung mit Blick auf die Gleichbehandlung von Kindern beigemessen wird. Benachteiligungen sind hier, im Sinne der Gleichbehandlung und Gleichstellung, durch gezielte individuelle Förderung zu verringern oder möglichst ganz aufzuheben. Während es bei der ersten Dimension vor allem um die Stärken und Begabungen einzelner Kinder geht, die es individuell zu fördern und zu entwickeln gilt, richtet sich die zweite Dimension der kompensatorischen Förderung auf die individuellen Schwächen und Nachteile von Kindern, welche die Entwicklung von Kindern potentiell behindern. Im Mittelpunkt stehen hier vor allem sprachliche Barrieren, insbesondere bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, sowie körperliche und geistige Behinderungen.

Vor diesem Hintergrund ist im Grundschullehrplan die Möglichkeit eines besonderen *Förderunterrichts für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* sowie für *Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache*, welche die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, vorgesehen. Der Förderunterricht in der Grundschule ist „als fachübergreifende Unterrichtsveranstaltung je Unterrichtsjahr und Klasse bei Bedarf – für Schülerinnen

bzw. Schüler, die eines zusätzlichen Lernangebotes bedürfen – anzubieten. Dieser Förderunterricht kann additiv oder integrativ durchgeführt werden.“ (ebd., S. 33)

Dem *zusätzlichen Deutschunterricht* für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache ist im Lehrplan ein eigener Abschnitt („Lehrplan-Zusatz“) gewidmet (ebd., S. 136 ff.). Diese besondere Förderung kann sowohl für ordentliche und außerordentliche Schülerinnen und Schüler angeboten werden, wobei der Unterricht entweder parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen bzw. verbindlichen Übungen oder auch mit diesen gemeinsam geführt werden kann (ebd., S. 33). Ziel der Sprachförderung ist es laut Lehrplan, dass die Schülerinnen und Schüler

- „– Freude am Zuhören und Mitsprechen sowie am Lesen und Schreiben in der Zweitsprache entwickeln;
- die deutsche Standardsprache immer besser verstehen können (zuerst nur Gesprochenes, dann auch Geschriebenes);
- sich zunehmend differenziert in deutscher Standardsprache verständigen bzw. sich am Unterricht beteiligen können: zuerst nur mündlich, dann auch schriftlich;
- Texte als eigenständige, für schulisches und außerschulisches Lernen bedeutsame Formen der Verarbeitung von Sprache verstehen, lesen, schreiben und verfassen können;
- Arbeits- und Lerntechniken erwerben, welche den Erwerb der Zweitsprache unterstützen;
- unter Wahrung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität in die neue Sprach- und Kulturgemeinschaft als aktives Mitglied hineinwachsen“ (ebd., S. 136).

Eine große Rolle spielt hier eine interkulturelle Perspektive, wonach es darum gehe,

„die spezifischen Lebensbedingungen der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache und die aus der Migration erwachsenden Probleme zu berücksichtigen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, Aspekte der eigenen Kultur darzustellen, das Anderssein des jeweiligen anderen wahrzunehmen, zu verstehen und sich damit kritisch auseinander zu setzen; unter Umständen vorhandene Vorurteile gegenüber anderen Kulturen abzubauen, die eigene Kultur zu relativieren und entsprechend diesen Einsichten zu handeln. Zugleich gilt es aber auch, kulturelles Selbstwertgefühl und eine von Friedfertigkeit und Toleranz getragene kulturelle Identität zu bewahren bzw. aufzubauen.“ (ebd.)

Hingewiesen wird im Lehrplan auch darauf, dass es für das erfolgreiche Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache notwendig sei, dass sich der Lehrer bzw. die Lehrerin darum bemüht, „seine eigene Muttersprache unter dem Gesichtspunkt der Neuheit und Fremdheit zu betrachten“ (ebd., S. 146).

Als eine weitere Maßnahme zur Förderung von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache ist im Lehrplan auch als unverbindliche Übung *muttersprachlicher Unterricht* vorgesehen. Muttersprachlicher Unterricht soll „Hilfestellung bei der Integration und Identitätsbildung – d.h. bei der Auseinandersetzung mit der neuen Lebenswelt bieten. Das Ziel

sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit.“ (ebd., S. 274) Der Grundgedanke hinter diesem besonderen Förderunterricht besteht darin, dass Kinder mit Migrationshintergrund oft bereits auch mehr oder weniger stark ausgeprägte Defizite in der eigenen Muttersprache aufweisen, die schließlich den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache und damit die soziale Integration der Kinder erschweren: „Das muttersprachliche Können der Kinder muss (oft) zu einem beträchtlichen Teil erst aufgebaut werden, d. h., die Kinder verfügen (in der Regel) über sehr unterschiedliche Spracherfahrungen und unterschiedlich entwickelte Sprachfähigkeiten. Die Umwelt der Schüler bietet sehr unterschiedliche Anlässe und Möglichkeiten zur Verwendung der Muttersprache, die in der bikulturellen Lebenswelt gemachten Erfahrungen haben unterschiedliche Haltungen zur Muttersprache sowie zu Deutsch zur Folge.“ (ebd., S. 270)

Zur „Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.) sowie zur „Wahrung der Bildungschancen“ sei daher auf „die Herstellung einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit“ (ebd.) in der Muttersprache zu achten, wobei die „Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch“ (ebd.) anzustreben sei. Auch hier sei wieder eine gezielte individuelle Förderung, entlang individueller Ausgangslagen und Bedürfnisse, erforderlich, da nicht davon ausgegangen werden könne, „dass die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache hinsichtlich ihrer sprachlichen, kulturtechnischen, kognitiven usw. Vorbildung einigermaßen homogen sind“ (ebd., S. 274).

Maßnahmen zur *individuellen Förderung von Kindern mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf* sind vor allem im Lehrplan der Sonderschule geregelt. Sonderpädagogische Förderung verwirklicht laut Lehrplan – ganz im Sinne der in der KRK ausformulierten Norm der Gleichbehandlung –

„das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Lernbehinderung auf eine ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung. Sie orientiert sich an der jeweiligen individuellen und sozialen Situation und schließt die persönlichkeits- und entwicklungsorientierte Vorbereitung auf zukünftige Lebenssituationen ein.“ (Lehrplan der allgemeinen Sonderschule 2008, S. 27)

Ein wesentlicher Bestandteil sonderpädagogischer Förderung sind dabei therapeutische und funktionelle Übungen, die zu einer „positiven Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beitragen“ sollen (ebd.). Ziel ist es, „das individuelle Entwicklungspotential der Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen“ (ebd.). Hier gibt es wiederum jeweils eigene Lehrpläne für den Unterricht mit blinden, gehörlosen, schwerbehinderten und erziehungsschwierigen Kindern, die spezifische Fördermaßnahmen vorsehen.

Im Lehrplan für die Sonderschule für blinde Kinder sind dies etwa Übungen hinsichtlich Orientierung und Mobilität, durch welche die Kinder lernen sollen „sich in einer Welt, in der das Sehen eine große Rolle spielt, zurechtzufinden und eine altersentsprechende, der Situation angepasste Orientierungsfähigkeit und Mobilität zu erreichen“ (Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder 2008, S. 42). Hierunter fällt u.a. die Förderung der Wahrnehmung, der motorischen Fähigkeiten oder das Erlernen von Langstocktechniken. Des Weiteren sieht der Lehrplan Unterricht in „lebenspraktischen Fertigkeiten“, in blindenspezifischen Schriftsystemen wie auch in der Anwendung elektronischer Hilfsmittel vor, um blinde Kinder zur selbstständigen Organisation ihres Alltags und zur „Bewältigung der schulischen und künftigen beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen“ (ebd., S. 51) zu befähigen. Auch gibt es spezielle Maßnahmen, um noch vorhandenes Sehvermögen zu fördern und optimal zu nützen (ebd. S. 52 f.).

In ähnlicher Weise sieht der Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder verschiedene therapeutische funktionelle Übungen wie Hörtraining, individuelle Sprechförderung, Manual- und Gebärdensysteme und Wahrnehmungsschulung vor (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 37 ff.). Zudem gibt es ein Fach „Lebens- und Identitätskunde“, in dem Inhalte aufgegriffen werden sollen, „die durch die Lebenswirklichkeit der hörbeeinträchtigten Kinder und Jugendlichen bestimmt sind“ (ebd., S. 56). Auf diese Weise soll ihnen „die Integration in die hörende Gesellschaft“ (ebd.) erleichtert werden.

Umfassender, aufgrund der sehr speziellen Zielgruppe, sind individuelle Fördermaßnahmen in der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder angelegt. Hier steht als oberstes Lernziel „Leben“ im Vordergrund, im Sinne einer „möglichst umfassenden Lebensbewältigung“ (Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder 2008, S. 15). Dazu gehören:

- „- die Erhöhung der Selbstständigkeit im Alltag
- die Schulung von Motorik und Wahrnehmung
- die Förderung aller Kommunikationsformen und der sozialen Kontaktfähigkeit zur Teilhabe an der Um- und Mitwelt
- der Aufbau von Vertrauen zu sich selbst und in andere
- die Vermittlung einer bejahenden Lebenseinstellung in einer Atmosphäre der Anerkennung und Geborgenheit
- die Weckung der Kreativität
- das Erfassen, Ordnen und Strukturieren von wichtigen Sinnzusammenhängen
- die Erziehung zu positiven Arbeitshaltungen
- die Teilnahme an kulturell bedeutsamen Lebenssituationen
- die Steigerung von Werterleben und Lebensqualität
- Hilfen zur persönlichen Entfaltung und Lebensbewältigung

- Hemmen, Abbauen oder Steuern von Symptomen vorliegender Beeinträchtigungen“ (ebd.).

Ziel der Bildungsarbeit mit schwerstbehinderten Kindern sei es, „Neigungen der Schülerinnen und Schüler aufzuspüren, individuelle Stärken und Begabungen zu entfalten sowie Möglichkeiten zu schaffen, schöpferisch an unserer Kultur teilzuhaben“ (ebd.).

Um dies zu gewährleisten formuliert der Lehrplan eine Reihe von methodischen Prinzipien, welche die pädagogische Arbeit anleiten sollen, etwa eine rhythmische Arbeitsweise, die Beachtung und Ertüchtigung von Wahrnehmung und Sensorik oder die Förderung von Motorik bzw. Psychomotorik. Insbesondere gelte es,

„angebante Fähigkeiten durch wiederholte und variationsreiche Übungen zu festigen und sie für neue Situationen verfügbar zu machen. Der Unterricht muss deshalb immer wieder Gelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler nutzen bzw. schaffen, in denen sie Ähnlichkeiten erfassen, verallgemeinern und Übertragungen vornehmen können. Neue Lerngegenstände und Situationen, auf die Übertragungen stattfinden sollen, müssen für die Schülerinnen und Schüler überschaubar sein und als ähnlich erfasst werden können.“ (ebd., S. 20)

Eine große Rolle, im Sinne einer individuellen Förderung, spielt hier auch musikalisch-rhythmische Arbeit, da diese Kindern mit erhöhtem Förderbedarf „eine Chance auf Ausdruck ihrer Befindlichkeit [ermöglicht], den sie aufgrund verschiedener Wahrnehmungsbeeinträchtigungen sonst möglicherweise nicht realisieren können“ (ebd., S. 49). Musikalisch-rhythmische Angebote können demnach ein wichtiges Vehikel sein, „um die Wahrnehmung von Kontaktangeboten zu ermöglichen und somit eine Anbahnung von Kommunikation zu erreichen“ (ebd., S. 50).

Auch mit Blick auf die Kompensation von Benachteiligungen, als eine wesentliche Dimension sowohl von individueller Förderung als auch von Gleichbehandlung, kann also festgehalten werden, dass die normativen Anforderungen der KRK durchaus in den Grundschullehrplänen reflektieren und ihre Inhalte und Maßnahmen wesentlich bestimmen. Wie bereits mehrfach im Rahmen der Analyse betont, bedeutet dies freilich noch nicht, dass diese normativen Ansprüche auch entsprechend praktisch im Unterricht in der vorgesehenen Form umgesetzt werden. Aber zumindest mit Blick auf den Lehrplan kann die Norm der individuellen Förderung in wesentlichen Punkten als verwirklicht betrachtet werden.

4.3 Schutz

Eine weitere zentrale Norm der KRK zielt auf den Schutz von Kindern ab. Im vorigen Abschnitt wurden mehrere verschiedene Dimensionen von Schutz herausgearbeitet: Die erste Dimension betrifft zunächst den Schutz von Kindern vor unmittelbarer Gefahr und

alles, was das Wohlergehen des Kindes gefährden könnte. In einer zweiten Dimension bezieht sich Schutz insbesondere auf die gesundheitliche Versorgung des Kindes, die es sicherzustellen gilt. Und drittens schließlich besteht Schutz, im Sinne der KRK, in der Aufklärung von Kindern, die es ihnen ermöglichen soll, sich selbst vor potentiellen Gefahren zu schützen. Diese dritte Dimension ist es auch, die mit Blick auf die Lehrplananalyse von besonderer Relevanz ist und daher im Folgenden auch den größten Raum einnimmt.

Der *Schutz vor Gefahren* als erste Dimension der Kinderschutznorm spiegelt sich im Lehrplan vor allem in solchen Bestimmungen wider, in denen es darum geht, die Kinder im Unterricht vor Verletzungen oder sonstigem Schaden an Leib und Leben zu bewahren, insbesondere im Werk- oder Turnunterricht. Für den Werkunterricht der Grundschule wird etwa die vorwiegende Arbeit in Kleingruppen vorgeschrieben, „wobei in besonderem Maße der Sicherheit der Kinder Rechnung zu tragen ist. (...) Eine sorgfältige Einführung in die Handhabung von Werkzeugen und Materialien und der Hinweis auf mögliche Gefahren sind von besonderer Bedeutung.“ (ebd., S. 73) Darüber hinaus sind die „allgemeinen Schutzbestimmungen bezüglich der Elektrogeräte und Maschinen (...) zu beachten“ (ebd., S. 20) und stets ist „auf unfallverhütende Maßnahmen (Schutzbrille, Haarnetz, ...) zu achten“ (ebd., S. 187).

Ebenso sind laut Lehrplan im Sportunterricht entsprechende Sicherheitsvorkehrungen zu treffen. Etwa ist beim Geräteturnen für eine „Sicherung der Sturzräume zu sorgen“ (ebd., S. 207) und auf „den sachgerechten Auf- und Abbau der Geräte und entsprechende Absicherung durch Matten (...) zu achten“ (ebd., S. 217). Zudem ist auf „sichere Bedingungen beim Üben und vor allem auch in Spiel- und Wettkampfformen (...) besonders zu achten“ (ebd.). Beim Rollschuhfahren, Inline-Skaten und Skateboard fahren ist eine Schutzbekleidung zu tragen (vgl., ebd.). Insbesondere beim Radfahren ist auf „Sicherheit (Ausrüstung und Verhalten; Organisationsform) (...) besonders zu achten. Es sind verkehrsfreie Flächen zu benützen.“ (ebd.) Sowohl für den Werk- als auch für den Sportunterricht gilt also, dass immer der „Aufbau von Schutzfaktoren und die Vermeidung von Risikofaktoren“ (ebd., S. 215) anzustreben ist.

Weitere Bestimmungen im Lehrplan, in denen der Schutz der Kinder vor Gefahren als normativer Anspruch zum Ausdruck kommt, sind solche, die auf den Schutz der Kinder vor Leistungsdruck und psychischen Belastungen abzielen. Grundsätzlich muss die Schule, laut Lehrplan, „dem Kind Raum und Schutz gewähren, damit es Selbstwertgefühl entwickeln und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen kann. Durch eine Situation gefühlsmäßiger Sicherheit und Entspanntheit wird einerseits schulisches Lernen be-

günstigt, andererseits wird aber auch soziales Verhalten positiv beeinflusst.“ (ebd., S. 10) Dementsprechend finden sich in den im Lehrplan formulierten didaktischen Grundsätzen regelmäßig Hinweise, dass im Unterricht auf eine möglichst zwanglose Lernatmosphäre zu achten ist, in der die Kinder keinem Druck ausgesetzt sind. So wird etwa bereits im Vorschullehrplan für den Sprachunterricht darauf hingewiesen, dass die Hinführung zu den Formen der Standardsprache keinesfalls „unter Leistungsdruck erfolgen und dadurch sprachliche Hemmungen hervorrufen“ (ebd., S. 57) darf. Auch der Fremdsprachenunterricht in der Volksschule soll „die Begegnung mit der zweiten Sprache in einer kindgemäßen und zwanglosen Atmosphäre herbeiführen“ (ebd., S. 243). Ebenso ist in den didaktischen Grundsätzen des Mathematikunterrichts explizit festgehalten, dass die Lernatmosphäre „von Leistungsdruck und Zwang, von Überforderung und Mechanisierung“ (ebd., S. 63) frei sein soll. Besonders bei Schulanfängern wird einer angenehmen Lernatmosphäre im Lehrplan große Bedeutung beigemessen. Speziell in der Vorschule nehmen spielerische Formen des Lernens einen großen Raum ein, um auf diese Weise die Kinder möglichst behutsam in den Schulunterricht einführen zu können. Zu berücksichtigen seien bei Schulanfängern besonders auch physische Umstände. So müsse etwa „im Schreibunterricht berücksichtigt werden, dass die Schreibmuskulatur, der Stützapparat der Schreibhand, die Bewegungssteuerung und die Koordinationsfähigkeit (...) für den Schreibunterricht nicht voll entwickelt sind“ (ebd., 133). Hier wird zudem betont, dass „Kinder mit ausgeprägter Linkshändigkeit (...) nicht gezwungen werden [dürfen], mit der rechten Hand zu schreiben“ (ebd.).

Der Grundschulunterricht hat sich also am Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, um Überforderung und Leistungsdruck zu vermeiden. Dies gilt auch für verbindliche bzw. unverbindliche Übungen wie Chorgesang oder darstellendes Spiel. So hat sich im Chorgesang die Liederauswahl stets „am Leistungsvermögen der Kinder zu orientieren, um Überforderungen insbesondere in stimmlicher Hinsicht zu vermeiden. Dabei hat der Lehrer auch auf kindgemäße Textinhalte (...) zu achten“ (ebd., S. 261). Im darstellenden Spiel soll das Kind auf „spielerische Weise, lustbetont, ohne jeden Leistungsdruck lernen, seine individuellen Fähigkeiten zu erleben und darzustellen“ (ebd., S. 265). Für den Schutz der Kinder vor Leistungsdruck und psychischen Belastungen ist auch die Einbeziehung der Eltern von Bedeutung, zumal im Lehrplan darauf hingewiesen wird, „dass ein „Erfahrungsaustausch zwischen Lehrerinnen, Lehrern und Eltern (...) widersprüchliche Lern- und Erziehungsmuster durchschaubar machen und daraus resultierende Belastungen für Kinder abbauen“ (ebd., S. 20) kann.

Die *gesundheitliche Versorgung* des Kindes stellt die zweite wesentliche Dimension der Kinderschutznorm dar. Mit Blick auf die Schule werden dadurch eher strukturelle Aspekte der Schule als Institution berührt als solche, die unmittelbar den Lehrplan betreffen. Die jährliche schulärztliche Untersuchung ist etwa ein Beispiel für eine strukturelle Maßnahme, welche die Schule für die gesundheitliche Versorgung der Schülerinnen und Schüler erbringt. Für die Lehrplananalyse relevant sind in diesem Zusammenhang vor allem solche Bestimmungen, die – wie bereits im Kontext der ersten Schutz-Dimension erörtert – auf die Entlastung der Kinder vor Leistungsdruck und psychischer Belastung im und durch den Schulunterricht abzielen. Darüber hinaus sind es auch solche Lehrplan-Bestimmungen, die den Stellenwert von Erholung, Bewegung und Sport betonen. Auf diesen Aspekt wird im Folgenden genauer eingegangen.

In den allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans wird festgehalten, dass in der Schule „für ein entsprechendes Ausmaß an täglicher Bewegungszeit für die Kinder zu sorgen“ (ebd., S. 14) sei. Grundsätzlich sei bei der Unterrichtsgestaltung

„darauf zu achten, dass dem besonderen Bewegungsbedürfnis des Kindes Rechnung getragen wird. Es gibt zahlreiche Lernsituationen, die keinerlei Sitzzwang erfordern. Schulkurzturnen wie gymnastische Übungen, Bewegungsspiele und andere motorische Aktivitäten sind in den Unterricht einzubauen. Besondere Bedeutung kommt diesbezüglich auch der Pausengestaltung zu. Bei der Bemessung der Hausübungen muss darauf Bedacht genommen werden, dass auch langsamen und lernschwachen Kindern genügend Zeit für Bewegung und Spiel bleibt.“ (ebd., S. 25)¹¹

Jeder Unterrichtstag soll inhaltlich und zeitlich so ausgewogen gestaltet sein, „dass Arbeit und Spiel, Anstrengung und Entspannung einander ergänzen und durchdringen“ (ebd., S. 28). Deshalb seien „Belastungs- und Bewegungsreize (...) ausreichend und vielseitig anzubieten und sollen nachhaltig die Bewegungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gewährleisten. Eine regelmäßige, möglichst tägliche und gesundheitswirksame Bewegungszeit ist daher vorzusehen.“ (ebd., S. 220) Auch „bei ungünstigen räumlichen Gegebenheiten [sei] die tägliche Bewegungseinheit anzustreben“ (ebd., S. 78).

Besonders in der Vorschulstufe sei aufgrund „der besonderen psychischen und sozialen Situation der Kinder (...) [bei] der Dauer der Lernphasen sowie beim Übergang zu neuen Aktivitäten (...) auf die Belastbarkeit der Kinder bzw. auf die Einplanung von entsprechend gestalteten Erholungsphasen Rücksicht zu nehmen“ (ebd., S. 16). Bei ganztägigen Schulformen umfasst die möglichst gesundheitsförderliche Unterrichtsplanung nicht nur den unmittelbaren Schulunterricht, sondern auch die Freizeitgestaltung der Schülerinnen

¹¹ Siehe analog dazu auch den Lehrplan der allgemeinen Sonderschule 2008, S. 24, Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 27, Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder 2008, S. 26, Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder 2008, S. 19 f.

und Schüler. „Die ganztägige Schulform soll zu einem sinnvollen Freizeitverhalten (z.B. spielerische und sportliche Aktivitäten, Umgang mit den Medien) führen.“ (ebd., S. 23) Die Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, „ihre elementaren Bedürfnisse nach Bewegung, Sich-zurückziehen-Können und Erholung erfüllen“ (ebd.) zu können.

Eine zentrale Rolle im Hinblick auf die gesundheitliche Versorgung der Kinder spielt nicht zuletzt der Sportunterricht. „Körperliche Fitness beugt Haltungsschwächen, Adipositas und Herz-Kreislauferkrankungen vor und wird durch Bewegung und Sport wesentlich entwickelt. Das Wissen um die Bedeutung körperlicher Fitness ist zu vermitteln.“ (ebd., S. 214) Dieses Unterrichtsfach leistet laut Lehrplan nicht nur für die „körperliche, motorische, soziale, affektive, motivationale und kognitive Entwicklung“ (ebd., S. 197) der Kinder einen grundlegenden Beitrag, sondern auch „in Bezug auf eine nachhaltige Gesundheitserziehung kommt ihm eine besondere Bedeutung zu“ (ebd.). Durch diesen Unterricht sollen „besonders die Freude der Schülerinnen und Schüler an Bewegung und Sport geweckt und erhalten sowie wichtige Ressourcen zur Stärkung der Gesundheit aufgebaut werden“ (ebd., S. 200).

Damit wird bereits die dritte Dimension gestreift, die in der normativen Anforderung des Kinderschutzes in der KRK enthalten ist, nämlich die *Aufklärung von Kindern über potentielle Risiken und Gefahrenquellen*, durch die Kinder befähigt werden sollen, sich einerseits selbst zu schützen, andererseits – im Rahmen einer grundsätzlichen Erziehung zu Eigenverantwortung (→ Partizipation) – selbst positiv auf das eigene Wohlergehen einzuwirken (etwa durch ein gesundheitsbewusstes Verhalten). Diese Dimension des Schutzes ist, wie eingangs erwähnt, die zentralste mit Blick auf die Lehrplananalyse, da mit der Aufklärung eine wesentliche Funktion schulischen Unterrichts angesprochen ist. Im Wesentlichen lassen sich folgende Themenbereiche herausarbeiten, auf die sich die in den Lehrplänen der Grundschule vorgesehenen Aufklärungsmaßnahmen beziehen: *Gesundheitserziehung* (einschließlich Sexualerziehung), Unfallverhütung, *Wirtschaftserziehung* (einschließlich Konsumentenerziehung und Medienerziehung) und *Verkehrserziehung*.

Die *Gesundheitserziehung* beginnt bereits in der Vorschulstufe. Hier umfasst der Lehrstoff u.a. den Themenbereich „Kind und Gesundheit“. Dabei soll das Kind erste Grundkenntnisse über den eigenen Körper erwerben und die Bedeutung regelmäßiger Körper- und insbesondere Zahnpflege, Bewegung und Sport, sowie Ernährung (vielseitige Ernährung, richtiger Umgang mit Lebensmitteln) lernen (vgl. ebd., S. 41). Aufgeklärt wird in diesem Kontext besonders auch über potentielle Gefahren für die Gesundheit und den

richtigen Umgang mit diesen (elektrischer Strom, Medikamente, Reinigungsmittel, alkoholische Getränke etc.). Ebenso sollen Kinder im Unterricht über verschiedene Krankheiten wie auch über medizinische Einrichtungen wie Krankenhaus, Ärzte, Zahnärzte lernen (vgl. ebd., S. 42).

Eine zentrale Rolle für die Gesundheitserziehung wird im Lehrplan, wie bereits vorhin erwähnt, dem Turnunterricht beigemessen. Wesentliche Themen und Ziele der Gesundheitserziehung im Rahmen des Turnunterrichts sind: Gewöhnen an regelmäßige Körperpflege, an Reinlichkeit und Zweckmäßigkeit der Kleidung, Anregung zu gesunder Ernährung, sich an eine tägliche Bewegungszeit gewöhnen und positive sportliche Freizeitgewohnheiten wie Eislaufen, Schwimmen und Radfahren anbahnen (vgl. ebd., S. 77). Ziel der Gesundheitserziehung in der Grundschule ist mithin die „Bedeutung der eigenen Gesundheit erkennen [zu] lernen und gesundheitsbewusstes Verhalten“ (ebd., S. 88) anzubahnen. In der 3. und 4. Klasse ist zudem vorgesehen, dass die Kinder ein elementares „Wissen und eine positive Einstellung zur menschlichen Sexualität“ (ebd., S. 96) erwerben. Hier sollen Kindern grundlegende Kenntnisse über Bereiche menschlicher Fortpflanzung vermittelt und allmählich erweitert werden (Entstehung menschlichen Lebens, Schwangerschaft, Geburt, Bedürfnisse des Säuglings etc.). Sie sollen „Liebe und Partnerschaft (...) als wichtige Grundlage menschlicher Sexualität verstehen“ (ebd.). Dabei hat der Unterricht im Zusammenwirken mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten auch „auf die bevorstehenden geschlechtsspezifischen Entwicklungen“ (ebd.) vorzubereiten. Eine Rolle spielen hier auch Aufklärungsmaßnahmen zum Schutz vor sexuellen Übergriffen. So sollen Kinder im Unterricht auch „schützende und rettende Verhaltensweisen“ gegenüber Sexualtätern kennen lernen (ebd., S. 92; Lehrplan der allgemeinen Sonderschule 2008, S. 46). Bereits in der Vorschule werden entsprechende Strategien vermittelt (z.B. mit keinem Fremden mitgehen, Lehrplan der Volksschule 2012, S. 80). Grundsätzlich sollen Kinder lernen, wie sie sich in Situationen verhalten können, die ihnen Angst machen (vgl. ebd., S. 41). Ebenso sind alltägliche Formen von „Gewalt und Sexismus“ (Lehrplan der allgemeinen Sonderschule 2008, S. 20) bewusst zu machen und „Möglichkeiten der Prävention und Intervention“ (ebd.) zu vermitteln.

Ein weiterer Themenbereich des Grundschullehrplans, der mit Blick auf schulische Aufklärung zum (Selbst-)Schutz von Kindern – mit Überschneidungen zu Gesundheitserziehung – relevant ist, betrifft *Unfallverhütung*. Hier steht vor allem der Umgang mit (technischen) Geräten im Mittelpunkt. Es gilt zu lernen, wie man sich vor Gefahren im Umgang mit Technik schützen kann. Dazu soll ein sachgemäßer, „sicherer Umgang mit einfachen Geräten“ (ebd., S. 43), die „Handhabung von Werkzeug“ (ebd.), sowie der „Umgang mit elektrischem Strom (z.B. Steckdose, elektrische Geräte, Spielsachen, PC, ...)“ (ebd.) vermittelt werden. Kinder

sind „zu einem sachgerechten und verantwortungsbewussten Umgang mit Stoffen und technischen Geräten anzuleiten“ (S. 86; ebenso S. 101). Sie sollen über „Gefahren beim Gebrauch technischer Geräte Bescheid wissen“ (ebd., S. 90) und „durch sachgemäßen und vorsichtigen Umgang Unfälle“ (ebd.; siehe dazu auch S. 100) zu vermeiden lernen.

Eine große Rolle spielt die Unfallverhütung im Unterrichtsgegenstand Werken und wird daher auch in diesem Kontext besonders stark thematisiert: So soll im Technischen Werken „die Wichtigkeit der Unfallverhütung erkannt werden“ (ebd., S. 183). Kinder sollen lernen, dass beim „Einsatz verschiedener Werkstoffe, Werkzeuge und Arbeitsverfahren unfallverhütende Maßnahmen sowie Werterhaltung und Pflege“ zu beachten sind (ebd., S. 185). Insbesondere sind „Schutzmaßnahmen und Regeln für den Umgang mit elektrischer Energie“ (ebd., S.186) zu lernen. Beim Textilen Werken wiederum ist zu lernen, wie zur „Unfallverhütung durch sachgerechten Umgang mit Werkzeug und Material“ (ebd., S. 189) beigetragen werden kann, und „Maßnahmen zur Unfallverhütung durch sachgerechten Umgang mit Werkzeug und Material“ (ebd., S. 192) zu erkennen und gezielt einzusetzen. „Im aktiven Umgang mit Material und Werkzeug sollen Kinder auf Gefahren aufmerksam gemacht und dazu angeleitet werden, Sicherheitsmaßnahmen und Verhaltensregeln zu beachten.“ (ebd., S. 195)

Auch der Turnunterricht macht das Thema Unfallverhütung auf vielfältige Weise zum Thema. So müssen Kinder etwa bei der Bewegung auf Geräten (Radfahren, Inline-Skaten, Skilaufen etc.) im Unterricht Schutzbekleidung tragen. Auch ist richtiges Stürzen zu lernen, um (schwerwiegende) Verletzungen zu vermeiden (ebd., S. 210).

Ein wesentlicher Aspekt der Unfallverhütung, der aber aufgrund seiner Bedeutung im Grundschullehrplan gesondert dargestellt wird, ist die *Verkehrserziehung*. Im Rahmen der Verkehrserziehung sollen Kompetenzen vermittelt werden, die Kinder zu einem sicheren und verantwortungsbewussten Umgang mit Anforderungen des Alltags befähigen. Es soll „eine kritische, verantwortungsvolle und umweltbewusste Einstellung zum Straßenverkehr geweckt und ein sicheres Verhalten als Fußgänger, Mitfahrer und Radfahrer angestrebt werden“ (ebd., S. 249), bereits auch unter dem Gesichtspunkt der „künftigen Verkehrsteilnahme als Jugendlicher und Erwachsener“ (ebd.). In den unteren Schulstufen steht vor allem der Aufbau angemessener Verhaltensweisen als Fußgänger im Straßenverkehr im Mittelpunkt (Verkehrszeichen, Verhalten auf Gehsteig/Gehweg, sicheres Überqueren einer Fahrbahn), ebenso wie das Vertrautmachen der Kinder mit den Regelungen für das Spielen auf der Straße (vgl. ebd., S. 251 f.). In der 3. Klasse geht es dann darum, das „für die Teilnahme als Fußgänger am Straßenverkehr erworbene Wissen und Verhalten“ (ebd., S. 252; Hervorh. im Original) zu erweitern und zu vertiefen. Auch soll ein soziales, auf Sicherheit gerichtetes Verhalten im Straßenverkehr eingeübt werden (Ent-

wicklung eines verantwortungsbewussten und vorausschauenden Verhaltens im Straßenverkehr, richtiges Verhalten bei Unfällen).

Weitere Themen in dieser Schulstufe sind: „Das Kind als Mitfahrer in öffentlichen und privaten Verkehrsmitteln“ (Verhalten in öffentlichen Verkehrsmitteln, Schulbussen und PKWs) (vgl. ebd., S. 253), sowie „Das Kind als Radfahrer“ (Vermittlung erster Kenntnisse, Einsichten und Verhaltensweisen, z.B.: Verkehrszeichen, verkehrssicheres Fahrrad, Sicherheitsausrüstung) (vgl. ebd., S. 254). In der 4. Klasse gilt es, das soziale, auf Sicherheit gerichtete Verhalten im Straßenverkehr zu erweitern und zu vertiefen (sicheres Verhalten als Fußgänger, Verantwortung für andere Verkehrsteilnehmer, rechtzeitiges Erkennen und angemessenes Reagieren auf Gefahren) (vgl. ebd.).

Als Mitfahrer in öffentlichen und privaten Verkehrsmitteln sollen sich die Kinder nun zunehmend selbstständig und sicher verhalten und insbesondere als Radfahrer Sicherheit im Straßenverkehr erwerben (sichere Beherrschung des Fahrrades, Vorrangregeln, Abbiegen, Überholen etc.). Auch sollen Kinder in dieser Schulstufe bereits erste Einsichten in den Zusammenhang von Straßenverkehr und Umwelt gewinnen können (vgl. ebd., S. 255).

Besondere Bedeutung kommt der Verkehrserziehung auch in der Sonderschule zu, wobei sich hier unterschiedliche Aufgaben und Herausforderungen ergeben. Für gehörlose Kinder ist das Thema der „räumlichen Orientierung“ in der Verkehrserziehung besonders bedeutsam,

„da aufgrund der Hörbeeinträchtigung das Richtungshören stark eingeschränkt oder überhaupt nicht funktionsfähig ist (...). Unter Berücksichtigung der jeweiligen Hörbeeinträchtigung muss besonders auf die erhöhte Gefahrensituation als Verkehrsteilnehmerin bzw. Verkehrsteilnehmer hingewiesen werden. So müssen besondere Gefahrenquellen, die von Hörenden unbewusst wahrgenommen werden, mit anderen Sinnesmodalitäten aufgenommen und erkannt werden. Mithilfe visueller Kompensationsmöglichkeiten zur Rundum-Übersicht und zur Einschätzung räumlicher Gegebenheiten soll selbständiges, verkehrssicheres Verhalten erlernt, geschult und differenziert trainiert werden“ (Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 63)

Ebenso betont der Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder die Relevanz der Verkehrserziehung für die Anbahnung eines selbstständigen Verhaltens im Verkehrsgeschehen:

„Auch blinde und hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler müssen die Regeln der Straßenverkehrsordnung, das Verhalten im Straßenverkehr und gesellschaftliche Konventionen kennen lernen und verstehen. Zu ihrem eigenen Schutz soll den Schülerinnen und Schülern die Notwendigkeit der Kennzeichnung ihrer Sehschädigung (Langstock, Schleife usw.) vermittelt werden.“ (Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder 2008, S. 81)

Schließlich bezieht sich die schulische Aufklärung im Sinne der Schutznorm der KRK auch auf die *Vorbereitung der Kinder auf ein eigenverantwortliches Leben als Arbeitskräfte und Konsumenten in der Gesellschaft*. Eine besondere Rolle spielen hier Themen wie Arbeit,

Konsum und Medien. Dieser Punkt wird vor allem im nächsten Abschnitt zur Norm der Partizipation von besonderer Relevanz und daher noch eingehender zu besprechen sein. Hier interessiert die – im weitesten Sinne – „Wirtschaftserziehung“ zunächst nur mit Blick auf den Aspekt des Schutzes und der durch schulischen Aufklärungsunterricht zu vermittelnden Befähigung der Kinder, mit damit zusammenhängenden Zumutungen und Gefahren umgehen zu können. Speziell der Sachunterricht ist in der Volksschule der Ort, an dem eine solche Aufklärung über die gesellschaftlichen Verkehrsformen stattfindet. Hier soll ein „überlegtes, kritisches Konsumverhalten angebahnt“ (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 86) und ein „Verständnis für Bereiche des Versorgtwerdens, Versorgens und Vorsorgens“ (ebd., S. 98) entwickelt werden. Wesentlich ist dabei, dass Kinder, „Kenntnisse über Arbeit, Beruf, Verdienst und Geld“ (ebd., S. 99) gewinnen. Es sind erste „Einsichten über Arbeitsbedingungen (zB Arbeitsstätten, Arbeitszeit, Entlohnung) und deren mögliche Auswirkungen auf die Lebensgestaltung“ (ebd.) zu vermitteln. Zudem sollen Einsichten „in wirtschaftliche Zusammenhänge und dementsprechend eigenverantwortliches Handeln“ (ebd.) angebahnt werden. Dabei müsse auch die „Bedeutung der Werbung“ (ebd.) ein Thema sein und deren „Einfluss auf das Kaufverhalten“ (ebd.) besprochen werden. Im Rahmen des Leseunterrichts in der 4. Schulstufe ist es ein wesentliches Ziel, dass Kinder an „Texten (Werbetexten usw.) Absichten erkennen und besprechen“ (ebd., S. 123). Auch für das Fach Bildnerische Erziehung wird es im Lehrplan als eine wesentliche Aufgabe von Unterricht erachtet, „Manipulationsmöglichkeiten, z.B. in Film/Video, Fotografie und Printmedien“ (ebd., S. 180) aufzuzeigen und mit den Kindern zu reflektieren.

Wirtschaftserziehung beginnt bereits in der Vorschule, soll doch bereits hier ein „erstes Kennenlernen der Arbeitswelt“ (ebd., S. 43) stattfinden und Vorschulkindern der „Zusammenhang Arbeit – Verdienst – Geldausgeben“ (ebd.) verdeutlicht werden. Auch Vorschulkindern sollen bereits ein „Verständnis für aktuelle gesellschaftliche Probleme gewinnen“ (ebd., S. 54), wozu u.a. auch die „Kritik an den Konsumgewohnheiten“ (ebd.) gezählt wird. In diesem Zusammenhang sollen Kinder zunächst von Dingen lernen, „die wir zum täglichen Leben brauchen (Lebensmittel, Kleidung, ...)“ (ebd., S. 43). In spielerischer Form sollen Kinder auch entsprechende Verhaltensweisen habitualisieren, etwa „beim Kaufmann eine Ware zurückweisen“ (ebd., S. 80). Ein Thema, das explizit auch bereits im Vorschullehrplan zur Sprache kommt, sind „Gefahren der Medien“, wobei es um das „Anbahnen einer kritischen Haltung beim Gebrauch der Medien“ (ebd., S. 43) geht.

Auch im Lehrplan der allgemeinen Sonderschule ist eine Wirtschaftserziehung der Kinder vorgesehen. Es sollen im Unterricht „Bezüge zu ihrer künftigen Rolle als Konsument bzw. in Arbeitswelt, Wirtschaft und Kultur (...) in kindgerechter Form hergestellt werden“

(Lehrplan der allgemeinen Sonderschule 2008, S. 43) und ein kritischer Umgang mit Medien und Informationen gefördert werden (vgl. ebd., S. 65; S. 79).

Zusammenfassend kann also auch zur Norm des Kinderschutzes festgehalten werden, dass die Norm in all ihren Dimensionen sich durchaus und in vielfältiger Weise in den Grundschul-lehrplänen wiederfindet. Die Lehrpläne enthalten sowohl inhaltliche Bezüge als auch konkrete Maßnahmen zu Fragen des Schutzes von Kindern vor unmittelbaren Gefahren. Dies betrifft dabei in erster Linie Gefahren, die aus dem Unterricht potentiell selbst resultieren, etwa im Werk- oder Turnunterricht, und wie diese Gefahren minimiert werden können. Aber auch schulischer Leistungsdruck und damit zusammenhängende psychische Belastungen werden angesprochen. Ebenso findet Kinderschutz im Sinne einer zureichenden gesundheitlichen Versorgung im Lehrplan Berücksichtigung. Diese Berücksichtigung nimmt im Lehrplan in einer wiederkehrenden Betonung der Bedeutung ausreichender Bewegung von Kindern und einer entsprechenden Unterrichtsplanung und -organisation ihre konkreteste Gestalt an. Auch die angestrebte Vermeidung von Überforderung und Leistungsdruck gehört hier dazu. Und schließlich finden sich im Lehrplan zahlreiche Hinweise auf Aufklärungsmaßnahmen, die im Sinne der Befähigung des Kindes, sich selbst schützen zu können, ausgelegt werden können. Wesentlich ist hier schulische Aufklärung zu den Themen Gesundheit (inklusive Unfallverhütung), Arbeit, Konsum, Medien, Verkehr und Sexualität (inklusive Prävention von sexueller Gewalt).

4.4 Partizipation

Die vierte und letzte normative Anforderung, die aus der KRK herausgearbeitet wurde und nun auf ihre Berücksichtigung in den Lehrplänen der Grundschule hin untersucht werden soll, ist jene der Partizipation. Wie auch die anderen zuvor analysierten normativen Implikationen der KRK weist auch die Partizipation mehrere Dimensionen auf.

Zunächst bezieht sich Partizipation auf den *gleichberechtigten Zugang* zu gesellschaftlichen Institutionen und Gütern. Hier besteht eine enge Verbindung zur Norm der Gleichbehandlung. Wesentlich ist insbesondere – gerade auch mit Blick auf die Institution Schule – das Recht auf Bildung, das allen Menschen unterschiedslos zukommen soll und dem in der KRK hinsichtlich der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Im Lehrplan kommt diese Dimension von Partizipation überall dort zum Ausdruck, wo auf die Allgemeinheit von Bildung hingewiesen wird, also dass grundsätzlich jedes Kind gleichermaßen Anspruch auf schulische Bildung hat. Eine große Rolle spielen hier vor allem Fragen der Integration, insbesondere von Kindern mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. In diesem Zusammenhang wird betont, „dass behinderten Kindern und Jugendlichen dieselben Bedürfnisse und Rechte wie Nichtbehinderten zuer-

kannt werden müssen“ (Lehrplan für Schwerstbehinderte Kinder 2008, S. 7). Grundsätzlich ist auch vorgesehen – abhängig vom Schweregrad der Behinderung und der „Bildungsfähigkeit“ des Kindes – Kinder mit Behinderung in den Regelunterricht zu integrieren und mit nichtbehinderten Kindern gemeinsam zu unterrichten. Hier wird auch die Bedeutung sozialen Lernens betont, um Vorurteile und Berührungsängste gegenüber Menschen mit Behinderung abzubauen und so deren Integration in die Gesellschaft zu fördern:

„Zu einer körperlichen bzw. geistigen Behinderung kommen häufig gesellschaftliche Benachteiligungen, wie etwa Vorurteile, Unwissenheit, unangemessenes Mitleid, Unverständnis und Berührungsängste. Die Solidarität mit Behinderten zu fördern und ein gemeinsames Aufwachsen im Wohnort zu ermöglichen, sind Anliegen der sozialen Integration. Die Schule wird somit zum Begegnungsort behinderter und nicht behinderter Kinder. Im Vordergrund steht die soziale Integration der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen.“ (ebd., S. 17)

Unter dem Gesichtspunkt der Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind nicht zuletzt auch solche Maßnahmen im Lehrplan zu sehen, die auf die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien abzielen. Hierzu wird im Lehrplan der allgemeinen Sonderschule (2008, S. 15) festgehalten: „Die Arbeit mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnet Schülerinnen und Schülern neue Perspektiven und Chancen für ihre persönliche Entwicklung, der gesellschaftlichen Teilhabe, ihre späteren Arbeits- und Berufsmöglichkeiten sowie den Abbau von Barrieren.“ Ziel ist der

„sachgerechte, selbst bestimmte und verantwortliche Umgang mit diesen Technologien. Gefördert werden soll vor allem die Fähigkeit zu gezielter Beschaffung, Auswahl, Bewertung und Bearbeitung von Informationen. Geeignete Programme und behinderungsspezifische Medien ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, kreativ tätig zu werden, Lerninhalte zu wiederholen, zu festigen und zu überprüfen sowie individuelle Lösungen zu entwickeln.“ (ebd.)

Schließlich können auch solche Inhalte und Maßnahmen in den Grundschullehrplänen der Förderung eines gleichberechtigten Zugangs zu gesellschaftlichen Institutionen und Gütern, als wesentlicher Aspekt sozialer Teilhabe, zugerechnet werden, in denen es darum geht, Kindern – sowohl jenen mit als auch jenen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – einen Zugang zu Kultur und kulturellen Institutionen zu eröffnen – sei es durch ein Vertrautmachen der Kinder mit Literatur und einer „Förderung und Festigung guter Lesegewohnheiten“ (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 122), sei es durch den regelmäßigen Besuch von Ausstellungen, Museen oder Ateliers im Rahmen des Unterrichts (ebd., S. 182).

Eine *weitere Dimension* der Partizipationsnorm besteht in der *Berücksichtigung von Kindern als eigenständige Persönlichkeiten*, deren Willensäußerungen ernst zu nehmen sind. Dies ist im Kontext der KRK eine sehr zentrale normative Implikation, zumal mit den Kinderrechten gerade darauf abgezielt wird, Kindern einen vergleichbaren sozialen Rang wie den von Er-

wachsenen einzuräumen und ihnen im Prinzip eine Art Rechtssubjektivität zuzuschreiben. Dementsprechend sind sie als freie und entscheidungsfähige Personen zu betrachten und auch als solche zu behandeln. Das bedeutet insbesondere, Entscheidungen nicht über den Kopf von Kindern hinweg zu treffen, sondern sie in sie betreffenden Angelegenheiten miteinzubeziehen. Auch diese normative Anforderung findet in zahlreichen Bestimmungen ihren Niederschlag im Grundschullehrplan. Hierbei sind vor allem solche Bestimmungen relevant, in denen Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern im und am Unterricht angesprochen werden, wobei betont wird, dass sich diese Miteinbeziehungen möglichst nicht nur auf die konkrete Durchführung, sondern auch auf die Vorbereitung und Planung des Unterrichts bezieht: „Die Grundschullehrerin bzw. der Grundschullehrer hat den Unterricht grundsätzlich am Kind zu orientieren (...) . Dies bedeutet auch, dass den Kindern ein ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechendes Maß an Mitwirkung bei der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts wie bei der Gestaltung des Schullebens insgesamt eingeräumt wird.“ (ebd., S. 25) So können die SchülerInnen „gelegentlich auch am Nachdenken über Unterricht beteiligt werden“ (ebd., S. 27).

Bereits für die Vorschulstufe ist angedacht, die klassenbezogene Jahresplanung um „mittelfristige Planungen“ zu ergänzen, die auch die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und ihnen ein dem Alter und der Entwicklung entsprechendes Maß an Mitbestimmung ermöglichen können. Hier bieten sich ua. auch Formen des offenen Unterrichts an.“ (ebd., S. 15)¹²

Die Schule wird im Lehrplan als eine Gemeinschaft aufgefasst, an der die Kinder aktiv mitwirken und mitgestalten sollen. Sie sollen gemeinsame „Aktivitäten als sinnvolle und fruchtbare Form des Zusammenlebens und Zusammenlernens erfahren“ (ebd., S. 91), gemeinsame Erlebnisse vorbereiten und gestalten, „Möglichkeiten der Mitgestaltung wahrnehmen“ (ebd.) und an „demokratischen Entscheidungen in der Klasse (im Schulleben) mitwirken“ (ebd., S. 92). Eine große Rolle spielen hier u.a. Partner- und Gruppenarbeiten, in denen es im Rahmen von gemeinsamer Ideensuche oder demokratischen Formen der Entscheidungsfindung soziale Kompetenzen wie etwa „Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Verantwortungsfühl“ (ebd., S. 175) zu entwickeln gilt. In der schulischen Gemeinschaft gehe es insbesondere darum, Gefühle, Einstellungen und Meinungen zu verbalisieren (ebd., S. 102). Kinder sollen lernen eine Meinung zu begründen (vgl. ebd., S. 118) und diese Meinung auch zu vertreten und nicht sofort aufzugeben (vgl. ebd., S. 120). Gleichzeitig sollen sie aber auch lernen, die Meinungen anderer anzuerkennen und zu akzeptieren (ebd.). Es sei im Unterricht „eine tolerante Haltung gegenüber verschiedenen Meinungen zu fördern“ (ebd., S. 172).

¹² Siehe analog dazu auch den Lehrplan der allgemeinen Sonderschule 2008, S. 15, den Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder 2008, S. 12 und den Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 12.

Für die Partizipation an der Schulgemeinschaft ist insbesondere auch die Mitwirkung an der Gestaltung von Festen und Feiern zu bestimmten Anlässen (ebd., S. 20) sowie an gemeinsamen Projekten, Aktionen und Schulaufführungen bedeutsam, etwa im Rahmen des darstellenden Spiels oder ähnlichen (un)verbindlichen Übungen. Das darstellende Spiel bietet dem Kind nicht nur „eine Möglichkeit der Selbsterfahrung im Rahmen einer Gemeinschaft“ (ebd., S. 265), sondern es ermöglicht ihm auch „in der Schulgemeinschaft und über den engeren Bereich der Schule hinaus wirksam zu werden“ (ebd., S. 266).

Auch Fächer wie Bildnerische Erziehung oder Textiles Werken haben laut Lehrplan unter anderem den Sinn, dass Kinder in der kreativen Arbeit das „Mitgestalten ihrer Umwelt“ (ebd., S. 194) erleben können. Die SchülerInnen sollen dabei immer auch die Möglichkeit haben, ihre Arbeiten auszustellen und zu präsentieren. Dadurch erfahren sie „Anerkennung und Wertschätzung“ (ebd.).

Es kann also in diesem Lichte auch mit Blick auf die Miteinbeziehung und die aktive Partizipation von Kindern konstatiert werden, dass diese im Kontext der KRK sehr zentrale normative Implikationen durchaus in den Lehrplänen – jedenfalls dem Anspruch nach – berücksichtigt ist.

Den mit Abstand größten Raum in den Lehrplänen nimmt die *dritte Dimension* der Partizipationsnorm ein, die im vorangegangenen Abschnitt aus der KRK herausgearbeitet wurde. Hierbei handelt es sich im Vergleich zu den beiden anderen Dimensionen um eine stärker in die Zukunft gerichtete Dimension der Partizipation. Hier geht es weniger um die konkrete Teilhabe von Kindern als Kinder – im Sinne eines gleichberechtigten Zugangs aller Kinder zu gesellschaftlichen Institutionen und Gütern wie Bildung und Kultur oder der Berücksichtigung von Kindern als eigenständige Persönlichkeiten – sondern vielmehr um die Entwicklung und eine entsprechende *Erziehung von Kindern zu erwachsenen, kompetenten, selbstständigen, eigenverantwortlichen* und im Grunde erst dadurch voll *teilhabefähigen Bürgern* der Gesellschaft. Dass diese Dimension von Partizipation besonders stark in den Lehrplänen abgebildet ist, ist insofern nicht allzu überraschend, als damit – ähnlich wie bei der individuellen Förderung – unmittelbare Bildungsziele schulischen Unterrichts berührt sind. Der mündige, selbstständige Bürger ist die Zielvorstellung aller schulischen Bildung. Während die beiden anderen Dimensionen eher strukturelle und methodische Rahmenbedingungen des Unterrichts absteckten, also gewissermaßen das „Wie“ und „Was“ schulischen Unterrichts betreffen, ist diese dritte Dimension auf das „Wozu“ schulischer Bildung gerichtet, d.h. auf die Frage, was Kinder *warum* lernen sollen. Dementsprechend zieht sich gerade die Entwicklung der Kinder zu

teilnahmefähigen, kompetenten Erwachsenen als zentrales Bildungsziel gleichsam als roter Faden durch sämtliche Lehrpläne.¹³

In der KRK drückt sich diese Dimension von Teilhabe und Partizipation in der normativen Anforderung aus, Kinder „auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern“ (KRK 1990, S. 10) vorzubereiten. Dieser normative Anspruch, wie er explizit in der KRK ausformuliert ist, fasst im Grunde sehr prägnant zusammen, was im Grundschullehrplan als oberstes Ziel schulischer Bildung definiert wird und als normative Grundlage den Unterricht von Kindern bestimmen soll. Bereits auf den ersten Seiten des Lehrplans heißt es mit Blick auf die allgemeinen, durch schulische Bildung zu erreichenden Bildungsziele:

„Die Volksschule hat an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. [Absatz] Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich als Mitglied der Europäischen Union herangebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (Lehrplan der Volksschule 2012. S. 9)

Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein werden im Lehrplan als „tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft“ (ebd.) verstanden, auf deren Grundlage „jene Weltoffenheit entwickelt werden [soll], die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern.“ (ebd.) Als eine wesentliche Aufgabe von Schule wird in diesem Sinne die gezielte Förderung eines Verständnisses für gesellschaftliche Werte erachtet, durch das Kinder dazu befähigt werden sollen, ihre Lebenswelt zu verstehen und in weiterer Folge bewusst, eigenständig und verantwortlich zu handeln.

„Im Nachdenken über Werte und Normen sowie über unterschiedliches Verhalten von Menschen werden schrittweise die Fähigkeiten zum Perspekti-

¹³ Freilich besteht doch das qualitativ Neue des Partizipationsverständnisses der KRK gerade darin, dass sich diese Vorbereitung des Kindes auf ein verantwortungsbewusstes Leben im Modus der Teilhabe von Kindern als Kinder und unter der Prämisse der Wertschätzung und Anerkennung von Kindern als ernst zu nehmende Persönlichkeiten vollzieht (siehe dazu unten S. 69 ff.)

venwechsel angebahnt, Toleranz und Akzeptanz gefördert, aber auch die Fähigkeit zu begründeter Abgrenzung gegenüber anderen Sicht- und Handlungsweisen entwickelt. Die Kinder lernen miteinander zu kooperieren, Kompromisse einzugehen und mit Konflikten konstruktiv umzugehen. So erwerben sie Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die für die Mitwirkung an der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft und für ein friedliches Zusammenleben aller Menschen grundlegend sind.“ (ebd., S. 84 f.)

Diese allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele schlagen sich im Lehrplan in entsprechenden „Unterrichtsprinzipien“ nieder, die fächerübergreifend konzipiert sind, da die Anforderungen und Ziele nur „im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen“ (ebd., S. 17) seien. Diese Prinzipien sollen sich also durch sämtliche Unterrichtsfächer ziehen und den Unterricht jeweils bestimmen. Als solche Unterrichtsprinzipien gelten u.a.: Gesundheitserziehung, Medienerziehung, musische Erziehung, politische Bildung (einschließlich Friedenserziehung), interkulturelles Lernen, Erziehung zum Umweltschutz, Wirtschaftserziehung (einschließlich Sparerziehung und Konsumentenerziehung) und Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern (vgl., ebd., S. 18).

Die Vorbereitung der Kinder auf ein verantwortungsbewusstes Leben entlang dieser Unterrichtsprinzipien hat im Lehrplan sowohl eine inhaltliche als auch eine methodisch-didaktische Dimension. Auf der ersten Ebene werden in erster Linie Überlegungen angestellt, wie der Unterricht inhaltlich zu gestalten ist, um die Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten und welchen Beitrag das jeweilige Fach zu diesem Ziel beitragen soll.

Ein besonders anschauliches Beispiel in dieser Hinsicht wird im Grundschulkontext durch den Sachunterricht repräsentiert. Der Sachunterricht hat laut Lehrplan die Aufgabe, „die vielseitige Betrachtungsweise der Wirklichkeit sowie die Stellung des Menschen – insbesondere die der Schülerin bzw. des Schülers – in dieser Wirklichkeit bewusst zu machen“ (ebd., S. 84). Auf diese Weise sollen Kinder allmählich zu einem „differenzierten Betrachten und Verstehen der Lebenswelt“ (ebd.) geführt und damit zu „bewusstem, eigenständigem und verantwortlichem Handeln“ (ebd.) befähigt werden. Insbesondere sollen die Kinder dabei „fachgemäße Arbeitsweisen erlernen sowie Lernformen erwerben, die zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und zu selbstständigem Wissenserwerb führen. Die Kinder lernen dabei schrittweise, sich Informationen zu beschaffen, zu interpretieren und kritisch zu bewerten. Sie entwickeln die Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen selbständig und lösungsorientiert zu bearbeiten“ (ebd.). Der Unterrichtsgegenstand Sachunterricht ist dabei in verschiedene sogenannte „Erfahrungs- und Lernbereiche“ (ebd.) gegliedert, wie z.B. Gemeinschaft, Na-

tur, Wirtschaft und Technik. Im Lernbereich „Gemeinschaft“ geht es etwa darum den Kindern „Einsicht in größere soziale Gebilde und Zusammenhänge“ (ebd.) zu vermitteln. Hier ist angestrebt, „dass sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbst besser kennen lernen und ihre soziale Handlungsfähigkeit erweitern. Sie lernen zunehmend, sich in andere Lebens- und Sichtweisen hineinzusetzen.“ (ebd.) Die Kinder sollen lernen, „Regeln für das Zusammenleben [zu] finden, an[zuerkennen] und ein[zuhalten]“ (ebd., S. 86) ebenso wie das „Andersein der Mitmenschen (zB Wünsche, Meinungen) wahr[zunehmen], sich damit auseinander[zusetzen] und [zu] akzeptieren“ (ebd., S. 87).

Der Erfahrungs- und Lernbereich Natur hat wiederum zum Ziel, durch Begegnungen mit der Natur und durch das Ermöglichen von Einsichten über Lebensvorgänge und biologische Zusammenhänge die Kinder zu einem verantwortungsbewussten Verhalten gegenüber der Natur zu erziehen (vgl. ebd., S. 88). Dabei sollen die Kinder vor allem die „Beziehung des Menschen zur Natur verstehen lernen“ (ebd.) und die „eigene Verantwortung gegenüber der Natur allmählich erkennen“ (ebd.). Ziel ist, bei den Kindern ein umweltbewusstes Verhalten zu fördern. In den Lernbereich Natur fällt auch – im Sinne einer Gesundheitserziehung – den Kindern die Bedeutung der eigenen Gesundheit zu vermitteln und gesundheitsbewusstes Verhalten anzubahnen (vgl. ebd.).

In enger Verbindung zum Erfahrungsbereich Natur steht der Lernbereich Technik. Hier ist das Verständnis angestrebt, „dass der Mensch mit seinem technischen Wissen und Können in das Ordnungsgefüge der Natur eingebettet, von den Naturgesetzen abhängig und für die Auswirkungen seiner Eingriffe in die Umwelt verantwortlich ist. Dabei gilt es fachspezifische Arbeitstechniken zu vermitteln und zu sachgerechtem und verantwortungsbewusstem Umgang mit Stoffen und technischen Geräten anzuleiten.“ (ebd., S. 86) Im Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft sollen Kinder vor allem „Einblicke in die Arbeitswelt erhalten und die Notwendigkeit einer guten Ausbildung verstehen“ (ebd., S. 85 f.). Auch wird ein erster Einblick in wirtschaftliche Zusammenhänge vermittelt, wobei insbesondere auch ein „überlegtes, kritisches Konsumverhalten angebahnt werden“ (ebd., S. 86) soll.

Interessant ist auch der Lernbereich Zeit, in welchem es darum geht, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln, „zeitliche Dimensionen zur Orientierung [zu] nutzen (Vergangenes, Gegenwärtiges, Zukünftiges)“ (ebd., S. 85). Hier gilt es laut Lehrplan vor allem das Bewusstsein zu fördern, „dass sich soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten und Entwicklungen der Vergangenheit in der Gegenwart auswirken und die Zukunft beeinflussen“ (ebd.). Auf diese Weise soll bei den Kindern „ein erstes Verständnis für soziale Hintergründe, Ereignisse und Entwicklungen angebahnt

werden“ (ebd.). Darüber hinaus sollen „Bemühungen des friedlichen Zusammenlebens und Zusammenwirkens bewusst gemacht werden“ (ebd.).

Sehr breit thematisiert wird die Erziehung der Kinder zu verantwortungsvollen Bürgern einer freien, demokratischen, toleranten und vielfältigen Gesellschaft besonders auch in den Lehrplänen für den Religionsunterricht, dem in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Der Religionsunterricht trägt laut Lehrplan „zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der österreichischen Schule bei, indem er u. a. sittliche, religiöse und moralische Werte fördert“ (Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an Volksschulen 2014, S. 3). Er stellt sich dabei

„bewusst – und durchaus kritisch gegenüber jeder ökonomistischen Instrumentalisierung von Bildung – in den Zusammenhang europäischer Bildungsaufgaben für Menschenrechte und ein Zusammenleben in Vielfalt. (...) Religiöse Kompetenz ermöglicht Menschen eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben und seinen großen Fragen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? Darüber hinaus stellen sich weitere wichtige Fragen: Woher komme ich? Warum gibt es Ungerechtigkeit und Leiden? Wie kann ich mit Schuld umgehen? Wie kann ich meine Lebenswirklichkeit mit meinen Träumen vereinbaren? Was hat es mit dem Tod auf sich?“ (ebd., S. 3 f.)

Diese Fragen sollen im Religionsunterricht in einem „ernsthaften und altersgemäßen Dialog“ (ebd.) behandelt werden, ohne dabei schon abschließend beantwortet zu werden. Auf diese Weise würden „Wege zur Sinnfindung eröffnet“ (ebd.), wodurch der Religionsunterricht die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördere. Hinsichtlich der Relevanz des Religionsunterrichts für Staat und Gesellschaft wird argumentiert, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der religiösen Zugehörigkeit „einen Beitrag zur Bildung von Identität“ leiste, „die eine unvoreingenommene Öffnung gegenüber dem Anderen erleichtert“ (ebd.). Dies erfordere auch „eine Beschäftigung mit anderen Religionen, Weltanschauungen, Kulturen und Trends, die heute – vielfach konkurrierend – unsere plurale Welt prägen. Es geht dabei sowohl um eine Befähigung, Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen anzuerkennen, als auch gegebenenfalls um die Kompetenz zu sachlich begründeter Auseinandersetzung.“ (ebd., S. 5) Schließlich ermuntere und befähige der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler dazu, „sich in Kirche, Staat und Gesellschaft zu engagieren sowie entsprechende Werthaltungen einzuüben (...). Das bedeutet beispielsweise, sie zu Einspruch und Widerspruch dort zu bestärken, wo Menschen in ihrer Würde gedemütigt, verletzt und herabgesetzt werden.“ (ebd.) Vor diesem Hintergrund werden im Lehrplan verschiedene Kompetenzen angeführt, die durch religiöse Bildung vermittelt werden sollen. Im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht sind dies beispielsweise zehn Kompetenzen. Diese

umfassen etwa die „Auseinandersetzung mit den großen Fragen des Lebens“, das „Beschreiben aktuell ethisch relevanter Probleme“ oder auch den „Austausch über konfessionelle und religiöse Vielfalt mit ihren unterschiedlichsten Lebensweisen“ (vgl. ebd., S. 13 ff.).¹⁴

Neben eher inhaltlichen Überlegungen, wie sie hier exemplarisch am Beispiel des Sachunterrichts und des Religionsunterrichts dargestellt wurden, wird die Vorbereitung der Kinder auf ein „verantwortungsbewusstes Leben in der Gesellschaft“, im Sinne der KRK, besonders auch auf einer methodisch-didaktischen Ebene verhandelt. Hier geht es darum, wie Unterricht zu gestalten ist, insbesondere mit Blick auf (kommunikative) Umgangsformen, dass Kinder ein entsprechendes soziales Verhalten und eine tolerante und offene Haltung entwickeln können. Eine große Rolle spielen hier die didaktischen Grundsätze des sozialen und des interkulturellen Lernens. Soziales Lernen ist getragen von der Überzeugung, dass die Förderung der Persönlichkeit der Kinder einerseits auf die Stärkung des Selbstwertgefühles abzielen muss, andererseits aber auch auf die Entwicklung des Verständnisses für andere (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, S. 26). Soziales Lernen bedeutet in diesem Sinne bzw. ermöglicht „das Mit- und Voneinanderlernen, das gegenseitige Helfen und Unterstützen, das Erwerben einfacher Umgangsformen, das Entwickeln und Akzeptieren von Regeln bzw. eines Ordnungsrahmens als Bedingung für Unterricht, das gewaltfreie Lösen bzw. das Vermeiden von Konflikten, das Erkennen und Durchleuchten von Vorurteilen, das ansatzweise Verständnis für Manipulation, die Sensibilisierung für Geschlechterrollen.“ (ebd.) Möglichkeiten dazu sind im Unterricht u.a. zu schaffen durch „das Lernen in kooperativen Sozialformen (Kreisgespräch, Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiel, Kinder als Helfer für Kinder usw.) und das Aufgreifen und Anbieten von sozialen Themen im Unterricht“ (ebd.). Ziel sozialen Lernens sei letztendlich, bei den Kindern ein „Verantwortungsbewusstsein für verschieden große Solidargemeinschaften“ (ebd.) grundzulegen, was nur gelingen könne, „wenn Vorurteile bewusst gemacht und Toleranz zu üben gelernt werden“ (ebd.). Große Bedeutung erhält soziales Lernen dort, wo Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, insbesondere Kinder mit unterschiedlicher Muttersprache oder Kinder mit Behinderung (sonderpädagogischem Förderbedarf) bzw. Kinder mit speziellen Bedürfnissen gemeinsam unterrichtet werden (ebd.).

Interkulturelles Lernen stellt gewissermaßen einen Spezialfall bzw. einen Teilaspekt des sozialen Lernens dar. Es erwächst der Grundschule, laut Lehrplan, als eine „besondere

¹⁴ Diese Kompetenzen sind analog auch in den Lehrplänen anderer Konfessionen enthalten, so z.B. nahezu gleichlautend im Lehrplan für den Alevitischen Religionsunterricht.

sozialerzieherische Aufgabe“ (ebd., S. 10), wenn Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache gemeinsam unterrichtet werden. Interkulturelles Lernen soll „einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Ausgehend von schulischen und außerschulischen Erfahrungen mit Menschen aus anderen europäischen Staaten, insbesondere aus einem an das eigene Bundesland angrenzenden Nachbarstaat soll interkulturelles Lernen helfen, europäisches Bewusstsein bzw. Weltoffenheit anzubahnen“ (ebd., S. 11). Hier besteht auch ein enger Konnex zum Unterrichtsprinzip der politischen Bildung und der Friedenserziehung bzw. gilt es laut Lehrplan, einen solchen stets herzustellen (vgl. ebd.). Interkulturelles Lernen besteht in der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Kulturgut, insbesondere Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Tradition, Texte etc., wobei sich interkulturelles Lernen nicht bloß darauf beschränkt, andere Kulturen kennenzulernen, sondern vielmehr soll es um „das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte“ (ebd.) gehen, sowie darum, „Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen“ (ebd.). Interkulturelles Lernen soll daher „als Chance für eine inhaltliche und soziale Bereicherung aller Schüler zur Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Weltgemeinschaft erfahren und genützt werden“ (ebd., S. 136).

Eine große Bedeutung wird in diesem Zusammenhang besonders auch dem Verhalten und der Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin beigemessen:

„Eine günstige Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und das Lernen der Kinder sind in hohem Maße von der Persönlichkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers abhängig. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler befindet sich die Lehrerin bzw. der Lehrer in einer Vorbildrolle. Diese Rolle wird bestimmt durch Art und Fähigkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers, der Schülerin bzw. dem Schüler offen zu begegnen. Sie bzw. er soll auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingehen, auftretende Schwächen mit Einfühlungsvermögen und Verständnis akzeptieren und an ihrer Behebung bewusst mitarbeiten. Darüber hinaus muss die Lehrerin bzw. der Lehrer durch ihr bzw. sein Verhalten Vorbild in Konfliktsituationen, Partner in mitmenschlichen Beziehungen sowie Helfer und Berater bei der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten sein. Im täglichen Unterricht darf sich die Lehrerin bzw. der Lehrer nicht ausschließlich als Wissensvermittler und Belehrender, sondern auch als Lernender verstehen.“ (ebd., S. 11)

Besonders wichtig sei ein „grundsätzlich wertschätzende(s) Verhalten der Lehrerin bzw. des Lehrers jedem einzelnen Kind gegenüber. Ein Klima des Vertrauens, der Zuneigung, der Anerkennung und Offenheit begünstigt soziale Verhaltensformen der Kinder“ (ebd., S. 10). Klasse und Schule sollen von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern gemeinsam als „Hilfe-, Aussprache-, Arbeits-, Spiel- und FeiERGemein-

schaft“ (ebd., S. 26) gestaltet und erlebt werden. „Der Weg führt dabei von der Entwicklung möglichst vieler positiver Ich-Du-Beziehungen über den Aufbau eines Wir-Bewusstseins zur gemeinsamen Verantwortung aller für alle. Dies gilt in der Klasse oder Lerngruppe beim Mitgestalten einer lebendigen Schulgemeinschaft und dient dem Verständnis für andere größere Sozialgebilde, wie Gemeinde, Bundesland und Österreich als Staat in Europa.“ (ebd.)

Im interkulturellen Kontext wird es im Lehrplan auch als wichtig erachtet – insbesondere wenn es um das Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache geht –, „dass sich der Lehrer darum bemüht, seine eigene Muttersprache unter dem Gesichtspunkt der Neuheit und Fremdheit zu betrachten. Mit diesem Versuch einer gewissen Distanznahme von etwas ihm sehr Nahem kann er die Schwierigkeiten, die Menschen nichtdeutscher Muttersprache beim Erlernen des Deutschen haben, wenigstens erahnen und ihnen didaktisch angemessen begegnen.“ (ebd., S. 146) Schließlich spielen laut Lehrplan mit Blick auf soziales und interkulturelles Lernen nicht nur Lehrerverhalten, sondern auch „bestimmte Rahmenbedingungen für Unterricht“ (ebd., S. 11) eine wichtige Rolle. Anzustreben seien „kooperative Arbeitsformen, Abbau zu starker Lenkung, Einschränkung von Konkurrenzsituationen usw.“ (ebd.) Dadurch würden „die Selbsttätigkeit und die Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler eine besondere Förderung“ (ebd.) erfahren.

Abschließend kann auch bei der normativen Implikation der Partizipation festgehalten werden, dass diese mit all ihren verschiedenen Dimensionen in den Lehrplänen der Volksschule im Prinzip berücksichtigt ist. Angestrebt wird das Ziel eines gleichberechtigten Zugangs der Kinder zur Institution Schule, aber auch zu Gütern wie Technologien und Kultur. Darüber hinaus sollen Kinder dem Lehrplan zufolge im Unterricht und dessen Gestaltung mitwirken und mitbestimmen können. Und schließlich wird im Sinne der dritten Dimension von Partizipation das Ziel angestrebt, Kinder zu verantwortungsbewussten Bürgern zu erziehen.

5. Kinderrechte zwischen Berücksichtigung im Lehrplan und Realisierung in der schulischen Praxis

Wie die Lehrplananalyse, ausgehend von vier zentralen normativen Anforderungen der KRK (*Gleichbehandlung, individueller Förderung, Schutz, Partizipation*), gezeigt hat, kann der Vorwurf des UN-Kinderrechteausschusses, wonach die Kinderrechte nicht in den Lehrplänen enthalten seien, im Wesentlichen als unzutreffend zurückgewiesen werden. Freilich wurde in der vorliegenden Arbeit eine Auffassung der Berücksichtigung von

Kinderrechten in Lehrplänen zugrunde gelegt, die nicht unbedingt derjenigen entspricht, die in der Klage des Kinderrechteausschusses zum Ausdruck kommt. Diese bezieht sich in erster Linie darauf, dass Kinderrechte nicht explizit als konkretes, im Unterricht zu behandelndes Thema festgelegt sind und Kinder daher nicht im Unterricht über ihre Rechte als Kinder aufgeklärt werden. Diese Einschätzung ist auch in der Tat zutreffend: Als konkreter Unterrichtsinhalt finden sich Kinderrechte tatsächlich nicht in den Grundschullehrplänen. In dieser Hinsicht trifft die Kritik des Ausschusses daher auch durchaus zu. Die Bedeutung der Aufklärung von Kindern über ihre Rechte wird in der Kinderrechte-Literatur, wie bereits auch im zweiten Kapitel darauf hingewiesen wurde, sehr kontrovers diskutiert. Die vorgelegte Analyse folgte tendenziell solchen VertreterInnen dieser Diskussion (insbesondere Liebel), welche die Auffassung vertreten, dass es gar nicht primär auf die bloße Vermittlung von und die Aufklärung der Kinder über abstrakte Kinderrechte ankomme, sondern dass es zunächst viel wesentlicher sei, dass Kinderrechte bzw. das, was in den Kinderrechten normativ als erwünschter Umgang von Erwachsenen mit Kindern definiert wird, auch tatsächlich mit den Kindern gelebt bzw. den Kindern vorgelebt werde (vgl. Eichholz 2012; Liebel 2013a, S. 37; Maywald 2012). Mit Blick auf Schule und schulischen Unterricht heißt das: Es ist nicht (oder jedenfalls nicht primär) entscheidend, dass Schule die Kinder, in Erfüllung ihres gesellschaftlichen Bildungsauftrages, mit Kinderrechten vertraut macht – das kann und soll natürlich ebenfalls ihre Aufgabe sein –, sondern, dass Schule selbst einen Umgang mit den ihr anvertrauten Kindern praktiziert, der den normativen Vorgaben der Kinderrechte entspricht. D.h. der „Geist“ der Kinderrechte muss die Schule erfüllen und Struktur und Praxis von Unterricht bestimmen – und so Kinderrechte für Kinder unmittelbar erfahrbar machen.

Die Ergebnisse der Lehrplananalyse deuten darauf hin, dass das – zumindest auf der Ebene des Lehrplans – weitgehend der Fall sein dürfte. Entlang den vier zuvor aus der KRK herausgearbeiteten normativen Implikationen Gleichbehandlung, individuelle Förderung, Schutz und Partizipation konnte dargestellt werden, inwiefern diese im Lehrplan sowohl inhaltlich als auch didaktisch-methodisch ihren Niederschlag finden.

Die Norm der *Gleichbehandlung* findet sich im Lehrplan vor allem im expliziten Bemühen um eine Vermeidung jeglicher Diskriminierung im Unterricht, sei es aufgrund von Behinderung, des Geschlechts oder der ethnischen oder kulturellen Zugehörigkeit. Hier sieht der Lehrplan insbesondere koedukative Unterrichtsformen vor, in denen beispielsweise Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf oder Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache gemeinsam unterrichtet werden. Auch die Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen zieht sich – im Sinne des Gender Mainstreaming – als

Vorgabe für Schulunterricht durch den Lehrplan. Besonderen Stellenwert im Kontext der Gleichbehandlung nimmt auch das interkulturelle Lernen ein, das die Thematisierung der Kultur ethnischer und kultureller Minderheiten im Unterricht vorsieht, um so der Marginalisierung von Kindern mit anderem kulturellem Hintergrund entgegenzuwirken.

Individuelle Förderung als weitere normative Vorgabe der KRK findet im Grundschullehrplan vor allem in didaktischen Arrangements ihren Niederschlag, die auf die individuelle Entwicklung von Kindern abzielen. Hier spielen insbesondere offene Unterrichtsformen eine zentrale Rolle. Generell nimmt die individuelle Förderung, wie die Analyse gezeigt hat, einen äußerst großen Stellenwert im Lehrplan ein und stellt gewissermaßen das Hauptthema dar. Auch unter Gleichbehandlungsgesichtspunkten von besonderer Relevanz sind individuelle Fördermaßnahmen, die der Lehrplan für sozial, kulturell, physisch oder kognitiv benachteiligte Kinder vorsieht.

Schutz schlägt sich als Norm im Lehrplan vor allem in konkreten Bestimmungen nieder, die darauf abzielen, Kinder im Unterricht vor Verletzungen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu schützen (so zum Beispiel im Turn- und Werkunterricht). Hierher gehören insbesondere auch Überlegungen, wie Kinder möglichst vor zu großem Leistungsdruck bewahrt werden können, um auf diese Weise psychischen Belastungen vorzubeugen. Unter die Kategorie „Schutz“ sind aber besonders auch verschiedene Formen des Aufklärungsunterrichts zu fassen, durch die Kinder über potentielle Gefahren aufgeklärt und so befähigt werden sollen, sich selbst zu schützen (Verkehrsunterricht, Medienunterricht, Gesundheitsunterricht etc.).

Die Norm der *Partizipation* schließlich konkretisiert sich im Lehrplan in erster Linie in Form eines zentralen Bildungsziels, wonach schulische Bildung die Entwicklung von Kindern zu mündigen und verantwortungsbewussten Bürgern demokratischer Gesellschaften gewährleisten soll. Im Sinne einer Anerkennung von Kindern als eigenständige und ernst zu nehmende Persönlichkeiten, gemäß den Forderungen der KRK, findet die Partizipationsnorm auch insofern Eingang in den Lehrplan, als dort die Miteinbeziehung der Kinder in die Unterrichtsgestaltung und -planung und die Berücksichtigung der Interessen von Kindern betont wird. Wie auch generell die Bildung von Kindern zu verantwortungsbewussten BürgerInnen besonders im Modus der verstärkten Anerkennung und Teilhabe von Kindern stattfinden soll.

Es muss an dieser Stelle dahingestellt bleiben, ob die Berücksichtigung all dieser normativen Anforderungen der KRK im Lehrplan durchgehend in der Breite und Tiefe gegeben ist, wie dies bei einer strikten und besonders tiefgehenden Auslegung der KRK unter Umständen erforderlich wäre. Das heißt, es ist nicht auszuschließen, dass – zumindest

punktuell – nicht alle möglichen Implikationen, die sich aus den Normvorgaben der KRK ergeben, auch tatsächlich an allen Stellen des Lehrplans hinreichend berücksichtigt sind. Grundsätzlich kann aber – wie im Rahmen der Lehrplananalyse gezeigt werden sollte – durchaus davon die Rede sein, dass die normativen Vorgaben der KRK die konkreten Inhalte, Methoden und Maßnahmen des Lehrplans wesentlich bestimmen.

Noch entscheidender als die Frage, ob eine ausreichende Berücksichtigung der KRK da oder dort noch weitergehende Maßnahmen und eine entsprechende Überarbeitung von Lehrplänen erfordern würde, erscheint allerdings der Hinweis, dass eine KRK-konforme Beschaffenheit von Lehrplänen – die in dieser Arbeit im Wesentlichen als gegeben betrachtet wird – noch nichts über die tatsächliche Schul- und Unterrichtspraxis aussagt.

Sowohl für Kinderrechte als auch für Lehrpläne ist charakteristisch, dass sie formale Vorgaben machen, die Geltung beanspruchen, auch und gerade wenn die reale Praxis (sei es der allgemein-gesellschaftliche Umgang mit Kindern, sei es die schulische Praxis des Unterrichtens) dazu in Widerspruch steht. Es ist etwa ein altes, aber zentrales Problem allgemeiner Menschenrechte, dass zwar formal jede/r welche besitzt, aber die gesellschaftlichen Verhältnisse bereits strukturell dafür sorgen, dass nicht alle Menschen gleichermaßen in ihren Genuss kommen. Lehrpläne geben mithin wesentliche Handlungsorientierungen für die Planung und Gestaltung von Unterricht vor, ohne die praktische Realisierung dieser Handlungsorientierungen sicherstellen zu können, geschweige denn eine Beschreibung der tatsächlichen schulischen Praxis darzustellen. Weil das so ist, sollte die Feststellung einer weitgehenden Berücksichtigung von Kinderrechten in schulischen Lehrplänen nicht zur Annahme verleiten, damit hätten Kinderrechte bereits ausreichend Eingang in den Schulalltag gefunden und entspreche der Umgang mit Kindern in der Schule den Normen der KRK. Tatsächlich gibt es ganz im Gegenteil zahlreiche Hinweise darauf, dass die praktische Umsetzung von Kinderrechten in der Schule bislang sehr mangelhaft ist.¹⁵ Deshalb kann sich auch die vorliegende Arbeit nicht darauf beschränken, eine grundsätzliche Übereinstimmung von normativen Anforderungen der KRK mit den Inhalten von Lehrplänen zu konstatieren und es dabei bewenden zu lassen. Abschließend sollen daher zumindest einige Überlegungen zur Differenz von Norm und Praxis sowie zu möglichen Problemen der praktischen Realisierung der KRK in der Schule angestellt werden.

¹⁵ So z.B. das Ergebnis eines derzeit laufenden Forschungsprojekts der Projektgruppe 4 im Rahmen des Kinderrechte-Monitorings unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Ilse Schritteser. Dabei wurden Interviews mit ExpertInnen aus der Praxis geführt, die zahlreiche Mängel hinsichtlich der Umsetzung von Kinderrechten problematisierten – von einer nach wie vor unzureichenden Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bis hin zu eklatanten Unterschieden zwischen verschiedenen Schulformen (insbesondere zwischen Privatschulen und öffentlichen Schulen) hinsichtlich der individuellen Förderung von Kindern.

Zumindest teilweise dürften die Ursachen für die Differenz zwischen normativen Anforderungen und realer Praxis nicht erst darin begründet liegen, dass die Normen schlicht ignoriert würden, sondern sie sind wahrscheinlich bereits im formalen Charakter normativer Kataloge, wie etwa der KRK, selbst zu suchen. Daraus ergeben sich nämlich nicht selten Vorgaben, die mitunter widersprüchliche Implikationen haben. So wurde bereits im Rahmen der hermeneutischen Analyse der KRK (Kapitel 3) darauf hingewiesen, dass die zentralen Normen der KRK – Gleichbehandlung, individuelle Förderung, Schutz und Partizipation – in einem recht widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehen und zum Teil sogar in sich selbst nicht immer widerspruchsfrei sind. Solche Widersprüche wirken sich dann insofern auf die Praxis aus, als etwa die Befolgung einer Norm paradoxe Effekte zeitigt und unter Umständen sogar die tendenzielle Verletzung anderer bedingt.

Beispielsweise lässt sich beobachten, dass verschiedene Maßnahmen im Sinne der Gleichbehandlung in der Praxis durchaus sehr stark miteinander konfliktieren können – so z. B. die kulturelle und religiöse Gleichbehandlung mit der Gleichbehandlung von Mädchen und Knaben. Dies zeigt sich etwa in der aktuellen (vor allem in Deutschland geführten) Diskussion, die sich an der Ablehnung der Koedukation durch Muslime entzündet. Dabei wird seitens von Muslimen argumentiert, dass aus religiösen Gründen Mädchen und Knaben im Turnunterricht (insbesondere im Schwimmunterricht) getrennt zu unterrichten oder andernfalls muslimische Mädchen vom Unterricht zu befreien seien, während vonseiten der Schulpolitik, im Sinne der Geschlechtergleichstellung, auf dem koedukativen Unterricht von Mädchen und Knaben bestanden wird. Dieser Konflikt beschäftigte in Deutschland bereits auch das Bundesverwaltungsgericht (vgl. Bundesverwaltungsgericht, ONLINE).

Darüber hinaus erweisen sich auch einzelne Gleichbehandlungsmaßnahmen selbst mitunter als widersprüchlich und verstricken sich in der Praxis in entsprechende Paradoxien. So legt etwa der Lehrplan, wie bereits erwähnt, im Sinne der Gleichbehandlungsnorm der KRK sehr großen Wert auf interkulturelles Lernen. Interkulturelles Lernen zielt auf die Berücksichtigung der Kultur von kulturellen Minderheiten in der Klasse, um so einer Marginalisierung dieser Kinder entgegenzuwirken und zugleich einen lebendigen Austausch zwischen verschiedenen Kulturen und dabei schließlich auch die Toleranz der Kinder untereinander zu fördern (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012). Beim interkulturellen Lernen handelt es sich um ein didaktisches Grundprinzip des Lehrplans, in dem die Idee der Gleichbehandlung vielleicht am umfassendsten verwirklicht ist – und dennoch kann damit in der Praxis durchaus auch das Gegenteil dessen bewirkt werden, was eigentlich beabsichtigt ist. So weist etwa Isabell Diehm (2000, S. 266) zu Recht darauf hin, dass die Thematisierung von ethnischer und kultureller Differenz im Unterricht mitunter

den Effekt einer Stereotypisierung und Stigmatisierung haben kann, indem – entgegen der eigenen Absicht – Kinder „fremder Herkunft“ gerade nicht anerkannt, sondern vielmehr „in einem machtvollen Zuschreibungsakt zu ‚Fremden‘ und ‚Nichtzugehörigen‘“ (Schäfer/Thompson 2010, S. 25) erklärt werden. Die praktische Umsetzung der Gleichbehandlungsnorm kann also unter Umständen ausgerechnet der Perpetuierung von Ungleichheit zuarbeiten. Dies verweist darauf, dass sozial relevante Bewertungen wie etwa die Unterscheidung entlang von Ethnizität, Nationalität und Kultur – als Ausdruck einer hierarchisch strukturierten und sozial ungleichen Gesellschaft – weder durch letztlich bloß formal bleibende normative Postulate noch durch „gute, pädagogische Absichten und Wunschkommunikation vom Tisch zu wischen sind“ (Diehm 2000, S. 266).

Die Gleichbehandlungsnorm der KRK steht darüber hinaus auch in erheblicher Spannung zu anderen Normen, insbesondere zur individuellen Förderung, wie sie sich aus der KRK als normative Implikation für die Schule ergibt. Gleichbehandlung setzt voraus, dass Kinder ohne Ansehen ihrer Person, d.h. ungeachtet ihrer jeweiligen ethnischen bzw. nationalen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion oder eventuellen körperlichen oder geistigen Einschränkungen, gleich behandelt werden und nicht gegenüber anderen benachteiligt oder auch bevorzugt werden. Was im Sinne der Vermeidung jeglicher Diskriminierung zunächst schlüssig ist und durchaus als sinnvolle und klare normative Vorgabe für schulischen Unterricht erscheint, konfligiert jedoch mit dem Auftrag der Schule, für die individuelle Entwicklung jedes Kindes zu sorgen, wo und weil dies die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Kinder und damit gerade das Ansehen der konkreten Person erfordert. Nur indem die individuellen Dispositionen, Fähigkeiten und Interessen zum Maßstab pädagogischen Handelns gemacht werden, kann eine individuelle Förderung im wörtlichen Sinne – d.h. eine an der individuellen Entwicklung je einzelner Kinder durch schulische Bildung – verwirklicht werden. Dies steht diametral im Gegensatz zum Prinzip der Gleichbehandlung, das grundsätzlich die Behandlung von Kindern nach einem für alle gleichen Maßstab verlangt. Trotz der Unvereinbarkeit dieser normativen Anforderungen beanspruchen beide gleichermaßen Geltung für den Umgang mit bzw. die schulische Bildung von Kindern – eine Anforderung, die zwar formal sowohl in der KRK als auch im Lehrplan gestellt werden kann und gestellt wird, an der die Schule aber praktisch im Grunde mehr oder weniger scheitern muss, da dies die Vermittlung von pädagogischen Handlungsorientierungen voraussetzt, die nicht miteinander zu vermitteln sind. Im Hinblick auf die praktische Umsetzung der KRK ist dies ein Widerspruch, den es jedenfalls zu berücksichtigen gilt.

Eine reale Verwirklichung individueller Förderung, im Sinne der KRK, steht wiederum nicht nur vor der Schwierigkeit, dass sie als Norm dem Prinzip der Gleichbehandlung

widerspricht und dadurch in der Praxis potentiell problematisch wird, sondern es stehen ihr bereits grundlegende strukturelle Hindernisse der Schule als sozialer Institution entgegen. Wie Andreas Gruschka (1994, 2001, 2004, 2013) wiederholt aufzeigt, haben Pädagogik (im Allgemeinen) und Schule (im Besonderen) im Zuge ihrer historischen Entwicklung eine Reihe von pädagogischen Normen entwickelt, die seither für die pädagogische Praxis handlungsleitend wurden und bis heute die Legitimationsgrundlage von Schule bilden. Als zentrale Norm ist hier vor allem die Bildung der Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel ihrer Freisetzung zur Mündigkeit zu nennen, d.h. die individuelle Förderung und Entwicklung aller der Schule anvertrauten Kinder (vgl. Gruschka 2001, S. 265f.). Gerade diese Norm, so Gruschka, die – wie auch anhand der Lehrplananalyse ersichtlich geworden sein sollte – das Selbstverständnis von Schule maßgeblich bestimmt, steht allerdings in erheblicher Spannung zur gesellschaftlichen Funktion von Schule unter kapitalistischen Prämissen. Diese bestehe vor allem darin, die Wirtschaft mit qualifizierten Arbeitskräften zu versorgen und so für die gesellschaftliche Reproduktion im Sinne kapitalistischer Arbeitsteilung zu sorgen. Damit einher gehe die Erziehung der Kinder zu Leistungsbereitschaft, Konkurrenzorientierung und Arbeitstüchtigkeit, mithin zu einer aktiven Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen, die eine Anerkennung und erst recht die Förderung von Individualität eigentlich systematisch verhindere (vgl. ebd., S. 266). Dieser Befund beschränkt sich auch nicht nur auf jüngere neoliberale Tendenzen, wo bildungspolitisch – wie in letzter Zeit gelegentlich moniert wird – zunehmend „auf Standardisierung, Zentralisierung und ein egalisiertes Bewertungswesen [gesetzt wird], ohne zu beachten, dass dabei die Anerkennung jedes Kindes als Individualität auf der Strecke zu bleiben droht“ (Eichholz 2012, S. 29) und – ganz im Gegenteil – ein „erniedrigender Selektionsmechanismus“ (ebd.) bewirkt werde. Sondern dieser „erniedrigende Selektionsmechanismus“ und die Vernachlässigung der individuellen Entwicklung von Kindern sind der Schule in ihrer funktionalen Verschränkung mit den kapitalistischen Produktionsverhältnissen laut Gruschka (2013) von Anfang an inhärent und bestimmen dementsprechend immer schon notwendig die Praxis schulischen Unterrichts. Die Norm der individuellen Förderung – im Sinne der Förderung der Entwicklung eines jeden Kindes als einer individuellen Persönlichkeit – erfüllt vor diesem Hintergrund also in erster Linie eine Legitimationsfunktion, indem als individuelle Förderung gerahmt wird, was faktisch – und aus Gründen, die mit der Struktur von Schule gegeben sind – die Selektion und die Zuweisung von Kindern in unterschiedliche Ausbildungswege, entlang den Erfordernissen gesellschaftlicher Arbeitsteilung, bedeutet (vgl. Gruschka 2013; Wenning 2004).

In dieser Legitimationsfunktion dürfte nicht zuletzt auch der konstatierte Widerspruch zwischen den Normen der Gleichbehandlung und der individuellen Förderung ursächlich begründet liegen. Der für die Schule charakteristische Selektionsmechanismus setzt zu seiner Legitimation voraus, dass sich die Selektion von Schülerinnen und Schülern unter Bedingungen der Gleichbehandlung vollzieht und bestimmte Kinder nicht willkürlich bevorzugt oder benachteiligt werden (vgl. Gruschka 2001, S. 264). Gleichzeitig postuliert die in der Schule wirksame Norm der individuellen Förderung, dass Schule gerade nicht oder jedenfalls nicht ausschließlich die Selektion von Kindern betreibt, sondern auch und vor allen Dingen auf die individuelle Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder abzielt. Während also die eine Norm den Selektionsprozess zu regulieren und allenfalls zu entschärfen beansprucht, wird dieser von der anderen mehr oder weniger dementiert. Ohne dass das eine oder das andere unter den bestehenden gesellschaftlichen Voraussetzungen von Schule reelle Chancen auf eine konsequente praktische Umsetzung hätte, arbeitet Gleichbehandlung darüber hinaus normativ der individuellen Förderung entgegen. Wo sich Unterricht laut Gruschka erst dann pädagogisch gerecht gestalten könne, wenn alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen behandelt würden (vgl. Gruschka 2013, S. 108), kann Gerechtigkeit in der Logik der Gleichbehandlung nur als Praxis gedacht werden, die Kinder gerade nicht individuell, sondern konsequent gleich behandelt. Damit muss die Gleichbehandlungsnorm im Übrigen nicht nur immer schon den schulischen Selektionsmechanismus voraussetzen (in dem alle Kinder bloß die gleichen Erfolgschancen haben sollen), sondern sie entspricht dabei auch und begünstigt letztendlich all die aktuellen, vielfach kritisierten Standardisierungs- und Egalisierungstendenzen von Unterricht.

Diese Widersprüche sind, wie gesagt, bereits der KRK und den darin ausformulierten Normen für einen gerechten und wertschätzenden Umgang mit Kindern selbst immanent. Und soweit – wie im Rahmen der Lehrplananalyse gezeigt wurde – diese normativen Anforderungen in den Lehrplänen der Schule Berücksichtigung finden, schreibt sich dieser Widerspruch auch in die Lehrpläne ein.

Eben deshalb kann es nicht ausreichen, Lehrpläne darauf hin zu analysieren, ob und inwiefern normative Vorgaben der KRK die Inhalte von Lehrplänen und damit in weiterer Folge den Unterricht von Kindern bestimmen, sondern es wäre darüber hinaus zu klären, ob strukturelle Voraussetzungen gegeben sind, die eine praktische Realisierung dieser Normen ermöglichen oder aber verhindern. Diese kritische Frage wäre dabei nicht nur in Richtung schulischer Lehrpläne, sondern vor allem und gerade auch in Richtung KRK zu stellen. Ausgehend von bereits vorhandenen empirischen Untersuchungen zur schulischen Unterrichtspraxis, wie sie vor allem Andreas Gruschka seit vielen Jahren vorlegt,

wäre diese Frage – insbesondere mit Blick auf die individuelle Förderung von Kindern – mit Nein zu beantworten.

Ähnliches wie für die Normen der Gleichbehandlung und der individuellen Förderung gilt auch für die beiden anderen normativen Anforderungen an die Schule, nämlich *Schutz* und *Partizipation*. Auch hier können strukturelle Widersprüche festgestellt werden, die – unabhängig von einer Übereinstimmung der Vorgaben der KRK und den Inhalten des Lehrplans – die Umsetzung der Normen in die Praxis determinieren. Es wurde bereits im Zuge der Erörterung der normativen Implikationen der KRK darauf hingewiesen, dass etwa Schutz als Norm immer schon seiner eigenen Logik folgend – und durchaus im Widerspruch zu den Intentionen der KRK, die insbesondere auf die Anerkennung des Kindes abzielt – ein asymmetrisches Machtverhältnis voraussetzt. Grundsätzlich konstituiert die Erziehung von Kindern ein solches asymmetrisches Verhältnis, sowohl in der Beziehung zwischen Eltern und Kind als auch später in der Beziehung zwischen dem Kind und der Schule, die durch die Unterrichtspflicht ja sogar vergleichsweise offen als ein Zwangsverhältnis kenntlich wird. Diese Asymmetrie besteht aber eben nicht nur dort, wo offen Macht oder sogar Gewalt über ein Kind ausgeübt wird, sondern auch dort, wo explizit das Wohl und der Schutz des Kindes im Mittelpunkt stehen. Bereits in den 1930er Jahren hat Erich Fromm die liebevolle Zuwendung und das Verwöhnen von Kindern als Ausdruck der Nicht-Anerkennung von Kindern als gleichberechtigte Personen gedeutet (vgl. Fromm 1937, S. 110 ff.). Diese Ambivalenz des Schutzes wird im Zusammenhang mit Kinderrechten vergleichsweise selten thematisiert. Überwiegend liegt hier der Fokus auf physischer und psychischer Gewalt und erniedrigendem Verhalten gegenüber Kindern, vor denen es Kinder zu bewahren gilt (vgl. z.B. Kerber-Ganse 2009, S. 79; Schone 2012). Entsprechend sieht auch der Lehrplan ausdrücklich Umgangs- und Unterrichtsformen vor, die im Sinne der KRK möglichst ohne äußeren Zwang auskommen und von Anerkennung und Wertschätzung getragen sein sollen, ohne dass dadurch jedoch bereits das asymmetrische Machtverhältnis strukturell aufgehoben wäre und gewährleistet werden könnte, dass sich hinter der Achtung des Kindeswohls und dem Bemühen um Anerkennung nicht lediglich eine subtilere Form der Nicht-Anerkennung und der Unterordnung herstellt. Unter dieser Ambivalenz zwischen Anerkennung und Schutz leidet auch die in der Kinderrechte-Literatur zuletzt verstärkt geführte semantische Diskussion um eine Ersetzung des „Kindeswohls“ als zentralem normativen Anspruch der KRK durch das „best interest of the child“ (vgl. Liebel 2013a, S. 64; Maywald 2012, S. 92 ff.), mit der eine stärkere Betonung der Anerkennung des Kindes beabsichtigt wird, indem das „best interest“ ausdrücklicher als das „Kindeswohl“ Kinder als handelnde Subjekte

mit eigenen Interessen in den Blick nehme. Unter den gegebenen strukturellen Voraussetzungen erweist sich diese Diskussion allerdings als eine Art Scheindiskussion, denn solange Kindererziehung unter den Bedingungen eines – wenn auch (vor allem semantisch) aufgeweichten – „besonderen Gewaltverhältnisses“ stattfindet und die Definitionsmacht sowohl des Kindeswohls als auch des „best interest“ in letzter Instanz nicht bei den Kindern, sondern bei den Erziehungsberechtigten und den Institutionen der öffentlichen Erziehung liegt, ist der Unterschied zwischen „Kindeswohl“ und „best interest of the child“ bloß ein formaler und geht die Diskussion am eigentlichen Problem vorbei.

Diesem widersprüchlichen Verhältnis zwischen dem Schutz des Kindes einerseits und seiner Anerkennung als eigenständiger, individueller Persönlichkeit andererseits entspricht daher auch eine erhebliche Spannung der Schutznorm zur vierten zentralen Norm der KRK, der *Partizipation*. Partizipation zielt gerade auf die aktive Teilhabe und die Mitbestimmung von Kindern bei sie betreffenden Angelegenheiten ab (vgl. Liebel 2013a). Die Spannung besteht dabei vor allem darin, dass Teilhabe und Mitbestimmung die weitestgehende Auflösung eines asymmetrischen Machtverhältnisses bedingen, das jedoch gerade eine wesentliche Grundvoraussetzung von Schutz darstellt.

Noch wesentlicher mit Blick auf die Partizipationsnorm der KRK ist allerdings vor allem, dass dieses asymmetrische Verhältnis ganz allgemein die Struktur von Erziehung in unserer Gesellschaft charakterisiert. Unter diesen Voraussetzungen mag Partizipation im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern zwar normativ postuliert werden, lässt sich dadurch aber nicht schon praktisch realisieren. Vielmehr stehen die gegebenen Erziehungsstrukturen einer praktischen Realisierung tendenziell entgegen und lassen sich allein durch normative Postulate auch nicht so ohne weiteres verändern. So ist es ohne Zweifel positiv zu bewerten, dass der Grundschullehrplan, wie in der Analyse dargestellt, die Teilhabe und die stärkere Berücksichtigung der Interessen von Kindern sowohl in der Planung, als auch in der Durchführung von Unterricht als normative Anforderung an die schulische Praxis formuliert und damit insbesondere auch eine wesentliche Vorgabe der KRK erfüllt. Sichergestellt ist damit aber noch lange nicht, dass die Praxis diesem Anspruch gerecht wird (oder unter diesen Bedingungen überhaupt hinreichend gerecht werden kann). Für eine praktische Umsetzung der Partizipationsnorm, die den erhobenen Anspruch einigermaßen einzulösen vermag, bedürfte es einer umfassenderen Änderung der gegebenen Erziehungs- und Unterrichtsstrukturen, die im Angesicht der gesellschaftlichen Funktionalisierung von Schule mehr als unwahrscheinlich ist.

Hinzu kommt speziell bei der Norm der Partizipation schließlich auch, dass die vorherrschende Funktionalisierung von Schule und die daraus resultierende asymmetrische Struktur öffentlicher Erziehung nicht nur per se in Spannung steht zum normativen Postulat und dies entsprechende Probleme der praktischen Umsetzung von Partizipation mit sich bringt, sondern diese Struktur schreibt sich nicht zuletzt auch in die Norm selbst ein und erzeugt dabei erhebliche immanente Widersprüche. In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der Analyse als eine wesentliche Dimension der Partizipationsnorm die Erziehung von Kindern zu verantwortungsbewussten Bürgerinnen und Bürgern herausgearbeitet. Partizipation hat hier gemäß der KRK die Bedeutung einer Vorbereitung von Kindern „auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung aller Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern“ (KRK 1990, S. 10). In diesem Sinne sei den Kindern „Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Satzung der vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln“ (ebd.) sowie „Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen“ (ebd.), schließlich auch vor der natürlichen Umwelt (vgl. ebd.). Im Grundschullehrplan schlägt sich dieser normative Anspruch in der Formulierung grundlegender Bildungsziele nieder, wonach junge Menschen in bzw. durch die Schule „zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich als Mitglied der Europäischen Union herangebildet werden“ (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 9) sollen. „Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen um in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (ebd.) Ganz abgesehen davon, dass es sich bei all diesen normativen Ansprüchen und Bildungszielen um Verhaltensdispositionen handelt, die – wie auch in der Literatur darauf hingewiesen wird (z.B. Edelstein et al. 2014; Himmelmann 2007; Liebel 2013a; Prenzel 2006) – nicht einfach funktional durch Appelle und Unterrichtsinhalte vermittelt werden können, sondern vor allem auf eine Aneignung durch lebendige Erfahrung angewiesen sind, d.h. entsprechend partizipationsförderliche und demokratische Strukturen voraussetzen, ist hier vor allem auf den heteronomen Charakter eines solchen Partizipationsverständnisses hinzuweisen. Entgegen der emphatischen Bedeutung von Partizipation,

im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen als eigenständige Individuen, werden sowohl in der KRK als auch im Lehrplan Definition, Rahmenbedingungen und Ziele der Partizipation quasi von oben vorgegeben, in denen stets normative Erwartungen darüber mitschwingen, worauf sich Partizipation bezieht und wem und unter welchen Voraussetzungen jemandem Partizipation zugestanden wird (so auch Liebel 2007, S. 125f.). Letztlich geht es bei Partizipation darum, Kinder nach bestimmten gesellschaftlichen Vorstellungen zu kompetenten und selbstverantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft „heranzubilden“. Unter kapitalistischen Prämissen bedeutet das in erster Linie – wie es der Lehrplan sogar noch etwas offener als die KRK ausdrückt – eine Erziehung zu Verantwortung, Arbeitstüchtigkeit und Pflichttreue. Die insbesondere durch Schule zu leistende Vorbereitung von Kindern auf ein verantwortungsbewusstes Leben als Bürgerin bzw. Bürger der Gesellschaft besteht also insbesondere in der funktionalen Eingliederung in die heteronome Ordnung einer arbeitsteilig strukturierten kapitalistischen Gesellschaft (vgl. Gruschka 1994, S. 125; 2004, S. 205 ff.). Es ist in diesem Lichte zu befürchten, dass viele der Maßnahmen zur Förderung der Partizipation von Kindern, im Sinne stärkerer Mitbestimmung und Mitgestaltung, wie sie in weitgehender Übereinstimmung mit der KRK heute im Lehrplan zu finden sind, nicht viel mehr als eine Alibifunktion besitzen und unter dem Deckmantel der Partizipation auch weiterhin überwiegend praktiziert wird, was Erziehung und schulische Bildung seit jeher strukturell bestimmt: nämlich die Unterordnung von Kindern unter heteronome gesellschaftliche Zwecke.

Die hier angestellten Überlegungen zum Spannungsverhältnis von normativen Vorgaben in KRK und Lehrplan einerseits und den strukturellen Voraussetzungen von Erziehung (im Allgemeinen) und Schule (im Besonderen) andererseits können im Rahmen einer MA-Arbeit leider nicht vertieft werden; das muss weiteren Arbeiten vorbehalten bleiben. Es sollte aber zumindest einigermaßen plausibel geworden sein, dass unter den gegebenen strukturellen Bedingungen von Kindererziehung und Schulbildung von einer normkonformen praktischen Umsetzung dieser Vorgaben nicht ohne weiteres ausgegangen werden kann. Die praktische Realisierung ist vielmehr sogar – nicht zuletzt aufgrund einer immanent widersprüchlichen Beschaffenheit der normativen Vorgaben selbst, die wiederum unmittelbar in den vorherrschenden Erziehungsstrukturen begründet liegt – sehr unwahrscheinlich. Die Tatsache, dass die Grundschullehrpläne den normativen Anforderungen der KRK – wie in dieser Arbeit gezeigt wurde – in wesentlichen Punkten entsprechen, sollte nicht zur Annahme verleiten, dass damit bereits Entscheidendes geleistet ist, auch wenn natürlich die Kinderrechtskonformität von Lehrplänen in ihrer Bedeutung auch nicht völlig unterschätzt werden darf. Über die tatsächliche schuli-

sche Praxis vermag der Lehrplan (und daher auch eine Lehrplananalyse) jedoch nichts auszusagen. Hierfür bedarf es empirischer Untersuchungen der konkreten Unterrichtspraxis in der Schule. Studien, die auf diese Weise empirisch die praktische Umsetzung bzw. die Konformität schulischen Unterrichtshandelns mit den Vorgaben der Kinderrechte untersuchen, sollten dabei unbedingt das hier skizzierte Spannungsverhältnis zwischen Norm und Praxis hinreichend berücksichtigen. Andernfalls besteht die Gefahr, ausgerechnet das zu verfehlen, was zu untersuchen beansprucht wird: nämlich die tatsächliche Unterrichtswirklichkeit mit ihren normativen und praktischen Widersprüchen. Hier wird dann entweder der Unterrichtspraxis eine Kinderrechtskonformität bescheinigt, ohne dafür sensibel zu sein, wo gerade diese Konformität gleichzeitig bestimmten Normen der KRK widerspricht (z.B. Gleichbehandlung der individuellen Entwicklung von Kindern). Oder aber es wird das praktische Verfehlen der Norm skandalisiert, ohne dieses in seinen strukturellen Ursachen zu erfassen, sondern es stattdessen z.B. auf unzureichende Lehrpläne oder eine mangelnde Sensibilität und Kompetenz von Lehrkräften zurückzuführen (und diesen etwa entsprechend zusätzliche Kinderrechte-Schulungen zu verordnen). Beides trägt im Grunde nichts dazu bei, dass eines Tages vielleicht einmal möglich sei, was Kinderrechte offiziell anstreben: ein gerechter und anerkennender Umgang mit Kindern.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Karl-Heinz; Graumann, Olga; Rakhkochkine, Anatoli (Hg.): Handbuch Förderung. Beltz, Weinheim/Basel 2008.
- Beiner, Friedhelm: Wie wurde Korczak zum Pionier der Kinderrechte? In: Liebel, Manfred (Hg.): Janusz Korczak. Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium. Lit, Berlin 2013, S. 29-51.
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Kröner, Stuttgart 2005, 16. Auflage.
- Breidenstein, Georg: Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo; Renner, Günter: Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Springer, Wiesbaden 2014, S. 35-50.
- Breinbauer, Ines Maria: Wider die advokatorische Haltung gegenüber dem Alter. In: Dieter Ferring; Miriam Haller; Hartmut Meyer-Wolters; Tom Michels (Hg.): Soziokulturelle Konstruktion des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven. Königshausen & Neumann, Würzburg 2008, S. 295-310.
- Brügelmann, Hans: Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Ders.; Fölling-Albers, Maria; Richter, Sigrun (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Friedrich, Seelze 1998, S. 8-42.
- Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie (Hg.) zit. als BMUJF: Kinderrechte in Österreich – im Dialog mit dem UN-Kinderrechteausschuß. 1. Staatenbericht gemäß Art 44 der UN-Kinderrechtskonvention. Verlag Österreich 2000.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hg.) zit. als BMWFJ: 3. und 4. Bericht der Republik Österreich an die Vereinten Nationen. Gemäß Artikel 44, Abs. 1 b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Wien 2009.
- Bundesregierung der Republik Österreich (Hg.) zit. als NAP: Ein kindgerechtes Österreich, Nationaler Aktionsplan zur Umsetzung der Kinderrechte. Wien 2004.
- Cummins, Jim: Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James: Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Königshausen u. Neumann, Würzburg 1982.

- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Ernst Reinhard, München 2006.
- Diehm, Isabell: Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 46. Jg., Heft 2, 2000, S. 251-274.
- DIM – Deutsches Institut für Menschenrechte/Bundeszentrale für politische Bildung/Europarat – Europäisches Jugendzentrum Budapest (Hg.): KOMPASS. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Paderborn 2005.
- Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hg.): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Wochenschau, Schwalbach 2014.
- Eichholz, Reinald: Das Kindeswohl als Inbegriff der Rechte des Kindes. In: Kindeswohl und Kinderrechte. Orientierungen und Impulse aus der UN-Kinderrechtskonvention. Expertise im Auftrag des AFET. Sonderveröffentlichung Nr. 9/2007. Bundesverband für Erziehungshilfe e.V., Hannover 2007, S. 37-91.
- Eichholz, Reinald. Zum Stand der Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. In: Penka, Sabine; Fehrenbacher, Roland (Hg.): Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis. Lambertus, Freiburg im Breisgau 2012, S. 25-32.
- Fischer, Christian; Mönks, Franz J.; Westphal, Ursel (Hg.): Individuelle Förderung: Begabung entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. LIT, Berlin 2008, Band 6.
- Fromm, Erich: Zum Gefühl der Ohnmacht. In: Zeitschrift für Sozialforschung, 6. Jg., Heft 1, 1937, S. 95-118.
- Graumann, Olga: Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In: Arnold, Karl-Heinz; Dies.; Rakhkockkine, Anatoli (Hg.): Handbuch Förderung. Beltz, Weinheim/Basel 2008, S. 16-25.
- Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Büchse der Pandora, Wetzlar 1994.
- Gruschka, Andreas: Schulpädagogik. In: Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Beltz, Weinheim 2001, S. 256-270.
- Gruschka, Andreas: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Büchse der Pandora, Wetzlar, 2. Auflage 2004.

- Gruschka, Andreas: Bildungstheoretische Reflexion zum Offenen Unterricht. In: Patzner, Gerhard; Rittberger, Michael; Sertl, Michael (Hg.): Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen. Schulheft 130. Studienverlag, Innsbruck-Wien-Bozen 2008, S. 9-29.
- Gruschka, Andreas: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Budrich, Opladen/Berlin/Toronto 2013.
- Haag, Ludwig; Streber Doris: Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Beltz, Weinheim und Basel 2014.
- Hafeneger, Benno: Beteiligung, Partizipation und bürgerliches Engagement. In: Ders.; Jansen, Mechthild; Niebling, Torsten (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Barbara Budrich, Opladen 2005, S. 11-40.
- Harrison, Heike: The Neverending Story. Kinderrechte in Deutschland. In: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, 7/8, 2013, S. 51-53.
- Hentig, Hartmut von: Vorwort. In: Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. Carl Hanser, München. 12. Auflage 1996, S. 7-44.
- Heynen, Susanne: Partizipative Entwicklung eines Kooperationskonzepts in Fällen sexueller Gewalt zwischen öffentlichen und freien Trägern am Beispiel einer Kommune. In: IzKK-Nachrichten, Heft1: Konstruktiv Kooperieren im Kinderschutz. Deutsches Jugendinstitut, München 2014, S. 44-47.
- Himmelmann, Gerhard: Anerkennung und Demokratie-Lernen bei Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Wochenschau, Schwalbach 2007, S. 63-79.
- Holzleithner, Elisabeth: Gerechtigkeit. Facultas, Wien 2009.
- Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske u. Budrich, Opladen 2002.
- Kaufmann, Elke: Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut e.V., München 2007.
- Kerber-Ganse, Waltraut: Die Menschenrechte des Kindes. Budrich, Opladen 2009.

- Klieme, Eckhard; Warwas, Jasmin: Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57. Jg., Heft 6, 2011, S. 805-818.
- Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Kohlhammer, Stuttgart. 4. Auflage 2009.
- Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo; Renner, Günter: Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Springer, Wiesbaden 2014.
- Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung, 1928. In: Heimpel, Elisabeth; Roos, Hans (Hg.): Janusz Korczak. Das Recht des Kindes auf Achtung. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen. 5. Auflage 1994, S. 7-37.
- Korczak, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen. 11. Auflage 1995.
- Kunze, Ingrid: Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Dies.; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Lernförderung in der Sekundarstufe I und II. Schneider, Hohengehren 2008, S. 13-26.
- Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner; Rosenmund, Moritz: Der Lehrplan – Programm der Schule. Beltz Juventa, Weinheim und Basel 2013.
- Liebel, Manfred: Kindeswohl oder Kindesinteresse – ein bloßer Streit um Worte? In: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, 29. Jg., Heft 10, 2005, S. 41-42.
- Liebel, Manfred: Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Juventa, Weinheim und München 2007.
- Liebel, Manfred: Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen. LIT, Berlin 2009.
- Liebel, Manfred: Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken. Beltz Juventa, Weinheim und Basel 2013a.
- Liebel, Manfred (Hg.): Janusz Korczak. Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium. Lit, Berlin 2013b.
- Locke, John: Gedanken über Erziehung. Reclam, Stuttgart 2007.
- Maywald, Jörg: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Beltz, Weinheim und Basel 2012.

- Peschel, Falko: Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2003.
- Piaget, Jean: Die Entwicklung des Solidaritätsgeistes und des Gerechtigkeitsbegriffs beim Kind. In: Bertram, Hans (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1986, S. 125-129.
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. Klett-Cotta, München, 9. Auflage 2004.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 3. Auflage 2006.
- Rechter, Yvonne: Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2011.
- Rittelmeyer, Christian; Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. WBG, Darmstadt. 3. Auflage 2007.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. Schöningh, Paderborn, 13. Auflage 1998.
- Sax, Helmut; Hainzl, Christian: Die Verfassungsrechtliche Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Österreich. Verlag Österreich, Wien 1999.
- Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane: Anerkennung – eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): Anerkennung. Schöningh, Paderborn und Wien 2010, S. 7-33.
- Schneider, Claudia; Tanzberger, Renate; Traunsteiner, Bärbel: Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Abteilung GM/Gender und Schule), Wien, 2. Auflage 2011.
- Schneider-Taylor, Barbara: Jean-Jacques Rousseaus Konzeption der Sophie. Ein hermeneutisches Projekt. Dr. Kovac, Hamburg 2006.
- Schone, Reinhold: Kindeswohlgefährdung – Was ist das? In: Ders.; Tenhaken, Wolfgang (Hg): Kinderschutz in Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe. Beltz Juventa, Weinheim und Basel 2012, S. 13-52.
- Schwenke, Monika; Bartnig Roland: Kinderrechte nur für Deutsche? Die Folgen der ausländerrechtlichen Regelungen in der Praxis. In: Penka, Sabine; Fehrenbacher,

- Roland (Hg.): Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis. Lambertus, Freiburg im Breisgau 2012, S. 51-64.
- Solzbacher, Claudia: Positionen von Lehrerinnen und Lehrer zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Lernförderung in der Sekundarstufe I und II. Schneider, Hohengehren 2008, S. 27-42.
- Student, Sonja: Schule als „Haus der Kinderrechte“. In: Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hg.): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Wochenschau, Schwalbach 2014, S. 68-76.
- Sturm, Tanja: Schulentwicklung: Exklusionsrisiken und Inklusionspotentiale. In: Wenning, Norbert; Spetsmann-Kunkel, Martin; Winnerling, Susanne (Hg.): Strategien der Ausgrenzung. Exkludierende Effekte staatlicher Politik und alltäglicher Praktiken in Bildung und Gesellschaft. Waxmann, Münster 2010, S. 131-150.
- Sturzbecher, Dietmar; Hess, Markus: Partizipation im Kindesalter. In: Hafeneger, Benno; Jansen, Mechthild; Niebling, Torsten (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Barbara Budrich, Opladen 2005, S. 41-62.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid: Rechte für Kinder – Einführung. Tschöpe-Scheffler, Sigrid; Kaminski Winfred (Hg.): Janusz Korczak und die Kinderrechte – gestern, heute, morgen. Gata, Eitorf 2002, S. 139-146.
- Verhellen, Eugeen: Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes: Entstehungsgeschichte, Inhalte und Ausblicke. In: Filler et al. (Hg.): Eurosozial. Kinder, Kinderrechte und Kinderpolitik. Enquête, Wien 1994, S. 57-73.
- Weigand, Gabriele: Begabtenförderung und Persönlichkeitsbildung. In: Fischer, Christian; Mönks, Franz; Westphal, Ursel (Hg.): Individuelle Förderung: Begabung entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. LIT, Berlin 2008, Band 6, S. 358-408.
- Wellenreuther, Martin: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Schneider, Hohengehren 2011.
- Wenning, Norbert: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesen im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Leske + Budrich, Opladen 1999.

Wenning, Norbert: Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 4, 2004, S. 565-582.

Online-Quellen:

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Interkulturalität – Leben in der Migrationsgesellschaft. Online: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkulturalitaet.html>. (Zugriff am: 27.03.2015).

Bundesverwaltungsgericht: Kein Anspruch einer muslimischen Schülerin auf Befreiung vom koedukativen Schwimmunterricht. Pressemitteilung Nr. 63/2013. Online: <http://www.bverwg.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung.php?jahr=2013&nr=63>. (Zugriff am 14.04.2015).

Genfer Erklärung Über die Rechte des Kindes, 1924: Online: <http://www.humanium.org/de/genfer-erklarung-1924/>. (Zugriff am 27.03.2015).

Kinderrechte Monitoring: Online: <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-monitoring/>. (Zugriff am 27.03.2015).

Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit: Bericht zur Lage der Kinder- und Jugendgesundheit in Österreich 2014. Wien, 2014. Online: http://www.kinderjugendgesundheit.at/uploads/Onlineversion_Ligabericht_2014_print_%285%29.pdf. (Zugriff am 10. 4. 2015).

UNICEF Österreich: Online: <http://www.unicef.at/kinderrechte/die-un-kinderrechts-konvention/>. (Zugriff am 27.03.2015).

UN-Kinderrechteausschuss: UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes: Ausschuss für die Rechte des Kindes, 61. Session. Erörterung der von den Vertragsstaaten vorgelegten Berichte gemäß Artikel 44 des Übereinkommens, 2012: Online: <http://www.kinderrechte.gv.at/wpcontent/uploads/2013/10/Abschlie%C3%9Fende-Bemerkungen-UN-Uebereinkommen-ueber-die-Rechte-des-Kindes-2012.pdf>. (Zugriff am 29.03.2015).

UN-Kinderrechtskonvention:

UN-Kinderrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte des Kindes. zit. als KRK:

Online:

http://www.kinderhabenrechte.at/fileadmin/download/Kinderrechtskonvention_deutsch_langfassung.pdf. (Zugriff am 14.01.2015).

Lehrpläne:

Lehrplan der Volksschule. 2012: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html. (Zugriff am 12.01.2015).

Lehrplan der allgemeinen Sonderschule. 2008: Community Integration Sonderpädagogik. Online: <http://www.cisonline.at/index.php?id=8&L=de>. (Zugriff am 12.01.2015).

Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder. 2008: Community Integration Sonderpädagogik. Online: <http://www.cisonline.at/index.php?id=8&L=de>. (Zugriff am 12.01.2015).

Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder. 2008: Community Integration Sonderpädagogik. Online: <http://www.cisonline.at/index.php?id=8&L=de>. (Zugriff am 12.01.2015).

Lehrplan der Sonderschule für Schwerstbehinderte. 2008: Community Integration Sonderpädagogik. Online: <http://www.cisonline.at/index.php?id=8&L=de>. (Zugriff am 12.01.2015).

Lehrplan der Sondererziehungsschule. 2012: Community Integration Sonderpädagogik. Online: <http://www.cisonline.at/index.php?id=8&L=de>. (Zugriff am 12.01.2015).

Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Volksschulen. 2014: Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung. Online: <http://www.schulamt.at/index.php/religionsunterricht/lehrplaene>. (Zugriff am 12.01.2015).

Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen. 2010: Online: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Religion/evang_altkath/Studentpl%C3%A4ne_evang/WS2011-2012/VSLehrplan_NEU_2010.pdf. (Zugriff am 12.01.2015)

Lehrplan für den alevitischen Religionsunterricht an Volksschulen. 2015:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008767>. (Zugriff am 12.01.2015).

Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Volksschulen. 2015: Online:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378>. (Zugriff am 12.01.2015).

Lehrplan für den griechisch-orientalischer (orthodoxer) Religionsunterricht an Volksschulen. 2015: Online: [https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe? Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005887](https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005887). (Zugriff am 12.01.2015).

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Berücksichtigung von Kinderrechten in Grundschullehrplänen in Österreich. Die Untersuchung findet insbesondere vor dem Hintergrund statt, dass von Seiten des UN-Kinderrechteausschusses bemängelt wird, Kinderrechte seien nicht in den Lehrplänen enthalten. Dieser Vorwurf ist allerdings selbst nicht unproblematisch, da hier offenkundig auf die bloße Einbeziehung von Kinderrechten als zu vermittelnde Inhalte im Unterricht abgestellt wird. Entgegen diesem verengten Verständnis wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass es im Sinne einer KRK-konformen Unterrichtspraxis vielmehr entscheidend ist, dass die normativen Vorgaben der Kinderrechte Form und Inhalt von Lehrplänen insgesamt bestimmen und Lehrpläne entsprechende Rahmenbedingungen für Unterricht definieren, die einen gerechten und anerkennenden Umgang mit Kindern ermöglichen.

Zu diesem Zweck werden zunächst die einzelnen Artikel der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) einer hermeneutischen Analyse unterzogen und deren wesentliche normative Implikationen herausgearbeitet. Vier zentrale Anforderungen lassen sich dabei unterscheiden: Gleichbehandlung, individuelle Förderung, Schutz und Partizipation. Auf dieser Grundlage wird im Anschluss eine Lehrplananalyse durchgeführt und geprüft, ob und inwiefern die Grundschullehrpläne den normativen Vorgaben der KRK Rechnung tragen. Die Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass dies im Wesentlichen der Fall ist und von einer weitgehenden Berücksichtigung von Kinderrechten in Lehrplänen gesprochen werden kann. Die Analyse ergibt allerdings auch eine teilweise sehr widersprüchliche Beschaffenheit von normativen Vorgaben der KRK selbst, die sich analog auch in den Lehrplänen wiederfindet und eine konsequente praktische Realisierung zahlreicher Intentionen der KRK in Schule und Unterricht erheblich erschweren dürfte.

Curriculum vitae

Bildungslaufbahn:

Juni 2007	Diplom- und Reifeprüfung an der höheren gewerblichen Bundeslehranstalt Krems mit der Fachrichtung Mode und Bekleidungstechnik
Oktober 2009 - September 2012	Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
seit Oktober 2012	Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
März 2013 - Oktober 2014	Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum

Berufslaufbahn:

August 2007 - Oktober 2009	Diverse Tätigkeiten in der Modebranche: Herrenausstatterin bei Firma Knize Maßkonfektionärin bei Firma Dolzer Kundenberaterin bei Firma Blaumax
Juli 2010 und Juli 2012	Betreuerin beim Ferienspiel Perchtoldsdorf
Oktober 2011 - Juli 2012	Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
August 2013 - Oktober 2013	Praktikum im Diagnostik- und Therapiezentrum „Bienenhaus“ des SOS-Kinderdorfes Hinterbrühl in einer sozialtherapeutischen Wohngemeinschaft
Dezember 2014 - März 2015	Sozialpädagogin bei der Volkshilfe Wien – Abteilung Wohngemeinschaften
seit März 2015	Sozialpädagogin im Heilpädagogischen Zentrum Hinterbrühl